



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbes Laghrour khenchela

Faculté: lettres et langues

Département de littérature et langue française

SUJET:

**LES PROBLEMES DE PRONONCIATION DES
VOYELLES :**

(Cas de 3^{ème} année primaire)

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme du LICENCE LMD
option: langue appliquée

présenté et soutenu par:

-HIMEUR Lilia Amel

directrice de recherche:

Mme BENHAFSI Dalila

**Année universitaire
2013-2014**

Remerciement :

« Le trajet est souvent aussi important que la destination »
Les trois ans d'étude m'ont permis de bien comprendre la
signification de cette simple phrase. Ce parcours, en effet, ne
s'est pas réalisé sans défis et sans soulever de nombreuses
questions pour lesquelles les réponses nécessitent de longues
heures de travail.

Je tiens à la fin de ce travail à remercier ALLAH le tout
puissant de m'avoir donné la foi de m'avoir permis d'en
arriver là.

Mes remerciements vont également à mes Parents, mes
Frères et Sœurs.

Je remercie aussi, ma belle tante ALIMA qui m'a aidé à
réaliser ce travail.

Je remercie infiniment tous les professeurs de la Faculté des
LETTRES ET LANGUE FRANCAISE de notre université
ABBES LAGHROUR; et en particulier mon enseignante
BENHAFSI DALLILA mon directeur de recherche, dont la
disponibilité, le savoir faire et le soutien ne m'ont jamais fait
défaut.

Enfin je remercie tous les étudiants de notre département:
LETTRES ET LANGUES ETRANGERES, et mes amies
LAATAR HIDAYA, ZERDOUM KHALWA, et AISSAOUI
KENZA.

Dédicace :

*A tous ceux qui m'ont donné un soutien moral ;
A mes professeurs qui m'ont toujours aidé.
A mes adorables parents qui m'ont donné un magnifique de
labeur et de persévérance. J'aimerais bien d'être plus
explicite dans mes expressions qui ne sont que des signes de
ce qu'on sent vraiment !!!*

*A mes très chères frères et sœurs : LOTFI AMIR, LINA
RIHANA, AJA HIBET E-RRAHMEN et MOHAMED
ABD-SALEM ; pour leurs aidés et le sacrifice le long de ma
formation.*

*Et plus particulièrement, à ma Grand-Mère avec son grand
esprit car elle a toujours voulu de me voir à des postes
élevés. Je prie Dieu en sa miséricorde qu'elle repose dans sa
tombe en paix.*

A mes cousins et cousines.

A mes voisins et voisines.

A mes amis et amies.

Je dédie mon mémoire.

MERCI

Introduction

Introduction :

Beaucoup d'enseignants de Français Langue Etrangère(FLE) lorsqu'ils abordent l'enseignement/apprentissage de l'oral dans son aspect phonétique avec des jeunes apprenants, disent que les élèves prononcent mal ou n'arrivent pas à articuler un son d'une manière correcte. Les enseignants utilisent des méthodes articulatoires en général, bien qu'ils mettent en place des activités correctives, se trouvent toujours confrontés aux mêmes difficultés, celles d'élèves qui se disposent à la fin d'année d'une mauvaise prononciation.

Donc pour apprendre une langue il faut bien la parler et dans ce cas nous sommes obligés de mettre et de proposer des moyens et des solutions pour les apprenants dès le début de leurs apprentissages au primaire, parce que l'école primaire est la base d'un élève et ce dernier à l'âge de (7_8)ans c'est un enfant capable d'apprendre, de lire, d'écrire, et surtout de parler. Depuis 2004 la réforme des programmes dans l'enseignement fondamental basée sur une pédagogie du projet propose une démarche d'enseignement/apprentissage qui permet à l'élève de donner un sens à ce qu'il apprend, car il participe à la réalisation concrète du projet en développant chez lui la créativité, l'autonomie et le sens de l'initiative. Dans le primaire en classe de FLE, l'oral qui est intégré dans le projet, retrouve sa place comme une compétence à part entière qui est distincte de l'écrit et qui doit être prise en charge dans sa globalité.

En effet, l'oral revient sur la scène depuis l'avènement de l'approche communicative qui vise l'acquisition d'une compétence de communication en Français Langue Etrangère, cela en permettant à l'apprenant de pouvoir communiquer de manière correcte et le plus naturellement possible dans diverses situations de la vie quotidienne.

C'est pour cela que nous avons choisi de travailler, tout au long de cette recherche, sur les problèmes de la prononciation des voyelles par le jeune apprenant du primaire. Comment parle-t-il le français ? Cette langue: paraît-elle facile ou difficile à cet apprenant ? Ce jeune apprenant fait-il une bonne ou une mauvaise prononciation de cette langue qui lui est étrangère ?

Nous avons travaillé cette recherche dans le but de connaître et de voir les problèmes de la prononciation des voyelles par les jeunes apprenants du primaire puis d'essayer de les résoudre.

Notre thème : "LES PROBLEMES DE LA PRONONCIATION DES VOYELES CHEZ L'ELEVE DU PRIMAIRE cas de : 3^{eme} année primaire "s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'orale.

La question principale de notre travail est la suivante : Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 3^{eme} année primaire lors de prononcer des mots, des phrases contenant des voyelles ? Est-ce-qu'ils sont conscients de ses difficultés ? Et, Quelles sont les méthodes de remédiation possibles ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes afin de répondre aux questions déjà posées :

- 1) _ La classe serait un espace clos à la pratique de prononcer les voyelles de la langue française et à l'apprentissage de cette dernière.
- 2) _ La prononciation des voyelles occupe une place très importantes dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique à l'école primaire en Algérie.
- 3) _ Proposer des stratégies de correction des voyelles.

Notre travail s'organise autour de deux parties : la partie théorique qui a trois chapitres et la partie pratique qui contient un chapitre. Donc nous avons organisé cette recherche en quatre chapitres :

Le premier chapitre: nous cherchons à définir les différents concepts liés à la didactique de l'orale.

Le deuxième chapitre: sera consacré à la présentation de ces grands titres: la phonétique et la phonologie.

Le troisième chapitre: se programmera à la présentation des voyelles et les problèmes liés à la prononciation de ces dernières; en essayant de proposer des méthodes de correction des voyelles.

Le quatrième chapitre: se focalisera sur la description de l'établissement et la présentation d'échantillonnage pour voir la réalité en face. Nous entamerons notre pratique sur une enquête qui porter à un questionnaire à des enseignants de la 3^{eme} année primaire et nous avons obligé de faire des exercices aux élèves pour voir leurs capacités et ses compétences.

le cadre théorique

CHAPITRE I: la didactique de l'oral

Introduction :

Nous avons mis l'accent sur cette unité pour mieux savoir et connaître la didactique de l'oral.

Ce chapitre représente comme un premier lieu d'un cours sur la didactique de l'oral, afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence, et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage de la production orale chez nos élèves arabophones.

1-la notion de l'oral :

Depuis ces vingt dernières années de nombreux chercheurs ont décrit la langue orale sur le plan syntaxique, pragmatique et prosodique. De là revient l'intérêt pour cette composante de la langue. L'oral: « se définit comme l'un des deux canaux dont se réalise l'enseignement de tout savoir »¹, Cela veut dire que l'oral est utilisé comme moyen d'apprentissage et de transmission de connaissances. Dans une perspective d'enseignement/apprentissage, l'oral devient aussi un objet d'enseignement ou des formes variées du discours sont enseignées. Nous citons parmi les variétés de l'oral: l'oral spontané(le dialogue), l'oral médiatisé (téléphone), et l'écrit oralisé (conférence, discours).

2-la compétence de l'oral :

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères on parle souvent de compétences. Cette notion a été introduite par Chomsky en parlant de «Compétence linguistique »², puis par Hymes en proposant la notion de «compétence communicative» qui «désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée»³ cela veut dire que l'apprenant doit acquérir pour communiquer d'une façon efficace à l'écrit ou à l'oral. La compétence de l'oral sous-entend l'acquisition d'une compétence de compréhension et d'expression.

1-Ouldbenali.N.(2006),compréhension et expression de l'oral en classe de première année de licence de français, p.12.

2-Cuq.J.P (2003). Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, p. 48.

3Ibid. P48.11

2.1. La compréhension :

Avant que l'apprenant passe à la phase de production orale, tout d'abord il doit acquérir une compétence de compréhension qui est :« L'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder

au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension oral et lit (compréhension écrite)»⁴. Nous comprenons à travers cette citation que comprendre c'est tout d'abord accéder au sens du document orale ou écrit Cette composante de l'oral n'a pas toujours été prise en considération, et depuis quelques années elle retrouve sa place comme le confirme Clerc.M : « En fait la compréhension de l'oral est sentie comme un passage obligé avant la production mais il ne s'agit vraiment d'apprendre à comprendre, sans doute parce qu'on a encore peu d'éléments sur les stratégies de la compréhension de l'oral.»⁵ Ainsi, accéder au sens ou comprendre, nécessite une activité d'identification des paramètres de communication, de reconnaître et d'interpréter la signification d'un discours. Dans l'activité de compréhension, l'écoute est un élément important dans l'accès au sens. En phonétique, la compréhension passe par l'audition et la perception. Les deux processus de la parole : « sollicite des mécanismes cognitifs et linguistique à travers le phénomène de la perception.»⁶

2.2. La production :

Une fois que l'apprenant a acquis suffisamment de compétence de compréhension, il passe ensuite à la phase de production dans l'objectif est de produire des énoncés dans des différentes situations de communication. Les éléments phonétiques, prosodiques, gestuels participent en grande partie à l'acquisition d'une compétence de communication. Et l'enseignement de la phonétique (prononciation) doit favoriser une bonne compréhension et expression orale. Pour l'enseignement/apprentissage de l'oral, des activités de production de l'oral sont proposées à l'apprenant, ces dernières favorisent une prise de parole spontanée en utilisant la bonne prononciation, une intonation et un rythme adapté au discours. Les deux compétences de l'oral (production/compréhension) sont intégrées dans un ensemble organisé et structuré qui est la pédagogie du projet.

4-Ibid P.49

5-Clerc,M. Analyse de la compréhension de l'oral ,revue de,dossier du numero2,1999, Les langues modernes,P36.Cité par Besson,J-J.(1999)

dans :L'oral au collège,CRDP de l'académie de Grenoble etDelagrave,Collection36.Cité par Ouldbenali ,N.(2006) compréhension et expression de l'oral en classe de première année de licence de français,P.17.

6-Guimbretière, E. (1994) Phonétique et enseignement de l'oral , p54.12

3-Restaurer l'oralité en classe de Français:

Historiquement, l'école de J.Ferry, centrée sur l'écrit, s'est construite contre l'oralité, marquée au double sceau négatif de la culture populaire (vs savante) et des rituels religieux. Il s'agissait de former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport à la littéracie, qui posait l'écrit comme vecteur de la Raison, et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole. Au niveau du lycée, cette logique est venue mettre un terme à la forme d'oralité scolaire que constituait le " discours

français", et qui intégrait, au plan rhétorique, l'*actio* et la *memoria*, articulant alors les productions verbales sur la voix, le corps, et privilégiant une *dispositio* prise en charge par la mémoire. Ceci pour lui substituer l'exercice écrit, devenu canonique dans la discipline : la composition française, c'est-à-dire la dissertation, qui met l'accent sur l'articulation *dispositio/elocutio*. Mais, dans le même temps, du côté de l'école primaire, face à un public massivement ancré dans l'oralité, pour maintenir un lien avec les pratiques langagières scolaires et extrascolaires, s'est instaurée une oralité spécifiquement scolaire, fondée principalement sur la voix du maître et le *chorus* de la classe. Qu'en est-il aujourd'hui, dans le cadre des nouveaux programmes ? S'il ne s'agit pas, bien sûr, de rétablir des formes obsolètes d'oralité, de prôner des " madrasas laïques " fondées sur la récitation, que peut-nous apporter la restauration de cette composante de l'oral en classe de Français ? La problématique ainsi posée nous amène à nous interroger sur les conditions institutionnelles, les enjeux en termes d'apprentissages, les implications didactiques d'une telle restauration. Comment, en particulier, articuler les cultures de l'oralité, dans lesquelles baignent les élèves en milieu extrascolaire, et les contraintes du contexte scolaire ? Comment établir des liens entre les traditions orales, envisagées dans leur dimension patrimoniale, et les cultures orales contemporaines ? Au plan didactique, il s'agit d'envisager les modalités permettant d'intégrer l'oralité, comme composante, dans la pratique et l'étude de l'oral. Dans cette perspective, quelles réorganisations des relations écrit/oral, mais aussi des sphères littéraire/non-littéraire, cette restauration implique-telle ? Que pouvons-nous en attendre, pour la construction du rapport des élèves à la littérature ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous distinguerons d'abord trois pôles dans le champ de l'oral, nous envisagerons ensuite les enjeux de cette restauration, dans la double référence au théorique et au contexte actuel. Enfin, nous ouvririons la réflexion aux questions didactiques.

4-Les trois pôles de l'oral :

Le terme de «l'oral» recouvre, tant au plan linguistique que dans les pratiques scolaires, des réalités très diverses. Pour tenter de clarifier les choses dans la perspective didactique, j'isolerais ici trois grands pôles: le parlé, l'oral socialisé, l'oralité.

4-1Trois modalités de l'oral :

***Le parlé:** Nous envisagerons ici le parlé comme le produit de l'interaction en face à face. Définition qui permet d'une part d'intégrer les données énonciatives et pragmatiques, donc le contexte, d'autre part de prendre en compte les travaux de Blanche-Benveniste (1997) sur la spécificité du français parlé.

***L'oral " socialisé ":** Faute de mieux, cette formule permet d'isoler, dans le domaine de l'oral, un second pôle, en référence à des rituels socio-discursifs

hyper-codés, qui comportent des enjeux sociaux forts, se caractérisent par des énoncés longs, et appellent une " monologisation " du dialogue (Schneuwly, ici-même). Définition qui permet de mettre l'accent sur les genres formels, et d'intégrer, à partir de l'argumentatif, les données de la rhétorique, pour s'ouvrir à l'art oratoire.

***L'oralité :** Nous regroupons traditionnellement sous ce terme les traits définitoires d'un oral qui serait irréductible à l'univers de l'écrit et qui demeurerait ainsi l'apanage des sociétés sans écriture. Dépasant cette approche, nous retiendrons ici la définition de Zumthor (1982), auquel j'adjoindrai deux auteurs bien connus en France dans le domaine didactique: Goody (1977, 1993) et Olson (1991, 1998). A partir de ces références, nous définissons l'oralité comme l'ensemble des faits et processus liés à une parole communautaire qui :

- a) se déploie dans des contextes ritualisés ;
- b) s'inscrit dans la répétition, la récitation, la choralité, et réfère à une mémoire identitaire ;
- c) met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps, portés par une diction spécifique ;
- d) repose, en dominante, sur un mode d'énonciation gnomique, mettant en œuvre, dans le cadre d'une tradition orale, un style formulaire, marqué par des traits rimiques, métriques et rythmiques liés à la mémorisation.

Mais je me garderai bien de faire mienne la théorie du " grand partage " (Goody, 1977), qui oppose d'une part les modes de pensée et d'énonciation des sociétés sans écriture (perçues comme prisonnières d'une expérience empirique du monde) et, d'autre part, les modes de pensée et d'énonciation des sociétés avec écriture (perçues comme marquées par la Raison et les savoirs). En revanche, reprenant les orientations d'ONG (1982), nous ouvrirons

la définition aux " oralités secondes ", correspondant d'un côté aux médias et à la publicité, et d'autre côté aux nouvelles technologies de l'information.

a-La position de l'École:

Pour délimiter la position de l'École face à l'oralité, il convient d'abord de tenter de cerner le poids des trois pôles dans le champ scolaire.

b-L'interdit du parlé :
Dans le contexte scolaire, le parlé est frappé d'un interdit majeur, à l'écrit bien sûr, mais aussi, paradoxalement, à l'oral. En effet, alors que l'interaction pédagogique pourrait accueillir cette modalité de l'oral, l'attente scolaire en matière de productions orales porte sur un " français scolaire ", dont on sait qu'il se réfère en fait à l'écrit : *Réponds par une phrase !* Ceci posé, on note actuellement une montée en puissance du parlé en classe, liée à l' " oral pour apprendre ". Dans ce cadre, sur la base de nouveaux dispositifs scolaires de parole, qui congédient l'oralité scolaire traditionnelle -*Répétez, dit le maître-*, on tend à favoriser, dans la perspective didactique, les traits du parlé (hésitations,

pauses, corrections lexicales etc.), qui participent de la verbalisation visant la construction des connaissances par les élèves.

c-La scolarisation de l'oral socialisé :

Quant à l'oral socialisé, il constitue le noyau dur de l'oral scolaire, tel que traditionnellement ancré dans l'argumentatif. Mais il convient de souligner que la scolarisation de cette composante de l'oral vient, par le biais des exercices en particulier, suspendre les enjeux sociaux pour leur substituer des enjeux scolaires et donc en quelque sorte simplement mimer, dans le contexte de la classe, les pratiques langagières extrascolaires. Dimension qui réduit alors la visée sociale de cet apprentissage.

d- La fonction initiatique de l'oralité:

Dans ce système, qui exclut le parlé pour privilégier la version scolaire de l'oral socialisé, l'oralité, déconnectée des deux autres pôles, fait l'objet d'un traitement à part. L'École, en effet, n'envisage pas l'oralité comme une simple composante de l'oral, dont l'apprentissage devrait être mené tout au long du parcours scolaire, elle en fait une étape du cursus. Posant l'oralité comme constitutive de la Maternelle, l'École institue du même coup ce pôle de l'oral comme la phase initiatique de tout le parcours, tant au plan des pratiques que des apprentissages langagiers. En Maternelle, l'oralité, qui fonde d'abord la classe, sur la base de rituels de parole, comme communauté discursive, est aussi objet d'étude (il s'agit d'apprendre des comptines, des chansons, des poèmes, et donc d'introduire l'élève, par la tradition orale, au patrimoine de l'oralité) et support d'apprentissages (nous nous appuyons certes sur l'oralité des contes, mais nous nous référons à des textes et nous visons prioritairement l'entrée dans l'écrit). Si nous valorisons ainsi l'oralité

en Crèches ou les Ecoles primaires, c'est en fait pour mieux la faire disparaître ensuite, en la constituant comme une propédeutique à l'écrit. De même que l'*enfant* est celui qui ne parle pas (encore), l'enfant de crèche est, pour l'École, un élève qui n'écrit pas (encore). Tout le cursus se construit alors sur un script centrisme et un texto centrisme. Après la Crèche, l'oralité se trouve refoulée vers la sphère extrascolaire et reste confinée, au sein de la classe, dans des rituels scolaires figés : lecture à haute voix, récitation et mise en voix (en scène) d'extraits de théâtre, qui fonctionnent, dans le système, comme la réminiscence de cet amont " pré scriptural " que représente, dans le cursus, la Crèche. Quelle importance, dira-t-on, puisque l'oralité aura été abordée en Crèche ou L'école primaire? C'est faire l'impasse sur les enjeux liés à l'oralité.

5-Les enjeux de l'oralité :

Nous nous accorderons à reconnaître que l'enjeu ultime, dans notre discipline, concerne la construction de l'élève comme sujet-parlant, capable de s'appropriier la langue pour construire du sens, au sein des différents contextes de parole auxquels il est confronté dont, en particulier, le milieu scolaire, lieu des apprentissages. Cet enjeu, d'abord langagier, vient en fait déterminer, dans la

référence à des données identitaires, les fondements d'une restauration de l'oralité.

5-1 Des enjeux identitaires :

5-1-1 Oralité et avènement du sujet :

Le dispositif de la parole propre à l'oralité vient assigner au sujet-parlant une place dans la communauté, sur la base d'une relation partagée à la langue, au langage, au social et au monde. C'est donc dans l'expérience inaugurale de l'oralité que le sujet-parlant s'éprouve comme sujet, dans le rapport singulier qu'il instaure, dans et par la langue, à sa communauté d'appartenance. Dans cette perspective, l'enjeu majeur d'une restauration de l'oralité, en classe de Français, est d'ordre identitaire : il s'agit d'exploiter, à des fins didactiques, le dispositif langagier, de type communautaire, qui préside à cette modalité de l'oral.

5-1-2 Des positionnements identitaires :

L'oralité constitue ainsi un dispositif de parole qui doit permettre à l'enfant (l'adolescent), comme sujet-parlant, de se positionner au plan identitaire, à travers la parole communautaire scolaire, dans son statut, son rôle, sa place d'élève. Mais elle représente également, pour la construction de l'élève comme sujet singulier, un mode d'ancrage lui permettant de mettre en relation ses différentes communautés d'appartenance. Autrement dit, nous pouvons attendre de cette restauration, sur la base d'une part d'une pratique scolaire de l'oralité, d'autre part d'un travail centré sur un éventail large de communautés et s'ouvrant au fonctionnement même de l'oralité comme parole communautaire, l'émergence d'un axe, faisant fonction de " fil rouge " et permettant à l'élève d'articuler ses différentes identités, c'est-à-dire son moi scolaire et extrascolaire, en référence aux pratiques langagières ayant cours dans et hors de l'École.

5-1-3 L'oralité : fondement d'une relation identitaire à la littéracie :

Si ce qui se joue, dans l'oralité, relève d'abord de l'identitaire, l'enjeu d'une restauration porte, enfin, sur les modalités d'une mise en relation, à des fins didactiques, de l'oralité et de la littéracie. Cet enjeu est d'importance dans la perspective de l'échec scolaire (Lahire, 1993). En effet, les élèves en difficulté baignent, pour la plupart, dans l'oralité, qu'elle soit d'origine populaire, ethnique ou issue des médias, et vivent leur relation à cette oralité sur un mode identitaire qui, allant jusqu'à la revendication, vient entraver l'entrée dans l'écrit. Restaurer l'oralité, c'est donc aussi prendre en compte l'univers de référence des élèves, pour les amener à se construire, dans des mises en relation, un rapport identitaire à la littéracie, fondé sur des liens assumés entre l'extrascolaire et le scolaire, l'oral et l'écrit.

6-Fondements théoriques :

Reste à trouver, pour ces données, un cadre théorique. Nous l'emprunterons ici à Meschonnic (1982) qui, posant l'oralité comme constitutive du langagier, opère une série de déplacements qui permettent de penser la question dans la double perspective du sujet, donc de l'élève, et de notre discipline.

6-1 Une approche englobante du langagier :

Meschonnic s'appuie ainsi sur une réflexion linguistique qui intègre, à partir du triangle langue/sujet/sens, les grands axes du langagier : " Tout discours sur le langage, qu'il le dise ou non, est tenu, par hypothèse, pour impliquer une théorie du sens, du sujet, du social, de l'histoire, de l'Etat. Tout discours sur l'Etat, sur l'histoire, le social, la notion de sujet, impose d'y chercher comment il implique un statut du langage, une position, un fonctionnement et une fonction de la littérature (Meschonnic, 1982 : 15) ".

6-2 Oralité et théorie du rythme :

Il développe, sur cette base, une théorie du rythme qui permet de définir, en termes langagiers, l'oralité dans ses fonctionnements et ses implications : " [Le rythme] est [...] plus que pour l'oreille. Il est pour tout le sujet. Le rythme, organisation subjective-collective d'un discours, est son oralité " (Meschonnic, 1982 : 705).

6-3 Des reconfigurations :

Le point de vue adopté par Meschonnic :

- une anthropologie socio-historique et critique du rythme ;
- l'amène alors à dépasser les représentations ethnologiques d'une oralité figée dans le passé, prisonnière d'une mnémotechnique liée à la tradition orale, et à récuser la notion même de " langage ordinaire ". Démarche qui lui permet d'opérer des reconfigurations portant sur la double relation entre oral et écrit : " [...] L'absence d'écriture dans la production et la transmission, qui paraît constituer l'oralité, pour l'opinion courante, paradoxalement masque l'oralité. Elle donne à croire que l'oralité est l'absence d'écriture, que l'oralité s'oppose à l'écriture " (706), sphère littéraire et non-littéraire : " Une anthropologie critique de la voix, et de l'oralité, ne peut plus soutenir l'opposition traditionnelle, entre une littérature savante et une littérature populaire, une littérature écrite et une littérature orale " (Meschonnic, 1982 : 705).

7- Le contexte scolaire actuel :
En supposant de prendre la mesure du contexte actuel.

7-1 Les programmes :

Les programmes du Primaire, qui institutionnalisent l'" oral pour apprendre ", introduisent, en marge des activités traditionnelles de l'oralité scolaire, la tradition orale, ici en référence à la pluriethnicité des nouveaux publics

scolaires, prolongeant, par ce biais, le travail mené en Maternelle. En revanche, au collège et au lycée, alors même qu'ils réaffirment l'importance de l'oral, les programmes refoulent l'oralité, par-delà les rituels scolaires figés, dans la sphère extrascolaire, c'est-à-dire le social, le communautaire, le familial, sans mesurer, semble-t-il, les implications identitaires, civiques et didactiques d'une telle forclusion. Ainsi, au collège, les programmes, qui visent l'acquisition d'une culture commune, renvoient aux textes fondateurs, mais sans les mettre en relation avec l'énonciation (pourtant posée comme axe fédérateur), et donc avec les spécificités d'une parole communautaire. Mais on précisera que les référents théoriques convoqués -Benveniste (1966) et Kerbrat (1980), plutôt que Damourette et Plichon (1936), qui introduisent le social pour aborder le sujet-parlant- ne se prêtent pas à une telle ouverture. Par ailleurs, si la publicité relève désormais du programme, cette dernière n'est pas envisagée dans la perspective d'une oralité seconde, mais de l'argumentatif. Quant au lycée, l'option retenue, qui privilégie l'écriture et la réécriture, vient confirmer la tendance de ces dernières années, marquée, sur le terrain, par une désaffection pour les textes littéraires inscrits dans l'oralité, tels ceux de Péguy par exemple. Et nous étonnons que les programmes ne suggèrent pas, pour des objets d'étude comme l'apologue, l'éloge et le blâme, une ouverture en direction de l'oralité, et n'exploitent pas l'axe fédérateur des discours, pour restaurer, en l'actualisant, le " discours français " et son oralité propre, faisant alors pendant, dans le champ de l'oral, à la dissertation.

7-2 Les pratiques :

À un autre niveau, il faut s'interroger sur les récentes évolutions des pratiques enseignantes, qui ont fait régresser le dispositif de l'oralité pédagogique, fondé sur la voix magistrale et le système de répons/chorus. Nous retiendrons, entre autres, les dispositifs de parole liés aux travaux de groupe et les démarches de lecture méthodique, qui tendent à atomiser les voix et à mettre l'accent sur les verbalisations des élèves, déplaçant ainsi l'ancrage fondateur de la voix du maître vers celle des élèves. Dans ce cadre, les moments de choralité restent ponctuels et se réduisent souvent aux mises en commun suivant les travaux de groupe, et aux synthèses collectives. Il faut donc attendre que les nouveaux dispositifs de parole collective se ritualisent précisément, pour se constituer en phases d'authentique choralité.

7-3 Les représentations :

Du côté des enseignants, de collège et lycée en particulier, la question de l'oralité, comme pratique et comme objet d'étude, paraît incongrue. Faute d'une étude de l'oralité dans le cursus universitaire, les enseignants en restent à des représentations ethnologiques de l'oralité, et envisagent l'identité de la discipline à partir de ses configurations traditionnelles et donc du scripto- et du texto-centrisme qui excluent l'oralité. Mais on peut également voir dans ces positions, un acte d'allégeance envers l'École, qui désigne implicitement le refoulement de l'oralité comme le prix symbolique d'une ascension sociale.

8-Orientations didactiques :

Centrée sur un double enjeu : instaurer et maintenir un rapport identitaire à l'École et contribuer à l'élaboration d'outils intellectuels pour maîtriser le langagier, la problématique didactique porte ici sur l'exploitation de l'oralité selon deux axes : une pratique scolaire réactualisée et un nouvel objet d'enseignement. Dans cette perspective, il s'agit de repenser la configuration disciplinaire, pour ménager une place à l'oralité, tout en préservant une cohérence théorique et didactique.

8-1 Déconstruire les " grands partages " :

Comme le montre l'analyse de cette configuration, les " grands partages " qui organisent la discipline reposent en fait sur la forclusion scolaire de l'oralité. Restaurer l'oralité revient alors à déconstruire les bipartitions fondatrices, pour rétablir le chaînon manquant. Ce qui implique d'opérer des déplacements, qui rejoignent ici, au plan didactique, ceux que la théorie du rythme de MESCHONNIC (1982) vient désigner.

8-2 L'écrit et l'oral :

Il s'agit de déconstruire d'abord la bipartition spécifiquement scolaire écrit/oral, pour lui substituer un système à trois termes : oral/oralité/écrit. Démarche qui permet de dépasser le scriptocentrisme scolaire et donc de congédier le vieux paradigme qui décline l'oral, perçu comme " antérieur " et inférieur à l'écrit, en " familier, populaire, relâché, vulgaire ", évaluatifs qui stigmatisent en fait l'extrascolaire. Ce déplacement permet alors de dégager, à partir du langagier, un axe qui vient réarticuler l'oral et l'écrit dans une reconfiguration qui, dépassant la définition ethnologique de l'oralité, s'ouvre alors aux oralités secondes, proches des élèves.

8-3 Le littéraire et le non-littéraire :

L'intégration de l'oralité - et de ses traits formels - vient également déconstruire la bipartition littéraire/non-littéraire, qui redouble, dans la discipline, la bipartition écrit/oral. A ce niveau, l'oralité constitue le troisième terme qui, à partir d'une définition ouverte de la littérature, instaure un continuum, venant abolir les hiérarchisations et exclusions qui fondent la culture littéraire scolaire, pour offrir aux élèves des points d'appui issus de leurs propres cultures, pour l'entrée dans la littérature.

8-4 Le scolaire et l'extrascolaire :

Enfin, l'intégration de l'oralité interpelle la bipartition scolaire/extrascolaire qui, par-delà la discipline, fonde l'École. Elle amène ainsi à s'interroger sur le refoulement de l'oralité dans l'extrascolaire. Situation qui induit, en retour, l'irruption violente de l'oralité extrascolaire dans la classe : ainsi les " vannes "

du type " Ta mère, elle est tellement plate, qu'on pourrait la faxer ", qui fusent dans les collèges " difficiles " et qui restent perçues, par la doxa scolaire sur le seul mode de l'incivilité. Or l'oralité (Lepoutre, 1997) même de ces atteintes à l'Ordre scolaire exprime en fait, à partir d'une identité extrascolaire revendiquée, la violence -dramatisée- d'une blessure symbolique infligée par l'École qui, en maintenant l'oralité dans la forclusion, exclut de l'espace de la classe le social et l'ethnique. Dans ce contexte, qui montre que les enjeux scolaires ne peuvent être dissociés du social, il convient d'une part d'user de l'oralité pour instituer un lien fort, à visée identitaire, entre le scolaire et l'extrascolaire, d'autre part, de reconnaître et de légitimer l'oralité extrascolaire, que les élèves manient avec virtuosité, comme une authentique compétence orale, à exploiter, au plan didactique, dans des transferts programmés.

8-5 Construire une logique interne à l'oral :

Ces reconfigurations amènent à réorganiser l'oral scolaire, à partir des trois pôles de l'oral.

8-5-1 Le parlé :

La démarche implique de légitimer, comme objet d'étude, le parlé, qui demeure la référence des élèves pour les productions orales, mais aussi écrites (CHANFRAULT, 2001). Geste qui doit permettre, à partir d'un travail précis sur le dialogal et la monologisation, d'articuler ce nouveau pôle sur l'oral socialisé, et d'établir des liens avec l'écrit.

8-5-2 L'oralité :

La logique interne aux trois pôles conduit alors à aborder l'oralité dans sa dimension chorale, comme parole communautaire mettant en œuvre, au travers des formes codées et du style formulaire, des investissements identitaires dans lesquels l'élève peut se retrouver. Dimension qui permet, sur la base du langagier, d'une part de faire le lien avec l'oral socialisé, et, d'autre part, dans la référence à une culture commune, donc à des savoirs et croyances partagés, de dépasser cette autre bipartition disciplinaire : langue /littérature. A ce niveau, la démarche ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'oralité et la mémoire scolaire comme mémoire collective. Dépassant le disciplinaire, cette dernière s'ancre dans la spécificité formulaire de l'oralité et donc dans l'articulation entre une mnémotechnique scolaire et la poéticité de l'oralité.

8-5-3 La rhétorique :

Dans ce cadre, l'axe fédérateur qui s'impose est alors la rhétorique. Non pas la rhétorique restreinte dénoncée par Genette, mais une rhétorique des effets (ici légitimée par la position des discours dans les programmes), qui réintroduit l'action, donc le corps (traditionnellement refoulé dans l'extrascolaire), pour la disposition de la monologisation.

-L'oralité et refondation de la discipline :

La restauration de l'oralité vient en fait se confondre avec une refondation de la discipline. En effet, s'il s'agit de donner toute sa place à l'oral, et donc à ses trois pôles, ce n'est pas seulement la bipartition écrit/oral qui se trouve alors modifiée, c'est toute la configuration disciplinaire qui est amenée à évoluer, et, par voie de conséquence, les fondements langagiers de l'École. Mais cette refondation suppose, par-delà une réflexion didactique que je n'ai fait ici qu'ébaucher, la mise en place d'une formation continue, et d'une formation de formateurs, qui d'une part intègre les travaux théoriques sur le parlé et l'oralité, d'autre part prenne en compte les représentations identitaires des enseignants quant à la discipline. Il faut en effet s'interroger sur les discours des enseignants, qui occultent un plaisir de l'oralité pour mieux exhiber un plaisir du texte scolairement correct, et s'interroger sur la manière dont ils gèrent, en tant que sujets-parlants, leur propre rapport aux différentes communautés auxquelles ils appartiennent. Plus largement cette refondation suppose d'aborder -enfin- de front la massification actuelle d'une scolarité prolongée, en l'envisageant comme une démocratisation, dont il faut assumer tous les enjeux. Dans cette démarche qui relève de l'urgence, l'oralité a toute sa place. En effet, si la fracture scolaire, telle qu'elle recouvre la fracture sociale, passe par la littéracie, elle passe aussi par l'oralité.

Conclusion:

Ce chapitre a été occasion pour nous, afin d'aborder les différents éléments relatifs à notre recherche: les problèmes de la prononciation des voyelles.

CHAPITRE II:

la phonologie et

la phonétique

Introduction:

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans le domaine de la phonétique et la phonologie, nous avons consacré ce chapitre à la présentation détaillée des grands termes qui sont déjà cités.

1-La phonologie:

La **phonologie** est la branche de la linguistique qui étudie l'organisation des sons au sein des différentes langues naturelles. Elle est complémentaire de la phonétique, qui s'intéresse aux sons eux-mêmes, indépendamment de leur emploi. La phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités acoustiques produites par un mécanisme physiologique ; la phonologie, aux sons en tant qu'éléments d'un système.

1-1Exposé de la méthode phonologique :

1-1-1Distinguer le son du phonème :

Le phonème /r/ en français peut servir de bon exemple. Un francophone peut prononcer le mot « rat » avec un /r/ roulé, grasseyé ou normal (dit « parisien ») ; la phonologie n'y verra cependant qu'un seul phonème /r/ car il n'est pas possible, en français, d'opposer trois mots qui débuteraient chacun par une de ces sortes de /r/ et seraient suivis de /a/ : cette distinction n'intéresse que la phonétique. En sorte, [ra] (avec /r/ roulé), [Ra] (avec /r/ grasseyé comme les prononçait Édith Piaf) et [ʁa] (avec un /r/ normal), se réduisent tous trois à la suite de phonèmes /ra/ et ces suites de phonèmes désignent tous le même mot. On dira alors que les sons [r], [R] et [ʁ] sont des variantes libres du phonème /r/, c'est-à-dire diverses possibilités de réalisation qui ne contrastent pas en français (alors que [r] et [R] s'opposent dans la prononciation de l'arabe et constituent deux phonèmes distincts).

La phonologie n'ayant pas besoin de viser à une aussi grande précision que la phonétique, elle n'utilise pas autant de symboles que cette dernière et suit souvent des notations qui sont propres à l'étude de chaque langue. Ainsi, dans l'exemple précédent, si [R], [ʁ] et [r] (notation phonétique) désignent des sons différents, /r/ (notation phonologique) servira à dénoter n'importe lequel des allophones tant que ceux-ci ne s'opposent pas dans la langue.

De plus, si l'on peut décrire phonétiquement les sons comme ils se présentent, à la suite, il faut, en phonologie, respecter la règle **un signe = un phonème**. Par exemple, dans le mot anglais *choose*, ce qu'un francophone analyserait spontanément comme une succession de deux sons [t] + [ʃ] (« ch »), correspond en fait à un seul son : une affriquée. Ce son, représenté par un seul symbole /tʃ/, a également statut de phonème parce qu'il permet d'opposer des paires minimales contenant /t/ ou /tʃ/ (*tat* et *chat*). Dans la phrase anglaise, on peut

parfaitement trouver une succession /t/ + /ʃ/. Ici, /tʃ/ s'oppose à /tʃ/ et suffit à modifier le sens de la phrase ; comparer en anglais : /waɪ tʃu z/ *why choose?* /waɪ tʃu z/ *white shoes*

Notons cependant qu'un tel exemple ne constitue pas une paire minimale, car d'autres phonèmes (intonation, hauteur) les différencient. Mais la succession de phonèmes non affriqués est parfois nécessaire aussi en français (note: contrairement à l'anglais, le ton n'est pas noté en phonologie française et réalisé phonétiquement au gré de l'interlocuteur suivant l'intention, il en est de même pour la longueur phonétique des voyelles françaises): /sɛtʃãkəʒɛm/ *sept chants que j'aime*, au minimum réalisé [sɛtʃãk(ə)ʒɛm] pour distinguer de: /sɛtʃã(g)kəʒɛm/ *c'est Chang que j'aime*, au minimum réalisé [sɛ tʃãk(ə)ʒɛm].

La première version nécessite de marquer une pause entre les deux phonèmes phonologiques /t/ et /ʃ/ pour éviter l'affrication, alors que dans les autres cas les pauses entre mots ne sont souvent non marquées ni phonétiquement ni phonologiquement et l'affrication phonétique est réalisée automatiquement dans le discours usuel rapide. Cette affrication qui crée un seul phonème en phonétique ne change pas la phonologie des mots. Un tel cas où la distinction phonologique est nécessaire ne se produit que pour les emprunts de mots étrangers commençant par des affriquées après un mot finissant par une voyelle, et l'usage français est d'allonger la voyelle, ou de marquer la pause, ou marquer le ton en prononçant l'affriquée du mot emprunté.

1-1-2 La paire minimale :

1-1-3 Traits distinctifs, traits pertinents et unités discrètes :

En phonétique on appelle **trait distinctif** un son qui permet à l'auditeur de distinguer deux phonèmes de prononciation proche; en phonologie, on appelle **trait pertinent** un trait distinctif qui, dans l'organisation d'une langue particulière, sert effectivement à distinguer deux phonèmes; enfin une **unité discrète** est la séquence sonore minimale qu'un auditeur-locuteur peut identifier comme phonème dans une séquence sonore.

1-1-4 Les corrélations :

Lorsque le même distinctif permet d'opposer une série de phonèmes, on parle de corrélation phonologique. Et le trait distinctif en question s'appelle la marque de corrélation. Ex : Le trait de sonorité est une marque de corrélation, car il permet d'opposer des phonèmes sourds à des phonèmes sonores de la façon suivante :

/-sonorité/= /p/ , /t/ , /k/ , /f/ , /s/ , /ʃ/
/+sonorité/= /b/ , /d/ , /g/ , /v/ , /z/ , /ʒ/

1-1-5 La distribution :

Les unités distinctives n'auront pas nécessairement une valeur stable. Leur qualité phonétique peut changer selon l'entourage : on a affaire à des phénomènes de variation. Leur qualité phonologique, i.e. le caractère distinctif, peut disparaître : on a affaire à des phénomènes de neutralisation.

1-1-5-1 La variation :

Un entourage phonétique différent peut avoir de l'influence sur les caractéristiques phonétiques d'un phonème : il faut toujours examiner tous les entourages possibles d'un son dont on veut établir la fonction phonologique.

Revenons à deux sons que nous avons mentionnés : [œ] peuple et [ø] peuplé (on les appelle des "voyelles moyennes antérieures arrondies") ; elles n'ont jamais la même distribution, i.e. elles ne peuvent pas être commutées dans le même entourage phonétique : le phonologue ne peut pas produire de paires minimales permettant d'opposer ces deux voyelles. On aura honneur [ɔnœʁ], mais pas *[ɔnœ], ni *[nœ], tandis qu'on aura nœud [nø], mais pas *[nøʁ]. Il semble donc qu'ici, on ait une seule et même unité phonologique qui a soit la forme [œ] soit [ø]. Et c'est ce que nous avons vu : le phonème /ø/ a deux variantes, selon l'environnement phonétique. Un autre exemple serait ceux [sø] et sœur [sœʁ] : c'est la présence de la consonne qui induit la variation. Ces variantes combinatoires sont dites en distribution complémentaire : lorsqu'un apparaît, l'autre est impossible, et réciproquement.

Les facteurs susceptibles de donner lieu à une distribution complémentaire sont :

1. les caractéristiques phonétiques des sons de l'entourage,
2. la structure syllabique (syllabe ouverte ou fermée),
3. la place dans le mot ou la syllabe (position initiale, médiane ou finale),
4. la place par rapport à l'accent de mot,...

***Quelques exemples dans différentes langues :**

- En anglais britannique, les mots sill (rebord, seuil), silk et silly. Leurs retranscriptions phonétiques sont : [sɪɫ], [sɪɫk] et [sɪɪ], où [ɫ] est une articulation appelée l sombre, i.e. relèvement du dos de la langue vers le voile du palais.
- En anglais britannique, il est impossible d'avoir *[sɪɪ] ou *[sɪɪk] avec un l clair, ou [□sɪ.ɫi]. On n'aura donc jamais l'opposition [□sɪ.ɫi] et

[ɪ̯]. Les sons [ɪ] et [ë] sont deux variantes combinatoires d'un phonème unique /ɪ/. La variante [ɪ̯] apparaît en position post-vocalique dans la syllabe, alors que la variante [ɪ] apparaît en position pré-vocalique dans la syllabe, comme dans [laɪt] ou [dɪ̯laɪt].

- L'allemand possède deux fricatives sourdes, l'une palatale [ç], et l'autre vélaire [x] : Licht [lɪ̯çt] et Nacht [nɪ̯xt].

On peut essayer de faire les paires minimales suivantes, celles qui se rapprochent le plus de ce que l'on sait être une paire minimale,

nicht [nɪ̯çt] et Nacht [nɪ̯xt]
Licht [lɪ̯çt] et lacht [lɪ̯xt]

Si la voyelle est antérieure ([ɪ̯]), la consonne qui apparaît est palatale : [ç] ; si la voyelle est postérieure ([ɪ]), la consonne est vélaire : [x]. [x] et [ç] sont deux variantes combinatoires d'une même phonème, et les conditions d'apparition des deux variantes sont liées à la qualité phonétique de la voyelle.

1-1-5-2 La neutralisation :

Lorsqu'une opposition a pu être établie, c'est grâce à un nombre important de paires minimales qui illustrent l'occurrence de deux phonèmes dans une distribution donnée. Mais la conclusion à laquelle on peut aboutir n'est pas nécessairement valable pour toutes les distributions. Prenons l'allemand. Il connaît l'opposition /k/ /ɪ̯/ à l'initiale ou en position intervocalique, comme dans :

kraus (crépu) et graus (effroyable),
hake ((j')accroche) et Hage (buissons).

Mais, en position finale, il n'y a plus de distinction : on ne trouve que le son [k] : Tag [taɪk], sag [zaɪk] ou Sack (sac) [zak]. L'opposition est alors neutralisée. La neutralisation se fait au profit de la consonne sourde /k/, qui devient l'archiphonème /K/. L'archiphonème est le produit de la neutralisation d'une opposition, et il signale que, dans une distribution donnée, une distinction entre deux phonèmes perd son caractère distinctif.

Dans le domaine vocalique, le français est intéressant : c'est la distinction entre marée [maɪe] et marais [maɪ̯], ou entre été [ete] et étais [et̯]. En position finale, les deux phonèmes /e/ et /̯/ ont une valeur distinctive. Mais dans toutes les autres distributions, l'opposition /e/ et /̯/ est neutralisée : l'une ou l'autre des valeurs phonétiques ne disparaît pas, on trouve l'une ou l'autre, mais le passage de l'une à l'autre ne fait pas changer la signification du mot. Ici, la neutralisation implique la disparition du caractère distinctif d'une opposition entre deux sons. On parlera donc toujours d'une neutralisation d'une opposition phonétique, et non d'un phonème. Ainsi, pour le mot raidi, on peut avoir la prononciation [ɛ̯edi] ou [ɛ̯̯di]. [e] et [̯] sont alors deux variantes de

l'archiphonème /ɹ/. Les neutralisations sont des phénomènes fréquents dans les différents systèmes phonologiques, elles concernent des oppositions isolées (ce que nous venons de voir), mais aussi des ensembles d'oppositions, c'est ce qu'on appelle des corrélations. C'est, par exemple, le cas de la corrélation de voisement (oppositions entre consonnes voisées et non voisées)

1. En français, on trouve les mots examen et vexer. Le premier possède deux consonnes voisées consécutives [z] et [z] : [z z a m ɛ̃] ; le second possède les deux consonnes non voisées correspondantes [k] et [s] : [v k s e].
2. Même chose en anglais. On a raised et raced : dans le premier mot, les consonnes sont voisées [z] et [d] : [r e z d] ; dans le second, les consonnes sont non voisées [s] et [t] : [r e s t].

Dans ces deux systèmes phonologiques, la corrélation de voisement est neutralisée. D'un point de vue phonétique, c'est un phénomène d'assimilation. Mais l'entourage phonétique qui génère des neutralisations n'est pas toujours facile à caractériser. C'est le cas, en anglais, de la neutralisation de l'opposition entre /s/ et /z/ devant /l/ et /r/. Cette opposition est bien établie dans les contextes suivants : same et shame, ou mass et mash.

Cependant, elle disparaît devant /r/ et /l/, et l'archiphonème /ɹ/ résultant de cette neutralisation a deux variantes [s] et [z], qui se répartissent ainsi :

- [s] devant /l/ : slug [s l ɹ ɹ], sleek [s l i ɹ k], slink (avorter) [s l ɹ ŋ k],
- [z] devant /r/ : shrug [z r ɹ ɹ], shriek [z r i ɹ k], shrink [z r ɹ ŋ k].

C'est un trait phonétique qui donne lieu à cette neutralisation : [z] et [r] ont en commun un arrondissement des lèvres, [s] et [l] se prononcent lèvres écartées. Ainsi, pour savoir quelle opposition est neutralisée ; le phonologue doit raisonner sur l'ensemble des voyelles et des consonnes orales d'un système phonologique donné, donc sur des systèmes d'oppositions.

1-5-3 La distribution lacunaire:

La distribution lacunaire est l'indice qui permet de diagnostiquer soit une distribution complémentaire, soit une neutralisation. En anglais, c'est la distribution lacunaire du l sombre (absent en début de syllabe), et celle, complémentaire, du l clair (absent en fin de syllabe) qui permettent de conclure à une distribution complémentaire de ces deux variantes du phonème /l/.

Mais la conclusion n'est pas toujours aussi facile : c'est le cas des consonnes [h] et [h]. Elles ne sont pas commutables, et ne peuvent donner lieu à des paires minimales. /h/ et /h/ sont néanmoins considérés comme des phonèmes (ils ont une fonction distinctives par rapport aux autres consonnes), mais ils ont tous deux une distribution lacunaire, leurs distributions lacunaires respectives se trouvant être complémentaires.

1-1-6Le problème des phonèmes composés :

1-1-7Notation de système phonologique :

Par convention, une transcription phonologique se place entre barres obliques : /□a/ est la transcription phonologique du mot français *rat*. Chaque symbole utilisé doit ne renvoyer qu'à un seul phonème et chaque phonème ne doit être codé que par un seul symbole. Les symboles utilisés sont souvent ceux de l'API mais on trouve de nombreuses méthodes de transcription, selon les langues, les auteurs, les époques. Entre autres, pour le français, la notation Alfonic initiée par André Martinet. Ces notations sont largement inspirées des archigraphèmes tels que révélés par Nina Catach.

1-2Liste de termes propres à la phonologie :

- unité discrete ;
- unité suprasegmentale ;
- allophone ;
- distribution (libre, complémentaire, partielle, etc.) ;
- neutralisation ;
- phonème ;
- archiphonème ;
- paire minimale (et opposition pertinente) ;
- signe linguistique.
- structure
- la grammaire du sanskrit :
 - le sandhi en sanskrit

1-2-1Pathologies du système phonologique:

Les troubles phonologiques sont des troubles qui atteignent la constitution du système phonologique, et par conséquent la construction du système phonologique des mots. Il s'agit de troubles centraux, qui touchent l'intégrité des représentations d'un niveau linguistique dans le système cognitif.

2-La phonétique:

La **phonétique** du grec «phonos», où «*phônê*» qui signifie la «voix», le «son»; est une branche de la linguistique qui étudie les sons utilisés dans la communication verbale. À la différence de la phonologie, qui étudie comment sont agencés les phonèmes d'une langue pour former des mots, la phonétique concerne les sons eux-mêmes (les «phones»), leur production, leur variation plutôt que leur contexte. La sémantique ne fait donc pas partie de ce niveau d'analyse linguistique. La phonétique se divise en trois branches :

- la phonétique articulatoire, qui étudie les positions et les mouvements des organes utilisés pour la parole par son émetteur.

- la phonétique acoustique, qui étudie la transmission de l'onde sonore entre son émetteur et son récepteur.
- la phonétique auditive, qui se préoccupe de la façon dont les sons sont perçus et décodés par son récepteur. Il existe également une discipline nommée phonétique historique, qui étudie l'évolution diachronique d'une langue.

Il y a en tout 118 caractères phonétiques reconnus et utilisés par l'Association phonétique internationale dans son alphabet phonétique international, fréquemment utilisé dans les ouvrages français (dictionnaires, manuels, etc.) La transcription phonétique s'écrit entre crochets droits. On parle aussi de la phonétique d'une langue pour désigner l'ensemble des sons et des traits qui caractérisent la prononciation naturelle des mots et des énoncés dans une langue.

2-1 La prosodie :

La **Prosodie** est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation....

Accentuation :

phénomène provenant de l'augmentation de la **durée** syllabique, de l'**intensité** sonore et de la **hauteur** mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé.

2-1-1 Fonction de l'accentuation :

Les différents types d'accents

Accent démarcatif	Accent d'insistance	Accent contrastif
Placé en fin de mot ou de syntagme et permettant de délimiter les différentes unités d'un énoncé	Assurant la mise en relief d'une unité	Soulignant le choix d'une unité particulière par rapport aux autres.
<i>Hier, j'ai rencontré Paul.</i> —	<i>C'est fantastique.</i> — <i>C'est épouvantable.</i> —	<i>C'est ma maison. .</i> —

Notons qu'il existe en français (comme en anglais) une règle de *collision d'accent* interdisant la succession de deux syllabes accentuées ; on obtiendra par exemple *Le ballon* mais *le ballon rouge* avec un accent secondaire sur [ba].

2-1-2L'intonation:

Rythme

Perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs dans un texte. Le rythme varie selon le débit, car plus on parle vite, moins il y a de pauses et d'accents.

Intonation

Structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. Modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale, autrement dit la courbe mélodique.

2-1-3Modalités intonatives :

Énoncé déclaratif (ligne mélodique descendante) :

4			
3		ssé	
2	Je suis pa-	par la	
1		ville	

Énoncé impératif (chute mélodique) :

4	Fer		
3		mez	
2		la	
1		porte.	

Énoncé interrogatif (ligne mélodique montante) :

4		main ?	
3		de-	
2	Viens-tu		
1			

Énoncé pourvu d'un marqueur grammatical interrogatif (intonation

neutre) :

4	
3	que
2	Est-ce tu viens ?
1	

Par ailleurs, l'intonation peut marquer une modalité appréciative, autrement dit les émotions telles que la colère, la tristesse, la surprise....

2-2 Facteurs internes de variation phonétique :

2-2-1 La neutralisation des oppositions vocaliques : Dans le nord de la France, certaines oppositions vocaliques ont tendance à disparaître à cause de deux facteurs prédominants :

2-2-2 Un rendement vocalique faible :

Certaines oppositions auront tendance à se neutraliser s'il y a peu d'unités lexicales dans la langue qui se distingue par le trait pertinent en question. C'est le cas pour /e/ et /ɛ/ qui ne sont en opposition que dans *brin/ brun*.

Une **différence acoustique faible** et difficile à percevoir : notamment pour /a/ et /ɑ/ dans *pattes / pâtes*.

2-2-3 L'allongement vocalique sous l'influence de facteurs internes ou contextuels :

- **Allongement déclenché par une consonne allongeante** (toutes les voyelles ont tendance à s'allonger en syllabe fermée devant certaines consonnes voisées [v], [z], [ʒ] ou [ʁ]) ex. *douze* [du:z]
- **Allongement lié au timbre de la voyelle** (les voyelles /o/, /ø/, /ɔ/ et les voyelles nasales ont une prononciation plus longue en syllabe fermée.) ex. *crainte* [kʁɛ:t]

Les variantes consonantiques conditionnées :

Assimilation régressive

En français, une consonne qui se trouve en position initiale forte d'une syllabe a tendance à imposer sa nature à la consonne en position finale faible de la syllabe qui précède.

Ainsi :

- *observer* se prononce [ɔbserve] car le [s] sourd assimile le [b] en l'assourdissant comme un [p].
- par ailleurs le [k] de *anecdote* /anekdot/ est sonorisé [anekdot] par la nature du [d] en position forte par lequel il est suivi.

Préisons que dans le cas de l'assimilation régressive, on n'obtient pas exactement la version sourde des phonèmes, considérée comme forte.

Il s'agit ici de phones dévoisés faibles, une sorte de déformation de la variante voisée.

Les phonéticiens préfèrent indiquer ce type de phénomènes par des signes diacritiques : [̥] ou [̜] pour le dévoisement, et [̚] pour le voisement.

Ainsi pour les exemples ci-dessus on notera : [b̚] ou [b̜] (plutôt que [p]), pour le phone obtenu par assimilation régressive dans « **observer** » [ɔb̚serve] et [k̚] (plutôt que [g]), pour celui réalisé dans « **anecdote** » [anek̚dot]

[Voir exemples proposés par André Clas](#)

E		CADUC
transcrit phonétiquement par « schwa » [ə]		
INTERDIT	OBLIGATOIRE	FACULTATIF
- En position finale : <i>elle reste</i> <ul style="list-style-type: none"> • Précédé d'une seule consonne prononcée : <i>samedi</i> 	Position initiale <ul style="list-style-type: none"> • Précédé de deux consonnes prononcées : <i>Prenez</i> • Dans le pronom interrogatif : <i>que</i> <i>Que fais-tu ?</i> 	Plutôt oui: <ul style="list-style-type: none"> • après [p], [t], [k], [b], [d], [g] : <i>debout !</i> • pour éviter les consonnes doubles à l'initiale :

<p>devant un "h" muet : <i>l'homme</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le mot <i>dehors</i> <p>Position finale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les mots accentués <i>le, ce</i> : <i>parce que, prend-le, sur ce</i> <p>A l'intérieur d'un groupe rythmique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Précédé de plus d'une consonne prononcée : <i>il me dit, justement</i> • Devant un "h" aspiré : <i>le haut</i> 	<p><i>ce soir</i></p> <p>Plutôt non:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lorsque plusieurs E caducs se succèdent, on a tendance à prononcer le premier et à supprimer le second: "<i>je l(e) sais</i>" bien que la prononciation "<i>j'le sais</i>" soit possible. • Dans certains groupes, on préfère garder le second E caduc : <i>j(e) te, c(e) que, parc(e)que</i>
--	--	---

<p>—</p>	<p>Remarques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conservation ou non de la prononciation de l'E caduc dépend du registre de langue employé. Plus le style est recherché, plus les E caducs sont prononcés. Ainsi, en poésie il est conservé devant consonne. • La consonne [ɜ] se trouve assourdie en [ʀ] devant une consonne sourde selon la loi de l'assimilation régressive très courante en français : <i>J(e) pars.</i> • Le rythme et l'accent tonique ont un rôle déterminant dans le maintien de l'E caduc : <i>garde-robe, gard(e)-malade</i>
----------	---

2-2-4 Les enchaînements et les liaisons:

Enchaînement	Liaison
Une consonne d'enchaînement est toujours prononcée en finale du mot,	La consonne de liaison est un vestige du passé qui apparaît en position

même s'il est isolé. Si le mot qui suit commence par une voyelle prononcée, la consonne finale du mot qui précède devient la consonne initiale du mot qui suit. La consonne d'enchaînement ne change jamais de nature phonétique.

C'est le cas du [d] de grande dans :

Une grande amie
[yngrɑ̃dɑmi]

finale du mot à l'écrit mais qui ne se prononce plus à l'oral lorsque le mot est isolé. On dit de cette consonne qu'elle est *latente*. Comme pour l'enchaînement, devant un mot commençant par une voyelle prononcée, la consonne sera prononcée en position initiale du mot suivant. Par contre sa nature peut changer, car [s] devient sonore comme dans :

De grands amis
[dəgrɑ̃sɑmi]

et [d] devient sourd comme dans :

Un grand ami
[œgrɑ̃tɑmi]

Ainsi les consonnes écrites :

- s, x et z seront prononcés [z]
- t et d seront prononcés [t]
- n, r et p conserveront leur nature d'origine.
-

Liaison		
INTERDITE	OBLIGATOIRE	FACULTATIVE
<ul style="list-style-type: none"> • Entre deux groupes syntaxiques ou deux parties de la phrase; autrement dit, après un mot accentué : <i>Elles chantent et <u>elles rient.</u></i> <i>Les enfants / ont construit / une maison / <u>avec des cartes.</u></i> • après un substantif singulier : <i>Un soldat</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • entre un déterminant et un nom : <i>Les amis</i> • entre un déterminant et un adjectif : <i>Les anciennes fondations</i> • entre un adjectif qualificatif et un nom : <i>Un petit ami</i> • entre un pronom 	<ul style="list-style-type: none"> • après les formes verbales : <i>Je suis <u>arrivé.</u></i> • après les noms au pluriel suivis d'un adjectif : <i>Des vacances <u>agréables</u></i> • après les adverbes modificateurs se terminant en

<p><i>anglais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • dans les chiffres <i>un, huit, onze</i> : <i>cent</i> <i>huit</i> exceptions : <i>vingt-huit, dix-huit</i> • devant un h dit aspiré : <i>les haricots</i> • après les noms propres <i>Jean arrive</i> • après l'adverbe interrogatif <i>quand</i> : <i>Quand est-il arrivé</i> • dans certains groupes figés comme : <i>chiens et chats</i> 	<p>personnel et un verbe : <i>Elles aiment danser.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • entre la forme verbale inversée et le pronom qui suit : <i>Dansent-ils le samedi soir ?</i> • après les prépositions et les adverbes monosyllabiques. <i>Dans une semaine, très amusant !</i> • Dans certains groupes figés comme : <i>avant-hier</i> et <i>comment allez-vous ?</i> 	<p><i>-ment.</i> <i>C'est complètement inutile.</i></p>
---	---	---

Les liaisons après une voyelle nasale

Les adjectifs se terminant par une voyelle nasale se dénasalisent lorsqu'ils sont suivis d'un mot commençant par une voyelle prononcée, ils se prononcent alors de la même façon que leur forme féminine.

Un bon ami / une bonne amie
[œ̃**bon**ami] [y**bon**ami]

À noter que dans le cas des adjectifs possessifs *mon, ton* et *son*, il n'y a pas de dénasalisation de la voyelle malgré la liaison.

mon ami
[mɔ̃**n**ami]

Le cas de *six, huit* et *dix*

Les déterminants numériques *six, huit* et *dix* ont une consonne latente qui fonctionne à l'inverse des cas précédents. On entend la consonne quand le mot est isolé. On fait la liaison devant une voyelle. Cependant la consonne disparaît si le mot qui suit commence par une consonne.

<i>six</i>	/	<i>six</i>	<i>enfants</i>	/	<i>six</i>	<i>personnes</i>
[sɛs]		[sizɑ̃fɑ̃]	[siˈpɛʁsɔ̃]			
<i>huit</i>	/	<i>huit</i>	<i>enfants</i>	/	<i>huit</i>	<i>personnes</i>
[vit]		[vitɑ̃fɑ̃]	[viˈpɛʁsɔ̃]			
<i>dix</i>	/	<i>dix</i>	<i>enfants</i>	/	<i>dix</i>	<i>personnes</i>
[dis]		[dizɑ̃fɑ̃]	[diˈpɛʁsɔ̃]			

Le cas de *neuf*

Devant « heures » et « ans » le [f] de *neuf* devient voisé et se prononce comme un [v]. Devant les autres mots commençant par une voyelle, [f] reste dévoisé.

<i>neuf</i>		<i>enfants</i>
[nœfɑ̃fɑ̃]		
<i>neuf</i>		<i>ans</i>
[nœvɑ̃]	—	
<i>neuf</i>		<i>heures</i>
[nœvœʁ]		

2-2-5 Facteurs externes de variation phonétique :

Certains facteurs de variation ne sont pas internes au système de la langue mais relatifs à la situation géographique et sociale des locuteurs. Ainsi en Alsace, [b] et [v] sont souvent prononcés [p] et [f] sous l'influence du substrat germanique. Par ailleurs dans les milieux populaires et ruraux, on observe des phénomènes de palatalisation de [k] et [g] comme dans casquette prononcé [kʲaskʲet]

Allophone	Variante phonétique d'un phonème.
------------------	-----------------------------------

2-2-6 Les particularités du franco-québécois:

	Français québécois	Français d'Ile-de-
--	---------------------------	---------------------------

		France
Le relâchement des voyelles fermées	<p>vite [vit]</p> <p>lune [lyn]</p> <p>loupe [lop]</p>	<p>vite [vit]</p> <p>lune [lyn]</p> <p>loupe [lop]</p>
La diphtongaison de E et O et A longs en syllabe fermée	<p>laine [le:n]</p> <p>pause [po:z]</p> <p>pâte [pa:t]</p>	<p>laine [le:n]</p> <p>pause [po:z]</p> <p>pâte [pa:t]</p>
La durée vocalique	<p>maître [mɛ:ʀ]</p> <p>mettre [mɛʀ]</p>	<p>maître [mɛʀ]</p> <p>mettre [mɛʀ]</p>
La variation du groupe /wa/	<p>Selon l'environnement linguistique certains items lexicaux peuvent se réaliser de manières diverses :</p> <p>moi [mwa]</p> <p>[mwe]</p> <p>[mwɛ]</p> <p>trois [trwa]</p> <p>[trwo]</p>	<p>En France, il n'y a qu'une seule réalisation possible pour /wa/ :</p> <p>moi [mwa]</p>
Prononciation antérieure des nasales	<p>vin [vɑ̃]</p> <p>vent [vɑ̃]</p> <p>vont [vɔ̃]</p>	<p>vin [vɛ̃]</p> <p>vent [vɑ̃]</p> <p>vont [vɔ̃]</p>
L'affrication de [t] et [d] devant [i] et [y] On l'appelle aussi <i>assibilation</i> .	<p>Tu dis [t_syd_si]</p>	<p>Tu dis [tydi]</p>
La palatalisation de [k] et [g]	<p>piquer [pikɛ]</p> <p>guêpe [gɛp]</p>	<p>piquer [pikɛ]</p> <p>guêpe [gɛp]</p>

L'élision de [r] et de [l]	livre [lvr] table [tab]	livre [livR] table [tabl]
La variation du R	<ul style="list-style-type: none"> • [R] dorso-uvulaire dans la région de la ville de Québec • [r] apico-dental, certains quartiers de Montréal, Acadie, Ontario, Manitoba 	<ul style="list-style-type: none"> • [R] dorso-uvulaire, comme un peu partout en France • [r] apico-dental, encore persistant dans quelques parlars ruraux et certaines régions du sud de la France

4- La musique de la phrase: comment intoner une phrase française :

L'étude expérimentale de l'intonation et l'interprétation des données dans un cadre phonologique se sont souvent heurtées à l'interaction, entre autres, du sens des énoncés ,au point qu'il est difficile d'empêcher le lecteur de suivre toute piste phonostylistique. Pour éviter ces parcours interprétatifs , on a choisis ici pour ancrer la discussion un exemple bien particulier, celui des numéros de téléphone, bien que, en première approximation , on puisse considérer un numéro de téléphone comme constitué d'unités, les chiffres, dépourvus de tout contenu dénotatif, ce type d'énoncé présente toutes les caractéristiques ce prêtant à l'observation des mécanismes propres à la prosodie de la phrase :collision d'accent, eurythmie association d'une structure prosodique en relation de congruence ou de non congruence avec leur structure énumérative...etc. Nous tenterons de montrer que des exemples particuliers éclairent d'une lumière plus directe dans mécanismes prosodique passablement obscurs dans pratiques langagière générales

5-Le découpage dans l'oral :

Toute division d'une chaîne linéaire nécessite des marques identifiables par rapport au autres éléments de la chaîne qui définissent les frontières . Dans le cas d'une chaîne de syllabes , ce sont les marques accentuelles qui assument cette fonction.

De plus ; en français, ces marques sont normalement placées à la fin de chaque unités résultant du découpage. L'accent de syntagme frappe habituellement la dernière syllabe prononcé. Toutefois, la contrainte de collision d'accent empêche deux syllabes consécutives d'être accentuées sans l'insertion d'une pause de durée suffisante. Une configuration 'A'B ou une collision d'accent apparait ce qui implique que le B soit non symbolique puisque l'accent de B est situé sur sa dernière syllabe se ressoudera donc soit par la présence d'une pause :A p B (p dénotant une pause).

x x x(x dénotant une syllabe accentuée).

Soit par la disposition de l'un des deux accents impliqués dans la collision. En français, c'est la première syllabe de la séquence qui se trouvera désaccentuée par rapport à la seconde : A B

x

dans la réalisation à la québécoise, une pause devra être insérée entre chaque chiffre puisque ceux-ci sont tous monosyllabiques :

cinq p deux p deux p quatre p quatre p trois p six (5)

x x x x x x x

une autre solution possible implique des désaccentuations de certains chiffres :

cinq deux deux quatre quatre trois six (6)

 x x x

ou : cinq deux deux quatre quatre trois six (7)

 x x

on observe que ces réalisations correspondant aux graphies 5 22 44 36 et 533 44 36 respectivement, mais à la différence du mode européen, aucun économie n'intervient dans le plan du signifié qui est identique à chaque fois.

Le découpage en « syntagmes »est donc ici libre par la graphie dans le cas d'un énoncé (un numéro de téléphone) lu et totalement libre dans des conditions spontanées.

Conclusion :

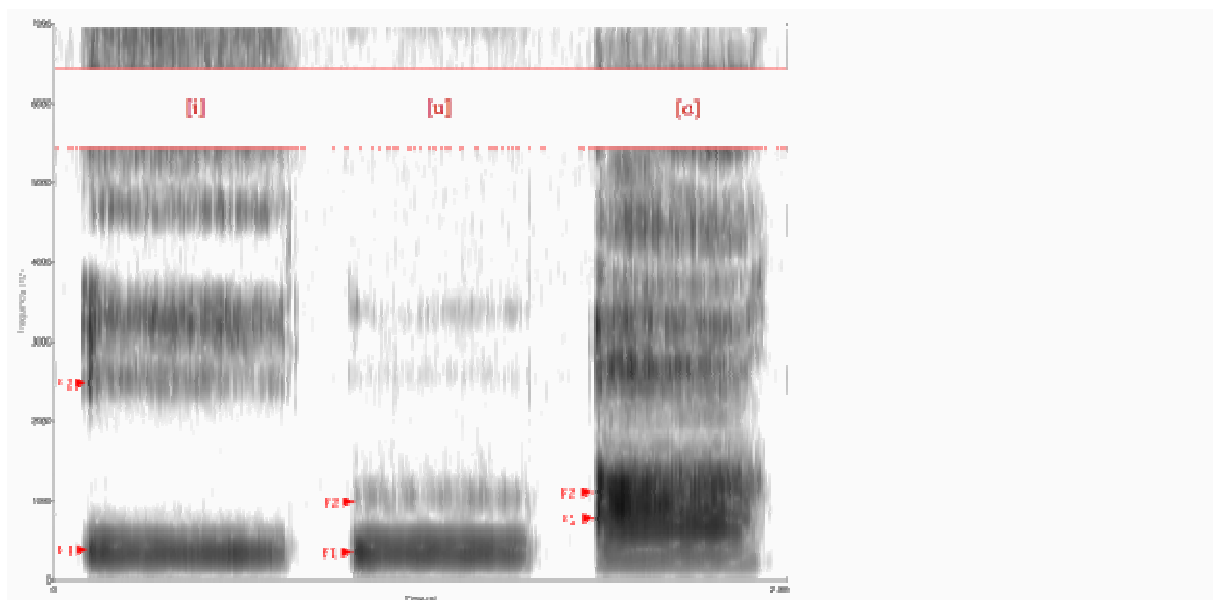
Après avoir défini et présenté la phonétique et la phonologie nous essaierons au troisième chapitre de parler un peu de tous des voyelles.

CHAPITRE III:

l'étude des voyelles

Introduction :

Dans ce chapitre en parlant des voyelles en générale et surtout les différentes voyelles qui son difficile à prononcer par l'apprenant et comment les traiter sous des méthodes de correction; nous essaierons de proposer le plus essentiel et le plus important .



 [Sonagramme](#) des voyelles [i], [u] (ou) et [ɑ] (â)

1-Quelles sont les voyelles :

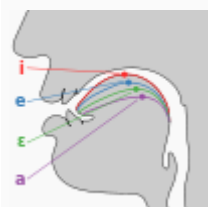
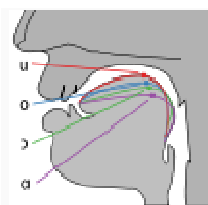
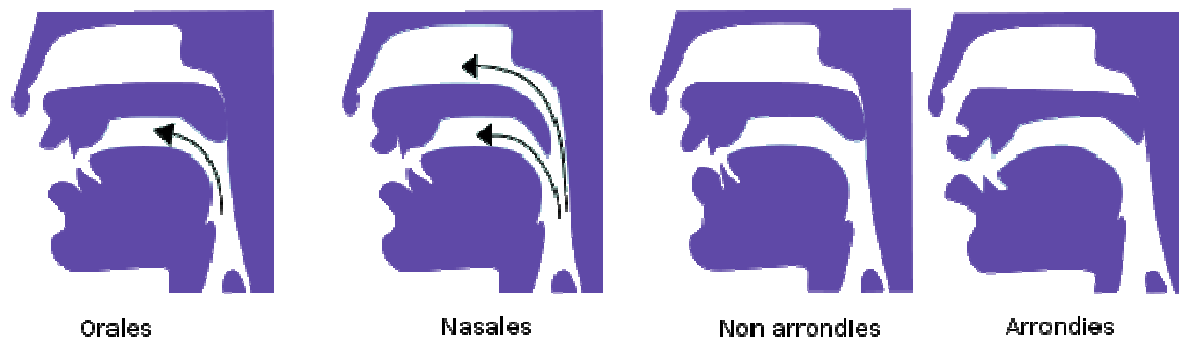
En phonétique, on appelle **voyelle** un son du langage humain dont le mode de production est caractérisé par le libre passage de l'air dans les cavités situées au-dessus de la glotte, à savoir la et/ou les fosses nasales. Ces cavités servent de résonateurs dont la forme et la contribution relative à l'écoulement de l'air influent sur la qualité du son obtenu. La plupart des voyelles utilisées dans les langues sont sonores, c'est-à-dire qu'elles sont prononcées avec une vibration des cordes vocales, mais des voyelles sourdes, sans vibration des cordes vocales, sont utilisées dans certaines langues comme le cheyenne et le japonais. Le chuchotement utilise aussi - par définition - des voyelles sourdes.

Les voyelles sont opposées aux consonnes, car ces dernières se caractérisent par une obstruction au passage de l'air. D'un point de vue perceptif, les voyelles se manifestent par des sons « clairs » tandis que les consonnes se caractérisent par des bruits tels qu'un chuintement, un sifflement, un roulement, un claquement, etc. Par ailleurs, la voyelle sert généralement de sommet à la syllabe tandis que les consonnes ne jouent généralement pas ce rôle. On notera cependant que certaines consonnes ne produisent pas de bruit caractéristiques d'une consonne et présentent une faible obstruction au passage de l'air : ce sont les spirantes centrales, appelées semi-voyelles (par exemple : [w] dans *oui* qui se rapproche de [y] dans *hue*).

Certaines consonnes liquides telles que le [r] roulé ou le [l] peuvent servir de sommet d'une syllabe ; elles sont dites alors vocalisées.

Le français comprend :
6 voyelles écrites : A, E, I, O, U, Y.
16 voyelles phonétiques, ou vocoïdes : a, ɑ, e, ε, i, o, ɔ, u, y, ə, œ, ø, ã, õ, ĩ, õ.

2- Caractéristiques principales d'une voyelle :



Le timbre des voyelles dépend du nombre, de la forme et du volume des résonateurs traversés par l'air expiré :
1° lorsqu'une partie de l'air passe par les fosses nasales, les voyelles sont dites nasales comme : *an, un, hein?, on*
-lorsque les lèvres sont projetées vers l'avant, il se crée un espace entre celles-ci et les dents; cette cavité labiale constitue un troisième résonateur qui modifie le son; les voyelles produites ainsi sont dites arrondies comme : *ou, heu, oh, hue!*

2° profondeur du point d'articulation :

1-lorsque la partie avant de la langue se rapproche de l'avant du palais, les voyelles sont dites antérieures comme : *hé!, haie, hue!, ah!!*

2-lorsque l'arrière de la langue se rapproche de l'arrière du palais, les voyelles sont dites postérieures comme : *oh!, hou!*

3-lorsque la partie centrale de la langue se rapproche du palais, les voyelles sont dites centrales

3° Le volume du résonateur buccal qui dépend essentiellement du degré d'ouverture de la bouche ; on distingue généralement 4 degrés d'aperture, bien qu'un continu entre l'aperture maximale et l'aperture minimale soit attesté :

- *degré 1 : voyelles *d'aperture minimale* ou *fermées* (exemple : *i*)
- *degré 2 : voyelles *mi-fermées* (exemple : *é*);
- *degré 3 : voyelles *mi-ouvertes* (exemple : *è*);
- *degré 4 : voyelles *d'aperture maximale* ou *ouvertes* (exemple : *a*).

3-Critères articulatoires des voyelles :

1. Oralité / nasalité :

Les **voyelles orales** se prononcent avec le voile du palais relevé, ce qui ferme le passage nasal.

Les **voyelles nasales** se prononcent avec le voile du palais abaissé, ce qui laisse passer de l'air par la bouche et par le nez.



2. L'arrondissement :



Pour les **voyelles arrondies** les lèvres sont arrondies et projetées en avant: [y] [u] [ø] [œ] [o] [ɔ] [ɑ]



Pour les **voyelles non arrondies** les lèvres son écartées ou dans une position neutre: [i] [e] [ɛ] [a]

3. Fermée / Ouverte :

Les **voyelles fermées**: la langue s'élève et il y a un rétrécissement de la cavité buccale

[i] [y] [u]

[e]

[ø]

[o]

Les **voyelles ouvertes**: La langue est en repos ou peu élevée et il y a une ouverture dans la cavité buccale

[ɛ]

[œ]

[ɔ]

[a]

[

ɑ

]

4. Antérieure / Postérieure :

Les **voyelles antérieures (aiguës)**: le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche [i] [y] [e] [ø] [ɛ] [œ] [a]

Les **voyelles postérieures (graves)**: le dos de la langue se masse dans l'arrière de la bouche [u] [o] [ɔ] [ɑ]

4-LE SYSTÈME PHONOLOGIQUE DU FRANÇAIS :

CLASSIFICATION ARTICULATOIRE DES VOYELLES :

VOYELLES ORALES

arrondies

[i]

[y]

[u]

VOYELLES

NASALES

fermées

[e]

[ø]

[o]

[]

[œ̃]

[õ]

[ə]

[ã]

ouvertes

[ɛ]

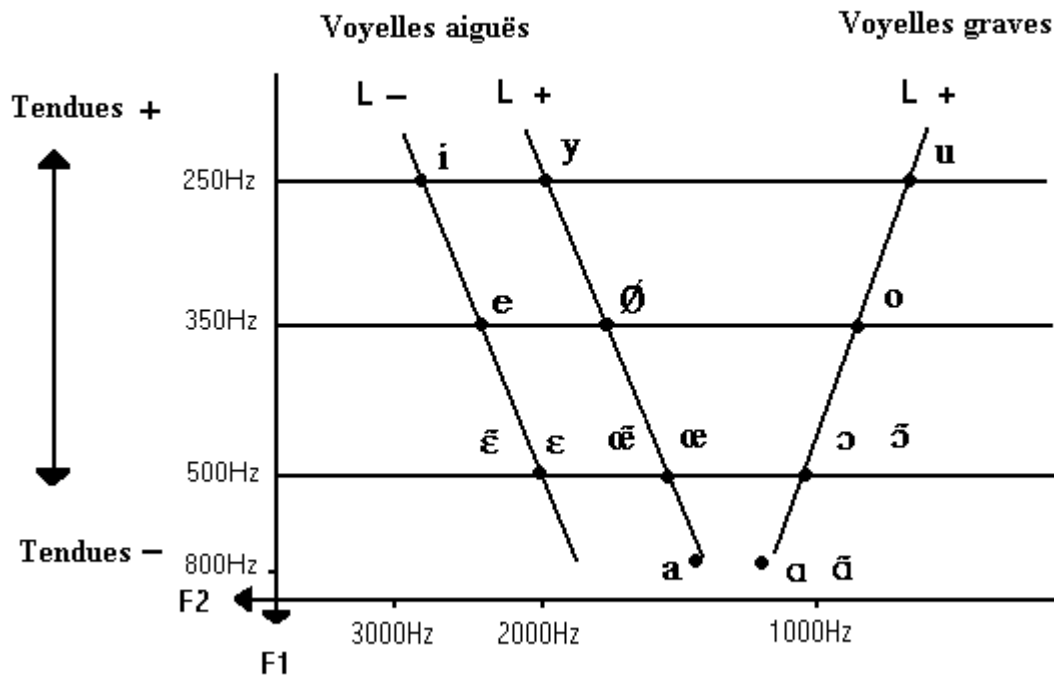
[œ]

[ɔ]

antérieures [a]
(aiguës)

(graves) postérieures [ɑ]

5-Tableau articulatoire et acoustique des voyelles



6- Simplification pédagogique du système vocalique du français :

"Nous pouvons dire qu'il y a en français 16 voyelles, dont dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont [i], [y], [u], [ɔ̃] et [ɑ̃], qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon des variantes phonétiques, caractéristiques du français standard.

Ce sont: *E* qui peut être [e] ou [ε], *EU* qui peut être [ø], [ə] ou [æ], *O* qui peut être [o] ou [ɔ], *A* qui peut être [a] ou [ɑ], */E*/* qui peut être [ĕ] ou [œ̃]."(LEON, P.et M., *Introduction à la phonétique corrective*, Hachette/Larousse, Paris, 1964, p. 18.)

En tenant compte de l'évolution du vocalisme (neutralisation de certaines oppositions vocaliques), ainsi que de l'existence d'un système vocalique fondamental ou essentiel du français (P.& M.LEON, 1974) nous proposons de privilégier à des fins pédagogiques les sons (archiphonèmes) suivants:

/E/	à	la	place	de	l'opposition	[ε]	-	[e]
/O/	"	"	"	"	"	[ɔ]	-	[o]
/OE/	"	"	"	"	"	[oe]	-	[ø]
/A/	"	"	"	"	"	[a]	-	[u]
/E*/	"	"	"	"	"	[ĕ]	-	[œ̃]

Nous observons ainsi un système vocalique de 7 voyelles orales et 3 voyelles nasales :

VOYELLES ORALES

[i]
/E/ /OE/ /O/
/A/

VOYELLES NASALES

[y] [u]
/E*/ [õ]
[ã]

Et nos stratégies pédagogiques pour la correction phonétique se centreront sur les oppositions suivantes:

	[i]	[y]	[u]
/E/		/OE/	/O/
/O/	[õ
/A/	[ã
[ã]	/E*/
[i]		"si",	"livre"
/E/		"pied",	"général"
/A/		"va",	"base"
/O/		"comme",	"auto"
[u]		"mouche",	"tout"
[y]		"sur",	"lune"
/OE/		"fleur",	"peu"
/E*/	"cinq"	,	"parfum"
[ã]	"vent",
[õ]	"bon", "monter"		"flan"

7- Méthodes de correction de la prononciation :

7-1La

méthode

articulatoire :

En tenant compte de la position et de la forme de tous les organes articulatoires, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes.

7-2-La méthode comparatiste :

La comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive a inspiré de nombreux manuels d'enseignement de la prononciation. En tenant compte des similitudes entre deux systèmes phonologiques (le français et l'espagnol) on se servira des sons communs ou prochains pour favoriser ou corriger certaines articulations. Par exemple le [z] du français, à partir des mots espagnols comme "mismo", "rasgo", etc.

7-3La méthode des oppositions phonologiques :

La linguistique structurale a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. On a développé ainsi toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots.

On peut proposer aussi des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les élèves écoutent et répètent des listes de mots où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple: "le / les"; "basse / base"; "bon / vont", etc

Différentes pratiques ont eu recours à des outils et à des technologies pour la correction de la prononciation, comme l'utilisation du magnétophone, du laboratoire de langues ou de l'ordinateur. La correction basée sur l'audition de modèles intègre généralement d'autres méthodes et spécialement celle des oppositions phonologiques.

Beaucoup de manuels et cours de prononciation proposent des activités et des matériels audio ou vidéo adaptés aux différents dispositifs pédagogiques (en autonomie, en classe, dans le laboratoire ou salle multimédia).

7-4La méthode verbo-tonale :

En soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, cette méthode considère que la perception est un élément essentiel. Les recherches de Petar Guberina sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Cette structuration des sons pertinents en phonèmes se réalise de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue.

Entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère il n'existe pas de différences de nature, mais de degré: dans le premier cas nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième une surdité phonologique.

7-4-1La notion de crible phonologique :

a)Les principes de base du système verbo-tonal : (P. Guberina):

- a) Chaque son et chaque mot ont leur octave d' intelligibilité optimale.
- b) Si les sons des mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils se déforment pour l'oreille, qui les entend comme des sons différents des sons émis.
- c) Les fautes sont causées par l'existence de différents types de champs d'audition
- d) La forme de l'émission est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'audition
- e) L'audition n'est pas un phénomène continu, mais discontinu.

7-4-2Bases psychoacoustiques:

La perception auditive est un phénomène global. Notre perception d'une langue étrangère est défectueuse (notion de crible phonologique) .Il existe un système de fautes pour chaque langue . On procède à un conditionnement de l'audition non à partir de la phonation (méthode articulatoire) mais à partir de l'émulsion , afin d'arriver à une prononciation inconsciente, non analytique de l'élève .

7-4-3Principes généraux:

La phonétique doit être intégré dans l'étude de la langue. Phonétique en situation de communication (comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle) Pas d'**intellectualisation**: l'**assimilation** du système phonologique se fait inconsciemment, par des approximation successives. Priorité aux éléments prosodiques Point de départ: la faute de l'étudiant.

7-4-4 Procédés de correction:

a) Recours à la prosodie (Intonation et rythme) :

- La courbe mélodique "montante": plus de TENSION à la fin:

Elle est ici? Il est sorti?

- Le début d'une intonation descendante: plus de TENSION:

Qui est venu? Que vois-tu?

- A l'intérieur d'un mot, les sons qui se trouvent en position initiale: plus de tension.

Pour relâcher: les sons en position intervocalique ou finale
Si l'élève prononce [u] à la place de [y] - Stratégie Renforcer la tension

C' est sûr? / supermarché / surréalisme

b) Recours à la phonétique combinatoire:

1. Influence des voyelles sur les consonnes:

-v.antérieures: palatalisation
-v.postérieures: vélarisation
-v.labialisées: labialisation

2. Influence des consonnes sur les voyelles:

- c.labiales, vélaires, laryngée, [R],c.sonores, nasales:
ASSOMBRISSEMENT

- c. alvéolaires: ECLAIRCISSEMENT du timbre

- c. occlusives sourdes: OUVERTURE

- [ʃ] [ʒ] : ARRONDISSEMENT

3. Influence des consonnes entre elles :

source: ASSOMBRISSEMENT de la source .
 - sourde précédent sonore: SONORISATION de la source .

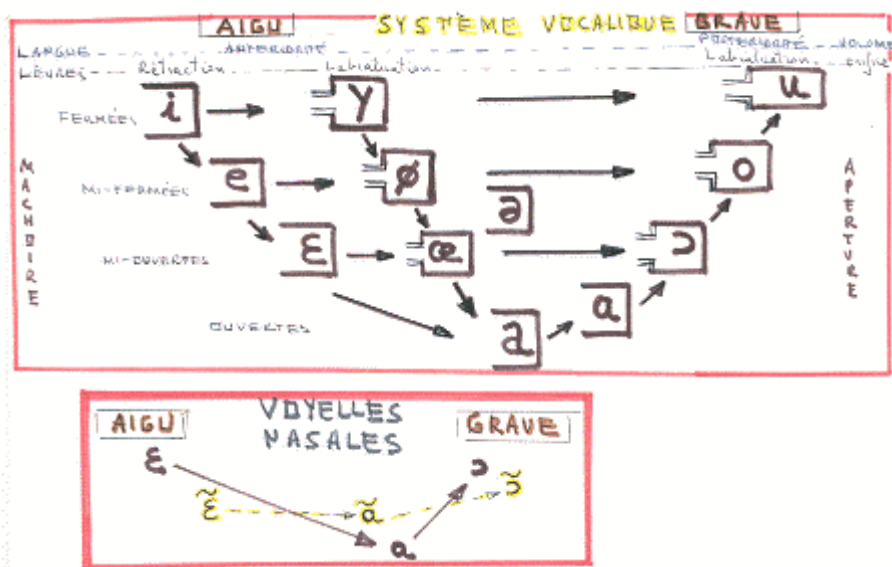
c) RECOURS À LA PRONONCIATION NUANCÉE :

Il faut choisir l'allophone modèle en fonction des habitudes de l'élève. S'il a tendance à relâcher un son, il faudra proposer un modèle avec un maximum de tension.

* Système vocalique du français:

Ouverture: Plus on descend sur l'axe vertical plus la cavité buccale augmente, plus la voyelle est ouverte.

Gravité: Plus on recule sur l'axe horizontal plus la cavité buccale augmente, plus la gravité augmente .



8-Correction des voyelles :

Pour obtenir une voyelle **plus grave**: (si l'élève prononce [i] au lieu de [y])
 - intonation descendante

- consonnes graves: [b], [r], [m], [v], [p], [w] -

chuchotement

Pour obtenir une voyelle **plus aiguë**: (si l'élève prononce [u] au lieu de [y]) -
 intonation montante

- consonnes aiguës: [s], [z], [t], [d]

Pour **ouvrir** une voyelle: (si l'élève prononce [e] au lieu de [ɛ])
 - intonation descendante

- occlusives: [p], [t], [k] et [l], [r]
 - position initiale

Pour **fermer** une voyelle: (si l'élève prononce [ɛ] au lieu de [e])

-		intonation		montante
-	constrictives:	[f],	[ɸ],	[v], [s], [z]
	-		position	finale
Pour	arrondir	les	voyelles	[u], [0],
[œ]				-
consonnes:		[ɸ],	[ʒ]	
-		voix		chuchotée

9-La perception des phonèmes d' une langue étrangère :
TROUBETZKOY, N.S. (1986) *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris.

La notion de crible phonologique ou système d' écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle, qui perturbe l'identification et l'articulation des sons d' une langue étrangère. "Le système phonologique d' un langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulement restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d' appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l' expression du sujet parlant. Chaque homme s' habitue dès l' enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d' une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L' homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s' il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l' analyse de ce qu' il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu' on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue" (*Principes de phonologie*, p. 54)

Dans un certain sens, la personne qui entend une langue étrangère est un sourd pour l'identification et compréhension des sons de la même.

Conclusion :

Nous avons présenté dans ce chapitre tout ce qui concerne les voyelles pour mieux apprendre les voyelles et améliorer l'articulation des apprenants.

le cadre pratique

Chapitre IV :

l'analyse de l'enquete

Introduction :

Les trois chapitres précédents sont proposés de définir les concepts relatifs à notre thème de recherche qui concerne l'importance de l'étude des voyelles pour les élèves et la place de la phonétique dans les manuels scolaires de la 3^{ème} A.P. Ce qui permet d'amener les élèves à une bonne articulation. Mais est-ce- que le cas dans nos classes de la 3^{ème} A.P ? Et quelles sont les opinions des maitres (ses) sur ça ?

1-La présentation de l'enquête:

Les spécialistes en matière ne cessent de souligner l'importance de l'enseignement de phonétique ; et, surtout la prononciation des voyelles dans toute école. S'agissant de nos écoles, une enquête a été réalisée dans certaines écoles de notre wilaya (ville et les environs de la wilaya).Les enseignants sont invités à répondre à un questionnaire qui leur a été proposé pour avoir des réponses sur l'enseignement de la phonétique-la prononciation des voyelles- au niveau de 3^{ème} A. P.

Nous l'avons attribué aux enseignants pour consolider notre recherche, pour répondre à notre problématique et pour confirmer nos hypothèses. L'enquête porte 12 questions (cafétérias et directes) qui sont les suivantes :

1) -Age :

-sexe :

Masculin:

Féminin :

-Formation :

-Années d'enseignement en FLE :

2) En cours de Français Langue Etrangère, à quelle composante communicative donnez- vous de l'importance ?

-Le vocabulaire :

-L'écrit:

-La conjugaison :

-L'oral :

-Autre :

3) Quel niveau d'importance donnez-vous l'enseignement de la phonétique dans vos cours ?

a-Beaucoup d'importance:

c- Plus ou moins d'importance :

b-Aucune importance :

d-J'enseigne pas la phonétique :

4) J'enseigne la phonétique :

.....

.....

2-L'analyse **du** **questionnaire :**
Question 1 :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Age	2 enseignants n'ont pas répondu.	0,22%
	9 enseignants âgés entre 25et50ans	0,99%
Sexe	8 femmes	0,88%
	3hommes	0,33%
Formation	3 licences en français	0,33%
	2 licences en traduction	0,22%
	6 différentes formations	0,66%
Année de l'enseignement	6 de 5→10ans	0,66%
	3 de 10→20ans	0,33%
	2 de 20→30ans	0,22%

Commentaire :

Nous remarquons ici que la plupart des enseignants sont des femmes, sont âgées de 30 à 50 ans, aussi il y a des enseignants qui n'ont pas cité leurs âges et nous ne connaissons pas les causes, ainsi notre questionnaire est attribué aux enseignants nouveaux et anciens par rapport leurs réponses de l'année d'enseignement en FLE.

Question2 :

Réponses	Nombres de réponses	Pourcentage
Vocabulaire	2	0,22%
Conjugaison	1	0,11%

L'écrit	7	0,77%
L'oral	11	1,21%
Autre	00	00%

Commentaire :

Tous les enseignants sont réponsus que la composante communicative qu'ils ont donnés de l'importance est l'oral aussi l'écrit parce qu'il y a des enseignants qui ont répondu par les deux composantes (l'oral et l'écrit) en parallèle. Donc l'écrit et l'oral sont très importants aux élèves du premier cycle(le primaire).

Question3 :

Réponses	Nombres de réponses	Pourcentage
a	11	1,21%
b	00	00%
c	00	00%
d	00	00%

Commentaire :

Nous constatons que tous les enseignants sont donnés beaucoup d'importance à l'enseignement de la phonétique. A partir de cette réponse nous concluons que la phonétique est très nécessaire au milieu scolaire (primaire).

Question4 :

Réponses	Nombres de réponses	Pourcentage
a	11	1,21%
b	00	00%
c	00	00%
d	00	00%
e	01	0,11%

Commentaire :

Nous remarquons que les maitres enseignent la phonétique dès le début de

l'année scolaire sauf un enseignant qui a répondu par deux possibilités l'une qu'il enseigne la phonétique dès le début et l'autre réponse qu'il est persuadé que les apprenants lorsqu'ils écoutent, ils l'apprendront ,et à cette question chaque enseignant a sa propre méthode d'enseignement ;ou ils nécessité de suivre le manuel pédagogique du 3^{eme} A.P .

Question 5 :

Réponses	Nombres de réponses	Pourcentage
a	4	0,44%
b	7	0,77%
c	4	0,44%
d	3	0,33%
e	2	0,22%

Commentaire :

Nous observons que chaque enseignant a sa méthode pour proposer les activités aux apprenants où ils donnent ses intérêts. Mais nous avons dégagé que la conjugaison a plus d'intérêt aux élèves parce qu'elle est la base de toute langue après l'oral.

Question6 :

D'après les réponses nous avons vu que les erreurs entendues par les apprenants c'est le problème de prononcer le « u » « e » ou « ou » où nous trouvons 0,77% d'enseignants qui ont proposé cette erreur, d'une part et d'autre part ,un enseignant propose que l'oral est la plus célèbre erreur pour l'élève.

Question7 :

Les enseignants ont corrigé les fautes d'articulation de leurs apprenants systématiquement ou par l'autocorrection. Cette correction faite par le découpage ou le déchiffre syllabique au tableau. Donc, la correction est faite d'une manière fréquente par les élèves et les enseignants.

Question8 :

La moitié des enseignants ont la même procédure de correction de prononciation des voyelles celle de la répétition collective et individuelle ou l'élève doit répéter les voyelles après leur enseignant.

Question9 :

Les activités proposés par le manuel sont les plus préférés pour les enseignants où nous remarquons que 0,77% d'enseignant préfèrent le manuel scolaire que d'autres, et 0,44% est marqué pour qui invente d'autres activités. Donc, il y a une alternative entre les enseignants et sa préférence.

Question10 :

Les enseignants disent que les bonnes méthodes pour corriger les erreurs de leurs apprenants sont: la correction et la répétition et ici c'est la réponse des 9 enseignants et les autres presque ont les mêmes méthodes mais ils ont obligé de faire des punitions et utilisent l'ardoise pour éviter et effacer les erreurs courantes par les apprenants.

Question11 :

Nous remarquons ici que les enseignants pensent que les objectifs d'apprentissage de la phonétique sont bien définis par rapport au milieu extra scolaire d'élève ; donc l'élève a la possibilité de prendre la phonétique et prononce bien les voyelles parce qu'il est mature et à son âge il est capable de prendre et de comprendre ce qu'il veut dire leur professeur.

Question12 :

Chaque enseignant a son point de vue et a la liberté de choisir sa réponse parce qu'il y a qui ont dit que la phonétique au 3^{ème} A.P est un obstacle comme elle est convenable, d'autre pense qu'elle est insuffisante elle n'a pas une grande importance et ainsi de suite. Donc l'importance de la phonétique reste toujours comme un problème posé par l'enseignant et oublié par l'élève.

3-Détermination de l'échantillon :

Nous avons limité notre enquête à un échantillon représentatif de 15 élèves appartenant à un établissement situé au-Khenchela-. Cette école est-El Amir Abd- Elkadre –au centre ville de notre wilaya .Notre choix s'est porté uniquement sur les élèves de la 3^{ème} A.P, ces élèves ont commencé l'apprentissage du français pour la première fois.

Dans le choix de notre enquête, nous avons sélectionné des exercices d'améliorer l'articulation des voyelles.

4-La nature de la tâche exigée des apprenants :

Les copies que nous allons analyser sont celles d'élève auxquels nous demandé de répondre à certains exercices correspond à la prononciation des voyelles où nous avons consacré 45minutes pour ces exercices.

5-La démarche de l'analyse :

- 1) Comment -t- ils ont écrit les voyelles.
- 2) Est -ce- qu'ils ont compris la question proposé ?
- 3) Comment-t-ils ont prononcé ces voyelles ?

6-L'analyse des copies :

- 1) L'élève a écrit d'une façon juste par rapport à son âge.
- 2) Pour l'essentiel, nous pouvons dire que l'élève comprit un peu qu'est ce que nous voulons demander à lui malgré.
- 3) Ils ont prononcé mal les mots qui contient ces voyelles (o, e, u, i, et é) :

*o→e/u *e→ou *u→i et le contraire é→i et le contraire.

Les exercices sont presque clairs sauf le 3eme exercice qui est un peu difficile pour eux parce qu'il est nouveaux et demande un eu de concentration pour entendre les élèves qu'est ce que nous prononçons. Où les élèves entends biens et coché d'une manière fausse des mots ou le contraire. Dans un temps ils ont nous demandé de répéter le mot plusieurs fois.

Le premier exercice; ils ont presque tous le répondu juste parce qu'ils ont vu les voyelles durant avant et ils ont connu par tous les élèves. C'est le cas pour les autres exercices ;

Nous avons sent que les élèves trouvent aux exercices un enjeu de concentration, de réflexion, et...etc

Conclusion :

Nous conclurons d'après l'analyse du questionnaire et d'exercices que les élèves ont la capacité de faire le mieux pour comprendre et prendre la phonétique.

Si les enseignants donnent beaucoup plus et les apprenants cherchent à connaitre la phonétique et à apprendre les voyelle ; ils ont réussit au cycle primaire en particulier et aux autres cycles.

conclusion

Conclusion :

Nous avons tenté dans notre travail de déterminer l'importance de la phonétique et surtout-la prononciation des voyelles- dans l'enseignement du français au primaire.

Notre objectif est de connaître comment les élèves prononcent ces voyelles et de vérifier l'efficacité du programme pédagogique de la 3^{ème} année primaire comme démarche de l'enseignement de la phonétique dans ce palier et de faire une analyse des réponses du questionnaire et de quelques exercices traités par les élèves afin d'expliquer et de comprendre l'importance des voyelles.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons intégré de présenter la didactique de l'oral.

Puis, nous avons travaillé sur la phonologie et la phonétique.

Ensuite, nous avons présenté une étude des voyelles.

Enfin, nous avons réalisé une enquête qui porte un questionnaire, en plus nous avons préparé des exercices afin d'améliorer l'articulation des voyelles par les élèves pour renforcer notre travail.

Nous avons constaté par le biais de l'analyse des réponses du questionnaire et de correction des copies d'élèves de 3^{ème} année primaire une discordance entre la nature des voyelles et les réponses des apprenants aux exercices.

En effet, la majorité des apprenants ont des difficultés récurrentes non seulement au niveau de l'écriture. Ils prononcent une voyelle et écrivent une autre, leurs compétences se limitent à ce qu'ils ont pensé ou vu. Cette réalité contredit les attentes de ceux qui ont préconisé cette démarche.

Donc, nous concluons que la place de la phonétique au programme de la 3^{ème} année primaire est insuffisante parce qu'elle est très importante aux apprenants pour mieux articuler. C'est pour cela nous posons cette série de questions: quelle est la bonne méthode pour enseigner la phonétique au primaire ? Est-ce qu'il faut donner plus d'importance à la phonétique dans les manuels pédagogiques ?

L'origine de ces difficultés sont-elles liées aux élèves eux mêmes ou aux enseignants ?

La réponse à ces questions constitue l'objet d'une recherche ultérieure.

Bibliographie

Bibliographie:

- Henriette Walter, *Phonologie du français*, Coll. Le Linguiste, paris, PUF, 1977, 162p.
- Desportes, Yvon : *Phonologie du français*, Nouveaux Cahiers de la Sorbonne, Paris, 4/2010 (54 pages)
- Edward Sapir, « La réalité psychologique des phonèmes », *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, vol. 30, 1933, p. 247–
- Ferdinand de Saussure (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Electroniques références :

1. **Christian Degache**, « L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités », *Lidil* [Online], 32 | 2005, Online since 10 July 2007, connection on 11 April 2014. URL : <http://lidil.revues.org/122>
2. [WWW.cndp.fr/zeprep/oral/art_ced.htm.prononciation](http://www.cndp.fr/zeprep/oral/art_ced.htm.prononciation) du français. Le système vocalique improse phonologique du français
3. <http://www.projet.pfc.net/pfc.présentation> du français- oral
4. <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/phonétique/aix2000/tableau.html?voy.acous>.

ANNEXES

Parler une langue étrangère est difficile. La peur de faire des erreurs voire d'être ridicule empêche un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser au plus vite leurs nouvelles compétences. Il est également difficile de mesurer ses progrès en termes d'expression orale, car celle-ci dépend d'un grand nombre de facteurs - sujet de la conversation, forme physique, situation de communication, interlocuteur, etc.

* Paramètres d'évaluation de la compétence de communication orale :

In TAGLIANTE, Christine. La classe de langue. Paris, Clé International, 1994.

Maîtriser la compétence de communication orale, c'est dominer les paramètres suivants :*

LE FOND	LA FORME
Les idées Avoir un objectif clair de ce que l'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social.	L'attitude, les gestes On se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.
La structuration Les idées vont s'entraîner de façon logique, avec des transitions bien choisies. On peut tout d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera ses idées à l'aide d'exemples concrets, de notes d'humour, de métaphores. On terminera de façon brève et claire.	La voix Le volume doit être adapté à la distance qui sépare la personne qui parle de son ou de ses interlocuteurs. En langue 2, on doit encore plus soigner l'articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significatives
Le langage Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire,	Le regard, les silences C'est par le regard que l'on vérifiera si le message a été compris. Le regard établit et maintient le contact. Les pauses et les silences sont généralement significatifs du

au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

cheminement de la réflexion.

Voir à ce sujet BOURRON, Yves, DENNEVILLE, Jean. Se voir en vidéo. Pédagogie de l'autoscopie. Les Editions d'Organisation.

Approche globale d'un document sonore



Qui parle à qui?	<p>Combien de personnes parlent-elles ?</p> <p>Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ?</p> <p>Quel âge peuvent-ils avoir ?</p> <p>Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...)?</p>
Où?	<p>Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café, marché, lycée...)?</p> <p>Y a-t-il des bruits de fonds significatifs (rires, musique, bruits de rue, discussions en arrière fond...)?</p>
De quoi?	<p>Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous thèmes, les domaines de référence ?</p>
Quand?	<p>A quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de semaine, avant ou après tel événement dont on parle) ?</p>
Comment ?	<p>Quel est le canal utilisé (entretien en face à face, radio, télévision, micro-trottoir, téléphone, interview, conversation...)?</p> <p>Quels sont les registres de langue utilisés ?</p>
Pourquoi faire?	<p>Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...)?</p>
La structuration	<p>Un plan est-il annoncé ? S'il l'est est-il suivi ?</p> <p>Peut-on repérer l'organisation interne du discours ?</p> <p>Peut-on repérer certaines idées annoncées : affirmations, argumentation, illustrations, exemples ?</p> <p>Certains des développements sont-ils repérables ?</p>
Les marqueurs	<p>Y a-t-il :- des connecteurs logiques : d'une part, d'autre part, par ailleurs... ?</p> <p>- des marqueurs chronologiques ; tout d'abord, ensuite, puis, enfin, pour conclure, en guise de conclusion... ?</p> <p>- des marqueurs d'opposition : malgré cela, bien que, en dépit de, mais, au contraire, cependant... ?</p> <p>- des marqueurs de cause ou de conséquence : en effet, étant donné que, de manière que, pour la raison suivante... ?</p>
Les mots	<p>Repérez les mots qui peuvent vous mettre sur la voie du sens :</p> <p>- les reprises, les répétitions,</p> <p>- les mots clés significatifs du thème ou des sous thèmes.</p>

Les indications	<ul style="list-style-type: none"> - les noms propres : - les chiffres, les lieux, dates, - les sigles.
------------------------	--

***INVENTAIRE DES VARIABLES DIDACTIQUES RELATIVES A L'ORAL :**

Cet inventaire consiste à mettre à plat les diverses dimensions à prendre en compte pour organiser un enseignement de l'oral. Il vise à aider les enseignants à réguler leur enseignement de l'oral en prenant conscience des choix qu'ils font, des dimensions qu'ils privilégient dans leur enseignement et de celles qu'ils négligent délibérément ou par omission. La mise à plat de ces divers lieux de variation peut aider à programmer des activités.

Evaluer l'oral. Claudine Garcia-Debanc. Pages 10 & 11.

1° Nature de l'activité orale :
 * Participation à une interaction / oral monogéré / oral scriptural / écrit oralisé.
1-1 Place de l'activité dans le projet de la classe :
 * Domaine disciplinaire / «oral citoyen» (participation à la gestion de la classe ou du lycée).
 * Activité intégrée à un projet / provoquée / simulation (jeu de rôle).
 * Degré de ritualisation : activité exceptionnelle / activité fréquente / activité ritualisée.

1-2 Modalités d'organisation du groupe-classe :
 * Organisation du groupe : groupe-classe / travail en groupes (taille des groupes), composition des groupes par affinité ou selon les compétences...)
 * Présence / absence du professeur au moment de la production orale.
 * Nature des interlocuteurs : à l'intérieur de la classe...
 * Rôles explicites donnés aux élèves (porte-parole, instructeur, régulateur, animateur, rapporteur/ pas de rôle disposition spatiale).

1-3 Pratiques sociales de référence :
 * Genre socialement existant (interview, débat...) / genre scolaire (exposé) / interaction ordinaire en classe.
 * Prise en compte d'enregistrements radio, télé ou CD Rom.
 * Registre de langue choisi.

2° Nature des conduites discursives attendues :
 * Enjeu discursif : expliquer, convaincre...
 * Conduite discursive : raconter, décrire, expliquer, argumenter...
 * Monogéré / polygéré

2-1 Tâches discursives :
 * Degré de précision.
 * Nature de la consigne.

2-2 Relation écrit / oral :
 * Rapport à l'écrit : pas d'écrit / écrit à lire / à produire.
 * Nature de l'écrit : schéma / tableau / notes / texte.
 * Moment où intervient l'écrit : avant l'oral / entre deux phases orales / après l'oral.

3° Nature de l'étayage par le professeur :
 * Nature des questions : Nature et fréquence des reformulations.
 * Niveau de traitement didactique privilégié : gestion des tours de parole / discursif/ lexical/ syntaxique / phonologique /



prosodique / non-verbal.

4°Place et

forme d'une analyse **métalinguistique:**

*Utilisation d'outils d'enregistrement : vidéo / audio / micro (CD ROM) / transmission d'un micro.

*Moment : pause en cours d'action / analyse à chaud / visionnement ou réécoute en groupes / visionnement ou réécoute en groupe-classe.

*Elaboration d'outils d'évaluation (grilles d'indicateurs de compréhension / expression de l'oral).

*Modalités d'élaboration d'outils d'évaluation : interaction orale / rédaction en groupes d'indicateurs) observer / rédaction individuelle d'indicateurs à observer.

*Utilisation d'outils d'évaluation.

*Modalité d'utilisation d'outils d'évaluation.

1° EVALUER DES CONDUITES ARGUMENTATIVES A L'ORAL : 1° Gestion de l'échange :

* Maîtrise de la gestion des tours de parole (utilisation pertinente des places transitionnelles).

* Conservation du sujet de la controverse ou de la thématique (ne pas dévier).

* Ecoute de l'argumentation de l'interlocuteur jusqu'au bout (ne pas couper la parole).

* Intonation favorisant l'écoute de son argument par ses interlocuteurs (être audible, ne pas être agressif...).

2° Efficacité de la gestion de l'interaction :

* Enchaînement sur le discours de l'autre pour le compléter.

* Ajustements lexicaux.

* Variété des reformulations.

3° Pertinence des prises de parole de chaque interlocuteur:

* Ecoute et reprise des arguments d'un interlocuteur.

* Reformulation de l'intervention d'un autre

* Reformulation du raisonnement d'autres

* Intervention ouvrant l'échange vers une

4° Pertinence des justifications :

* Formulation d'un argument pertinent.

* Formulation d'un argument repris ensuite par les autres participants au débat.

* Présence d'un exemple pertinent.

* Reformulation d'une caractéristique de l'objet à analyser finalisée argumentativement.

5° Prise en compte des arguments des interlocuteurs et réfutation :

* Prise en compte d'un argument de l'interlocuteur.

* Reprise d'un argument de l'interlocuteur.

* Reformulation d'un argument de l'interlocuteur.

* Réfutation d'un argument de l'interlocuteur.

* Modification de l'orientation argumentative d'un argument d'un interlocuteur.

6° Maîtrise du métalangage de l'argumentation:

* Remarques pertinentes rétrospectives sur les conditions de réussite d'une argumentation : repérage de l'orientation argumentative, évaluation de l'efficacité des arguments, repérage de stratégies.

* Utilisation pertinente du métalangage de l'argumentation.

Remarque : Dans cet outil, la notion de conduite discursive est centrale. S'il existe de nombreux items communs à l'oral et à l'écrit, la dimension interactionnelle est spécifiquement prise en compte. Avec son nombre important d'items, un tel outil est trop lourd pour être utilisé à chaud, dans la mesure où il suppose des réécoutes successives d'un enregistrement. Il peut être utilisé pour analyser globalement les performances d'une classe ou, au contraire, pour suivre l'ensemble des tours de parole d'un élève.

7° Outil pour argumenter à l'oral :

Je sais à qui je destine mon argumentation

Je connais le but de mon argumentation

J'ai cherché des arguments pertinents nombreux

J'ai cherché des exemples pertinents

J'ai prévu la contre-argumentation

Je contre-argumente sur le même sujet

Je reprends l'argument de l'autre et je le réfute

Je montre mon accord sur quelques arguments d'autrui

...e synthétise les arguments précédents. Etc.

Quelques indicateurs de réussite pour la maîtrise de l'oral (en compréhension et en expression) :

S'exprimer à l'oral, ce sont les préalables
demander la
répondre aux questions posées
reformuler ce que quelqu'un vient de dire
parler de façon audible (articulation, intensité et débit)
utiliser des phrases simples et cohérentes pour décrire une expérience, un rêve, un espoir ou un but
expliquer et justifier des opinions ou des projets
raconter l'intrigue d'un film et décrire ses réactions
se poser des questions
taire quand quelqu'un parle

C'est aussi
comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et qu'il s'agit de choses familières dans le travail, au lycée, dans le loisir
tirer l'information principale de beaucoup d'émissions radio ou télévisées, sur des événements actuels ou sur des sujets d'intérêt
se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage à l'étranger
participer sans préparation à une conversation sur un sujet qui est familier ou qui intéresse (famille, loisirs, travail, voyage, sport..)

L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités

Dans cet ouvrage collectif, Jean-François Halté et Marielle Rispaïl rassemblent et présentent une partie de communications à orientation didactique du colloque « Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation », qui s'est tenu à l'IUFM de Grenoble du 23 au 25 octobre 2003. L'objectif général de ce colloque¹ était de favoriser la réflexion et les échanges autour des domaines de l'acquisition et de la didactique de l'oral, entre diverses communautés de chercheurs et de praticiens. Dans quel but, comment, avec qui, de quoi, quand parle-t-on en classe ? Qu'est-ce qui est en jeu dans l'échange entre enseignants et élèves ? Qu'est-ce qui change d'un objet de dialogue à un autre ? Par ailleurs, l'oral doit-il être enseigné ? Et si oui, quel oral ? Sous quelle forme ? Avec quel rapport à l'écrit ? Telles sont quelques-unes des questions abordées ici.

Les coordinateurs ont procédé à des choix judicieux quant à l'organisation de l'ouvrage. Le texte de Jean-François Halté, placé en ouverture, donne la tonalité en traçant et justifiant les grandes lignes de ce que devrait être une véritable didactique des activités langagières, tant sur le plan de la recherche que des pratiques d'enseignement, intégrant oral et écrit dans un ensemble cohérent. Les 18 contributions qui suivent, organisées en « chapitres », sont ensuite regroupées en quatre parties. La 1^{re}, intitulée « Quel oral ? », réunit les contributions qui, à travers des approches théoriques et pratiques diverses, posent la question de la définition de l'oral en classe. La 2^e partie, « Étudier l'oral » donne l'occasion de présenter quelques questions essentielles dans la recherche sur l'oral. Enfin, les deux dernières parties, « La communication orale » et « Oral et apprentissages », rassemblent les textes qui traitent des fonctions de l'oral dans la classe. Ainsi, ce recueil d'articles dessine un itinéraire allant des aspects conceptuels et définitoires de l'oral à ses dimensions communicatives et cognitives en abordant au passage la question des outils nécessaires pour la recherche.

Rassemblés autour de questions transversales, les 18 chapitres abordent différentes situations d'apprentissage. Les dénominateurs communs de l'ouvrage sont l'oral et la classe certes, mais aussi l'enfant, conformément au titre du colloque à l'origine de ce recueil d'articles. En effet, même si le mot n'apparaît plus dans le titre, la grande majorité des contributions concernent l'enfant scolarisé en primaire (écoles maternelle et élémentaire en France, jusqu'à l'âge de 11 ans, y compris une classe d'enfants sourds de 3^e année d'école élémentaire) ou ses enseignants (chap. 8 et 2). Seul le travail de Pambou (chap. 17) porte sur des enfants du collège, alors que celui d'Idiazabal et Larringan (chap. 5) concerne, dans une perspective comparative, les adultes, enfants et adolescents. La diversité des activités et des disciplines scolaires concernées, faisant l'objet d'interactions verbales, est importante : l'exposé, la production d'une règle mathématique, la compréhension d'un texte, le débat, les entretiens du matin en maternelle, l'explication de petits travaux d'expérimentation scientifique, la découverte de l'anglais langue étrangère, le dialogue pour comprendre des énoncés écrits et des textes informatifs en histoire, les ateliers de philosophie avec des enfants de 6-7 ans, des moments de classe « ordinaires » (l'affichage de la date en maternelle), les ateliers de verbalisation (entretien professeur-élève), la dictée à l'adulte, la réflexion grammaticale, les activités de découverte du monde (la châtaigne en botanique), la narration d'un événement vécu, diverses activités centrées sur la langue ou

non en *CLIN (Classe d'initiation au français)*... Le fil conducteur est celui des interactions verbales de la classe des interactions entre professeurs et élèves essentiellement. Mais toutes les contributions ne se proposent pas de les analyser. Cortier (chap. 2), par exemple, travaille sur les représentations des enseignants sur l'oral, Le Manchec et Totereau (chap. 6) sur une étude préliminaire à l'élaboration de grilles d'observation pour permettre aux enseignants de pratiquer l'évaluation diagnostique du langage oral à l'école maternelle. Suivant ses intérêts, le lecteur pourra donc s'orienter vers l'un ou l'autre chapitre après avoir identifié activité et contexte, ce qui suppose toutefois, en l'absence de résumé introductif des chapitres, d'en faire une lecture « diagonale ». Ce faisant, le lecteur pourra aussi se laisser séduire par un chapitre voisin, portant sur une autre activité, un autre contexte, puisque l'ouvrage ne cloisonne pas les contributions selon ces catégories. C'est là toute la force de l'ouvrage. Les coordinateurs ont en effet su intégrer le tout dans un ensemble cohérent, et ce, grâce à divers procédés : par des choix heureux en termes de structuration de l'ouvrage comme nous l'avons signalé ; mais aussi par la clarté théorique de l'article introductif de J.-F. Halté et la justesse de son état des lieux sans concessions ; enfin, grâce à une justification pertinente des choix des deux coordinateurs dans un petit article d'introduction qui sait susciter l'envie de lire l'ensemble des contributions de l'ouvrage. On y trouve notamment la justification d'un autre aspect saillant de l'ouvrage, qui contribue à établir une forte cohérence entre le fond et la forme, à savoir le choix de faire figurer en introduction d'un nombre important de chapitres de larges extraits de corpus analysés « pour mettre en valeur la parole des élèves et en montrer l'aspect premier et irréductible » (p. 10). 5 chapitres (sur 18) sont concernés, ce qui ne constitue pas la majorité mais est suffisamment rare pour être souligné, d'autant que 5 autres chapitres s'appuient sur de larges extraits de corpus à l'intérieur des textes. On peut donc dire que l'intention d'ancrer l'ouvrage dans la matérialité verbale des interactions se concrétise au fil des chapitres. Il reste que les coordinateurs sont bien conscients des limites de la méthodologie empirique de recherche en « situation dite "écologique" » qui caractérise l'ensemble des contributions du présent ouvrage (p. 10). Mais comme ils le précisent, il s'agissait d'éviter les « "discours sur" qui font peut-être obstacle à la rencontre entre enseignants et chercheurs », et en cela ils ont parfaitement réussi. C'est en effet avec un plaisir sans cesse renouvelé que l'on passe d'une situation d'apprentissage à une autre et que l'on découvre, à travers les extraits de corpus et les descriptions que font les auteurs, toute la diversité et l'importance des productions langagières orales dans la classe. Une autre originalité de l'ouvrage est de faire figurer la définition la plus convaincante de l'oral dans le chapitre sur les enfants sourds de Mugnier et Millet (chap. 4). Situé à la fin de la 1^{re} partie « quel oral ? », les auteures y prennent appui sur une définition anthropologique pour clarifier la polysémie de la notion d'oral à travers la prise en compte de trois critères fondamentaux de l'oralité : le fait que l'oral suppose une acquisition naturelle ; le rôle déterminant du contexte dans la construction du sens en situation de communication tout au long de l'acquisition ; la primauté de la dimension interactive. Si l'on accepte de ne plus confondre langue orale et langue vocale, parce que l'oralité est attestée aussi bien dans la langue vocale que dans la langue gestuelle, alors il devient possible d'appréhender le caractère essentiel de l'oral. Comme souvent, c'est par contraste et grâce à l'interdisciplinarité que l'essence même de l'objet observé et analysé nous apparaît.

- 2 Collectif (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (...)
- 3 On considérera à ce titre comme symptomatique le fait que le « Portfolio européen des langues, vers (...)

Les notions d'oralité et de scripturalité, en tant qu'ordres discursifs, apparaissent comme récurrentes au fil des chapitres. Dès son article de cadrage, Halté propose (p. 26 et *sq.*) de s'orienter vers une didactique des activités langagières susceptible de les intégrer. Cette proposition, dont il fait le titre de sa contribution, est reprise par plusieurs auteurs dans l'ouvrage. Elle étonnera en revanche le lecteur familiarisé avec le Cadre européen commun de référence pour les langues². Cet ouvrage, conçu pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues, qu'elles soient étrangères, secondes ou maternelles, constitue déjà un traité de didactique des activités langagières puisqu'il s'emploie à les définir dans le détail, en relation aux habiletés, tâches et niveaux de compétence. L'oral, que ce soit en production, compréhension, interaction ou médiation, y tient d'ailleurs une place de choix. Pourquoi dès lors ne pas s'en inspirer pour la didactique des langues dites maternelles³ ? On ne pourra pas cependant regretter que les langues étrangères soient absentes des problématiques abordées dans les différents chapitres de « L'oral dans la classe », bien au contraire. Chanfrault-Duchet (chap. 1) s'inspire d'une démarche intégrant l'oralité en didactique de l'anglais langue étrangère. Cortier (chap. 2, p. 55) remarque que le travail de l'oral pour l'oral correspond à « des activités jusqu'ici davantage développées dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ». Et surtout, les chapitres 9, 17 et 18 portent sur des problématiques de

l'apprentissage de l'anglais langue étrangère (en grande section de maternelle) ou du français langue seconde (au Gabon et en classe d'intégration en France). Mais en dépit de ces mentions, les apports de la didactique des langues ne semblent pas avoir été pris en compte dans la problématique globale de l'ouvrage et il est permis de le regretter. Sans doute peut-on voir là une perspective de prolongement de ces travaux. On prendra à ce sujet les derniers mots du livre comme un signe de ce nécessaire rapprochement des didactiques des langues étrangères et maternelles autour de l'oral en classe, lorsque Vasseur présente l'apprentissage socio-discursif comme une démarche à « favoriser et encourager dans les *CLIN* comme dans les classes de langue étrangère en général ».

Une autre perspective de prolongement peut se situer au niveau de la notion de classe. Dans cet ouvrage, seule la configuration présentielle classique de l'enseignant devant ses élèves, est prise en compte. Certes la diversité de classes considérées donne à l'ouvrage une richesse importante. Mais il est permis de penser que l'étude de la notion même d'oralité pourrait être mieux circonscrite si l'on prenait en compte des situations de classes non-présentielles par exemple pour dégager l'oralité présente dans les interactions synchrones et asynchrones écrites en ligne (clavardage, forum, courriels...).

Au total, J.-F. Halté et M. Rispaïl nous offrent là un utile tour d'horizon, un ouvrage de référence à partir duquel il sera possible de lancer d'autres recherches. Chercheurs et praticiens trouveront intérêt à consulter cet ouvrage, beau témoignage d'interdisciplinarité et du rapprochement nécessaire entre didacticiens de tous bords autour de questions langagières transversales.

Sommaire

Sommaire

Introduction :	01
Première partie : le cadre théorique	
Premier chapitre : La didactique de l'oral .	
1-La notion de l'oral :.....	04
2-La compétence de l'oral :.....	04
2-1-La compréhension :.....	05
2-2-La production :.....	05
3-Restauration de l'oralité en classe de français :.....	06
4-Les trois pôles de l'oral :.....	07
4-1-Les trois modalités de l'oral :.....	07
• Le parlé.....	07
• L'oral « socialisé ».....	07
• L'oralité.....	07
a) La position de l'école.....	08
b) L'interdit du parlé.....	08
c) La scolarisation de l'oral socialisé.....	08
d) La fonction initiatique de l'oralité.....	08
5-Les enjeux de l'oralité :.....	09
5-1 Les enjeux identitaires :.....	09
5-1-1 Oralité et avènement du sujet :.....	09
5-1-2Des positionnements identitaires :.....	09
5-1-3L'oralité :Fondement d'une relation identitaire à la littéracie:.....	10
6-Fondements théoriques :.....	10
6-1Une approche englobante du langagier :.....	10
6-2Oralité et théorie du rythme :.....	11
6-3Des reconfigurations :.....	11

7-Le contexte scolaire actuel :	11
7-1Les programmes :	11
7-2Les pratiques :	12
7-3Les représentations :	12
8-Orientations didactiques :	12
8-1Déconstruire les « grands partages » :	13
8-2L’écrite et l’oral :	13
8-3Le littéraire et le non-littéraire :	13
8-4Le scolaire et l’extra scolaire :	13
8-5Construire une logique interne à l’oral :	14
8-5-1Le parlé :	14
8-5-2L’oralité :	14
8-5-3La rhétorique :	14
-L’oralité et refondation de la discipline :	15

Deuxième chapitre :la phonologie et la phonétique .

1-La phonologie :	16
1-1Exposé de la méthode phonologique :	16
1-1-1Distinguer le son du phonème :	16
1-1-2La paire minimale:	17
1-1-3Traits distinctifs, traits pertinents et unités discrètes:	17
1-1-4Les corrélations :	18
1-1-5La distribution :	18
1-1-5-1La variation :	18
*Quelques exemples dans différentes langues :	19
1-1-5-2La neutralisation :	19
1-1-5-3La distribution lacunaire :	21

1-1-6Le problème des phonèmes composé:	21
1-1-7Notation de système phonologique :	21
1-2 Liste de termes propres à la phonologie:	21
1-2-1Pathologie du système phonologique:	22
2-La phonétique :	22
2-1La prosodie :	23
2-1-1Fonction de l'accentuation :	23
2-1-2L'intonation :	23
2-1-3Modalités intonatives :	24
2-2Facteurs internes de variation phonétique :	25
2-2-1La neutralisation des oppositions vocaliques:	25
2-2-2Un rendement vocalique faible :	25
2-2-3L'allongement vocalique :	25
2-2-4Les enchainements et liaisons :	27
2-2-5Facteurs externes de variation phonétique :	30
3-La musique de la phrase: comment intoner une phrase française :....	32
4-Le découpage dans l'oral :	32

Troisième chapitre :l'étude des voyelles.

1-Quelles sont les voyelles.....	35
2-Caractéristiques principales d'une voyelle :	36
3-Critères articulatoires des voyelles :	37
3-1Oralité /nasalité:.....	37
3-2L'arrondissement:.....	38
3-3Fermée /ouverte :	38
3-4Antérieur /postérieur :	38
4-Le système phonologique du français :	39

5-Le tableau articulatoire et acoustique des voyelles :.....	40
6-Simplification pédagogique du système vocalique du français:.....	40
7-Méthodes de correction de la prononciation :.....	41
7-1Méthode articulatoire :.....	41
7-2Méthode comparatiste :.....	41
7-3La méthode des oppositions phonologiques :.....	42
7-4La méthode verbo-tonale :.....	42
8-Correction des voyelles :.....	45
9-La perception des phonèmes d'une langue étrangère:.....	45

Deuxième partie :le cadre pratique

Quatrième chapitre : l'analyse de l'enquête .

1-La présentation de l' enquête :.....	47
2-L'analyse du questionnaire :.....	49
3-Détermination de l'échantillon :.....	53
4-La nature de la tache exigée des apprenants:.....	53
5-La démarche d'analyse :.....	53
6-L'analyse des copies :.....	53
Conclusion :.....	55

Bibliographie .

Annexes .