

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

Université de Constantine

Faculté des Lettres

Département de Français

Thèse

Soumise en vue de l'obtention du diplôme Doctorat en sciences

Par

Bouguerra CHEDDAD

**Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du
français dans le cycle primaire**

Filière :Français

Option :Didactique

Jury :

Co-directrices :

Fatiha HACINI, Professeur, Université Mentouri Constantine

Elisa Jeanine MEDELICE, Professeur, université Stendhal, Grenoble3

Président :

AbdElaali MERDACI, Professeur, Université Mentouri, Constantine

Examineurs :

Gaouaou MANAA, Professeur, Université Hadj Lakhdar, Batna

Abry DOMINIQUE, Maitre de Conférences, université Stendhal, Grenoble3

INTRODUCTION

La didactique est une discipline constituée de plusieurs domaines concernant l'enseignement / apprentissage de différentes matières telles que : la didactique de l'écrit, la didactique de l'oral, la didactique des mathématiques, la didactique de la grammaire, la didactique de la phonétique...

La didactique des langues est un domaine où il y a transmission du savoir et du savoir faire dans cette discipline, par le biais de l'enseignant considéré comme facilitateur, et l'apprenant en tant que centre de l'apprentissage. L'enseignement d'une langue étrangère implique le contact entre deux langues avec deux systèmes phonologiques différents, comme c'est le cas en Algérie où l'arabe est langue maternelle et le français, langue étrangère. Ce contact produit ce que l'on appelle des « interférences », susceptibles de générer des déformations dans la production de certains phonèmes inexistantes en arabe.

La phonétique se définit par rapport aux procédés qu'elle met en application pour son enseignement / apprentissage. Elle a pour objet le comment obtenir une prononciation acceptable. Elle s'intéresse à la « boucle audio phonatoire », c'est-à-dire à la manière dont le son est perçu puis articulé grâce aux différents organes phonatoires, de manière à produire une parole compréhensible, intelligible et porteuse de sens. Elle se penche aussi sur les raisons pour lesquelles certaines difficultés apparaissent lors de l'émission. C'est parce qu'elle est omniprésente, dans la communication orale et en lecture, en récitation, en orthographe ; et multifonctionnelle, en phoniatry, en orthophonie, dans la synthèse de la parole et sa reconnaissance qu'elle constitue un enjeu majeur à la fois scolaire et social.

Elle a des sous domaines comme : la phonétique historique, la phonétique physiologique, la phonétique articulatoire, la phonétique auditive, la phonétique acoustique, la phonétique comparée, la phonétique évolutive, la neurophonétique. La vocalisation fait d'elle une discipline interdisciplinaire.

La prononciation est actuellement au centre des réflexions linguistique et didactique. Le savoir articuler convenablement est une compétence qui s'acquiert grâce à un entraînement régulier. Rosset, cité par E. Galazzi,¹ disait que c'est l'élève qui doit

¹ E. Galazzi, « *Le son à l'école* », Phonétique et enseignement des langues (fin xix^e siècle- début xx^e siècle) Pubblicazioni del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, Saggi e Monografie 17^e, editrice La Scuola, p.85

s'améliorer par la pratique, par la répétition suivant les conseils et les consignes de l'enseignant.

La phonétique a vu le jour en 1880 notamment grâce aux travaux de Clédat, Brunot, Nyrop, Viëtor, Jespersen, Passy, Rousselot, Rosset, Bréal et Sweet. Cependant, considérée toujours comme rébarbative, son enseignement a été longtemps délaissé particulièrement à partir de 1975, début d'une réelle marginalisation de cette discipline. Ce n'est que récemment que la recherche en didactique des langues s'est intéressée à nouveau à la phonétique, grâce notamment à Malmberg, Callamand, Léon, Renard, Tarin, Champagne, Borrell, Guimbretière, Abry.

Il y a très peu de travaux effectués par les chercheurs algériens qui se rapportent à la phonétique. On peut citer Hacini² et Hadj Salah³.

Ma recherche documentaire m'a aussi permis de découvrir qu'aucune recherche n'avait été effectuée sur la phonétique par les doctorants dans le cadre de l'EDAF.

La principale source de ma motivation de chercheur tire ses origines de l'expérience que j'ai acquise au sein du laboratoire de physiologie neurosensorielle qui a éveillé en moi un vif intérêt pour cette discipline scientifique.

La communication nécessite la production d'une suite de sons sélectionnés, émis grâce à un appareil phonatoire, perçus ensuite par le système auditif du destinataire. Ces derniers stimulent le cortex auditif qui, à son tour, va les transmettre à l'hémisphère gauche pour être décodés et identifiés. L'accent, l'intonation, les variations phonétiques, si elles existent, apportent au cours de ce processus des informations sur l'appartenance sociale du locuteur.

Aujourd'hui, de nouvelles techniques d'investigation telles que l'imagerie fonctionnelle de résonance magnétique, la tomographie par émission de positons, les potentiels électriques évoqués, le magnéto-encéphalographique, la chronométrie mentale, l'étude des lésions cérébrales, ou encore l'approche computationnelle ont donné un nouvel élan au domaine de la recherche en phonétique et font découvrir les différentes parties du cerveau en activité - lors de la prononciation ainsi que leurs

²Fatiha Hacini, *De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral*, in Synergie Algérie n°5, Editions Gerflint, année 2009, pp.101-108

³Gérard Guth, *Contribution expérimentale à l'étude des attributs acoustiques de la nasalité*, Sibawayh, collection dirigée par Abderrahman Hadj- Salah, Directeur de l'Institut de Linguistique et Phonétique de l'Université d'Alger, Société Nationale d'Édition et de Diffusion, Alger, 1975.

localisations. La neuropsychologie cognitive est aussi profitable à l'enseignant dès lors qu'elle lui permet de connaître pourquoi l'élève ne parvient pas à une compréhension et à une production acceptables.

Ma contribution consacrée à la pratique de la phonétique dans le cycle primaire, en Algérie, se présente comme une tentative pour éclairer l'univers flou dans lequel se trouve l'apprenant pendant la lecture à haute voix. Ce dernier a d'énormes difficultés pour prononcer. Il est incapable de discriminer certains sons, d'articuler avec facilité. Il y a, en outre, l'influence de sa langue maternelle lors de la production de certains phonèmes inexistants dans son répertoire phonologique. La phonétique s'est aussi penchée sur les mécanismes et techniques mis en œuvre afin de comprendre les raisons de ces problèmes, cerner les obstacles et déterminer la manière d'aider l'apprenant à s'améliorer en vue de favoriser une pratique qui ne soit pas totalement intuitive, et même à développer chez lui une compétence d'audition et de prononciation alliée au goût pour la lecture. La capacité à produire une émission correcte pose des problèmes considérables dans les écoles soit pour les élèves, soit pour les enseignants qui doivent impérativement connaître les sons appartenant à chaque système, l'intonation, l'accentuation, les groupes rythmiques / sémantiques, de manière à pouvoir « colorer leurs messages »⁴.

Les recherches actuelles en psychologie cognitive amènent à reconnaître que l'attitude de l'apprenant est une composante importante de la situation de lecture. C'est pour cette raison qu'il faut faire lire, faire réfléchir sur le quoi, le comment et le pourquoi de la lecture en favorisant des situations réelles et authentiques.

Je pars du postulat que le savoir prononcer s'acquiert grâce à un entraînement régulier, que cette compétence s'améliore à partir de textes simples, courts, variés, sur lesquels l'apprenant éduque son oreille à percevoir les sons qui lui sont étrangers, et qu'il entraîne ses organes phonatoires à les articuler. Cette démarche m'a semblé convaincante car le fait de prononcer correctement un phonème correspond à une activité mentale complexe permettant la reconnaissance, l'identification de ce phonème qui ne peuvent s'obtenir que dans le cadre d'un enseignement progressif. Elle peut

⁴ E. Guimbretière, *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, didactique du français, Les Editions Didier, Paris, 1994, p.43

faciliter l'acquisition de la prononciation si elle est accompagnée des conseils, du soutien de l'enseignant et la patience de l'apprenant.

Dans le cycle primaire algérien, la pratique de la phonétique est négligée, tenue à l'écart, alors que les orientations officielles stipulent que son enseignement/apprentissage doit s'inscrire et s'insérer dans un cadre communicatif et dynamique. L'apprenant doit être capable, au bout de ses trois années d'apprentissage du français dans le cycle primaire, de lire d'une manière convenable. Or on constate les incapacités et les limites des élèves quant à une réalisation acceptable de certains phonèmes, certains mots ou de certaines phrases en lecture à haute voix. C'est d'ailleurs ce constat qui est à l'origine de ma recherche. Cette incapacité à prononcer correctement est due, en grande partie, à l'absence totale de formation des enseignants dans ce domaine, d'après des témoignages recueillis auprès d'inspecteurs et d'enseignants du primaire lors de ma recherche de magister en 2004. Celle-ci va entraîner chez les apprenants des lacunes et des déficiences de prononciation.

L'idée de ce travail de recherche est née des constatations faites sur le terrain, à savoir les difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire à émettre certains sons ou certains mots d'une manière correcte et compréhensible. Ils sont incapables de reconnaître, de distinguer certains phonèmes. Leur prononciation est si souvent déformée qu'elle est inintelligible. Ils n'ont pas une représentation phonologique et acoustique du phonème. Ils ne maîtrisent ni le processus articulatoire ni le système alphabétique. Par conséquent, ils ont une prononciation déficiente due en grande partie à l'absence de conscience phonétique ainsi que phonémique.

Je me suis intéressé au cycle primaire parce qu'il me paraît être la période la plus cruciale où devraient apparaître les premières manifestations d'un réel apprentissage de la prononciation d'un système différent de celui de la langue maternelle. Si les apprenants accumulent dès ce moment des insuffisances, des déformations, celles-ci fossiliseront leur prononciation incorrecte et finiront par faire disparaître chez eux tout désir de lire et de parler.

Une prononciation juste peut jouer un rôle considérable dans l'apprentissage du français chez l'apprenant. Elle peut influencer sa confiance en soi, face aux remarques désobligeantes de la part de ses camarades.

Mes questions de recherche sont les suivantes :

Q1: Pourquoi les élèves du cycle primaire sont-ils incapables, d'articuler et de prononcer d'une manière intelligible et compréhensible?

Q2 : Quelle est la méthode appropriée pour remédier à cette situation ?

À cet effet, je formule les hypothèses suivantes :

H1 : Les raisons de l'incapacité d'articulation et de la prononciation chez les élèves sont :

1- La présence de deux langues non apparentées à savoir l'arabe et le français qui possèdent deux systèmes phonologiques distincts.

2 : L'absence de certains phonèmes français dans la langue maternelle des élèves entraîne chez eux une incapacité à les reconnaître correctement. Par conséquent, ils produisent un autre son plus proche (interférence phonologique).

3 : La relation complexe graphie / phonème engendre des confusions entre les sons / les mots et l'obtention d'une autre valeur significative.

H2 : La possibilité de mettre en place une nouvelle méthode de correction qui vise à améliorer l'articulation chez les apprenants du cycle primaire et que nous envisageons de proposer à partir des résultats obtenus à l'issue de nos enquêtes.

En vue de mieux corriger les erreurs des élèves, j'ai eu recours à la méthode verbo- tonale en tant qu'outil de recherche.

J'ai procédé par l'enregistrement, dans une école primaire, de quinze élèves de chaque palier, à savoir 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année au cours d'une activité de lecture à haute voix. J'ai commencé par une transcription phonétique des corpus des trois niveaux, puis par une analyse quantitative et qualitative. Puis, j'ai remis un questionnaire aux enseignants du cycle primaire, se rapportant aux difficultés de prononciation des apprenants et à la méthode corrective afin de confirmer mes attentes.

Les résultats obtenus après l'analyse des corpus et le dépouillement des questionnaires devraient me permettre de déceler que les élèves ne maîtrisent pas la phonétique parce que les enseignants ne les y entraînent pas. Ils me montreraient aussi si les maîtres pratiquent réellement la phonétique en classe de FLE et s'ils ont eu une

formation dans cette discipline pour pouvoir assister les apprenants en cas de difficultés.

J'ai essayé d'inscrire mon expérimentation dans une perspective purement appliquée. C'est une recherche- action motivée par les problèmes pratiques rencontrés par les élèves du cycle primaire dans le domaine de la phonétique, et les inquiétudes des enseignants face à ce constat que j'ai noté lors de la période de sélection de mon thème de recherche.

J'ai tenté d'inscrire mon expérimentation dans une perspective purement appliquée afin d'étudier chez les élèves leurs potentialités, leurs possibilités à l'acquisition d'une prononciation acceptable pour parfaire leur lecture.

Il s'agira de s'intéresser aux mécanismes qui facilitent la réflexion de l'identification, de la reconnaissance, une pratique régulière et variée afin de développer les compétences articulatoires des apprenants.

Ma recherche comportera deux volets théoriques et un volet expérimental :

Pour ce qui est du premier, qui comprend trois chapitres, il expose les soubassements théoriques de l'enseignement / apprentissage de la phonétique.

Dans le premier chapitre, je tente de donner un aperçu historique sur l'enseignement de la phonétique et de la phonétique corrective en didactique des langues.

Dans le deuxième, je procède à une étude comparative entre les systèmes phonétiques français / arabe.

Dans le dernier, je montre l'intérêt de la psychologie cognitive dans la lecture à haute voix.

Quant au deuxième volet, il est constitué de deux chapitres qui relatent l'enseignement de la phonétique en Algérie.

Dans le premier, je me penche sur son enseignement en Algérie, depuis son indépendance.

Dans le deuxième, je traite la pratique de la phonétique dans les réformes de 1978 et 2004.

Quant au volet empirique, il se compose de cinq chapitres.

Dans le premier, je présente la transcription phonétique du corpus des apprenants de 3^{ème} année primaire, ainsi qu'une analyse quantitative et qualitative des erreurs.

Dans le deuxième, je procède aussi par une analyse quantitative et qualitative des erreurs des élèves de 4^{ème} année.

Dans le troisième, j'étudie quantitativement et qualitativement le corpus des apprenants de 5^{ème} année.

Dans le quatrième, je présente les résultats du dépouillement des questionnaires proposés aux enseignants.

Dans le dernier chapitre, je propose des perspectives didactiques pour la pratique de la phonétique avec deux fiches modèles destinées aux enseignants du cycle primaire.

PREMIERE PARTIE
LES SOUBASSEMENTS
THEORIQUES

CHAPITRE I : HISTOIRE DE LA PHONETIQUE

Les traditionalistes considèrent que la langue, la « vraie » langue qu'il faut émettre est l'écrit.

Les linguistes qui ont défendu l'idée d'introduire la phonétique dans l'enseignement des langues se sont confrontés aux cloisons des conservateurs.

Le XIX^e siècle est considéré comme une nouvelle ère pour l'étude des sons du langage. Ceci est dû au développement des études de l'acoustique et de la physiologie de la parole.

Des études expérimentales et conceptuelles ont été entreprises sur la construction du langage, aussi bien sur l'aspect que sur la réalité sonore.

Roman Jakobson (1976) a évoqué les bornes de la phonétique élaborées par les néo-grammairiens. Pour eux et les principaux mouvements de l'époque, les linguistes ne sont pas intrigués par l'objet lui-même mais par la manière de sa parution. Ils ont ainsi substitué l'apprentissage des sons par l'observation des modèles de la langue donnée. A cette époque, on apprenait la forme en dehors de son emploi, de son rôle.

Pour l'école, la façon de considérer le son du langage était simplement comme empirique et réaliste à la pensée de l'époque. Du moment qu'il s'agit d'un signifiant, les linguistes sont intrigués par le son "en chair et en os" et non pas par la fonction c'est-à-dire le rôle des sons dans le langage.

Galazzi⁵ cite F. Brunot (1999 : 19), ses souvenirs d'étudiant, pour donner une approche sur les cours de langue : « Les cours d'allemand étaient des sortes de récréation où s'amusait aussi joyeusement, peut être avec plus d'entrain, que les autres. Ce n'est pas croyez-le bien, que la méthode- une méthode ahurissante ! C'était les maîtres d'écoles qui étaient drôles ».

Toujours d'après Brunot, « Les enseignants de langue de l'époque, se classaient en deux groupes : ceux avec qui on s'amusait et ceux de qui on s'amusait, si bien que la classe de langue était un temps de récréation où l'on ne faisait rien ».

Bréal accorde l'avantage à l'apprentissage de la langue parlée en introduisant, dès trois ans, l'enseignement de la phonétique. Avec une bonne et correcte prononciation

⁵ F. Brunot, 1999, 9. 119

source de motivation, l'apprenant est confiant.

Ce n'est qu'en 1889, lors du Congrès International de l'enseignement secondaire et supérieur qu'une déclaration a été faite sur les notions virtuelles, expérimentales de la phonétique qui sont nécessaires et indispensables aux enseignants de langues.

Rousselot écrit dans *Précis de prononciation française* publié en 1902 (8) en contribution avec son neveu F. Laclotte : « Annoncé et à peu près composé de plusieurs années déjà, ce précis, bien qu'il ait servi de thème à mes leçons, n'a pu encore voir le jour, des préoccupations plus spécialement scientifiques, ne m'ayant pas permis d'y mettre la dernière main. D'ailleurs, ce *Précis* conçu dans un but essentiellement pratique, s'adresse aux étrangers qui veulent acquérir une prononciation correcte de notre langue et à ceux des indigènes des provinces qui désirent se débarrasser de leurs accents régionaux ». ⁶

1/ Les précurseurs de l'enseignement de la phonétique

1.1/ Paul Edouard Passy

Paul Passy (1892 : 25) est le premier à avoir songé à la transcription du message en écriture phonétique à savoir l'Alphabet Phonétique International (1880), pour faciliter l'accès à une langue, et, en outre à la création de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (1887).

Il écrit : « Jamais on a tant parlé de méthode active et d'enseignement direct, d'étude sérieuse de la langue parlée, d'emploi de la transcription phonétique ». Quand Passy s'engageait dans l'enseignement, il s'aperçoit « Qu'on y faisait rien »⁷.

Passy rajoute, « c'est lors du Congrès Philologique en 1886, que la didactique de la langue se fera désormais à partir de l'oral et non de l'écrit, ce qui déterminera une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues »⁸.

Personne n'envisage de contredire l'apport précieux de la phonétique dans l'apprentissage des langues entre le 19^e et le 20^e siècle. Cependant, dans l'entourage des

⁶ P.J.Rousselot- F.Laclotte, 1902, op. cit., p.8

⁷ P. Passy, 1892, op. cit., p.25

⁸ Ibid

enseignants, l'attitude est différente envers cette matière qui cherche son indépendance.

Passy a marqué la phonétique en France⁹. Il rajoute en 1886 que « la phonétique n'était pas connue de tous, abstraction faite d'une minorité de spécialistes et même les linguistes étaient réservés ».

Passy qui a commencé, très jeune, sa formation linguistique a développé ses reproches quant à la complexité de l'orthographe, d'où la même lettre introduite est prononcée différemment sans que cela ne soit fondé scientifiquement.

En 1878, il enseignait à l'Ecole Normale et découvrit une situation déplorable au sein des écoles. Il remarqua qu'on n'y faisait rien. Il commença alors à travailler mais se heurta inéluctablement aux problèmes de prononciation rencontrés par ses élèves. Ainsi, il eut l'idée de leur présenter des textes en transcription phonétique.

Toujours d'après Passy et sa remarque constructive, « on ne s'improvise pas maître de diction ou de prononciation, des compétences phonétiques précises sont nécessaires si l'on veut obtenir des résultats »¹⁰.

D'après Passy, la transcription a des privilèges de renforcement de l'accoutumance des oreilles aux sons et la fixation visuelle qui peuvent venir en aide d'un côté aux étrangers et de l'autre aux Français des écoles primaires. Il recommande aussi l'introduction de la phonétique élémentaire dans les leçons de langue maternelle de préférence au début de l'enseignement de la langue étrangère.

Quant à la lecture, il exhorte avec Bréal à l'obligation d'adopter des textes abordables que les élèves ont déjà étudiés pour pouvoir réfléchir sur la forme.

Passy mérite d'être invoqué pour sa position innovante dans l'enseignement de la langue. Il conduit une grande action afin de renouveler les démarches d'enseignement et aussi pour une formation appropriée des enseignants. Il participe au changement qui reconnaît que l'apprentissage de la langue se fait à partir de l'oral.

1.2/ Pierre Jean Rousselot

Il est mondialement perçu comme étant l'initiateur et l'instigateur de la phonétique expérimentale. Il ne prend pas part aux discussions se rapportant à la méthodologie de

⁹Par sa ligne de conduite et son adoption d'une vie distante où il met ses compétences au service des démunis, des défavorisés, ceci a eu des conséquences néfastes sur la progression de la phonétique depuis.

¹⁰ Ibid

l'enseignement des langues à la fin du siècle. Il s'aligne alors avec les rénovateurs à cause du rôle appréciable qu'il accorde à l'apprentissage de la prononciation dans l'enseignement des langues. Rousselot recourt à des appareils pour ses expériences provoquant ainsi le doute des linguistes, leur certitude se révèle équivoque, leur succès minime par rapport aux études et résultats communiqués par l'appareil et la vue. Sievers affirme des méfiances alors que Meyer est incrédule et hésite sur l'exactitude des machines; pendant que Jespersen apporte des antithèses. En conséquence tous ces reproches ne font qu'animer, motiver les rénovateurs. De la sorte, Rousselot ne s'arrête pas de réagir, de résister aux critiques de ses antagonistes qu'il parvient à muer en admirateur.

Rousselot¹¹ écrit dans *Précis de prononciation française* publié en 1902 avec son neveu F. Laclotte : « Annoncé et à peu près composé de plusieurs années déjà, ce précis, bien qu'il ait servi de thème à mes leçons, n'a pu encore voir le jour, des préoccupations plus spécialement scientifiques ne m'ayant pas permis d'y mettre la dernière main. D'ailleurs, ce *Précis* conçu dans un but essentiellement pratique, s'adresse aux étrangers qui veulent acquérir une prononciation correcte de notre langue et à ceux des indigènes des provinces qui désirent se débarrasser de leurs accents régionaux ».

Il propose des textes en orthographe et en graphie phonétique, des exercices d'articulations à l'aide de mots isolés où il introduit le son ciblé comme dans : « Le mur murant Paris rend Paris murmurant. On constate que les sons cibles sont [R] et [y]. »¹²

Pour eux, l'échantillon, le prototype de la prononciation, est le parisien : « Il ne saurait y avoir de doute sur ce point. Le fond de la prononciation française, c'est à Paris qu'il faut le chercher ».¹³

Il maintient la conception que l'évaluation de la bonne, acceptable et meilleure prononciation est le parisien qu'on trouve dans la communauté parisienne où l'accentuation n'a pas subi l'influence d'autres parlers régionaux. Cette impression a eu des conséquences déplorables sur ses disciples très connus comme : M.Grammont, A. Martinet...qui ont repris la même notion.

¹¹ P.J. Rousselot- F. Laclotte, 1902, p.8

¹² Ibid p. 67

¹³ Op. cit., p. 68

Après avoir étudié les organes de l'appareil phonatoire et leurs mouvements, l'apprenant doit apprendre à articuler grâce à des exercices adaptés et proportionnés. Le maître doit connaître et maîtriser le système phonétique pour pouvoir les graduer correctement. Si ce parcours paraît inopérant ou déficient, l'inquiétude doit porter au niveau de l'oreille « les vices de la prononciation sont des indices certains que l'oreille offre des déficiences ». ¹⁴

La qualité pédagogique des compétences ainsi acquises n'amointrit pas pour autant la précision et l'efficacité de la démarche qui est, à elle seule, un enseignement. « Il convenait aussi d'attirer la curiosité de l'apprenant sur les configurations de l'appareil phonatoire telles que la position de la langue, l'arrondissement des lèvres. Le mouvement le mieux assimilé est le mieux articulé avec aisance. Le correctif s'appuie sur les mouvements que les organes doivent effectuer, « savoir », « c'est être corrigé » ¹⁵.

Une fois que l'apprenant parvient à une parfaite prononciation, il doit procéder par des exercices articulatoires pour relâcher les organes et les adapter à de nouveaux mouvements.

Rousselot met l'accent sur la formation des enseignants en didactique et ce, grâce aux cours d'été auxquels ils assistent et participent régulièrement. Il considère la phonétique et la prononciation comme étant essentielle dans ses cours. Il constate malheureusement qu'elle pouvait incarner une menace réelle et inattendue en disant : « J'ai su (...) que certains directeurs d'école trop zélés, torturent maîtresses et élèves pour faire prononcer, conformément à je ne sais quelles règles mal comprises, de prétendus sons français, absolument barbares, que je ne suis toujours pas parvenu à identifier » ¹⁶. (*in Une université allemande...*)

Il ne cesse de déployer que le travail de base urgent consiste à donner la priorité aux enseignants de langue, afin d'éviter les plénitudes irrecevables dictées par l'enthousiasme phonétique du moment, dont les résultats ne peuvent être que négatifs.

Rousselot écrivait dans *La revue de phonétique, tome I* : « Tout fait relatif au matériel sonore des langues est du domaine de la revue » ¹⁷ « je vois bien que, par son

¹⁴ Ibid p. 68

¹⁵ Id, principes, p. 118

¹⁶ J. P. Rousselot, 1895, op. cit., p. 56

¹⁷ Op. cit., p.7

côté pratique, la phonétique se fait toujours de nouveaux partisans. Mais je vois bien aussi que ce que l'on entend d'elle, ce sont principalement de recettes pour l'enseignement des langues vivantes, des solutions toutes faites pour des problèmes de phonétique ou la confirmation de théories construites par d'autres procédés que les siens »¹⁸. Pour répondre à ces attentes « une place importante sera faite aux sourd-muets, à la correction des vices de prononciation : à l'éducation de l'oreille, à l'hygiène de la voix, à l'articulation dans le chant... »¹⁹. La revue s'adresse clairement aux enseignants apprenants de langues vivantes.

On peut conclure que Rousselot apporte beaucoup à la phonétique et à la prononciation. Ces dernières occupent une place importante dans ces cours. C'est un pédagogue qui poursuit un énorme travail de formation de maîtres auxquels il accorde son temps et son savoir.

1.3/ Théodore Rosset

C'est Théodore Rosset qui eut l'idée de créer le premier laboratoire de phonétique, installé d'une manière provisoire, le 1^{er} mai 1904, dans une école primaire. Le 3 novembre 1909, le Conseil de l'Université inaugura l'Institut de Phonétique de Grenoble grâce aux subventions, aux dons et aux cōtisations. « Ce terme -écrit Rosset- est plus exact que le mot laboratoire. Il veut exprimer que cette organisation comprend 2 ordres d'études qui, jusqu'ici, ont été séparés : l'enseignement de la prononciation et l'étude scientifique de la parole. »²⁰

Il rajoute que : « l'enseignement pratique profite de toutes ces études (historiques, descriptives, expérimentales). Au lieu que les élèves soient réduits à écouter et à répéter, comme des perroquets, et les maîtres à prononcer et à faire entendre, comme des phonographes, les sons et les intonations d'une langue, l'enseignement et l'étude de la phonétique pratique, nourris des résultats des recherches scientifiques, prennent un intérêt et une vie inattendus. Par le concours de toutes ces études, l'enseignement

¹⁸ Ibid p.5

¹⁹ Ibid pp.7-8

²⁰ Th. Rosset, L'institut de phonétique, 1909, op. cit., p.445

devient plus précis et plus vivant ; il passionne les maîtres et tout autant les étudiants »²¹.

Romeo Lovera signalait à ses lecteurs, dans la revue italienne *Bolletino di filologia moderna*, que pour obtenir une bonne prononciation « l'enseignement comprend un cours théorique de phonétique, un laboratoire de phonétique expérimental, un enseignement pratique des articulations et de la diction. »²²

L'ouvrage de Rosset intitulé *Exercices pratiques d'articulation et de diction* pour l'enseignement de la langue française aux étrangers est un recueil d'exercices qui apprend aux organes de l'appareil phonatoire les articulations, à l'oreille à percevoir le son et la mélodie de la langue française. Enfin, les exercices doivent être enrichis par un cours théorique de prononciation afin d'étudier les modes et les lieux d'articulation de ces sons.

Rosset nous rapporte, en 1909, des bons résultats auxquels il a abouti avec Zund-Burguet dans la revue *La parole*. La phonétique a beaucoup évolué grâce à l'avancée que la phonétique expérimentale venait de connaître en France avec l'abbé Rousselot. Elle préconise l'usage d'un appareillage approprié qui est un outil indispensable au phonéticien. Celui-ci aide d'un côté à apprendre, comprendre, indiquer le lieu d'articulation et le mouvement des organes de l'appareil phonatoire qui jouent un rôle dans la production des sons. De l'autre côté, il expose les défauts de la prononciation de l'étranger lors de la phonation. Par conséquent, l'apprenant a la possibilité de faire un diagnostic, voir sa faute, l'analyser et enfin se corriger.

Il faut rajouter que l'utilisation, à cette époque, du phonographe apparaît comme étant nécessaire et ce, pour fournir un exemple endémique qui ne peut être assuré que par une reproduction mécanique, un modèle « dont on puisse sans cesse rapprocher la prononciation fautive et par rapport auquel on puisse apprécier le progrès »²³. Sans oublier l'énergie, l'effort que le maître va dépenser pendant le cours de phonétique.

Les étudiants peuvent se rendre au laboratoire autant de fois qu'ils le désirent afin d'entraîner leurs organes à la production des sons qui appartiennent à un autre système phonologique, et ce, jusqu'à ce que l'enseignant ne constate plus de fautes dans leur élocution.

²¹ Ibid p. 447

²² Ibid p. 262

²³ Ibid p.38

Rosset a porté une grande attention à la lecture car il a constaté l'obligation de dépasser le palier de la prononciation des mots isolés aux phrases comme il disait : « Parler une langue correctement, ce n'est pas articuler, sans faute des mots isolés, c'est prononcer des phrases avec l'accent, les accommodations, le rythme, l'intonation qu'un étranger doit apprendre avec peine parfois »²⁴

Il préfère accéder aux différentes configurations, telles que l'intonation et l'accent liés à la prosodie de cette langue par le calquage. L'enseignant doit progresser en allant du simple au complexe et ne doit traiter qu'une difficulté à la fois. Il doit, en outre, maîtriser ses cours afin de rendre la séance de phonétique plus attirante, motivante et encourager l'apprenant en lui donnant le sentiment des progrès après chaque effort fourni.

La stratégie à entreprendre lorsque les apprenants acquièrent des notions pratiques sur le mode et le lieu d'articulation des consonnes, sera de passer à l'étude des voyelles et leurs traits articulatoires mais une seule à la fois. Dans le cas d'un élève ayant un blocage de prononciation, par exemple, le son [y] qu'il prononce [u], car ce son n'existe pas dans sa langue maternelle, c'est à ce moment-là qu'intervient la science empirique de l'articulation, en lui montrant son erreur et en la corrigeant ensuite. Une fois que l'apprenant a assimilé le son, il continue sa tâche jusqu'au prochain obstacle.

Pour cela, il y a deux (2) volets : le premier consiste à faire des exercices articulatoires qui aident l'élève à mieux prononcer le français. Le second porte sur des exercices d'élocution française où l'apprenant est mis devant une situation en présence d'un texte dont il saisit le sens et dont il connaît tous les sons transcrits phonétiquement, c'est-à-dire une lecture à partir de la transcription.

Ainsi, on lui explique la division syllabique du mot, autrement dit, pour constituer une syllabe il faut une voyelle. Chaque voyelle est prononcée sur un ton semblable afin de permettre à l'enseignant de procéder à d'éventuelles corrections. Ensuite, le maître lit et l'élève l'accompagne soigneusement en faisant attention aux différentes pauses réalisées. Au préalable, on lui explique que la phrase se découpe en mots phonétiques, et que la voyelle accentuée est la dernière voyelle prononcée d'un mot isolé. « La syllabe accentuée est plus longue et plus forte. Elle peut aussi être mélodiquement plus haute et

²⁴ Ibid p.3

plus basse ». ²⁵ Il s'agit d'un accent phonétique et non de l'accent qu'on utilise dans l'orthographe.

Après une excellente lecture du maître qui est perçue et écoutée, l'élève va s'appliquer à la reproduire. Il va énoncer chaque mot avec un débit lent, ensuite il passera à la phrase avec la même intonation, et ce, pour colorer son message. Il doit percevoir la phrase au phonographe plusieurs fois jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'interférence phonologique.

L'apprenant qui a acquis une prononciation irréprochable, va alors analyser les phrases affichées sur le phonographe et faire le lien avec les préceptes théoriques étudiés pendant le cours tel que : les liaisons, la prononciation du « e » muet, l'expression des sentiments, d'exclamation, d'interrogation par l'intonation.

Maintenant, il peut lire avec aisance les textes car il a appris à prononcer, à segmenter, à harmoniser la phrase. Cela ne veut pas dire qu'il ne fera pas de fautes de prononciation ou d'interférence mais ce sont des erreurs acceptables de discrimination qui vont très vite être assimilées par des exercices de consolidation et de remédiation.

Des exercices sont prévus sur des textes prenant en considération l'aspect orthographique dont l'apprenant a les principes de base. L'élève doit alors s'accoutumer à cette écriture complexe afin d'éviter des fautes de traduction et de version.

Rosset écrit que cette nouvelle méthode d'apprentissage de la prononciation met à profit toutes les ressources des appareils ingénieux élaborés par les phonéticiens et organise le travail des étudiants suivant un plan simple et progressif. Son originalité est de se combiner avec la méthode expérimentale. Elle requiert de la part de l'élève une participation personnelle active, responsable et réfléchie ; un effort soutenu de quelques semaines et la capacité de suivre rigoureusement une discipline. Ces efforts seront récompensés plus qu'un long séjour en France.

Le professeur, quant à lui, doit maîtriser le système phonétique pour pouvoir recenser les fautes, les répertorier puis choisir la méthode appropriée la plus perfectible. La tâche du maître consiste à faire travailler l'apprenant tout en soulignant les erreurs qu'il peut commettre au plan de la prononciation et de l'expression dans l'acte de

²⁵ P. Léon, *Phonétisme et prononciation du français*, Cursus, 5^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 2007, p.30.

lecture.

Une fois les fautes identifiées, le maître et l'élève vont élaborer un plan de travail qui consiste à proposer des exercices ayant pour objectif de corriger les défauts de prononciation. Les types d'exercices doivent être diversifiés. Il incombe à l'enseignant de les adapter aux besoins des élèves suivant leur connaissance et leur capacité. Il serait inconvenant d'entreprendre un même enseignement avec un apprenant qui doit travailler l'expression parce qu'il a une bonne prononciation et un autre qui a un défaut d'articulation signalant son appartenance linguistique

Rosset exhorte l'apprenant à être responsable de son apprentissage. Il rajoute que c'est l'élève qui doit s'améliorer par la pratique, par la répétition suivant les consignes de l'enseignant. Pour progresser raisonnablement, avoir un accent et une articulation acceptable, il faut préconiser une méthode appropriée.²⁶

« Patience et méthode réussissent toujours », conclut Rosset. Autrement dit, « c'est la stratégie du R.O.C qui est gagnante : Réalisme, Optimisme, Constance ».²⁷

Il confirme l'idée de la formation des futurs enseignants pour améliorer l'enseignement/ apprentissage de la phonétique et d'innover les exercices de prononciation destinés à la classe de langues. La bonne prononciation de l'enseignant ne suffit pas. Enseigner la prononciation correcte nécessite des connaissances théoriques en phonétique, qui lui permettront d'avoir une démarche argumentée, afin que les élèves assimilent ce qu'ils apprennent.

Quant à la pédagogie expérimentale de la prononciation en classe, l'enseignant possède le phonographe et l'écriture phonétique. La transcription est utile pour étudier immédiatement les articulations et permet de distinguer les deux codes, écrit et oral. Une fois que l'apprenant s'est libéré de l'écrit, il peut se concentrer sur l'articulation.

« La phonétique, dit Rosset, économise le temps des élèves et la fatigue du maître ; gain de temps et économie d'énergie ».²⁸

Pierre Léon écrit, dans le célèbre ouvrage, *Laboratoire de langues et correction phonétique*, « on possède très peu d'information sur l'installation des salles équipées d'appareils destinés à l'enseignement des langues vivantes en France au début du siècle.

²⁶ Op. cit., p. 83

²⁷ Op. cit., p.85

²⁸ Op. cit., p.86

C'est Théodore Rosset qui semble avoir créé, à Grenoble, le premier laboratoire d'enseignement audio visuel en 1908. »²⁹

Jones analyse la méthode de Rosset qu'il juge décidément intéressante pour plusieurs raisons parmi lesquelles l'importance donnée au phonographe.

Deux suggestions sont avancées par Jones : « que les enregistrements phonographiques soient remplacés par des disques et le gramophone qui assurent des reproductions de meilleure qualité ; que les disques soient publiés pour que les autodidactes qui utilisent le livre de Rosset individuellement puissent se les procurer. »³⁰

Lors de l'inauguration des archives de la parole (Paris le 3-6-1911), Brunot indiquait comme « l'un des buts poursuivis par cette initiative la création d'une nouvelle science –la phonétique »- et ajoutait « je suis de ceux qui espèrent depuis 20 ans qu'elle va enfin se constituer ».

H. Duméril, écrit dans un article paru en 1901, que la contribution de la phonétique est d'aider les élèves à parfaire leurs prononciations afin d'être compris dans une autre langue. Le résultat était que, d'après lui : « de bons maîtres sont encore la meilleure garantie de succès, et la variété des exercices, un des plus sûrs moyens d'accomplir et de développer les facultés des élèves, tout en retenant leur attention, toujours prête à s'échapper. »³¹

L'arrivée de Passy a pu jouer un rôle déterminant pour activer l'action de Rosset en faveur de la phonétique.

La circulaire ministérielle de janvier 1909 reconnaît la nécessité d'un enseignement phonétique spécial pour la 6^e et la 5^e et prescrit formellement pour ces deux classes « l'éducation de l'oreille et des organes vocaux » si bien que la première préoccupation du professeur doit être la prononciation. Par quels moyens ? En faisant de la prononciation l'objet d'un enseignement méthodique, d'exercices exclusivement consacrés à elle », il ne suffit pas de donner l'exemple à l'élève, il faut aussi lui expliquer la place des organes, et, en particulier, le jeu de la langue. La transcription phonétique est présentée comme un moyen didactique de premier ordre.

²⁹ Op. cit., p.87

³⁰ Op. cit., p.89

³¹ Op. cit., p. 102

Ces indications sanctionnent définitivement l'échec de la méthode de l'imitation directe fondée sur la visualisation. Les circonstances physiologiques défavorables à l'acquisition de l'imitation directe n'existent que chez l'adulte. L'élève de 10- 12 ans est considéré comme un petit enfant qui apprend le phonétisme de sa langue maternelle.

Cette circulaire souleve le problème de la formation des enseignants en particulier à la pédagogie de la prononciation. Elle est également destinée à ranimer le débat autour du rôle de la phonétique dans l'enseignement.

Les phonéticiens comme M. Bréal, F. Brunot, G. Paris qui ont contesté la lenteur des institutions ont aussitôt compris la nécessité d'ouvrir les portes des facultés à la phonétique avec prudence comme l'indique Ferdinand Brunot : « Je fais des réserves au sujet des instruments actuellement en usage, du moins des instruments théoriques. J'attends, après l'analyse du langage, que la synthèse soit faite, pour être sûr que l'analyse est exacte ; comme savant, je ne peux la reconnaître telle tant que la synthèse n'est pas parfaite ». ³²

Il est indispensable de connaître le développement et le changement des méthodes de correction phonétique pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui. L'Abbé Rousselot et Paul Passy ont contribué à l'émergence de cette discipline avec succès dans l'enseignement, ce qui entraîne enthousiasme ou refus suivant les convenances et les époques.

Enrica Galazzi nous dit de façon plaisante que : « Passy joua le rôle de précurseur non seulement pour la phonétique elle-même qui, à l'époque, était considérée comme la marotte de quelques toqués mais aussi en étant le premier professeur à ouvrir la porte aux femmes. » ³³

Ce n'est qu'en 1889-90, que la phonétique a été réintroduite dans l'enseignement des langues.

Enrica Galazzi nous signale que l'Abbé Rousselot et Paul Passy ont essayé de donner à la phonétique une place honorable dans l'enseignement des langues. Ainsi, depuis elle continue de susciter refus et enthousiasme selon les périodes et les modes d'application.

³² Op. cit., 1909, p. 68

³³ E. Galazzi, 1992, op. cit., p. 123

2/ Les méthodes de phonétique corrective

2.1/ La correction par la méthode articulatoire

La phonétique articulatoire prédomine jusqu'aux années 70, par conséquent, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est plus rentable aujourd'hui. Bien au contraire, elle donne des résultats encourageants dans l'enseignement /apprentissage. Cette démarche repose sur une connaissance excellente, d'une part des mécanismes articulatoires des voyelles et consonnes ; et d'autre part, des notions théoriques du système phonologique qui aident l'apprenant à effectuer correctement un son à partir de schémas.

Grâce à cette approche qui a beaucoup évolué par l'introduction des appareillages sophistiqués où on peut montrer des schémas en coupe longitudinale de la cavité buccale, nasale et pharyngale, qui indiquent avec précision le mode et le lieu d'articulation des phonèmes.

L'enseignant doit accomplir une représentation des mouvements indispensable pour la réalisation des différents phonèmes. Il peut visualiser les diverses positions des organes du conduit vocal à l'aide des vues de profil. Il peut décrire les mouvements particuliers des lèvres ou de la langue.

Il est obligatoire pour l'enseignant de savoir utiliser le procédé de correction le plus adéquat et le plus approprié. Il doit utiliser la méthode de correction phonétique articulatoire et l'utiliser là où elle se justifie. L'apprenant qui visualise, par exemple, l'articulation du [f] ou du [p] pourra essayer d'imiter pour obtenir une production acceptable.

La méthode articulatoire ne peut parfaire la prononciation parce qu'elle omet le facteur auditif, les phénomènes combinatoires ainsi que les éléments prosodiques. Elle surestime l'aspect phonatoire en ignorant le caractère global du comportement langagier. Elle inhibe aussi la spontanéité.

Pourtant Landercy et Renard (1999, p.199) reconnaissent « qu'elle n'est certes pas inefficace comme méthode de correction dans la perspective d'un perfectionnement raisonné, intellectualisé de la langue ».

Elle a pour principe :

- La description de l'acte phonatoire

- L'analyse du système phonologique.

2.2/ La correction centrée sur l'audition de modèles à partir d'un document sonore

Le laboratoire de langue est un endroit parfait pour favoriser l'apprentissage individualisé. C'est un lieu qui avantage le développement d'une compétence perceptive à un rythme personnel. Il aide aussi à entraîner l'appareil auditif aux différents sons. Le laboratoire a connu des heures de gloire, puis il a été délaissé, abandonné. Pourtant il est bénéfique pour le conditionnement de l'oreille de l'apprenant.

Les méthodes préconisées consistent en l'audition d'un échantillon qui se fait à partir d'une machine appelée « phonographe ». Grâce à l'efficacité de ces procédures, leur importance a beaucoup progressé avec l'émergence des laboratoires et des magnétophones.

Guberina qui refuse l'analyse délibérée de l'apprentissage déchiffré du système phonologique de la langue, a apporté un changement incontestable dans ses recherches.

L'écoute de l'enregistrement puis l'imitation de la prononciation, repose sur l'introduction de nouvelles idées qui s'appuient sur un enseignement sensé, appliqué dans la méthodologie audio- orale. Cette dernière donne la priorité à l'oralité. Son objectif est d'acquérir une bonne prononciation. Les exercices consistent à répéter et à faire de la discrimination auditive par le biais des enregistrements des natifs.

Dans cette méthode, l'accent a été mis sur la perception et la discrimination. L'apprenant doit s'écouter et s'autoévaluer. En revanche, l'imitation comme un perroquet va épuiser l'apprenant, l'ennuyer et surtout décourager un novice qui est incapable de s'écouter et de se perfectionner. Cette approche restait cependant partielle et hautement normative.

Pedoya et Guimbretière soulignent : « Mais quel que soit le travail effectué au laboratoire, il est indispensable qu'il trouve un écho dans la classe, repris d'une manière ou d'une autre dans des activités de réflexion et de production ».³⁴

³⁴ Op. cit., 1988, pp.18-20

Cette méthode surévalue la qualité d'autocorrection de l'apprenant. Le risque de prendre de mauvaises habitudes existe chez les élèves débutants qui ne peuvent prononcer que ce qu'ils ont perçu à travers leurs cribles phonologiques, car ils n'arrivent pas à reconnaître un son inexistant dans leurs langues maternelles. L'enseignant doit être suffisamment formé à cette technique de travail bien particulière pour qu'il puisse aider ses apprenants à se prendre en charge et être capable d'autocorrection.

Il faut pourtant reconnaître l'efficacité de cette méthode qui est fondée sur la primauté de l'audio et qui force l'apprenant à une écoute attentive. Tout en permettant un travail individuel, cette méthode ne néglige ni l'intonation, ni la structure.

Elle se base sur :

- L'audition.
- La maîtrise des faits phonétiques

2.3/ La méthode verbo-tonale

Elle a été choisie par abstraction des facteurs de classement des phonèmes. D'un côté les ébauches de Bloomfield, Jakobson et Halle classifient les différents phonèmes suivant leurs traits distinctifs, de l'autre, les analystes conseillent la mémorisation des phonèmes et se fondent sur leurs oppositions en procédant par la commutation d'un seul son afin d'obtenir des paires minimales comme : bon~vont, bas~pas. Ensuite, ils opèrent par la répétition des exercices de discrimination auditive principalement de type binaire.

« Le système verbo- tonal préconise un conditionnement de l'audition par une action (appropriée sur la faute) portant non seulement sur la phonation (articulation) mais sur l'émission (le modèle) afin d'aboutir à une conduite inconsciente, non analytique de l'élève ». ³⁵

La méthode verbo tonale est une méthode de correction basée sur la relation entre la perception et la production.

Les principes de cette méthode consistent à :

- A partir de la faute commise par l'apprenant, par exemple, le son [y] est confondu avec [i], pour un Arabophone. Il n'arrive pas à articuler d'une manière acceptable le son [y], car ce dernier n'existe pas dans le système phonologique de sa langue maternelle.

³⁵ Landercy, Renard, 1977, op. cit., p. 213

- Modifier le modèle.

Les procédures utilisées sont : la prosodie, la prononciation nuancée et la phonétique combinatoire.

L'inconvénient de cette méthode est de favoriser le son cible au détriment de l'ensemble sonore. L'absence d'intonation et de la contextualisation de ces paires sont aussi les aléas de cette méthode.

Les expériences faites par Peter Gubérina avec les malentendants, l'ont poussé à conseiller une démarche à suivre en phonétique corrective pour l'enseignement érigé sur ce que Troubetzkoy nomme « le crible phonologique ». L'étude nous démontre qu'un apprenant en contact avec une langue étrangère ne perçoit pas le son [p], parce qu'il est gêné par le système phonologique de sa langue maternelle et le remplace par le son [b] ; par conséquent il sera incapable de discerner l'opposition phonémique entre [p] et [b].

Il est compliqué et pénible de reproduire un son si on n'arrive pas à le distinguer. Cette démarche repose d'abord, sur l'adaptation de l'appareil auditif, puis de la reproduction d'un modèle à partir de l'imitation et la répétition.

Gubérina considère que la langue est un ensemble acoustico-visuel, d'où l'intérêt dans ce mécanisme, de l'oreille et de la vision. Pour lui, la théorie verbo- tonale, qui est d'abord une approche de la perception d'un son, avance une démarche fructueuse de correction en mettant l'accent sur les connaissances du rythme et de l'intonation de la langue étrangère.

Toujours d'après Gubérina, il n'y a pas de contraste de genre entre le trouble de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais, le premier consiste en une surdité pathologique mais le second en une surdité phonologique.

Ainsi, il accoutume l'oreille à percevoir une production correcte et non pas à partir de la méthode articulatoire, et ceci pour atteindre une transmission spontanée de l'élève. Donc la stratégie de cette méthode consiste en une rééducation de l'appareil auditif.

La correction recourt à la prosodie, c'est-à-dire l'intonation montante ou descendante et le rythme.

La méthode verbo- tonale est considérée comme interventionniste. Renard évoque que trois moyens sont exhortés : l'adoption d'un schéma prosodique convenable, une

association adéquate de sons et l'adoption de l'enseignant de la prononciation de ces phones.

La méthode verbo tonale repose sur :

- La perception auditive.
- Les faits phonétiques.
- La tension / le relâchement.
- le timbre aigu / grave.

2.4/ La correction à partir de la méthode des oppositions phonologiques

Bloomfield, Jakobson et Halle classent les phonèmes en fonction de leur opposition phonémique. On arrive ainsi à des contrastes de type binaire. L'objectif de cette méthodologie consiste à reconnaître et à identifier les phonèmes en opposition et à les mémoriser.

Elle s'appuie sur l'opposition des phonèmes et entraîne un apprentissage par paires minimales et des exemples de discrimination essentiellement de types binaires. L'absence d'intonation et de la décontextualisation de paires présentées pour exercer l'oreille, constitue les deux inconvénients de cette méthode.

La méthode consiste alors à proposer aux apprenants des exercices d'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les élèves écoutent et répètent des listes de mots où la commutation d'un seul phonème apporte un changement de sens comme dans temps/ banc – pont/ bon. Elle repose sur la reconnaissance et la mémorisation des phonèmes en opposition.

Renard formule les critiques suivantes :

- Cette méthode néglige le facteur prosodique et a pour seul objet la prononciation d'éléments isolés, discrets alors que la parole est un continuum.

- Opposer une liste de phonèmes ne permet pas leur reconnaissance, leur identification et leur reproduction dans les différentes réalisations possibles. Ce choix des oppositions binaires est simpliste car il ne tient pas compte de la phonétique combinatoire et distributionnelle ainsi que de l'éventail des allophones. Elle donne la primauté à l'audio- orale et préconise l'usage du laboratoire de langues. Elle met en évidence les points de convergence et de divergence entre langue maternelle et langue cible.

Toutefois, cette manière de procéder donne l'avantage à l'oral. En revanche, on s'intéresse en priorité à l'enseignement des phonèmes tout en établissant des discriminations phoniques à partir des différences de sens. Cette méthode est donc difficilement adaptable avec des apprenants débutants à qui on demande de s'intéresser aux différences pertinentes d'ordre sémantique.

Elle se base sur :

- L'audition.
- Les paires minimales.

2.5/ La correction phonétique au cours des années 70 à 90

Les années soixante dix verront la remise en question de la domination de la linguistique structurale sur l'enseignement des langues et ceci grâce à l'apport de la sociolinguistique. L'établissement d'une relation entre les interlocuteurs et l'intention de communiquer conditionne le choix des formes linguistiques et le mode d'expression. Elle repose sur l'âge, le sexe, la région et le contexte ethnique.

E. Benveniste estime que le structuralisme est l'hypothèse selon laquelle on peut étudier une langue en tant que structure.

Saussure considère que le système de la langue est relatif et oppositif comme [b] / [v] dans (bon/ vont) sont deux mots différents en français parce que [v] s'oppose à [b]. Mais en espagnol, cette opposition n'existe pas, [v] et [b] étant un seul phonème. Toujours d'après lui, le contenu sensoriel de tels éléments phonologiques est moins essentiel que leur relation au sein du système. La phonétique corrective s'appuie sur la répétition d'un échantillon. Alors, les partisans d'une méthode d'enseignement des langues rencontrent des difficultés du fait qu'ils se réfèrent souvent à leurs contextes socioculturels.

Dès lors, on accorde de moins en moins de considération à la phonétique corrective, qui a été dans les années 80, un peu oubliée dans la didactique des langues. L'enseignement était centrée sur l'apprenant et sa capacité de s'exprimer, de se prendre en charge, d'être autonome dans des situations authentiques favorisant les actes de parole

Cette indifférence, ce désintérêt fait que la phonétique ne se développe pas et qu'elle demeure ce qu'elle est, car elle est en quête d'une méthodologie appropriée, en accord avec les préférences actuelles de la didactique des langues.

D'après Guimbretière, la phonétique n'est pas la seule discipline à rester stable, immuable autrement dit qu'elle ne se limite pas qu'à l'analyse descriptive et est restée un savoir incapable d'être transmis d'une manière convenable.

Le constat fait durant les années 80 est que la pédagogie des oppositions de sons, par la discrimination auditive et le procédé articulatoire cède le terrain à l'évolution, à l'épanouissement de la compréhension orale et aussi aux activités se rapportant à la qualité sonore d'une élocution.

G. Calbris et J. Montredon ont énormément participé à l'abandon des méthodes correctives traditionnelles comme la répétition et le mécanisme articulatoire. L'innovation leur paraît encourageante mais aussi pourvue d'assurance.

Ainsi ils écrivent dans la préface du livre, *C'est le printemps* : « La prosodie constitue aussi la trame phonétique d'une langue. Il y a solidarité entre les caractéristiques prosodiques et phonétiques. Par exemple, en français, l'accent de groupe détermine la régularité rythmique qui, par une égale répartition d'intensité et de durée, entraîne la netteté articulatoire de chaque phonème. Des phénomènes de relâchement, de diphtongaison, d'aspiration semblent inconcevables dans une langue à accent de groupe. Il est logique, dans ce cas, que l'acquisition des caractéristiques prosodiques d'une langue facilite celle des éléments phonétiques. »³⁶

Il a fallu attendre la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) pour assister à une revalorisation des phonèmes prosodiques ou suprasegmentaux (intonation, rythme, accentuation) et à une timide prise en compte de la phonostylistique, grâce aux progrès technologiques (dont le laboratoire de langues) ainsi qu'à l'évolution des théories sur la langue et le langage. Elle préconise la mise en œuvre des exercices dans une situation de communication pour distinguer, identifier la mélodie ainsi que le rythme.

Peter Guberina souligne combien la parole est un phénomène complexe qui va au-delà de la simple production du son, car elle fait appel à un système inconscient de

³⁶ G. Calbris, J. Montredon, 1975, op. cit., p.50

régulation audio-phonatoires.

Il rappelle aussi que l'appareillage structuro-global assure convenablement la démarche méthodologique mais inquiète les enseignants qui n'ont pas reçu une formation pour son utilisation.

Durant les années 80, la phonétique disparaît un peu des manuels de FLE. Mais certains didacticiens comme M. Callamand résiste et présente une vraie méthodologie de l'enseignement de la prononciation dans un ouvrage *Méthodologie de la prononciation*.

L'auteur insère dans son recueil que : « Ce manuel, destiné à des enseignants de français langue étrangère, propose une présentation dépouillée et fonctionnelle des notions de phonétique pertinentes pour l'établissement d'une méthodologie de la prononciation. Il se distingue en cela des ouvrages généraux d'introduction à la phonétique qui, établi par des théoriciens pour une approche théorique et descriptive, ne peuvent concerner directement le professeur de langue confronté aux problèmes d'enseignement d'un phonétisme nouveau. Une approche spécifique s'impose pour répondre aux besoins professionnels de ceux qui, ayant cherché à s'initier, ne retirent qu'insatisfaction ou méfiance à l'égard d'une discipline technique, complexe, ésotérique et dont ils ne perçoivent pas immédiatement les applications possibles. »³⁷

Au début des années 90, René Richterich pense très nettement que la phonétique est oubliée dans les pratiques pédagogiques : « La phonétique est une des grandes oubliées de la didactique des années 70 et 80. Elle est mise aux oubliettes avec l'ensemble de l'héritage structuro-behaviouriste. A tort certainement (...) Il est peut-être temps de redéfinir, j'aimerais bien dire réinventer, les contenus d'enseignement/d'apprentissage de la phonétique dans le contexte des stratégies interactionnelles de communication discursives, textuelles, de négociation, compensatoires, conversationnelles. Quant aux pratiques, il faut aussi les réinvestir en conséquence. Comment ? Je ne sais pas, mais en tout cas avec l'imagination pédagogique. »³⁸

Louis Porcher pour sa part, minimise les allégations antérieures en recommandant aux enseignants d'utiliser convenablement les pratiques pédagogiques grâce à leur expérience : « Plus que tout autre composant d'une méthode, la phonétique me semble

³⁷Op. cit., p.51

³⁸R. Richterich, 1990, p. 22

en effet dépendre de l'usage qu'en fait l'enseignant et, en particulier, des compétences de celui-ci en matière de prononciation et, surtout, de discrimination des sons du français...Une « méthode » ne saurait être appréciée en elle-même seulement : il importe de prendre en compte les « manières » dont on use. »³⁹

A partir des années 90, aucun enseignement ne peut se lancer en l'absence de la phonétique redevenue comme une des composantes d'un cours de langue française.

Louis Porcher milite pour une constitution épistémologique de la didactique des langues affirme que : « Une connaissance avance en rompant avec son passé mais, pour opérer cette rupture, il est nécessaire de connaître celui-ci. La connaissance précédente ne se trouve pas annulée par la suivante mais englobée par celle-ci comme un cas particulier. Mais, sur notre territoire, précisément par manque d'analyses historiques et épistémologiques, il y a une forte tendance à considérer que le modèle (méthodologique, didactique) suivant annule le précédent et le renvoie au magasin des accessoires dans le vaste espace où s'accumulent les choses périmées. »⁴⁰

Et un peu plus loin, il rajoute, « La mémoire, il y aurait urgence à décrire l'évolution dans d'autres termes, notamment ceux de l'englobement de l'ancien par le nouveau, plutôt que comme une succession soit aléatoire, soit de substitution (l'informatique à la place de l'audio- visuel), soit encore exprimée en termes de progrès linéaire, positiviste (l'informatique mieux que l'audio- visuel) »⁴¹

Après 90, il y a eu beaucoup d'ouvrages pédagogiques consacrés au domaine de l'enseignement de la phonétique. Mais il faut pouvoir mêler dans la didactique des langues qui est un grand carrefour : la connaissance, le savoir et le savoir faire comme le dit R. Gallisson « Cette didactique se construit au carrefour des sciences humaines »

La didactique des langues ne progressera, ne s'améliorera que s'il y a une cohérence efficace et effective de la théorie vers la pratique

Jespersen explique, dans son célèbre ouvrage *How to teach a foreign language* que la pratique de la phonétique et l'usage de la transcription dans l'enseignement des langues sont considérés comme l'un des progrès frappants effectués dans le domaine de

³⁹ L. Porcher, 1989, p. 22

⁴⁰ Ibid

⁴¹ Op. cit., p. 52

la pédagogie de la prononciation.⁴²

Il rajoute qu'«il faut utiliser une méthode « directe » dans une situation authentique avec laquelle l'enfant apprend sa langue maternelle. Elle se compose d'exercices oraux, de lectures.⁴³

La phonétique a de l'importance pour l'enseignant. Elle aide l'apprenant à surveiller sa propre prononciation, l'améliorer, soigner son ouïe afin de protéger son accent au contact des différentes variations phonétiques des élèves.

Pour ce qui concerne les élèves, les tenants de la phonétique réclament un enseignement méthodique de la prononciation. Elle se base sur des exercices de lecture, de répétition collective à haute voix de séries de mots contenant le son cible. Les exercices doivent être simples, fréquents afin d'amener les élèves à apprendre, par l'imitation, acquérir de nouvelles habitudes physiologiques et musculaires, pour que la prononciation devienne un automatisme.

Brunot estime qu'il est indispensable d'introduire peu à peu certaines notions de phonétique dans la classe tout en évitant que tout le monde devienne phonéticien.

Les linguistes estiment que l'enseignement de la phonétique doit être inscrit dans les cours de langue mais rejettent l'introduction d'une épreuve de phonétique dans les examens et concours.

F. Piquet porte un jugement sévère quant à l'absence totale, en France, de cours de phonétique expérimentale. On ne prépare pas les futurs professeurs de langue vivante à être capables d'enseigner une prononciation correcte à leurs élèves. En outre, dans les examens, on ne demande pas aux candidats de démontrer leur capacité à enseigner cette discipline.

La circulaire de 1909 reconnaît l'importance de l'enseignement de la phonétique pour la classe de langue. Néanmoins, il reste à recycler, à former les enseignants au niveau de l'institution scolaire supérieure car, sans leur participation effective, toute réforme est destinée à rester lettre morte.

Un siècle s'est écoulé et on souhaite toujours intégrer la phonétique dans la formation des futurs enseignants. J. Feuillet écrit dans la *Revue de l'Association des*

⁴² Op. cit., p. 187

⁴³ Op. cit., p.188

professeurs de langue vivante de l'enseignement public (1993 : 10) : « Si la phonétique-phonologie est incluse dans la formation des étudiants en langue, elle est généralement descriptive et normative... Mais l'aspect appliqué destiné à aider le futur maître de langue dans sa classe demeure trop souvent absent du cursus. »⁴⁴

Les phonéticiens songent, de nos jours, à pouvoir inventer des machines pour les aider d'une part, dans leurs recherches dans l'enseignement des langues, d'autre part, dans la correction de la prononciation. L'appareil « Suvag Lingua », utilisé dans la méthodologie SGAV, est un exemple intéressant quant à son avantage à améliorer l'articulation de l'élève grâce à la visualisation de l'intonation sur écran.

Les progrès de la technologie et de la connaissance sur la parole laissent entrevoir une nouvelle génération de matériels destinés à l'apprentissage et à la correction phonétique.

⁴⁴ J. Feuillet, n°3, 1992, p. 10

CHAPITRE II : Etude comparative entre les systèmes phonétiques français et arabe

Il est utile, à mon sens, de faire une étude comparative entre le système phonétique français et arabe du fait que l'apprenant va se confronter à la langue cible lors de son apprentissage et aura peut être des difficultés dans la réalisation de certains sons.

Je commence d'abord par donner un aperçu historique de la phonétique arabe, puis faire une comparaison entre la langue cible et la langue source se rapportant à leurs systèmes consonantique, vocalique, syllabique, la pause, l'accent et l'intonation.

1/ Aperçu historique sur la phonétique arabe

La phonétique arabe est une vieille science. Les anciens grammairiens comme Sibawayhi, Ibn Ginni as- sirāfi, Raḍiad-Din Astarābādi, Zamaḥṣari- Ibn Ya.,i š ont été les premiers phonéticiens. Sibawayhi, au milieu du deuxième siècle de l'Hégire (VIIIème siècle de notre ère) a élaboré un classement correct des consonnes. Il a travaillé sur le lieu et le mode d'articulation, la durée vocalique et les timbres des voyelles.

Cantineau⁴⁵ révèle que la phonétique des grammairiens arabes est purement descriptive et normative, et ignore l'évolution historique de la langue ; elle se borne à déclarer certaines prononciations correctes et d'autres vicieuses, sans apporter d'autres arguments.

La phonétique des grammairiens arabes a pris essor par la pratique et la comparaison des réalisations entre l'arabe classique et les diverses dialectes. Elle émerge en Europe, au XX^{ème} siècle, grâce aux études effectuées par les orientalistes allemands à savoir : Wallin (1855), Brücke (1860), Lepsius (1861) et Vollers (1892) dans son article « The system of Arabic Sounds »⁴⁶.

Le développement de la dialectologie arabe va procurer à la phonétique de récentes données avec l'apparition d'ouvrages de Stumme sur « le parler de Tunis »

⁴⁵ Cantineau Jean, *Cours de phonétique arabe*, suivi de notions générales de phonétique et de phonologie, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1960, p.158

⁴⁶ Op.cit., p. 159

(1896) et de « Tripoli » (1898), ceux de W. Marçais sur « le parler de Tlemcen » (1902) et « des Ūlād Brāhim de Saida » (1908)⁴⁷.

La première guerre mondiale n'arrêta pas l'impulsion d'une considération de la phonétique dialectale avec la parution de plusieurs livres de G. Bergstässer (1915), Fischer (1917), Mgr M. Feghali (1919) sur le « parler de Kfarzabida », J. Cantineau sur « Le parler Arabe de Palmyre (1934), « Etudes sur quelques parlers de nomades arabes d'Orient I (1936), (1937) ainsi que « Les parlers arabes du Hōrān avec un atlas linguistique qui contient des cartes phonétiques »⁴⁸.

D'après Fischer, D. Jones qui écrit un article en 1935 « The Arab Phoneticians of consonants and vowels », a repris les notions de Vollers (1892)⁴⁹.

La phonologie du Cercle de Prague demeure longtemps passive à l'égard de l'arabe par un manque élevé de recherche. A l'exception de N.S.Troubetskoï qui a introduit quelques passages se rapportant au système consonantique.

Cantineau a quant à lui rédigé trois articles : le premier sur « La phonologie de l'arabe classique »(1948), le deuxième « une analyse phonologique du parler arabe d'El Hāmma de Gabes (Tunisie, 1951), le dernier, « Réflexions sur la phonologie de l'arabe marocain » (1950)⁵⁰.

2/ Comparaison entre les systèmes phonétiques français et arabe

2.1/ Les consonnes

- Le français est une langue alphabétique constituée de 17 consonnes, plus 3 semi-voyelles / consonnes qui sont classées selon :

Le mode d'articulation

. Sourde (non voisée) / sonore (voisée) : la réalisation des deux séries de consonnes est différente. Les voisées à savoir [b, d, g, v, z, ʒ, m, n, ŋ, l, R] sont produites avec une vibration des cordes vocales tandis que les sourdes [p, t, k, f, s, ʃ] sont émises sans vibration.

. Le type d'aperture pour l'articulation des consonnes d'une part les explosives,

⁴⁷Op. cit., p.129

⁴⁸ Ibid

⁴⁹ Ibid Op. cit., p.159

⁵⁰ Op. cit., p. 130

[p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ] : blocage total du passage de l'air au niveau de la cavité buccale « tenue », puis l'explosion « métastase » dernière phase de l'émission du phonème ; et de l'autre, les constrictives [f, v, s, z, ʃ, ʒ, R, l] : rétrécissement du conduit vocal, ainsi l'air qui s'échappe avec une forte pression provoque une friction.

. Les consonnes occlusives nasales [m, n, ŋ] s'articulent avec l'abaissement de la voûte du palais pour faire échapper l'air par la cavité nasale. Le son nasal est aussi appelé son oralo- nasal ou bucco- nasal.

. 1 latérale [l] : fermeture du passage de l'air au niveau des alvéoles par l'apex de la langue qui s'accompagne par une ouverture latérale qui permet à l'air s'échapper librement.

. 1 vibrante [R] : fermeture partielle du conduit vocal avec intermittence pour permettre le passage de l'air de produire un battement de la racine de la langue.

Le lieu d'articulation

Le français possède huit (8) lieux d'articulation qui sont :

- . 3 bilabiales [p, b, m] : contact des lèvres inférieure et supérieure.
- . 2 labiodentales [f, v] : la lèvre inférieure avec les dents supérieures.
- . 4 apico-dentales [t, d, n, l] : l'apex de la langue contre les dents.
- . 2 apico-alvéolaires [s, z] : l'apex de la langue contre les alvéoles.
- . 2 pré-palatales [ʃ, ʒ] : le dos de la langue contre les alvéoles.
- . 2 dorso- vélaire [k, g] : le dos de la langue contre les vélaire.
- . 1 dorso- palatale [ŋ] : le dos de la langue et le milieu du palais
- . 1 dorso- uvulaire [R] : dos de la langue contre l'uvule.

Tableau articulatoire des consonnes françaises ⁵¹

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			R

- L'arabe est aussi considérée comme une langue alphabétique constituée de 28 ḥurūf (sing, *ḥarf*) « 26 consonnes et 2 semi-voyelles ».

Les unités phonétiques arabes ne sont composées que d'une seule classe à savoir les ḥurūf.

Fleisch⁵² présente les notions de phonétique générale suivante d'après la conception arabe de Ibn Ginni ainsi :

Le ḥarf est le produit d'un *maqṭa* (lieu de coupure), sur le *sawt* (résonance émise par la poitrine), véhiculé continuellement par le *naḥās* (souffle) en ascension dans la gorge, puis dans la bouche. Il y a un *ḥarf* partout où les organes articulatoires opposent ce *maqṭa* au *sawt* en mouvement.

Il rajoute que ce qui constitue proprement le *ḥarf* est un son particulier (*ḡars*), conséquence de l'appuiement des organes en ce lieu de *maqṭa*. Pour chaque *maqṭa*, un *ḡars*, un *ḥarf*. Les grammairiens arabes ont ignoré l'existence et le rôle des « cordes vocales » ; pour eux, la voix est une résonance émise de la poitrine : le *sawt aṣ - ṣadr*. Avicenne, médecin, a eu la connaissance de la physiologie du larynx ; mais on ne voit pas clairement le rôle qu'il lui attribue dans la phonation.

⁵¹ <http://flenetunileon.es/pho-cons-art.gif.htm>

⁵² Fleisch op.cit., p.204

D'après Fleisch, la conception d'Ibn Ginni, se rapportant à la production d'une consonne arabe, est similaire à celle avancée par d'autres phonéticiens. Elle a le même mécanisme pour sa réalisation. L'air est transmis des poumons jusqu'à la cavité buccale, en passant par le larynx et le pharynx. Il peut alors rencontrer des obstacles pour articuler un phonème du fait qu'il a besoin de certains organes phonatoires pour sa production comme par exemple : une occlusion totale du passage de l'air due au contact des deux lèvres, une ouverture légère pour permettre à l'air de s'échapper entre la lèvre supérieure et les dents inférieures... Ainsi, les consonnes sont classées d'après leurs modes et leurs lieux d'articulations, c'est-à-dire selon le passage de l'air et les organes de leurs articulations respectives.

Taleb-Ibrahimi⁵³ définit les consonnes ainsi:

الضوات الحروفية

جذ أتع ط الأض إاخ لا ك إاعنل سس خ چي ذ حح وش ذتج ي ذ حح لأ ي شج آ تخف لظاش ي ق ح
 ث ظي إ ادخ وس خ اوعف إ ادخ أش فوش حيل اتل تخجنه ئ أ ش غا رى عه ئ غو ، الشفو و وس خ اوج عه
 ي غو ، إاخ لى و ذلك ° دلح ل ، أ عت ، ل ث ظ ل طع - ولش خ اوج ل خ ش ي ح .
 وكنزك ° ل ذالتل غ جتشاء لادع اد ش ف له غا ° ولانو لا عشا ض ش ف له غا ° و طوا ح فلو ° .وذغ ° ر .
 الأض إاخ الأض إاخ لى ح .

Certains phonèmes peuvent être considérés comme des fricatives ou des occlusives : pour les premières, elles se produisent avec une friction pour les deuxièmes avec une occlusion totale du passage de l'air. On remarque, par exemple, que pour la production de la consonne [m], la fermeture s'effectuée au niveau des lèvres et une constriction dans les fosses nasales. Le même processus se produit pour prononcer la consonne [n] avec une occlusion alvéolaire et une nasalisation. La vibrante [r] se réalise avec le battement de l'apex de la langue contre les alvéoles. La consonne [l] s'articule aussi l'apex de la langue contre les alvéoles et une ouverture latérale pour le passage de l'air. Les *hurûf* 'les phonèmes' sont aussi catégorisées d'après leurs traits articulatoires comme :

Le mode d'articulation

. Sonore /sourde : L'arabe renferme les consonnes [b, m, d, n, ḍ, ḏ, z, ẓ, ġ, r, ġ, y, w, ,,

⁵³ Op. cit., p.58

l, d, '] qui se réalisent avec la vibration des cordes vocales « sonores » et d'autres comme [t, ṭ, ḥ, ḥ̣, s, š, ṣ, ṭ, f, q, l, h] s'articulant sans vibration des cordes vocales « sourdes ».

Sibawayhi parle de *mağhūra* pour indiquer la sonorité et *mahmūsa* pour la surdité. Il explique que pour la production d'un son sonore, il provient directement de la poitrine pour mettre en évidence la résonance, tandis que pour un son sourd il est au niveau de la cavité buccale, pour indiquer l'absence des vibrations des cordes vocales appelées [ṣašawarab] tandis que Ibn Sinaa (Avicenne) les a nommées [lisān al mizmār]⁵⁴.

Cette définition a été largement critiquée par les phonéticiens occidentaux du fait de son obscurité.

Pour J. Cantineau⁵⁵, les *mağhūra* étant des consonnes « pressées », à forte tension des organes au point d'articulation et non soufflées, tandis que les - *mahmūsa* sont des consonnes « non pressées », à faible tension des organes et accompagnées d'un souffle correspondant désormais à une forte corrélation de pression.

. occlusive/ fricative : L'arabe aussi dispose de consonnes avec une totale occlusion de l'air par les organes phonatoires au niveau de la cavité buccale comme [b, d, t, m, n, ṭ, k, q, '] « occlusive » ; et une légère obstruction de l'air en produisant un bruit de friction par les articulateurs pour leurs réalisations comme [f, ḍ, z, ṭ, z, s, ṣ, ḡ, š, ḍ, ḡ, ḥ, ḥ̣, ḥ, h] « fricatives ».

. nasal / oral : L'arabe ne possède que deux consonnes nasales [m] (mim) et [n] (nun). Par conséquent, les apprenants arabophones pourraient avoir des difficultés lors de la réalisation de [ɲ] qui ne figure pas dans leur système phonologique.

Sibawayhi⁵⁶ a reconnu le phénomène de nasalisation pour [mim] et [nun] qu'il a appelé la *ḡunna* «résonance nasale » produite dans le *ḡayāšim* « les fosses nasales » pendant l'articulation de ces *ḡuruf* « graphèmes ».

Taleb Ibrahimī⁵⁷ considère la nasalité comme :

⁵⁴ Ibrahimī Khaoula., op. cit., p. 84

⁵⁵ Cantineau Jean., op.cit., p.220

⁵⁶ Sibawayhi., op.cit., p.224.

⁵⁷ Op. cit., p.58

لغة:

تألفوا من هذه الحروف: ع ، و فواح وهو نوح لفتح خذرج ، ف طي
تألفوا من هذه الحروف: ع ، الأضمة ، داخ مذج ، ف طي و الفوق ، ع ذل طق
تل ، و لئ .

La nasalité est une résonance qui se produit dans les fosses nasales .
L'abaissement du voile du palais permet à l'air de s'échapper par le nez. Il s'y ajoute
une résonance nasale dans la cavité buccale pour la réalisation des consonnes [m] et
[n].

Le lieu d'articulation ⁵⁸

- . 3 bilabiales [b, m, w] : les deux lèvres s'appliquent l'une contre l'autre.
- . 1 labiodentale [f] : la lèvre inférieure contre les dents supérieures.
- . 4 interdentes [t̪, d̪, z̪, d̪] : la pointe de la langue contre les incisives supérieures.
- . 7 dentales [d, n, t̪, z, s, ʃ, t] : l'apex de la langue contre les dents supérieures.
- . 1 alvéolaire [r] : l'apex de la langue contre les alvéoles avec un battement de la langue.
- . 4 prépalatales [ç, š, l, j] : le dos de la langue se dirige vers l'avant du palais.
- . 3 vélaires [k, ɣ, ɡ] : le dos de la langue contre les vélaires.
- . 2 pharyngales [ħ, ʕ] : le rétrécissement du pharynx en laissant un léger passage de l'air.
- . 1 laryngale [h] : le larynx qui s'ouvre pour permettre à l'air de s'échapper librement.
- . 1 glottale [ʔ] : la glotte qui se ferme puis s'ouvre, il y a un coup de glotte.
- . 1 uvulaire [q] : le dos de la langue s'applique contre le voile du palais et la langue. Ce qui produit un obstacle pour le passage de l'air.

Sibawayhi⁵⁹, cité par Cantineau, distingue 16 points d'articulation des consonnes à savoir :

- . La partie la plus reculée de la gorge (larynx) : en sont issus le hamza (ء,) le hā' (هـ) et l'alif (ا).

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Op. cit., pp.19-20

. La gorge moyenne (pharynx) : „ayn (ع) et ḥa' (ح).

. La partie antérieure de la gorge : ḡayn (غ) et ḥā' (ح).

Les 3 groupes sont appelés des gutturaux „*ḥalqiya'* .

. La partie postérieure de la langue et la partie du palais « haut » qui est au dessus d'elle : qāf (ق).

. Les parties de la langue et du palais « haut » un peu moins en arrière : kaf (ك).

Les deux consonnes sont des uvulaires *lahawiya*.

. La région médiane de la langue et du palais « haut » : ḡim (ج) šin (ش) et yā' (ي).

Ces trois consonnes sont šaḡriya « consonnes de l'ouverture de la bouche ».

. Le bord antérieur de la langue et des dents molaires : zad (ظ).

. Tout le bord antérieur de la langue, la partie antérieure du palais « haut », les petites molaires, les canines, les incisives : lām (ل).

. La pointe de la langue et les incisives : nūn (ن).

. Un point d'articulation analogue, quoique un peu plus en arrière sur le dos de la langue, et se rapprochant de celui du lām : rā' (ر).

Les trois consonnes lām, nūn, rā' sont appelées *dalqiya* « consonnes prononcées avec la pointe de la langue ».

. La pointe de la langue et les alvéoles des incisives : ṭā' (ط), dāll (د), et tā' (ت).

Ces trois consonnes sont appelées *niṭ'iya* „prépalatales“.

. La pointe de la langue et la partie supérieure interne des incisives : zāy (ز) sin (س) et ṣād (ص).

Ces trois consonnes sont appelées *'asaliya* « consonnes prononcées avec la pointe de la langue effilée ».

. La pointe de la langue et la partie supérieure interne des incisives : dā' (ذ), dāl (د), ṭā' (ز).

On les appelle *liṭawiya* „gingivales“.

. La lèvre inférieure et les incisives : fā' [f], (ف).

. Les deux lèvres : bā' [b], mîm [m], et wāw [w] (و).

Ces quatre consonnes sont appelées *šafawîya* „bilabiales“.

. Les narines : nūn léger » [n], (ْ) nasalisation.

Taleb Ibrahimî ⁶⁰ a classifié les phonèmes d'après leur degré d'aperture :

- L'air qui provient des poumons passe par les organes phonatoires comme le larynx et devient ensuite un son à cause des vibrations des cordes vocales. S'il ne rencontre pas d'obstacle provenant des organes articulateurs on obtiendra alors une *ḥaraka* « voyelle ». La *ḥaraka* utilisée fréquemment est la *fatha* [a].

- Quand l'obstacle est partiel à cause du contact des organes phonatoires formant une légère fermeture du conduit vocal, on parvient à des fricatives qui sont : [h, ḥ, ʁ, ġ, ḫ, š, ʂ, z, s, ʒ, ʤ, d, f].

- Il peut aussi se produire une occlusion totale du passage de l'air, par certains organes articulateurs comme les deux lèvres, l'apex contre les dents où les alvéoles. L'air condensé dans la cavité buccale subit une pression. Ce dernier s'échappe alors, selon l'ouverture du canal, à cause de la catégorisation des phonèmes. Par conséquent, il va produire une explosion (ou métastase puisqu'il s'agit de la dernière phase de son émission) due à cette compression d'où on aura les occlusives suivants : [d, k, ġ, t, ḍ, ḍ, t, b].

- **Les liquides** [m, n, l, r] avec deux occlusives, une latérale et une vibrante. La différenciation est dans le passage de l'air à savoir : une totale occlusion de la bouche pour [m, n] entraînant une explosion, un passage de l'air des deux côtés de la langue (latéral) pour [l] et un passage avec un battement de la langue pour [r].

- **Les semi-voyelles** [w, y] : leurs voyelles correspondantes sont [u] et [i]. Elles sont très proches des voyelles „ḥaraka“. Il n'y a pas d'obstacle, de tension pour leurs réalisations et c'est pour cette raison que les Grecs les ont nommées semi-voyelles ou semi-consonnes. En arabe, elles sont appelées *ḥurūf-el-ziilla* „conjonctions“ exprimant la cause.

⁶⁰ Op. cit., pp.57.58

Tableau articulatoire des consonnes arabes ⁶¹

		occlusives	emphatiques	fricatives
Bi-labiales	sonores	ب [b] و [w]		
	nasale	و [m]		
Labio-dentale				ف [f]
Inter- dentales	sonores		ظ [z]	ر [d]
	sourde			ز [t]
Dentales	sonores	د [d]	ص [d] ض [ḍ]	ص [z]
	nasale	ن [n]		
	sourdes	خ [t]	غ [tʰ]	ط [s]
Alvéolaires	sourdes			س [l] ل [r]
Palatales	sonores	ج [j] ي [j]		
	sourde			ج [š]
Vélares	sonore			غ [g]
	sourdes	ك [k]		ر [b]
Uvulaires	sourde	ق [q]		
Pharyngales	sonore			ع [ʕ]
	sourde			ح [ħ]
Laryngale	sourde			هـ [h]
Glottale	sourde	ء [ʔ]		

⁶¹ www.Dilap.com

2.2/ Les systèmes vocaliques

- Le **système vocalique français** se compose de 10 voyelles orales [i, y, u, e, ø, o, ε, œ, ɔ, a] et 3 nasales [ẽ, ã, õ]. Les voyelles françaises se caractérisent par l'absence d'obstacle de l'air. Elles sont aussi classifiées d'après :

Le lieu d'articulation : elles sont réparties ainsi :

. 8 antérieures [i, y, e, ε, œ, ø, a, ẽ] : la partie supérieure de la langue est projetée vers l'avant du palais.

. 5 postérieures [u, o, ɔ, ã, õ] : la partie supérieure de la langue est projetée vers l'arrière de la cavité buccale.

Le mode d'articulation : L'aperture du maxillaire et de la hauteur de la langue:

. 3 voyelles hautes, fermées [i, y, u] d'où il y a rétrécissement du conduit vocal lors du passage de l'air.

. 3 mi-hautes, mi-fermées [e, ø, o] : une légère ouverture du passage de l'air.

. 5 mi-basses, mi-ouvertes [ε, œ, ɔ, ẽ, õ] : le degré d'aperture est légèrement important.

. 2 basses, ouvertes [a, ã] : une grande ouverture de la cavité pour permettre à l'air de s'échapper.

Je peux dire que les limites entre les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes telles que [e / ε], [ø / œ], [o / ɔ] ne sont pas encore claires pour les apprenants arabophones ainsi que pour les natifs. Leurs oppositions ne sont plus distinctives, elles tendent à se neutraliser dans la prononciation du français.

La labialisation

. 8 voyelles arrondies [y, u, ø, o, œ, ɔ, ã, õ] : les lèvres arrondies et projetées vers l'avant.

. 5 non arrondies [i, e, ε, a, ẽ] : les lèvres sont écartées et rétractées vers l'arrière.

Les voyelles nasales

Le français possède trois voyelles nasales [ã, õ, ẽ], tandis que l'arabe n'en comporte pas. Je peux conclure que cette énorme différence entre les deux systèmes vocaliques va complexifier aux apprenants arabophones la réalisation des voyelles dans leurs modes, leurs lieux d'articulation, la labialisation ainsi que la nasalisation.

Ces déformations seront causées par le nombre très réduit de sons vocaliques dont dispose l'apprenant algérien.

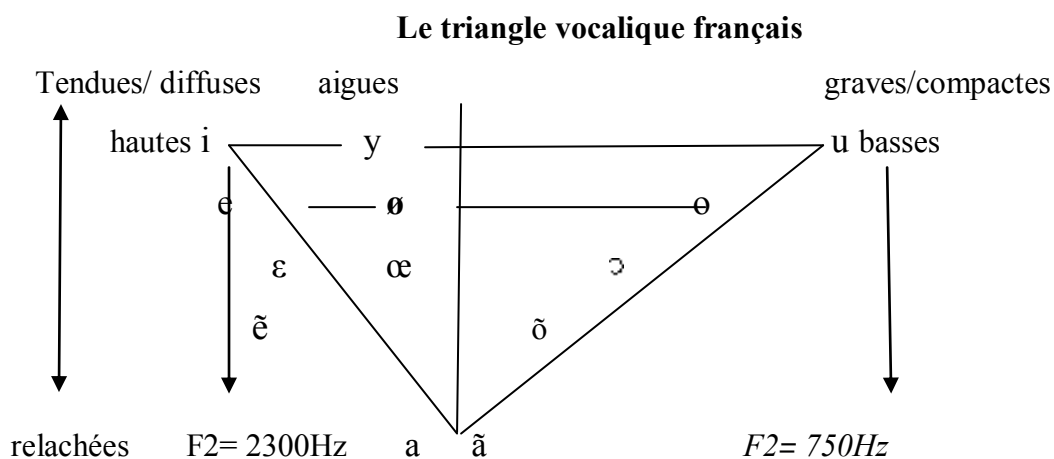
Les voyelles cardinales⁶² constituent des « points de référence » qui subdivisent l'espace de résonance constitué par les cavités buccales et nasales. Dès lors, elles permettent de localiser n'importe quelle voyelle de n'importe quelle langue.

Elles sont situées aux extrémités ouverte/ fermée et antérieure/ postérieure :

[i] : antérieure, fermée.

[u] : postérieure, fermée.

[a] : antérieure, ouverte.



- **Le système vocalique arabe** quant à lui se caractérise aussi comme la voyelle française par l'absence d'obstacle de l'air. Il n'a que 3 voyelles orales avec deux durées vocaliques : voyelles brèves [i, u, a] et voyelles longues [î, û, ā].

. La voyelle brève ⁶³: ‚haraka‘, mouvement de la consonne, terme qui montre que la voyelle brève est liée à la consonne précédente dont elle fait partie, elle est en quelque sorte un appendice.

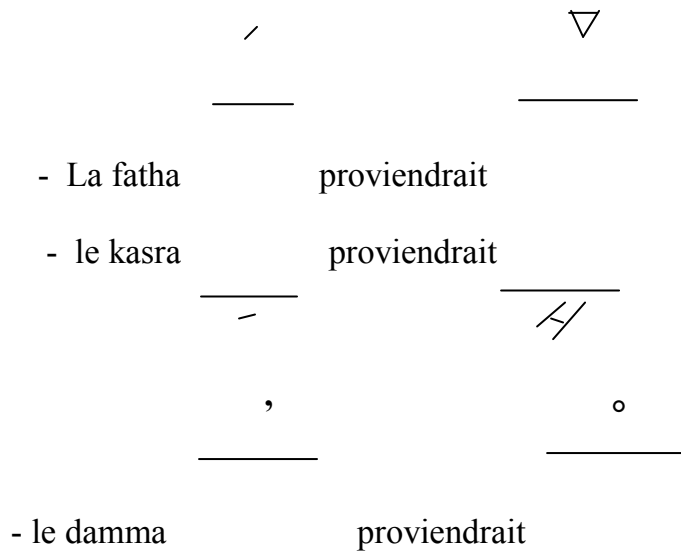
Fleish ⁶⁴ mentionne que les *haraka* sont essentiellement déficients : ils ne se soutiennent pas par eux-mêmes, ils ont besoin pour exister du support d'un *harf sahih* ‚graphèmes‘. La place naturelle du *haraka* est après le *harf*. Il est comme le bien propre du *harf*. Par l'*iskān* ‚l'implosion‘ on dérobe au *harf* son *haraka*. Il peut le

⁶² Delbecq Nicole (Ed.), *Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage*, Nouvelle édition augmentée, avec exercices et solution, Préface de Jean-Rémi Lapaire, Champs linguistique, de boeck.duculot, Paris, 2006, p.149

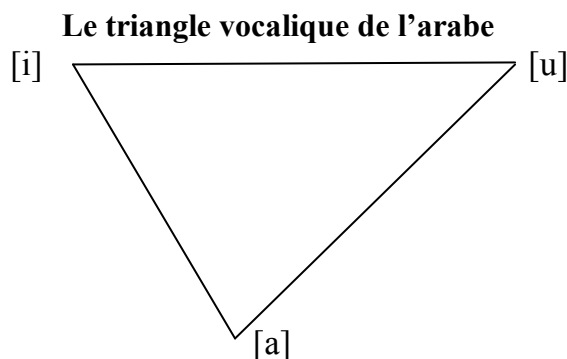
⁶³ Op. cit., p.

⁶⁴ Op.cit., p.205

Il y a 3 voyelles brèves trois timbres fondamentaux « haraka » qui sont empruntés à l'écriture syriaque jacobite (chrétienne)⁶⁶ :



Ces trois timbres peuvent se présenter sous une forme brève ou longue, d'où on aura voyelles brèves et voyelles longues.



Il est constitué de :

- deux voyelles antérieures [i, a], une postérieure [u].
- deux fermées [i, u], une ouverte [a].
- une arrondie [u], deux non arrondies [i, a].

L'arabe renferme des voyelles longues. Leurs durées vocaliques augmentent grâce à la combinaison d'une voyelle brève „haraka“ avec une des semi- voyelles [w], [y] ou [ʾalif] appelées *hurŪf al- madd* „lettres/ graphèmes d'allongement“.

Fleisch⁶⁷ révèle que les Arabes ont attribué à *harf al-madd* un faux sens qui égare, quand on traduit par « lettre de prolongation », en comprenant un allongement

⁶⁶ Op.cit., p.

quantitatif. Ils n'ont pas mesuré la durée de l'émission de ces *hurŪf*. Ils n'ont envisagé que la quantité de leur émission : son continu.

2.3/ Les semi-voyelles

Le français a trois semi voyelles [w, j, ʷ] tandis que l'arabe ne possède que deux [w, j (y)⁶⁸] qui peuvent se combiner avec les voyelles correspondantes [u] et [i] pour avoir des voyelles longues alors « uw » suivi d'une consonne devient [Ū], une voyelle longue comme dans [yŪqifu], „il l'arrête“. En français la semi-consonne et la voyelle ne se combinent que pour former une syllabe, car à elle seule, elle ne le peut pas.

La semi-voyelle française est toujours suivie d'une voyelle comme dans [w] dans « bois », [ʷ] dans « lui » et [j] dans « bille ». Elle se prononce très fermée.

- [w] : postérieur, arrondie.
- [j] : antérieure, non arrondie.
- [ʷ] : antérieure, arrondie.

Les semi- voyelles arabes [w] et [j] ont les traits articulatoires suivants :

- [w]: constrictive, bilabio-vélaire, sonore
- [j] : constrictive, médio palatale, sonore

Elles sont considérées comme des spirantes du fait que :

- le dos de la langue est vers l'avant de la cavité buccale avec une fermeture du passage de l'air pour [j], comme pour la réalisation de la voyelle antérieure [i].

- il est vers l'arrière de la cavité buccale avec aussi une fermeture du passage de l'air pour [w], comme pour la production de la voyelle arrondie [u].

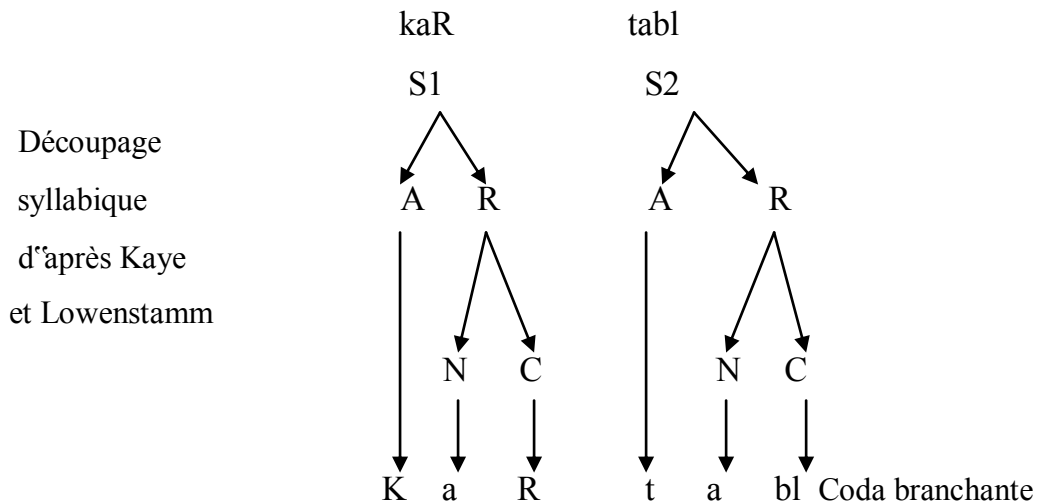
2.4/ La syllabe

Elle est importante en phonologie parce qu'elle nous permet de persuader comment les phonèmes sont articulés en groupes séparables à l'intérieur du mot. En français, la syllabe peut être constituée ainsi (V : voyelle, C : consonne): V, CV, CVC, CCVC, CCCVC. Elle est ouverte, quand elle se termine par une voyelle, et fermée par une consonne. Le noyau est la voyelle considérée comme la partie importante et essentielle.

⁶⁷ Op. cit., p.232

⁶⁸ La semi- voyelle transcrite : [y] chez Cantineau et [j] chez Henri Fleisch.

La syllabe en français est composée d'une attaque et d'une rime comme par exemple les mots « cartable et champion » peuvent être syllabés de cette manière : A : attaque, R : Rime, C : coda.



Toutes les syllabes sont égales dans la durée à l'exception de la syllabe accentuée qui est plus longue que les autres à cause de l'énergie intense sur cette dernière.

En arabe, la syllabe commence toujours par une consonne et une seule et se termine par une voyelle.

Cantineau⁶⁹ a défini la syllabe comme étant une suite de sons dont l'articulation nécessite une série de mouvements d'ouverture et de fermeture de l'appareil phonatoire. L'intervalle compris entre deux mots de fermeture (partielle ou totale) constitue une syllabe.

L'arabe possède aussi des syllabes ouvertes quand elle se termine par une voyelle et fermée lorsqu'elle se termine par une consonne. Il y a en outre des syllabes longues comme dans « élèves » [ta |lā |mî |ɖun où [lā] et [mî] qui se terminent respectivement par les voyelles longues [ā] et [î]. Une syllabe est par contre brève quand elle finit par une voyelle brève.

Fleisch⁷⁰ soulève le comportement et montre l'existence de 3 types de syllabe

- Consonne + voyelle brève → syllabe ouverte brève
- Consonne + voyelle longue → syllabe ouverte longue

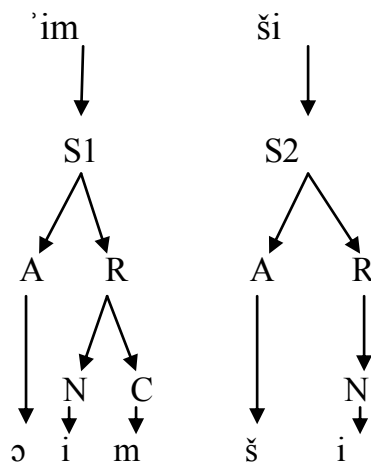
⁶⁹ Op. cit., p.117

⁷⁰ Op.cit., p.163

- Consonne + voyelle brève + consonne → syllabe fermée brève

Il rajoute qu'en arabe, la syllabe commence toujours par une consonne et une seule et se termine ou bien par une voyelle (syllabe ouverte) ou bien par une consonne et une seule consonne (syllabe fermée) qui ainsi ne peut être doublement fermée. Ceci exclut à l'initiale du mot les groupes combinés explosifs, à l'intérieur du mot les groupes de plus de deux consonnes, à la finale du mot les groupes combinés implosifs comme par exemple :

Le verbe [imši] (marches) commence par une voyelle. On doit alors rajouter la consonne *hamza* [ɔ,'] du fait qu'en arabe la syllabe commence toujours par une consonne, d'où on aura [ʾim šī] « marches » avec S1: CVC et S2 : CV.



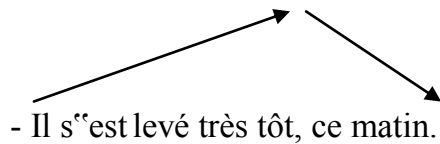
J'ai aussi utilisé la méthode de Kaye et Lowenstamm pour syllabier le mot arabe [ʾimši] « marches ».

En arabe, il ne peut y avoir d'attaque, de noyau ou de coda branchants comme ce fut le cas en français dans l'exemple ci-dessus.

La syllabe commence toujours par une consonne et par une seule, ainsi à l'intérieur d'un mot qui a deux consonnes qui se suivent, ces dernières se divisent entre la syllabe précédente et la syllabe suivante comme dans طشج [kaʃratun] « beaucoup » le mot sera syllabé [kaʃ|ra|tun] avec la séparation de [ʃ] et [r]. Le même phénomène se produit en français avec comme exemple « distinguer », on sépare [s] et [t] et on aura : [dis |tɛ̃| ge].

2.5/ La pause

En français, la pause est toujours marquée à la fin de la phrase. Cette dernière est indiquée par une intonation descendante dans une phrase déclarative comme dans :



La pause d'hésitation n'a pas de rôle linguistique, d'après P. Léon⁷¹, elle est a-sémantique, par contre la pause qui suit un accent renforce le rôle démarcatif de l'accentuation; tandis que E. Guimbretière parle de pause pleine⁷² comme dans « **mmmm** je vais voir ».

Les grammairiens arabes considèrent la pause ou *waqf* comme étant un phénomène très important dans l'apprentissage d'une langue. La voix est descendante et s'arrête à la fin de la dernière syllabe du dernier mot du groupe rythmique. Elle ne peut se terminer que par une consonne ou une voyelle longue. Les voyelles brèves tombent.

Le *n*, (n signe diacritique qui indique la nounation⁷³ qu'on trouve en haut à droite du mot, comme l'exposant 4²), du *tanwin* disparaît et la voyelle qui le précède tombe si elle est [u], il y a le *sukun*, „consonne implosive“ qui indique que la voyelle est omise mais s'allonge si elle est [a]. Le phénomène d'élision facilite la lecture et lui donne une certaine clarté et attirance. Tandis qu'on garde la voyelle lorsqu'on fait une analyse grammaticale ou syntaxique de la phrase.

D'après Cantineau⁷⁴, la dernière syllabe d'hémistiche et de vers en poésie, de phrase ou de membre de phrase en prose, se trouve dans une position spéciale qu'on appelle *waqf* „pause“. En cette position, la syllabe ne peut se terminer que par une consonne ou une voyelle longue : les voyelles brèves finales tombent ou s'allongent rarement : le -n du *tanwin* qui devient faible disparaît et la voyelle qui le précède tombe si elle est [u] ou [i], mais s'allonge si elle était [a] comme par exemple dans :

- [ad- dāru] « la maison » devient à la pause [min- addār°] « de la maison » chute

⁷¹ Op.cit., p.80

⁷² Guimbretière Elizabeth p. 58

⁷³ Terme utilisé par Henri Fleisch

⁷⁴ OP. cit., p.122

du [u].

- [ra 'aytudārān] « J'ai vu une maison (COD) devient [ra 'yatu dārā] chute de la noutation et allongement de la voyelle finale.

Il rajoute que la pause peut provoquer, en arabe, une gémiation taḍ „if „faiblir“ de la dernière syllabe comme : *ḥalidun* „éternel“ devient *ḥalidd*.

Les grammairiens arabes ont minutieusement exposé les effets du waqf « terminologie arabe » ou pause « terminologie française ». Ils y voyent un phénomène important pour la langue. En la syllabe finale, la voix s'arrête, c'est le waqf.

2.6/ La liaison « waṣl »

La liaison se réalise lorsque la consonne finale d'un mot qui n'est pas prononcée et devient sonore avec la rencontre de la voyelle qui suit en formant avec elle une syllabe.

En français, la liaison peut être :

- . obligatoire comme dans : « les enfants » [lezāfā].
- . facultative comme dans : je suis allé.
- . interdite comme dans : le temps est beau.

P. Léon⁷⁵ souligne que la liaison est la survivance de la prononciation d'une consonne que l'on ne prononce plus en finale qui a continué à se prononcer à l'intérieur d'un groupe rythmique.

Fleisch⁷⁶ avance que les mots en arabe commencent par un groupe consonantique qui doit être disjoint. La syllabe en arabe commence toujours par une consonne et une seule. A l'initiale absolue on a recours à une voyelle prothétique qui est [i] avec un *hamza*. La voyelle finale du mot précédent sert à disjointre le groupe ; si le mot précédent se termine par une consonne, on se trouve devant un cas particulier qui fait l'objet du *waṣl* „liaisons“. En contexte les mots « à lier » sont indiqués par ce qu'on appelle le *hamzat al-waṣl*.

Il additionne qu'après la préposition *li-*, l'adverbe affirmatif *la- lām at- tawkîd*, la graphie arabe supprime le *ṣalif* qui indique le *hamzat al-waṣl* comme dans [lirrağuli].

⁷⁵ Op. cit., p.84.

⁷⁶ Op. cit., pp.198.199.200

Il y a de fréquentes liaisons de mots dans la phrase arabe.

Exemple :

[ḏahaba ʔattilmîḏu ila ʔalmadrasati] « L'élève va à l'école ».

Je remarque que les mots [(ʔa)ttilmîḏu] „l'élève“ et [(ʔa)lmadrasati] „l'école“ commencent par le hamzat al-waṣl + la voyelle [a]. Lors de la lecture, on aura :

[ḏahaba (ʔa)ttilmîḏu ila (ʔa)lmadrasati]. Il y a eu élisions des syllabes initiales constituées de : consonne + voyelle [ʔa] dans [ʔattilmîḏu] et [ʔalmadrasati].

Après élisions dues à la liaison, elle est syllabée ainsi :

[ḏa | ha | bat | til | mî | ḏu | ʔi | la | mad | ra | sa | ti]

Je l'ai segmentée pour mettre en évidence tout ce qui a été vu antérieurement comme :

- La syllabe en arabe ne peut commencer que par une seule consonne.
- Elle est soit ouverte [ha] soit fermée [til].
- On peut séparer les lettres géminées dans deux syllabes du fait qu'en arabe, on ne peut pas avoir d'attaque branchante « tt » d'où on aura : [bat | til].

2.7/ L'accent

L'accent en français est fixe, démarcatif. Il délimite les unités de sens. Son rôle consiste à découper les énoncés en groupes sémantiques pour faciliter l'accès à la compréhension. Il est toujours placé sur la dernière syllabe du mot, ou la dernière syllabe du dernier mot du groupe rythmique.

Le ton fait partie de la syllabe. Il est ascendant, du grave vers l'aigu, quand la voix augmente à la fin du groupe rythmique et descendant, de l'aigu vers le grave, quand la voix diminue à la fin de phrase vers le niveau 1.

Cantineau⁷⁷ définit l'accent comme une insistance sur la syllabe en augmentant soit la durée par rapport aux mêmes éléments des syllabes voisines, soit la hauteur, soit l'intensité.

La durée de la voyelle augmente quand le niveau d'intensité s'accroît. C'est un travail de mémoire que j'ai personnellement réalisé sous la direction du Professeur

⁷⁷ Op. cit., p.119

René Gsell, Paris III. La partie expérimentale a été effectuée au CNRS « Laboratoire de physiologie neuro-sensorielle, ParisV » avec D. Rostolland et C. Parant. J'ai travaillé sur la durée vocalique de la voyelle haute [i] à différents niveaux d'intensité soit : voix parlée (N1), criée (N2), forte (N3), et très forte (N4) où je décèle que sa durée augmente selon le niveau, jusqu'à atteindre 36 millisecondes au niveau 4. Elle est prise dans un logatome « CVC » à savoir dans la phrase « Il a dit KIP trois fois.

Mayer-Lambert (1948)⁷⁸ souligne que cette règle ne s'applique pas dans le *tağwid* du Coran.

Fleisch⁷⁹ le décrit aussi comme une insistance du mot en augmentant soit la hauteur musicale, soit l'intensité du débit, soit l'un et l'autre à la fois, par rapport aux autres syllabes du même mot.

Il rajoute que l'accent de mot (insistance) est une notion qui a été totalement ignorée des grammairiens arabes ; aussi n'y-a-t-il pas de nom dans toute la terminologie. Les auteurs du *tağwid* „le bien-dire“, pour la récitation du coran, se sont tus également à son sujet. Les théoriciens de la prosodie arabe (*le ʕarud*)⁸⁰ l'ont ignoré aussi.

L'accent de mot ne provoque pas la chute de la voyelle. Il a par contre un rôle très important en morphologie dans « la suffixation ».

L'accent est une mise en évidence sonore de la voyelle, partie essentielle, appartenant à la syllabe accentuée par rapport aux autres. Celle ci est due à un effort vocal entraînant une augmentation des vibrations des cordes vocales « côté physiologique » et un accroissement dans l'intensité « côté acoustique ».

En arabe, l'accent est placé sur la première syllabe longue à compter de la fin, par exemple „livre“ [ki ˈtā bun], il est situé sur [tā] parce que la voyelle [ā] est longue (¯), signe diacritique indiquant que la voyelle est longue. Si le mot ne comporte pas de voyelle longue, il se place sur la première syllabe du mot, comme dans „écrire“ [ka|ta|ba]. Les longues finales ne reçoivent pas d'accent.

⁷⁸ Mayer- Lambert., op. cit. p.166

⁷⁹ Op.cit., p. 169

⁸⁰ La consonne occlusive, glottale est transcrit [ʕ] par Jean Cantineau, et ['] par Henri Fleisch.

Cantineau⁸¹ affirme qu'en arabe on ne voit pas qu'un accent de mot ait jamais joué un rôle distinctif quelconque, d'où le silence des grammairiens arabes. En français, l'accent n'est pas aussi oppositif comme dans certaines langues comme l'anglais, l'espagnol. En outre, dans la plupart des dialectes arabes, l'accent de mot est faible, et il n'est nullement prouvé que sa place dans le mot soit stable. On a plutôt l'impression d'un accent de phrase que d'un accent de mot.

Taleb- Ibrahim⁸² souligne clairement :

الفهر:

تذو أ ف ل ش ح ش ي ع ل ف ل ش ك ا خ و إدغ لو الأ ص ا خ ي ا ش ه ي ن ف ل ك و ل ح ت ل ش ن ج .

Il semble qu'en arabe, l'accent apparaît avec l'allongement de la voyelle et la gémation du son indiquée par un signe qui indique le tašdid.

Les explications de Cantineau et Fleisch sur le système d'accentuation de l'arabe sont claires et explicites quant au mécanisme de l'accentuation de mot qui est situé sur la première voyelle longue à partie de la fin ; s'il n'a pas de voyelle longue, il est alors placé sur la première syllabe.

2.8/ L'intonation

L'intonation est un ensemble de mélodies qui est constitué de patrons. Quand on parle, la voix peut monter quand il s'agit d'une question, descendre pour répondre. Elle peut monter puis descendre dans une phrase déclarative. Elle peut descendre nettement quand il s'agit d'un ordre parce qu'il y a une énergie, un effort vocal. Elle participe à donner une valeur significative à un énoncé.

Elle a une fonction linguistique. Elle sert à déterminer si la phrase est déclarative, interrogative ou impérative.

Je donne quelques exemples :

- phrase déclarative

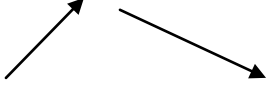
↙ ↘
Demain, je partirai à Alger.

Il y a deux groupes rythmiques / sémantiques constitués de 2 syllabes et 7 qui est le maximum. Elle est montante dans le premier et descendante dans le deuxième.

⁸¹ Op. cit., p.120


⁸² Op. cit.p83

. phrase interrogative avec mots interrogatifs


Quel âge avez- vous ?

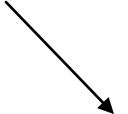
Le sommet de hauteur est très élevé, niveau 4, sur « quel âge », puis descend sur le deuxième groupe jusqu'au patron mélodique 1.

. Question dans une phrase déclarative


Tu pars ?

Une question d'où la réponse est oui / non. Le patron est ascendant jusqu'au niveau 4.

. Phrase impérative


Sortez !

Le patron mélodique descend du niveau 4 au niveau 2. Il se manifeste par une forte énergie et un effort vocal intense sur la première syllabe qui fait augmenter les vibrations des cordes vocales entraînant une fatigue.

Taleb-Ibrahimi⁸³ décrit l'intonation comme :

لتنغيم :

ظنسي خلال ذغتش صقح لصخ دش نصم ذصن غخ للوغنى و نصم عه ئي غي ل ج هج دش
رغتن للوغنى لعه والاقاضف ج نصيل لا أ ل ج هج للوغنى لك شيلوح للوغنى د ا شرف ل ج هج
لطفح وشرف عطش تل ضحج هج للوغنى ح. و را نص متل ضحج لكالول ط ل ق ل فم ط دش ذ ب ع ف
الغوشح عايح الاعج لو ولوقك .
و ظن اللوغنى اع اع خ ل رلفى ع ج غ) دش نه غاء صقح لوفع وص ذ ادذ (ع ع و ع دلل لرفغخ أو
ل ج غ ح ... فآي ك مي ا ضق أ نوغى دوس ل ع اله ل الفوق ذ ك نوأك فوق ك ف صال م ذاذ ؟ أوف ت عط
الأدأ نوؤض و إيلاد ذاذ ؟

L'intonation apparaît quand le sommet de hauteur, la note la plus élevée dans la phrase, se trouve généralement sur le mot le plus important à savoir le mot accentué. Ainsi, les variations de l'intonation diffèrent selon les types de phrases. Elle est

⁸³ Op. cit., p. 82

montante du niveau 2 au niveau 3 ou 4, puis descendante au niveau 1 pour la phrase déclarative. Elle est ascendante pour l'interrogative et plus croissante pour l'exclamative. Ce phénomène se produit uniquement lors d'une conversation où il y a une suite de sons, de mots dans la chaîne parlée pour donner un sens à votre message ; alors que la phrase écrite est incapable de délivrer une signification à elle seule.

L'intonation nous révèle aussi son âge, du fait que la femme a une hauteur plus haute donc une voix aigue ; son état psychologique telle que la joie, la colère... On en déduit qu'elle joue un rôle très important dans l'acte de parole, il peut exprimer simplement une insistance comme dans « est-ce que vous venez ? » [haltaʔti] avec un pronom interrogatif [hal] « هل ».

Le système intonatif des deux langues est pratiquement le même : il est significatif, il a un rôle linguistique et expressif.

2.9/ Les consonnes emphatiques

Le français ne possède pas de consonnes emphatiques tandis l'arabe en a 4 [t, ʒ, ʃ, ɖ]. Toutes les consonnes arabes sont susceptibles d'être emphatisées même le waw « و » [w], le yā « ي » [j], et le hamza « ء ». Elles sont indiquées par une forte tension des différents articulateurs de ces phonèmes avec un lieu d'articulation vers le vélaire.

Ibn Ginni⁸⁴, cité par Fleisch, a défini l'*itbāq*, l'emphatisation consiste à élever le dos de la langue vers le palais supérieur, le recouvrant par « celui-ci ».

Quant à Ph. Marçais⁸⁵, cité aussi par Fleisch, étudiant à la radioscopie *l'Articulation de l'emphase dans un parler arabe maghrébin* (Alger, 1948) en a trouvé une autre : « une extension de la langue de l'avant vers l'arrière, avec affaissement du milieu du dos, donc élargissement de la cavité palato- vélaire. C'est une pharyngalisation.

Fleish⁸⁶ signale que les consonnes emphatiques comportent une forte tension des différents organes articulatoires et une disposition spéciale de la langue et du larynx.

Les chercheurs ont aussi remarqué une élévation du dos de la langue vers le palais, celui-ci faisant comme un *ṭabaq*, « un couvercle » sur ce dos de la langue ; ceci suppose

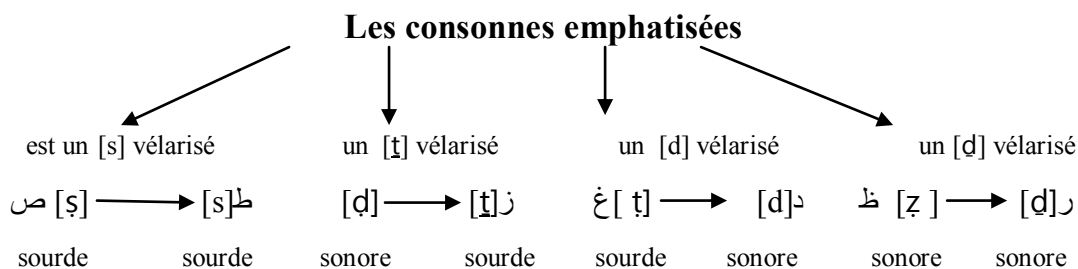
⁸⁴ Ibn Ginni, op. cit., p.223.

⁸⁵ Marçais, op. cit., p.224.

⁸⁶ Op. cit., pp. 223-224.

un affaissement de la partie antérieure de la langue, sans quoi ce gonflement de la consonne serait impossible.

Pour « غ » [t̤], il s'agit d'un « د » vélaire dans la prononciation décrite par Sibawayhi, de même que « ظ » est un « ر » [d̤], l'équivalent de [ð] « en anglais. Il n'y a la différence que par l'īḥbāq „la vélarisation“.



Les apprenants arabes ont quelques confusions entre le [d̤] [ض] et [z̤] [ظ] se rapportant à leurs représentations phonologiques et orthographiques.

Taleb-Ibrahimi⁸⁷ a explicité l'emphase ainsi :

الفخيم :

رُصِفِح ذخر صرت كنع ط الأض إخن ل غيت ح وذض ا ع الأض إخن الأشخ و ° [ق-ظ-غ-ض-ص-
 ر-غ]. و لوفخى ظاشح ص ذح ذذذ زكه ا إرعوه له غا ° ذ بي وشن و عوف رشك م ذج . ق ل ذوق و قى شرك ح
 خ ل ص ح فى . الا و ط ل ا خ ل ق ع ع ف ض ش ش ش ط ل ص . خ غه ظ ا شوق لا ا ق ي خ ا .
 ق و ذ ذ غ ° ر الأظ إخن ا ع ا ل غ ع ح أول ط ق ح ل ا له غا ° غ ع ه ف ا ك ا د ط ق ح ع ل ذك الأعه .
 ق ي ل ه آ الأض إخن ل غ ح أول ش ق ق ح و ° ك م الأض إخن ا ع ذ ل غ ح ل ز ك س ر ج أ ع ل ا .

Elle considère quant à elle qu'il y a 7 consonnes emphatiques [q] (ق), [z̤] (ظ), [t̤] (ت), [g̤] (غ), [d̤] (ض), [ṣ] (ص), [h̤] (ح), [ḡ] (خ). C'est un phénomène articuloire qui se produit dès que le dos de la langue s'élève vers l'arrière du palais avec un agencement du haut du pharynx. Cette position des articulateurs dans la cavité buccale, considérée comme une cavité de résonance, amplifient les basses fréquences qui deviennent des sons emphatisés, très gonflés, ballonnés et compacts.

Je pense que les consonnes [q, z̤, t̤, d̤, ṣ] sont réellement des consonnes emphatiques, vélarisées. Par contre, les consonnes [h̤, ḡ] ne le sont pas du fait de la position des organes articulateurs lors de leurs productions respectives comme

⁸⁷ Taleb-Ibrahimi Khaoula, Initiation à la linguistique arabe, Maison d'Édition La Casbah, Alger 2004, p.59.

l'élévation du dos de la langue, ainsi que l'amplification et leurs compacités par rapport aux autres.

2.10/ La gémiation

La gémiation est appelée *idgam*. C'est une contraction de deux consonnes semblables en une gémifiée. Elle est indiquée par un signe diacritique [ˆ] qui indique le *tašdid*. Dans la transcription phonétique, la même consonne est reportée deux fois comme [madda] « donner ». En morphologie, on peut séparer les deux consonnes par une voyelle brève [a] qui les séparent [madadtu]. La contraction a lieu dès la disparition de la voyelle brève.

Fleisch ⁸⁸ souligne que « la gémiation n'est pas un élément accessoire, négligeable. Une élocution non seulement correcte, mais intelligible, doit l'observer ; car par sa présence, elle détermine un sens. Elle joue aussi le rôle structural dans le développement morphologique nominal et verbal ».

La gémiation en français peut se produire en raison de la chute de la voyelle [ə] comme dans « tu le lis » [tyləli], ou sans qu'il y ait de chute, par exemple « il lit » est transcrit [illi], où les deux mêmes phonèmes [ll] sont juxtaposées. Elle distingue entre « il mourait » et « il mourrait ». La gémiation en arabe ne se limite pas uniquement à la phonétique. Elle a aussi une implication directe en grammaire, en conjugaison.

Je peux déduire que les systèmes consonantiques du français et de l'arabe sont très différents du fait que les deux langues ne sont pas apparentées. Mais il y a quelques similitudes comme [b, t, d, k, f, s, z, ʃ, ʒ, m, n, r, l]. L'apprenant arabophone n'aura pas de difficultés quant à leurs réalisations. Il va par contre buter dans la prononciation des consonnes [p, v et ɲ], qui n'existent pas dans son répertoire phonologique. Elles vont alors être articulées d'une manière défectueuse, déformée et incorrecte.

Je rajoute que la gémiation en arabe est représentée par un signe diacritique, représentée ci-dessus, à cause de son importance et sa portée.

⁸⁸ Op. cit., p.62.

L'arabe possède des consonnes pharyngales produites au niveau du pharynx, laryngales au niveau du larynx et interdentes où l'apex de la langue passe entre les incisives supérieures comme [t̤ (θ), d̤ (ð), z̤]. Les deux premiers sons existent aussi dans le système phonétique anglais. Ces modes et lieux d'articulation ne figurent pas dans le système français.

CHAPITRE III : L'intérêt de la psychologie cognitive dans la lecture à haute voix

La psychologie cognitive, d'après J. Tardif ⁸⁹ (1997), est axée sur l'analyse, (...), la reproduction des processus de traitement de l'information. Elle tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils apprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme.

J'ai, alors, jugé qu'il est indispensable et utile de décrire le mécanisme sur le comment l'apprenant arrive-t-il à produire à haute voix un phonème, une syllabe à partir d'une perception auditive et visuelle ? En outre, quelles activités mentales va-t-il déployer, développer pour traiter l'information phonologique ?

De la sorte, j'aborderai la perception auditive et visuelle, puis l'activité cérébrale, et enfin les nouvelles méthodes d'investigation du cerveau dans le traitement de l'information et de son stockage dans la mémoire.

1/ La perception

1.1/ La perception auditive

Galisson et Coste ⁹⁰ (1976) définissent la perception auditive comme la stimulation des récepteurs de l'oreille interne au moyen d'ondes acoustiques. Effets physiologiques, psychophysiologiques, et psychologiques résultant de cette sensation. Les lois gouvernant les sensations sonores sont très différentes : la fréquence, le temps, l'intensité.

Les sons accèdent à l'oreille où se produit (il y a) une excitation (produite) par la propagation de l'onde acoustique qui stimule l'oreille interne.

Guérin⁹¹ rappelle que l'audition d'un son provoque l'activation des aires auditives primaires (Aire 42). L'analyse phonémique est réalisée dans les aires 43 et 22. A ce niveau deux voies sont activées, l'une est strictement phonologique, l'autre sémantique.

Le système auditif va alors les analyser et les envoyer par la suite au cortex auditif, situé dans le cerveau, dans le lobe temporal pour le décodage de l'information. L'audition n'est qu'un des niveaux d'un long mécanisme qui prend part au traitement de l'information phonologique et aide à donner un signifié à une suite de sons.

⁸⁹ Tardif, J, *Pour un Enseignement Stratégique, l'Apport de la Psychologie Cognitive*, Les Editions Logiques, 1997, p.28

⁹⁰ Galisson R et Coste D ; *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Librairie Hachette, 1976, p. 58

⁹¹ Guérin cité par Jean Pierre Rossi; op. 2004, p.254

En phase d'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève perçoit les sons de la langue cible par rapport à sa langue maternelle. Il manifeste une sorte de surdité phonologique qui le rend incapable d'identifier le phonème. Il manque aussi de souplesse articulaire pour pouvoir produire avec facilité les phonèmes appartenant à cette langue, de sorte qu'il a tendance à assimiler les sons de la langue étrangère aux sons de sa langue maternelle. Il est sourd à certains sons parce que son oreille n'est pas accoutumée à leurs perceptions ; il va alors les confondre avec d'autres et est incapable d'établir la distinction entre eux.

Il perçoit les sons de la langue étrangère par rapport au conditionnement de l'oreille au système phonologique de sa langue maternelle.

L'acte auditif est primordial, capital surtout dans les premières années d'apprentissage d'une langue étrangère. Il contribue aussi à parfaire la discrimination auditive qui consiste à distinguer un son d'un autre seul, dans une syllabe, dans un mot.

L'enseignant qui décèle qu'un apprenant ne parvient pas à articuler convenablement un phonème, ceci ne veut aucunement insinuer qu'il a des difficultés. Si la fréquence de la même faute s'accroît et persiste, l'apprenant a peut-être des problèmes d'audition. Il doit dans cette situation convoquer les parents, expliquer l'état de leur enfant, conseiller d'aller voir un médecin, établir un test d'audiométrie et s'assurer qu'il n'a pas de déficience auditive.

Pourquoi dire que la perception seule n'est pas suffisante ? se demande Guimbretière. Parce qu'il est nécessaire ensuite, après la première étape d'intégration auditive, de conditionner les organes moteurs et de les amener à produire un son, cette production passant par un déconditionnement et une reconnaissance des organes moteurs de la parole.

Elle rajoute qu'on ne peut pas à l'évidence reléguer la phonétique à un simple exercice physique musculaire, articulaire. On voit bien en analysant le processus de la parole qu'il y a une interaction étroite entre les processus phonologique et intellectuel.

Galisson ⁹² rajoute que, les troubles de la perception peuvent être dus à des altérations des organes sensoriels des voies nerveuses et des centres correspondants, ce qui amène l'élève à être incapable de reconnaître, d'identifier les sons d'une manière correcte.

⁹² Op. cit., p. 407

Une lésion au niveau de l'aire auditive entraîne une surdité verbale, c'est-à-dire, le malade perçoit convenablement les sons de son interlocuteur, mais il est dans l'incapacité de comprendre, comme si celui-ci conversait dans une autre langue inconnue. Ce sont les centres corticaux qui entendent et non pas l'ouïe.

Rossi ⁹³ (2008) signale que l'existence de ces répertoires est confirmée par les études de neurophysiologie qui ont permis d'identifier les zones du cortex responsables de la réception et de la production du langage.

1.2/ La perception visuelle

Lieury ⁹⁴ (2004) explique que la fonction de l'œil est de produire une image lumineuse au fond de l'œil qui projette l'image optique sur la rétine, couche interne de l'œil. La rétine est composée de deux sortes de photorécepteurs, les bâtonnets qui « voient » en noir et blanc et les cônes qui « voient » en couleur. Cet influx est transporté par un neurone jusqu'à une grosse cellule nerveuse, la cellule multipolaire.

Il rajoute que la vision ne voit avec acuité qu'un mot d'environ 4 ou 5 lettres car la fovéa qui est une zone minuscule de la rétine (0,4mm de diamètre) est très petite.

Les fibres multipolaires forment le nerf optique qui se dirige vers l'arrière du cerveau où est situé le cortex visuel, localisé dans le lobe occipital, qui analyse les formes, les lettres qui seront émis ensuite à la mémoire imagée.

Pour identifier un mot écrit, il faudrait reprendre les mots mémorisés qui concordent aux formes visuelles retenues.

S'il y a un trouble au niveau de la perception visuelle, il s'agirait d'une agnosie visuelle, c'est-à-dire, l'apprenant perçoit le phonème mais il serait incapable de le reconnaître. Cette déficience est due à une lésion au niveau du cerveau.

2. Activités cérébrales

L'oreille est accoutumée à traiter l'information qu'elle reçoit. Cette dernière consiste en un son ou une suite de sons au niveau du cortex auditif et non pas des

⁹³Rossi Jean-Pierre, « Ouvertures Psychologiques », *Psychologie de la Compréhension du Langage*, LMD, de Boeck, 2008, p.75

⁹⁴ Lieury Alain, de la Haye Fanny, *Psychologie Cognitive de l'Education*, Dunod, Paris, 2004, p.47.

éléments isolés. De cette manière, le cerveau peut facilement opérer au stockage de l'information.

Llote signale que⁹⁵ le stockage de l'information qui conduit à classer et à ranger les différentes informations sous forme de structures significatives est une des étapes importantes de l'écoute; sans elle, rien ne serait possible car la mémoire auditive ne garde que très peu de temps, ce qui est de l'ordre du signal sonore.

Les sons sont ensuite transmis à l'Aire de Broca, qui correspond au pôle de production qui est située dans la 3^{ème} circonvolution frontale gauche pour une observation dans l'Aire Motrice Supplémentaire (AMS) qui gère le fonctionnement des organes phonatoires à savoir les lèvres, la langue, le larynx.

Depuis Wernicke et Broca, les neurologues ont délimité les aires qui sont responsables de la réception du langage et de sa production. La première circonvolution temporale gauche dite Aire de Wernicke correspond au pôle réceptif où le langage est perçu et reconnu. Cette circonvolution est voisine des aires auditives primaires et secondaires 41 et 42, dans l'hémisphère gauche.

Ainsi, une lésion d'une part dans l'Aire de Broca provoque une perte de la parole, et de l'autre, une pathologie articuloire au niveau de l'AMS. Quant à l'Aire de Wernicke, un traumatisme engendre des difficultés de compréhension au niveau de l'oral, alors que les systèmes auditif et articuloire sont parfaits et irréprochables. Cette dernière est directement portée sur le traitement phonologique du langage.

La programmation du langage est réalisée dans les aires 44 et 45. L'accomplissement des programmes qui commandent la production phonèmes dépend d'une zone qui va de la partie basse de la frontale ascendante au faisceau pyramidal.

Poldrack et coll (1999 : 251) comparent l'activité cérébrale des sujets durant 6 catégories de tâches :

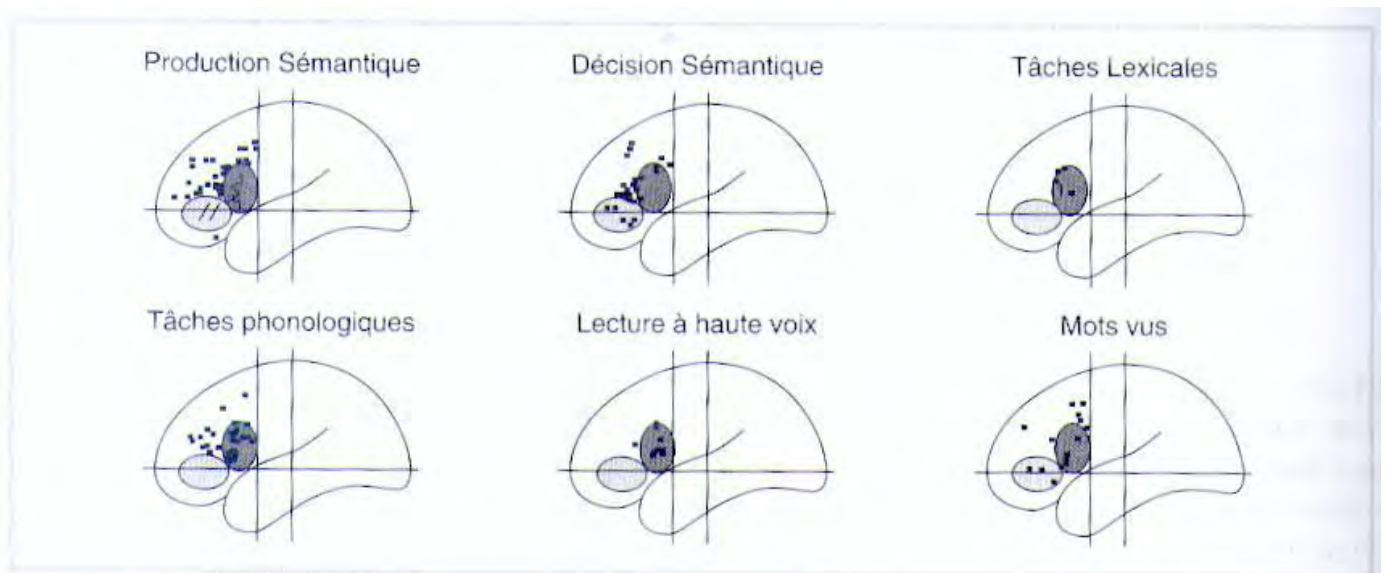
- Les tâches de production sémantique
- Les tâches de décision sémantique
- Les tâches lexicales
- Les tâches phonologiques : comparer le nombre de syllabes contenues dans un mot et produire des phonèmes

⁹⁵ Llote cité par André Lieury et F de la Haye., op. cit., p.211

- La lecture à haute voix : répétition de mots à haute voix.
- La représentation visuelle de mots qui ne doivent pas être dits à haute voix.

Après l'enregistrement de l'activité corticale dans les différentes conditions, les données indiquent :

- que les gyrus antérieur et ventral sont plus actifs durant le traitement sémantique que le traitement phonologique.
- que la région dorsale inférieure est active pour les traitements à la fois sémantiques et phonologiques.



Activité⁹⁶ du cortex frontal gauche : traitements sémantiques, phonologiques et lexicaux « en foncé ». En clair, traitements sémantiques. Données de Poldrack, Wagner, Prull, Desmond et Gabrielli (1999).

Ils insistent sur le fait que les traitements phonologiques sont engagés lors de la plupart des traitements sémantiques.

Le processus de décodage de l'information auditive ou visuelle regroupe les processus qui mettent en jeu le système phonologique ou graphémique. Ils facilitent la discrimination et l'identification des sons et aussi la segmentation des mots en syllabes. Le répertoire phonologique contient des représentations acoustiques des phonèmes, des mots. La liste graphémique est composée quant à elle d'images graphiques des lettres, des mots localisés dans la mémoire imagée.

Poldrack⁹⁷ signale qu'une analyse neuro-anatomique du cerveau a permis d'identifier les zones du cortex qui gère le langage :

⁹⁶ Op. cit., pp.252-255

- Analyse de sons provoque activation des aires primaires 41- 42.
- Analyse phonémique des sons est réalisée dans les aires 43- 22. A ce niveau deux voies sont activées : 40, 11, 6-4 Insula et 21, 22, 47, 20, 21, 38.

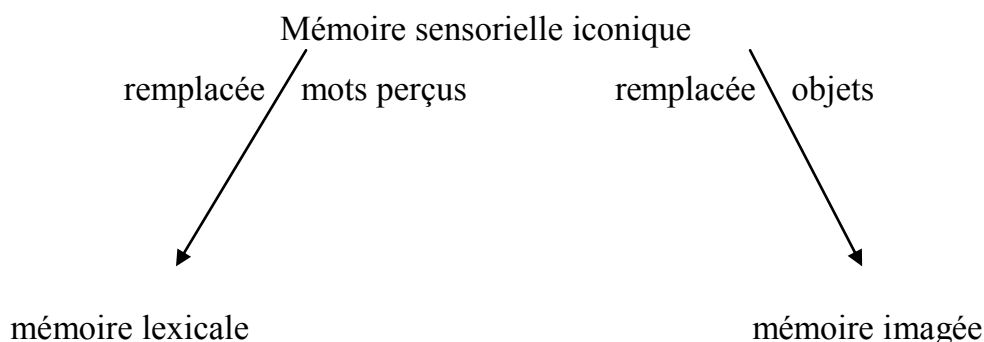
Kaneman-Pougatch, Pedoya (1989 : 65) considèrent que la production se fera d'autant plus facilement que l'on laissera au cerveau le temps d'intégrer les informations nouvelles. Il faudrait faire développer chez l'apprenant une représentation mentale du son.

3. La mémoire

Lorsque nous produisons des sons, nous stimulons notre lexique mental faisant partie de la mémoire à long terme dans laquelle sont stockés tous les mots.

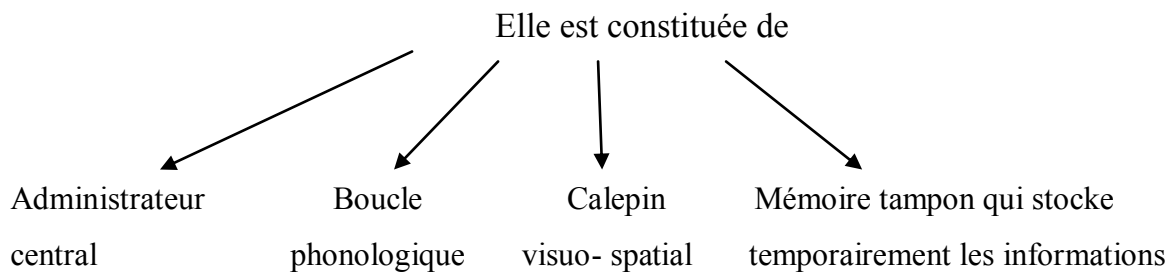
La mémoire doit absolument prendre le relais lors de l'acte de prononciation d'un phonème ou mot. Il faudrait qu'elle soit active et pour cela, il est indispensable et logique que l'information phonologique passe de la mémoire à court terme (MCT) à la mémoire à long terme (MLT). Ce passage sera d'une grande utilité si les informations qui lui sont soumises sont structurées, claires et signifiantes.

Par conséquent, pour activer cette opération, elle fera appel aux centres psycho-sensitifs, psycho-moteurs et à de nombreuses connexions qui lient ces centres entre eux.



Baddeley (1992) souligne que la mémoire de travail est active lors de la réalisation des différentes tâches. Sa fonction est d'activer et de mettre en œuvre les connaissances et les procédures nécessaires pour effectuer ces tâches.

⁹⁷ Poldrack cité par Ludovic Ferrand., 2007, p.252- 253



Il rajoute que la mémoire de travail est une interface qui va utiliser les connaissances stockées dans la mémoire à long terme pour traiter les informations qui lui sont soumises. La mémoire à long terme contient aussi bien des représentations imagées que les représentations verbales.

Daneman et Newson proposent que le rôle de la subvocalisation serait plus important pour le stockage et l'intégration successive des mots du texte dans la mémoire de travail, au cours de la compréhension du texte. Ainsi, il semble nécessaire ici de dissocier clairement le rôle de la phonologie dans l'identification des mots écrits du rôle de la phonologie dans la compréhension du texte.

L'apprentissage de la prononciation des phonèmes aboutit à la réalisation d'un côté des images acoustiques stockées dans la mémoire phonologique et de l'autre d'une mémoire articulatoire où sont emmagasinés les programmes articulatoires des phonèmes, des syllabes et des mots. Il s'appuie sur l'obtention d'un répertoire graphémique où l'apprenant décèle toutes les lettres, les digrammes, les trigrammes et les mots.

Une lésion rhinencéphalique provoque un état de confusion chez le sujet avec une amnésie. Il sera impuissant de se rappeler les souvenirs récents. La mémoire jette son dévolu et ne garde que les souvenirs qui présentent une considération.

La mémoire lexicale remplace la mémoire sensorielle iconique lorsqu'elle se rapporte aux mots perçus, et la mémoire imagée, pour les objets.

4. Introduction à l'information phonologique

4.1 : Accès direct

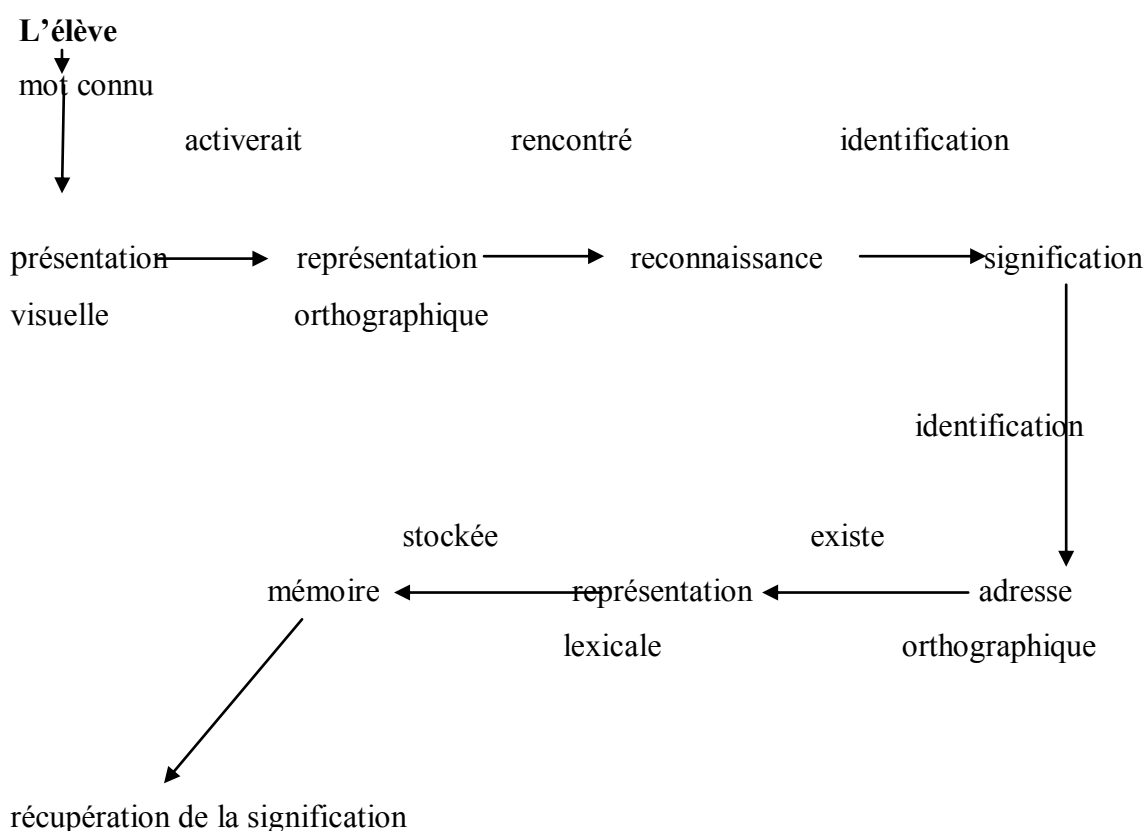
L'information visuelle (Jonhson, 1977 ; Smith, 1972) ou orthographique (Baron, 1973 ; Becker, 1976 ; Paap et al (1977), constitue une base suffisante voire nécessaire pour identifier un mot sans aucun rôle joué par l'information phonologique. La présentation

visuelle d'un mot activerait directement sa représentation orthographique correspondante, qui à son tour activerait sa représentation lexicale stockée en mémoire, ce qui permettrait la récupération de la signification et de la prononciation du mot en question.

Dans cette approche, l'élève a déjà rencontré antérieurement ce mot. Il doit alors être capable de le distinguer des autres, c'est la reconnaissance qui s'établit. Il peut déceler d'une part l'identification du mot transcrit dans son répertoire orthographique où il est mémorisé dans son répertoire lexical et d'autre part sa signification. Dans ce cas, l'apprenant sera-t-il capable de prononcer le phonème ou le mot s'il n'a pas acquis des habiletés d'articulations?

Cette théorie me paraît incomplète et inefficace pour l'apprenant dans son apprentissage du fait qu'il aura quelques difficultés et problèmes lors de la récupération de la prononciation. L'élève cherche la compréhension du texte et non pas l'articulation. Il pourrait par conséquent, confondre les phonèmes vu qu'il n'a pas leurs représentations acoustiques.

Accès direct



4.2 : Accès phonologique

L'orthographe des mots est transformée en un code phonologique avant d'aboutir aux représentations lexicales où les mots sont stockés en mémoire.

Gough (1972) ; Rubenstein et al,(1971a) ; SPoehr et Smith (1973) ⁹⁸ soulignent que cette position faisant l'hypothèse d'une activation phonologique précédant l'identification, repose sur l'idée ancienne que puisque l'homme « apprend » à parler avant d'apprendre à lire (primauté de la parole dans l'ontogénèse et certainement la phylogénèse du langage), les mots seraient stockés en mémoire sous forme de représentations phonologiques et donc, l'accès à ces représentations seraient nécessairement de nature phonologique.

Ainsi, la représentation orthographique d'un phonème correspondant activerait sa représentation phonologique qui à son tour activerait dans une seconde étape sa représentation lexicale.

Le mot n'est pas inventorié chez l'apprenant, donc il n'a pas d'adresse orthographique dans son lexique mental. Il est alors dans l'obligation d'utiliser un autre mécanisme le codage phonologique. Il va alors découper les mots en graphèmes / syllabes et de les recoder ensuite sous forme de signifiants appropriés. On parlera d'un transcodage graphèmes / phonèmes.

Lors de l'apprentissage de la lecture à haute voix, les élèves doivent en premier lieu apprendre les règles de transposition c'est-à-dire donner à chaque lettre son signifiant correspondant.

Cette théorie favorise la représentation phonologique qui ne s'intéresse qu'à la prononciation, au dépend de l'orthographe. Alors que l'élève doit aussi développer sa représentation orthographique afin d'accroître la reconnaissance et l'identification des phonèmes / mots.

Elle est importante et efficace dans son apprentissage car elle lui permet de découvrir que les mots sont composés de phonèmes et que chaque phonème a sa représentation phonologique, son signifiant, son image acoustique. L'élève doit aussi développer chez lui l'oreille musicale du signifiant pour faire naître sa représentation mentale.

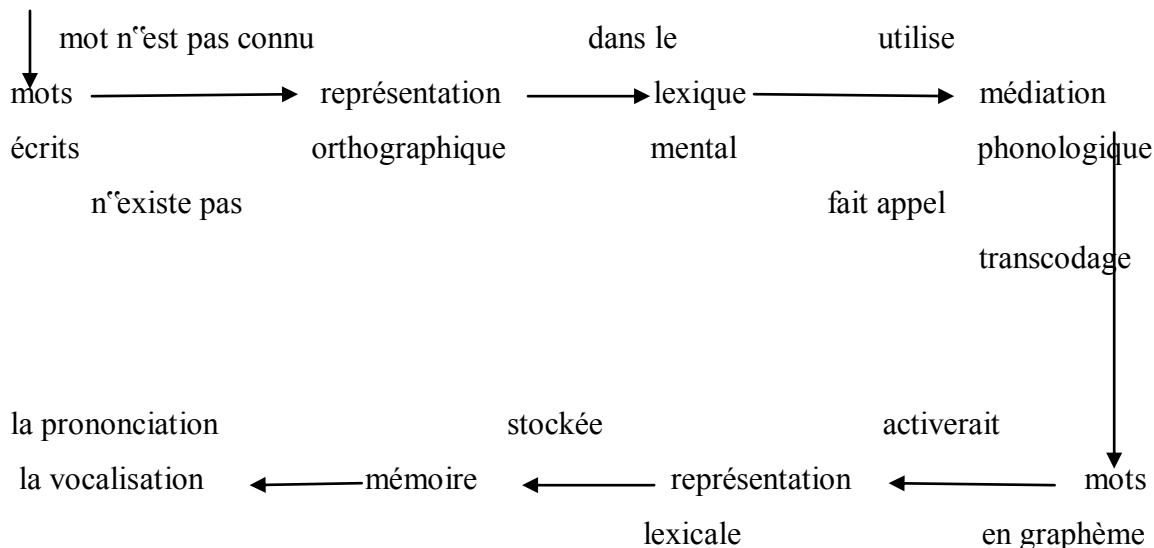
⁹⁸ Gough, Rubenstein et al, Spoehr et Smith cités par Ludovic Ferrand; 2007, p.199

Il peut aussi déceler, d'un côté, qu'un signifiant pourrait avoir plusieurs graphèmes, et de l'autre, un graphème, plusieurs phonèmes.

En première année d'apprentissage d'une langue, les élèves utilisent souvent la procédure phonologique. Ils font le transcodage graphèmes / phonèmes pour faciliter l'accès à une prononciation correcte et juste.

Accès phonologique

L'apprenant



4.3 : Accès mixte

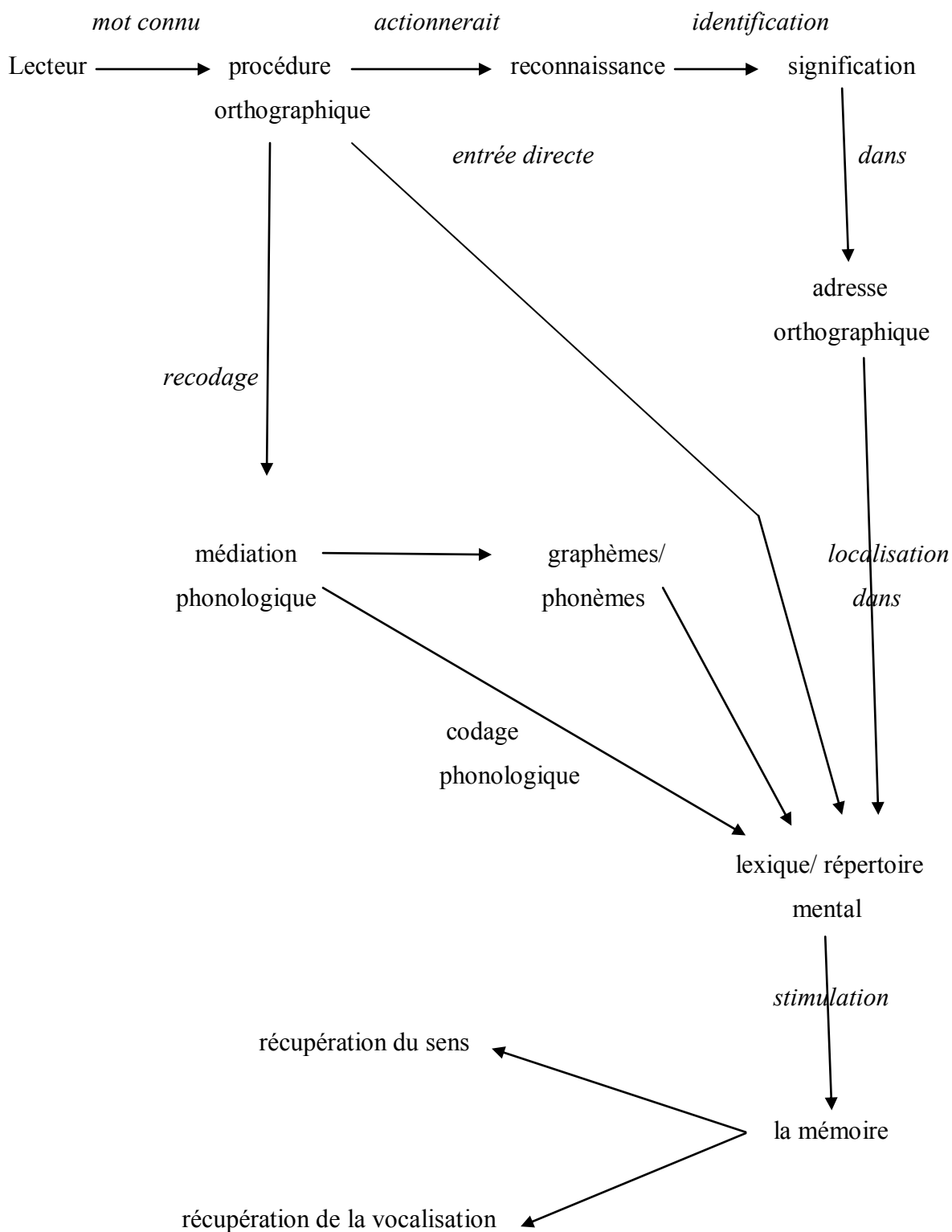
Coltheart (1988); Meyer, Schvaneveldt et Raddy (1978, 1981); Waters et Seidenberg (1985)⁹⁹, considèrent qu'entre ces deux positions se trouvent une position intermédiaire soutenant généralement que les deux informations, orthographiques et phonologiques, sont des sources possibles et séparées d'activation dans l'identification des mots écrits.

Cette théorie me paraît plus complète, bénéfique dans l'apprentissage d'une langue dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'avoir, en premier lieu, une représentation orthographique par exemple, le graphème [p] n'est pas un [b] ou un [q]. Il doit être capable de faire la différenciation entre eux. Puis, une représentation phonologique de la lettre « p » qui se prononce effectivement [p] et non [b] à cause de leurs caractéristiques intrinsèques, et qui sont aussi deux sons différents. De là, l'élève saura et sera capable de

⁹⁹ Coltheart, Schvaneveldt et Raddy, Waters et Seidenberg cités par Ludovic Ferrand., 2007, p.199

faire une correspondance correcte et convenable du graphème au signifiant. Elle lui permet aussi de progresser, de se perfectionner dans la reconnaissance, dans la distinction, dans la prononciation adéquate. Il est alors plus intéressé par la lecture à haute voix.

Accès mixte



5. Les différentes techniques d'investigation cérébrale pour étudier la prononciation en lecture

Il y a plusieurs techniques d'investigation utilisées qui nous permettent de découvrir les aires qui sont responsables de la phonation, et comment réagit le cerveau dans une situation de vocalisation en lecture. Ces méthodes sont : la chronométrie mentale, les lésions cérébrales, l'imagerie cérébrale et l'approche computationnelle.

5.1 : La chronométrie mentale

Cattell, Donders, Posner, Stenberg définissent la chronométrie mentale comme étant la mesure des processus mentaux au moyen des temps de réaction.

Cette dernière est composée de deux techniques qui sont : les mouvements des yeux et de la fenêtre.

5.1.1 : La technique des mouvements des yeux

Lorsque nous lisons, nous bougeons continuellement nos yeux ; nous faisons des saccades oculaires (Rayner, 1988)¹⁰⁰. Entre les saccades, nos yeux restent immobiles. Ce sont des fixations qui durent entre 200 et 300 millisecondes. Les saccades sont des mots balistiques de l'œil dont la vitesse est rapide (500° / sec). L'œil est pratiquement aveugle pendant les saccades. Cela signifie qu'au cours d'une saccade, nous ne capturons pas d'information nouvelle de la phrase lue, par contre, il est vraisemblable de penser que pendant la saccade, nous continuons le traitement commencé avant la saccade (Irwin, 1988)¹⁰¹.

Les données visuelles sont prélevées uniquement et seulement pendant les fixations. Quand nos yeux ne sont pas en action et demeurent figés sur un mot, c'est à ce moment-là où nous saisissons l'information qui nous permet d'accéder à la compréhension de ce que nous avons lu.

¹⁰⁰ Rayner cité par Ludovic Ferrand., op.cit.,p.31

¹⁰¹ Irwin., ibid.

O'Regan (1990)¹⁰² signale que nous déplaçons notre « fovéa » pour voir clairement les mots écrits car c'est là où elle est plus élevée. La taille moyenne d'une saccade est de 7 à 9 lettres.

5.1.2 : La technique de la fenêtre

Mc Conkie et Raynet (1978)¹⁰³ ont développé la technique de la fenêtre mobile pour étudier les processus mentaux mis en œuvre au cours de la lecture. Cette technique permet de changer le texte en fonction des mouvements oculaires du lecteur. La ligne de texte n'est intacte qu'à l'intérieur d'une fenêtre dont la longueur est fixée par l'expérimentateur (ici 9 caractères), et le reste de la ligne, à l'extérieur de la fenêtre, est remplacée par une séquence sans signification. Elle est focalisée à l'endroit où le lecteur maintient son œil immobile et bouge au fur et à mesure avec le mouvement des fixations de l'œil.

Dans les deux techniques, je peux déduire que les yeux ou la perception visuelle d'un phonème ou d'un mot passe par plusieurs phases avant d'atteindre le cerveau, l'aire 18 dans le lobe occipital. Ce dernier activerait ensuite la représentation orthographique pour chercher la compréhension/ le sens ou la représentation phonologique pour la vocalisation.

5.2 : L'étude des lésions cérébrales

Ferrand définit la neuropsychologie cognitive¹⁰⁴ comme une discipline qui étudie la performance cognitive chez les patients victimes d'un accident cérébral, en se basant sur une théorie de fonctionnement normal. Elle vise à faire des inférences sur les processus normaux à partir des observations effectuées chez des patients. Elle est relativement récente par rapport à l'approche de la chronométrie mentale. La neurologie et la neuropsychologie traditionnelles concernaient essentiellement la localisation des fonctions cérébrales (Broca, 1861 ; Wernicke, 1873 ; Geschwind, 1979). Le but de la

¹⁰² O'Regan., *ibid.*

¹⁰³ Mc Conkie, Rayner cités par Ludovic Ferrand., *op. cit.*, p.32

¹⁰⁴ Ferrand Ludovic, *Ouvertures psychologiques, Psychologiques Cognitive de la Lecture, Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte* ; Editions de Boeck Université, 2007, p.44

neuropsychologie cognitive est différent, il s'agit de mettre en relation les observations des patients cérébraux- lésés avec les modèles du fonctionnement de l'être humain normal (Ellis&Young, 1988 ; Shallice, 1988).

Selon Shelhce (1988)¹⁰⁵, elle met l'accent sur l'étude de cas uniques plutôt que sur l'étude d'un ensemble de patients ; elle essaie de lier les désordres neuropsychologiques aux modèles de fonctionnement normal. L'hypothèse de travail de la neuropsychologie cognitive est la suivante : un modèle théorique d'une fonction cognitive particulière « comme la lecture » doit être capable de rendre compte de tous les cas de patient seulement, mais de tous les patients potentiels de plus : les modèles théoriques utilisés proviennent du fonctionnement normal de l'être humain, mais ils doivent pouvoir rendre compte à la fois des données obtenues chez les sujets normaux mais aussi chez les patients cérébro- lésés.

Alors, elle fait appel au précieux concept des doubles dissociations. Deux patients ont été pris, le patient K.T (étudié par Mc Carthy et Warrington, 1986) et le patient W.B (étudié par Funnell, 1983)¹⁰⁶. Ces deux patients devraient lire des nonmots d'une part, et des mots irréguliers d'autre part. Les résultats montrent que le patient K.T lit les premiers parfaitement bien (90% de bonnes réponses) mais échoue pour lire des mots irréguliers peu fréquents (26% de bonnes réponses), alors que c'est l'inverse pour le patient W.B qui échoue totalement pour lire des nonmots (0% de bonnes réponses) et réussit parfaitement la lecture des mots irréguliers (90% de bonnes réponses).

Ces résultats confortent le modèle à deux routes de la lecture (Coltheart et al, 2006)¹⁰⁷. Chez le patient K.T, la route lexicale est endommagée tandis que la route non lexicale est intacte ; alors que chez le patient W.B, c'est la route non lexicale qui est endommagée.

L'approche de la neuropsychologie cognitive est en conséquence fortement indispensable et profitable aux enseignants d'une langue étrangère. Elle permet de faciliter, de contribuer, de découvrir pourquoi les élèves n'arrivent pas à la compréhension d'un texte et à sa vocalisation. Il s'agit d'un problème d'identification, de

¹⁰⁵ Shelhce., ibid

¹⁰⁶ Funnell, ibid

¹⁰⁷ Coltheart., ibid

reconnaissance pour la première, et d'une déficience de codage phonologique pour la deuxième.

5.3 : L'imagerie cérébrale

Durant les vingt dernières années, les scientifiques ont développé un ensemble de techniques d'investigation pour examiner le cerveau en action au moment de la réalisation d'un phonème / mot. Il est question par exemple de la Tomographie par Emission de Positons (TEP), des Potentiels Electriques Evoqués (PEV), de la Magnéto-Encéphalographique (MEG), de l'Imagerie Fonctionnelle de Résonance Magnétique (IRMf).

5.3.1 : Travaux effectués avec la méthode TEP

L'expérience est réalisée ainsi : on administre une dose de substance radioactive dans le sang d'un sujet qui arrive ensuite au cerveau. Cette radiation transmise par le traceur est enregistrée grâce à une caméra qui nous permet de découvrir la diffusion du sang dans les différentes parties du cortex de l'aire de la production à savoir, les aires 6-4 et l'Insula ainsi que l'aire de Broca.

L'intérêt de l'accumulation du sang dans une zone cérébrale bien spécifique nous démontre le degré d'effort pour émettre un mot. Et c'est ainsi que les différenciations entre les niveaux d'activités des diverses aires se distinguent par des discordances de coloration de l'image.

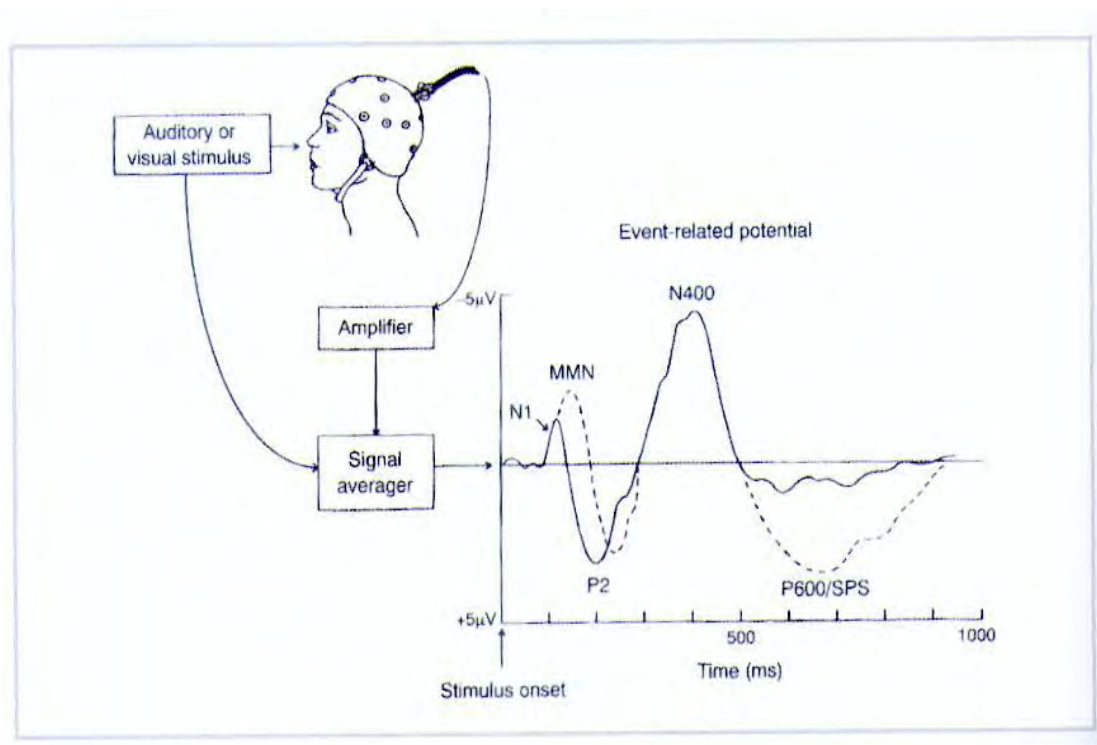
Posner et Raichle (1994, cité dans Bear et al, 1996)¹⁰⁸ ont tenté une expérience et ont remarqué que la TEP permet d'analyser les différentes régions de l'encéphale, en fonction du débit sanguin cérébral, de calculer le débit sanguin correspondant de l'activité de la production de mots. Alors, on note une forte activité dans le cortex moteur primaire (CMP) et l'AMS, ainsi que dans l'aire de Broca et d'autres régions (scissure de Sylvius notamment).

¹⁰⁸ Posner, Raichle cités par Ludovic Ferrand., op. cit., p.45

5.3.2 : La méthode de potentiels électriques évoqués

Osterhout et al ¹⁰⁹ expliquent que cette méthode consiste à enregistrer les potentiels électriques générés par les neurones en plusieurs points de la surface du crâne grâce à des électrodes (entre 64 et 256) fixées sur le cuir chevelu et reliée à un potentiomètre sensible. L'activité de cette technique et sa résolution temporelle élevée permettent de suivre l'évolution de l'activité électrique au cours du temps. L'inconvénient majeur est sa faible résolution spatiale mais cela peut être compensé par l'augmentation du nombre d'électrodes.

La PEV décèle qu'un stimulus visuel « mot » activerait le cerveau pour son identification ou pour son codage phonologique. Ceci pourrait se vérifier grâce à des électrodes qui entraînent une activité électrique produite par les neurones grâce aux potentiels électriques



La méthode des PEV ¹¹⁰ permet de mesurer les variations de l'activité électrique produites par la mise en jeu de milliers de neurones (Osterhout et al., 1997). Ces variations étant d'une amplitude trop faible, doivent être amplifiées. On obtient alors le potentiel évoqué pour la présentation du stimulus. Cette onde cérébrale comprend plusieurs composantes.

¹⁰⁹ Osterhout et al., ibid

¹¹⁰ Op. cit., p.46

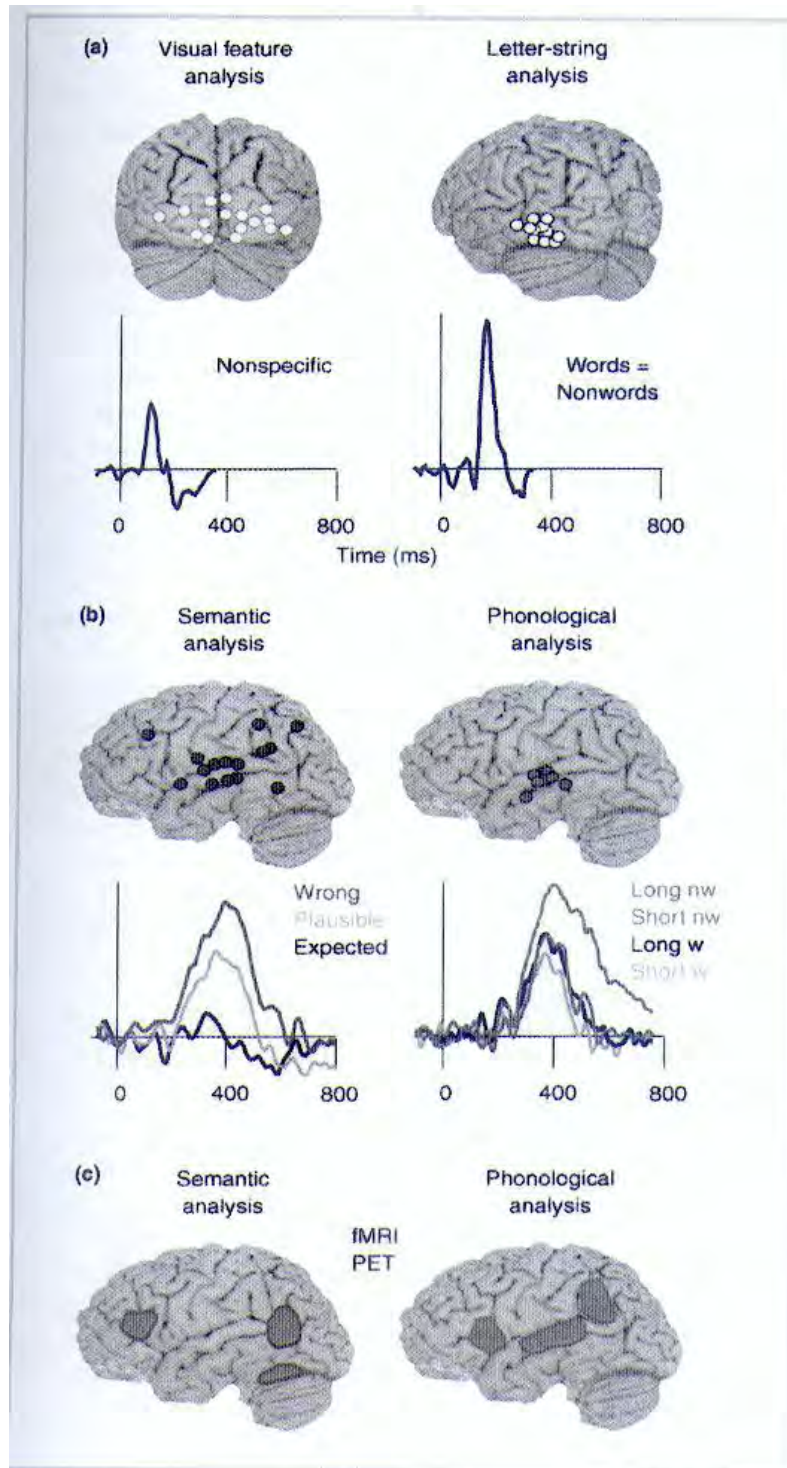
5.3.3 : L'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique

Elle contribue à analyser le fonctionnement du cerveau. Elle présente des images tridimensionnelles en utilisant l'hémoglobine dont les particularités magnétiques se distinguent un peu selon que cette molécule est reliée ou non à l'oxygène. On mesure alors la réaction du cerveau en actualisant des images où on peut remarquer et percevoir la discordance entre les endroits où la circulation sanguine est intense et les endroits où elle est normale.

5.3.4 : Le magnéto-encéphalographique

Cette technique consiste à enregistrer les champs magnétiques produits par le cerveau. Des capteurs regroupés dans un casque sont approchés du crâne du sujet pour détecter des champs magnétiques cérébraux.

Elle a beaucoup d'avantages dans la mesure où elle est inoffensive et sa visée dans le temps est grande. Elle est aussi très précise et claire parce qu'elle nous fait découvrir l'activité des traits visuels ainsi que celle du cerveau lors de l'acte de lecture.



Salmelin&Kujala, 2006). (a) Traitement prélexical, déterminé à partir de la MEG, (b) l'analyse sémantique, en (c) Locus cérébral de l'analyse phonologique reposant sur une méta-analyse réalisés sur 35 études en PET et IRMF (d'après Jobard, Crivello& Tzourio-Mazoyer, 2003)

5.4 : L'approche computationnelle

Elle est d'une grande utilité dans la pratique de la lecture car elle permet de confronter les résultats obtenus des humains aux résultats des simulations des ordinateurs.

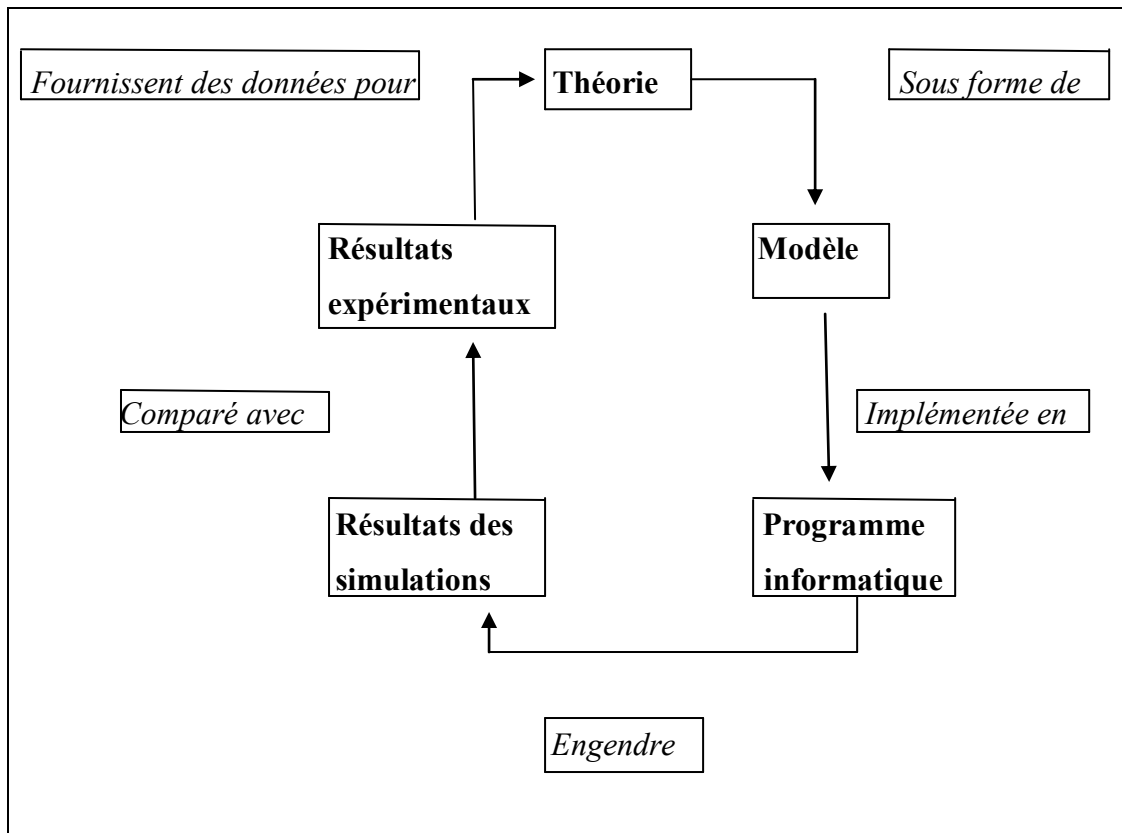
Selon Grainger et Jacobs (1998) ¹¹¹, la possibilité de simuler des modèles computationnelles de la lecture sur ordinateur est utile pour au moins trois raisons majeures. Premièrement, cela demande au chercheur d'être explicite quant aux hypothèses générales. Une fois que le modèle est formulé sous forme de programme informatique, il se situe au-delà de l'impression de formules verbales. Deuxièmement, le modèle prouve son caractère computationnel et peut être testé par sa cohérence interne. Troisièmement, les simulations peuvent prédire des effets cachés ou trop complexes pour être appréhendés par l'être humain.

Forster (1994) ¹¹² rappelle « Je peux prédire et simuler avec exactitude le comportement de mon voisin de palier, ce n'est pas pour cela que j'ai « compris son fonctionnement ». Autrement dit, l'approche computationnelle de la lecture n'a de sens que si on met en relation permanente les données empiriques avec les simulations.

Les nouvelles techniques d'investigation cérébrale peuvent nous informer, nous éclairer et nous renseigner d'une manière détaillée et précise sur l'activité du cerveau. Nous pouvons aussi découvrir la localisation des aires de l'articulation et de la compréhension. Nous décelons où et quand les différents codes à savoir : phonologique, visuel et orthographique sont stimulés dans l'hémisphère gauche.

¹¹¹ Grainger, Jacobs cités par Ludovic Ferrand., op. cit., p.48

¹¹² Forster., op.cit., p.49



Cycle empirique¹¹³ de la modélisation computationnelle selon Dijkstra & de Smedt (1996).

¹¹³ Op. cit., p.49

DEUXIEME PARTIE

LA PRATIQUE DE LA

PHONETIQUE DANS LES ANNEES

SOIXANTE

CHAPITRE I : La pratique de la phonétique dans les années soixante

1 : Recommandations et orientations pour sa mise en œuvre

1.1 : Consignes pédagogiques pour une parfaite prononciation

La connaissance d'une langue est incomplète si on ne donne pas à l'élève l'instrument qui lui permet de l'utiliser sous sa forme écrite. Lire, c'est déchiffrer des signes dans le but de comprendre la pensée qu'ils expriment, le message de celui qui les a tracés.

Quand il s'agit d'une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant, il est nécessaire de mettre l'accent sur une prononciation correcte et une intonation acceptable en l'exhortant de ne pas syllaber, de ne pas chanter. C'est pourquoi le maître doit, par une lecture modèle, donner le ton juste, créer le bain sonore convenable. Il faut ensuite que l'enfant sache lire aisément pour que cela devienne pour lui un plaisir et non un exercice pénible. La méthode de correction est préconisée de la deuxième année de la scolarité jusqu'à la sixième année où l'enseignement doit toujours veiller à la bonne prononciation, à la liaison obligatoire et à l'intonation juste. L'enseignant recommande aux apprenants de lire à haute voix d'une manière expressive, c'est-à-dire en insistant sur la qualité de la prononciation, le respect du rythme et celui de l'intonation, autrement dit une lecture naturelle et aisée.¹¹⁴

1.2 : Conduite de la leçon de phonétique

Le maître doit au préalable, faire lire, déchiffrer les mots difficiles qu'il a repérés chez lui et les écrire au tableau. Il en explique le sens et surtout les fait prononcer.

Lire soi-même est un point capital. Il est nécessaire que le maître donne l'exemple. Et cet exemple doit être irréprochable.

L'élève ne doit pas s'interrompre avant la fin de la phrase. Il articule explicitement, prononce d'une voix claire et varie fortement l'intonation. Il modifie sans cesse le débit tout en gardant une allure générale. Il accompagne les mots marquants d'une mimique expressive. Il met l'accent et ne force la voix que sur la fin selon un rythme harmonisé

¹¹⁴ Classes Primaires Élémentaires, IPN, 1964, p.21

pour donner un sens, comme dit B. Dufey (p. 99) « le sens hante le son ». Les élèves écoutent le livre fermé. Ensuite, le maître relit un paragraphe en les autorisant à suivre cette fois-ci sur le livre.¹¹⁵

1. 3 : Précautions indispensables

La connaissance intégrale du texte est une nécessité pour le maître. Comment donner l'exemple d'une bonne lecture si le texte n'est pas connu à fond? C'est son intonation et sa prononciation surtout qu'il faut avoir bien saisi. Après quoi le maître repère :

a- Les mots difficiles qu'il faudra d'abord transcrire au tableau, et notamment ceux qui exigent des exercices de prononciation.

b- Les phrases longues où il serait intéressant d'étudier les pauses d'après l'emplacement des groupes fonctionnels. Le respect d'un ton est un point déterminant car il indique que la voix monte légèrement avant les virgules et baisse, au contraire, avant les points.

c- Le maître marque au crayon les liaisons difficiles. Il lui appartient de les adapter à sa classe en choisissant celles qui font plus précisément l'objet de la leçon et qui rendent cet enseignement plus judicieux et cohérent.¹¹⁶

1. 4 : La phonétique dans la lecture

Rien de plus décourageant et démotivant que le spectacle de lecture individuelle interrompue sans cesse de remarques. Le maître ne doit pas rappeler sa présence, ne doit pas compter les articulations confuses, les prononciations défectueuses, l'absence de liaison, les accents méconnus, les fins de phrases escamotées, la distribution incorrecte des pauses, le débit trop rapide ou saccadé, le chantonement nasillard. Quand il ne s'agit pas d'un accent local dont le maître lui-même a le plus grand mal à se défaire.¹¹⁷

Chaque élève lit un nouveau texte au moins une fois à chaque séance. Le maître sert de modèle. Ces apprenants doivent se succéder rapidement. Il sollicite les avis des élèves sur telle erreur constatée. Il se contente de frapper la règle sur la table mais il ne

¹¹⁵ Cahier de pédagogie moderne, Le Cours Élémentaire, 1962, p.25

¹¹⁶ Cahier de pédagogie moderne, op. cit., 1962, p. 31

¹¹⁷ Cahier de Pédagogie Moderne, op. cit., 1962, p. 24

coupe pas le sujet au beau milieu d'une phrase. Si la prononciation incorrecte du mot persiste et résiste, l'élève vient se placer devant ses camarades et articule d'après l'exemple de l'un d'eux. Les meilleurs lisent d'abord. Le maître tient le rôle essentiel quand il s'agit d'une mimique expressive.¹¹⁸

Quand il est question d'une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant, le maître met l'accent sur une prononciation correcte, acceptable et une intonation significative. Le maître sert de modèle pour les apprenants en lisant correctement et soigneusement. Il donne alors le ton approprié, et crée le bain sonore convenable. La lecture devient pour l'enfant qui lit avec aisance et facilité, un moment de détente, de plaisir et non un exercice pénible et contraignant. Pour parvenir aux mécanismes de bien lire, l'enseignant donne beaucoup d'exercices. « C'est en forgeant, dit-on, qu'on devient forgeron ». De même, c'est en lisant fréquemment qu'on apprend à lire.¹¹⁹

Le maître utilise une méthode mixte en partant de mots, de phrases simples dont l'analyse permet d'isoler le son à étudier. Ce dernier est ensuite associé aux apprentissages précédents pour obtenir des mots nouveaux et des phrases que l'enfant peut comprendre et lire aisément. L'enfant s'entraîne à la lecture sans effort, perfectionne les processus pour arriver à la pratique de la lecture courante. Il veille toujours au respect de la bonne prononciation, des liaisons indispensables et de l'intonation juste et adéquate.

Quand les élèves lisent à haute voix de façon expressive, il ne faut pas perdre de vue la qualité de la prononciation et le respect du rythme. Le maître procède à la correction de l'articulation et le débit ainsi que la prononciation expressive naturelle.

L'objectif de l'enseignant est de faciliter aux élèves l'accès à la lecture pour pouvoir lire avec aisance. Son but réel est d'apprendre à saisir la pensée par le déchiffrage. La prononciation des vocables et l'interprétation de la pensée créent une harmonisation entre eux, autrement dit, le déchiffrage spontané des mots difficiles facilite l'approfondissement de la pensée.

Dans le cas où la lecture courante et l'intonation naturelle n'ont pas été entièrement acquises, le maître introduit les critères de progrès et de succès qui suivent :

¹¹⁸ Cahier de Pédagogie Moderne, op. cit., 1962, p.26

¹¹⁹ Classes Primaires Élémentaires, IPN, op. cit., 1964, p.22

- la disparition du chantonnement est la meilleure garantie que l'enfant comprend ce qu'il lit.

- toute syllabation est évitée : l'enfant ne marque plus une hésitation d'une syllabe à l'autre. Il donne aux mots, par sa prononciation, leur unité tout en articulant. Il devient capable d'anticiper sur l'effort requis et d'y préparer ses organes vocaux en déchiffrant déjà des yeux le mot suivant.¹²⁰

- Il joue sur les oppositions c'est à dire une même lettre se prononce différemment comme [g] dans « dragon » ou dans « nageoire », un même son nasal [ã] avec des graphies différentes : « en » dans « l'encrier », « an » dans « planche », « am » dans « champ ». L'étude d'une même graphie accompagne les mots accompagnés d'un dessin : un lapin, un bambin, une pince...Il se sert de dessins pour dissiper, par l'évocation des objets, des confusions dues à l'homonymie comme : cent, sans.

- Il étudie les terminaisons, et aussi les débuts de mots qui commencent par « h ».

- Il recourt à la composition d'un petit texte qu'il confie aux élèves eux-mêmes où ils proposent des mots contenant la syllabe mise en valeur.

- Une prononciation correcte et exacte permet d'éviter les fautes d'orthographe. Une expérience faite par Luria, montre des enfants à qui l'on permet de prononcer des mots de leur dictée font six fois moins de fautes d'orthographe que le groupe qui écrit la dictée sans remuer les lèvres.¹²¹

1.5 : La phonétique dans la récitation

- L'articulation n'est parfaite que si un auditeur étranger peut comprendre tous les mots à l'autre bout de la salle sans que l'élève interrogé ait à forcer la voix.

- La prononciation n'est pas acceptable sans une exacte distribution des pauses, ce qui implique de grandes variations dans le débit.

¹²⁰ Cahier de Pédagogie Moderne, op. cit., 1962, p.25

¹²¹ Trocmé- Fabre, H, 1987, p. 21

- L'enseignant ne doit pas faire réciter les élèves sans d'abord réciter lui même car il sert de modèle.¹²²

« Apprendre à parler comme apprendre à écrire, c'est apprendre à penser » disent les institutions officielles.¹²³

L'enfant qui s'exprime correctement, convenablement met de l'ordre dans ses idées avec une certaine clarté et une cohésion.

- Le chantonement est inexistant : un enfant doit à 7 ans employer un ton parfaitement naturel.

1.6 : Orthographe phonétique

Conduite générale de la leçon:

En début d'année, l'enseignant doit repérer les insuffisances et les lacunes en lecture. Alors, il va proposer une étude de mots appropriés jusqu'à la reconnaissance, l'identification et la prononciation correcte. Si une erreur subsiste il faut improviser un exercice supplémentaire.

- Recenser les confusions possibles entre prononciations très voisines : en, on, in, etc. : chaque enfant prononce un mot typique autant de fois qu'il est nécessaire.

- Consacrer plusieurs leçons à l'étude des accents (un dé- l'été...la crème- un frère...la fenêtre- la crête...), à la prononciation du « s », à l'emploi de la cédille et même, à l'emploi du point sur le i.

Dans l'année, passer systématiquement en revue :

a- les sons les plus usuels au C.E.1;

b- les homonymies dangereuses au C.E.2.

- Montrer sur son propre visage ou sur celui d'un élève la façon d'articuler.

- Faire sentir la permanence d'une prononciation ou, au contraire, sa diversité pour une syllabe donnée.

- Jouer sur les oppositions : une même lettre diversement accentuée ou encadrée (g dans dragon ou dans nageoire...), un même son rendu par des graphies différentes : en (l'encrier), an (la planche), am (le champ).

¹²² Ibid

¹²³ Ibid

A l'occasion de l'étude d'une même graphie, accompagner les mots mis en valeur par un dessin : un bambin, un lapin, du boudin, des pinces... Plus particulièrement se servir de dessins pour dissiper, par l'évocation même des objets, des confusions dues à l'homonymie : houe, et houx, par exemple.¹²⁴

Dans l'hypothèse du choix, éviter la citation des mots abstraits ou rares.

Le constat

La pratique de la phonétique a une importance indéniable dans l'enseignement du français. Elle est appliquée en lecture, en récitation et en orthographe.

En lecture par exemple, si le texte est trop long, l'enseignant préconise de faire lire les élèves paragraphe après paragraphe, et ceci pour faciliter l'acquisition d'une bonne prononciation. Il leur apprend qu'un texte bien lu est un texte déjà à moitié expliqué. Il leur recommande de lire à haute voix mais pour cela, il doit donner l'exemple pour les inciter, les encourager à cette activité. Il exhorte d'une voix claire de varier l'intonation pour caractériser une phrase déclarative, d'une interrogative ou d'une exclamative, de modifier aussi le débit quand c'est nécessaire tout en accompagnant les mots par des gestes, des mimiques.

L'orthographe phonétique est centrée sur la discrimination visuelle du phonème et sa fixation et ce pour sa mémorisation, par exemple, quand les apprenants font des confusions avec le son [ã] qui s'écrit « en, an, am, em ». L'enseignant emploie ces digrammes dans des mots comme « pente, sans, camp, emporter ». Il leur demande ensuite de les prononcer autant de fois, afin de mémoriser leurs réalisations et leurs orthographes.

La récitation a pour objectif :

- Une correcte articulation chez les élèves pour pouvoir lire avec facilité, et aisance afin d'être compris par autrui.
- Réciter avec une bonne intonation pour colorer son message tout en respectant bien sur les pauses et les liaisons, les enchainements, les consonnes non prononcées.

Il est demandé aux maîtres de ne pas faire réciter les élèves en premier. Il doit par conséquent commencer d'abord par servir de modèle et pour être imité ensuite. Après la

¹²⁴ Op, cit., p. 51

diction de l'apprenant, il demande aux élèves de l'évaluer en donnant une note sur l'ardoise. Il établit rapidement la moyenne et donne à la fin son appréciation personnelle. En fin de séance, le maître lit une deuxième fois pour mieux ancrer, consolider et renforcer l'énonciation.

2. Analyse des fiches pédagogiques

Je vais procéder maintenant à l'analyse de quelques fiches pédagogiques où je donne, ci-dessous, un exemple de contenu d'une fiche pédagogique. Je donne en annexe quelques exemples de fiches complètes, d'un cours de français du cycle primaire élaboré en 1962:¹²⁵

A- directives :

- 1- objectif général
- 2- objectif du jour
- 3- matériel

B- leçon proprement dite:

Première phase : Exploration du thème

- 1- Mise en ambiance
- 2- Acquisition : la phonétique est introduite dans cette phase.

Deuxième phase : Exploitation du thème

- 1- Consolidation des acquisitions précédentes :
- 2- Acquisitions (suite)

Elaboration de la phrase récapitulative : Introduction encore une fois de la pratique de la phonétique.

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Je constate que la phonétique est omniprésente et quotidienne dans toutes les séances de français.

¹²⁵ H. Dini, A. Rahmani, R. Bousquet, « *Bonjour l'Ecole* », 140 Fiches de Langue Française, Classes d'initiation, Collection Khed'ra, Classiques Hachette, 1960

FICHE PEDAGOGIQUE 1

Vous entendez	Exigez !
Foici	v : vibration prolongée des lèvres. i : lèvres étirées : voici.
Icoul	e : (bouche peu ouverte) o : joues creusées : école.
Bonjor	on : joues très creuses. ou : lèvres très contractées : bonjour

L'enseignant montre aux apprenants l'articulation de la fricative [v] en vibrant les lèvres d'une manière prolongée contre les dents supérieures. Il insiste ensuite :

- le graphème « i » réalisé [i] avec les lèvres étirées comme dans « voici ».
- le graphème « é » prononcé [e] avec la bouche peu ouverte car la voyelle est mi-fermée, et le graphème « o » articulé [o] avec les joues creuses comme dans « école ».
- le digramme « on » produit [ɔ̃] avec les joues très creuses et le digramme « ou » émis [u] avec les lèvres très contractées.

Vous entendez	Exigez !
Oué	ou...i (lèvres étirées vers l'oreille) oui.
Enntri	Insister sur en- tre et répéter entre- entre.

Il prononce « oui » en deux temps, le groupe vocaliques « ou » articulé [u] avec l'arrondissement des lèvres et la voyelle « i » [i] avec l'étirement des lèvres vers les oreilles. Il syllabe ensuite le mot "entre" en "en- tre" pour faciliter sa prononciation.

FICHE PEDAGOGIQUE 2

Vous entendez	Exigez !
Sour	insister sur « o » : sors.
Dou	insister sur « e » de.
Clesse	« c » comme dans café : a bien ouvert : classe.

Il insiste sur :

- « o » [ɔ] voyelle arrondie dans « sors ».
- la voyelle antérieure mi-fermée "e" [ɛ].

- le graphème « c » prononcé [k] dans café, et la voyelle antérieure « a » [a] prononcée avec la cavité buccale bien ouverte.

Vous entendrez	Exigez !
El	insister « i » [i] (lèvres bien étirées vers les oreilles): il

Il insiste encore sur les lèvres bien étirées vers l'arrière pour prononcer la voyelle orale antérieure « i » [i] que l'apprenant a récemment rencontré.

FICHE PEDAGOGIQUE 3

Vous entendrez	Exigez !
Bren	« p » inconnu (le prononcer bouche fermée, joues très enflées): prends.
lou lefr	obtenir le ; « v » et « i » à revoir : le livre.

Il demande que :

- le graphème « p » soit prononcé [p] dans « prends », avec la bouche fermée et les joues très enflées.

- le graphème « v » soit émis [v] avec la lèvre inférieure contre les dents supérieures et insiste à revoir la production de « i » lu [i] dans « livre ».

Vous entendrez	Exigez !
Nof	eu comme neuf.
Fiou	revoir [v] et eu : vieux.
In	lèvres contractées : un.

Il insiste sur :

- le digramme « eu » prononcé [œ] dans « neuf ».

- le graphème « v » émis [v] et « eu » produit [ø] dans « vieux ».

- le digramme « un » lu [ɛ̃] avec les lèvres contractées dans "un" [œ̃].

FICHE PEDAGOGIQUE 4

Vous entendrez	Exigez !
Oué	ou...i (lèvres bien étirées vers les oreilles) : oui.
Let	même remarque: la confusion entre [e] et [i] est tenace : lit.
Lèvre	Ibid. Multipliez le jeu phonétique : i...é...i...é : livre.

Il découpe le mot « oui » en « ou » [u] et « i » [i] avec les lèvres bien étirées. Il insiste sur la prononciation du graphème « e » prononcé [e], et « i » émis [i] pour éviter la confusion respectivement dans « les » et « lit ». Il demande à multiplier le jeu phonétique entre [i] et [e] pour produire correctement « livre ». Il y a une opposition dans le degré d'aperture.

Vous entendrez	Exigez !
Sour	lèvres contractées comme pour siffler : u..u..u.. : sur.
Tablou	faire vibrer le "bl", bleau: lèvres très souples : tableau.

L'enseignant explique aux élèves que :

- Les lèvres doivent être contractées pour prononcer la sifflante "s" [s] et arrondies et projetées « u » émis [y] dans le mot « sur » [syR].
- Le groupe consonantiques « bl » doit vibrer lors de sa réalisation dans la syllabe « bleau ». Les lèvres doivent être souples pour la réalisation du mot « tableau ».

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 1- 2- 3- 4

Il s'agit d'une révision de tous les sons rencontrés pendant la semaine afin de permettre aux apprenants de se corriger et de perfectionner leurs prononciations. Les acquisitions de la semaine sont reprises avec le souci d'une articulation juste. Le maître s'exprime à haute voix, en lisant lentement. Les élèves doivent suivre avec curiosité les gestes assortis d'une mimique intelligemment utilisée. Les enfants observateurs-nés, imitent leur enseignant. Ce dernier leur demande de répéter parfaitement et exactement les phrases et veille à ce qu'ils n'annoncent pas.

FICHE PEDAGOGIQUE 6

Vous entendrez	Exigez !
Lafabou	insister sur "v" et "o" : lavabo.
Qué	rétablir i dans "qui".

L'enseignant insiste encore sur :

- la fricative « v » [v] et la voyelle « o » [o] dans « lavabo »
- la voyelle antérieure fermée « i » [i] de « qui ».

Vous entendrez	Exigez !
Jou	rétablir « e » : je.
Fa	rétablir « v » et « ai » puis vai : vais.

Il demande à rétablir :

- « e » articulé [ə] dans « je ».
- la fricative « v » [v] et le digramme « ai » articulé voyelle [ɛ] dans « vais ».

FICHE PEDAGOGIQUE 7

Vous entendrez	Exigez !
Soui	insister sur « é » : bouche peu ouverte ; sui : sss...ui : sifflement puis lèvres étirées : essuie.
Birou	bureau.
Tablou	tableau.
No	non.

Le maître insiste d'abord sur la syllabe initiale « é » [e] avec la cavité buccale un peu fermée, puis sur la finale constituée des sifflantes « ss » émises [s] et de « ui » composée de la semi- voyelle [ɥ] et de la voyelle fermée [i].

Vous entendrez	Exigez !
Cheffoun	« i » et « on » à reprendre : chiffon.
Afec	« a » ouvert, « vec » (vibration des cordes vocales, des lèvres) : avec.

Il demande à reprendre la prononciation correcte des voyelles [i] et [ɔ] dans le mot « chiffon ». Il syllabe « avec » en « a- vec ». Il exige la vibration des cordes vocales avec la lèvre inférieure contre les dents supérieures pour [v] dans la syllabe « vec » [vek].

FICHE PEDAGOGIQUE 8

Vous entendrez	Exigez !
Bouz	insister sur « p » et « o » : pose.

Il insiste sur l'occlusive sourde « p » [p] et l'allongement de la voyelle orale postérieure « o » [o] et allongement devant [z] pour articuler convenablement le mot « pose ».

Vous entendez	Exigez !
Doçma	articuler lentement « dou- ce- ment » : doucement.
Tabla	syllaber ta- ble : table.

Il syllabe les mots « doucement, table » respectivement en « dou- ce- ment » et « ta- ble ». Il demande d'articuler lentement le premier afin de l'articuler correctement.

FICHE PEDAGOGIQUE 9

Vous entendez	Exigez !
Cré	articuler lentement é - cris . Rectifier également « je cré » (j'écris).
Bienn	supprimer le son « enn » : bien.

L'enseignant découpe le mot « écris » en « é- cris » et conseille l'apprenant de l'articuler doucement. Il lui demande de rectifier la prononciation de « je cré » en « j'écris ». Pour le mot « bien », il ne recommande que de supprimer le « nn » qui se trouve en position finale et allonge la voyelle nasale.

Vous entendez	Exigez !
Cryounn	articuler lentement « crai » (bouche ouverte, lèvres étirées) « ion » (lèvres très contractées) : crayon.
del'ardoise, d'l'ardise	faire répéter : crayon d'ardoise.

Il exhorte de syllaber le mot « crayon » et d'articuler lentement « crai » avec la bouche ouverte, les lèvres étirées, et "ion" avec les lèvres très contractées. Il recommande de faire répéter plusieurs fois le mot « crayon d'ardoise » afin d'accoutumer les organes phonatoires.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 6- 7- 8- 9

Le maître reprend les difficultés rencontrées en phonétique précédemment : révision et entraînement de l'articulation de « crayon d'ardoise, j'écris, tableau doucement, chiffon, bureau ». Tout défaut de prononciation doit être absolument rectifié.

FICHE PEDAGOGIQUE 11

Vous entendrez	Exigez !
Fermi	insister sur la terminaison « me » : ferme.
Bourt	insister sur : porte.
Ofrir	ouvrir.

Il insiste sur la terminaison « me » de « ferme ». Il met l'accent sur la prononciation de « porte » et « ouvrir » sans aucune méthode.

Vous entendrez	Exigez !
Ti	tu : rétablir « u ».
que ouvres-tu? qu'ovres-tu? qu'offres-tu?	qu'ouvres-tu? Articuler qu'ou (lèvres contractées).

Il doit rétablir la prononciation du graphème « u » réalisé [y] dans « tu ». Il syllabe « qu'ouvres-tu? » en « qu'ou- vres- tu? » pour lui faciliter sa production.

FICHE PEDAGOGIQUE 12

Vous entendrez	Exigez !
Ou	ou (lèvres contractées).
li cartable, le cartablo	rétablir "le" et "ble" : le cartable.
il mi	rétablir le son "é" : il met.
Cazii	articuler ca- zier : casier.

Il recommande aux élèves d'obtenir la prononciation de « ou » avec les lèvres contractées. Il rétablit « le » et la syllabe finale « ble » dans « le cartable ». Il réadapte « é » dans « et » prononcé [e] ou [ɛ] dans « il met ». Pour le mot « casier », il est syllabé en « ca- sier ».

Vous entendrez	Exigez !
Bounn	obtenir bon : bon
Bouenn	(joues enflées puis émission du mot point): point

Il recommande aux élèves d'obtenir la prononciation du mot « bon ». Pour le mot « point », il leur montre les joues enflées pour son émission.

FICHE PEDAGOGIQUE 13

Vous entendrez	Exigez !
Cayi	articulé ca- ier : cahier.
Gras	insister sur « an » : grand.
Bté	syllaber pe- tit.

Il syllabe « cahier » en « ca- ier » tel qu'il est prononcé sans tenir compte de son aspect orthographique ainsi que « petit » en « pe- tit ». Il insiste sur « an » prononcé [ã] voyelle nasale ouverte dans « grand », difficile à produire vu qu'elle ne fait pas partie du répertoire phonologique de l'apprenant arabophone.

FICHE PEDAGOGIQUE 14

Vous entendrez	Exigez !
Doun	articuler do- nne (insister sur « ne »).
Cri	obtenir « ai », craie.
Brabou	insister sur « vo » : bravo.

Il recommande aux sujets de syllaber « donne » en « do- nne » tout en insistant sur « ne » qui n'est pas en réalité prononcé. Il leur demande aussi d'obtenir « ai » sans donner d'explication sur la nature de la voyelle ouverte [ɛ] dans « craie » sans donner d'explication. Pour « bravo », il insiste sur la syllabe finale « vo » [vo].

Vous entendrez	Exigez !
Blach	insister sur "an" : blanche.
Roj	rétablir "ou" (lèvres contractées) : rouge.
ti don (doun la cri roj)	insister sur "u, o ai, ou" : tu donnes la craie rouge.

Il appuie sur la prononciation de la voyelle nasale et orale comme « an » [ã] dans « blanche » et « u, o, ai et ou » prononcées respectivement [y, ɔ, ɛ, u] afin de lire correctement « tu donnes la craie rouge ».

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 11- 12- 13- 14

Pendant cette séance consacrée à une révision, le maître va revoir tous les sons cibles des leçons précédentes, tels que « é, a, i, p ». Il leur demande aussi de répéter les mots étudiés durant cette semaine comme « ferme, porte, j'ouvre, le cartable, il met, le casier, le cahier, lentement, donne, craie, bravo, blanche, rouge, tu donnes la craie rouge ».

L'objectif est d'améliorer, perfectionner et d'habituer aussi les organes phonatoires à produire certains sons qu'il n'est pas entraîné à prononcer.

FICHE PEDAGOGIQUE 16

Vous entendrez	Exigez !
jou m'abelle	rétablir « je » et « p » : je m'appelle.
Coma	articuler lentement co- ment : comment.
Cit	rétablir le son « è » : cet.

Il rétablit « je » et l'occlusive sourde bilabiale « p » afin que l'élève prononce [ə] voyelle centrale finale facultative, la consonne bilabiale sonore [b] qui doit s'assourdir peut devenir [p] et lire « je m'appelle ». Il articule lentement « comment » en le syllabant en « co- ment » pour faciliter sa production. Il reconstitue le son « è » ouvert [ɛ] ouvert dans « cet ».

Vous entendrez	Exigez !
mitr, mitro	syllaber maî- tre : maître.
Msiou	prononcer me- sieur : monsieur.
Bréza	prononcer pré- zen : présent.

Il procède toujours à la syllabation des nouveaux termes comme « maître, monsieur, présenté » en « maî- tre, me- sieur, pré- sent » et conseille à ses apprenants de prononcer syllabe par syllabe afin de rendre la tâche de leurs articulations plus facile.

FICHE PEDAGOGIQUE 17

Vous entendrez	Exigez !
demandé	articuler de- man- dé.
rigla	articuler rè (bouche bien ouverte) – gle : règle.
Bor	pour (joues enflées).
Ou	au (bouche à peine ouverte ; son de la gorge).

Il articule les mots « demandé, règle » en « de- man- dé, rè- gle » en montrant à ses élèves la position de la bouche ouverte pour « rè » dans « règle ». Il enfle les joues afin qu'ils observent l'implosion de l'air dans la cavité buccale pour produire « pour » car ce dernier commence par une occlusive sourde [p]. La bouche est à peine ouverte pour réaliser « au ».

Vous entendrez	Exigez !
langue, longue	insister sur on et gue : longue.
Corte	syllaber cour- te : courte.
Dou	rétablir u : du.

Il appuie la production sur :

- la voyelle nasale arrondie « on » [ɔ̃] et le trigramme « gue » [g] dans « longue ».
- le son « u » [y] dans « du ».
- Il syllabe le mot « courte » en « cour- te ».

FICHE PEDAGOGIQUE 18

Vous découvrez	Exigez !
montré	articuler mon- tre : montre.
Lître	prononcer let- tre : lettre.

Le maître découpe les mots "montre, lettre" respectivement en « mon- tre, let- tre » pour faciliter leurs productions.

FICHE PEDAGOGIQUE 19

Vous découvrez	Exigez !
Rangé	prononcer « ran- ge » : range.
Matriel	bien articuler « ma- té- ri- el » : matériel.

Il procède par la syllabation de « range, matériel » en « ran- ge, ma- té- puis ri- el » pour permettre aux apprenants de prononcer correctement.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 16- 17- 18- 19

La révision hebdomadaire permet aux élèves de revoir les sons cibles et les mots pour se corriger et s'auto- évaluer pour améliorer leurs prononciations en lecture à haute voix des mots comme « maître, monsieur, demandé, lettre, matériel ».

FICHE PEDAGOGIQUE 21

Vous entendrez	Exigez !
Rougardé	syllaber re- gar- de : regarde.
Bar	insister sur « p » et « ar » : par.
Founitrou	syllaber fe- nê- tre : fenêtre.
Bri	insister sur « p » et « rè » : près.

Le maître syllabe les mots « regarde, fenêtre » en « re- gar- de et fe- nê- tre » pour rendre leurs productions faciles. Il insiste sur :

- la consonne occlusive initiale [p] récemment rencontrée et « ar » dans « par ».
- la bilabiale initiale « p » suivie de « rè » lue avec une ouverture de la bouche dans « près ».

FICHE PEDAGOGIQUE 22

Vous entendrez	Exigez !
arrev, arref	prononcer a- rri- ve : arrive.
Routard	syllaber retard : retard.
Hour	articuler eu- re. Se méfier de « h » aspiré qui est prononcé par les élèves.

Le maître syllabe les mots « arrive, retard, heure » en « a- rri- ve, re- tard, eu- re » pour aider les apprenants à lire facilement. Il les met par contre en garde de se méfier du graphème « h » aspiré de « heure » qui n'est pas prononcé.

Vous entendrez	Exigez !
Sova	bien articuler sou- vent : souvent.

Il suggère aux élèves de dire le mot « souvent » en le syllabant « sou- vent » pour ne pas avoir de difficulté lors de son émission.

FICHE PEDAGOGIQUE 23

Vous entendrez	Exigez !
Gagno	insiste sur « gne » : gagne.
Emage	syllaber i- ma- ge : image.
Bou	insister sur « au » (son de la gorge) : beau.

- Il syllabe « image » en « i- ma- ge » pour le lire correctement. Il insiste sur :
- le trigramme « gne » articulé [ɲ] consonne nasale post vélaire dans « gagne ».
 - le digramme vocalique « au » prononcé [o] voyelle orale fermée dans « beau ».

Vous entendrez	Exigez !
Absa	insister sur "en" : absent.
Brizen	mot déjà vu : présent.

Il insiste sur le digramme « en » dit [ã] voyelle nasale ouverte dans « absent ». Pour « présent », il le réintroduit pour consolider et renforcer sa prononciation.

FICHE PEDAGOGIQUE 24

Vous entendrez	Exigez !
Fers	prononcer ver- se.
Encrii	articuler en- cri- er : encrier.
Boutiller	articuler bou- teille : bouteille.

Il syllabe « verse, encrier, bouteille » en « ver- se, en- cri- er, bou- teille » pour apprendre aux élèves à prononcer convenablement.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 21- 22- 23- 24

Il s'agit d'une séance de révision hebdomadaire où le maître, les élèves revoient ensemble les cours précédents pour étudier les incorrections commises et procéder à leurs remédiations. L'acquisition d'une langue doit être parfaite en phonétique. Alors, il va exiger une prononciation exacte des mots comme " encrier, bouteille, image, présent, absent, arrive, souvent, regarde, fenêtre.

Commentaires pédagogiques des fiches

Les thèmes enseignés, à cette époque, sont authentiques et se rapportent à la vie réelle des apprenants. Un lien existe entre les acquisitions de la langue et le contenu des cours car tout ce que l'enfant lit doit avoir un sens pour lui.

Les fiches me font découvrir une pratique quotidienne et fréquente de la phonétique. Les cours sont dispensés en 28 semaines, de 5 jours chacune destinée à l'enseignement. Ainsi, 140 séances annuellement sont assurées, dans lesquelles 28 sont

consacrées uniquement à la révision hebdomadaire. Les apprenants sont toujours confrontés à une pratique articulatoire, à la correction, à la remédiation. En revanche, il manque le côté acoustique. Par conséquent, comment voulez-vous que les élèves n'apprennent pas à prononcer d'une manière correcte et intelligible lorsque cette discipline est valorisée ? Comment voulez-vous aussi qu'ils n'acquièrent pas un savoir faire en prononciation, ne s'améliorent pas avec un accompagnement quasi présent toute l'année?

La méthode employée est directe, concrète, active. Elle est directe parce que l'enseignant n'utilise jamais la langue maternelle des élèves pour se faire comprendre. Elle est concrète parce qu'elle est acquise au contact des choses ou dans des situations réelles. On montre l'objet dont on parle. Ainsi, un lien direct associe la pensée exprimée par des mots et, par la suite le recours à la traduction est non seulement inutile mais dangereux¹²⁶. La méthode est active parce que l'enseignement se fait par l'action qui est toute motivée, c'est-à-dire chacune constitue une réponse à un désir ou à un besoin de l'enfant. L'élève agit, il imite le rôle. Il agit et parle beaucoup plus que le maître dont le rôle consiste à guider et doser l'effort de chacun. Dans cette situation, les élèves travaillent dans une atmosphère de confiance, en respectant les règles d'une discipline librement consentie. Dans une bonne ambiance, les élèves prennent l'initiative de parler. Ils participent aussi activement à la leçon, sans agitation, et, peu à peu leur personnalité s'épanouit¹²⁷.

L'apprenant n'apprend pas de listes de mots, il parle par phrase en s'exerçant à réemployer le vocabulaire, la conjugaison et les formes, c'est-à-dire les structures sonores déjà étudiées. Il doit se faire comprendre quand il s'exprime oralement, il ne suffit pas d'employer les mots justes dans l'ordre qui convient ; il faut parler en respectant l'allure générale de la langue, les intonations et le rythme. Il communique sans chanter, sans exagérer son articulation et sans hacher les mots et les phrases. Le maître exige de lui-même comme des élèves, une prononciation correcte. La méthode consiste à faire acquérir de manière concrète des mots qui soient bien compris et prononcé, articulé correctement, replacé aussitôt dans la phrase.¹²⁸

¹²⁶ Ibid

¹²⁷ Ibid

¹²⁸ Op.cit., p. 21

L'enseignement de la phonétique est basé sur :

- L'articulation c'est-à-dire la position des différents organes de l'appareil phonatoire pour la production du son cible.

- La répétition et l'imitation pour articuler avec facilité et améliorer la prononciation des élèves.

- Il manque, par contre, le rapport phonème / graphème.

La phonétique avait une place privilégiée voire importante et considérable dans l'enseignement / apprentissage des langues. Elle est introduite dans chaque leçon. Elle est aussi insérée dans la révision hebdomadaire qui consiste à revoir tous les termes difficiles. La correction du déchiffrage se fait à haute voix et ce pour avoir une représentation phonique du phonème. De cette manière l'apprenant peut s'améliorer, articuler avec une certaine aisance, facilité et une intonation significative pour faire comprendre l'autre et se faire comprendre.

La correction s'est toujours portée sur l'anticipation c'est-à-dire prévoir la faute commise par l'apprenant et la corriger. L'erreur est prévisible si on compare le système phonologique du français (langue cible) et celui de sa langue maternelle (langue source). Une pédagogie de la prononciation se déduit de la comparaison entre les deux systèmes phonologique.

CHAPITRE II : La phonétique dans les réformes scolaires

1 : La réforme scolaire de 1985

1.1 : Niveau 4^{ème} année fondamentale

L'enseignement du Français dans la réforme de 1985, appelé « Enseignement Fondamental » est composé de dossiers hebdomadaires d'une durée de 7 heures. Chaque dossier comprend des séquences constituées de séances. J'ai jugé utile et bénéfique de donner quelques échantillons dirigés sur la pratique de la phonétique. Le choix des fiches n'était pas aléatoire, mais fondé et sensé. Je voudrais uniquement déceler si la méthode préconisée en phonétique articulatoire est identique pour les voyelles orale et nasale, les semi-voyelles et les consonnes.

Le programme annuel qui est réalisé en 30 dossiers comprend 2 séances hebdomadaires de phonétique articulatoires d'une durée de 20 minutes par semaine. Elle n'est exercée que dans 16 dossiers d'un total de 32 soit une somme de 320 minutes, l'équivalent de 5h20mn par an.

Chaque dossier comprend :¹²⁹

Les séances	Horaire hebdomadaire
7 séances de langage	2 h 50 mn
7 séances de lecture	2 h 20 mn
2 séances de phonétique articulatoire	20 mn
4 séances d'écriture et d'exercices écrits	1 h 10 mn
1 séance de récitation	10 mn
1 séance d'histoires racontées	10 mn

Les objectifs de la pratique de la phonétique¹³⁰ :

a- Sur le plan de l'audition

-Amener l'élève à une discrimination de plus en plus fine des phonèmes inédits en arabe.

- Amener l'élève à reconnaître et à interpréter les faits prosodiques liés aux types de

¹²⁹ Op. cit., p.398

¹³⁰ Op. cit., p.418

phrases.

-Amener l'élève à interpréter l'intonation expressive, à reconnaître, grâce à l'intonation, les intentions, les sentiments du locuteur.

-Entraîner l'élève à associer, pour les besoins de la compréhension, le schéma intonatif et l'organisation syntaxique.

b. Sur le plan de l'expression

b.1 : Amener l'élève à réaliser correctement les phonèmes du français et particulièrement les phonèmes inédits en arabe :

- l'entraîner à l'effort articulatoire ;
- corriger sa tendance à porter l'accent sur la consonne plutôt que sur la voyelle ;
- corriger sa tendance à allonger la voyelle finale et sa tendance à la diphthongaison ;

b.2 : Amener l'élève à enchaîner correctement les phonèmes.

b.3 : Amener l'élève à dire une phrase simple avec le rythme et l'intonation qui conviennent.

b.4 : Sensibiliser l'élève aux propriétés expressives de l'oral.

Je présente quelques fiches pédagogiques « dossiers » qui vont révéler la méthode appliquée pour aider les élèves à prononcer convenablement les phonèmes. La correction phonétique est pratiquée dans toutes les activités d'expression orale et en lecture.

Dossier	1
----------------	----------

Séance	1
---------------	----------

Durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

But de la leçon¹³¹ : [y] - opposition [y] [u]

(rue) (rue) (roue)

1-Identification du son [y]

-Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants
**la rue- la roue- la route- le mur- une cour- la lune- la tortue
la vue- la vie- du sucre.**

vas-tu ? », « Tu viens ? », Il vient ! »

- Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans
apparaît dans les mots et les phrases suivantes
(cela conduit les élèves à « répéter » mentalement) :

**une rue- une ruelle- un mur- un instituteur-
il continue- le burnous- c'est mûr- Tu veux du sucre ?**

-Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.

Quel est le son qui vient en premier ? [y] ou [u] ?

Où vas-tu ? (u) (ou)

Tu joues ? nourriture

(cet exercice prépare le suivant)

2- Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

- répéter le son seul en faisant un effort d'articulation.

- répéter la suite : [i] [y] [u].

- répéter les syllabes suivantes contenant le son : ([py] [by] [my])- ([fy] [vy])- ([zy] [y])- ([ty]
[dy] [ny]).

- opposer [y] et [u] dans les mots :

un burnous- une cour- la nourriture- continue- une tortue.

-Dire les phrases suivantes :

« Où vas-tu tortue ? » « Il continue.

Les élèves répondent par
OUI ou par NON, ou encore
frappent des mains quand ils
reconnaissent le son.
Les élèves donnent la répon-
-se avec les doigts tant qu'ils
ne savent pas dire les
nombres.

¹³¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Enseignement du Français, 4^{ème} Année Fondamentale*, Livre du Maître, Fiches, Guide du Maître, Institut Pédagogique National, 1984- 1985, p. 14.

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

But de la leçon ¹³²:

[ɛ] [e]

(fête) (bébé)

1- Identification du son [ɛ] et du son [e]

- Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **l'épicier- l'école- la fête- la tête- un bébé- une règle- du papier- une bêche.**

- Amener les élèves à reconnaître le son [ɛ] dans les mots suivants : **une fête- la tête- la règle- un épicier le boulanger- la boulangère- le pâtissier- la pâtissière.**

- Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrase
Quel est le son qui vient avant ? [e] ou [ɛ] ?

une écolière- dernier- le fermier- dépêche-toi.

(cet exercice prépare le suivant)

2-Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

- répéter les mots suivants :

la fête- la fenêtre- dépêchez-vous- dépêche-toi- la sieste- la fermière- le dernier- la dernière- la bêche- la pêche- le dromadaire.

- opposer [e] et [ɛ]

Un boulanger un pâtissier lève la main une boulangère une pâtissière levez la main une corbeille à papier

- Dire les phrases suivantes :

Il jette du papier / dans la corbeille.

Elle a jeté du papier / dans la corbeille.

Les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.
Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

¹³² Op. cit., p.80

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

But de la leçon¹³³ :

[v] – opposition [f] [v]

1-Identification du son [v]

- Amener les élèves à reconnaître le son [v] dans les mots suivants : **vite ! viens ici ! venez ici ! c'est vrai ! C'est faux ! un veau- il va vite ! au suivant ! Il se sauve ! du feu- du fer- du verre.**

- Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter » mentalement) :

Viens ! Venez ! Il va vite- Venez vite !

Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.
Quel est le son qui vient avant ? [v] ou [f] ?

des fèves- une fauvette- il est vif

(cet exercice prépare le suivant)

2- Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

- répéter le son seul en faisant un effort d'articulation [v].
- répéter la suite : ([v] - [f]) - ([f] - [v])
- répéter les mots suivants contenant le son (par séries verticales)

**voix foie il faut du fer c'est frais il boit le faon il fend
foie voix il vaut du verre c'est vrai il voit le vent il vend**

- répéter les mots :

Avril- une chèvre- un chevreau

- Dire les phrases suivantes :

Avez- vous du feu ?

Avez- vous du feu, s'il vous plaît ?

Les élèves répondent par OUI
par NON, ou encore frappent
des mains quand ils reconnaissent
le son.

Les élèves donnent la réponse
avec les doigts tant qu'ils ne
savent pas dire les nombres.

¹³³ Op. cit., p.95

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Buts de la leçon ¹³⁴:

[^h]- opposition [i] [^h]
(huit) il lit / il luit

1- Identification du son [^h]

- Amener les élèves à reconnaître le son [^h] dans les mots suivants
mots suivants : **huit- aujourd'hui- un puits- la nuit- oui petit-
il suit- une suite- il fuit- la fuite de l'huile- juillet- vite- une tuile**
- Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les
mots et les phrases suivantes
(cela conduit les élèves à « répéter » mentalement)

Les élèves répondent par OUI
ou par NON, ou encore frappent
des mains quand ils reconnais-
-sent le son.

Les élèves donnent la réponse
avec les doigts tant qu'ils ne
savent pas dire les nombres.

Aujourd'hui on lit la suite de l'histoire.

- Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.
Quel est le son qui vient avant ? [i] ou [^h] ?

Il lit, la nuit

la nuit, il lit

2- Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

- Amener le son seul en faisant un effort d'articulation [^h]
- répéter la suite : ([i]- [^h])- ([^h]- [i])
- répéter les syllabes suivantes contenant le son : (par séries)

{ buis }	{ mui }	{ huit }	{ bruit }	{ druide }	{ cuite }
{ puis }	{ nuit }	{ huile }	{ fruit }	{ truite }	{ suit }

-répéter les mots :

**la nuit- une nuit- de l'huile- une tuile- Juillet- le puits- aujourd'hui- un fruit-
du bruit.**

- Dire les phrases suivantes :

La lune luit

Il a coupé du bois

Et puis il est parti

¹³⁴ Op. cit., p.122

1.2 : Niveau 5^{ème} année fondamentale

J'opère en 5^{ème} année fondamentale de la même sorte qu'en 4^{ème} année, à savoir sélectionner quelques échantillons d'une manière réfléchie et judicieuse. Ces dernières contiennent les mêmes phonèmes de la 4^{ème} année primaire, les voyelles orale et nasale, les semi- voyelles, les consonnes, pour constater si la même méthode de correction est préconisée. J'ai pris, en outre, quelques fiches pour étudier comment l'accentuation et de l'intonation sont mis en œuvre en classe du français langue étrangère. La pratique de la phonétique en 5^{ème} année s'étale sur 25 dossiers.

Le déroulement du dossier¹³⁵ :

	n° de la séance		durée
1 ^{ère} séance	1	Histoire racontée	15mn
	2	Langage	20mn
	3	Lecture (texte d'imprégnation)	25mn
2 ^{ème} séance	4	Langage	20mn
	5	Lecture (exercices systématiques 1)	25mn
	6	Ecriture	15mn
3 ^{ème} séance	7	Phonétique articulatoire (1)	10mn
	8	Langage	20mn
	9	Lecture (exercices systématiques 2)	30mn
4 ^{ème} séance	10	Langage	20mn
	11	Lecture (exercices systématiques 3)	20mn
	12	Exercices écrits 3)	20mn
5 ^{ème} séance	13	Phonétique articulatoire (2)	10mn
	14	Langage	20mn
	15	Lecture suivie (1)	30mn
6 ^{ème} séance	16	Langage	20mn
	17	Lecture suivie (2)	20mn 20mn

¹³⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, Enseignement du Fondamentale, Livre du Maître, Fiches, Guides du Maître, Institut Pédagogique National, p.433. 1984- 1985

	18	Exercices écrits (2)	
7 ^{ème}	19	Langage (systématisation)	20mn
séance	20	Récitation (apprentissage par la lecture)	20mn
	21	Exercices écrits (3)	20mn

Dossier	1
----------------	----------

Séance	1
---------------	----------

durée : 10 mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominante : - Intonation de la phrase interrogative, précédée d'une interpellation.

-[y] Oppositions :¹³⁶

/œ/- /e/- /ẽ/

/a/- /e/- /y/

/ə/- /e/- /y/

1- Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

Chat félin

Chat têtù

Que fais-tu ?

(J. et C. Held)

2- Faire reconnaître les sons dominants : /e /- /ẽ /- /y /

3- Faire répéter les sons /a /- /e /- /ẽ/- /y /

-seuls

-en opposition : /e/- /ẽ/ - /e /- /y /

4- Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1- félin/ têtù

- 2- Chat félin / chat têtù

- 3- Que fais-tu?

- 4- Chat félin / chat têtù

- 5- que fais-tu ?

5- Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

¹³⁶ Op. cit., p.17

Dossier	2
----------------	----------

Séance	1
---------------	----------

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominante : ¹³⁷ - Dominante de l'accent tonique dans la phrase interrogative.

-f / -v / -p /

1- Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent. **-Avez- vous du feu**

S'il vous plaît ?

-.....

-Merci, ça suffit !

2- Faire reconnaître les sons dominants : /v /- /f /- /p /

3- Faire répéter les sons : /v /- /f /- /p /

- seuls, dans les mots : **le vent – le faon** (prononcer [fã]) – **le paon** (prononcer [pã])

- en opposition dans les mots : fève – vif

4- Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- Avez-vous du feu?

- Avez-vous du feu, s'il vous plaît ?

- Merci, ça suffit !

5- Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours diction.

¹³⁷ Op. cit., p. 33

Dossier	5
---------	---

Séance	2
--------	---

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominante :¹³⁸ -Intonation dans les phrases coordonnées

-Oppositions /e /- /ɛ/

/i /- /ʌi /

1- Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

La rainette dit
sa chanson de nuit
et le lièvre fuit
sans un bruit

(berceuse)

2- faire reconnaître les sons dominants : /i / - /ʌi /

3- faire répéter les sons : / i / - /ʌi /

-seuls

-en opposition

-dans les mots : un biscuit- minuit

4- faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1. La rainette

- 2. La rainette dit

- 3. Nuit → 4. sa chanson de nuit

- 6- le lièvre → 7. Le lièvre fuit

- 8. Bruit → 9. sans bruit

5- la rainette dit sa chanson de nuit
(intonation de la phrase déclarative)

10. Le lièvre fuit sans bruit

(réaliser correctement l'opposition)

/ã/ - /œ̃/ et la liaison)

5-faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

¹³⁸ Op. cit., p.85

Dossier	11
----------------	-----------

Séance	1
---------------	----------

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominante : ¹³⁹ - Accent de mot / accent de groupe
 -Opposition /e/- /i /

1- Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

La perdrix

prend un épi,

un épi de blé

La perdrix prend un épi,

un épi de blé doré.

2- Faire reconnaître les sons dominants : /e/ - /i /

3- Faire répéter les sons : /e/ - /i /

- seuls

- en opposition

- dans les mots : un épi- une idée

4- Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1- La perdrix

- 2- un épi

4- La perdrix prend un épi de blé

- 3- un épi de blé

- 5- un épi de blé doré

- 6- La perdrix prend un épi de blé doré

5- faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

¹³⁹ Op. cit., p. 188

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominant :¹⁴⁰ - Intonation dans la phrase interrogative commençant par un pronom interrogatif

-Opposition : /õ/ - /ã /- /ẽ/

1- Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent. - **Que fais-tu là boulanger ?**

- **du bon pain blanc pour manger**

2- Faire reconnaître le ou les sons dominants : /õ/- /ã /- /ẽ/

3- Faire répéter les sons : /õ /- /ã /- /ẽ/

- seuls

- en opposition

- dans la phrase : un bambin blond

4- faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1- Un boulanger	}	3- Que fais-tu là (?) boulanger ?
- 2- Que fais-tu là		(l'interrogation s'accompagne d'une interpellation : « boulanger »)

- 3- du pain blanc	}	5- du pain blanc (réaliser correctement les oppositions :
- 4- du bon pain		/y /- /ẽ/- /ã /

- 5- pour manger

- 6- du bon pain blanc pour manger

- 7- Que fais-tu là, boulanger ? —> Du bon pain blanc pour manger (intonation descendante)

5- Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

¹⁴⁰ Op. cit., p.206

Dossier	25
----------------	-----------

Séance	2
---------------	----------

durée : 10mn

PHONETIQUE ARTICULATOIRE

Dominante :¹⁴¹ - Exercices d'intonation sous forme de jeu.

Objectif - Il s'agit de changer le sens de la phrase en modifiant l'intonation.

1- Modèle :

Le maître choisit le prénom d'un élève de la classe et dit :

Rachid, sors ! —————> l'élève sors.

puis Rachid, sort ? —————> réponse des élèves : oui, monsieur !

Puis il fait dire en posant la question : « que fais-tu Rachid ? »

2- Le maître fait trouver des intonations différentes avec les phrases :

- il pleut
- il fait chaud (+ intonation expressive)
- il fait froid (+intonation expressive)

¹⁴¹ Op. cit., p.424

Commentaire pédagogique

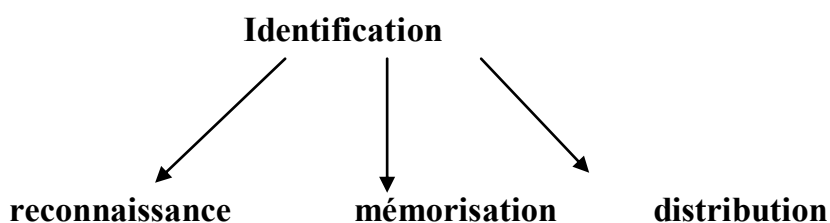
La pratique de la phonétique est omniprésente dans tous les dossiers. La « méthode synthétique » est préconisée en 4^{ème} et 5^{ème} année primaire. Elle correspond à « la méthode syllabique » à entrée phonique¹⁴² qui établit les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. J'ai pris 4 fiches pédagogiques pour la 4^{ème} année primaire sur 32 et 6 sur 25 pour la 5^{ème} année, qui servent d'échantillon dans mon analyse sur la pratique de la phonétique dans ces réformes.

Le contenu des manuels scolaires se rapportant à la phonétique est appréciable et efficace si des séances lui ont été consacrées.

La même méthode articulatoire est pratiquée en 4^{ème} et 5^{ème} année fondamentale afin de d'obtenir une prononciation acceptable. Elle consiste à :

1- L'identification

L'élève doit être capable d'identifier le phonème pour pouvoir ensuite le reconnaître parmi d'autres. Il procède alors par une discrimination visuelle et auditive. Il va alors le mémoriser dans sa mémoire de travail et à long terme pour être capable de le repérer, le distinguer dans sa distribution initiale, médiane, intervocalique, interconsonantique et finale par rapport à d'autres sons dans un mot, une phrase.

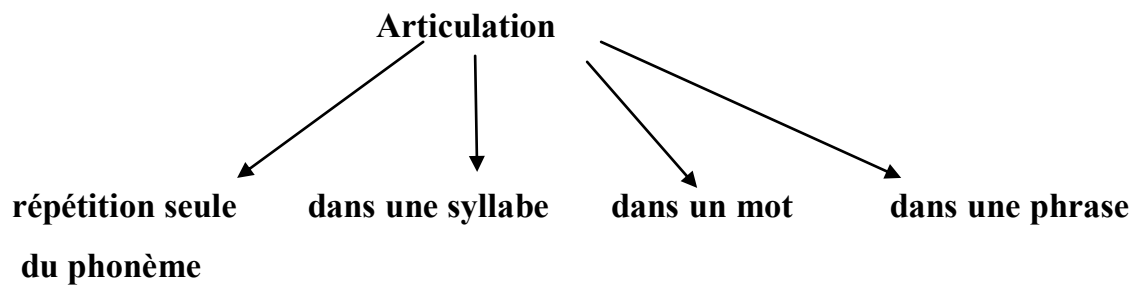


2- L'articulation

Après l'identification du phonème, l'élève apprend à apprendre à l'articuler afin d'entraîner les organes phonatoires à le produire dans les différentes situations comme : seule, dans une syllabe, dans un mot, dans une phrase.

Pour développer la conscience phonologique chez l'apprenant, la production du phonème doit s'effectuer ainsi :

¹⁴² Lieury Alain, de La Haye Fanny, Psychologie cognitive de l'éducation, Donid, Paris, 2004, p.58



Cette démarche favorise la reconnaissance du phonème, son émission par la répétition et enfin sa mémorisation. Par conséquent, elle nécessite une écoute attentive qui aide l'élève à essayer de discriminer un son d'un autre. Cette dernière développe chez l'apprenant une compétence de différenciation et de filtrage des phonèmes grâce à l'accoutumance de son oreille aux sons inexistant dans sa langue maternelle.

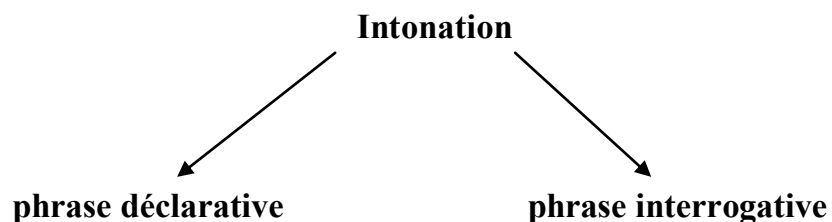
Dans les manuels scolaires des 4^{ème} et 5^{ème} année fondamentale, on constate l'absence d'une méthode articulatoire claire et acoustique. On ne montre pas l'utilisation des organes phonatoires en cas d'une mauvaise réalisation d'un son.

Dans l'identification et l'articulation, le son cible est opposé à un autre dans différentes positions. Il est aussi utile de procéder par une opposition phonologique.

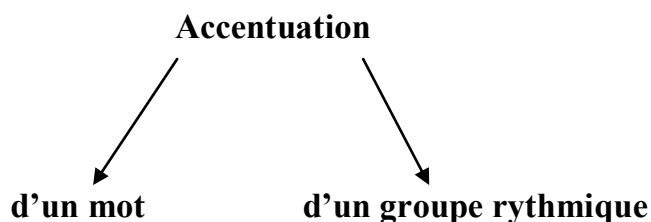
Les concepteurs du programme insistent beaucoup sur le côté articulatoire, alors qu'il n'y a pas de conseils comment remédier aux prononciations défectueuses.

La méthode préconisée dans les manuels scolaires est efficace du fait qu'elle anticipe les fautes commises par les élèves. En revanche, les mots qu'ils vont prononcer ne sont pas pris d'un texte qu'ils vont lire ou déjà lu. Ce qui amène l'élève à répéter, à articuler et à émettre des sons d'une manière mécanique.

L'accentuation et l'intonation sont introduites en cinquième année.



L'accentuation d'un mot ou d'un groupe rythmique.



En 5^{ème} année primaire, les éléments prosodiques étaient introduits comme suit :

1 : La syllabation

- le nombre de graphèmes ne correspond jamais au nombre de phonèmes. Pour syllaber un mot ou une phrase, il faut d'abord transcrire phonétiquement le mot ou la phrase ; puis segmenter selon le nombre de voyelles qui sont noyau de la syllabe.

- la distinction entre une syllabe ouverte et fermée avec une définition et des exemples ont été reportées.

- les enchaînements vocalique et consonantique.

- la liaison, un tableau de liaisons courantes¹⁴³ est montré aux élèves avec les types de liaisons et les enchaînements que les élèves peuvent rencontrer dans une phrase ou un texte.

2 : L'accentuation

- l'accent : une voyelle accentuée se prononce différemment d'une voyelle non accentuée à cause de l'énergie.

- nature de l'accent : la différence dans la durée, dans l'énergie et l'effort vocal pour produire une syllabe accentuée.

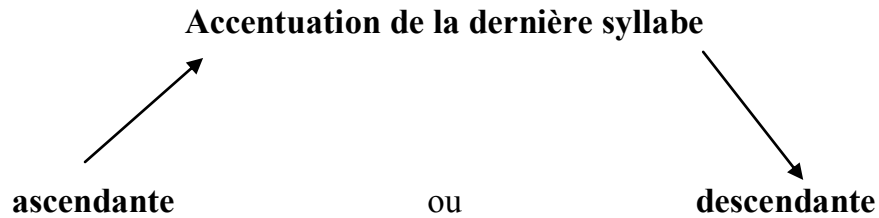
- place de l'accent : dans un mot, l'accent est toujours porté sur la dernière syllabe ; par contre dans un groupe rythmique ou sémantique, il est sur la dernière syllabe du dernier mot du groupe rythmique.

- le rythme : la phrase se compose de groupes rythmiques. Chaque groupe se termine par un accent de groupe.

¹⁴³ Op. cit., p. 443

3 : L'intonation

- l'accentuation de la dernière syllabe est ascendante ou descendante.



- les variations de l'intonation :

L'intonation est descendante dans une phrase déclarative ou impérative.

Ex : il est arrivé

L'intonation est montante, la phrase est interrogative sans mot interrogatif.

Ex : Tu es satisfait ?

4- Sommet de hauteur

Il se trouve toujours sur le mot le plus important de la phrase.

5- Schémas intonatifs

- dans une phrase déclarative :

Ex : Elle se lève tôt pour aller travailler.

- phrase interrogative :

Ex : Comment vous sentez-vous ?

- phrase impérative :

Ex : Sortez immédiatement !

Les enseignants du cycle primaire peuvent réussir dans l'application d'une manière convenable la syllabation, l'accentuation et l'intonation, s'ils reçoivent une formation conséquente sur les faits prosodiques.

Le programme de la pratique de la phonétique dans cette réforme est riche, très bénéfique. Les enseignants sont capables de l'appliquer convenablement pour que

leurs élèves s'améliorent et progressent avec facilité à condition qu'ils soient aidés et assistés. J'ai décidé de m'entretenir avec 20 enseignants du cycle primaire du chef lieu de Wilaya, pour avoir leurs avis sur sa mise en œuvre. Je leur ai demandé de me répondre avec honnêteté à la même question « Est-ce-que vous exercez avec vos élèves la phonétique articulatoire mentionnée dans vos manuels scolaires afin d'intervenir et corriger leurs productions ? ».

Ils ont tous avoué qu'ils rencontrent des difficultés quant à la pratique de la phonétique avec leurs élèves. Ils demandent, par conséquent, d'avoir plus de journées pédagogiques régulières et une formation pour pouvoir exercer avec plus de facilité.

2 : La pratique de la phonétique dans la réforme scolaire 2005

2.1 : Niveau : 3^{ème} année primaire

La première année d'apprentissage du français commence à partir de la 3^{ème} année primaire dans la réforme de 2003. La compétence à développer en lecture à haute voix demande la maîtrise du système alphabétique du Français. Les objectifs¹⁴⁴ d'apprentissage à atteindre sont l'établissement correct de la correspondance graphèmes / phonèmes, obtenir une prononciation / articulation correcte, réaliser une bonne prosodie à savoir, le rythme, l'accent, et l'intonation.

La pratique de la phonétique dans la nouvelle réforme est très différente de celle de l'enseignement fondamental où elle occupait une place importante voire prépondérante dans la mesure où 2 séances de 10mn sont programmées dans chaque dossier.

Pour pouvoir lire convenablement, l'élève se pose la question¹⁴⁵ « comment prononcer ce que je vois ? »

La démarche consiste alors à la mise en relation graphèmes / phonèmes à partir d'une situation « le texte ».

Les apprenants doivent maîtriser le code graphémique et ses différents graphèmes pour être capable d'émettre avec exactitude et facilité les phonèmes.

¹⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission nationale des programmes, Programmes de français de la 3^{ème} année primaire, Avril 2005, p.14

¹⁴⁵ Op. cit., p.20

Les apprentissages¹⁴⁶ premiers sont mis en place par le biais de la combinatoire autour des correspondances graphie / phonie régulières. L'approche est essentiellement pragmatique pour arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique.

Dans les apprentissages linguistiques, la progression phonologique est imposée aux enseignants qui doivent procéder par la mémorisation, la répétition, la commutation, la substitution, la systématisation et le réemploi.

L'élève doit découvrir et apprendre graduellement le système phonologique de la langue française. Par conséquent, l'apprentissage des phonèmes¹⁴⁷ se fera :

2.1.1 : dans une approche contrastive avec la langue arabe pour dégager les phonèmes communs et les phonèmes différents en vue d'un transfert.

2.1.2 : Par ordre de difficulté croissante dans le cadre de la progression phonologique.

2.1.3 : par opposition de paires minimales ce qui permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens.

L'opposition de paires minimales aide les élèves à pouvoir faire une discrimination afin de ne pas se tromper dans la reconnaissance des phonèmes.

2.1.4 : par apprentissage conjoint des consonnes et des voyelles. Ces dernières sont indispensables et essentielles à la production des syllabes.

2.1.5 : par le développement d'une conscience phonologique chez l'apprenant, où l'apprentissage de certains phonèmes difficiles à être prononcés correctement se poursuivra jusqu'en 4^{ème} AP. Par conséquent, l'apprentissage de ses derniers qui appartiennent au système français se fera progressivement. Il est constitué de 33 phonèmes : 17 consonnes, 13 voyelles et 3 semi-voyelles.

La liaison est aussi soulevée avec l'apparition de certains ainsi que la réalisation différente d'un mot selon le contexte comme :

- un œuf¹⁴⁸ [œ̃œf], des œufs [dezø].

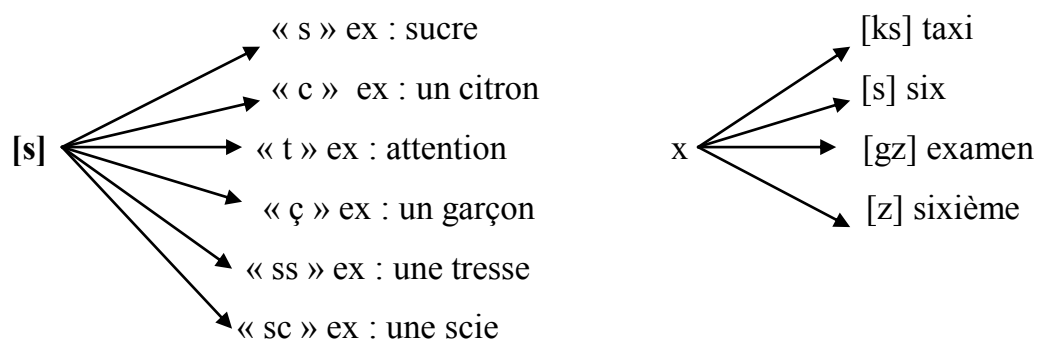
¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Op. cit., p.21

¹⁴⁸ Op. cit., p.22

- neuf [nœf], neuf ans [nœvã] « enchainement consonantique »

2.1.6 : le code graphique, la langue française est une langue alphabétique dans laquelle les phonèmes sont orthographiés par des graphèmes. Le transcodage du phonème au graphe est une tâche très complexe dans la mesure où :



Le phonème [s] possède plusieurs écritures différentes, par contre le graphème « x » peut être prononcés différemment.

L'élève doit impérativement faire le lien entre ce qu'il voit, la discrimination visuelle et ce qu'il entend, la discrimination auditive.

2.2 : Niveau : 4^{ème} année primaire

La compétence¹⁴⁹ à développer à la fin de la 4^{ème} année est d'être capable de lire et comprendre un texte de 40 à 80 mots. Ainsi les objectifs d'apprentissage sont : la maîtrise des graphèmes de la langue et établir la correspondance graphie / phonie régulière et irrégulière.

L'apprentissage en lecture à haute voix s'appuie sur les acquis des élèves soit : la maîtrise du système phonologique¹⁵⁰ de la langue, la capacité à une discrimination auditive et visuelle et à la mise en relation des phonèmes et des graphèmes « objectifs d'apprentissage en 3^{ème} AP ». L'activité de lecture est d'amener l'élève à comprendre le texte et non pas à décoder.

En 4^{ème} année, la pratique de la phonétique se base sur les notions déjà acquises en 3^{ème} année.

¹⁴⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, Programmes de Français de la 4^{ème} année primaire, p. 14. Avril 2008.

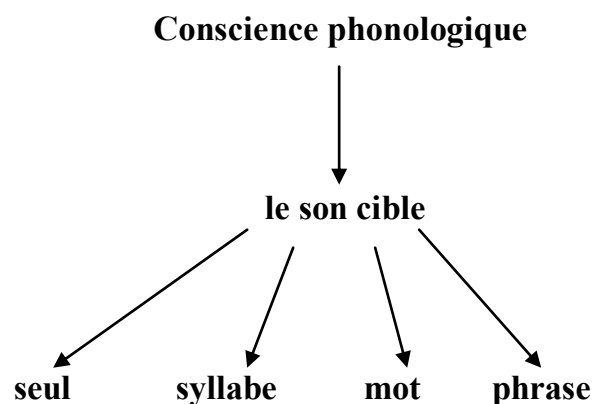
¹⁵⁰ Op. cit., p.20

Commentaire pédagogique

Depuis la réforme de 2005, la pratique de la phonétique est focalisée sur le transcodage graphème, ce qui est orthographié, et phonème, ce qui est prononcé.

Pour que l'élève articule juste, il doit maîtriser le système phonologique de la langue cible à partir d'une approche contrastive entre la langue source et la langue étrangère. C'est très bénéfique et efficace pour les apprenants ; mais, est-ce que les enseignants du cycle primaire possèdent des connaissances du système phonologique de leur langue maternelle pour mettre en œuvre la phonétique à partir des différences et des similitudes entre les deux systèmes ? Est-ce qu'ils sont aussi en mesure de procéder à la correction phonétique à partir de la méthode d'opposition phonologique où il est demandé de commuter, de substituer un phonème par un autre en formant des paires minimales comme paon/banc, tant/dent, camp/gang : [pā]/[bā]- [tā]/[dā]- [kā]/[gā] ?

Il est en outre recommandé aux enseignants de développer la conscience phonologique chez l'apprenant



Il doit par conséquent avoir une connaissance du code graphique comme un son qui possède plusieurs digrammes, trigrammes et un graphème prononcé de diverses manières.

Je rajoute en posant la question qui me préoccupe considérablement, pourquoi ne serait-il pas plus profitable d'assurer une formation dans la pratique de la phonétique aux enseignants du cycle primaire?

Cette problématique est posée suite à mon entretien avec 20 maîtres qui ont enseigné dans les deux réformes scolaires qui demandent une formation dans cette

discipline. Ils rajoutent qu'«il faut multiplier les journées pédagogiques qui se réfèrent sur le comment pratiqué la lecture à haute voix ?

Il me semble que pour réussir, améliorer la prononciation des apprenants, obtenir des résultats satisfaisants, il faut prendre les enseignants en charge, les motiver, leurs expliquer l'objet de la phonétique dans l'enseignement des langues étrangères.

Depuis quelques années le recrutement des maîtres de français du cycle primaire est plus rigide. Les postulants doivent être titulaires d'un diplôme universitaire.

Je suis en mesure de dire que la pratique de la phonétique, en Algérie, est totalement délaissée au primaire, si elle n'est pas oubliée comme ce fut dans le passé. Quelles sont les raisons ? Quelles sont les solutions ?

TROISIEME PARTIE
PARTIE EXPERIMENTALE

CHAPITRE I : Analyse des erreurs de prononciation

Cas d'élèves de 3^{ème} année primaire

1/ Préceptes méthodologiques

1.1/ La méthodologie

C'est une contribution qui se base sur une attention particulière de l'enseignant afin de comprendre les problèmes rencontrés par les apprenants et d'intervenir au cours du processus de lecture à haute voix. C'est ainsi que l'on peut faciliter la production par le choix d'un texte facile correspondant aux besoins langagiers et aux centres d'intérêts des apprenants.

L'exploitation de document vidéo aide à l'acquisition du savoir-faire en acte de lecture. En outre, l'enseignant doit maîtriser les objectifs pédagogiques qui offrent des avantages que l'on peut difficilement contester. Pour cela, il faut que:

- sa démarche soit cohérente afin d'obtenir les finalités de l'éducation et leur donner un champ de réalisation pratique.
- qu'il ait une méthodologie claire fournissant un canevas pour la préparation, la construction de la pratique pédagogique pour pouvoir aider l'élève à prononcer convenablement, ainsi que l'analyse critique de cette dernière par l'emploi de la méthode de correction la plus appropriée.

Ce travail vise davantage un résultat qualitatif que quantitatif car je pense que c'est la qualité de la prononciation qui indique le taux d'acceptabilité et de satisfaction chez l'apprenant.

Dans ma tentative d'appréhender l'acte de prononciation, j'ai constaté que les élèves du cycle primaire ne savent pas articuler correctement. Pourquoi ne peuvent-ils pas produire convenablement? Quelles sont les raisons concrètes de cette inefficacité?

Pour répondre à cette question, j'ai procédé à l'analyse de production de chaque apprenant pour mieux cerner le problème et mettre en évidence les difficultés au niveau articulatoire.

Avant d'entreprendre mon action, je me dois d'abord de faire le choix d'une école primaire, ainsi qu'un instituteur avec qui il est possible d'effectuer des enregistrements d'élèves en expression orale.

Ainsi, en mai 2007, je demandais au directeur de l'éducation de la wilaya de Souk-Ahras, l'autorisation de réaliser cette tâche dans un établissement. Ma demande fut acceptée. Alors, je me déplace pour rencontrer l'institutrice de français et lui explique l'objectif de l'enregistrement sonore. Je lui assure que ma présence n'est nullement d'évaluer son enseignement, mais de relever les difficultés et les imperfections de prononciation chez les apprenants.

Le constat effectué est que l'enseignante intervient fréquemment et ne donne pas l'opportunité aux apprenants de s'exprimer en expression orale. Cette méthode me complique la recherche. Il est aussi difficile d'obtenir des résultats objectifs qui me font découvrir si les apprenants rencontrent des difficultés dans la prononciation du français. Elle pose les questions puis répond, malgré les consignes avancées comme :

- Laisser les élèves articuler le plus normalement possible.
- N'intervenez qu'en cas de blocage pour les aider ou les corriger.
- Ne pas les inhiber.

Je réalise un enregistrement de 30 minutes pendant quatre séances soit 2 heures. Je remarque que durant ma présence, l'enseignante est trop interventionniste et n'a pas pris en compte mes orientations.

De la sorte, les élèves ne fournissent aucun effort et sont incapables de se prendre en charge. Elle travaille avec le même groupe et ne prête aucune attention aux élèves qui ont vraiment besoin d'être assisté. Sa volonté est de me prouver que ses élèves sont excellents. Je n'ai pas voulu procéder à l'activité d'enregistrements des actes de lecture au niveau du même établissement avec la même enseignante car je réalise que les résultats sont erronés et ne reflètent pas le niveau réel des apprenants.

Eu égard aux contraintes rencontrées, j'ai bien réfléchi et décidé en conséquence de réorienter le parcours de recherche et d'œuvrer sur la phonétique en lecture à haute voix alors qu'au départ j'avais songé à travailler sur la pratique de cette dernière en expression orale.

J'ai alors opté pour un autre établissement primaire où je peux enregistrer, sans entrave et sans gêne, les élèves en acte de lecture à haute voix.

En 2008, j'adressais une autre demande au directeur de l'éducation de la Wilaya de Souk-Ahras en vue de m'autoriser, si possible, à effectuer d'autres enregistrements dans le même cadre. Ce dernier refuse et rejette ma demande.

J'ai alors choisi un autre canal qui me paraît le plus judicieux. J'ai pris l'initiative de m'entretenir avec un instituteur pour le solliciter de m'aider. Je lui expose les activités à entreprendre. Elles consistent simplement à enregistrer les apprenants en acte de lecture à haute voix, pour essayer de découvrir s'ils articulent correctement. Il peut en outre corriger l'élève qui prononce mal. Il hésite un moment puis il donne son accord.

L'école est située dans le chef-lieu de la Wilaya de Souk-Ahras. Tous les élèves sont scolarisés et sont issus de conditions sociales diverses. Elle présente, en outre, un taux de réussite assez élevé à l'examen de sixième.

L'enseignant a choisi " 15 "élèves d'une manière improvisée et fortuite sans aucun critère préalable, aucune préférence. L'intention est de faire une étude synchronique de leurs prononciations.

Je peux admettre que j'ai eu d'énormes difficultés à effectuer ce travail, n'eût été la précieuse et inestimable aide, de cet enseignant qui a accepté de tenter cette expérience. Il a consacré beaucoup de temps à la préparation de ses cours afin d'essayer de répondre le plus possible aux attentes des élèves. J'ai pu, en fin de compte, réaliser des enregistrements très réussis.

1.2/ La méthode

J'ai estimé utile et bénéfique d'opter pour une étude longitudinale qui consiste à accompagner les élèves en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire pour étudier leurs progressions, les difficultés de prononciations rencontrées. J'ai procédé ensuite par une analyse individuelle des erreurs de prononciation puis par leurs comparaisons durant les trois années d'apprentissage du français.

Dans ce contexte, j'ai opté pour 15 locuteurs, sur recommandation de ma co-directrice de recherche qui estime que le nombre est suffisant pour valider des résultats convaincants dans l'analyse expérimentale.

J'inscris ma recherche dans une perspective purement appliquée. C'est une recherche-action appelée également recherche à caractère résolutif motivée par les problèmes pratiques rencontrés par les élèves dans le domaine de la phonétique et les inquiétudes des enseignants face au constat insatisfaisant.

L'instituteur montre aux élèves le passage à lire au tableau en donnant quelques consignes comme : bien prononcer ce qui est écrit, articuler correctement, le débit de la lecture, l'intonation, l'intelligibilité de la prononciation. L'objectif est de rendre la tâche de prononciation facile. Pour s'assurer d'atteindre ce but, il faut vérifier tout au long du processus de la lecture si les élèves développent au fur et à mesure leurs compétences d'articulation.

Pendant l'activité de lecture, l'enseignant ne cesse d'intervenir pour aider les apprenants à corriger leurs prononciations. Par conséquent, ils doivent travailler dans un climat relativement détendu car l'objectif est de faire progresser les apprenants.

2/ le corpus : ⁽¹⁵¹⁾:

Bonjour madame !

Bonjour monsieur !

ma- da- me

m m

ma- mi- mo- mu- me- mé- mou

un mur- une moto- un domino

Elève 1

Ce qui est écrit	Ce qui est prononcé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
madame	[madamə]

¹⁵¹ Mon Premier Livre de Français, 3^{ème} année primaire, ONPS, 2008- 2009, p. 34

Elève 2

Ce qui est écrit	Ce qui est articulé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
m	[ma]
me	[mi]
mu	[mi]
mou	[mo]
mur	[miR]
un	[ẽn]

Elève 3

Ce qui est écrit	Ce qui est émis
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
m	[mə]
mou	[mo]
me	[mə]
un mur	[ẽnmiR]
une	[ẽn]

Elève 4

Ce qui est copié	Ce qui est prononcé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
monsieur	[misjø]
m	[em]
ma	[ə]
mi	[ma]

mo	[em]
mu	[mo]
mé	[mə]
mè	[be]
un mur	[ɛ̃miR]
une	[ɛ̃n]
un	[ɛ̃n]

Elève 5

Ce qui est orthographié	Ce qui est prononcé
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
monsieur	[misjø]
m	[ma]
ma	[ə]
mi	[me]
mo	[mu]
mu	[ma]
me	[mi]
mé	[mo]
mou	[my]
un mur	[ɛ̃ domino] et [ɛ̃moto]

Elève 6

Ce qui est vu	Ce qui est émis
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
madame	[madamə]
m	[me]

me	[mø]
mo	[mø]
mou	[mø]
un	[yn]
mur	[mεR]

Elève 7

Ce qui est écrit	Ce qui est produit
Bonjour	[bønʒuR]
Bonjour	[bønʒuR]
madame	[madamə]
mo	[mø]
un	[yn]

Elève 8

Ce qui est écrit	Ce qui est lu
Bonjour	[bønʒuR]
Bonjour	[bønʒuR]
madame	[madamə]
monsieur	[misjø]
m	[ma]
mo	[mə]
mu	[me]
mé	[mə]
mou	[my]
un	[ɛ̃n]
un	[ɛ̃n]
une	[ɛ̃n]

Elève 9

Ce qui est écrit	Ce qui est émis
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
madame	[madamə]
m	[ma]
m	[ma]
ma	[my]
mi	[my]
mo	[mõ]
mu	[ma]
me	[ma]
mé	[my]
mou	[mo]
mur	[miR]
une	[in]
domino	[domino]

Elève 10

Ce qui est écrit	Ce qui est articulé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
madame	[madamə]
monsieur	[misjø]
m	[ma]
me	[my]
mé	[mwa]
mu	[mo]
mo	[mu]
mur	[miR]

un	[ɛ̃n]
un	[ɛ̃n]

Elève 11

Ce qui est écrit	Ce qui est prononcé
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
madame	[madamə]
monsieur	[misjø]
ma	[mə]
mi	[mo]
mo	[mɔ̃]
mu	[mɔ̃]
me	[mə]
une	[ɛ̃n]
un	[ɛ̃n]

Elève 12

Ce qui est orthographié	Ce qui est produit
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
Bonjour	[bɔ̃nʒuR]
madame	[madamə]
monsieur	[mosjø]
mo	[mɔ̃]
mu	[me]
me	[mo]
mé	[mu]
mou	[me]
mur	[miR]
une	[ɛ̃n]
un	[ɛ̃n]

Elève 13

Ce qui est transcrit	Ce qui est prononcé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
madame	[madamə]
Ma	[mõ]
Mu	[mi]
Mo	[mõ]
Un	[ẽn]
Une	[ẽn]

Elève 14

Ce qui est écrit	Ce qui est énoncé
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
madame	[madamə]
monsieur	[mosjø]
Mi	[ma]
Mu	[mi]
Mou	[mõ]
Mo	[my]
Mur	[miR]
Un	[ẽn]

Elève 15

Ce qui est noté	Ce qui est dit
Bonjour	[bõnʒuR]
Bonjour	[bõnʒuR]
m	[ma]

me	[ma]
mo	[mõ]
mi	[mə]
ma	[my]
un mur	[ẽnmiR]

Pour procéder à une analyse quantitative objective des erreurs des apprenants, je procède d'abord par la transcription phonétique du corpus, puis, à répertorier les erreurs, les catégoriser ensuite en six (6) groupes selon les incorrections comme : correspondance graphèmes / phonèmes, appendices consonantiques, interférences phonologiques, ajouts de phonèmes, omissions de phonèmes et erreurs phonémiques.

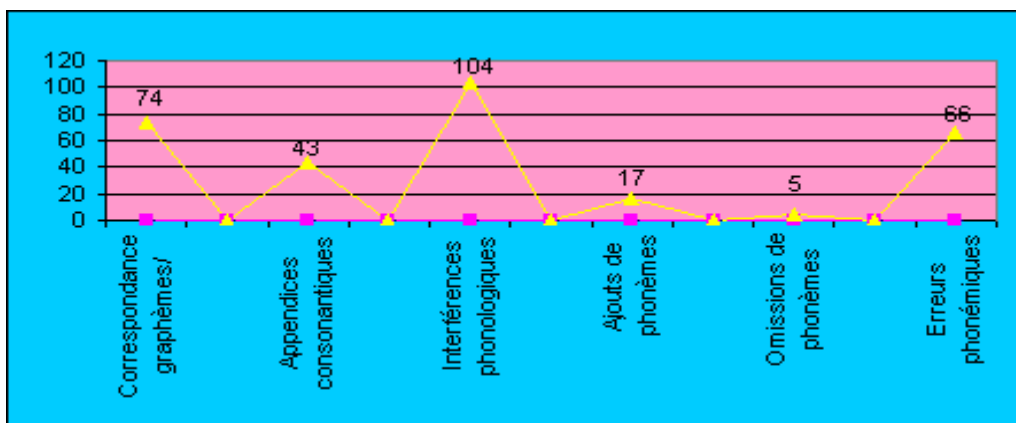
3/ Analyse quantitative

3.1/ Classification et comparaison des erreurs

Tableau de classification des erreurs de prononciation

Les locuteurs	Correspondance graphèmes / phonèmes	Appendices consonantiques	Interférences phonologiques	Ajouts de phonèmes	Omissions de mots/ phonèmes	Erreurs phonémiques	Total des erreurs individuelles
E1	0	2	4	1	0	0	7
E2	0	2	4	1	0	2	9
E3	5	2	5	0	0	4	16
E4	6	4	9	0	1	6	26
E5	6	2	5	1	1	6	21
E6	3	2	4	2	0	6	17
E7	4	3	7	1	0	3	18
E8	6	4	9	1	0	5	25
E9	10	2	6	3	0	7	28
E10	5	4	10	2	1	5	27
E11	7	3	7	1	1	5	24
E12	8	4	10	1	1	5	29
E13	4	3	7	1	0	3	18
E14	5	3	10	1	0	4	23
E15	5	3	7	1	0	5	21
Total des erreurs selon leurs catégories	74	43	104	17	5	66	309

Graphe des erreurs de prononciation de : correspondance graphèmes /phonèmes, appendices consonantiques, interférences phonologiques, ajouts de phonèmes, omissions de mots/ phonèmes, phonémiques



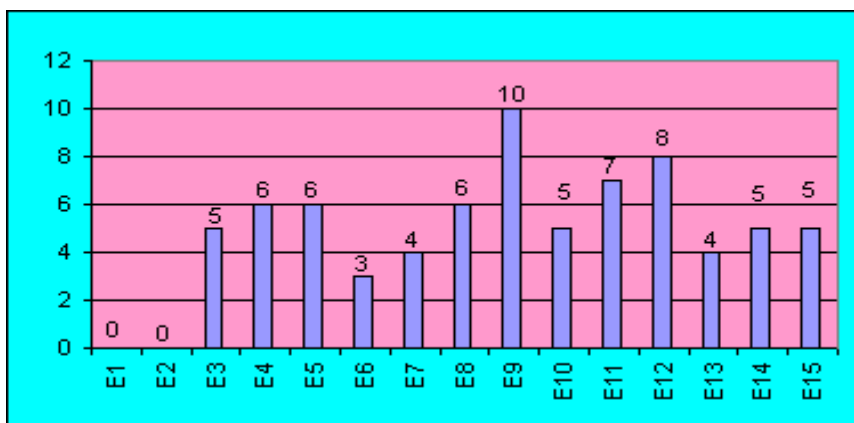
Le graphe révèle le nombre d'erreurs dans:

- La correspondance graphèmes / phonèmes 74.
- Les appendices nasaux consonantiques 43.
- Les interférences phonologiques 104.
- Les ajouts de phonèmes 17.
- Les omissions de phonèmes / mots 5.
- Les erreurs phonémiques 66.

3.2/ Analyse des erreurs

3.2.1/ Correspondance graphèmes/ phonèmes

Histogramme des erreurs de correspondance graphèmes / phonèmes



L'histogramme montre que les élèves :

- 1 et 2 n'ont pas commis d'erreur.

- 3, 4, 6, 7, 10, 13, 14 et 15 ont respectivement 5, 6, 6, 6, 5, 4, 5, 5 erreurs.
- 4, 5, 8, 9, 11 et 12 ont respectivement 6, 6, 6, 7 et 8 incorrections.
- L'apprenant 9 effectue 10 erreurs.

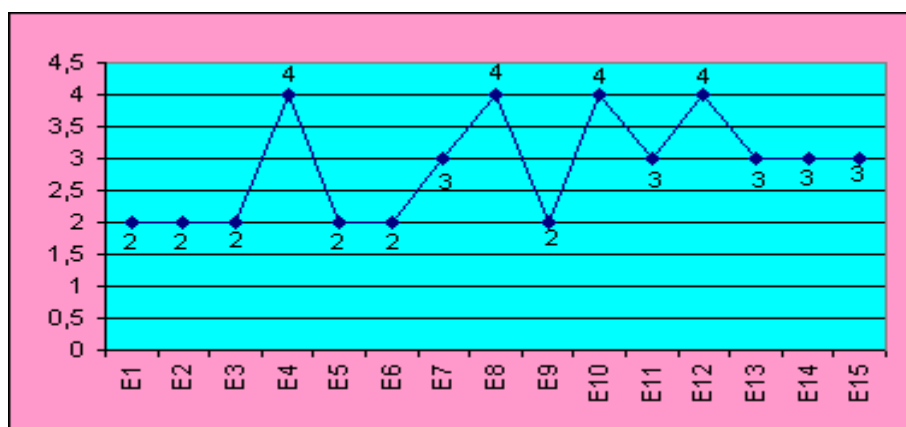
Le constat

Je constate que les élèves qui sont à leur première année d'apprentissage du français ont d'énormes difficultés et confusions d'associer le symbole graphique et sa correspondance orale. Ils ne sont pas capables de transcoder correctement. Il y a une discordance considérable entre le mot écrit et le mot prononcé, par exemple :

Les syllabes écrites	Leurs prononciations
mo	[mõ], [my] et [mu]
mou	[mi], [mõ], [me], [mo], [ma] [my]
ma	[ə]
mé	[be]

3.2.2/ Appendices consonantiques

Graphique individuel des erreurs d'appendices consonantiques



Je remarque que les élèves qui suivent :

- 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14 et 15 ont respectivement 2, 2, 2, 2, 2, 3, 2, 3, 3, 3 et 3 erreurs.

- 4, 8, 10 et 12 effectuent chacun 4 erreurs.

Le constat

Les phonéticiens considèrent l'appendice nasal consonantique comme une interférence phonologique des voyelles nasales.

Le corpus ne contient que deux voyelles nasales [õ] dans « bonjour » [bõʒuR] et [ẽ] dans « un » [ẽ]. Tous les élèves prononcent [bõnʒuR] avec [õn] pour [õ] et [ẽn] avec [ẽn] pour [ẽ]. Le [n] dans [õn] et [ẽn] est appelé un « appendice nasal consonantique ».

En français, la voyelle nasale perd sa nasalité lorsqu'elle est suivie par une voyelle ou une consonne : exemple " un " [ẽ] et "une" [yn], suivie d'une voyelle, "ton" [tõ] et "tonne" [tõn], suivie d'une consonne nasale. Dans les deux cas, elles perdent leurs nasalisations respectivement après un son vocalique et consonantique.

La production de la voyelle dénasalisée est fréquente dans certains dialectes en France. Les variations externes de la variation sont d'ordre linguistique comme l'origine dialectale, ou expressif pour signaler une attitude ou une mode, comme le souligne P. Léon¹⁵².

Il ajoute que, l'opposition [ã] et [õ] dont tous les phonologues disaient qu'elle ne pouvait pas disparaître en raison de son important rendement, tend à se réduire aujourd'hui au profit de [õ] dans certains parlers parisiens à la mode. Le parler populaire, lui, effectue un autre recul de l'articulation pour la voyelle nasale [ẽ] qui tend à passer à [ã]. Les " copains " deviennent les " copans "¹⁵³.

Anita Hansen (1998) citée par Pierre Léon¹⁵⁴ donne une bonne idée de la mouvance des voyelles nasales du français moderne. Dans le sociolecte parisien qu'elle a étudié, [œ̃] a disparu au profit de [ẽ]; [ẽ] est stable dans 70% des cas. Le reste des variations se répartit entre / õ ~ ẽ / et / ẽ ~ ã /.

Dans les enquêtes d'Alain Thomas cité par Pierre Léon¹⁵⁵ ce sont les enfants des milieux populaires de Nice, qui perdent l'appendice nasal consonantique caractéristique du parler de leurs parents et grands parents. Dire "bonjour" [bõʒuR] au lieu de [bõnʒuR] est une prononciation standardisée cannotée, citadine et jeune.

L'apprenant arabophone doit savoir et comprendre que pour produire un son nasal français, l'air doit passer par la cavité nasale et buccale, appelé son « oralo- nasal » ou « bucco- nasal ».

¹⁵² Léon.P.R., *phonétisme et prononciation du Français*, Paris, Cursus, 5^{ème} édition, Armand Colin, 2007, p.121.

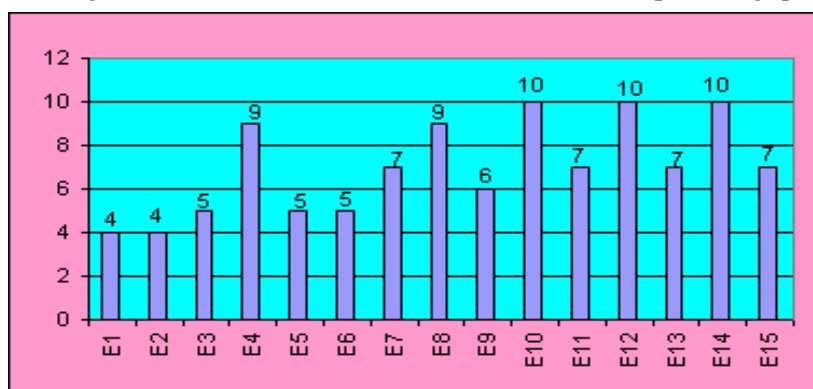
¹⁵³ Op. cit., p. 121

¹⁵⁴ Ibid

¹⁵⁵ Ibid

3.2.3/ Interférences phonologiques

Histogramme individuel des erreurs des interférences phonologiques



L'histogramme montre les erreurs individuelles des élèves suivants :

- 1, 2, 3, 5 et 6 ont respectivement 4, 4, 5, 5 et 5 erreurs
- 2, 9, 11, 13 et 15 → 7, 6, 7, 7, 7.
- 4, 8, 10, 12 et 14 → 9, 9, 10, 10 et 10

Le constat

L'ensemble des erreurs commises s'élève à 104. Les élèves 4, 8, 10, 12 et 14 ont réalisé 48 incorrections, soit la moitié.

Les systèmes phonologiques distincts du français et de l'arabe, deux langues génétiquement différentes, compliquent l'apprentissage aux apprenants et ne leur facilitent pas l'acquisition correcte de certains phonèmes.

Le crible phonologique produit de nombreuses erreurs de prononciation et d'incompréhension dans la lecture. Un apprenant en contact avec une langue étrangère ne peut percevoir le son [p] correctement. Il ne le reconnaît pas. Il s'approprie le système de sa langue maternelle. Par conséquent, le [p] qui est inexistant dans son répertoire sera prononcé [b] qui est le phonème correspondant.

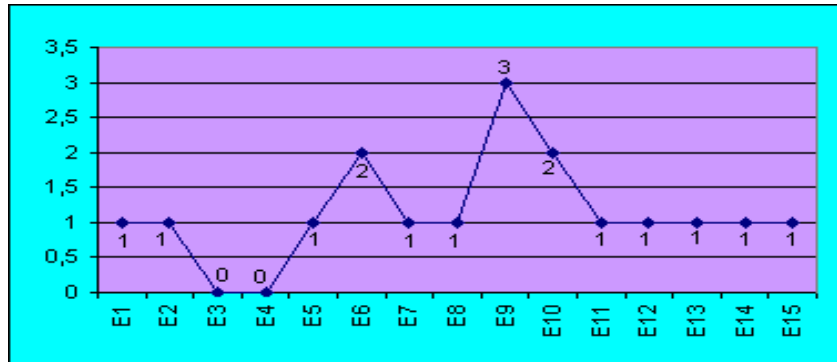
L'apprenant doit par conséquent entraîner son oreille, la rééduquer à percevoir des sons inexistant dans son répertoire phonologique.

Galisson¹⁵⁶ explique que lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le sujet manifeste une sorte de surdité doublée d'un manque de souplesse articulaire vis-à-vis de cette langue, de sorte qu'il a tendance à assimiler les sons de la langue étrangère aux sons de sa langue maternelle. La correction phonétique en langue étrangère aura donc pour tâche de libérer le sujet du conditionnement.

¹⁵⁶ Op. cit., p.406

3.2.4/ Ajouts de phonèmes

Graphe des erreurs individuelles des ajouts de phonèmes



Le graphe montre que les élèves :

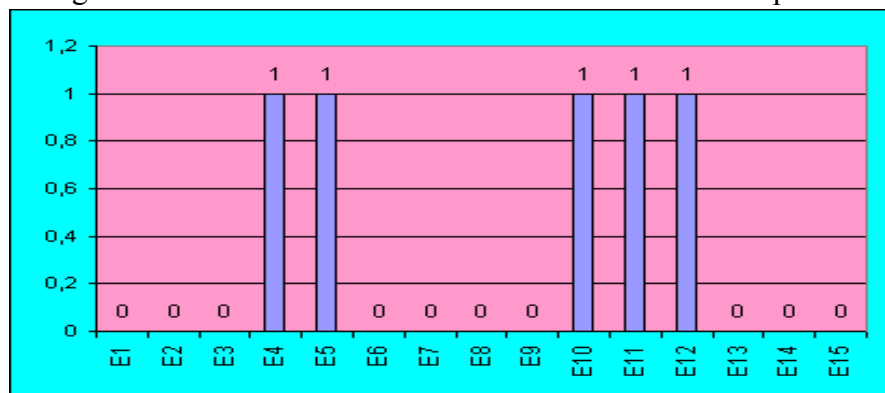
- 3 et 4 n'ont pas effectué d'erreurs.
- 1, 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 → 1 incorrection.
- 6, 9 et 10 ont respectivement → 2, 3 et 2 erreurs.

Le constat

Pour cette catégorie d'erreurs, les élèves n'ajoutent pas de phonèmes. Il faudrait les encourager pour obtenir des résultats de plus en plus satisfaisants. Certaines incorrections sont dues à l'influence de leur langue maternelle comme le graphème " m " prononcé [ma] par les apprenants 2, 5, 8, 9, 10 et 15 avec un total de 7 erreurs. En arabe, le phonème [m] est prononcé [mim] avec " kasra" [i] « يى ». Les élèves prononcent la voyelle finale [ə] dans madame [madamə]. Ils ne maîtrisent pas les règles de la chute de la voyelle [ə] à la fin du mot.

3.2.5/ Omissions de phonèmes

Histogramme des erreurs individuelles d'omissions de mots/phonèmes



L'histogramme me révèle que les élèves :

- 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14 et 15 arrivent à reconnaître les mots, même si des fois il y a des erreurs. Ils sont à encourager.

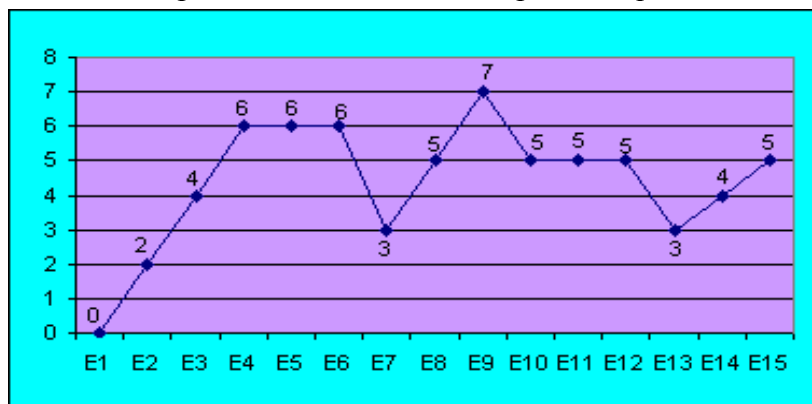
- 4, 5, 10, 11 et 12 produisent 1 imperfection.

Les apprenants 4 et 5 prononcent "ma" [ə] et [be]. L'enseignement / apprentissage du français dans le cycle primaire est centré sur la mémorisation. Ils n'arrivent pas à faire un rapport juste entre un graphème et le phonème correspondant.

Les élèves 10, 11 et 12 omettent des syllabes comme " mou, mo, mu ". Ils ont respectivement 27, 24 et 29 erreurs. Ils ne sont pas à plaindre du fait qu'ils sont à leur première année d'apprentissage.

3.2.6/ Erreurs phonémiques

Graphe individuel des erreurs phonémiques



Le graphe révèle les erreurs phonémiques des élèves suivants :

- 1 ne commet aucune erreur. Il a bien réagi.
- 2, 3, 7, 13 et 14 font respectivement 2, 4, 3, 3 et 4 erreurs avec un total de 16.
- 4, 5, 6, 8, 11, 12 et 15 effectuent 43, soit une moyenne de 7 erreurs par élève.
- 7 quant à lui, commet 7.

Le constat

11 élèves ont des erreurs phonémiques supérieures à 3. Ceci prouve que les apprenants ont des insuffisances dans la distinction visuelle de certains phonèmes et leurs reconnaissances.

Les phonèmes	Leurs prononciations
[a], [i], [u], [e]	[y]
[a], [i], [e]	[ə]
[a], [o], [e]	[õ]
[u]	[o], [a], [õ], [e]

Ces erreurs phonémiques ont été commises dans les syllabes: « ma, mi, mo, mu, me, mé, mou ».

mots	Prononciations
Locuteur 3 "ma"	[my], [mə], [m], [mõ]
L 6" mé "	[mwa], [mo], [mə]
Locuteur 9 " me "	[be], [ma], [mə], [my], [mõ]

Il y a une variabilité intra-individuelle pour les locuteurs 3, 6 et 9.

Commentaire pédagogique

On déplore un total de 309 erreurs. Ce chiffre peut regresser si les élèves de 3^{ème} année primaire sont pris en charge convenablement pour parfaire leurs prononciations en lecture à haute voix. Le cycle primaire est une phase cruciale pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ils ne savent pas lire ce qui est écrit. Ils n'ont pas une connaissance parfaite de l'écriture alphabétique. Ils ne sont pas parvenus à un seuil de capacité, de mérite de l'usage du code grapho-phonétique.

Je ne veux aucunement dénigrer les enseignants quant à leurs méthodes préconisées ou les insuffisances des élèves. Les apprenants 1 et 2 sont à encourager, à féliciter. Ils ont respectivement 7 et 9 erreurs, un nombre insignifiant. Ces derniers ont quelques fautes qui n'affectent pas l'intelligibilité. Ils sont à motiver comme : « c'est très bien, vous avez une bonne prononciation, vous pouvez faire mieux », afin de pouvoir lire à l'avenir avec plus d'aisance et d'assurance.

Les chercheurs, dont Hendrickson 1979¹⁵⁷, proposent une classification des erreurs : les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message, les erreurs qui sont fréquentes et les erreurs qui sont jugés irritantes.

¹⁵⁷ Hendrickson, op. cit., p. 78

En outre, il est signalé que plusieurs élèves ont besoin d'être suivis régulièrement car ils peuvent se perfectionner et éviter un transcodage incorrect comme "mi" lu [ma], [ma] articulé [mõ]... Ils devinent la prononciation sur la base de la mémorisation. Ils doivent avoir une représentation orthographique et phonique claire du phonème.

Les élèves ne se limitent qu'à la stratégie enseignée c'est-à-dire prononcer un son. Lire c'est dire, énoncer le graphème qui lui correspond. Ils ne sont pas parvenus à accéder raisonnablement à reconnaître d'une manière exacte le code grapho-phonétique. Ils nous révèlent réellement leurs difficultés et les insuffisances auxquelles ils sont confrontés. Ils syllabent les mots pour pouvoir lire, et à plusieurs moments avec hésitation. Dès qu'ils tentent de transcoder un mot juste, ils inventent ; comme « un mur » prononcé « un domino » [ẽndomino]. Ils sont à un niveau sous-syllabique. Ils doivent apprendre à découvrir l'écriture alphabétique par l'observation et l'audition pour prononcer d'une manière intelligible et compréhensible.

D'autres apprenants n'arrivent pas à distinguer les graphèmes comme "é " prononcé [wa], [u] dit [õ]... Ils n'identifient pas correctement les lettres "e", "i"; les digrammes "eu", "ou", "ai", "au" et les trigrammes "eau", "ain"...

Je peux rajouter que les apprenants ne sont pas à blâmer. Ils peuvent s'améliorer du fait que c'est leur première année d'apprentissage du français.

Gombert (1992)¹⁵⁸ éclaircit le point justement, en apport avec ce que les élèves disent et qui ne correspond pas à ce qui est écrit. Ils doivent développer la conscience phonologique. Cette dernière joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage du décodage en ce qu'elle permet aux élèves de mieux comprendre la nature du système d'écriture du français. Elle confère une capacité à identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle. De même que l'apprentissage de la lecture alphabétique contribue au développement de la conscience phonologique.

Galisson et Coste définissent la perception dans le dictionnaire de didactique comme suit : « L'étudiant perçoit les sons de la langue étrangère non véritablement dans leur réalité physique mais par rapport au conditionnement perceptif particulier

¹⁵⁸ Ibid

que constitue le système phonologique de sa langue maternelle¹⁵⁹.»

4/ Analyse qualitative

Après avoir procédé à une analyse quantitative où j'ai pu découvrir les difficultés rencontrées par les apprenants, je passe maintenant à l'analyse qualitative des erreurs. En premier lieu, je répertorie les écarts produits par chaque apprenant lors de l'émission des voyelles orales ou nasales avant d'expliquer les erreurs articulatoires produites pendant leurs productions.

4.1/ Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales

Tableau des erreurs de prononciation

Les erreurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[y .....i]	0	0	1	1	0	0	1	0	2	1	0	1	1	2	1
[ø .....i]	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
[o .....u]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
[e .....u]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
[e .....ə]	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
[o .....ə]	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0
[a .....ə]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[u .....o]	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
[y .....o]	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
[ə .....o]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
[i .....o]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[e .....o]	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[i .....y]	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
[ə .....y]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
[u .....y]	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[y .....a]	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
[i .....a]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
[ə .....a]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
[e .....wa]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
[y .....e]	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	3	1	0	0
[y .....ɛ]	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɔ .....õ]	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1
[e .....õ]	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[a .....õ]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
[u .....õ]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
[y .....õ]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Total des erreurs individuelles	0	0	5	6	5	3	4	6	9	7	7	9	4	5	4

¹⁵⁹- Op. cit., pp. 405- 406- 407.

4.2/ Analyse des erreurs

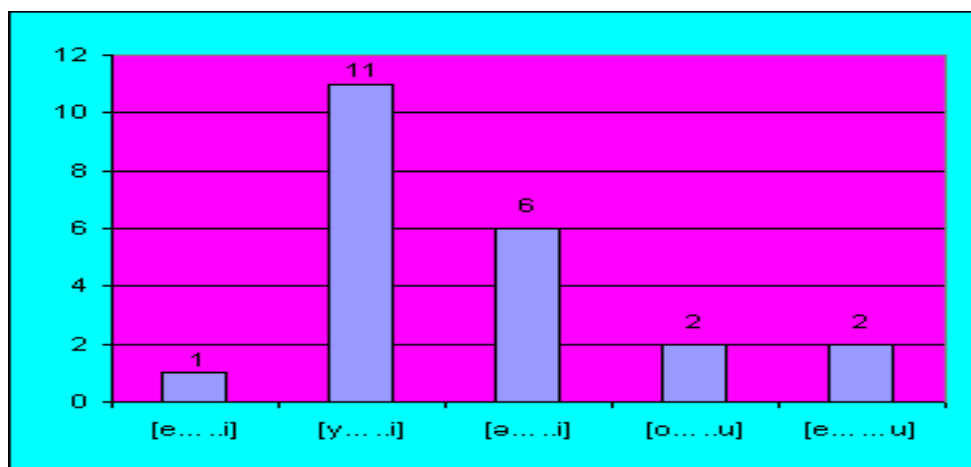
- La voyelle [e] est prononcée [i] par le locuteur 2. Je diagnostique une erreur dans l'ouverture de la cavité buccale et l'abaissement de la langue.
- Entre les sons [y] et [i], les locuteurs 2, 3, 4, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 prononcent [i]. L'erreur est dans la labialisation.
- Au lieu de prononcer [ø], les locuteurs 4, 5, 8, 10 et 11 articulent [i]. Les erreurs sont dans la labialisation et le mode d'articulation.
- Entre [o] et [u], les locuteurs 10 et 11 prononcent [u]. L'erreur est dans le degré d'aperture.
- Entre [e] et [ə], les locuteurs 3, 4, 8 et 11 articulent [ə]. Les erreurs sont dans le lieu, d'articulation, l'aperture et la labialisation.
- Entre [e] et [u], le locuteur 12 prononce [u]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et l'ouverture de la cavité buccale.
- Entre [a] et [ə], le locuteur 10 prononce [ə]. Les erreurs sont dans le lieu, le mode d'articulation et la labialisation.
- Entre [ɔ] et [õ], les locuteurs 6, 9, 12, 13 et 15 articulent [õ]. L'erreur est dans le passage de l'air par la cavité bucco- nasale.
- Entre [e] et [õ], le locuteur 6 a prononcé [õ]. Les erreurs sont dans le lieu, le mode d'articulation, l'arrondissement des lèvres et la nasalisation de la voyelle orale.
- Entre [a] et [õ], le locuteur 13 articule [õ]. Les erreurs sont dans le lieu, le mode d'articulation et la nasalisation.
- Entre [u] et [õ], L'élève 14 prononce [õ]. Les erreurs sont dans le mode d'articulation et le passage de l'air par la cavité buccale.
- Entre [y] et [õ], le locuteur 11 prononce [õ]. Les erreurs sont dans le mode, le lieu d'articulation et la nasalisation.
- Entre [i] et [a], les locuteurs 4 et 14 réalisent [a]. L'erreur est dans l'ouverture de la cavité buccale.
- Entre [ə] et [a], les locuteurs 9 et 15 effectuent [a]. Les erreurs sont dans l'ouverture de la cavité buccale, le lieu d'articulation et la labialisation.
- Entre [y] et [a], les locuteurs 5, 9 et 15 prononcent [a]. Les erreurs sont dans l'ouverture de la cavité buccale et l'arrondissement des lèvres.

- Entre [i] et [y], les élèves 2 et 9 réalisent [y]. Je diagnostique l'erreur dans l'arrondissement des lèvres.
- Entre [u] et [y], les locuteurs 5 et 8 prononcent [y]. L'erreur est dans le lieu d'articulation, la langue est relevée vers l'arrière du palais et non vers l'avant.
- Entre [ə] et [y], le locuteur 10 réalise [y]. Il y a erreur dans l'ouverture de la cavité buccale. Il l'a prononcé trop aigu, comme pour le [y].
- Entre [y] et [o], les locuteurs 4, 5 et 10 effectuent [o]. Je constate des erreurs dans le mode et le lieu d'articulation du phonème.
- Entre [ə] et [o], le locuteur 12 prononce [o]. Les erreurs sont dans le lieu, le mode d'articulation et le degré d'ouverture de la cavité buccale.
- Entre [i] et [o], le locuteur 11 articule [o]. Je diagnostique les erreurs dans le mode d'articulation, le degré d'ouverture de la cavité buccale et la labialisation.
- Entre [e] et [o], le locuteur 5 réalise [o]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et la labialisation. Le phonème [e] est produit postérieurement et arrondi.
- Entre [u] et [o], les locuteurs 2, 3, 9, 10 et 11 prononcent [o]. L'erreur est dans l'ouverture de la cavité buccale du son [o].
- Entre [y] et [ɛ], le locuteur 6 réalise [ɛ]. Je diagnostique les erreurs dans l'ouverture de la cavité buccale et l'arrondissement des lèvres pour produire [y].
- Entre [y] et [e], les locuteurs 3, 4, 8, 9 et 12 articulent [e]. Les erreurs sont dans le mode d'articulation, le degré d'ouverture, et la labialisation, l'arrondissement des lèvres.
- Entre [o] et [ə], les locuteurs 1, 8, 9, 12 et 14 ont prononcé [ə]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et le degré d'aperture.
- La voyelle [e] est prononcée [wa] par le locuteur 10. Il l'a réalisée avec la semi-voyelle [w] suivi de [a].

4.3/ Interférences des voyelles orales

Les locuteurs	[e.....i]	[y.....i]	[ə.....i]	[o.....u]	[e.....u]	Total des erreurs Individuelles
E1	0	0	0	0	0	0
E2	0	0	0	0	0	0
E3	0	1	0	0	0	1
E4	0	1	1	0	0	2
E5	0	0	1	0	0	1
E6	0	0	0	0	0	0
E7	1	1	0	0	0	2
E8	0	1	1	0	0	2
E9	0	2	0	0	0	2
E10	0	1	1	1	0	3
E11	0	0	1	1	0	2
E12	0	1	0	0	2	3
E13	0	1	0	0	0	1
E14	0	2	0	0	0	2
E15	0	1	1	0	0	2
Total des erreurs d'interférences selon leurs types	1	12	6	2	2	23

Histogramme des interférences phonologiques des voyelles orales

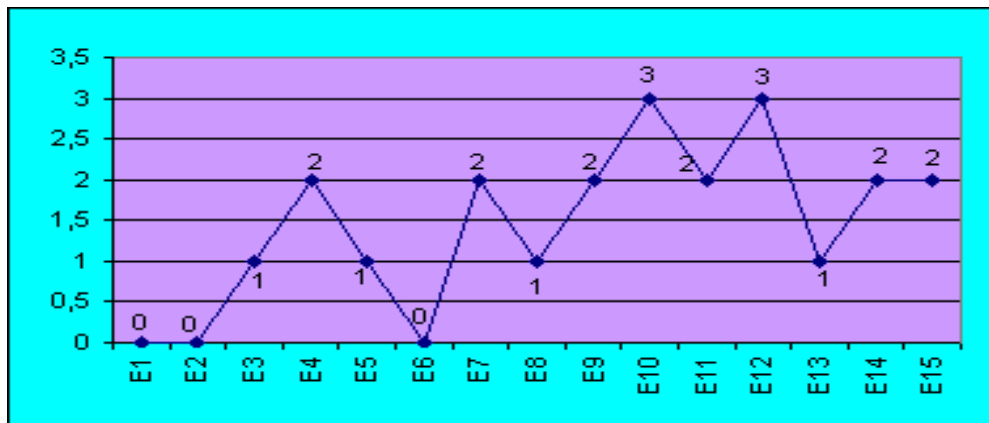


L'histogramme des interférences des voyelles orales montre le nombre des erreurs des voyelles [e], [y], [ə], [o] prononcées [i] et [u], par les apprenants comme suit :

- [e] réalisé [i] : 1
- [y] —————> [i] : 11
- [ə] —————> [i] : 6
- [o] —————> [u] : 2
- [e] —————> [u] : 2

Je passe maintenant à l'analyse des erreurs individuelles des interférences des voyelles orales.

Graphes des erreurs individuelles des interférences des voyelles orales



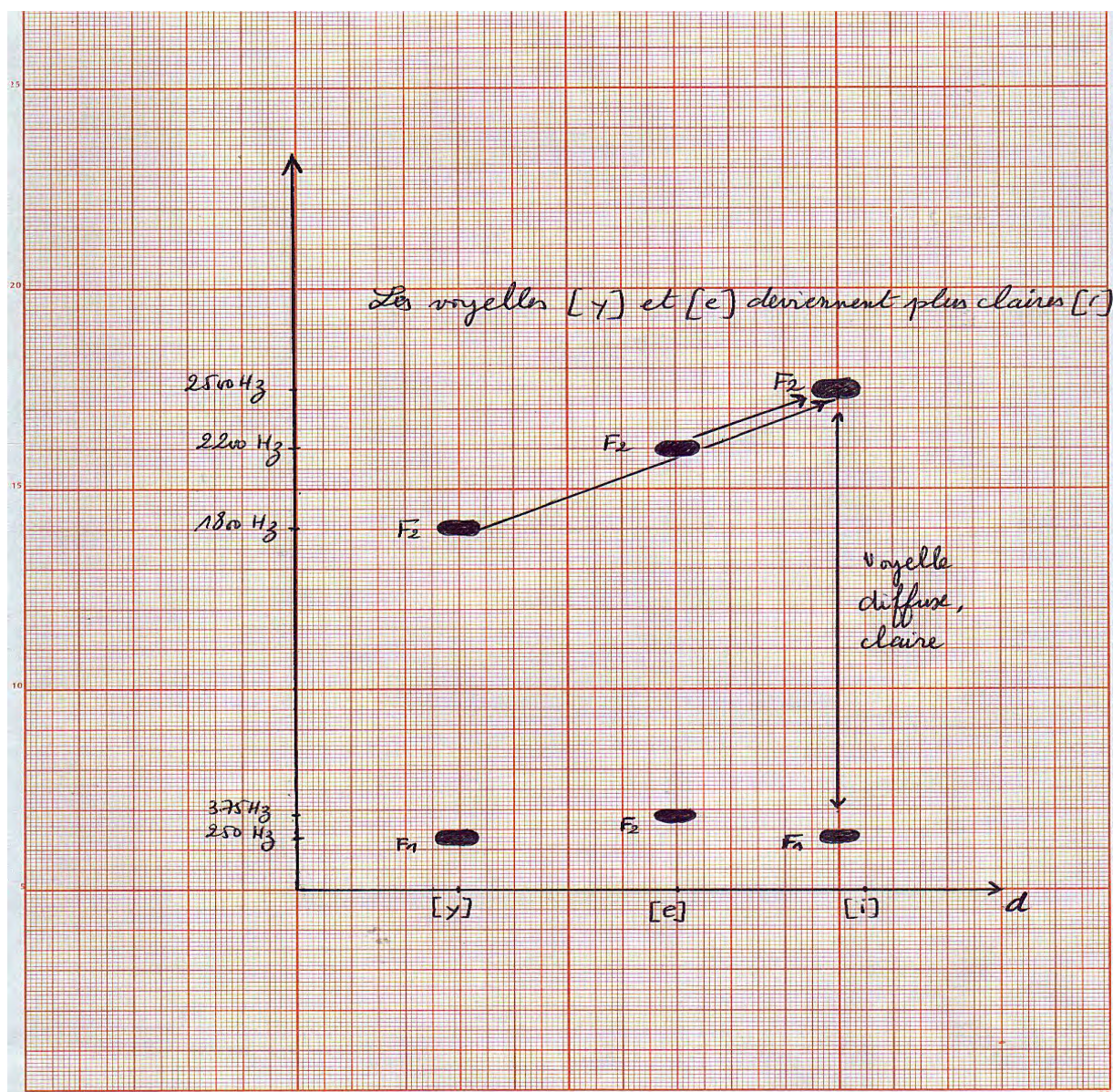
D'après le graphe des erreurs individuelles, je peux déduire que les apprenants:

- 1, 2 et 6 réagissent bien et ne commettent pas d'imperfections.
- 3, 5, 8 et 13 produisent 1.
- 4, 7, 9, 11, 14 et 15 → 2.
- 10 et 12 → 3.

4. 3. 1/ [y], [e] → [i]

- Entre [y] et [i], les locuteurs 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 prononcent [i]. L'erreur est dans l'arrondissement des lèvres. Ils exagèrent vers la voyelle antérieure [i]. Ils réalisent la voyelle [y] trop claire.

- Entre [e] et [i], le locuteur 7 articule [i]. Il ferme sa cavité buccale pour produire [e]. Il l'a réalisée trop claire.



Commentaire

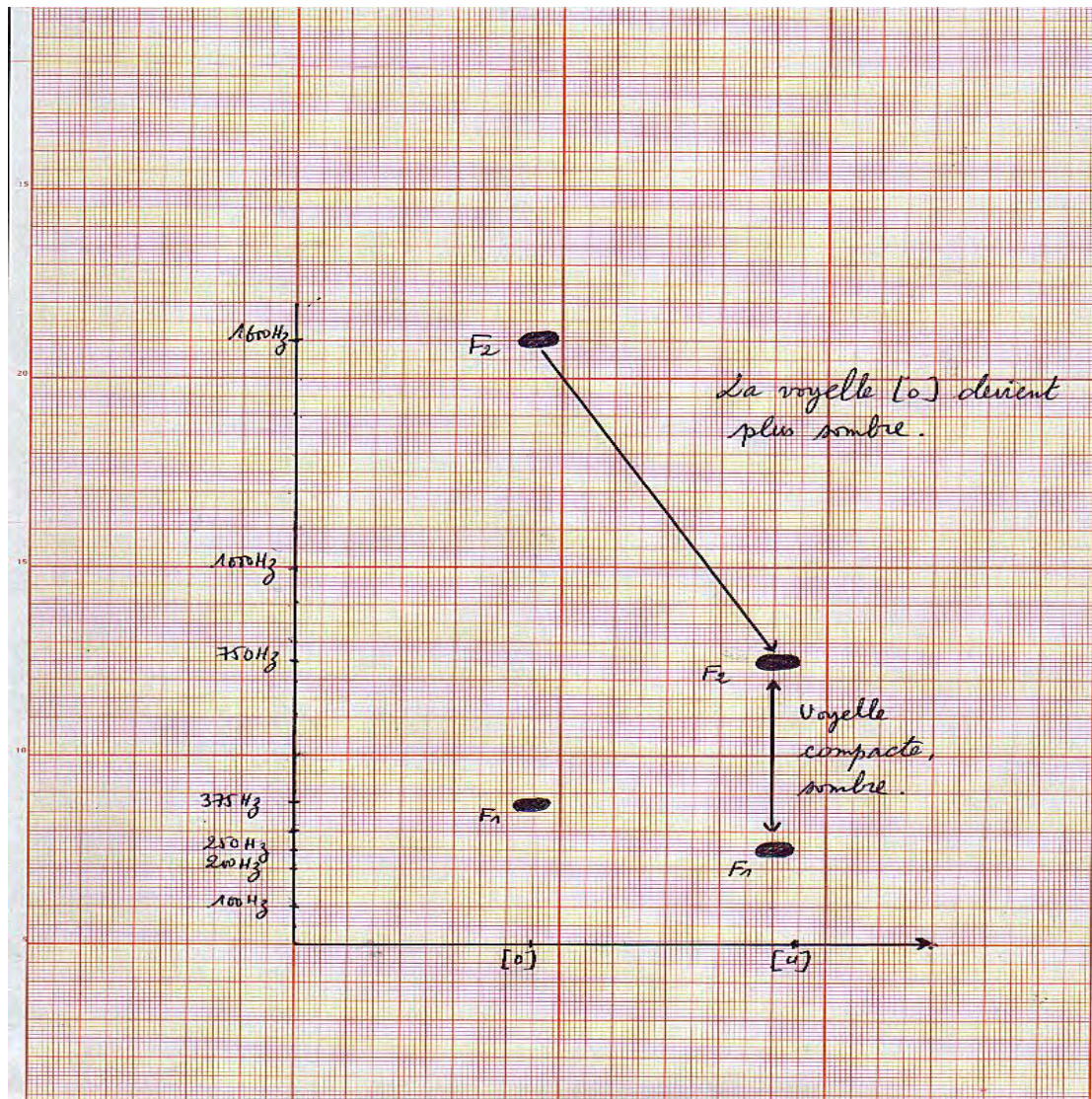
Les élèves articulent les voyelles [y] et [e] avec la langue projetée vers l'avant de la cavité buccale. Elles ont été produites trop claires. C'est le reflet de leur perception qui privilégie les hautes fréquences d'après A. Borrell¹⁶⁰. Cette déformation en acoustique est due aux fréquences des formants F1 et F2 des voyelles.

Ces phonèmes sont entendus plus clairs. La voyelle [i] est plus perceptible car elle est plus haute que toutes les autres.

¹⁶⁰ Op. cit., p. 7

4.3.2 / [o] → [u]

- Entre [o] et [u], le locuteur 10 prononce [u]. L'erreur est dans le mode d'articulation. Il l'a prononcée trop sombre. C'est le reflet de sa perception qui privilégie les basses fréquences d'après Borrell¹⁶¹.



La voyelle [o] est réalisée [u]. Les élèves ont exagéré vers la voyelle postérieure [u]. Elle est produite trop sombre. La perception des élèves privilégie les basses fréquences. Cette imperfection de la production est due aux fréquences des formants F1 et F2 des voyelles.

¹⁶¹ Ibid

Commentaire pédagogique

Les voyelles [e] et [y] sont réalisées défectueuses et déformées par rapport à la cible [i] qui fait partie du triangle vocalique de leur langue maternelle, c'est la « kasra » comme « qui » « كِي » [ki].

Le phonème [o] est prononcé [u] parce que ce dernier est connu par les apprenants comme une " dama " dans « tout » « تُو » [tu].

Certains apprenants se découvrent en lisant " mou" par exemple [mi], [me], [ma], [my], [mo], [mõ]. D'autres font révéler leurs remarquables compétences individuelles quant à leurs perceptions correctes et exactes à certains moments.

Il faut distinguer entre l'audition qui relève de la sensibilité de l'oreille à entendre et la perception qui procède d'une activité mentale de reconnaissance.

La perception, d'après P. Léon¹⁶², concerne l'interprétation de la réalité physique des sons. La longueur physique d'un son nous donne la perception de sa durée. L'oreille tend à surestimer la durée des sons brefs.

Il rajoute que la longueur physique d'un son nous donne la perception de sa durée. Le timbre de toutes les voyelles varie beaucoup selon les individus. Notre perception s'accommode aisément dès différentes réalisations d'un même timbre. Notre oreille s'est fait des seuils linguistiques entre lesquels la variation acoustique individuelle est négligée. Lorsqu'il s'agit de cas pathologiques, psychologiques et phonostylistiques Pour prononcer une voyelle nasale, le larynx, solidaire de la langue, descend légèrement en passant de la voyelle orale à la voyelle nasale.

L'acousticien nord-américain Martin Joos¹⁶³ soutenait que 5centièmes de seconde suffisent à une oreille exercée pour percevoir les variations de hauteur. Elle néglige les consonnes qui ont des fréquences instables et ne retient des voyelles que la fréquence la plus grave.

Guimbretière,¹⁶⁴ quant à elle explique que les expérimentations ont démontré que l'on ne pouvait plus se limiter à la notion de "crible phonologique" qui ne traite que le

¹⁶² Op. cit., p. 67

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Elizabeth Guimbretière, Mélanges CRAPEL, *L'Enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité*, Une didactique des langues pour demain, n° 25, C20. 25, En Hommage au Professeur Henri Holec,

seul niveau segmental, et qu'il était nécessaire de replacer la perception d'un sujet dans le contexte qui est le sien.

Elle rajoute plus loin que la perception est conditionnée par un ensemble d'habitudes et de contraintes de la langue qu'il est nécessaire de mettre en évidence.

Les capacités et les aptitudes de perception et de production se développent indépendamment l'une de l'autre. Par contre, ils se complètent. Pour produire convenablement, l'apprenant doit percevoir et différencier les sons comme [a] et [i].

Les apprenants ont à adapter l'oreille aux sons qui ne figurent pas dans leur répertoire phonologique comme [y], [e], [o], [ø], [õ]...qui sont effectuées défectueusement par rapport au son à étudier durant la séance. Ils sont alors commutés par des phonèmes comme [i] et [u] qu'ils ont l'habitude de pratiquer en arabe.

Borrel¹⁶⁵ explique que l'apprenant qui perçoit, et reproduit donc, une voyelle inconnue dans son système, trop claire, percevra et réalisera aussi, toutes les autres voyelles inconnues trop claires. Il y aurait donc systématisation des fautes selon la même tendance. La variation interindividuelle est due en partie au fait que les apprenants ne sont pas au même niveau de compétence dans la langue cible.

Je donne l'exemple de cette systématisation, dans le tableau ci-dessous, où les élèves 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14 et 15 effectuent des déformations dans la réalisation du phonème [y].

Variabilité intra et inter locuteur			
Elève 3	(1)	[i] ←	[y] → [e] (1)
Elève 4	(1)	[i] ←	[y] → [o] (1), [e] (1)
Elève 5		[i] ←	[y] → [o] (1), [a] (1)
Elève 6		[i] ←	[y] → [ɛ] (1)
Elève 7	(1)	[i] ←	[y]
Elève 8		[i] ←	[y] → [e] (1)
Elève 9	(2)	[i] ←	[y] → [a] (2)
Elève 10	(1)	[i] ←	[y] → [o] (1)
Elève 11		[i] ←	[y] → [o] (1)
Elève 12	(1)	[i] ←	[y] → [e] (3)
Elève 13	(1)	[i] ←	[y] → [e] (1)
Elève 14	(2)	[i] ←	[y]
Elève 15	(1)	[i] ←	[y]

¹⁶⁵ André Borrell, Revue de Phonétique Appliquée, Université de Toulouse- Le Mirail, *Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?* Editeur : Université de Mons-Hainaut, 1996, p. 2

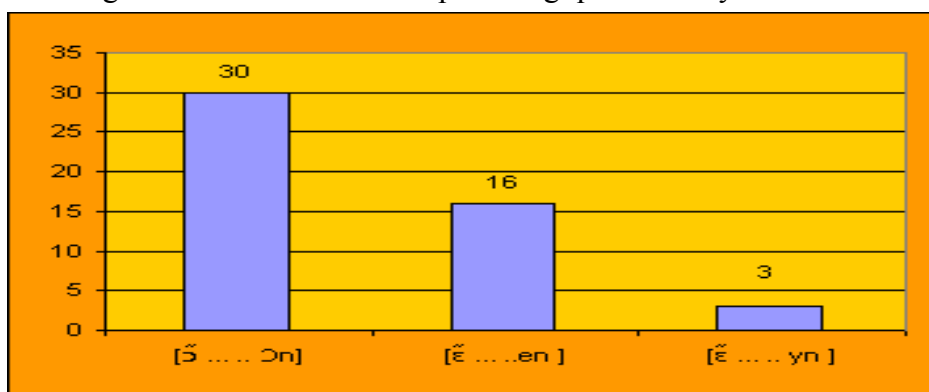
Je constate que :

- la voyelle [y] est articulée [i] par les apprenants 7, 14 et 15.
- une variabilité intra-locuteur des élèves 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 et 13.
- une variabilité interlocuteur des apprenants 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 et 13.

4.4/ Les interférences phonologiques des voyelles nasales

Les locuteurs	[õ .....õn]	[ẽ .....en]	[ẽ yn]	Total des erreurs individuelles
E1	2	0	0	2
E2	2	0	1	3
E3	2	1	0	3
E4	2	2	0	4
E5	2	1	0	3
E6	2	0	2	4
E7	2	1	0	3
E8	2	2	0	4
E9	2	0	0	2
E10	2	2	0	4
E11	2	1	0	3
E12	2	2	0	4
E13	2	1	0	3
E14	2	2	0	4
E15	2	1	0	3
Total des interférences nasales selon leurs types d'erreurs	30	16	3	49

Histogramme des interférences phonologiques des voyelles nasales

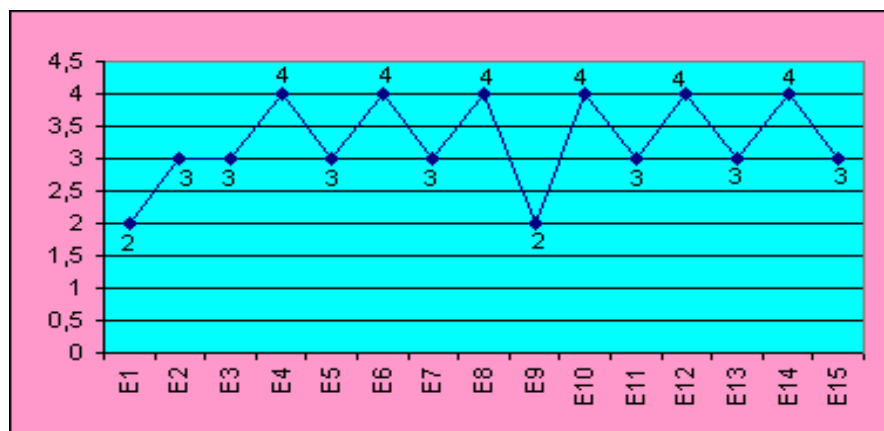


Je constate dans l'histogramme des interférences phonologiques que les voyelles nasales :

- [õ] —————> [õn] par tous les élèves avec 30 erreurs.
- [ẽ] —————> [ẽn] ou [yn] avec respectivement 16 et 3 erreurs soit un total de 19.

Elles sont articulées avec un appendice consonantique.

Graphe des erreurs individuelles des voyelles nasales



Les apprenants prononcent les voyelles nasales [õ] et [ẽ] d'une manière incorrecte par rapport à la norme. Ces dernières sont inconnues dans leur triangle vocalique. Elles sont alors prononcées [õn] et [ẽn] du fait que la consonne nasale [n] est articulée en arabe, comme dans [kuntu] "كُنتُ" « J'étais ».

Pour la voyelle nasale [ẽ], les élèves 6, 7 articulent [yn]. Il s'agit d'une interférence d'origine générique parce qu'en français "le mur" est masculin, par contre en arabe il est féminin, "الْحَائِطُ" avec un article lunaire.

La voyelle nasale [ẽ] est aussi émise avec l'appendice consonantique [ẽn] par les élèves 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 avec un total de 13 erreurs. Elle est toujours en syllabe ouverte comme dans "pain, bain, teint, dain..." [pẽ], [bẽ], [tẽ], [dẽ]. Elle se dénasalise lorsqu'elle est suivie par une autre consonne nasale comme dans "tonne" [tõn], "bonne" [bõn].

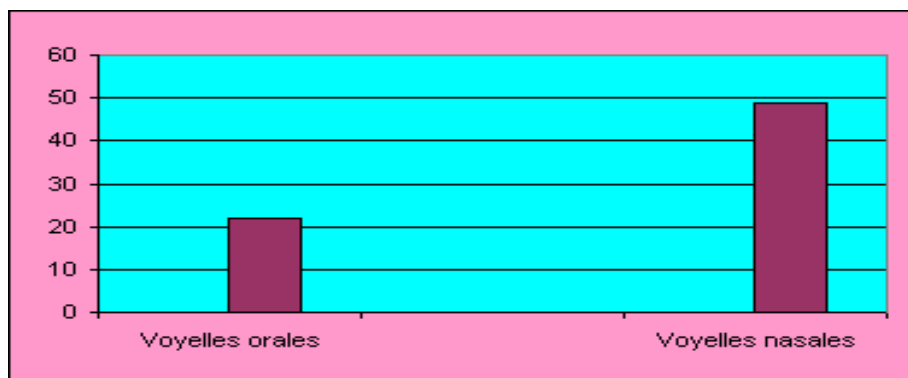
Ainsi, il faut aider l'apprenant à distinguer entre les systèmes phonologiques arabe et français. Il doit prendre conscience pour différencier, un son oral où l'air passe par la bouche, d'un son nasal où il est évacué par la cavité buccale et nasale appelé oralo-nasal ou bucco nasal.

4.5/ Comparaison des interférences : voyelles orales et nasales

Tableau des interférences : voyelles orales et nasales

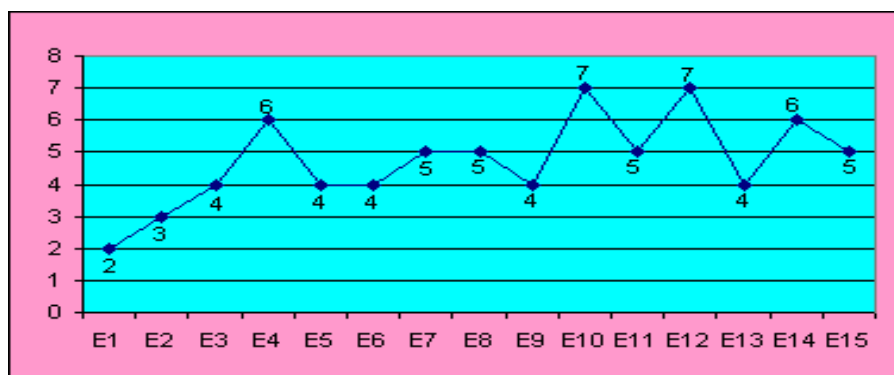
Les locuteurs	Voyelles orales	Voyelles nasales	Total des erreurs individuelles : voyelles orales et nasales
E1	0	2	2
E2	0	3	3
E3	1	3	4
E4	2	4	6
E5	1	3	4
E6	0	4	4
E7	2	3	5
E8	1	4	5
E9	2	2	4
E10	3	4	7
E11	2	3	5
E12	3	4	7
E13	1	3	4
E14	2	4	6
E15	2	3	5
Total des erreurs selon la catégorie des voyelles	22	49	71

Histogramme des interférences phonologiques des voyelles orales et nasales



L'histogramme des interférences phonologiques montre que les apprenants réalisent 49 erreurs pour les voyelles nasales et 22 pour les voyelles orales.

Graphique des erreurs individuelles des interférences phonologiques des voyelles orales et nasales



Le graphe des erreurs individuelles des interférences phonologiques montre que les élèves :

- 1 et 2 ont respectivement 2 et 3 erreurs.
- Les autres ont des incorrections comprises entre 4 et 7 avec un total de 62.

Je peux conclure que les apprenants arabophones ont quelques difficultés et insuffisances quant à la prononciation des voyelles nasales.

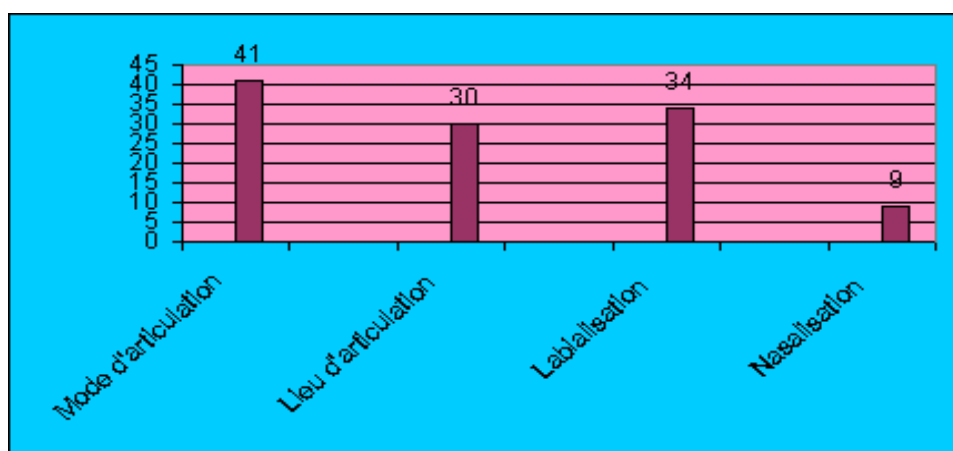
5/ Analyse des erreurs des traits articulatoires

Tableau des erreurs des traits articulatoires

Les Locuteurs	Mode d'articulation	Lieu d'articulation	Labialisation	Nasalisation	total des erreurs individuelles selon les traits articulatoires
E1	0	0	0	0	0
E2	2	1	1	0	4
E3	4	2	3	0	9
E4	5	4	4	0	13
E5	2	4	3	0	9
E6	2	1	2	2	7
E7	0	0	0	0	0
E8	3	3	4	0	10
E9	4	1	4	1	10
E10	5	3	2	0	10
E11	6	4	4	1	15
E12	2	2	2	1	7
E13	2	2	2	2	8
E14	2	1	0	1	4
E15	2	2	3	1	8
Total des erreurs selon les traits articulatoires	41	30	34	9	114

5.1/ Analyse des erreurs des traits articulatoires

Histogramme des erreurs des traits articulatoires



Je peux diagnostiquer que les élèves ont quelques insuffisances dans :

- le degré d'aperture avec 41 erreurs. Ils sont accoutumés avec un système vocalique de l'arabe très réduit qui ne compte que 3 voyelles [i, u, a]. Il renferme 2 voyelles fermées [i- u] et 1 ouverte [a]. Il n'y a pas de phonèmes intermédiaires comme le français [e] mi fermé et le [ɛ] mi- ouverte. L'analyse m'a permis de découvrir que les apprenants n'ont émis que 8 voyelles qui sont [i, u, ə, o, y, a, e, ɛ].

- Le lieu d'articulation avec 30 erreurs prouve que les élèves arabophones ont tendance à prononcer uniquement les phonèmes antérieures [i, y, e, ə, ɛ, a]. Ceci est peut être du à leur langue maternelle qui possède 3 voyelles dont 2 sont antérieures à savoir [i, a].

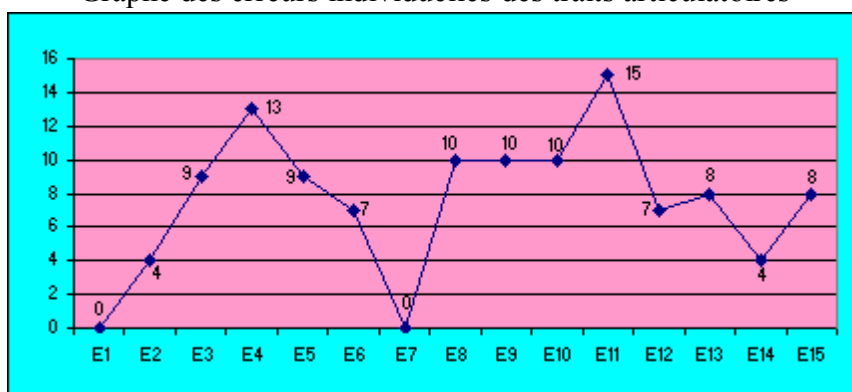
- La labialisation avec 34 erreurs montre que le système phonologique des apprenants ne possède qu'une voyelle arrondie [u], à l'inverse du français qui possède [y, u, o, ɔ, œ, ø]. Ils doivent apprendre une nouvelle coarticulation de la labialité et l'antériorité de la langue.

Je déduis que les apprenants peuvent s'améliorer et se perfectionner dans la mesure où l'arabe possède aussi des voyelles arrondies et non arrondies.

- Pour la nasalisation, il n'y a que 9 erreurs de prononciation. Les apprenants ont nasalisé les voyelles orales.

5.2/ Analyse individuelle des erreurs de traits articulatoires

Graphe des erreurs individuelles des traits articulatoires



Les erreurs individuelles des traits articulatoires s'élèvent à 114. Elles sont effectuées par les élèves suivants comme suit :

- 1 et 7 → aucune erreur.
- 2 et 14 → 4 imperfections.
- 6 et 12 → 7

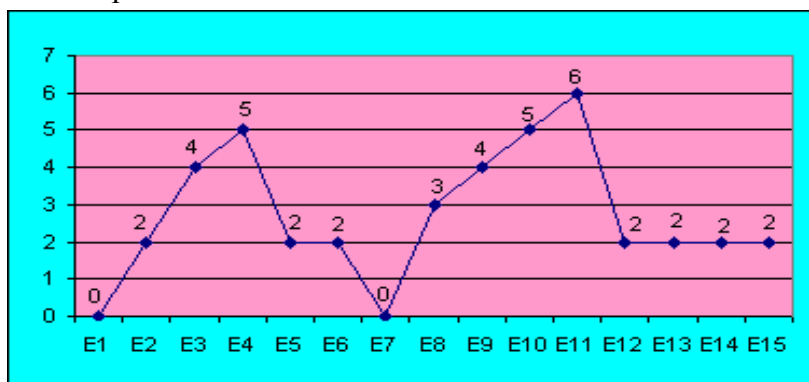
- 13 et 15 → 8
- 4 et 5 → 9
- 8, 9 et 10 → 10
- L'élève 3 → 13
- L'apprenant 11 → 15

D'après les résultats ci-dessus, je dirais que plusieurs élèves ont des complications soit dans le degré d'ouverture, le mode, la labialisation ou la nasalisation. Ainsi, 2 apprenants, 1 et 7 n'ont aucune erreur, 7 élèves, 3, 4, 5, 8, 9, 10 et 11 ont à eux seuls 76 erreurs, 4 apprenants, 6, 12, 13 et 15 réalisent 48, 2 élèves, 2 et 14 effectuent 8 erreurs. Ceci n'empêche de relever qu'il y a quelques élèves qui ont des aptitudes. Ils sont à encourager.

Je passe à l'analyse des erreurs individuelles de chaque trait articulatoire comme :

5.3/ Le mode d'articulation

Graphique des erreurs du mode d'articulation



Le graphe montre que les élèves :

- 1 et 7 n'ont pas de difficultés se rapportant au mode d'articulation.
- 2, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14 et 15 ont respectivement 2, 4, 2, 2, 3, 4, 2, 2, 2 et 2 incorrections.
- 4, 10 et 11 ont successivement 5, 5 et 6 erreurs.

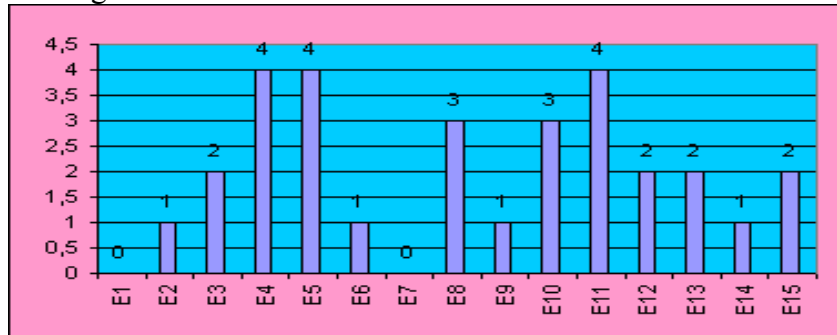
Ils ont un total de 41 erreurs. Ils doivent être capable de distinguer entre les voyelles antérieures avec la langue projetée vers l'avant et celles postérieures réalisées avec la langue vers l'arrière.

Ils peuvent de cette manière changer le sens comme "ses" [se] émis [su] ou lait [lɛ] prononcé [lu]. C'est un trait articulatoire aussi important que les autres qui forment les caractéristiques intrinsèques des voyelles comme par exemple :

Les phonèmes	Leurs réalisations
[e] →	[o]
[e] →	[u]
[y] →	[o]
[i] →	[o]

5.4 : Le lieu d'articulation

Histogramme des erreurs individuelles du lieu d'articulation



L'histogramme montre que les apprenants :

- 1 et 7 ont bien réagi quant à la réalisation de ce trait.
- 2, 3, 6, 9, 12, 13, 14 et 15 réalisent successivement 1, 2, 1, 1, 2, 2, 1 et 2 erreurs.
- 4, 5, 8, 10 et 11 ont respectivement 4, 4, 3, 3 et 4 incorrections.

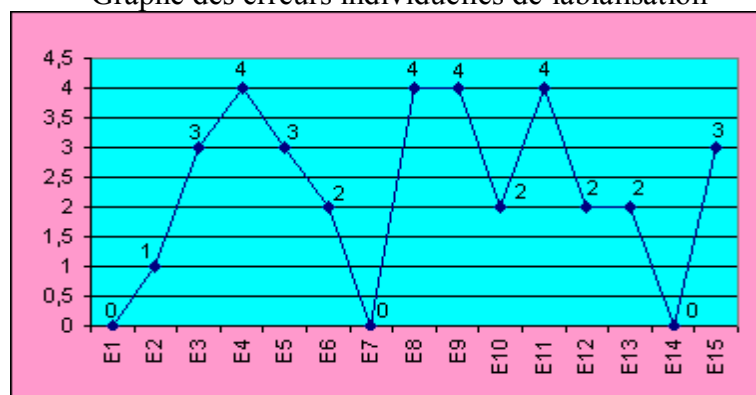
Ils ont effectué 30 erreurs. C'est un nombre acceptable mais ils peuvent s'améliorer grâce à un accompagnement régulier et un suivi quasi présent se rapportant à la correction de la prononciation.

Une imperfection dans le lieu d'articulation peut aussi dévier le sens comme « les » [le] prononcé [li]. Il suffit d'une légère fermeture du passage de l'air et on obtient un autre son vocalique, ou bien "lu" réalisé [la] ou [ɛ]. Ils peuvent s'améliorer par une pratique régulière.

Les sons	Leurs émissions
[e] →	[i]
[y] →	[a]
[y] →	[ɛ]
[i] →	[a]

5.5 : La labialisation

Graphe des erreurs individuelles de labialisation



Le graphe révèle que les apprenants à savoir :

- 1 et 7 ont bien répondu.
- 2, 3, 5, 6, 10, 12, 13 et 15 ont respectivement 1, 3, 3, 2, 2, 2, 2 et 3 erreurs.
- 4, 8, 9 et 11 réalisent 4 erreurs.

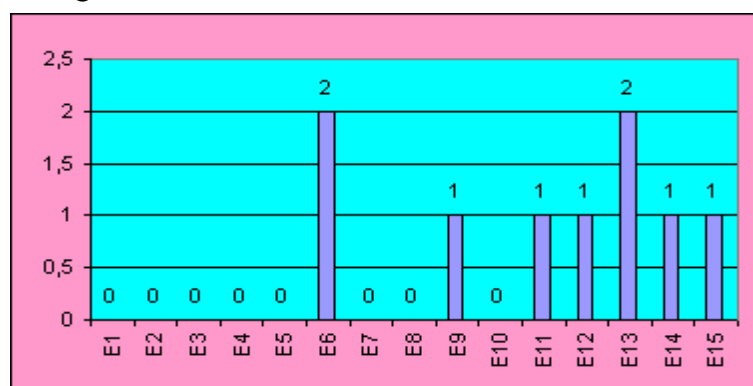
Les locuteurs n'ont pas peut être été entraînés à ces voyelles qui ne demandent que l'arrondissement des lèvres. En Arabe, il existe aussi la voyelle [u] arrondie. Je pense que c'est une réalisation qu'ils peuvent acquérir facilement.

Ils peuvent être mal compris par autrui quand le mot "thé" [te] est prononcé « tout » [tu] ou « tôt » [to].

Les graphèmes	Leurs productions
[i]	→ [o]
[e]	→ [u]
[e]	→ [o]
[a]	→ [ô]

5.6 : La nasalisation

Histogramme des erreurs individuelles de nasalisation



Les élèves suivants :

- 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 10 ont très bien réagi.

- 6, 9, 11, 12, 13, 14 et 15 ont successivement 2, 1, 1, 1, 2, 1, 1 incorrections. Ils ont eux aussi bien répondu.

Ils ont un total de 9 incorrections. Un nombre insignifiant qui peut baisser si les apprenants sont bien pris en charge quant à la prononciation d'une voyelle nasale.

Commentaire pédagogique

Les résultats obtenus me révèlent les difficultés des élèves de 3^{ème} année primaire. Ils sont à leur première année d'apprentissage du français. Ils n'arrivent pas à reconnaître les graphèmes qui entraînent des confusions en lecture. Ils sont incapables d'avoir une prononciation intelligible.

Treize élèves ne savent pas faire le lien existant entre ce qui est écrit et ce qui est dit. Il est préférable qu'ils apprennent le principe de l'écriture alphabétique d'une manière correcte. La vocalisation est efficace pour l'intelligence et la compréhension, d'après André Lieury¹⁶⁶

Les locuteurs doivent procéder alors à l'analyse phonique du mot, laquelle consiste à retrouver la prononciation d'un mot en associant les symboles graphiques à leur correspondance orale. Ils sont obligés d'avoir une compétence satisfaisante du code grapho-phonétique. Ils doivent développer leur reconnaissance et leur identification des phonèmes.

L'enseignant demande à ses élèves de faire une lecture silencieuse avant de commencer à lire à haute voix, pour se familiariser avec les sons et être capable de les discriminer. Ils vont les fixer visuellement afin de les mémoriser et avoir une représentation dans leurs mémoires lexicales. Lire oralement un texte inconnu est extrêmement difficile. Ainsi, il faut néanmoins choisir un texte court avec un vocabulaire assez usuel et une structure de phrases très simple.

L'enseignant doit se dépenser et encourager ses élèves " c'est bien ", "c'est très bien ", même si l'apprenant a des difficultés. Il intervient à chaque fois qu'il y a erreur de

¹⁶⁶ Alain Lieury et Fanny de La Haye, *Psychologie cognitive de l'éducation*, Dunod, Paris, 2004, p. 27.

prononciation. Il peut procéder par l'opposition phonologique, c'est-à-dire par opposer un son à un autre dans des paires minimales, faire une commutation pour permettre à l'élève de percevoir les différences qui engendrent le changement de sens. Il est possible de disposer d'une feuille d'évaluation en inscrivant les erreurs de prononciation, l'intonation et le débit.

Les apprenants lisent avec une lenteur. L'oralisation est importante et indispensable pour les apprentis-lecteurs lors de la phase cognitive.

L'enseignant accompagne l'acte de prononciation par une observation de l'écriture pour faire un transcodage. L'élève doit connaître parfaitement les règles de la combinatoire comme celle de la prononciation de " c " et " g " devant les voyelles " e " et " i ", de " s " entre 2 voyelles. La conscience phonographique n'est pas assez développée.

L'élève n'arrive pas à nommer les mots écrits qu'il perçoit. Il a des difficultés à lire le mot « un mur » prononcé « un domino » puis « une moto ». Il a deviné le mot sans tenir compte du contexte.

Quelques uns reviennent sur certains mots mal prononcés. Ils articulent d'une manière saccadée. Ils s'auto-corrigent. Ils lisent d'une manière monotone, c'est-à-dire une absence de mélodie montante et descendante au sein des groupes rythmiques.

A ce stade d'apprentissage, l'enseignement de la lecture à haute voix est centré sur la mémorisation. Certains apprenants confondent certains phonèmes. L'acquisition de la prononciation doit se faire en même temps que celle de l'écriture ; les deux sont indissociables. Il faut accompagner la prononciation par une observation de l'écriture afin de distinguer p / b, p / q, m / n, n / n....

On ne peut pas demander à un élève de 3^{ème} année primaire qui est à sa première année d'apprentissage du français de posséder une prononciation parfaite. Ce qu'il doit d'abord apprendre, c'est d'être capable de déchiffrer, de lire moyennant.

Marie de Maistre¹⁶⁷ 1970, citée par Graunderbeeck, explique que pour être capable d'articuler correctement, il faut tout d'abord avoir compris que les signes visuels que sont les lettres représentent les sons ou les articulations élémentaires du langage oral.

¹⁶⁷ Nicole Van Grunderbeeck, *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Editeur Gaetan morin, 1994, Marie de Maistre, p.107.

Borel-Maisonny¹⁶⁸, citée par Grunderbeeck juge, quant à elle, que la méthode gestuelle et phonétique à des classes de débutants est efficace pour apprendre à mieux articuler.

L'enseignant doit proposer des activités sur le code graphique qui consiste en la combinaison des lettres entre elles pour former des syllabes et des mots c'est-à-dire le transcodage de l'écrit à l'oral.

Tous les élèves ont prononcé la voyelle nasale [õ] avec un appendice nasal consonantique du à l'influence de la langue source qui ne contient pas de voyelle nasale. Ils ont alors prononcé " bonjour " [bõnʒ uR].

Dans les enquêtes d'Alain Thomas¹⁶⁹, ce sont les enfants des milieux populaires de Nice, qui perdent l'appendice nasal consonantique caractéristique du parler de leurs parents et grands parents. Dire du « vin » comme [dyvẽ] au lieu de [dyvẽn] est une prononciation standardisée cannotée et jeune. Les variantes qui subsistent dans le vocalisme du français dépendent de la couche sociale, géographique, l'éducation et l'âge.

Les difficultés qui se posent fréquemment sont de nature phonémiques quand une maîtrise insuffisante du système phonologique entraîne des confusions de sens " me " prononcé [mi], " mou " articulé [mo]...Elles sont causées par l'absence de certains sons du triangle vocalique de l'arabe et des habitudes articulatoires et auditives.

Le Bel (1990, 143)¹⁷⁰, cité par Cécile Champagne, explique que l'expression correction phonétique désigne l'acte pédagogique, qui consiste d'abord à établir un diagnostic à partir duquel sera proposé une intervention ponctuelle. Elle constitue une exploitation des problèmes phonétiques spécifiques un groupe ou un individu, selon le cas.

Flege (1987)¹⁷¹, cité par Cécile Champagne, signale que le modèle de la phonologie naturelle ne permet pas de rendre compte de la distinction entre les erreurs dues aux transferts et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

¹⁶⁸ Borel Maisonny, op. cit., p

¹⁶⁹ Thomas Alain, Op. cit., p. 123

¹⁷⁰ Champagne Cécile, *Le point sur la phonétique*,

¹⁷¹ Op. cit., p. 76

Lado (1957)¹⁷², explique que toutes les erreurs sont imputables à la non correspondance de la langue maternelle et la langue étrangère.

Eckman (1981)¹⁷³ tient compte des erreurs dues au transfert et celles qui relèvent du développement de la langue cible.

Major (1986)¹⁷⁴ quant à lui explique que l'hypothèse de base est que l'interférence prédomine au début de l'apprentissage et disparaît progressivement, laissant place aux erreurs dues au développement.

Les élèves doivent avoir une maîtrise parfaite de la conscience phonologique et du système articulatoire de la langue étrangère, une conscience phonémique, une capacité à percevoir les phonèmes à l'oral, une habileté à entendre, à identifier, à conscientiser le son discriminant.

Certaines activités sont difficiles à réaliser si la relation entre l'aspect phonétique et l'aspect phonémique du langage n'est pas claire pour l'enseignant.

Borrell¹⁷⁵ estime qu'une mauvaise prononciation est un handicap sérieux pour l'apprentissage du code écrit: la lecture à haute voix : j'entends, je dis. Elle obéit à des règles.

¹⁷² Ibid

¹⁷³ Op. Cit., p. 77

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid

CHAPITRE II : Analyse quantitative des erreurs de prononciation: Cas d'élèves de 4^{ème} année primaire

Pour effectuer l'enregistrement audio- visuel des élèves de 4^{ème} année primaire, l'enseignant a rencontré d'énormes difficultés pour sa réalisation d'une manière parfaite et satisfaisante, difficultés dues à l'absence d'une autorisation de la direction de l'éducation, que j'ai évoquée antérieurement. Il a été, par conséquent, hésitant, très méfiant quant à une possible irruption soudaine du directeur d'établissement qui peut éventuellement le sanctionner.

1/ Le corpus :¹⁷⁶

Mademoiselle Craie-en-Tête

Bonjour, je m'appelle Amine et je suis dans la classe de mademoiselle Craie- en- Tête. C'est une maîtresse très gentille mais un peu bizarre. Elle aime les sciences et les animaux sauvages. Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir un bateau ou un bus.

[bõʒuRʒəmapɛlamineʒəsʔidālaklasdəmadamwazɛlkRɛãtɛ//
sɛtɪnmɛtRɛstRɛʒãtɪjmɛɛpɔbizaR //ɛlɛmlesjãselezanimosovaʒ//
ɛlsəpRɔmɛndãzynvwatyRmaʒikkipɔdɔvəniRɛbatouɛbys//]

Je commence d'abord par une transcription phonétique individuelle du corpus, puis par une analyse quantitative des imperfections de prononciation de chaque apprenant en lecture à haute voix.

Elève 1

[bõnʒuRʒəmapɛlamineʒusʔidāla klasdəm adamawzɛ lkRi ãntɛt // siinmitRɛs
trɛʒãntʃimɛɛnpɔbizaR // ɛɛmmɛsekr /sekrisijɛsemɛalezalim ã sɔval // ɛ̃ns əpRɔmɛdõ
kynvwatyRmaʒikkipɔdɔn ɛR ɛnbaro //]

¹⁷⁶ Mon livre de Français, 4^{ème} année primaire, IPN, 2008, p. 62

Elève 2

[bõnʒuRʒ əmapelɔamineʒə s ʷidālaklasdəmadaməze lkReãtɛ //seinmetRɛstRɛ
ʒãntɛjmɛ̃pøbizaR // ɛl ɛmlisjãselezanimosofaʒ // ɛlsəpRomendãzyn vwatyR maʒikk
ɛlpødøvøniRɛbatouẽbys //]

Elève 3

[bõnʒuRʒəmapelɔamintɛh "pause pleine"...omissions...dɛlaklas //... omissions....byzaR //
ɛ l i m l e s j ã n s ... a n i m u s u f a ʒ / /]

Elève 4

[bõnʒuRʒumapelɔaminøʒəswidālaklasdəmadəmwazɛlkReãntøt //seømatRytRɛ
ʒãntʃymẽpøbizaR // ylɛlisjãselezanimo //]

Elève 5

[bõnʒuRʒumapelɔ amineʒuswidālaklasdumadamwazɛlkReãntɛt // setinmetRɛs
tRɛʒãntʃimẽpøbizaR // ɛlɛmlisjãnselizanimosufaʒ // ɛlsəpRomɛnpatuyn
vwatuRmaʒikkupeddøvøniRɛbatouẽbys //]

Elève 6 :

[bõnʒuRʒəmapelɔamineʒəʒsʷidālaklasdəmadamwazɛlkReãntɛt // setinmitrɛs
trɛʒãntijɛ̃pøbizaR // ɛlamlesjãnselizanimosufaʒ // ɛlsəpRomɛdɛan vwatuR
kipitødəvãdRɛbatoaẽbys //]

Elève 7 :

[bõnʒuRʒumapelɔamineʒuswidālaklasdəmadəmwazɛlkRijãntɛt //
setinmitRɛstRɛʒãntijmẽpøbizaR // ɛlɛmlɛsjãselezanimosufaʒ //]

Elève 8 :

[bõnʒuRʒumapelɔamin omissions de mots.....dəmadumwazɛlkRiãntɛt // se
tinmitRɛstRiʒãntij ...omissions...pøbizaR // ɛlamlesiãnselanimosufaʒ // ɛlsə
pRomɛdɛanvwatyRkipitødəRãdRɛbatoaẽbys //]

Elève 9 :

[bõnʒuRʒumapelɔamineʒəswidālaklasdumadumwazɛlkRiãntɛt // setinmitRɛs
tRiʒãntʃijminɛ̃nminbizaR // ylynlysʒãnsomissions.... søfaʒ // ɛlsəprɛmɛn
ansɛtyn ...omission... maʒik //]

Elève 10 :

[bõnʒuRʒumapɛlɔamineʒuswedālaklasdɔmadamwazelkRiãntɛt // setinmitRɛs
tRiʒãntijmɛɛpɔbizaR // mɛɛlɛtlisijãnsɛlizanimosufaʒ // ɛlsɔpRomɛdãzyn
vwatyRmazikkipɔdɔvuniR ɛbatouɛbus //]

Elève 11 :

[bõnʒuRʒumapɛlɔamineʒuswidilaklasdimadumwazelkRiãntɛt // selamitRɛs
telizãtemapisinkilsalemlɛsikailitalasiamimidesaepilsyprinidalyisitynvwatyR
mezɛpipadɔvɔniRynbatɔanynbis //]

Elève 12 :

[bõnʒuRʒumapɛlɔamineʒɔswidālaklasdumadumwazelkRiãntɛt // setinmitRɛs
tRi ʒãntijmɛempɔbizaR //...omission...lisijɔnsɛlizanimosufaʒ // ɛlsɔpRomɛndãz
vwatuR ...omission... ynbatouɛbis //]

Elève 13 :

[bõnʒuR ...omissions.. ɔamin...ʒusɥidālaklasdumadumwazelkRiãntɛt //
sɛ...mitRɛstRiʒãntijmiɔnpɔbizaR // ilɛmlisijãns ...omissions.....sufaʒ //ɛl
supromɛndã...omission...vwatirmaʒikkipodɔvuniRɛbatouɛnbis //]

Elève 14 :

[bõnʒuRʒumapɛlɔamineʒuswidālaklasdumadumwazelkRiãntit // syynmitRɛstRi
ʒãntijmɛɛnpubyzaR // yl...omission.....lisijãnsɛlizanimosufaʒ //

Elève 15 :

[bõnʒuRʒumapɛlɔamineʒuswidã...omission...dumadumwazelkRiãntɛt // setin
mitRɛstRiʒãntemiɛnpubyzaR // ɛlɛmlisijãnsɛlizanimosufaʒ//]

2/ Analyse quantitative des erreurs de prononciation

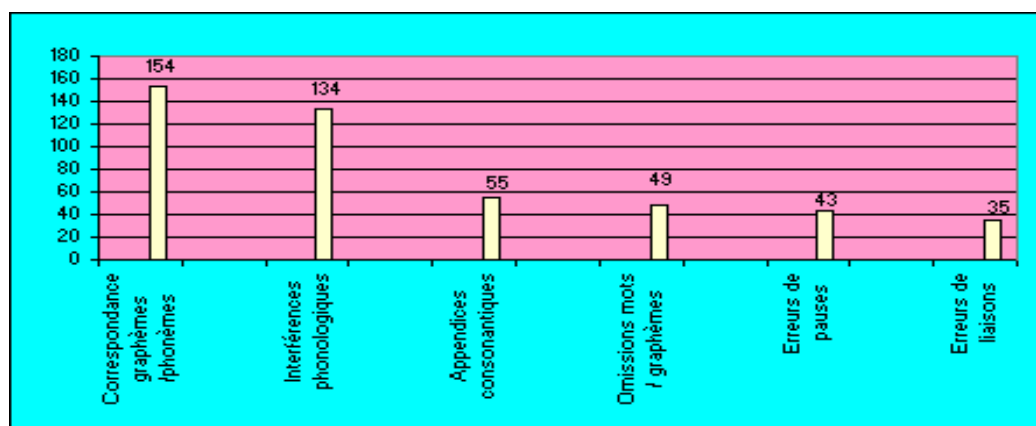
Je catégorise les erreurs de prononciation en : correspondance graphèmes / phonèmes, interférences phonologiques, appendices consonantiques, omissions de mots/ phonèmes, écarts dans les pauses ainsi que les liaisons.

Tableau de classification des erreurs

Les sujets	Correspondance graphèmes / phonèmes	Interférences phonologiques	Appendices consonantiques	Omissions de mots / graphèmes	Erreurs de pauses	Erreurs de liaisons	Total des erreurs individuelles
E1	9	8	5	1	4	2	29
E2	4	4	2	1	4	3	18
E3	6	7	2	13	2	0	30
E4	9	3	3	2	3	2	22
E5	10	10	3	0	3	1	27
E6	11	7	4	2	3	3	30
E7	7	7	3	0	0	3	20
E8	11	8	3	9	3	3	37
E9	12	10	5	4	3	2	36
E10	11	10	4	0	3	3	31
E11	7	6	2	0	4	3	22
E12	13	12	3	7	3	3	41
E13	14	13	6	9	3	3	48
E14	17	15	5	1	3	3	44
E15	13	14	5	0	2	1	35
Total des erreurs	154	134	55	49	43	35	470

J'analyse d'abord les erreurs de la correspondance graphèmes / phonèmes, les interférences phonologiques, les appendices consonantiques, les omissions, les erreurs de pauses et de liaisons en les reportant dans un histogramme ou un graphe, puis les erreurs individuelles de prononciation pour avoir un aperçu sur la capacité de chaque apprenant en lecture à haute voix.

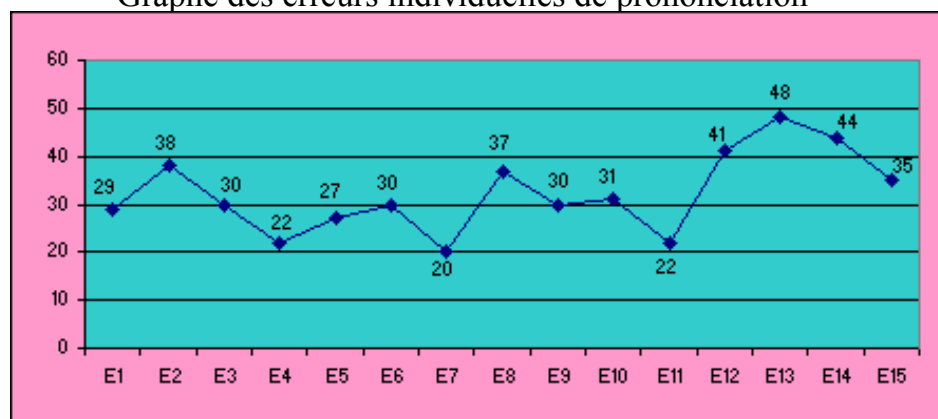
Histogramme des erreurs selon leurs catégories



L'histogramme montre que les élèves commettent un total de 470 erreurs soit une moyenne de 32 par apprenant, dans un texte composé de 149 sons.

- La correspondance graphèmes / phonèmes : 154 erreurs.
- Les interférences phonologiques : 134.
- Les appendices consonantiques : 55.
- Les erreurs de pauses : 43.
- Les liaisons : 35.

Graphe des erreurs individuelles de prononciation

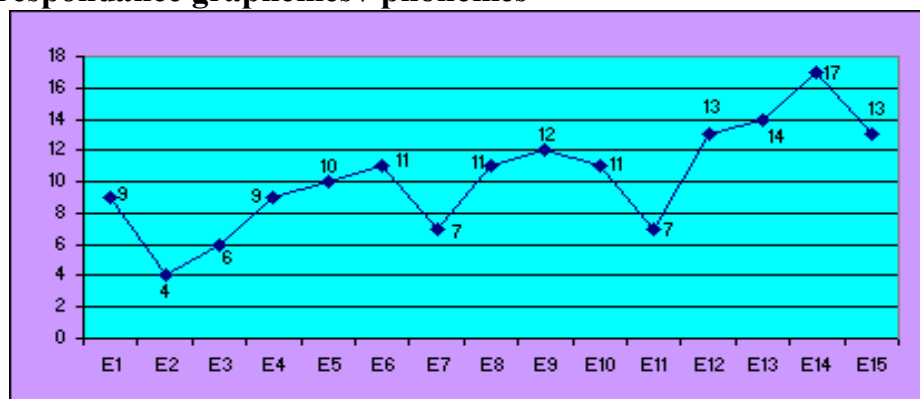


Le graphe révèle le nombre d'erreurs que les apprenants suivants réalisent :

- 4, 7 et 11 ont respectivement 22, 20 et 22.
- 1, 3, 5, 6, 9, 10 et 15 font respectivement 29, 30, 27, 30, 30, 31 et 35.
- 2, 8, 12, 13, 14 et 15 effectuent respectivement 38, 37, 41, 48 et 44.

J'étudie maintenant les déficiences individuelles des erreurs afin de découvrir les raisons de l'incapacité des apprenants à lire convenablement. Les résultats obtenus, dans l'histogramme ou le graphe montrent le nombre d'erreurs des apprenants dans la correspondance graphèmes / phonèmes, les interférences phonologiques, les appendices consonantiques, les omissions de phonèmes, les pauses et la liaison.

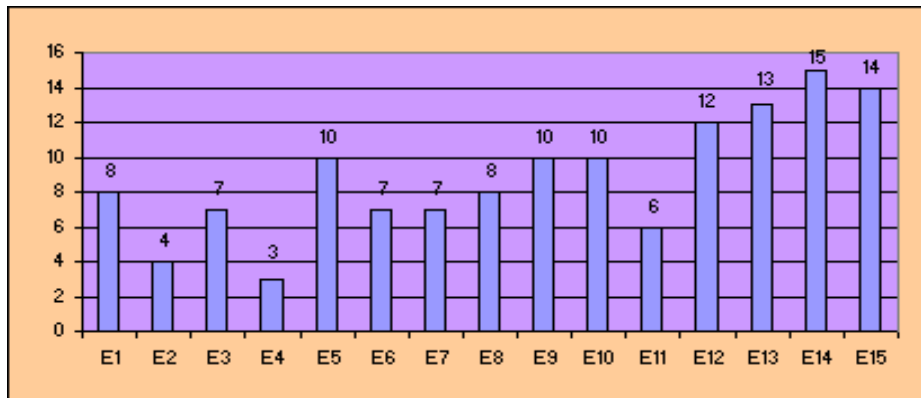
2.1/ La correspondance graphèmes / phonèmes



Le graphe révèle les erreurs individuelles commises par les apprenants comme suit :

- 2 est le seul à avoir réalisé 4 erreurs.
- 3, 7 et 11 commettent respectivement 6, 7 et 7.
- 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 et 15 effectuent des erreurs comprises entre 9 et 14.
- 14 a le plus grand nombre d'incorrections à savoir 17.

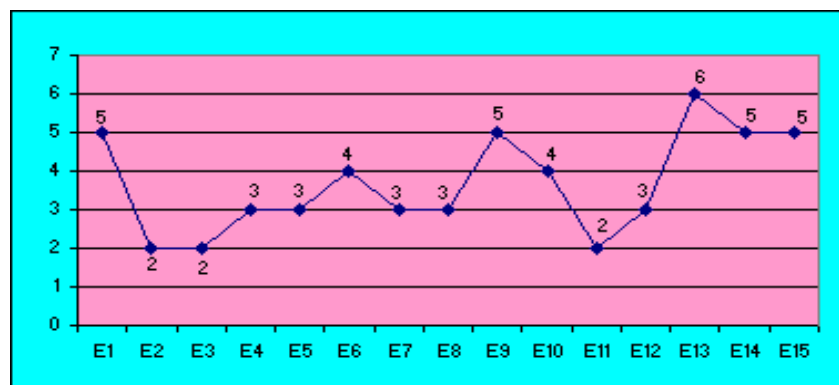
2.2/ Les interférences phonologiques



L'histogramme me fait découvrir les incorrections individuelles réalisées par les apprenants suivants :

- 2 et 4 ont respectivement 4 et 3 erreurs.
- 1, 3, 6, 7, 8 et 11 réalisent successivement 8, 7, 7, 7, 8 et 6.
- 5, 9, 10, 12, 13, et 15 effectuent des déformations comprises entre 10 et 14.
- Le sujet 14 commet 15.

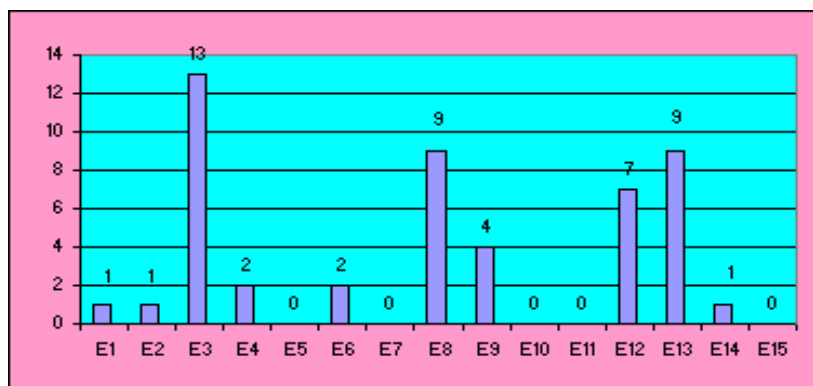
2.3/ Les appendices consonantiques



Le graphe montre les erreurs individuelles des apprenants comme suit :

- 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11 et 12 réalisent des erreurs comprises entre 2 et 3.
- 1, 6, 9, 10, 13, 14 et 15 ont respectivement 5, 4, 5, 4, 6, 5 et 5 écarts.

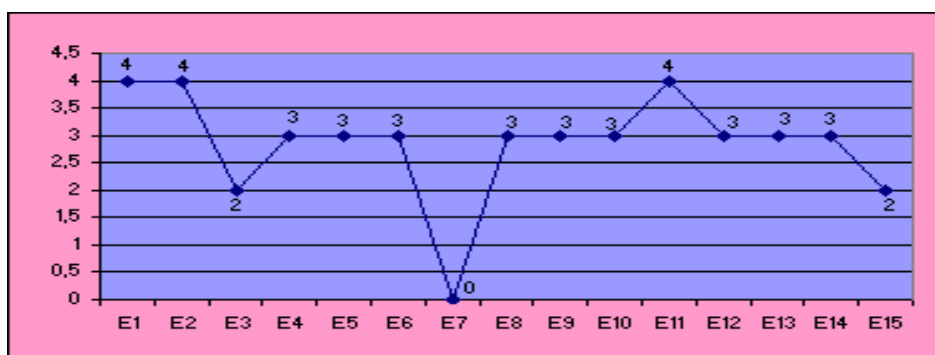
2.4/ Les omissions phonèmes / mots



L'histogramme révèle les omissions des phonèmes / mots de chaque élève comme suit :

- 5, 7, 10, 11 et 15 réagissent bien.
- 1, 2, 4, 6, 9 et 14 ont respectivement 1, 1, 2, 2, 4 et 1 omissions.
- 8, 12 et 13 ont successivement 9, 7 et 9.
- 3 réalise 13.

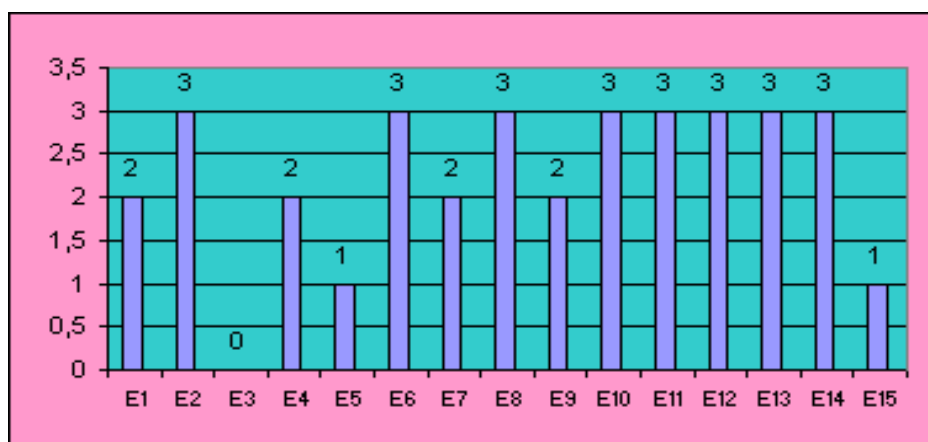
2.5/ Les pauses



Le graphe montre les erreurs individuelles effectuées par les élèves se rapportant à la pause comme suit :

- 7 a parfaitement respecté la ponctuation.
- 3 et 15 réalisent 2 erreurs.
- 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 et 14 effectuent 3.
- Les apprenants 1, 2 et 11 ont 4.

2.6/ Les liaisons



Je constate que :

- L'élève 3 a une certaine maîtrise de la liaison.
- Les apprenants 1, 4, 5, 7, 9 et 15 réalisent des erreurs comprises entre 1 et 2.
- Les autres à savoir 2, 6, 8, 10, 11, 12, 13 et 14 effectuent chacun 3.

Commentaire pédagogique

Les erreurs de prononciation commises par les élèves, en lecture sont comme suit :

a- Ils n'arrivent toujours pas à faire une correspondance correcte entre un graphème / phonème. Ils effectuent 154 erreurs. Onze élèves commettent un total de 130 écarts. Les incorrections sont comprises entre 9 et 17, pour un texte constitué de 149 sons. Ils ne maîtrisent pas encore le système de la lecture alphabétique dans leur deuxième année d'apprentissage du français. Ils confondent les phonèmes comme :

Les sons	Leurs réalisations
[t]	→ [R]
[u]	→ [a]
[ε]	→ [y]
[y]	→ [a]
[o]	→ [ø]
[i]	→ [u]
[ə]	→ [u]
[o]	→ [ə]

Ils sont toujours incapables de faire le lien entre l'écriture du phonème et sa prononciation. Ils ignorent encore le système d'écriture alphabétique sinon comment expliquez cette confusion de production?

b- Ils ont en outre quelques déficiences quant à la production de certains phonèmes qui ne figurent pas dans leur répertoire phonologique. Ils ont produit 134 erreurs. Douze sujets ont des erreurs situées entre 7 et 15 avec un total de 121. Ils ne se sont pas entraînés à leurs prononciations par conséquent leurs organes phonatoires trouvent des difficultés à leurs articulations. Ils réalisent alors la consonne ou la voyelle correspondante dans leur langue maternelle.

c- Ils prononcent les voyelles nasales avec un appendice consonantique du fait qu'ils n'existent pas dans leur répertoire phonologique. Le texte comporte 10 voyelles nasales. Les élèves font 55 erreurs. Douze ont 49 erreurs comprises entre 3 et 6. Pour le mot "bonjour", les 15 locuteurs le réalisent [bõnʒuR] avec un appendice consonantique.

d- L'omission des phonèmes / mots par les apprenants s'élèvent à 49. Cinq élèves lisent correctement. Six omettent 1 à 4 mots, et enfin quatre ont des erreurs comprises entre 7 et 13 avec un total de 38. Ceci ne veut nullement démontrer qu'ils n'ont pas de difficultés en lecture à haute voix. L'enseignant intervient fréquemment et quelques fois il lit à leur place.

Pour justifier mon analyse, je donne un exemple de trois élèves:

Ce qui est orthographié	Ce qui est prononcé
L8 : Je suis dans la classe de mademoiselle Craie en Tête	[... omissions ...dəmadumwazelkRiãntet]
L9 : Elle aime les sciences et les animaux sauvages.	[ylynlysjàns... omissions ...søfa]]
L13 : Bonjour, je m'appelle Amine	[... omissions ...əamin]

- L'apprenant 8 saute le groupe rythmique « je suis dans la classe » et lit la fin de la phrase « de mademoiselle Craie en Tête ».

- L'élève 9 omet le groupe de mots « et les animaux » situé au milieu de la phrase.

- Le sujet 13 ne prononce pas « Bonjour je m'appelle », le début du groupe sémantique.

Les trois apprenants 8,9 et 13 ne sont que quelques cas qui se rapportent à l'omission

des mots parmi un total de dix. D'autres n'ont pas prononcé des phonèmes en fin de mots par ignorance ou par incapacité de déchiffrage.

Smith¹⁷⁷ affirme que le décodage n'est qu'un ultime recours : « Que se passe-t-il quand un enfant rencontre un mot qu'il ne reconnaît pas du premier coup d'œil? Il fait ce que ferait un lecteur adulte en pareille circonstance, soit il saute le mot et poursuit sa lecture, soit il tente de le deviner. A moins qu'il ne soit surveillé par un adulte, il n'essaiera qu'en dernier recours de décoder le mot lettre par lettre ».

e- Le constat effectué est qu'il y a beaucoup de pauses vides¹⁷⁸ et de pauses pleines¹⁷⁹ qui montrent réellement les problèmes des apprenants dans cette activité. Le corpus se compose de 4 phrases. Le nombre d'erreurs commis dans la ponctuation est de 43. Treize locuteurs ont entre 3 et 4 avec un total de 39. Ils ignorent la ponctuation. Ils ne savent pas qu'à la fin de la phrase, l'intonation est descendante pour indiquer qu'elle est achevée. Ils ont alors énormément besoin de pratiquer la lecture à haute voix en classe, pour s'entraîner à la respecter. Ils lisent comme si le texte est dépourvu de ponctuation, ce qui entraîne une intonation défectueuse et incorrecte. L'enseignant doit leur apprendre l'utilité de cette dernière dans le codage du sens. Elle délimite les unités de sens dans la phrase.

f- Pour la liaison, il y a 34 erreurs. Le texte possède 2 liaisons obligatoires et 2 facultatives. Ils ont quelques difficultés quant à la liaison obligatoire et facultative.

L'enseignant doit pratiquer cette tâche et expliquer à ses élèves la ponctuation comme :

- Le point indique que la phrase est terminée, donc l'intonation est descendante.
- La virgule délimite les groupes rythmiques, ainsi la mélodie est ascendante, par conséquent la phrase n'est pas achevée.
- Quand la phrase est à la forme interrogative, le ton monte au niveau 4 des patrons mélodiques et qu'on s'attend à une réponse.

Les élèves doivent comprendre qu'avec la ponctuation, on donne un sens au contenu du texte qu'ils sont entrain de lire à haute voix, sans oublier les traits prosodiques, l'accentuation, l'intonation, le rythme, la mélodie.

¹⁷⁷ F. Smith, op. cit., p.69

¹⁷⁸ E. Guimbretière dans l'ouvrage " *La phonétique et l'enseignement de l'oral*", p. 74

¹⁷⁹ Ibid

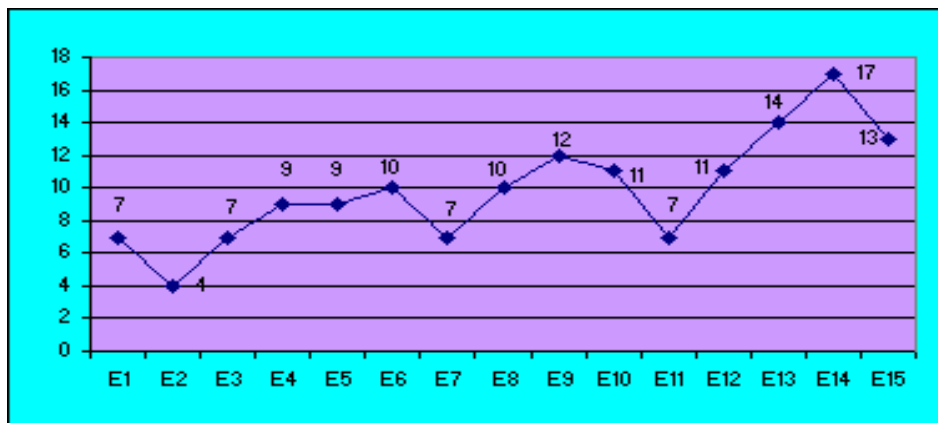
3/ Analyse qualitative des erreurs de prononciation

3.1/ Les voyelles orales

Je commence d'abord par répertorier les erreurs des voyelles orales puis par analyser les raisons de ces imperfections.

Les apprenants Les erreurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ɛ.....i]	2	0	1	0	1	1	2	3	3	3	2	3	4	5	3
[e.....i]	0	1	1	1	2	1	0	0	0	2	0	2	1	2	2
[y...../i]	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
[ə.....i]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[ø.....i]	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ə.....u]	2	0	0	1	3	0	1	1	3	2	2	3	3	4	2
[o.....u]	0	0	2	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
[i.....u]	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ø.....u]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1
[ə.....a]	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1
[ɛ.....a]	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[u.....a]	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
[y.....a]	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[o.....ø]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
[e.....ø]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[e.....ø]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[e.....ə]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
[o.....ə]	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
[a.....ə]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɛ.....y]	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0
[i.....y]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
[e.....y]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[i.....e]	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[ø.....o]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
[a.....ɔa]	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total des erreurs individuelles	7	4	7	9	9	10	7	10	12	11	7	11	14	17	13

Graphe des erreurs individuelles des voyelles orales



Le graphe montre les erreurs individuelles commises par les élèves lors de la prononciation des voyelles orales comme suit :

- L'élève 2 effectue 4.
- 1, 3, 7 et 11 réalisent chacun 7.
- 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 et 15 ont entre 9 et 14 erreurs avec un total de 99.
- L'apprenant 14 a, à lui seul commis 17 erreurs.

Les raisons des déficiences des traits articulatoires des voyelles orales lors de la lecture à haute voix sont dues à :

- Entre [ɛ] et [i], les sujets 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 réalisent [i]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.
- La voyelle [e] est produite [i] par les élèves 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 14 et 15. L'erreur est dans le degré d'aperture de [i] très fermé.
- Entre [y] et [i], les apprenants 1, 2, 5, 6, 7, 8, 12 et 15 prononcent [i]. L'erreur est dans l'arrondissement des lèvres.
- La voyelle centrale [ə] est articulée [i] par l'apprenant 11. Les erreurs sont dans la labialisation et le lieu d'articulation.
- Entre [ø] et [i], l'élève 6 prononce [i]. L'erreur est dans le lieu d'articulation et la labialisation.
- La voyelle [ə] est articulée [u] par les élèves 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15. Les erreurs sont dans le mode et le lieu d'articulation.
- Entre [o] et [u], les locuteurs 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14 et 15 articulent [u]. L'erreur est dans le lieu d'articulation. Elle est prononcée avec une fermeture de la cavité

buccale.

- La voyelle [i] est prononcée [u] par l'apprenant 5. Les incorrections sont dans le mode d'articulation où la langue est projetée vers l'arrière de la bouche et l'arrondissement des lèvres.

- Les sujets 10, 13, 14 et 15 produisent la voyelle [ø] au lieu de [u], avec un rétrécissement du passage de l'air et la langue projetée vers l'arrière de la cavité buccale.

- Entre [ə] et [a], les élèves 4, 6 et 8 réalisent [a]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

- La voyelle [ɛ] est articulée [a] par les sujets 1, 6, 10, 13 et 15. Les imperfections sont dans le mode, le lieu d'articulation et la labialisation.

- Pour prononcer [a], les locuteurs 6 et 7 produisent la voyelle [u] avec une fermeture du passage de l'air, la langue projetée vers l'arrière et l'arrondissement des lèvres.

- Entre [y] et [a], les apprenants articulent [a]. Les déféctuosités sont dans le mode et lieu d'articulation et la labialisation.

- La voyelle [o] est prononcée [ø] par les élèves 1 et 13. L'erreur est dans le mode d'articulation.

- La voyelle [e] est prononcée [ø] par l'élève 4. L'incorrection est dans l'arrondissement des lèvres.

- Entre [e] et [ə], l'apprenant 7 produit [ə]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et la labialisation.

- L'écolier 9 réalise la voyelle [ə] au lieu de [o]. Les erreurs sont dans le mode et le lieu d'articulation.

- Entre [a] et [ə], le locuteur 3 articule [ə]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et la labialisation.

- La voyelle [ɛ] est réalisée [y] par les sujets 4, 9 et 14. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et la labialisation.

- Entre [i] et [y], les apprenants 4, 14 et 15 produisent [y]. L'imperfection est dans la labialisation.

- La voyelle [e] est effectuée [y] par l'élève 9. Les incorrections sont dans le mode d'articulation et la labialisation.

- Entre [i] et [e], les locuteurs 2 et 11 produisent [e]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

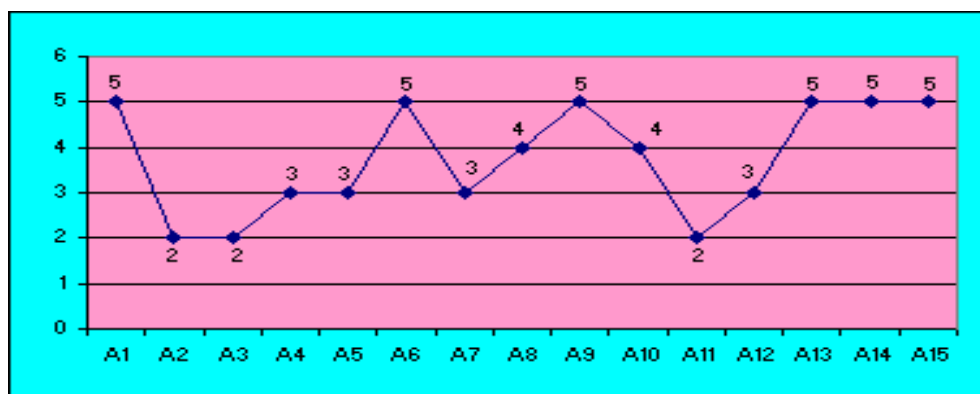
- La voyelle [ø] est articulée [o] par l'apprenant 13. L'erreur est dans le mode d'articulation.

- La voyelle [a] est réalisée [ɔa] « ǎ » par les apprenants 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15. C'est une interférence phonologique.

3.2/ Les voyelles nasales

Les apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
[õ.....õn]	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
[ã.....ãn]	2	1	1	2	2	3	2	2	3	3	1	2	3	3	3
[ẽ.....ẽn]	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1
[ǎ..... ẽ]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ã.....ə]	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Total des erreurs individuelles	5	2	2	3	3	5	3	4	5	4	2	3	5	5	5

Graphes des erreurs individuelles des voyelles nasales



Le graphe montre les erreurs individuelles des apprenants suivants comme suit :

- 2, 3 et 11 → 2 erreurs
- 4, 5, 7 et 12 → 3.
- 8 et 10 → 4.
- 6, 9, 13, 14 et 15 → 5 fautes.

Les raisons des erreurs des apprenants qui se rapportent aux voyelles nasales sont :

- Tous les élèves prononcent les voyelles nasales [õ] et [ã], respectivement [õn] et [ãn], avec un appendice consonantique. C'est une interférence phonologique.

- 1, 9, 13, 14 et 15 articulent la voyelle nasale [ẽ] avec un appendice consonantique [ẽn]. C'est une interférence phonologique

- Entre [ã] et [ẽ], l'élève 1 réalise [ẽ]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

- La voyelle nasale [ã] est effectuée [ə]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation, la labialisation et la nasalité.

3.3/ La semi- voyelle

Les sujets	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
[ʷ.....w]	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1

Entre [ʷ] et [w], les écoliers 5, 7, 9, 11, 12, 14 et 15 prononcent [w]. L'incorrection est dans le lieu d'articulation. Il projette la langue vers l'arrière pour produire [w], postdorso-vélaire.

3.4: Les consonnes

Les sujets	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
[v.....f]	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
[t.....R]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[t..... tʃ]	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Total des erreurs individuelles	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1

- Entre [v] et [f], les sujets 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 articulent [f]. L'erreur est dans le dévoisement c'est-à-dire l'absence de vibration des cordes vocales.

- Pour la production de la consonne [t], le locuteur réalise [R]. Les erreurs sont dans le mode, le lieu d'articulation et le voisement.

- L'occlusive dentale [t] est produite par les élèves 4, 5 et 9 [tʃ], une consonne affriquée qu'on rencontre dans le système anglais. Mais dans ce contexte, il ne s'agit que d'une variation linguistique à cause de l'existence de deux systèmes ou deux codes linguistiques; l'un appartenant à leur langue maternelle et l'autre à la langue étrangère, appelé variation inter linguistique. J'ai aussi constaté cette prononciation en France,

parmi les jeunes comme par exemple : « tu es petit » est prononcé [tʃyɛpətʃi]. Cette variation phonétique est fréquente aussi dans certaines régions d'Algérie.

4/ Analyse des interférences phonologiques

4.1/ Les voyelles orales

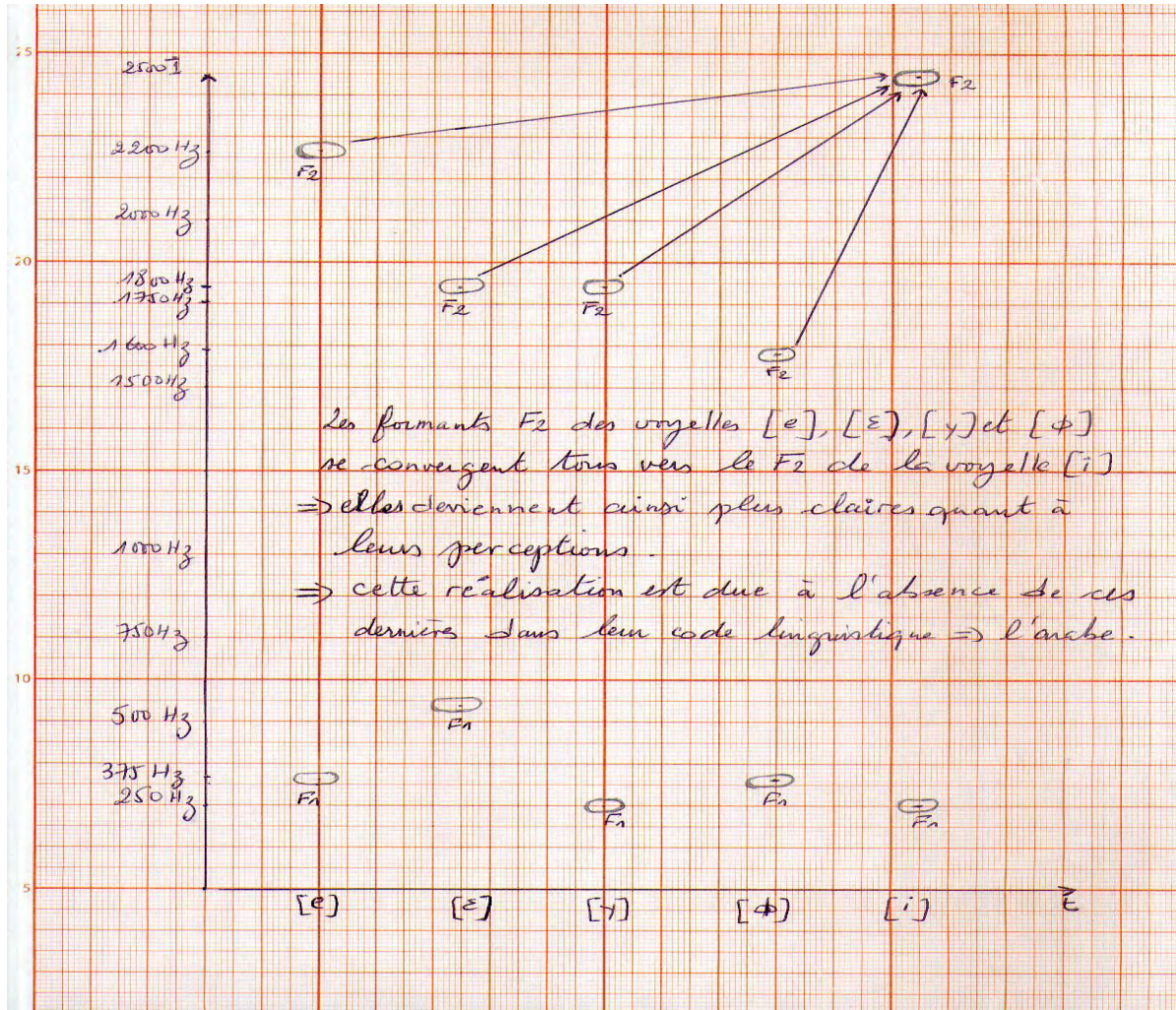
4.1.1/ [e], [ɛ], [y] et [ø] prononcés [i]

Les sujets	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[e.....i]	0	1	1	1	2	1	0	0	0	2	0	2	1	2	2
[ɛ.....i]	2	0	1	0	1	1	2	3	3	3	2	3	4	5	3
[y.....i]	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
[ø.....i]	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Total des Erreurs individuelles	3	2	2	1	3	4	3	4	4	5	3	5	5	7	6

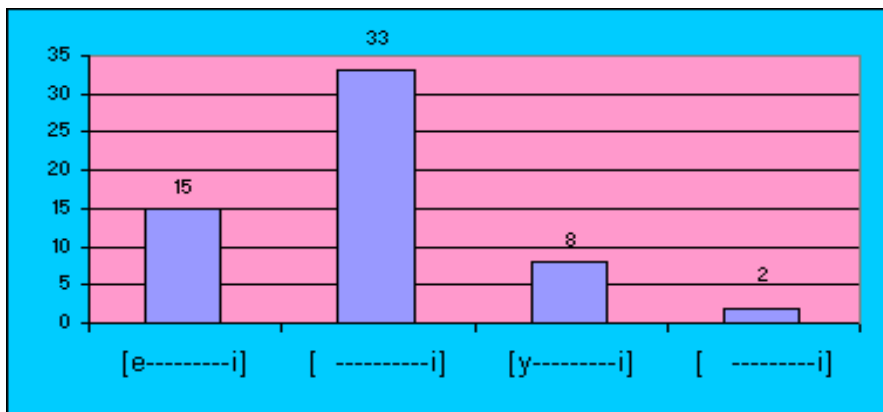
Les apprenants arabophones articulent les voyelles orales [e, ɛ, y, ø], qui sont méconnus dans leur système, la voyelle très antérieure [i]. Ils projettent leurs langues vers l'avant de la cavité buccale pour sa production.

Les formants F2¹⁸⁰ des voyelles [e]= 2200Hz, [ɛ]= 1800Hz, [y]= 1800Hz et [ø]= 1600 Hz se convergent tous vers le F2 de la voyelle [i] = 2200Hz et deviennent plus claires.

¹⁸⁰ Le graphe des voyelles claires [e, ɛ, y, ø] qui deviennent [i] plus claire, a été déjà effectué avec le niveau 3^{ème} année primaire dans la partie " analyse des interférences phonologiques".



Histogramme des interférences des voyelles orales [e], [ɛ], [y] et [ø]



L'histogramme montre les erreurs d'interférences des voyelles orales commises par les élèves comme :

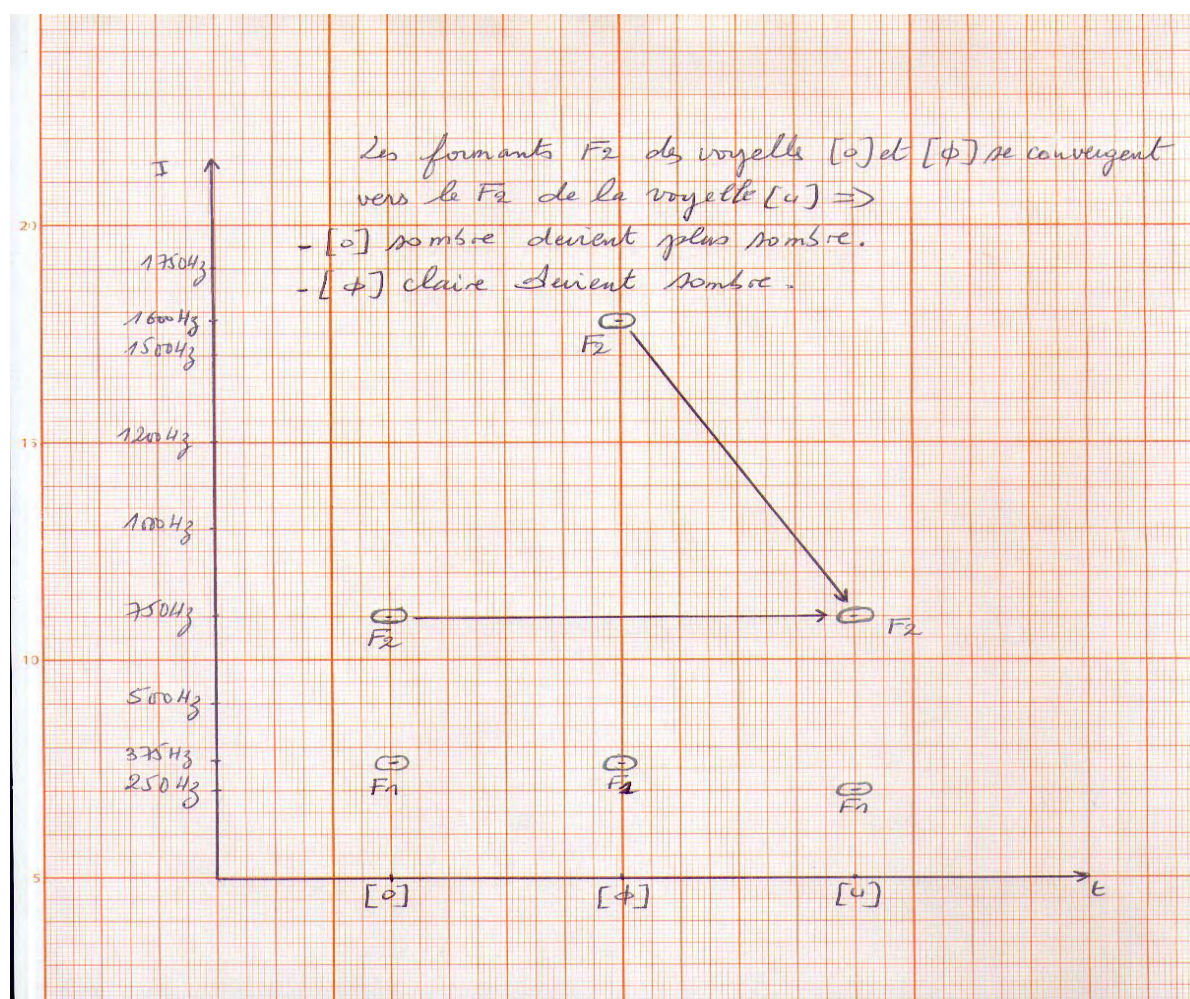
- [e] réalisé [i] \longrightarrow 15 erreurs.
- [ɛ] \longrightarrow [i] \longrightarrow 33.
- [y] \longrightarrow [i] \longrightarrow 8.
- [ø] \longrightarrow [i] \longrightarrow 2.

4.1.2: [ə, o, ø] → [u]

Les sujets	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ə.....u]	2	0	0	1	3	0	1	1	3	2	2	3	3	4	2
[o.....u]	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1
[ø.....u]	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1
Total des Erreurs individuelles	2	0	2	1	4	1	2	2	3	4	2	4	5	6	4

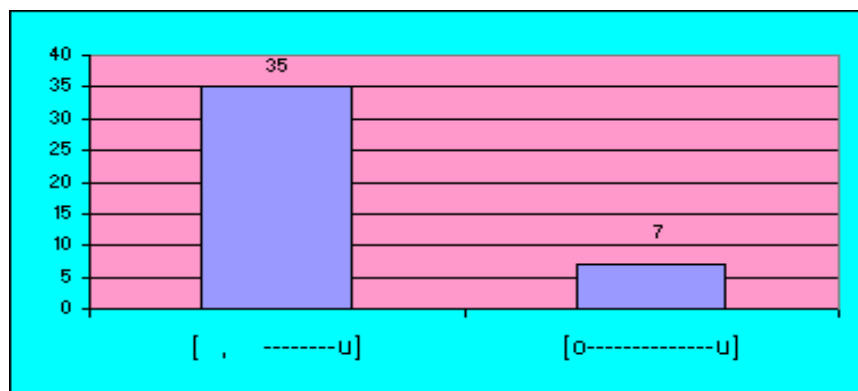
Les voyelles orales [ə, o, ø] sont produites avec la langue projetée vers l'arrière de la bouche pour prononcer la voyelle postérieure fermée [u].

Les formants F2¹⁸¹ des voyelles [o]= 750Hz, et [ø]= 1600Hz se dirigent vers le F2 de la voyelle [u]= 750Hz et deviennent plus sombres.



¹⁸¹ Ibid

Histogramme des erreurs d'interférences des voyelles [ə], [ø] et [o]



L'histogramme révèle que les voyelles [ə] et [ø] sont prononcées [u] avec un total de 35 erreurs. Elles constituent des voyelles équipollentes¹⁸² du fait qu'elles ont des traits articulatoires communs. Pour articuler [o], les élèves réalisent [u] avec 7 incorrections.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux systèmes phonologiques de la langue cible et de la langue source sont en contact. Par conséquent, l'apprenant qui ne connaît pas le son, a tendance à avoir une prononciation déviante par rapport à la norme. Il le remplace alors par un phonème de sa langue qui a une prononciation proche.

P. Guberina¹⁸³ révèle dans sa méthode verbo- tonale qu'il s'agit d'abord d'entendre correctement le son et le placer dans un environnement sonore optimal. Ce travail sur la perception auditive se fera à travers des exercices de discrimination auditive. Ces exercices d'écoute s'effectuent sur des paires minimales. L'apprenant écoute les paires minimales et doit les discriminer.

Il rajoute, dans un second temps qu'il s'agit de reproduire le son correctement. Par conséquent, ce travail de reproduction du son s'effectue à travers des exercices de répétition de mots ou de phrases avec un appui auditif (le son à prononcer est contenu dans l'énoncé), puis sans appui auditif (ce son à prononcer ne figure pas dans l'énoncé).

Enfin, il recommande un travail sur la discrimination visuelle qui est indispensable afin d'associer le phonème à un ou plusieurs graphèmes.

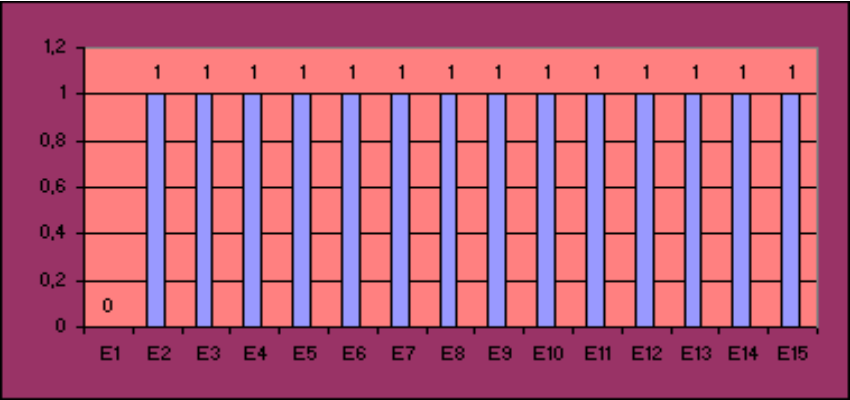
Norman Geschwind (dans Beat et al.,1996) élabore un modèle qui rend compte de divers phénomènes dont la répétition de mots. Lorsque les sons parviennent à une oreille, le système auditif les analyse et envoie ensuite un message au cortex auditif.

¹⁸² Jean Cantineau., op. cit., p. 85

¹⁸³ P. Guberina., op. cit., p.124

Selon ce modèle, les sons sont reçus comme signifiants quand ils sont décodés dans l'aire de Wernicke (l'aire de la compréhension). Pour que l'on puisse répéter les mots, il faut que ce signal décodé soit transféré par le faisceau arqué jusqu'à l'aire de Broca où les mots sont codés pour les mouvements des muscles qui conditionnent le langage. Les ordres sont transmis de l'aire de Broca aux aires corticales motrices qui commandent le mouvement des lèvres, de la langue, du larynx...

4.1.3: La voyelle orale [a] —————> [ʔa]



L'histogramme montre que la voyelle antérieure ouverte [a] est articulée par 14 élèves [ʔa], comme dans le prénom arabe "Amine" prononcé [ʔamin] " اَمِيْن " dans leur langue maternelle, mais est articulé [amin] en français.

La voyelle française [a] est prononcée [ʔa] en arabe, une syllabe constituée d'une consonne glottale [ʔ] et une voyelle [a]. Le texte ne contient qu'un seul mot d'origine arabe. Il est réalisé comme il est orthographié.

Les sujets	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	Total des Erreurs
[a.....ʔa]	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Total des erreurs individuelles	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14

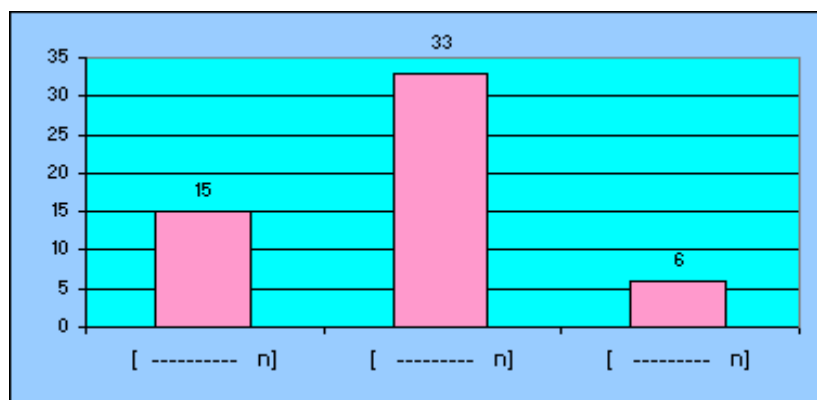
Les apprenants doivent savoir qu'un mot étranger à sa culture, doit garder son assonance de sa langue d'origine. Ils ne peuvent pas continuer à avoir les mêmes habitudes articulatoires qui sont propres à leur langue maternelle. C'est comme

l'exemple d'un prénom arabe "علي" prononcé par un français [ali] est émis [ʒali]¹⁸⁴. par les élèves arabophones.

4.2: Les voyelles nasales

Les sujets	[õ..... õn]	[ã.....ãñ]	[ẽ .....ẽñ]	Total des erreurs individuelles
E1	1	2	2	5
E2	1	1	0	2
E3	1	1	0	2
E4	1	2	0	3
E5	1	2	0	3
E6	1	3	0	4
E7	1	2	0	3
E8	1	2	0	3
E9	1	3	1	5
E10	1	3	0	4
E11	1	1	0	2
E12	1	2	0	3
E13	1	3	1	5
E14	1	3	1	5
E15	1	3	1	5
Total des erreurs	15	33	6	54

Histogramme des voyelles nasales [ã], [õ] et [ẽ]



¹⁸⁴ La transcription du son [ʒ] utilisé par Jean Cantineau dans son ouvrage "Cours de Phonétique Arabe".

L'histogramme révèle le nombre des erreurs des voyelles nasales à savoir :

- [ã] émise [ãn] avec 33 erreurs.
- [õ] → [õn] → 15.
- [ẽ] → [ẽn] → 6.

4.3: La semi- voyelle [ɥ] → [w]

Les élèves arabophones prononcent la semi voyelle [ɥ] non pas avec l'étirement des lèvres pour obtenir [y], mais avec un arrondissement des lèvres et la langue projetée vers l'arrière qui sont des traits articulatoires pour réaliser [u]. Chaque son a ses propres caractères intrinsèques. On ne peut jamais émettre un son avec des traits d'un autre. Les apprenants rencontrent d'énormes difficultés au lycée et même à l'université où beaucoup d'étudiants prononcent par exemple « puis » [pwi], « lui » [lwi].

4.4 : La consonne [v] → [f]

La consonne fricative labio-dentale sonore [v] n'est pas répertoriée chez les apprenants. Elle perd alors son voisement lors de sa prononciation dans le mot « sauvage » et est articulée [f], [sufaʒ], du fait que ses deux consonnes ont beaucoup de traits communs, elles sont équipollentes; mais aussi, elles ne se distinguent que par un seul trait : la sonorité.

Commentaire pédagogique

Les mêmes erreurs d'interférences phonologiques rencontrées en 3^{ème} année primaire persistent en 4^{ème} année comme :

- [e, ε, y, ø] prononcés[i].
- [o, ø] → [u].
- [ɥ] → [w].

Les apprenants arabophones produisent les voyelles nasales [ã], [õ] et [ẽ] avec un appendice consonantique.

J'ai personnellement tenté un essai avec mes étudiants de 2^{ème} année LMD. Je leur ai demandé de lire à haute voix la phrase « la terre est ronde ». Ils ont tous prononcés [latɛRɛRõnd] avec une légère production de la consonne "n" qui indique le « tanwin », à

la fin de la nasale [ɔ̃n]. C'est un phénomène qui existe généralement chez les apprenants arabophonones.

J'ai pris un échantillon de trois apprenants. Cela ne veut nullement indiquer que les autres lisent avec aisance. Certains élèves ne sont pas capables de lire cinq lignes, si l'enseignant n'intervient pas pour les aider. Le locuteur 9, par exemple, me donne un aperçu sur ses insuffisances et ses difficultés de lire en omettant de mots.

Ce qui est dit	Ce qui est prononcé
L5 : Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir	[ɛlsəpRɔmɛnpatuynvwatuRmaʒik kupeddøvøniR]
L6 : Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir	[ɛlsəpRɔmɛdəanvwatuRkipit døvädR]
L9 : Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir	[ɛlsəprømenansetyn... omissions de mots]

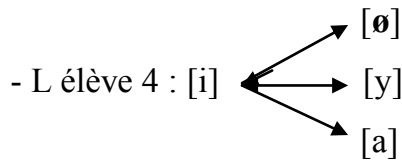
Les enseignants doivent habituer les apprenants à percevoir des sons étrangers à leur répertoire phonologique. Ils doivent leur apprendre à éduquer leurs oreilles à faire la différenciation entre les sons. Un phonème bien perçu sera automatiquement bien prononcé. Ils sont dans l'obligation de le répéter pour s'accoutumer et entraîner l'appareil phonatoire à les reproduire.

Je constate qu'il y a une variabilité inter et intra individuelle dans la production de la voyelle ouverte antérieure [ɛ] dans le tableau suivant :

Variabilité intra et inter locuteur		
[i] (9), (13)	← [ɛ] →	[y] (9), (13)
[i] (4), (6), (8)	← [ɛ] →	[a] (6), (8)
[i] (4)	← [ɛ] →	[ø], [y], [a] (4)
[i] (1), (3), (5), (7), (10), (11), (12), (14), (15)	← [ɛ]	

Il y a une variabilité interlocuteur dans la réalisation de la voyelle ouverte [ɛ] par les locuteurs 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 14 et 15 produite [i], plus claire. Il y a en outre une variabilité intraindividuelle de la voyelle [ɛ] par les élèves suivants :

- 9 et 13 : [i] ↔ [y].
- 6 et 8 : [i] ↔ [a].



Les apprenants ont des lacunes dans la discrimination des phonèmes comme dans le tableau suivant où :

Les phonèmes	Leurs réalisations
[i]	→ [u]
[ə]	→ [a]
[ɛ]	→ [a]
[y]	→ [a]
[ɛ]	→ [y]

Ils n'arrivent pas à distinguer les phonèmes sinon pourquoi les phonèmes [ə], [ɛ] et [y] sont prononcés [a]. Est-ce qu'ils ont un problème auditif ?

D. Cohen et R. Galisson¹⁸⁵ définissent la discrimination auditive comme un décodage qui permet à un sujet d'assimiler ou non un son de la parole à un phonème inclus dans le répertoire qu'il possède (en langue maternelle ou en langue étrangère).

Ils rajoutent, dans les exercices dits de « discrimination auditive », il ne s'agit pas de reconnaître un son, de l'assimiler ou non à un phonème du répertoire, mais d'estimer si des sons successifs sont semblables ou différents.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'élève a, d'un côté, d'énormes insuffisances et difficultés quant à une rigidité particulière de ces organes phonatoires dans l'articulation des phonèmes étrangers à son répertoire, de l'autre, une surdité phonologique.

Ainsi Coste et Galisson¹⁸⁶ estiment que la correction phonétique en langue étrangère aura donc pour tâche de libérer le sujet du conditionnement.

5. Analyse des erreurs des traits articulatoires

Après avoir analysé les erreurs de prononciation, j'ai pensé bénéfique d'étudier les incorrections des élèves qui se rapportent aux traits articulatoires correspondant comme :

¹⁸⁵ Op. cit., p. 159

¹⁸⁶ Op. cit., p.,115

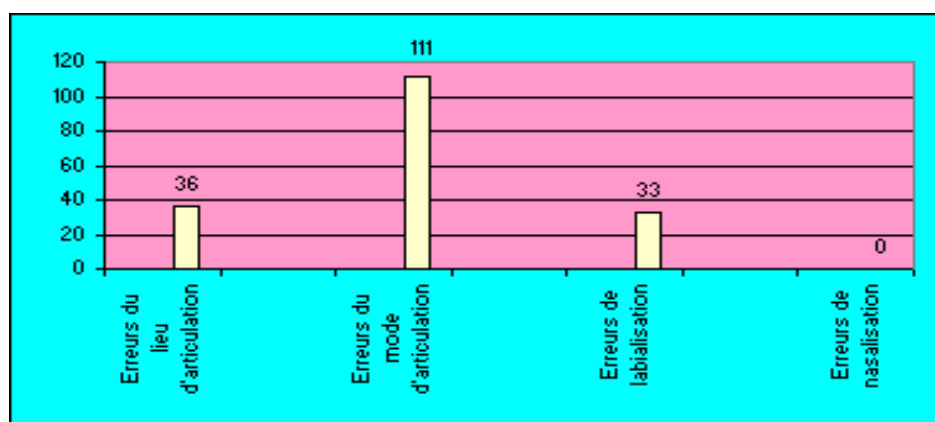
le lieu et le mode d'articulation, la labialisation ainsi que la nasalisation.

Tableau des erreurs des traits articulatoires

Les erreurs Les sujets	Lieu d'articulation	Mode d'articulation	Labialisation	Nasalisation	Total des erreurs individuelles
L1	3	4	2	0	9
L2	0	2	1	0	3
L3	1	5	1	0	7
L4	1	6	5	0	12
L5	4	7	1	0	12
L6	1	8	5	0	14
L7	2	6	3	0	11
L8	1	7	2	0	10
L9	5	8	3	0	16
L10	2	9	1	0	12
L11	2	7	1	0	10
L12	3	9	1	0	13
L13	5	10	1	0	16
L14	4	14	3	0	21
L15	2	9	3	0	14
Total des erreurs selon leurs traits articulatoires	36	111	33	0	180

5.1: Comparaison des incorrections dans les traits articulatoires

Histogramme des erreurs des traits articulatoires

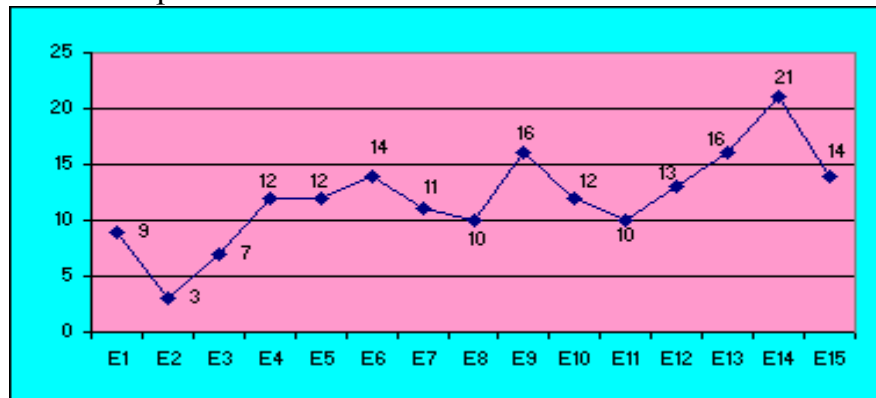


L'histogramme montre les erreurs de chaque trait articulatoire comme suit :

- Le lieu d'articulation → 36.
- Le mode d'articulation → 111.
- La labialisation → 33.
- La nasalisation → aucune erreur. Les apprenants ont bien réagi.

5.2/ Comparaison des erreurs individuelles

Graphe des erreurs individuelles des traits articulatoires



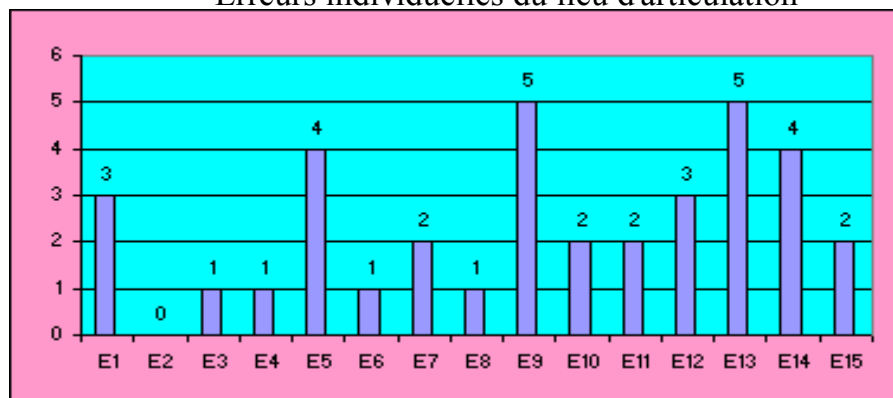
Le graphe révèle les erreurs individuelles des apprenants suivants :

- 2 est le seul élève qui réalise 3 erreurs.
- 1, 3, 8 et 11 effectuent respectivement 9, 7, 10 et 10.
- 4, 5, 6, 7, 10, 12 et 14 ont successivement 12, 12, 11, 14, 12, 13 et 14.
- 9, 13 et 14 font respectivement 16, 16 et 21.

J'analyse les erreurs individuelles de chaque trait articulatoire pour découvrir les difficultés des apprenants dans :

5.3/ Le lieu d'articulation

Erreurs individuelles du lieu d'articulation



L'histogramme montre les déficiences des élèves suivants :

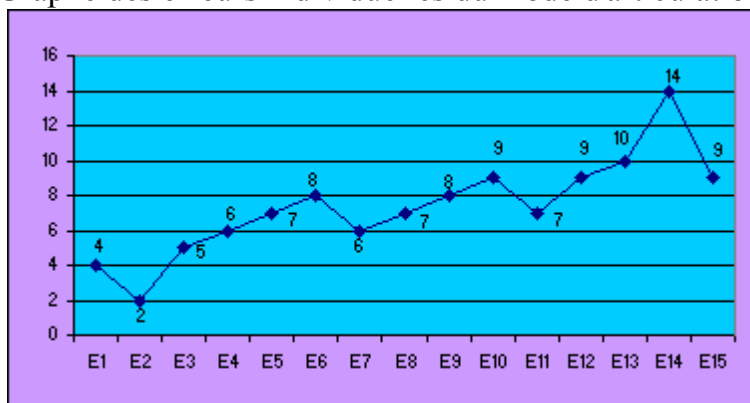
- 2 n'a pas commis d'erreur se rapportant au lieu d'articulation. Il est à encourager.
- 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 et 15 ont respectivement 1, 1, 1, 2, 1, 2, 2 et 2 erreurs.
- 1, 5, 9, 12, 13 et 14 effectuent successivement 3, 4, 5, 3, 5 et 4.

Les incorrections dans le lieu d'articulation sont de 36. C'est un nombre acceptable mais qui peut s'améliorer. Certains élèves, comme le montre le tableau suivant, ont articulé les voyelles antérieures en projetant la langue vers l'arrière du palais et vers l'avant pour la réalisation des postérieures. Pour éviter ces types de déficiences, ils doivent s'entraîner régulièrement et à être capable de différencier entre ce qui est prononcé antérieure et postérieure.

Les phonèmes	Leurs réalisations
[ø] →	[u]
[u] →	[a]
[ə] →	[u]
[ø] →	[o]

5.4/ Le mode d'articulation

Graphique des erreurs individuelles du mode d'articulation



Le graphique révèle les erreurs individuelles commises par les apprenants suivants :

- 2 effectue 2 erreurs.
- 1, 3, 4, 5, 7, 8 et 11 réalisent respectivement 4, 5, 6, 7, 6, 7 et 7.
- 6, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 ont successivement 8, 8, 9, 9, 10, 14 et 9.

Les élèves produisent 111 erreurs dans le mode d'articulation. Ceci montre que les élèves de 4^{ème} année primaire ont toujours des difficultés qui persistent depuis leur

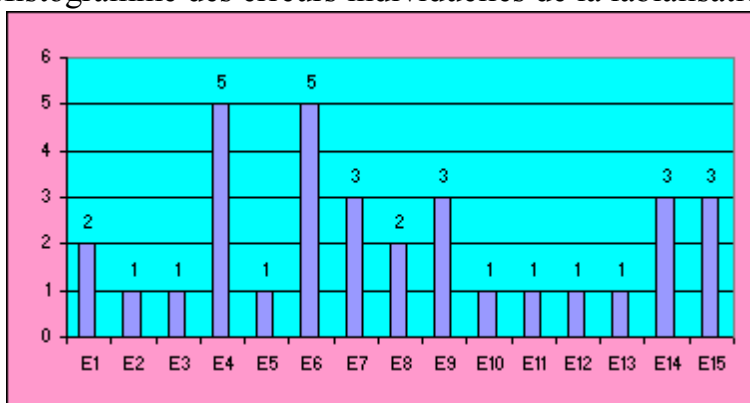
première année d'apprentissage du français à savoir l'ouverture et la fermeture de la cavité buccale comme :

Les sons	Leurs productions
[ε]	→ [i]
[ε]	→ [a]
[u]	→ [a]
[y]	→ [a]
[i]	→ [e]

Quand une erreur d'ouverture ou de rétrécissement du passage de l'air se réalise, il y a automatiquement un autre phonème qui apparaît comme dans les voyelles [e] et [i] qui ne se distinguent que par un seul trait articulatoire qui est une légère fermeture / ouverture du canal buccal.

5.5/ La labialisation

Histogramme des erreurs individuelles de la labialisation



L'histogramme fait découvrir les erreurs individuelles des élèves suivants :

- 2, 3, 5, 10, 11, 12 et 13 réalisent chacun une incorrection.
- 1, 7, 8, 9, 14 et 15 effectuent respectivement 2, 3, 2, 3, 3 et 3 erreurs.
- 4 et 5 ont chacun 5.

Les erreurs défectueuses des élèves s'élèvent à 33. C'est un résultat satisfaisant. Ils doivent encore apprendre à arrondir, étirer les lèvres pour l'articulation de certains phonèmes comme :

Les sons	Leurs productions
[ɛ]	[y]
[i]	[y]
[e]	[y]
[y]	[a]

Ces déformations peuvent être évitées par une bonne prise en charge et une pratique quasi fréquente.

L'enseignant doit s'assurer que ses élèves ont atteint un niveau qui leur permet de distinguer, de faire une discrimination juste et exacte. Ceci ne peut se réaliser que grâce à des exercices quotidiens de prononciation.

Commentaire pédagogique

Les élèves ont des problèmes de distinction entre les phonèmes. Certains n'arrivent pas encore à prononcer convenablement. Ils articulent une suite de sons sans aucune valeur significative comme :

Ce qui est orthographié	Ce qui est émis
L1 : Elle aime les sciences et les animaux sauvages.	[ɛɛmmɛsekr / sekrisjêsemɛale lezalimãsoval //]
L 11 : C'est une maîtresse très gentille mais un peu bizarre. Elle aime les sciences et les animaux sauvages. Elle se promène dans une voiture magique qui peut devenir un bateau ou un bus.	[selamitRɛsteliʒtemapisink // ilsa lemlesikailitalasiamimidesaepil // ilsyprinidalyisitynvwatyRmeʒepi padøvøniRynbatøanynbis //]

J'ai pris deux exemples pour montrer les insuffisances de prononciation chez les élèves de 4^{ème} année primaire. Les mêmes questions reviennent à chaque fois comme : Est-ce que les apprenants ont été pris en charge dans cette activité? Pourquoi les enseignants n'essaient-ils pas de remédier à cette situation?

L'élève 11 est dans l'incapacité de déchiffrer les phonèmes. Il ne fait que lire les sons d'une manière aléatoire sans se soucier du sens.

D'après Lieury ¹⁸⁷, « beaucoup d'enseignants pensent que la vocalisation est inutile, qu'elle ralentit la lecture et qu'elle correspond à une mémoire automatique et "bête"; en conséquence il faudrait la supprimer. Cette opinion naît d'une confusion entre le mécanisme de subvocalisation et le traitement sémantique des mots...Or les recherches sont unanimes pour montrer que la vocalisation est nécessaire à la fois pour la mémorisation et pour la compréhension ».

Par conséquent, l'enseignant doit intervenir dès qu'il constate qu'un élève possède une articulation défectueuse, un mot émis d'une manière inintelligible et incorrecte. Mais, il ne faut pas aussi qu'il se centre trop sur la répétition d'un phonème mal produit. L'apprenant n'est pas un perroquet, sa faculté se développe d'une manière naturelle. Il lui apprend à décoder, à accéder à l'identification d'un mot écrit grâce à une procédure phonologique comme le souligne Lieury ¹⁸⁸, « Quand le lecteur recourt à la procédure phonologique, le mot n'est pas connu, il n'existe pas d'adresse orthographique...Il est obligé de décomposer les mots en unités plus petites (graphèmes) et de les recoder sous forme orale. On parle alors de conversions graphèmes- phonèmes. Cette procédure est donc fréquemment utilisée par le lecteur débutant qui rencontre souvent des mots dont il ne possède pas de représentation orthographique dans son lexique mental ».

Il rajoute que la lecture n'est pas une activité naturelle comme peut l'être la parole. Elle ne se développe pas, elle s'apprend. L'acte de lire résulte toujours d'un apprentissage lent et laborieux, rendu possible grâce à l'intervention d'un médiateur.

Ainsi, l'acte de lire et de prononciation ne s'acquièrent pas tout seul. Pour développer son acquisition d'articulation, on a besoin d'un médiateur qui fait le transcodage d'un support écrit « le graphème » et sa production « le phonème ». La tâche de ce dernier consiste à apprendre à apprendre aux apprenants à articuler correctement et à se perfectionner avec le temps.

Malmberg ¹⁸⁹ souligne que sans une connaissance profonde de la phonétique des deux langues en question, le professeur de langues n'arrivera jamais à apprendre à ses élèves une prononciation parfaite de la langue nouvelle.

¹⁸⁷ Op. cit., p.28.

¹⁸⁸ Ibid

¹⁸⁹ Malmberg Bertil, "*La phonétique*", Que sais-je?, Presses Universitaires de France, Paris, 1954, p.122.

Il rajoute que l'enseignement des langues étrangères est aussi un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles. Il doit s'habituer à articuler les sons étrangers exactement comme on le fait dans la langue en question et ne doit pas continuer à se servir des habitudes propres à sa langue maternelle.

Dans la pratique de la phonétique dans le cycle primaire, la primauté est donnée aux systèmes consonantique et vocalique qu'à la prosodie totalement ignorée en classe de FLE.

Malmberg souligne que sur ce point ¹⁹⁰, seulement, il n'y a que les voyelles et les consonnes, ainsi qu'un nombre restreint de faits prosodiques, qui figurent dans un texte transcrit phonétiquement. L'intonation de la phrase et les faits rythmiques qui sont tous aussi importants pour l'impression générale que donne la langue au point de vue phonétique- y manquent le plus souvent complètement, ou sont tout au plus indiqués de façon sommaire. Ce fait explique peut-être en partie pourquoi, dans la phonétique traditionnelle, les voyelles et les consonnes ont toujours occupé plus de place que les faits prosodiques (intonation, accents, etc...).

Certains élèves syllabent les mots afin de prononcer d'une manière convenable. Ils n'ont pas encore atteint un niveau pour pouvoir décoder et lire le mot correctement.

Grunderbeeck¹⁹¹ estime que l'apprenant qui transpose les lettres en sons, mais il ne découvre le mot qu'en fusionnant les phonèmes. Il a perdu la capacité de reconnaître immédiatement un mot. Ses erreurs sont liées à l'application rigoureuse des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (par exemple, « monsieur » est lu « mon- si- eur »).

L'élève s'améliore si l'enseignant l'accompagne dans cette pratique, en l'entraînant à différencier les phonèmes dans leurs prononciations intrinsèques en visualisant l'articulation de tel ou tel phonème et leurs organes phonatoires respectives dont il a besoin pour leurs productions.

¹⁹⁰ Ibid

¹⁹¹ Grunderbeeck Nicole Van, Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention, Gaetan Morin Editeur ltée, 1994, p. 28.

Cuche, Dutoit et Sommer¹⁹² affirment, toutes les consonnes peuvent être prononcées isolément- les orthophonistes le font quotidiennement- et cela est nécessaire pour les entendre chacune avec sa valeur distinctive. Pour certaines, c'est la phase de détente qui les fait surtout reconnaître. Elle doit donc être articulée. Ex: pour [m] comme pour [n], on ira jusqu'à la réouverture après l'occlusion, en y mettant le moins possible de son vocalique. On procédera de même pour [l] et pour les six occlusives.

Les enseignants du primaire doivent subir une formation conséquente pour être capable d'expliquer à leurs apprenants les organes nécessaires pour articuler tel ou tel son. Si non comment j'explique la défektivité de leurs élèves en acte de lecture à haute voix?

Antoine de la Garanderie¹⁹³ (1980-1982) considère dans la pédagogie de la gestion mentale qui s'intéresse à la façon dont une personne apprend, parce qu'elle tient compte des profils pédagogiques différents et parce qu'elle propose des moyens d'intervenir auprès des apprenants pour leur dire comment apprendre. On ne laisse pas la personne à elle-même devant la chose à apprendre. On lui indique comment faire, on l'accompagne dans son apprentissage.

Morais¹⁹⁴ explicite que des « dizaines de travaux ont montré invariablement que la performance aux différentes épreuves construites par les chercheurs pour mettre en évidence la conscience phonémique est hautement corrélée avec le niveau de lecture dans les premières années d'école primaire ».

L'étroite association entre les phonèmes qui forment la syllabe rend aléatoire une claire conscience de chacun d'eux, même alors qu'ils sont tous articulés. Mais « derrière le manque d'invariance acoustique, il y a, pourtant, une constance articulatoire ».

Borel- Maisonny¹⁹⁵ propose précisément, pour aider à la mémorisation du couple lettre- son, de lui associer un geste qui tend à évoquer, dans chaque cas, l'articulation du phonème en même temps que la forme de sa lettre.

¹⁹² Cuche Th, Dutoit J.G, Sommer M, "*Dire, Lire et Ecrire, Enseigner avec la méthode phonémique synthétique*, Editions Belin, p.23, Paris 2006.

¹⁹³ Op. cit., p.134

¹⁹⁴ J. Morais., op. cit., p.132

¹⁹⁵ Suzanne Borel Maisonny, les clichés des gestes qu'elle propose sont publiés dans la méthode de lecture *Bien lire et aimer lire*, E.S.F.

L'apprenant a besoin d'une bonne connaissance du code grapho-phonétique, il n'a nullement besoin de maîtriser un autre code comme celui des signes phonétiques. Il doit connaître la correspondance entre le son [o] par exemple et les graphèmes "o, au, eau".

Il a aussi besoin d'une reconnaissance parfaite des phonèmes du français afin d'être apte de prononcer exactement, et pour lire aussi avec habileté et assurance.

D. Coste et R. Galisson¹⁹⁶ définissent « la reconnaissance » comme:

Exemple : Si on fait à quelqu'un un énoncé d'une langue qu'il ne connaît pas et qu'on lui demande d'identifier les phonèmes qu'il reconnaît, la reconnaissance est :

- possible, quand il y a identification des phonèmes communs à la langue maternelle et la langue inconnue.

- erronée (phonèmes déformées), quand il y a assimilation à des phonèmes de la langue maternelle de phonèmes inconnus voisins mais différents.

- impossible quand les phonèmes inconnus sont très différents des phonèmes maternels,

- donc qu'il n'y a pas de référence possible à une expérience antérieure.

Anika Lemaire¹⁹⁷ insiste sur la liaison du signifiant et du concept qui est nécessaire et intime, faute de quoi la communication serait impossible. « En effet, il convient que l'unification de tel signifiant à tel signifié demeure stable, soit nécessaire dans l'esprit, afin qu'il y ait agencement du réel, de la pensée, sans risque d'empiètement des signes les uns sur les autres, ce qui ruinerait la communication. »

L'apprentissage de la lecture à haute voix est un moment capital et décisif que l'on peut faciliter et le rendre accessible à tous les apprenants par :

- La maîtrise efficace et convenable du code grapho-phonétique.

- La connaissance des traits prosodiques.

Par conséquent, l'apprenant doit être capable de connaître les lettres du système alphabétique qui lui permettent de pouvoir découper les nouveaux mots en phonèmes.

Le problème principal rencontré par les apprenants est l'absence totale des aspects prosodiques en lecture à haute voix qui peuvent exprimer les éléments paraverbaux grâce à l'énergie, à l'intensité très élevée. En outre, l'intonation colore leurs

¹⁹⁶ Op. cit., p.460

¹⁹⁷ Anika Lemaire., op. cit., p. 230

messages et les connote.

Docteur Mazeau¹⁹⁸ décrit l'apprentissage de la prononciation en lecture du point de vue des compétences cérébrales ainsi, « un long apprentissage sera nécessaire, qui permettra de mettre, les systèmes sensorimoteurs et cognitifs innés, et les apprentissages qui ne se produisent que sous l'effet d'un enseignement adapté, en relation, de créer entre elles des connexions, des circuits, des configurations, des réseaux spécifiques qui, peu à peu, sous l'effet de l'entraînement répété, se stabiliseront et deviendront le support de ces activités complexes et spécifiquement humaines, qui nécessitent la combinaison et la collaboration de nombreuses aires cérébrales ».

Cuche¹⁹⁹ évoque que lorsqu'on parle d'écriture alphabétique, c'est que le système de représentation choisi n'a pas de contenu notionnel en lui-même. Il tente plutôt de reproduire la chaîne sonore du langage et non les concepts que le langage véhicule. Le principe fondamental d'une écriture alphabétique est la correspondance entre les réalisations orale et écrite, soit, idéalement, une relation biunivoque entre phonèmes et graphèmes (à tout graphème correspond un seul phonème et réciproquement).

Quant à Morais²⁰⁰, il considère que l'alphabet permet de rendre consciente la perception du phonème : « A travers l'alphabet, le phonème cesse d'être audible... l'enfant pré-lettré, lui qui entend dans [bak] un son et pas trois, pourrait nous trouver quelque peu dérangés mentalement. Cantonné dans la seule audition, le phonème ne se révèle pas à nous. Prenant une forme visible, du coup il devient audible ».

Cuche²⁰¹ rajoute que la perception du phonème n'est pas évidente pour l'apprenti lecteur. Elle peut compliquer sa tâche lors de l'acquisition de la synthèse (l'association de consonnes et de voyelles, la fusion syllabique) qui permet de lire les syllabes qui vont former le mot. Cette étape est essentielle.

Les apprenants commettent toujours des fautes de prononciation qui peuvent dévier quant à la compréhension du message comme :

¹⁹⁸ Docteur M. Mazeau., op. cit., p.234

¹⁹⁹ Th. Cuche, J.G. Dutoit, M. Sommer., op. cit., p.240

²⁰⁰ Jean Morais., op. cit., p. 192

²⁰¹ Ibidem.

Les phonèmes	Leurs émissions
[ʃ] dans " champ "	[s] dans " sang "
[v] dans " vont "	[f] dans " font "
[ø] dans " deux "	[u] dans " douze "
[ɛ] dans « mais »	[u] dans « mou »

L'enseignant doit encourager ses élèves à lire, et à ne pas les inhiber pour ne pas les bloquer. Il faut que la lecture soit à leurs yeux comme un moment ludique, de détente et de plaisir. Il est souhaitable que le maître néanmoins intervienne quand les élèves ont des difficultés, en veillant à les assister, en les confortant, en les flattant qu'ils peuvent faire mieux pour se relancer. Il est bénéfique d'exhorter ses élèves à tenter de lire, ne serait ce que quelques lignes par jour, pour déclencher chez eux une tradition et une pratique qui seront très profitables quant à leur avenir. Il essaie aussi de préparer la lecture afin de lire correctement pour les inciter à faire de même.

Il doit avoir une voix très attractive lors de la lecture à haute voix et non pas enrrouée ou distordue.

Dutoit²⁰² souligne que la voix est très tributaire de l'état de santé de la personne qui parle, de son équilibre et de sa force corporelle, de son assurance. Elle est l'instrument privilégiée pour la transmission des savoirs. L'enseignant s'adresse à une classe, parfois nombreuse. Une bonne technique vocale favorise une qualité de diction; celle-ci joue son rôle dans le rapport d'enseignant à enseigné, et par suite dans l'intérêt des enfants pour les textes écoutés et dans leur appétence pour le langage.

Il rajoute que la voix de l'enfant nous fait augurer, par exemple, de son désir- ou non- désir de communiquer, de son manque d'assurance, de son besoin d'attirer l'attention. La tâche de l'enseignant est d'apprendre à l'élève à lire convenablement

Sommer²⁰³ estime que "quand nous parlons, nous n'épelons pas nos mots. Nous ne disons pas "que- a- rre", nous disons "car". Quand les enfants apprennent à lire, ils n'apprennent pas à associer les lettres avec les sons. La perception de la parole implique la référence à des représentations inconscientes de phonèmes. Il faut apprendre à associer des lettres et des représentations conscientes de phonèmes pour apprendre à lire.

²⁰² J-G- Dutoit., op. cit., pp.14-15

²⁰³ M. Sommer., op. cit., p.53

Il y a donc un élément commun aux deux fonctions, c'est le phonème, sauf qu'il s'agit de représentations dans le cas de la parole, et de représentations conscientes dans le cas de la lecture. Cela fait-il une différence? Oui, énorme! C'est cela qui fait que la parole s'acquiert facilement, sans effort.

Si on propose à l'enfant d'identifier les mots avant d'avoir maîtrisé le code, il ne peut que les identifier sans prendre les repères adaptés; les confusions visuelles entre mots visuellement proches, les amalgames et la lecture approximative sont inévitables, comme animaux prononcé aliments.

Selon Lenneberg (1967)²⁰⁴, la majorité des adultes sont incapables d'acquérir après la puberté l'accent des locuteurs natifs dans une langue seconde ou étrangère.

Par conséquent, l'apprenant doit apprendre à apprendre à perfectionner ses habitudes articulatoires en dehors de l'école et converser avec ses camarades en français. Il peut s'améliorer s'il prend en main aussi son apprentissage afin d'avoir une certaine autonomie grâce à une lecture quotidienne et régulière pour obtenir une prononciation correcte et intelligible.

Cécile Champagne²⁰⁵ donne l'exemple de l'apprenant qui s'exprime de façon intelligible aura plus de succès dans ses échanges avec les locuteurs natifs, ce qui augmentera en lui-même et l'incitera à utiliser la langue plus fréquemment.

Le maître essaie d'expliquer aux élèves les exemples d'autocorrections qui peuvent servir comme point de départ afin de découvrir les capacités et les lacunes en eux. Est-ce que ce dernier a les compétences pour corriger les incorrections de correction, s'il n'a pas reçu une formation sur la physiologie de la parole?

Les didacticiens ne sont pas d'accord quant à la pratique de la prononciation en langue étrangère, est-ce qu'ils doivent commencer par les similitudes ou par les différences interlinguales?

Geirut (1985)²⁰⁶ estime qu'il est préférable de commencer l'enseignement de la prononciation par les différences interlinguales. Alors que, Eckman 1981; Major 1987²⁰⁷ révèlent que les différences interlinguales sont plus difficiles à maîtriser.

²⁰⁴ Lenneberg., op. cit., p.22

²⁰⁵ Cécile Champagne., op. cit., p. 38

²⁰⁶ Geirut., op. cit., p. 42.

²⁰⁷ Ibid

La conclusion est qu'il est préférable de commencer l'enseignement de la prononciation par les similitudes.

Kaneman- Pougath (1966)²⁰⁸ propose d'utiliser des exercices d'intégration corporelle dans le but de faire prendre conscience aux apprenants de certains phénomènes phonétiques (la labialité, la tension et l'acuité) en mettant à contribution une autre partie du corps que la cavité orale.

Elle signale que ce genre d'exercices doit se faire rapidement et dans un climat de confiance et de détente. Elle recommande de commencer cette phase par des exercices de respiration et de décontraction de la nuque. Il est important que l'enseignant fasse les gestes en même temps que les apprenants sans les expliquer au préalable.

Pour que l'apprenant puisse s'améliorer, l'enseignant doit par conséquent lui montrer comment les sons sont produits grâce aux nouvelles techniques. Il faut qu'il insiste énormément sur l'association du phonème et de sa représentation visuelle comme par exemple, la réalisation du son [o] possède plusieurs graphèmes « o, au, eau »; et avoir la compétence de faire le va et vient du son vers le graphème et vice versa. Ceci se fera bien sur par le biais d'exercices et de pratiques répétés afin de renforcer cette notion de lien et de rapport entre les deux codes.

Lebel (1990); Morley (1991)²⁰⁹ font une sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires pour permettre aux apprenants de prendre conscience de ces derniers grâce à des exercices et notamment à des techniques comme l'utilisation de diagrammes articulatoires des sons.

L'enseignant doit juger utile de faire répéter un texte déjà lu afin de consolider la prononciation. Celui-ci va constituer une variante de la lecture à haute voix et les encourager à se perfectionner. En outre, il accoutume leurs organes phonatoires à se mettre en mouvement avec un débit plus ou moins rapide avec les faits phonétiques comme : délimitation des groupes sémantiques à six syllabes, une mélodie montante ou descendante en fin de phrase, la chute de la voyelle [ə] et faire la liaison quand il le faut, afin de donner une certaine musicalité et une coloration à leur lecture.

²⁰⁸ Kanemen- Pougath., op. cit., p.51

²⁰⁹ Lebel, Morley., op. cit., p. 54

L'enseignant intervient et corrige dès qu'il y a une erreur de prononciation afin d'éviter sa fossilisation. Il est recommandé de corriger ce qui est important afin de ne pas diminuer chez l'apprenant la confiance, le vouloir lire et la motivation. Il peut par conséquent programmer une séance de remédiation pour les erreurs récurrentes d'articulation.

CHAPITRE III : Analyse des erreurs de prononciation : Cas d'élèves de 5^{ème} année primaire

1/ Le corpus ²¹⁰

On ne peut pas être excellent en tout, tu sais me dit madame Alima, notre enseignante. Pour les uns le sport, pour les autres, la musique, l'histoire, la géographie.

Moi, je suis très bon en calcul et en dessin. Cela tombe très mal : Il n'existe pas de championnat inter école pour ses matières. Personne ne me comprend, même pas ma grande sœur Salima. Quand je lui confie ma peur, elle sourit en me grondant un peu :

- allons ce n'est qu'une fois par an. Ce sera vite passé. Et la forêt où vous allez courir est magnifique et même mon père. Ramzi est mon vrai nom. Tu pourras, je suis sûr que si tu veux, tu pourras arriver parmi les dix premiers, après tu seras fier de toi.

[õnəpəpazɛtRɛksɛlããtu/tysɛmədɛmadamalima/ nɔ̃tRãseŋãt//puRlezɛlɛspɔ̃R
puRlezɔ̃tr/lamyzik/listwaR/laʒɛografɪ //]

[mwa/ʒɛsɪbɔ̃ãkalkyleãdesɛ̃//sɛlatɔ̃btRɛmal /ilnɛgzɪtpadɔ̃ fãpjɔna ɛtɛRɛkɔ̃l
puRɛmatjɛR//pɛRsɔ̃nɛmɛkɔ̃pRã/mɛmpamasɛRsalima//kãʒɔ̃lɪk ðfɪma
pɛR/ɛLsuRiãmɛgRɔ̃dãɛpɔ̃//]

[alɔ̃sɛnɛkɪnfwapaRã //sɛsɛRavitpase//ɛlɛfɔRɛuvuzalɛkuRiRɛmãŋɪfɪkɛmɛm
mɔ̃pɛR//Ramziɛmɔ̃vRɛnɔ̃//typuRa/ʒɛsɪsyRkɛsɪtyvɔ̃/typuRaariveparmi
lɛdɪprɛmiɛ/apRɛtysɛRafjɛRdɔ̃twa//]

J'ai procédé par une transcription phonétique du corpus ci- dessus, puis par une analyse individuelle des erreurs de prononciation.

Elève 1

[ãnəpəpazɛtRɛksɛlããtu // tysɛmədɛmadamalimanɔ̃tRɛnsɪŋãnt / puRlezɪnlɛspɔ̃r / puR le
zɔ̃tRlamyzik / listwaR / laʒɛografɪ // mwaʒswɪtrɛbããkalkyl ɛãdesɛ̃ // sɛla tãbã trɛmal // il

²¹⁰ Mon Livre de Français, 5^{ème} année primaire, ONPS, MS 506, 2009- 2010, p. 34

negzistpadfāpijōēteRekol puR se matjεR //personəməkāprā / mēmpama gRādsœRsali
ma / kāʒlɥikāfi mapoeR / elsuRiāmægRādāynpø //elaforeuvuzalekuRi / emem mō pεR/]

Elève 2

[ānəpəzetReskselāātu / tysemədidadamelimanōtRāseŋāt // puR lez ēlōspōR / puR lez
ōtR / lamyzik / listwaR / laʒeogRafi // mwaʒesɥi trebāā kalkyl eadesē // sōla tābtremal //
ilnegzistpadeʒapionatēteRekōlpuRsematjεR // pεronəməkāpRā / mēm pamagRād
sœRsalima // kāʒelɥikāfimapoeR / elsuRiām grādāēpø / alōsə nekyn fwapaRā //]

Elève 3

[ānəpəatReksilēntatut // tysimādidamadamalimanutRēsiŋātpuRliynpuRliz øtRlōspoR //
lamyzyk / listwaR / laʒeogRafi / mwaʒəsWitRibāākalkēeadisē //sōladēmādtRimal //]

Elève 4

[kāzəpəpaetReksilāyntut / tusemədidadamhalimanōtRēnsināt / puR liytRlamuzik /
listwaR / ləʒeogRafi // mwaʒəsWitRipāānkēlkēēndāsa //]

Elève 5

[ānəpəpātRekselāātu/tysemədidadamhalimanōtRāsinā/puRlezēlōspōR / puR lezōtR
lamyzyk/listwaR / laʒeogRafi / mwaʒəsWitRēbāākalkyleādesē // sōla tāb tRemal / ilnist
padfāpijōātεRikōlpuRsematjεR // (Repōn)Respōn əməkāpRā //]

Elève 6

[ānəpəpētReksilāātu / tysemədidadamhalimanōtRāseŋāt / puR lezēlōspoR / puR lez
ōtR / lamyzyk / listwaR / ləʒeogRafi // mwa / ʒəsWi tre bā ākalkyleādesē // sōla tāb tRe
mal // janiest padəʒāpijōiteR ekōl puRsematjεR // person nəməkāprāmēmpa ma gRād
sœRsalima // kāʒəlɥi kāfimapoeR / elsuRiāmægRādāēpø // alōkədynfwapaRā //]

Elève 7

[ənəpəpētReksilentāntut // tysemədidadamhalimanutRansiŋā/ poeR lezoen le spoR /
pœRlepεRlamyzyk / listwaR / ləʒeogRafe // mwaʒəsWi tRēbānōnkalkileādesē// sōla

tätteRmal // ilnegzistpa dəʃāpwane enikol puR metεR // prizā nəməkəprāmempama
gRādsuRsalima //kəʒlykāfimapuR / elsøRiāməgRād //]

Elève 8

[ɔnə pøpaetRekselaātut//tiswemādimadamhalimanotRensyā/puRlezena ləspoR / puR
ləetRləʒeogRafe // mwa /ʒəseāketkalkēēdisē // kəlatābtRimal // ynegzist pa dəʃapiŋō
intεRikol //]

Elève 9

[ānəpøpaintεRāentut // tisyemadimadamhalimanotRynsygyne // puRlene ləspoR /
lezepuRlezetRləmœzik / lwistwaR / ləkogRafi // mwa / ʒswitRe bākēlkēēdisē // kəla
tābtRēmal // egzistpadəʃapiŋōkəkol puR se metRε // pøe peson senə to pRāmε mpa ma
gRādsuRsalima //]

Elève 10

[ānəpupaetReselenentut // tiswemədə madamhalimatəosispuRləa Rodallə muzik /ʃusaft
/ laʒeogRaf // mwaʒswitiēmenkelkē //]

Elève 11

[ənipøpaetReksilāētū / tysamədimeadamhalimanotRēsijātpuRlōēl əspoR / puR lətR
laməzik / ləspoR / listwaR / laʒeogRAF //]

Elève 12

[ānəpupaetReksilāātu // tisemedimeadamhalimanotReksijāt // puRlinəle spoR /
puRlizotRlamyzik / lestwaR / ləʒeogRafe // mwa / ʒswitRibāākalke eōndisē //]

Elève 13

[ənəpupaetRekslāētut // tysimedemadamhalimanutRānsijātə // puR ynlišpoR /
puRlētRlāmyzik / ləsot / ʒeogRafi / mwa / ʒswi tRibādəkalkēēdisē //]

Elève 14

[ānəpupaetReksilāātu // tyswāōdimadamhalimanutRōnsijāt // puRlōin puRlō etRla
mizik / lestwaR / ləʒeogRAF //]

Elève 15

[ənəpuaɛtRekslãntut // tisemedemadamhalimanutRãnsinãnt // puR lynlespoR /
puRlɛtR læmuzik / lestwaR / ləʒeogRafe //]

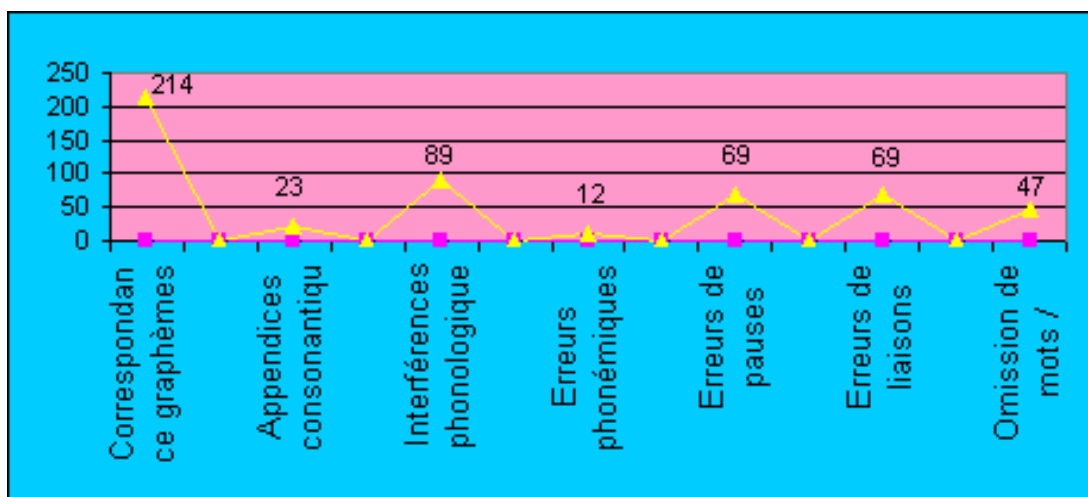
2/ Analyse quantitative des erreurs de prononciation

Pour mener à bien une analyse objective, acceptable, je transcris phonétiquement le corpus afin de répertorier et catégoriser les différentes erreurs de prononciation comme suit : erreurs de correspondance graphèmes /phonèmes, appendices consonantiques, phonémiques, interférences phonologiques, liaisons, pauses et omissions de phonèmes /mots.

Tableau de répartition des erreurs de prononciation dans le tableau

Les locuteurs	Correspondance graphèmes/phonèmes	Appendices consonantiques	Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreurs de pauses	Erreurs de liaisons	Omissions de phonèmes / mots	Total des erreurs individuelles
E1	4	1	1	1	2	5	1	15
E2	0	0	0	0	1	5	0	6
E3	16	0	9	1	8	5	2	41
E4	20	4	12	2	6	6	4	54
E5	5	0	3	1	4	4	1	18
E6	6	0	3	1	2	3	2	17
E7	27	6	16	2	6	4	5	66
E8	19	1	6	1	7	5	4	43
E9	21	1	2	1	6	6	6	43
E10	15	3	6	1	5	5	8	43
E11	11	0	2	0	3	5	3	24
E12	17	1	8	0	5	4	1	36
E13	20	2	7	1	5	4	4	43
E14	14	1	6	0	4	4	3	32
E15	19	3	8	0	5	4	3	42
Total des Erreurs de prononciation	214	23	89	12	69	69	47	523
	40,91%	4,39%	17,01%	2,29%	13,19%	13,19%	8,98%	100%

Histogrammes des erreurs de : correspondance graphèmes / phonèmes, appendices consonantiques, interférences, phonémiques, pauses, liaisons et omissions phonèmes / mots



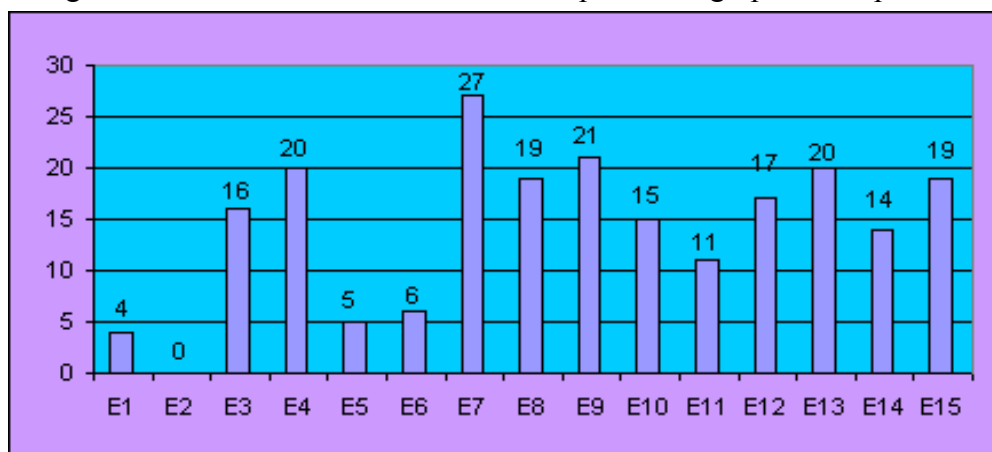
L'histogramme fait apparaître le total des erreurs de prononciation dans :

- Correspondance graphèmes / phonèmes → 214.
- Les appendices consonantiques → 23.
- Les interférences phonologiques → 89.
- Les erreurs phonémiques → 12.
- Les erreurs de pauses et de liaisons → 69 chacune.
- Les omissions de phonèmes / mots → 47.

J'analyse les erreurs ci-dessus, pour déceler les raisons des insuffisances de chaque apprenant.

2.1/ La correspondance graphèmes / phonèmes

Histogramme individuel des erreurs de correspondance graphèmes / phonèmes



L'histogramme montre les erreurs individuelles se rapportant à la correspondance graphèmes /phonèmes des apprenants suivants comme suit :

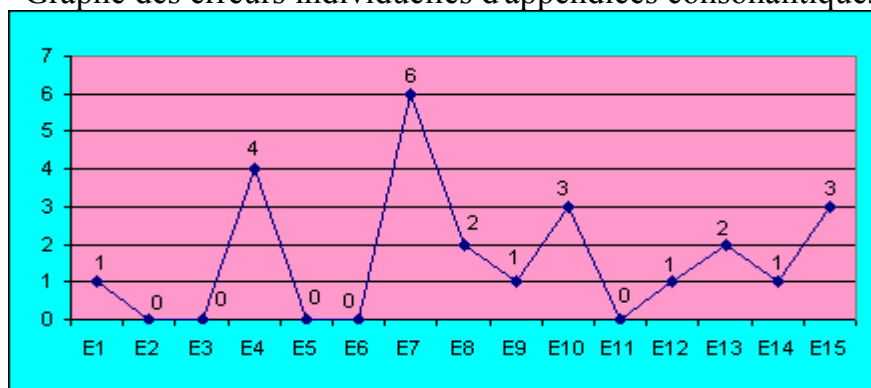
- 2 a reconnu tous les phonèmes. Il est à encourager.
- 1, 5 et 6 réalisent respectivement 4, 5 et 6 avec un total de 15 erreurs.
- 3, 8, 10, 11, 12, 14 et 15 effectuent successivement 16, 19, 15, 11, 17, 14 et 19.
- 4, 7, 9 et 13 ont respectivement 20, 27, 21 et 20.

Le constat

Les élèves ont fait un total de 214 erreurs. Onze, en l'occurrence 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 effectuent un total de 199 erreurs sur 214 soit une moyenne de 19. Ces résultats révèlent les difficultés dont se heurtent les élèves, en faisant correspondre correctement le graphème au phonème. C'est leur troisième année d'apprentissage et les lacunes persistent encore. Ils sont toujours incapables d'associer le symbole graphique et sa correspondance orale, en transcodant convenablement. Ils butent sur la majorité des mots. Il y a des écarts très importants entre le mot écrit et le mot prononcé comme « enseignante » prononcé [ɛ̃nsiginãnt] ou [ynsygyne]. La conscience phonologique n'est pas développée. Ils n'ont pas compris le principe de l'écriture alphabétique.

2.2/ Les appendices consonantiques

Graphique des erreurs individuelles d'appendices consonantiques



Le graphique décèle les erreurs d'appendices consonantiques chez les élèves suivants :

- 2, 3, 5, 6 et 11 ont bien réagi.
- 1, 8, 9, 12, et 14 ont chacun une erreur.
- 4, 10, 13 et 15 réalisent respectivement 4, 3, 2 et 3 fautes.
- 7 a, quant à lui 6 imperfections.

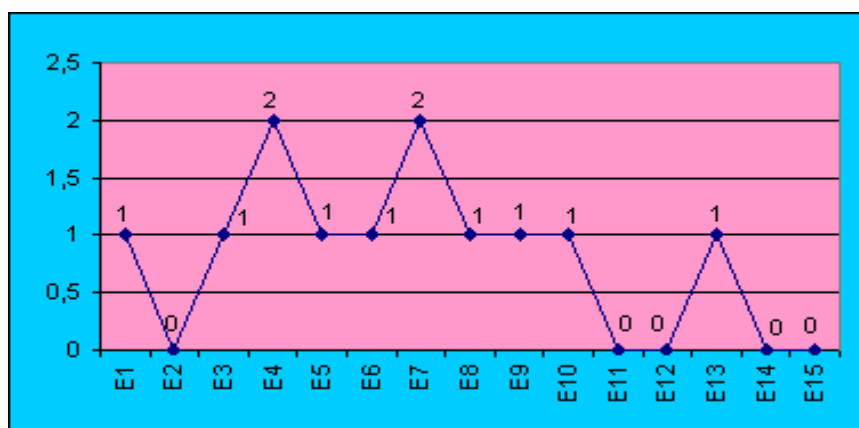
Le constat

Le corpus ne contient que 23 voyelles nasales. Le total des erreurs est de 23, un chiffre acceptable et intéressant.

L'apprenant arabophone doit comprendre que, pour produire un son nasal français appelé aussi "oralo-nasal" ou "bucco-nasal" par certains phonéticiens, l'air doit passer par la cavité nasale et buccale, c'est-à-dire, il y a abaissement du voile du palais.

2.3/ Les erreurs phonémiques

Histogramme individuel des erreurs phonémiques



L'histogramme révèle les erreurs individuelles des apprenants suivants:

- 2, 11, 12, 14 et 15 sont à encourager.
- 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10 et 13 ont chacun une erreur.
- Les locuteurs 4 et 7 ont 2 erreurs.

Le constat

J'estime qu'un total de 12 erreurs est un résultat très satisfaisant. Les élèves essaient de prononcer le plus normalement possible pour éviter les imperfections phonémiques. Ces dernières entraînent une incompréhension et une inintelligibilité dans le sens comme :

Ce qui est écrit	Ce qui est produit
géographie	→ [ekogRafi]
pour les autres	→ [poeRlepεR]
mètre	→ [metεR] interversion des phonèmes

Les élèves devinent les mots sur la base d'une analyse visuelle partielle, comme pour l'exemple de « championnat » prononcé par quelques élèves [ʃãpijõ] ou [ʃãpijõ]. Il s'agit d'une reconnaissance exacte du début de mot [ʃãpi], et une improvisation de la dernière syllabe [jõ] et [jõ]. Le mot « géographie » est articulé [ekografi]. Les deux mots commencent différemment [ʒeo] et [eko] mais se terminent de la même manière par [grafi]. Ils ne se soucient pas du contexte.

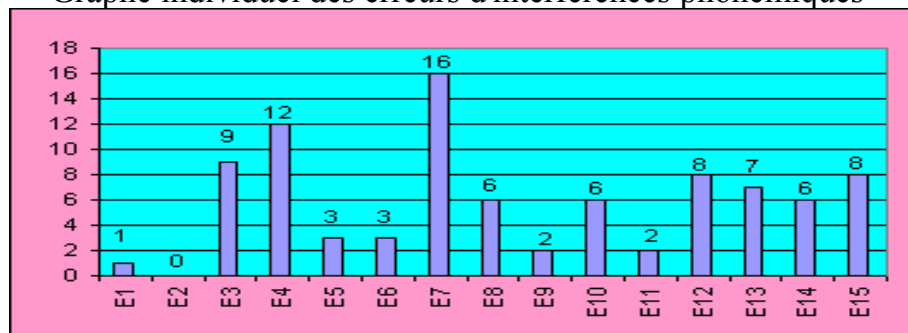
La forme globale²¹¹ des mots affecte la discriminabilité des lettres et augmente le degré d'incertitude du stimulus. Dans les expériences de Haber et Schindler (1981) et Monk et Hulme (1983), la moitié des mots erronés conserve la forme globale originale, par exemple, « tesf » pour « test », et l'autre moitié ne conserve pas cette forme, par exemple, « tesc » pour « test ». Pour les mots courts (de 4 lettres), la proportion d'omissions de détection d'erreurs est deux fois plus importante lorsque les mots erronés conservent la forme globale comme « tesc ».

Paap et al²¹². (1984) ont suggéré que les effets de la forme globale peuvent être localisés au niveau des lettres plutôt qu'au niveau de la forme du mot car une substitution qui maintient la forme globale rend les lettres moins discriminables.

Une perception défectueuse engendre une mauvaise discrimination auditive. Elle entraîne non seulement une mauvaise discrimination visuelle, mais aussi une difficulté de reconnaissance, pour prononcer convenablement en associant le graphème au phonème.

2.4/ Les interférences phonologiques

Graphe individuel des erreurs d'interférences phonémiques



²¹¹ Op. cit., p.58

²¹² Ibid.

Le graphe individuel des erreurs d'interférences phonologiques révèle que les apprenants suivants à savoir :

- 2 prononce d'une manière très correcte. Il a bien réagi.
- 1, 5, 6, 9 et 11 ont des fautes comprises entre 1 et 3 avec un total de 11.
- 3, 8, 10, 12, 13, 14 et 15 réalisent respectivement 9, 6, 6, 8, 7, 6 et 8 erreurs avec un total de 50.
- 4 et 7 ont respectivement 12 et 16 incorrections.

Le constat

L'élève 2 prononce convenablement, sans commettre d'erreurs d'interférences phonologiques. Cinq tentent de faire des efforts en articulant incorrectement quelques phonèmes. Par contre, neuf apprenants ont un total de 78 erreurs, un nombre important par rapport au total qui s'élève à 89.

Les élèves éprouvent des difficultés quant à une discrimination auditive juste, qui est nécessaire, utile pour parfaire leurs prononciations, par exemple :

Le phonème	L'interférence
[y]	[i]
[e]	[i]
[ɲ]	[n]
[o] ou [ɔ]	[u]

Guimbretière dit : " Aujourd'hui, (...) on parle de crible phonologique en faisant référence sans toujours le savoir à Polivano et Troubetskoy qui avaient démontré que chaque individu étant sourd au système phonologique d'une langue étrangère. ²¹³

Le crible phonologique produit de nombreuses erreurs d'articulation et incompréhension dans la lecture.

Troubetskoy rajoute que ²¹⁴ : « Le système phonologique est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans les cribles les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. (...) L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie

²¹³ Op. Cit., p.48.

²¹⁴ Op, cit., p. 3

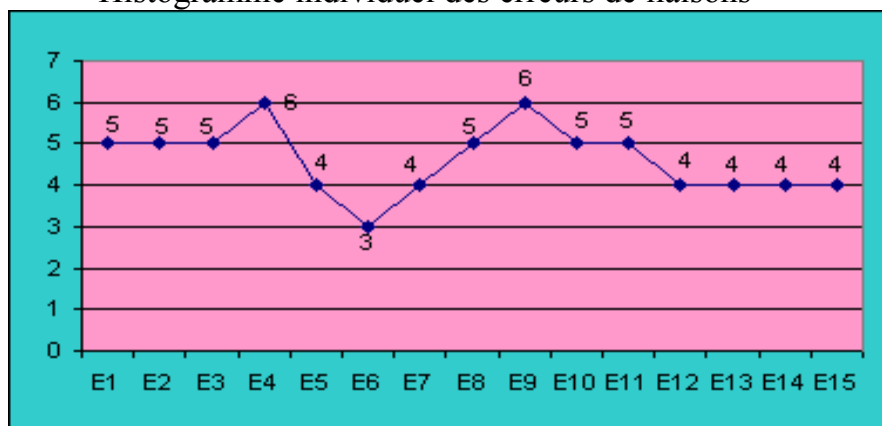
involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le " crible phonologique " de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhension. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait par le " crible phonologique " de sa propre langue. "

Major (1986) ²¹⁵ estime que l'hypothèse de base est que l'interférence prédomine au début de l'apprentissage et disparaît progressivement, laissant la place aux erreurs dues au développement

Il est très compliqué de reproduire un son si on n'arrive pas à le distinguer dans ses aspects intrinsèques, par exemple un [i] n'est pas un [y] car ils n'ont pas les mêmes caractéristiques internes comme les traits articulatoires et acoustiques.

2.5/ Les liaisons

Histogramme individuel des erreurs de liaisons



Le graphe révèle les erreurs se rapportant à la liaison par les élèves suivants :

- 6 réalise trois erreurs.
- Les autres ont des incorrections comprises entre 4 et 6.

Le constat

Le texte comprend 9 liaisons obligatoires. Les élèves ont d'énormes difficultés. Ils ont un total de 69 erreurs, une légère hausse par rapport à la 4^{ème} année, soit 35. Quatorze apprenants ont des erreurs supérieures à 4. Ceci explique qu'ils ne connaissent pas les règles de liaisons.

La langue arabe possède un système de liaisons mais qui fonctionne différemment. De nombreux mots commencent par un groupe consonantique qui doit être séparé. Une

²¹⁵ Major., op. cit., p. 77

syllabe débute toujours par une consonne et une seule. A l'initiale, on a recours à une voyelle prothétique avec une hamza ²¹⁶. Ainsi la voyelle finale du mot précédent sert à disjoindre le groupe. Si le mot précédent se termine par une consonne, la liaison se produit par ce qu'on appelle le " wasl " et les mots à lier sont indiqués par " le hamzat al-wasl ". Les élèves arabophones doivent savoir et apprendre qu'il y a de fréquentes liaisons de mots dans la phrase arabe, par exemple :

- le mot précédent qui se termine par une consonne sans voyelle, on lui ajoute la voyelle [i] d'une manière générale : [man- ʕsadiq] " ي لصادق " devient [man-i -ʕsadiq] " ي لصادق ", "Qui est le sincère? "

- les particules comme : [ʕan] (de), [ʕin] (si), [bal] (que), [qad] (déjà), [hal] (est-ce-que), [law] (si de condition), [ʕaw] (ou) deviennent [law-i], [ʕw-i], [hal-i] en rajoutant [i] pour marquer la liaison. ²¹⁷

- la préposition [min] reçoit [a] pour indiquer la liaison devant l'article [ʕarraġul] " l'homme" qui devient [min- arraġuli] "de l'homme", en dehors de ce cas, c'est [i] comme [min-i- bnihi] " de son fils". ²¹⁸

Les apprenants arabophones doivent connaître qu'en français il y a :

1- a- liaison obligatoire : à l'intérieur des mots comme " les Etats-Unis ".

b- à l'intérieur du groupe nominal, " des idées ".

c- entre l'adjectif et l'adverbe, " très intéressant ".

2- liaison interdite comme dans " le temps est beau ".

3- liaison facultative comme : il paraît attentif, il est interdit de fumer, des jeux enfantins.

J'estime que les règles de liaisons en arabe et en français sont très différentes et distinctes. Cette différence rend la tâche difficile aux apprenants arabophones quant à son application correcte. Par conséquent, l'enseignant de français du cycle primaire doit avoir une maîtrise et une connaissance sur le fonctionnement de la liaison. Il lui est aussi recommandé de maîtriser celui de sa langue maternelle.

Les résultats obtenus prouvent que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés quant à la mise en oeuvre juste et exacte des règles de liaison.

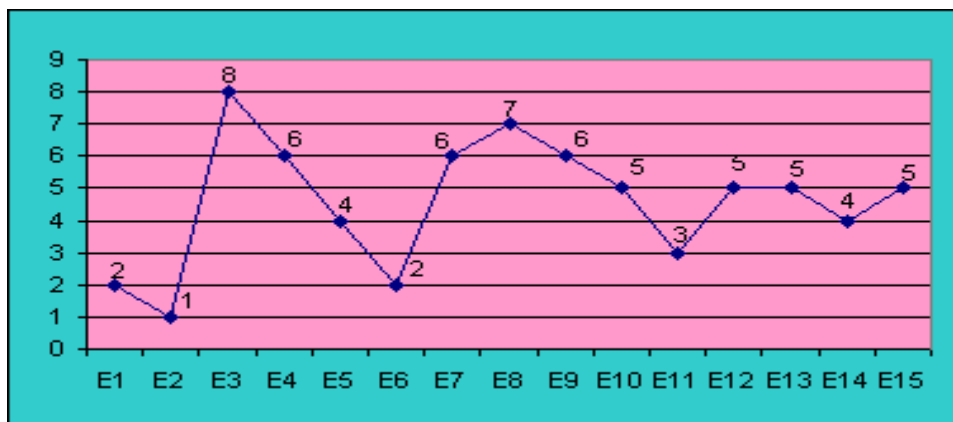
²¹⁶ Op. cit., p. 189.

²¹⁷ Op.cit., p.190

²¹⁸ Ibid

2.6/ Les pauses

Graphe individuel des erreurs de pauses



Le grathe décèle que :

- Les élèves 1, 2, 6 et 11 ont respectivement 2, 1, 2 et 3 erreurs.
- Les apprenants 5, 10, 12, 13 et 15 ont 4, 5, 5, 5, 4.
- Les autres à savoir 3, 4, 7, 8, et 9 réalisent respectivement 8, 6, 6, 7 et 6.

Le constat

Les élèves ont un total de 65 erreurs pour un texte constitué seulement de 9 phrases. Il y a une légère augmentation en comparaison avec la 4^{ème} année. Onze élèves ont réalisé, à eux seuls, 57 erreurs.

Je remarque que les apprenants ont des complications à reconnaître la fin de la phrase. La fonction de la ponctuation n'a pas été respectée. Ils ne modulent pas leurs voix quand il y a un point : intonation descendante. Ils ne savent pas découper la phrase en groupes rythmiques, c'est à dire, s'il y a 3 groupes rythmiques, l'intonation est montante dans les 2 premiers puis descendante dans le dernier.

La ponctuation n'est pas perçue comme significative. Elle permet d'homogénéiser ce qui précède et de valoriser ce qui va suivre.

Le système de la pause fonctionne, en arabe, différemment. Il supprime toutes les voyelles brèves finales avec ou sans noutation (mot qui ne comporte pas la consonne nasale "n"), sauf [an] réduit à [a], c'est l'iskan qui entraîne le sukun (implosion) du ḥarf (phonème) final al- mawquf- alayḥi. Par exemple, on dit [raʕaytu walada] pour [waladan] " j'ai vu un enfant ".

Pour les mots comportant une nounation "terme utilisé par Henri Flesch", appelé aussi "le tanwin", par Jean Cantineau qui est pris intégralement de l'arabe "اللهُ، َ، ُ" la pause se fait sur [a] comme [raʔaytufatan] "j'ai vu un enfant", "لأد فغلا" qui devient [raʔaytufata] "لأد فغم". Il y a eu une séparation du [n] de la nounation. Ceci correspond à une omission de la nounation [n] à la fin du mot dans la phrase.

Le système de la pause dans la prose de l'arabe est à [ʔiskan] "الغما", c'est à dire implosion, dominant. Il supprime toutes les voyelles brèves finales flexion (dans les noms), par exemple, [ʔaʔiflu] "l'enfant", "لفم" qui se termine par la voyelle brève [u], devient [ʔaʔifl°] "لفم" avec l'omission de la voyelle brève finale [u]; de conjugaisons (dans les verbes) [yalʕabu] "il joue", "ع ة" devient [yalʕab°] "ع ة" avec l'omission de la voyelle finale [u] et l'implosion de la consonne finale; les voyelles brèves finales avec leur nounation [un ~ in] sauf [an] qui devient [a].²¹⁹

Il rajoute que le système de pause, d'une manière générale, dans la prose coranique est le suivant: [an] de l'indéterminé devient [a] et [i] et [u] sont supprimés avec ou sans nounation, autrement dit, s'il se termine par une voyelle ou le tanwin.

Cantineau explique que « la syllabe finale de la phrase se trouve dans une position qu'on appelle [waqf] "pause". En cette position, elle ne peut se terminer que par une consonne ou une voyelle longue : les voyelles longues finales tombent : le -n du "tanwin" disparaît et la voyelle qui le précédait tombe si elle était [u] ou [i], mais s'allonge si elle était [a] ; de même disparaît dans le verbe le -n de l'énergétique léger et le [a] qui le précède s'allonge ; la terminaison féminine [-at-] se change en [-ah-] après avoir perdu sa voyelle de flexion. Par exemple [ad- dâru], la maison, "لنل" devient à la pause [ad- dâr] "لنل". La voyelle brève [u] tombe à la fin de la phrase, [min ad-dâri], de la maison, devient "ي لنل" la pause [min- ad- dâr] "ي لنل", la voyelle brève [i] tombe à la fin de la phrase ; [raʔaytударan] "j'ai vu une maison, "لأد دلأ" devient à la pause [raʔaytudara], "لأد دلأ", le [n] du tanwin tombe à la fin de la phrase. La pause peut aussi provoquer une gémiation de la dernière consonne [ħalidd] "éternel" pour [ħalidu].²²⁰

²¹⁹ Op. cit., p. 45

²²⁰ Op. cit., p. 72

Buhl (dans Birkeland, p 8, l. 34-36)²²¹ donne une explication grammaticale à la pause : c'est le relâchement des liens grammaticaux d'avec la suite de la chaîne parlée; c'est pourquoi les voyelles de flexions sont supprimées.

Quant à Birkeland,²²² il renonce à trouver aux phénomènes de la pause une explication certaine (p. 9, l. 36- 41).

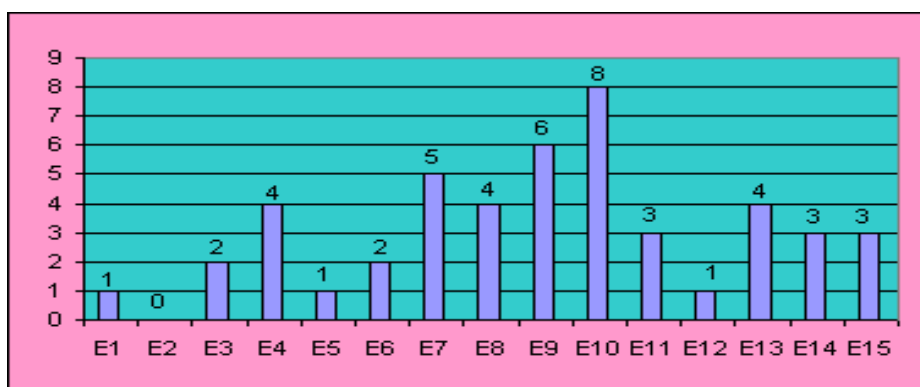
Les grammairiens arabes voient dans la pause le lieu du repos : sukun, "équivalent d'implosion" plus significatif : istiraḥa "relaxation".

Ibn Yaḥis (p.1269, l.7-8)²²³, considère que la suppression des "haraka" par le "sukun" est un moyen tout à fait efficace pour obtenir l'istiraha.

Les grammairiens arabes envisagent donc l'effet cherché dans la pause non en fonction de ce qui suit mais en fonction de ce qui précède.

2.7/ Les omissions de phonèmes / mots

Histogramme individuel des erreurs d'omissions de phonèmes / mots



L'histogramme montre les erreurs individuelles d'omissions que les élèves suivants commettent :

- 2 a bien réagi. Il est à encourager.
- 1, 5 et 12 → 1 chacun.
- 3 et 6 → 2 chacun.
- 11, 14 et 15 → 3 chacun.
- 4, 7, 8 et 13 → respectivement 4, 5, 4, 4 erreurs.
- 9 et 10 → 6 et 8.

²²¹ Op. cit., p. 195

²²² Op. cit., p. 196

²²³ Ibid

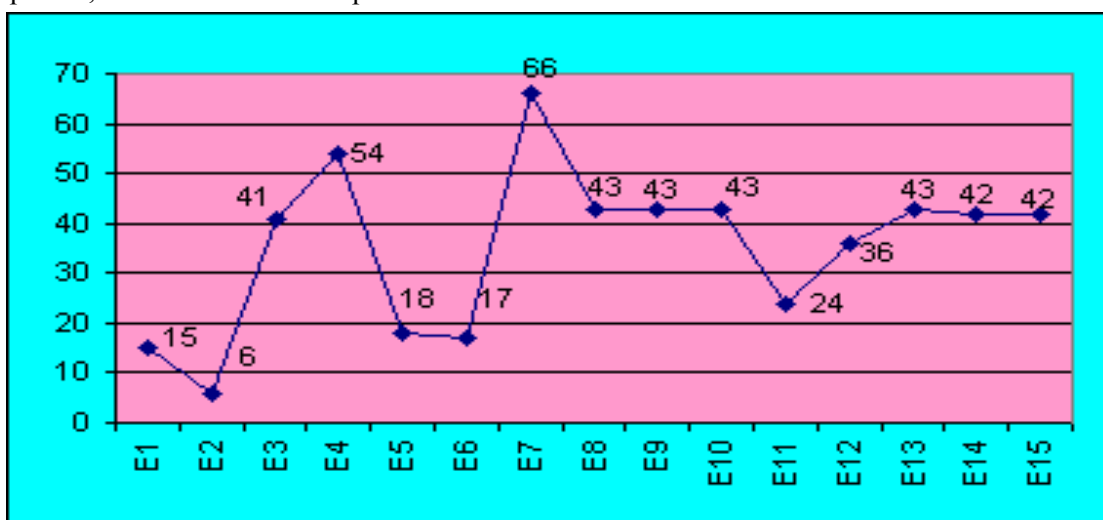
Le constat

Les erreurs d'omissions qui s'élèvent à 47, en 5^{ème} année, regressent légèrement par rapport à la 4^{ème} année, soit 49.

Eckman (1981), Major (1987)²²⁴ révèlent que les différences interlinguales sont plus difficiles à maîtriser.

Commentaire pédagogique

Graphe des erreurs individuelles : correspondance graphèmes / phonèmes, interférences phonologiques, erreurs phonémiques, erreurs d'appendices consonantiques, de liaisons, pauses, et omissions de mots/ phonèmes



Je ne veux nullement dénigrer les enseignants ou les apprenants quant à leurs insuffisances. Je veux uniquement faire une analyse qui soit objective à partir des résultats obtenus. Les apprenants réalisent un total de 523 erreurs. L'élève 2 est le seul à avoir réalisé 6. Il est à féliciter et à encourager. Il a par contre quelques insuffisances dans la pause avec 5 fautes et la liaison 1. Je peux confirmer qu'il n'a pas beaucoup de difficultés. Il a lu correctement, avec une certaine facilité et aisance. Il doit aussi persévérer et continuer.

Je rajoute que :

- Les apprenants 1, 5, 6, 11 et 12 ont respectivement 15, 18, 17, 24 et 36 avec un total de 110 erreurs.
- Les élèves 3, 8, 9, 10, 13, 14 et 15 ont successivement 41, 43, 43, 43, 43, 42 et 42 incorrections avec un total de 297.

²²⁴ Eckman, Major., op. cit., p.43

- Les autres 4 et 7 ont respectivement 54 et 66 soit 120 erreurs.

Onze élèves font 477 erreurs sur un total de 523. Les résultats obtenus nous dévoilent clairement les insuffisances et les obstacles dont se heurtent les apprenants. Les chiffres sont élevés pour confirmer et prouver qu'ils ne sont pas pris en charge depuis leur première année d'apprentissage du français. Il n'y a pas de méthode claire pour la pratique de la phonétique. Elle n'est jamais prise en considération en classe de langue. Il n'y a pas une attention particulière pour cette discipline, si non comment peut-on concevoir que la majorité des élèves de 5^{ème} année primaire, après 3 années d'apprentissage du français, n'arrivent toujours pas à lire correctement. Pourquoi sont-ils incapables de reconnaître un phonème correctement? Y- a-t-il une méthode adéquate dans la pratique de la phonétique?

L'exemple d'un élève qui a énormément de difficultés.

Ce qui est écrit	Ce qui est prononcé
Il n'existe pas de championnat inter école pour ses matières	[ilnegzistpadeʃãpwaneenikɔlpuR metɛR]

Les chiffres cités montrent que les élèves ont beaucoup d'insuffisances dans la correspondance graphèmes / phonèmes avec 214 erreurs et les interférences phonologiques 89. Ils n'arrivent pas à identifier les phonèmes, à faire un transcodage correspondant, correct de l'écrit à l'oral. Ils font des confusions auditives, visuelles, entre deux voyelles proches orales et nasales comme [ã] et [a]. Il y a un grand écart entre ce qui est prononcé et ce qui est écrit comme :

Ce qui est écrit	Ce qui est prononcé
" pour les uns "	[poerlezœn]
" l'histoire "	[ʃistwaR]
" personne "	[prizã]
" championnat "	[ʃãpwane]

Les apprenants commettent 326 erreurs d'émission réparties entre la correspondance graphèmes / phonèmes et les interférences phonologiques.

La maîtrise des correspondances grapho- phonétiques n'est pas satisfaisante. Certains élèves sont dans un stade sous syllabique. Ils lisent syllabe par syllabe avec une lenteur, une hésitation. Ils doivent comprendre et connaître le principe de l'écriture alphabétique. L'observation permet de mémoriser et de posséder une bonne discrimination visuelle et auditive dans le but de ne plus confondre des sons proches du point de vue graphique et auditif comme [p/ b], [m/ n], [f /v].

Le Bel (1990), ²²⁵ juge que les exemples de discrimination sont très importants parce que l'apprenant ne pourra reproduire les éléments sonores de la langue à l'étude, s'il n'arrive pas à les entendre correctement.

Le graphème « h » muet est prononcé [š] « ش », par l'apprenant 7, une consonne constrictive, prépalatale chuintante, sourde dans le mot « histoire » lu [ʃistwaR]. L'élève prononce alors le graphème "h", comme il est épelé [aʃ]. Puisqu'il est inexistant dans son répertoire phonologique, il est prononcé déformé.

La stratégie des élèves est de procéder au découpage syllabique pour retrouver la prononciation exacte. Ils doivent connaître parfaitement les règles de la combinatoire comme celle de la prononciation par exemple de " c " devant i /e qui se prononce [s], alors que quelques élèves l'ont prononcé [k].

Certains ignorent la non réalisation de la lettre finale " t " dans " championnat " prononcé [ʃãpjɔnat]. Ils remplacent un mot par un autre qui a presque la même prononciation et qui se ressemble graphiquement comme " géographie " prononcé [ekografi], "championnat" [ʃãpiɲɔ].

Ils doivent développer leurs consciences phonologiques car elle joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage du décodage pour leur permettre de bien articuler et comprendre la nature du système d'écriture du français.

Gombert (1992), cité par²²⁶ remarque que l'apprentissage de la lecture alphabétique contribue au développement de la conscience phonologique.

Les recherches sur la conscience phonologique ont surtout été menées aux USA et au Québec. Ce n'est que récemment qu'on s'est préoccupé en France de ce sujet.

²²⁵ Le Bel, op. cit., pp. 50- 51

²²⁶ Op. cit., p.34

Le niveau général des élèves n'est ni adéquat avec leur âge, ni avec leur niveau scolaire. Certains sujets ont de graves difficultés, ils ont un décalage de 2 ans entre l'âge chronique et le niveau scolaire.

A. Borrell estime qu'on ne peut pas imaginer que les enseignants, ayant un accent le moins surprenant, puissent faire acquérir une bonne prononciation à leurs élèves alors qu'ils représentent le modèle.²²⁷

Pour qu'une lecture à haute voix soit acceptable, il faut une bonne prononciation, une intonation adéquate, un rythme, un respect de la ponctuation, un respect de liaison et un débit ni lent ni rapide.

Le travail sur les correspondances graphèmes / phonèmes est nécessaire pour les élèves du cycle primaire pour acquérir une bonne prononciation. Il se fait oralement sans passer par l'utilisation de l'API.

Azoulay et Vicente (1990,3), cités par C. Champagne, pensent que les rapports entre les phones et les graphèmes ne sont pas biunivoques. En l'absence d'une initiation à la correspondance son- graphème, très vite s'instaurent des habitudes de prononciation erronées qui peuvent nuire à la communication.²²⁸

Une intervention précoce auprès des enfants à risque sur le plan de la conscience phonologique peut donc permettre de prévenir les difficultés de lecture. Il faut une prise de conscience des réalités sonores de la langue.

Si les confusions affectent de manière spécifique certains sons chez les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Il n'est pas exclu que les sons en question ne soient pas présents de la même manière dans sa langue maternelle ; alors l'oreille n'est pas formée, éduquée à les entendre.

Certains chercheurs, Abbot²²⁹ par exemple, signalent qu'une accumulation d'erreurs phonétiques nuit à l'intelligibilité de l'énoncé.

Si les confusions sont nombreuses, permanentes et particulièrement en réception, on pensera à faire vérifier l'audition. Si les élèves ont des difficultés pour tous les sons et si elles affectent autant la prononciation que l'écriture, il convient sans doute de demander un bilan plus approfondi.

²²⁷ Op. cit., p. 50

²²⁸ Op. cit., p. 51

²²⁹ Abbot., op. cit., p 33

3/ Analyse qualitative

3.1/ Les voyelles orales

3.1.1/ [e], [ɛ], [y], [ø] → [i]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[e.....i]	0	0	6	4	2	1	4	2	1	0	1	5	2	2	1
[ɛ.....i]	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1
[y.....i]	0	0	0	0	0	1	2	1	0	1	0	1	1	1	1
[ø.....i]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

- Entre [e] et [i], les locuteurs 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 et 15 prononcent [i]. Ils se sont trompés dans le mode d'articulation. La voyelle [e] est réalisée plus fermée.

- Entre [ɛ] et [i], les élèves 3, 8, 10, 12 et 13 émettent [i]. L'erreur est dans le mode d'articulation. Ils articulent la voyelle [ɛ] plus fermée.

- Entre [y] et [i], les locuteurs 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14 et 15 prononcent [i]. Ils ont articulé [y] avec l'étirement des lèvres.

- Entre [ø] et [i], l'élève 11 articule [i]. Les erreurs sont dans le mode d'articulation et la labialisation.

3.1.2/ [ø], [o], [y] → [u]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ø.....u]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1
[o.....u]	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1
[y.....u]	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

- Entre [ø] et [u], les locuteurs 10, 12, 13, 14 et 15 prononcent [u]. Les erreurs sont dans le mode et le lieu d'articulation. Ils projettent la langue vers l'arrière et retrécissent le passage de l'air pour l'articulation de [u].

- Entre [o] et [u], les locuteurs 3, 7, 13, 14 et 15 prononcent [u]. L'erreur est dans le mode d'articulation. Ils articulent la voyelle [o] plus fermée.

- Entre [y] et [u], les élèves 4, 10 et 15 prononcent [u]. La langue est projetée vers l'arrière du palais pour réaliser [y].

3.1.3/ [a], [o] et [y] —————> [ə]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[a.....ə]	0	0	0	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1	2
[o.....ə]	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[y.....ə]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0

- La voyelle [a] est réalisée [ə] par les locuteurs 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14 et 15. Les erreurs sont dans le mode d'articulation, la labialisation et le degré d'aperture.

- Entre [o] et [ə], les locuteurs 3, 4 et 11 articulent [ə]. Les erreurs sont dans le lieu et le mode d'articulation. Ils ont relevé la langue vers le centre du palais et non vers l'arrière.

- Au lieu de prononcer [y], les élèves 9, 10 et 11 articulent [ə]. L'erreur est dans l'ouverture de la cavité buccale.

3.1.4/ [u], [ɛ], et [ɔ] —————> [œ]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[u....œ]	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɛ....œ]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
[ɔ....œ]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

- Entre [u] et [œ] les élèves ,13 et 14 articulent [œ]. C'est une erreur dans le lieu d'articulation. La langue est projetée vers l'avant du palais et non vers l'arrière.

- La voyelle [ɛ] est prononcée [œ] par Les locuteurs 11, 13 et 14. Ces derniers ont arrondi leurs lèvres pour produire [ɛ].

- Entre et [œ], le locuteur 3 prononce la voyelle [œ]. L'erreur est dans le lieu d'articulation. La langue est projeté vers l'avant de la bouche pour produire [ɔ].

3.1.5/ [o], [e] et [i] —————> [y]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[o.....y]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[e.....y]	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
[i.....y]	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

- Entre [o] et [y], l'élève 4 prononce [y]. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et le degré d'aperture. La langue est trop projetée vers l'avant.

- Entre [e] et [y], les locuteurs 8 et 9 émettent [y]. L'erreur est dans la fermeture de la cavité buccale pour produire [e].

- Entre [i] et [y] les élèves 3 et 8 prononcent [y]. L'erreur est dans la labialisation. Ils arrondissent les lèvres pour prononcer [i].

3.1.6/ [ə], [i], [y] et [ɛ] —————> [e]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ə.....e]	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	1	2	2
[i.....e]	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	3
[y.....e]	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[ɛ..... e]	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1

- Entre [ə] et [e], les locuteurs 10, 11, 12, 13, 14 et 15 articulent [e]. Les erreurs sont dans la labialisation et une légère ouverture du passage de l'air de la voyelle [e].

- Entre [i] et [e], les locuteurs 8, 12, 13 et 15 articulent [e]. L'erreur est dans le mode d'articulation, c'est-à-dire ils ont légèrement ouvert leurs cavités buccales pour [i].

- Entre [y] et [e], le locuteur 8 prononce [e]. Il a légèrement ouvert sa cavité buccale pour produire [y].

-Entre [ɛ] et [e], les locuteurs 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 articulent [e]. Ils rétrécissent légèrement le passage de l'air pour émettre [ɛ].

3.1.7/ [ɔ], [y] et [a] —————> [ɛ]

Les phonèmes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ɔ.....ɛ]	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
[y.....ɛ]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
[a.....ɛ]	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0

- Entre [o] et [ɛ], les apprenants 9, 11, 13, 14 et 15 prononcent [ɛ]. Les erreurs sont dans le lieu, le mode d'articulation et la labialisation. La langue doit être relevée vers l'arrière du palais avec l'arrondissement des lèvres pour produire [o].

- Entre [y] et [ɛ], les élèves 9 et 13 articulent [ɛ]. Les erreurs sont dans l'arrondissement des lèvres et la fermeture du passage de l'air pour produire [y].

- Entre [a] et [ɛ], les élèves 2, 10 et 11 réalisent [ɛ]. L'erreur est dans une grande ouverture du passage de l'air pour articuler [a].

3.1.8/ [e], [ɛ] et [ə] —————> [ã]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[e.....ã]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɛ.....ã]	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ə.....ã]	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0

- Entre [e] et [ã], les locuteurs 4, 8 et 10 prononcent [ã]. Les erreurs sont dans le degré d'aperture et la nasalisation de [e].

- Entre [ɛ] et [ã], les locuteurs 3 et 5 émettent [ã]. Les erreurs sont dans l'ouverture de la cavité buccale et la nasalisation de [ɛ].

- Entre [ə] et [ã], les apprenants 3, 8 et 13 prononcent [ã]. Les erreurs sont dans le degré d'aperture, la labialisation et la nasalisation de [ə].

3.1.9/ [ø] —————> [a] et [o]

Les phonèmes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ø.....o]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[ø.....a]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

- Entre [ø] et [o], le locuteur 11 prononce [o]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

- Entre [ø] et [a], le locuteur 7 articule [a]. Les erreurs sont dans l'arrondissement des lèvres et le degré d'aperture pour produire [ø].

3.1.10/ Les autres

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[y.....Ë]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[e.....we]	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
[e.....wa]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
[œ.....wa]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Total des erreurs individuelles des voyelles orales	0	1	14	13	4	4	13	14	10	11	9	13	15	12	15

- Entre [y] et [Ë], l'élève 4 articule [Ë]. Les erreurs sont dans la nasalisation, le degré d'aperture et la labialisation.

- Pour émettre [e], les locuteurs 8, 9 et 10 articulent [we], soit la semi-voyelle arrondie [w] suivie de la voyelle mi-fermée [e].

- Pour prononcer [e], les élèves 9 et 14 effectuent [wa], soit la semi voyelle arrondie [w] suivie de la voyelle ouverte antérieure [a].

- Pour articuler [œ], le locuteur 9 réalise [wa], soit la semi- voyelle arrondie [w], suivie de la voyelle ouverte antérieure [a].

Les résultats révèlent que les apprenants en l'occurrence 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 ont respectivement 14, 13, 13, 14, 10, 11, 13, 15, 12 et 15, avec un total de 130 erreurs, soit une moyenne de 13. Les difficultés de prononciation persistent chez ses élèves. Ils n'arrivent toujours pas à différencier, distinguer certains phonèmes. Ces incorrections se rapportent aux voyelles orales qui sont parfois prononcées nasalisées comme :

Le graphème	Le phonème
[y] →	[ẽ]
[e] →	[ã]
[ɛ] →	[ã]

3.2/ Les voyelles nasales

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ã .....ẽ]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
[ã.....yn]	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
[ã.....y]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[ã.....ə]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
[ã.....a]	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
[ã.....ãn]	1	0	0	4	0	0	3	1	1	3	0	1	2	1	3
[ẽ.....a]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ẽ .....ã]	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ẽ .....ẽn]	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
[ẽ.....yn]	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
[ẽ.. .....in]	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
[õ .....õn]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
[õ.....ə]	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1

[õ.....ã]	5	6	2	1	3	7	3	1	3	1	0	2	1	1	0
Total des erreurs individuelles des voyelles nasales	8	6	4	7	4	8	12	5	7	4	2	4	6	3	5

- Entre la voyelle nasale [ã] et [ẽ], les locuteurs 3 et 11 prononcent [ẽ]. L'erreur est dans le mode d'articulation c'est-à-dire, [ã] prononcée moins ouverte.
- La voyelle nasale [ã] est prononcée par le locuteur 9 [y]. Les erreurs sont dans l'oralité, le mode d'articulation et la labialisation pour articuler [ã].
- La voyelle nasale [ã] est prononcée [ə] par les apprenants 12 et 13. Les erreurs sont dans le mode, le lieu d'articulation, la nasalité et la labialisation.
- Entre [ã] et [a], les locuteurs 7 et 8 prononcent [a]. L'erreur est dans la prononciation orale de la voyelle nasale [ã].
- Les locuteurs 1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 articulent la voyelle nasale [ã] avec un appendice consonantique [ãn] considérée comme un interférence phonologique.
- Au lieu de prononcer [ẽ], le locuteur 4 prononce [a]. Les erreurs sont dans la nasalité et le mode d'articulation.
- Entre les voyelles nasales [ẽ] et [ã], le locuteur 5 émet [ã]. L'erreur est dans le mode d'articulation d'où l'aperture est plus réduite que [ã].
- La voyelle nasale [ẽ] est articulée [ẽn] par les locuteurs 7 et 8. Ils l'ont prononcée avec un appendice consonantique dû à l'influence de sa langue maternelle.
- Les locuteurs 1, 3, 13 et 15 articulent la voyelle nasale [ẽ], [yn]. C'est une erreur d'ordre générique. Il n'arrive pas à distinguer entre le féminin et le masculin. Le mot "mur" est féminin en arabe "لذائغ" alors qu'en français, il est masculin. Ainsi, un transfert négatif est réalisé de la L1 vers la L2.
- Les locuteurs 6, 8 et 13 prononcent la voyelle nasale [ẽ], [in] en ajoutant un appendice consonantique. Il s'agit d'une interférence phonologique.
- Le locuteur 7 a émis la voyelle nasale [õ], [õn] en ajoutant un appendice consonantique. Il s'agit aussi d'une interférence phonologique.
- Entre la voyelle nasale [õ] et orale [ə], les locuteurs 7, 11, 13 et 15 prononcent [ə]. Les erreurs sont dans la nasalisation, le lieu et le mode d'articulation.

- Entre [õ] et [ã], les locuteurs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 et 15 ont prononcé [ã]. Les erreurs sont dans le mode d'articulation et le lieu d'articulation, c'est-à-dire, la voyelle [õ] est prononcée plus antérieure, plus ouverte que la voyelle nasale [ã].

Treize élèves commettent un total de 80 erreurs. C'est un nombre très remarquable. Le total des erreurs commises lors de la prononciation des voyelles nasales est de 85.

Le plus grand nombre d'imperfection est constaté lors de l'émission de la voyelle [õ] articulée [ã] avec 73 erreurs.

Les sujets 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 réalisent respectivement 4, 7, 5, 4, 2, 4, 6, 3, 5 erreurs. L'enseignant n'a fait lire certains apprenants que deux ou trois phrases du fait qu'ils n'arrivent pas à lire et pour peut-être limité les incorrections.

Treize élèves ont des complications dans la distinction entre les voyelles nasales et orales. Ceci entraîne une production erronée des phonèmes due à l'élévation du voile du palais pour énoncer une voyelle orale et à son abaissement pour une voyelle nasale. Les erreurs suivantes, par exemple, montrent clairement les déformations de certains phonèmes réalisés par les apprenants comme :

Graphèmes	Phonèmes
[ã]	[y]
[ã]	[a]
[ẽ]	[a]
[õ]	[ə]
[ã]	[ə]

3.3/ La semi- voyelle [ɥ i]

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ɥ i.....wi]	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0
[ɥi.....y]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɥi.....e]	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Total des erreurs individuelles	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	0

- Entre la semi- voyelle [ʊi] et [wi], les locuteurs 1,2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, et 13 prononcent [wi]. L'erreur est dans le lieu d'articulation. La langue est projetée vers l'arrière au lieu vers l'avant pour produire [y].

- Entre la semi- voyelle [ʊi] et [y], le locuteur 7 a prononcé [y]. Il n'a pas prononcé la voyelle [i] pour avoir [ʊi], c'est-à-dire écarter légèrement les lèvres pour sa réalisation.

- Entre le semi-voyelle [ʊi] et [e], l'élève 8 a prononcé [e]. Les erreurs sont dans le mode et lieu d'articulation.

Les semi-voyelles arabes [w] et [j] sont considérées par les grammairiens arabes comme étant des consonnes faibles ou fortes suivant leur position dans le mot trilitère ou quadrilitère²³⁰ c'est-à-dire composé de 3 ou 4 racines.

3.4/ Les consonnes

Les locuteurs	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
[ɲ .....g]	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
[ɲ .....ʒ]	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[ɲ .....n]	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
[p.....b]	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[k.....d]	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
[k.....t]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
[s.....k]	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[n .....s]	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
[b.....t]	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
h..... h]	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total des erreurs consonantiques	1	0	0	3	2	3	3	2	3	1	1	1	1	1	2
Total des erreurs : voyelles : orales, et nasales et consonnes.	10	8	18	23	10	15	30	21	20	16	12	19	23	16	22

²³⁰ Terme utilisé par Jean Cantineau et Henri Fleisch pour les verbes de 3 et 4 syllabes.

- Entre [ŋ] et [g], le locuteur 9 prononce [g]. L'erreur est dans le passage de l'air par la cavité nasale. Le dos de langue s'appuie contre le voile du palais si elle est suivie de la voyelle postérieure [u] et contre le palais dur avec la voyelle antérieure [i].

- Entre [ŋ] et [ʒ], le locuteur 1 articule [ʒ]. Les erreurs sont dans le mode et le lieu d'articulation.

- Entre [ŋ] et [n], les élèves 4, 5 et 15 prononcent [n]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

- Le son [s] est articulé par les locuteurs 6 et 9 [k]. L'erreur est dans le mode et le lieu d'articulation.

- Entre [n] et [s], le locuteur 9 prononce [s]. Les erreurs sont dans le mode, le lieu d'articulation et la nasalisation.

- Le son [k] est prononcé [d] par le locuteur 6. Les erreurs sont dans le lieu d'articulation et la sonorité.

- Entre [b] et [t], le locuteur 6 articule [t]. L'erreur est dans le lieu d'articulation et le dévoisement.

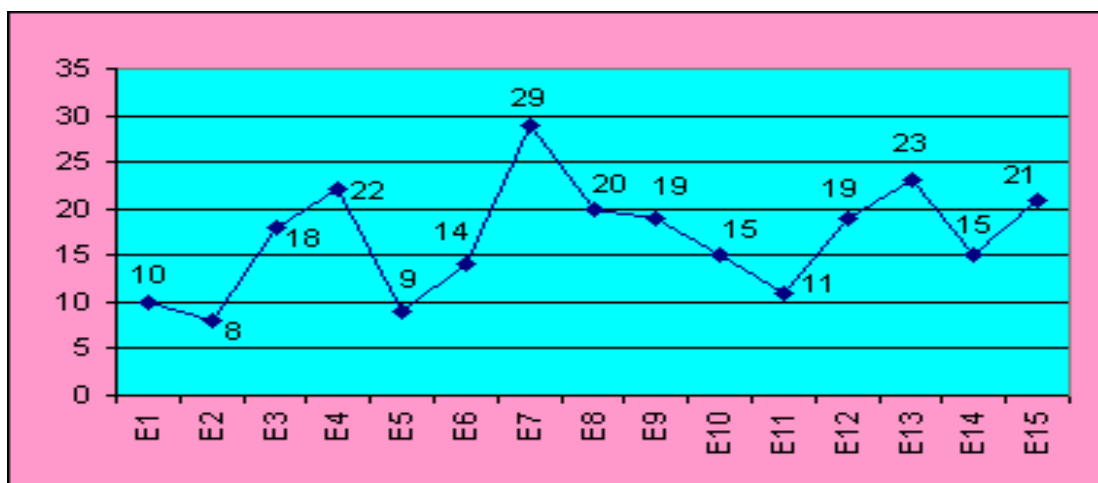
- Le son [p] est émis [b] par le locuteur 4. Il a sonorisé le [p]. Ce dernier n'existe pas dans sa langue maternelle.

- Le locuteur 9 articule le son [k], [t]. L'erreur est dans le lieu d'articulation.

- Le nom propre "Alima" s'écrit en arabe "أليمة", "Halima". Ainsi les élèves 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 l'ont énoncé [ħalima] identiquement comme dans leur langue maternelle "أليمة" avec un [ħ] "ح" une spirante pharyngale au lieu de [alima]. C'est une interférence grammaticale.

3.5/ Analyse des erreurs individuelles : voyelles orales et nasales, la semi-voyelle et des consonnes

Graphique des erreurs individuelles des voyelles orales, nasales, semi-voyelles et des consonnes



Les erreurs individuelles, des voyelles orales, nasales, des semi-voyelles et des consonnes, sont très élevées. Dix élèves à savoir 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14 et 15 ont respectivement 18, 22, 14, 29, 20, 19, 15, 19, 23, 15 et 21 incorrections, soit 210 erreurs sur un total de 243 erreurs.

Quatre apprenants en l'occurrence 4, 7, 13 et 15 ont successivement 22, 29, 23 et 21 incorrections avec un total de 95.

L'apprenant 7 a réalisé 29 erreurs. Il a beaucoup de difficultés. Ceci ne veut nullement montrer que les autres n'ont pas de difficulté, de complication. Les élèves n'arrivent pas à déchiffrer, lire soigneusement, si non comment expliquer d'un côté les déformations suivantes dans la prononciation des voyelles orales, nasales, la semi-voyelle et les consonnes comme :

Les phonèmes	Le phonème	Sa production
Les voyelles orales	[o]	→ [y]
	[ɛ]	→ [ã]
	[ø]	→ [a]
	[e]	→ [wa]
	[ɔ]	→ [ɛ]
Les voyelles nasales	[õ]	→ [ə]

	[ẽ]	→	[a]
	[ã]	→	[ə]
	[ã]	→	[y]
La semi-voyelle	[ʏ]	→	[y]
	[ʏ]	→	[e]
Les consonnes	[b]	→	[t]
	[s]	→	[k]
	[n]	→	[s]

Ces erreurs peuvent être évitées si les élèves de 5^{ème} année primaire sont accompagnés depuis leur première année d'apprentissage du français, d'une manière régulière.

Je donne d'autres exemples pour appuyer mon analyse et révéler les lacunes et les insuffisances des élèves comme par exemple :

ce qui est écrit	ce qui est prononcé
il n'existe pas	→ [jeniɛst], [ynɛgzist]
personne	→ [ripɔ̃n], [respɔ̃n]
enseignante	→ [ynsygyne], [eksiɲāt], [ẽnsinã], [ẽnsyã]

Je n'ai pris que ces échantillons d'erreurs car il y a énormément d'incorrections dans leurs émissions. L'enseignant a été d'un grand apport pour certains élèves qui n'arrivent pas à lire correctement et à différencier les phonèmes.

Que peut-on dire d'un apprenant de 5^{ème} année qui prononce « il n'existe pas » [jeniɛst] ou « personne » émis [ripɔ̃n] ou [respɔ̃n]? Les élèves ont des lacunes dans le transcodage. Ils ne savent pas lire. Ils ont besoin d'un suivi régulier.

L'enseignant doit entreprendre une stratégie qui consiste à parfaire la prononciation de ces élèves en lecture à haute voix et la prosodie qui sont insuffisantes.

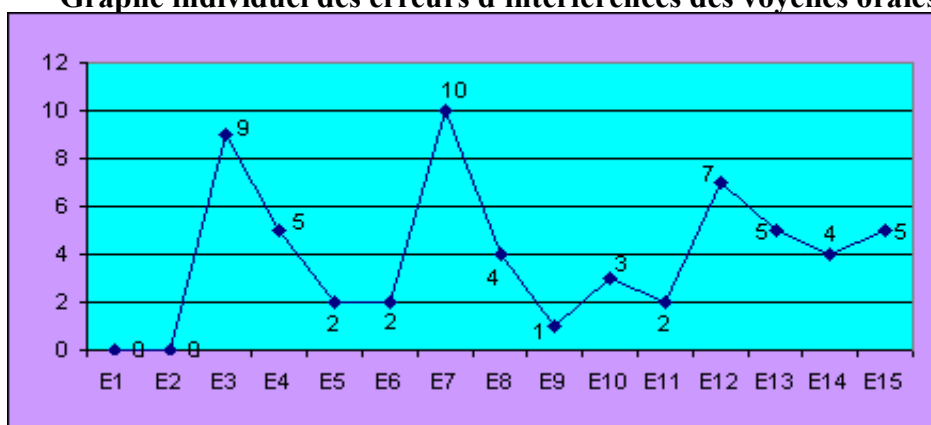
3.6/ Analyse des interférences phonologiques

Tableau des interférences phonologiques des voyelles orales

Les locuteurs	[e i]	[ɛ.....i]	[y i]	[ə.....i]	[o u]	[œ.....u]	[y .....u]	Total des erreurs individuelles
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	0	0	0	0	0	0	0
E3	6	2	0	0	1	0	0	9
E4	4	0	0	0	0	0	1	5
E5	2	0	0	0	0	0	0	2
E6	1	0	1	0	0	0	0	2
E7	4	0	2	0	2	2	0	10
E8	2	1	1	0	0	0	0	4
E9	1	0	0	0	0	0	0	1
E10	0	1	1	0	0	0	1	3
E11	1	0	0	1	0	0	0	2
E12	5	1	1	0	0	0	0	7
E13	2	1	1	0	1	0	0	5
E14	2	0	1	0	1	0	0	4
E15	1	0	1	0	1	1	1	5
Total des erreurs d'interférences des voyelles orales	31	6	9	1	6	3	3	59

J'analyse les erreurs individuelles commises par les apprenants pour produire certaines voyelles. Ils n'ont pas une représentation phonique appropriée pour les prononcer correctement.

Graphique individuel des erreurs d'interférences des voyelles orales



Le graphique des erreurs d'interférences commises par les apprenants suivants indique :

- 1 et 2 ont bien réagi en lisant d'une manière correcte.
- 5, 6, 9 et 11 ont respectivement 2, 2, 1 et 2 erreurs.
- 4, 8, 10, 13, 14 et 15 ont respectivement 5, 4, 3, 5, 4 et 5.
- 3, 7 et 12 ont 9, 10 et 7.

3.6.1/ Les voyelles orales

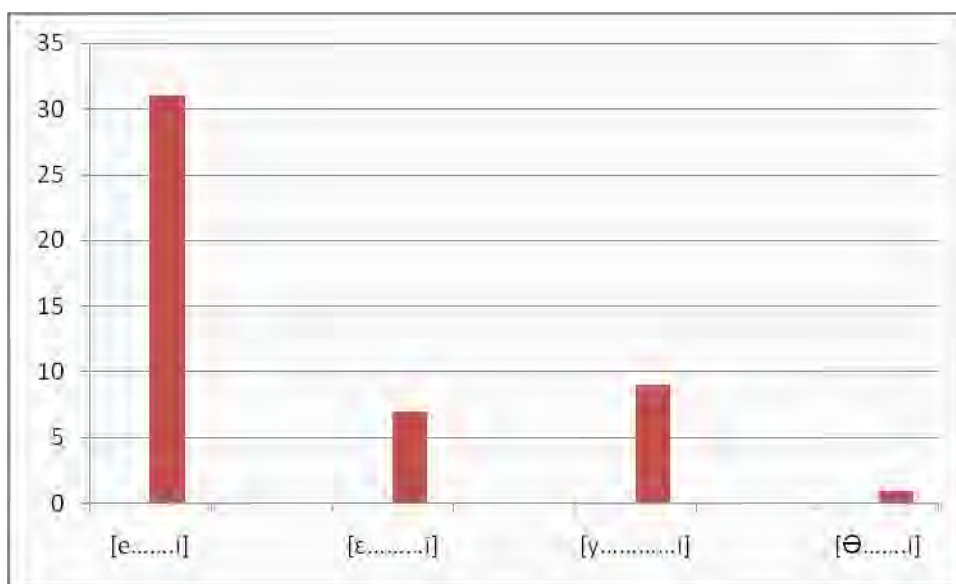
3.6.1.1/ [e, ε, y, ə] → [i]

- Entre [y] et [i], les locuteurs 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14 et 15 prononcent [i]. L'erreur est dans la labialisation. Ils réalisent la voyelle [y] trop claire.

- La voyelle ouverte [ε] est prononcée [i] par les sujets 3, 8, 10, 12 et 13. L'imperfection est dans le rétrécissement du passage de l'air dans la cavité buccale pour articuler [ε]. Sa production est trop claire. ∅

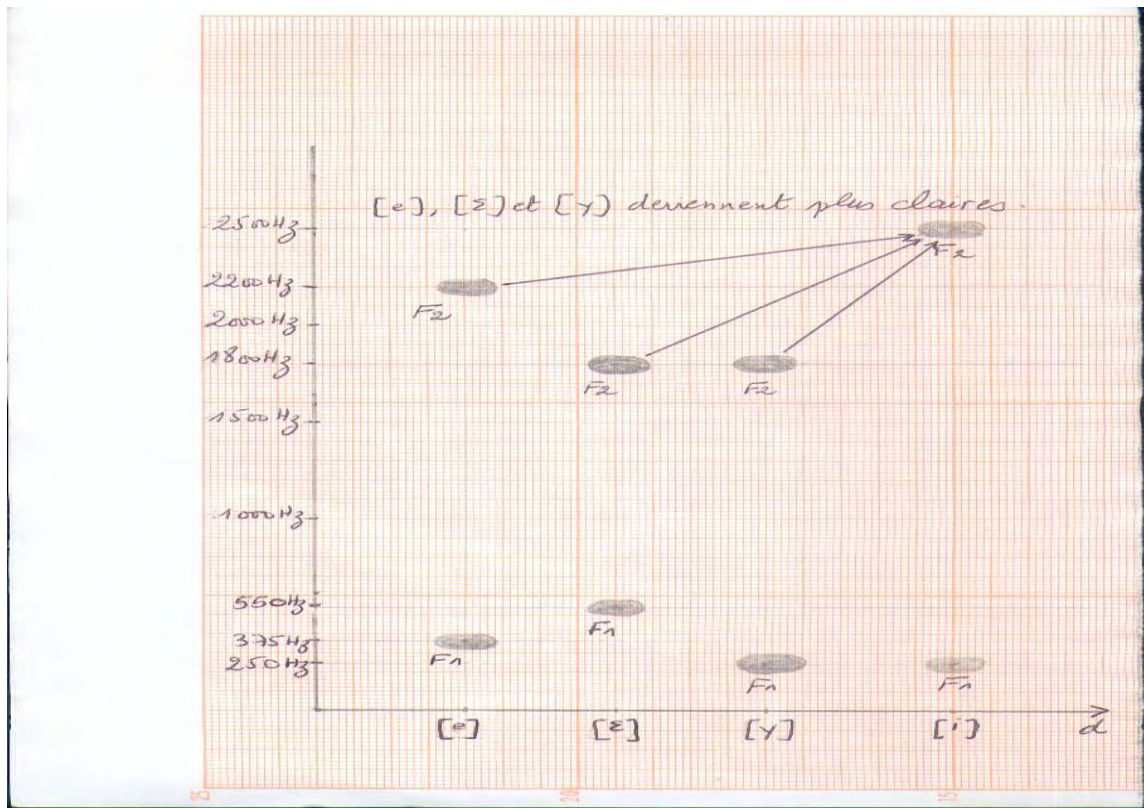
- Entre [e] et [i], les élèves 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 et 15 produisent [i]. L'erreur est dans le mode d'articulation. Le [e] est réalisé très fermé. Elle est produite trop claire.

- Entre [ə] et [i], l'élève 11 réalise [i]. Les erreurs sont dans le mode d'articulation et la labialisation. La production de [ə] est trop claire.



Les erreurs d'interférences sont comme suit :

- [e.....i] : 31 erreurs.
- [ε.....i] : 7.
- [y.....i] : 9.
- [ə.....i] : 1.



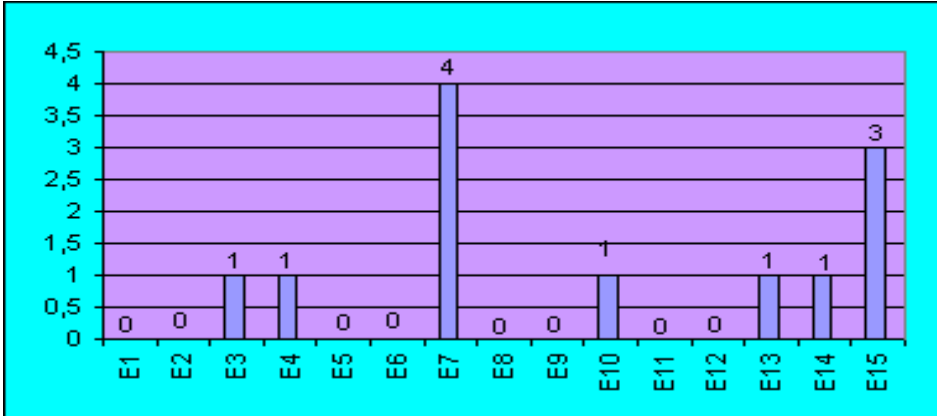
Les voyelles [e], [ɛ], [y] et [ə] sont produites [i], une voyelle trop claire²³¹. C'est le reflet de leurs perceptions qui privilégient les hautes fréquences. Cette déformation du point de vue acoustique est due aux fréquences du formant F2 des voyelles :

[e]= 2200Hz, [ɛ]= 1800Hz, [y]= 1800Hz, [i]= 2200Hz

La voyelle [i] possède le F2 le plus élevé. C'est la voyelle la plus haute, la plus claire et la plus perceptible.

3.6.1.2/ [e, o, y] → [u]

Histogramme des erreurs individuelles d'interférences des voyelles orales



²³¹ Terme utilisé par A. Borrell selon L. Renard (1989), "clair" se dit d'un son dont le timbre semble à l'audition favoriser les fréquences "hautes", ex. les voyelles antérieures [i] et [e].
sombre: " se dit d'un son dont le timbre semble à l'audition favoriser les fréquences " basses": ex, les voyelles vélaires"

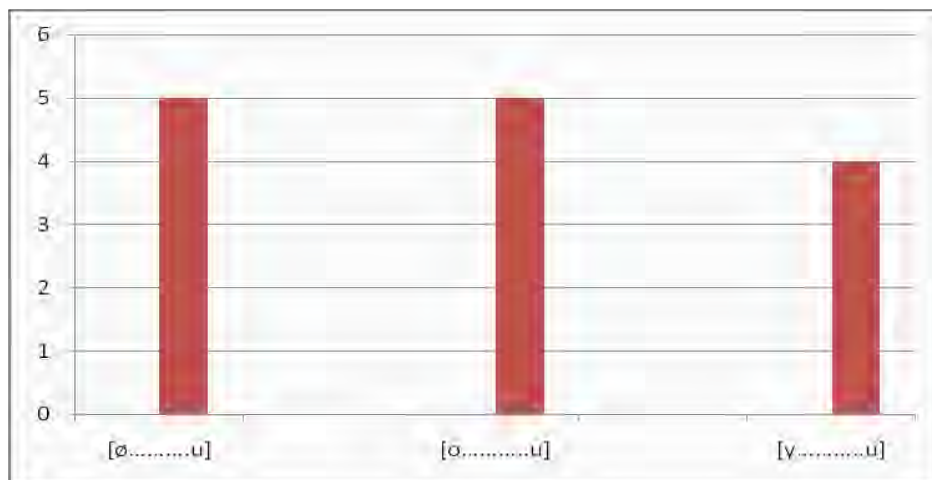
L'histogramme montre que les élèves 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11 et 12 ont bien réagi pour la prononciation de [e, o, y]. Ceci ne justifie nullement qu'ils n'ont pas de difficultés. Dix élèves en l'occurrence 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 n'ont lu que 2 ou 3 phrases. Plusieurs d'entre eux ont été secondés par leur enseignant qui, quelquefois lit à leur place.

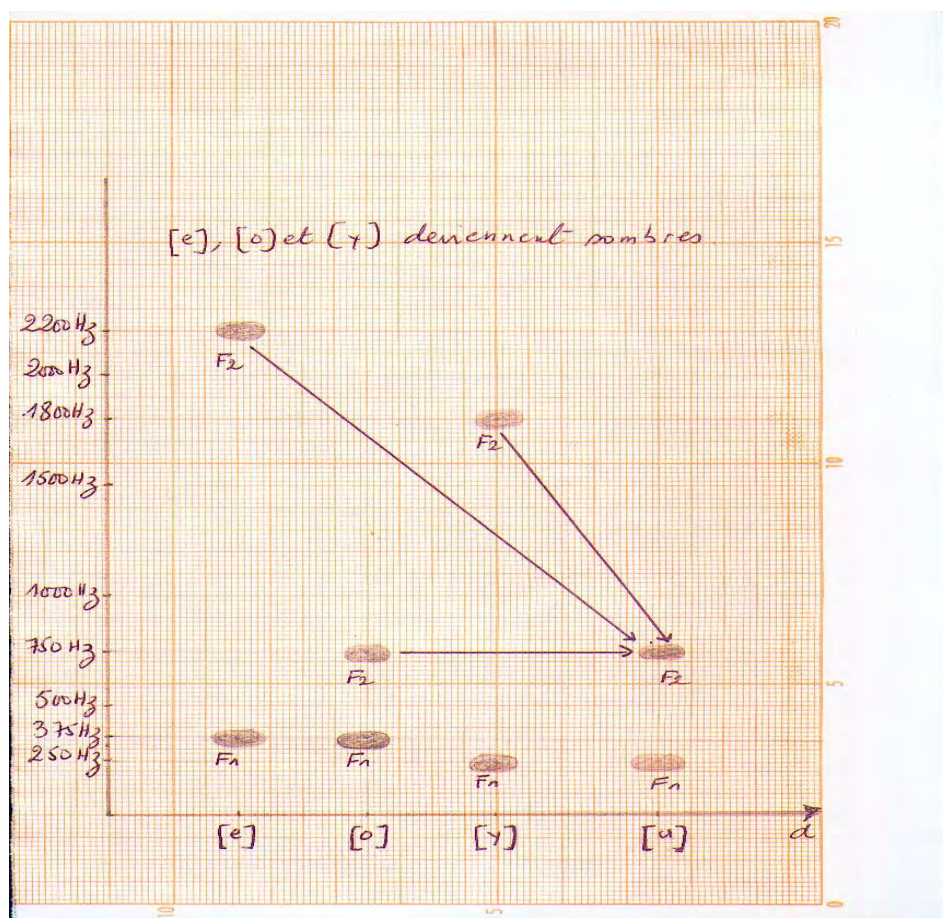
- Entre [e] et [u], les apprenants 7 et 15 prononcent [u]. Les erreurs sont dans le mode, le lieu d'articulation et la labialisation. La voyelle [e] est réalisée trop fermée et trop sombre.

- Entre [o] et [u], les élèves 3, 7, 13, 14 et 15 produisent [u]. L'erreur est dans le mode d'articulation. La voyelle [o] est réalisée trop fermée et trop sombre.

- Le son [y] est articulé [u] par les apprenants 4, 10 et 15. L'incorrection est dans le lieu d'articulation. La réalisation de [y] est postérieure et trop sombre.

Le graphe montre les totaux des erreurs d'interférences ainsi :





Les voyelles [e], [ɣ] claires deviennent sombres; et [o] apparaît plus sombre. Leurs formants F2 respectifs 2200Hz, 1800Hz et 750 Hz se convergent tous vers le F2 de la voyelle [u], à savoir 750 Hz.

Commentaire pédagogique

Il y a une variabilité intra-individuelle des locuteurs 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 et 15. Ils ont respectivement 8, 2, 6, 4, 2, 2, 7, 4, 3 et 2 erreurs avec un total de 40 erreurs sur 47. Les apprenants perçoivent toujours de la même façon les unités de langue étrangère inconnues dans la sienne.

Les sons [y], [ɛ], [e], [ə], [o], [œ] qui sont inexistantes en arabe sont réalisés déformés par rapport à la cible. Ils sont remplacés alors par la voyelle [i] ou [u] qui figurent dans leur propre répertoire phonologique.

A. Borrell révèle²³², quand dans une langue étrangère il manque les voyelles antérieures labialisées [y, ə, œ], on a tendance à imaginer que toutes ces voyelles seront perçues déformées dans le même sens. Par exemple, le [y] est régulièrement réalisé [i]

²³² Op. cit., p. 9

mais quelque fois [u], par les apprenants arabophones. Globalement, pour chacune des fautes, on peut dire qu'il y a systématisation car statistiquement, en effet, il y a plus de fautes dans un sens que dans l'autre, cela n'empêche pas que l'on trouve parfois l'erreur inverse.

Chaque apprenant fait apparaître la tendance générale mais aussi quelques particularités perceptives individuelles à certains moments.

P. Guberina (1965)²³³, quant à lui explique que, « Tous ceux qui prononcent [ø] comme [e] prononcent [y] comme [i], par contre tous ceux qui prononcent [ø] comme [o] prononcent [y] comme [u] ».

Il rajoute, que cela se référerait à une logique qui voudrait qu'il y ait dans le système auditivo- perceptif de l'apprenant, une tendance à une certaine systématisation des erreurs dans un sens donné. La réalité nous apprend que cette logique n'est pas toujours respectée.

Je constate que chez un même apprenant, il y a une variabilité de prononciation d'un même son. Il s'agit d'une variation intra-individuelle. Je prends l'exemple de la réalisation incorrecte et erronée de la voyelle [y] où elle est perçue [i] ou [u] que j'ai résumé dans le tableau ci- dessous:

Variabilité intra et inter locuteur se rapportant à [y]			
Locuteur 4		[y] —————→	[u] (2)
Locuteur 6	(1) [i] ←	————— [y]	
Locuteur 7	(1) [i] ←	————— [y]	
Locuteur 8	(1) [i] ←	————— [y] —————→	[e] (1)
Locuteur 9		[y] —————→	[ɛ] (1), [ə] (1)
Locuteur 10	(1) [i] ←	————— [y] —————→	[u] (1), [ə] (1)
Locuteur 11		[y] —————→	[ə] (1)
Locuteur 12	(1) [i] ←	————— [y]	
Locuteur 13	(1) [i] ←	————— [y] —————→	[ɛ] (1)
Locuteur 14	(1) [i] ←	————— [y]	
Locuteur 15	(1) [i] ←	————— [y] —————→	[u] (1)

²³³ Op. cit., p. 2

Il y a une grande défektivité qui se fait dans le sens de [i] que [u]. Je constate une systématisation dans un seul sens de la réalisation de la voyelle [y] en [i] pour les locuteurs 6, 7, 12 et 14. Elle est perçue claire. Elle est par contre prononcée déformée par les sujets 4, 8, 9, 10, 11, 13 et 15 dans le sens de [u], [e], [ɛ] et [ə] ainsi elle est perçue sombre. Il y a une variation intra- individuelle pour l'émission de [y].

Il y a en outre une variabilité interindividuelle pour l'émission de la même voyelle antérieure, fermée [y] articulée par les apprenants trop sombres ou un peu clair. Ceci est principalement du au niveau de compétences hétérogènes dans la langue cible et à la même méthode préconisée durant le cycle primaire, c'est-à-dire, le manque de pratique flagrant de la phonétique en classe de FLE.

A. Borrell constate que chaque apprenant fait apparaître la tendance générale mais aussi quelques particularités perceptives individuelles, à certains moments.²³⁴

Un apprentissage à base d'écrit, dès le début, peut par exemple induire des erreurs de production qui ne seront pas dues à une mauvaise perception mais à des interférences causées par la graphie. Cette influence de la graphie a été évoquée par P. Intravaia (1976)²³⁵ qui l'a prise en compte comme une cause importante d'erreurs chez les apprenants: « La pédagogie n'ignore pas que la vue des caractères écrits altère les conditions de perception auditive et déclenche chez le sujet des habitudes articulatoires en fonction de la langue maternelle. »

Il y a pour chaque faute perceptive une tendance préférentielle très forte, mais aussi, à certains moments des variations de chaque phonème.

Les différences dans les réalisations impliquent qu'il existe chez les sujets des différences dues à la perception qu'ils peuvent avoir des mêmes unités d'une langue étrangère qui n'existent pas dans la leur.

Dans les activités perceptives, liées à la lecture à haute voix, ce qui importe c'est d'interpréter des phonèmes, à travers des réalisations phoniques souvent difficiles. C'est essentiellement cette reconnaissance des phonèmes qui nous permet de parvenir à une prononciation parfaite en lecture.

Les différences interindividuelles ne doivent pas surprendre, à priori, en dépit de

²³⁴ Op. cit., p.11

²³⁵ Ibid

l'influence du crible phonologique qui est pour ainsi dire identique pour les sujets de même langue maternelle.

Toutes les déformations des voyelles [e, ε, y et ə] se font dans le sens de [i], qui signifient qu'elles sont réalisées trop claires. Les sons [œ, o, y] prononcés [u] sont, par contre, produits trop sombres. Ceci se résume dans le tableau ci-dessus où il y a une variabilité intra-individuelle pour les locuteurs 8, 10, 13 et 15 et interindividuelle pour les sujets 4, 6, 7, 9, 11, 12 et 14.

M. Pozojevic et B. Vuletic (1965), cités par A. Borrell,²³⁶ systématisent en indiquant que: « Les fautes que l'on commet quand on apprend une langue étrangère ne sont pas fortuites: elles sont dirigées par le système phonologique de la langue maternelle, au point qu'il est possible, si l'on en connaît une ou deux, de prédire toutes les autres même sans connaître la langue maternelle de l'élève. Etant donné que les deux langues (maternelle et étrangère) existent comme deux systèmes bien définis et séparés de leur confrontation, naît un autre système: un système de fautes ».

Les sons d'une langue étrangère sont appréhendés, filtrés, par le crible de notre langue maternelle. Ce dernier constitue dans notre cerveau, une structure qui permet de reconnaître les unités de notre langue maternelle. Dès lors que nous entendons un son nouveau, appartenant à une autre langue, nous l'interprétons en le filtrant à travers le crible. La structure que nous possédons correspond à notre langue maternelle.

Quand un apprenant est confronté au système phonético-phonologique d'une autre langue, il éprouve régulièrement des difficultés avec des unités de cette langue qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Les unités manquantes sont plus ou moins bien perçues suivant les cas et donc plus ou moins reproduites. Ainsi, par exemple, les voyelles qui n'existent pas dans une langue sont réalisées déformées par rapport à la cible. Elles sont souvent remplacées par des unités qui existent dans le système de sa langue maternelle.

A. Borrell²³⁷ estime que le problème des interférences phonétiques est une difficulté que certains didacticiens et enseignants ne prennent pas assez en compte. Les sons et / ou les phonèmes dans les deux langues qui sont confrontés ont l'air d'être identiques

²³⁶ M. Pozojevic et B. Vuletic., op. cit., p. 4

²³⁷ Op. cit., p.48

alors qu'il y a souvent des différences plus ou moins apparentes. Si on n'en tient pas compte, cela entraînera, s'ajoutant à d'autres fautes, un accent étranger épouvantable mais qui est trop souvent le lot de nos jeunes apprenants.

Les difficultés qui se posent fréquemment sont de nature phonémique quand une insuffisante maîtrise du système phonologique de la langue française entraîne des confusions de sens. Ces difficultés de la phonétique combinatoire perturbent et parasitent l'apprentissage.

Elles sont dues aux absences de certains sons du triangle vocalique et des habitudes auditives et articulatoires. La pratique de prononciation incorrecte perturbe la compréhension de l'élève et favorise le contresens comme dans « ils ont deux » et « ils sont doux ».

Guimbretière²³⁸ constate que les expérimentations ont démontré que l'on ne peut plus se limiter à la notion de « crible phonologique qui ne traite que le seul niveau segmental, et qu'il était nécessaire de replacer la perception d'un sujet dans le contexte qui est le sien ».

Plus loin, « la perception est conditionnée par un ensemble d'habitudes et de contraintes de la langue qu'il est nécessaire de mettre en évidence. La perception de l'auditeur est dépendante de beaucoup de facteurs ce qui laisse à penser que les modules de traitement de l'information peuvent être plus ou moins activés indépendamment les uns des autres. Les compétences de perception et de production ne sont pas liées inextricablement mais se développent comme des capacités linguistiques indépendantes ». ²³⁹

3.6.2/ La semi- voyelle [ɥ]

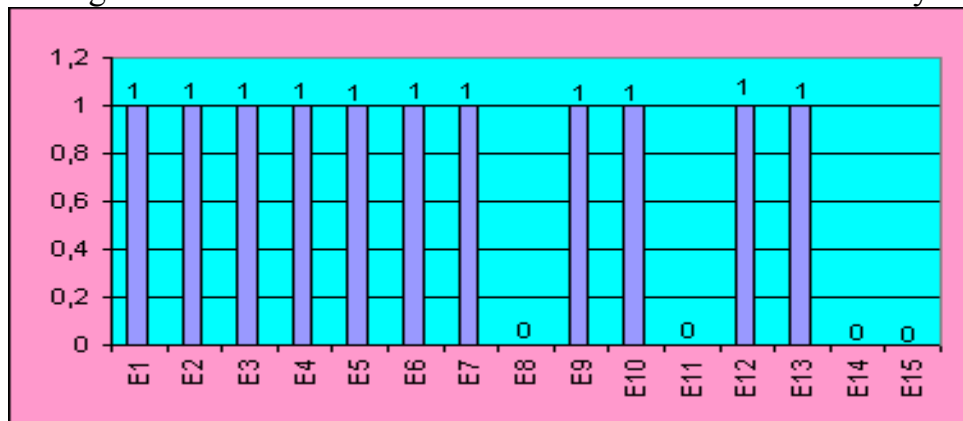
Entre la semi- voyelle [ɥ] et [w], les locuteurs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 prononcent [w]. L'erreur est dans le lieu d'articulation. La langue est projetée vers l'arrière du palais pour la réalisation du [w].

²³⁸ Ibid

²³⁹ Op. cit., p. 140

La déformation de l'arrondissement des lèvres pour prononcer [ɥ] est très répandue chez les apprenants arabophones. Cette labialisation entraîne la production du son [u] suivi de [i] comme « puis » lu [pwi]. Le corpus ne contient que 2 semi-voyelles.

Histogramme individuel des erreurs d'interférence de la semi-voyelle [ɥ]



L'histogramme révèle que les apprenants commettent les erreurs d'interférences pour produire la semi-voyelle [ɥ] comme suit :

Les apprenants 8, 11, 14 et 15 ont bien réagi. En revanche, les autres à savoir 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 et 15 font chacun une erreur.

En français, la semi-voyelle [ɥ] est antérieure et labiale. Tandis qu'en arabe, il n'y a qu'un seul trait articulaire à savoir la localisation postérieure.

La semi-voyelle ²⁴⁰ [w] ne se maintient en arabe que si elle est placée en syllabe non finale de mot ou si elle se scinde en deux syllabes. Les apprenants arabophones ont tendance à articuler le mot contenant une semi-voyelle en deux syllabes comme « Louise » est prononcé « Lou / ise » [lu-iz], mais en une seule.

Les apprenants ont quelques difficultés à prononcer la semi-voyelle [ɥi]. Le système phonologique de l'arabe ne possède que les semi-voyelles [j] et [w] comme dans [jad] "main", "آ" et [walad] "enfant", "ونذ". Ainsi, [ɥ] qui n'est pas arrondie, s'articule [w] avec l'arrondissement des lèvres comme dans "puis" prononcé [pwi], "lui" [lwi].

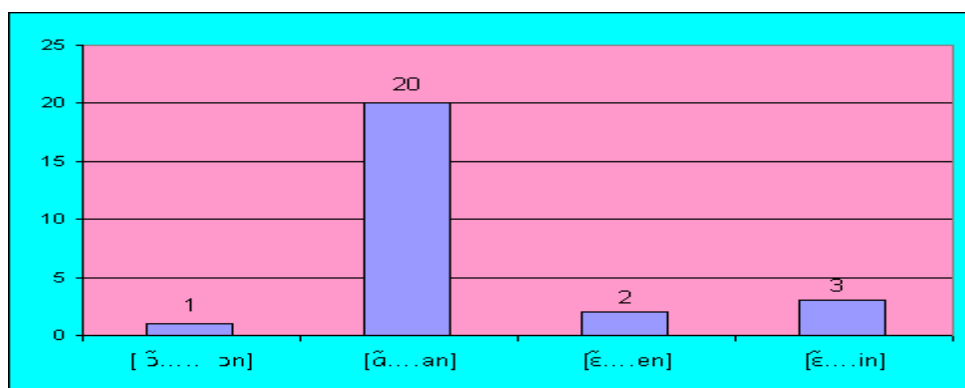
²⁴⁰ Nourhane Naddaf, Revue: Travaux de Didactique du FLE N° 30, *Etude Comparative des deux Systèmes Phonologiques du Français et de l'Arabe et Problèmes d'Interférences*, Université de Lattaquié, Syrie, 1993, p.141

3.6.3/ Les voyelles nasales

Tableau des interférences des voyelles nasales

Les locuteurs	[õ.....õn]	[ã.....ãn]	[ẽ..... ên]	[ẽ..... in]	Total des erreurs individuelles
E1	0	1	0	0	1
E2	0	0	0	0	0
E3	0	0	0	0	0
E4	0	4	0	0	4
E5	0	0	0	0	0
E6	0	0	0	1	1
E7	1	3	2	0	6
E8	0	1	0	1	2
E9	0	1	0	0	1
E10	0	3	0	0	3
E11	0	0	0	0	0
E12	0	1	0	0	1
E13	0	2	0	0	2
E14	0	1	0	1	2
E15	0	3	0	0	3
Total des erreurs des interférences des voyelles nasales	1	20	2	3	26

Histogramme des interférences des voyelles nasales



L'histogramme montre les erreurs d'interférences des voyelles nasales que les élèves commettent comme suit :

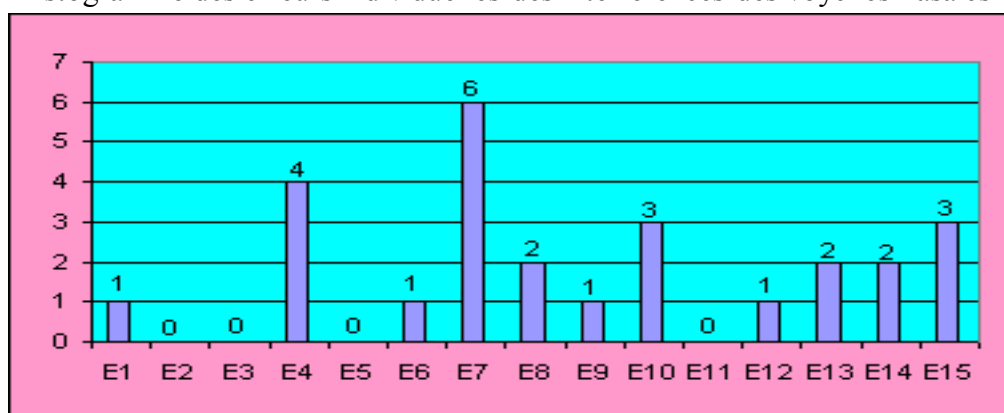
- [ã] articulé [ãn] : 20 incorrections.
- [ẽ] → [ên] 2 erreurs.
- [ẽ] → [in] : 3.
- [õ] → [õn] : 1.

Le système morphologique de l'arabe, d'après Fleish, utilise une racine et non un radical comme le français. La racine est composée de consonnes (et seulement de consonnes). La réalisation de l'idée en mots autonomes se fait par le jeu des voyelles à l'intérieur de cette racine (l'alternance vocalique). Ce sont donc les voyelles qui donnent leur forme aux mots dans cette sorte de matière qu'est l'idée générale exprimée par la racine. ⁽²⁴¹⁾

Il rajoute plus loin qu'une racine ne préexiste, ni existe par elle-même, elle fait partie de mots différents les uns des autres, son existence est manifestée par l'analyse. Elle a ceci de commun avec le radical; mais, à la différence de celui-ci, qui n'est qu'une entité grammaticale, elle possède une véritable réalité linguistique: un signifiant, un groupe de consonnes donné; un signifié: l'idée générale attachée à ce groupement de consonnes.

J'étudie les erreurs individuelles des voyelles nasales produites par les élèves à partir des résultats recueillis dans l'histogramme.

Histogramme des erreurs individuelles des interférences des voyelles nasales



L'histogramme révèle les erreurs individuelles des apprenants suivants :

- 2, 3, 5 et 11 lisent correctement. Ils sont à encourager.
- 1, 6, 9 et 12 —————> chacun une erreur.
- 8, 13 et 14 —————> chacun 2.
- 10 et 15 —————> 3.
- Les autres 4 et 7 font respectivement 4 et 6 erreurs.

Les résultats n'indiquent aucunement que les apprenants ne rencontrent pas de difficultés. Les élèves en l'occurrence 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 n'ont lu que 2 ou 3

²⁴¹ Op. cit., p.248

phrases. L'enseignant intervient souvent car certains éprouvent énormément de problèmes et butent sur quelques mots.

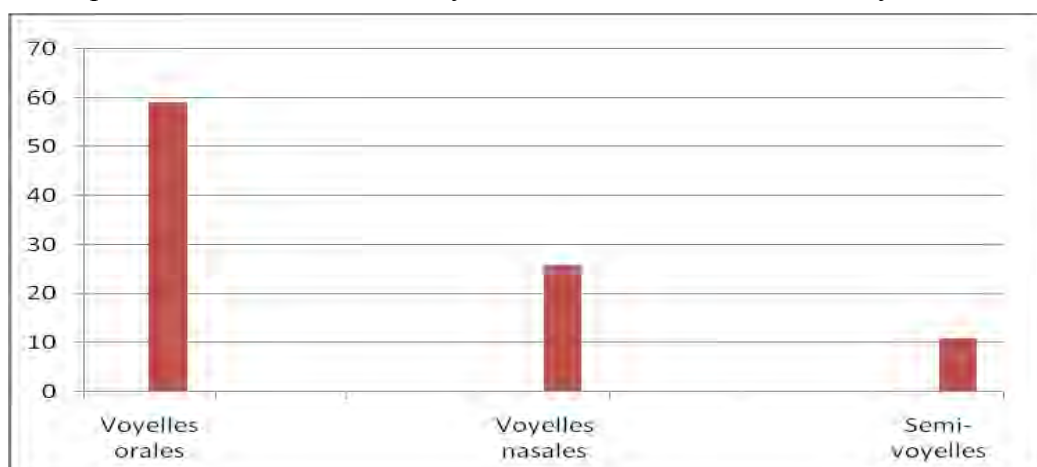
3.6.4/ Les voyelles orales, nasales et la semi- voyelle

Tableau des erreurs d'interférences : voyelles orales, nasales et la semi-voyelle

Les erreurs les locuteurs	voyelles orales	voyelles nasales	semi- voyelle	Total des erreurs individuelles	Pourcentage des erreurs individuelles
E1	0	1	1	2	3,12%
E2	0	0	1	1	1,04%
E3	9	0	1	10	10,41%
E4	5	4	1	10	12,50%
E5	2	0	1	3	3,12%
E6	2	1	1	4	4,16%
E7	10	6	1	17	17,70%
E8	4	2	0	6	6,25%
E9	1	1	1	3	3,12%
E10	3	3	1	7	7,29%
E11	2	0	0	2	2,08%
E12	7	1	1	9	10,41%
E13	5	2	1	8	9,37%
E14	4	2	0	6	6,25%
E15	3	3	0	6	8,32%
Total des erreurs d'interférences des voyelles orales, nasales et la semi- voyelle	57	26	11	94	100%
Pourcentage des erreurs des voyelles orales, nasales et la semi- voyelle	61,48%	27,08%	11,44%	100,00%	

J'analyse le total des erreurs d'interférences commises dans la réalisation des voyelles orales, nasales ainsi que la semi-voyelle.

Graphique des interférences des voyelles orales / nasales et semi- voyelle



L'histogramme révèle que les erreurs d'interférences sont commises comme suit :

- 59 —————> les voyelles orales.
- 26 —————> les voyelles nasales.
- 11 —————> la semi- voyelle [ɥ].

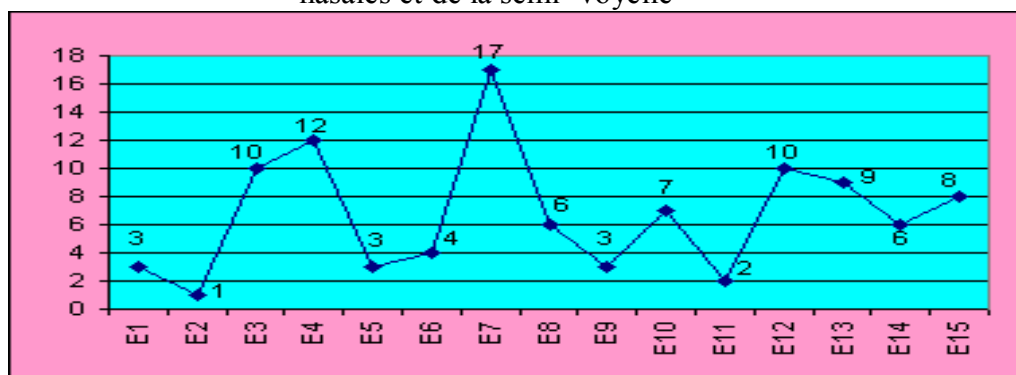
Les élèves rencontrent des problèmes quant à l'émission des voyelles orales et nasales qui sont produites d'une manière déformée comme :

Graphèmes	Phonèmes
[e]	[i]
[ø]	[õn]
[o]	[u]
[y]	[i]
[ë]	[in]
[ã]	[o]
[a]	[wa]
[ɥi]	[wi]

Les apprenants ne distinguent pas convenablement les voyelles orales. Elles sont tantôt articulées orales, tantôt nasales et parfois une semi- voyelle. Une stratégie efficace est nécessaire devant une telle situation. C'est leur dernière année dans le cycle primaire qui est un palier crucial et important pour le passage au collège.

Après avoir étudié les incorrections et donné les raisons de ces insuffisances, j'ai jugé utile d'étudier les erreurs individuelles des apprenants se rapportant aux interférences des voyelles orales, nasales et la semi-voyelle.

Graphique des erreurs individuelles des interférences des voyelles orales, nasales et de la semi- voyelle



Le graphe montre les erreurs individuelles des interférences des voyelles orales, nasales et le semi- voyelle des apprenants comme suit :

- 2 effectue une erreur.
- 1, 5, 6, 9 et 11 ont respectivement 3, 2, 4, 3 et 2.
- 8, 10, 13, 14 et 15 font respectivement 6, 7, 9, 6 et 8.
- 3, 4, 7 et 12 réalisent successivement 12, 10, 17 et 10 erreurs.

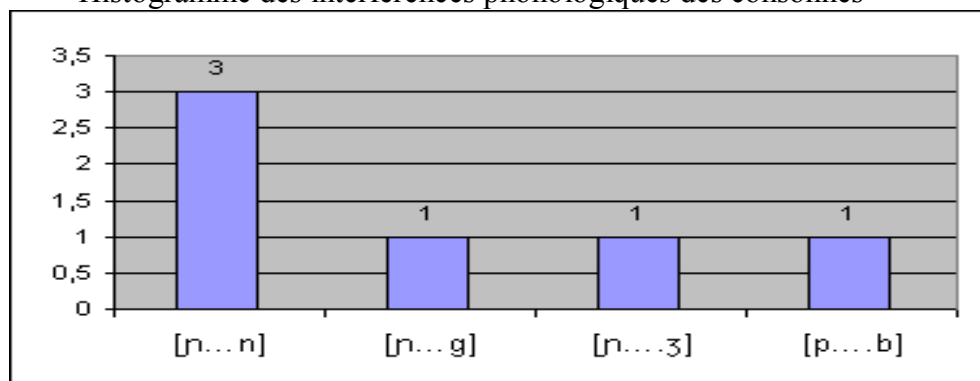
Ils effectuent un total de 100 erreurs. Les apprenants 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14 et 15 ont respectivement 3, 4, 6, 8, 7, 2, 9, 6 et 8 erreurs. L'élève 7 commet à lui seul 17 erreurs. Ceci ne veut aucunement justifier qu'ils savent lire. Des séances qui se rapportent à la pratique de la phonétique doivent être programmées pour remédier à ces incorrections, les aider à s'améliorer.

3.6.5 : Les interférences des consonnes

Tableau des erreurs des interférences phonologiques des consonnes

les locuteurs	[n n]	[n g]	[n ʒ]	[p b]	erreurs individuelles des interférences des consonnes
E1	0	0	1	0	1
E2	0	0	0	0	0
E3	0	0	0	0	0
E4	1	0	0	1	2
E5	1	0	0	0	1
E6	0	0	0	0	0
E7	0	0	0	0	0
E8	0	0	0	0	0
E9	0	1	0	0	1
E11	0	0	0	0	0
E12	0	0	0	0	0
E13	0	0	0	0	0
E14	0	0	0	0	0
E15	1	0	0	0	1
Total des erreurs d'interférences des consonnes	3	1	1	1	6

Histogramme des interférences phonologiques des consonnes



L'histogramme des erreurs d'interférences des consonnes révèle que :

- La consonne occlusive palatale [ɲ] est réalisée en l'occurrence : occlusive alvéolaire [n], occlusive dorso-vélaire [g] et fricative vélaire [ʒ].

- La consonne occlusive sourde [p] est prononcée sonore [b] avec une erreur.

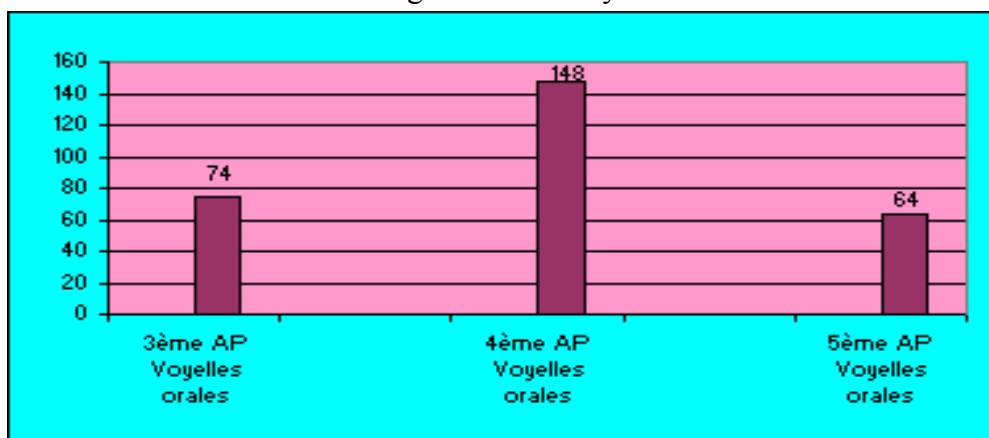
Le constat

Les apprenants ont aussi quelques difficultés dans la réalisation de la consonne [ɲ] inexistant de leur répertoire phonologique. Elle est prononcée [n]. Les erreurs produites dans les consonnes ne sont pas aussi élevées que celles des voyelles.

4. Comparaison des erreurs de prononciation des voyelles orales, nasales des 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année du cycle primaire

4.1 : Les voyelles orales

Histogramme des voyelles orales



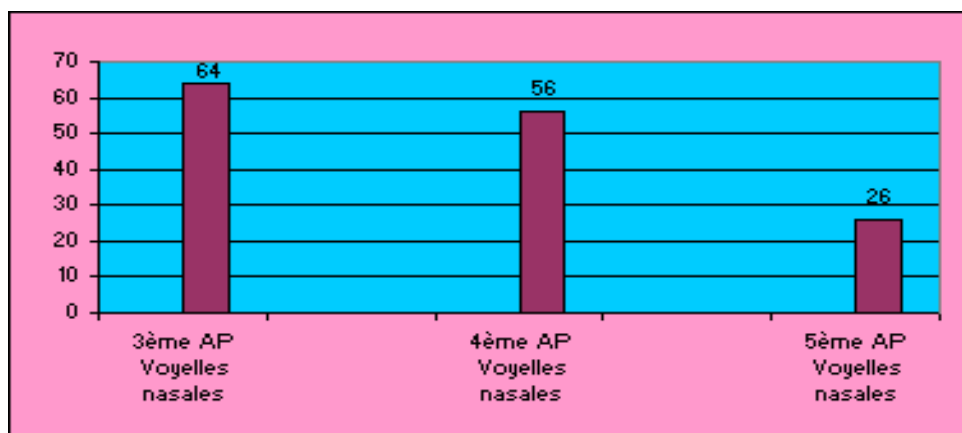
L'histogramme montre les erreurs des élèves qui se rapportent aux voyelles orales comme suit :

- 74 incorrections en 3^{ème} année.
- 148 —————> en 4^{ème} année.
- 64 —————> en 5^{ème} année.

Les apprenants se sont nettement améliorés en passant de 74 erreurs, en 3^{ème} année à 148, en 4^{ème} année, pour regresser jusqu'à 64 en 5^{ème} année. Ils peuvent progresser d'une manière effective s'il y a une méthode et une stratégie. Ils doivent aussi se prendre en charge.

4.2 : Les voyelles nasales

Histogramme des voyelles nasales



L'histogramme montre les erreurs des voyelles nasales commises par les apprenants, pendant les trois années :

- 64 erreurs en 3^{ème} année.
- 56 —————> en 4^{ème} année.
- 26 —————> en 5^{ème} année.

Les erreurs regressent progressivement de la 3^{ème} année, avec 64 erreurs, à 56 en 4^{ème} année, jusqu'à atteindre 26 en 5^{ème} année. Les résultats indiquent qu'il y a une légère amélioration. Ils révèlent que les apprenants peuvent progresser et s'améliorer s'ils sont suivis régulièrement avec une pratique de la phonétique continue.

5. Analyse des erreurs des traits articulatoires

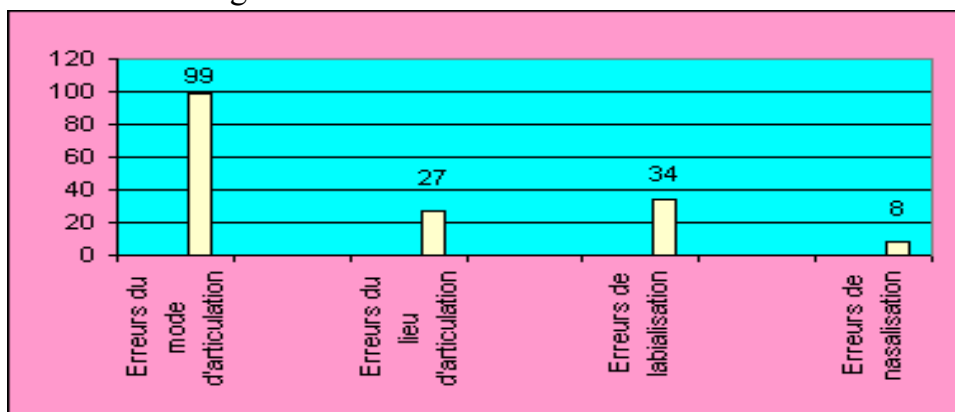
Erreurs des traits articulatoires

Les locuteurs	Erreurs de mode d'articulation	Erreurs de lieu d'articulation	Erreurs de labialisation	Erreurs de nasalisation	Total des erreurs individuelles	Pourcentage des erreurs individuelles
E1	5	0	0	0	5	0%
E2	6	0	0	0	7	0,76%
E3	6	3	1	2	12	7,63%
E4	5	3	3	1	12	8,40%
E5	4	0	0	0	5	0,76%
E6	10	2	1	1	14	5,34%
E7	8	4	2	0	14	8,40%
E8	9	1	0	2	12	6,11%
E9	7	2	4	0	13	7,63%
E10	6	3	3	1	13	9,16%
E11	5	3	6	0	14	10,69%
E12	6	1	3	0	10	6,87%
E13	9	2	4	1	16	11,45%

E14	6	1	3	0	10	6,87%
E15	7	2	4	0	13	9,92%
Total des erreurs selon le trait articulatoire	99	27	34	8	168	100%
Pourcentage des erreurs selon le trait articulatoire	47,33%	20,61%	25,95%	06,10%	99,99%	

5.1 : Comparaison des erreurs des traits articulatoires

Histogramme des erreurs de traits articulatoires

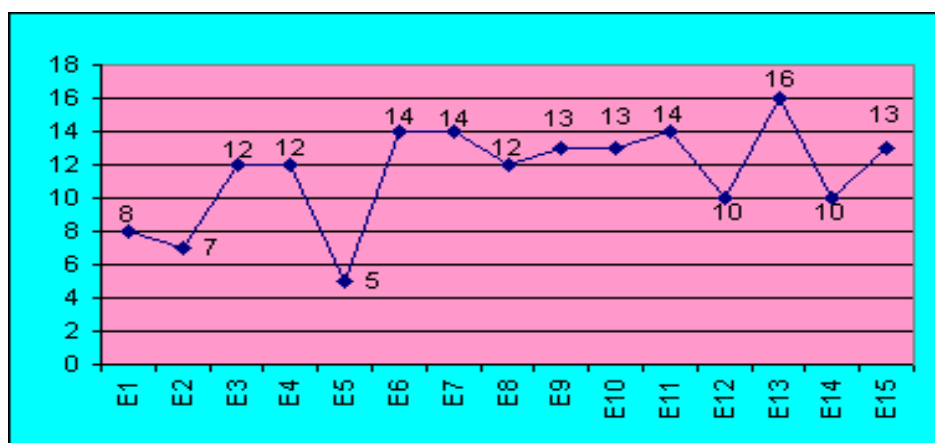


L'histogramme montre les erreurs des traits articulatoires réalisées par les élèves comme suit :

- Le mode d'articulation → 99 incorrections.
- Le lieu d'articulation → 27.
- La labialisation → 34.
- La nasalisation → 8.

5.2 : Analyse des erreurs individuelles des traits articulatoires

Graphe des erreurs individuelles des traits articulatoires



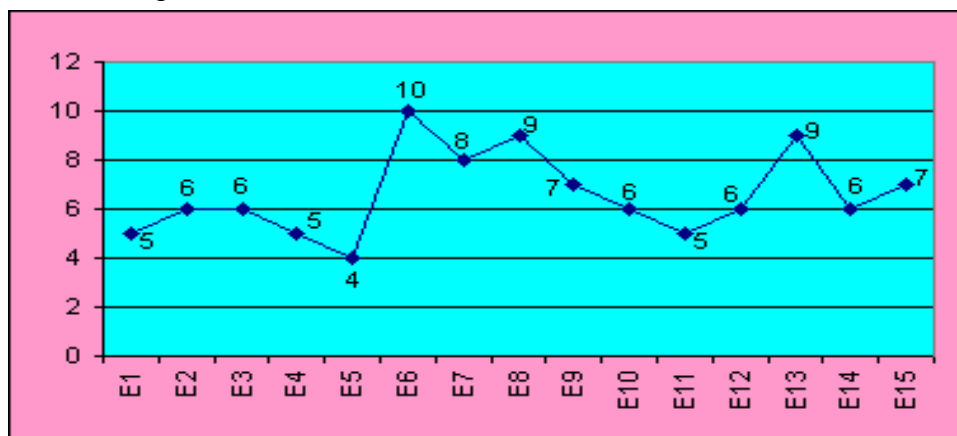
Le graphe montre douze élèves en l'occurrence 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et

15 ayant respectivement 12, 12, 14, 14, 12, 13, 13, 14 10, 16, 10 et 13 erreurs, soit un total de 153 sur 173. Ce sont les mêmes apprenants qui rencontrent des difficultés.

J'analyse les erreurs individuelles des apprenants dans chaque trait articulatoire pour connaître les raisons de ces déformations.

5.3 : Le mode d'articulation

Graphique des erreurs individuelles du mode d'articulation



Le graphique révèle que les élèves suivants ont commis les erreurs comme suit :

- 1, 4, 5 et 11 commettent respectivement 5, 5, 4 et 5 erreurs.
- 2, 3, 6, 10, 12, 14 commettent chacun 6.
- 6, 7, 8, 9, 13 et 15 ont des erreurs comprises entre 7 et 10 avec un total de 52.

Le constat

Les élèves ont des insuffisances dans la prononciation des voyelles. Elles sont réalisées ouvertes ou fermées. Ils n'arrivent pas à différencier entre une voyelle qui s'articule avec une fermeture ou une ouverture de la cavité buccale comme :

La voyelle	Erreurs du mode d'articulation
[a] ouverte	[i] fermée
[ə] moyennant ouverte	[e] mi-fermée
[ε] ouverte	[i] fermée
[œ] mi-ouverte	[y] fermée
[u] fermée	[ε] mi-ouverte
[o] mi- fermée	[a] ouverte

Pour les consonnes, les apprenants n'ont pas beaucoup de difficultés du fait que les deux systèmes phonologiques ne se distinguent que par quelques consonnes. Les erreurs des voyelles sont supérieures par rapport aux consonnes. Quelques élèves n'arrivent pas

à distinguer entre une consonne occlusive orale d'une nasale et d'une fricative comme :

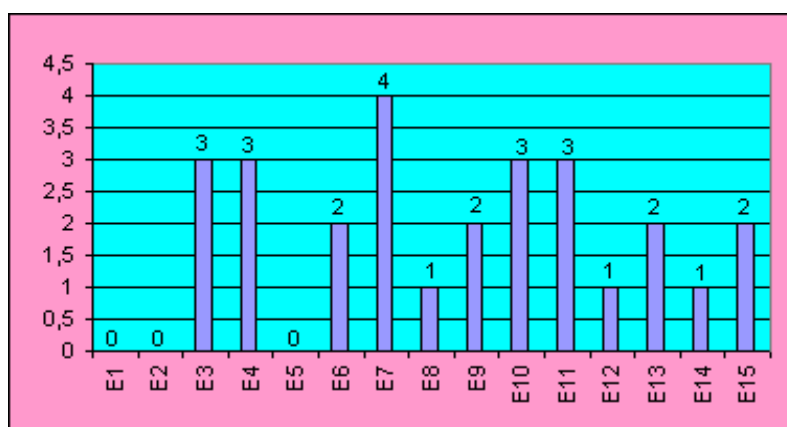
Les phonèmes	Erreurs dans les modes d'articulations
[p] occlusive	→ [f] fricative
[s] fricative	→ [n] occlusive
[b] occlusive	→ [s] fricative

Ces déficiences entraînent aussi une ambiguïté dans le sens comme :

- port et fort / sous et nous.
- bol et sole.

5.4 : Le lieu d'articulation

Histogramme des erreurs individuelles du lieu d'articulation



L'histogramme montre les erreurs commises par les apprenants suivants :

- 1, 2 et 5 sont à encourager. Ils ont bien réagi.
- 8, 12 et 14 → chacun une incorrection.
- 6, 9, 13 et 15 → chacun 2.
- 3, 4, 10, 11 → chacun 3.
- 7 commet 4.

Le constat

Les élèves ont des difficultés dans l'émission des voyelles antérieure ou postérieure comme :

La voyelle	Erreur du lieu d'articulation
[ɛ] antérieure	→ [o] postérieure
[u] postérieure	→ [œ] antérieure
[ə] antérieure	→ [u] postérieure
[o] postérieure	→ [y] antérieure

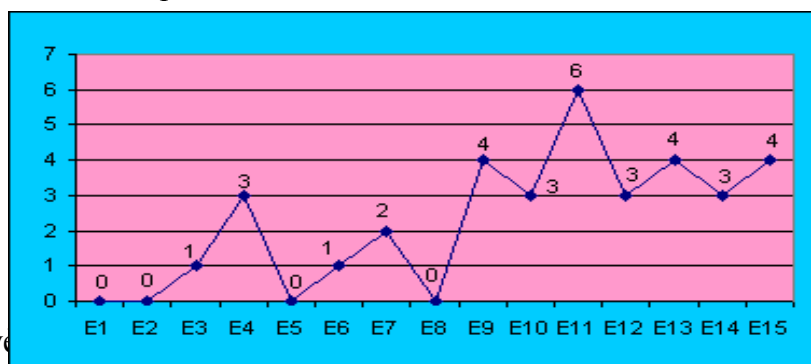
Ils ont aussi des insuffisances quant à la réalisation déviante de certaines consonnes de leur lieu d'articulation comme :

La consonne	Erreurs du lieu d'articulation
[b] bilabiale	→ [t] apico dentale
[k] dorso vélaire	→ [s] apico dentale
[p] bilabiale	→ [n] apico alvéolaire
[t] apico dentale	→ [k] dorso vélaire

Cette déformation affecte aussi le sens comme : « bout » prononcé [tu], « coup » réalisé [su], « pot » articulé [nu], « tard » émis [caR].

5.5 : La labialisation

Graphique des erreurs individuelles de labialisation



Le graphe révèle

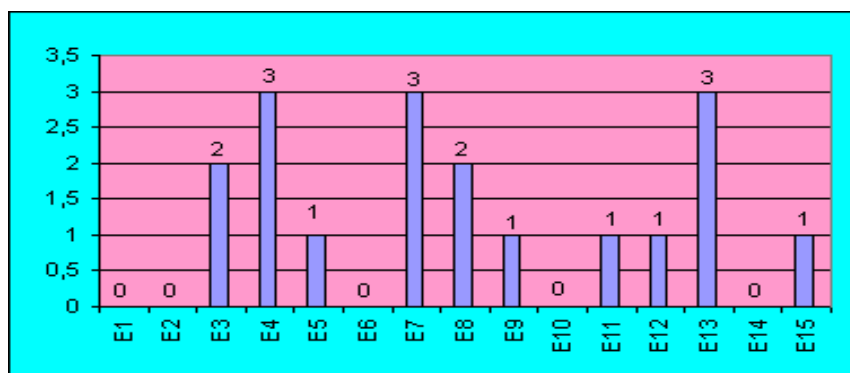
- 1, 2, 5 et 8 sont à féliciter.
- 3, 6 et 7 réalisent respectivement 1, 1 et 2 erreurs.
- Les autres 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 ont successivement 3, 4, 3, 6, 3, 4, 3.

Le constat

Les apprenants ont quelques problèmes quant à l'arrondissement ou l'étirement des lèvres pour produire ce trait articulaire. Si l'élève prononcé [i] avec le trait de l'arrondissement des lèvres, il prononcera [y] comme :

La voyelle	Erreurs de labialisation
[y] arrondie	→ [i] non arrondie
[ɛ] non arrondie	→ [o] arrondie
[œ] arrondie	→ [e] non arrondie
[u] arrondie	→ [a] non arrondie

5.6 : La nasalisation



L'histogramme montre les erreurs individuelles de nasalisation des élèves suivants :

- 1, 2, 6, 1 et 14 ont bien réagi.
- 5, 6, 11, 12 réalisent chacun une erreur.
- 3, 4, 7, 8 et 13 effectuent respectivement 2, 3, 3, 2 et 3 incorrections.

Le constat

Les apprenants commettent des erreurs de nasalisation dans la réalisation des voyelles. Ils ont tendance à nasaliser les voyelles orales et dénasaliser les nasales comme le montre le tableau ci-dessous :

Les phonèmes	Erreurs dans la nasalisation
[ɛ] voyelle orale	→ [ã] prononcée voyelle nasale
[ɑ] consonne nasale	→ [õ] produite consonne orale
[ẽ] voyelle nasale	→ [a] émise voyelle orale
[n] consonne nasale	→ [s] consonne orale

Les déformations de la nasalisation affectent aussi le sens comme : « lait » [lɛ] / « lent » [lã], « pas » [pa] / « pont » [põ], « nait » [nɛ] / « sait » [sɛ].

Commentaire pédagogique

Je ne veux nullement dénigrer les enseignants. Je ne fais qu'analyser des résultats obtenus d'une manière objective. Après 3 années d'apprentissage du français, je déduis que les élèves ont toujours des difficultés de prononciation. Les mêmes déficiences persistent en lecture à haute voix. Ils ont d'énormes insuffisances dans la reconnaissance des phonèmes. Je donne l'exemple d'une même phrase prononcée comme suit :

Ce qui est écrit	Ce qui est prononcé
On ne peut pas être excellent en tout.	Elève 3: [ãnəpø atReksilẽntatut]
" " " " " "	Elève 4: [kãzəpø pæ tReksilãyntut]
" " " " " "	Elève 7: [ənəpapæetReksilentãntut]
" " " " " "	Elève 8: [ãnəpœpaintæRãentut]

J'ai pris un échantillon réduit de 4 locuteurs qui ne veut nullement insinuer que les autres apprenants n'ont pas de difficultés. Les élèves 1 et 2 sont les seuls à avoir la capacité de lire d'une manière compréhensible et intelligible. En revanche, les apprenants 4, 5 et 7 n'arrivent toujours pas à prononcer convenablement. Ils prononcent une suite de sons qui n'a pas de valeur significative. Il y a une distinction entre ce qui est orthographié et ce qui est articulé.

Enrica Galazzi- Matasci et Elizabeth Pedoya²⁴² s'émeuvent devant les difficultés d'articulation et ajoutent: « Il nous semble indispensable que la pédagogie de la prononciation reprenne la place qui lui est due ..., à travers une sensibilisation à l'importance de la composante sonore ainsi qu'une réflexion sur la spécificité du système phonologique français ».

La connaissance du fonctionnement de l'appareil phonatoire est indispensable. De ce fait, l'enseignant doit expliquer à l'élève le rôle de chaque organe dans l'émission du son par la perception et l'audition. Exemple, pour produire [p], il explique et il décrit:

- l'air est emmagasiné dans la bouche fermée
- l'air est brusquement libéré (explosion)

L'enseignant doit mettre en place des exercices de phonétique articulatoire pour aider à construire l'image sonore de chaque son, surtout si celui-ci n'existe pas dans la langue maternelle.

Dans le programme de Français de la 3^{ème} année primaire²⁴³, il est mentionné que pour l'apprenant en phase d'initiation, l'apprentissage des phonèmes se fera:

- dans une approche contrastive avec la langue arabe pour dégager les phonèmes communs et les phonèmes différents en vue d'un transfert,

²⁴² Op. cit., p. 45

²⁴³ Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, *Programme de Français de la 3^{ème} année primaire*, Avril 2008, pp. 21-22

- par ordre de difficulté croissante dans le cadre de la progression phonologique (chaque phonème est accompagné d'exemples),

- par opposition de paires minimales ce qui permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens.

Exemple : [pɛ̃] pain / [bɛ̃] bain

Ces paires minimales sont présentées par opposition phonologique pour une meilleure discrimination

Les orientations pédagogiques mentionnées dans les programmes peuvent être mis en œuvre si on songe à la formation des enseignants. Une articulation détériorée, déformée entraîne une réception médiocre qui rend la compréhension confuse.

Il n'est pas mentionné une méthode articulatoire précise et claire qui peut aider l'enseignant, se rapportant à la différence entre [ɔ̃] et [ɑ̃] dans "savon" et "savant". Les deux voyelles nasales s'opposent et cette opposition phonologique est pertinente du fait qu'elle permet de faire la distinction entre les deux mots. Il n'y a pas de méthode précise qui aide l'enseignant à expliquer aux élèves la production de ces deux phonèmes comme : la labialisation, l'arrondissement des lèvres, la nasalité avec l'abaissement du voile du palais pour émettre un son nasal. Les résultats obtenus montrent bien que treize élèves sur un total de quinze réalisent 36 erreurs pour la production d'un son nasal.

Le système phonologique, mentionné dans le manuel scolaire,²⁴⁴ comprend 36 phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles. Avec l'évolution permanente de la langue, la voyelle orale postérieure [ɑ] et la nasale [ɑ̃] ont tendance à ne plus faire partie du trapèze vocalique du français. Elles sont remplacées respectivement par [a] et [ɛ̃] dans "pâte" [pat] et "brun" [brɛ̃].

Il est aussi demandé à l'enseignant d'intervenir en cas d'une prononciation déformée d'un phonème, de corriger l'apprenant et de mettre en place des exercices de phonétique.

Il n'y a pas de temps consacré à la pratique de la phonétique dans le programme de français des 3 niveaux, comme ce fut dans la réforme fondamentale. On demande à l'enseignant de procéder par une approche contrastive avec la langue arabe. Est-ce qu'il a une connaissance du système phonétique de la langue arabe?

²⁴⁴ Ibid., p.21

Borrell ²⁴⁵ s'interroge comment s'étonner alors si nos enseignants, dans leur pratique, par la suite, occultent cette discipline pour laquelle la plupart n'ont pas été formés.

Il rajoute que c'est toujours elle, dans la pratique de la classe qui sera déterminante, pour ceux des enseignants qui ont été formés en phonétique.

Dans la nouvelle réforme de 2005, l'enseignant est préoccupé par le programme. Il doit informer chaque mois son directeur de l'état d'avancement du programme.

Que doit faire l'enseignant devant cette situation? Peut-il atteindre les objectifs fixés dans les manuels scolaires ? Il est alors dans l'obligation d'avancer dans le programme. Il n'a plus l'initiative personnelle. Il ne peut plus assurer un apprentissage adéquat. Il n'est plus capable de motiver ses apprenants.

Beard et Hartley (1984, p.34)²⁴⁶ cernent les limites des programmes rédigés au moyen d'objectifs. Du point de vue pratique, certains objectifs d'apprentissage sont difficilement mesurable... De plus, tous les éléments étant fixés d'avance, y compris la durée, l'apprentissage par objectifs semble limiter la volonté de découverte et la créativité des enseignants et des élèves.

Dans la même optique, selon Good et Brophy ²⁴⁷(1990, p.725, la spontanéité dans la relation enseignement- apprentissage est réduite. La planification par objectifs augmente le contrôle qu'exerce l'enseignement sur l'apprentissage.

Hameline (1979, p.178)²⁴⁸ quant à lui, relève que la pédagogie par objectifs s'attarde plus aux connaissances et aux habiletés qu'à l'élaboration des stratégies d'apprentissage. Les programmes « à objectifs freineraient le développement des individus en le subordonnant à des buts et à des finalités décidés par d'autres ».

Est-ce –que l'élève a le temps de maîtriser ses nouvelles connaissances? Est-ce qu'il est motivé pour acquérir de nouvelles compétences? Y-a-t-il une stratégie préconisée dans la pratique de la phonétique?

Les stratégies cognitives, d'après Paris et Winogard, 1990²⁴⁹, permettent l'organisation, l'élaboration et l'adjonction d'informations. Quant aux stratégies

²⁴⁵ Op. cit., p.51

²⁴⁶ Op. cit., p. 161

²⁴⁷ Ibid.

²⁴⁸ Op. cit., p.162

²⁴⁹ Georgette Goupil et Guy Lusignan, *Apprentissage et Enseignement en milieu scolaire*, Gaetan Morin Editeur ltée, 1993, p.92

métacognitives, elles relèvent de la métacognition. Elles sont des moyens mis en œuvre pour maîtriser l'acquisition de nouvelles connaissances et pour déterminer celles qui sont acquises et celles qui ne le sont pas. Ces stratégies permettent à l'apprenant d'améliorer son apprentissage par une prise de conscience de ses pensées durant ses activités de lecture.

Tardif ²⁵⁰(1992) souligne l'importance des facteurs affectifs dans la métacognition, facteurs qui concernent, entre autres, la motivation à l'égard des apprentissages ainsi que la régulation de ceux-ci. Ainsi, il faut songer à valoriser l'apprentissage et le centrer sur l'élève.

Jerome Bruner²⁵¹ publie le livre intitulé, *The process of education*, où il soutient que les connaissances que l'on acquiert sans une structure adéquate pour les relier les unes aux autres sont des connaissances vouées à l'oubli. Il insiste aussi sur le stade où en est l'enfant dans son développement intellectuel et sur le rôle de la motivation intrinsèque dans l'apprentissage.

Par conséquent, on peut se poser la question suivante: Est-ce-que les enseignants sont responsables de l'échec des élèves en lecture?

Que peut faire l'enseignant devant des élèves, de 5^{ème} année, qui lisent la même phrase ci- dessous ainsi :

Ce qui est écrit	Ce qui est articulé
Pour les uns le sport, pour les autres la musique, l'histoire, la géographie.	Elève 4 : [pyRliytRlamuzik / listwaR / ləkografɪ //]
Pour les uns le sport, pour les autres la musique, l'histoire, la géographie.	Elève 7 : [pœRlezœnlespoR / pœRlepɛRlamyzyk / ʃistwaR / ləʒeografɪ //]
Pour les uns le sport, pour les autres la Musique, l'histoire, la géographie.	Elève 8 : [puRlezenaləspoR / puRlætR / ləʒeografe //]
Pour les uns le sport, pour les autres la Musique, l'histoire, la géographie.	Elève 9 : [puRleneləspoR / lezepuRlezætR ləmøzik / lwistwaR / ləkografɪ //]

L'apprenant 4 omet plusieurs mots comme " le sport, pour les autres. " Il lit [pyRliy] « pour les uns ». Y-a-t-il une concordance entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé?

²⁵⁰ Ibid

²⁵¹ Op. cit., p. 55

Le sujet 7, a des confusions entre le singulier et le pluriel dans "le" [lə] et "les" [le] dans « le sport » prononcé [lespoR], « pour les autres » lu [pœRlepεR].

L'élève 8, prononce « les uns » [lezena], « les autres » [lepεR]. Est-ce que la lecture est intelligible?

Le locuteur 9, articule « les uns » [lene], « les autres » [leze]... Ceci démontre que les écoliers ont beaucoup d'insuffisance dans cette activité. Est-ce-que la lecture à haute voix est compréhensible quand des apprenants lisent « pour les uns » [pyRliy], [lezena], [pœRlepεR], [lene] avec omission de « pour ».

Les phrases produites sont insensées. Les élèves n'ont pas appris à lire. Ils ne sont pas capables de reconnaître certains graphèmes, les syllabes et le mot pour prononcer d'une manière juste et exacte.

Je rajoute également que certains enseignants ne s'investissent pas dans cette discipline. Ils n'interviennent pas régulièrement en lecture. Ils sont très occupés par enseigner d'autres matières comme la grammaire, la conjugaison, l'écrit...

Borrell²⁵² souligne que les enseignants retirent plus de satisfactions des progrès très apparents de leurs élèves dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire. Ceci leur paraît plus valorisant parce qu'il s'agit, selon eux, des fondements les plus profonds de la langue qu'ils enseignent.

Dans le programme de français de la 5^{ème} année de 2008/2009, aucune séance n'a été envisagée quant à la pratique de la phonétique.

Le Bel (1990)²⁵³ explique que l'expression correction phonétique désigne l'acte pédagogique qui constitue d'abord à établir un diagnostic à partir duquel sera proposé une intervention ponctuelle. La correction phonétique constitue une exploitation des problèmes phonétiques spécifiques à un groupe ou à un individu. Ce sont les erreurs effectivement commises par les apprenants qui orientent l'action pédagogique subséquente.

Flege (1984)²⁵⁴ signale qu'il faut faire la distinction entre les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible.

²⁵² Ibid

²⁵³ Op.cit., p.75

²⁵⁴ Op. cit., p.76

Le problème que rencontrent les apprenants est la non concordance des phonèmes de la langue source et la langue cible.

Lado (1957),²⁵⁵ selon l'analyse contrastive, toutes les erreurs étaient imputables à la non- correspondance de la langue maternelle et de la langue seconde.

Dans le guide du maître de la 3^{ème} et 4^{ème} année,²⁵⁶ les phonèmes communs entre français et l'arabe sont reportés afin de faciliter aux apprenants la prononciation des sons étrangers à leur répertoire maternel.

Malheureusement, la correspondance de prononciation entre les sons du système arabe et celui du français n'est pas réalisable du fait que certains se prononcent différemment de ceux de la langue cible.

Dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire²⁵⁷, aucune méthode de la pratique de la phonétique, en classe de français, n'est envisagée pour résoudre ce problème de prononciation. Il est mentionné que:

« L'apprentissage en lecture s'appuiera sur les acquis des élèves soit : la maîtrise du système phonologique de la langue, la capacité à une discrimination auditive et visuelle des phonèmes et à la mise en relation des phonèmes et des graphèmes (objectifs d'apprentissage en 3^{ème} AP). Il s'articule toujours sur la prise de sens et la connaissance du code, stratégies convergentes pour développer la compétence à lire, de manière expressive, des textes courts ».

Les orientations sont explicites. Mais est-ce que les enseignants du primaire sont capables de remédier à cette situation de déformations des phonèmes en lecture à haute voix?

L'enseignant pourrait faire en 4^{ème} AP, une association dans la reconnaissance, la discrimination des phonèmes aux connaissances antérieures si la pratique de la phonétique est convenablement prise en charge.

Dans le manuel scolaire de la 5^{ème} année²⁵⁸, il est mentionné :

²⁵⁵ Ibid

²⁵⁶ Op. cit., avril 2008, p. 31

²⁵⁷ Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, *Programme de Français de la 4^{ème} année primaire*, Avril 2008, p.

²⁵⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes, Groupe disciplinaire de français, *Programme de Français, 5^{ème} année Primaire*, Janvier 2009, p. 12

« La compétence de fin d'année est de lire de manière expressive. Les objectifs d'apprentissage:

- Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffles.
- Adopter une bonne vitesse de lecture.

Pour la ponctuation, les élèves ne sont pas aptes à lire une phrase tout en respectant les groupes de souffles selon le nombre de groupes de rythmiques car ils ont commis un total de 69. Ils n'arrivent pas à faire de liaisons correctes car ils ignorent celles qui sont obligatoires, facultatives et interdites.

Le débit, en lecture à haute voix, est très lent, pour la majorité des élèves parce qu'ils se heurtent à la prononciation correcte de certains mots.

Guimbretière²⁵⁹ se reporte à l'ouvrage de Francine Cicurel sur l'approche de la lecture qui s'appuie sur la reconnaissance des schémas formels, de la structure textuelle pour permettre au lecteur étranger d'aborder un texte en langue étrangère: « Il existe un niveau pré-linguistique qui permet la saisie inconsciente de la mise en page, de la typographie, de la mise en paragraphes, de l'organisation graphémique. Le lecteur entraîné prend en compte ces éléments comme autant d'indices de lisibilité ».

J'ai jugé intéressant et bénéfique de recueillir des témoignages auprès de quelques enseignants de français du cycle moyen et ce pour déceler si les élèves ont toujours des déficiences de prononciation en lecture à haute voix.

Ces derniers ont suivi une formation, de 3 ans, au sein de l'Université de la Formation Continue de Souk-Ahras pour l'obtention d'une licence professionnelle. Profitant de leur présence, je leur propose poliment s'ils peuvent témoigner, afin de confirmer ou infirmer les difficultés auxquelles font face leurs élèves lors de cette activité, en leur promettant de garder l'anonymat.

Je leur demande si leurs élèves ont des difficultés de prononciation en lecture à haute voix. Ils m'avouent explicitement que quelques apprenants de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années moyennes ont beaucoup de problèmes et de lacunes.

La perspective de cette démarche est de vérifier si les élèves ayant des difficultés de prononciation dans le cycle primaire, s'améliorent dans le cycle moyen, ou en revanche ces problèmes articulatoires persistent toujours.

²⁵⁹ Op. cit., p. 42

J'ai alors proposé à 7 enseignants représentant 7 établissements de me rédiger en quelques lignes les difficultés des apprenants. J'opte pour un échantillonnage réduit car je juge utile d'avoir un aperçu sur la lecture à haute voix dans le cycle moyen.

N.M : Niveau 1ère année

Les apprenants rencontrent des difficultés comme :

- Plusieurs élèves sont au stade de déchiffrage.
- Ils syllabent le mot pour faciliter sa lecture.
- Ils lisent d'une manière inintelligible.
- Ils ne comprennent pas ce qu'ils sont en train de lire.
- Ils ne reconnaissent pas les phonèmes.

M. S : Niveau 1^{ère} année moyen.

Plusieurs types de lecture sont enseignés dans la nouvelle réforme comme :

- lecture récréative d'une œuvre littéraire
- lecture apprentissage (entraînement)

Il n'y pas de méthodes claires pour leurs applications respectives.

Les élèves de 1^{ère} année accusent un retard dans cette activité comme :

- ils sont au stade de déchiffrage.
- Ils ne prononcent pas correctement les phonèmes.
- Ils ne respectent pas la ponctuation.
- Ils ne savent pas faire la liaison.

Elle propose l'apprentissage de la lecture aux élèves.

B. C : Niveau 2^{ème} année

- Plusieurs apprenants éprouvent des difficultés en lecture.
- Ils sont au stade de déchiffrage.
- Ils ne respectent pas la ponctuation.
- Ils ne font pas la liaison.
- Il n'y a pas d'intonation montante et descendante lors de la lecture.

R.G : Niveau 2^{ème} année

Les élèves éprouvent des difficultés quant à la prononciation correcte.

A. A : Niveau 3^{ème} année

- Les élèves n'arrivent pas à identifier les phonèmes comme : p/b, f/v, u/i, o/ou, e/ou

- Ils ne différencient pas entre ss /s
- Ils prononcent « gn » [n]
- Ils prononcent le graphème « h » muet exemple « habite » est émis [habite].
- Ils confondent entre la terminaison du présent simple, ils parlent, « ent » et le « ent » comme dans « changement ».

L. R : Niveau 4^{ème} année

- Les apprenants ne savent pas lire.
- Il n'y a pas de séance de lecture, ni de phonétique.
- Ils n'ont plus le plaisir pour la lecture.

B. M : Niveau 4^{ème} année

- Les élèves confondent entre p/ b
- vert [vɛR] est prononcé [vœR].
- Il n'y a pas de correspondance entre le graphème et le phonème.
- L'enseignant conclut que plusieurs apprenants dans sa classe ont d'énormes déficiences en lecture.

Je confirme maintenant que l'acte de lecture à haute voix pose réellement un problème chez les apprenants qui rencontrent des problèmes en lecture. Ils sont au stade syllabique. Ils sont dus à l'absence de la pratique de la phonétique en classe de français. Est-ce que la phonétique est encore considérée comme rébarbative comme ce fut dans le passé?

M. Bréal,²⁶⁰ cité par Galazzi, invita Passy en sa qualité de secrétaire de l'Association phonétique à illustrer les services que la phonétique était appelée à rendre à l'enseignement des langues, en particulier dans l'apprentissage de la prononciation. Il fut question d'apprentissage des sons à l'aide de la phonétique articulatoire (c'est-à-dire) en montrant aux élèves comment manœuvrer les organes pour obtenir tel son),...mais aussi de la transcription phonétique autour de laquelle les polémiques se prolongèrent comme un détour inutilement encombrant.

René Richterich²⁶¹, cité par A. Borrell, pense que la phonétique est une des grandes oubliées de la didactique des années 70 et 80. Elle a été mise aux oubliettes avec

²⁶⁰ Enrica Galazzi, *Le son à l'Ecole, Phonétique et enseignement des langues (fin XIXe siècle- début XXe siècle)*, Pubblicazioni Centro di Linguistica de l'Università Cattolica, Saggi e Monografie 17°, editrice La Scuola, p. 49

²⁶¹ René Richterich., op. cit., p.54

l'ensemble de l'héritage structuro- behaviouriste.

Pour sa part Louis Porcher²⁶² insiste sur la capacité des enseignants, "plus que tout autre composant d'une "méthode", la phonétique me semble en effet dépendre de l'usage qu'en fait l'enseignant et, en particulier, des compétences de celui en matière de prononciation et, surtout de discrimination des sons du français.

Pierre Delattre²⁶³, cité par Galazzi, écrit que la phonétique telle que Passy l'entendait était marquée par l'esprit de simplicité, de clarification qui orientait toute son existence. Car dans la représentation de la parole il éliminait tout ce qui n'est pas réellement prononcé; il entendait réduire au minimum le nombre de symboles pour chaque langue, mais un minimum fonctionnel, gouverné par le principe suivant : un seul symbole pour chaque son, à chaque son le même symbole. Quant à la transcription des variantes, Passy était partisan de l'emploi des diacritiques que l'on ajoute dans les notations à finalité restreinte.

Pour résoudre les difficultés de prononciation, il faut qu'il y ait des séminaires pédagogiques périodiques se rapportant exclusivement sur la pratique de la phonétique, en se centrant sur les symboles de l'alphabet phonétique international (API) et sur leurs prononciations. Les enseignants doivent connaître la physiologie de la parole, l'utilité des différents organes de l'appareil phonatoire comme les lèvres, la langue, les dents, les alvéoles... et une explication claire sur le comment produire un son vocalique ou consonantique.

²⁶² Louis Porcher., op. cit., p.55

²⁶³P. Delattre., op. cit., p. 158.

CHAPITRE IV : Analyse des enquêtes auprès des enseignants

Pour collecter des informations justes, objectives, j'opte pour un questionnaire afin de vérifier si les enseignants sont formés pour la pratique de la phonétique dans le cycle primaire et la méthode de correction qu'ils utilisent pour corriger les déformations des apprenants ; en outre si les apprenants rencontrent des difficultés dans la reconnaissance de certains phonèmes et leurs prononciations.

J'ai eu, avant la conception du questionnaire, un entretien avec un inspecteur de français de l'enseignement primaire et des enseignants de français du même cycle sur la pratique de la phonétique. Ils m'affirment d'une manière explicite que ce domaine est délaissé.

L'objectif de ce questionnaire est de confirmer ou infirmer les résultats insatisfaisants obtenus lors de l'analyse des erreurs de prononciation, dans la partie empirique « chapitre I, II, III ». Pour donner une faisabilité et crédibilité au questionnaire, je dois le faire approuver par les enseignants.

La population- cible sur laquelle j'axe mon enquête est un groupe de 30 enseignants représentant 20 écoles primaires situées dans le chef lieu de la wilaya de Souk-Ahras (équivalent d'un département en France).

Je prends un échantillon restreint du moment qu'il y a généralement 2 enseignants dans chaque établissement scolaire. Le choix s'appuie sur le fait qu'ils ont tous une expérience professionnelle de 20 ans dans le domaine de l'enseignement du français et qu'ils ont enseigné dans les deux réformes à savoir : 1985 « l'unité didactique » et 2005 « le projet ».

La remise et la collecte du questionnaire se sont faites de main en main puisque ils habitent tous la même ville, et la cible n'est pas large.

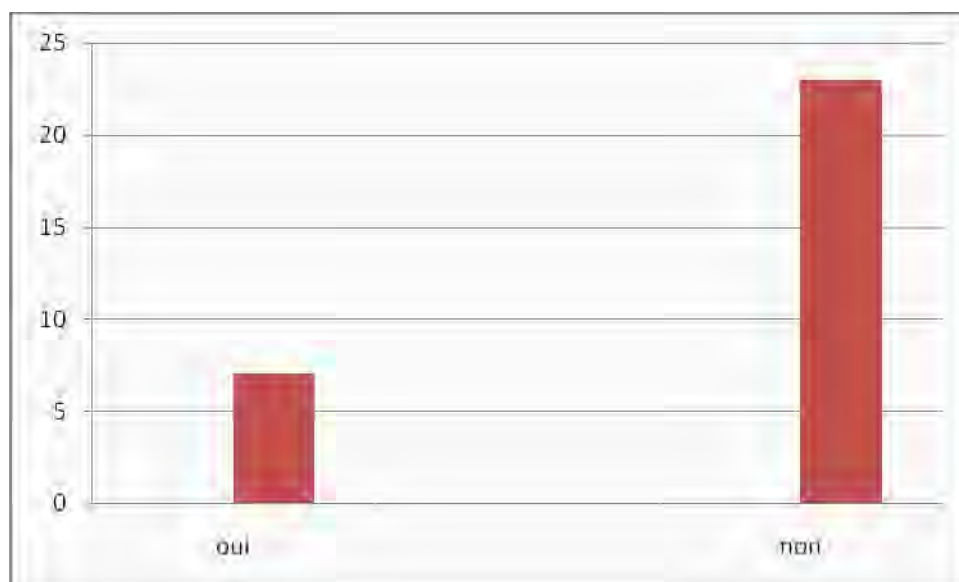
J'évite de demander aux enseignants leurs noms, prénoms et écoles pour garder l'anonymat afin d'essayer d'obtenir des réponses qui seraient objectives. Je leur ai expliqué que mon travail s'insère uniquement dans un cadre de recherche purement scientifique. Je veux simplement avoir un aperçu sur la pratique de la phonétique. Je n'ai aucune intention de vous évaluer ou à porter un jugement quant à votre méthode d'enseignement. Je rajoute que leurs réponses vont me permettre d'éclaircir ma vision sur

la pratique de cette discipline ; une manière de les mettre en confiance, les rassurer et les motiver. J'élabore des questions simples et abordables pour parvenir à des réponses objectives afin de pouvoir les analyser avec assurance. Les questions sont très claires et précises pour éviter toute ambiguïté. Quelques questions ouvertes ont été données pour permettre à l'enseignant de répondre librement.

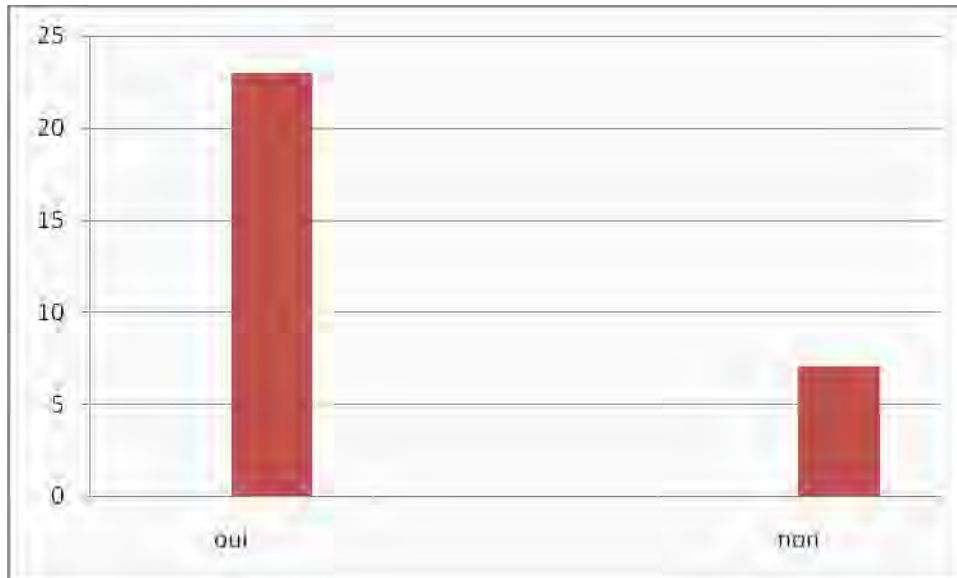
Le questionnaire se compose de cinq parties qui contiennent respectivement : les connaissances générales, la formation et les manuels scolaires, les constats dans les classes, les techniques utilisées et les problèmes rencontrés lors de la pratique de la phonétique.

1/Connaissances générale

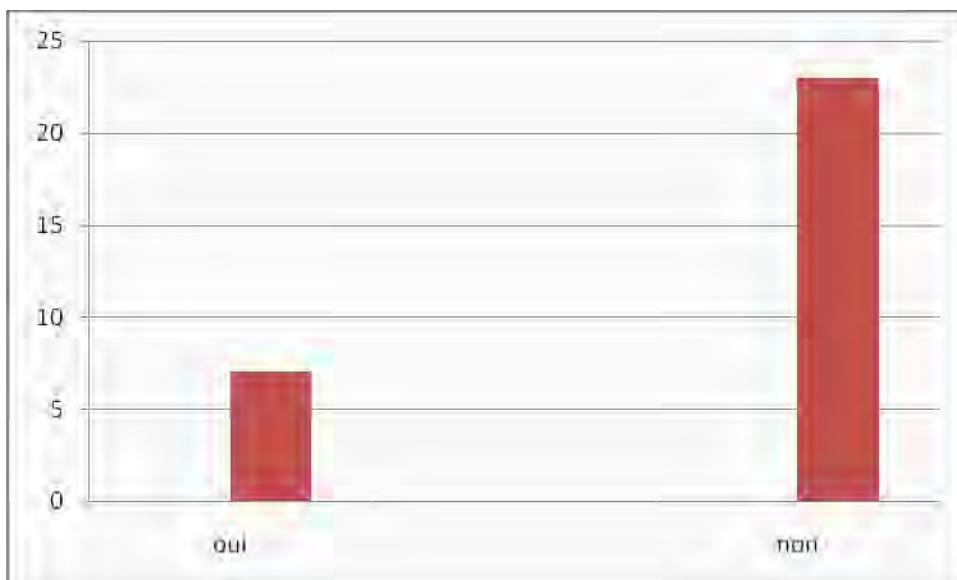
1.1/ La correction articulatoire : 23 enseignants ne connaissent pas le concept « la correction phonétique », nécessaire voire important, afin de montrer à l'élève les mouvements des organes phonatoires pour imiter et pouvoir articuler d'une manière acceptable.



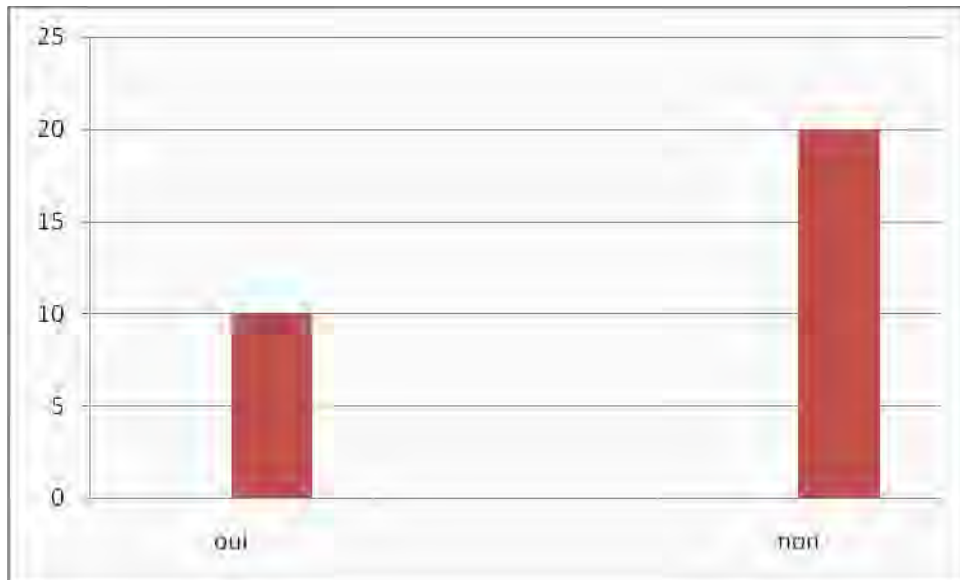
1.2/ Les interférences phonologiques : 23 enseignants ignorent « les interférences phonologiques. Ils doivent, par conséquent, savoir qu'ils peuvent rencontrer ce phénomène du fait de la présence de deux systèmes phonologiques distincts.



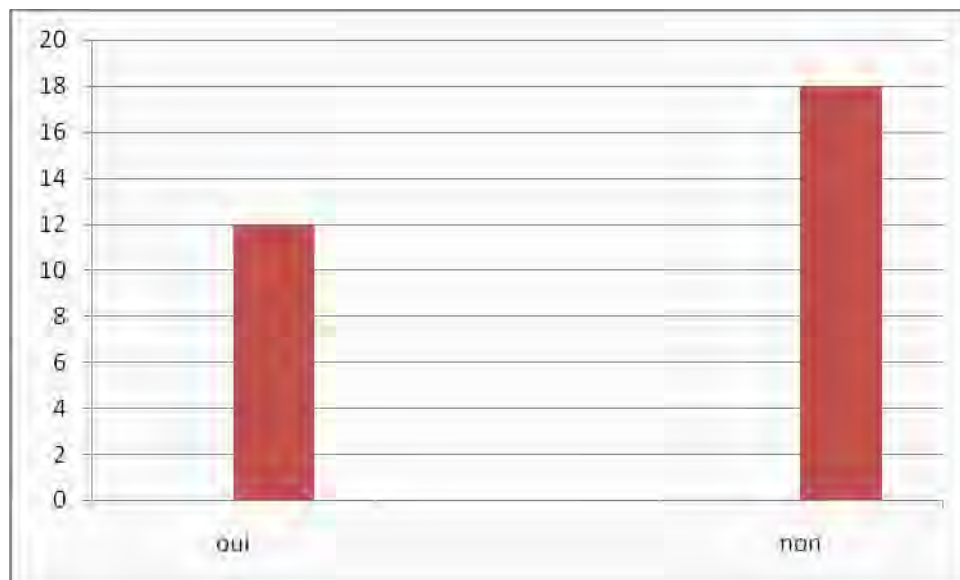
1.3/ L'opposition phonologique : 23 ne l'ont découverte ni dans les manuels scolaires, ni dans les séminaires ; en revanche, sept l'ont étudiée à l'université. Elle est utile pour l'apprenant ayant des difficultés dans la discrimination entre [f] et [v] dans « font » [fɔ̃] et « vont » [vɔ̃] ou [p] et [b] dans « paon » [pɑ̃] et « banc » [bɑ̃].



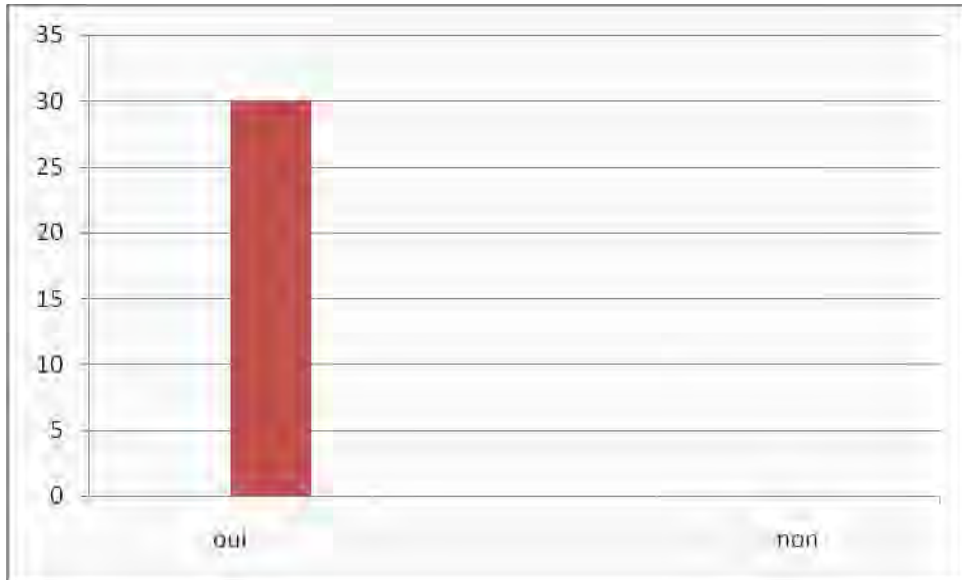
1.4/ L'enchaînement vocalique : 20 enseignants ignorent l'enchaînement vocalique qui est le passage d'une voyelle à une autre comme « il a eu » [ilay]



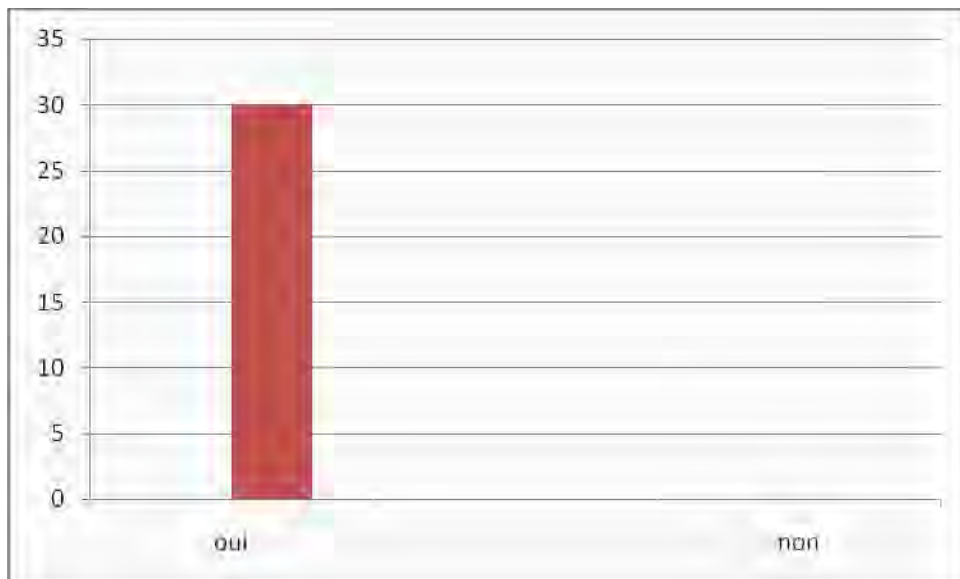
1.5/ L'enchaînement consonantique : 12 enseignants connaissent l'enchaînement consonantique qui consiste à passer d'une consonne finale prononcée à la voyelle qui suit comme « il a » [ila].



1.6/ La liaison : Tous les enseignants (30) connaissent la liaison et donnent des exemples corrects.



1.7/ La division syllabique : Tous les enseignants (30) pratiquent la division syllabique. En revanche, certains d’entre eux donnent comme exemple « camarade », et le syllabent « ca- ma- ra- de » [ka- ma- Ra- də] selon son aspect orthographique. Ils ignorent la règle de la chute de la voyelle [ə] en fin de mot qui devient [ka- ma- Radə] constitué de 3 syllabes.



Le constat

Les enseignants ne maîtrisent pas certains concepts essentiels et primordiaux dans la pratique de la phonétique comme les interférences phonologiques où le phonème [y] est prononcé [i] par l’élève arabophone, du fait que [y] est inexistant dans son répertoire phonologique. Ils peuvent remédier à ses déficiences par le conditionnement de l’oreille

parce que le français possède un système phonologique distinct de l'arabe. Ils doivent habituer l'apprenant à opposer phonologiquement un son à un autre, c'est-à-dire, en commutant, sur l'axe paradigmatique, un son par un autre par exemple : **peau- beau** [po- bo], **faux- vaut** [fo -vo]...les mots ne doivent se distinguer que par un seul phonème, ayant la même position.

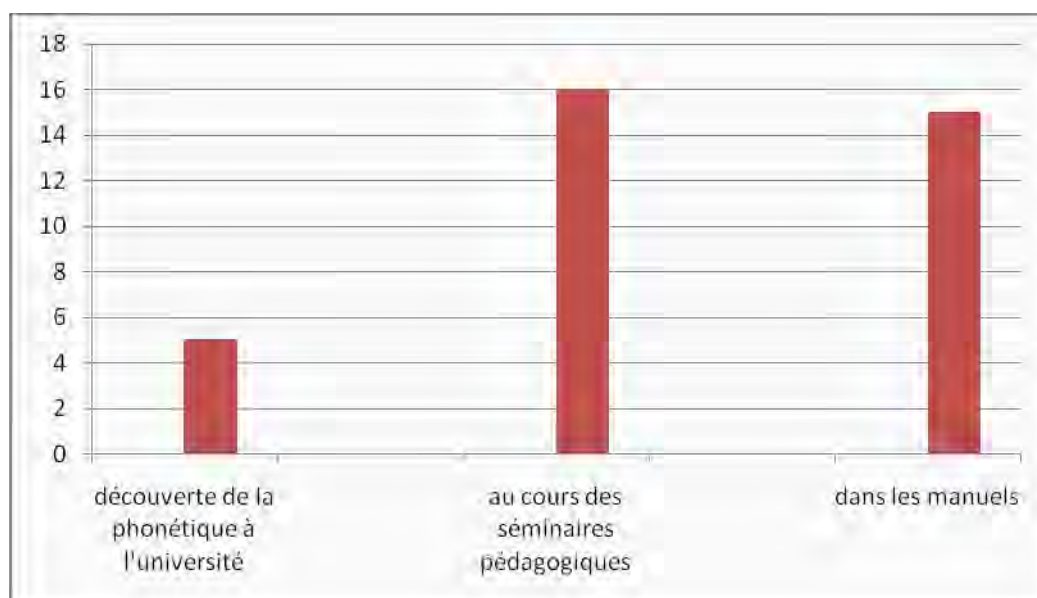
Ils doivent connaître que l'enchaînement vocalique consiste à passer de la voyelle finale à la voyelle initiale du mot suivant, sans interruption de voix comme « tu as eu » [tyay].

Quant à l'enchaînement consonantique, il doit passer de la consonne finale du mot articulé à la voyelle initiale du mot suivant comme dans " il y a eu " [ili ay].

Pour la liaison, les enseignants n'ont pas de difficultés. Ils ont donné des exemples corrects où la liaison est obligatoire. Ils doivent, en revanche, savoir qu'il y a aussi des liaisons interdites et facultatives. Enfin, il est nécessaire de maîtriser le procédé de la division syllabique en apprenant la règle de la chute de la voyelle [ə] dans certaines positions comme dans « table » [tab|ə] position finale, « environnement », entre deux consonnes [ãviRonəʁ|hã].

2/ Formation / Manuels scolaires

2.1/ Seize (16) enseignants découvrent la phonétique au cours des séminaires pédagogiques avec l'inspecteur de français, tandis que quinze (15) dans les manuels scolaires, les autres (5) à l'université.



2.2/ D'après la majorité des enseignants, l'inspecteur de français insère rarement la question de la pratique d'exercices de phonétique, lors des séminaires pédagogiques.

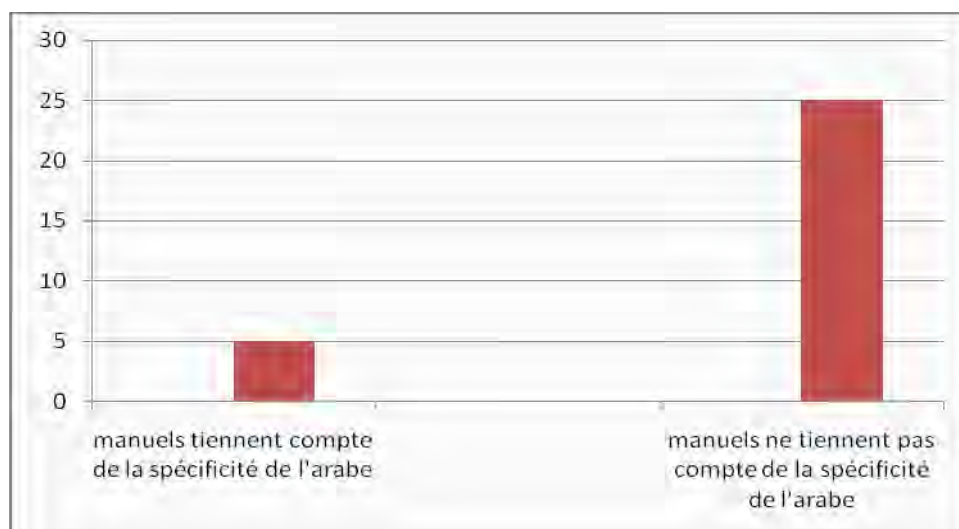
2.3/ Vingt enseignants ne proposent pas à leurs élèves des activités particulièrement consacrées à la pratique de la phonétique



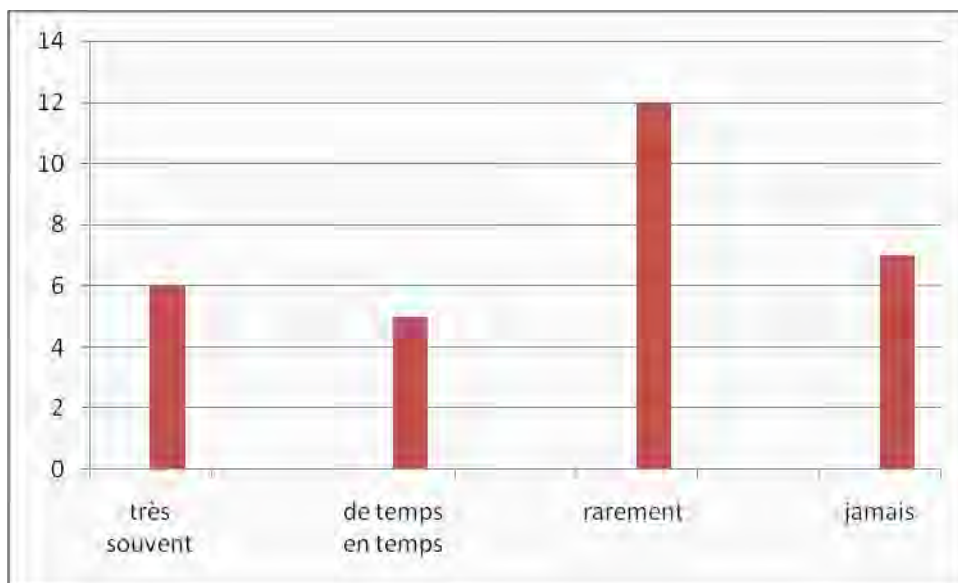
2.4/ Beaucoup d'enseignants n'ont pas de connaissance suffisante de la phonétique arabe, d'autres, une connaissance moyenne et le reste très bonne.

2.5/ Dix huit (18) enseignants considèrent qu'une connaissance de la phonétique arabe est inutile pour l'amélioration de la prononciation des élèves, les autres " 12 " pensent qu'elle est indispensable.

2.6/ Vingt cinq (25) enseignants estiment que les manuels scolaires ne tiennent pas compte de la spécificité de l'arabe comme langue maternelle de l'apprenant pour corriger sa prononciation, en revanche cinq (5) pensent qu'ils tiennent compte.



2.7/ Six (6) enseignants proposent très souvent à leurs élèves des exercices de correction phonétique, cinq (5) tentent de temps en temps, douze (12) donnent rarement et sept (7) n'ont jamais essayé.



Commentaire pédagogique

La majorité des enseignants découvrent le domaine de la phonétique au cours des séminaires pédagogiques ou dans les manuels scolaires. Cinq (5) d'entre eux ont un niveau universitaire à savoir 8%. L'inspecteur de français introduit de temps en temps la question de la pratique de la phonétique. Dix sept proposent rarement aux élèves, des activités destinées à la pratique de la phonétique. L'apprenant arabophone est-il capable de se prendre en charge à cet âge et d'apprendre à prononcer correctement une langue étrangère, s'il n'est pas initié ? Peut-on exiger de lui à transcoder des graphèmes correctement de l'écrit à l'oral ?

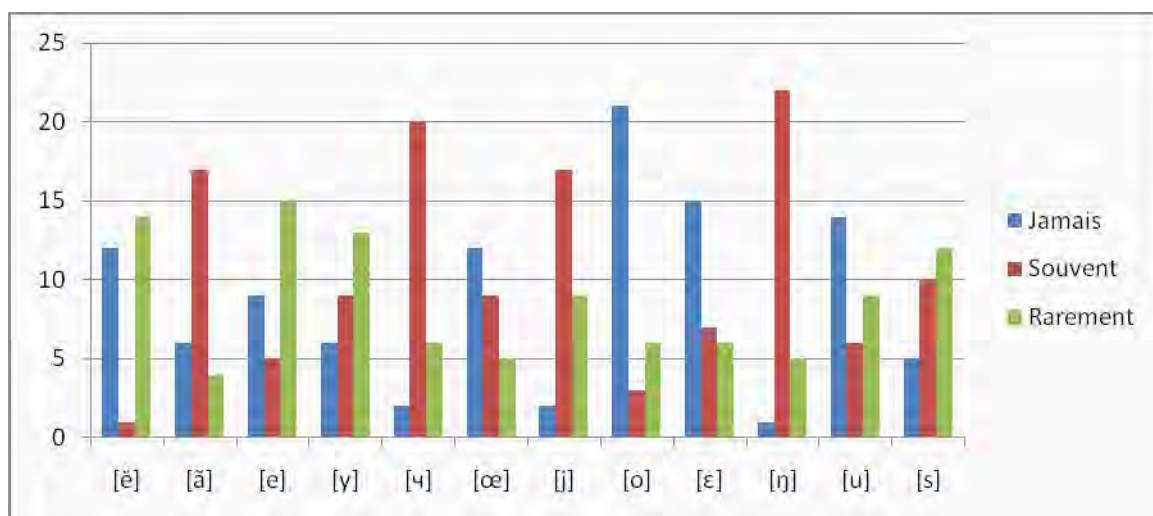
L'enseignant de français doit avoir une idée sur le système phonologique phonographique de sa langue maternelle pour intervenir immédiatement et efficacement en cas d'interférence phonologique. Sa connaissance est indispensable et nécessaire pour l'enseignement de la phonétique. Comment pouvons-nous blâmer un élève ayant des difficultés de discrimination, d'articulation, alors qu'il n'a jamais pratiqué l'acte de phonétisme en classe. Ils sont à leur début d'apprentissage du français. Par conséquent, il est utile d'intervenir afin de l'aider à améliorer sa prononciation en lecture à haute voix.

Dans le programme de Français de la 3^{ème} année primaire, il est mentionné ²⁶⁴ « Pour l'apprenant en phase d'initiation, l'apprentissage des phonèmes se fera : dans une approche contrastive avec la langue arabe pour dégager les phonèmes communs et les phonèmes différents en vue d'un transfert».

Les enseignants doivent découvrir les phonèmes de leur langue maternelle afin de pouvoir faire le contraste entre les deux systèmes pour faciliter l'accès de la langue française aux élèves arabophones.

3/ Constats dans les classes

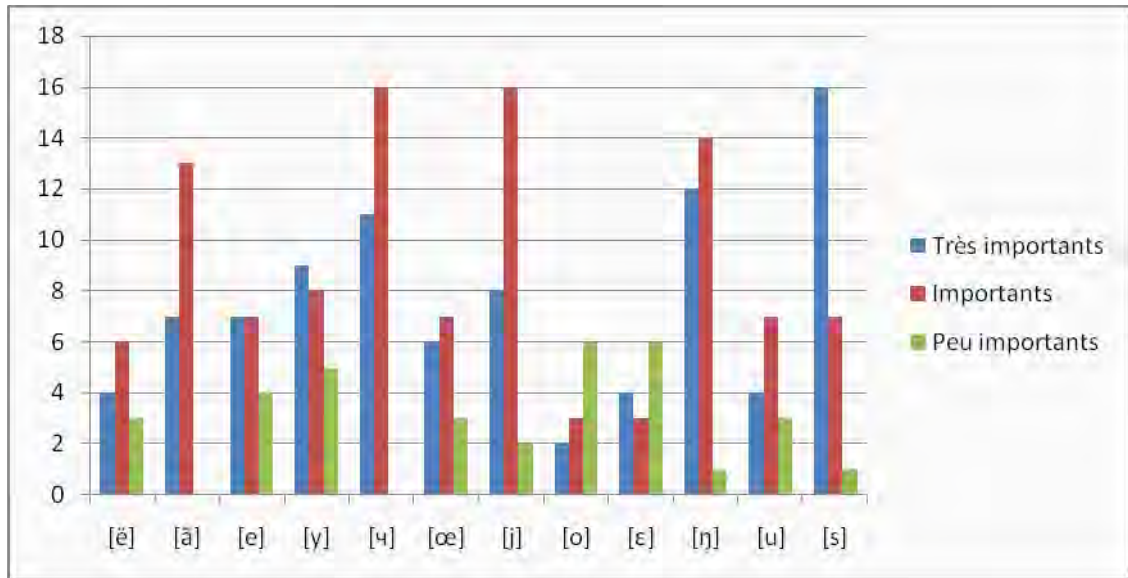
3.1/ Neuf (9) enseignants n'ont jamais remarqué des problèmes de prononciation des sons suivants [ã, ε, ě, j, ŋ, ɸ, y]. Neuf ont rarement constaté ses insuffisances. En revanche, 12 ont souvent aperçu ses déformations chez les apprenants.



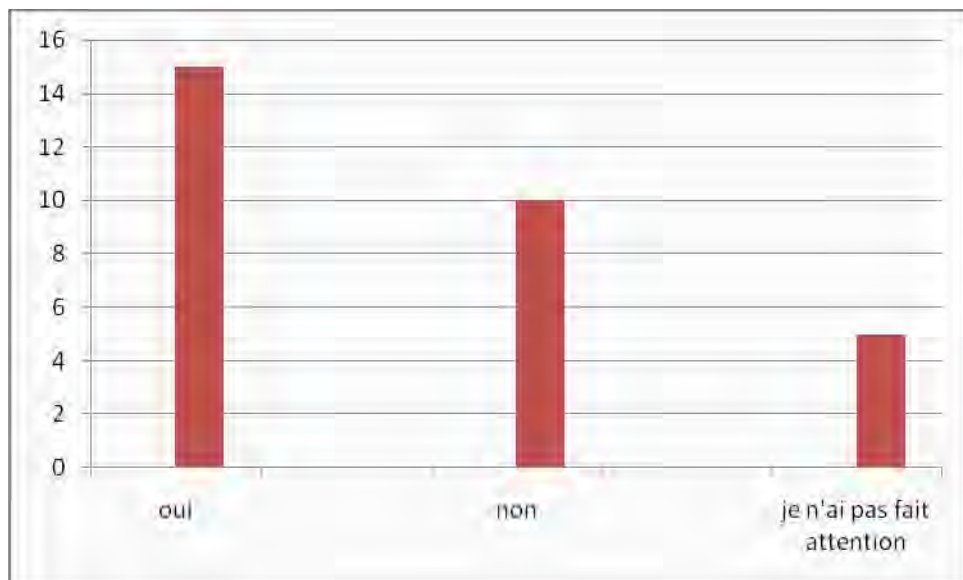
Les déformations, les plus élevées, dans la réalisation des phonèmes, constatées par la majorité des enseignants, se rapportent aux phonèmes [ã, ɸ, j, o, ε, ŋ].

Une majorité considère que les exercices de correction phonétique sont importants et très importants du fait qu'ils aident les apprenants à parfaire leurs prononciations. En revanche, une minorité juge qu'ils sont peu importants.

²⁶⁴ Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement fondamental, Commission nationale des programmes, *Programme de Français de la 3^{ème} année primaire*, Avril 2008, p.21.



3.2/ Quinze (15) enseignants considèrent avoir remarqué une motivation chez les apprenants ayant une prononciation compréhensible, tandis que dix (10) ne l'ont pas constatée, et cinq (5) n'ont jamais fait attention.



Le constat

J'ai ciblé intentionnellement les sons [ɛ̃], [ã], [i], [y], [ɥ], [œ], [j], [o], [ɛ], [ɲ], [u], [s] qui sont compliqués pour les apprenants, du fait que les erreurs de prononciation sont élevées dans la partie empirique. Je veux alors confirmer si les enseignants remarquent les déformations dans leurs réalisations.

Vingt-cinq (25) enseignants pensent que les sons [ɛ̃, ã, i, y, ɥ, œ, j, ɲ, u, s] sont « très importants » et « importants » à parfaire. Cinq estiment que [o, u] ne demandent pas

beaucoup d'attention. Ils déduisent que la correction phonétique est impérative, primordiale pour améliorer la prononciation.

Beaucoup estiment qu'il y a une « motivation plus grande » chez les élèves qui lisent correctement. Une bonne lecture avec une voix attractive et agréable, une correcte prosodie, provoquent chez eux, un changement, une métamorphose puisqu'ils arrivent à vaincre leurs timidités. Ils se sentent plus libérés et veulent par conséquent lire, s'exprimer, participer en classe. Il y a, en revanche, dix enseignants qui « n'ont pas remarqué une motivation plus grande » et six « n'ont jamais fait attention ». Un bon enseignant doit connaître ses élèves, être très proche d'eux. Il doit aussi remarquer si un apprenant progresse, s'il a l'envie de travailler, de réussir, s'il fournit des efforts pour être repéré, motivé, encouragé, récompensé et félicité.

Borrell estime que le plaisir auditif est aussi un élément important. En didactique, les voix agréables sont mieux appréciées et donc mieux écoutées. D'une manière plus générale, on sait que la parole quand elle est agréable est une source de plaisir aussi bien pour celui qui la produit, par effet de retour, que pour celui qui la reçoit. Cela sous-entend une bonne maîtrise de la prosodie mais aussi des différents sons de la langue²⁶⁵.

Il rajoute pour dire que beaucoup d'échecs en langue étrangère sont dus au fait que les élèves ayant conscience qu'ils prononcent mal, n'osent pas ouvrir la bouche. Ceci est désastreux. Tous les enseignants savent bien que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui parlent. Que d'échecs avec ses élèves qui prennent la parole ou qui sont interrogés par les enseignants et ayant peur, chaque fois d'être la risée de leurs camarades, parce qu'ils savent qu'ils prononcent mal.

Quand un élève maîtrise la prononciation, il peut communiquer facilement et naturellement. Il est aussi capable de développer d'une manière continue et fiable ses habiletés langagières.

Une bonne maîtrise de la phonétique, d'après Borrell (²⁶⁶), même si les acquisitions syntaxiques et lexicales sont faibles, va être un facteur décisif dans la levée des inhibitions.

²⁶⁵ A. Borrell, Revue : Travaux de didactique du FLE , N° 39 " *Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et / ou étrangère: Pour une meilleure prise en charge de l'oral dans l'enseignement / apprentissage des langues*", (1993), p.51

²⁶⁶ Op. cit., p.53

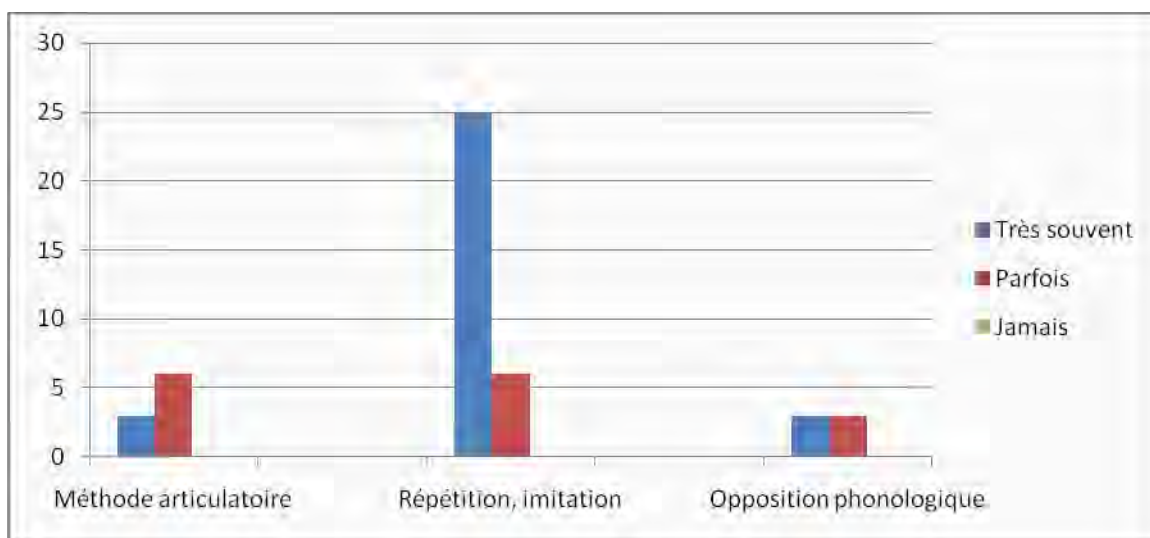
Louis Porcher (²⁶⁷) insiste énormément sur la capacité des enseignants, "plus que tout autre composant d'une méthode, la phonétique me semble en effet dépendre de l'usage qu'en fait l'enseignant et, en particulier, des compétences de celui-ci en matière de prononciation et surtout, de discrimination des sons du français..."

Dès que l'apprenant découvre qu'il est apte d'articuler des sons puis une suite de sons, il va automatiquement les réutiliser en lecture à haute voix ou dans la chaîne parlée. Il va ainsi renforcer ses acquisitions verbales.

La lecture à haute voix est une technique qui permet de contrôler la sélection des faits articulatoires.

4/ Techniques utilisées

4.1/ Tous les enseignants font répéter les phonèmes / mots à leurs élèves, vingt cinq (25) d'entre eux, très souvent tandis que six (6) parfois. En revanche, six (6) pratiquent parfois la méthode articulatoire et trois (3) très souvent. Enfin, trois (3) exercent très souvent l'opposition phonologique et trois (3) parfois.



4.2/ Quinze (15) enseignants font abstraction de l'arabe, alors que le reste préfère se référer à leur langue maternelle.

Le constat

La correction phonétique que les enseignants du cycle primaire préconisent est la répétition et l'imitation. Par conséquent, il faudrait qu'ils aient une bonne prononciation

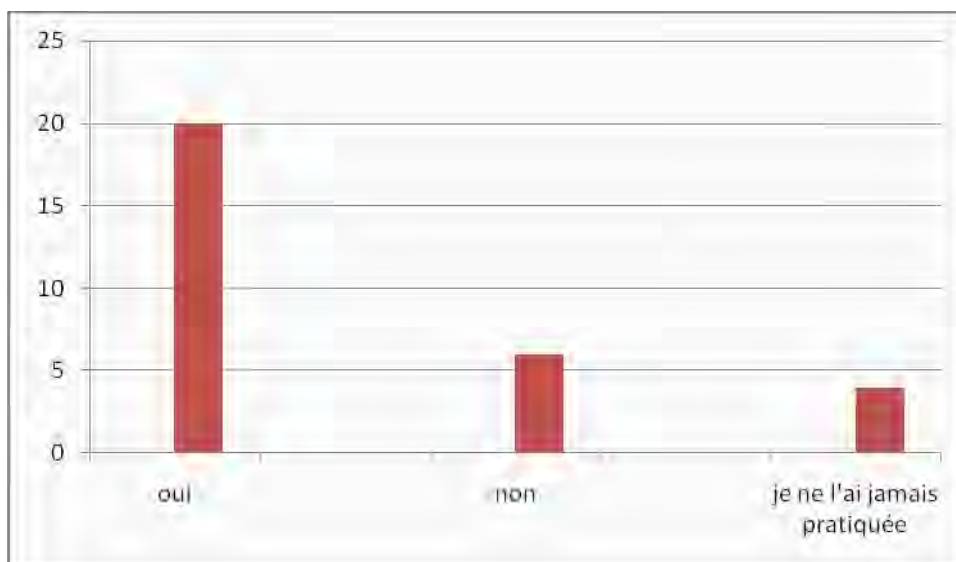
²⁶⁷ Louis Porcher, op. cit., p.55

pour servir de modèle à leurs élèves pour qu'ils puissent les imiter et essayer d'articuler correctement. Ils doivent leur apprendre à utiliser les organes articulatoires comme les lèvres, la langue... pour reproduire convenablement le son cible. De cette manière, ils peuvent s'améliorer, progresser et sont plus rassurés en classe. L'élève doit aussi vaincre sa timidité, comme le souligne Borrell²⁶⁸ et ose lire à haute voix, qui va avoir un grand pouvoir de déclenchement. Ainsi, il est recommandé aux enseignants d'avoir une bonne et acceptable maîtrise des règles de prononciation du phonétisme français.

Les instituteurs jugent utile d'enseigner le français sans se référer à la langue maternelle. Ils pensent que cette méthode va contribuer à la progression des apprenants, et éviter un transfert négatif de la langue source à la langue cible.

5/ Problèmes rencontrés

5.1/ Vingt (20) enseignants rencontrent des difficultés lors de la pratique de la phonétique avec leurs apprenants, alors que six (6) n'ont pas de problèmes à l'appliquer. En revanche, quatre (4) ne l'ont jamais pratiquée.



5.2/ Les complications soulevées en classe par les enseignants sont comme suite :

- Les apprenants rencontrent des difficultés dans la prononciation de certains sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, comme [p] prononcé [b], [t] articulé [t̤] ħ " arabe ".

²⁶⁸ Ibid

- La difficulté de lire les digrammes " eu ", " ou "
- La confusion entre " e ", " i " et " ou ".

Le constat

Plusieurs enseignants se heurtent quant à la mise en application de la phonétique car ils ne maîtrisent pas la méthode de correction. Ils n'ont jamais été formés dans ce domaine. De la sorte, la tâche des apprenants se complique et devient difficile quant à l'apprentissage d'une correcte prononciation. Par conséquent, il est préférable que les maîtres soient pris en charge par leurs inspecteurs, lors des séminaires pédagogiques.

Les apprenants n'ont jamais exercé et pratiqué ce genre d'exercices en classe pour habituer leurs perceptions, leurs réceptions. Les élèves doivent conditionner leurs oreilles à entendre ces sons pour pouvoir les reproduire soigneusement.

Commentaire pédagogique

Le questionnaire révèle que les enseignants de français du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés quant à la pratique de la phonétique en classe. Ils n'ont pas été formés à l'appliquer avec leurs élèves. Certains se plaignent du manque de séminaires se rapportant à cette discipline. D'autres soulèvent le problème de la formation dans ce domaine. Les enseignants de français peuvent réussir s'ils ont été bien pris en charge pendant les séminaires.

Le problème de la pratique de la phonétique n'a jamais été soulevé, lors des séminaires régionaux ou nationaux, d'après un entretien verbal que j'ai eu avec un ancien inspecteur de français. Les séminaristes se penchent sur les points de langue qui se rapportent à l'expression écrite, orale, la grammaire, l'évaluation, alors que des élèves de 5^{ème} année primaire ont des défections dans des défections dans la prononciation comme par exemple :

- « ma » prononcé [be].
- « enseignante » —————> [ẽnsiginãnt].
- « un mur » —————> [ynmoto].
- « ma » —————> [ə].
- « mur » —————> [mɛR].

Les élèves confondent entre les graphèmes " e ", " i " et le digramme " ou ". Ils sont incapables de les dire correctement. Les sons [o] et [u] sont respectivement émis [ə] et [ō]. Il y a aussi des interférences phonologiques comme le [t] prononcé [ṭ] " ħ " le graphème en arabe emphatisé Il est alors demandé aux enseignants de français de comparer avec le système phonétique de l'arabe.

Borrell (²⁶⁹) estime que pour permettre aux élèves de prononcer correctement, il faut que les enseignants soient eux-mêmes très compétents à ce niveau. Combien d'enseignants, dans les collèges, lycées ou même universités parlent la langue qu'ils enseignent avec un accent pour le moins surprenant. Dès lors, on ne peut pas imaginer qu'ils puissent faire acquérir une bonne prononciation alors qu'ils représentent le modèle. Dans ce cas, il est bien évident que l'intérêt de l'enseignant pour l'aspect phonétique de la langue sera nul. Il négligera donc tout ce qui a trait à la bonne prononciation.

L'enseignant doit expliquer aux apprenants comme le signalent Billières (1987), Morley²⁷⁰ (1988), cité par Cécile de Champagne, qu'ils feront des erreurs, qu'elles sont naturelles et qu'ils ne doivent pas avoir de préjugés négatifs face à celle-ci. Cette mise au point faite par l'enseignant peut s'attaquer aux erreurs sans risque de culpabiliser ou d'intimider les apprenants.

Major considère que l'enseignant doit être sensibilisé aux différences interlinguales et qu'il s'attende à retrouver des erreurs de transfert en début d'apprentissage.

Le Bel ²⁷¹ (1990) propose au niveau élémentaire, pour une tâche de répétitions de mots ou d'énoncés, que la correction se fasse immédiatement et aussi souvent que nécessaire. L'enseignant ne doit pas interrompre l'élève en lecture à haute voix. Il doit prendre note des déviations phonétiques de façon à pouvoir y revenir tout de suite après, en demandant à l'apprenant de reproduire les éléments qui posent des difficultés, pour cette fois intervenir en ayant recours au procédé de correction jugé opportun.

Pour développer leur prononciation, les apprenants du cycle primaire tentent de s'exprimer entre eux en français, en faisant des jeux, comme par exemple, un élève propose un graphème, un digramme, un mot et ses camarades cherchent à prononcer

²⁶⁹ Ibid

²⁷⁰ Morley, op. cit., p. 82

²⁷¹ Op. cit., p. 85

correctement afin d'entraîner leurs organes bucco-phonatoires.

Plusieurs élèves ayant une bonne compétence à l'écrit ne se sentent jamais concerner par la lecture à haute voix parce qu'ils ont des insuffisances dans cette activité.

La motivation de l'enseignant, comme l'indique Borrell, est un paramètre essentiel. C'est elle qui le poussera éventuellement à faire sa formation en phonétique générale et corrective. Certains enseignants, bien que compétents, préfèrent se fondre dans le moule traditionnel et laisser de côté la phonétique jugée rébarbative par eux même et dès lors par leurs élèves.

Il rajoute qu'il est vrai que les enseignants retirent plus de satisfactions des progrès très apparents de leurs élèves dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire. Ceci leur paraît plus valorisant parce qu'il s'agit selon eux, des fondements les plus profonds de la langue qu'ils enseignent.

René Richterich (12, p22)²⁷², pour sa part, pense que la phonétique a été oubliée dans les pratiques pédagogiques « la phonétique est un des grands oublis des années 70 et 80. Elle a été mise aux oubliettes avec l'ensemble de l'héritage structuro-behaviouriste. A tort certainement. (...) Il est peut être temps de redéfinir, j'aimerais bien, dire réinventer, les contenus d'enseignement / apprentissage de la phonétique. Il faudrait que les contenus d'enseignement / apprentissage intègrent la partie phonétique.

²⁷² Ibid

CHAPITRE V : Perspectives didactiques de la phonétique dans le cycle primaire

La pratique de la phonétique dans le cycle primaire nécessite une bonne connaissance de la phonétique de la part des enseignants pour faire parvenir les élèves à prononcer correctement afin d'être compris par autrui. Celle-ci ne s'acquiert que par une formation et des séminaires périodiques. Les propositions que j'avance dans le but d'améliorer cette pratique sont issues d'un constat réel sur le terrain comme :

- La formation inexistante des maîtres dans ce domaine.
- La pratique insuffisante, par les enseignants, de la phonétique en classe.
- Les résultats de l'analyse des corpus se référant à la lecture à haute voix, chez les apprenants de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année d'apprentissage du français dans le cycle primaire, font découvrir les imperfections dans la prononciation des phonèmes dues soit à une mauvaise perception visuelle ou auditive, soit à une difficulté articuloire, soit à une mauvaise reconnaissance des graphèmes. Tous ces facteurs entraînent alors la réalisation d'un autre son.

C'est à partir de toutes ses observations authentiques et confirmées que je propose une didactique de la phonétique appropriée, qui aide les enseignants dans leurs tâches, et aussi les apprenants pour leurs prononciations. Afin d'atteindre l'objectif d'une parfaite émission de phonèmes, il faut penser à allouer un temps appréciable à cette discipline.

1/ Formation des enseignants

Le questionnaire remis décèle que les enseignants n'ont jamais eu de formation et de séminaire se rapportant à cette discipline. Par conséquent, ils sont dans l'incapacité de maîtriser le système phonétique du Français ainsi que ses traits suprasegmentaux.

Les maîtres ont besoin d'abord de se familiariser avec l'API (Alphabet Phonétique International) qui montre la prononciation correcte lors de la lecture à haute voix.

Le comment lire sera centré uniquement sur le mécanisme articuloire et les faits phonétiques comme l'intonation, l'accentuation et la mélodie. Enfin une méthode de correction sera soumise à partir des constats à l'instar de la mauvaise perception visuelle, auditive et de la nature des erreurs commises dans le but de développer une éloquence chez les élèves.

La pratique de la phonétique doit durer une année pour atteindre l'objectif, à raison de 2 séances par semaine, une pour la théorie, et l'autre à l'application qui est indispensable.

La formation consiste à donner aux enseignants les outils conceptuels nécessaires pour réussir, et obtenir des résultats encourageants et satisfaisants dans le cycle primaire. Les apprenants réalisent des erreurs de déformations des phonèmes qui persistent jusqu'au lycée et voire même à l'université.

Dans le cycle primaire, il y a deux variétés d'enseignants :

- Une catégorie ayant un niveau de 3^{ème} année secondaire, terminale, qui représente malheureusement une majorité. Comment peut-on les solliciter à une mise en application avec leurs élèves alors qu'ils n'ont aucune représentation antérieure de cette discipline ?

- Une autre catégorie ayant un diplôme universitaire, mais qui a quelques insuffisances du fait que le module de phonétique n'était pas assuré d'une manière convenable, par manque de spécialistes, par le temps alloué ou bien l'enseignement était beaucoup plus centré sur la syntaxe, l'écrit, la grammaire... Elle est tellement mise à l'écart, considérée toujours comme rébarbative qu'elle est enseignée un semestre, soit l'équivalent de 4 mois. Comment peut-on couvrir un domaine aussi utile et important dans l'enseignement des langues en un temps si court ?

Dès mon arrivée au département de Français, au centre universitaire de Souk-Ahras, j'ai suggéré au niveau du comité pédagogique, qu'il serait souhaitable et préférable que la phonétique soit enseignée pendant 2 semestres, afin de faire découvrir aux apprenants son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français ; et sa considération dans d'autres domaines comme la synthèse de la parole, les troubles du langage, la reconnaissance de la parole, la phoniatry, l'orthophonie.

L'enseignant du cycle primaire ne peut en aucun cas découvrir, seul, les faits phonétiques. Il a, lui aussi, besoin d'un accompagnement régulier pour apprendre et déceler comment et où les sons sont réalisés.

2/ Volume horaire : Pour aider les apprenants à s'améliorer dans l'articulation des sons, il faut par conséquent attribuer à la pratique de la phonétique en classe du français un temps conséquent durant l'année scolaire.

L'élève vient de découvrir des phonèmes qui appartiennent à une autre langue méconnue. Ils sont compliqués non seulement dans leurs perceptions, mais aussi dans leurs discriminations, leurs réalisations, leur écriture. Alors, il faut entraîner l'oreille, accoutumer les organes phonatoires à être capable de les produire.

Je propose alors que cette activité soit introduite et prise en compte dans chaque séance pour initier les élèves à la prononciation des sons puis des mots et des phrases. En conséquence, les séances sont effectuées comme suit selon le niveau:

- 3^{ème} année primaire : Le volume horaire du français est de 3 heures par semaine réparties en 4 séances de 45 minutes. Le programme prévoit 28 semaines. Dans cette situation, il faut travailler sur la durée. A partir de ces données, je juge utile de conseiller 5 minutes de phonétique par séance soit un total de 20mn par semaine. En une année, les élèves auront réalisé 560 minutes, l'équivalent de 9 heures et 20 minutes.

- 4^{ème} année primaire : Il y a 5 séances de 45 minutes. Je garde le même temps alloué qu'en 1^{ère} année, ce qui ferait un total de 25 minutes par semaine; soit 660 mn en un an, l'équivalent de 11 heures 40 mn.

- 5^{ème} année primaire : 6 séances de 45 minutes sont dispensées avec une même durée, soit 30 mn par semaine, avec un total annuel de 840mn, ce qui donnerait en un an 14 heures.

En trois années d'apprentissage du français dans le cycle primaire, l'élève aurait pratiqué 35 heures de phonétique.

J'ai pensé que 5 minutes de correction phonétique par séance seraient bénéfiques et enrichissantes pour plusieurs raisons à savoir :

- l'adaptation des organes phonatoires à articuler.
- avoir une représentation de chaque signifiant.
- une évaluation et auto évaluation régulière.

Avec une durée aussi réduite, l'apprenant ne peut en aucun cas s'ennuyer mais au contraire il sera impatient d'attendre cette séance pour découvrir qu'il progresse

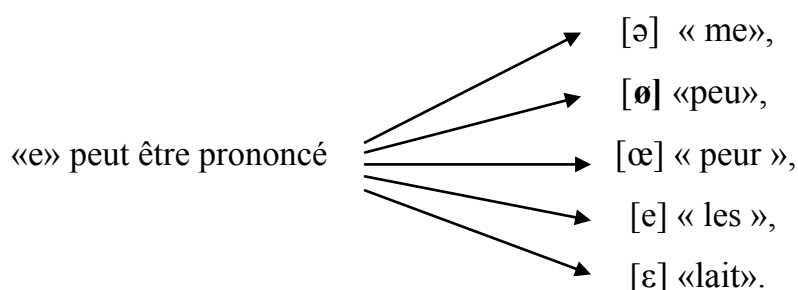
et qu'il s'améliore.

3/ Les enseignements théoriques de la pratique de la phonétique

L'enseignant doit savoir que la phonétique est un domaine de la linguistique. Elle consiste à étudier comment les sons sont produits et écrits, la manière de les articuler par les apprenants, dans notre cas il s'agit d'élèves arabophones. Son objet est d'obtenir une bonne prononciation.

Pour leurs productions, il doit découvrir que le son est émis grâce à l'air expiré par les poumons. Il passe par la trachée artère et traverse certains organes comme le larynx où se trouvent les deux cordes vocales qui sont deux muscles qui vibrent selon l'effort fourni.

Je commence par introduire l'alphabet phonétique international (API) composé de symboles phonétiques qui représentent les sons appartenant à différentes langues. L'écriture à elle seule ne peut refléter la prononciation correcte d'un phonème, par exemple :



M et P. Léon²⁷³ révèle que si vous demandez autour de vous combien il y a de voyelles en français, il y a beaucoup de chances qu'un certain nombre de réponses soit : « Il y en a cinq. Six en comptant y. » Réponse juste si l'on s'en tient à la langue écrite. Mais celle-ci date, à peu d'exceptions près, de l'époque de Philippe Auguste !

Il saura que tout ce qui s'écrit n'est pas inévitablement prononcé. Elle ne tient pas compte de l'aspect orthographique.

Pour que l'élève ait une parfaite prononciation, il faut développer, d'un côté, la conscience phonétique, c'est-à-dire maîtriser les traits articulatoires des voyelles et des consonnes, et de l'autre la conscience phonémique à savoir avoir une bonne perception pour être capable de discriminer entre les différents sons et la phonie-graphie.

²⁷³Op.cit., p.8

Durant sa formation, il va découvrir les traits articulatoires : Je vous renvoie à « chapitre III » l'étude comparative des systèmes phonétiques arabe / français.

- **Les consonnes** : Le classement se fait selon le bruit de frottement, l'explosion qui peuvent causer des vibrations des cordes vocales dans un lieu où se rencontrent les organes articulateurs. Elles sont alors catégorisées d'après le mode, le lieu d'articulation, la vibration des cordes vocales.

- **Les voyelles** : Elles sont produites quant à elles par l'air expiré des poumons qui fait vibrer les cordes vocales. Il est alors modifié dans la cavité buccale pour une voyelle fermée, mi ouverte ou ouverte. Il peut d'un côté s'échapper uniquement par la cavité buccale pour produire une voyelle orale ou bucco nasale pour réaliser une voyelle nasale. Il y a en outre l'arrondissement ou l'écartement des lèvres.

- **Les semi-voyelles** : Elles ne sont pas syllabiques. Elles sont produites sans obstruction. Le [w] est produit à partir du [u], le [ɥ] du [y] et le [j] du [i].

- **La chute de la voyelle [ə]** : Dans certaine situation, la voyelle centrale [ə] peut ne pas être articulée. Elle n'est pas alors transcrite phonétiquement. Elle est omise :

- à la fin d'une phrase.
- entre deux consonnes.

Elle est par contre maintenue :

- en début de phrase.
- après deux consonnes.

Dans certaine situation, la chute de la voyelle entraîne une gémination.

- **La liaison**

La consonne finale d'un mot n'est pas prononcée mais est sonorisée devant une voyelle initiale du mot qui suit. Elle est obligatoire, facultative ou interdite.

- **L'enchaînement consonantique**

Le passage de la consonne finale prononcée d'un mot à la voyelle initiale émise du mot suivant.

- **L'enchaînement vocalique**

Le passage de la voyelle finale prononcée d'un mot à la voyelle initiale émise du mot suivant sans discontinuité.

- La syllable

Le nombre de syllabes concorde toujours au nombre de voyelles. Elle ne peut avoir qu'une seule voyelle appelée noyau. Elle est, par contre, en mesure d'être précédée d'une semi-voyelle pour constituer un noyau branchant. La partie la plus importante est la voyelle.

La syllable est ouverte quand elle se termine par une voyelle et fermée quand elle se termine par une consonne.

- L'accent

Le mot est toujours accentué sur la dernière syllable. La syllable accentuée est plus longue que les non accentuées. Dans une phrase composée par exemple, d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, seuls sont accentués les derniers mots des groupes respectifs.

- L'intonation

L'enseignant doit être motivé par l'apprentissage de l'application de la phonétique ainsi que son acquisition et ne doit pas être réticent, hésitant. Il est primordial et essentiel de participer à l'enrichissement de ses connaissances qui lui permettent d'enseigner avec une facilité et faire aussi apprécier à ses élèves cette activité afin de pouvoir découvrir en eux une prononciation correcte avec une intonation, musicalité, mélodie.

L'enseignant essaie de s'approprier et surtout le savoir faire linguistique comme le cite Cuq²⁷⁴, ou plus exactement, d'habiletés à coproduire de la parole en français, est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique d'enseignement et d'apprentissage.

La théorie cognitive favorise l'apprenant qui doit prendre en main son apprentissage grâce à l'enseignant et devenir autonome.

Le maître s'attend à ce que ses apprenants aient certaines insuffisances dans la production de certains phonèmes dues essentiellement aux problèmes d'interlangues. Le passage dans ce cas, d'une langue à une autre est soit positif, l'élève les maîtrise à bon escient ; soit négatif quand ce dernier a des difficultés en allant de l'une à l'autre,

²⁷⁴ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2005, p. 113.

car il crée des interférences phonologiques. Selinker²⁷⁵ définit comme étant la variété de la langue d'un bilingue non encore équilibré.

4/ La méthode de correction phonétique

La méthode de correction phonétique que je préconise dans le cycle primaire, est issue du terrain, d'une réalité, d'une authenticité à savoir le corpus des 15 apprenants durant leurs trois années d'apprentissage du Français. Les erreurs répertoriées chez eux me démontrent qu'il ne s'agit nullement de troubles articulatoires. Elle se résume en premier lieu dans la perception « visuelle et auditive », l'articulation et l'intonation. Elle est appelée "*méthode perceptivo-articulée tonale*" (P.A.T). L'élève a besoin de ses 3 compétences : compétence perceptive et auditive, compétence articulatoire et tonale, pour être capable de produire, prononcer un son correct et intelligible avec une mélodie et un rythme.

4.1/ La perception

4.1.1/ La perception visuelle

Elle permet à l'apprenant d'avoir une représentation orthographique du phonème et d'être capable de faire la différenciation grâce à sa mémoire lexicale où il est mémorisé. Il doit l'écrire plusieurs fois afin de le conserver et garder son empreinte orthographique.

Le cortex visuel analyse les lettres qui sont ensuite transmises à la mémoire imagée. Les phonèmes ou mots doivent correspondre aux formes visuelles retenues. Le processus du décodage regroupe le processus qui met en jeu le système graphémique qui facilite la différenciation ainsi que la syllabation des mots.

4.1.2/ La perception auditive

L'apprenant n'entend pas les sons de la langue étrangère dans leur réalité physique mais par rapport à l'habitude perceptive particulière de son oreille qui s'est appropriée le système phonologique de sa langue maternelle : il sera sourd à certains, croira en entendre d'autres qui n'ont pas été émis, n'établira pas de différences entre des sons

²⁷⁵ Op, cit., p. 116.

ayant des caractéristiques physiques différentes : erreurs et confusions qui sont en mesure de compliquer l'apprentissage et par conséquent l'autocorrection devient pénible.

Les problèmes de perception doivent être pris en considération dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Apprendre une langue étrangère nécessite une accommodation des conditionnements et des habitudes de perception propres à la langue.

Galisson et Coste²⁷⁶ définissent l'audition comme étant « une sensation engendrée par la stimulation des récepteurs de l'oreille interne au moyen d'ondes acoustiques. Effets physiologiques, psychophysiologiques et psychologiques résultant de cette sensation ». Mécanisme neuro-physiologiques obéissant à des lois complexes qui font l'objet de la psychoacoustique (ou psychophonétique). Les lois gouvernant les sensations sonores sont très différentes : 3 paramètres : fréquence, temps, intensité.

Ils rajoutent que dans la perception de la parole, l'audition n'est qu'un des niveaux du processus qui permet d'attribuer un sens à une suite de sons. Le rôle de l'oreille est capital dans l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout dans les phases initiales. Elle supplée le rôle discriminatoire de l'oreille.

La discrimination auditive consiste à faire un déchiffrement d'un phonème qui aide l'apprenant à reconnaître un son existant dans son répertoire phonologique en langue maternelle ou en langue étrangère.

Les exercices de discrimination auditive ne se reposent pas uniquement sur l'identification d'un son. En revanche il est aussi évident de juger si des sons consécutifs sont identiques ou distincts dans la chaîne parlée. L'élève doit être apte à faire une différenciation juste et durable grâce à une reconnaissance parfaite du phonème et de ses caractéristiques. Ceci pourrait le conforter par la suite à développer sa conscience phonétique. Il doit par conséquent conditionner son oreille.

4.2/ L'articulation

Pour la correction phonétique, certains chercheurs préfèrent commencer par la similitude entre les deux systèmes, par contre d'autres choisissent la différence.

²⁷⁶ Op. cit., pp.58-59.

En ce qui me concerne, j'opte pour la ressemblance dans la mesure où le français possède 17 consonnes, 10 voyelles orales 3 nasales tandis que l'arabe a 28 consonnes, 3 voyelles. Ils ont en commun 13 consonnes [b, m, t, d, n k, f, s, ʃ, ʒ, z, l, r] , 3 voyelles [i, u, a] et 2 semi- voyelles [w, j].

Cette différenciation considérable entre les deux systèmes vocaliques fait que les apprenants du cycle primaire se heurtent énormément à la réalisation des voyelles avec un nombre impressionnant et bouleversant d'erreurs.

4.2.1/ Le système vocalique

L'objectif de cette expérimentation de cette activité, en classe, est de venir en aide aux apprenants afin qu'ils s'améliorent dans leurs émissions, et éprouvent un plaisir à lire en lecture. J'ai pensé nécessaire de commencer d'abord par le système vocalique du fait qu'ils ont d'énormes déficiences dans leurs accomplissements par rapport au système consonantique et ceci grâce aux résultats des erreurs répertoriées pendant les trois années dans le cycle primaire. Ils ont beaucoup de confusions entre les voyelles et des déficiences dans leurs traits articulatoires.

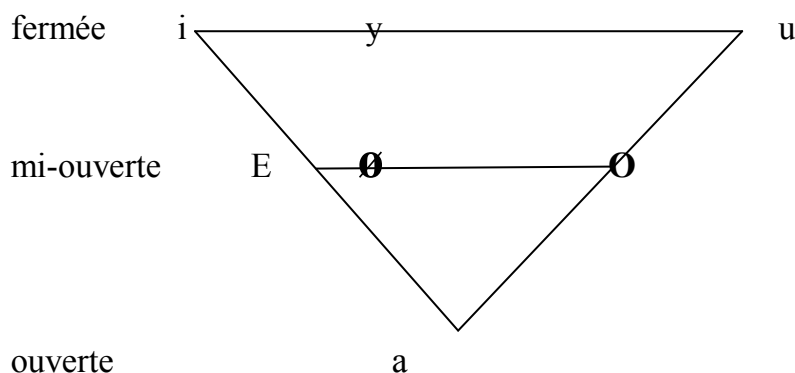
Pour remédier à ses imperfections, j'ai considéré utile de tenir compte d'un côté, de la langue maternelle de l'apprenant l'arabe ayant [i, u, a] comme voyelles, et de l'autre, de regrouper les voyelles qui se distinguent par le trait d'aperture comme [ɛ, e], [œ, ø], [o, ɔ] et les remplacer respectivement les archiphonèmes [E, Ø, O] qui regroupe leurs oppositions phonologiques. J'aurai alors, un nouveau triangle vocalique composé uniquement de 7 voyelles [i, y, u, E, Ø, O, a] qui sont claires et discernables dans la perception.

J'ai, par conséquent, estimé fructueux et profitable de ne garder que trois niveaux d'aperture de la cavité buccale qui sont :

- fermée : [i, y, u].
- mi ouverte : [E, Ø, O].
- ouverte : [a].

A ce stade, les apprenants ont besoin d'avoir un système réduit pour faciliter l'accès à cette nouvelle langue et pour avoir aussi la possibilité de prononcer ses phonèmes

d'une manière concevable. J'ai opté pour ce choix de limiter les voyelles car, de nos jours il est très rare de rencontrer un locuteur ou un individu qui prononce ou arrive à distinguer le [œ] ouvert, le [ø] fermé ou le [ə] moyen ouvert dans un mot. L'écart cité ci-dessus entre les voyelles finiront par disparaître avec l'évolution de la langue, comme c'est le cas de [õ] prononcé [ã] par les jeunes parisiens, la voyelle postérieure [ɑ] rarement prononcée de nos jours.



Ce triangle vocalique qui n'a que sept voyelles pourrait être bénéfique et efficace pour la pratique de la phonétique. L'apprenant du cycle primaire n'a pas besoin de savoir: une voyelle mi-ouverte, mi-fermée. Cette opposition n'est pas tellement apparente. Ce dont il a besoin, c'est comment pouvoir prononcer correctement. Par conséquent, je dois lui faciliter cette acquisition, cette capacité par introduire dans son système de prononciation les voyelles dont il a besoin sans se soucier du trait articulatoire de l'ouverture de la cavité buccale.

Je pense qu'avec un système aussi réduit de 7 voyelles, l'acquisition d'une prononciation acceptable est plus compréhensible et facile aux apprenants. Il contribue à accéder à l'activité de la lecture à haute voix plus naturelle et aisée du moment que les élèves ne vont plus deviner comment se prononce tel ou tel phonème.

Il y a une opposition mais elle n'est pas distinctive. Si un apprenant dit par exemple "un litre de lait" prononcé [ɛ̃litRdøle] au lieu de [ɛ̃litRdøle], y-a-t-il une opposition sémantique?

J'ai jugé utile d'après le nombre d'erreurs très effrayant et bouleversant commis par les apprenants, lors des productions des voyelles déformées et incorrectes, dans les trois années de leur apprentissage du Français dans le cycle primaire ; de commencer à les initier à articuler d'abord les voyelles fermées [i, y, u] ayant un point commun

comme la fermeture du passage lors de leurs réalisations ; puis, [e, ø, o] avec une légère ouverture de la cavité buccale et enfin, [a] la plus ouverte.

4.2.1.1/ Les voyelles fermées

Pour la voyelle antérieure, fermée, non arrondie [i], le problème ne se pose pas pour un apprenant arabophone car elle existe déjà dans son système phonologique de sa langue maternelle par la "kasra" comme "لُكُغُوقُ" [ilaṣūqi] "au marché".

Le [y] est réalisé avec un arrondissement des lèvres et une fermeture du passage de l'air. Je vais d'abord apprendre à l'apprenant à le percevoir, c'est à dire, à la perception qui est sensorielle, dans le cerveau. Puis, l'habituer à son audition autrement dit éduquer son oreille à s'accoutumer à ce son qui est totalement étranger à son système. Je lui demande de me regarder pour constater les mouvements des lèvres qui s'arrondissent doucement afin de la produire correctement.

4.2.1.2/ Les voyelles mi-ouvertes

Les élèves n'ont que 3 voyelles à apprendre, à mémoriser qui sont [e, ø, o]. Pour [e], elle est articulée avec l'écartement des lèvres et une ouverture de la cavité plus grande que [i]. Pour [ø, o], ils sont produits avec l'arrondissement des lèvres.

4.2.1.3/ La voyelle ouverte

L'élève n'aura aucune peine du fait qu'il n'y a qu'une seule voyelle ouverte à savoir [a]. Pour son émission, il suffit d'élargir l'aperture par rapport aux autres avec un écartement des lèvres.

Pour que les apprenants puissent être capables de reproduire d'une manière acceptable les voyelles, ils doivent visualiser et calquer le mouvement des lèvres nécessaires à la labialisation comme l'arrondissement, l'écartement.

4.3/ L'intonation

L'élève doit savoir que la dernière syllabe accentuée du groupe rythmique est soit ascendante ou descendante. Ces variations de modulation représentent l'intonation ou la mélodie. La fluctuation est descendante quand la phrase est terminée, phrase

déclarative ou impérative. Elle est montante quand elle est imparfaite, il attend une réponse, une phrase interrogative.

5/ Fiche pédagogique pour la pratique de la phonétique

Lors de l'analyse des corpus des apprenants de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire, j'ai pu découvrir que les apprenants n'ont pas beaucoup de lacunes quant à la production des consonnes, mais éprouvent d'énormes difficultés dans la réalisation des voyelles. Le plus nombre d'erreurs se rapporte :

- voyelles orales [e] et [ɛ] avec respectivement 47 et 40 erreurs, soit un total de 88.
- voyelles nasales [ø] et [ã] avec successivement 46 et 50 erreurs, soit une somme de 90.

Par conséquent, je propose une fiche pédagogique, aux enseignants du cycle primaire, sur la didactisation de la pratique de la phonétique. Elle consiste à leur montrer comment faire apprendre aux élèves à articuler soigneusement la voyelle orale [e] et la nasale [ø]. Elle pourrait aussi les assister pour leur faciliter la tâche afin de permettre à leurs élèves de bien prononcer.

FICHE 1 : Réalisation de la voyelle [e]

Objectif général : stimuler l'apprenant à pouvoir prononcer convenablement avec facilité et clarté.

1. La perception

1.1: La perception visuelle

Objectif spécifique : identifier un phonème écrit et avoir une représentation mentale abstraite de sa forme.

La méthode

- Commencer par écrire au tableau le graphème « é » et les digrammes « ai, ei » et demander aux apprenants d'être très attentif :

- Dire de bien les visualiser.
- Ecrire quelques exemples au tableau contenant le son : Craie- Tête- c'est-
maitresse- elle- aime- les- promène.

- Apprendre aux apprenants que, bien fixer les images graphiques, pendant un moment, contribue à les préserver dans la mémoire lexicale.

- Rajouter, qu'elle facilitera la reconnaissance du phonème dans leurs adresses orthographiques.

- Bien examiner, développe chez l'élève la capacité d'identification.

La fixation est capitale pour l'apprenant dans le début de son apprentissage d'une langue étrangère. Elle renforce, par la suite, la souvenance de la mémoire qui l'assiste en étant seul face à un texte.

1.2 : La perception auditive

objectif spécifique : discriminer le son dominant.

La méthode

- Choisir quelques mots du texte contenant la voyelle [e] afin de lui faciliter la lecture. **Craie-en Tête.**

C'est une maitresse.

Elle aime les animaux.

Elle se promène.

- Faire identifier le son dominant le plus perceptible et audible [e] / [ε].

- Prononcer le son lentement, seul plusieurs fois.

- Articuler le même son en montrant le transcodage du graphème « é » au phonème [e].

- Répéter en créant chez l'apprenant une représentation acoustique du phonème.

- Ecouter l'amène à différencier un son, à le discriminer d'un autre.

2. L'articulation

Objectif spécifique : Entraîner les apprenants à utiliser leurs organes phonatoires convenablement.

La méthode

- Ne pas tenir compte de l'unique opposition du degré d'aperture entre la voyelle [e, ε].

- Prononcer [e] avec une aperture de la cavité buccale comprise entre [i] et [a].

- Ecarter les lèvres.

- Apprendre aux élèves à vous visualiser lors de l'articulation.

- Leur demander de vous imiter à dire les mots : **Craie, Tête, c'est, maitresse, elle, les.**

- Habituer leurs organes articulatoires à exercer, à prononcer.

- Insister sur l'obtention d'une prononciation correcte lors du transcodage.

- Redire à haute voix les mots ci dessus.

- Ne pas faire trop répéter les apprenants.

- Ne pas être trop exigeant. Il faut donner du temps aux élèves de parfaire leurs émissions. Il faut les encourager.

- Faire répéter tout le texte : **Craie-en-tête**

C'est une maitresse

Elle aime les animaux

Elle se promène.

3. L'intonation

Objectif spécifique : Lire une phrase déclarative avec une intonation et un rythme acceptable en lecture à haute voix.

La méthode

- Ecrire les phrases suivantes au tableau. **C'est une maitresse très gentille.**

Elle aime les animaux.

Elle se promène dans une voiture

- Lire d'une manière lente, avec une prononciation acceptable et satisfaisante en changeant de mélodie d'un groupe rythmique à un autre.

- Montrer à vos élèves, avec votre main ou une règle, l'intonation montante dans le premier groupe rythmique de la phrase déclarative et descendante dans le deuxième groupe.

Exemple 1 : C'est une maitresse très gentille.

Exemple 2 : Elle aime les animaux.

Exemple 3 : Elle se promène dans une voiture.

- Donner les exemples d'intonation de phrases déclarative, impérative et interrogative dans de séances séparées pour éviter les complications.

- Lire une deuxième fois avec un débit lent, tout en s'appliquant dans l'articulation, pour que les élèves aient une représentation musicale.

- Demander à certains élèves de lire, tout en les encourageant à tenter de vous imiter pour donner aux apprenants timides une possibilité de prononcer.

4. La liaison

Objectif spécifique : capacité de faire une liaison correcte.

La méthode

- Rappeler à vos élèves qu'il y a liaison quand la consonne finale n'est pas prononcée. Elle est alors sonorisée.

- Donner des exemples où il y a des liaisons courantes.

Exemple 1 : C'est est une maitresse. [sEtynmEtREs]

Exemple 2 : Elle aime les animaux. [ElEmIEnimo]

5. Enchaînement vocalique et consonantique

Objectif spécifique : aptitude à attacher une consonne finale prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant, en lisant.

La méthode

- Différencier l'enchaînement de la liaison.

- Expliquer l'enchaînement vocalique qui consiste à passer d'une voyelle à une autre.

- Expliquer l'enchaînement consonantique, le passage d'une consonne prononcée à la voyelle initiale du mot suivant.

Exemple 1 : Je m'appelle Amine. [ʒəmapɛlamin]

Exemple 2 : Elle aime. [ɛlɛm]

6. La chute de la voyelle [ə]

Objectif spécifique : Apprendre à chuter la voyelle centrale finale [ə].

La méthode

- Donner des exemples qui se terminent par “e”.
- Commencer toujours à lire le premier ou faire lire les bon élèves.
- Demander aux élèves de reproduire collectivement les mots.
- Procéder ensuite par une lecture individuelle.

Exemple 1: C'est une maitresse|[metrəsə]|

Elle\|aime [ələmə] |

7. La pause

Objectif spécifique : Capacité de marquer un arrêt en fin de phrase.

La méthode

- Ecrire une phrase au tableau.
- Lire en premier lentement la phrase en question.
- Marquer la pause à vos apprenants, en montant une règle ou votre main pour leur montrer que la phrase est descendante. Elle est indiquée par un arrêt dans le code oral, et un point dans le code écrit.

Exemple 1 : C'est une maitresse très gentile mais un peu bizarre.

Exemple 2 : Elle aime les sciences et les animaux sauvages.

8. Faire lire quelques élèves pour parfaire leurs prononciations

Ils doivent lire en prononçant correctement avec une mélodie, une liaison, un enchaînement consonantique, la chute de la voyelle [ə] et une pause en fin de phrase.

Exemple : C'est une maitresse très gentile mais un peu bizarre. Elle aime les sciences et les animaux sauvages.

[setynmetResətReʒātijmezpøbizaRə//ələmə|esjãselezanimosovaʒə //]

- Faire lire les élèves tout en intervenant pour les corriger, les motiver.

L'enseignant renforce la pratique de la prononciation par des exercices de phonétique en introduisant la liaison, les enchainements consonantique et vocalique, la chute de la voyelle [ə] et la pause pour pouvoir obtenir une lecture claire et intelligible.

Il pourrait procéder par une évaluation régulière après chaque séance de pratique de la phonétique. Il devrait aussi prêter la main forte aux apprenants pour qu'ils progressent et perfectionnent leurs prononciations.

FICHE 2 : La voyelle nasale [ɔ̃]

Objectif général : Aider les apprenants à avoir la capacité de prononcer la voyelle nasale [ɔ̃] avec assurance et habileté.

1. La perception

1.1: La perception visuelle

Objectif spécifique : Reconnaître visuellement un phonème.

La méthode

- Commencer par écrire au tableau les digrammes « on, om » et demander aux apprenants d'être très attentif :

- Demander de bien les visualiser.

- Ecrire quelques exemples au tableau : **en- enseignante- bon- tombe- comprend- grande- grondant- allons- an.**

- Apprendre aux apprenants qu'ancrer les images graphiques des digrammes, pendant un moment, contribue à les préserver dans la mémoire lexicale.

- Rajouter qu'elle facilitera la reconnaissance des digrammes dans leurs adresses orthographiques.

- Bien examiner, développer chez l'élève la capacité d'identification.

1.2 : La perception auditive

Objectif spécifique : Discriminer un son d'un autre.

La méthode

- Enoncer à vos élèves que les digrammes « on, om » sont articulés [õ] différent de [ã].

- Faire un transcodage de “on, om” au phonème [õ].

- Ecrire les groupes de mots contenant le signifiant : **notre enseignante- je suis très bon- cela tombe très mal- personne ne me comprend- elle sourit en me grondant.**

- Prononcer les pour éviter la confusion de [õ] avec [ã].

- Articuler plusieurs fois le son seul, puis au sein du groupe de mots pour éduquer leurs oreilles à :

* Avoir une représentation acoustique du phonème.

* Pouvoir le discriminer parmi d’autres sons.

- Tenir compte des différences entre les nasales [õ] et [ã] dans leurs productions. Les élèves prononcent [ã] avec une aperture plus grande que [õ].

2. L’articulation

Objectif spécifique : Entraîner les apprenants à utiliser leurs organes phonatoires convenablement.

La méthode

- Demander à vos élèves de vous visualiser lors de l’articulation de la voyelle nasale [õ].

- Prononcer d’abord la voyelle orale [o] avec arrondissement des lèvres.

- Maintenir les lèvres arrondies et nasaliser la voyelle orale [o] pour obtenir [õ].

- Procéder de la même manière avec vos apprenants.

- Demander d’articuler [o] avec l’arrondissement des lèvres.

- Demander leur d’élever le voile du palais pour permettre à l’air de passer par le nez.

- Insister sur l’arrondissement des lèvres pour produire la nasale [õ].

- Appuyer sur l’arrondissement des lèvres et dire à vos élèves de garder les lèvres avec la même labialisation, sinon ils vont reproduire la nasale [ã].

- Redire à haute voix.

- Demander aux élèves de lire : **Alima notre enseignante.**

Je suis très bon en calcul.

Personne ne me comprend.

Elle sourit en grondant.

- Ne pas les faire trop répéter.
- Intervenir, corriger en se centrant uniquement sur l'arrondissement des lèvres.

Pour réussir à obtenir une articulation acceptable, il faut encourager les apprenants. Donnez du temps aux élèves de parfaire leurs émissions et encouragez-les.

J'ai moi-même tenté cette application avec mes étudiants de deuxième année français car j'ai constaté qu'ils ont quelques difficultés à émettre la voyelle nasale [õ] prononcée [ã]. J'ai alors commencé par leur demander d'articuler d'abord la voyelle orale [o]. Ensuite, je les ai exhortés à garder les lèvres arrondies et de la nasaliser. Ils ont eu au début quelques imperfections, et grâce à mon intervention fréquente, ils ont pu reproduire convenablement la nasale [õ].

3. L'intonation

Objectif spécifique : Lire une phrase déclarative avec une intonation et un rythme acceptable en lecture à haute voix.

La méthode

- Ecrire les phrases suivantes au tableau. **Je suis très bon en calcul et en dessin.**

Personne ne me comprend.

Quand je lui confie ma peur, elle sourit.

- Lire le premier d'une manière lente en changeant de mélodie.
- Montrer à vos élèves, avec votre main ou une règle, l'intonation montante dans le premier groupe rythmique de la phrase déclarative et descendante dans le dernier groupe.

Exemple 1 : Je suis très bon en calcul et en dessin.

Exemple 2 : Personne ne me comprend.

Exemple 3 : Quand je lui confie ma peur, elle sourit

- Donner les exemples d'intonation de phrases déclarative, impérative et interrogative dans des séances séparées pour éviter les complications.

- Lire une deuxième fois avec la même vitesse pour que les élèves aient une représentation musicale.

- Demander à certains élèves de lire, tout en les encourageant à tenter de vous imiter pour donner aux apprenants timides une possibilité de prononcer.

4. La liaison

Objectif spécifique : capacité de faire une liaison correcte.

La méthode

- Rappeler à vos élèves qu'il y a liaison quand la consonne finale est prononcée. Elle est alors sonorisée.

- Donner des exemples où il y a des liaisons courantes.

Exemple 1 : Pour les uns, pour les autres.

Vous allez.

5. Enchaînement vocalique et consonantique

Objectif spécifique : aptitude à attacher en lisant.

La méthode

- Différencier l'enchaînement de la liaison.

- Expliquer l'enchaînement vocalique qui consiste à passer d'une voyelle à une autre.

- Expliquer l'enchaînement consonantique, le passage d'une consonne prononcée à la voyelle initiale du mot suivant.

Exemple 1 : Notre enseignante. [nɔʀR^hãse^hñãt]

Exemple 2 : en calcul et en dessin. [ãkalkyleãdes^hẽ]

6. La chute de la voyelle [ə]

Objectif spécifique : Apprendre à chuter la voyelle centrale finale [ə].

La méthode

- Donner des exemples qui se terminent par "e".

- Commencer toujours à lire le premier ou faire lire les bons élèves.

- Demander aux élèves collectivement les mots.

- Procéder ensuite par une lecture individuelle.

Exemple 1 : notre enseignante [ãseɲãtə]

Exemple 2 : la musique, l'histoire. [lamyzikə liʃtwarə]

Exemple 3 : cela tombe [səlatɔbə]

7. La pause

Objectif spécifique : Capacité de marquer un arrêt en fin de phrase.

La méthode

- Ecrire une phrase au tableau.
- Lire le premier lentement cette dernière.
- Marquer la pause à vos apprenants, en montrant avec une règle ou votre main que la phrase est descendante à la fin de la phrase. Elle est indiquée par un arrêt dans le code oral, et un point dans le code écrit.

Exemple 1 : Je suis très bon en calcul et en dessin.

Exemple 2 : Cela tombe très mal.

8. Faire lire quelques élèves pour parfaire leurs prononciations

Pour les uns le sport, pour les autres la musique, l'histoire. Moi, je suis très bon en calcul et en dessin. Cela tombe très mal.

[puRlezẽ læspoR // puRlezotRə / lamyzikə | listwaRə // mwa / ʒəsɥitrebɔã

kalkylæãdesẽ // səlatɔbətRɛmal //

L'enseignant renforce la pratique de la prononciation en introduisant la liaison, les enchainements consonantique et vocalique, la chute de la voyelle [ə] et la pause pour obtenir une lecture intelligible.

Il procède par une évaluation régulière après chaque séance d'articulation. Il doit intervenir fréquemment pour orienter les apprenants afin qu'ils perfectionnent leurs prononciations.

CONCLUSION

La prononciation en acte de lecture à haute voix est une tâche complexe qui nécessite la combinaison de plusieurs compétences pour aboutir à une production plus ou moins proche d'un natif. Telle est la conclusion qui s'impose à l'issue de ce travail qui a trouvé ses racines dans les constatations sur le terrain, à savoir les difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire à émettre un seul son / un seul mot correctement. Il n'y a pas de production correcte parce que la reconnaissance est déficiente. Cette insuffisance est due à une représentation phonologique et acoustique incorrecte du phonème. Les résultats de ma recherche, qui sont les objectifs que j'avais fixés, révèlent qu'ils ne maîtrisent pas le processus articulatoire pas plus que le système alphabétique. Par conséquent, pour obtenir une prononciation satisfaisante, intelligible et compréhensible les enseignants doivent développer, chez eux, la conscience phonétique et phonémique.

J'ai tenté tout au long de cette étude expérimentale d'appréhender cette notion de prononciation qui dépend des connaissances du sujet et des stratégies qu'il met en jeu. L'enjeu est la capacité de l'apprenant à pouvoir prononcer en prenant en considération la perception, la reconnaissance, la discrimination, l'identification des phonèmes qui sont des paramètres de la problématique de l'enseignement de la phonétique.

À la fin de sa scolarité, l'élève doit avoir acquis une maîtrise de la pratique de la phonétique qui lui permette d'accéder non seulement à une réalisation convenable des phonèmes mais aussi à une maîtrise de la lecture et de la compréhension.

C'est en assurant une liaison permanente et équilibrée entre l'enseignant, le groupe de classe et la démarche pédagogique qu'on fera naître les conditions favorables à une amélioration de la production.

L'enseignant doit considérer au départ que l'élève veut réussir dans la classe. Il doit tenir pour acquis qu'il n'y a pas d'élèves mauvais. L'élève doit aussi reconnaître l'importance de ce qui lui est demandé en classe.

Il n'est pas possible de réussir sans appliquer une démarche claire afin que les élèves développent non seulement une certaine autonomie, mais aussi un certain sens de l'initiative en respectant leurs besoins, leurs âges et leurs intérêts.

Prétendre qu'une démarche didactique aussi bien conçue qu'elle puisse être, va résoudre à elle seule les problèmes de l'apprentissage est une erreur de jugement. Elle

n'est pas, en effet, dissociable du public auquel elle est destinée (les élèves) et de celui qui la met en œuvre (l'enseignant). Sa pertinence et son efficacité dépendent aussi par conséquent de ces deux paramètres. Une démarche didactique organise l'apprentissage de la prononciation, elle ne le suscite pas.

La formation des enseignants est mise en cause dans la pratique de la phonétique en classe de français. Elle est rarement assurée. Les maîtres n'en sont pas responsables du fait qu'ils n'ont jamais été formés pour cela. Ils tentent d'y remédier mais ils sont limités dans la mesure où cette formation nécessiterait une prise en charge régulière au moyen de journées pédagogiques ou des séminaires périodiques.

L'analyse des corpus des trois années d'apprentissage du français dans le cycle primaire en lecture à haute voix révèle que les élèves ont des difficultés dans la réalisation de certains phonèmes qui sont méconnus pour eux à cause de la présence de deux répertoires phonétiques distinctifs. Cette déformation n'est pas uniquement due aux interférences phonologiques mais aussi au processus cognitif, c'est-à-dire, leurs mémoires lexicales n'arrivent pas à reconnaître le son / mot. Ils ne peuvent pas faire un transcodage graphèmes / phonèmes juste précisément à cause de la perception visuelle et auditive incorrecte : pour la première, la fixation, pour la deuxième, la discrimination.

Pour confirmer ma thèse, voici quelques résultats d'imperfections des apprenants, durant leurs trois années d'apprentissage du français, qui se rapportent aux interférences et aux correspondances graphèmes / phonèmes.

Les erreurs d'interférences phonologiques :

3 ^{ème} année primaire	→	104
4 ^{ème} année primaire	→	134
5 ^{ème} année primaire	→	85

Les erreurs de correspondance graphèmes / phonèmes :

3 ^{ème} année primaire	→	74
4 ^{ème} année primaire	→	154
5 ^{ème} année primaire	→	214

La déduction est la suivante :

- Le total 323 des erreurs d'interférences phonologiques des trois années est

inférieur à celui de la correspondance graphèmes / phonèmes qui s'élève à 442.

- Les erreurs d'interférences phonologiques augmentent de 104 à 134 en quatrième année puis diminuent jusqu'à atteindre 85 en cinquième année, par opposition à celles de la correspondance graphèmes / phonèmes qui s'accroissent perpétuellement de 74 à 154 en quatrième année et 214 en dernière année du cycle primaire.

Ceci montre que l'incapacité des élèves à prononcer n'est pas uniquement due aux interférences phonologiques, mais aussi à la perception à savoir visuelle / auditive qui entraîne chez eux une difficulté à différencier, à discerner un phonème / un mot (plusieurs exemples se rapportant à la confusion entre phonèmes / mots ont été étudiés lors de notre analyse).

Je rajoute que ces problèmes d'articulation, de reconnaissance et de différenciation se perpétuent jusqu'au collège (renvoi au témoignage des enseignants cité après le dépouillement et l'analyse du questionnaire), voire le lycée parce que les élèves n'ont jamais été initiés à ce genre d'exercice.

L'apprenant se heurte souvent à la prononciation d'un phonème méconnu, ou à son identification. Par conséquent, il est inapte à le discriminer des autres (correspondance graphèmes / phonèmes). Je donne l'exemple suivant : si le phonème [a] est prononcé, [i], [o] ou [e], avec une fréquence d'erreurs très élevée, il peut avoir soit une dyslexie de surface, soit une mauvaise audition. Donc, son seuil d'audibilité est peut-être déficient.

Pour ce qui est de la mauvaise réalisation d'un phonème à savoir la non reconnaissance, elle relève du cerveau « hémisphère gauche » (voir chapitre psychologie cognitive). Pour la discrimination, elle est organique et relève de l'audition.

Devant cette situation, l'enseignant doit convoquer les parents et leur expose les complications que leur enfant rencontre, à savoir : l'incapacité à différencier et discriminer deux phonèmes lors de l'activité de la pratique de la phonétique. Il va alors leur conseiller de consulter un médecin pour de plus amples examens et vérifier si cette difficulté est due à son acuité auditive ou au trouble de la lecture.

Il est ainsi préférable que l'enseignant ait un aperçu sur quelques troubles liés à l'enseignement / apprentissage d'une langue, qui pourront l'aider à découvrir les

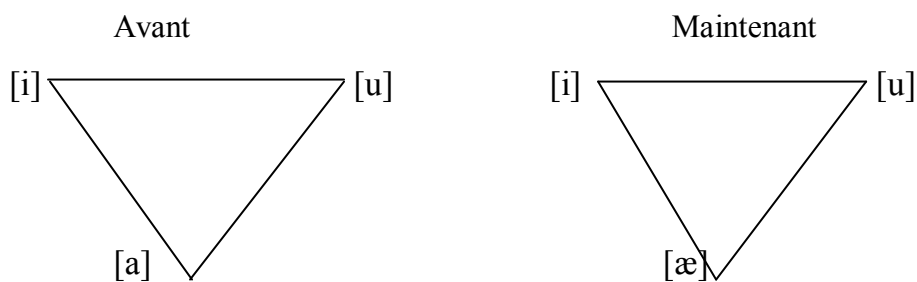
apprenants qui ont réellement des difficultés comme : les troubles articulatoires / de l'expression orale / écrite, la dysorthographe, etc. Leurs symptômes respectifs pourraient servir de dépistage précoce de l'imperfection.

Par conséquent, il est recommandé de se pencher à développer chez les apprenants la perception afin de pouvoir non seulement lire avec aisance mais aussi écrire avec facilité.

Il faut néanmoins penser à faciliter l'accès à l'apprentissage et à l'acquisition de la prononciation de la langue française, comme dans notre cas pour les élèves arabophones du cycle primaire, en vue de les amener à mieux prononcer. Ceci peut se réaliser en trouvant des voyelles intermédiaires de [e-ε], [o-ɔ], [ø-œ], qui ne se distinguent que par une légère aperture.

Cette réduction nous amène à un système vocalique réduit à sept voyelles : [i, y, u, e/ε, ø/œ, o/ɔ, a] qui connaîtra sûrement un impact positif dans l'obtention d'une prononciation correcte et compréhensible et développe chez eux le vouloir lire.

En outre, l'étude comparative des systèmes phonétiques français / arabe montre que la voyelle française [a], dans le triangle vocalique arabe, n'a pas la même réalisation que le ḥaraka fatha en arabe. Sa production se rapproche beaucoup plus de la voyelle antérieure anglaise [æ], située entre [ε] et [a], d'où je suggère le nouveau triangle vocalique arabe avec :



Par exemple, le verbe **كتب** « écrire » est prononcé [kataba] avec une assonance étrangère à l'arabe du fait que la voyelle [a] s'articule très ouverte. Ainsi, je commute [a] par la voyelle anglaise [æ] émise avec une aperture pré ouverte, similaire au fatha, j'obtiens [kætæbæ], une prononciation identique à la langue source. Le système vocalique de l'arabe que je propose pourrait être utilisé dans l'apprentissage de l'arabe par un public étranger par rapport à cette langue.

L'enseignant qui veut atteindre son objectif et réussir à faire acquérir à ses apprenants une langue étrangère, doit se pencher sur la psychologie cognitive pour avoir des réponses explicites à ses attentes et ses interrogations.

Il ne faut nullement culpabiliser l'enseignant quant aux difficultés rencontrées par les élèves dans cette discipline, mais penser à mettre à sa disposition un matériel d'enseignement, des outils didactiques comportant le manuel / livre, un support visuel, sonore ou audio-visuel comme l'exemple ce qui est proposé dans la méthode « Café-crème », les CD Rom. Il est serait bon aussi de doter toutes les écoles primaires d'un laboratoire de langue pour permettre aux apprenants de mieux entendre et parfaire leurs lectures à haute voix. Une bibliothèque qui comporte des ouvrages de didactique, de psycho-linguistiques pour répondre à l'attente de l'enseignant et diminuer la confusion de l'apprenant de certains phonèmes, certains mots.

Le palier du cycle primaire est déterminant pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'élève doit acquérir une correcte articulation pour se pencher par la suite sur une autre compétence, à savoir la compréhension et /ou la production écrite.

L'école ne doit pas être un endroit où tout est exigé mais un lieu d'innovation, de culture et d'échanges. Refuser d'être à l'écoute des désirs de l'élève, c'est encore courir le risque d'élaborer une démarche inappropriée autant à ses besoins autant qu'à ses attentes.

Enfin, j'aspire à continuer mes investigations dans le champ de l'enseignement/apprentissage de la phonétique en contexte algérien en me focalisant sur la mise en application du triangle vocalique réduit à sept voyelles proposé précédemment, avec trois archiphonèmes (voir étude comparative des systèmes phonétiques arabe et français) auprès du public apprenant du cycle primaire, ainsi que le travail sur les graphèmes de base.

En outre, en vue d'aboutir à une prise en charge convenable, une méthode appropriée ainsi qu'une prononciation acceptable, je me propose, dans le cadre d'une recherche post-doctorale, de savoir si les apprenants pourraient toujours avoir une réalisation correcte des phonèmes/mots dans les différents cycles comme le moyen, le secondaire et l'université.

CHAPITRE III : L'intérêt de la psychologie cognitive dans la lecture à

haute voix	60
1. La perception	60
1.1 : La perception auditive	60
2.2 : La perception visuelle	62
2. Les activités cérébrales	62
3. La mémoire	65
4. Introduction à l'information phonologique	66
4.1 : Accès directe	66
4.2 : Accès phonologique	68
4.3 : Accès mixte	69
5. Les différentes techniques d'investigation	71
5.1 : La chronométrie mentale	71
5.1.1 : Les mouvements des yeux	71
5.1.2 : La technique de la fenêtre	72
5.2 : Etude des lésions cérébrales	72
5.3 : L'imagerie cérébrale	74
5.3.1 : La Tomographie par Emission de Positions (TEP)	74
5.3.2 : Les Potentiels Electriques Evoqués (PEV)	75
5.3.3 : L'Imagerie Fonctionnelle de Résonance Magnétique	76
5.3.4 : La Magnéto- Encéphalographique	76
5.4 : L'approche computationnelle	78

DEUXIEME PARTIE : La pratique de la phonétique en Algérie

CHAPITRE I : La pratique de la phonétique dans les années soixante

1. Recommandations et orientations pour sa mise en œuvre	81
1.1 : Consignes pédagogiques pour une parfaite prononciation	81
1.2 : Conduite de la leçon de phonétique	81
1.3 : Précautions indispensables	82
1.4 : La phonétique dans la lecture	82
1.5 : La phonétique dans la récitation	84

1.6 : Orthographe phonétique	85
2. Analyse des fiches pédagogiques	87
Commentaire pédagogique.....	98
CHAPITRE II : La phonétique dans les réformes scolaires	101
1. La réforme de 1985	101
1.1 : Niveau : 4 ^{ème} année fondamentale	101
1.2 : Niveau : 5 ^{ème} année fondamentale	107
Commentaire pédagogique	114
2. La réforme de 2005	118
2-1 : Niveau 3 ^{ème} année primaire.....	118
2.2 : Niveau 4 ^{ème} année primaire	120
Commentaire pédagogique	121
TROISIEME PARTIE : ANALYSE EXPERIMENTALE	123
CHAPITRE I : Analyse des erreurs de prononciation	
Cas d'élèves de 3^{ème} année primaire	124
1. Préceptes méthodologiques :	124
1.1 : La méthodologie	124
1.2 : La méthode	126
2. Le corpus	127
3. Analyse quantitative	134
3.1 : Classification et comparaison des erreurs	134
3.2 : Analyse des erreurs	135
3.2.1 : Correspondance graphèmes / phonèmes ...	135
3.2.2 : Appendices consonantiques	136
3.2.3 : Interférences phonologiques	138
3.2.4 : Ajouts de phonèmes	139
3.2.5 : Omissions de phonèmes	139
3.2.6 : Phonémiques	140
Commentaire pédagogique	141
4. Analyse qualitative	143

4.1 : Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales	143
4.2 : Analyse des erreurs	144
4.3 : Interférences des voyelles orales	146
4.3.1 : [e, y] prononcés [i]	147
4.3.2 : [o] —————> [u]	149
Commentaire pédagogique	150
4.4 : Analyse des interférences des voyelles nasales	152
4.5 : Comparaison des interférences : voyelles orales et nasales.....	154
5. Analyse des erreurs des traits articulatoires	155
5.1 : Analyse des erreurs des traits articulatoires	155
5.2 : Analyse individuelle des erreurs des traits articulatoires	156
5.3 : Le mode d'articulation	157
5.4 : Le lieu d'articulation	158
5.5 : La labialisation	159
5.6 : La nasalisation	159
Commentaire pédagogique	161
CHAPITRE II : Analyse des erreurs de prononciation	
Cas d'élèves de 4^{ème} année primaire	164
1. Le corpus	164
2. Analyse quantitative des erreurs de prononciation	166
2.1: La correspondance graphèmes / phonèmes	168
2.2: Les erreurs d'interférences phonologiques	169
2.3: Les appendices consonantiques	169
2.4: Les omissions de phonèmes / mots	170
2.5: Les pauses	170
2.6: Les liaisons	171
Commentaire pédagogique	171
3. Analyse qualitative des phonèmes	174
3.1: Les voyelles orales	174
3.2: Les voyelles nasales	177
3.3: La semi- voyelle [ɥ]	178

3.4: Les consonnes	179
4. Analyse des interférences phonologiques	179
4.1 : Les voyelles orales	179
4.1.1 : [e], [ɛ], [y] et [o] prononcés [i].....	179
4.1.2 : [ə, ɔ, ø] —————→ [u]	181
4.1.3 : La voyelle orale [a] —————→[ɔa]	183
4.2 : Les voyelles nasales	184
4.3 : La semi- voyelle [ɥ]	185
4.4 : Les consonnes [v] —→[f]	184
Commentaire pédagogique	185
5. Analyse des traits articulatoires des phonèmes	187
5. 1: Comparaison des erreurs des traits articulatoires	188
5.2: Comparaison des erreurs individuelles	189
5.3: Le lieu d'articulation	189
5.4: Le mode d'articulation	190
5.5 : La labialisation	192
Commentaire pédagogique	192
CHAPITRE III : Analyse des erreurs de prononciation	
Cas d'élèves de 5^{ème} année primaire	202
1. Le corpus	202
2. Analyse quantitative des erreurs selon leurs catégories	205
2.1 : La correspondance graphèmes / phonèmes	206
2.2 : Les appendices consonantiques	207
2.3 : Les erreurs phonémiques	208
2.4 : Les interférences phonologiques	209
2.5 : Les liaisons	211
2.6 : Les pauses	213
2.7 : Les omissions de phonèmes /mots.....	215
Commentaire pédagogique	216
3. Analyse qualitative :	219
3.1 : les voyelles orales :	219

3.1.1	: [e], [ɛ], [y] et [ə] prononcés [i]	.....	219
3.1.2	: [ø], [o] et [y] → [u]	.....	220
3.1.3	: [a], [o] et [y] → [ə]	.....	221
3.1.4	: [u], [ɛ] et [ɔ]	→ [œ]	221
3.1.5	: [o], [e] et [y]	→ [y]	221
3.1.6	: [ə], [i], [i] et [ɛ]	→ [e]	222
3.1.7	: [ɔ], [y] et [a]	→ [ɛ]	222
3.1.8	: [e], [ɛ] et [ə]	→ [ã]	223
3.1.9	: [ø]	→ [a] et [o]	223
3.1.10	: Les autres	.....	223
3.2	: Les voyelles nasales	.....	224
3.3	: La semi-voyelle	.....	226
3.4	: Les consonnes	.....	227
3.5	: Analyse des erreurs individuelles des voyelles orales, nasales, la semi- voyelle et des consonnes	.....	229
3.6	: Analyse des interférences phonologiques	.....	231
3.6.1	: Les voyelles orales	.....	232
3.6.1.1	: [e, ɛ, y, ə] articulés [i]	.....	232
3.6.1.2	: [e, ø, y] → [u]	.....	233
Commentaire pédagogique			235
3.6.2	: La semi- voyelle [ʷi]	.....	239
3.6.3	: Les voyelles nasales	.....	243
3.6.4	: Les interférences des voyelles orales, nasales et la semi- voyelle.....		243	
3.6.5	: Les interférences des consonnes	.....	245
4	: Comparaison des erreurs de prononciation des voyelles 3 ^{ème} , 4 ^{ème} et 5 ^{ème} année primaire	.....	246
4.1	: Les voyelles orales	.....	246
4.2	: Les voyelles nasales	.....	247
5	: Analyse des traits articulatoires	.....	247
5.1	: Comparaison des erreurs des traits articulatoires	.....	248
5.2	: Analyse des erreurs individuelles des traits articulatoires	.....	248

5.3 : Le mode d'articulation	249
5.4 : Le lieu d'articulation	250
5.5 : La labialisation	251
5.6 : La nasalisation	252
Commentaire pédagogique	252
CHAPITRE IV : Analyse des enquêtes auprès des enseignants	263
1: Connaissances générales	264
1.1 : La correction articulatoire	264
1.2 : Les interférences phonologiques	264
1.3 : Les oppositions phonologiques	265
1.4 : L'enchaînement vocalique	265
1.5 : L'enchaînement consonantique	266
1.6 : La liaison	266
1.7 : La division syllabique	267
2. Formation des enseignants / Manuels scolaires	268
3. Constats dans les classes	271
4. Techniques utilisées	274
5. Problèmes rencontrés	275
Commentaire pédagogique	276
CHAPITRE V : Perspectives didactiques de la phonétique	
 dans le cycle primaire	279
1. Formation des enseignants	279
2. Volume horaire	281
3. Les enseignements théoriques de la pratique de la phonétique	282
4. La méthode de correction phonétique	285
4.1 : La perception :	285
4.1.1 : La perception visuelle :	285
4.1.2 : La perception auditive :	285
4.2 : L'articulation :	286
4.2.1 : Le système vocalique :	287
4.2.1.1 : Les voyelles fermées :	289

4.2.1.2 : Les voyelles mi-ouvertes :	289
4.2.1.3 : La voyelle ouverte :	289
4.3 : L'intonation :	289
5. Fiches pédagogiques pour la pratique de la phonétique :	290
CONCLUSION	300
TABLE DES MATIERES	306
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	314
ANNEXES	

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRY D., VELDERMAN-ABRY J., (2007). *La Phonétique : audition, prononciation, correction*, Techniques et Pratiques de Classe, CLE international, 2007.
- ASTOLLI J- P., *L'erreur, un outil pour enseigner*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF éditeur, 1997.
- BADDELEY A., *La mémoire humaine, théorie et pratique*, PUF de Grenoble. 1992.
- BERBSTEIN B., *Apprentissage sociolinguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires* (traduction Ch. Et. Grignon), in *Language et classes sociales*, Edition de Minuit, 1975.
- BLANC N., BROUILLET D., *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*, In Press. 2003.
- BOHE M., *Présentation d'un test de niveau destiné à évaluer la prononciation des enfants catalans* , in *Les cahiers du Ceravum*, n° 1, Montpellier, 1979.
- BORRELL A., « *Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers?* » *Revue de Phonétique Appliquée*, Université de Toulouse-Le Mirail, Editeur : Université de Mons- Hainaut, 1996.
- BORRELL A., « *Le rôle de la Phonétique en Classe de Langue Seconde et / Etrangère, Pour une meilleure prise en compte de l'oral dans l'enseignement / apprentissage des langues* », Laboratoire J. Lordat, Département des Sciences du langage, Université de Toulouse II, *Travaux de Didactique du FLE*, n° 31, 1993.
- CALLAMAND M ., *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Clé International, « *Didactique des langues étrangères* », 1981.
- CALLAMAND M., *L'intonation expressive, exercices systématiques de perfectionnement*, Hachette- Larousse, 1973.
- CANTINEAU J., *Cours de Phonétique Arabe*, Librairie C. Klincksieck, 1960.
- CAVALLI M., *Education bilingue et plurilinguisme*, Hatier- Crédif, coll. LAL, 2002.
- CHAMPAGNE- MUZAR C., BOURDAGES J-S., *Le point sur la phonétique*, Didactique des Langues Etrangères, Clé International, 1998.
- CHAUVEAU G., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001.

- CLEMENT F., GIRARDIN A., *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*, Nathan, 1997.
- COLETTA J.-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition, Mardaga, 2004.
- COMPANYS E., *Phonétique française pour hispanophones*, collection Le français dans le monde, Hachette / Larousse, 1964.
- CUCHE Th., DUTOIT J.G., SOMMER M., *Dire, Lire et Ecrire, Enseigner avec la méthode phonémique synthétique*, Editions Belin, 2006.
- CUQ J.-P. (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE, International, 2004.
- CUQ J- P., GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.
- DECI E- L., RYAN R-M., *Intrinsic motivation and self determination in human behavior* ; Pelenum, 1985.
- DELACOUR J., *Une introduction aux neurosciences cognitives*, De Boeck université, 1999.
- DELBECQUE N. (Ed.), *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, De Boeck & Larcier, 2006.
- DUBOIS, J. GIACOMO, M. GUESPIN, L. MARCELLESI, C. MARCELLESI, J-B. MEVEL, J-P., *Linguistique & Sciences du langage*, 3000 articles, 100 dossiers encyclopédiques, Larousse, 2007.
- DUPONT P., VERDELHAN M., « *La formation de formateurs de français, Responsables scientifiques* », 28 Travaux de Didactique de Français Langue Etrangère, Numéro Spécial, Actes du stage de français, Montpellier du 1^{er} au 12 juillet, CFP Université Paul valéry Montpellier III.
- DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Payot. 1962.
- FERRAND L., « *Evaluation du rôle de l'information phonologique dans l'identification des mots écrits* », Revue, L'année Psychologique, 1995.
- FERRAND L., *Psychologie cognitive de la lecture, Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*, De Boeck & Larcier, 2007.
- FITOURI Ch., *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaux- Niestlé, 1983.

- FLEISCH H., *Traité de Philologie Arabe, Vol I Préliminaires, Phonétique et Morphologie Nominale*. Imprimerie Catholique, 1961.
- FRAISSE P., *Le rôle de l'incertitude et de la discrimination dans la reconnaissance perceptive*, L'Année psychologique, 1967.
- FUCH C. (ed.), *La linguistique cognitive*, Ophrys. 2004.
- GALAZZI E., *Le son à l'Ecole, Phonétique et enseignement des langues (fin XIXe siècle- début XXe siècle)*, Pubblicazioni Centro di Linguistica de l'Università Cattolica, Saggi e Monografie 1°, editrice La Scuola, 1992.
- GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Librairie Hachette, 1976.
- GIL R., *Neuropsychologie*. Paris : Masson. 1992.
- GILLY M., *Maître- élève : rôles institutionnels et représentations*. PUF, 1980.
- GIROLAMI-BOULINIER A., *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires, l'enfant, l'adolescent*. Quatrième édition, Delachaux et Niestlé, Editeurs, 1978.
- GOETZ- GEORGES M., *Apprendre à parler avec des comptines*, Editions Retz, 2006.
- GOUPIL G., LUSIGNAN G., *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Gaetan Morin Editeur, 1993.
- GRUNDERBEECK N-V., *Les difficultés en lecture, Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaetan Morin Editeur, 1994.
- GUIMBRETIERE E., *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Didier, 1994.
- GUIMBRETIERE E., *L'Enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité*, Mélanges CRAPEL, Une didactique des langues pour demain, Mélanges CRAPEL, n° 25, En Hommage au Professeur Henri Holec,
- HACINI F., *De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral*, in Synergie Algérie n°5, Revue du Gerflint, pp.101-108, 2009.
- HAGEGE C., *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1996.
- HARLEY B and SWAIN. M., *The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching*, 1984.
- HOUDE O., MAZOYER B et TZOURIO- MAZOYER., *Cerveau et psychologie*. PUF. 2002.

- JAKOBSON R., *Essais de Linguistique Générale*, Les Editions de minuit, 1963.
- KAIL M et FAYOL M., *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans*. PUF. 2000.
- KANEMAN-POUGATH M., PEDOYA- GUIMBRETIERE E., *Plaisir des sons*, Didier-Hatier, 1989,4 cassettes.
- LAURET B., *Enseigner la prononciation : Questions et outils*, Hachette, 2007.
- LIEURY A., et DE LA HAYE F., *Psychologie cognitive de l'éducation*, Dunod, 2004.
- LEON M et P., *Exercice systématiques de prononciation française*, Hachette/Larousse, 1964.
- LEON M et P., *Introduction à la phonétique corrective*, Hachette /Larousse, 1966.
- LEON M et P., *La Prononciation du Français*, Editions Nathan, 1997.
- LEON P., *Phonétisme et prononciation du français*, Cursus, 5^{ème} édition, Armand Colin, 2007.
- MADELINI E., PAGEL D et WIOLAND F., *Le rythme du français parlé*, Hachette, 2012.
- MALMBERG B., *La phonétique*, collection « Que sais- je? », PUF, 1951.
- MALMBERG B., *Les domaines de la phonétique*, collection sup, PUF, 1971.
- MUCCHIELLI R., MUCCHIELLI- BOURGET A., *La dyslexie, maladie du siècle*, 8^{ème} Editions, Les éditions ESF, Paris, 1984.
- NADDAF N., « *Etude Comparative des deux Systèmes Phonologiques du Français et de l'Arabe et Problèmes d'Interférences* », Travaux de Didactique du FLE n° 30, Université de Lattaquié, Syrie, 1993.
- ODETTE P., *Exercices de prononciation française pour arabophone*, BELC, 1966
- OLERON P., *L'enfant et l'acquisition du langage*, PUF, Paris, 1979.
- RENARD R., *Introduction à la méthode verbo- tonale de correction phonétique*, Didier, 1971.
- RENARD R., *Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Didier, 1976.
- ROSSI J-P., *Psychologie de la compréhension du langage*, de Boeck, 2004.
- ROSSI J-P., « Ouvertures Psychologiques", *Psychologie de la Compréhension du Langage*, de Boeck, 2008.
- TALEB- IBRAHIMI K., *Initiation à la linguistique arabe*, La Casbah, 2004

TARDIF J., *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions LOGIQUES ,1997.

TARIN R., et BOHE.M., *Exercices de prononciation pour enfants catalans*, Les cahiers du Céravum n°2, Univerdité Paul Valéry, Laboratoire de Phonétique, 1979.

TARIN R., *Apprentissage, diversité culturelle et didactique, Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Editions Labor, 2006.

TROCME- FABRE H., *J'apprends, donc je suis*, les Editions d'Organisation, 1987.

WIOLAND F., *Prononcer les sons du français*, Hachette, 1991.

YAGUELLO M. (sous la dir.), *Le grand livre de la langue française*, Seuil, 2003.

Manuels scolaires algériens

Collection Khed"ra, A. Rahmani, H. Dini, R. Bousquet, *Bonjour l'Ecole*, Fiches de Langue Française, Classe d'Initiation, Classiques Hachette, 1960.

Cahiers de Pédagogie Moderne, Les Etapes scolaires, *Le Cours Elémentaire*, Editions Bourrelier, 6^{ème} édition, 1962.

Ministère de l'Orientation Nationale, de l'Enseignement du Premier Degré, *Horaires, Programmes, Directives Pédagogiques*, Classes Primaires Elémentaires, IPN, 1964.

Ministère de l'Education Nationale, *Enseignement du Français, 4^{ème} Année Fondamentale*, Livre du Maitre, Fiches, Guide du Maître, Institut Pédagogique National, 1984- 1985.

Ministère de l'Education Nationale, Enseignement du Fondamental, Livre du Maître, Fiches, Guides du Maître, Institut Pédagogique National. 2004.

Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 3^{ème} Année Primaire, Juillet 2004.

Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, Document d'Accompagnement du Programme. 2005

Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, *Programme de Français de la 3^{ème} année primaire*, Avril 2005.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission nationale des programmes, Programmes de français de la 3^{ème} année primaire, Avril 2005.

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, *Programmes de Français de la 4^{ème} année primaire*. Avril 2008.

Mon Premier Livre de Français, 3^{ème} année primaire, ONPS, 2008- 2009.

Mon livre de Français, 4^{ème} année primaire, IPN, 2008.

Mon Livre de Français, 5^{ème} année primaire, ONPS, MS 506, 2009- 2010.

Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des programmes, *Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 3^{ème} et 4^{ème} année primaire*, Avril 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission nationale des programmes, Programmes de français de la 3^{ème} année primaire, Avril 2008.

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Commission Nationale des Programmes, Programmes de Français de la 4^{ème} année primaire, Avril 2008.

SITOGRAPHIE

Phonétique corrective et prosodie

<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonétique/pages/phonétique/intro.htm>

<http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html/>

<http://dilap.com>

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe1 :Fiches pédagogiques	p321
Annexe 2 : Pratique de la phonétique les années soixantes.....	p342
Annexe 3 : Pratique de la phonétique dans les réformes..	p366
A : Réforme 1985	p367
B : Réforme 2005	p380
Annexe4 : Enquête auprès des enseignants du cycle primaire.....	p397

ANNEXE 1 : FICHES PEDAGOGIQUES

Entrer à l'école

A. Directives.

1. Objectif général — De cette leçon et des quelques autres qui vont suivre doit naître une prise de contact fructueuse avec les enfants. L'école est encore pour nos tout-petits un lieu quelque peu mystérieux, mais dont ils veulent percer le mystère. L'école, c'est ce qu'en disent le père et la mère, les grands frères, les grandes sœurs. Et ces petits qui attendaient le moment de la connaître, les voilà, ce matin, pleurnichants ou joyeux, timides ou hardis, qui se préparent à y entrer. Ne les décevons pas. Comprenons-les, d'abord! Et nous-mêmes n'oublions jamais que notre *Ecole*, il nous faudra la faire aimer. Aussi pas de cérémonie... mais un doux accueil.

2. Objectif du jour : Acquisitions.

- a) verbes : *entrer* (Impératif 2^e pers. du sing.)
- b) nom : *école*
- c) autres mots : *voici, à, oui, l'*
- d) phrase récapitulative : *X... entre à l'école*

3. **Matériel** : Aujourd'hui, l'école elle-même.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Nous sommes encore dans la cour. Les anciens ont déjà leurs habitudes. Les voilà en classe. Rassemblons nos nouveaux : le geste sera nécessaire pour la manœuvre. Faisons l'appel; contrôlons les réponses. Faisons-les se donner la main, trois par trois, quatre par quatre, et, lentement, faisons « le tour du propriétaire ». Passons devant les classes qui sont déjà des ruches. Disons « bonjour » : dirigeons-vous vers le préau, vers le lavabo où il sera amusant de boire. Dirigeons-nous vers la sortie et faisons le tour de l'école. Mais il nous faudra terminer cette promenade à peine entrecoupée de quelques mots : *bonjour l'école! Voici l'école!* (répétitions et gestes) et de quelques rires. Nous voici à nouveau devant le portail grand ouvert. Il nous faut *entrer*. La leçon commence.

b) Acquisitions :

• **Entrer à l'école** : Nommer un élève; ordonner : « *Entre à l'école* ». Savoir que l'ordre ne sera pas compris. Prendre l'élève par le bras, répéter l'ordre, aider l'élève à l'exécuter. Opérer de même avec plusieurs enfants. Dès que l'action sera comprise, un élève se substituera au maître et ordonnera : « *X...! entre à l'école!* »; et X... entrera. Répéter plusieurs fois cet exercice. Faire ordonner par un autre élève. « *Y...! entre à l'école!* » et au moment où Y... exécutera l'ordre reçu, dire et faire répéter : « *Y... entre à l'école.* » Répéter l'exercice.

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>foicé</i>	<i>V</i> : vibration prolongée des lèvres. <i>i</i> : lèvres étirées : <i>voici</i> .
<i>icoul</i>	<i>é</i> (bouche peu ouverte). <i>o</i> : joues creusées : <i>école</i> .
<i>bonjor</i>	<i>on</i> : joues très creuses. <i>ou</i> : lèvres très contractées : <i>bonjour</i> .

Deuxième phase : Exploitation du thème**a) Consolidation des acquisitions précédentes :**

• **Entrer à l'école.** Le point de départ sera le même que celui de la 1^{re} phase. Reprendre les procédés utilisés et revoir les expressions étudiées « *Voici l'école. Entre à l'école. X... entre à l'école.* »

b) Acquisitions (suite)

• **Oui.** Obtenir d'un élève interpellé par un de ses camarades qu'il réponde par *oui*. Ex. « *Jamil! → oui!* » (le *oui* de présence et d'accord) « *Entre à l'école.* » « *Jamil entre à l'école.* » Multiplier les exercices.

Élaboration de la phrase récapitulative :

1. Mustapha! → *oui!*
2. Entre à l'école!
3. Mustapha entre à l'école!

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>oué</i>	ou...i (lèvres bien étirées vers les oreilles) : <i>oui</i> .
<i>entri</i>	insister sur <i>en-tre</i> et répéter <i>entre</i> : <i>entre</i> .

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Contrôlons et fixons les acquisitions du matin. Aucun mot nouveau à étudier n'est prévu.

Le maître s'effacera le plus possible et donnera plus d'initiative aux enfants, l'objectif étant d'assurer par une répétition systématique et individuelle, l'inscription, dans la mémoire, des acquisitions du jour.

Sortir de la classe

A. Directives.

1. Objectif général — Il s'agit ici de mettre en opposition les verbes *entrer* et *sortir*. L'étude systématique des contraires, chaque fois que l'occasion se présente, est l'un des procédés qui facilitent la compréhension et la mémorisation d'un mot. Si les deux verbes précités n'ont pas été étudiés simultanément au cours de la leçon d'hier, c'est parce que nous voulons éviter, au cours des premières leçons, une surcharge préjudiciable aux exercices d'acquisition.

2. Objectif du jour : Acquisitions.

a) verbe : *sortir* (3^e pers. du sing. du prés. de l'indicatif)

b) nom : *classe*

c) autres mots : *de, la, il, en* (*entrer en*)

d) phrase récapitulative : *il sort de la classe*

3. Matériel : Aujourd'hui, l'école et la classe.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Rassemblons les élèves autour de nous, en un point d'où nous aurons une vue d'ensemble de l'école. Répétons notre salut d'hier : « *Bonjour l'école* », en la montrant, d'un geste large. Reprenons notre salut, du même geste, mais plus précis : « *Bonjour la classe*. » Car notre classe, nous la connaissons déjà. D'ailleurs, elle est la seule à avoir la porte ouverte. « *Voici la classe... Bonjour la classe*. » Détachons-nous du groupe en entraînant un enfant par la main. Plaçons-le sur le seuil de la porte. Revenons au groupe. Interrogeons du regard et du geste... « *Qui s'adressera à l'enfant seul? Qui l'appellera?* » « *X...!* » → *Oui*. — *Entre en classe*. » Conduire le jeu : *appel - réponse - ordre*.

b) Acquisitions :

• **Entrer en classe** : L'élève déjà entré sera remplacé sur le seuil par un autre élève qui attendra l'ordre, correctement transmis, pour l'exécuter. Ordre transmis individuellement, par groupes, par l'ensemble des élèves restants. « *Y...!* » → *Oui*. — *Entre en classe*. » (Impér.). *Y... entre en classe* (indic.). Continuer le jeu en recherchant les volontaires. Excitons le désir d'agir, de s'exprimer. Terminons l'exercice en vérifiant bien que les enfants ont reconnu et occupé leur place de la veille. Observons, parcourons la classe, nommons sans insister le matériel qui la compose. « *Voici la classe*. » Faire répéter.

• **Sortir de la classe** (Profitons des premiers jours pour fixer des habitudes d'ordre... de propreté. Ici, ayons en vue un exercice ordonné de sortie de classe). Se diriger vers la porte; appeler un élève « *X...!* » → *Oui* - *Sors de la classe*. L'aider, répéter l'exercice. *Appel - réponse - ordre - exécution* « *Y...!* » → *Oui* - *Sors de la classe* → *Y... sort de la classe*. » Procéder lentement. La leçon terminée, se diriger en ordre vers le lavabo... vers les W.C... : toilette.

PHONÉTIQUE**Vous entendrez**

sour
dou
clesse

Exigez!

insister sur *o* : *sors*.
insister sur *e* : *de*.
c comme dans *café*; *a* bien ouvert :
classe.

Deuxième phase : Exploitation du thème**a) Consolidation des acquisitions précédentes :**

• **Entrer en classe - sortir de la classe.** *Entrer - entrer en classe - voici la classe -* Provoquer le dialogue entre élèves.

b) Acquisitions :

• **II. Arrêter le mouvement d'entrée.** Se placer auprès de l'élève désigné pour entrer. Appel : « *X...* » Réponse : *oui*. Ordre « *entre en classe* ». Pouce renversé sur l'épaule droite désignant *X*, de qui l'on parle. Dire : « *Il entre en classe* ». Multiplier les exercices. Désigner trois élèves : celui qui ordonne, celui qui exécute, celui qui indique. Terminer par un jeu qui mette en opposition les verbes *entrer* et *sortir* : *sortir de la classe, de l'école; il entre à l'école, en classe*. Accentuer la rapidité des ordres et du mouvement. L'action restera toujours inséparable de l'action verbale.

c) Élaboration de la phrase récapitulative.

1. « *X...!* » → *oui*.
2. *Sors de la classe!*
3. *X... sort de la classe.*
4. *Il sort de la classe.*

PHONÉTIQUE**Vous entendrez**

el

Exigez!

insister sur *i* (lèvres bien étirées vers les oreilles) : *il*.

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Entrer, sortir. Jeu : *Entre! Sors! il entre en classe; il sort de la classe. X... entre. Y... sort.* Organiser le dialogue expressif et vivant.

Prendre un livre

A. Directives.

1. Objectif général — Pour la prise en main d'un Cours préparatoire d'initiation, certains verbes sont de première nécessité : le verbe *prendre* est de ceux-là. Les occasions de l'utiliser se présentent sans cesse au cours de la journée et quelle que soit la matière à enseigner. Verbe polyvalent — prendre un livre, prendre le train, prendre une décision — mais dont nous n'étudierons aujourd'hui que le sens le plus concret et le plus familier : le premier.

2. Objectif du jour : Acquisitions.

- a) verbe : *prendre* (3^e personne du sing. du prés. de l'indic. suite)
- b) nom : *livre*
- c) autres mots : *un, le, de qui?* (le livre de qui?)
- d) phrase récapitulative : *il prend un livre neuf*

3. Matériel : des livres neufs et vieux.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Nous prendrons le livre de lecture et nous lirons devant une classe attentive la page 1. Puis, par le geste, par la mimique, nous chercherons les élèves qui ont envie de lire à leur tour. Nous établirons un tour de lecture mais l'ensemble de la classe — le jury — décidera si tel ou tel lecteur mérite le bon point que nous présentons déjà aux yeux de tous. Conduire le jeu et provoquer si cela est nécessaire l'approbation ou la désapprobation du jury. Terminer le jeu. S'adresser à un nouvel élève, volontaire ou pas...

b) Acquisitions :

● **Prendre le livre** : Lui dire « *Prends le livre* ». L'aider à exécuter l'action. Dire « *X... prend le livre. Voici un livre, deux livres* ». Faire répéter. Laisser X... terminer la lecture. S'adresser à Y... « *Y...!* » → *oui — prends le livre. Y... prend le livre; il prend le livre.* (Attention! le verbe *prendre* est un « *verbe court* » car l'action de prendre ne dure pas et ce serait un non-sens de laisser dire « *il prend le livre* » à tour de rôle à plusieurs élèves, alors que l'action de *prendre* est déjà terminée.) Changer les acteurs. Dialogue entre élèves « *Salah!* » → *oui — prends le livre. Ali!* » → *oui — prends le livre* ». Obtenir : *Salah prend le livre. Il prend le livre. Ali prend le livre. Il prend le livre.* (Laissez lire. Multiplier les exercices.)

● **Le livre de qui?** « *Voici le livre de X..., de Y..., de Z...* ». Faire répéter. Prendre un autre livre. Interroger : « *Le livre de qui?* » Donner la réponse. Reposer la question. « *Le livre de qui?* » → *le livre de Saïd — Prends le livre de Saïd. → il prend le livre de Saïd. Prendre le livre de Mustapha à la page 1.* » (les termes *page 1, page 2* sont empruntés au vocabulaire du calcul.)

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>bren</i>	<i>p</i> inconnu (le prononcer bouche fermée, joues très enflées) : <i>prends</i> .
<i>lou lefr</i>	obtenir <i>le</i> ; <i>v</i> et <i>i</i> à revoir : <i>le livre</i> .

Deuxième phase : Exploitation du thème**a) Consolidation des acquisitions précédentes :**

● **Prendre le livre, le livre de qui?** (cacher au préalable le livre de X...) « *Voici un livre, deux livres; voici le livre de Z... Le livre de qui? → le livre de Z... Prends le livre de Z..., de Y... → il prend... Prends le livre de X...!* » (le chercher avec la complicité souriante des autres élèves, s'en emparer; l'observer.)

b) Acquisitions :

● **Neuf.** Dire « *voici un livre neuf* ». Faire observer, tenir, toucher, sentir une série de livres neufs. *Le livre neuf de X..., de Y..., de Z... Prendre un livre neuf; deux, trois livres neufs.*

● **Vieux.** Montrer et dire « *Voici un vieux livre. Le vieux livre de qui? Prendre un vieux livre. Un livre vieux.* »

c) Élaboration de la phase récapitulative :

1. Voici un livre neuf, un vieux livre.
2. Prends un livre neuf!
3. Il prend un livre neuf.

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>nof</i>	<i>eu</i> comme <i>e</i> : <i>neuf</i> .
<i>fiou</i>	revoir <i>v</i> et <i>eu</i> : <i>vieux</i> .
<i>in</i>	lèvres contractées : <i>un</i> .

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Neuf et vieux. Jeu : placer sur différentes tables des *livres neufs* et *vieux*. Faire circuler les élèves dans les rangées. Il s'agit de distinguer *le livre neuf* du *vieux livre*. Contrôler puis déplacer le jeu, un élève se substituant au maître : *Appel — ordre — action exprimée « X...! — → oui — Prends un livre neuf → Il prend un livre neuf; X... prend un livre neuf. »* Même scénario pour : *prendre un vieux livre*.

Lire sur le tableau

A. Directives.

1. Objectif général — Tout sera mis en œuvre, au cours de ce premier contact avec le verbe *lire*, pour faire saisir, du moins intuitivement, aux enfants, la vertu magique de ce pouvoir : « *lire* ». On recourra aux moyens ingénieux, même un peu factices (ex. lecture attentive d'un journal : joie; d'une lettre que le facteur vient d'apporter : surprise; d'une note du Directeur : approbation — avec chaque fois la mimique appropriée). On s'en tiendra naturellement, dans la conduite de la leçon, au sens le plus commun : *lire un texte* dans un livre, sur un tableau.

2. Objectif du jour : Acquisitions.

- a) verbe : *lire* (indicatif présent — 3^e pers. du sing. Impératif)
- b) nom : *tableau*
- c) autres mots : *dans, sur, et*
- d) phrase récapitulative : *Il lit sur le tableau (dans le livre)*

3. Matériel : Des livres, des journaux, des lettres.

B. Leçon proprement dite.

Première phase :

a) **Mise en ambiance** : Faire face aux élèves; lire avec une attention affectée un article de journal. Proposer à quelques élèves de poursuivre la lecture commencée... Devant leur échec, leur présenter un autre livre mieux connu et déjà familier (le livre de lecture). « *Qui prend le livre? Qui veut lire dans le livre?...* » Plusieurs élèves seront invités à lire la page 2 du livre de lecture, ce qu'ils feront avec succès.

b) Acquisitions :

• **Lire dans le livre.** Le jeu terminé, désigner un autre élève. Interpellation collective : « *X...? → oui. — Prends le livre page 2...; lis!* » *X...* commence sa lecture. « *X... lit; il lit* ». Ajouter : *X... lit dans le livre* (geste précis pour *dans*). Faire répéter. Obtenir : « *il lit dans le livre* ». Faire répéter. (D'autres élèves succéderont à *X...*)

• **Et.** Appeler *X...* et *Y...* « *Voici X... et Y...* » Faire répéter. « *Voici Rabah et Rachid; voici Said et Salah; voici Mustapha et Mohamed... Voici un livre neuf et un vieux livre.* » Faire répéter. *Prendre un livre neuf et un vieux livre. Prendre un livre et lire. Prends le livre et lis.* Laisser lire. Répéter l'exercice : *Y... prend le livre et lit; il prend le livre et il lit.*

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>oué</i>	ou...i (lèvres bien étirées vers les oreilles) : <i>oui.</i>
<i>let</i>	même remarque. La confusion entre i et é est tenace : <i>lit.</i>
<i>lèvre</i>	ibid. Multiplier le jeu phonétique : i..é.i..é.. : <i>livre.</i>

Deuxième phase : Exploitation du thème**a) Consolidation des acquisitions précédentes :**

● **Lire dans le livre, et.** (Le texte de lecture figurant à la page 2 est copié intégralement au tableau.) *Prendre le livre... un livre. Prendre le livre à la page 2. Lire. Lire dans le livre* (Impératif — 2^e pers. du sing., Indicatif prés. : 3^e pers. du singulier.)

b) Acquisitions :

● **Lire sur le tableau.** Après la lecture dans le livre, faire venir un élève au tableau. Montrer le tableau. « *Voici le tableau... le tableau... un tableau. Voici le tableau de la classe.* » Faire répéter. Découvrir le texte écrit : « *X...! lis sur le tableau. X... lit sur le tableau. Il lit sur le tableau* » (geste précis pour **sur**). Faire lire plusieurs élèves au tableau. En désigner un autre qui lira dans le livre. Construction : *X... lit sur le tableau, Y... lit dans le livre. X... lit sur le tableau et Y... lit dans le livre. Qui lit sur le tableau? Qui lit dans le livre?*

c) Élaboration de la phrase récapitulative :

1. X... lit.
2. Il lit.
3. Il lit sur le tableau (dans le livre).

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>sour</i>	lèvres contractées comme pour siffler : <i>u..u..u : sur.</i>
<i>tablou</i>	faire vibrer le bl.bleau : lèvres très souples : <i>tableau.</i>

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Et. Bien dégager le rôle de la conjonction *et*. Obtenir les constructions étudiées au cours des leçons 1 et 2. Utiliser : *le livre... prendre le livre et lire. Lire dans le livre et lire sur le tableau; X... lit sur le tableau et Y... lit dans le livre, etc.*

Revision hebdomadaire des fiches 1-2-3-4

A. Directives.

1. Objectif général — La revision de la journée se déroulera sous forme de *jeu* débutant dans la cour et se terminant dans la classe. Le maître, meneur de jeu, donnera habilement le maximum d'initiative aux élèves, l'objectif étant d'assurer, par une répétition systématique et individuelle, la mémorisation des acquisitions de la semaine. Les deux premières phases seront consacrées, la première à la revision des leçons 1 et 2, la seconde à celle des leçons 3 et 4. La dernière phase de la journée pourrait être alors une synthèse des éléments revisés avec prédominance des exercices phonétiques. Ces derniers sont indispensables car *dès le début*, il faut habituer l'enfant à savoir entendre des sons étrangers afin de les reproduire correctement, ce qui nécessitera de sa part de gros efforts.

2. Objectif du jour : Révision des acquisitions de la semaine.

a) verbes, noms, autres mots

b) phrases récapitulatives : *Mustapha entre à l'école*
Il entre en classe... il sort de la classe
Il prend un livre neuf
Il lit sur le tableau

3. **Matériel** : voir fiches de la semaine.

B. Leçon proprement dite.

Première phase :

a) **Mise en ambiance** : Les élèves fréquentent l'école depuis bientôt une semaine. Ils sont heureux de refaire « le tour du propriétaire » avec moins d'appréhension cette fois-ci. Ils disent avec plus d'assurance et gaiement « *Bonjour l'École* », « *Voici l'École* » lorsqu'ils se retrouvent dehors, devant le portail d'entrée.

b) Revision des acquisitions :

• Le jeu continue sous la forme d'un dialogue expressif et vivant qui s'établit entre plusieurs élèves désignés à tour de rôle et qui permet la répétition des constructions prévues. Le dialogue doit être conduit avec méthode, il faut suivre le processus habituel : *appel, réponse, ordre, exécution*. Trois élèves agissent chaque fois : *celui qui ordonne, celui qui exécute, celui qui indique*. Limiter toutefois le va-et-vient car il s'agit d'une revision et non d'une nouvelle leçon. Appel : *Mustapha!* Réponse : *oui!* Ordre : *entre à l'école*. Exécution. Faire répéter en montrant l'exécutant « *Mustapha entre à l'école.* »

- Les élèves pénètrent ensuite dans la cour; ils sont devant leur classe dont la porte est ouverte. « *Voici la classe! Bonjour la classe!* » répéteront-ils après le maître. Comme tout à l'heure, ce dernier contrôle la compréhension et la mémorisation des deux verbes opposés « *entrer — sortir* » : appel, réponse, ordre, exécution, répétition des phrases « **il entre en classe — il sort de la classe** ». L'action restera inséparable de l'expression verbale.

PHONÉTIQUE Attention aux mots : *voici, école, bonjour, oui, Mustapha, entre, sors, de, classe, il*. Se reporter aux leçons 1 et 2.

Deuxième phase :

a) **Mise en ambiance** : placer sur différentes tables des livres neufs et vieux, des journaux, des lettres.

b) Revision des acquisitions :

A l'aide de manipulations rapides, les élèves doivent :

- **Distinguer rapidement un livre neuf d'un vieux livre**. « *Voici un livre neuf... Voici un vieux livre* » diront-ils à tour de rôle.

- **Prendre un livre**. Appel : « *X...!* » → « *oui!* » Ordre : « *Prends un livre neuf, prends le livre de Y...!* » Exécution. Répétition individuelle des phrases obtenues. « *Il prend le livre de Y... Il prend un livre neuf.* »

- **Lire dans le livre**. Reprendre le jeu d'ambiance de la leçon 4, première phase. Placer l'élève dans l'impossibilité de lire — article de journal par exemple. Ensuite, lui donner la possibilité de lire effectivement « *Il prend le livre et il lit.* »

- **Lire sur le tableau** : Les élèves se posent des questions. « *Qui lit sur le tableau? → X... lit sur le tableau.* » Le jeu questions-réponses continue. « *Qui lit dans le livre? → Y... lit dans le livre* » Montrer X... et Y... qui lisent différemment et faire dire : « *X... lit sur le tableau et Y... lit dans le livre.* » Accentuer la rapidité du jeu. Obtenir : « *X... lit sur le tableau. Il lit sur le tableau.* »

PHONÉTIQUE Veiller à la prononciation exacte des mots : *prends, le, livre, un, il, lit, dans*. Se reporter aux leçons 3 et 4.

Troisième phase : Synthèse avec jeux phonétiques :

Les acquisitions de la semaine sont reprises avec le souci d'une prononciation exacte. Le maître s'exprime à haute voix, en articulant lentement. Les élèves suivent avec curiosité ses jeux variés de physionomie, ses gestes assortis d'une mimique intelligemment utilisée. Les enfants, observateurs-nés, imitent le maître. Il faut en profiter pour faire répéter d'une façon parfaite les phrases essentielles. (Veiller à ce que les élèves *n'annoncent jamais*.)

- « *Voici l'école* » et non « *Foicé l'icoule.* » « *Bonjour l'école* » et non « *Bojor l'école.* »

- « *Il sort de la classe* » et non « *el sourt dou la classe.* » « *Il prend un livre neuf* » et non « *il brend in lèfre nouf* » (« *vieux* » et non « *fieux* »). « *Il lit sur le tableau* » et non « *il let sour lou tablou.* » « *Il lit dans le livre* » et non « *il lit danss lou lèfre.* »

N.B. Se reporter aux leçons 1-2-3-4 (partie phonétique).

Essuyer le bureau

A. Directives.

1. Objectif général — Dans le cadre des bonnes habitudes et des activités journalières le verbe **essuyer** tient une place prépondérante; habitudes d'ordre et de propreté (*essuyer les tables, les bancs, les cartables*), activités scolaires (*essuyer l'ardoise avant ou après un exercice*). Plus tard, nous élargirons le sens du verbe à mesure que de nouveaux thèmes alimenteront notre progression : *essuyer ses yeux, les larmes, essuyer un coup, essuyer un reproche...*

2. Objectif du jour : Acquisitions.

- a) verbe : *essuyer* (3^e pers. du sing. du présent de l'indicatif)
- b) noms : *bureau, chiffon*
- c) autres mots : *avec, quoi, non*
- d) phrase récapitulative : *il essuie le bureau avec un chiffon*

3. Matériel : Quelques chiffons, des livres, des cubes.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Avant l'entrée en classe, disposer le bureau face aux élèves. Préparer un ou plusieurs assemblages de cubes (matériel de calcul). Distribuer quelques balles à quelques joueurs. Animer le jeu (cf. jeu de massacre). Lancer les balles. Dissocier les assemblages, couronner le ou les « champions ». *Vocabulaire à utiliser* : « *Prendre les cubes; assembler les cubes sur le bureau; lancer, manquer, gagner!* » Remise en ordre à la fin du jeu : montrer quelques chiffons qui vont servir à essuyer le bureau. « *Qui veut essuyer le bureau?* » (Mimique).

b) Acquisitions :

● **Essuyer le bureau.** Donner un chiffon à X... Ordre : « *X...! Essuie le bureau.* » → *X... essuie le bureau, il essuie le bureau.* Répétitions. Donner un chiffon à Y... « *Y...! essuie le bureau!* » → *Y... essuie le bureau. Il essuie le bureau. X... et Y... essuient le bureau.* — *X... essuie-t-il le bureau?* — → *oui, X... essuie le bureau. Il essuie le bureau.* — *Y... essuie-t-il le bureau?* → *oui, Y... essuie le bureau; il essuie le bureau.* Faire essuyer le tableau; obtenir : « *Z... essuie le tableau. Z... essuie-t-il le bureau?* »

● **Non.** Répondre soi-même « *Non; Z... essuie le tableau.* Interroger : « *Rabah prend-il le livre?* — *oui, Rabah prend le livre. Saïd prend-il le livre?* → *non, Saïd prend un cube. Rabah lit-il sur le tableau?* → *non, Rabah lit dans le livre. Ahmed essuie-t-il le bureau?* → *non. Et X...?* → *X... essuie le bureau. X... et Y... essuient le bureau.* »

PHONÉTIQUE

Vous entendez	Exigez!
lafabou	insister sur <i>v</i> et <i>o</i> : <i>lavabo</i> .
qué	rétablir <i>i</i> : <i>qui</i> .

Deuxième phase : Exploitation du thème**a) Consolidation des acquisitions précédentes :**

● **Aller au lavabo.** Prévoir les constructions de la première phrase : S'adresser à un, deux, trois, quatre élèves, interrogés isolément : « *Va au lavabo... va au bureau... va au tableau... Il va au lavabo, il va au bureau; il va au tableau. X... va au lavabo. Y... va au bureau. Z... va au tableau. Va-t-il...? Qui va...?* »

b) Acquisitions :

● **Je.** Interrompre l'action. Dire (la main droite sur la poitrine) : « *Je vais au bureau, au tableau...* » Faire agir chaque élève en l'aidant à s'exprimer et en maintenant sa main droite sur sa poitrine : « *je vais...* ». Ordonner : « *sors* » — *je sors. Va au lavabo* (éviter à tout prix : *je vas*.)

c) Élaboration de la phrase récapitulative :

1. Voici un lavabo.
2. Va au lavabo.
3. Je vais au lavabo.

PHONÉTIQUE

Vous entendez	Exigez!
jou	rétablir <i>e</i> : <i>je</i> .
fa	rétablir <i>v</i> et <i>ai</i> puis <i>vai</i> : <i>vais</i> .

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Je et il. Distinguer *je il* (importance et précision du geste). Utiliser les verbes connus : *f'entre; il; je sors; il; je lis; il; je prends; il; je vais; il va au lavabo.*

Aller au lavabo

A. Directives.

1. Objectif général — Ce n'est pas sans raison que nous avons déjà signalé le rôle du geste. Le geste, particulièrement en début d'année, remplace la parole. Un geste judicieux vaut mieux qu'un ordre sec incompris de l'enfant. Mais le geste est un moyen, non une fin. A mesure que les actions se succèdent, la *traduction verbale se substitue à l'action muette*. Le verbe *prendre* étant connu, nous abolirons le geste qui en donnait le sens. Le verbe *lire* étant connu, nous l'utiliserons désormais seul alors que nous nous contentions, auparavant, de l'utiliser en l'accompagnant d'une mimique. Déjà aussi le geste seul nous permettait de diriger l'enfant au tableau, vers la porte, sur l'estrade, près du bureau. Aujourd'hui l'étude du verbe *aller* nous permettra d'abolir le geste qui jusqu'ici le traduisait.

2. Objectif du jour : Acquisitions

- a) verbe : *aller* (1^{re} pers. du sing. du prés. de l'indicatif)
- b) nom : *lavabo*
- c) autre mot : *je*
- d) phrase récapitulative : *je vais au lavabo*

3. Matériel : Croquis au tableau du lavabo de l'école.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Ce n'est pas nous, mais un élève qui ce matin passera la visite de propreté. Silencieux, certes, mais scrutateur. Accompagnons-le dans son inspection, et ne nous contentons pas d'observer. Jugeons : « *Oui, tes mains sont sales! Oh Saïd! regarde la figure de Salah! et ses oreilles! Il faut aller au lavabo! Tu vas aller au lavabo!* » Entre temps Saïd et Salah auront été dirigés vers l'estrade et nous demanderons à tous ce qu'il reste à faire à Saïd et à Salah. Nous découvrirons le coquis du *lavabo*. Il y a bien le même, tout près, dans la cour. C'est bien là qu'il faudra se rendre. Mais avant...

b) Acquisitions :

● **Aller au lavabo** : Montrer le croquis « *Voici le lavabo.* » Répétition. Appeler Saïd « *Saïd* » → *oui.* → *Va au lavabo.* » Diriger Saïd, lui relever les manches, ouvrir le robinet... Rires. Dès lors montrer le *lavabo de la cour*. Maîtres et élèves (geste impératif) « *Saïd! va au lavabo!* » ... → *Saïd va au lavabo...; il va au lavabo- Qui va au lavabo? Va-t-il au lavabo?* » Même action pour Salah. Même action pour deux autres élèves. *X... va au lavabo avec Y...* Au retour des élèves, vérifier si la toilette a bien été faite. Poursuivre cette leçon en utilisant le vocabulaire acquis : « *Aller au tableau, aller au bureau. Qui va...? X... va... Avec qui? Va-t-il au tableau? → oui, il va au tableau. Va-t-il au tableau? → non, il va au bureau.* » Terminer par un *jeu* : retour au croquis, y faire une toilette fictive.

PHONÉTIQUE	Vous entendrez	Exigez!
	<i>soui</i>	insister sur <i>é</i> : bouche peu ouverte; <i>sui</i> : <i>sss...ui</i> : sifflement puis lèvres étirées : <i>essuie</i> .
	<i>birou</i>	<i>bureau</i>
	<i>tablou</i>	<i>tableau</i> mots déjà vus.
	<i>no</i>	<i>non</i>

Deuxième phase : Exploitation du thème

a) Consolidation des acquisitions précédentes :

● **Essayez le tableau; non.** L'action ne portera pas seulement sur *le bureau* mais sur le mobilier scolaire, même si les noms désignant ce mobilier ne sont pas encore connus : (*tables, armoires, porte-cartes*). *Essuyer les tables, le bureau, le porte-carte, l'armoire. Oui, non.* (L'impératif, l'indicatif, la forme interrogative.)

b) Acquisitions :

● **Chiffon.** Montrer, nommer, prendre un chiffon. *Voici un chiffon; le chiffon — voici le chiffon. Le chiffon de qui? Voici le chiffon de X...*

● **Avec quoi?** *X... essuie-t-il? (X... est en train d'essuyer) → oui, X... essuie. Avec quoi? → avec un chiffon. Essuyer la table, le bureau, l'armoire avec un chiffon.*

c) Élaboration de la phrase récapitulative :

1. X... essuie
2. Il essuie le bureau
3. Il essuie le bureau avec un chiffon.

PHONÉTIQUE	Vous entendrez	Exigez!
	<i>chéfounn</i>	<i>i</i> et <i>on</i> à reprendre : <i>chiffon</i> .
	<i>afic</i>	<i>a</i> ouvert; <i>vec</i> (vibration prolongée des lèvres) : <i>avec</i> .

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Former quatre groupes d'élèves.

1^{er} groupe : celui qui ordonne : « X...! → *oui* — *Essuie le bureau.* »

2^e groupe : celui qui exécute.

3^e groupe : celui qui interroge : « *Essuie-t-il le bureau? le tableau? l'armoire?* »

4^e groupe : celui qui indique : « → *Il essuie le bureau, le tableau, l'armoire.* »

Les interrogations et les réponses collectives ne seront utilisées qu'avec le plus grand discernement.

Poser l'ardoise

A. Directives.

1. Objectif général — L'étude du verbe *poser* complète l'étude du verbe *prendre*. On ne prend pas un objet sans avoir à le poser d'un moment à l'autre. Mais l'atmosphère de la classe, si nous n'y prenons garde, se détériorera vite si ces actions familières se déroulent en désordre et sans précaution. Certes, il est, au cours de la journée, des bruits nécessaires et souhaitables — le rire franc, collectif, l'explosion spontanée de ceux qui savent répondre à telle ou telle question — et qui relèvent en fin de compte moins du bruit que du bruitage savamment dosé. Mais le bruit qui gêne, qui énerve, qui détruit, nous devons le proscrire parce qu'inutile et dangereux : des pieds qui traînent, des crayons qui roulent sur la table, des ardoises que l'on pose sans précaution. *Posons doucement l'ardoise* et entraînons-nous à le faire. Nous y gagnerons en quiétude, et nos interventions deviendront rares désormais... *Doucement... doucement...*

2. Objectif du jour : Acquisitions

- a) verbe : *poser* (1^{re} pers. du sing. du prés. de l'indicatif)
- b) noms : *ardoise, table*
- c) autre mot : *doucement*
- d) phrase récapitulative : *je pose doucement l'ardoise sur la table*

3. Matériel : Ardoises, livres.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) Mise en ambiance. Le croquis d'hier nous servira encore aujourd'hui. Le découvrir, faire prendre et poser les ardoises sur les tables. Indiquer le but de l'exercice : CONCOURS DE DESSINS. « *Nous allons dessiner Saïd qui va au lavabo.* » Conduire et contrôler le dessin sur l'ardoise. Choisir le meilleur travail. Diriger l'auteur, avec son ardoise, vers le bureau. Le faire asseoir. Il montrera le dessin à l'ensemble de la classe. (Prise de l'ardoise selon le procédé La Martinière.) « *Bravo Rabah! ton dessin est joli (mimique)... prends ce bon point...* »

b) Acquisitions :

● **Poser l'ardoise.** Se placer au fond de la classe et ordonner avec geste à l'appui : « *Rabah! pose l'ardoise → Je pose l'ardoise.* » Diriger d'autres élèves à la place de Rabah. Maître et élèves : « *X...? prends l'ardoise, → Je prends l'ardoise (même position de l'ardoise).* — *Pose l'ardoise! → Je pose l'ardoise.* — *Sur quoi? → Sur le bureau. X... pose l'ardoise sur le bureau.* » Rectifier entre temps la prononciation : *une ardoise, l'ardoise.* Autres constructions : *prendre, poser une vieille ardoise, une ardoise neuve. Prendre; poser le livre.*

- **Table.** S'adresser aux élèves dont les ardoises sont restées posées sur les tables : « X...! prends l'ardoise; montre le dessin (mimique pour signifier *montrer*); pose l'ardoise. » Dire : « X... pose l'ardoise sur la table. » Compter *une, deux, trois tables. Aller à la table de X... Essuyer la table avec un chiffon. Poser un chiffon, un livre, une ardoise sur la table* (faire placer les ardoises dans le casier; action bruyante, qu'une mimique du maître condamnera.)

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>bouz</i>	insister sur <i>p</i> et <i>o</i> : <i>pose</i>

Deuxième phase : Exploitation du thème

a) Consolidation des acquisitions précédentes :

- **Poser l'ardoise; table.** Obtenir des questions et des réponses individuelles. Reprendre les constructions de la première phase. Par la mimique, renouveler à chaque occasion la contrariété que l'on éprouve à entendre le bruit de l'ardoise que l'on pose.

b) Acquisitions

- **Doucement :** Attendre l'occasion propice, s'insurger contre le bruit : « *doucement!* » Donner l'exemple, dire : « *Je prends l'ardoise, je pose doucement l'ardoise sur le bureau* ». Imitations individuelles. Utiliser la syntaxe et le vocabulaire étudiés.

c) Élaboration de la phrase récapitulative

1. Prends l'ardoise (Procédé La Martinière en vue)
2. Pose doucement l'ardoise
3. Pose doucement l'ardoise sur la table
4. Je pose doucement l'ardoise sur la table.

PHONÉTIQUE

Vous entendrez	Exigez!
<i>doçma</i>	articuler lentement « <i>dou - ce - ment</i> » : <i>doucement.</i>
<i>tabla</i>	syllaber <i>ta - ble</i> : <i>table.</i>

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

- Doucement.** L'intérêt de cette phase consistera à considérer l'adverbe comme le pivot d'un *jeu* : l'acteur qui agit *doucement* et que l'on loue; l'acteur qui rate son geste et que l'on conspue... amicalement.

Écrire...

A. Directives.

1. Objectif général — *Ecrire* est un nouveau pouvoir qui vient compléter celui de *lire*. La main fixe ce que l'esprit a découvert grâce aux yeux. Il serait souhaitable d'atteindre dans l'une et l'autre de ces activités le même effort, la même ardeur spirituelle. Aussi efforçons-nous de révéler à l'enfant la joie de l'écriture, cette expression concrète de sa pensée ou de ses sentiments.

Mais, à nos yeux, **bien écrire** est autre chose que simplement **calligraphier**. Lorsque je calligraphie, je porte mon attention sur le signe (par ex. : copie). Lorsque j'écris, je porte mon attention sur ce que je veux dire. Joie intellectuelle et joie esthétique doivent aller de pair.

2. Objectif du jour : Acquisitions

- a) verbe (1^{re} pers. du sing. du prés. de l'indicatif)
- b) noms : *crayon d'ardoise*
- c) autres mots : *bien, mal*
- d) phrase récapitulative : *j'écris bien*

3. Matériel : Ardoises, crayons d'ardoise.

B. Leçon proprement dite.

Première phase : Exploration du thème

a) **Mise en ambiance** : Passer en revue les étiquettes collectives (*lecture*) fixées aux murs de la classe. Lecture systématique de ces étiquettes. « *Bravo X...; Bravo Y... — X... lit bien — C'est bien Y...* » La revue terminée, proposer aux enfants *d'écrire sur l'ardoise* le mot *table* et, non sans cérémonie, attaquer l'exercice d'écriture. Relever le meilleur exercice. Féliciter son auteur.

b) Acquisitions :

● **Bien écrire**. Dire : « *C'est bien! X... écrit bien; il écrit bien.* » Faire venir un élève au tableau... (→ *je vais, il va au tableau.*) Maître et élèves : « *Écris! Écris : table.* » Pendant l'exécution obtenir : « *Y... écrit; Y écrit : table; Y... écrit : table sur le tableau.* — *Écrit-il bien?* (mimique) → *Il écrit bien; Y... écrit bien.* » (Se montrer pointilleux à l'extrême.) Changement d'élève : « *Z...! va au tableau...; va écrire au tableau → je vais écrire au tableau. Écris o; écris i; écris to. → J'écris o, i, to; → il écrit o, i, to. — Écrit-il bien? → il écrit bien; Z... écrit bien; j'écris bien.* »

● **Mal écrire**. Choisir l'élève. Mêmes exercices. Surveillance accrue. Reprendre *bien* et *mal*. Comparer deux écritures; une belle écriture, une mauvaise écriture. « *Ali écrit bien au tableau. Rabah écrit mal.* »

PHONÉTIQUE	Vous entendrez	Exigez!
	<i>cré</i>	articuler lentement <i>é - cris</i> . Rectifier également <i>je cré (j'écris)</i> .
	<i>bienn</i>	supprimer le son <i>enn</i> : <i>bien</i> .

Deuxième phase : Exploitation du thème

a) Consolidation des acquisitions précédentes :

● **Écrire bien, mal.** Permettre à l'élève qui a mal réussi son exercice au tableau de se racheter. Reprendre des constructions de la première phase pendant que l'élève écrit au tableau...

b) Acquisitions :

● **Crayon d'ardoise.** Renvoyer l'élève à sa place. Proposer d'écrire sur l'ardoise. Prendre, poser l'ardoise sur la table. Poser doucement l'ardoise sur la table. Dire : « X... Prends le crayon d'ardoise. » (Montrer le crayon d'ardoise.) Voici le crayon d'ardoise de X... Le crayon d'ardoise de qui? » Compter un, deux, trois, quatre crayons d'ardoise. Écrire avec un crayon d'ardoise. Écrire sur l'ardoise. Avec quoi? Écrit-il bien? Écrit-il mal? Rabah écrit-il bien? Ali écrit-il mal?

c) Élaboration de la phrase récapitulative :

1. X... écrit
2. X... écrit bien
3. J'écris bien

PHONÉTIQUE	Vous entendrez	Exigez!
	<i>cryounn</i>	articuler lentement <i>crai</i> (bouche ouverte, lèvres étirées) <i>ion</i> (lèvres très contractées) : <i>crayon</i> .
	<i>de l'ardoise d'l'ardoise</i>	faire répéter <i>crayon d'ardoise</i> .

Troisième phase : Consolidation et mémorisation

Exercice d'écriture proprement dit en liaison avec la leçon de lecture : Contrôler de près. Interrompre l'exercice pour donner toute la place aux moyens d'expression. *Bien écrire, mal écrire. Écrire au tableau, sur l'ardoise; mal écrire au tableau. Bien écrire sur l'ardoise.* Demander aux élèves d'apprécier et de juger quelques exercices. « C'est bien. X... écrit bien. Il écrit bien. »

Revision hebdomadaire des fiches 6-7-8-9

A. Directives.

1. **Objectif général** — Il n'est pas superflu de rappeler l'importance de l'acquisition des verbes *essuyer, prendre, poser, aller* (rôle éducatif : habitudes d'ordre, de propreté, atmosphère vivante et gaie). De même il faut donner à l'enfant le goût de la lecture et de l'écriture. Toute méthode de contrainte est à écarter. L'élève doit pouvoir ressentir intensément la joie de lire et d'écrire.

2. **Objectif du jour : Révision des acquisitions de la semaine**

a) verbes, noms, autres mots

b) phrases récapitulatives : *Je vais au lavabo*

Il essuie le bureau avec un chiffon

Je pose doucement l'ardoise sur la table

Il écrit bien

3. **Matériel** : voir fiches de la semaine.

B. **Leçon proprement dite.**

Première phase :

a) **Jeu d'ambiance** (très courte durée) : Croquis du lavabo au tableau (pour mémoire). Bureau très poussiéreux. Dans un coin, des livres et des ardoises. Le maître souffle sur son bureau, la poussière s'élève, le maître s'en éloigne, (réactions diverses des élèves) il passe sa main sur la surface du meuble. Il la montre aux élèves : elle est toute blanche! inviter quelques élèves à essuyer leurs tables : leurs mains sont sales.

b) **Revision des acquisitions :**

● Dire : « *Rabah! va au lavabo.* » → *Je vais au lavabo* (le lavabo de l'école). *Qui va au lavabo? → Rabah va au lavabo.* Interroger successivement plusieurs élèves. *Va-t-il au bureau? → Non! il va... je vais au lavabo.*

● Faire venir un élève qui ordonnera : « *Ali! prends un chiffon!* → *Je prends un chiffon. Essuie le bureau. Qui essuie le bureau? → Ali essuie le bureau. Avec quoi? »* Recommencer cette action avec un autre élève, puis : « *Avec qui Ali essuie-t-il le bureau? → Ali essuie... avec Ahmed!* » Ordonner : « *Omar → oui! → Essuie le bureau avec un chiffon! → J'essuie, il essuie le bureau avec un chiffon.* »

● Les livres et les ardoises qui se trouvent sur le bureau sont, aussi, pleins de poussière. « *Rachid! Prends un livre et une ardoise. Essuie le livre et l'ardoise avec un chiffon. → J'essuie... Il essuie... — Pose doucement l'ardoise sur le bureau. → Je pose doucement... »* (réactions diverses du maître et des élèves si Rachid fait du bruit alors qu'il dit : « *Je pose doucement... »*) « *Pose-t-il doucement l'ardoise sur le bureau? → Non! (réprobation).* » A un autre élève : « *Omar! pose doucement l'ardoise sur la table. → Je pose doucement l'ardoise sur la table! — Pose-t-il doucement l'ardoise sur la table? → Oui!* »

- « Boualem! Écris « table » sur l'ardoise → J'écris « table ». Boualem (il écrit « table ». — Avec quoi écrit-il? → Il écrit avec le crayon d'ardoise. » Montrer l'ardoise aux élèves. Puis : « Écrit-il bien? » → Oui! il écrit bien (non! il écrit mal) — Ali! Va écrire au tableau. → Je vais écrire. — Écris « Toto ». Écrit-il bien? → Non! il écrit mal. → Oui! il écrit bien.

- **Jeu** : retour au lavabo.

Deuxième phase :

Reprise des difficultés rencontrées au cours de la première phase dans les acquisitions (compréhension, mémorisation). De plus, les **exercices phonétiques** restent toujours indispensables en raison de la multiplicité des embûches suivantes :

<i>Il souie</i>	<i>il essuie</i>	<i>birou</i>	<i>bureau</i>
<i>tablou</i>	<i>tableau</i>	<i>chéfounn</i>	<i>chiffon</i>
<i>afic</i>	<i>avec</i>	<i>lafabou</i>	<i>lavabo</i>
<i>qué</i>	<i>qui</i>	<i>oué</i>	<i>oui</i>
<i>foicé</i>	<i>voici</i>	<i>jou fa - jou va - je va je vais</i>	
<i>bouse</i>	<i>pose</i>	<i>doçma</i>	<i>doucement</i>
<i>tabla</i>	<i>table</i>	<i>il cré</i>	<i>il écrit</i>
<i>je cré</i>	<i>j'écris</i>	<i>cryoun</i>	<i>crayon</i>

Tout défaut de prononciation doit être absolument rectifié. Se contenter de l'à-peu-près serait une grave faute pédagogique.

Troisième phase :

Exercices de mémorisation : Grâce à un déroulement normal des deux phases, consacrer cette fin de journée à de nombreux exercices de mémorisation. L'action et la parole étant associées, il ne faut pas craindre de faire répéter (interroger d'abord les meilleurs pour donner « le ton », puis les autres, surtout les plus mauvais) les phrases récapitulatives de la semaine.

ANNEXE 2 : LA PHONETIQUE DANS LES ANNEES SOIXANTES

FICHE PEDAGOGIQUE 26

Vous entendrez	Exigez !
Disini	prononcer des- si- ne : dessine.
tobé, topé	syllaber tou- pie : toupie.
Bas	insister sur « p » : pas.
vo, fo	vibration prolongée des lèvres : vous.

FICHE PEDAGOGIQUE 27

Vous entendrez	Exigez !
Destrébou	Bien articuler dis- tri- bue : distribue.
Destrébouer	articuler dis- tri- buer : distribuer.
bort bloum	prononcer por- te- plu- me : porte- plume.
Ramassé	prononcer ra- ma- sse : ramasse.
Destrébouan	syllaber dis- tri- buons : distribuons.
Ramassans	insister sur « son » : ramassons.

FICHE PEDAGOGIQUE 28

Vous entendrez	Exigez !
soyi- fo	obtenir as- soi- ié vous : assoyez- vous.
lif, liv	syllaber : lè- vre : lèvres.
no no lifan (livan)	insister sur « ou », « le » et « von » : nous nous levons.

FICHE PEDAGOGIQUE 29

Vous entendrez	Exigez !
Chise	insister sur "ai" : chaise
Mounté	syllaber mon- te : monte
Discends	insister sur dé : descends

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 26- 27- 28- 29

Phonétique : Le nombre de plus en plus important de mots acquis ne peut être une raison de négliger la partie phonétique. Certains de ces mots sont bien prononcés maintenant. Rester

vigilant quand même lors de leur utilisation . Il faut surveiller de très près les acquisitions récentes. Revoir les fiches précédentes avec beaucoup d'attention.

Contrôler la prononciation des termes utilisés dont « distribuer, feuilles, porte-plume, avoir, dessiner, monter, descendre, s'asseoir ».

FICHE PEDAGOGIQUE 31

Vous entendrez	Exigez !
el est, il i	insister sur « i » et « est » : è; il est.
je soui	insister sur ui (lèvres projetées en avant puis étirées) : je suis.
il ni bas	insister sur « est » : è et pas : il n'est pas.
Folard	prononcer fou- lard : foulard.
dofini,dovini, dovéné, douvini	articuler de- vi- ner : deviner.

FICHE PEDAGOGIQUE 32

Vous entendrez	Exigez !
berdi, berdou, perdi, perdou	syllaber per- du : perdu.
Combiann	prononcer com- bien : combien.
joé, joui	articuler jou- er : jouer.
Cor	insister sur « our » : cour.

FICHE PEDAGOGIQUE 33

Vous entendrez	Exigez !
téré, tiri	syllaber ti- re : tire.
Yir	articuler ier (ne pas escamoter r) : hier.
jordwé, jordwi	prononcer au- jour- d'hui : (insister sur au- our- ui : aujourd'hui.

FICHE PEDAGOGIQUE 34

Vous entendrez	Exigez !
souti, souté	articuler sau- te : saute.

Courde	insister sur or : corde.
il si	insister sur ai : il sait.
nous safan, nous savan	insister sur von : nous savons.
Feille	articuler fille.
Garçounn	insister sur on : garçon.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 31- 32- 33- 34

PHONETIQUE

Revoir attentivement les rubriques « phonétique » des fiches précédentes. L'abondance des termes nouveaux nécessite une exploitation complète et minutieuse des remarques concernant les leçons 31- 32- 33- 34

Se reporter aux indications données à propos de la première phase.

FICHE PEDAGOGIQUE 36

Vous entendrez	Exigez !
trové, trofê, trovi, trofi, trouvi, troufi	articuler trou- ver : trouver.
Mochoir	insister sur ou : mouchoir.
Cachi	articuler ca- cher : cacher.
jou	insister sur eu : jeu.
So	insister sur ou : sous.

FICHE PEDAGOGIQUE 37

Vous entendrez	Exigez !
mizzon, mizzoun	articuler mai- zon : maison.
Canstroui	prononcer cons- trui : construit.
Fragèle	syllaber fer- gi- le : fragile.
soulide, soulède	syllaber so- li- de : solide.
brécoutionn, brécoutioun	articuler pré- cau- tion : précaution.

FICHE PEDAGOGIQUE 38

Vous entendrez	Exigez !
factor, factour	articuler fac- teur : facteur.
bourt, bort	articuler ap- por- te : apporte.
Coum	articuler co- me : comme.
kébi, képé	syllaber ké- pi : képi.

FICHE PEDAGOGIQUE 39

Vous entendrez	Exigez !
sifflé, sifflé	articuler si- fflé : sifflet.
Sifflé	articuler si- fflé.
Balounn	insister sur on : ballon.
frabi, frabé, frapi	prononcer fra- pper : frapper.
Four	insister sur or : fort.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 36- 37- 38- 39

PHONETIQUE Revoir les fiches précédentes et le tableau phonologique.

Revoir les fiches précédentes et le tableau phonologique.

FICHE PEDAGOGIQUE 41

Vous entendrez	Exigez !
Tochi	ou : lèvres projetées en avant : er- es- ez : é : toucher.
Menn	(in) son émis au fond de la gorge : main.
Difenndi	é (déjà vu)- en (émission de la gorge) : défendu.
Difannse	distinguer entre an et en (jeu de lèvres) : défense.

FICHE PEDAGOGIQUE 42

Vous entendrez	Exigez !
Bali	prononcer pa- let : palet.
Maril	prononcer ma- re- lle.
Matèn	syllaber ma- tin : matin.
Loui	insister sur ui : lui.

FICHE PEDAGOGIQUE 43

Vous entendrez	Exigez !
rouçouvoir, rouçoufoir	articuler re- ce- voir : recevoir
Bouann	insister sur p et oin : poing
Co	insister sur ou : coup
boxi, bouxi	prononcer bo- xer : boxer
Lord	insister sur our : lourd
Ligi	syllaber lé- ger : léger

FICHE PEDAGOGIQUE 44

Vous entendrez	Exigez !
Midçann	prononcer mé- de- cin : médecin.
Soigni	insister sur gne : soigne.
Blessour	bien articuler blessure.
Mé	insister sur i : mis.
Autor	insister sur our : autour.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 41- 42- 43- 44

PHONETIQUE

Consulter les fiches précédentes qui donneront toutes les indications nécessaires. Rectifier les fautes, même celles qui paraissent superficielles.

FICHE PEDAGOGIQUE 46

Vous entendrez	Exigez !
boussi, poussi, bossi, possi	insister sur ou et se : pousse.
Lé	insister sur i : lie.
Lit	articuler li- é : lié.

FICHE PEDAGOGIQUE 47

Vous entendrez	Exigez !
ou milier	syllaber au- mi- li- eu : au milieu.
fiti, viti	rétablir é- vi- ter, é- vi- te : éviter : évite.
Manntena	syllaber main- te- nant : maintenant.

FICHE PEDAGOGIQUE 48

Vous entendrez	Exigez !
Corèr	articuler cou- rir (insister sur ou et ir) : courir.
fit, fet	syllaber vi- te : vite.
Mouann	insister sur oin : moins.
plou, blou	insister sur p et u : plus.
Camrad	syllaber ca- ma- ra- de : camarade.
Man	insister sur on : mon.
Tan	insister sur on : ton.
San	insister sur on : son.

FICHE PEDAGOGIQUE 49

Vous entendrez	Exigez !
boubi, poupi, bobé, popé	articuler pou- pée : poupée.
choufou, chouvou	syllaber che- veu : cheveu.
jouli, jolé	insister sur o et i : joli.
Barli	prononcer par- le : parle.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 46- 47- 48- 49

PHONETIQUE

Malgré l'accumulation inaccoutumée des mots utilisés, il ne faut pas, en aucun cas, négliger les exercices phonétiques. Ne pas oublier que, plus on tolère les imperfections, plus on aura d'énormes difficultés pour y remédier. Revoir attentivement les fiches de la semaine.
Se reporter aux fiches de la semaine.

FICHE PEDAGOGIQUE 51

Vous entendrez	Exigez !
Habit	ha- bit : habit
Conta	con- tent : content

FICHE PEDAGOGIQUE 52

Vous entendrez	Exigez !
Blouie	obtenir pluie (insister sur i).
il bleut, il blou	rétablir : il pleut.
Dehors	articuler de- hors (h non prononcé) : dehors.

Deda	obtenir : de- dans : dedans.
Bermiable	articuler : im- per- mé- a- ble : imperméable.
Abrète	obtenir : a- bri- te : abrite.

FICHE PEDAGOGIQUE 53

Vous entendrez	Exigez !
Souflé	rétablir : sou- ffle : souffle.

FICHE PEDAGOGIQUE 54

Vous entendrez	Exigez !
Nige	articuler nei- ge : neige.
Celoui	obtenir celui : celui.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 51- 52- 53- 54

PHONETIQUE

Au cours des trois séances, la phonétique ne doit pas être négligée.
Se reporter pour cela aux leçons précédentes.

FICHE PEDAGOGIQUE 56

Vous entendrez	Exigez !
Mauntou	rétablir : manteau.
Véné	rétablir : venu.

FICHE PEDAGOGIQUE 57

Vous entendrez	Exigez !
Batougi	articuler : pa- tau-ger.
l'ou	insister sur eau : l'eau.
Choussoures	chau- ssu-res.

FICHE PEDAGOGIQUE 58

Vous entendrez	Exigez !
Ciri	rétablir ci- rer.
Solières	articuler sou- liers.
Cérage	rétablir ci- ra- ge.
Chi	insister sur chez.

FICHE PEDAGOGIQUE 59

Vous entendrez	Exigez !
cofrer, couvrir	articuler : cou- vrir.
dicofer, dicouper	articuler : dé- cou- vrir.
Chachia	obtenir le mot francisé : ché- chi- a.
Fotre	insister sur « v » pour rétablir « votre ».
Lour	insister sur eur pour rétablir leur.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 56- 57- 58- 59

PHONETIQUE Mémorisation et phonétique seront menées de pair pour les phases récapitulatives : « Elle est venue à l'école sans manteau ; - il s'est couvert la tête de sa chéchia ; - ne patauge pas dans l'eau avec tes chaussures ! – il a ciré ces souliers chez lui. » Exiger une phonétique parfaite (revoir les rubriques « phonétique » des leçons précédentes).

FICHE PEDAGOGIQUE 61

Vous entendrez	Exigez !
Siyi	bien articuler es- sai- ier : essayer
Ga	insister sur an puis sur gan : gants
Troup	insister sur o puis rétablir tro : trop

FICHE PEDAGOGIQUE 62

Vous entendrez	Exigez !
Dichiri	articuler dé (insister sur é) : déchirer
vetma, fetma	revenir sur v, vê- te- ments
enfa	rétablir en- fant
Tourboulent	syllaber tur- bu- lent (insister sur le son u)

FICHE PEDAGOGIQUE 63

Vous entendrez	Exigez !
comodi, coumoudi	attention à ce verbe phonétiquement difficile : ra- cco- mmo-der : raccommoder
Bouche	revenir sur p : rétablir po- che : poche
banntalo, bantalour	articuler lentement : pan- ta- lon, faire distinguer an de on pan- ta- lon.

FICHE PEDAGOGIQUE 64

Vous entendrez	Exigez !
copi ou cobî	ou : lèvres projetées en avant et é très fermé : couper.
Roub	o : lèvres bien arrondies : robe.
Corte	même remarque que pour couper : courte.
Poupoun	on : retirer la langue, arrondir le palais : poupon.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 61- 62- 63- 64

PHONETIQUE

Revoir les rubriques « phonétique » des fiches n° 626 63.

Revoir les rubriques « phonétiques » des fiches n° 61- 64.

FICHE PEDAGOGIQUE 66

Vous entendrez	Exigez !
tricoti	rétablir tri- co- ter (insister sur er) : tricoter.
Line	bien articuler ai puis obtenir lai- ne : laine.

FICHE PEDAGOGIQUE 67

Vous entendrez	Exigez !
Bigni	articuler pei (è)- gner : peigner.
Dibigni	obtenir dé- pei- gner : dépeigner.
bigne, bigno	rétablir pei- gne : peigne.
Bassi	rétablir pa- sser (é) : passer.

FICHE PEDAGOGIQUE 68

Vous entendrez	Exigez !
Codre	prononcer ou (lèvres très contractées) puis cou- dre : coudre.
Botoun	rétablir bou- ton : bouton.
Sor	prononcer œu : e puis sœur.

FICHE PEDAGOGIQUE 69

Vous entendrez	Exigez !
Habilli	obtenir : ha- bi- ller : habiller
Dishabaille	syllaber dé- za- bi- lle : déshabille

Soul	prononcer eu : e rétablir seul
------	--------------------------------

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 66- 67- 68- 69

PHONETIQUE

Revoir la rubrique « Phonétique » des fiches n° 66- 68.
Revoir les rubriques « Phonétique » des fiches n° 67- 69.

FICHE PEDAGOGIQUE 71

Vous entendrez	Exigez !
Fir	prononcer ai (lèvres légèrement étirées) puis syllaber faire.
fo, for	obtenir eu : e puis feu.
An	obtenir on.
hivir, hifir	articuler i- ver : hiver.

FICHE PEDAGOGIQUE 72

Vous entendrez	Exigez !
Boual	p (joues enflées) : oi : œ puis articuler poi- le : poêle.
Chouffi	obtenir au (bouche entrouverte) puis articuler chau- ffer.
Brouchi	verbe très difficile, articuler a- ppro- cher (che) : approche, che.
Loigni	obtenir é- loi- gner (gne) : éloigner, gne.

FICHE PEDAGOGIQUE 73

Vous entendrez	Exigez !
Brouli	obtenir u (lèvres projetées en avant) ; articuler : brû- ler, brû- le.
Charboune	Insister sur on (joues creuses) : charbon.
O	obtenir ou (lèvres projetées en avant).

FICHE PEDAGOGIQUE 74

Vous entendrez	Exigez !
bribarer	articuler : pré- pa- rer.
fagou	obtenir : fa- got.

Qilq	obtenir : quelque.
cammbagne	articuler : cam- pa- gne.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 71- 72- 73- 74

PHONETIQUE

Revoir les rubriques « Phonétique » des fiches précédentes.
Attention surtout aux verbes « approcher, chauffer, éloigner ».

FICHE PEDAGOGIQUE 76

Vous entendrez	Exigez !
Loumi	articuler : al- lu- mer
Teindre	articuler : é- tein- dre
Bogé	articuler : bou- gie
Noui	prononcer ui : lèvres contractées puis étirées pour rétablir nuit.

FICHE PEDAGOGIQUE 77

Vous entendrez	Exigez !
Cliri	articuler é-clai- rer.
lammba	articuler : lam- pe.
Foumi	articuler : fumée, mer.
Lissi	rétablir : lai- sser.
bitroul	rétablir les sons é et o puis pé- tro- le.

FICHE PEDAGOGIQUE 78

Vous entendrez	Exigez !
Triciti	articuler : é- lec- tri- ci- té.
bratèque	articuler : pra- ti- que.
Jami	articuler : ja- mais.
Tojor	rétablir : tou- jours.

FICHE PEDAGOGIQUE 79

Vous entendrez	Exigez !
Soulil	articuler : so- leil.
Brelli	insister sur bri- ller puis obtenir briller.

Mande	revoir : on puis obtenir monde.
-------	---------------------------------

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 76- 77- 78- 79

PHONETIQUE

Revoir les rubriques « Phonétique » des fiches précédentes.
 Reprendre notamment les mots « soleil, électricité, lampe, bougie, brille, éclaire ».

Revoir les rubriques « Phonétique » des fiches précédentes.
 Reprendre surtout les termes : fumée, pétrole, allumer, éteindre, toujours, jamais, souvent.

FICHE PEDAGOGIQUE 81

Vous entendrez	Exigez !
Manngi	articuler : man- ger, insister sur « an ».
benn, penn	obtenir : pain, insister sur « ain ».
Assi	insister sur ez : é, rétablir assez.
Fenn	faim : voir pain.

FICHE PEDAGOGIQUE 82

Vous entendrez	Exigez !
citrounade	articuler ci- tro- na- de.
Anncour	rétablir : en- co- re.
Boucoup	articuler : beau- coup.

FICHE PEDAGOGIQUE 83

Vous entendrez	Exigez !
Rouli	obtenir : rou- ler.
cos-cos	insister sur ou, rétablir cous- cous.
Demenn	revoir ain : demain.

FICHE PEDAGOGIQUE 84

Vous entendrez	Exigez !
Oumlette	syllaber : o- me- le- tte.
imi (aimer)	insister sur ai, er, : é, rétablir aimer.
miou (mieux)	articuler mi- eux : rétablir mieux.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 81- 82- 83- 84

PHONETIQUE

Se conformer strictement aux rubriques « Phonétique » des fiches précédentes.

Revoir les rubriques « Phonétique » des fiches précédentes.

FICHE PEDAGOGIQUE 86

Vous entendrez	Exigez !
routir, router, roter	articuler : rô- tir.
Grêl	insister sur i, il, puis reproduire gril.
abri- médé, bri- médé	articuler, reprendre p et i : après- midi.

FICHE PEDAGOGIQUE 87

Vous entendrez	Exigez !
Courir	articuler cui- re ; insister sur ui.
arté chou, té chou	rétablir : ar- ti- chaut.
Cro	insister sur u, rétablir cru.
Marmète	syllaber : mar- mi- te.

FICHE PEDAGOGIQUE 88

Vous entendrez	Exigez !
bounn	rétablir : bon, bon- ne.
mouvisse	insister sur au et sur ai : mauvaise.
houille	insister sur ui : huile.
mannqui	rétablir man- que.

FICHE PEDAGOGIQUE 89

Vous entendrez	Exigez !
gouti, goté	insister sur ou et sur er : é pour obtenir : goûter.
gatou	rétablir : teau : gâteau.
gorma, gormann	insister sur our et sur an : gourmand.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 86- 87- 88- 89

Phonétique

Reprendre les mots ou expressions signalés dans les fiches n° 86, 87 et 88.

Consulter la fiche n° 89. Ne tolérer aucune prononciation défectueuse.

FICHE PEDAGOGIQUE 91

Vous entendrez	Exigez !
Lorsque	insister sur lors, rétablir lorsque.
Boiri	insister sur rai : boirai.

FICHE PEDAGOGIQUE 92

Vous entendrez	Exigez !
Fabriqui	insister sur la syllabe finale : fabriquer.
Bourre	insister sur eu : beu : beurre.
Gea	insister sur en : gens.
Blad	prononcer bled (blèd).

FICHE PEDAGOGIQUE 93

Vous entendrez	Exigez !
dijouni	syllaber dé- jeu- ner.
cafi	insister sur é- fé : café.
Lit	revoir ai- lait.

FICHE PEDAGOGIQUE 94

Vous entendrez	Exigez !
Cailli	caillé.
froumage, fromage	syllaber : fro- ma- ge.
burquoi	revoir p ; our ; pour : pourquoi.
parce quo	rétablir que : parce que.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 91- 92- 93- 94

PHONETIQUE

Revoir les mots ou expressions signalés dans la fiche n° 94.
Revoir la fiche n° 91.

FICHE PEDAGOGIQUE 96

Vous entendrez	Exigez§
ibici	à syllaber : é- pi- ci- er.
achti	articuler : a- che- ter.
socre	insister sur u, su. Rétablir sucre.

FICHE PEDAGOGIQUE 97

Vous entendrez	Exigez !
servi	rétablir vez de servez.
bochi	syllaber bou- cher.
msiour	rétablir meu- sieur : monsieur.
mdam	syllaber ma- da- me.
selvobli	articuler s'ïl- vou- plai : s'ïl vous plait.
motone	articuler mou- ton.
kilou	rétablir ki- lo.

FICHE PEDAGOGIQUE 98

Vous entendrez	Exigez !
binit, bennette	articuler bi- nette.
bini, benné	syllaber bi- ner.
jardane	rétablir jar- din.
jardini	insister sur nier : jardinier.
liguim	prononcer lé- gu- mes.

FICHE PEDAGOGIQUE 99

Vous entendrez	Exigez !
marchi	rétablir ché : marché.
el y a do to	rétablir : il, de, tout : il y a de tout.
flor	insister sur eur : fleur.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 96- 97- 98- 99

PHONETIQUE

Revoir les fiches 96 et 99 surtout.

Revoir les fiches 97 et 99 surtout.

Revoir les fiches 98 et 99.

FICHE PEDAGOGIQUE 101

Vous entendrez	Exigez !
labori, labouri	articuler la- bou- rer.
charrou	syllaber cha- rrue.

souc	rétablir le son o : soc.
crouzi	articuler creu- zer.
routourni	syllaber re- trou- ver.

FICHE PEDAGOGIQUE 102

Vous entendrez	Exigez !
ribandre, ripandre	syllaber ré - pan – dre : répandre.
foumyi	articuler fu – mier : fumier.
forche	syllaber four – che : fourche.
pouis, bouis	Insister sur p et ui : puits.

FICHE PEDAGOGIQUE 103

Vous entendrez	Exigez !
roubiqui	syllaber ré- pi- quer.
bla	rétablir plant.
rachi	articuler a- rra- cher.
aillour, your	prononcer a- ieur.

FICHE PEDAGOGIQUE 104

Vous entendrez	Exigez
couiller	articuler que- illir (insister sur i) : cueillir.
ricoulti	syllaber ré- col- ter.
bientout	prononcer bien- tôt.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 101- 102- 103- 104

PHONETIQUE Revoir les fiches 101 et 102

Revoir les fiches 103- 104

FICHE PEDAGOGIQUE 106

Vous entendrez	Exigez
jousque	syllaber jus- que.
proufite	prononcer pro- fi- ter.
peste, beste, biste	rétablir pi : piste.

FICHE PEDAGOGIQUE 107

Vous entendrez	Exigez
chouval, choufal	syllaber che- val.
triner, trini	syllaber traî- ner.
charrite	insister sur ette : charrette.

FICHE PEDAGOGIQUE 108

Vous entendrez	Exigez
abreuvoir	syllaber a- breu- voir.
condouire	insister sur ui : con- dui- re.
bou, bouf, bof	rétablir œu : bœuf.
abri, abrè	articuler a- près.

FICHE PEDAGOGIQUE 109

Vous entendrez	Exigez
bays, bayé, payé	articuler pé- i : pays.
arède	insister sur i : aride.
anémal, anémou	insister sur i et au : animal, animaux.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 106- 107- 108- 109

PHONETIQUE Se reporter aux fiches 106 et 107.

Se reporter aux fiches 108 et 109.

FICHE PEDAGOGIQUE 111

Vous entendrez	Exigez !
trepo, tropo	insister sur ou et eau : troupeau.
birgi	articuler ber- ger.
gardi	articuler gar- der.
chiane	insister sur ien : chien.
Idi	prononcer ai- der.

FICHE PEDAGOGIQUE 112

Vous entendez	Exigez !
tanndouse	insister sur on et eu : tondeuse.
tanndrou	Insister sur on et dre : tendre.
motone	insister sur ou et on : mouton.
tentiounne	articuler : a- tten- tion.
Iti	syllaber é- té : été.

FICHE PEDAGOGIQUE 113

Vous entendez	Exigez !
Chivre	Bien articuler è : chèvre.
Chivrou	Syllaber che- vreau.
Titi	Prononcer té- ter :téter pour tette : syllaber tè- te.
Grander	Insister sur ir : grandir.
Grandera	Syllaber gran- di- ra.

FICHE PEDAGOGIQUE 114

Vous entendez	Exigez !
fache	insister sur v : vache.
trire	insister sur ai : traire.
broudoui	syllaber pro- duit.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 111- 112- 113- 114

PHONETIQUE

Se reporter aux fiches de la semaine.

Se reporter aux fiches de la semaine.

FICHE PEDAGOGIQUE 116

Vous entendez	Exigez !
firl	syllaber fer- me : ferme.
rentri	syllaber ren- trer : rentrer.
achiv, achf	rétablir a- chè- ve : achève.

FICHE PEDAGOGIQUE 117

Vous entendrez	Exigez !
basse cor	rétablir our : basse- cour.
couq	rétablir le son o : coq.
rivilli	articuler ré- vei- ller : réveiller.

FICHE PEDAGOGIQUE 118

Vous entendrez	Exigez !
bissin	insister sur pou : poussin.
brécépéter	syllaber pré- ci- pi- ter.
broui	insister sur ui : bruit.

FICHE PEDAGOGIQUE 119

Vous entendrez	Exigez !
labenn	syllaber la- pin : lapin.
hirb	syllaber her- be.
mouilli	insister sur llé : moui- llé.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 116- 117- 118- 119**PHONETIQUE**

Revoir les fiches 116 et 119.

Revoir les fiches 117 et 118.

FICHE PEDAGOGIQUE 121

Vous entendrez	Exigez !
camiounn	insister ion : camion.
choufour	insister sur au et eur : chauffeur.
transbourti	syllaber trans- por- ter.
broudui	articuler pro- duit (insister sur ui) : produit.
vèle	rétablir le son i puis vi : ville.

FICHE PEDAGOGIQUE 122

Vous entendrez	Exigez !
outou	articuler o- to : auto.
firmii, firmi	insister sur fer- mier : fermier.
habiti, biti	articuler a- bi- ter : habiter.

louann	Insister sur oin : loin.
--------	--------------------------

FICHE PEDAGOGIQUE

Vous entendrez	Exigez !
moutou	insister sur o puis syllaber mo- to.
accida, ccida	articuler ac- ci dent.
circouli, cercouli	rétablir cir- cu-ler.
rot	syllaber : rou- te.

FICHE PEDAGOGIQUE 124

Vous entendrez	Exigez !
vilou	prononcer vé- lo.
cassi	insister sur er final : casser.
frenn	insister sur ein : frein.
pidali, bidali	obtenir pé- da- ler.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 121- 122- 123- 124

PHONETIQUE Revoir les fiches de la semaine.

Se reporter aux fiches de la semaine.

FICHE PEDAGOGIQUE 126

Vous entendrez	Exigez
Taxé	articuler i final : tax.i
Parvenèr	articuler par- ve- nir.
desténatiounn, distinatiounn	prononcer lentement destination : des- ti- na- tion.

FICHE PEDAGOGIQUE 127

Vous entendrez	Exigez !
Voyagi	insister sur er final : voyager.
Voyageou	rétablir la terminaison geur : voyageur.
piyi, biyi	articuler pé- ier : payer.
Chir	cher : faire répéter cher jusqu'à élimination de chir.
Mi	mais : obtenir le son ai : mais.

FICHE PEDAGOGIQUE 128

Vous entendrez	Exigez !
Fagou	articuler va- gon : wagon.
Flâni	syllaber flâ- ner.
Qui	rétablir ai : quai.

FICHE PEDAGOGIQUE 129

Vous entendrez	Exigez !
Aviounn	syllaber a- vion.
Facanç	rétablir va- can- ce.
penda, benda	obtenir pen- dant.
Dicoli	insister sur é et ler : décoller.
Vouli	syllaber vo- ler.
Tirir	articuler a- té- rir : atterrir.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 126- 127- 128- 129

PHONETIQUE

Se reporter aux fiches de la semaine.

Se reporter aux fiches de la semaine.

FICHE PEDAGOGIQUE 131

Vous entendrez	Exigez !
ouasis, ouazès	articuler o- a- ziz : oasis.
Doun	syllaber du- ne.
dizer, dizri	articuler dé- zer : désert.
Foir	voir : insister sur v (vibration prolongée des lèvres).

FICHE PEDAGOGIQUE 132

Vous entendrez	Exigez !
palmri, balmouri	syllaber pal- me- raie.
balmi (balmyi)	articuler palmier (insister sur ier).
Dattyi	dattier.
érégui, érégué, régui, régué	articuler ir- ri- guer.
siguia, saguia, sakia	prononcer sé- guia.

Dam	rétablir on : dont.
-----	---------------------

FICHE PEDAGOGIQUE 133

Vous entendrez	Exigez !
Carafane	insister sur v (vibration prolongée des lèvres) : caravane.
carafanyi ; caravanyi	syllaber ca- ra- va- nier.
Drisi	articuler dress (sifflement)- ssé : dresser.

FICHE PEDAGOGIQUE 134

Vous entendrez	Exigez !
Jaillé	rétablir ir : jaillir.
bai-blann	prononcer pai- pe- lain : pipe line.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 131- 132- 133- 134

PHONETIQUE

Se reporter aux fiches de la semaine

Se reporter aux fiches de la semaine

FICHE PEDAGOGIQUE 136

Vous entendrez	Exigez !
broumni	syllaber pro- me- ner.
Barto	articuler par- tout.
Rou	insister sur u de rue.
Boco	prononcer beau- coup.
Broui	insister sur ui : bruit.

FICHE PEDAGOGIQUE 137

Vous entendrez	Exigez !
Mir	obtenir le son èr : mer.
Bigni	syllaber bai- gner.
Bignour	syllaber bai- gneur.
Nagi	prononcer na- ger.
nageour	articuler na- geur.

FICHE PEDAGOGIQUE 138

Vous entendrez	Exigez !
Bichi	syllaber pê- cher.
Bichour	syllaber pê- cheur.
Obsirvi	prononcer ob- ser- ver.
Mourd	insister sur or : mord.

FICHE PEDAGOGIQUE 139

Vous entendrez	Exigez !
Bour	insister sur po : port.
véséter, féséter	articuler vi- zi- ter : visiter.
Batou	insister sur teau : bateau.
brendre	insister sur p prendre.
breni, preni	syllaber pre- nai.

REVISION HEBDOMADAIRE DES FICHES 136- 137- 138- 139**PHONETIQUE**

Se reporter aux fiches de la semaine. Revoir les fiches de la semaine.

**ANNEXE 3 : PRATIQUE DE LA PHONETIQUE
REFORME 1985**

A : 4^{ème} ANNEE PRIMAIRE

Dossier	3
---------	---

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[$\tilde{\alpha}$] - opposition [$\tilde{\epsilon}$]
(un) (lin)

1. Identification du son [$\tilde{\alpha}$] et du son [$\tilde{\epsilon}$]

— Amener les élèves à reconnaître le son [$\tilde{\alpha}$] dans les mots suivants : **lundi - un ours brun - du thym - du romarin - le lapin - un lapin**

— Amener l'élève à reconnaître le son [$\tilde{\epsilon}$] dans les mots suivants : **le train - le frein - le pain - le lapin - du raisin - un indien - une indienne**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

a) [$\tilde{\alpha}$] **lundi - l'ours brun - un ours brun - un indien**

b) [$\tilde{\epsilon}$] **le lapin - un bain - un indien - une indienne**

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.

Quel est le son qui vient avant ? [$\tilde{\epsilon}$] ou [$\tilde{\alpha}$] ?
un indien - le teint brun - Il a un lapin.

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort

d'articulation [$\tilde{\alpha}$] puis [$\tilde{\epsilon}$],

— répéter la suite : ([$\tilde{\alpha}$] - [$\tilde{\epsilon}$]) - ([$\tilde{\epsilon}$] - [$\tilde{\alpha}$])

— répéter les syllabes suivantes contenant le son :

a) **brun - aucun - melun**

b) **bain - pain - crin - train - main - nain**

— opposer [$\tilde{\alpha}$] et [$\tilde{\epsilon}$] dans les mots :

un pain - un bain - un daim - un gain -

un teint brun - un indien brun

— Dire la phrase suivante :

« **Le magasin ouvre tous les lundi.** »

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	3
---------	---

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[i] bref - opposition [i] [y]
(lit) (tissu)

1. Identification du son [i]

— Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **midi - du riz - un bureau - un nid le lit - un mur - le furet - viens ici - continue !**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à « répéter » mentalement)

du riz - le lit - midi - continue ! viens ici ! monsieur l'instituteur

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases. Quel est le son qui vient avant ? [i] ou [y] ?

Continue - instituteur - du tissu
(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation : [i] puis [y].

— répéter la suite : [i] - [y] et [y] - [i]

— répéter les syllabes suivantes contenant le son par séries verticales :

bi	di	fi	ji	li	mi	vi	pri	cri
bu	du	vu	ju	lu	mu	vu	pru	cru

— opposer [i] et [y] dans les mots :

discuter - continuer - un instituteur - une institutrice - du tissu

— Dire les phrases suivantes :

{	il lit
	il a lu
	il continue
	Il continue de discuter.

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	4
---------	---

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[ɔ] - opposition [ɔ] [u]
(porte) (porte) (ouvre)

1. Identification du son [ɔ]

— Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **le pot - la porte - il sort - bonjour, la route - le port - l'oreille - l'ours - la poire - l'école - le coq.**

Dans les phrases : « **Ouvre la porte** »
« **Ouvre la fenêtre !** »

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à « répéter » mentalement) :
la porte - le port - une orange - cocorico
le loto - le dromadaire

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.
Quel est le son qui vient avant ? [u] ou [ɔ] ?
Il sort dans la cour.

Ouvre la porte !
(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation [ɔ].

— répéter la suite : [ɔ] | y | [u]

— répéter les syllabes suivantes contenant le son par séries verticales :

[dɔ] [vɔ] [ʒɔ] [mɔ] [tʁɔ] [bʁɔ]
[tɔ] [fɔ] [ʃɔ] [nɔ] [dʁɔ] [gʁɔ]

— Faire répéter les mots suivants :

le pot - le broc - le port - la porte - l'oreille - une oreille - l'ours - un ours

— Dire les phrases suivantes :

« **L'ours trotte.** »
« **La cloche de l'école sonne.** »

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son. Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

mimer pour faciliter la compréhension.

dessins pour faciliter la compréhension

Dossier	4
---------	---

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

Articulation de [ə] suivi d'une
syllabe formée avec [u], [y], [e]

1. Identification du son [ə]

— Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **un loup - le loup - un mur - le mur - le genou - le hibou - le chou**

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) : **le loup - le jouet - la belette - le renard - le petit renard - le petit renard joue avec le petit lapin**

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation .

— répéter les suites : [ə] [y], [ə] [u], [ə] [e]

— répéter les mots par séries verticales :

le coup	le jour	le bureau	le mot
le bout	le four	le furet	le pot
le loup	le labour	le hérisson	le sot
le houx	le pourtour	le haricot	le lot
le chou			

— Dire la phrase :

«Le loup n'aime pas le chou.»

Dossier	5
---------	---

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[o] - opposition [ə] [o]
(eau) (de l'eau)

1. Identification du son [o]

Y — Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **chapeau - beau - bout - tout - tôt - beaucoup - de l'eau - le loup - le veau - le seau - le seau d'eau**

X Dans la phrase suivante :
Il y a de l'eau dans le seau.

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :
le chapeau - beaucoup - beaucoup d'eau
Il y a de l'eau dans le seau. Il est beau, ce chapeau !

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.
Quel est le son qui vient avant ? [o] ou [ə] ?
de l'eau - Il est beau, ce chapeau !
(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

- répéter le son seul en faisant un effort d'articulation [o].
- répéter la suite : [ə] [o] [o] [ə]
- répéter les syllabes suivantes contenant le son :
(par séries verticales)

beau	faux	chaud	haut	bateau
peau	veau	seau	veau	chapeau

— opposer [ə] et [o] dire les mots suivants :
de l'eau - le veau - le haut - le seau - le seau d'eau - le pot d'eau - un peu d'eau

— Dire les phrases suivantes :

Donnez-moi un peu d'eau.
Donne-moi un peu d'eau.
Donne-moi le pot d'eau.

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	5
---------	---

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon : [ɔ̃] - [ɑ̃]

1. Identification du son [ɔ̃] et du son [ɑ̃].

— Amener les élèves à reconnaître le son [ɔ̃] dans les mots suivants : **un ballon - une orange maman - des bonbons - bonjour - du savon c'est bon ! En rang !**

— Amener les élèves à reconnaître le son [ɑ̃] dans les mots : **maman - une orange - un ballon du savon - en rang !**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

a) [ɔ̃] **Il a un ballon. Ils ont des bonbons.**

b) [ɑ̃] **Venez les enfants ! En rang ! En rang les enfants !**

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases. Quel est le son qui vient avant ? [ɑ̃] ou [ɔ̃] ?

— **C'est bon !, une orange !**

— **Attention !**

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation [ɑ̃] puis [ɔ̃].

— répéter la suite : ([ɑ̃] - [ɔ̃]) - ([ɔ̃] - [ɑ̃])

— répéter les syllabes suivantes contenant le son :

[ɑ̃] **ban - pan - man - nan**

[ɔ̃] **bon - pont - mon - non**

— opposer [ɔ̃] et [ɑ̃] dans les séries verticales :

blanc en rang ! Ils vont un ongle

blond en rond ! le vent un angle

— dire : **un avion - du savon - des pantalons**

attention !

— Dire les phrases suivantes :

Ils ne sont pas en rang.

Ils sont tous en rond.

Ils ont des bonbons.

Il est content.

Ils sont contents.

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	8
---------	---

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[w ə] - corriger la tendance à prononcer « oua »

1. Identification du son [w ə]

— Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **le doigt - du bois - moi - toi - une noix - le poids - un nuage - le rouage - le voyage il envoie - un jouet en bois**

Sortez vos ardoises !

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

un toit en bois

Qui veut me prêter son ardoise ?

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.

Quel est le son qui vient avant ? [w e] ou [w ə] ?

un jouet en bois

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation .

— répéter les mots suivants contenant le son par séries verticales :

{ le poids }	{ le doigt }	{ le foie }	{ le roi }	{ le choix }	{ proie }
{ le bois }	{ le toit }	{ la voix }	{ la loi }	{ la soie }	{ broie }
				{ la joie }	

— Répéter les mots :

le voyage - une oie - une / noix - une / noisette le nettoyage.

— Dire les phrases suivantes :

{ Il envoie un colis de noix. }

{ Il a oublié son ardoise. }

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	8
---------	---

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

- opposition [wɑ] [wɛ̃]
(loi) (loin)

1. Identification du son [w] et [wɛ̃]

— Amener les élèves à reconnaître le son [wɑ] dans les mots suivants : **une oie - l'oiseau - c'est loin - la loi - le foie - le foin - le frein - il voit**
— Amener les élèves à reconnaître le son [wɛ̃] dans les mots suivants : **loin - il dessine avec soin Il va loin - Il voit loin.**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

[wɑ] Il voit loin.

[wɛ̃] Il vient de loin.

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases. Quel est le son qui vient avant ? [wɑ] ou [wɛ̃] ?

Il voit loin.

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation .

— répéter les syllabes suivantes contenant le son (par séries verticales)

{ pois }	{ foie }	{ joie }	{ quoi ? }	{ loi }	{ moi }	{ soie }
{ point }	{ foin }	{ joint }	{ coin }	{ loin }	{ moins }	{ soin }

— Répétez les mots (par séries verticales)

{ le pain }	{ la faim }	{ le lin }	{ le saint }
{ le pois }	{ le foie }	{ la loi }	{ la soie }
{ le point }	{ le foin }	{ c'est loin }	{ le soin }

— Dire les phrases suivantes :

— **Il va loin.**

— **Il voit loin.**

— **Il a moins de points que moi.**

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Dossier	14
---------	----

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[ɲ] - prononcer le [ɲ] final avec netteté mais sans emphase : peigne

1. Identification du son [ɲ]

— Amener les élèves à reconnaître le son [ɲ] dans les mots suivants : **un peigne - le règne - le chêne - une châtaigne - de la peine - la ligne - Aline - maligne - il grogne - des oignons - il se soigne - un anneau - un agneau - des beignets**

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son. Les élèves donnent la ré-

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

ponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

Il dessine un agneau.

Il se peigne les cheveux avec un peigne en bois.

Le vigneron taille la vigne.

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.

Quel est le son qui vient avant ? [ɲ] ou [n] ?

Il dessine un agneau.

Le chêne règne sur la forêt.

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort

d'articulation [ɲ] - gn

— répéter la suite : ([ɲ] - [n]) - ([n] [ɲ])

— Répéter les mots suivants par séries verticales :

{ la vigne	{ la ligne	{ le signe	{ le peigne	{ la montagne
{ le vigneron	{ alignez-	{ le signal	{ peigne-toi	{ un monta-
	{ vous !		{ gnard	

— Dire la phrase suivante :

Le berger soigne l'agneau dans la montagne.

Dossier	14
---------	----

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

[œj] [ɛj] - en opposition articulatoire
un écureuil / une abeille

1. Identification du son [œj] et du son [ɛj].

— Amener les élèves à reconnaître le son [œj] dans les mots suivants : **un écureuil - une feuille - une abeille - un œil - un porte-feuille - le soleil il cueille des fleurs**

— Amener les élèves à reconnaître le son [ɛj] dans les mots : **une abeille - le soleil - le sommeil l'écureuil - la feuille - une corneille - il cueille des fleurs**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) :

[œj] **Un écureuil cueille une noisette.**

[ɛj] **L'abeille fabrique le miel.**

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases.

Quel est le son qui vient avant ? [œj] ou [ɛj] ?

Le petit écureuil a sommeil.

L'abeille se pose sur un chèvrefeuille.

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort

d'articulation [œj] puis [ɛj].

— répéter la suite : ([œj] - [ɛj]) - ([ɛj] - [œj])

— répéter les syllabes suivantes contenant le son :

(par séries verticales)

{	veille	}	{	treille	}
{	veuille	}	{	treuil	}

— opposer [ɛj] et [œj] dans les mots (par séries verticales)

{	une abeille	}	{	la feuille	}	{	le soleil	}
{	un écureuil	}	{	le sommeil	}	{	le porte-feuille	}

— Dire les phrases suivantes :

Le petit écureuil a sommeil.

Le petit écureuil a bien sommeil.

L'abeille pique l'écureuil.

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

dessins pour faciliter la compréhension

Dossier	15
---------	----

Séance	1
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

Liaison avec les voyelles nasales

[œ̃] [œ̃], [œ̃] [ɔ̃]

(des anglais - un ongle)

1. Identification du son [œ̃], du son [ɔ̃] et du son [œ̃].

— Amener les élèves à reconnaître le son [œ̃] dans les mots suivants : **brun / un / brin / un brin / indien / un indien / matin / lundi matin /**

— Amener les élèves à reconnaître le son [œ̃] dans les mots suivants : **(un angle - un ongle) (un rang - un rond) - (un paon - un pont) - (un banc - un bond)**

— Amener les élèves à dire combien de fois le son [œ̃] apparaît :

un anglais assis sur un banc
une abeille est tombée dans un encrier.

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son.

Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

2. Articulation du son

— répéter la suite : ([œ̃] [œ̃]) - ([œ̃] [ɔ̃])

— dire :

un angle	un anglais
un ongle	un ongle

— répéter les mots :

un anglais	des anglais	un ongle	des ongles
un angle	des angles	un ongle	des ongles
un encrier	des enciers	un oncle	des oncles
un enfant	des enfants		

— Dire les phrases suivantes :

une abeille est tombée dans un encrier

un élève remplit les enciers

Dossier	15
---------	----

Séance	2
--------	---

durée : 10 mn

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

But de la leçon :

Suite du type [jɔ̃]

attention :

(corriger la tendance à prononcer [jɑ̃])

1. Identification du son [jɔ̃]

— Amener les élèves à reconnaître le son dans les mots suivants : **attention - une addition - Ils s'en vont - un avion - le camion - un canon - un lion - une lionne - le maçon - un crayon.**

Dans la phrase suivante :

Faites attention au lion !

— Amener les élèves à dire combien de fois le son apparaît dans les mots et les phrases suivantes (cela conduit les élèves à «répéter» mentalement) : **Ils s'en vont dans un camion.**

Attention au lion !

— Amener les élèves à situer le son par rapport à d'autres sons, dans des mots et dans des phrases. Quel est le son qui vient avant ? [ɔ̃] ou [jɔ̃] ?

Ils s'en vont dans un camion.

Farid et Dalila ont peur du lion.

(cet exercice prépare le suivant)

2. Articulation du son (faire répéter le maximum d'élèves)

— répéter le son seul en faisant un effort d'articulation [jɔ̃].

— répéter la suite : (([jɔ̃] - [ɔ̃])) - (([ɔ̃] - [jɔ̃]))

— répéter les syllabes suivantes contenant le son :

bon	don	long	non	pont	tronc
bion	dion	lion	nion	pion	trions

— opposer [ɔ̃] et [jɔ̃] dans les mots :

nous avons	attention	ils ont	ils font	ils vont
des crayons	au lion	des oignons	des camions	en avion

— Dire les phrases suivantes :

Attention au camion !

Sur le pont, attention aux camions !

les élèves répondent par OUI ou par NON, ou encore frappent des mains quand ils reconnaissent le son. Les élèves donnent la réponse avec les doigts tant qu'ils ne savent pas dire les nombres.

B : 5^{ème} ANNEE PRIMAIRE

Dossier	2
---------	---

Séance	1
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Déplacement de l'accent tonique dans la phrase interrogative.
- /f/-/v/-/p/

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
 - Avez-vous du feu s'il-vous-plait ?
 - ...
 - Merci, ça suffit !
2. Faire reconnaître les sons dominants : /v/-/f/-/p/
3. Faire répéter les sons : /v/-/f/-/p/
 - seuls, dans les mots : le vent - le faon (prononcer [fã]) - le paon (prononcer [pã])
 - en opposition dans les mots : fève - vif
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - Avez-vous du feu ?
 - Avez-vous du feu, s'il-vous plait ?
 - Merci, ça suffit !
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	2
---------	---

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Déplacement de l'accent tonique dans la phrase interrogative.
- Oppositions : /f/-/v/-/p/-/u/-/e/-/ /

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
 - Voulez-vous vous pousser un peu, s'il-vous-plait ?
 - ...
 - Merci, ça suffit.
2. Faire reconnaître les sons dominants : /v/ /p/
3. Faire répéter les sons : /v/-/p/-/f/
 - en opposition : /vu/-/pu/-/fu/
 - dans les syllabes : (vou) (pou) (fou)
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Voulez-vous ?
 - 2. Voulez-vous vous pousser ?
 - 3. Voulez-vous vous pousser un peu ?
 - 4. Voulez-vous vous pousser un peu, s'il-vous-plait ?
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	3
---------	---

Séance	1
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Accent tonique dans la phrase interrogative et dans la phrase exclamative.
- / f - / v / - / b /

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent. **Qu'est-ce que vous faites ?**
Du feu ?
Vous allez vous brûler !
2. Faire reconnaître les sons dominants : / f / - / v / - / b /
3. Faire répéter les sons : / f / - / v / - / b /
 - en opposition : [fru] - [vru] - [bru]
 - dans les syllabes : (frou) (vrou) (brou)
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Qu'est-ce que vous faites ?
 - 2. Qu'est-ce que vous faites ? du feu ?
 - 3. Vous allez vous brûler !
 - 4. Qu'est-ce que vous faites ? du feu ? vous allez vous brûler !
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	3
---------	---

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Intonation de la phrase interrogative courte
- Opposition / v / - / b /
- Suite vocalique / u / - / e / - / u /

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
 - Voulez-vous boire ? Non ?
 - Voulez-vous manger ? Non plus ?
 - Voulez-vous vous asseoir ? Oui ?
2. Faire reconnaître le son dominant : / v /
3. Faire répéter la suite : / u / - / e / - / u /
 - en opposition
 - dans les phrases : **voulez-vous ? - pouvez-vous ?**
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Voulez-vous boire ?
 - 2. Voulez-vous boire ? Non ? (marquer une pause après la question)
 - 3. Voulez-vous manger ?
 - 4. Voulez-vous manger ? Non plus ? (marquer une pause après la question)
 - 5. Voulez-vous vous asseoir ? (réaliser le redoublement de vous et la liaison)
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	8
---------	---

Séance	1
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Enchaînement vocalique
- Opposition : / **wa** / / **waR** /

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
 1. **Pomme et poire
dans l'armoire
Fraise et noix
dans le bois.**
2. Faire reconnaître les sons dominants : / **wa** / - / **waR** /
3. Faire répéter les sons : / **wa** / - / **war** /
 - seuls
 - en opposition
 - dans les mots : pois / poire - noix / noir - soi / soir - bois / boire
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Pomme et poire (réaliser l'enchaînement vocalique)
 - 2. dans l'armoire (bien prononcer le [**a R**] de [**a.RmaR**])
 - 3. Pomme et poire dans l'armoire
 - 4. Fraise et noix (réaliser l'enchaînement vocalique - bien prononcer le [**wa**] de [**nwa**])
 - 5. Dans le bois
 - 6. Fraise et noix dans le bois
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	8
---------	---

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Groupes de souffle
- /wa/

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.

**J'ai pris dans mes doigts
la noix
et le pois
Tous deux à la fois
Vive la joie.**
2. Faire reconnaître les sons dominants : /wa/
3. Faire répéter le son : /wa/
 - seuls
 - en opposition : le pois - la noix - une fois - un bois
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

<ul style="list-style-type: none"> ● 1. J'ai pris ● 2. dans mes doigts ● 3. la noix et le pois 	}	<ul style="list-style-type: none"> 4. J'ai pris, dans mes doigts, la noix et le pois
<ul style="list-style-type: none"> ● 4. Tous deux → ● 6. Vive la joie → 	→	<ul style="list-style-type: none"> 5. Tous deux à la fois 7. Tous deux à la fois, vive la joie
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

* Dossier	12
-----------	----

Séance	1
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Intonation phrase déclarative / phrase impérative
 - /ø/-/ /ɛ/ /ɑ̃/ o/

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.

**Il pleut
il pleut bergère
Rentre tes blancs moutons.**
2. Faire reconnaître le son /ø/ dans « il pleut »
3. Faire répéter le son : /ø/
 - dans les syllabes : bleu - feu - creux - mieux
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

<ul style="list-style-type: none"> ● 1. Il pleut ● 2. bergère ● 3. blancs ● 4. moutons 	}	<ul style="list-style-type: none"> 3. Il pleut, il pleut bergère 5. tes blancs moutons
--	---	--
6. Rentre tes blancs moutons
7. Il pleut, il pleut bergère / Rentre tes blancs moutons
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	12
---------	----

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Intonation dans la phrase interrogative commençant par un pronom interrogatif
 - Opposition : / \tilde{o} / - / \tilde{a} / - / \tilde{e} /

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
 - **Que fais-tu là boulanger ?**
 - **Du bon pain blanc pour manger.**
2. Faire reconnaître le ou les sons dominants : / \tilde{o} / - / \tilde{a} / - / \tilde{e} /
3. Faire répéter les sons : / \tilde{o} / - / \tilde{a} / - / \tilde{e} /
 - seuls
 - en opposition
 - dans la phrase : un bambin blond
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

<ul style="list-style-type: none"> ● 1. Un boulanger ● 2. Que fais-tu là ● 3. du pain blanc ● 4. du bon pain 	}	<ul style="list-style-type: none"> 3. Que fais-tu là (?)boulanger ? (l'interrogation s'accompagne d'une interpellation : «boulanger») 5. du bon pain blanc
---	---	--

(réaliser correctement les oppositions :
/y/ - / \tilde{e} / - / \tilde{a} /

 - 5. pour manger
 - 6. du bon pain blanc pour manger
 - 7. Que fais-tu là, boulanger ? → Du bon pain blanc pour manger (intonation descendante)
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Intonation dans la phrase contenant des paroles rapportées.
- Opposition : /i/-/yi/

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent. — **La nuit, les chats sont gris /**
dit la souris.
— **Surtout après minuit /**
dit Mistigri
2. Faire reconnaître les sons dominants : /yi/-/i/
3. Faire répéter les sons : /i/-/yi/
 - seuls
 - en opposition dans les mots : minuit - biscuit
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. La nuit - gris
 - 2. Les chats sont gris
 - 4. La souris dit / dit la souris
 - 5. La nuit, les chats sont gris → dit la souris.
 - 6. Surtout - minuit - Mistigri
 - Surtout, après minuit → , dit Mistigri.
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	14
---------	----

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Intonation dans une suite d'interrogation
 - Opposition : /i/ - /ij/

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

Qui a vu

une chenille
sans béquille ?

une cochenille
sans coquille ?

un papillon
vermillon ?

2. Faire reconnaître les sons dominants : /ij/

3. Faire répéter le son

- seuls

- en opposition dans la phrase : Qui a une quille ?

(liaison vocalique /i//a/

Attention à /i//j a/ ou /i j //a/

4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

1. Une chenille - une béquille

2. Qui a vu

4. une cochenille - une coquille

6. un papillon vermillon

8. Tout le texte.

} 3. Qui a vu une chenille sans béquille ?

} 5. Qui a vu une cochenille sans coquille ?

} 7. Qui a vu /un papillon vermillon ?

5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	16
---------	----

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Suites vocaliques
 - Intonation de la phrase déclarative rapportée.

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.
**La nuit, tous les chats
sont gris
Ce n'est pas moi qui le dis,
dit la souris.**
2. Faire reconnaître les sons dominants : /a/-/ɔ/-/i/
3. Faire répéter la suite des sons : /i/-/ə/-/i/
 - seuls
 - en opposition dans les mots : « arrondi » - « literie »
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

1. La nuit - gris	}	3. La nuit, tous les chats [↑] sont gris. _↘
2. Tous les chats		
4. C'est moi / Ce n'est pas moi	}	6. Ce n'est pas moi qui le dis
5. qui le dit		
7. dit la souris (inversion du sujet)		
8. Ce n'est pas moi qui le dis _↘		dit la souris. _↘
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	17
---------	----

Séance	I
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Opposition : /ø/ - /ɔ/
 - Intonation dans une phrase déclarative longue + accent d'insistance.

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
Les élèves écoutent.

Les œufs de Totolito
Sont si gros, si gros
que maman fera un gâteau /
plus grand que Totolito
(Pernette Chaponnière)
2. Faire reconnaître les sons dominants dans la première ligne : /ø/ / /ɔ/
3. Faire répéter la suite : /ø/ - /ɔ/ - /i/ - /ɔ/
 - seuls
 - en opposition dans les mots : coquerico - coquelicot
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Totolito
 - 2. Les œufs de Totolito (élever la voix)
 - 3. Si gros, si gros (prononcer « si gros » sur deux tons différents)
 - 4. Les œufs de Totolito sont **si gros / si gros** (marquer l'accent d'insistance).
 - 5. que maman fera un gâteau
 - 6. plus grand que Totolito
 - 7. que maman fera un gâteau plus gros que Totolito
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	17
---------	----

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

Dominante :

- Intonation dans la phrase impérative
- Intonation dans la phrase contenant un élément intercalé
- Suites vocaliques

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

Saute, saute, sauterelle,
Car c'est aujourd'hui Jeudi.
Je sauterai, [nous dit-elle],
du lundi au samedi.

(Desnos)

2. Faire reconnaître les sons dominants dans : « c'est aujourd'hui jeudi »

3. Faire répéter les suites : / o / - / u / - / i / et / o / - / u / - / yi /

4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

● 1. Saute - sauterelle

● 2. aujourd'hui

● 3. Jeudi - lundi - samedi

● 5. Je sauterai

● 6. Je sauterai du lundi au samedi

● 7. Je sauterai du lundi

nous dit-elle

au samedi.

● Tout le texte.

5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

Dossier	17
---------	----

Séance	2
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Intonation dans la phrase impérative
 - Intonation dans la phrase contenant un élément intercalé
 - Suites vocaliques

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

**Saute, saute, sauterelle,
Car c'est aujourd'hui Jeudi.
Je sauterai, [nous dit-elle],
du lundi au samedi.**

(Desnos)

2. Faire reconnaître les sons dominants dans : « c'est aujourd'hui jeudi »

3. Faire répéter les suites : / o / - / u / - / i / et / o / - / u / - / yi /

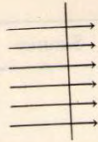
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1. Saute - sauterelle
- 2. aujourd'hui
- 3. Jeudi - lundi - samedi
- 5. Je sauterai
- 6. Je sauterai du lundi au samedi
- 7. Je sauterai du lundi
nous dit-elle au samedi.
- Tout le texte.

4. Saute, saute sauterelle car c'est aujourd'hui jeudi

5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

c'est lui qui
 c'est elle qui
 c'est nous qui
 c'est vous qui
 c'est eux qui
 c'est elles qui



c'est lui qui remplit la boîte
 c'est elle qui remplit la boîte
 c'est nous qui remplissons la boîte
 c'est vous qui remplissez la boîte
 c'est eux qui remplissent la boîte
 c'est elles qui remplissent la boîte

N.B. : Si le temps le permet, reprendre la conjugaison en variant le complément : le seau - la casserole - l'arrosoir - la baignoire.

Dossier	18
---------	----

Séance	1
--------	---

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Suites vocaliques - Liaison vocalique
 - /**ɑ**/ / **e**/ / **u**/ / **e**/ / **e**/ - / **ɑ**/
 - Opposition : / **f**/ - / **v**/
 - Intonation dans les phrases interrogative et déclarative.

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.
 Les élèves écoutent. — **Qu'avez-vous fait de votre chat ?**
 — **Je l'ai donné à la voisine.**
2. Faire reconnaître les sons dominants / **f**/ - / **v**/ dans la phrase : « Qu'avez-vous fait ».
3. Faire répéter les sons
 - seuls
 - en opposition dans les phrases : Je fais / je vais - Ils font / ils vont
4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.
 - 1. Votre chat
 - 2. Qu'avez-vous fait ?
 - 3. Qu'avez-vous fait de votre chat ?
 - 4. La voisine
 - 5. Je l'ai donné
 - 6. Je l'ai donné à la voisine.
5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

PHONÉTIQUE ARTICULATOIRE.

- Dominante :**
- Intonation de la phrase énumérative
 - Oppositions vocaliques
 - Articulation de **œR**

1. Dire le texte lentement, en marquant correctement le rythme.

Les élèves écoutent.

Brin de muguet
fleur de blé
Brin de romarin
fleur de jasmin
Brin de houx
Feuille de chou

2. Faire reconnaître les son dominant dans fleur : /œR/

3. Faire répéter le son : /œR/

- seul
- en opposition :
dans la phrase : il a peur
dans les mots : une fleur - une fleurette

4. Faire répéter les éléments du texte en exigeant une prononciation correcte.

- 1. muguet - le muguet
- 2. Brin de muguet
- 3. Brin de romarin
- 4. Brin de houx
- 5. Brin de muguet, brin de romarin, brin de houx.
- 6. fleur de blé / fleur de jasmin / feuille de chou
- 7. Tout le texte, en alternant brin et fleur

5. Faire répéter tout le texte, si le temps le permet, sous la forme d'un concours de diction.

**ANNEXE 4 : ENQUETE AUPRES DES
ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE**

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques.
Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire.
Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants en entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire : a- oui b- non

2- Les interférences phonologiques : a- oui b- non

3- L'opposition phonologique: a- oui b- non

4- L'enchaînement vocalique : a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique a- oui b- non

6- La liaison a- oui b- non

Les amis

7- La division syllabique a- oui b- non

catapulte

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

II- FORMATION / MANUELS SCOLAIRES

1- Vous avez connu le domaine de la phonétique. Entourez la ou les lettres a, b, c correspondante à votre choix, vous pouvez en entourer plusieurs

a- à l'université.

b- au cours des séminaires pédagogiques

c- dans les manuels.

2- Lors des séminaires avec votre inspecteur de français, est ce qu'il introduit souvent la question de pratique d'exercices de phonétique dans l'enseignement du français dans le cycle primaire

a- oui

b- non

Si oui, indiquez brièvement les objectifs, les contenus et les techniques abordées à cette occasion.

la prononciation

3- Avez- vous déjà proposé à vos élèves en classe des activités spécialement consacrées à la pratique de la phonétique?

a- oui

b- non

Si oui lesquelles ? Décrivez les brièvement.

4- Considérez-vous que vous ayez personnellement une connaissance de la phonétique arabe ?

a- très bonne

b- moyenne

c- nulle

5- Pour améliorer la prononciation des élèves, une bonne connaissance de la phonétique arabe de la part de l'enseignant est d'après vous.

a- indispensable

b- inutile.

Justifiez votre réponse.

On enseigne le français et pas l'arabe

6- Les manuels scolaires tiennent-ils compte de la spécificité de l'arabe comme langue maternelle de l'apprenant pour corriger sa prononciation

a- oui

b- non

Si vous avez répondu non, donnez si possible un exemple

7- Personnellement vous proposez à vos élèves des exercices spécifiques de correction phonétique en classe

a- très souvent

b- de temps en temps

c- rarement

d- jamais

III- VOS CONSTATS DANS VOS CLASSES

1- Avez- vous remarqué des problèmes de prononciation pour les sons du système phonologique du français cités ci-dessous

Sons	Erreurs commises: mettez une croix dans la colonne correspondante			Si vous avez une explication quelle est-elle ?	Vous considérez dans chacun de ces cas les exercices de correction phonétique comme ... mettez une croix dans la colonne correspondante		
	Ja- mais	Sou- vent	Rare ment		très im- portant	impor- tante	peu im- portan- te
[ʒ] Un	X						
[ã] Enseignante		X				X	
[i] Légère			X			X	
[y] Une	X						
[ɥ] Suite		X				X	
[œ] Jeune		X				X	
[j] Champignon		X				X	
[o] Notre	X						
[ɛ] Sais	X						
[ɲ] Enseignante		X				X	
[u] Pour	X						
[s] Cela			X			X	

2- Avez-vous remarqué une motivation plus grande chez vos apprenants ayant une prononciation acceptable lors de la séance de lecture
 a- oui **b- non** c- je n'ai pas fait attention

Nous passons maintenant aux techniques que vous préconisez en classe pour améliorer la prononciation des apprenants

IV-TECHNIQUES UTILISEES

1- Quelles techniques utilisez vous pour la correction phonétique ?

Donnez si possible deux exemples concrets		Méthode utilisée : mettez une croise dans la colonne correspondante		
		Très souvent	Parfois	Jamais
1-Méthode articulatoire				
2-Répétition, imitation	<i>La répétition</i>	X		
3-Opposition phonologique				

2- Est-ce que vous faites abstraction de l'arabe, ou bien vous référez- vous à cette dernière pour corriger la prononciation des élèves?
 a- je me réfère à l'arabe **b- je fais abstraction de l'arabe**

Enfin, je voudrais connaître les difficultés que vous rencontrez, s'il y a, pour perfectionner la prononciation de vos apprenants.

V- PROBLEMES RENCONTRES

1- Avez-vous rencontré des difficultés lors de la pratique de la correction phonétique avec vos apprenants ?
a- oui b- non c- je ne l'ai jamais pratiquée

2- Si oui, quels genres de problèmes ?

La prononciation de quelques lettres

Merci pour votre obligeante collaboration ainsi que votre précieuse aide

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques. Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire. Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants en entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire : a- oui b- non

2- Les interférences phonologiques : a- oui b- non

3- L'opposition phonologique: a- oui b- non

4- L'enchaînement vocalique : a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique a- oui b- non

6- La liaison a- oui b- non

7- La division syllabique a- oui b- non

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

II- FORMATION / MANUELS SCOLAIRES

1- Vous avez connu le domaine de la phonétique. Entourez la ou les lettres a, b, c correspondante à votre choix, vous pouvez en entourer plusieurs

- a- à l'université.
- b- au cours des séminaires pédagogiques
- c- dans les manuels.

2- Lors des séminaires avec votre inspecteur de français, est ce qu'il introduit souvent la question de pratique d'exercices de phonétique dans l'enseignement du français dans le cycle primaire

- a- oui
- b- non

Si oui, indiquez brièvement les objectifs, les contenus et les techniques abordées à cette occasion.

3- Avez- vous déjà proposé à vos élèves en classe des activités spécialement consacrées à la pratique de la phonétique?

- a- oui
- b- non

Si oui lesquelles ? Décrivez les brièvement.

4- Considérez-vous que vous ayez personnellement une connaissance de la phonétique arabe ?

- a- très bonne
- b- moyenne
- c- nulle

5- Pour améliorer la prononciation des élèves, une bonne connaissance de la phonétique arabe de la part de l'enseignant est d'après vous.

- a- indispensable
- b- inutile.

Justifiez votre réponse.

6- Les manuels scolaires tiennent-ils compte de la spécificité de l'arabe comme langue maternelle de l'apprenant pour corriger sa prononciation

- a- oui
- b- non

Si vous avez répondu non, donnez si possible un exemple

7- Personnellement vous proposez à vos élèves des exercices spécifiques de correction phonétique en classe

- a- très souvent
- b- de temps en temps
- c- rarement
- d- jamais

III- VOS CONSTATS DANS VOS CLASSES

1- Avez- vous remarqué des problèmes de prononciation pour les sons du système phonologique du français cités ci-dessous

Sons	Erreurs commises: mettez une croix dans la colonne correspondante			Si vous avez une explication quelle est-elle ?	Vous considérez dans chacun de ces cas les exercices de correction phonétique comme ... mettez une croix dans la colonne correspondante		
	Ja- mais	Sou- vent	Rare ment		très im- portant	impor- tante	peu im- portan- te
[ʒ] Un	X						
[ɑ̃] Enseignante	X						
[i] Légère	X						
[y] Une			X		X		
[ɥ] Suite	X						
[œ] Jeune	X						
[j] Champignon			X		X		
[o] Notre	X						
[ɛ] Sais	X						
[p] Enseignante		X			X		
[u] Pour			X				
[s] Cela		X			X		

2- Avez-vous remarqué une motivation plus grande chez vos apprenants ayant une prononciation acceptable lors de la séance de lecture

a- oui b- non c- je n'ai pas fait attention

Nous passons maintenant aux techniques que vous préconisez en classe pour améliorer la prononciation des apprenants

IV-TECHNIQUES UTILISEES

1- Quelles techniques utilisez vous pour la correction phonétique ?

Donnez si possible deux exemples concrets		Méthode utilisée : mettez une croise dans la colonne correspondante		
		Très souvent	Parfois	Jamais
1-Méthode articulatoire				
2-Répétition, imitation	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
3-Opposition phonologique				

2- Est-ce que vous faites abstraction de l'arabe, ou bien vous référez- vous à cette dernière pour corriger la prononciation des élèves?

a- je me réfère à l'arabe b- je fais abstraction de l'arabe

Enfin, je voudrais connaître les difficultés que vous rencontrez, s'il y a, pour perfectionner la prononciation de vos apprenants.

V- PROBLEMES RENCONTRES

1- Avez-vous rencontré des difficultés lors de la pratique de la correction phonétique avec vos apprenants ?

a- oui b- non c- je ne l'ai jamais pratiquée

2- Si oui, quels genres de problèmes ?

Merci pour votre obligeante collaboration ainsi que votre précieuse aide

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques.
Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire.
Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants en entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire : a- oui b- non

2- Les interférences phonologiques : a- oui b- non

3- L'opposition phonologique: a- oui b- non

4- L'enchaînement vocalique : a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique a- oui b- non

6- La liaison *Les enfants* a- oui b- non

7- La division syllabique *Le nombre de syllabes dans un mot : style deux syllabes* a- oui b- non

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

II- FORMATION / MANUELS SCOLAIRES

1- Vous avez connu le domaine de la phonétique. Entourez la ou les lettres a, b, c correspondante à votre choix, vous pouvez en entourer plusieurs

a- à l'université.

b- au cours des séminaires pédagogiques

c- dans les manuels.

2- Lors des séminaires avec votre inspecteur de français, est ce qu'il introduit souvent la question de pratique d'exercices de phonétique dans l'enseignement du français dans le cycle primaire

a- oui

b- non

Si oui, indiquez brièvement les objectifs, les contenus et les techniques abordées à cette occasion.

3- Avez- vous déjà proposé à vos élèves en classe des activités spécialement consacrées à la pratique de la phonétique?

a- oui

b- non

Si oui lesquelles ? Décrivez les brièvement.

4- Considérez-vous que vous avez personnellement une connaissance de la phonétique arabe ?

a- très bonne

b- moyenne

c- nulle

5- Pour améliorer la prononciation des élèves, une bonne connaissance de la phonétique arabe de la part de l'enseignant est d'après vous.

a- indispensable

b- inutile.

Justifiez votre réponse.

6- Les manuels scolaires tiennent-ils compte de la spécificité de l'arabe comme langue maternelle de l'apprenant pour corriger sa prononciation

a- oui

b- non

Si vous avez répondu non, donnez si possible un exemple

7- Personnellement vous proposez à vos élèves des exercices spécifiques de correction phonétique en classe

a- très souvent

b- de temps en temps

c- rarement

d- jamais

III- VOS CONSTATS DANS VOS CLASSES

1- Avez- vous remarqué des problèmes de prononciation pour les sons du système phonologique du français cités ci-dessous

Sons	Erreurs commises: mettez une croix dans la colonne correspondante			Si vous avez une explication quelle est-elle ?	Vous considérez dans chacun de ces cas les exercices de correction phonétique comme ... mettez une croix dans la colonne correspondante		
	Ja- mais	Sou- vent	Rare ment		très im- portant	impor- tante	peu im- portan te
[ʒ] Un			X		X		
[ã] Enseignante		X				X	
[ɛ̃] Légère			X		X		
[y] Une			X			X	
[ɥ] Suite		X				X	
[œ] Jeune		X				X	
[jɔ̃] Champignon		X				X	
[o] Notre	0						X
[ɛ̃] Sais		X				X	
[jɔ̃] Enseignante		X				X	
[u] Pour			X				X
[s] Cela			X		X		

2- Avez-vous remarqué une motivation plus grande chez vos apprenants ayant une prononciation acceptable lors de la séance de lecture

- a- oui b- non c- je n'ai pas fait attention

Nous passons maintenant aux techniques que vous préconisez en classe pour améliorer la prononciation des apprenants

IV-TECHNIQUES UTILISEES

1- Quelles techniques utilisez vous pour la correction phonétique ?

Donnez si possible deux exemples concrets		Méthode utilisée : mettez une croise dans la colonne correspondante		
		Très souvent	Parfois	Jamais
1-Méthode articulatoire				X
2-Répétition, imitation			X	
3-Opposition phonologique				X

2- Est-ce que vous faites abstraction de l'arabe, ou bien vous référez- vous à cette dernière pour corriger la prononciation des élèves?

- a- je me réfère à l'arabe b- je fais abstraction de l'arabe

Enfin, je voudrais connaître les difficultés que vous rencontrez, s'il y a, pour perfectionner la prononciation de vos apprenants.

V- PROBLEMES RENCONTRES

1- Avez-vous rencontré des difficultés lors de la pratique de la correction phonétique avec vos apprenants ?

- a- oui b- non c- je ne l'ai jamais pratiquée

2- Si oui, quels genres de problèmes ?

Merci pour votre obligeante collaboration ainsi que votre précieuse aide

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques. Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire. Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire : a- oui b- non

2- Les interférences phonologiques : a- oui b- non

3- L'opposition phonologique: a- oui b- non

4- L'enchaînement vocalique : a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique a- oui b- non

6- La liaison a- oui b- non

7- La division syllabique a- oui b- non

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques.
Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire.
Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire : a- oui b- non

2- Les interférences phonologiques : a- oui b- non

3- L'opposition phonologique: a- oui b- non

4- L'enchaînement vocalique : a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique a- oui b- non

6- La liaison a- oui b- non

7- La division syllabique a- oui b- non

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

II- FORMATION / MANUELS SCOLAIRES

1- Vous avez connu le domaine de la phonétique. Entourez la ou les lettres a, b, c correspondante à votre choix, vous pouvez en entourer plusieurs

- a- à l'université.
- b- au cours des séminaires pédagogiques
- c- dans les manuels.

2- Lors des séminaires avec votre inspecteur de français, est ce qu'il introduit souvent la question de pratique d'exercices de phonétique dans l'enseignement du français dans le cycle primaire

- a- oui
- b- non

Si oui, indiquez brièvement les objectifs, les contenus et les techniques abordées à cette occasion.

3- Avez- vous déjà proposé à vos élèves en classe des activités spécialement consacrées à la pratique de la phonétique?

- a- oui
- b- non

Si oui lesquelles ? Décrivez les brièvement.

4- Considérez-vous que vous avez personnellement une connaissance de la phonétique arabe ?

- a- très bonne
- b- moyenne
- c- nulle

5- Pour améliorer la prononciation des élèves, une bonne connaissance de la phonétique arabe de la part de l'enseignement est d'après vous.

- a- indispensable
- b- inutile.

Justifiez votre réponse.

6- Les manuels scolaires tiennent-ils compte de la spécificité de l'arabe comme langue maternelle de l'apprenant pour corriger sa prononciation

- a- oui
- b- non

Si vous avez répondu non, donnez si possible un exemple

7- Personnellement vous proposez à vos élèves des exercices spécifiques de correction phonétique en classe

- a- très souvent
- b- de temps en temps
- c- rarement
- d- jamais

III- VOS CONSTATS DANS VOS CLASSES

1- Avez- vous remarqué des problèmes de prononciation pour les sons du système phonologique du français cités ci-dessous

Sons	Erreurs commises: mettez une croix dans la colonne correspondante			Si vous avez une explication quelle est-elle ?	Vous considérez dans chacun de ces cas les exercices de correction phonétique comme ... mettez une croix dans la colonne correspondante		
	Ja- mais	Sou- vent	Rare ment		très im- portant	impor- tante	peu im- portan te
[ʒ] Un			X		X		
[ã] Enseignante		X			X		
[i] Légère		X			X		
[y] Une		X			X		
[y] Suite			X		X		
[œ] Jeune	X						X
[j] Champignon			X			X	
[o] Notre			X			X	
[ɛ] Sais		X			X		
[p] Enseignante		X			X		
[u] Pour		X				X	
[s] Cela		X			X		

2- Avez-vous remarqué une motivation plus grande chez vos apprenants ayant une prononciation acceptable lors de la séance de lecture
 a- oui b- non c- je n'ai pas fait attention

Nous passons maintenant aux techniques que vous préconisez en classe pour améliorer la prononciation des apprenants

IV-TECHNIQUES UTILISEES

1- Quelles techniques utilisez vous pour la correction phonétique ?

Donnez si possible deux exemples concrets		Méthode utilisée : mettez une croise dans la colonne correspondante		
		Très souvent	Parfois	Jamais
1-Méthode articulatoire			X	
2-Répétition, imitation		X		
3-Opposition phonologique		X		

2- Est-ce que vous faites abstraction de l'arabe, ou bien vous référez- vous à cette dernière pour corriger la prononciation des élèves?

a- je me réfère à l'arabe b- je fais abstraction de l'arabe

Enfin, je voudrais connaître les difficultés que vous rencontrez, s'il y a, pour perfectionner la prononciation de vos apprenants.

V- PROBLEMES RENCONTRES

1- Avez-vous rencontré des difficultés lors de la pratique de la correction phonétique avec vos apprenants ?

a- oui b- non c- je ne l'ai jamais pratiquée

2- Si oui, quels genres de problèmes ?

Merci pour votre obligeante collaboration ainsi que votre précieuse aide

Questionnaire pour les enseignants du cycle primaire concernant la pratique d'exercices de phonétique en classe de français durant la réforme de 2005

Ce questionnaire est strictement confidentiel. Il ne sert qu'à des fins scientifiques.
Il a pour objet d'analyser et d'étudier la pratique d'exercices de phonétique en classe de français dans le cycle primaire.
Votre avis est extrêmement précieux et important.

I- CONNAISSANCES GENERALES

Connaissez-vous les concepts suivants en entourant la réponse choisie. Si oui, donnez si possible un exemple.

1- La correction articulatoire :

a- oui b- non

Corriger la formation des lettres au moment de leurs productions en montrant les organes phonologiques. ex : fermeture et ouverture des lèvres

2- Les interférences phonologiques :

a- oui b- non

Les élève ff. prononce le [b]. Interférence de la langue arabe. Le [b] n'existe pas en français.

3- L'opposition phonologique:

a- oui b- non

Deux sons s'opposent phonologiquement s'ils se distinguent par un critère caractéristique. [b] sonore. [p] sourde.

4- L'enchaînement vocalique :

a- oui b- non

5- L'enchaînement consonantique

a- oui b- non

6- La liaison

a- oui b- non

des images

7- La division syllabique

a- oui b- non

Le nombre de syllabes.
Découper un mot en syllabes.

Je vais tenter d'avoir un aperçu sur la formation des enseignants en phonétique et sur l'apport du manuel scolaire

III- VOS CONSTATS DANS VOS CLASSES

1- Avez- vous remarqué des problèmes de prononciation pour les sons du système phonologique du français cités ci-dessous

Sons	Erreurs commises: mettez une croix dans la colonne correspondante			Si vous avez une explication quelle est-elle ?	Vous considérez dans chacun de ces cas les exercices de correction phonétique comme ... mettez une croix dans la colonne correspondante		
	Ja- mais	Sou- vent	Rare ment		très im- portant	import- tante	peu im- portan te
[ɛ] Un			X	<i>Il y a des erreurs de prononciations qui affectent le sens.</i>			X
[ã] Enseignante		X				X	
[ê] Légère			X				X
[y] Une			X			X	
[ɥ] Suite		X				X	
[œ] Jeune		X				X	
[j] Champignon		X				X	
[o] Notre	X						
[ɛ̃] Sais			X				X
[ɥ] Enseignante		X				X	
[u] Pour			X			X	
[s] Cela			X			X	

2- Avez-vous remarqué une motivation plus grande chez vos apprenants ayant une prononciation acceptable lors de la séance de lecture

a- oui b- non c- je n'ai pas fait attention

Nous passons maintenant aux techniques que vous préconisez en classe pour améliorer la prononciation des apprenants

IV-TECHNIQUES UTILISEES

1- Quelles techniques utilisez vous pour la correction phonétique ?

Donnez si possible deux exemples concrets		Méthode utilisée : mettez une croise dans la colonne correspondante		
		Très souvent	Parfois	Jamais
1-Méthode articulatoire	<i>expliquer la formation des sons à travers la réaction des organes.</i>		X	
2-Répétition, imitation	<i>Répéter des sons et des mots en imitant; l'enseignant ou les élèves.</i>	X		
3-Opposition phonologique			X	

2- Est-ce que vous faites abstraction de l'arabe, ou bien vous référez- vous à cette dernière pour corriger la prononciation des élèves?

a- je me réfère à l'arabe b- je fais abstraction de l'arabe

Enfin, je voudrais connaître les difficultés que vous rencontrez, s'il y a, pour perfectionner la prononciation de vos apprenants.

V- PROBLEMES RENCONTRES

1- Avez-vous rencontré des difficultés lors de la pratique de la correction phonétique avec vos apprenants ?

a- oui b- non c- je ne l'ai jamais pratiquée

2- Si oui, quels genres de problèmes ?

- Il y a des élèves qui ont des troubles langagiers.*
- Il n'y a pas de séances consacrées à la phonétique.*

Merci pour votre obligeante collaboration ainsi que votre précieuse aide

