



HAL
open science

Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiwanais débutants : analyse et propositions de correction

Liwen Su

► **To cite this version:**

Liwen Su. Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiwanais débutants : analyse et propositions de correction. Linguistique. 2011. dumas-00675568

HAL Id: dumas-00675568

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00675568>

Submitted on 1 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiwanais débutants : analyse et propositions de correction

**Nom : SU
Prénom : Liwen**

UFR LLASIC

Mémoire de master 1 recherche - 18 crédits – Sciences du Language

Spécialité : Didactique du français : orientation FLE

Sous la direction de Madame Dominique ABRY

Année universitaire 2010-2011

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ici ma reconnaissance :

- à ma Directrice de mémoire, Mme Dominique Abry, qui a bien voulu diriger ce travail et dont les encouragements et conseils étaient précieux.
- aux Mesdames Hélène Mayhew, Laureline Gurung et Aurore Southammakosane, pour l'aide qu'elle nous a apporté à la correction du mémoire.
- à tous les étudiants taiwanais qui, ayant accepté, avec gentillesse, les contraintes de l'enquête, ont contribué à la réalisation de cette étude.

SOMMAIRE

Introduction.....	5
Chapitre I. Analyse contrastive des systèmes phonologiques du français et du mandarin (Taïwan).....	7
1.1. Systèmes consonantiques du français et du mandarin.....	7
1.1.1. Introduction au système consonantique du français.....	7
1.1.2. Introduction au système consonantique du mandarin.....	9
1.1.3. Comparaison des deux systèmes consonantiques.....	10
1.2. Systèmes vocaliques du français et du mandarin.....	12
1.2.1. Introduction au système consonantique du français.....	12
1.2.2. Introduction au système consonantique du mandarin.....	13
1.2.3. Comparaison des deux systèmes vocaliques.....	14
1.3. Systèmes prosodiques et écriture du français et du mandarin.....	15
1.3.1. Intonation.....	15
1.3.2. Ton.....	15
1.3.3. Syllabe.....	16
1.3.4. Rythme et Accentuation.....	17
1.3.5. Écriture.....	18
1.3.6. Différence entre zhuyin et pinyin	18
Chapitre II. Test phonétique auprès dix étudiants taïwanais.....	19
2.1. Profil des sujets testés.....	24
2.1.1. Cinq sujets de niveau A1-A2 - Groupe A.....	24
2.1.2. Cinq sujets de niveaux B1-C1- Groupe B.....	25
2.2. Déroulement des exercices.....	26
2.3. Analyse des résultats.....	27
2.3.1. Exercice I : Discrimination Auditive.....	27
2.3.1.1. Mise en commun des erreurs commises.....	27
2.3.1.2. Commentaires.....	27
2.3.2. Exercice II : Articulation --- Paires Minimales.....	30
2.3.2.1. Mise en commun des erreurs commises.....	30
2.3.2.2. Commentaires.....	30
2.3.3. Exercice III : Lecture à Haute Voix.....	35
2.3.3.1. Mise en commun des erreurs commises.....	35
2.3.3.2. Commentaires.....	36

2.4. Bilan du test	38
2.4.1. Bilan des exercices I et II.....	38
2.4.2. Bilan des erreurs fréquentes du test pour la correction phonétique.....	38
2.4.3. Bilan des trois exercices.....	40
Chapitre III. Propositions de correction des erreurs.....	44
3.1. Méthodes de correction phonétiques	44
3.1.1. Méthode articulatoire (MA).....	45
3.1.2. Méthode verbo-tonale (MVT) / méthode acoustique.....	46
3.1.3. Méthode des oppositions phonologiques.....	47
3.1.4. Moyens de correction phonétique.....	47
3.2. Propositions de correction phonétique.....	50
3.2.1. [p] VS [b] ; [t] VS [d] ; [k] VS [g].....	50
3.2.2. [s] VS [z].....	52
3.2.3. [ʃ] VS [ʒ] VS [g].....	53
3.2.4. [ã] VS [õ] VS [ẽ].....	54
3.2.5. [œ] VS [o].....	55
3.2.6. Prononciation des mots terminés par C+e muet en syllabe fermée accentuée.....	56
Conclusion.....	59
Annexes.....	61
Bibliographie.....	85
Résumé.....	87

INTRODUCTION

L'HISTOIRE DU MANDARIN

Il y a quatre langues à Taïwan: le Minnan, le Mandarin, le Hakka et les langues des aborigènes. Le Minnan est la langue maternelle des Taïwanais, c'est un dialecte parlé. Cependant, la langue officielle de Taïwan aujourd'hui est le mandarin qui appartient à la famille des langues sino-tibétaines.

La langue chinoise s'écrit via deux types de sinogrammes, les caractères traditionnels et les caractères simplifiés. Les caractères traditionnels sont apparus durant la dynastie Han (206 avant. J.-C. à 220 après. J.-C) et sont utilisés depuis le V^e siècle durant les dynasties du Nord et du Sud. Cependant, la Chine a simplifié les caractères après la révolution culturelle en 1956 : depuis, les caractères traditionnels ne sont utilisés qu'à Taïwan et à Hong Kong.

Le Taïwanais utilise un alphabet non-latin, propre à Taïwan, pour prononcer les caractères traditionnels : il s'intitule le *zhuyin fuhao*. Le Chinois utilise un alphabet aux caractères latins : le *pinyin*. Ce sont deux systèmes phonétiques très différents. Depuis, le système *zhuyin* permet de transcrire aussi phonétiquement les deux autres dialectes principaux de Taïwan, le Minnan et le Hakka.

L'APPRENTISSAGE DU ZHUYIN PAR LES TAÏWANAIS

Les élèves d'école primaire, voire même à l'école maternelle, sont obligés d'apprendre le *zhuyin* avant l'apprentissage des sinogrammes traditionnels. Il leur faut dix semaines de cours pédagogique, pour maîtriser l'apprentissage du *zhuyin*. Au début de l'apprentissage du mandarin, les élèves ont souvent recours au *zhuyin* pour écrire en mandarin compte tenu de la complexité des sinogrammes traditionnels. Par exemple, « joli » en mandarin s'écrit 漂亮, certains élèves l'écrivent en ㄉㄡˋ ㄓㄨㄛˋ ㄓㄨㄞˋ : en fait, ils écrivent le sinogramme « 漂 » en *zhuyin* « ㄉㄡˋ » car « 漂 » est difficile à écrire. Au fur et à mesure de son apprentissage, le Taïwanais utilise de moins en moins le *zhuyin*. Autrement dire, le *zhuyin* est un système phonétique fondamental pour que le Taïwanais acquière plus facilement l'écriture des caractères traditionnels.

À Taïwan, les deux premières langues étrangères pratiquées sont le japonais (du fait de l'occupation japonaise) et l'anglais (matière obligatoire dès l'école primaire). Ensuite, viennent l'espagnol (grâce aux relations internationales), le français et l'allemand. De nombreux Taïwanais s'intéressent à la culture et l'histoire françaises. C'est la raison pour

laquelle ils se mettent à apprendre le français. Nous avons environ sept universités qui proposent un département de français. De plus, plusieurs lycées proposent un cours de langue secondaire pour promouvoir l'apprentissage de L2. Enfin, beaucoup de centres de langue enseignent le français car le français a une place importante dans le monde et est parlé dans plusieurs continents. Il manque de professeurs de français. Les Taïwanais ont conscience de l'importance de l'enseignement du FLE : la réflexion menée dans le cadre de ce mémoire pourra donc leur être d'autant plus utile que beaucoup d'étudiants taïwanais en France choisissent la formation FLE.

L'objectif de ce mémoire est de rechercher les difficultés phonologiques auxquelles sont confrontés les débutants taïwanais. Nous espérons identifier les difficultés générales des Taïwanais pour que l'enseignement du FLE s'améliore progressivement à Taïwan car les manuels traitant des difficultés phonologiques à l'égard des Taïwanais sont rares. Nous avons décidé de nous focaliser sur le public débutant car cela concerne la majorité des étudiants en FLE. En effet, les Taïwanais ont du mal à apprendre le français car le mandarin est radicalement différent du français et notamment de ce qui concerne les systèmes phonologiques.

Afin de faire des progrès et d'améliorer la qualité de l'enseignement, notre étude sera exposée en trois parties : dans un premier temps, nous ferons l'analyse contrastive des systèmes phonologiques du français et du mandarin pour voir les différences phonologiques entre les deux langues. Dans un second temps, nous préciserons la problématique et déroulerons un enregistrement comprenant trois tests basés sur la comparaison entre les deux langues réalisés auprès de Taïwanais; nous analyserons les résultats des tests pour identifier les erreurs les plus fréquentes chez les sujets testés. Dans un troisième et dernière temps, nous ferons des proposerons des exercices phonétiques adaptées aux étudiants taïwanais débutants.

CHAPITRE I. Analyse contrastive des systèmes phonologiques du français et du mandarin (Taiwan)

Pendant notre apprentissage du français, nous avons eu des difficultés à percevoir et à prononcer des sons ; c'est la raison pour laquelle nous avons envie de faire une analyse contrastive des deux systèmes phonologiques.

1.1. Systèmes consonantiques du français et du mandarin

1.1.1. Introduction au système consonantique du français

Tableau 1 Le système consonantique du français

			LIEU D'ARTICULATION										
			Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Prépalatale	Palatale	Vélaire				Uvulaire
MODE D'ARTICULATION	Occlusive	Médiane	p		t				k		Sourd	Orale	MODE D'ARTICULATION
			b		d				g		Sonore		
			m		n			ɲ				Nasale	
	Constrictive	Latérale		f		s	ʃ				Sourd	Orale	
				v		z	ʒ	j		ʀ	Sonore		
			Médiane	(j, w)					ɥ	w			

Nous présenterons le système consonantique du français avec leurs graphèmes de base par mode et lieu d'articulation : les 13 consonnes et les 3 semi-consonnes.

1/Consonnes du français

➤ *Occlusives Orales*

	<u>Sourdes</u>	Graphèmes	<u>Sonores</u>	Graphèmes
<u>Bilabiale</u>	[p]	peau	[b]	beau
<u>Dentale</u>	[t]	tôt	[d]	dos

Vélaire [k] car¹/quand/kilo/quoi [g] gare/gui²

➤ *Occlusives Nasales*

	<u>Sonores</u>	Graphème
<u>Bilabiale</u>	[m]	mort
<u>Dentale</u>	[n]	nord
<u>Palatale</u>	[ɲ]	Bretagne ³

➤ *Constrictives*

	<u>Sourdes</u>	Graphèmes	<u>Sonores</u>	Graphème
<u>Labio-dentale</u>	[f]	frais/phase	[v]	vrai
<u>Alvéolaire</u>	[s]	sol/tasse/ciel/ça ⁴	[z]	zone/rose
			[l]	lit
<u>Prépalatale</u>	[ʃ]	chaud	[ʒ]	jojo/cage/geler ⁵
<u>Uvulaire</u>			[R]	riz

2/Semi-consonnes du français

	<u>Sonores</u>	Graphèmes
<u>Palatale</u>	[j]	hier ⁶ (i/y suivie d'une voyelle)/bille ⁷
	[ɥ]	huit (u suivie d'une voyelle)
<u>Vélaire</u>	[w]	oui (ou suivie d'une voyelle)/wifi

¹ c + a, o, u = [k]

² g + a, o, u = [g] ; gu + e, i, y = [g]

³ gn se prononce de plus en plus [nj]

⁴ c + e, i, y = [s] ; ç + a, o, u = [s]

⁵ g + e, i, y = [ʒ] ; ge + a, o, u = [ʒ]

⁶ y ou i + une consonne = j ; par exemple : bruyant/vieux

⁷ Exception : il ou ille à la finale = [j] ; par exemple : orteil/Ville = [j]

1.1.2. Introduction au système consonantique du mandarin

Tableau 2 Le système consonantique du mandarin

		LIEU D'ARTICULATION											
		Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Rétroflexe	alvéo-palatale	Vélaire					
MODE D'ARTICULATION	Occlusive	Médiane	[p]		[t]				[k]	Non aspirée	Sourde	Orale	
			<i>p^h</i>		<i>t^h</i>				<i>k^h</i>	Aspirée			
			[m]		[n]						Sonore	Nasale	
	mi-occlusive					<i>ts</i>	<i>tʂ</i>	<i>tɕ</i>			Non aspirée	Sourde	Orale
						<i>ts^h</i>	<i>tʂ^h</i>	<i>tɕ^h</i>			Aspirée		
	Constrictive			[f]		[s]	<i>ʂ</i>	<i>ɕ</i>	<i>x</i>				
		Latérale				[l]		<i>ʐ</i>			Sonore		

Les consonnes encadrées sont communes au français et au mandarin.

Nous allons présenter le système consonantique du mandarin avec leurs graphèmes de base par mode et lieu d'articulation : les 21 consonnes.

1/Consonnes du mandarin

➤ *Occlusives orales*

	Sourdes	Graphèmes	Sourdes	Graphèmes
	<u>Non aspirées</u>		<u>Aspirées</u>	
<u>Bilabiale</u>	[p]	筆 [pi]	[p^h]	派 [p^hai]
<u>Dentale</u>	[t]	地 [ti]	[t^h]	他 [t^ha]
<u>Vélaire</u>	[k]	褲 [ku]	[k^h]	課 [k^hɿ]

➤ *Occlusives nasales*

	<u>Sonores</u>	Graphème
<u>Bilabiale</u>	[m]	米 [mi]

Dentale [n] 怒 [nu]

➤ *Constrictives*

	<u>Sourdes</u>	Graphèmes	<u>Sonores</u>	Graphème
<u>Labio-dentale</u>	[f]	膚[fu]		
<u>Alvéolaire</u>	[s]	蘇[su]	[l]	路[lu]
<u>Rétroflexe</u>	[ʃ]	書[ʃu]	[z]	熱[zʰ]
<u>Alvéo-palatale</u>	[ç]	西[çi]		
<u>Vélaire</u>	[x]	喝[xʰ]		

➤ *Mi-occlusives orales*

	Sourdes	Graphèmes	Sourdes	Graphèmes
	<u>Non aspirées</u>		<u>Aspirées</u>	
<u>Alvéo-palatale</u>	[tç]	雞[tei]	[tçʰ]	七[tçʰi]
<u>Rétroflexe</u>	[tʃ]	住[tʃu]	[tʃʰ]	車[tʃʰɿ]
<u>Alvéolaire</u>	[ts]	仄[tsɿ]	[tsʰ]	醋[tsʰu]

1.1.3. Comparaison des deux systèmes consonantiques

Il y a 8 consonnes communes, [p], [t], [k], [m], [n], [f], [s] et [l], aux deux systèmes consonantiques, 13 consonnes du mandarin, [p^h], [t^h], [k^h], [ʃ], [z], [ç], [x], [tç], [tçʰ], [tʃ], [tʃʰ], [ts] et [tsʰ] n'existent pas du tout dans le système consonantique du français et 5 consonnes du français, [p], [f], [v], [z] et [ʒ] n'existent pas dans le système consonantique du mandarin.

Nous remarquons premièrement que quatre-vingt-cinq des consonnes du mandarin sont sourdes (17 sourdes et 4 sonores) parmi les 21 consonnes. Par contre, plus de deux-tiers de consonnes du français sont sonores (6 sourdes et 14 sonores) parmi les 17 consonnes et 3 semi-consonnes. Donc, l'apprentissage des consonnes sonores du français sera une difficulté pour le Taïwanais puisqu'il n'y a que trois consonnes sonores ([m], [n] et [l]) communes aux deux systèmes consonantiques.

Si nous continuons d'observer les occlusives sonores, nous remarquons que le mandarin ne possède pas les sons [b], [d], [g]. Il a six occlusives sourdes, trois non-aspirées et trois aspirées. Les sons [b], [d], [g] poseront problème aux Taïwanais qui prononceront soit [p] [t], [k] soit [p^h], [t^h], [k^h].

Ensuite, pour les constrictives du français, nous observons qu'il n'existe que les sons [f], [s] et [ʃ] dans le système consonantique du mandarin avec la probabilité de rencontrer le même problème. Nous allons travailler sur les oppositions des sons [f]- [v] et [s]- [z] pour acquérir comme pour les occlusives, la sonorité c'est-à-dire la vibration des cordes vocales.

En ce qui concerne les deux autres sons du français [ʃ] et [ʒ], la perception de [ʃ]- [ʒ] pourrait poser un problème chez les apprenants taiwanais car ces deux sons en opposition n'existent pas en mandarin. Nous décidons de nous focaliser sur l'opposition de sons [ʃ]- [ʒ]. Quant à [ʃ] et [ʒ], il existe deux sons voisins sourds qui permettront aux Taïwanais de prononcer assez facilement [ʃ] et [ʒ].

Les sons [tʃ], [tʃʰ], [ʃ], [ʒ], [tʂ], [tʂʰ], [ʂ], [ts], [tsʰ] et [x] ne sont pas présents en français, en particulier le lieu d'articulation de ces sept premiers sons (*réetroflexe et alvéolo-palatale*) qui n'existe pas dans le système consonantique du français.

Enfin, les trois semi-consonnes du français sont considérées comme des voyelles en mandarin.

1.2. Systèmes vocaliques du français et du mandarin

1.2.1. Introduction au système vocalique du français

Tableau 3 Le système vocalique du français

	Non-arrondies		Arrondies				
	Antérieure			Postérieure			
Haute	i		y		u		Fermée
mi-haute	e		ø		o		mi-fermée
mi-basse	ɛ	ɛ̃	œ	œ̃	ɔ	ɔ̃	mi-ouverte
Basse	a				ɑ	ɑ̃	Ouverte
	Oral	Nasale	Orale	Nasale	Orale	Nasale	

Nous présenterons le système vocalique du français avec leur graphème de base par mode et lieu d'articulation. Nous le séparerons en deux parties : voyelles orales et nasales.

1/Voyelles orales du français

	<u>Non-arrondies</u>	Graphèmes	<u>Arrondies</u>	Graphèmes
<u>Haute</u>	[i]	il/type	[y]	mue
			[u]	ou
<u>mi-haute</u>	[e]	thé/vider/nez	[ø]	jeudi/nœud
			[o]	dos/faux/beau
<u>mi-basse</u>	[ɛ]	mère/être/sec	[œ]	jeune/œuvre
			[ɔ]	sol
<u>Basse</u>	[a]	fac	[ɑ]	pas

2/Voyelles nasales du français

	<u>Non-arrondies</u>	Graphèmes	<u>Arrondies</u>	Graphèmes
<u>mi-basse</u>	[ɛ̃]	brin/timbre/frein/pain	[œ̃]	un
			[ɔ̃]	onze/nom
<u>Basse</u>			[ɑ̃]	Evian/Adam/entier/embarras

1.2.2. Introduction au système vocalique du mandarin

Tableau 4 Le système vocalique du mandarin

	Non-arrondies		Arrondies				
	Antérieure		Postérieure				
Haute	<u>i</u>		<u>y</u>		<u>u</u>		Fermée
mi-haute			ə	ən			mi-fermée
mi-basse	<u>ɛ</u>	aŋ	ɤ (rétroflexe)			<u>ɔ</u>	ɔŋ
Basse	<u>a</u>	an					
	Oral	Nasale	Orale	Nasale	Orale	Nasale	

*les quatre diphtongues : **ɛi, ai, au, ɔu**
Les voyelles encadrées sont communes au français et au mandarin.

Nous allons présenter le système vocalique du mandarin avec leurs graphèmes de base par mode et lieu d'articulation ; nous le séparerons en trois parties : monophthongues (orales et nasales) et diphtongues.

1/Monophthongues du mandarin

➤ Orales

	<u>Non-arrondies</u>	Graphèmes	<u>Arrondies</u>	Graphèmes
<u>Haute</u>	[i]	鼻[bi]	[y]	魚[y]
			[u]	夫[fu]
<u>mi-haute</u>			[ə]	得[də]
<u>mi-basse</u>	[ɛ]	肺[fɛ]	[ɤ]	兒[ɤ]
			[ɔ]	伯[pɔ]
<u>Basse</u>	[a]	她[ta]		

➤ Nasales

	<u>Non-arrondies</u>	Graphèmes	<u>Arrondies</u>	Graphèmes
<u>mi-basse</u>	[aŋ]	房[fɑŋ]	[ən] ⁸	恨[xən]
<u>Basse</u>	[an]	寒[xan]	[ɔŋ] ⁹	風[ɔŋ]

2/diphtongues

Graphèmes

⁸ La hauteur de la langue est entre « mi-haute » et « mi-basse »

⁹ La hauteur de la langue est entre « mi-basse » et « basse »

[ai]	海 [xai]
[ɛi]	黑 [xɛi]
[au]	好 [xau]
[ɔu]	猴 [xɔu]

Remarque :

1/ en Minnan taiïwanais, il existe les voyelles [e] et [o] ce qui va aider les Taiïwanais à prononcer les quatre voyelles du français [e]/[ɛ] et [o]/[ɔ]. Même s'ils ne parlent pas Minnan, ils l'entendent dans la rue et à la télévision.

2/ Le Taiïwanais a tendance à prononce [sy] (ㄙㄩ) en [fy] (ㄈㄩ). Même si les deux sons [s] et [y] existent séparément dans la phonétique zhuyin. C'est aussi la raison pour laquelle le Taiïwais prononce [pasjɔ̃] en [pasfjɔ̃].

3/ La structure d'une (semi-)voyelle + une voyelle = diphtongue : il y en a [ja], [jɔ], [jɛ], [jan], [jən], [jaŋ], [jɔŋ], [wa], [wɔ] [wan], [wən], [waŋ], [wɔŋ], [yɛ], [yan], [yəŋ] et [yɔŋ].

4/ La structure d'une (semi-)voyelle + une diphtongue = triptongue: il y en a [jai], [jau], [jɔu], [wai] et [wei].

1.2.3. Comparaison des deux systèmes vocaliques

Il y a 6 voyelles communes, dont 3 semi-voyelles, communes aux deux systèmes vocaliques ([ɛ], [a], [ɔ], [i], [u] et [y]), 10 voyelles du mandarin présentent en mandarin n'existent pas dans le systèmes vocalique du français ([ɣ], [ʂ], [ei], [ai], [au], [ou], [aŋ], [an], [ən] et [əŋ]) et 9 voyelles, 5 orales et 4 nasales, en français ne sont pas existantes dans le système vocalique du mandarin, ([e], [ø], [œ], [o], [ɑ], [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃] et [ã]).

Nous remarquons que les quatre voyelles nasales du français ne sont pas les mêmes que celles du mandarin. Le travail se focalisera surtout premièrement, sur les trois voyelles nasales [ã]-[ɔ̃]-[ɛ̃] car le [œ̃] tend à disparaître du profit de [ɛ̃]. Deuxièmement, sur les voyelles arrondies antérieures [ø] et [œ]. Troisièmement, sur la non-diphtongaison des voyelles françaises.

De plus, une autre différence entre ces deux systèmes vocaliques est qu'il y a 4 diphtongues en mandarin. Par contre, le français est une langue « pure » qui ne contient que les monophtongues. En français, les trois semi-consonnes [j]-[ɥ]-[w] présentent des caractéristiques articulatoires semblables respectivement à [i]-[y]-[u] : elles sont suivies d'une voyelle. Par exemple, fille [fij] ; lui [lɥi] ; oui [wi]. Pourtant, il existe les trois voyelles [i]-[u]-

[y]. Dans le système phonétique *zhuyin*, les trois voyelles [i]-[y]-[u] ont la même fonction que les trois semi-voyelles françaises¹⁰.

1.3. Systèmes prosodiques et écriture de français et du mandarin

1.3.1. Intonation

D'après Bolinger par Bertrand Lauret (2007 :49), « *les ressemblances intonatives entre les langues sont plus nombreuses que les différences* ». Généralement en français, le mouvement mélodique montant correspond à une sorte de question et à une pensée en attente ; celui descendant correspond à une sorte de réponse et à une pensée achevée. (BARRET, Line 1968 :25). Nous allons analyser l'intonation des deux systèmes prosodiques :

Tableau 5 La comparaison de l'intonation des deux systèmes prosodiques

	Énoncé en français	Intonation	Énoncé en mandarin	Intonation
Interrogation	<i>Il fait beau ?</i>	montant ↗	天氣好嗎？	1/montant ↗ 2/plat →
Réponse/finalité	<i>Il fait beau.</i>	descendant ↘	天氣好。	plat →
L'impératif (un ordre)	<i>Finis-le !</i>	descendant ↘	完成他！	1/montant ↗ 2/descendant ↘
Exclamation	<i>Il fait beau !</i>	montant ↗	天氣好！	descendant ↘

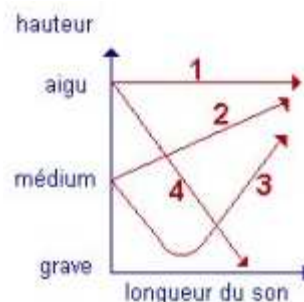
En mandarin, l'intonation interrogative est généralement plate puisqu'on ajoute un mot « 嗎 » à la fin de l'énoncé pour indiquer l'interrogation et/ou l'énonciateur pose une question silencieusement. Elle est montante lorsque l'énonciateur veut vraiment renforcer sa question ou attirer l'attention d'autrui. Il y a aussi deux intonations impératives. L'une est montante lorsque l'énonciateur s'exprime avec une certaine colère ou autorité ; l'autre est descendante comme dans le cas du français.

1.3.2. Ton

Le mandarin est une langue tonale. La prononciation des syllabes d'un mot s'accompagne d'un ton précis. L'alphabet mandarin a développé un système complexe de tons. Le *zhuyin* utilise cinq symboles phonétiques pour distinguer les tons :

¹⁰ Par exemple, 筆 [bi] (le stylo) vs 病 [biəŋ] (la maladie) ; 怒 [nu] (la colère) vs 弄 [nyəŋ] (faire) ; 哭 [k^hu] (pleurer) vs 空 [k^huəŋ] (vide). Les trois énoncés en italique sont les trois voyelles qui jouent le rôle de semi-voyelles.

« ˙ » s'appelle le ton neutre, « ˊ » (nous n'écrivons rien) est le premier ton, « ˇ » le deuxième ton, « ˋ » le troisième ton et « ˋˊ » le quatrième ton. Par exemple, un énoncé en *zhuyin-API* : ㄉㄠˊ - [p^ho] correspond à cinq différents sinogrammes traditionnels selon les cinq tons :



(<http://www.du-chinois.com/apprendre-le-chinois-2/les-quatre-tons-en-chinois>)

Tableau 6

Ton	Neutre	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}
Symbole phonétique	˙		ˊ	ˇ	ˋˊ
Définition du ton	doux	plat	montant	descendant→montant	Descendant
Zhuyin	ㄉㄠ˙	ㄉㄠˊ	ㄉㄠˊ	ㄉㄠˇ	ㄉㄠˋˊ
API	[p ^h o]	[p ^h o]	[p ^h o]	[p ^h o]	[p ^h o]
Sinogramme	婆	潑	幡	剖	珀
Français	<i>vielle femme</i>	<i>Asperger</i>	<i>Blanc</i>	<i>Fendre</i>	<i>ambre jaune</i>

D'après le tableau, on perçoit de toute évidence qu'un changement de ton donne à un mot un autre sens. Parmi les règles tonales du mandarin, deux règles générales sont à retenir : premièrement, à l'oral, lorsqu'un énoncé est constitué de deux sinogrammes tous en troisième ton, il faut changer le premier sinogramme en deuxième ton ; deuxièmement, à l'oral comme à l'écrit, le sinogramme « 一 » [i] a un sens du chiffre « 1 », se prononce en premier ton ; cependant il faut le prononcer en deuxième ton s'il est suivi d'un sinogramme en quatrième ton, et il faut le prononcer en quatrième ton et s'il est suivi d'un sinogramme en deuxième ou troisième ton.

1.3.3. Syllabe

Il existe deux types de syllabation dans la langue française. La première, dite ouverte, se termine par une voyelle prononcée, comme par exemple CV. La deuxième, dite fermée, se termine par une ou plusieurs consonnes prononcée(s) comme par exemple CVC. En français, les syllabes ouvertes représentent 80% des syllabes. Elles sont plus fréquentes que les syllabes fermées (WIOLAND, Français 1991 :56).

Le mandarin est une langue monosyllabique ; un sinogramme correspond à un mot, à une syllabe et à un sens. En mandarin, il existe cinq structures syllabiques :

Tableau 7 Les cinq structures syllabiques en mandarin

Type	1.	2.	3.	4.	5.
Structure syllabique en Mandarin	Consonne	voyelle	consonne + Monophongue	consonne + Diphongue	Consonne + Triphongues
Énoncé	吃 [tʂʰ] (manger)	兒 [ə] (le fils)	車 [tʂʰʂ] (la voiture)	妹 [mei] (la petite sœur)	秒 [miau] (la seconde)
L'initiale	[tʂʰ]	[ə]	[tʂʰ]	[m]	[m]
La finale			[ʂ]	[ei]	[iau]

(Source : GUYVALLET Jacqueline. *Momento du Pinyin*. 2006 :15)

1.3.4. Rythme et Accentuation

L'écrit et l'oral au français ne correspondent pas forcément. Par exemple :

Phrase 1/ *bon anniversaire* [bɔ̃ na ni vɛR sɛR] (2 mots, 5 syllabes)

Phrase 2/ *il est très mignon* [i le tRɛ mi ɲɔ̃] (4 mots, 5 syllabes)

Ces deux expressions contiennent respectivement deux et quatre mots pour un groupe rythmique identique. Le phénomène de l'enchaînement et de la liaison va compliquer la constitution de la syllabe puisque le français ne respecte pas le mot comme en mandarin. On peut faire changer de syllabe d'une consonne si celle-ci se trouve suivie d'une syllabe commençant par une voyelle (*cf.* phrase 2)

De plus, le français qui est une langue oxytonique a un accent de durée porté par la dernière syllabe du groupe rythmique (entre 1 à 7 syllabes). (LAURET Bertrand. 2007 :47).

Tableau 8 La comparaison du rythme et de l'accentuation des deux systèmes prosodiques

	Énoncé	Mot	Syllabe	Unité rythmique	L'accentuation
Français	<i>C'est un bon restaurant.</i>	4	6	[se tɔ̃ bɔ̃ Rɛs to Rã] cv cv cv cvc cv cv	[- - - - - rã]
Mandarin	<i>這是間好餐廳。</i>	6	6	[tʂʰ ʂ teian xau tsʰan tʰiəŋ] cv c cvv cv cv cvv	-

Étant une langue tonale, le mandarin ne possède pas d'accent. Le tableau de comparaison ci-dessus nous montre qu'un énoncé en mandarin a le même nombre de mots et de syllabes. Le rythme prosodique des deux langues est complètement différent. Les apprenants taiwanais devront d'une part s'entraîner à syllaber et à délimiter le groupe rythmique en français et d'autre part à gérer l'accentuation oxytonique du français.

1.3.5. Écriture

Il y a deux éléments principaux entre l'écriture et la phonétique du mandarin. L'un est « l'élément sémantique », c'est le sens des deux ou trois sous-éléments qui oriente celui du caractère produit ; ce qui permet de deviner le sens selon les sous-éléments. Par exemple, le mot « 林 » (la forêt) est construit de deux « 木 » (le bois). Autrement dit « deux arbres » construisent une forêt. L'autre est « l'éléments phonétique », c'est le son des sous-éléments du caractère produit qui fournit des informations sur la prononciation. On peut donc deviner la prononciation selon les sous-éléments. Par exemple : le mot « 媽 » (la mère) est construit de « 女 » (le féminin) à gauche du caractère et de « 馬 » (le cheval) à droite du caractère. On pourrait deviner que c'est un mot du féminin. En fait, le mot « 馬 » permet de donner l'indication sur la prononciation du caractère. Le mot « 馬 » en API est [ma] en troisième ton, le mot « 媽 » est [ma] en premier ton. (CORNET Emmanuel. 2006 : 40)

En ce qui concerne le français, il y a deux relations graphie-phonies. La première est une « relation biunivoque ». Par exemple, si l'on écrit *bras*, le *a* correspond à l'oral [a] et le *b* correspond à l'oral [b]. La seconde est une « relation non-biunivoque ». Par exemple, si l'on écrit la lettre « s », ce dernier correspond à l'oral à [s] dans *social* ou à [z] dans *transistor* ou à [-] dans *murs*. Si l'on écrit « x », ce dernier correspond à l'oral [gz] dans *exact* ou à [ks] dans *beaux-arts* ou à [z] dans *deuxième* ou à [-] dans *les vieux*. (BELRHALI, Rabia. 1995 :12)

Comparé au français, le mandarin n'a que la relation biunivoque. À chaque lettre correspond une prononciation.

1.3.6. Différence entre zhuyin et pinyin

Tableau 9 La différence entre zhuyin et pinyin

CONSONNES																				
Zhuyin	ㄅ	ㄆ	ㄇ	ㄉ	ㄊ	ㄋ	ㄌ	ㄍ	ㄎ	ㄏ	ㄐ	ㄑ	ㄒ	ㄓ	ㄔ	ㄕ	ㄖ	ㄗ	ㄘ	
Pinyin	B	p	m	f	d	t	n	l	g	k	h	j	q	x	zh	ch	sh	r	z	c
Sinogramme	不	朋	馬	飯	的	特	呢	了	個	課	嚇	記	期	西	隻	吃	師	日	資	雌
VOYELLES																				
Zhuyin	ㄟ	ㄨ	ㄨ	ㄚ	ㄛ	ㄝ	ㄝ	ㄞ	ㄟ	ㄠ	ㄡ	ㄢ	ㄣ	ㄤ	ㄥ	ㄦ				
Pinyin	I	u	u	a	O	e	e	ai	ei	ao	ou	an	en	ang	eng	er				
Sinogramme	醫	屋	淤	阿	哦	噫	耶	愛	欸	凹	歐	安	恩	航	亨	而				

Presque chaque caractère du pinyin correspond à un caractère du zhuyin. Cependant, il y a des exceptions : les quatre voyelles en couleur gris correspondent à quatre voyelles différentes en zhuyin ; pourtant, il n'y en a que deux voyelles différentes en pinyin. Ceci veut dire que le système zhuyin est plus précis que celui du pinyin puisque chaque caractère du zhuyin correspond à une seule prononciation.

CHAPITRE II. Le test phonétique auprès dix étudiants taiwanais

Suite à l'analyse contrastive du français et du mandarin, nous avons élaboré un test avec dix étudiants taiwanais sur deux aspects critiques de la pratique de la langue française: Premièrement, sur les sons du français qui n'existent pas en mandarin, tels que les occlusives sonores [b]-[d]-[g] et d'autre part sur les trois voyelles nasales [ã]-[õ]-[ẽ].

Sont-ils des difficultés phonologiques pour les apprenants taiwanais ? Si oui, à quel niveau peuvent-ils progresser ? Nous avons élaboré deux exercices : **Exercice I – Audition** et **Exercice II – Prononciation**. Pour le test d'audition, nous avons élaboré sept exercices, chaque exercice traite une difficulté d'audition que peuvent rencontrer les Taïwanais :

① Six exercices sur les consonnes spécifiquement sur le trait sourd et sonore : 1/[p]-[b] ; 2/[t]-[d] ; 3/[k]-[g] ; 4/[f]-[v] ; 5/[s]-[z] ; 6/[ʃ]-[ʒ]. Pour le choix des mots, nos critères ont été les suivants :

- Des mots où les consonnes se trouvent en position initiale, intervocalique et finale (sauf le [p]-[b]).
- Des mots où l'occlusive et la constrictive se trouvent à l'intérieur d'un groupe consonantique + l + r.
- Des mots où le son se trouve répété dans un seul cas pour le [p]-[b] (pépé vs bébé).

② Un exercice sur la distinction entre les timbres des voyelles nasales en syllabe ouverte et fermée : 7/[ã]-[õ]-[ẽ].

Nous avons repris les mêmes contenus d'exercice pour la production orale.

D'autre part, existe-t-il d'autres difficultés que nous n'avons pas encore abordées dans le chapitre dernier ? Nous avons élaboré un exercice : **Exercice III- Lecture à haut voix**. (cf. Contenu du test, page 16-19)

Contenu du test

I. DISCRIMINATION AUDITIVE

♪ 1 / Qu'entendez-vous ? [p] ou [b] ? Cochez-le.

	[p]		[b]	
<i>Exemple</i>	<i>pas</i>		<i>bas</i>	✓
①	pan	✓	banc	
②	les capots	✓	les cabots	
③	prime		brime	✓
④	les pompons		les bonbons	✓
⑤	plan		blanc	✓
⑥	les pépés	✓	les bébés	

♪ 2 / Qu'entendez-vous ? [t] ou [d] ? Cochez-le.

	[t]		[d]	
<i>Exemple</i>	<i>ton</i>		<i>don</i>	✓
①	tu vends	✓	du vent	
②	c'est tout	✓	c'est doux	
③	tes doigts		des doigts	✓
④	il a tort		il adore	✓
⑤	ils se ventent	✓	ils se vendent	
⑥	rends-la vite		rends-la vide	✓

♪ 3 / Qu'entendez-vous ? [k] ou [g] ? Cochez-le.

	[k]		[g]	
<i>Exemple</i>	<i>case</i>		<i>gaz</i>	✓
①	car	✓	gare	
②	un oncle	✓	un ongle	
③	classe		glace	✓
④	l'écran		les grands	✓
⑤	le crin	✓	le grain	
⑥	les bacs		les bagues	✓

♪ 4 / Qu'entendez-vous ? [f] ou [v] ? Cochez-le.

	[f]		[v]	
<i>Exemple</i>	<i>fer</i>		<i>verre</i>	✓
①	feu		vœu	✓
②	actif	✓	active	

③	frais	✓	vrai	
④	la phase		la vase	✓
⑤	positif		positive	✓
⑥	l'enfer	✓	l'envers	

♪ 5/Qu'entendez-vous ? [s] ou [z] ? Cochez-le.

	[s]		[z]	
<i>Exemple</i>	<i>seau</i>		<i>zoo</i>	✓
①	sel	✓	zèle	
②	basse		base	✓
③	sauna		zona	✓
④	assis		Asie	✓
⑤	dessert	✓	désert	
⑥	douce	✓	douze	

♪ 6 / Qu'entendez-vous ? [ʃ] ou [ʒ] ? Cochez-le.

	[ʃ]		[ʒ]	
<i>Exemple</i>	<i>choix</i>		<i>joie</i>	✓
①	chou	✓	joue	
②	chute		jute	✓
③	léché		léger	✓
④	fiche	✓	fige	
⑤	boucher	✓	bouger	
⑥	cache		cage	✓

♪ 7 / Qu'entendez-vous ? [ã], [õ] ou [ɛ̃] ? Cochez-le.

	[ã]		[õ]		[ɛ̃]	
<i>Exemple</i>	<i>en</i>		<i>on</i>		<i>un</i>	✓
①	dans		dont		daim	✓
②	banc	✓	bon		bain	
③	sang	✓	son		sain	
④	menthe		monte	✓	mainte	
⑤	il pense		il ponce		il pince	✓
⑥	la tente		la tonte	✓	la teinte	

II. ARTICULATION --- PAIRES MINIMALES



Répétez !

1.		2.	
[p]	[b]	[t]	[d]
pan	banc	tu vend	du vent
plan	blanc	tes doigts	des doigts
prime	brime	c'est tout	c'est doux
les capots	les cabots	il a tort	il adore
les pompons	les bonbons	ils se ventent	ils se vendent
les pépés	les bébés	rends-la vite	rends-la vide

3.		4.	
[k]	[g]	[f]	[v]
car	gare	feu	vœu
classe	glace	frais	vrai
l'écran	les grands	l'enfer	l'envers
le crin	le grain	la phase	la vase
un oncle	un ongle	positif	positive
les bacs	les bagues	actif	active

5.		6.	
[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]
sel	zèle	chou	joue
sauna	zona	chute	jute
assis	asie	boucher	bouger
dessert	désert	léché	léger
basse	base	fiche	fige
douce	douze	cache	cake

7.		
[ã]	[õ]	[ẽ]
dans	dont	daim
banc	bon	bain
sang	son	sain
menthe	monte	mainte
il pense	il ponce	il pince
la tente	la tonte	la teinte

III. L E C T U R E À H A U T E V O I X

1/  Écoutez « *Je pense à toi* » !

2/  +  Lisez ce texte à haute voix !

Je pense à toi, souvent

parfois je rentre dans un café, je m'assieds près de la porte, je commande un café

je dispose sur le guéridon de faux marbre mon paquet de cigarettes, une boîte d'allumettes, un bloc de papier, mon stylo feutre

je remue longtemps la petite cuiller dans la tasse de café (pourtant je ne sucre pas mon café, je le bois en laissant fondre le sucre dans ma bouche, comme les gens du Nord, comme les Russes et les Polonais quand ils boivent du thé)

je fais semblant d'être préoccupé, de réfléchir, comme si j'avais une décision à prendre

En haut et à droite de la feuille de papier, j'inscris la date, parfois le lieu, parfois l'heure, je fais semblant d'écrire une lettre

Georges Perec, *Espèces d'espaces*, ©Éditions Galilée, 1974/2000

2.1. Profil des sujets testés

Nous avons choisi de tester des apprenants avec tous les niveaux du CECR. Le groupe A est composé de cinq étudiants du niveau A1-A2 : deux de niveau $A1^+$ ¹¹, une de $A2.0$, une de $A2$ et un de $A2^+$; le groupe B est composé de cinq étudiantes du niveau B1-C1 : une de niveau $B1$, une de $B2.0$, deux de $B2$ ¹² et une de $C1$. Le niveau des apprenants est celui qui leur a été attribué par un test diagnostique au CUEF.

2.1.1. Cinq sujets du niveau A1-A2 - Groupe A

Sujet 1 - Niveau : $A1^+$: âgé de 18 ans. Après avoir reçu son baccalauréat taïwanais, il est parti en France en août 2010. Il étudie en cours intensif au CUEF depuis son arrivée en France. Avant d'arriver en France, il a suivi des cours de français pendant une année, environ 150 heures. Sa motivation pour apprendre le français est d'entrer dans une école de design en France. Il constate que sa difficulté est la compréhension orale. Il pratique le français avec des camarades au CUEF et ses amis français.

Sujet 2 - Niveau : $A1^+$ bis : âgé de 18 ans, arrivé en France fin septembre 2010. Il a obtenu un baccalauréat de littérature à Taïwan. Avant de venir en France, il a suivi des cours de français pendant six mois, ce qui présente un volume d'heures de 100 heures. Tout d'abord, il a choisi d'apprendre le français à la demande de sa mère, un choix qui est devenu également le sien par la suite. Sa difficulté est la production orale. Il parle français avec sa famille d'accueil chaque soir pendant le dîner.

Sujet 3 - Niveau : $A2.0$: âgée de 19 ans, elle est la sœur du sujet 2. Elle est dans la même situation que son frère. Ils étaient au même cours intensif pendant les trois premiers mois au CUEF ; puis elle a progressé au niveau $A2.0$. Elle trouve que sa difficulté est la production écrite.

Sujet 4 - Niveau : $A2$: âgée de 29 ans ; elle était enseignante en mathématique dans un lycée à Taïwan. Elle est venue à Grenoble pour rendre visite à son mari à partir de septembre 2010. Elle était étudiante au CUEF pendant les trois premiers mois de son séjour. Ensuite, elle est allée au centre culturel pour continuer à apprendre le français. L'année dernière, elle a étudié le français à l'Alliance Française de Taipei pendant un mois. En général, elle ne parle pas beaucoup le français en dehors de sa classe de langue.

¹¹ Pour mieux distinguer ces deux apprenants du niveau $A1^+$, nous les nommerons $A1^+$ et $A1^+$ bis.

¹² Pour mieux distinguer ces deux apprenantes du niveau $B2$, nous les nommerons $B2$ et $B2$ bis.

Sujet 5 - Niveau : A2⁺ : âgé de 28 ans, il fait une thèse de mathématiques à Grenoble depuis 2009 et est le mari du sujet 4. À partir de 2006, il s'est mis à apprendre le français, soit environ 200 heures de cours. Il va finir ses études et retourner à Taïwan avec sa femme en juin 2011. Il dit ne pas avoir beaucoup d'opportunités de parler français ; sa difficulté est la production orale.

2.1.2. Cinq sujets du niveau B1-C1 - Groupe B

Sujet 6 - Niveau : B1 : étudiante de 27 ans à l'École supérieure d'art de Grenoble depuis 2009, elle a étudié le français à l'Alliance Française de Taipei pendant six mois, environ 96 heures de cours. En 2008, elle est arrivée à Lyon pour apprendre le français pendant une année. Puis, elle s'est inscrite à l'école de Grenoble. Sa difficulté est la production écrite et la grammaire.

Sujet 7 - Niveau : B2.0 : âgée de 33 ans, elle est étudiante au CUEF pour l'instant. Elle a travaillé pendant plusieurs années à l'étranger : Shanghai, Singapour et en Allemagne. Elle est un des sujets qui parle plusieurs langues étrangères. Au début, sa motivation à apprendre le français était de voyager en France ; ensuite, elle est venue en France pour rendre visite à son fiancé qui travaille à Grenoble. Elle constate qu'elle parle anglais avec son fiancé plutôt que français. Elle joue du piano.

Sujet 8 - Niveau : B2 : âgée de 25 ans, elle est étudiante en DSA au CUEF. Elle a fait une licence en français à Taïwan. En 2008, elle a été assistante de mandarin dans un lycée à Marseille pendant huit mois. Elle voudrait faire un master FLE l'année prochaine et devenir enseignante en français.

Sujet 9 - Niveau : B2 bis : âgée de 25 ans, elle est étudiante en master FLE 1 à l'université Stendhal. Elle était dans la même université que le sujet 8 à Taïwan. En 2006, elle était étudiante dans le cadre d'un échange linguistique à Besançon pendant une année. Ensuite, en 2009, elle est revenue en France pour apprendre le français pendant trois mois, faire un DSA et un master FLE. Sa difficulté est la production orale. Elle joue de la flûte à bec, de la flûte traversière et du piano.

Sujet 10 - Niveau : C1 : âgée de 24 ans, elle est étudiante en master 1 Information Communication à l'université de la Sorbonne Nouvelle à Paris. Elle a obtenu sa licence de français à Taïwan. En 2007, elle était étudiante dans le cadre d'un échange linguistique à Aix-en-Provence pendant une année. En septembre 2009, elle est retournée en France en tant qu'assistante de mandarin dans un lycée à Avignon pendant huit mois. C'est un des sujets qui pratique couramment et quotidiennement le français. Elle a envie de développer son

vocabulaire et de travailler davantage sur la production écrite. Elle joue du piano et de la flûte traversière.

2.2. Déroulement des exercices

Ce test est construit en trois exercices qui constituent trois étapes :

La première étape est **la discrimination auditive**, comprenant sept parties : les trois premières parties consistent à distinguer les occlusives sourdes et sonores ; pour les trois parties suivantes, il faut distinguer les constrictives sourdes et sonores et la dernière partie consiste à distinguer les trois voyelles nasales. Quand nous avons fait l'enregistrement, nous avons demandé à une de mes camarades françaises de Master FLE de lire toutes les consignes et les bonnes réponses au test. Le sujet testé devait cocher la bonne réponse. Ce test dure 6 minutes et 11 secondes.

La deuxième étape est **l'articulation des paires auditives**. Le sujet testé a déjà lu tous les mots de la première étape. Cette étape comprend sept parties en 90 mots : les sept parties ont la même structure que l'étape précédente. Tout d'abord, nous laissons le sujet testé lire pendant un certain temps, puis il doit lire chaque mot à haute voix. Ce test est enregistré.

La dernière étape est **la lecture à haute voix**. Le sujet testé lit un corpus de 126 mots en écoutant le CD, puis il lit le texte lui-même et nous l'enregistrons en même temps.

Le test s'est déroulé chez certains sujets (sujet 4, 5, 7 et 8), dans des salles au CUEF (sujet 1, 2, 3 et 9), par email électronique (sujet 6) et sur Skype (sujet 10). Nous avons demandé à une française à transcrire tous les enregistrements.

2.3. Analyse des résultats

2.3.1. Exercice I : Discrimination Auditive

2.3.1.1. Mise en commun des erreurs commises

Tableau 10 La mise en commun des erreurs commises par les sujets testés

Sujets		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Total
Niveau		A1 ⁺	A1 ^{+bis}	A2.0	A2	A2 ⁺	B1	B2.0	B2	B2 ^{bis}	C1	
1	[p]-[b]	1	0	1	1	3	0	1	2	3	0	12
	Initiale	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	4
	Inter-vocalique	1	0	1	1	1	0	1	1	2	0	8
2	[t]-[d]	0	1	1	0	2	0	0	3	2	1	10
	Initiale	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	5
	Inter-vocalique	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	4
	Finale	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
3	[k]-[g]	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	8
	Initiale	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	6
	Inter-vocalique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Finale	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
4	[f]-[v]	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	4
	Initiale	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Inter-vocalique	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Finale	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
5	[s]-[z]	0	2	3	0	0	1	0	0	0	0	6
	Initiale	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Inter-vocalique	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3
	Finale	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
6	[ʃ]-[ʒ]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Initiale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Inter-vocalique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Finale	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
7	[ã]-[ɔ̃]-[ɛ̃]	2	3	2	0	3	1	4	2	2	0	19
	Syllabe fermée	1	2	1	0	2	1	2	2	2	0	13
	Syllabe ouverte	1	1	1	0	1	0	2	0	0	0	6
		5	9	10	1	8	3	6	9	8	1	60

2.3.1.2. Commentaires

Dans le corpus présenté de 90 mots, les sujets testés ont commis un total de 60 erreurs.

Nous allons analyser les erreurs commises par groupe et par niveau (cf. Annexe 1).

Groupe A

Niveau A1⁺

Sujet 1 et **Sujet 2** : Ils ont tous les deux entendu [g] pour *car*, [ã] pour *tonte* et [ɔ̃] pour *banc*. En fait, le sujet 2 est le seul sujet du niveau A1-A2 qui n'a pas commis d'erreur sur les sons en opposition [p]-[b]. Cependant, il a eu du mal à distinguer les sons [f]-[v] et [s]-[z] car il s'est trompé plusieurs fois.

Niveau A2

Sujet 3 : C'est le seul sujet testé qui a commis au moins une erreur dans chaque partie. Elle s'est trompée dans les sons [s]-[z] ; elle a entendu [z] pour *basse* et *assis*. C'est aussi le seul sujet testé qui a entendu [ʃ] pour *cage*.

Sujet 4 : Elle n'a commis qu'une seule erreur en entendant [b] pour *les pépés*. C'est le sujet testé qui a commis le moins d'erreurs dans le groupe A. Elle a une perception des sons bien plus nette que les sujets testés du niveau B1-B2. Elle a une compétence à l'audition meilleure que les autres débutants.

Sujet 5 : Il a des difficultés à percevoir les sons en opposition, il a entendu [b] pour *pan* et *les capots*. Il a également une mauvaise perception des voyelles nasales ; il a entendu [ɔ̃] pour *daim* et *sang* et [ɛ̃] pour *monte*.

Groupe B

Niveau B1

Sujet 6 : Elle n'a aucun problème pour distinguer les sons en opposition [p]-[b] et [t]-[d] par rapport aux autres sujets du groupe B ; de plus, elle n'a commis qu'une erreur sur les trois voyelles nasales.

Niveau B2

Sujet 7 : Son erreur principale est la distinction des sons vocaliques nasals [ã]-[ɔ̃]-[ɛ̃]. Elle a entendu [ã] pour *monte* et *la tonte*, [ɔ̃] pour *banc* et *daim*.

Sujet 8 et **Sujet 9** : Elles sont au même niveau et ont éprouvé des difficultés à distinguer les consonnes occlusives sourdes et sonores par rapport aux autres sujets testés dans le groupe B. Le sujet 8 a entendu [t] pour *des doigts* et *il adore*. Le sujet 9 a entendu [b] pour *les pépés* et *les capots*. Elles ont toutes entendu [ɔ̃] pour *sang*.

Niveau C1

Sujet 10 : Elle a commis une erreur ; elle a entendu le son [t] pour *des* ; elle pouvait bien distinguer tous les sons en paires minimales présentés dans ce corpus.

Soixante erreurs ont été identifiées dans l'ordre suivant :

- 1 / [ã]-[ɕ]-[ẽ] (19 erreurs : 10 dans le groupe A, 9 dans le groupe B) ;
- 2 / [p]-[b] (12 erreurs : 6, 6) ;
- 3 / [t]-[d] (10 erreurs : 4, 6) ;
- 4 / [k]-[g] (8 erreurs : 4, 4) ;
- 5 / [s]-[z] (6 erreurs : 5, 1) ;
- 6 / [f]-[v] (4 erreurs : 3, 1) ;
- 7 / [ʃ]-[ʒ] (1 erreur : 1, 0).

Nous pouvons identifier deux types de difficultés. L'un inclut les erreurs commises par le groupe A et qui posent toujours des difficultés chez le groupe B : ce sont les sons [ã]-[ɕ]-[ẽ], [p]-[b], [t]-[d] et [k]-[g]. L'autre contient les erreurs commises par le groupe A et qui ne posent plus de difficultés chez le groupe B : ce sont les sons [s]-[z], [f]-[v] et [ʃ]-[ʒ].

Au niveau A1 : Les sujets 1 et 2 sont au même niveau mais le sujet 1 entend mieux les sons que le sujet 2. Le sujet 2 a commis presque deux fois plus d'erreurs que le sujet 1.

Au niveau A2 : Le sujet 3 a commis plus d'erreurs dans ce test-là. Le sujet 4 n'a commis qu'une erreur. Par contre, le sujet 5 a commis huit erreurs. Il y a une grande différence entre ces trois sujets puisque le sujet 4 a une très bonne perception du son.

- Nous remarquons bien la progression. Les sujets du niveau A1 ont commis des erreurs en écoute sur les sons en opposition [k]-[g], [f]-[v], [s]-[z]. Pourtant les sujets du niveau A2 (sauf le sujet 3) ne font plus ces erreurs, ce qui veut dire que les apprenants taïwanais du niveau A2 sont capables de discerner ces sons.

Au niveau B1 : le sujet 6 n'a commis que trois erreurs ; sa compétence à l'audition est meilleure que celle des sujets du niveau B2.

- A partir de là, nous voyons aussi la progression entre A2 et B1. Le nombre d'erreurs est très réduit.

Au niveau B2 : Le sujet 7 distingue mieux les sons que les deux autres sujets du niveau B2. Les sujets 8 et 9 ont commis respectivement neuf et huit erreurs. Elles ont éprouvé des difficultés à discerner les sons en opposition, surtout [p]-[b] et [t]-[d].

- La progression entre [p]-[b], [t]-[d] et [k]-[g] n'est guère claire. Par contre, les erreurs sur les sons [s]-[z] et [ʃ]-[ʒ] ne sont plus rencontrées.

Au niveau C1 : elle a commis seulement une erreur ; elle a perçu presque tous les sons en opposition.

- La progression entre le niveau débutant, intermédiaire et avancé est évidente.

En analysant le nombre d'erreurs, nous remarquons premièrement que le sujet 4 du niveau A2 et le sujet 10 du niveau C1 ont commis seulement une erreur. C'est étonnant de voir que le sujet 4 a une aussi bonne perception que celui du niveau C1. Elle ne joue pas d'instrument musical ; de plus, elle est en France depuis seulement six mois. Ensuite, le sujet 6 (3 erreurs) du niveau B1 a aussi une bonne perception des sons. Puis, les sujets 1 et 2 du niveau A1 et le sujet 3 du niveau A2 ont le même âge et le même nombre d'heures de cours, mais le sujet 1 a bien distingué les sons en opposition par rapport aux deux autres. Le sujet 5 du niveau A2 et les sujets 8 et 9 du niveau B2 ont commis presque le même type et nombre d'erreurs. C'est aussi surprenant de constater que les sujets 8 et 9 ont plus de difficultés à discerner les sons sonores et sourds que les débutants. Leur compétence phonologique d'audition n'égale pas leur compétence linguistique. Ce sont les variantes individuelles.

2.3.2. Exercice II : Articulation --- Paires Minimales

2.3.2.1. Mise en commun des erreurs commises

Tableau 11 La mise en commun des erreurs commises par les sujets testés

Explication : 1-0 dans la position intervocalique de [p]-[b] désigne 1 erreur sur le son [p] et 0 erreur sur le son [b], etc.

Sujets	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	TOTAL	
Niveau	A1 ⁺	A1 ^{+DIS}	A2.0	A2	A2 ⁺	B1	B2.0	B2	B2 ^{DIS}	C1		
1	[p]-[b]	1	3	3	6	1	2	3	1	0	1	21
	Initiale	0	0	0	3-0	1-0	1-0	1-0	1-0	0	0	7-0
	Intervocalique	1-0	2-1	3-0	3-0	0	1-0	2-0	0	0	1-0	13-1
2	[t]-[d]	4	4	8	3	3	2	4	3	2	0	33
	Initiale	1-0	0-2	1-2	1-0	0-1	0-1	2-0	0	0	0	5-6
	Intervocalique	1-1	0-1	2-0	2-0	2-0	0-1	2-0	1-0	1-0	0	11-3
	Finale	0-1	0-1	1-2	0	0	0	0	1-1	1-0	0	3-5
3	[k]-[g]	0	5	3	4	0	1	3	0	0	0	16
	Initiale	0	0-1	1-0	2-0	0	0	2-0	0	0	0	5-1
	Intervocalique	0	2-0	1-0	0	0	0	1-0	0	0	0	4-0
	Finale	0	2-0	0-1	1-1	0	0-1	0	0	0	0	3-3
4	[f]-[v]	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Initiale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Intervocalique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Finale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	[s]-[z]	1	0	5	0	0	0	0	0	0	0	6
	Initiale	0	0	0-2	0	0	0	0	0	0	0	0-2
	Intervocalique	0-1	0	0-2	0	0	0	0	0	0	0	0-3
	Finale	0	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0-1
6	[ʃ]-[ʒ]	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Initiale	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Intervocalique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Finale	0	0	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0-1
7	[ā]-[ǣ]-[ē]	2	11	7	4	6	6	6	4	0	1	47
	Syllabe ouverte	0	0-2-3	0-3-0	0-0-1	3-0-0	3-0-0	3-0-0	2-0-0	0	0-1-0	11-6-4
	Syllabe fermée	2-0-0	0-3-3	1-2-1	3-0-0	3-0-0	3-0-0	2-0-0	0	0	0	17-5-4
		8	23	27	17	10	11	16	8	2	2	124

2.3.2.2. Commentaires

Dans le corpus présenté de 90 mots, les sujets testés ont commis un total de 124 erreurs. Nous analyserons les erreurs commises à la fois par groupe et par niveau (cf. Annexe 2 & 3).

Groupe A

Niveau A1⁺

Sujet 1 : Il a commis quatre erreurs sur les sons en opposition [t]↔[d] : [t^h] pour *tu vends* et *il a tort* ; [t] pour *ils se vendent* et *rends-la vite* ; il a prononcé [p^h] au lieu de [p] une fois et [ɛ̃] au lieu de [ã] deux fois.

Sujet 2 : Il a éprouvé de grandes difficultés à prononcer les voyelles nasales [ɛ̃] et [ɔ̃] parce qu'il les a toutes prononcées en [ã], quatre fois en syllabe accentuée et six fois en syllabe inaccentuée. Puis, il a prononcé presque tous les [d] en [t], [k] en [g], et était hésitant entre [p] et [b].

Niveau A2

Sujet 3 : Elle a commis plus d'erreurs que les autres sujets testés. Comme le sujet 2, elle prononçait mal les voyelles nasales ; elle a prononcé le son [ã] au lieu de [ɔ̃], trois fois en syllabe accentuée et deux fois en inaccentuée. Elle a aussi éprouvé des difficultés à prononcer les consonnes sourdes et sonores. Elle a prononcé tous les [z] en [n].

Sujet 4 : Elle a prononcé presque toutes les consonnes sourdes non-aspirées en aspirées ; par contre, elle a bien prononcé les consonnes sonores correspondantes. Ensuite, elle a prononcé tous les [ã] en [ɔ̃] en syllabe fermée, et [ɛ̃] en [aŋ] une fois en syllabe accentuée.

Sujet 5 : Il a prononcé tous les [ã] en [ɔ̃] et commis quatre erreurs sur les occlusives.

Groupe B

Niveau B1

Sujet 6 : Comme le sujet 5, elle a prononcé tous les [ã] en [ɔ̃]. Elle a aussi des problèmes pour prononcer les sons [d] en [t] en position initiale et intervocalique.

Niveau B2

Sujet 7 : Elle a aussi mal prononcé tous les [ã] en [ɔ̃] comme les sujets 5 et 6. De plus, elle a prononcé presque toutes les occlusives sourdes non-aspirées en aspirées, notamment en position initiale et intervocalique comme le sujet 4.

Sujet 8 : Elle ne pouvait pas bien prononcer la voyelle [ã] puisqu'elle l'a prononcé en [ɛ̃] à trois reprises et en [ɔ̃] une fois.

Sujet 9 : Elle n'a commis que deux erreurs : [d] pour *il a tort* et pas de [t] pour *ils se vendent*. En général, elle a prononcé clairement.

Niveau C1

Sujet 10 : Elle a commis deux erreurs ; elle n'a pas prononcé correctement [p] dans *les pépés* et [ã] au niveau du mot *dont*.

124 erreurs ont été identifiées dans l'ordre suivant :

- 1 / [ã]-[ɔ̃]-[ɛ̃] (47 erreurs : 30 dans le groupe A, 17 dans le group B) ;
- 2 / [t]-[d] (33 erreurs : 22, 11) ;
- 3 / [p]-[b] (21 erreurs : 14, 7) ;
- 4 / [k]-[g] (16 erreurs : 12, 4) ;
- 5 / [s]-[z] (6 erreurs : 6, 0) ;
- 6 / [ʃ]-[ʒ] (1 erreur : 1, 0) ;
- 7 / [f]-[v] (0 erreur).

Deux types d'erreur ont été identifiés. L'un est composé des erreurs commises par le groupe A qui posent également toujours des difficultés pour le groupe B : ce sont les sons [ã]-[ɔ̃]-[ɛ̃], [t]-[d], [p]-[b] et [k]-[g]. L'autre comprend les erreurs commises par le groupe A qui ne posent plus de difficulté pour le groupe B : ce sont les sons [s]-[z], [ʃ]-[ʒ] et [f]-[v].

Au niveau A1 : Les deux sujets ont le même niveau, mais le sujet 1 a bien prononcé par rapport au sujet 2. Ils ont tous commis quatre erreurs sur les sons en opposition [p]↔[b]. Le sujet 2 a du mal à prononcer les trois voyelles nasales et il a confondu les consonnes sourdes et sonores. Pendant l'enregistrement, le sujet 2 n'a pas bien articulé ; nous avons eu des difficultés à bien distinguer sa prononciation.

Au niveau A2 : Le sujet 3 a commis plus d'erreurs dans ce test-là ; c'est le seul sujet qui a commis une erreur sur les sons [ʃ]-[ʒ]. Par rapport aux autres sujets du groupe A, le sujet 4 est influencé par l'accent anglais. Par contre, le sujet 5 a commis dix erreurs. Il y a une progression entre ces trois sujets.

- Selon le nombre d'erreurs, la progression entre A1-A2 n'est pas assez évidente puisque le sujet 1 du niveau A1 a commis moins d'erreurs que les autres sujets du groupe A et le sujet 3 du niveau A2 a commis plus d'erreurs que les sujets du niveau A1. Cependant, si nous ne comparons que les sujets 2, 4 et 5, nous voyons une progression.

Au niveau B1 : le sujet 6 a commis onze erreurs.

- Il n'y a pas assez de différences entre le sujet 5 du niveau B1 et le sujet 6.

Au niveau B2 : Pour le sujet 7, la moitié de ses erreurs était due à son accent anglais. Le sujet 8 confond encore les voyelles nasales. Par contre, le sujet 9 n'a aucun problème.

- Il y a une progression entre B1-B2 bien que le sujet 7 du niveau B2 ait commis plus d'erreurs que le sujet 6 du niveau B1. Le fait est qu'elle est très influencée par son accent anglais. Elle n'a pas prononcé correctement presque toutes les occlusives sourdes. Si nous enlevons donc ce type d'erreurs, la progression devient assez évidente.

Au niveau C1 : elle a commis seulement deux erreurs ; elle a une bonne aisance dans la prononciation des sons en opposition.

- Nous voyons que le sujet 9 du niveau B2 et le sujet 10 du niveau C1 ont bien prononcé chaque mot par rapport aux autres sujets.
- La progression est évidente entre les niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

Même si le groupe B a encore certains problèmes pour prononcer correctement les occlusives, leur nombre d'erreurs ne représente que la moitié de celui du groupe A. En analysant le nombre d'erreurs, nous remarquons premièrement que le sujet 1 du niveau A1 et le sujet 8 du niveau B2 ont commis huit erreurs. Il est surprenant que le sujet 1 ait mieux prononcé les sons en opposition que le sujet du niveau B2. Ensuite, le sujet 3 du A2 (27 erreurs) a commis plus d'erreurs que les autres. Les sujets 4 et 7 ont tous les deux été influencés par l'accent anglais. Si nous enlevons donc les sujets 1 et 3, nous observons la progression entre chaque niveau.

2.3.3. Exercice III : Lecture à Haute Voix

2.3.3.1. Mise en commun des erreurs commises

Tableau 12 La mise en commun des erreurs commises par les sujets testés

Le nombre en italique : la position de la voyelle est inaccentuée
 * : semi-voyelle

Sujets	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Niveau	A1 ⁺	A1 ^{+bis}	A2.0	A2	A2 ⁺	B1	B2.0	B2	B2 ^{bis}	C1	
<u>Mauvaise réalisation des consonnes</u>											
A l'initiale											
p → p^h	0	1	1	1	0	0	12	0	0	0	15
t → t^h	1	0	0	0	1	1	3	0	0	0	6
k → k^h	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	9
A l'Intervocalique											
l → ɥ*	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
p → p^h	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
s → z	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
t → t^h	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	5
z → s	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
A la finale											
s → t	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
z → s	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8
<u>Mauvaise réalisation des voyelles</u>											
En syllabe ouverte											
a → ə	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
a → ɔ̃	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
e → a	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	4
e → ə	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
e → o	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
o → ø	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
o → yn	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ə → a	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
yn → ɛ̃	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ã → ən	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ɛ̃ → ɔ̃	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
ɔ̃ → a	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
En syllabe fermée											
a → ə	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
a → ɛ	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
a → e	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
u → ə	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
i → e	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
ɔ → a	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
ɔ → ɔ̃	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
ø → o	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	5
ə → ɛ	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
y → u	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
ɔ̃ → o	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
<u>Non réalisation des consonnes</u>											
A l'initiale											

ʒ →	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
A l'Intervocalique											
k →	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	4
R →	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
s →	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
A la finale											
d →	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
k →	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
R →	4	3	3	1	1	0	1	1	0	0	14
t →	4	3	4	3	1	4	2	1	0	0	22
v →	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	5
z →	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<u>Non réalisation des voyelles</u>											
En syllabe ouverte											
j* →	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
ε →	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
e →	1	2	1	0	0	0	0	0	1	1	6
i →	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ã →	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3
En syllabe fermée											
i →	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<u>Ajoute d'une consonne</u>											
A la finale											
→ s	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
→ t	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
<u>Ajoute d'une voyelle</u>											
En syllabe ouverte											
→ ən	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
→ ɥ*	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
En syllabe fermée											
→ ε	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
→ e	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	4
→ u	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
→ ə	5	2	0	0	1	0	1	1	0	0	10
→ ən	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
→ ã	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<u>Liaison obligatoire</u>											
z → l	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	31	33	25	10	8	14	44	13	8	4	190

<i>Sujets</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>6.</i>	<i>7.</i>	<i>8.</i>	<i>9.</i>	<i>10.</i>	
<i>Niveau</i>	<i>A1⁺</i>	<i>A1^{+bis}</i>	<i>A2.0</i>	<i>A2</i>	<i>A2⁺</i>	<i>B1</i>	<i>B2.0</i>	<i>B2</i>	<i>B2^{bis}</i>	<i>C1</i>	
<i>Mauvaise compréhension du mot</i>											
<i>Nombre</i>		<i>1</i>	<i>8</i>				<i>1</i>	<i>2</i>			12

2.3.3.2. Commentaires

Nous allons classer les erreurs les plus fréquentes par groupe pour voir d'autres difficultés que nous n'avons pas encore abordées dans les deux premiers exercices (cf. Annexes 4 & 5).

Groupe A

- ① Non réalisation des sons [R], [t] et [v] en position finale : 31 fois
- ② Mauvaise réalisation des consonnes : 17 fois
- ③ Ajout d'une voyelle en syllabe fermée accentuée (notamment le son [ə]) : 16 fois ([ə] 5 fois)
- ④ Mauvaise réalisation des voyelles en syllabe fermée accentuée : 13 fois
- ⑤ Mauvaise réalisation des voyelles en syllabe ouverte accentuée : 8 fois
- ⑥ Non réalisation des voyelles en syllabe ouverte accentuée : 7 fois
 - La progression entre les niveaux A1 et A2 est évidente. Les deux sujets du niveau A1 ont commis presque le même nombre d'erreurs. La progression entre les trois sujets du niveau A2 est claire d'après le nombre d'erreurs.

Groupe B

- ① Non réalisation des sons [R], [t] et [v] en position finale : 10 fois
- ② Mauvaise réalisation des consonnes : 10 fois¹³
- ③ Mauvaise réalisation des voyelles en syllabe fermée accentuée : 7 fois
- ④ Mauvaise réalisation des voyelles en syllabe ouverte accentuée : 6 fois
- ⑤ Non réalisation des voyelles en syllabe ouverte accentuée : 5 fois
- ⑥ Ajout d'une voyelle en syllabe fermée accentuée (notamment le son [ə]) : 3 fois ([ə] 2 fois)
 - Le sujet 7 a commis 44 erreurs ; par contre, si nous ne comptons pas les erreurs des occlusives sourdes, il n'y a que 14 erreurs. La progression entre B1-B2-C1 est donc aussi claire et graduelle.

En analysant les erreurs communes des deux groupes, tout d'abord, nous observons la mauvaise réalisation de [z] en [s] chez chaque sujet testé. Puis, la non réalisation de [t] et [R] en position finale est commise par chaque débutant, et c'est encore une difficulté pour le sujet 6 du niveau B1 et le sujet 7 du niveau B2. Ensuite, plus de la moitié des apprenants débutants prononcent [t] et [p] en [t^h] et [p^h], ils ont prononcé les occlusives sourdes non aspirées en aspirées ; c'est encore un problème chez le sujet 6 du niveau B1 et le sujet 7 du niveau B2. Généralement, le groupe A prononce plus d'occlusives sourdes non aspirées en aspirées que le

¹³ Nous avons enlevé « 30 » erreurs chez le sujet 6 puisqu'elle a été très influencée par l'anglais ; nous avons décidé de ne pas compter ces 30 erreurs.

groupe B. Un autre point commun est que le groupe A prononce fréquemment [o] au lieu de [ø] en syllabe fermée accentuée, même les sujets 6 et 7. Certains sujets des deux groupes ajoutent très souvent le son [ə] en syllabe fermée accentuée. Puisque le Taïwanais est habitué à prononcer une syllabe finalisée par une voyelle, ceci explique pourquoi les sujets testés ne prononcent pas certaines consonnes comme [t], [R] et [v] ou pourquoi ils ont ajouté certaines voyelles en syllabes fermées accentuées.

2.4. Bilan du test

2.4.1. Bilan des exercices I et II

Tableau 13 La fréquence d'erreur dans les deux premiers exercices par les deux groupes

	Exercice I				Exercice II		
	Groupe	A	B		Groupe	A	B
1	[ã]-[õ]-[ẽ]	33%	30%	1	[ã]-[õ]-[ẽ]	33%	19%
2	[p]-[b]	20%	20%	2	[t]-[d]	37%	18%
3	[t]-[d]	13%	20%	3	[p]-[b]	23%	12%
4	[k]-[g]	13%	13%	4	[k]-[g]	20%	6%
5	[s]-[z]	10%	3%	5	[s]-[z]	10%	0%
6	[f]-[v]	10%	3%	6	[ʃ]-[ʒ]	2%	2%
7	[ʃ]-[ʒ]	3%	0%	7	[f]-[v]	0%	0%

1 / [ã]-[õ]-[ẽ] : Dans l'exercice I, les deux groupes n'ont pas discerné correctement les voyelles nasales. Par contre, dans l'exercice II, le groupe B n'a pas confondu les trois voyelles nasales avec les autres sons ; par exemple, le groupe A change le [ẽ] en [aŋ] et de [ã] en [en] de temps en temps. Ce qui veut dire que le sujet du niveau plus avancé est plus conscient lorsqu'il prononce des sons même s'il se trompe quelquefois. Parmi les deux groupes, la difficulté principale se situe entre [ã]↔[õ] ; ils ont commis 15 erreurs dans l'exercice I et 33 erreurs dans l'exercice II.

2 / [p]-[b], [t]-[d], [k]-[g] : Le groupe A a prononcé plusieurs fois les occlusives sourdes non-aspirée en aspirées. Le groupe B mélange les occlusives sonores avec les sourdes de temps en temps. Ce qui veut dire que le groupe A n'avait pas encore conscience de la différence et le groupe B avait trop conscience de la différence car il connaissait déjà la différence, par exemple, entre [p] et [b] ; il a donc essayé de bien prononcer [b]. À cause de cela, le sujet testé du niveau plus avancé a bien prononcé le son [b], puis il n'a pas prononcé correctement le son [p]. Les occlusives sourdes et sonores restent toujours le problème à l'audition et à la production chez les deux groupes.

3 / [ʃ]-[ʒ] : Les sujet testés n'ont pas de difficulté à prononcer ces deux sons ; la seule erreur est commise par le sujet 3 est qu'elle a prononcé [g] pour *cage*. Il est le problème de la lecture.

4 / [f]-[v] : Des erreurs sont commises par les sujet 2 et 3 dans l'exercice I. Nous avons trouvé que c'était plutôt de la distraction lors de l'enregistrement puisqu'ils les ont prononcés correctement dans l'exercice II. Ces deux sons ne posent donc aucun problème chez les apprenants taiwanais.

5 / [s]-[z] : La prononciation de [s]-[z] ne pose généralement pas trop de problèmes pour les sujets testés.

2.4.2. Bilan des erreurs fréquentes du test pour la correction phonétique

1/ [ã]- [õ]- [ẽ] : La prononciation des voyelles nasales du français pose de grandes difficultés chez l'apprenant taiwanais. Le problème est que les apprenants mélangent ces trois voyelles qui n'existent pas en mandarin.

2 / [p]-[b] ; [t]-[d] ; [k]-[g] : La prononciation des occlusives sonores [b]-[d]-[g] est une grande difficulté chez les apprenants taiwanais. Ils sont très influencés par la phonétique taiwanaise et l'accent anglais. Ils ont tendance à prononcer les occlusives sonores en sourdes et à prononcer les sourdes non-aspirées en aspirées. Selon l'analyse du chapitre précédent, presque tous les enquêtés du niveau A1 à B2 ont la même difficulté. Nous pensons que ce phénomène causera l'incompréhension chez l'interlocuteur. C'est la raison pour laquelle il faut travailler primordialement avec les débutants.

3 / [s]- [z] : La prononciation de ces deux sons ne pose pas de problème chez les taiwanais. Par contre, la difficulté est plutôt sur la lecture. Généralement, les apprenants taiwanais prononcent le son [z] en [s]. Nous trouvons qu'il y a deux types d'erreurs :

Situation 1 : si l'apprenant prononce « décision » en [desisjõ]. Il prononce chaque « s » en [s]. C'est le problème de lecture ou de suite le premier « s » a influencé le second « s ». Nous avons trouvé que le problème chez les apprenants taiwanais est surtout qu'ils prononcent le son [z] au lieu de [s] en position intervocalique et finale. On pourrait travailler d'abord sur la correspondance son-graphème de [s] et [z].

Situation 2 : si l'apprenant prononce « ils ont » en [ilsõ]. A-t-il été influencé par l'écrit ? Cette erreur va nuire à la compréhension ; on ne va pas comprendre si c'est « ils ont » ou « ils sont ».

4 / [ʃ]-[ʒ] : L'enseignement de ces deux sons en opposition est identique au dernier. Par contre, les apprenants taiwanais ont moins de difficultés par rapport aux sons [s]-[z]. Il est important de faire prendre conscience aux apprenants de ne pas se tromper sur la prononciation des sons [ʃ] et [ʒ]. Le sujet 3 a prononcé « fige » en [fig] une fois dans le test. Dans la prononciation du mot « guéridon », plusieurs sujets testés ont prononcé le « gué » [ge] en [ga], [go] ou [gʁe]

dans l'exercice 3. Il est donc important de se mettre à enseigner la correspondance son-graphème de [ʃ]-[ʒ]-[g].

Selon les résultats du test 3, nous avons observé des erreurs rencontrées que nous n'avons pas abordées dans les analyses précédentes :

1/ [œ] est prononcé en [o] : Selon les résultats du test, la moitié des sujets testés ont prononcé le son [o] au lieu de [œ] : [o] pour *feutre*.

2/ Les sujets testés ont tendance à prononcer/ajouter le son [ə] en syllabe fermée accentuée ce qui veut dire qu'ils prononcent mal le mot terminé par CC + e muet : D'après les résultats du test, nous voyons que les sujets testés non seulement du niveau débutant mais aussi quelques intermédiaires sont habitués à prononcer l'« e » final en SPA¹⁴. Nous présumons qu'ils sont influencés par le mandarin dont la structure principale est ouverte (voir le tableau 7 : type 2 à 5, page 12).

3/ Les sujets testés ont tendance à ne pas prononcer la consonne finale en syllabe fermée accentuée ce qui veut dire qu'ils prononcent mal le mot terminé par VC + e muet : Les apprenants taiwanais, également influencés par la phonétique taiwanaise, ont tendance à ignorer la consonne en SFA, c'est-à-dire à oublier de la prononcer. Comme c'est une habitude chez tous les apprenants taiwanais, il nous faut travailler ce point dès le niveau débutant, afin qu'ils puissent prononcer correctement une consonne en SFA.

2.4.3. Bilan des trois exercices

Nous analyserons les résultats du test par l'autre manière : diviser les dix sujets en AI, AII, BI, BII et C. Le « I » désigne ici que *les sujets testés ont commencé leur niveau A1 du français en France* ; Le « II » désigne que *les sujets testés ont commencé leur niveau A1 à Taïwan*.

Les cinq groupes sont suivants : AI (sujets 1,2,3 et 4) et AII (sujets 5) sont dans le niveau A. BI (sujets 6 et 7) et BII (sujets 8 et 9) sont dans le niveau B. C (sujet 10) est dans le niveau C. Comme notre population n'est pas nombreuse, le sujet 10 du niveau C joue un rôle comme indicateur. Nous n'analyserons que les fréquences d'erreurs des occlusives et des voyelles nasales par ces cinq groupe AI à C.

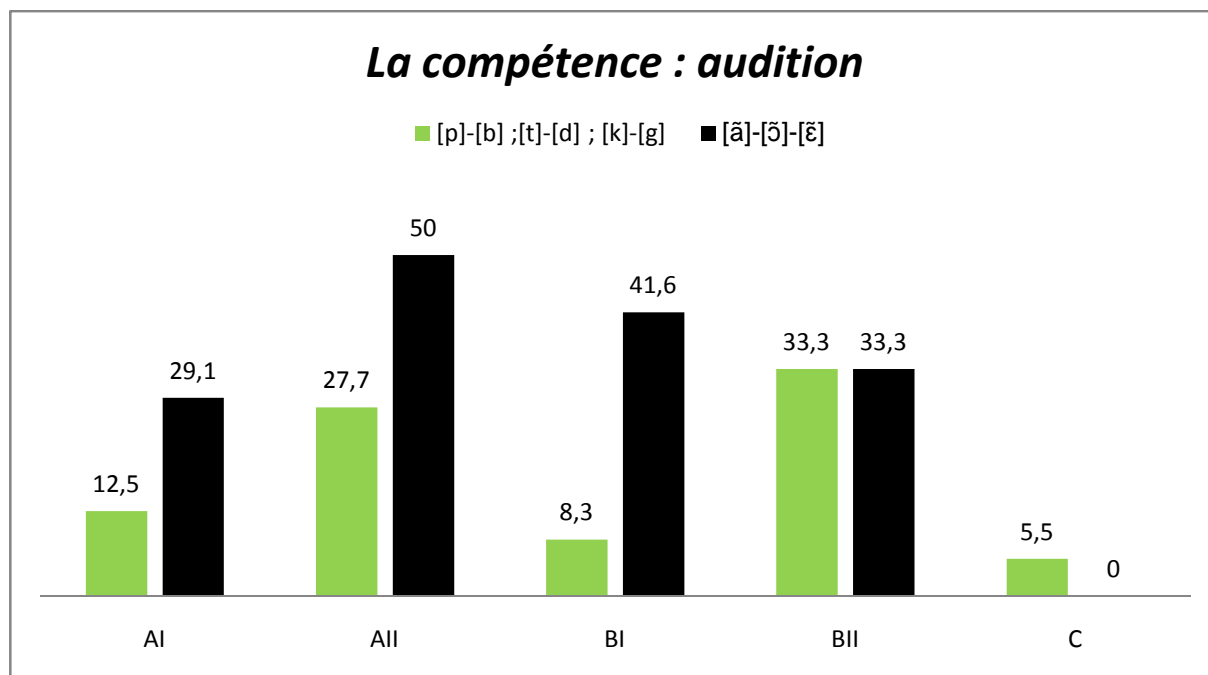
Le premier tableau : la compétence d'audition. (Exercice I)

Le deuxième tableau : la compétence de la production. (Exercice II)

Le dernier tableau : la compétence de la production libre. (Exercice III)

¹⁴ Syllabe fermée accentuée

Tableau 14 La fréquence d'erreur de l'exercice I par les sujets testés



Remarque :

Consonnes

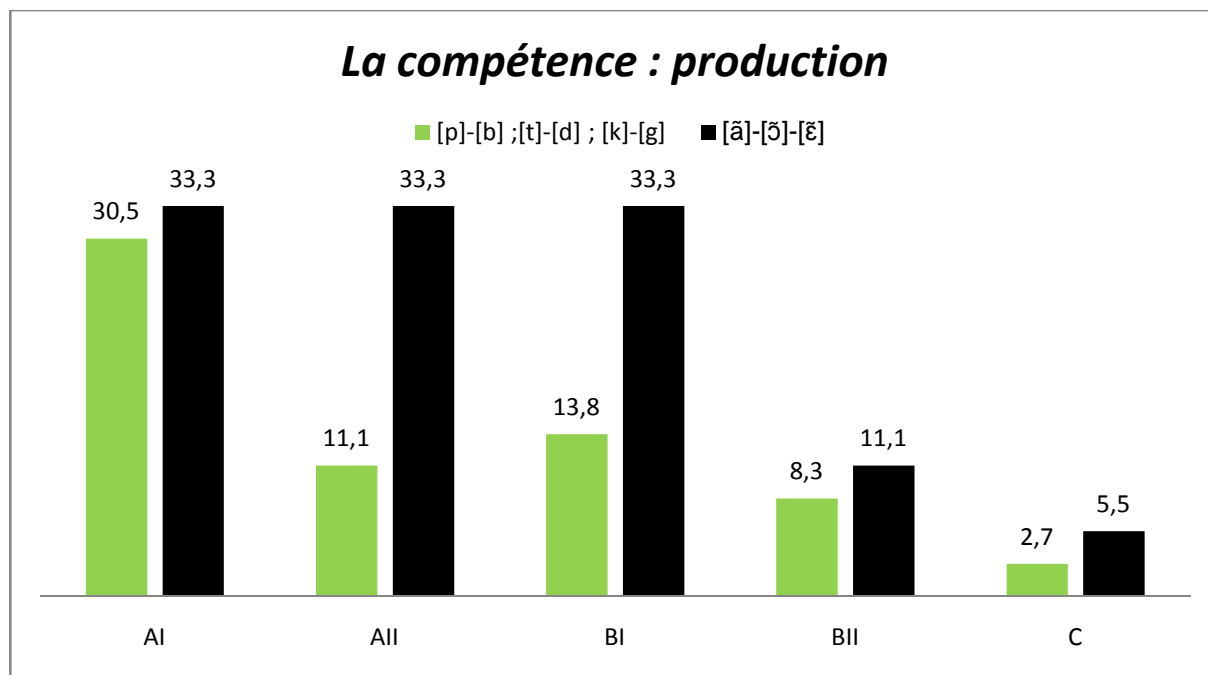
1/ Les groupes AI et BI ont fréquenté moins d'erreurs que les deux groupes AII et BII. Nous nous demandons donc que la compétence d'audition est – elle liée au séjour linguistique en France ? Puisque les deux groupes « I » ont tous commencé leurs apprentissages du français en France.

2/ Les groupes BII et C ont tous obtenu une licence de la spécialité français. Cependant, leur compétence d'audition est très différente.

Voyelles

3/ Le groupe AI a fréquenté moins d'erreurs que les groupes AII, BI et BII. Leur compétence d'audition est meilleure que les intermédiaires.

Tableau 15 La fréquence d'erreur de l'exercice II par les sujets testés



Remarque :

Consonnes

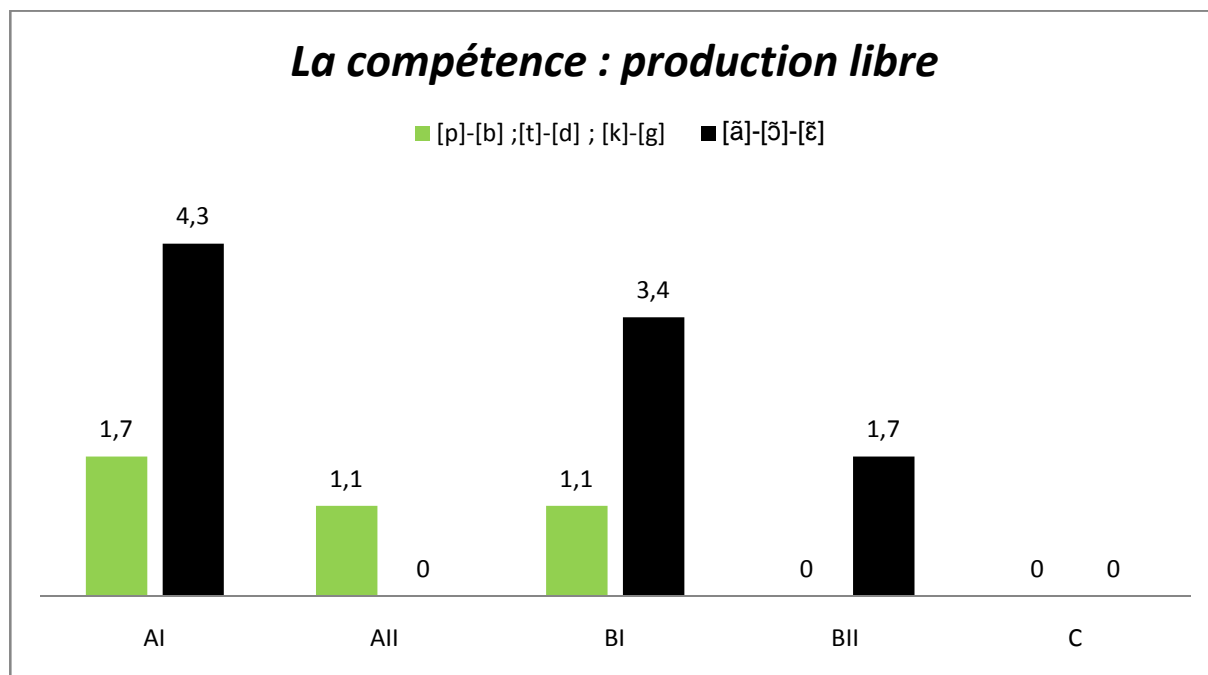
1/ Nous avons enlevé la fréquence d'erreurs du sujet 7 puisqu'elle a prononcé tous les occlusives sourdes non-aspirées en aspirée.

2/ La progression entre groupes est évidente sauf le groupe BI qui a fréquenté un peu plus d'erreur que le groupe AII. Nous nous demandons donc que la compétence de la production est-elle liée aux nombres d'heures de cours ? Puisque les trois groupes AII, BII et C apprennent le français depuis quatre ou cinq ans.

Voyelles

3/ Les trois groupes AI, AII et BI ont fréquenté le même pourcentage d'erreurs sur les trois voyelles nasales. Pourtant, ce type de problème est moins commis chez les groupes BII et C.

Tableau 16 La fréquence d'erreur de l'exercice III par les sujets testés



Remarque :

Consonnes

1/ Comme le dernier tableau, nous avons enlevé la fréquence d'erreurs du sujet 7.

2/ La progression des occlusives sont évidente notamment les groupes BII et C n'ont commis aucune erreur.

Voyelles

3/ Il est surprenant de lire que le groupe AII n'a fréquenté aucune erreur dans cet exercice-là puisqu'il a commis un pourcentage de 33% dans l'exercice précédent.

4/ Nous avons demandé à une française à transcrire ce test. Elle a constaté que les sujets testés ont pris conscience lors d'enregistrement. De plus, avant d'enregistrer, nous avons laissé tous les sujets testé à écouter le CD plusieurs fois.

CHAPITRE III. Propositions de correction des erreurs

Communiquer consiste à donner du sens à l'aide d'une suite de sons. Avant de communiquer, il faut savoir produire des sons. D'après André Borrell (1993: 50), pour celui qui apprend une langue étrangère, « *ce qui a du sens d'abord c'est le support phonique avec ses sons, son intonation, son rythme.* » Si l'apprenant du FLE a peur de s'exprimer à l'oral, c'est parce qu'il a peur de commettre des erreurs. Est-il possible de parfaire la prononciation du français chez les étudiants sans avoir un accent étranger incompréhensible ? Si oui, comment ?

D'après Bertrand Laurent (2007 :29),

Oui, il est possible d'acquérir une bonne prononciation quand on n'est pas exposé à l'écrit orthographique. (...) L'orthographe du français étant si peu phonétique et le découpage rythmique n'étant pas visible à l'écrit, d'énormes difficultés surgissent immédiatement. L'œil contrarie l'oreille et la bouche.

Le travail sur la prononciation doit donc toujours se dégager de l'écrit (ou au moins de l'écrit orthographique) le plus longtemps possible.

Il est en effet risqué de commencer l'enseignement du FLE par l'écrit. La compréhension linguistique est liée à la reconnaissance des sons. Il faut travailler la prononciation à partir du niveau débutant pour qu'il ne soit pas trop tard. Les enfants acquièrent plus facilement les sons d'une langue étrangère et perçoivent plus facilement les sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle que les adultes. Étant donné que la plupart des étudiants taiwanais apprennent le français après l'âge de 18 ans, on est en droit de réfléchir sur la marge de manœuvre possible pour ces étudiants dans le perfectionnement du français et les difficultés qu'il leur faudra surmonter à ce stade. Selon Bertrand Lauret (2007 : 27), les adultes ont un avantage sur les enfants (la présence d'un volume d'heures de cours identique) grâce à la maturité de leurs capacités cognitives dans la construction des sons et leurs relations. Par conséquent, ils progressent plus rapides que les enfants.

3.1. Méthodes de correction phonétique

A Taïwan, l'enseignement de la prononciation est moins soutenu dans le cursus FLE comparé à d'autres cursus. Pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'étudiant a toujours peur de perdre la face quand il ne comprend pas de nouveaux mots ou quand il n'entend pas certains sons. Nous allons donc présenter les trois méthodologiques courantes dans la correction

phonétique. Puis, nous parlerons des différents moyens de correction existants et proposé aux enseignants du FLE dans l'amélioration de la pratique de leurs élèves.

3.1.1. Méthode articulatoire (MA)

Le principe de la méthode articulatoire est de perfectionner la production. (BILLIÈRE, Michel. 2008 :25). La prononciation est décrite comme plusieurs mouvements des organes comme la vibration de la gorge et les mouvements des lèvres ou de la langue. L'enseignant fait visualiser l'articulation des sons aux apprenants. Par exemple, il met en avant des profils articulatoires des phonèmes en expliquant la vibration des cordes vocales. Puis, il décrit respectivement des mouvements de la langue ou des lèvres (« *la labialité* ») pour produire des phonèmes. D'après Michel Billière (2008 : 25), bien que certains manuels aient récemment introduit les notions de « *tension* » et d'« *acuité* »¹⁵, ils ne sont pas bien explicités. En effet, cette méthode comporte des limites :

- Elle néglige le facteur auditif. Elle insiste trop sur la phonation (CLARENC, Josiane. 1992 : 59) alors que l'apprenant a une connaissance parfaite des différents mouvements des organes permettant de prononcer les sons correctement. Il arrive parfois que l'apprenant maîtrise bien les mouvements articulatoires et prononce bien un son étranger tout en gardant des difficultés à distinguer ce son par rapport au son voisin de sa langue maternelle. (CUREAU, Jean., VULETIC, Branko. 1976 : 33). Le problème de perception persiste alors que la capacité des mouvements articulatoires est acquise.
- Elle néglige les effets de la phonétique combinatoire. Les sons s'influencent les uns les autres, les consonnes françaises sont beaucoup plus influencées par les voyelles en

¹⁵ *Trois traits fonctionnent pour tous les phonèmes et l'apprenant peut les ressentir dans son corps : (CLARENC, Josiane. 1992 :45-46)*

❖ *La labialité : Elle se voit. On peut donc classer les sons en deux catégories :*

Labiales/Arrondies VS Non labiales/Non arrondies

➤ *L + VS L -*

❖ *La tension : Elle se sent.*

Tendues VS Relâchées

➤ *T + VS T -*

❖ *L'acuité : Elle s'entend.*

Aiguës VS Graves

➤ *R + VS R -*

} Plus un son est aigu, plus il est tendu.

comparaison à d'autres langues (RENARD Raymond. 1979 : 34). Par exemple : le [k] de *qui* est plus palatal que celui de *cou*.

- Elle néglige les phénomènes de compensation et inhibe aussi la spontanéité chez l'apprenant : des procédés différents pourraient donner le même résultat acoustique. Selon Raymond Renard (1979 : 35):

Le tort d'une description trop précise, écrit Léon, est surtout de laisser croire à l'élève que la position de la langue ou des lèvres se règle comme celle d'une commande mécanique et que le problème de la correction du son est alors résolu.

- Elle néglige le facteur prosodique.

3.1.2. Méthode verbo-tonale (MVT)/ méthode acoustique

La méthode verbo-tonale met principalement en relation avec l'intonation, le rythme, le geste et la tension. L'objectif de la méthode verbo-tonale est de perfectionner la production par l'audition. Cette méthode est basée sur l'audition. Elle se focalise sur le principe de la surdité phonologique de la langue cible en réduisant l'oreille de l'apprenant, soit (BILLÈRE, Michel. 2008 : 25) en entraînant les oreilles de l'apprenant. Philippe Chaubet (2001 : 7) a proposé des corrections phonétiques sur les occlusives sonores chez les apprenants taiwanais :

D'abord vous apprendrez à distinguer à l'oreille les variantes « douces », objet des erreurs les plus courantes ; il est plus facile de bien prononcer un son si l'on est capable d'abord de bien le saisir à l'oreille. Puis vous apprendrez progressivement à les prononcer.

En fait, Troubetzkoy montre aussi que chaque individu s'approprie le système de sa langue maternelle et en fait un « crible phonologique » (Troubetzkoy, N. S. 1976 : 54)¹⁶ :

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.

¹⁶ 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 de cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle.

En effet, nos oreilles sont beaucoup plus sensibles aux sons que nous percevons souvent et qui existent déjà dans notre langue source. Chaque individu est sourd au système phonologique d'une langue étrangère (GUIMBRETIERE Élisabeth. 1994 : 48).

Cette méthode est également critiquée car elle se base sur l'hypothèse que l'apprenant débutant ne peut restituer que ce qu'il perçoit à travers son crible phonologique, (CLARENC, Josiane. 1992 : 59). Il reste donc constamment influencé par sa langue maternelle.

3.1.3. Méthode des oppositions phonologiques

Cette méthode travaille sur les sons en opposition. D'abord, l'apprenant écoute, puis, il répète les mots où le changement d'un seul son amène à un autre sens. Dans cette méthode, l'enseignant travaille l'audition de l'apprenant en lui montrant des mouvements des organes par les paires minimales. Elle fait l'objet d'une certaine critique formulée par Raymond Renard : (CLARENC, Josiane. 1992 : 60)

- Cette méthode ignore le facteur prosodique. Elle travaille sur la production des mots isolés alors que la parole est un continuum.
- L'opposition binaire est simpliste et ne prend pas en compte la reconnaissance, l'identification et la reproduction sous tous les angles possibles chez l'apprenant.

3.1.4. Moyens de correction phonétique

Pour cela, nous nous sommes basés sur les points de vue de Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages à travers l'ouvrage « Le point sur la phonétique ». Elles proposent un inventaire des différents types d'exercices qui permettent d'atteindre les objectifs de la pratique phonétique.

1 / Sensibilisation aux faits phonétiques

Il s'agit de donner aux apprenants une occasion de faire attention aux caractéristiques phonétiques de la langue cible. Deux types de sensibilisation sont rencontrés.

- **La sensibilisation auditive** a pour objectif de développer l'acuité auditive chez l'apprenant. Elle entraîne l'apprenant à percevoir les sons, l'intonation, le rythme et les profils prosodiques (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1987 par Champagne-Muzar et S. Bourdages) ou encore les traits tels que la tension ou la labialité (Callamand et Pedoya, 1984 par Champagne-Muzar et S. Bourdages). Cette phase permet à l'apprenant d'élargir son champ auditif.

- **La sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires** stimule l'apprenant à prendre conscience des positions articulatoires nécessaires dans la langue cible (Lebel, 1990 : 116, Morley 1991 : 503 par Champagne-Muzar et S. Bourdages). L'apprenant apprend à voir la production des sons. Selon Champagne-Muzar et S. Bourdages, on peut utiliser des films ou des vidéos pour que l'apprenant puisse observer l'ouverture de la bouche, la position de la langue et la labialité des sons.

2/ Discrimination Auditive

La discrimination auditive a pour l'objectif d'enseigner la comparaison et la distinction des faits articulatoires et prosodiques de la langue cible (CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et S. BOURDAGES, Johanne 1998 :57). Les types suivants d'exercices sont rencontrés : comparaison-choix binaire (l'apprenant écoute deux sons, puis les identifie comme identiques ou différents), comparaison-choix ternaire (l'apprenant écoute trois sons puis choisit celui qui est différent des deux autres), comparaison-version multiple (l'apprenant écoute un *stimulus*, puis identifie le son suivant comme identique ou différent), comparaison-langue maternelle/langue cible (l'apprenant compare les énoncés dans sa langue source et cible), repérage d'un son (l'apprenant travaille sur la distinction de la fréquence d'un son existant dans le contexte ; sur la distinction d'un son qui convient ou ne convient pas etc.), choix du modelé prosodique approprié (exercice de l'intonation et du rythme : l'apprenant écoute un énoncé, puis choisit un graphique correspondant à l'énoncé entendu), repérage de l'accent, identification de la position de la différence (l'apprenant écoute des énoncés, puis identifie les intonations ou les rythmes différents), identification des groupes rythmiques (l'apprenant écoute des énoncés, puis distingue leurs groupes rythmiques) et identification de l'acte de parole (l'apprenant écoute des énoncés et doit distinguer une question d'une assertion, d'un ordre etc.).

3/ Intégration corporelle

Ce type d'exercice invite l'apprenant à prendre conscience d'un geste métaphorique de la bouche (LAURET, Bertrand. 2007 :135), c'est-à-dire à porter son attention sur un geste du corps autre que la bouche afin de s'appropriier les sons de la langue cible. Bertrand Lauret (2007 : 135) indique qu'au cours de « ce geste métaphorique », il faut respecter avec exactitude les faits articulatoires et acoustiques dans ce travail d'intégration corporelle.

4/ Association de la structure phonique à la représentation visuelle

A cette étape, on travaille sur **le transfert du code oral au code écrit** : l'enseignement de la correspondance son/graphème en français est très important chez l'apprenant. La langue française est caractérisée par une relation majoritairement biunivoque entre graphie et phonie mais il y a des phénomènes orthographiques particuliers historiques à travers la relation biunivoque (par exemple : lecture finales muettes, autres graphèmes à fréquence modérée par rapport au graphème de base). L'apprenant doit donc s'exercer à faire la correspondance son-graphème et à faire le transfert du code oral au code écrit et vice versa, grâce à divers exercices : la comparaison dirigée (l'apprenant écoute un mot, puis choisit l'écrit correspondant), le repérage (l'apprenant écoute un mot-clef suivi de plusieurs mots, puis choisit la ou les phrases contenant le mot entendu), la transcription (dictée, un texte à trous) et la lecture à haute voix.

On travaille aussi sur **l'association de profils mélodiques à une représentation visuelle** : le développement de la capacité d'associer une structure mélodique à une représentation graphique.

5/ Production dirigée

Il s'agit d'initier la production spontanée et le développement des habitudes verbo-motrices qui habitue l'apprenant à prononcer. Il existe trois types d'exercices.

- L'exercice d'**échauffement** prépare aux exercices de production dirigée et spontanée. L'exercice d'échauffement consiste à faire des mouvements de visage. On réchauffe les lieux d'articulation des sons : les lèvres arrondies/non-arrondies, la langue avant/arrière, la hauteur de la langue suivant les sons de la langue cible.
- L'exercice de **répétition** développe et installe la capacité à reconnaître et reproduire les habitudes articulatoires et prosodiques chez l'apprenant. D'abord, l'apprenant écoute et puis répète des mots contenant les traits articulatoires et prosodiques en s'exerçant à discriminer les sons. Pour aller plus loin, l'enseignant pourrait également donner un texte à écouter et à répéter. Bien que « *la répétition ne permet à elle seule la mémorisation à long terme qui demande qu'on laisse le temps de stocker des formes signifiantes et significatives pour le sujet.* » (GUIBRETIERE, Élisabeth. 1994 :83). L'enseignant pourrait utiliser des poèmes ou des dialogues pour faire mémoriser les éléments aux apprenants, « *afin qu'ils soient l'occasion pour l'enseignant et pour l'apprenant, de montrer l'acquisition des formes sonores et non le moyen de les approprier.* » (GUIBRETIERE, Élisabeth. 1994 :83).

- L'exercice de **transformation** invite l'apprenant à développer des habitudes articulatoires et prosodiques de la langue cible. L'apprenant écoute et puis fait un changement de l'articulation ou de la prosodie selon les consignes. Ensuite, l'apprenant entend la réponse correcte pour pouvoir comparer.

6/ Production spontanée

Il s'agit d'initier l'apprenant à mettre ses connaissances phonétiques en pratique dans un contexte naturel ou authentique. Ainsi, l'enseignant peut inviter par exemple l'apprenant à s'exprimer spontanément lors d'un petit débat. Il peut également amener l'apprenant à se présenter pendant quelque temps, à expliquer, se justifier etc.

3.2. Propositions de correction phonétiques

Dans le chapitre précédent, nous avons approfondi la problématique de ce mémoire, à savoir la recherche des erreurs phonologiques des débutants taïwanais apprenant le français, grâce à un test portant sur dix sujets du niveau débutant au niveau avancé (groupe A et groupe B). Ceci nous a permis de comparer les erreurs commises par les participants de niveaux différents. Nous voyons clairement que les sujets testés de même niveau n'ont pas toujours commis les mêmes erreurs et certaines erreurs commises par le groupe B ne sont pas commises par le groupe A. Nous pouvons souligner trois facteurs majeurs à l'identification des erreurs phonologiques : tout d'abord, il est intéressant de relier les erreurs commises par les sujets testés avec la durée de leur séjour en France. Ensuite, le français est une langue très éloignée du mandarin et son système phonologique contient plusieurs sons qui n'existent pas en mandarin. De plus, la phonétique du mandarin à Taïwan est un système non-alphabétique : l'apprentissage du français est difficile pour les débutants taïwanais parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser une langue alphabétique. Nous proposerons donc des exercices d'ordre général, propre aux apprenants taïwanais débutants pour qu'ils puissent améliorer leur prononciation du français. Nous espérons que ce travail sera utile aux enseignants du FLE face au public taïwanais.

3.2.1. [p] VS [b] ; [t] VS [d] ; [k] VS [g]

Au niveau articulatoire : Puisque le lieu de l'articulation des occlusives sonores et sourdes est identique, nous allons travailler sur le mode d'articulation. Tout d'abord, l'enseignant demande aux apprenants de se mettre une feuille devant la bouche et de mettre un doigt contre la pomme d'Adam. Puis, on prononce les sons dans l'ordre suivant, [p^hp^hp^h]-[ppp]-[bbb],

[t^ht^ht^h]-[ttt]-[ddd] et [k^hk^hk^h]-[kkk]-[ggg]. L'enseignant explique respectivement *les mouvements* de la feuille et des cordes vocales : d'abord *la feuille vibre mais les cordes vocales ne vibrent pas*, puis *la feuille et les cordes vocales ne vibrent pas*, enfin, *la feuille ne vibre pas mais les cordes vocales vibrent*. On leur demande de le refaire en observant la vibration. Les apprenants taiwanais connaissent déjà la différence entre les deux premiers sons. Cet exercice les aide donc à observer l'articulation des occlusives sonores du français et à ne pas confondre les sonores et les sourdes.

Au niveau phonologique : on travaille sur les exercices de « discrimination ». Il y a trois principes à suivre ; le premier est la discrimination auditive. Il faut toujours travailler les mots sur les trois positions. Les apprenants écoutent l'enregistrement puis cochent la bonne réponse (nous ne prenons des exemples que pour les deux sons [k] - [g]) : 1/ *car-gare* ou *gare-car* (position initiale) ; 2/ *écho-égaux* ou *égaux-écho* (position intervocalique) ; 3/ *bac-bague* ou *bague-bac* (position finale). Puis, on avance en travaillant sur les phrases, par exemple : 1/ *qui est là* ou *Guy est là* (position initiale) ; 2/ *Ecoute-le* ou *Egoutte-le* (position intervocalique) ; 3/ *Regarde les bacs* ou *Regarde les bagues* (position finale). Le deuxième type d'exercices est la production. Ils répètent. Par exemple : *Dans quel garage ? Quel camion ?* Enfin c'est l'enchaînement. Par exemple : *Un chèque important. Une longue avenue.*

Ensuite, l'enseignant peut leur donner un texte court à lire à haute voix.

Nous proposons un exemple de la comptine, tiré de l'ouvrage « Phonétique 350 exercices » de Dominique Abry et de Marie-Laure Chalaron (1994: 148).

Les moustiques piquent, piquent. Les gens qui piquent-niquent.

Ils attaquent, en oblique, les hamacs élastiques.

Et bivouaquent, sans panique, dans les sacs en plastique.

Les moustiques font la nique aux gens qui piquent-niquent.

Et qu'ils piquent et repiquent en musique.

C'est comique !

On peut travailler aussi avec la correction **acoustique** : comme les occlusives sonores sont plus graves que les sourdes correspondantes, on travaille également sur l'intonation. Les 5 tons du mandarin pourraient servir à l'intonation. Du ton neutre au cinquième ton, c'est du plus aigu au plus grave (GUYVALLET Jacqueline, 2006 : 37):

Tableau 17

	Occlusives			Intonation	Ton	
Sourde	[p]	[t]	[k]	↗	Aigue ↗	Neutre « ´ »
						Premier
Sonore	[b]	[d]	[g]	↘		Deuxième « ´ »
						Troisième « ˇ »
					Grave ↘	Quatrième « ` »

L'enseignant explique aux apprenants taiwanais à utiliser l'intonation pour prononcer les sourdes et les sonores. S'ils n'arrivent pas à comprendre l'intonation montante et descendante, l'enseignant pourrait utiliser les tons du mandarin.

3.2.2. [s] VS [z]

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, les apprenants taiwanais font deux types d'erreurs sur les sons en opposition [s]-[z]. L'un est la tendance à prononcer le son [z] au lieu de [s] en position intervocalique et finale ; l'autre est un problème de liaison, par exemple, ils pourraient prononcer « ils sont » et « ils ont » [ilsɔ̃].

1^e cas : tout d'abord, l'enseignant explique aux apprenants la correspondance son/graphème (nous n'avons cité que les graphèmes plus importants dans les deux cas)

Tableau 18 La correspondance son/graphème de [s], [z]

Son	Graphème	Orthographies
[s]	si/passer	s = [s] ; ss = [s]
[z]	zéro/poser	z = [z] ; s (entre voyelles) = [z]
	ils ont/deux heures	-s- (de liaison) = [z] ; -x- (de liaison) = [z]

On intervient directement **au niveau phonologique** : l'enseignant travaille sur la discrimination auditive en utilisant des mots sur les trois positions. Nous avons proposé des exemples dans le test, comme 1/ *sel-zèle* (position initiale) ; 2/ *assis-Asie* (position intervocalique) ; 3/ *basse-base* (position finale). Les apprenants écoutent et choisissent la version écrite qui correspond à ce qu'ils ont entendu. Puis ils répètent pour que l'enseignant évalue la production.

2^e cas : on travaille sur la liaison avec l'aide de l'intonation,

↗ ↘ ↗ ↘ ↗ ↘

1/ *Nous savons* – *Nous avons* ; 2/ *deux sœurs* – *deux heures* ; 3/ *ils s'aiment* – *ils aiment*

Ensuite, l'enseignant propose des phrases ¹⁷ courtes à lire à haute voix ou leur fait faire une dictée :

Les deux sœurs se réunissent à deux heures.

On entend de la musique classique au concert

Les hivers sont froids au centre des États-Unis.

Passez-y entre six et dix heures.

Ce sont des histoires intéressantes.

Mais si, allez-y, c'est amusant.

Il s'est assis sur une chaise.

Je vous assure que si.

3.2.3. [ʃ] VS [ʒ] VS [g]

Tout d'abord, il est important de se mettre à enseigner la correspondance son/graphème de [ʃ]-[ʒ]-[g].

Tableau 19 La correspondance son/graphème de [g], [ʃ], [ʒ]

Son	Graphème	Orthographies
[g]	<u>g</u> are/ <u>g</u> ui/ <u>g</u> rave	<u>g</u> + a, o, u = [g] ; <u>g</u> u + e, i = [g] / g g = [g]
[ʃ]	ch aud/ sch éma/ Sh anghai	ch, sch, sh = [ʃ]
[ʒ]	jaune/ <u>g</u> age	j = [ʒ] / <u>g</u> + e, i, y = [ʒ]

Les parties soulignées posent plus de problèmes chez les apprenants taiwanais.

Comme ce n'est pas un problème d'articulation, on intervient directement **au niveau phonologique** : l'enseignant intervient dans l'exercice de la discrimination auditive ; par exemple, 1/ *chou-joue-goût* (position initiale) ; 2/ *léché-léger-léguer* (position intervocalique) ; 3/ *fiche-fige-figue* (position finale). Selon les résultats du test, le sujet 3 a commis une erreur dans la position finale. L'enseignant pourrait donc se focaliser davantage sur le travail en position finale. Selon le même principe de la correction de [s] vs [z], on fait répéter pour voir la prononciation des apprenants. L'enseignant pourrait faire travailler plus de mots qui ne s'opposent que par les lettres **ch** et **g** : *cache-cage / Loches-loge / hache-âge / bouche-bouge / bêche-beige / hanche-ange / sache-sage / l'arche-large*

Des phrases courtes à lire à haute voix ou en dictée : (LÉON Monique. 1991 : 80)

➤ [ʃ] VS [ʒ]

¹⁷ Nous avons changé les phrases de Monique Léon (1991 :78) tirées de l'ouvrage « Exercices systématiques de prononciation française » pour les débutants.

Il fait chaud, j'ai ouvert la fenêtre de gauche.
Il faut que je sache l'âge de la jeune fille chinoise.
J'ai chassé le jaguar en Chine.
Il y a beaucoup de gens aux champs.
J'ai acheté un cageot de choux rouges.

➤ [ʒ] VS [g]¹⁸

Elle porte une bague superbe.
Elle tire la langue à sa mère, elle a très mal à la gorge.
La plage n'est pas trop loin d'ici.
Ils ont préparé les bagages pour partir en vacances.
Il va au collège demain matin.
Ma collègue n'est pas encore arrivée.
Il joue de la guitare jour et nuit.

3.2.4. [ã] VS [ɔ̃] VS [ɛ̃]

Au niveau articulaire : Lors des exercices de prononciation, l'enseignant explique les sons [ɛ̃]-[ã]-[ɔ̃] ; l'air passe respectivement par la cavité nasale et la cavité buccale. Pourtant, dans le cas de trois voyelles orales correspondantes, l'air ne passe que par la cavité buccale. On demande aux apprenants de mettre un doigt sur la base de l'os du nez en prononçant les sons [ɛ]-[a]-[ɔ]. Ils ne vont pas sentir de vibration du nez. Puis, ils prononcent le son [a] en essayant de sortir l'air par le nez en touchant la base de l'os du nez ; le nez va vibrer et ils vont arriver à prononcer le son [ã]. On fait de même pour prononcer les deux autres voyelles nasales. L'enseignant pourrait ajouter un « m » devant la voyelle pour faire prononcer la voyelle nasale, par exemple [ma] → [mã] car le son [m] existe dans tous les langues. Il sert ici à prononcer la nasale pour que les apprenants en prennent conscience et qu'ils fassent attention à l'articulation.

Au niveau acoustique : L'acuité des trois nasales dans l'ordre [ɛ̃]-[ã]-[ɔ̃] est du plus aigu au plus grave. La plupart des sujets testés ont transformé [ɔ̃] en [ã]. L'enseignant pourrait le corriger grâce à l'intonation montante. Ils ont aussi une tendance secondaire à prononcer [ã] au lieu de [ɛ̃] ; l'enseignant pourrait les aider avec l'intonation montante.

En consultant le tableau 4 (page 9), l'enseignant pourrait expliquer que [ɛ̃] ressemble à la voyelle [aŋ] (ㄤ) dans la phonétique *zhuyin* et [ã]-[ɔ̃] ressemblent à la voyelle [ɔŋ] (ㄨㄥ). Les

¹⁸ Exemples tirés du site Internet : <http://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/voir2r.php?id=18004>

apprenants pourraient vite comprendre la perception du son [ɛ̃]. La chose la plus difficile est de distinguer [ã]-[ɔ̃] ; l'enseignant pourrait donc travailler sur l'aperture de la bouche par le geste de la main. L'enseignant fait un geste de la main ouverte lorsqu'ils prononcent [ã] et de la main fermée lorsqu'ils prononcent [ɔ̃].

Au niveau phonologique : Pour la correction des voyelles, il nous faut travailler de quatre façons : syllabe ouverte accentuée, syllabe ouverte inaccentuée, syllabe fermée accentuée et syllabe fermée inaccentuée. L'enseignant pourrait commencer par la discrimination auditive ; il pourrait consulter les exemples du test. On sépare les trois sons et ensuite les apprenants distinguent la bonne réponse. Puis, ils répètent pour évaluer leur prononciation. (L'enseignant travaille sur une phrase de trois sons inaccentués ; pour les débutants, on commence par les voyelles accentuées, puis inaccentuées).

L'enseignant pourrait utiliser une chanson pour travailler sur ces trois voyelles. Avant tout, il faut choisir un chanteur qui chante clairement. Puisque notre public visé est débutant, nous proposons une chanson de Jacques Dutronc « Le Petit Jardin » (cf. Annexe 6).

D'abord c'est la préparation à l'écoute. On demande aux apprenants de lire une fois les paroles et de travailler sur les champs lexicaux (l'enseignant, pourrait choisir de passer cette étape). Puis on écoute la chanson sans regarder le support et on la réécoute en cochant les mots discutés à l'étape précédente. L'objectif est la production orale (la prononciation). Ensuite, on lit le texte et on écoute de nouveau pour chercher des mots inconnus. Puis les apprenants par deux trouvent les sons en réécoutant la chanson. Voici le tableau de regroupage des sons :

[ã]	[ɔ̃]	[ɛ̃]	V+C*
Sentait	Bon	Jardin	Une
⋮	⋮	⋮	⋮

**Consonne nasale : [m]ou [n] ou[n]*

Il est aussi important que l'enseignant demande aux apprenants de séparer « voyelle + consonne nasale ». Sinon la mauvaise réalisation du son va provoquer l'incompréhension chez les interlocuteurs. C'est-à-dire qu'il faut éviter l'influence des consonnes nasales pour qu'ils prononcent correctement les voyelles nasales.

3.2.5. [œ] VS [o]

Selon les résultats du test, la moitié des sujets testés a prononcé le son [o] au lieu de [œ].

Au niveau articulatoire : Il nous faut renforcer l'antériorité de la langue. L'enseignant

pourrait dessiner les profils articulatoires des voyelles [o] et [œ].

L'enseignant demande aux apprenants de prononcer [o] en avançant leur langue comme pour « ← » ; ils pourraient ainsi prononcer le son [œ].

Au niveau phonologique : L'enseignant travaille sur les exercices de discrimination auditive avec l'aide de flèches, par exemple :

Position de la langue	
←	→
ceux	sot
deux	dos
feu	faux

Au niveau acoustique : En même temps, l'enseignant pourrait corriger les erreurs par l'intonation. Comme les apprenants ont tendance à prononcer [o] au lieu de [œ]. L'enseignant le corrige grâce à l'intonation montante.

3.2.6. Enseignement de la prononciation des mots terminés par Consonne + « e » muet en syllabe fermée accentuée

Nous avons signalé plus haut qu'il y a deux tendances fréquentes chez les apprenants taiwanais. L'une est qu'ils prononcent « l'e muet » dans la structure syllabique « CC + e muet » en SFA¹⁹ ; par exemple, ils prononcent le mot *marbre* ainsi : [maRbRə] au lieu de [maRbR]. L'autre est qu'ils ne prononcent pas « la consonne » dans la structure syllabique « VC+ e muet » en SFA ; par exemple, ils prononcent le mot « petite » ainsi : [pəti] au lieu de [pətit].

***1^e* cas : « CC + e muet final » : enseignement de ne pas ajouter [ə]**

Concernant les mots terminés par RE ou LE, l'e final tombe et r ou l sont chuchotés, c'est-à-dire prononcés à voix basse. L'enseignant dit aux apprenants d'arrêter la voix nettement sur la dernière consonne en la disant à voix basse. (LÉON Monique. 1991 : 62)

↘ ↘

Par exemple : « *quatre* » se prononce « *quatr/e* » [katR]

1 : prononcer les deux consonnes en gras et la voix devient basse

2 : arrêter à « / » et faire l'e muet

Nous regroupons les mots que les sujets testés ont mal prononcés dans le test 3. L'enseignant demande aux apprenants de lire à haute voix. Il faut qu'ils fassent attention aux consonnes en gras et qu'ils fassent l'e muet après.

¹⁹ Syllabe fermée accentuée

L'enseignant leur fait barrer les « e » qui ne se prononcent pas et souligner ceux qui se prononcent. Par exemple :

↘

Parfois je rentr /e dans un café

↘

Je m'assieds près de la port /

↘

Je dispose-sur le guéridon de faux marbr /e

↘

Je ne sucr /e pas mon café

L'enseignant pourrait donner également des textes.

Si tu arrives / dans une nouvelle ville, / il faut vite aller / à la maison du tourisme / et demander des guides / où tu trouveras / les noms des rues, / des avenues, / des boulevards, / des monuments / et des musées à visiter. // Tu pourras ainsi / circuler plus facilement / et découvrir / les sites touristiques. //

Attention : la lettre « e » parfois se prononce autrement suivie d'une certaine consonne. Par exemple : nouvelle [ɛ], allerr[e]

Puis, on travaille sur l'enchaînement, avec également l'intonation ; les apprenants écoutent puis imitent l'enregistrement.

↗ ↘

Par exemple : « Il y a quatre enfants » se prononce « Il y a qua-**tren**-fants »

1 : monter la voix sur « qua », puis descendre la voix sur la syllabe en gras (l'enchaînement)

Des exemples d'exercices de liaison. L'apprenant souligne d'abord l'enchaînement puis lit la phrase à haute voix en changeant d'intonation.

ENSEIGNANT

▶ APPRENANT

↗ ↘

Il y a trois kilomètr/es à faire.

▶ « Il y a trois kilo-mè-**trà** -faire. »

↗ ↘

Je vais attendr/e en haut.

▶ « Je vais atten-**dren**-haut. »

↗ ↘

Entr/e au salon.

▶ « En-**trau**-salon. »

↗ ↘

Il faut le mettr/e à jour.

▶ « Il faut le me-**trà**-jour. »

2^e cas : VC+ e muet en finale : prononcer la consonne en SFA

Selon les résultats du test 3, les apprenants taiwanais ont tendance à ignorer V+ *r/t/d* + e muet en finale ; l'enseignant explique donc aux apprenants comment faire attention à cette erreur. L'enseignant pourrait faire pratiquer la prononciation des mots en opposition ; par exemple :

- V + *t* en finale : petit-petite
- V+ *d* en finale : grand-grande
- V + *r* en finale : *r* en finale généralement prononcé, sauf dans certains mots –er, par exemple : boulanger

De toute façon, l'enseignant pourrait proposer des phrases courtes à lire à haute voix ou leur fait faire une dictée.

CONCLUSION

La progression de la compétence phonologique en français n'est pas régulière et forcément en relation avec la progression des compétences grammaticale et lexicale. Certains apprenants de niveau intermédiaire B2 font des erreurs que des apprenants de niveau inférieur A2 ne font déjà plus. Il y a donc une progression spécifique pour la phonétique française qui est liée à la place que le professeur lui accorde dans son cours de français : premièrement, l'apprenant doit à la fois entendre souvent des voix de natifs et ainsi régulièrement pour développer l'audition des Taïwanais. Deuxièmement, l'apprenant doit être corrigé par l'enseignant pour que la qualité linguistique de son message soit bonne. Troisièmement, l'apprenant doit travailler à la fois des mots, des phrases et des textes.

Un apprenant qui commence l'apprentissage du français en France perçoit mieux les sons qu'un apprenant qui commence cet apprentissage à Taïwan sauf si l'enseignant lui fait entendre en classe des documents sonores, audio et vidéo variés et récents. Ceci répond à notre objectif : identifier les difficultés phonologiques chez les débutants taïwanais et améliorer l'enseignement du FLE à Taïwan.

La langue française est éloignée du mandarin, c'est pourquoi la prononciation du français pose des difficultés à l'apprenant taïwanais. La proximité entre les langues source et cible est importante. Le phénomène du « crible phonologique » mis en place très tôt chez l'enfant joue un rôle très important : chaque individu est sourd au système phonologique d'une autre langue puisque ses oreilles se sont habituées aux phonèmes de sa langue maternelle. C'est la raison pour laquelle les apprenants taïwanais même du niveau avancé prononcent très mal les occlusives sonores mais un peu mieux les voyelles nasales car nous l'avons vu la nasalité vocalique existe en mandarin certes elle est un peu différente mais les Taïwanais ont une oreille sensibilisée à ce phénomène. Grâce à l'enregistrement, nous avons pu identifier les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants taïwanais, et ses solutions.

Au cours du test, certains sujets testés du niveau B2 ont montré une confusion forte entre les occlusives sourdes et celles sonores. Ceci provient du fait que la méthode articulatoire ignore le facteur auditif, il arrive parfois que l'apprenant maîtrise bien les mouvements articulatoires et prononce bien un son étranger, pourtant, il ne fait pas de différence entre ce son et un son de sa langue maternelle. Ceci nous renforce dans l'idée qu'il nous faut travailler sur la

prononciation avec plusieurs méthodes de corrections et travailler pas à pas dès le niveau débutant pour éviter la fossilisation des erreurs phonologiques.

Pour conclure, parmi les nombreux moyens de correction phonétique, il faut que l'enseignant trouve celui qui est le plus utile pour l'apprenant à Taïwan. Nous espérons que les analyses phonologiques des deux langues, les résultats du test et les propositions de correction phonétiques pour les débutants taïwanais pourraient aider les enseignants en français taïwanais à appliquer les méthodes adéquates face aux difficultés des taïwanais.

ANNEXES

Annexe 1 : Analyse des erreurs commises par les sujets testés : Exercice I.....	62
Annexe 2 : Transcription en API par les sujets testés : Exercice II.....	64
Annexe 3 : Analyse des erreurs commises par les sujets testés : Exercice II.....	71
Annexe 4 : Transcription originale en API du texte « je pense à toi » : Exercice III.....	73
Annexe 5 : Transcription en API du texte « je pense à toi » de l'exercice III par les sujets testés et leurs erreurs phonologiques commises.....	74
Annexe 6 : La chanson « Le Petit Jardin ».....	84

ANNEXE 1 : Mise en commun des erreurs commises par les sujets testés : Exercice I

Sujet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Niveau	A1 ⁺	A1 ⁺ bis	A2.0	A2	A2 ⁺	B1		B2	B2 bis	C1	
1. [p]-[b]											
Initiale					pan → banc blanc → plan			pan → banc	blanc → plan		pan → banc x2 blanc → plan x2
Inter-vocalique	les capots → les cabots		les capots → les cabots	les pépés → les bébés	les capots → les cabots		les capots → les cabots	les bonbons → les pompons	les capots → les cabots les pépés → les bébés		les capots → les cabots x5 les pépés → les bébés x2 les bonbons → les pompons
2. [t]-[d]											
Initiale		tu vends → du vent			des doigts → tes doigts			tu vends → du vent des doigts → tes doigts		des doigts → tes doigts	tu vends → du vent x2 des doigts → tes doigts x3
Inter-vocalique					c'est tout → c'est doux			il adore → il a tort c'est tout → c'est doux il adore → il a tort			c'est tout → c'est doux x2 il adore → il a tort x2
Finale			ils se ventent → ils se vendent								ils se ventent → ils se vendent
3. [k]-[g]											
Initiale	car → gare	car → gare	car → gare			car → gare	car → gare	car → gare			car → gare x6
Intervocalique											
Finale	un ongle → un oncle								un ongle → un oncle		un ongle → un oncle x2

4. [f]-[v]											
Initiale		frais → vrai									frais → vrai
Inter-vocalique			l'enfer → l'envers								l'enfer → l'envers
Finale		la vase → la phase						actif → active			actif → active la vase → la phase
5. [s]-[z]											
Initiale		sel → zèle									sel → zèle
Inter-vocalique		Asie → assis	Asie → assis			Asie → assis					Asie → assis x3
Finale			base → basse douce → douze								base → basse douce → douze
6. [ʃ]-[ʒ]											
Initiale											
Intervocalique											
Finale			cage → cache								cage → cache
7. [ã]-[ɔ̃]-[ẽ]											
Syllabe accentuée	banc → bon	daim → dont banc → bon	banc → bon		daim → dont sang → son	banc → bon	daim → dont banc → bon	banc → bon sang → son	daim → dont sang → son		banc → bon x6 daim → dont x4 sang → son x3
Syllabe inaccentuée	la tonte → la tente	la tonte → la tente	la tonte → la tente		monte → menthe		monte → menthe la tonte → la tente				la tonte → la tente x4 monte → menthe x2

ANNEXE 2 : Transcription en API par les sujets testés : Exercice II

Légende :

Rouge : Mauvaise réalisation du phonème

Bleu : Non réalisation du phonème

Orange : Ajout du phonème

Jaune : Mauvaise compréhension du mot

Ini. : Position initiale

Int. : Positive intervocalique

Fin. : Positive finale

So. : Syllabe ouverte

Sf. : Syllabe fermée

Nous n'analysons que les phonèmes en opposition dans le chapitre 3.

Première partie : la transcription en API des cinq enquêtés de niveau débutant

	Sujet	1.	2.	3.	4.	5.
	Niveau	A1 ⁺	A1 ^{+ bis}	A2.0	A2	A2 ⁺
	Transcription originale en API	Transcription en API des enquêtes				
1. [p]-[b]						
Ini	[pã]-[bã]	[pẽ]-[bẽk]	[pã]-[bã]	[pẽ]-[bã]	[p ^h õ]-[bõ]	[pã]-[bã]

	[plā]-[blā]	[pl ^h ē]-[bl ^h ēk]	[plā]-[blā]	[pl ^h ē]-[blā]	[p ^h l ^h ē]-[blā]	[p ^h lā]-[blā]
	[pRim]-[bRim]	[pRimə]-[bRimə]	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]	[p ^h Rimə]-[bRimə]	[pRimə]-[bRimə]
Int.	[lekapo]-[lekabo]	[lekapo]-[lekabo]	[lekapo]-[lekapo]	[legabo]-[lek ^h abo]	[lekap ^h o]-[lekabo]	[lekapo]-[legabo]
	[lepōpō]-[lebōbō]	[lep ^h ōp ^h ō]-[lebōbō]	[lebōbō]-[lebōbō]	[lepōbō]-[lebōbō]	[lep ^h ōp ^h ō]-[lebōbō]	[lepōpō]-[lebōbō]
	[lepepe]-[lebebe]	[lepepe]-[lebebe]	[lep ^h ep ^h e]-[lebebe]	[lep ^h epp ^h]-[lebebe]	[lep ^h ep ^h e]-[lebebe]	[lepepe]-[lebebe]
2. [t]-[d]						
	[tyvā]-[dyvā]	[t ^h yv ^h ē]-[dyv ^h ē]	[tyvā]-[tyvā]	[t ^h yvā]-[t ^h yvā]	[tyvō]-[dyvō]	[tyvā]-[dyvā]
Ini.	[tedwa]-[dedwa]	[tedwa]-[dedwa]	[tedwaɜ]-[tedwaɜ]	[tedwa]-[tedwa]	[t ^h edwa]-[dedwa]	[tedwa]-[tedwa]
	[setu]-[sedu]	[setu]-[sedu]	[setu]-[setu]	[sedu]-[sedu]	[set ^h u]-[sedu]	[set ^h u]-[sedu]
Int.	[ilatōR]-[iladōR]	[ilat ^h uR]-[iladōR]	[ilatwaR]-[iladōR]	[iladōR]-[iladōR]	[ilat ^h ōR]-[iladōR]	[ilat ^h ōR]-[iladōR]
	[ilsəvāt]-[ilsəvād]	[ilsəvāt]- [ilsəvāt]	[ilsəvāt]-[ilsəvāt]	[ilsəvāt]-[ilsəvāt]	[ilsəvāt]-[ilsəvād]	[ilsəvāt]-[ilsəvād]
Fin.	[Rālavit]-[Rālavid]	[Rādəlavit]- [Rādəlavit]	[Rālavit]-[Rālavid]	[Rālavit]-[Rālavit]	[Rālavit]-[Rālavid]	[Rālavit]-[Rālavid]
3. [k]-[g]						
	[kaR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]	[kaR]-[kaR]	[k ^h aR]-[gaR]	[k ^h aR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]
Ini.	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]	[k ^h las]-[glas]	[klas]-[glas]

Int.	[lekRã]-[legRã]	[lekRã]-[legRã]	[legRã]-[legRã]	[legRã]-[legRã]	[lekRin]-[legRã]	[lekR ^h]-[legRã]
	[lækR ^h]-[lægR ^h]	[lækR ^h]-[lægR ^h]	[lægRin]-[lægRin]	[lækR ^h]-[lægR ^h]	[lekRin]-[legR ^h]	[lækR ^h]-[lægR ^h]
Fin.	[^h enðkl]-[^h enðgl]	[^h enðk ^h]-[^h enðg ^h]	[^h enðg]-[^h enðgl]	[^h enðkl]-[^h enðkl]	[^h enðk ^h]-[^h enðgl]	[^h enðkl]-[^h enðgl]
	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebag]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebak]	[lebak]-[lebag]
4. [f]-[v]						
Ini.	[fø]-[vø]	[fo]-[vo]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]
	[fRε]-[vRε]	[fRε]-[vRε]	[fRε]-[vRε]	[fRεs]-[vRε]	[fRε]-[vRε]	[fRε]-[vRε]
Int.	[lāfεR]-[lāvεR]	[lāfεR]-[lāvεR]	[lāfεR]-[lāvεR]	[lāfεR]-[lāvεR]	[lāfεR]-[lāvεR]	[lāfεR]-[lāvεR]
	[lafaz]-[lavaz]	[lafas]-[lavas]	[lafaz]-[lavas]	[lafaz]-[lavaz]	[lafaz]-[lavaz]	[lafas]-[lavas]
Fin.	[pozitif]-[pozitiv]	[positif]-[positiv]	[pozitif]-[pozitiv]	[positif]-[positiv]	[pozitif]-[pozitiv]	[positif]-[positiv]
	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[astif]-[astiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]
5. [s]-[z]						
Ini.	[sɛl]-[zɛl]	[sɛlə]-[zɛlə]	[sɛl]-[zɛl]	[sɛl]-[nɛlə]	[sɛl]-[zɛl]	[sɛl]-[zɛl]
	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[nona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]
Int.	[asi]-[azi]	[asi]-[asi]	[asi]-[azi]	[asi]-[asi]	[asis]-[azi]	[asi]-[azi]
	[desεR]-[dezεR]	[desεR]-[dezεR]	[desεR]-[dezεR]	[desεR]-[desεR]	[desεR]-[dezεR]	[desεR]-[dezεR]

Fin.	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]
	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[dus]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]
6. [ʃ]-[ʒ]						
Ini.	[ʃu]-[ʒu]	[ʃo]-[ʒo]	[ʃa]-[ʒa]	[ʃo]-[ʒu]	[ʃu]-[ʒu]	[ʃu]-[ʒu]
	[ʃyt]-[ʒyt]	[ʃyt]-[ʒyt]	[ʃyt]-[ʒyt]	[ʃat]-[ʒut]	[ʃyt]-[ʒyt]	[ʃyt]-[ʒyt]
Int.	[buʃe]-[buʒe]	[buʃe]-[buʒe]	[buʃe]-[buʒe]	[buʃe]-[buʒe]	[buʃe]-[buʒe]	[buʃe]-[buʒe]
	[leʃe]-[leʒe]	[leʃe]-[leʒe]	[leʃe]-[leʒe]	[leʃe]-[leʒe]	[leʃe]-[leʒe]	[leʃe]-[leʒe]
Fin.	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]
	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]	[k ^h aʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]
7. [ā]-[ǎ]-[ē]						
So.	[dā]-[dǎ]-[dē]	[dā]-[dǎ]-[dē]	[dā]-[dā]-[dā]	[dā]-[dā]-[dē]	[dā]-[dǎ]-[daŋ]	[dǎ]-[dǎ]-[dē]
	[bā]-[bǎ]-[bē]	[bāk]-[bǎ]-[bē]	[bā]-[bǎ]-[bǎ]	[bāk]-[bā]-[bē]	[bā]-[bǎ]-[bē]	[bǎ]-[bǎ]-[bē]
	[sā]-[sǎ]-[sē]	[sā]-[sǎ]-[sē]	[sā]-[sā]-[sā]	[sā]-[sā]-[sē]	[sā]-[sǎ]-[sē]	[sǎ]-[sǎ]-[sē]
Sf.	[māt]-[mǎt]-[mēt]	[mēt]-[mǎt]-[mēt]	[māt]-[māt]-[māt]	[ment]-[māt]-[mēt]	[mǎt ^h ε]-[mǎt]-[mēt]	[mǎt]-[mǎt]-[mēt]
	[ilpās]-[ilpās]-[ilpēs]	[ilp ^h ās]-[ilpās]-[ilpēs]	[ilpās]-[ilpās]-[ilpās]	[ilpās]-[ilpās]-[ilpēs]	[ilp ^h ās]-[ilp ^h ās]-[ilp ^h ēs]	[ilpās]-[ilpās]-[ilpēs]
	[latāt]-[latāt]-[latēt]	[latēt]-[latāt]-[latēt]	[ladāt]-[ladāt]-[ladāt]	[latāt]-[latāt]-[latāt]	[lat ^h āt]-[lat ^h āt]-[lat ^h ēt]	[lat ^h āt]-[lat ^h āt]-[lat ^h ēt]

Deuxième partie : la transcription en API des cinq enquêtes de niveaux intermédiaire et avancé

	Sujet	6.	7.	8.	9.	10.
	Niveau	B1	B2.0	B2	B2 bis	C1
1. [p]-[b]						
Ini.	[pã]-[bã]	[pã]-[bã]	[pã]-[bã]	[bẽ]-[bẽ]	[pã]-[bã]	[pã]-[bã]
	[plã]-[blã]	[p ⁿ lã]-[blã]	[p ⁿ lã]-[blã]	[plẽ]-[blẽ]	[plã]-[blã]	[plã]-[blã]
	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]	[pRim]-[bRim]
Int.	[lekapo]-[lekabo]	[lekapo]-[lekabo]	[lek ⁿ ap ⁿ o]-[lek ⁿ abo]	[lekapo]-[legabo]	[lekapo]-[lekabo]	[lekapo]-[lekabo]
	[lepõpõ]-[lebõbõ]	[lepõpõ]-[lebõbõ]	[lep ⁿ õp ⁿ õ]-[lebõbõ]	[lepõpõ]-[lebõbõ]	[lepõpõ]-[lebõbõ]	[lepõpõ]-[lebõbõ]
	[lepepe]-[lebebe]	[lepepe]-[lepepe]	[lepepe]-[lebebe]	[lepepe]-[lebebe]	[lepepe]-[lebebe]	[lebebe]-[lebebe]
2. [t]-[d]						
Ini.	[tyvã]-[dyvã]	[tyvã]-[tyvã]	[t ⁿ uvã]-[duvãt]	[tyvẽ]-[dyvã]	[tyvã]-[dyvã]	[tyvã]-[dyvã]
	[tedwa]-[dedwa]	[tedwa]-[dedwa]	[t ⁿ edwa]-[dedwa]	[tedwa]-[dedwa]	[tedwa]-[dedwa]	[tedwa]-[dedwa]
Int.	[setu]-[sedu]	[setu]-[sedu]	[set ⁿ u]-[sedu]	[setu]-[sedu]	[setu]-[sedu]	[setu]-[sedu]
	[ilatɔR]-[iladɔR]	[ilatɔR]-[ilatɔR]	[ilat ⁿ ɔRt]-[iladɔR]	[iladɔR]-[iladɔR]	[iladɔR]-[iladɔR]	[ilatɔR]-[iladɔR]
Fin.	[ilsøvãt]-[ilsøvãd]	[ilsøvãt]-[ilsøvãd]	[ilsøvãt]-[ilsøvãd]	[ilsøvẽt]-[ilsøvẽt]	[ilsøvãt]-[ilsøvãd]	[ilsøvãt]-[ilsøvãd]
	[Rãlavit]-[Rãlavid]	[Rãlavit]-[Rãlavid]	[Rãlavit]-[Rãlavid]	[Rãlavit]-[Rãlavid]	[Rãlavit]-[Rãlavid]	[Rãlavit]-[Rãlavid]
3. [k]-[g]						
Ini.	[kaR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]	[k ⁿ aR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]	[kaR]-[gaR]

	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]	[k ^h las]-[glas]	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]	[klas]-[glas]
Int.	[lekRã]-[legRã]	[lekRã]-[legRã]	[lek ^h Rã]-[legRã]	[lekRĕ]-[legRã]	[lekRã]-[legRã]	[lekRã]-[legRã]
	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]	[ləkRĕ]-[ləgRĕ]
Fin.	[ĕnðkl]-[ĕnðgl]	[ĕnðkl]-[ĕnðk ^h l]	[ĕnðkl]-[ĕnðgl]	[ĕnðkl]-[ĕnðgl]	[ĕnðkl]-[ĕnðgl]	[ĕnðkl]-[ĕnðgl]
	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]	[lebak]-[lebag]
4. [f]-[v]						
Ini.	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]	[fø]-[vø]
	[fRĕ]-[vRĕ]	[fRĕ]-[vRĕ]	[fRĕ]-[vRĕ]	[fRĕ]-[vRĕ]	[fRĕ]-[vRĕ]	[fRĕ]-[vRĕ]
Int.	[lãfĕR]-[lãvĕR]	[lãfĕR]-[lãvĕR]	[lãf ^h ĕR]-[lãv ^h ĕR]	[lĕfĕR]-[lĕvĕR]	[lãfĕR]-[lãvĕR]	[lãfĕR]-[lãvĕR]
	[lafaz]-[lavaz]	[lafas]-[lavas]	[lafas]-[lavaz]	[lafas]-[lavas]	[lafas]-[lavas]	[lafas]-[lavas]
Fin.	[pozitif]-[pozitiv]	[positif]-[positiv]	[pos ^h ativ]-[pos ^h ativ]	[positif]-[positiv]	[pozitif]-[pozitiv]	[pozitif]-[pozitiv]
	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]	[aktif]-[aktiv]
5. [s]-[z]						
Ini.	[sɛl]-[zɛl]	[sɛl]-[zɛl]	[sɛo]-[zɛl]	[sɛl]-[zɛl]	[sɛl]-[zɛl]	[sɛl]-[zɛl]
	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]	[sona]-[zona]
Int.	[asi]-[azi]	[asi]-[azi]	[asis]-[azi]	[asi]-[azi]	[asi]-[azi]	[asi]-[azi]
	[desɛR]-[dezɛR]	[desɛR]-[dezɛR]	[desɛR]-[dezɛR]	[desɛR]-[dezɛR]	[desɛR]-[dezɛR]	[desɛR]-[dezɛR]
Fin.	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]	[bas]-[baz]
	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]	[dus]-[duz]
6. [ʃ]-[ʒ]						

Ini.	[ʃu]-[zu]	[ʃu]-[zu]	[ʃu]-[zu]	[ʃu]-[zu]	[ʃu]-[zu]	[ʃu]-[zu]
	[ʃyt]-[zyt]	[ʃyt]-[zyt]	[ʃyt]-[zyt]	[ʃut]-[zyt]	[ʃyt]-[zyt]	[ʃyt]-[zyt]
Int.	[buʃe]-[buze]	[buʃe]-[buze]	[buʃe]-[buze]	[buʃe]-[buze]	[buʃe]-[buze]	[buʃe]-[buze]
	[leʃe]-[leze]	[leʃe]-[leze]	[leʃe]-[leze]	[leʃe]-[leze]	[leʃe]-[leze]	[leʃe]-[leze]
Fin.	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]	[fiʃ]-[fiʒ]
	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[gaʒ]	[k ⁿ aʃ]-[k ⁿ aʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]	[kaʃ]-[kaʒ]
7. [ã]-[õ]-[ẽ]						
So.	[dã]-[dõ]-[dẽ]	[dõ]-[dõ]-[dẽ]	[dõ]-[dõ]-[dẽ]	[dẽ]-[dõ]-[dẽ]	[dã]-[dõ]-[dẽ]	[dã]-[dã]-[dẽ]
	[bã]-[bõ]-[bẽ]	[bõ]-[bõ]-[bẽ]	[bõk]-[bõ]-[bẽ]	[bẽ]-[bõ]-[bẽ]	[bã]-[bõ]-[bẽ]	[bã]-[bõ]-[bẽ]
	[sã]-[sõ]-[sẽ]	[sõ]-[sõ]-[sẽ]	[sõ]-[sõ]-[sẽ]	[sã]-[sõ]-[sẽ]	[sã]-[sõ]-[sẽ]	[sã]-[sõ]-[sẽ]
Sf.	[mãt]-[mõt]-[mẽt]	[mõt]-[mõt]-[mẽt]	[mõt]-[mõt]-[mẽt]	[mãt]-[mõt]-[mẽt]	[mãt]-[mõt]-[mẽt]	[mãt]-[mõt]-[mẽt]
	[ilpãs]-[ilpõs]-[ilpẽs]	[ilpõs]-[ilpõs]-[ilpẽs]	[ilp ⁿ õs]-[ilp ⁿ õs]-[ilp ^h ẽs]	[ilpõs]-[ilpõs]-[ilpẽs]	[ilpãs]-[ilpõs]-[ilpẽs]	[ilpãs]-[ilpõs]-[ilpẽs]
	[latãt]-[latõt]-[latẽt]	[latõt]-[latõt]-[latẽt]	[lat ⁿ õt]-[lat ⁿ õt]-[lat ^h ẽt]	[latẽt]-[latõt]-[latẽt]	[latãt]-[latõt]-[latẽt]	[latãt]-[latõt]-[latẽt]

ANNEXE 3 : Mise en commun des erreurs commises par les sujets testés : Exercice II

Sujet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Total
Niveau	A1 ⁺	A1 ⁺ bis	A2.0	A2	A2 ⁺	B1	B2.0	B2	B2 bis	C1	
1. [p]-[b]											
Initiale				p→p ^h x3	p→p ^h	p→p ^h	p→p ^h	p→b			p→p ^h x6 p→b
Inter-vocalique	p→p ^h	b→p p→b p→p ^h	p→b x2 p→p ^h	p→p ^h x3		b→p	p→p ^h x2			p→b	p→p ^h x8 p→b x4 b→p x2
2. [t]-[d]											
Initiale	t→t ^h	d→t x2	t→t ^h d→t ^h d→t	t→t ^h	d→t	d→t	t→t ^h x2				t→t ^h x5 d→t x5 d→t ^h
Inter-vocalique	t→t ^h d→t	d→t	t→d x2	t→t ^h x2	t→t ^h x2	d→t	t→t ^h x2	t→d	t→d		t→t ^h x7 t→d x4 d→t x3
Finale	d→t	d→t	d→t x2 t→					d→t t→	t→		d→t x5 t→ x3
3. [k]-[g]											
Initiale		g→k	k→k ^h	k→k ^h x2			k→k ^h x2				k→k ^h x5 g→k
Inter-vocalique		k→g x2	k→g				k→k ^h				k→g x3 k→k ^h
Finale		k→g x2	g→k	k→k ^h g→k		g→k					k→k ^h k→g x2 g→k x3
4. [f]-[v]											

ANNEXE 4 : Transcription originale en API du texte « je pense à toi » : Exercice III

[ʒəpãsətwə/suvã//
paRfwaʒəRãtRdãzẽkəfə/ʒəmasjəpRədəlapəRt/ʒəkəmədẽkəfə//
ʒədizpozsyRləʒeRidðdəfomaRbRmðpakədəsigaRət/ynbwatdalymet/
ẽbləkðəpapje/mðstiloføtR//
ʒəRəmylõtãlapətikujjeRdðlatasdəkəfə/puRtãjənəsyaRpaRmð
kəfə/ʒəlbwaãlesãfðdRləsykRdãmabuʃ/kəmləʒãdynəR/
kəmləRyselepələnəkãilbwavdytɛ//
ʒəfəsãblãdɛtRpRɛəkytpe/dəRɛflɛʃiR/kəmsizavɛyndesizjðapRãdR//
ãoeadRwatdələfæjdəpapje/ʒɛskRiladat/paRfwaləlʃø/paRfwalœR/
ʒəfəsãblãdekRiRyulɛtR/]

ANNEXE 5 : Transcription en API du texte « je pense à toi » de l'exercice III par les sujets testés et leurs erreurs phonologiques commises

Légende :

Rouge : Mauvaise réalisation du phonème

Bleu : Non réalisation du phonème

Orange : Ajout du phonème

Vert : Mauvaise réalisation de la liaison

* : plusieurs erreurs du phonème commises dans un même mot

/ : « , »

// : « . »

_____ : mal compréhension du mot

Sujet 1 ; Niveau : A1⁺

[ʒəp^hāsət^hwa/suvã//
 paRfwaʒəRātRdāzēkəfe/ʒəmasjəpRədəlapəRt/ʒəkəmədəēkəfe//
 ʒədɪspɔsɪRlæʒeRɪdɔdəfomaRbəRmɔpakədəsɪgəRət/ynbwatdalymət/
 ēblɔkdəpəpje/mɔstilofotR//
 ʒəRəmylɔtālapətɪtkujjeRdɔlatadəkəfe/puRtājənəsɪkRpamɔ
 kəfe/ʒələbwaālesāfɔdRələsɪkRdāmabuʃ/kəmālezādɪnoR/
 kəmāleRɪselepɔlənekāiləbwavdytɛ//
 ʒəfəsāblədətRpReəkɪpe/dəRefɥeʃiR/kəmāsiʒavɛēdesɪsjɔpRādR//
 āøeadRwatdələfæjəpəpje/ʒēskRiladat/paRfwaləlʒø/paRfwalæR/
 ʒəfəsāblādekRiRyuletR/]

I. Mauvaise réalisation du phonème 11

		<i>Initiale</i>	
Consonnes	p → p^h	pās → p ^h ās	1
	t → t^h	twa → t ^h wa	1
	<i>Intervocalique</i>		
	l → ɥ	RefleʃiR → RefɥeʃiR	1
	z → s	desɪzjɔ → desɪsjɔ	1
<i>Finale</i>			
	z → s	dispoz → dispos	1
	s → t	tas → tat	1
<i>Syllabe ouverte</i>			
Voyelles	e → ə	pake → pakə	1
	yn → ɛ̃	yn → ɛ̃ (il se trompait de féminin et masculin)	1
	o → ø	o → ø	1
	<i>Syllabe fermée</i>		
	ɔ → ɔ̃	blək → blɔ̃k	1
	ø → o	føtR → fotR	1

II. Non réalisation du phonème 12

n s o n n

Initiale

Voyelles	ɜ →	ʒɛskRi → ɛskRi <i>Finale</i>	1
	t →	pɔRt → pɔR ; bwat → bwa ; pətɪt → pəti ; dRwat → dRwa	4
	R →	maRbR → maRbə* ; kuʝjeR → kuʝje ; sykR → syk ; dekRiR → dekRi	4
	v →	bwav → bwa <i>Syllabe ouverte</i>	1
	e →	masje → masi <i>Syllabe fermée</i>	1
	i →	sigarɛt → sgarɛt	1
III. Ajoute du phonème			8
Voyelles	→ ə	<i>Syllabe fermée</i> kɔmād → kɔmādə ; maRbR → maRbə* ; fɔdR → fɔdRə ; il → ilə ; fœj → fœjə	5
	→ ɑ̃	kɔm → kɔmɑ̃	3
Total			31

Sujet 2 ; Niveau : A1⁺ bis

[ʒəpāsətwa/suvɑ̃//

paRfwaʒəRātRedālɛkafɛ/ʒəmasjɛpRɛdɔlapɔRt/ʒəkɔmādɛkafɛ//

ʒədispɔ̃zsyRlɛgɑRidɔdɔfomaRbɛRmɔ̃pakɛdɛsɪgɑRɛt/ɪnbwatdɔlymɛt/

ɛ̃blɔkdəpapjɛ/mɔ̃stɪlofɔtR//

ʒəRəmɔ̃nylɔ̃tɑ̃lapətɪtkuʝjɛRdɔ̃latɛsdəkafɛ/puRtɑ̃jənəsɪkRɛpamɔ̃

kafɛ/ʒələbwaɑ̃lɛsɑ̃fɔ̃dRlɛsɪkRdɑ̃mabɔ̃fən/kɔ̃mlɛʒɑ̃dynɔR/

kɔ̃mlɛRɪsɛləpɔ̃lɔ̃nɛkɑ̃ilɔ̃bwavdɪtɛ//

ʒəfɛsɑ̃blədɛtRɛpRɛkɪpɛ/dəRɛflɛʝɛR/kɔ̃msɪʒavɛyndɛsɪʝəpRɑ̃dR//

ɑ̃ɔɛadRwatdɔ̃lafœjəɔ̃dɔ̃papjɛ/ʒɔ̃skRɪladɛt/paRfwalɔ̃ljø/paRfwalœR/

ʒəfɛsɑ̃blədɛkRɪRɪyulɛtR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème			11
C	z → s	<i>Intervocalique</i> desɪʝɔ̃ → desɪsɪʝɔ̃	1
	e → a	<i>Syllabe ouverte</i> gɛRɪdɔ̃ → gɑRdɔ̃*	1
Voyelles	ɛ̃ → ɔ̃	ʒɛskRi → ʒɔ̃skRi <i>Syllabe fermée</i>	1
	ɔ̃ → ɔ̃	dispɔ̃z → dispɔ̃*	1
	a → ə	alɪmɛt → əlɪmɛt	1
	ø → o	føtR → fotR	1
	a → ɛ	tas → tɛs	1
	u → ə	bɪf → bəfən*	1
	i → e	RɛflɛʝɪR → Rɛflɛʝɛ	1
	a → e	dat → det	1
II. Non réalisation de phonème			16
ns on	k →	<i>Intervocalique</i> sykR → syR	2

		Finale	
	z →	dispɔz →dispɔ̃*	1
	d →	kɔmãd→kɔmã	1
	t →	sigarɛt→sigarɛ ; bwat→bwa ; pətɪt →pəti	3
	R →	maRbR→maRbe* ; kɔijɛR→kɔijɛ ; RefleʃiR →Refleʃe*	3
	v →	bwav→bwa	1
		Syllabe ouverte	
Voyelles	e →	masje→masi; papje→papi	2
	i →	geRidɔ̃ →gaRdɔ̃*	1
	ɛ →	pakɛ→pak	1
	ã →	lesã→les	1
III. Ajoute du phonème			6
		Syllabe ouverte	
Voyelles	→ ən	Rəmy→Rəməny	1
		Syllabe fermée	
	→ e	RātR→RātRe ; maRbR→maRbe* ; fœj→fœjə	3
	→ ən	buʃ→bœʃən*	1
	→ ə	il→ilə	1
IV. Mauvaise réalisation de la liaison			1
	z → l	dãzɛ̃→dãlɛ̃ (liaison obligatoire)	1
			Total 33
V. Mauvaise réalisation du mot			1
	ɔkype→	pReɔkype→pRe	1

Sujet 3 ; Niveau : A2.0

[ʒəpãsatwa/suvã//
paRfwaʒəRãtRedãzɛ̃kafɛ/ʒəmasjɛp^hRɛdɔlapɔsRt/ʒəkɔmãdɛ̃kafɛ//
ʒədispossyRlɔgɛdudɔ̃dɔfomɛRbRmɔ̃pakɛtdəsɪgarɛt/ynbwatdɔlymɛt/
ɛ̃blɔkdəpapjɛ/mɔ̃stɪlofɔ^huR//
ʒəRəmylɔ̃tãlapɔ^hitkɔijɛRdɔ̃latasɔkafɛ/puRtãjənəsykRɔmɔ̃
kafɛ/ʒəlɔbwaãlesãfɔ̃dRlɔsykRdãmabuʃ/kɔmleʒəndɪnwa/
kɔmleRyselepɔlɔnekãilbwavdytɛ//
ʒəfɛsãblãdɛtRpReɔkype/dəRefɪʃɛR/kɔmsɪʒəvɛyndesɪsjɔ̃apRãdR//
ãyneadRwatdɔlafɔ̃lydɔpapjɛ/ʒɛskRɪladɛt/paRfwalɔlu/paRfwalœR/
ʒəfɛsãblãdekRɪyulɛtR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème			11
		Initiale	
Consonnes	p → p^h	pRɛ→p ^h ɛ*	1
		Intervocalique	
	t → t^h	fɔtR→fɔ ^h t ^h uR* ; pətɪt→pət ^h i*	2
	z → s	desɪzjɔ̃ →desɪsjɔ̃	1
		Finale	
	z → s	dispoz→dispos	1
		Syllabe ouverte	

	ã → ən	ʒã → ʒən	1
	a → ə	ʒavɛ → ʒəvɛ	1
	o → yn	o → yn	1
		Syllabe fermée	
	a → ɛ	maRbR → mɛRbR ; dat → dɛ*	2
	õ → o	fõtR → fotR	1
II. Non réalisation du phonème			11
		Intervocalique	
Consonnes	R →	pRɛ → p^hɛ*	1
	k →	sykR → syR	1
		Finale	
Consonnes	t →	bwat → bwa ; pətit → pət^hi* ; dRwat → dRwa ; dat → dɛ*	4
	R →	kujjeR → kujje ; pRãdR → pRãd ; dekRiR → dekRi	3
	v →	bwav → bwa	1
V	e →	Syllabe ouverte masje → masi	1
III. Ajoute du phonème			3
		Finale	
C	→ t	pakɛ → pakɛt	1
		Syllabe fermée	
V	→ e	RãtR → RãtRe	1
	→ u	fõtR → fõt^huR*	1
Total			25
IV. Mauvaise réalisation du mot			8
	ri → du	geridõ → gedudõ	1
	oR → wa	noR → nwa	1
	l →		
	e → i		
		ReflesiR → Refife	1
	i → e		
	R →		
	æj → fəly	fæj → fəly	1
	jø → u	ljø → lu	1
	R →		
		pReɔkype → peɔpe	1
	ky →		
	kR →	ʒɛskRi → ʒɛsi	1
	Rt → s	pɔRt → pɔs	1

Sujet 4 ; Niveau : A2

[ʒəpāsətwa/suvã//

paRfwaʒəRãtRdãzɛkafɛ/ʒəmasjepRɛdɔlapɔRt/ʒəkɔmãdɛkafɛ//

ʒədispossyRlɔgaRidõdɔfomaRbRmõpakɛdɔsigarɛt/ynbwatdalymɛt/

ɛblɔkdɔpapje/mõstilofotR//

ʒəRəmylõtãlapətikujjeRdõlatasdɛkafɛ/puRtãjənəsykRpamõ

kafe/zələbwaālesāfōdRləsykRdāmabu/kəmlezādynoR/
 kəmleRyselep^həlɔnekāilbwavdyté//
 zəfesāblādetRpReəkype/dəRefleʃiR/kəmsizaveyndesizjōapRādR//
 āoeadRwatdələfəjdəpapje/zēsRiladat/paRfwaləljø/paRfwalœR/
 zəfesāblādekRiRyuletR//]

I. Mauvaise réalisation de phonème			4	
Voyelles	Consonnes	p → p^h	<i>Initiale</i> pəlɔnɛ → p ^h əlɔnɛ	1
		z → s	<i>Finale</i> dispoz → dipos*	1
	Voyelles	e → a	<i>Syllabe ouverte</i> geRidō → gaRidō	1
		ø → o	<i>Syllabe fermée</i> føtR → fotR	1
II. Non réalisation de phonème			6	
Consonnes	s →	<i>Intervocalique</i> dispoz → dipos*	1	
		<i>Finale</i> pətit → pəti ; dRwat → dRwa ; dat → da	3	
	R →	kujjeR → kujje	1	
Semi-voyelles	j →	<i>Syllabe ouverte</i> masje → mase	1	
Total			10	

Sujet 5 ; Niveau : A2⁺

[zəpāsāt^hwa/suvā//
 paRfwa zəRātRdāzēkafe/zəmasjepRədələpəRt/zəkəmədēkafe//
 zədissosyRlāgeRidōdəfomaRbRmōpakədəsigaRet/ynbwatdalymet/
 ēbləkdəpapje/mōstilofoRtR//
 zəRəmylōtālapətikujjeRdōlatakdəkafe/puRtājənəsykRpamō
 kafe/zələbwaālesāfōdRləsykRdāmabu/kəmlezādynoR/
 kəmleRyselepəlɔnekāilbwavdyté//
 zəfesāblādetRpReəkype/dəRefleʃiR/kəmsizavezyndesisjōapRādR//
 āoeadRwatdələfəjdəpapje/zēsRiladat/paRfwaləljø/paRfwalœR/
 zəfesāblādekRiRyuletəR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème			4
C	t → t^h	<i>Initiale</i> twa → t ^h wa	1
		<i>Intervocalique</i> desizjō → desizjō	1
	z → s	<i>Finale</i> dispoz → dispos	1
V	e → a	<i>Syllabe ouverte</i> le → la	1

II. Non réalisation du phonème			3
		<i>Finale</i>	
C	t→	pətit→pəti	1
	R→	kujjeR→kujje	1
	v→	bwav→bwa	1
III. Ajoute du phonème			1
		<i>Syllabe fermée</i>	
V	→ə	lətR→lətəR	1
Total			8

Sujet 6 ; Niveau : B1

[ʒəpāsathwa/suvã//

paRfwazəRātRdāzēkafə/ʒəmasjəpRədəlapəRt/ʒəkəmədēkafə//

ʒədissɔsɔRlagoRidōdəfomaRbRmōpakədəsigaRət/ynbwatdalymət/

ēbləkəpəpje/mōstilofotR//

ʒəRəmylōtālapətikujjeRdōlatasdəkafə/puRtājənəsɔkRəpamō

kafə/ʒələbwaālesāfōdRləsɔkRdāmabuj/kəmləʒādɔnoR/

kəmləRɔsɛləpələnəkāilbwavdytē//

ʒəfəsāblādetRpRəkypə/dəRefleʃiR/kəmsizavɛyndesɔjōəpRādR//

āoeadRwatdəlafəjəpəpje/ʒōskRiladat/paRfwaləljø/paRfwalœR/

ʒəfəsāblādekRiRyuletR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème			8
		<i>Initiale</i>	
Consonnes	t→t ^h	twa→t ^h wa	1
	z→s	desizjō → desisjō	1
	z→s	dispoz → dispos	1
		<i>Syllabe ouverte</i>	
Voyelles	ə→a	lə → la	1
	a→ō	masje → mōsje	1
	e→o	geRidō → goRidō	1
	ē→ō	ʒēskRi→ʒōskRi	1
		<i>Syllabe fermée</i>	
	ø→o	føtR → fotR	1
II. Non réalisation du phonème			6
		<i>Finale</i>	
C	t→	sigaret → sigaret ; bwat → bwa ; alymet → alyme ; pətit → pəti	4
		<i>Syllabe ouverte</i>	
V	ã→	sāblā → sābl	2
Total			14

Sujet 7 ; Niveau : B2.0

[ʒəp^hāsət^hwa/suvã//

p^haRfwaʒəRātRədãzēk^hafe/ʒəmasjepRədəlap^hɔRt/ʒək^hɔmädēk^hafe//

ʒədisp^hossyRləgeRidðdəfəmaRbRmðp^hakεdəsigaRət/ynbwatdalymet/

ēbləkðəp^hap^hje/mðstilofotR//

ʒəRəmylõt^hã la p^het^hitk^højεRdõlat^hasdək^hafe/p^huRt^hājənəsukR^hamð

k^hafe/ʒələbwaãlasãfõdRləsukRdāmabuʃ/k^hɔmlezãdynoR/

k^hɔmleRyselep^hɔlɔnək^hãilbwavdyt^hé//

ʒəfəsãblädətRpReokyp^he/dəRefleʃiR/k^hɔmsizavəyndesizjðapRãdR//

ãoeadRwatdələfəjdəp^hap^hje/ʒēsKRiladat/p^haRfwa lə lʃø/p^haRfwalœR/

ʒəfəsãblädəkRiRyuletR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème

36

		<i>Initiale</i>	
Consonnes	p → p ^h	pās → p ^h ās ; paRfwa → p ^h aRfwa; pɔRt → p ^h ɔt* ; pakε → p ^h ak* ; papje → p ^h ap ^h je* ; pətīt → p ^h et ^h i* ; puRtã → p ^h uRt ^h ã* ; pa → p ^h a ; pɔlɔnε → p ^h ɔlɔnε	12
	t → t ^h	twa → t ^h wa ; tas → t ^h as ; té → t ^h é	3
	k → k ^h	kafe → k ^h afe ; kɔmäd → k ^h ɔmäd ; kɔm → k ^h ɔm ; kã → k ^h ã	9
Consonnes	<i>Intervocalique</i>		
	p → p ^h	dispoz → disp ^h pos* ; papje → p ^h ap ^h je* ; pReokype → pReokyp ^h e	4
	t → t ^h	lõtã → lõt ^h ã ; pətīt → p ^h et ^h i* ; puRtã → p ^h uRt ^h ã*	3
Voyelles	<i>Finale</i>		
	z → s	dispoz → dispos*	1
	<i>Syllabe ouverte</i>		
	o → ø	fo → fø	1
	e → a	lesã → lasã	1
	<i>Syllabe fermée</i>		
	ø → o	føtR → fotR	1
ə → ε	pətīt → p ^h et ^h i*	1	
y → u	sykR → sukR	2	

II. Non réalisation du phonème

5

		<i>Finale</i>	
Consonnes	<i>Intervocalique</i>		
	R →	pɔRt → p ^h ɔt*	1
	<i>Finale</i>		
t →	pətīt → p ^h et ^h i* ; alymet → alyme	2	
R →	RefleʃiR → RefleʃiR	1	
V	<i>Syllabe ouverte</i>		
	ε →	pakε → p ^h ak*	1

III. Ajoute du phonème **1**

	<i>Syllabe fermée</i>		
→ə	RātR → RātRə		1
		Total	44

IV. Non compréhension du mot **1**

$k \rightarrow k^h$			
$\eta \rightarrow \emptyset$	$k\eta j\epsilon R \rightarrow k^h \emptyset j\epsilon R$		1
$\epsilon R \rightarrow$			

Sujet 8 ; Niveau : B2

[zəpāsətwa/suvã//

paRfwa zəRātR edāz ěkafe/zəmasjepR edəlapəRt/zəkəməd ěkafe//

zədissəyR ləgɥeR iddəfəmaR bR əm d pəkət d əsigaR ɛt/ynbwatdalym ɛt/

ɛblak d əpəj ɛ m d stilo f ɔ t R //

zəR əm y l d t ə l ə p ə t i t k ɥ i j ɛ R d d l a t a s d ə k a f e / p u R t ə j ə n ə s y k R p a m d

k a f e / z ə l ə b w a ə l ə s ə f d d R l ə s y k R d ə m a b u j / k ə m l e z ə d y n o R /

k ə m l e R y s e l e p ə l ə n ə s k ə i l b w a v d y t é //

z ə f ə s ɛ p l m ə d ɛ t R p R e ə k y p e / d ə R e f l e j ɛ R / k ə m s i z a v ə y n d e s i s j d ə p R ə d R //

ə o e a d R w a t d ə l a f ə j d ə p ə j ɛ / z ɛ s k R i l a d a t / p a R f w a l ə j ɔ / p a R f w a l ə R /

z ə f ə s ɛ p l m ə d e k R i R y u l ɛ t R //

I. Mauvaise réalisation du phonème **5**

		<i>Intervocalique</i>	
⊂	z → s	desizjō → desisjō	1
		<i>Finale</i>	
	z → s	dispoz → dispos	1
		<i>Syllabe ouverte</i>	
⊃	o → ø	fo → fø	1
		<i>Syllabe fermée</i>	
	ɔ → a	blək → blak	1
	i → e	ReflejīR → ReflejeR	1

II. Non réalisation du phonème **3**

		<i>Finale</i>	
⊂	t →	pətit → pəti	1
	R →	kɥijeR → kɥije	1
	v →	bwav → bwa	1

III. Ajoute du phonème **5**

		<i>Finale</i>	
⊂	→ t	pakɛ → pakɛt	1
	→ s	pəlɔnɛ → pəlɔnɛs	1
		<i>Syllabe ouverte</i>	
	→ ɥ	geRidō → gɥeRidō	1
⊃	→ e	<i>Syllabe fermée</i> RātR → RātRe	1

kɔmlɔRyselepɔlɔnekãilbwavdytɛ//
 zɔfɛsãblãdɛtRpReɔkype/dɔRefleʃiR/kɔmsizavɛyndesijɔ̃apRãdR//
 ãoeadRwatdɔlafɔɛjdɔpapje/jɛskRiladat/paRfwalɛljø/paRfwalɔɛR/
 zɔfɛsãblãdekRiRyulɛtR//]

I. Mauvaise réalisation du phonème			2
C	z → s	<i>Intervocalique</i> desiziɔ̃ → desisjɔ̃	1
V	e → ə	<i>Syllabe ouverte</i> le → lə (elle se trompait de pluriel et singulier)	1
II. Non réalisation du phonème			2
C	d →	<i>Finale</i> kɔmãd → kɔmã	1
V	e →	<i>Syllabe ouverte</i> masje → masi	1
Total			4

ANNEXE 6 : La chanson « Le Petit Jardin »

Chanteur : Jacques Dutronc

Année : 19671

Album: Best of Jacques Dutronc

Genre : Rock Français

C'était un petit jardin
Qui sentait bon le métropolitain,
Qui sentait bon le bassin parisien.
C'était un petit jardin
Avec une table et une chaise de jardin,
Avec deux arbres un pommier et un sapin
Au fond d'une cour à la Chaussée d'Antin
Mais un jour, près du jardin,
Passait un homme qui, au revers de son
veston,
Portait une fleur de béton.
Dans le jardin une voix chanta:

REFRAIN:

"De grâce, de grâce,
Monsieur le Promoteur,
De grâce, de grâce,
Préservez cette grâce.
De grâce, de grâce,
Monsieur le Promoteur,
Ne coupez pas mes fleurs.

C'était un petit jardin
Qui sentait bon le métropolitain,
Qui sentait bon le bassin parisien.
C'était un petit jardin
Avec un rouge-gorge dans son sapin,
Avec un homme qui faisait son jardin,
Au fond d'une cour à la Chaussée d'Antin.
Mais un jour, près du jardin,
Passait un homme qui, au revers de son
veston,
Portait une fleur de béton.
Dans le jardin une voix chantait:

REFRAIN

C'était un petit jardin
Qui sentait bon le bassin parisien.
A la place du joli petit jardin,
Il y a l'entrée d'un souterrain
Où sont rangées comme des parpaings
Les automobiles du centre urbain.
C'était un petit jardin
Au fond d'une cour à la Chaussée d'Antin.
C'était un petit jardin
Au fond d'une cour à la Chaussée d'Antin.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D., Chalaron, M.-L. (1994). *Phonétique 350 exercices*. Paris : Hachette FLE.
- Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., Soria, M., Borg, M. (2007). *Ici 1 : Méthode de français*. Paris : CLE International.
- Barret, L. (1968). *Méthode de prononciation du français*. Paris : Didier.
- Belrhali, R. (1995). *Phonétisation automatique d'un lexique général du français : systémique et émergence linguistique*. Grenoble : Université Stendhal.
- Billières, M. (1995). *Phonétique des langues et phonétique : la place du verbo-tonal*. in *Phonétique appliquée*, N° 114, p43-63. Belgique : Université de Mons – Hainaut.
- Billières, M. (1997). *Mémoire auditive, processus de compréhension et phonétique corrective en langue étrangère*. in *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, N° 12, p6-32. Toulouse : Université de Toulouse – Le Mirail.
- Billières, M. (2008). *L'inhibition phonétique en langue étrangère*. in *Dossier : Hier, Mai 68. Le Français dans le monde*, Revue de la Fédération Internationale de Professeurs de Français, , N° 357, MAI-JUIN, p24-26. Paris : Didier.
- Borrell. A. (1991). *Perception et « crible phonologique »* in *Mélanges de phonétique et didactique des langues : Hommage au professeur Raymond Renard*. Landercy, A. Paris : Presses Universitaires de Mons et Didier érudition.
- Borrell. A. (1993). *Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et/ou étrangère*. in *Travaux de didactique du FLE*, N°31, p43-55. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris : CLE International.
- Champagne-Muzar, C., S.-Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE Internationale.
- Chaubet, P. (2001). *Sens et sons 2. 停看聽(二)*. Taipei :中央圖書出版社.
- Clarenc, J. (1992). *Principes de correction de la prononciation*. in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N°28, p39-65. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cornet, E. (2006). *À la découverte du chinois*. Paris : H&K.
- Cornez, S. (2008). *La voix chantée, un outil pour l'amélioration de la correction phonétique en FLE ? : Volume I*. Grenoble : Université Stendhal.

Cureau, J., Vuletic, B. (1976). *Enseignement de la prononciation : le système verbo-tonal (S.G.A.V.)*. Alençon : Didier.

Diancoff, A. (2007). *L'audition et la prononciation du français par des apprenants chiliens et propositions de correction*. Grenoble : Université Stendhal.

Donohue-Gaudet, M.-L. (1969). *Le vocalisme et le consonantisme français*. Nancy : Delagrave.

Guimbretière, I. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.

Guyvallet, J. (2006). *Memento du Pinyin : Introduction à l'alphabet phonétique chinois*. Hong Kong : Rich Bright

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette. Paris : Armand Colin Éditeur.

Léon, M. (1991). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachettes.

Léon, P., et M. (1976). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Hachette et Larousse.

Malmberg, B. (1994). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Park, E. (1999). *Analyse des erreurs de prononciation des phonèmes français chez les apprenants coréens en français langue étrangère*. Grenoble : Université Stendhal.

Renard, R. (1976). *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : une problématique de l'apprentissage de la parole*. Paris : Didier.

Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles : Didier.

Snæbjörnsdóttir, S. (2005). *Analyse des erreurs de prononciation chez les apprenants islandais du français et propositions pédagogiques pour l'enseignement de la phonétique en Islande*. Grenoble : Université Stendhal.

Troubetzkoy, N. S. (1976). *Principes de phonologie*. Paris : Editions Klincksieck.

Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*. Paris : Hachette.

Yôsuke, I. (1955). *Etude phonétique sur le vocalisme contrastif du français et du japonais*. Paris : Université Sorbonne.

<http://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/voir2r.php?id=18004> (site Internet : Français Facile)

<http://www.du-chinois.com/apprendre-le-chinois-2/les-quatre-tons-en-chinois>

MOTS-CLÉS : Taïwanais, mandarin, français, correction, phonétique

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est de rechercher les difficultés phonologiques auxquelles sont confrontés les débutants taïwanais. Nous identifions les difficultés générales des Taïwanais pour que l'enseignement du FLE s'améliore progressivement à Taïwan car les manuels traitant des difficultés phonologiques à l'égard des taïwanais sont rares. Nous avons décidé de nous focaliser sur le public débutant car cela concerne la majorité des étudiants en FLE. En effet, les Taïwanais ont du mal à apprendre le français car le mandarin est radicalement différent du français et notamment de ce qui concerne les systèmes phonologiques. Les difficultés comme les occlusives sonores et les voyelles nasales restent toujours le problème chez les apprenants taïwanais. Nous faisons les analyses phonologiques des deux langues, les résultats du test et les propositions de correction phonétiques pour les débutants taïwanais qui pourraient aider les enseignants en français taïwanais à appliquer les méthodes adéquates face aux difficultés des taïwanais.

KEYWORDS: Taiwanese, Mandarin, French, correction, phonetic

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to research the phonological difficulties confronted by debutant Taiwanese students. It is an effort to identify the general difficulties faced by Taiwanese students in order to progressively improve the methods of teaching FLE, given that books and manuals on phonological difficulties are inadequate in Taiwan. It is to be noted that since Mandarin is a language totally different from French, with a phonological system radically different, it is not easy for Taiwanese students to learn French. Difficulties such as plosive voiced sounds and nasal vowels persist as problems for the Taiwanese student. Thus, this dissertation makes a comparative analysis of these two languages, showing the result of the test, and proposing possible phonetic corrections for debutant Taiwanese students, which can also help teachers apply the necessary methods in order to help students with their difficulties.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : *SU* PRENOM : *Liwen*

DATE : *19/02/2012*

