

Introduction générale

La langue française est une langue internationale et vivante, dont la plupart des pays parle cette langue comme langue maternelle et comme langue officielle héritée de France.

Dans l'enseignement des langues vivantes, nous mettons de plus en plus l'accent sur l'apprentissage de la prononciation, non seulement pour des raisons pratiques mais aussi à cause de son importance, parce que la prononciation est la base d'une langue correctement acquise.

Dans les processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut rencontrer des difficultés de la prononciation des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Quant à l'enseignant, il s'efforce toujours à aider ses apprenants à réduire et à surmonter effectivement ces difficultés.

Nous voudrions mener une étude concernant les problèmes de la prononciation chez les apprenants soudanais, à l'université Ahlia d'Omdourman.

A la recherche de l'origine des problèmes de prononciation des voyelles nasales du français chez les apprenants soudanais, une question se pose: est-ce que ces problèmes sont dus aux interférences de la langue maternelle (arabe) sur la langue étrangère (français)?

Pour répondre à cette question, nous proposons de procéder à l'étude contrastive des deux systèmes phonologiques (français et arabe). Cela nous permettra de faire une meilleure identification des problèmes de prononciation des voyelles nasales en français.

Nous observons qu'en dépit du fait que les apprenants soudanais parlent bien la langue française au niveau de l'oral, mais ils rencontrent

des difficultés et commettent des erreurs dans la prononciation des voyelles nasales, quand ils parlent. Et pour cela nous avons choisi ce sujet.

Dans le cadre de cette étude descriptive et analytique, nous nous proposons de trouver les causes des difficultés de la prononciation des voyelles nasales du français chez les apprenants soudanais. Pour ce faire, nous envisageons de:

- déterminer les points faibles de la prononciation chez les apprenants soudanais à l'université Ahlia d'Omdurman.
- montrer les résultats des apprenants dans les enregistrements de perception et de production des voyelles nasales du français.
- expliquer les difficultés de la prononciation des voyelles nasales qui rencontrent les apprenants soudanais.

Pour réaliser ce travail, le chercheur suit une méthode descriptive et analytique, dans ce sens le chercheur choisit les apprenants de la deuxième année du français à l'université Ahlia d'Omdurman. En plus, il présente des informations détaillées car les moyens de l'entretien sont des enregistrements .Nous allons analyser ces enregistrements pour atteindre les résultats.

Notre travail est divisé en trois chapitres:

Dans le premier chapitre, après la description du système phonologique du français et celui de l'arabe, nous en ferons une étude comparative en basant sur la méthode descriptive et la méthode contrastive à la fois.

Dans le deuxième chapitre, nous allons présenter un peu d'histoire ou la correction phonétique au fil des ans en détaille et des moyens pour corriger l'apprenant.

Le troisième chapitre est consacré à l'analyse du corpus à travers des enregistrements destinés aux apprenants de deuxième année à l'université Ahlia d'Omdurman, faculté des lettres. En ce cas, le chercheur va analyser ces enregistrements et dégager les résultats obtenus.

Dans ce chapitre nous aborderons les systèmes phonologiques du français et de l'arabe en mettant l'accent sur les consonnes et les voyelles en deux langues, français et arabe. Ensuite nous allons comparer entre les deux systèmes phonologiques du français et celui de l'arabe, pour identifier les différences entre eux.

1.1. Le système phonologique du français

La description du système consonantique du français n'offre guère de difficulté lors que l'on passe du plan phonétique au plan phonologique.

1.1.1. Le système consonantique du français

Selon MOHAMED BACHIR (2006: P64), Les consonnes sont des sons produits par l'air qui rencontre dans la bouche obstacle totale ou partiel. Toutes les consonnes peuvent se rencontrer en position initiale, interne ou finale dans le mot.

- **Modes articulatoires des consonnes**

Selon Pierre R. Léon, (2009: 91), Les phonéticiens regroupent généralement sous le terme des modes articulatoires les différents aspects suivants lorsqu'il s'agit de classer les consonnes.

Mode de fonctionnement laryngien: voisé/ non voisé.

Voisé: les cordes vocales vibrent pour {b d g m n ɲ v ʒ l R}.

Nos voisé: les cordes vocales ne vibrent pas pour {p t k f s ʃ}.

- **Mode de fonctionnement vélaire (voile du palais): oral/nasal.**

Oral: le voile de palais est relevé, l'air passe uniquement par le bouche pour {p b t d k g f s ʃ v z ʒ}.

Nasal: le voile est abaissé et l'air passe également par le nez pour {m n ɲ ɳ}.

- **Mode de fonctionnement articulaire: occlusif/constrictif.**

Occlusif: le passage de l'air est obstrué pour {p t k b d g ɲ η}.

Constrictif: [f s ʃ v z ʒ I R].

Rappelons que les consonnes occlusives nasales ne sont pas partiellement occlusives puisque l'air résonnant dans les cavités nasales s'échappe par le nez pendant la durée de l'occlusion buccale.

Physiologiquement, il y a une loi de compensation entre l'énergie dépensée au niveau du larynx et au niveau des articulations supra-glottiques.(ibid).

Ainsi une consonne non voisée, comme[p], est plus forte articulairement qu'une consonne voisée, comme[b], dont l'énergie a été absorbée partiellement par les vibrations glottales. De même, les consonnes nasales sont moins fortes que leurs correspondantes orales. Le [m] et le [n] sont plus atténués, plus «doux», que le [b]et le [d].

- **Lieux d'articulation des consonnes**

Les modes articulatoires ne suffisent pas à classer les consonnes.il faut y ajouter les lieux d'articulation.

Bilabiales: [p b] les deux lèvres sont en contact.

Labio-dentales: [f v] la lèvre inférieure s'appuie contre les incisives supérieures.

Apico-dentales: [t d n] la pointe de la langue s'appuie contre les dents supérieures.

Apico-alvéolaire: [l] la Pointe de la langue s'appuie contre les alvéoles et l'air s'échappe par les côtés. Dorso-uvulaire: R la pointe de la langue est

abaissée et la partie postérieure du dos de la langue se rapproche de la luvette. Cette consonne est appelée vibrante.

Prédorso-prépalatales, labiales: [f ʒ] la partie avant du dos de la langue s'appuie contre la partie avant du palais dur.

Dorso-palatales: [k g] lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle antérieure. Comme [I] ou [y]. le dos de la langue s'appuie contre le palais dur.

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

Postdorso-vélaire: [ŋ] la partie postérieure du dos de la langue s'appuie contre le voile du palais. il s'agit là d'un phonème emprunté à l'anglais et qui n'existe, en français, que dans les terminaisons en -ing. Il peut être également dorso-vélaire. (ibid).

- **Traits distinctifs des occlusives: aspect phonologique**

Chaque spécification des lieux et des modes articulatoires que l'on vient de voir constitue ce que l'on appelle un trait articulatoire (voisement, nasalité, lieu d'articulation, etc.). On le nomme trait distinctif parce qu'il permet d'opposer, de façon linguistiquement pertinente, une consonne à une autre.

A ce classement, on peut en opposer un de type acoustique, basé sur des traits tels que aigu/grave, etc., comme ce qui est tenté par Jakobson, Fant et Halle, et repris par de nombreux auteurs dans la théorie générative. Mais ce type de classement est loin de faire l'unanimité.

Tableau1. Les traits distinctifs articulatoires des occlusives françaises. Selon Pierre R. Léon, (2009: 91).

Lieux mode	bilabiales	Apico- dentales	Dorso- palatales	Dorso- palatales	Dorso- vélaire
Non voisées (sourdes)	p	t			k
Voisées (sonores)	b	d			g
Nasales	m		n	ɲ	ŋ

En phonologie, on dira que la série des occlusives /p t k/ s'oppose à celle de la série /b d/ par le trait de sonorité et que le phonème de la série /m n ŋ/ s'opposent à celle des voisées par le trait de nasalité. Deux séries opposées forment une corrélation. On constate que le /ɲ/ est un phonème hors corrélation. Il ne s'oppose à aucun autre d'une même série. il y a là une case vide dans le système.

- **Traits distinctifs des fricatives: aspect phonologique**

Tableau 2.les traits distinctifs articulatoires des fricatives françaises.

mode lieux	Non voisées	voisées
Labio-dentales	f	v
Prédoeo-alvéolaires	s	z

Prédorso-prépalatales-labiales	ʃ	ʒ
Apico-alvéolaire (vibrante)		r
Apico-alvéolaire (latérale)		l
Dorso-uvulaire (à fricatif)		R
Pharyngale (R fricatif)	y	

Pierre R. Léon, (2009: 91).

En phonologie, on dira ici encore que la série des sonores ou voisées s'oppose à celle des sourdes ou non voisées. Mais le trait de sonorité est seul à former une corrélation. Les fricatifs n'ont pas de série nasale. D'autre part, on constate que la corrélation n'est pas parfaite, ici encore, puisque le /R/ et le /l/ N'ont pas de correspondants non voisés.

- **L'articulation des semi-consonnes**

Les deux semi-consonnes yod [j] et ué [ɥ] sont plus fermés que [i] et [y], dont elles dérivent. Elles ont sensiblement la même articulation linguale: partie médiane du dos de la langue rapprochée de la partie antérieure du palais. Mais le yod est plus central et plus fermée. Le ué ajoute le trait de labialité. Le oué [w], semi-consonne, labiale, plus fermé que [u], dont elle dérive, s'articule avec la partie postdorsale de la langue rapproché du voile du palais. (Ibid.).

- **Traits phonétiques articulatoires des semi-consonnes**

Tableau 3. Les traits articulatoires des semi-consonnes du français.

	Médiodorso- médiopalatale	Postdorso- vélaire
Non labiale	j	
Labiale	ɥ	w

Les semi-consonnes n'ont pas de valeur phonologique en français. On peut toujours les remplacer par la voyelle à laquelle elles correspondent. Elles n'en sont que des variantes distributionnelles. Seul le yod peut être en initiale et en finale: hier [jɛ:R], paille [paj]. Il remplace le [i] devant voyelle: hier [jɛ:R], scier [sjɛ], etc. le ué remplace le [y] dans les mêmes distributions: lui [lɥi], suer [sɥɛ], etc. le oué remplace le [y] dans les mêmes distributions: louis [lwi], souhait [swɛ], etc.

1.1.2. Le système vocalique français

Le système vocalique français avec sa grande valeur significative est très riche. L'apprentissage des voyelles du français pose certains problèmes aux étrangers. Elles sont remplacées par les voyelles de la langue maternelle perçue comme identique. (Op.cit. 2006, 21)

A. Les résonateurs vocaliques et le timbre des voyelles

Le timbre d'une voyelle est formé par l'addition des résonances de tout le conduit vocal, qui comprend en outre les deux principales cavités

buccales, auxquelles peuvent s'ajouter celles de la cavité labiale et de la cavité nasale. Les résonateurs modifient selon la position de la langue, du voile du palais et des lèvres. Ils engendrent différents types de voyelles.

- **Type ouvert ou fermé**

Les deux résonateurs communiquent largement lorsque la langue s'aplatit, comme pour le [a], d'un mot comme la. Si elle s'élève, ils ne sont plus reliés que par un passage plus ou moins étroit, comme pour le [i] de si, ou le [e] de ses. L'aperture de la voyelle est alors définie par rapport au degré plus ou moins écarté des mâchoires et à l'élévation plus ou moins importante de la langue. Dans le cas d'écartement maximum, comme pour [a], on a une voyelle très ouverte ou basse et inversement, pour [i] ou [e] par exemple, une voyelle très fermée ou haute

- **Type antérieur ou postérieur**

Selon que le lieu d'articulation est vers l'avant ou l'arrière du palais, on dit qu'on a une voyelle palatale ou antérieure, comme [i], ou une voyelle vélaire ou postérieure, comme [ɑ].

- **Type oral ou nasal**

Si le voile du palais s'abaisse, il provoque une résonance nasale, qui différencie alors une voyelle comme celle de banc [bã] de celle de bas [ba].

- **Type labial ou non labial**

Lorsque les lèvres s'avancent, on a vu qu'elles agrandissent le résonateur buccal et bémolise alors le timbre de la voyelle. On passe ainsi de [e] non labial (dit encore écarté), comme dans été à [ø] comme dans jeu, qui est un [e] labialisé (dit aussi arrondi). (Ibid.).

B. Traits distinctifs des voyelles orales:

Aspect phonologique

On a classé, d'après leurs traits articulatoires distinctifs, les voyelles orales du français dans le tableau 1.

Le système français utilise surtout l'espace articulatoire de l'avant de la cavité buccale, puisque 8 voyelles orales sur 12 son antérieures. Cela donne au français une résonance vocalique claire.

Tableau 1. Représentation schématique du système linguistique des voyelles orales françaises, définie par leurs traits articulatoires distinctifs.

	Voyelles antérieures		Voyelles postérieures	
	Non labiales	labiales	Non labiales	labiales
Très fermées	I (si)	y (su)		u (sous)
fermé	e (ses)	ø (ceux)		o (seau)
moyenne		Ə (ce)		
ouverte	ɛ (sel)	œ (seul)		ɔ (sol)
Très ouverte	a (patte)		^a (pâte)	

C. Traits distinctifs des voyelles nasales d'après leur classement articulatoire

Phonétiquement, les voyelles nasales sont en réalité oralo-nasales. L'air expiré par le nez ne représente qu'une faible partie de la voyelle nasale; de 2 à 18%, selon le timbre ou la position. Ils sont une articulation légèrement plus postérieur que les voyelles orales correspondantes. En particulier le [ɛ̃] qui est très proche du [ã]. On peut se rendre compte de leurs différences articulatoires en plaçant la main sur la pomme d'Adam et en chantant successivement [a]... [ã] ou [o]... [Õ]. Ne sent le larynx,

solidaire de la langue, descendre légèrement en passant de la voyelle orale à la nasale. (ibid).

D'un point de vue phonologique, on peut représenter les voyelles nasales du français selon le schéma du tableau 2:

Tableau 2. Représentation schématique des voyelles nasales du français par leurs traits articulatoires.

antérieures		postérieures
écartées	ẽ (vin)	ã (vent)
labiales	œ (un)	Õ (vont)

1.1.3. Faits phonétiques du français

a. Syllabe

La **syllabe** est une unité ininterrompue du langage oral. Son noyau, autour duquel elle se construit, est généralement une voyelle. Une syllabe peut également avoir des extrémités précédant ou suivant la voyelle, qui, lorsqu'elles existent, sont toujours constituées de consonnes. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Syllabe>)

b. Système prosodique

Selon André Martiné, (1980: p98), On classe dans la prosodie tous les faits de parole qui n'entrent pas dans le cadre phonématique, c'est-à-dire ceux qui échappent, d'une façon ou d'une autre, à la deuxième articulation. Physiquement, il s'agit en générale de faits phoniques nécessairement présents dans tout énoncé parlé: que l'énergie avec laquelle on articule soit considérable ou limitée, elle est toujours là, à un degré quelconque; dès que la voix se fait entendre, il faut bien que les

vibrations de la glotte aient une fréquence, ce qui donne à chaque instant, aussi longtemps que la voix est perçue, une hauteur mélodique déterminée; un autre trait susceptible d'utilisation prosodique est la durée qui, bien entendu, est un aspect physique inéluctable de la parole puisque les énoncés se développent dans le temps.

- **L'accent**

Sur le plan phonétique, les paramètres essentiels qui caractérisent l'accent sont la fréquence fondamentale du son, la durée, l'intensité et le timbre vocalique. L'importance relative de ces divers facteurs diffère de langue à langue. En français, c'est la durée et l'intensité qui sont utilisées. Joëlle Gardes-Tamine, (2010: p21).

a. L'accent tonique

C'est un accent tonique placé sur la dernière voyelle prononcée. C'est l'accent normal du français quand on parle sans émotion, sans affection et sans insistance expressive. La voyelle qui reçoit l'accent est appelée accentuée, les autres voyelles sont dites inaccentuées.

Il est peut marquer et n'a pas, comme dans d'autres langues, de valeur distinctive. (Op.cit. P107)

Exemple:

Paris chocolat immensité admiration

Enfin! Je comprends! Je comprends bien!

Quand un mot se termine par un "e" muet, qui n'est pas prononcé, l'accent tonique est sur la voyelle avant le "e" muet:

Aime entre table quatre prennent

Le "e" muet final est accentué dans le seul cas du pronom personnel "le" dans une phrase impérative:

Prends-le! Mange-le! Donnez-le!

Lorsqu'un mot entre dans un groupe, il perd son accent au profit du groupe:

Monsieur monsieur jean monsieur jean Dupont

Dormez! Dormez bien! Dormez bien vite

b. L'accent d'insistance

C'est un accent consonantique. Il frappe la première consonne d'un mot que l'on peut mettre en relief. Il s'agit en réalité de renforcer la tenue de la consonne dont la durée se trouve de ce fait prolongée:

Parfait! Formidable! Sensationnel!

C'est accent est très utilisé par certains gens et les hommes politiques.

c. L'accent intellectif

C'est un accent vocalique placé sur la première voyelle du mot. L'attaque de la voyelle est brusque, le ton s'élève:

Impossible! Innimaginable! Incroyable!

Voyelle accentuée:

Elle porte l'accent tonique (la dernière syllabe):

Di/ fi/ cile

Voyelle inaccentuée:

Toutes les syllabes non finales:

Di/ fi/ cile

Il est essentiel pour les étudiants étrangères de comprendre que l'unité intonative en français est le groupe d'idée et, par conséquent, que l'intonation est très solidaire de la construction grammaticale. (Ibid.)

c. Le rythme

Le rythme est la caractéristique d'un phénomène périodique induite par la perception d'une structure dans sa répétition. Le rythme n'est pas le signal lui-même, ni même sa répétition, mais la notion de

forme ou de « mouvement » que produit la répétition sur la perception et l'entendement.

Un groupe rythmique exprime généralement une idée simple et doit produire le même effet qu'un mot unique ayant le même nombre de syllabe:

Voulez-vous me donner/ le livre qui/ est là-bas?

3 idées= 3 groupe rythmique.

Samedi prochain/ il pleuvra.

2 idées = 2 groupe rythmique.

Le groupe peut être très court ou très long, selon le nombre de syllabes des mots employés. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Rythme>)

d. L'intonation

Elle est liée à la ligne musicale de la phrase, et permet de délimiter une phrase phonologique, correspondant sur le plan phonétique à la phrase syntaxique. L'unité intonative est ce que les phonéticiens appellent l'unité de modulation: elle est limitée par une cadence conclusive et contient un centre intonative affecté à une syllabe porteuse d'accent, comme on l'a vu précédemment. L'unité intonative est suivie d'une pause. Elle peut se subdiviser en groupes intonatives terminés par un accent, qui ne sont pas, eux, nécessairement suivis d'une pause.

Le petit garçon/ joue au ballon / dans la cour

Groupes intonatifs et groupes accentuels coïncident ainsi en français. Comme l'accent, l'intonation est définie par plusieurs

paramètres: l'intensité, la durée, la pause, la mélodie et le niveau. On peut y distinguer des intonèmes, qui sont l'analogue des phonèmes: intonème continuatif, dont la mélodie est située dans l'aigu, et qui présente une légère augmentation de la durée des voyelles, intonème conclusif, qui se caractérise par une chute de la mélodie dans le niveau grave et une augmentation de durée beaucoup plus sensible. (Op.cit. p23-25).

1.2. le système phonologique de l'arabe

1.2.1. Le système consonantique de l'arabe

Traditionnellement, on dit que l'arabe se caractérise par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre.

L'ensemble des consonnes sont présentés dans le tableau.

Labiales

ب b

ف f comme les sons correspondants du français

م m

Tableau des consonnes de l'arabe, selon NURAL-DIN(1992: 154)

	occlusives	emphatiques	fricatives	nasales	liquides	Glides (Semi-voyelles)
labiales	ب [b]		ف [f]	م [m]		و [w]
interdentales		ظ [z]	ث ذ [d] [t]			
dentales	د ت [d] [t]	ض ط [d] [t]		ن [n]	ل ر [l] [r]	
sifflantes		ص [s]	س ز [z] [s]			

palatales	ج [j]		ش [ʃ]			ي [y]
vélaires	ك [k]		خ غ [h] [g]			
uvulaires	ق [q]					
pharyngales			ح ع [ʕ]			
glottales	ء [ʔ]		ه [h]			

Interdentales

ث fricative sourde, se prononce comme le th anglais de thing. Dans les dialectes.

- réalisée f dans les parlers bédouins et les parlers "conservateurs"

(Tunisie, Irak...).

- t en Algérie et au Maroc

- t ou s en Orient (s généralement dans les emprunts récents au standard).

ذ fricative sonore, se prononce comme le th anglais de that.

Dans les dialectes, même distribution que ث :

- v dans les parlers bédouins et les parlers conservateurs ;

- d en Algérie et au Maroc ;

- d ou z en Orient (avec la même distribution que ci-dessus).

ظ fricative sonore emphatique. Presque toujours réalisée, en standard et en dialectal :

- comme un D (Maroc) ;

- comme un Z (emphatique du z) en Orient.

Dentales

ت t (parfois réalisé comme le ts de tsé-tsé au Maroc).

د d

ل l comme les sons correspondants du français

ن n

ط T occlusive sourde emphatique.

ض D occlusive sonore emphatique. Totalement confondue, en arabe standard (accent régional) et en arabe dialectal, avec le V (Irak, est du Maghreb, parlers bédouins...)

ر r vibrante sonore.

r toujours roulé comme en espagnol ou en italien.

Sifflantes

س s

ز z comme les sons correspondants du français

ص S fricative sourde emphatique (emphatique du s) Parfois réalisée comme z dans certains dialectes d'Orient (mais jamais en arabe standard).

Palatales

ش comme ch français de chat.

ج J comme j français de jamais. Dans les dialectes et en standard (accent régional) :

- réalisé dj (affriquée sonore) en Algérie et dans certaines régions d'Orient.

- réalisé g (comme dans gâteau) en Égypte.

ي y comme y français de payé.

Vélaires

ك k comme k français. Réalisé comme tch d'atchoum dans les dialectes bédouins d'Orient.

خ fricative sourde, comme le j espagnol (jota) ou le ch allemand de Nacht.

غ fricative sonore, comme le r parisien grasseyé, jamais confondu avec le r roulé. (<http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1356.pdf>)

Uvulaire

ق q occlusive sourde : l'articulation se fait avec le dos de la langue contre la luette.

Dans les dialectes :

- au Maghreb souvent réalisé g comme le g de gâteau (parlers ruraux, ou influencés par les parlers ruraux).
- en Orient réalisé g ou g dans les parlers bédouins, q dans les parlers ruraux, ' dans les parlers citadins.

Pharyngales

ح H fricative sourde.

ع e fricative sonore.

Glottales

◦ h fricative sonore.

h expiré, proche du h anglais de have.

ء occlusive sourde. Ressemble à l'attaque vocalique en allemand (Atem).

Redoublement des consonnes

Toutes les consonnes peuvent être redoublées. Pour redoubler (gémérer) une consonne, on prolonge et on renforce l'articulation de cette consonne. La gémération est indiquée par un signe graphique spécifique appelé chadda (ّ). La gémération joue un rôle très important en morphologie. Il est donc essentiel de bien l'entendre et de bien la réaliser.

دارس-daras "il a étudié"

دّارس-darras "il a enseigné "

à propos des emphatiques ص ض ظ

Il est très important de bien distinguer le son emphatique du non emphatique correspondant:

صيف Sayf "été" سيف sayf "épée"

L'orthographe "phonologique" de l'arabe constitue en l'occurrence une aide. Dans certains mots, le **ﻝ** et le **ﻝ** sont emphatisés (en arabe dialectal et aussi en arabe standard). (Op.cit. che1356.pdf)

1.2.2. Le système vocalique de l'arabe

Le système vocalique de l'arabe standard comporte :

- trois voyelles brèves:

a u (correspondant au ou français) i

- et les trois voyelles longues correspondantes :

A U I

a et A

Elles peuvent ainsi être réalisés entre le a de mare et le â de pâte, à proximité d'une emphatique ou d'une gutturale par exemple. Dans d'autres contextes consonantiques, elles sont réalisées plus fermées, proches du è français. En syllabe fermée, au Maghreb, le a est parfois prononcé comme le e français de de.

i et I

Dans certains contextes consonantiques (gutturales, emphatiques par exemples), elles sont réalisées proches du é français.

Ailleurs on entend le i de livre.

u et U

Le u bref tend vers le o de chose à proximité d'une gutturale ou d'une emphatique par exemple. Ailleurs on entend le ou de nous.

- **Les diphtongues**

Il n'existe que deux diphtongues en arabe standard : ay et aw. Dans la plupart des dialectes, elles sont généralement réalisées comme une voyelle longue

Exemples:	زيت	زوج
Arabe standard	zayt	zawj
Dialectes maghrébins	zit	zuj

- **la durée des voyelles**

En principe, une voyelle longue est deux fois plus longue qu'une voyelle brève, mais cette durée est en fait variable, notamment en fonction de :

- la position de la syllabe dans le mot (en finale, la longue est abrégée).
- l'accent (un long non accentué est abrégé). Dans les parlers du Maroc, la distinction brèves/longues est très atténuée. Certaines voyelles brèves sont réalisées comme des longues et vice-versa. Cette caractéristique influe parfois sur la prononciation de l'arabe standard (accent régional). (ibid).

1.2.3. Faits phonétique de l'arabe

- **L'accent**

- a. **Accent de mot**

Tout mot arabe possède un accent de mot : une des syllabes est prononcée avec plus d'intensité et un peu plus haut. En arabe standard, La place de la syllabe accentuée est totalement prédictible, selon les trois règles suivantes, à appliquer dans l'ordre Si la dernière syllabe du mot est une surlongue, elle porte l'accent Surlongues :

CWC تلفزيون [talfizjõ]

CVGC الكويت [alkuwit]

CVCC تعلّمت [taalamt]

C = consonne ; V = voyelle brève ; W = voyelle longue ; G = glide Si l'accent n'est pas sur la dernière, il est sur l'avant-dernière syllabe (la pénultième), sauf si celle-ci est brève.

Exemples:

سَبْرَة [sabura] معَلِّم [mualim]

Sinon, c'est l'avant-avant-dernière syllabe (l'antépénultième) qui est accentuée.

مدرسة [madrasa] عربي [arabi]

b. Accent de groupe

A l'intérieur d'un groupe de mots, l'accent du mot principal devient l'accent principal. L'accent des autres mots est secondaire. Le mot principal est déterminé généralement par la syntaxe, mais parfois aussi par le sens, par exemple lorsque le locuteur veut insister sur tel ou tel mot. (ibid).

عندي) ثلاث أخوات كبار (j'ai) trois grandes sœurs

عندي) ثلاث أخوات كبار (j'ai) trois grandes sœurs

1.3. Le Comparaison entre les systèmes phonologiques français et arabe

L'arabe est une langue à consonantisme riche qui possède 26 consonnes et deux semi-consonnes (ou semi-voyelles), le "waw" et le "ya", elle a seulement trois voyelles : [a], [i] et [ou].

Au contraire, le français est moins riche en consonnes et plus riche en voyelles. Le français possède 16 phonèmes consonantiques et deux semi-consonnes (ou semi-voyelles): [y] ("essayer") et [w] ("oiseau", "ouate" ou "kiwi").

(lettres.accreteil.fr/.../3._mn._th._interferences_langagieres_francai...)

nombreux sons vocaliques, qui peuvent aussi varier en fonction des accents régionaux : [a] (de "patte" ou de "pâte") ; [e], identique au [eu] ouvert ("chemin", "beurre") ; [eu] fermé ("heureux") ; [é] (de "blé") ; [è] (de "sèche") ; [ê] (de "fête") ; [i] ; [o] ouvert ("choc") ou fermé ("beau") ; [ou] ; [u] ; les nasales [an], [on], [in], [oin].

1.3.1. Les phonèmes communs aux deux langues

consonnes	
français	arabe
[b]	ب
[ʃ]	ش
[d]	د
[f]	ف
[j]	ج
[k]	ك
[l]	ل
[m]	م
[n]	ن
[s]	س
[t]	ت
[z]	ز

Voyelles et semi-voyelles		
français	Arabe standard	Exemples
[a]	fatha	Chat/ "qamar", lune
[a] long	Fatha + alif	Classe/ "bāb", porte
[i]	kasra	Fil/ "bint", fille
[i] long	Kasra + ya	lire/ "bajid", loin
[u]	damma	Mou/ "bun", café
[u] long	Damma + waw	saoûle/ "rūh", esprit
[w]	و, waw	Oie/ "walad", enfant
[j]	ي, Ya	Payer/ "haya", vie
	Arabe palestinien	

[e]		Nez/ "btehki", tu parles
[o]		Beau/ "byōkol", il mange

1.3.2. Les consonnes propres à l'arabe

Il y a 14 consonnes qui existent en langue arabe moderne et qui n'ont aucun équivalent dans le français standard :

الهمزة، الثاء، الحاء الخاء، الذال، الراء، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، القاف، الهاء،

Transcription et prononciation	Nom de la lettre	Lettres
' [hamza] (bref arrêt guttural)	hamza	ء
th [sa] (anglais "thick")	tha'	ث
h [ha] (h guttural laissant passer l'air)	ha'	ح
kh [kha] (espagnol "jota")	kha'	خ
dh [za] (anglais "the")	dhal	ذ
r [ra] (r roulé)	ra'	ر
s [sad] (s dental emphatique)	sad	ص
D [dad] (d dental emphatique)	dad	ض
T [ta] (t dental emphatique)	ta'	ط
z [za] (z dental emphatique)	za'	ظ
° [ajn] (espèce d'étranglement)	°ayn	ع
ġ [gajn] (proche du r grasseyé, mais plus dur)	ġayn	غ
q [gaf] (k guttural)	qaf	ق
h [ha] (anglais "holy")	ha'	ه

1.3.3. Les sons consonantiques propres au français

Le français a 5 sons consonantiques qui sont Absents de l'arabe standard.

Consonnes	Exemples
G prononcé [gu]	Gabon, guerre
gn	agneau
r grasseyé	racine

P	Pomme
v	vrai

Le français admet le groupement de deux ou trois consonnes dans la même syllabe, pas l'arabe. Exemples :

Script, scrutin, constitution, explorer, spectateur...

L'arabe admet tout au plus une séquence de deux consonnes dans la même syllabe ("nahr", fleuve) et jamais au début du mot.

Le français fait les liaisons, En effet, en français, un mot peut commencer par une consonne ou par une voyelle. En revanche, en arabe standard, la syllabe ne commence jamais par une voyelle ni par une consonne non vocalisée (avec "sukūn"). Toute syllabe initiale est composée d'une consonne et d'une voyelle (brève ou longue).

Une aide possible pour les arabophones serait de leur faire prendre conscience qu'en arabe aussi ils ont ce cas de liaison avec la "wasla" (= liaison). Ils ne disent pas "kitāb 'albint", mais kitāblbint, sans le 'alifHamza initial de l'article (phonétiquement, on "glisse" d'un mot à l'autre). (ibid).

1.3.4. Les sons vocaliques propres au français

Sons vocaliques	Exemples
[e]	chemin, beurre
[eu] fermé	heureux
[è]	sèche, mais, peigne
[ê]	fête, maître
[o] ouvert	choc
[y]	Du
[ã]	an, vent, chambre, ensemble
[õ]	bon, compter
[Ë]	fin, main, un, parfum

[Ë]	loin
-----	------

D'une manière générale, un arabophone est victime de "surdité phonologique" à l'égard d'une bonne partie des voyelles françaises, qu'il ne distingue pas entre elles. Il tendra à avoir recours à des sons similaires qui existent en arabe. Ce choix se fera également en fonction de la proximité d'autres sons dans le groupe prononcé.

1.3.5. Les accents toniques

En arabe, l'accent tonique tombe (par priorité décroissante) :
Sur la dernière syllabe longue du mot (káatib ; maktúb ; makātíib), sachant qu'une syllabe longue peut être composée de :

Consonne + voyelle longue

Consonne + voyelle brève + consonne.

D'autre part, cela ne fonctionne pas de façon forcément identique entre dialecte et littéral.

S'il n'y a que des syllabes courtes et aucune consonne double, l'accent tonique remonte le plus haut possible, jusqu'à l'antépénultième syllabe.

En français, l'accent tonique est mis sur la dernière syllabe du groupe de mots formant une unité sémantique cohérente : un jeune homme / un homme jeune. (ibid.).

Comme nous avons parlé dans ce chapitre de deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe nous avons fait aussi, une comparaison entre les deux systèmes phonologiques qui nous a montré les différences et les ressemblances entre la langue française et celle d'arabe. Cela nous aide à présenter dans le chapitre suivant, des propositions pédagogiques et des moyens pour corriger l'apprenant.

Dans ce chapitre, nous allons présenter des propositions pédagogiques en abordant les méthodes de correction phonétique. Ensuite, nous allons proposer les moyens de correction les plus intéressants qui vont aider l'apprenant.

2.1. Un peu d'histoire ou la correction phonétique au fil des ans

Pour mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui, il est nécessaire de faire un retour en arrière sur l'évolution des techniques de correction phonétique qui a suivie celle de l'enseignement des langues.

2.1.1. La correction phonétique au cours de la décennie 70

Selon Elisabeth (1994: 49) Les années soixante-dix verront la remise en question de cette suprématie de la linguistique structurale sur l'enseignement des langues grâce aux rapports de la sociolinguistique. De ce fait la phonétique corrective qui s'appuyait sur la reproduction d'un modèle unique et normé se voit battue en brèche par les tenants d'une pédagogie de l'enseignement des langues fondées sur une langue vivante reflétant la réalité socioculturelle de ses utilisateurs.

Dès lors, on accorde de moins en moins d'importance à la phonétique corrective qui reste le dernier rempart contre la norme perspective en matière de langue. Il devient au cours de la décennie 70 la grande oubliée de la didactique des langues dans la mesure où on avait redéfini les objectifs de l'enseignement des langues. La priorité était donnée à la centration sur l'apprenant, à ses possibilités de s'exprimer de façon autonome et authentique dans des situations elle-même authentiques, privilégiant moins la forme que la prise de la parole. Pour un temps, la démarche communicative, qui s'installait, allait évacuer toute référence à une norme, à une compétence linguistique.

2.1.2. Le tournant des années 80

Le constat qui est fait, dans les années 80, permet d'appuyer sur la sonnette d'alarmer, constat qui montre que l'enseignement de l'opposition de sons par discrimination auditive et gymnastique articulatoire a laissé la place au développement de la compréhension orale et le travail sur la qualité sonore de l'énoncé globale. Au fil des années, de 70 à 80, on a assisté à un changement d'attitude. L'héritage de l'analyse structurale c'est-à-dire la phonétique corrective des méthodes structuro-globales s'est mué en simple sensibilisation par imprégnation des schémas mélodiques:

"...le critère de la performance optimale (identité avec le système-cible) a été remplacé par le critère d'acceptabilité maximale des performances pourvu qu'elles n'entravent pas la communication." *E. GALAZZI-MATASCI, E. PEDOYA-GUIMBRETIERE(1983).*

A cet égard, ce qu'écrivent Geneviève Calbris et Jacques Montredon dans la préface de *C'est le Printemps* est exemplaire et caractérise les options méthodologiques en matière d'apprentissage de la langue orale.

"Ainsi le phonétique dans *c'est le printemps* touche essentiellement à la prosodie compte tenu de son importance dans la perception et la compréhension des messages."

Comme on le constat, les préoccupations de l'époque concernent plus les compétences en matière de compréhension qu'en matière de production et cela doit aussi être noté par rapport à l'évolution des mentalités.

Il faut reconnaître qu'après des années d'impérialisme de la norme, d'imposition de la répétition et des mécanismes articulatoires,

cette nouvelle voie qui s'ouvrait, nous paraissait, à tous, rafraîchissante, innovante et riche de promesses. On doit d'ailleurs beaucoup à ces deux auteurs qui nous ont permis de rompre avec les méthodes correctives traditionnelles et ont ouvert une voie qui sera reprise et amplifiée par eux-mêmes et par d'autres.

2.1.3. La décennie 90

Il est nécessaire de faire un tour d'horizon de ce qui se passe aujourd'hui en matière de phonétique, en ce qui concerne l'acquisition d'un système phonique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Compte tenu des propos de Louis Porcher, il paraît vraisemblable de retrouver dans les pratiques, dans les matériels ainsi que dans les articles consacrés à ce domaine, un assez grand éclectisme, ce qui d'ailleurs caractérise plus généralement les ouvrages pédagogiques d'aujourd'hui. Concrètement quelle en est la signification? Tout simplement (mais peut-être cela n'est-il pas aussi simple que cela en a l'air) de prendre et de ne garder que ce qui paraît avoir fait ses preuves, servir en quelque sorte l'outil pédagogique car dans ce grand carrefour qu'est la didactique des langues ne faut-il pas savoir mêler la connaissance, le savoir et le savoir-faire, cette didactique comme le dit R. Galisson qui se construit "au carrefour des sciences humaines". *R. GALISSON(1985).*

Ce carrefour des sciences humaines est bien mis en œuvre à notre époque où se croise dans les réflexions méthodologiques les apports de différentes disciplines. Si l'on parle à l'heure actuelle de gestuelle, de visualisation et de représentations mentales c'est que la phonétique elle-même s'est ouverte aux apports extérieurs. Il serait peut-être plus juste de

dire que la didactique s'étant ouverte aux autres sciences, la pédagogie de la prononciation a décidé, c'est la conséquence naturelle de l'apport des autres sciences mais aussi de l'existence de certaines filiations. On voit apparaître des écoles, des courants de pensée.

2.1.4. La méthode articulatoire

Attardons-nous, tout d'abord, sur la méthode articulatoire, celle qui a prévalu pendant longtemps, jusqu'aux années 70, celle qui a été le plus souvent utilisée, ce qui ne va pas dire qu'elle ne l'est plus, au contraire, ni qu'elle ne donne pas de résultats intéressants.

La caractéristique de cette méthode repose sur le postulat selon lequel l'émission des sons implique une connaissance relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonatoire. C'est en analysant et en pratiquant en même temps, à partir de schémas, les mouvements nécessaires à la réalisation d'un son que l'élève est amené à produire ce son.

Avec cette méthode, les schémas en coupe de la cavité buccale, nasale et pharyngale, se sont développés afin d'indiquer avec la plus grande exactitude le point et le lieu d'articulation des phonèmes. (Ibid.)

2.1.5. L'audition de modèles

Une deuxième orientation rassemble les procédés basés sur l'audition de modèles à partir de machine, la première étant le phonographe. Les méthodes utilisant de tels procédés ont vu leur influence grandir avec l'apparition des laboratoires de langue et la multiplication des magnétophones. Elles annoncent en fait la véritable révolution qu'apporteront les travaux de Guberina dans la mesure où elles s'opposent au contrôle conscient et à l'apprentissage intellectualisé du

système phonologique de la langue. L'audition puis l'imitation de modèles s'appuient sur la thèse selon laquelle l'intégration des notions est facilitée par un apprentissage inconscient, ce s'est qui a été pratiqué dans les exercices (ou drills) importé directement de la méthodologie audio-oral. L'avantage c'est que l'accent est mis sur l'audition et l'écoute attentive et permet à l'élève de s'entendre. En revanche, l'imitation purement mécanique d'un stimulus fatigue l'élève surtout débutant qui n'est absolument pas capable de s'entendre et de se corriger.

2.1.6. La méthode des oppositions phonologiques

Celle-ci a été adoptée par application des principes de classifications des phonèmes. Selon les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classaient les phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs, les méthodologues ont proposé de mémoriser les phonèmes par opposition de type binaire en les faisant répéter sur forme de paires minimales. Même si la priorité est donnée à la discrimination auditive, on retrouve là un des défauts relevés avec de méthode articulatoire, à savoir de celui de privilégier l'élément isolé au détriment de continuum sonore et de réduire les multiples possibilités de combinaisons des phonèmes entre eux.

2.1.7. L'opposition de deux courants (alphabet phonétique)

On voit déjà se dessiner deux courants : les tenants d'une approche consciente, raisonnée, en un mot intellectualisée, qui s'opposent aux tenants d'une pédagogie fondée sur un apprentissage mécaniste qui s'organisera au niveau de l'inconscient, et où serait bannie toute fonction raisonnante.

Pour appuyer les théories des uns et des autres, il suffit de relire les propos tenus par les plus grands linguistes autour des années

cinquante. Pour Claude Levi-strauss, les phénomènes articulatoires nous sont inconscients: "presque toutes les conduites linguistiques se situent au niveau de la pensée inconscientes. En parlant, nous n'avons pas conscience des lois syntactique et morphologique de la langue. De plus, nous n'avons pas une connaissance consciente des phonèmes que nous utilisons pour différencier le sens de nos paroles; ...". *C. LEVI-STRAUSS (1958), P64-65.*

Il en est de même pour Charles Bally pour qui le fonctionnement du langage est le plus souvent inconscient :

"... nous ne pensons presque jamais aux innombrables représentations que notre esprit est obligé d'associer et de combiner pour la moindre phrase que nous prononçons...". *CH. BALLY (1952) P.23.*

Pour Pierre Delattre, il y a interaction entre audition et reproduction du son, c'est ce qu'il appelle " le rôle proprioceptif du geste articulatoire de la perception". On fera travailler l'audition de l'élève en lui indiquant mouvements et positions de l'articulation, en lui faisant comprendre le fonctionnement articulatoire avant qu'il ne l'éprouve physiologiquement.*P. DELATTRE (1966) P.249.*

2.1.8. La méthode verbo-tonale

Toutes ces discussions et fonctionnement d'idées ont permis de cheminement d'un autre courant de pensée de celui de la méthode verbo-tonale de correction phonétique qui s'inscrivait en ligne directe dans la méthodologie audio-visuelle et structuro-globale.

On dit que Petar Guberina a réussi à proposer une synthèse des connaissances de l'époque de linguistique structurale (Saussure), en

phonétique expérimentale et orthophonique (Rousselot, Fries et Delattre) en phonologie et en stylistique (Bally).

Ce sont les expériences sur les malentendants qui vont mener Guberina à proposer sa stratégie corrective à l'enseignement d'une langue étrangère. Aujourd'hui encore, on parle de crible phonologique en faisant référence sans toujours la savoir à Polivanov et Troubetsky qui avaient démontré que chaque individu était sourd au système phonologique d'une langue étrangère.

La stratégie verbo-tonale se caractérise donc par une rééducation de l'audition passant par un quadruple conditionnement au plan physiologique, corporel, psycho-somatique et audio-phonatoire. Fondée sur une stratégie interventionniste, la méthode verbo-tonale propose un ensemble structuré et systématique. Les procédés correctifs sont disposés de manière à reconditionner l'audition par une action portant non pas sur l'articulation du sujet mais sur le modèle afin de procéder à une intégration inconsciente. A. LANDERCY et R. RENARD (1977).

L'intervention consiste à replacer l'élément fautif dans un environnement optimal pour reconditionner l'audiphonation et ce, en recourant, selon les cas, à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée. Comme le rappelle R. Renard trois moyens sont recommandés: le choix d'un schéma prosodique favorable, celui d'une meilleure combinaison de sons, la modification par le maître de la prononciation de ces sons. R. RENARD (1971).

Tout cela participe bien d'une volonté de proposer une méthode basée sur des principes théoriques cohérents et véhiculant une conception interventionniste de l'apprentissage conditionnant à la fois maître et élève.

L'imitation d'un modèle linguistique préétabli. Unique et basé sur une analyse descriptive structurale, à laquelle on voulait soumettre les élèves convenait parfaitement au courant méthodologique structuro-global des soixante.

2.1.9. L'héritage de la méthodologie structuro-globale

L'héritage de la méthodologie structuro-globale n'est pas oublié puisque l'auteur préconise dans la partie application pédagogique de recourir aux exercices structuraux à condition qu'ils soient conçus de telle manière que la relation stimulus-réponse devienne une relation de communication. C'est-à-dire que les répliques soient les plus naturelles possibles en situation de communication.

Pour en finir avec cette rétrospective historique, on peut dire qu'à partir des années 90 aucune méthode digne de ce nom n'oserait faire l'impasse sur la prononciation, même si la méthodologie utilisée reste pour le moins assez peu innovante et essentiellement basée sur des exercices de répétition. Par ailleurs, et pour compléter les méthodes, on trouve, de nouveau, des matériels pédagogiques spécifiques consacrés à l'apprentissage de la prononciation et à la prosodie. M.KANEMA-POUGATCH, E. PEDOYA-GUIMBRETIERE (1989).

Cette rétrospective est une parfaite illustration, me semble-t-il des propos des Louis Porcher militant pour une constitution épistémologique de la didactique des langues:

"Une connaissance avance en rompant avec son passé mais, pour opérer cette rupture, il est nécessaire de connaître celui-ci dente ne se trouve pas annulée par la suivante mais englobée par celle-ci comme dans 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." Et un peu plus loin:

"Là encore, 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)." (ibid)

2.2. les douze moyens pour corriger l'apprenant

Pour aider l'enseignant à corriger phonétiquement les apprenants, il nous semble judicieux de présenter une liste récapitulative des différents moyens qui sont à sa disposition et qu'il choisira d'utiliser selon le type d'erreurs commis et aussi en fonction de sa personnalité. En effet, certains enseignants se sentent plus à l'aise avec certains moyens plutôt qu'avec d'autres.

2.2.1. La discrimination auditive

Selon Dominique et Julie, (2007, p54) Les exercices de discrimination auditive sont liés à la méthode des oppositions phonologiques. Au début, les apprenants n'entendent pas les sons qui n'existent pas dans leur système phonologique et les confondent avec le son le plus proche qui existe dans leur langue. Ces exercices servent au début, à détecter les oppositions de sons mal entendus. Puis dès que l'apprenant commence à faire la distinction, on continue à les utiliser, mais cette fois-ci, pour renforcer la distinction.

Les voyelles:

Il faut travailler les voyelles, En syllabe accentuée et en syllabe inaccentuée, En syllabe ouverte et en syllabe fermée, Longues ou brèves :

la durée des voyelles n'est pas phonologique mais phonétique, elle est de position.

Au fait, on entend mieux une voyelle longue qu'une voyelle brève, un son accentué qu'un son inaccentué pour faire mieux entendre les voyelles nasales du français, on commencera par une liste de mots où la voyelle nasale est en syllabe fermée et accentuée.

Par exemple, cet exercice de discrimination... :

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
Pince	Pense	Ponce
Teinte	Tente	Tonte
Mainte	Menthe	Monte

...sera fait avant celui-ci:

[ɛ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
Pain	Paon	Pont
Teint	Temps	Ton
Main	Ment	Mon

Les consonnes :

Il faut travailler les consonnes difficiles pour l'apprenant, dans les trois positions : initiale, intervocalique et finale. Il existe alors deux possibilités de déroulement pour ces exercices de discrimination. L'enseignant commence toujours par faire écouter toutes les formes de l'exercice aux apprenants pour qu'ils s'imprègnent des trois sons en opposition les uns après les autres. Cette étape se déroule sans avoir l'écrit sous les yeux. Puis l'enseignant peut choisir:

- de n'en dire plus qu'un de chaque ligne:

“Vous allez entendre 6 mots. Quel son entendez-vous dans chaque mot : [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] ?”

- de les dire tous les trois mais dans un ordre variable :

“ Dans quel ordre entendez-vous [ɛ̃], [ã], [õ] dans les mots suivants : 2, 1,3 ou 3, 2,1 ou 1, 3,2....? Écrivez !”

D'autres exercices peuvent porter sur la prosodie. Par exemple:

La phrase est-elle interrogative ou déclarative ?

Déterminer l'intonation expressive ; exprime-t-elle le doute, la colère ou déception ?

Les textes lacunaires et les reconnaissances de sons ou de mots font aussi partie du travail sur l'audition.

2.2.2. La prononciation déformée:

Il s'agit ici de prononcer un son déformé à l'opposé du son sur lequel l'apprenant se trompe.

Par exemple, si l'apprenant produit [u] au lieu de [y], l'enseignant prononce un [y] plus proche de [i].

2.2.3. La tension/ le relâchement:

En français, toutes les voyelles sont tendues : il n'y a pas de diphtongue. Pour les consonnes, les occlusives sont plus tendues que les constrictives. On fera donc travailler la tension ou le relâchement corporel pour bien prononcer.

Par exemple pour le R, la consonne du français la plus relâchée, faites décontracter tout le corps, les épaules, les bras. (Ibid.)

2.2.4. La labialité:

On peut utiliser deux techniques : la labialité avec production de son et la labialité sans production de son.

La labialité avec production de son : Cela consiste à travailler l'exagération de l'arrondissement et de la protrusion des lèvres si l'apprenant ne l'a pas fait.

La labialité sans production de son: L'opération consiste à prononcer la phrase sans émettre aucun son, seulement avec le

mouvement des lèvres. Par exemple, ce jeu phonétique : Devinez la phrase prononcée “Je bois” ou “Je vois” en observant la position différente des lèvres. (“b” : les deux lèvres entrent en contact tandis que “v” les dents du haut touchent la lèvre inférieure).

2.2.5. L’intonation et le trait grave et aigu:

Si un son est entendu trop aigu, il faut corriger en le faisant prononcer avec une intonation descendante. Si un son est entendu trop grave, il faut corriger en le faisant prononcer avec une intonation plus aiguë. (Méthode verbo-tonale)

2.2.6. La durée:

Cette méthode de correction conduit à exagérer la durée d’un son pour mieux le faire entendre. Exemple: J’ai vu un chaaaaaaaaaat,....

2.2.7. La position dans le mot:

Si un son est produit trop tendue, le faire répéter en le plaçant en position finale. À l’inverse, si un son est trop lâche, le mettre en position initiale.

2.2.8. L’entourage vocalique ou consonantique:

Selon l’erreur commise l’enseignant est amené à proposer de changer de consonne ou de voyelle pour rendre le son plus aigu ou plus grave. Rappelons qu’une consonne aiguë + une voyelle aiguë _ voyelle aiguë ; consonne grave + une voyelle aiguë _ voyelle moins aiguë.

Exemple : si “il a bu” est prononcé par l’apprenant [ilabu], c’est que le [b] est grave et qu’il a rendu le [y] plus grave. La correction consiste à changer l’entourage consonantique, à mettre une consonne aiguë comme “s” et à faire prononcer [sy]. On fait répéter le son [y] à l’apprenant d’abord dans ce contexte très facilitant puis on change de consonne vers un contexte de moins en moins facilitant pour revenir au son de départ le “b”. [Sy, tu, Lu, KY, py, by]. (Ibid.)

2.2.9. Le découpage syllabique régressif/ progressif:

En cas d'erreur d'accentuation de la dernière syllabe ou d'erreur de rythme, on peut découper une phrase en syllabes et la faire répéter en ne prononçant d'abord que la première syllabe, puis la première et la seconde, puis la première, la seconde et la troisième,... jusqu'à la prononciation de toutes les syllabes du mot.

Exemple: Il a fumé

[i]

[i/la]

[i/la/fy]

[i/la/fy/me]

2.2.10. La gestuelle du corps:

Lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, Ceux qui n'appartiennent pas à son système phonologique (en particulier les voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer le corps dans l'effort de prononciation.

Une autre méthode consiste à faire localiser le(s) son(s) dans une partie du corps. On demande : "Où sentez-vous le [i]", le [y], le [u] ?"(Kaneman-Pougatch).

2.2.11. Les couleurs:

Associez une couleur pour chaque son. C'est la méthode par le silence de Caleb Gattegno, qu'il a mise en place pour apprendre à lire aux enfants. À chaque son est attribué une couleur.

2.2.12. Le jeu théâtral:

Le jeu théâtral peut être libérer l'apprenant. Il n'a plus l'impression d'être en situation permanente de contrôle. En jouant un personnage, les apprenants s'autorisent une prononciation, un jeu qu'ils n'osent pas s'autoriser dans la vie normale.

En poursuivant les mêmes objectifs on veillera aussi à travailler la lecture à haute voix très régulièrement. On peut le faire en pratiquant la lecture décalée: l'apprenant lit seul avant d'avoir entendu l'enregistrement ou l'enseignant, puis écoute pour se corriger.

Mais la lecture collective est aussi très efficace, l'apprenant essayant alors de suivre le rythme, l'accent et l'intonation de la voix du natif.

Il faut travailler la voix avec des phrases qui ont du sens et non seulement hors du sens. La poésie, les comptines, les textes en prose, les proverbes sont des textes merveilleux pour les enseignants. (Ibid.)

2.3. La correction des erreurs

Selon Célile et Johannes (1998, p75) Une recension des écrits dans le domaine de la phonétique en langue seconde met en évidence l'absence de consensus en ce qui a trait à l'utilisation des termes enseignement et correction. Les propos tenus en correction phonétique ressemblent souvent à ce que l'on trouve dans les écrits portant sur l'enseignement.

L'ambiguïté qui existe dans l'utilisation des termes enseignement et correction pourrait résulter du fait qu'à l'époque de l'analyse contrastive le diagnostic, fait à priori, servait de base à l'enseignement. Dans le présent ouvrage, le terme enseignement désigne la présentation des éléments établie à partir des paramètres comme les fonctions, les éléments marqués, Etc. en contrepartie, l'expression correction phonétique désigne l'acte pédagogique qui consiste d'abord à établir un diagnostic à partir duquel sera proposée une intervention ponctuelle. La correction phonétique constitue une exploitation des problèmes phonétiques spécifiques à un groupe ou à un individu, selon le

cas. Ce sont les erreurs effectivement commises par les apprenants qui orientent l'action pédagogique subséquente.

2.3.1. La source des erreurs

Selon certains chercheurs, l'influence de la langue maternelle serait négligeable (Taron 1987); il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible. On décèle certaines affinités entre les propositions de Taron et celle des tenants de la phonologie naturelle (Taron 1987 : 77). En effet, selon ce modèle, on expliquerait les en disant qu'elles résultent de processus innés ou naturels qui ont été supprimés de façon progressive au fur et à mesure que s'acquiert la langue maternelle (Flege, 1984: 326). Cette position a été fortement critiquée par Flege (1984) qui signale que le modèle de la phonologie naturelle ne permet pas de rendre compte de la distinction entre les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible. Quant aux résultats des expériences de Tarone (1980, 1987), ils ont été remis en question par Loup et Tansomboon (1987) et Sato (1987) qui ont identifié de nombreuses erreurs attribuables au transfert de la langue première à la langue cible.

Les adeptes de l'analyse contrastive, de l'hypothèse des unités marqués (markedness differential hypothesis) et de l'hypothèse du filtre phonologique (Flege 1981) reconnaissent tout l'importance de l'origine linguistique de l'apprenant dans le développement des habitudes articulatoires et prosodiques.

Selon l'analyse contrastive, proposition de Lado (1957), toutes les erreurs étaient imputables à la non-correspondance de la langue maternelle et de la langue seconde. Cette analyse a été critiquée puisque les prédictions étaient souvent erronées. L'explication des erreurs étaient

souvent le résultat d'une étude comparée des langues maternelle et seconde faite à priori, avant même l'occurrence d'une déviation linguistique.

Eckman (1981) a proposé de modifier l'analyse contrastive en y intégrant la notion d'unité marquée. Un élément A dans une langue est plus marqué qu'un autre élément B, si et seulement si la présence de A présuppose la présence de B, mais que la présence de B n'implique pas la présence de A. dans ce modèle, on tient compte des erreurs dues au transfert et de celle qui relèvent du développement de la langue seconde. Ce modèle a été critiqué parce qu'il faisait de mauvaises prédictions en ce qui concerne la difficulté inhérente des faites linguistiques: eckman prédisait que des éléments marqués et semblables à la langue seconde seraient plus difficiles que des éléments non marqués et différents de la langue maternelle. Ces prédictions ont été contredites dans des études comme celle de Major (1987).

Flege (1981) propose une autre hypothèse, celle du filtre phonologique, selon laquelle le système phonologique de la langue maternelle agit comme cible lors de l'apprentissage du système cible. Par conséquent, l'apprenant peut avoir de la difficulté à percevoir des différences qui n'existent pas dans sa langue maternelle. De plus, la production peut révéler une restructuration du domaine phonétique d'un élément de la langue maternelle afin d'intégrer l'élément perçu comme semblable. Tel que l'attestent les études citées, le rôle de la langue maternelle dans le développement du système prosodique cible reste une source de controverses.

Or, il y a un modèle qui tente de réconcilier ces positions : il s'agit du modèle ontogénique de Major (1986), 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. Ce modèle permet également de rendre compte de facteurs autres que le transfert et le développement:

il tente d'intégrer le concept d'unités marquées (afin de prédire la difficulté inhérente des éléments), la notion du style du discours (plus le discours est formel, moins il y a d'erreurs de transfert) et la ressemblance phonologique (source d'interférence). Ce modèle trouve déjà appui dans certaines études empirique.

2.3.2. Quelles sont les erreurs à corriger?

Les chercheurs (dont Hendickson 1979) suggèrent des critères pour la sélection des erreurs à corriger. Parmi eux, plusieurs proposent une classification générale des erreurs : les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message, les erreurs qui sont fréquentes et les erreurs qui sont jugées irritantes.

Les erreurs qui affectent l'intelligibilité d'un énoncé sont celles qui empêchent ou rendent difficile sa compréhension. Certaines de ces erreurs peuvent même parfois causer des malentendus. Ainsi, il est parfois difficile d'interpréter un énoncé si l'intonation n'est pas appropriée: est-ce une affirmation? Est-ce une question? On peut être porté à demander si l'apprenant donne ou demande un renseignement.

Quand on parle des erreurs les plus fréquentes, on fait référence aux erreurs répétées d'un même individu, ou encore à celles qui présentent une occurrence élevée à l'intérieur d'un groupe d'apprenants. Par exemple, il est très fréquent d'entendre chez les débutants des erreurs dans la prononciation de certaines voyelles comme [y], [ø] et [œ] ou de certaines consonnes comme [r] et [l], et de remarquer, sur le plan

prosodique, un déplacement de l'accent vers le début de chaque mot (accent de type lexical).

Si l'on retient le modèle de Major comme fondement à l'enseignement des phénomènes phonétiques, il faudra que l'enseignement soit sensibilisé aux différences interlinguales et qu'il s'attende à retrouver des erreurs de transfert en début de l'apprentissage.

Les erreurs considérées comme étant irritants sont les erreurs qui provoquent des Réactions négative de la part d'un grand nombre de locuteurs natifs. Ces locuteurs peuvent même amener un locuteur natif à refuser de poursuivre l'échange dans la langue seconde de l'apprenant. Ces erreurs sont relevées de façon subjective par l'enseignant et peuvent différer d'un enseignant à l'autre.

Hendrickson (1979) suggère une hiérarchie pour la correction des erreurs en général. Cette hiérarchie peut aussi être appliquée à l'aspect phonétique. Basée sur le niveau de compétence de l'apprenant, elle permet à l'enseignant d'orienter le choix des erreurs à corriger. Au niveau élémentaire (de compétence), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou qui empêchent la communication. Au niveau intermédiaire, la cible de la correction devrait être les déviations les plus fréquentes tandis qu'au niveau avancé, les efforts devraient porter sur les erreurs irritantes.

Lebel (1990) base les sélections des erreurs à corriger sur des niveaux d'objectif de communication. Le premier niveau est représenté par une communication élémentaire qui permet à apprenant de satisfaire ses besoins essentiels. Par exemple, au niveau vocalique, Lebel propose pour le français six voyelles : [i], [y], [u], [e], [œ], [a]. Le second niveau représente une communication "agréable" autant pour l'apprenant que

pour le locuteur natif. les éléments phonétique de ce niveau sont ceux qui, simultanément, sont caractéristiques du français parlé et ont une fréquence d'apparition élevée. Lebel suggère les voyelles suivantes : [i], [y], [u], [ø], [e] / [ɛ] / [œ] / [ə] / [a] / [ɑ] / [ɛ̃] / [ɔ̃] / [ɑ̃]. Enfin, le dernier niveau correspond à la communication maximale. On y retrouve la maîtrise de toutes les voyelles et de toutes les consonnes, du rythme (l'accent tombe sur la dernière syllabe d'un groupe) et de deux mouvements fondamentaux de l'intonation (ascendante et descendante).

En fait, il n'existe pas de réponse claire, nette et précise à la question portant sur la sélection des erreurs à corriger. C'est à l'enseignant, somme toute, de décider des erreurs à corriger selon les besoins du groupe d'apprenants et selon le niveau de compétence de ceux-ci.

2.3.4. Comment corriger les erreurs

En premier lieu, il est important d'expliquer aux apprenants qu'ils feront des Erreurs, qu'elles sont naturelles et qu'ils ne doivent pas avoir de préjugés négatifs face à Celles-ci. Cette mise au point faite, l'enseignant pourra s'attaquer aux erreurs sans risques de culpabiliser ou d'intimider les apprenants.

En deuxième lieu, il importe de tenir compte de l'influence du texte écrit sur la production phonétique, surtout au début de l'apprentissage. L'étude de Billières (1987) a relevé que les apprenants don't l'apprentissage linguistique portait à la fois sur l'écrit et sur l'oral mettaient plus de temps à acquérir une bonne prononciation. Ceci implique qu'un travail de correction phonétique devrait se faire dans la mesure du possible à l'oral seulement afin d'éviter toute influence néfaste

du code écrit, et ce jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit à l'oral.

Troisièmement, au début d'un cours, il est nécessaire de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant. Le professeur préparera une fiche pour chaque apprenant sur laquelle il identifiera les erreurs en les classant en ordre de fréquence. L'utilisation d'une fiche diagnostique pourra orienter l'élaboration d'un programme qui pourra être soit individuel, soit collectif. L'enseignant doit pouvoir proposer une pratique systématique et personnalisée. L'élaboration d'un programme phonétique adapté aux besoins de chaque Apprenant permet une plus grande diversité dans la pratique phonétique. Cette démarche donne l'occasion aux apprenants non seulement à écouter les autres, mais aussi à s'écouter eux-mêmes.

Quatrièmement, il est indispensable de fixer des objectifs à court terme et des objectifs à long terme. Pour cela, il est important de donner des directives précises sur la procédure adoptée et de faire une évaluation continue de la performance pour permettre à l'apprenant de faire le point sur son apprentissage.

Cinquièmement, il est nécessaire de varier le type d'exercices. La durée d'une séance de correction phonétique ne devrait pas excéder 30 minutes. On ne donnerait pas plusieurs phénomènes à la fois. Les groupes d'apprenants devraient être réduits (ne compte que de 5 à 10 participants environ).

Enfin, la disposition de la salle de classe joue un rôle important dans le mode de correction phonétique. Il vaut mieux de disposer la salle de classe en forme de U, puisque des tables et des chaises en rangées paraissent peu propices à la pratique phonétique. L'enseignant peut ainsi mieux circuler et se rapprocher des apprenants sans difficulté. De plus,

les apprenants apprécient que l'enseignant soit près d'eux au moment de la correction phonétique.

2.3.5. quand corriger ces erreurs ?

La réponse de cette question dépend de facteurs tels que le niveau de compétence des apprenants et le genre de tâche exigé. Au niveau élémentaire, pour une tâche de répétition de mots ou d'énoncés, la correction doit se faire immédiatement et aussi souvent que nécessaire. Dans le cas de l'expression spontanée, l'enseignant ne doit pas interrompre l'élève. 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 pose des difficultés, pour cette fois intervenir en ayant recours au procédé de correction.

Au niveau intermédiaire, l'intervention se doit d'être systématique, régulière et ponctuelle, c'est à dire que l'enseignant intervient lorsqu'il juge le moment favorable en fonction de ses apprenants.

Idéalement, l'enseignant devrait en arriver à faire de moins en moins de correction phonétique puisque l'apprenant devrait pouvoir prendre en main son apprentissage. L'approche privilégiée est d'amener les apprenants à développer des stratégies d'autocorrection hors de la salle de classe. Pour développer des stratégies d'autocorrection, l'enseignant doit faire porter une grande partie de son enseignement sur les habiletés de discrimination. Si on ne donne pas à l'apprenant l'occasion de sensibiliser son oreille aux faits phonétiques de la langue cible, il ne pourra jamais devenir autonome et responsable de son apprentissage.

Il est impossible et non souhaitable de corriger toutes les erreurs : on ne veut pas diminuer la confiance des apprenants ni leur faire perdre la motivation d'apprendre. Une correction immédiate et ponctuelle risque de

couper et d'interrompre la transmission d'un message, nuisant à la spontanéité d'expression de l'apprenant. Etant enseignant, nous devons bien connaître l'objectif visé et le moment convenable pour la correction phonétique ainsi que savoir ce qu'il doit faire afin d'obtenir le meilleur résultat.

Comme nous avons abordé dans le chapitre précédent du système phonologique du français et celui de l'arabe, aussi, nous avons présenté dans ce chapitre des propositions pédagogiques qui vont contribuer dans le processus de l'apprentissage. Puis, nous avons traité des moyens pour corriger l'apprenant. Dans le chapitre suivant, nous allons travailler sur l'analyse des enregistrements en dégagant les résultats.

Dans ce chapitre, nous allons analyser le corpus à travers des enregistrements destinés aux apprenants de deuxième année à l'université Ahlia d'Omdurman, faculté des lettres, en montrant les difficultés qui affrontent les apprenants dans la prononciation des voyelles nasales.

3.1. L'Analyse des données:

Nous allons analyser les copies recueillies de notre public visé qui sont les apprenants de deuxième année à l'université Ahlia d'Omdurman, faculté des lettres en montrant les données obtenues.

Remarque: les symboles dans les tableaux suivants signifient:

C: signifie correcte

F: signifie fautive

-: signifie muet

* Le mot (copie) signifie la transcription de lecture de chaque apprenant.

La répétition du son: c'est-à-dire la répétition du son dans toutes les phrases de notre test, par exemple le son [ã] il se répète onze fois dans toutes les phrases du test. Il se répète une fois dans la première phrase, dans la deuxième phrase il se répète trois fois.

3.2. Le Public visé:

Cette étude a visé aux apprenants de l'université Ahlia d'Omdurman, faculté des lettres, deuxième année. Notre échantillon se compose de vingt apprenants; quatorze garçons et six filles qui ont au moyen entre 18-20 ans. Le manuel utilisé est la "connexion" qui vise à fournir aux apprenants des compétences élémentaires en langue française, les heures d'enseignement sont vingt heures par semaine. Alors ces apprenants ont la capacité de lire notre test qui se compose de dix phrases contenant les voyelles nasales. Nous avons élaboré ce test pour disposer des données nécessaires à réaliser des objectifs de notre recherche. Aussi, il vise à déterminer la compétence des apprenants à la prononciation

correcte des voyelles nasales. Pour atteindre à ces objectifs nous avons testé vingt apprenants en choisissant de passer à la fin de quatrième semestre qui était le 16/4/2017. Ainsi, le choix des apprenants était de manière arbitraire.

3.3. Le corpus

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une problématique de l'analyse des erreurs de prononciation des voyelles nasales en français chez les apprenants de deuxième année à l'université Ahlia d'Omdurman. Nous avons fait des enregistrements pour les apprenants de deuxième année, puis, nous allons analyser ces enregistrements pour obtenir les résultats.

3.4. La forme du test

1. Sous les branches immobiles.
2. De temps en temps, Les arbres font des rayons.
3. Ces parfums, qu'on devine.
4. Cézanne peint dans un restaurant italien à Admiralty.
5. Laisse s'accomplir la magie de ses mains.
6. Cézanne sait bien écrire un récit étrange.
7. Chanter les couleurs bruns.
8. Et comme un bateau commun.
9. Doucement le pinceau.
10. Dans le temps d'un éclair, les ongles ont été peints.

3.5. La prononciation correcte du test

1. Su lebrãf imobil
2. də tãzãtã lezarb fõ de rejõ
3. se parfõ kõ dævin
4. sezan pẽ dãzõ restorã italjẽ a admiralti
5. les sakõplir la mazi də se mẽ
6. sezan se bjẽ ekir õ resit etrãz
7. fãte le kulærlær brõ
8. e kãm õ bato kãmõ
9. dusmã læ pẽso
10. dã læ tã dõ ekler lezõgle õ ete pẽ

3.6. Tableau montrant les copies de chaque apprenant:

Pour le premier apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	/ã/	2	9	18%	82%
		total		11	100%
2	/ʕ/	3	3	50%	50%
		total		6	100%
3	/œ̃/	2	5	29%	71%
		total		7	100%
4	/ɛ̃/	1	5	17%	83%
		total		6	100%

Dans ce tableau, nous remarquons que cet apprenant affronte beaucoup de problèmes à prononcer les sons /ã/, /œ̃/, /ɛ̃/, et il a un petit problème à prononcer le son /ʕ/. Il le prononce comme [ɔn] et [ɔm].

Pour le deuxième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/	c	F	C	F
		5	6	45%	55%
	total	11		100%	
2	/õ/	c	F	C	F
		3	3	50%	50%
	total	6		100%	
3	/œ/	c	F	C	F
		0	7	0%	100%
	total	7		100%	
4	/œ/	c	F	C	F
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Nous voyons que cet apprenant envisage une grande difficulté de prononcer les sons **/ã/**, **/œ/** et **/œ/**, et il a une petite difficulté de prononcer le son **/õ/**. Il le prononce comme [on] et [om].

Pour le troisième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/	3	8	27%	73%
		total 11		100%	
2	/õ/	3	3	50%	50%
		total 6		100%	
3	/œ/	0	7	0%	100%
		total 7		100%	
4	/ẽ/	0	6	0%	100%
		total 6		100%	

Nous observons que cet apprenant a une faiblesse de prononcer les sons /ã/, /œ/ et /ẽ/, et il a un petit problème à prononcer le son /õ/. Il le prononce comme [ɔn] et [ɔm].

Pour le quatrième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/				
		7	4	64%	36%
	total	11		100%	
2	/õ/				
		2	4	67%	33%
	total	6		100%	
3	/œ/				
		1	6	14%	86%
	total	7		100%	
4	/ɛ̃/				
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Dans ce tableau nous remarquons que cet apprenant n'a pas de problème de prononcer les sons /ã/ et /õ/, mais, il a une grande difficulté de prononcer les sons /œ/ et /ɛ̃/. Il les prononce comme [on] et [ɛn]

Pour le cinquième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/	2	9	18%	82%
		total		100%	
		11		100%	
2	/õ/	3	3	50%	50%
		total		100%	
		6		100%	
3	/œ/	0	7	0%	100%
		total		100%	
		7		100%	
4	/ě/	0	6	0%	100%
		total		100%	
		6		100%	

Nous voyons que cet apprenant ne peut pas prononcer les sons **/œ/** et **/ě/**, aussi, il a une faiblesse de prononcer le son **/ã/** mais, il a prononcé le son **/õ/** correctement. Il le prononce comme [ɔn] et [ɔm]

Pour le sixième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	1	10	9%	91%
		total 11		100%	
2	<i>/õ/</i>	2	4	33%	67%
		total 6		100%	
3	<i>/œ/</i>	0	7	0%	100%
		total 7		100%	
4	<i>/ě/</i>	0	6	0%	100%
		total 6		100%	

Nous observons que cet apprenant envisage une grande difficulté de prononcer les sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ě/*. Il le prononce comme [ɛn] et [om].

Pour le septième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	0	11	0%	100%
		total 11		100%	
2	<i>/õ/</i>	0	6	0%	100%
		total 6		100%	
3	<i>/œ/</i>	0	7	0%	100%
		total 7		100%	
4	<i>/ě/</i>	0	6	0%	100%
		total 6		100%	

Dans ce tableau nous voyons que cet apprenant a beaucoup de problèmes à prononcer les sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ě/*. Il ne peut pas prononcer aucun son correctement. Il les prononce comme [an].

Pour le huitième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	1	10	9%	91%
		total		100%	
		11		100%	
2	<i>/õ/</i>	2	4	33%	67%
		total		100%	
		6		100%	
3	<i>/œ/</i>	0	7	0%	100%
		total		100%	
		7		100%	
4	<i>/ě/</i>	0	6	0%	100%
		total		100%	
		6		100%	

Ce tableau montre que cet apprenant rencontre beaucoup de problèmes à prononcer les sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ě/*. Il les prononce comme [an] et [ɔm].

Pour le neuvième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/				
		8	3	73%	27%
	total	11		100%	
2	/õ/				
		3	3	50%	50%
	total	6		100%	
3	/œ/				
		3	4	43%	57%
	total	7		100%	
4	/ɛ̃/				
		1	5	0%	100%
	total	6		100%	

Nous voyons que cet apprenant a réussi de prononcer correctement les sons **/ã/**, **/õ/** et il a des difficultés de prononcer les sons **/œ/** et **/ɛ̃/**. Il les prononce comme [in] et [ɛ].

Pour le dixième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/				
		2	9	18%	82%
	total	11		100%	
2	/õ/				
		3	3	50%	50%
	total	6		100%	
3	/œ/				
		2	5	29%	71%
	total	7		100%	
4	/ë/				
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	

Nous remarquons que cet apprenant envisage beaucoup de problèmes à prononcer les sons **/ã/**, **/œ/** et **/ë/**. Aussi, il a un petit problème à prononcer le son **/õ/**. Il les prononce comme [ɔn] et [an].

Pour le onzième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	1	10	9%	91%
		total		100%	
		11		100%	
2	<i>/õ/</i>	2	4	33%	67%
		total		100%	
		6		100%	
3	<i>/œ/</i>	0	7	0%	100%
		total		100%	
		7		100%	
4	<i>/ɛ̃/</i>	0	6	0%	100%
		total		100%	
		6		100%	

Nous remarquons que cet apprenant affronte beaucoup de problèmes à la prononciation des sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ɛ̃/*. Il a échoué de prononcer ces sons correctement. Il le prononce comme [ɛn] et [ɛ].

Pour le douzième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>				
		7	4	64%	36%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>				
		4	2	67%	33%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>				
		6	1	86%	14%
	total	7		100%	
4	<i>/ë/</i>				
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	

Dans ce tableau, nous observons que cet apprenant peut prononcer correctement les sons */ã/*, */õ/* et */œ/*, mais, il trouve des difficultés dans la prononciation du son */ë/*. Il n'a pas l'aptitude de le prononcer correctement. Il le prononce comme [ã].

Pour le treizième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>				
		6	5	55%	45%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>				
		5	1	17%	83%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>				
		1	6	14%	86%
	total	7		100%	
4	<i>/ɛ/</i>				
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Nous voyons que cet apprenant rencontre des problèmes dans la prononciation des sons */õ/*, */œ/* et */ɛ/*. Mais, il a réussi de prononcer correctement le son */ã/*. Il les prononce comme [ɔn] et [nɛ].

Pour le quatorzième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	0	11	0%	100%
		total		11	100%
2	<i>/õ/</i>	0	6	0%	100%
		total		6	100%
3	<i>/œ/</i>	0	7	0%	100%
		total		7	100%
4	<i>/ɛ̃/</i>	0	6	0%	100%
		total		6	100%

Ce tableau montre que cet apprenant affronte une grande difficulté dans la prononciation des voyelles nasales en français */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ɛ̃/*. Il a échoué de prononcer un son correctement. Il le prononce comme [an] et [ɛn]

Pour le quinzième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	/ã/				
		4	7	36%	63%
	total	11		100%	
2	/õ/				
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	
3	/œ/				
		0	7	0%	100%
	total	7		100%	
4	/ɛ̃/				
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Nous voyons que cet apprenant envisage beaucoup de problèmes dans la prononciation des sons **/ã/**, **/õ/**, **/œ/** et **/ɛ̃/**. Il ne peut pas prononcer ces sons correctement. Il le prononce comme [an], [ɔn], [om] et [ɛn]

Pour le seizième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	C	F	C	F
		4	7	36%	64%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>	C	F	C	F
		2	4	33%	67%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>	C	F	C	F
		1	6	14%	86%
	total	7		100%	
4	<i>/ë/</i>	C	F	C	F
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	

Dans ce tableau nous remarquons que cet apprenant ne peut pas prononcer les sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ë/* correctement, il rencontre une grande difficulté de prononcer ces sons.

Pour le dix-septième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>				
		5	6	45%	55%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>				
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>				
		2	5	29%	71%
	total	7		100%	
4	<i>/ë/</i>				
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Selon ce tableau nous remarquons que cet apprenant affronte beaucoup de problèmes dans la prononciation des sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */ë/*. Il ne peut pas de les prononcer correctement.

Pour le dix-huitième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>				
		9	2	82%	18%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>				
		3	3	50%	50%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>				
		0	7	0%	100%
	total	7		100%	
4	<i>/ë/</i>				
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	

Ce tableau montre que cet apprenant envisage une grande difficulté dans la prononciation des sons */œ/* et */ë/*, au contraire, il a réussi de prononcer correctement les sons */ã/*, */õ/*.

Pour le dix-neuvième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		c	F	C	F
1	<i>/ã/</i>				
		8	3	73%	27%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>				
		5	1	83%	17%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>				
		3	4	43%	57%
	total	7		100%	
4	<i>/ě/</i>				
		1	5	17%	83%
	total	6		100%	

Dans ce tableau, nous remarquons que cet apprenant n'a pas de problèmes dans la prononciation des certains sons comme */ã/*, */õ/*. Mais, il a échoué de prononcer correctement les autres sons comme */œ/* et */ě/*.

Pour le vingtième apprenant ses réponses sont illustrées dans le tableau suivant:

Numéro	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	<i>/ã/</i>	C	F	C	F
		3	8	27%	73%
	total	11		100%	
2	<i>/õ/</i>	C	F	C	F
		2	4	33%	67%
	total	6		100%	
3	<i>/œ/</i>	C	F	C	F
		0	7	0%	100%
	total	7		100%	
4	<i>/Ë/</i>	C	F	C	F
		0	6	0%	100%
	total	6		100%	

Dans ce tableau, nous remarquons que cet apprenant affronte beaucoup de problèmes dans la prononciation des sons */ã/*, */õ/*, */œ/* et */Ë/*. Il n'a pas la capacité de les prononcer correctement.

3.7. Tableau montrant les copies de tous les apprenants:

Numéro de phrase	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	/ã/	5	15	25%	75%
		Total 1		100%	
2		8	12	40%	60%
		Total 3		100%	
3		-	-	-	-
		Total -		-	
4		13	7	65%	35%
		Total 2		100%	
5		-	-	-	-
		Total -		-	
6		11	9	55%	45%
		Total 1		100%	
7		8	12	40%	60%
		Total 1		100%	
8		-	-	-	-
		Total -		-	
9		6	14	30%	70%
		Total 1		100%	
10		11	9	55%	45%
		Total 2		100%	

Dans ce tableau nous remarquons que les apprenants ne peuvent pas prononcer le son /ã/ dans les phrases numéro 1, 2, 7 et 9 dans la position médiale et finale tandis qu'ils prononcent bien le son /ã/ dans les phrases numéro 4, 6 et 10 dans la position finale. Nous voyons que c'est le même son, mais il se trouve dans des positions différentes et cela indique que ces apprenants ont beaucoup de problèmes dans la prononciation du son /ã/

Numéro de phrase	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	/ʃ/	-	-	-	-
		Total		-	
2		11	9	55%	45%
		Total		100%	
3		3	17	15%	85%
		Total		100%	
4		-	-	-	-
		Total		-	
5		3	17	15%	85%
		Total		100%	
6		-	-	-	-
		Total		-	
7		-	-	-	-
		Total		-	
8		-	-	-	-
		Total		-	
9		-	-	-	-
		Total		-	
10		17	3	85%	15%
		Total		100%	

Ce tableau montre que les apprenants ne peuvent pas prononcer correctement le son /ʃ/ dans les phrases numéro 3 et 5 dans la position médiale et finale, tandis qu'ils peuvent le prononcer bien dans les phrases numéro 2 et 10 dans la position finale. Cela nous indique que ces apprenants affrontent une difficulté dans la prononciation du son /ʃ/ dans certaines phrases, comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus.

Numéro de phrase	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	/œ̃/	-	-	-	-
		Total		-	
2		-	-	-	-
		Total		-	
3		6	14	30%	70%
		Total		100%	
4		3	17	15	85
		Total		100%	
5		-	-	-	-
		Total		-	
6		2	18	19%	90%
		Total		100%	
7		4	16	20%	80%
		Total		100%	
8		4	16	20%	80%
		Total		100%	
9		-	-	-	-
		Total		-	
10		0	20	0%	100%
		Total		100%	

Selon ce tableau, nous voyons que les apprenants ne peuvent pas prononcer le son /œ̃/correctement dans toutes les phrases surtout, dans la phrase numéro 10 dans la position finale; nous voyons que personne n'a pas pu le prononcé correctement. Cela nous montre que ces apprenants ont beaucoup de problèmes dans la prononciation du son /œ̃/parce que tous ces sons ne sont pas dans la langue arabe, de ce fait, la majorité des apprenants le prononce fautive comme le son /an /.

Numéro de phrase	Le son oralo-nasal	La fréquence du son		Le pourcentage	
		C	F	C	F
1	/ĕ/	-	-	-	-
		Total		-	
2		-	-	-	-
		Total		-	
3		-	-	-	-
		Total		-	
4		3	17	15%	85%
		Total		2 100%	
5		0	20	0%	100%
		Total		1 100%	
6		1	19	5%	95%
		Total		1 100%	
7		-	-	-	-
		Total		-	
8		-	-	-	-
		Total		-	
9		2	18	10%	90%
		Total		1 100%	
10		0	20	0%	100%
		Total		1 100%	

Dans ce tableau, nous observons que les apprenants n'ont pas la capacité de prononcer le son /ĕ/dans toutes les phrases surtout, dans les phrases numéro 5 et 10, de ce fait, nous voyons que ces apprenants envisagent une grande difficulté dans la prononciation du son /ĕ/.parce que ce dernier ne se trouve pas dans la langue arabe, pour cela nous trouvons que les apprenants ne peuvent pas le prononcer correctement dans toutes les positions différentes médiales et finales.

3.8. Tableau montrant les taux de réussite des apprenants

Copie d'apprenant	Taux de réussite de l'apprenant
1	15%
2	45%
3	30%
4	55%
5	20%
6	20%
7	0%
8	15%
9	70%
10	50%
11	15%
12	80%
13	40%
14	0%
15	20%
16	40%
17	40%
18	60%
19	85%
20	35%

Selon ce tableau, nous voyons que les taux de réussite des apprenants sont très faibles. La plupart des apprenants ne peuvent pas prononcer les voyelles nasales. Cela nous indique que ces apprenants rencontrent beaucoup de problèmes dans la prononciation des voyelles nasales.

3.9. Bilan de l'analyse:

Selon cette analyse nous remarquons que les taux de réussite des apprenants sont très faibles.

Nous trouvons que 35% des apprenants ont réussi tandis que les autres n'ont pas réussi, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas prononcer les voyelles nasales en français, parce que ces sons n'existent pas dans la langue arabe (langue maternelle).

Alors que ces apprenants envisagent une grande difficulté dans la prononciation des voyelles nasales en français. Dans cette analyse, nous avons présenté les points obtenus des apprenants en pourcentage pour montrer les points faibles de ces apprenants.

Conclusion générale

Cette étude a visé à découvrir les difficultés que rencontrent les apprenants dans la prononciation des voyelles nasales en français. Nous avons testé les apprenants de deuxième année à l'université Ahlia d'Omdurman, faculté des lettres. Pour déterminer les points faibles des apprenants et la source de leurs difficultés.

Dans cette étude, nous avons abordé le système phonologique du français et de l'arabe en faisant une comparaison entre les deux systèmes français et celui de l'arabe. L'observation des différences entre les deux systèmes nous a aidé à identifier les principales difficultés chez les apprenants soudanais. Au niveau de la prononciation des voyelles oralo-nasales, Nous avons concentré notre attention sur les réalisations défectueuses de celles-ci. Pour réaliser ce travail, le chercheur a suivi une méthode descriptive et analytique.

L'étude a atteint les résultats suivants: la majorité des apprenants rencontrent des difficultés lors de la prononciation des voyelles nasales en français, à cause de l'influence de la langue arabe maternelle sur la langue française étrangère. De plus, le manque des moyens d'enseignement nécessaire qui aident à l'apprentissage de la phonétique, surtout les laboratoires qui contribuent à améliorer la prononciation et l'écoute. Car, l'écoute représente la base de la bonne prononciation.

Nous recommandons de:

- Utiliser les moyens techniques et modernes d'enseignement comme par exemple les laboratoires phonétiques.
- Consacrer un temps suffisant pour enseigner la phonétique car, celle-ci représente la base d'une langue correctement acquise.
- Nécessité de disposer des professeurs français natifs.

Bibliographie

- Abry Dominique, Veldeman-abry Julie, « *phonétique* », Paris, Dominique Colombani, p.54-61.
- Bally CH., 1952, « *le langage et la vie* », Droz, P.23.
- Champagne-Muzar Céline, Johannes s. Bourdages, « *le point sur la phonétique* », Paris, clé international, p. 75-86.
- Delattre P., 1966, « *studies in French and comparative phonetics* », Mouton and C, London, the Hague, Paris, p.249.
- Galazzi-Matasci E., E. Pedoya-Guimbretière, 1983, « *Et la pédagogie de la prononciation?* » in le français dans le monde.
- Galisson R., 1985, « *didactologies et idiologies* », in études de linguistique appliquée, n 60, Didier érudition.
- Gardes-Tamine Joëlle, 2010, « *la grammaire* », Paris, Armand Colin, p. 21-25.
- Guimbretière Elisabeth, 1994, « *phonétique et enseignement de l'oral* », Didier, Paris, p.45-53.
- Landercy A. et Renard R., 1977, « *élément de phonétique* », Paris-Mons, Didier-CIPA.
- Léon Pierre R., 2009, « *phonétisme et prononciations du français* », Paris, Armand Colin, p.91-97.
- Lévi-Strauss C., « *Anthropologie Structurale* », Plon, 1958, P. 64-65.
- Martinet André, 1980, « *éléments de linguistique générale* », Paris, Armand Colin, p.98
- Mohamed Bachir, 2006, « *initiation à la phonétique descriptive française* », Khartoum, université de Khartoum, pp. 64.
- Renard R. 1971, « *introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* », Didier.

Sitographie

- TRACY ALLAN HALL, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Syllabe>[date de consultation : 28/02/2017]
- PIERRE SAUVANET, <https://fr.wikipedia.org/wiki/Rythme>[date de consultation : 28/02/2017]
- VERONIQUE, <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1356.pdf> [date de consultation : 18/4/2016]
- *M. MICHEL NEYRENEUF, lettres.accreteil. Fr/interférences langagières francais-arabe-2010-pdf* [Date de consultation : 05/02/2017]

Table des matières

Sujet	Page
Dédicace	I
Remerciement	II
Résumé	III
Abstract	IV
مستخلص	V
Introduction générale	1
Le Premier chapitre	
le système phonologique du français et de l'arabe	
1-1- le système phonologique du français	4
1-1-1- le système consonantique du français	4
1-1-2- le système vocalique du français	9
1-1-3- faits phonétique du français	12
1-2- le système phonétique de l'arabe	16
1-2-1- le système consonantique de l'arabe	16
1-2-2- le système vocalique de l'arabe	20
1-2-3- faits phonétique de l'arabe	21
1-3- le comparaison entre le système phonologique français et arabe	22
1-3-1- les phonèmes communs aux deux langues	23
1-3-2- les consonnes propres à l'arabe	24
1-3-3- les sons consonantiques propres au français	24
1-3-4- les sons vocaliques propres au français	25
1-3-5- les accents toniques	26
Le deuxième chapitre	
les propositions pédagogiques et les méthodes de la correction phonétique	
2-1- un peu d'histoire ou la correction phonétique au fil des années	27
2-1-1- la correction phonétique au cours de la décennie 70	27
2-1-2- le tournant des années 80	28
2-1-3- la décennie 90	29
2-1-4- la méthode articulatoire	30
2-1-5- l'audition de modèles	30
2-1-6- la méthode des oppositions phonologiques	31
2-1-7- l'opposition de deux courants (alphabet phonétique)	31
2-1-8- la méthode verbo-tonale	32
2-1-9- l'héritage de la méthodologiestructuroe-globale	34
2-2- les douze moyens pour corriger l'apprenant	35
2-2-1- la discrimination auditive	37

2-2-2- la prononciation déformée	37
2-2-3- la tension/ le relâchement	37
2-2-4- la labialité	38
2-2-5- l'intonation et le trait grave et aigu	38
2-2-6- la durée	38
2-2-7- la position dans le mot	38
2-2-8- l'entourage vocalique ou consonantique	38
2-2-9- le découpage syllabique régressif/ progressif	39
2-2-10- la gestuelle du corps	39
2-2-11- les couleurs	39
2-2-12- le jeu théâtral	40
2-3- la correction des erreurs	40
2-3-1- la source des erreurs	41
2-3-2- quelles sont les erreurs à corriger?	43
2-3-4- comment corriger les erreurs	45
2-3-5- quand corriger ces erreurs?	47
Le troisième chapitre	
Recueils et analyse des données	
3-1- l'analyse des résultats	49
3-2- le public visé	49
3-3- le corpus	50
3-4- la forme du test	50
3-5- la prononciation correct du test	51
3-6- tableau montrant les copies de chaque apprenant	52
3-7- tableau montrant les copies de tous les apprenants	72
3-8- tableau montrant les taux de réussite des apprenants	76
3-9- analyse des données	77
Conclusion générale	78
Bibliographie	79
Sitographie	80
Annexes	