



HAL
open science

L'impact de la langue maternelle sur la prononciation des phonèmes de la langue française

Manon Aquevillo

► **To cite this version:**

Manon Aquevillo. L'impact de la langue maternelle sur la prononciation des phonèmes de la langue française. Education. 2018. dumas-01846047

HAL Id: dumas-01846047

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01846047>

Submitted on 20 Jul 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

UNIVERSITE DE CERGY-PONTOISE – ESPE de l'académie de Versailles

Site d'Antony

Année universitaire 2017-2018

MEMOIRE

Présenté en vue d'obtenir le Master

**Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation 1er degré »**

Parcours : « Professeur des écoles

**L'IMPACT DE LA LANGUE MATERNELLE SUR LA
PRONONCIATION DES PHONEMES DE LA
LANGUE FRANCAISE**

Manon AQUEVILLO

Sous la direction de : Madame Françoise GANDOIS

Soutenu en Mai 2018

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Françoise Gandois pour son accompagnement bienveillant tout au long de cette année.

Je remercie également Clément Maish pour son aide et ses conseils au cours des séminaires de recherches.

Enfin un grand merci à ma mère et à ma grand-mère pour leur relecture.

Résumé

La mondialisation actuelle se traduit par une mobilité internationale croissante. Les professeurs des écoles sont par conséquent amenés à enseigner à des enfants d'origines diverses et variées. Pour les enseignants de maternelle, un travail tout particulier est à mener sur les « accents étrangers » de ces élèves lors de l'apprentissage de la langue française. En effet, chaque langue se compose de différents phonèmes qui lui sont propres et il est difficile pour les enfants d'en prononcer certains lorsqu'ils n'existent pas dans leur langue maternelle.

L'intention de ce mémoire est de répondre à la question de savoir quelle(s) méthode(s) d'apprentissage mettre en place afin de permettre à ces enfants pour qui, le français n'est pas la langue maternelle, de prononcer correctement les différents phonèmes de la langue française.

Deux méthodes ont été expérimentées au sein d'une classe de moyenne section afin d'observer leur efficacité. La méthode BOREL-MAISONNY qui associe un phonème à un geste et la méthode « Une clé pour les sons » qui compare les positions articulatoires des phonèmes deux à deux. Au terme de ces expérimentations, il semblerait qu'unir les deux procédés soit le plus pertinent. En effet, lier un geste à un phonème d'une part et l'associer à une position articulatoire d'autre part, a permis la marge de progression la plus importante.

Mots-clés : accent, phonèmes

Abstract

The current globalization is resulting in increasing international mobility. Teachers in schools are therefore asked to teach children from diverse and varied backgrounds. For kindergarten teachers, a special job is to conduct on the "foreign accents" of these students when learning the French language. Indeed, each language is composed of different phonemes of its own and it is difficult for children to pronounce some when they do not exist in their mother tongue.

The intention of this paper is to answer the question of what (s) method (s) of learning put in place to allow these children for whom French is not the native language, to pronounce correctly the different phonemes of the French language?

Two methods have been experimented in a mid-section class to observe their efficiencies. The BOREL-MAISONNY method that associates a phoneme with a gesture and the "Une clé pour les sons" method that compares articulatory positions of phonemes two to two. At the end of these processes, it seems that joining the two methods is the most relevant. Indeed, to link a gesture to a phoneme on the one hand and to associate it with an articulatory position on the other hand, allowed the most important margin of progression.

Keywords : accent, phonemes

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé.....	3
Abstract.....	4
Liste des annexes.....	7
Introduction.....	8
L'accent en maternelle	10
1.1 Définition.....	10
1.2 La place de l'accent dans la mobilisation du langage en maternelle.....	11
2.1 Les instructions officielles.....	11
2.2 Les études neurologiques et linguistiques	12
1.3 L'origine des accents	13
2.1 Les origines scientifiques	13
2.2 L'étude des accents de la classe	15
Les difficultés propres aux apprenants d'origine tamoule.....	16
Les difficultés propres aux apprenants d'origine arabe.....	18
Les difficultés propres aux apprenants d'origine wolof	19
La mise en place du protocole de différenciation	21
1.1 La vérification des hypothèses.....	21
2.1 Le fond du test de prononciation.....	21
2.2 La forme du test de prononciation.....	21
2.3 L'analyse du tableau de données	22
1.2 Les remédiations envisagées.....	24
2.1 La méthode BOREL-MAISONNY.....	24
2.2 La méthode « Une clé pour les sons »	24
1.3 L'organisation des ateliers différenciés	25
2.1 Atelier : BOREL-MAISONNY.....	25
2.2 Atelier : Une clef pour les sons	26
2.3 Atelier : BOREL-MAISONNY et une clef pour les sons.....	27
L'analyse des résultats de différenciation pédagogique.....	28
1.1 Les résultats des ateliers	28
2.1 L'analyse du test bilan	28
2.2 L'analyse des méthodes utilisées.....	29
Les avantages des méthodes	30
Les inconvénients et les pistes d'amélioration des méthodes.....	31

1.2 Les pistes non exploitées.....	32
<i>2.1 Les autres langues pratiquées</i>	<i>32</i>
<i>2.2 Les troubles du langage en maternelle.....</i>	<i>33</i>
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	35
Annexes.....	36

Liste des annexes

Index des annexes

Annexe 1 : Tableau de données	37
Annexe 2 : Méthode BOREL-MAISONNY.....	41
Annexe 3 : Méthode « Une clé pour les sons ».....	45

Introduction

« L'idéologie sur la langue est si forte dans notre pays, que les gens ne s'en rendent même pas compte. »

P. BLANCHET, sociolinguiste

En tant que professeur des écoles stagiaire, dans une classe de moyenne section comprenant 24 élèves d'origines multiples, j'ai constaté des difficultés pour certains, à prononcer quelques sons de la langue française. Ce choix de sujet : « L'impact de la langue maternelle sur la prononciation des phonèmes de la langue française » est né après mon hésitation à reprendre une élève d'origine étrangère qui faisait une erreur de prononciation, alors que je n'avais pas réfléchi une seconde pour reprendre un élève qui zézayait. Je me suis demandé s'il était de mon devoir en tant qu'enseignante de reprendre tous mes élèves de façon similaire lorsqu'ils faisaient des erreurs de prononciation ou si je devais en tolérer certaines reflétant leurs cultures.

Pour Philippe BLANCHER, « **Une langue, quelle qu'elle soit, c'est un marqueur d'identité. Rejeter (...) un accent (...), c'est toucher à l'identité de l'être, rejeter ce qu'il est.** »

Il semblerait alors que chercher à gommer ces accents, rejoigne l'idée de les rejeter. Pour autant, lorsqu'on connaît, d'une part, l'importance de l'idéologie sur la langue, cette discrimination linguistique qui exclut des millions de personnes « de l'accès à des droits ou à des ressources comme la vie publique, l'éducation, l'emploi, le logement, les soins, etc... »¹ et d'autre part, les prévisibles difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture résultant de confusions de phonèmes, il convient de s'interroger sur le rôle des enseignants au cours de l'apprentissage de la langue française, en maternelle, vis-à-vis de ces accents étrangers.

Afin de permettre à tous les élèves de réussir et de s'épanouir, et ce en accord avec les instructions officielles, il semble que l'apprentissage d'une « bonne » prononciation soit une condition essentielle.

Quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) permettrai(en)t aux enfants pour qui, le français n'est pas la langue maternelle, de prononcer correctement les différents phonèmes de la langue française ?

¹ Philippe BLANCHET, « Glottophobie », *Libération*, 2016
AQUEVILLO Manon

Trois parties seront développées pour traiter cette question. Dans un premier temps, il s'agira d'expliquer de façon théorique la notion d'accent en maternelle. Dans un deuxième temps, le protocole de différenciation pédagogique mis en place au sein de la classe de moyenne section sera présenté. Enfin, dans un troisième temps, les résultats de ce protocole seront analysés.

L'accent en maternelle

1.1 Définition

« Les ordres furent transmis aux garçons dans un français dont les hésitations ou l'accent trahissaient tantôt le russe, tantôt l'anglais, tantôt l'allemand, tantôt le hongrois et tantôt un idiome inconnu. » L-P FARGUE, *Le piéton de Paris*, 1939, p.59

Dès les premiers mots, tout le monde le reconnaît, beaucoup cherchent à l'identifier pour le relier à une zone géographique, certains s'amuse même à tenter de le reproduire, mais comment le définir ?

« **Le mot accent signifie étymologiquement « pour le chant » (ad cantum en latin) » mais le plus souvent, derrière ce mot, il y a l'idée qu'on peut reconnaître d'où vient l'individu qui parle, à sa prononciation.** »² En effet, l'accent serait « **l'ensemble des traits de prononciation, qui s'écartent de la prononciation considérée comme normale et révèlent l'appartenance d'une personne à un pays, une province, un milieu déterminés.** »³

« Finalement, Munro et Derwing (1998, p.396) définissent *l'accent étranger* comme suit: « **Accentedness refers to the extent to which a listener judges (L2) speech to differ from NS (native speaker) norms.** » (L'accent étranger est un jugement porté par un auditeur du discours L2 par rapport aux normes langagières du locuteur natif). »⁴

Ainsi donc, celui qui ne maîtrise pas parfaitement la prononciation la plus courante d'un pays, d'une province ou d'un milieu déterminés sera porteur d'un accent. En d'autres termes, la population entière a un accent dès qu'elle s'adresse à un interlocuteur qui n'est pas de sa région.

Rien qu'en France, on compte au moins un accent par région⁵, soit au minimum 27 accents différents. En dépit de ce riche éventail, force est de constater que ces divers accents sont très peu représentés

² Philippe BOULA DE MAREÛIL, « La diversité des accents en français », *Pour la science*, 2014, pourlascience.fr

³ cnrtl.fr (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

⁴ Mary NIVEN, *L'intonation en tant que facteur prosodique, intervenant dans l'intelligibilité, dans la perception du degré d'accent étranger et dans la compréhension du discours en français langue seconde, chez les anglophones*, 2006, p.15

⁵ Selon l'ancienne liste des régions en vigueur de 1970 à 2015
AQUEVILLO Manon

dans nos médias. Les postes les plus exposés sont majoritairement détenus par des personnalités dont la prononciation est considérée comme « normale » ou plus exactement par ceux dont l'accent est parisien. En effet, l'accent est souvent moqué voire stigmatisé.

Le linguiste Philippe BLANCHET a donné le nom de « **glottophobie** » à ce phénomène pour désigner « **le rejet et la discrimination de populations en raison de leur façon de parler.** »⁶ Selon lui, cela remonte au « XVI^e siècle, époque où le français devient la langue du roi, de l'élite. Encore aujourd'hui, toute variation qui s'en éloigne est pointée du doigt. »⁷

1.2 La place de l'accent dans la mobilisation du langage en maternelle

En tant qu'enseignant de maternelle, nous avons pour mission de guider nos élèves dans l'apprentissage de la langue nationale. De part la mondialisation et la mobilité internationale nous voyons arriver dans nos classes des enfants d'origines diverses et variées. Lorsqu'on connaît d'une part, les difficultés d'insertion que peuvent éprouver certains adultes porteurs d'un accents et d'autre part, la rudesse avérée à l'estomper une fois arrivé à l'âge adulte, il semble qu'un rôle tout particulier revienne aux enseignants de maternelle, lors de la mobilisation du langage, vis-à-vis de ces accents.

2.1 Les instructions officielles

« L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. »⁸

A la lecture de cet extrait on comprend que l'enseignant doit être particulièrement vigilant lors des premiers essais de verbalisation des enfants, notamment ceux pour qui le français n'est pas la langue maternelle. Pour ces derniers, l'école sera parfois l'unique endroit où leurs interactions se feront en français. Afin de leur permettre de progresser dans leurs productions orales l'enseignant devra les

⁶ Margaux LACROUX, « Mais vous croyez vraiment percer en radio avec votre accent ? », *Slate*, 2017, slate.fr

⁷ Ibidem

⁸ Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015
AQUEVILLO Manon

mettre « sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores. »⁹ Un travail devra être mené sur les différents phonèmes de la langue française « dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français. »¹⁰

« Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. »¹¹

Si cet apprentissage de la langue est une condition essentielle pour la réussite de chacun, il l'est particulièrement pour les enfants d'origine étrangère afin de garantir leur insertion et leur épanouissement personnel.

2.2 Les études neurologiques et linguistiques

« Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre quatre et huit ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance. »¹²

Selon O'NEIL, il paraîtrait que les facilités d'apprentissage d'une langue étrangère reconnues aux jeunes enfants résident dans leur compétence d'imitation. Il serait plus aisé pour un enfant âgé de 4 à 8 ans d'imiter les phonèmes d'une langue étrangère plutôt que pour un adulte.

C'est la raison pour laquelle KRASHEN recommande l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge pour une meilleure prononciation. Selon lui, plus les apprenants sont jeunes, meilleur en sera leur accent. « **Many people, (...) believe that younger children can acquire a more native-like accent in a second language acquisition than older students** »¹³ (Beaucoup de gens (...))

⁹ Ibidem

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem

¹² O'NEIL, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, 1993, p.169 cité par Radia AZZAM-HANNACHT, *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*

¹³ KRASHEN, *Principles an Practice Second langaguage Aquisition*, 1982, p.67 cité par Radia AZZAM-HANNACHT

croient que les enfants plus jeunes peuvent acquérir un accent plus « authentique » dans l'acquisition d'une seconde langue que les élèves plus âgés.)

Il est d'ailleurs rejoint par GUIORA et ACTION qui affirment que : « **pratiquement depuis le début, le comportement langagier qui nous a semblé le plus singulier et déroutant (en dehors de l'acquisition linguistique elle-même), a été la facilité apparente avec laquelle les jeunes enfants peuvent assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, lorsqu'ils sont dans son environnement naturel, et l'apparente inhabilité de presque tout le monde, une fois passée la barrière magique de dix à douze ans, d'assimiler une prononciation authentique dans une langue étrangère, quelles que soient les conditions d'acquisition.** »¹⁴

A la lecture des instructions officielles et des études neurologiques et linguistiques précédentes il semble que l'école maternelle soit le lieu propice à l'apprentissage d'un français « authentique », dépossédé de tout accent quel qu'il soit. Pour se faire, faut-il encore comprendre la provenance de ces accents.

1.3 L'origine des accents

Lors de la rentrée scolaire, plusieurs accents ont été détectés de façon purement subjective au sein de la classe. Dans un premier temps, une recherche sur les causes des accents en général a été effectuée. Dans un second temps, une collecte de données auprès des parents a permis d'identifier précisément les origines des accents des élèves afin d'entamer un travail de remédiation phonologique.

2.1 Les origines scientifiques

C'est un article québécois de Juliane Bertrand et Nancy Allen intitulé *Phonétique et compréhension orale du français* qui a orienté mes recherches : « **Comme le fait remarquer Lepetit (1989), le discours d'un locuteur de langue seconde révèle presque toujours des caractéristiques de sa langue maternelle. (...) lorsque l'apprenant amorce son apprentissage d'une nouvelle langue, il ne peut d'entrée de jeu en comprendre ou en produire tous les sons, car certains n'existent pas dans sa langue maternelle.** »

L'accent se manifesterait donc sur les phonèmes absents dans la langue maternelle de l'apprenant. D'un point de vue linguistique le phonème est défini comme « **un élément sonore du langage articulé considéré d'un point de vue physiologique (disposition des organes vocaux) et d'un point de**

¹⁴ O'NEIL, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, 1993, p.171 cité par Radia AZZAM-HANNACHT
AQUEVILLO Manon

vue acoustique (perception auditive). »¹⁵ D'un point de vue phonologique il s'agit : « du plus petit segment phonique (dépourvu de sens) permettant seul ou en combinaison avec d'autres phonèmes de constituer des signifiants ou de les distinguer entre eux. »¹⁶

La langue française comporte 36 phonèmes : 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes.

Tableau de référencements des phonèmes français

Sons voyelles	
[a]	papa patte voiture femme
[ɑ]	pâte
[ā]	tante tente ambulance embrasser faon
[e]	été chanter assez essayage et
[ɛ]	flèche forêt parquet mais maîtresse baleine sel
[ə]	petit
[œ]	œuf fleur
[ø]	œufs feu
[ě]	brin train peindre impossible daim examen thym synthèse
[œ̃]	brun parfum
[i]	midi stylo tee-shirt
[o]	moto taureau aussitôt
[ɔ]	robe
[ɔ̃]	tonton ombre
[y]	lune il a eu il eut
[u]	hibou igloo clown

Sons semi-voyelles	
[j]	radio travaille travail feuille treuil œil voyelle
[w]	oiseau point oui fouet
[ɥ]	huit huître

Sons consonnes	
[b]	bonjour abbé
[k]	café accord kaki qui coq chorale
[d]	dent addition
[f]	forêt affaire éléphant
[g]	gare guitare seconde
[ʒ]	je girafe pigeon
[l]	lapin ville
[m]	tomate pomme
[n]	cane canne
[p]	partir applaudir observe
[r]	rue arrêt
[s]	salle tasse limace glaçon attention piscine dix
[t]	tapis attention
[v]	valise wagon
[z]	zèbre prison dixième
[ʃ]	chapeau schéma shampooing
[ʁ]	montagne

www2.ac-lyon.fr

A la lecture de ces éléments on peut supposer qu'un enfant dont la langue maternelle ne comporte pas l'intégralité de ces 36 phonèmes sera susceptible de parler français avec un accent.

¹⁵ cnrtl.fr

¹⁶ Ibidem
AQUEVILLO Manon

2.2 L'étude des accents de la classe

Il a été demandé oralement aux parents des élèves quelle était la langue maternelle de leur enfant (voir annexe 1). Ce premier indicateur a permis d'identifier de façon certaine les cinq élèves pour qui le français n'était pas la langue maternelle.

Référencement des langues maternelles étrangères des élèves

Prénoms¹⁷	Langues maternelles
Ghizlane	Arabe
Nalini	Tamoul
Alyssa	Tamoul
Amelle	Wolof
Alexandre	Wolof

A la suite de ce recueil d'informations, des recherches ont été effectuées sur les langues maternelles de ces cinq enfants : le tamoul, le wolof et l'arabe. Cela a permis d'identifier les phonèmes inexistant dans ces langues et d'anticiper les difficultés auxquelles pourraient être confrontés ces enfants.

¹⁷ Afin de garantir l'anonymat des élèves des prénoms fictifs ont été attribués, en suivant la méthode de
Baptiste Coulmont
AQUEVILLO Manon

Les difficultés propres aux apprenants d'origine tamoule

La langue tamoule comprend 30 phonèmes : 10 voyelles, 28 consonnes et 2 diphtongues.

Tableau de référencement des consonnes tamoules

		Labiale	Lingual	Laryngal ou glottal									
		Bilabial	Labio-dental	Coronal	Dorsal	Pharyngal							
				Dental	Alvéolaire	Pré-palatal	Apico-palatal	Alvéo-palatal	Dorso-palatal	Vélaire	Uvulaire		
Occlusif	Oral et nasal	p b m p (b) m			t d n - - n			t [(d)] ɳ	c ʃ ɲ c ɲ	k g ŋ k (g) -			
	Affriquée							tʃ (dʒ)					
Fricatif et spirant		[β] -	f v (f) -	[ð]	s z [s] (z)		ʃ ʒ					x ɣ	[h]
	Latéral												
Liquide	Latéral				l			ɭ					
	Vibrant				(r) [(r)]								
Approximant		w [w]							j	w			
		ɥ			ɭ				j	[w]			
		ɔ			ɭ				ɥ				

lgidf.cnrs.fr

Selon le CRNS¹⁸ : « Les difficultés pour apprendre le français sont nombreuses pour un locuteur du tamoul. La plus importante est sans doute que **les consonnes voisées¹⁹ n'existent en tamoul qu'en distribution complémentaire avec leurs allophones non voisés**. Il est donc très probable qu'un locuteur du tamoul n'entende pas la distinction en [t] et [d] ou [k] et [g] par exemple, mais qu'il entende plutôt les premiers à l'initiale de mot et les seconds à l'intérieur du mot, quel que soit le son effectivement prononcé en français.

¹⁸ lgidf.cnrs.fr/tamoul-phonologie

¹⁹ Les sons [v], [z], [ʒ], [d] ou encore [g] s'appellent des consonnes voisées. Le voisement est une propriété de certains sons qui s'accompagnent d'une vibration des cordes vocales.

De même lorsqu'une consonne nasale (en français [m], [n], [ɲ] et éventuellement [ŋ]) se trouve avant ou après [p], [t], [k], ces derniers seront prononcés [b], [d], [g]. »

Tableau de référencement des voyelles tamoules

	Antérieures	Centrales	Postérieures			
	Non-arrondies	Arrondies	Non-arrondies	Arrondies	Non-arrondies	Arrondies
Fermées	i	y				u
	i					u
	ɪ					u
Mi-fermées	e	ø	ə			o
	e		ə			o
Mi-ouvertes	ɛ ě	œ œ̃				ɔ ɔ̃
	ɛ					ɔ
Ouvertes						
			a		ɑ ā	
			a			

lgidf.cnrs.fr

« Le tamoul ne connaît pas les voyelles nasales²⁰ [ã] (an), [ɛ̃] (in) et [õ] (on).

De même des voyelles arrondies antérieures²¹ [y] (u), [ø] (jeu) et [œ] (beurre).

Enfin, il n'y a pas d'opposition significative entre les voyelles moyennes²² [ɛ] (bête) vs. [e] (fée) et [ɔ] (bonne) vs. [o] (beau). »

Par conséquent, à priori, pour les élèves dont la langue maternelle est le tamoul, **des erreurs de prononciation pourraient se faire ressentir sur les phonèmes suivants** : [v], [z], [ʒ], [m], [n], [ɲ], [ŋ], [ã], [ɛ̃], [õ], [y], [ø], [œ], [ɛ], [e], [ɔ], [o]

²⁰Une voyelle nasale est une voyelle suivie d'une consonne nasale (m ou n)

²¹Pour les voyelles arrondies antérieures les lèvres sont arrondies et projetées en avant, le bout de la langue se déplace vers l'avant de la bouche.

²² Les 6 voyelles moyennes en français : [e], [ɛ], [ø], [œ], [o], [ɔ]. Elles sont attestées par des paires minimales (mots dont le sens varie par la substitution d'un seul phonème).

Les difficultés propres aux apprenants d'origine arabe

La langue arabe comprend 31 phonèmes : 3 voyelles et 28 consonnes.

Tableau de référencement des consonnes arabes

ا	'	[ʔ]	ز	z	[z]	ق	q	[q]
ب	b	[b]	س	s	[s]	ك	k	[k]
ت	t	[t]	ش	š	[ʃ]	ل	l	[l]
ث	t̤	[θ]	ص	ṣ	[s]	م	m	[m]
ج	ǧ	[dʒ]	ض	ḍ	[d]	ن	n	[n]
ح	ḥ	[ħ]	ط	ṭ	[t]	ه	h	[h]
خ	ḫ	[x]	ظ	ẓ	[z]	و	w	[w]
د	d	[d]	ع	'	[ʕ]	ي	y	[y]
ذ	ḏ	[ð]	غ	ġ	[ɣ]			
ر	r	[r]	ف	f	[f]			

j.poitou.free.fr

Tableau de référencement des voyelles arabes



larabefacile.fr

Selon A. BAYOU²³ : « les apprenants de la langue française dont la langue maternelle est l'arabe devraient avoir des difficultés sur les voyelles : [y], [o], [e] et [œ] ainsi que sur les consonnes : [p], [v], [R] puisque ces sons n'existent pas en arabe littérale. »

Par conséquent, à priori, pour les élèves dont la langue maternelle est l'arabe, des erreurs de prononciation pourraient se faire ressentir sur les sons suivants : [y], [o], [e], [œ], [p], [v], [R]

²³ Abdou BAYOU, *Connaissance du public (cas des enfant en provenance du Maroc) - Analyse d'erreurs dues aux interférences « français/arabes »*, Etude menée par le CASNAV de Montpellier
AQUEVILLO Manon

Les difficultés propres aux apprenants d'origine wolof

La langue wolof comprend 62 phonèmes, 17 voyelles et 45 consonnes.

Tableau de référencement des phonèmes wolof

Vowels

a	à	aa	e	ee	é	ée	ë	ëe
[ə]	[a]	[aː]	[ɛ]	[ɛː]	[e]	[eː]	[ə]	[əː]
i	ii	o	oo	ó	óo	u	uu	
[i]	[iː]	[ɔ]	[ɔː]	[o]	[oː]	[u]	[uː]	

Consonants

b	c	d	f	g	j	k	l	m	mb
[b]	[c]	[d]	[f]	[g]	[j]	[k]	[l]	[m]	[mb]
n	nc	nd	ng	nj	nk	nq	nt	ñ	ŋ
[n]	[nc]	[nd]	[ŋg]	[nj]	[ŋk]	[ŋq]	[nt]	[ɲ]	[ŋ]
p	q	r	s	t	w	x	y		
[p]	[q]	[r]	[s]	[t]	[w]	[x~ɣ]	[j]		
bb	cc	dd	gg	jj	kk	ll	mm	nn	
[bː]	[cː ^h]	[dː]	[gː]	[jː ^h]	[kː/kː ^h]	[lː/lː ^h]	[mː]	[nː]	
nk	ññ	ŋŋ	pp	rr	tt	ww	yy		
[^h ŋk/ ^h ŋk ^h]	[ɲː]	[ŋː]	[pː/pː ^h]	[rː]	[tː/tː ^h]	[wː]	[jː]		

omniglot.com

Selon une étude de Béatrice Akissi Boutin, Randal Gess et Gabriel Marie Guèye intitulée « French in Senegal after three centuries: A phonological study of Wolof speakers' French » : « **Toutes les voyelles orales du français sont connues des locuteurs de wolof, à l'exception du [y].**

Les voyelles nasales sont souvent dédoublées par une consonne nasale : en bas devient [ã.m ba] ou peuvent disparaître : comment devient [kɔ ma].

Les consonnes occlusives sourdes²⁴ en position finale ne sont pas toujours prononcées.
Exemple : contact devient contac.

²⁴ [p], [t],[k]

Les autres occlusives²⁵ sont prononcées, mais sans relâchement, ce qui provoque l'ajout d'une trace sonore supplémentaire qui peut être associée au e caduc. »

Enfin le [ʀ] peut se prononcer de différentes façons : Comme [ʀ] parisien,²⁶ comme apico-alvéolaire²⁷ ou comme dorso-uvulaire.²⁸

Par conséquent, à priori, pour les élèves dont la langue maternelle est le wolof, **des erreurs de prononciation pourraient se faire ressentir sur les sons suivants : [y], [ã], [ɛ̃], [ɔ̃], [p], [t], [k], [b], [d], [g], [m], [n], [ɲ], [ʀ]**

Après avoir étudié l'origine des accents des élèves et formulé des hypothèses quant à leurs difficultés de prononciation, il a fallu vérifier ces hypothèses afin de pouvoir établir un protocole de différenciation pédagogique adéquat.

²⁵ [b],[d], [g], [m], [n], [ɲ]

²⁶ Aussi appelé ʀ dorso-vélaire, il est produit sans vibration de la luette, il est faiblement articulé et ne produit qu'un frottement.

²⁷ Le ʀ latin est fortement roulé, prononcé avec la pointe de la langue rapprochée des alvéoles supérieurs, d'où son nom de ʀ apical.

²⁸ Les locuteurs cherchent dans la luette à produire les battements qu'ils ne peuvent plus obtenir avec la pointe de la langue.

La mise en place du protocole de différenciation

1.1 La vérification des hypothèses

Un test de prononciation a été conçu de façon à mettre en évidence les phonèmes posant des difficultés aux élèves. Ces résultats ont ensuite été croisés avec leurs langues maternelles afin de vérifier les hypothèses.

2.1 Le fond du test de prononciation

Il a été demandé à chaque élève de la classe, de façon individuelle de prononcer 23 mots : lit - chat - bébé - verre - tortue - bleu - beurre - rouge - jaune - pain - gants - ballon - pomme - dents - âne - montagne - sac - parking - feuille - fraises - oreille - fruits – kiwi

Ces mots comprenaient 33 phonèmes de la langue française : [l] - [i] - [ʃ] - [a] - [b] - [e] - [v] - [ɛ] - [ʀ] - [t] - [ɔ] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [ʒ] - [o] - [n] - [p] - [ɛ̃] - [g] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [m] - [d] - [ɲ] - [s] - [k] - [f] - [j] - [z] - [ʋ] - [w]

Il a été fait le choix de ne pas évaluer la prononciation des sons : [ɑ], [ə] et [œ̃] car ils sont particulièrement difficiles à discerner des sons [a], [ø], [ɛ̃] et se perdent par abus de langage.

De plus, le mot parking a été proposé, à l'origine, dans le but de travailler le son [ɲ]. Cependant, au cours des recherches, il s'est avéré que ce phonème n'était pas français. En effet, il se retrouve uniquement dans certains mots d'origine anglaise. Puisqu'il a été évalué lors du test de prononciation, il rentre donc en compte dans le pourcentage de réussite de chaque élève.

2.2 La forme du test de prononciation

Le test de prononciation s'est déroulé durant une semaine au mois de Janvier. Les élèves ont été appelés un par un au cours de l'accueil du matin.

Pour ne pas influencer leur prononciation, il a été fait le choix de ne pas leur faire répéter chaque mot après l'enseignant mais plutôt de leur montrer des images qu'ils devaient nommer.

Chaque enfant a été enregistré, ce qui a permis d'identifier les phonèmes sources d'erreurs et ceux correctement prononcés. Au sein du tableau de données (voir annexe 1) les phonèmes mal prononcés apparaissent en rouge et les phonèmes correctement prononcés apparaissent en vert.

Les mots porteurs d'erreur(s) ont été retranscrits phonétiquement de façon à repérer les phonèmes mal ou non prononcés.

Enfin, un pourcentage de réussite au test de prononciation a été établi pour chaque élève. Pour se faire, la méthode suivante a été suivie :

Extrait du tableau de données

ALI	FRANCAIS	MAROCAIN	94 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [o] - [œ] - [u] - [ɔ] - [ɔ̃] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [ʃ] - [s] - [z] - [ʒ] - [ʝ] - [ʁ] - [j] - [w]
			[ŋ] - « mōtan » (montagne)	
			[ʁ] - « parkin » (parking)	

Selon la dernière colonne, Ali a correctement prononcé 32 phonèmes sur 36. En effet, il semble qu'il ait éprouvé des difficultés sur les phonèmes [ŋ] et [ʁ] qui apparaissent en rouge. Il obtient un score de 32 sur 36 qui, ramené sur 100 revient à 94% de réussite.

2.3 L'analyse du tableau de données

Ce tableau a permis de vérifier s'il existait un lien entre la langue maternelle de l'enfant et sa réussite au test de prononciation des phonèmes de la langue française. Sur les dix-neuf élèves dont la langue maternelle est le français, neuf ont un score de 100 % au test de prononciation. Ainsi donc, **en moyenne section, un enfant sur deux dont la langue maternelle est le français commet encore une ou plusieurs erreurs de prononciation.** Sur les cinq élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, tous ont un score inférieur à 100 %. Ainsi donc, **en moyenne section, tous les enfants pour qui le français n'est pas la langue maternelle, commettent une ou plusieurs erreurs de prononciation.**

S'agissant des hypothèses formulées sur ces cinq élèves :

Suite au test de prononciation de Nalini, des erreurs ont été relevées sur les phonèmes « [ŋ], [ʁ], [ɛ̃] et [ʝ] » **ce qui vérifie l'hypothèse du CRNS.** Pour autant il a également été relevé une absence de prononciation du phonème [ʁ] dans les mots « beurre, rouge ou encore parking ». Cette erreur n'avait pas été anticipée.

Pour Alyssa il a été relevé des erreurs de prononciation sur les phonèmes « [ʃ], [ʒ], [v] et [ɔ] » **ce qui vérifie l'hypothèse du CRNS**. Tout comme pour Nalini, il a été relevé une erreur de prononciation du phonème [ʀ] qui est systématiquement prononcé [ʀ]. Une autre erreur sur le phonème [w] n'avait pas été anticipée.

Suite au test de prononciation de Ghizlane, des erreurs ont été relevées sur les phonèmes « [ɔ], [ʃ], [ʒ], [ʒ] et [w] » **ce qui ne vérifie pas l'hypothèse de l'Etude menée par l'Académie de Montpellier (CASNAV)**. Il a cependant été remarqué une similitude avec les erreurs d'Amandine sur le [ʃ], [ʒ] et [ʒ]. Quant à l'erreur sur le phonème [w] elle est fréquente chez les enfants de la classe comme le montre le tableau de données.

Enfin, suite au test de prononciation d'Amelle et d'Alexandre, des erreurs ont été relevées sur les phonèmes « [ʃ], [ʒ], et [w] » **ce qui ne vérifie pas l'hypothèse de l'Etude menée par Béatrice Akissi Boutin, Randal Gess et Gabriel Marie Guève**. Il a été constaté chez ces deux enfants, des scores au test de prononciation très satisfaisants et similaires à ceux d'autres enfants pour qui, la langue maternelle est le français. Ce qui montre -et bien heureusement- que **tous les enfants, dont la langue maternelle n'est pas le français, n'éprouvent pas plus de difficultés que les autres à prononcer les phonèmes de la langue française**.

A l'inverse, certains enfants dont la langue maternelle est le français ont obtenu des scores similaires à ceux pour qui, la langue française n'est pas la langue maternelle. C'est notamment le cas de Boris (91 %) et d'Amandine (85 %).

Après avoir vérifié les hypothèses de départ, plusieurs pistes de remédiation ont été examinées.

1.2 Les remédiations envisagées

Deux méthodes ont été explorées : la phonomimie qui associe un geste à chaque son et la comparaison des sons deux à deux.

2.1 La méthode **BOREL-MAISONNY**

Cette méthode d'apprentissage a été mise au point en 1949, par Suzanne BOREL-MAISONNY, l'une des fondatrices de l'orthophonie en France. Elle s'inspire de la **phonomimie**, « **un procédé pédagogique par lequel on figure les sons de la voix par des gestes.** »²⁹

Plus précisément, « ce procédé d'instruction repose sur 33 gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes idées que les sons et les articulations de la voix rappellent à l'ouïe. »³⁰

A l'origine, Augustin GROSSELIN mit au point cette méthode de lecture pour ses propres enfants. Par la suite, elle fut utilisée auprès d'enfants sourds. Plus tard encore, elle fut reprise pour enseigner aux jeunes enfants en difficulté d'expression. Enfin, elle fit ses preuves auprès d'enfants présentant une dyslexie ou une dysorthographe.

La méthode BOREL-MAISONNY a donc été envisagée pour remédier aux difficultés de prononciation des élèves. L'hypothèse de travail était la suivante : si certains enfants n'arrivent pas à reproduire ou plus précisément n'entendent pas la nuance entre certains sons, le fait d'y associer deux gestes différents les aidera-t-ils à les dissocier, et par la suite à les reproduire ?

2.2 La méthode « **Une clé pour les sons** »

« Afin d'aider l'apprenant à acquérir la capacité de distinguer les sons équivoques, un enseignant ferait **premièrement entendre des chaînes sonores où les deux formes sont mises en contraste**, (...) pour faire prendre conscience aux apprenants de la différence entre les deux phonèmes (...). **Deuxièmement, l'enseignant expliquerait la position articulaire** (de la langue, des mâchoires, etc.) pour produire chacun des sons et demander aux apprenants d'en faire l'expérience par eux-mêmes. **Troisièmement, l'enseignant présenterait un grand nombre de paires minimales**, c'est-à-dire de mots ou de phrases qui ne se distinguent que par un seul son étudié. »³¹

²⁹ Cnrtl.fr

³⁰ A. GROSSELIN, *Le Moniteur*, 1867, Cité par Emile LITTRE « Phonomimie », *Reverso*, littre.reverso.net

³¹ J. BERTRAND et N. ALLEN, « Phonétique et compréhension orale du français », *Quebec du français*, 2011

Ces trois étapes ont été reprises dans la méthode « Une clé pour les sons » (voir annexe 3), Matériel d'apprentissage pour la connaissance et la discrimination des sons du français destiné aux adultes en alphabétisation créé par le Centre de Lecture et d'Écriture (CLE – Montréal) en Septembre 1999.

Cette méthode a donc été envisagée pour remédier aux difficultés de prononciation des élèves. L'hypothèse de travail était la suivante : si certains enfants n'arrivent pas à reproduire ou plus précisément n'entendent pas la nuance entre certains sons, le fait de travailler par comparaison de positions articulatoires les aidera-t-ils à les dissocier et par la suite à les reproduire ?

1.3 L'organisation des ateliers différenciés

Pour remédier à leurs disparités et afin d'appliquer une pédagogie différenciée, les vingt-quatre élèves ont été répartis en trois groupes hétérogènes. Deux paramètres ont été respectés : la parité et les résultats au test. Les élèves dont le score était de 100 % ont volontairement été inclus dans les groupes afin que les élèves en difficultés de prononciation puissent s'y référer.

2.1 Atelier : BOREL-MAISONNY

Le groupe A comportait les élèves suivants : Nadia (100%), Brahim (100%), Grace (100%), Colin (97%), Alison (97%), Cassandra (94%), Alexandre (91%), Alyssa (82%)

Selon le tableau de données, ces élèves éprouvaient des difficultés de prononciation des phonèmes :

[ɥ] - [w] - [ɲ] - [ŋ] - [ɔ] - [v] - [ʀ]

La méthode BOREL-MAISONNY a permis de travailler les phonèmes :

[w] - [v] - [ʀ]

Le groupe a été isolé du reste de la classe pendant environ quinze minutes. Dans un premier temps, un rappel a été fait quant à leur test de prononciation. Il leur a été précisé que suite à ce test, il était apparu que certains sons semblaient plus difficiles que d'autres à être reproduits et que l'objet de cet atelier était de les travailler ensemble.

Dans un deuxième temps, chacun des trois phonèmes travaillés a été associé à un geste. Les enfants ont pu mimer les gestes de l'enseignant d'une part et les images imprimées d'autre part (voir annexe 2). En parallèle ils étaient amenés à reproduire les phonèmes associés aux gestes.

Dans un troisième temps, une vérification des apprentissages a été effectuée sous la forme d'une dictée de gestes puis de phonèmes. Ainsi, il a été demandé aux enfants de reproduire le geste associé au phonème émis par l'enseignant, puis d'émettre le phonème correspondant au geste de l'enseignant.

2.2 Atelier : Une clef pour les sons

Le groupe B comportait les élèves suivants : Chris (100%), Sacha (100%), Amélie (100%), Mina (97%), Amelle (97%), Ali (94%), Boris (91%), Amandine (85%)

Selon le tableau de données, ces élèves éprouvaient des difficultés de prononciation sur les phonèmes :

[ŋ] - [w] - [ʁ] - [ʃ] - [ʒ] - [k]

La méthode « Une clé pour les sons » a permis de travailler les phonèmes :

[ŋ] - [ʃ] - [ʒ] - [k]

Le groupe a été isolé du reste de la classe pendant environ quinze minutes. Dans un premier temps, un rappel a été fait quant à leur test de prononciation. Il leur a été précisé que suite à ce test, il était apparu que certains sons semblaient plus difficiles que d'autres à être reproduits et que l'objet de cet atelier était de les travailler ensemble.

Dans un deuxième temps chacun des quatre phonèmes travaillés a été associé à un autre phonème afin de comparer leurs positions articulatoires. Le phonème [ŋ] a été comparé au phonème [ʃ], le phonème [ʃ] au phonème [s], le phonème [ʒ] au phonème [z] et le phonème [k] au phonème [t].

Dans un troisième temps, entre les quatre comparaisons, une vérification des apprentissages a été effectuée. L'enseignant a prononcé une dizaine de mots comprenant les deux phonèmes étudiés lors de la comparaison. Les élèves ont dû retrouver lequel des deux phonèmes apparaissait dans le mot et le reproduire.

2.3 Atelier : BOREL-MAISONNY et une clef pour les sons

Le groupe C comportait les élèves suivants : Mame (100%), Pol (100%), Alice (100%), Angela (97%), Joy (97%), Brice (94%), Ghyzlane (85%), Nalini (85%)

Selon le tableau de données, ces élèves éprouvaient des difficultés de prononciation sur les phonèmes :

[ɔ] - [ɲ] - [ŋ] - [ʏ] - [ʃ] - [ʒ] - [w] - [ɛ̃] - [ɔ̃] - [ʀ]

Le fait de lier les deux méthodes a permis de travailler les phonèmes :

[ɲ] - [ʃ] - [ʒ] - [w] - [ɛ̃] - [ɔ̃] - [ʀ]

Le groupe a été isolé du reste de la classe pendant environ quinze minutes. Dans un premier temps, un rappel a été fait quant à leur test de prononciation. Il leur a été précisé que suite à ce test, il était apparu que certains sons semblaient plus difficiles que d'autres à être reproduits et que l'objet de cet atelier était de les travailler ensemble.

Dans un deuxième temps, les phonèmes [ʃ], [ʒ], [w], [ɛ̃], [ɔ̃] et [ʀ] ont été associés à un geste. Les enfants ont pu mimer les gestes de l'enseignant d'une part et les images imprimées d'autre part. En parallèle ils étaient amenés à reproduire les phonèmes associés aux gestes.

Une vérification des apprentissages a été effectuée sous la forme d'une dictée de gestes puis de phonèmes. Ainsi, il a été demandé aux enfants de reproduire le geste associé au phonème émis par l'enseignant, puis d'émettre le phonème correspondant au geste de l'enseignant.

Dans un troisième temps, les phonèmes [ɲ], [ʃ], [ʒ] et [ʀ] ont été associés à un autre phonème afin de comparer leurs positions articulatoires. Le phonème [ɲ] a été comparé au phonème [ʃ], le phonème [ʃ] au phonème [s], le phonème [ʒ] au phonème [z] et le phonème [ʀ] au phonème [ʀ]. Entre les quatre comparaisons, une vérification des apprentissages a été effectuée. L'enseignant a prononcé cinq mots comprenant les deux phonèmes étudiés lors de la comparaison. Les élèves ont dû retrouver lequel des deux phonèmes apparaissait dans le mot et le reproduire.

Suite à la mise en place de ces ateliers de remédiation, il a fallu analyser ces pratiques et leurs résultats afin de déterminer la ou les plus efficaces.

L'analyse des résultats de différenciation pédagogique

1.1 Les résultats des ateliers

A la suite de ces ateliers de remédiation, un nouveau test de prononciation a été effectué auprès des élèves qui n'avaient pas obtenu un score de 100% au test initial. Ce test bilan a permis d'observer les éventuelles évolutions des élèves en fonction des méthodes utilisées.

2.1 L'analyse du test bilan

Pourcentage de réussite au test bilan

Groupe A	Groupe B	Groupe C
NADIA (100 %)	CHRIS (100 %)	MAME (100 %)
BRAHIM(100 %)	SASHA (100 %)	POL (100 %)
GRACE (100 %)	AMELIE (100 %)	ALICE (100 %)
COLIN (97 %)	MINA (97 %)	ANGELA (97 %)
ALISON (97 %)	AMELLE (97 %)	JOY (97 %)
CASSANDRA (94%)	ALI (97 %)	BRICE (97 %)
ALEXANDRE (94 %)	BORIS (97 %)	GHIZLANE (91 %)
ALYSSA (91 %)	AMANDINE (91 %)	NALINI (94 %)

Les élèves dont les noms et scores apparaissent en noir n'ont pas été interrogés une seconde fois.

Les élèves dont les noms et scores apparaissent en rouge n'ont pas amélioré leur prononciation.

Les élèves dont les noms et scores apparaissent en vert ont amélioré leur prononciation.

Suite aux ateliers de remédiation, les quinze élèves dont le score initial était inférieur à 100% ont été une nouvelle fois interrogés sur la prononciation des phonèmes leur posant des difficultés. **Sur les quinze élèves, huit ont amélioré leur prononciation**, soit plus de la moitié.

Si l'on regarde d'un peu plus près ces chiffres, on constate que les sept élèves qui n'ont pas progressé, n'ont pas eu l'occasion de le faire. En effet pour le groupe A, Colin et Cassandra n'ont pas pu travailler les phonèmes leur posant des difficultés car ils n'apparaissaient pas dans la méthode BOREL-MAISONNY. Quant à Alison elle a été absente durant toute la période de mise en pratique des ateliers. Pour le groupe B, Mina et Amelle n'ont pas pu travailler les phonèmes qui leur posaient des difficultés

car ils n'apparaissaient pas dans la méthode « Une clé pour les sons ». De la même façon, pour le groupe C, Angéla et Joy, n'ont pas pu travailler les phonèmes qui leur posaient des difficultés car ils n'apparaissaient ni dans la méthode BOREL-MAISONNY ni dans la méthode « Une clé pour les sons ».

A la lumière de ces éléments il est correct d'affirmer que **tous les élèves ayant travaillé la prononciation des phonèmes leur posant des difficultés au sein de ces trois ateliers ont progressé**. Il convient désormais d'étudier les avantages et les inconvénients de ces trois modalités d'apprentissage afin de déterminer la plus efficace et judicieuse.

2.2 L'analyse des méthodes utilisées

Pourcentage de progression de prononciation du groupe en fonction de la méthode utilisée

GA. BOREL-MAISONNY	GB. UNE CLE POUR LES SONS	GC. DEUX METHODES
12% +	15 % +	18 % +

A première vue, selon le tableau ci-dessus, **il semblerait que la modalité d'apprentissage se basant uniquement sur la méthode BOREL-MAISONNY, soit la moins efficace des trois** avec une progression du groupe de 12%. Si l'on poursuit la lecture, **il paraîtrait que le fait de lier les deux méthodes (BOREL-MAISONNY et « Une clé pour les sons ») soit la modalité d'apprentissage la plus efficace**, avec une progression du groupe de 18 %.

Pour autant, **il semble important de distinguer l'efficacité des méthodes et leur champ d'application**. En effet, lors des ateliers, la méthode BOREL-MAISONNY aurait pu permettre de travailler 27 phonèmes : [l] - [i] - [j] - [a] - [b] - [e] - [v] - [ɛ] - [ʀ] - [t] - [ɔ] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [z] - [o] - [n] - [p] - [ɛ̃] - [g] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [m] - [d] - [ɲ] - [s] - [k] - [f] - [j] - [z] - [ɥ] - [w].

Au sein du Groupe A, elle a permis de travailler trois phonèmes sur les sept posant des difficultés au groupe. Or, **sur ces trois phonèmes, tous ont été correctement prononcés, par l'ensemble du groupe, lors du test bilan**.

La méthode « Une clé pour les sons » aurait pu permettre de travailler 24 phonèmes : [l] - [i] - [j] - [a] - [b] - [e] - [v] - [ɛ] - [ʀ] - [t] - [ɔ] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [z] - [o] - [n] - [p] - [ɛ̃] - [g] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [m] - [d] - [ɲ] - [s] - [k] - [f] - [j] - [z] - [ɥ] - [w].

Au sein du Groupe B, elle a permis de travailler quatre phonèmes sur les six posant des difficultés au groupe. Or **sur ces quatre phonèmes, deux seulement ont été correctement prononcés, par l'ensemble du groupe, lors du test bilan.**

Enfin, le fait de lier les deux méthodes précédentes permettait de travailler 28 phonèmes : [l] - [i] - [j] - [a] - [b] - [e] - [v] - [ɛ] - [ʀ] - [t] - [ɔ] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [z] - [o] - [n] - [p] - [ɛ̃] - [g] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [m] - [d] - [n] - [s] - [k] - [f] - [j] - [z] - [u] - [w].

Cela a permis au groupe C de travailler sept phonèmes sur les dix lui posant des difficultés. Or **sur ces sept phonèmes, quatre ont été correctement prononcés, par l'ensemble du groupe, lors du test bilan.**

Rapport : nombre de phonème corrigé sur nombre de phonème travaillé

GA. BOREL-MAISONNY	GB. UNE CLE POUR LES SONS	GC. DEUX METHODES
100,00%	50,00%	57,00%

Si l'on regarde le nombre de phonème corrigé par rapport au nombre de phonème travaillé, la méthode BOREL-MAISONNY apparaît comme la plus efficace des trois méthodes d'apprentissage.

Les avantages des méthodes

L'analyse de ces trois méthodes met en lumière deux points :

D'une part, **l'efficacité de lier l'image à un son.** En effet, la méthode BOREL-MAISONNY a permis à certains enfants de distinguer deux sons qu'ils jugeaient similaires en découvrant qu'ils étaient chacun associés à un geste différent. Ce fut notamment le cas d'Alyssa qui, lors du test initial de prononciation avait éprouvé des difficultés sur le phonème [v], en effet elle avait prononcé [waty] pour le mot « voiture ». Une confusion des phonèmes [v] et [w] avait donc lieu. Le fait d'associer à ces deux phonèmes deux gestes distincts semble l'avoir aidé à prendre conscience de son erreur de prononciation.

Outre l'image, certains gestes, notamment ceux associés aux phonèmes [w] et [ʀ] étaient accompagnés d'une phrase explicative et ludique. Ainsi par exemple pour reproduire le geste du phonème [w] l'enseignant pouvait s'appuyer sur les phrases suivantes : « **Tu réunis tes doigts en pointe, c'est le museau du chien. Puis tu écarter vite en disant « oi » comme le chien.** » Ces indications ont facilité la reproduction du geste des enfants mais aussi la reproduction du phonème. En effet, cela leur a permis de réinvestir des sons déjà présents dans leurs bibliothèques auditives tels que l'aboiement du chien.

D'autre part, **l'importance de lier le geste à la position articulatoire**. Le groupe C a bénéficié des deux méthodes d'apprentissages : l'association entre le phonème et le geste, ainsi que la comparaison deux à deux des positions articulatoires des phonèmes. Ce groupe a obtenu le meilleur pourcentage de progression, tout en ayant le nombre le plus important de phonème à travailler.

Tout d'abord, **le fait d'associer ces deux méthodes a élargi le champ d'application** de la remédiation puisque cela permettait de travailler sur 28 phonèmes.

Ensuite **cela a permis de travailler certains phonèmes de deux façons différentes**.

Ainsi par exemple, le phonème [ʃ] a dans un premier temps été associé à un geste. Puis, dans un second temps sa position articulatoire a été comparée à celle du phonème [s], de telle sorte que les enfants qui avaient bien compris que les phonèmes [ʃ] et [s] étaient distincts sans parvenir à les reproduire, ont pu par la suite écouter les consignes de positionnement articulatoire pour tenter de les imiter.

Les inconvénients et les pistes d'amélioration des méthodes

Comme vu précédemment, le gros inconvénient de **la méthode « Une clé pour les sons »** est qu'elle **ne permet de travailler que 24 phonèmes**. *De façon plus générale, on peut élargir cette critique aux trois méthodes d'apprentissage car dans le meilleur des cas, elles n'ont permis de travailler que 28 phonèmes sur les 33 identifiés.*

La méthode « Une clé pour les sons » est à l'origine à destination d'un public adulte. Cela s'est fait ressentir lors des ateliers. En effet, **les consignes de positionnement articulatoire sont nombreuses et parfois trop compliquées pour des enfants de quatre ans**. Il a été nécessaire de reformuler, préciser ou guider d'avantage les élèves notamment pour des questions de vocabulaire : « palais », « pointe de la langue », « base des dents », « lèvres arrondies » etc...

De part sa destination à un public adulte, cette méthode ne s'appuie ni sur une image, ni sur un geste, ni sur un son familier aux enfants auquel ils pourraient se rattacher. Cet atelier a donc été long pour les élèves. Paradoxalement, le groupe B a mis plus de temps à travailler sur ses quatre phonèmes que le groupe C qui en a travaillé sept. Les élèves étaient plus dissipés et perdus dans la multitude d'indications.

Au cours de cet atelier, au moment de travailler sur le phonème [ʃ], l'un des élèves s'est mis à chanter une chanson qui reprenait ce phonème de façon successive : « Cho, cho, cho, chocolat ». Il pourrait s'agir d'une piste d'amélioration. **Le fait de lier, les comparaisons articulatoires à des extraits de**

chansons populaires pourrait rendre cette méthode plus ludique et accessible à des enfants de maternelle.

Enfin, le **dernier inconvénient de ces trois méthodes fut leur unicité**. En effet, pour permettre une analyse efficace des ateliers, ils ont tous été enregistrés. Or, pour parvenir à obtenir un enregistrement correct, il a fallu isoler les groupes du reste de la classe ce qui a nécessité la présence des deux PES au sein de l'école. De part cette contrainte, les ateliers n'ont pu avoir lieu qu'une seule fois, ce qui n'a permis qu'une faible progression.

1.2 Les pistes non exploitées

2.1 Les autres langues pratiquées

Lors de l'enquête qui a été menée auprès des parents d'élèves relative aux langues maternelles des enfants, il avait également été demandé quelles étaient les éventuelles autres langues pratiquées à la maison.

Référencement des langues étrangères pratiquées par les élèves de la classe de moyenne section

Prénoms ³²	Langues maternelles
Nadia (100%)	Arabe
Ali (94%)	Arabe
Chris (100%)	Arabe
Brahim (100%)	Arabe
Pol (100%)	Arabe
Sacha (100%)	Cambodgien
Mina (97%)	Créole
Alice (100%)	Lingala
Cassandra (94%)	Lingala
Mame (100%)	Lingala
Grace (100%)	Lingala

Sur les neuf élèves ayant obtenu un score de 100 % au test de prononciation, huit pratiquent une deuxième langue à la maison. Ainsi donc, le fait de pratiquer une deuxième langue à la maison n'influe pas négativement sur la prononciation du français en tant que langue maternelle. Bien au

³² Afin de garantir l'anonymat des élèves des prénoms fictifs ont été attribués, en suivant la méthode de Baptiste Coulmont
AQUEVILLO Manon

contraire, **il semble que le fait de parler une autre langue en plus du français** (lorsque le français est la langue maternelle) **favorise une bonne prononciation de tous les phonèmes de la langue française**. En effet, on peut supposer que le fait de pratiquer plusieurs langues permet aux élèves de se familiariser avec des sons divers et variés et d'alimenter leur bibliothèque auditive de multiples phonèmes. Cette bibliothèque auditive facilite par la suite le réinvestissement de ces sons, leurs distinctions et par conséquent leurs prononciations.

2.2 Les troubles du langage en maternelle

Selon Marielle GENOT-DELBECQUE, orthophoniste et vice-présidente de l'association Dyslexia : **« L'articulation est un phénomène mécanique dépendant de l'action combinée de la mâchoire, du voile du palais, de la langue, des joues et des lèvres. Un laps de temps est nécessaire à sa mise en place. Ainsi, avant 4 ans, il n'est pas rare que l'articulation soit encore imprécise. »**

Que cela soit pour un enfant dont la langue maternelle est le français ou pour un enfant apprenant le français comme deuxième langue, il est donc normal que des difficultés de prononciation perdurent jusqu'en moyenne section. Comme le montre le tableau de données « la prononciation de certains phonèmes est en effet plus difficile à acquérir. Le « p » est le plus facile à produire, alors que le « ch » et le « j » sont plus longs à maîtriser. »

On parle de troubles du langage pour désigner « des difficultés permanentes et systématiques dans la prononciation de certains phonèmes. Par exemple, dans le zozotement, les « ch » deviennent des « s » et les « j », des « z ». Parfois, les enfants rencontrent aussi des difficultés à prononcer des sons, qu'ils remplacent par d'autres : le « k » à la place du « t », le « g » au lieu du « d ». »

« Ces troubles, qu'ils soient passagers ou durables, (...) peuvent avoir des conséquences sur l'écriture, car l'enfant écrira les sons tels qu'il les prononce. Très souvent, zozotement et autres imprécisions disparaissent tout seuls si, de temps à autre, l'adulte reprend simplement et gentiment l'enfant dans sa prononciation. Si, malgré tout, les troubles du langage persistent, il est alors recommandé de consulter un orthophoniste. Celui-ci établira un bilan, et une rééducation pourra être entreprise dès l'âge de quatre ans. Plus tôt le professionnel intervient et plus la rééducation sera efficace. »

Ainsi, les quelques enfants pour qui des erreurs de prononciation persistent seront surveillés jusqu'à la fin de l'année scolaire et si les troubles se maintiennent, un bilan orthophoniste leur sera recommandé.

Conclusion

A la question de savoir quelle(s) méthode(s) d'apprentissage envisager pour permettre aux enfants d'origine étrangère, de prononcer correctement l'ensemble des phonèmes français, deux éléments de réponses ont été apportés.

Premièrement, la problématique a été élargie à l'ensemble des enfants qui éprouvaient des difficultés à prononcer certains phonèmes. En effet, même si à l'origine ces recherches visaient les enfants porteurs d'un accent étranger, les analyses initiales ont permis d'identifier d'autres enfants atteints de troubles du langage. Ils ont bien évidemment été inclus dans ces différenciations pédagogiques ce qui leur a permis de progresser également.

Deuxièmement, ce travail de recherche a permis d'identifier la méthode d'apprentissage la plus efficace pour permettre aux enfants de prononcer l'ensemble des phonèmes de la langue française. Ainsi, la méthode BOREL-MAISONNY en lien avec « Une clé pour les sons » a engendré la progression la plus étendue en terme de phonèmes corrigés.

Pour autant, tous les troubles du langage ne peuvent pas être corrigés par l'enseignant. Dans certains cas, un bilan orthophonique sera requis pour gommer les dernières dyslalies.³³

Enfin, ces recherches ont mis en lumière, la probable influence de la pratique d'une deuxième langue dans la parfaite prononciation des phonèmes de la langue maternelle des enfants. En effet, lors du test initial de prononciation, les meilleurs scores ont quasiment tous été obtenus par des élèves dont la langue maternelle était le français et qui pratiquaient une deuxième langue à la maison.

Un autre atelier pourrait donc être mis en place autour de la pratique de l'anglais. Ce dernier permettrait de vérifier l'hypothèse selon laquelle : l'apprentissage de l'anglais aiderait les enfants atteints de troubles du langage à améliorer leur prononciation des phonèmes français.

S'il s'avérait que cette hypothèse soit vérifiée, il s'agirait d'un argument supplémentaire en faveur de l'enseignement de l'anglais en maternelle.

³³ « La dyslalie touche les enfants qui accusent un retard ou un dysfonctionnement articulaire, entraînant la persistance du langage « bébé » » orthophonie.ooreka.fr
AQUEVILLO Manon

Bibliographie

Travaux universitaires

AZZAM-HANNACHT, Radia. *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré* Thèse de doctorat, 9 décembre 2005, 634 p.

NIVEN, Mary. *L'intonation en tant que facteur prosodique, intervenant dans l'intelligibilité, dans la perception du degré d'accent étranger et dans la compréhension du discours en français langue seconde, chez les anglophones*. Mémoire présenté comme une exigence de la Maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Février 2006, 125 p.

Dossier électronique

BAYOU, Abdou. *Connaissance du public (cas des enfants en provenance du Maroc) Analyse d'erreurs dues aux interférences « français/arabes »* Dossier réalisé pour le CASNAV de Montpellier, 24p.

Articles de périodiques électroniques

BERTRAND, Juliane, ALLEN, Nancy. Phonétique et compréhension orale du français. *Quebec du française*, [en ligne], 2011, n°163, [16 novembre 2017]. <http://id.erudit.org/iderudit/65422ac>

Sites web consultés

CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). [17 avril 2018], <http://www.cnrtl.fr>

Education.gouv. [26 mars 2018], <http://www.education.gouv.fr>

Lgidf-CNRS. [26 mars 2018], <http://lgidf.cnrs.fr>

Libération. [22 avril 2018], <http://www.liberation.fr>

Orthophonie ooreka. [22 avril 2018], <https://orthophonie.ooreka.fr>

Pour la science. [17 avril 2018], <https://www.pourlascience.fr>

Reverso. [18 avril 2018], <http://littre.reverso.net>

Slate. [17 avril 2018], <http://www.slate.fr>

Annexes

Annexe 1 : Tableau de données

PRENOMS DES ELEVES	LANGUE MATERNELLE DE L'ENFANT	LANGUES PRATIQUEES A LA MAISON	POURCENTAGE DE REUSSITE AU TEST DE PRONONCIATION DES PHONEMES LES PLUS COURANTS DE LA LANGUE FRANÇAISE	LISTE DES PHONEMES ATTENDUS
				[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
COLIN	FRANCAIS	FRANCAIS	97 % [y] - « fri » (fruits)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
NADIA	FRANCAIS	ARABE	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
GHIZLANE	ARABE	FRANCAIS	85 % [ɔ] - « torty » (tortue) [ɲ] - « mɔ̃tan » (montagne) [ʃ] - « sa » (chat) [ʒ] - « zon » (jaune) [w] - « kiwi » (kiwi)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
ALI	FRANCAIS	MAROCAIN	94 % [ɲ] - « mɔ̃tan » (montagne) [ŋ] - « parkin » (parking)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
NALINI	TAMOUL	FRANCAIS	85 % [ɛ̃] - « e » (un) [ɔ̃] - « balɔ » (ballon) [ɲ] - « motan » (montagne) [ŋ] - « patig » (parking) [ʀ] - « bæ » (beurre)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]

AMANDINE	FRANCAIS	-	85 %	[ɲ] - « m ^{ɔ̃} tan » (montagne)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
			[k] - « sat » (sac)	[ŋ] - « partin » (parking)	[ʃ] - « sa » (chat)
MINA	FRANCAIS	CREOLE	97 %	[ɲ] - « parkin » (parking)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
CHRIS	FRANCAIS	ARABE	100 %		[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
MAME	FRANCAIS	LINGALA	100 %		[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
ANGELA	FRANCAIS	-	97 %	[ɔ] - « torty » (tortue)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
ALISON	FRANCAIS	-	97 %	[w] - « kiwi » (kiwi)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]
ALICE	FRANCAIS	LINGALA	100 %		[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ɲ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [y] - [w]

AMELIE	FRANCAIS	-	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
BRICE	FRANCAIS	-	94 % [ŋ] - « mɔ̃tan » (montagne) [y] - « frwi » (fruits)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
GRACE	FRANCAIS	LINGALA	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
AMELLE	WOLOF	FRANCAIS	97 % [w] - « kiɥi » (kiwi)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
ALYSSA	TAMOUL	FRANCAIS	82 % [ɔ] - « pom » (pomme) [ŋ] - « mɔ̃tag » (montagne) [ŋ] - « parkin » (parking) [v] - « watyl » (voiture) [ʀ] - « tɔ̃ly » (tortue) [w] - « kiɥi » (kiwi)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
SASHA	FRANCAIS	CAMBODGIEN	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
ALEXANDRE	WOLOF	FRANCAIS	91 % [ŋ] - « parki » (parking) [y] - « fri » (fruits) [w] - « kiɥi » (kiwi)	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ŋ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]

BORIS	FRANCAIS	-	91 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
			[ŋ] - « parkin » (parking)	
			[ʃ] - « sa » (chat)	
			[ʒ] - « zon » (jaune)	
BRAHIM	FRANCAIS	ARABE	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
CASSANDRA	FRANCAIS	LINGALA	94 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
			[ŋ] - « mɔ̃tan » (montagne)	
			[ŋ] - « parkin » (parking)	
JOY	FRANCAIS	-	97 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]
			[ŋ] - « parkin » (parking)	
POL	FRANCAIS	ARABE	100 %	[i] - [e] - [ɛ] - [a] - [y] - [ø] - [œ] - [u] - [o] - [ɔ] - [ɛ̃] - [ɑ̃] - [ɔ̃] - [p] - [b] - [m] - [t] - [d] - [n] - [ŋ] - [k] - [g] - [ʁ] - [f] - [v] - [l] - [s] - [z] - [ʃ] - [ʒ] - [ʀ] - [j] - [ɥ] - [w]

Annexe 2 : Méthode BOREL-MAISONNY

<p>a a</p> <p>Ouvre la main, ouvre la bouche et dis a</p>	<p>o o</p> <p>Fais un rond avec tes doigts et dis o</p>
<p>i i</p> <p>Ouvre la main, ouvre la bouche et dis a</p>	<p>e e</p>
<p>u u</p> <p>u a deux doigts en l'air</p>	<p>é é</p> <p>Mets ton accent en avant comme é</p>
<p>an an</p> <p>en en</p> <p>Tu le dis dans ton nez. Loin de ton nez, c'est a. Près de ton nez, c'est an</p>	<p>on on</p> <p>om om</p> <p>Tu le dis dans ton nez. Loin de ton nez, c'est O, près de ton nez, c'est on.</p>

un un

Tu mets le **u** contre ton nez pour dire **un**.



n n

n, il chante dans ton nez, tu le sens avec tes 2 doigts.



t t

Prends-le par sa petite ceinture, entre tes 2 doigts et pince-le.



c k, qu

Comme ton doigt le montre, tu le dis au fond de ta bouche.



j j

Fais un point sur ta joue comme **j**



z z

Ton doigt vole en zig-zag comme une guêpe, tu dis comme elle **zzzzz...**



m m

C'est une petite bête à 3 pattes. Serre tes lèvres pour la faire chanter dans ton nez.



r r

C'est là, dans ta gorge, qu'il gratte un peu, le **r**.



d d

Il a sa bosse dans son dos (main gauche)



b b

Lui, il a sa boule devant.



er ê

Mets ton accent en arrière, comme è. Ouvre bien la bouche pour le dire. è se dit vite, ê se dit longtemps.



g

gu

Il se dit dans la bouche, mais il chante dans ta gorge. Montre la bouche et la gorge.



oi oi

1. Tu réunis tes doigts en pointe, c'est le museau du chien.
2. Puis tu écarter vite en disant **oi** comme le chien.



oin oin

Ici, c'est le bec du canard. Tu le fais avec tes 2 doigts, tu parles du nez comme le canard. Il ouvre le bec et dit **oin**.



ou ou

Trois doigts font le **O**, deux doigts font le **U**, et tu dis **OU** en avançant le bras.



in in

Tu le dis dans ton nez, loin de ton nez, c'est **i**, près de ton nez, c'est **in**



f f

Mets ton bras sur le ventre et suis la flèche, il faut le dire longtemps
fffff.....



p p

1. Serre ton poing et serre les lèvres avabt de dire le **p**
2. Ouvre ta bouche et la main en même temps pour dire **P**



s s

Là aussi suis la flèche et dis longtemps
sssssss...



v v

Fais un V avec ta main
vvvvv.....



l l

Ta langue monte dans ta bouche, comme ton doigt devant tes lèvres.

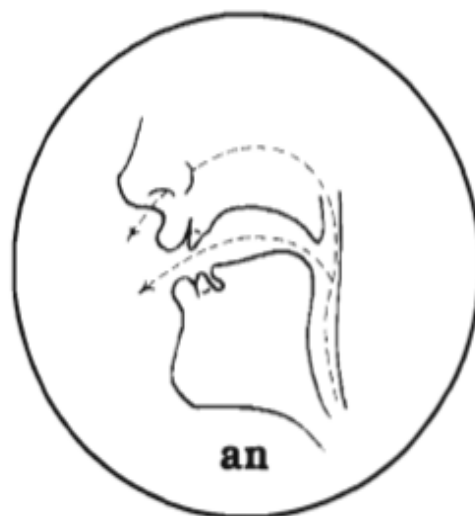
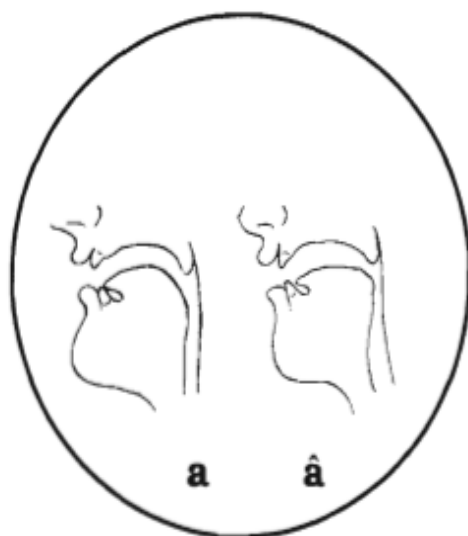


ch ch

Prends tes joues et dit **ch**



Annexe 3 : Méthode « Une clé pour les sons »



a	â	<p>Le son an est produit de la même manière que le son â de pâte sauf que l'air passe par le nez pour faire le son an</p>	an
----------	----------	--	-----------



La **bouche** est **plus arrondie** pour le son **an** et le son **â** de pâte que pour faire le son **a** de table.

Le **dessus de la langue** est **plus vers l'arrière** de la bouche pour le son **an** et le son **â** de pâte que pour le faire le son **a** de table



Mais de l'**air** passe par le **nez** pour faire le son **an**.

L'air ne passe pas par le nez pour faire les sons **a** et **â**.



a / an page 2



Si on compare le son **a**
avec le son **è**,
le **dessus de la langue**
(appelé dos de langue)

remonte pour faire le son è

Essaie de dire:

a - è - a - è

tout en **tenant un batonnet à café**



La **bouche est**
plus souriante
pour faire le son è
que

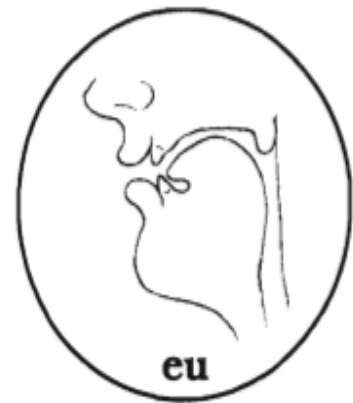
pour faire le son **a**

Essaie de dire **a - è - a - è**

devant un



a / è page 2



Pour faire le son **u**, le **dessus de la langue** [appelé dos de la langue] **recule et remonte** vers la **partie avant du palais** (appelé palais dur).

Et la **pointe de la langue touche les petites bosses à la base des dents du bas** (les alvéoles des incisives inférieures).

u

Les **côtés de la langue sont relevés**.

Les **mâchoires sont rapprochées**.

Toujours pour faire le son **u**, les **lèvres sont arrondies et très projetées vers l'avant** et la **bouche est presque fermée**.

Pour faire le son **eu**, la pointe de langue est appuyée presque à la pointe des incisives inférieures (les dents du bas en avant).

Et les bords de la langue touchent les grosses dents du haut qui servent à mâcher (les molaires supérieures).

Pour faire le son **eu**, la bouche est un peu ouverte, moins fermée que pour faire le son **u**.

Les lèvres sont arrondies et décollées des dents.

eu



u / eu page 2





	<p>Le son b et le son p sont produits presque de la même façon par les 2 lèvres qui se touchent et se décollent brusquement. La seule différence est au niveau de la vibration ou non des cordes vocales</p> <p>On entend et on sent la vibration quand on fait le son b <u>mais il n'y a pas de vibration des cordes vocales pour faire le son p.</u></p>	
<p>b</p>		<p>p</p>

<p>les cordes vocales vibrent pour faire le son b</p>

<p>les cordes vocales <u>ne vibrent pas</u> pour faire le son p</p>



Le son **ch** et le son **j** sont **produits presque de la même façon.**
 Les lèvres sont arrondies et projetées vers l'avant.
 Les dents du devant sont rapprochées.
 La pointe de la langue remontée vers le palais.



ch

La **seule différence** est au niveau de la **vibration ou non des cordes vocales.**
 On entend et on sent la **vibration des cordes vocales** quant on fait le son **j** mais il n'y a pas de vibration des cordes vocales pour faire le son ch.

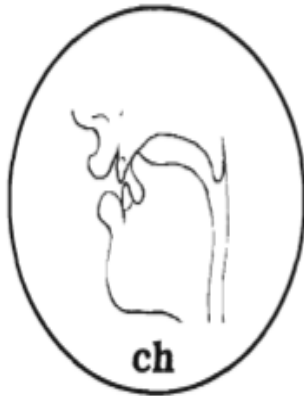
j



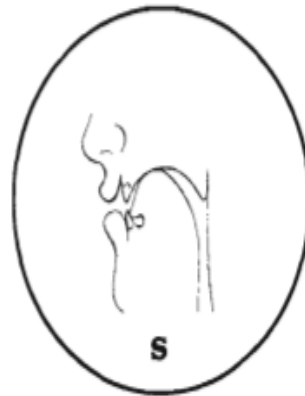
les cordes vocales ne vibrent pas pour faire le son **ch**



les cordes vocales **vibrent** pour faire le son **j**



ch



s

Pour faire le son **ch**, la **pointe de la langue est relevée vers le palais en avant.**

Alors que pour faire le son **s**, la pointe de la langue est posée sur les dents du bas en avant (les incisives inférieures).

Pour faire le son **S**, le dessus et les bords de la langue sont relevés vers les grosses dents du haut (les molaires supérieures).

Tandis que pour faire le son **ch**, **seulement les bords de la langue sont appuyés sur les grosses dents du haut qui servent à mâcher** (les molaires supérieures) pendant qu'**un creux se forme avec le dessus de la langue** (appelé dos de la langue) **qui s'abaisse.**

ch

S

Les lèvres sont étirées pour faire le son **S** et un peu ouvertes.

Pour faire le son **ch**, **les lèvres sont arrondies et les dents du haut et du bas en avant, (les incisives supérieures et inférieures) sont rapprochées.**

Les **cordes vocales ne vibrent pas pour faire ces 2 sons.**



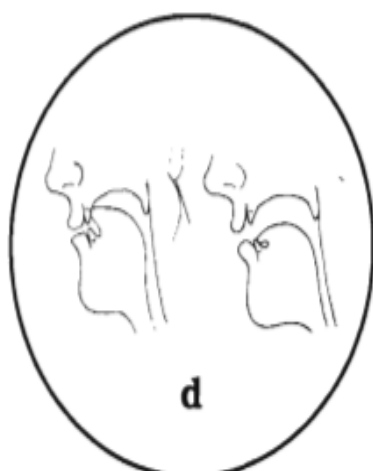
ch



ch/s page 2



s



Le son **p** et le son **d** ne sont pas produits de la même façon.
 La **pointe de la langue est vers le haut pour faire le son d** et pour faire le son **p** la pointe de la langue est vers le bas.

Pour faire le son **d**, les lèvres sont un peu ouvertes et souriantes et la langue se décolle brusquement des dents du haut en avant.

Pour faire le son **p**, les lèvres sont fermées pour le premier mouvement du p et ensuite les lèvres se décollent brusquement.

La langue ne joue aucun rôle pour faire le son p
 Les cordes vocales vibrent pour faire ces 2 sons.
 Les **erreurs** dans l'écriture des sons **p** et **d** seraient probablement dues aux **formes semblables utilisées**

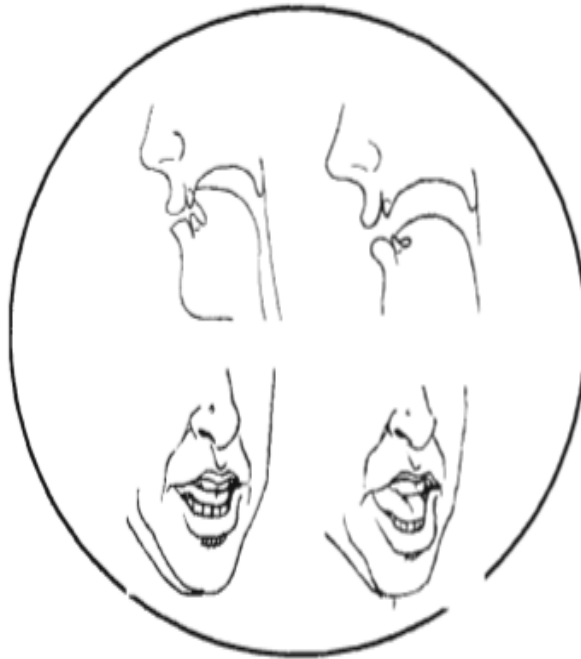
d

p



d/p page 3

d | t



d

Le son **d** et le son **t** sont **produits de la même façon**, en deux mouvements.

La pointe de la langue s'appuie fortement contre les dents du haut en avant puis se retire brusquement.

La **seule différence** est au niveau de la **vibration ou non des cordes vocales**.

On entend et on sent la **vibration dans le son d** mais il n'y a **pas de vibration** des cordes vocales pour faire le **son t**.

t

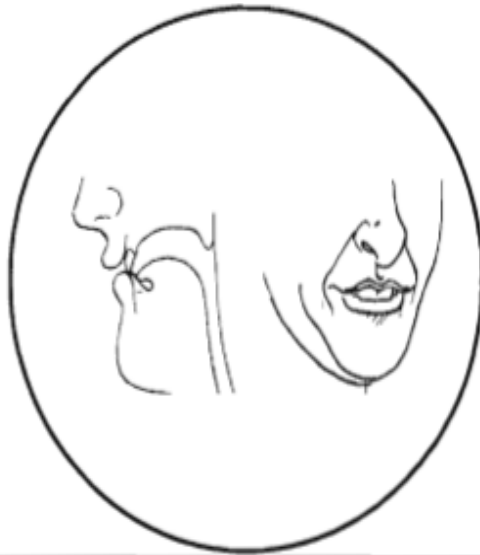


les cordes vocales **vibrent** pour **d**



les cordes vocales **ne vibrent pas** pour **t**

d/t page 2



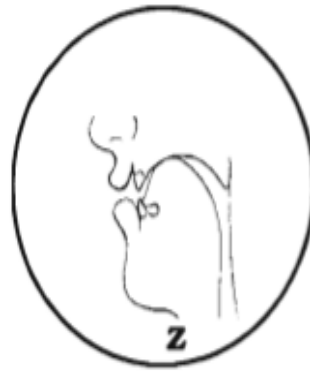
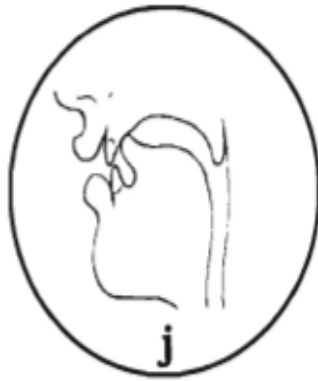
Le son **f** et le son **v** sont **produits presque de la même façon.** Les **dents s'appuient bien sur la lèvre du bas** (la lèvre inférieure) . Le **menton n'est pas baissé.** La **langue est dans une position neutre, elle ne joue aucun rôle, elle laisse passer l'air.** Il y a un **bruit de sifflement.** La **seule différence entre le son f et le son v** est au niveau de la **vibration ou non des cordes vocales** **On entend et on sent la vibration pour le v** et il n'y a **pas de vibration** des cordes vocales **pour le son f.**



les cordes vocales **ne vibrent pas** pour **f**



les cordes vocales **vibrent** pour **v**



j

Pour faire le son **j**, la **pointe de la langue est relevée vers le palais en avant.**

Alors que pour faire le son **z**, la pointe de la langue est posée sur les dents du bas en avant (les incisives inférieures).

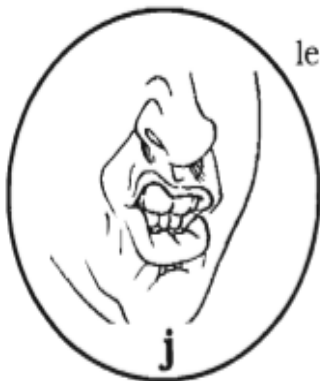
Pour faire le son **z**, le dessus et les bords de la langue sont relevés vers les grosses dents du haut (les molaires supérieures).

Tandis que pour faire le son **j**, **seulement les bords de la langue sont appuyés sur les grosses dents du haut qui servent à mâcher**(les molaires supérieures) **pendant qu'un creux se forme avec que le dos de la langue qui s'abaisse.**

Les lèvres sont étirées pour faire le son **z** et un peu ouvertes.

Pour faire le son **j**, **les lèvres sont arrondies.** et **les dents du haut et du bas en avant** (les incisives supérieures et inférieures) **sont rapprochées.**

Z



les **cordes vocales vibrent** pour faire ces 2 sons



K

Le son **K** et le son **G** sont **produits presque de la même façon** en deux mouvements.

La pointe de la langue s'appuie contre les dents du bas, le dessus de la langue se lève et s'appuie au milieu du palais puis s'en sépare brusquement pour laisser passer l'air. Les lèvres sont un peu ouvertes.

La **seule différence** est au niveau de la **vibration ou non des cordes vocales**. On entend et on sent

la vibration quand on fait le son G mais il n'y a pas de vibration des cordes vocales pour faire le son K.



G

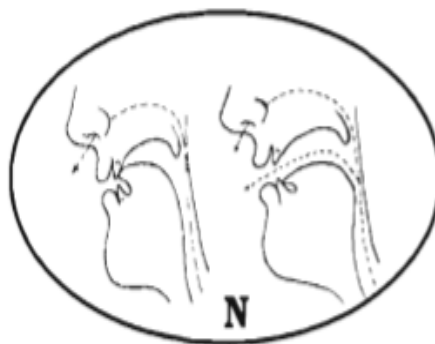
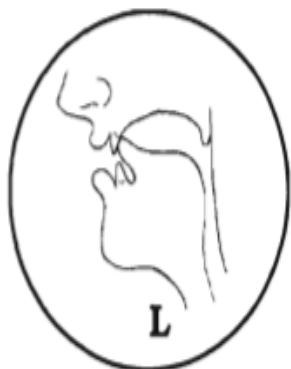


les cordes vocales ne vibrent pas pour faire le K



les cordes vocales **vibrent** pour faire le son **G**

K / G page 2



Pour faire le son **L** , la **pointe de la langue s'appuie sur les petites bosses**(appelées alvéoles) **à la base des dents du haut.**

Les **bords de la langue sont rapprochés des molaires supérieures** (les grosses dents du haut qui servent à mâcher)

ce qui laisse un **espace sur les côtés de la bouche et l'air passe par là pour produire le son L.**

Le son **N** se fait en deux mouvements.

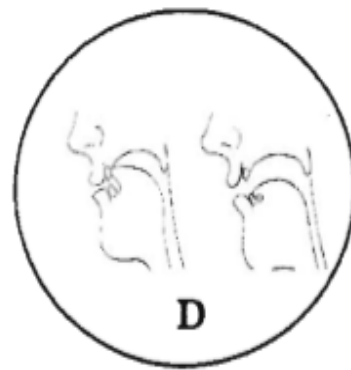
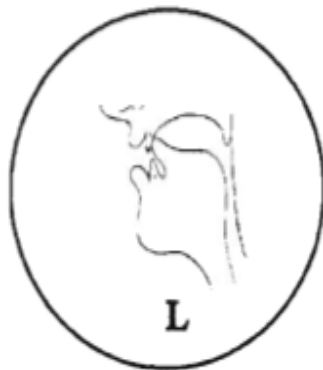
La pointe de la langue s'appuie sur les dents du haut en avant et sur les petites bosses à la base des dents du haut

puis elle se retire rapidement.

De l'air passe par le nez pour faire le son N.

Les cordes vocales vibrent pour faire ces deux sons.



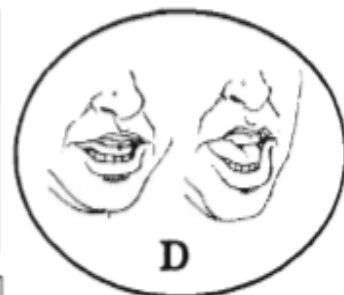


Pour faire le son **L** , la **pointe de la langue s'appuie sur les petites bosses** (appelées alvéoles) **à la base des dents du haut.** Les **bords de la langue sont rapprochés des molaires supérieures** (les grosses dents du haut qui servent à mâcher) ce qui laisse un **espace sur les côtés de la bouche** et **l'air passe par là pour produire le son L.**

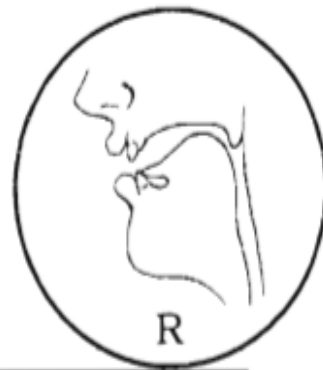
L

D

Le son **D** se fait en deux mouvements. La pointe de la langue s'appuie fortement contre les dents du haut en avant ce qui bloque l'air qui vient des poumons puis se retire brusquement pour laisser passer l'air avec un léger bruit d'explosion. Les **cordes vocales vibrent pour faire ces deux sons.**



L / D page 2



Pour faire le son **L**, la **pointe de la langue s'appuie** sur les **petites bosses** (appelées alvéoles) à la **base des dents du haut**.

Les **bords de la langue sont rapprochés des molaires supérieures** (les grosses dents du haut qui servent à mâcher)

Et toujours pour faire le son **L**, un **espace** est laissé sur les **côtés de la bouche** et l'**air passe par là**.

Pour faire le son **R**, les lèvres sont un peu ouvertes et étirées.

La pointe de la langue est appuyée contre les dents du bas.

Le dessus de la langue (appelé dos de la langue) recule et remonte vers le palais mou

(la partie du palais à l'arrière de la bouche).

Les cordes vocales vibrent pour faire ces deux sons.

L

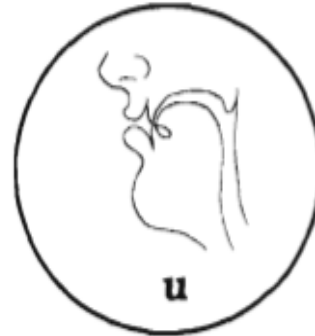
R



L / R page 2



ou



u

Pour faire ces deux sons, les lèvres sont très avancées et arrondies et ne laissent qu'une toute petite ouverture et la bouche est presque fermée. Mais pour faire le son u, les lèvres sont encore plus fermées et projetées vers l'avant.

Pour faire le son **ou**, le **dessus de la langue** (appelé dos de la langue) **recule et remonte vers la partie arrière du palais** (appelé palais mou). Et pour faire le son **ou**, la **pointe de la langue est abaissée loin des alvéoles des incisives inférieures** (les petites bosses à la base des dents du bas).

ou

u

Tandis que pour faire le son u le dessus de la langue (appelé dos de la langue) remonte vers la partie avant du palais (appelé palais dur) .

Et pour faire le son u, la pointe de la langue touche les alvéoles des incisives inférieures, (les petites bosses à la base des dents du bas).

Pour faire le son u, les côtés de la langue sont relevés.

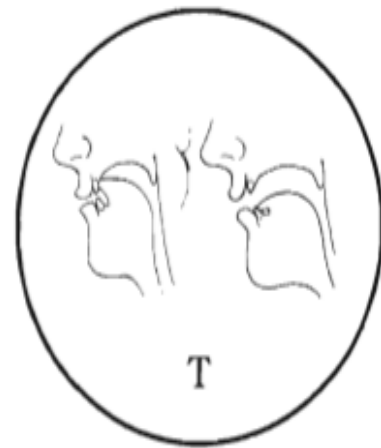


ou

ou / u page 2



u

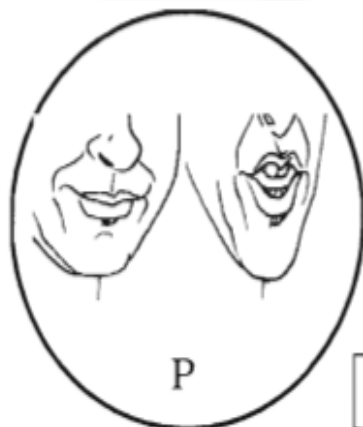


Le son **p** et le son **t** sont tous les deux faits en 2 mouvements et ils font tous les deux un petit bruit d'explosion. Mais il y a des différences dans la façon de faire ces sons.

Pour faire le son **p**, **les 2 lèvres se touchent puis se décollent brusquement**

cela produit le **petit bruit d'explosion**. La langue ne joue aucun rôle pour faire le son **p**.

Alors que pour faire le son **t**, c'est la pointe de la langue qui s'appuie fortement contre les dents du haut puis qui se décolle brusquement pour laisser passer l'air qui vient des poumons faisant un petit bruit d'explosion.





Le son **GN** se fait en deux mouvements.

La **pointe de la langue s'appuie contre les dents du bas.**

Le dessus de la langue (appelé dos de la langue) **se lève pour toucher rapidement le palais.**

Pour faire le son **GN** de l'air passe par le nez.

GN

Pour faire le son **L**, la **pointe de la langue s'appuie sur les petites bosses à la base des dents du haut**, (appelées alvéoles).

Les **bords de la langue sont rapprochés des molaires supérieures** (les grosses dents du haut qui servent à mâcher; ce qui laisse un **espace sur les côtés de la bouche et l'air passe par là pour produire le son L.**

L

Les cordes vocales
faire ces



vibrent pour
deux sons.



GN



L

GN / L page 2



Le son **S** et le son **Z** sont **faits presque de la même façon.**

La pointe de la langue est posée sur les dents du bas en avant. Le dessus de la langue est relevé vers les dents du haut. Les bords de la langue sont relevés vers les grosses dents du haut qui servent à mâcher

Les lèvres sont un peu ouvertes et retirées en arrière. Les dents sont rapprochées. L'air passe par une fente étroite.

La **seule différence** est au niveau de la **vibration ou non des cordes vocales**

On entend et on sent la **vibration pour le Z** et il n'y a **pas de vibration** des cordes vocales pour le **S**.

S

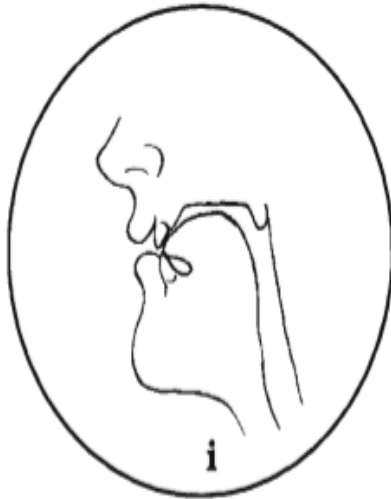
Z



les cordes vocales **ne vibrent pas**
pour faire le son **S**

les cordes vocales **vibrent**
pour faire le son **Z**

s / z page 2



Pour faire le son **i** et le son **é**, les bords de la langue sont relevés vers les molaires supérieures (les grosses dents du haut qui servent à mâcher).

Mais pour faire le son **i, les bords sont appuyés plus fortement contre les dents.**



La bouche est plus étirée et plus fermée pour faire le son **i que pour faire le **é**.**

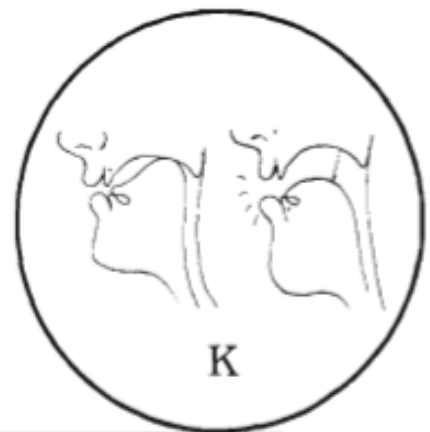
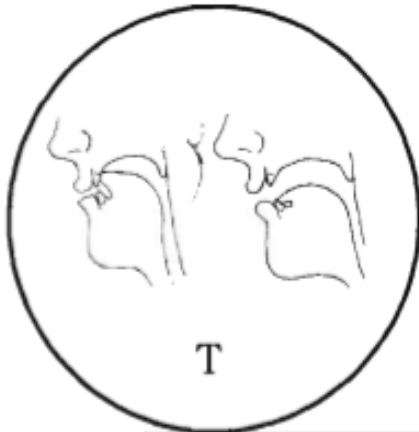


Et pour faire le son **i**, la **pointe de langue s'appuie plus fortement sur les dents du bas en avant** (les incisives inférieures).

Alors que pour faire le son **é**, la pointe de langue ne fait que toucher doucement (effleurer) les dents du bas en avant (appelées les incisives inférieures).



i / é page 2



Même si le son **t** et le son **k** sont tous les deux produits en 2 mouvements, ils ne sont pas produits de la même façon.

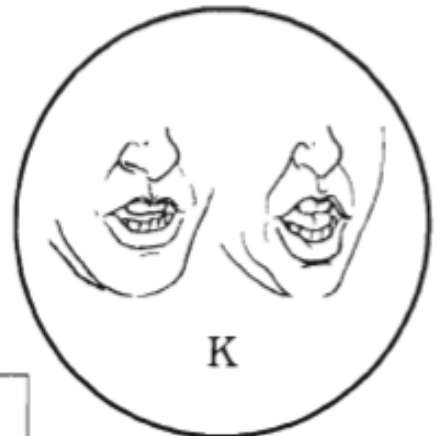
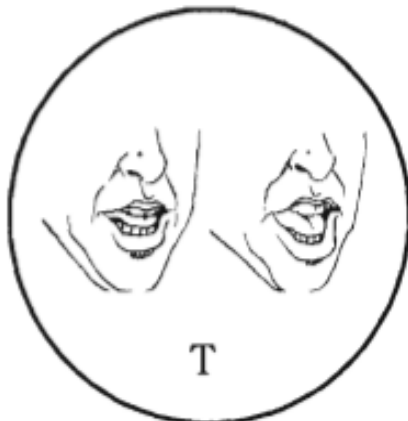
Pour faire le son **t**, c'est la **pointe de la langue qui s'appuie fortement contre les dents du haut puis qui se décolle brusquement** pour laisser passer l'air qui vient des poumons avec un petit bruit d'explosion.

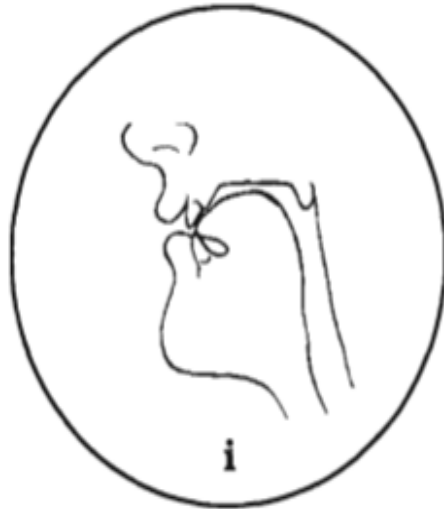
t

Alors que pour faire le son **k**, c'est le dessus de la langue (appelé dos de la langue) qui se lève, s'appuie au milieu du palais puis s'en sépare brusquement pour laisser passer l'air qui vient des poumons.

k

Pour faire le son **k**, la pointe de la langue est appuyée contre les dents du bas.





i



u

Pour faire le son **i**, la **bouche est presque fermée et souriante et les lèvres sont étirées.**

Pour faire le son **u**, la bouche est fermée mais les lèvres sont très arrondies et très projetées vers l'avant.



Pour faire le son **i**, **la pointe de la langue est fortement appuyée sur les dents du bas en avant.**



Mais pour faire le son **u**, la pointe de la langue ne touche que légèrement les dents du bas en avant.

Le dessus de la langue (appelé dos de la langue) recule un peu pour faire le son u.

Pour faire le son **i**, **les bords de la langue sont appuyés sur les grosses dents du haut** (les molaires supérieures).



i

i / u page 2



u