

R EPUBLIQUE ALGERIENNE DIMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



Université d'Oran 2

Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences

En Langue française

Option : Analyse des Discours d'Exprestion Française en Contexte Algérien

**Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'Enseignement
–Apprentissage du FLE.**

Présentée par : Nimir Rizig Fadlallah

Sous la direction du Professeur MERINE Kheira

Devant le jury composé de :

Président :	BELKHOUS Dihia,	professeur,	Oran2
Rapporteur :	MERINE Kheira,	professeur,	Oran2
Examineur:	BENABDELLAH Imène,	MCA,	Oran2
Examineur:	BEDDEK Samia,	MCA,	univ. Sidi Bel Abbas
Examineur :	YAHIAOUI Kheira,	MCA,	ENS Oran

Année universitaire : 2023-2024

Remerciements

Tout d'abord, nous exprimons notre profonde gratitude envers la République algérienne démocratique et populaire pour avoir m'octroyé une bourse d'études de doctorat. Nos remerciements vont également à l'administration de l'Université d'Oran 2 Mohamed ben Ahmed, ainsi qu'à la faculté des langues étrangères et au département de français.

Nous remercions également le ministère de l'Éducation supérieure au Soudan pour son soutien précieux.

Une reconnaissance particulière est adressée à notre directrice de recherche, Madame Merine Kheira, qui n'a ménagé aucun effort pour accompagner tout au long de ce travail. Son soutien constant et ses précieux conseils ont été d'une aide inestimable.

Nous remercions aussi, le jury pour son acceptation de lire et évaluer cette recherche

Nous remercions chaleureusement notre famille, ma mère, mon épouse, et frères et sœurs. Leur soutien indéfectible a été un pilier essentiel tout au long de notre parcours.

Nous remercions également les collaborateurs de l'ambassade du Soudan pour leur précieux soutien pendant la période de maladie en 2020. Une mention spéciale va au Conseiller Al-Fatih pour son appui.

Dédicaces

Nous dédions ce travail, en premier lieu, à ma mère, qui depuis la mort de mon père, a déployé tous ses efforts pour soutenir ma poursuite d'études. Nous le dédions également à la mémoire de mon père, de mes deux sœurs, ainsi qu'à mon oncle, Fadl alsyed, qui m'a encouragé à poursuivre mes études. Nous le dédions également à tous ceux qui aspirent au bien-être et au bonheur pour tous.

Résumé

Ce travail examine l'impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en mettant particulièrement l'accent sur la prononciation. L'étude se penche en profondeur sur les répercussions de cette diversité linguistique sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE, en se concentrant sur la manière dont l'arabe soudanais et le bedja influencent la prononciation des apprenants soudanais. Cette recherche repose sur une méthodologie combinant des approches quantitatives et qualitatives, incluant les enregistrements vocaux des apprenants du département de français à la faculté des Arts et Humanités de l'université de la Mer Rouge, ainsi que des questionnaires aux enseignants de FLE au Soudan. Les résultats de cette étude mettent en lumière les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants, principalement liées à l'interférence phonétique provoquée par les différences entre le système phonologique du français et celui de l'arabe soudanais et du bedja. Parmi les problèmes identifiés, on note des substitutions de certaines consonnes qui n'existent pas dans la langue maternelle des étudiants, des difficultés liées aux voyelles nasales, ainsi que des obstacles concernant les voyelles orales. De plus, il y a des confusions et des ajouts de phonèmes, ainsi que des difficultés sur les éléments suprasegmentaux. Cette thèse propose des pistes méthodologiques visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français en prenant en considération ces influences linguistiques spécifiques.

مستخلص

يتناول هذا البحث تأثير التنوع اللغوي في السودان على تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. تقوم الدراسة بالتفحص العميق لتداعيات هذا التنوع اللغوي على تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وتركز على كيفية تأثير الدارجة السودانية ولغة البجا على نطق الأصوات الفرنسية لدى الطلاب السودانيين في جامعة البحر الأحمر. تعتمد هذه الدراسة على منهجية مجمعة تجمع بين الأساليب الكمية والنوعية، تتضمن تسجيلات صوتية لطلاب قسم اللغة الفرنسية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة البحر الأحمر وإجراء استبانات لأساتذة تدريس اللغة الفرنسية في السودان. تلقي نتائج هذه الدراسة الضوء على التحديات التي يواجهها الطلاب، والتي ترتبط بشكل رئيسي بالتداخل الصوتي الذي ينجم عن الاختلافات بين النظام الصوتي للفرنسية والنظام الصوتي للعربية السودانية ولغة البجا. تكشف نتائج هذا البحث عن صعوبات تواجه السودانيين الذين يتعلمون اللغة الفرنسية في تلفظ هذه اللغة، من بين المشاكل المحددة، نجد استبدال بعض الحروف الساكنة التي لا توجد في لغة الطلاب الأم، وصعوبات متعلقة بالحروف الأنفية، وعقبات تتعلق بالحروف الفموية. بالإضافة إلى ذلك، هناك ارتباط وإضافة للأصوات الصوتية، بالإضافة إلى صعوبات في العناصر فوق-مقطعية. تقترح هذه الرسالة مقترحات منهجية تهدف إلى تحسين تعليم وتعلم اللغة الفرنسية من خلال مراعاة هذه التأثيرات اللغوية الخاصة

Abstract

This research handles the impact of linguistic diversity in Sudan on the teaching and learning of the French language as a foreign language.

Study takes an in-depth look at the repercussions of this linguistic diversity on the teaching and learning of French as a foreign language, focusing on how Sudanese Colloquial Arabic and Bedawit dialect affect the pronunciation of French sounds among Sudanese students at Read Sea University.

This study adopts a mixed methodology, combining quantitative and qualitative approaches, including audio recordings of students of Read Sea University, faculty of Arts and Humanities, French language department, and questionnaires conducted to French teachers in Sudan.

The results of this study shed light on the challenges faced by students, primarily related to phonetic interference resulting from differences between the phonological systems of French and Sudanese Arabic and Bedawit.

Among the identified problems, there are substitutions of certain consonants that do not exist in the students native language, difficulties related to nasal vowels, and obstacles concerning oral vowels. Additionally, there are confusions and additions of phonemes, as well as difficulties with suprasegmental elements

This research provides methodological recommendations aimed at improving the teaching and learning of the French language in the context of linguistic diversity in Sudan.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	i
<i>Dédicaces</i>	ii
Table des matières	vi
Liste des figures	xiv
Liste des tableaux	xv
Introduction	1
Premier chapitre	
Le Contexte soudanais	
Introduction	7
1.1. Définition du contexte	8
1.2. La Situation géographique du Soudan	8
1.2.1. Situation climatique	10
1.3. Origine linguistique du mot Soudan	10
1.4. L'aspect historique du Soudan	11
1.4.1. L'histoire ancienne	11
1.4.2. L'ère de l'Islam	11
1.4.3. La colonisation turque égyptienne et anglaise	11
1.4.4. La Phase de la civilisation nubienne	12
1.4.5. La phase de l'islam	13
1.4.6. La phase de colonisation anglaise	15
1.4.7. La route vers l'indépendance	16
1.5. Système politique d'aujourd'hui	17
1.6. Repère économique	19
1.7. Composition culturelle et ethnique du Soudan	19
1.7.1. Les groupes ethniques et culturels	20
1.7.2. L'identité soudanaise	21
1.8. Le respect et l'unification	23
1.9. Diversité linguistique au Soudan	23
1.9.1. Phénomène des langues en désuétude au Soudan	24
1.9.2. Classification des langues au Soudan	25
1.9.3. Les zones linguistiques au Soudan	29
1.9.4. Concept de langue officielle et de langue(s) nationale(s) dans le contexte de la recherche	37
1.9.5. Indicateurs sur la situation linguistique au Soudan	38

1.9.6. La différence entre la langue et le dialecte	39
1.9.7. La langue arabe	39
1.9.8. L'arabe standard / moderne	40
1.9.9. Les dialectes	40
1.9.10. L'arabe dialectal soudanais (la darija)	41
1.9.11. Les sources des dialectes arabes soudanais	41
1.9.12. Emprunts aux langues des pays voisins.....	43
1.9.13. L'emprunt de la langue beja.....	44
1.9.14. L'arabe d'Omdurman (arabe du centre du pays).....	44
1.9.15. L'arabe dans le média.....	44
1.10. La politique linguistique au Soudan	46
1.10.1. La première étape de la politique linguistique au Soudan.....	47
1.10.2. La deuxième phase de la politique linguistique	48
1.10.3. La phase du mouvement islamique.....	50
1.10.4. Le système éducatif au Soudan	51

Deuxième chapitre

Etat des lieux de français au Soudan

Introduction	55
2. 1. Aspect historique de l'enseignement du français au Soudan.....	56
2.1.1. L'influence des anciennes puissances coloniales et des relations internationales	57
2.2. Facteurs pouvant contribuer aux processus d'enseignement- apprentissage du FLE au Soudan.....	58
2.3. L'objectif de l'enseignement- apprentissage du FLE.....	60
2.3.1. Les objectifs généraux.....	60
2.3.2. L'objectif spécifique	61
2.3.3. Certains objectifs sélectionnés de cursus de départements de français	63
2.4. Rôle de l'ambassade de France au Soudan	63
2.4.1. Formation des enseignants au Soudan	65
2.4.2. Réseaux culturels.....	66
2.4.3. L'institut français	67
2.4.4. Les programmes culturels	67
2.4.5. La médiathèque	68
2.4.6. Les alliances françaises	69
2.5. Les médias.....	70
2.5.1. Les télévisions	70
2.5.2. La radio	70
2.5.3. La presse.....	70

2.6. Le français au lycée	71
2.6.1. L'enseignement du français aux écoles secondaires soudanaises	71
2.6.2. Association des enseignants soudanais ASEF	72
2.6.3. Méthodes utilisées aux lycées	72
2.6.4. Difficultés	73
2.6.5. La formation continue en France	76
2.7. Le français aux universités	76
2.7.1. Aspect Historique	76
2.7.2. Coursus universitaire	78
2.7.3. Composition des cursus	79
2.7.4. Méthodes utilisées dans les universités	79
2.7.5. Réforme proposée	81
2.7.6. Présentation des départements de français aux universités soudanaises	83
2.7.7. Présentation du contenu phonétique des cursus universités	85
2.7.8. Discussion et Solutions proposées	86

Troisième chapitre

Théorie, conception générale et perspectives de la recherche

Introduction	89
3.1. La sociolinguistique	89
3.1.1. Langue et parole	90
3.1.2. La Parole	91
3.1.3. Synchronie et diachronie	91
3.1.4. La variation lexicale	93
3.1.5. Variation grammaticale	93
3.1.6. La notion de communauté	96
3.1.7. L'origine géographique	96
3.1.8. L'origine sociale	97
3.1.9. L'âge	98
3.1.10. La diversité linguistique en tant qu'un stade sociolinguistique	98
3.1.11. Le contact des langues sur les terrains de nos études	99
3.1.12. La sociolinguistique interactionnelle	100
3.1.13. Le plurilinguisme	100
3.1.14. La notion de langue en linguistique une exploitation multiple	101
3.1.15. Langue maternelle	103
3.2. Le rôle de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère	105
3.2.1. Apprentissage ou acquisition ?	106
3.2.2. EFFET de Milieu Social	107

3. 3. Histoire de la phonatque.....	108
3.3.1. Imprtance de l’enseignement de la phonétique	109
3.3.2. Les pionniers de l'enseignement de la phonétique	111
3.3.3. Théodore Rosset (1863-1923)	113
3.4. La prononciation	113
3.4.1. Notion de prononciation	114
3.4.2. Deuxième définition.....	115
3.4.3. Les contraintes de la prononciation.....	115
3.4.4. Valeur de l’enseignement de la prononciation	116
3.4.5. Historique de l’enseignement de la prononciation	120
3.5. La phonologie Qu’est-ce que la phonologie ?	120
3.5.1. Le développement de connaissance phonologique	120
3.5.2. Le différent niveau de traitement phonologique	120
3.5.3. Le développement métaphonologique	122
3.5.4. Les termes liés à la phonologie	123
3.5.4.1. Les consonnes	123
3.5.4.2. Semi-voyelle ou semi-consonnes.....	124
3.5.4.3. La liaison	124
3.5.4.4. Le son.....	125
3.6. Phonétique Acoustique.....	125
3.7. Phonétique physiologique.....	125
3.8. Les sources vocales et variation phonologique et phonétique	125
3.9. Éléments prosodiques l’accentuation, le rythme et l’intonation.	126
3.9.1. Intonation et rythme	126
3.9.2. La prosodie l’accent lexical et l’intonation	127
3.9.3. L’intonation.....	127
3.10. Elément de phonétique appliquée.....	128
3.11. Langue orale et langage écrite.....	128
3.12. Oral, prononciation et interphonologie	128
3.13. Crible phonologique.....	130
3. 14. Interférence.....	130
3.15. Notion de l’amplitude.....	131
3. 16. La perception.....	132
3.16.1. La perception auditive	132
3.16.2. La perception visuelle	132
3. 17. Le développement métaphonologique	133
3.18. Évolution des méthodes de l’enseignement de la prononciation	134

3.19. Divergence et Convergence Entre l'arabe, Le français et le Bedja	142
3.19.1. La langue arabe	142
3.19.2. La structure de l'arabe standard	142
3.19.3. Le mode d'articulation	143
3.19.4. Caractéristiques phonologiques	146
3.19.5. La différence entre système vocalique entre arabe soudanais et français	147
3.19. 6.Syllabe	147
3.19.7. Consonnes de l'arabe littéral soudanais	148
3.19. 8.Voyelles de l'arabe dialectal soudanais	151
3.19.9. Structure du français	153
3.19.10.La langue de bedja (bedaweete)	155
3.19.11.Types syllabiques	156
3.19.12. La différence entre système phonétique français et bedja	157
3.19.13.Comparaison entre d'intonation, rythme du français, arabe et bedja	158
3.19.14.Ci-dessous nous présenterons les phonèmes communs aux deux langues.	160
3.19.15. Les éléments supra segmentaux de bedja	162
3.19.16. Les phonèmes communs entre français et bedja	163
3.19.17.Système phonologique de langue de Beja (BIDHAAWYEET)	163
3.19. 18.Types syllabiques	164
3. 19.19.Exemples d'étude précédents	165

Quatrième Chapitre
Cadrage méthodologique

Introduction	171
4.1. La problématique de recherche	173
4.2. Question de la recherche	175
4.3. Hypothèse principale	176
4.4. Motivation de la recherche	177
4.5. Objectifs de la recherche	178
4.6. L'état actuel de la recherche	179
4. 7. Démarches et outils méthodologiques	181
4.7.1.La méthodologie	182
4.7.2. L'enregistrement vocal des apprenants	182
4.7.3. Le questionnaire	185
4.7.4. Elaboration du questionnaire	186
4.7.5. Détail des questions	188
4.8. Contextualisation de l'analyse des erreurs	188
4.9. Description des outils et des procédures utilisées	188

4.9.1. Analyse et exemples d'erreurs phonétiques et prosodiques.....	189
4.9. 2.Explication des causes des erreurs.....	189
4.10. Implications pour l'enseignement du FLE.....	189

Cinquième Chapitre

Analyse du Corpus

Introduction	198
5. 1. Le corpus	199
5.1.1. Analyse du corpus	199
5.2. Analyse de l'enregistrement vocalique des apprenants de dixième semestre	199
5.3. Analyse du corpus du groupe 2 de dixième semestre	230
5.4. Analyse d'enregistrement vocalique de huitième semestre	284
5.5. Analyse de corpus de sixième semestre	326
5.6. Analyse des questionnaires des enseignants de FLE	343
5.6.1. Description des réponses	344
5.6.2. Les tableaux et les graphes de pourcentage	348
1. La formation d'enseignement du FLE assisté est	350
2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique	351
3. Dans votre classe y a-t- il des apprenants de différentes ethnies	352
4. Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles	353
5. Êtes -vous confrontés à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?	354
6. Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?	355
7. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?	356
8. Si oui, considérez- vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?	357
9. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous.	358
10. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?	359
11. Est- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ? 360	
12. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vos apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?	361
13. Est- ce que vous suivez le CECRL	362
14. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?	363
5.7. Pistes méthodologiques	364
5.7. 1.Objectif de l'enseignement de la Phonétique aux apprenants du FLE	366
Exercices d'articulation	368
Vidéos et modèles visuels	368
Exercices de répétition	369

Pratique régulière	369
Sensibilisation auditive	370
Exercices de respiration	370
Miroirs et visualisation	370
Exercices de discrimination auditive	370
Répétition et imitation	371
Jeux de prononciation	371
Enregistrements de locuteurs natifs	371
Pratique régulière	371
Feedback personnalisé	371
Sensibilisation aux distinctions phonétiques	371
Exercices d'articulation	371
Paires minimales	372
Exercices de répétition	372
Jeux de rôle	372
Enregistrements personnels	372
Feedback individualisé	372
Erreurs de l'omission du son	373
Sensibilisation à la prononciation correcte du son	373
Exercices de répétition	373
Enregistrements personnels	373
Exercices de discrimination auditive	374
Jeux de prononciation	374
Pratique ciblée	374
Intégration progressive	374
Encouragement et patience	374
Analyse des erreurs spécifiques.....	374
Sensibilisation auditive	374
Exercices de réduction	375
Paires minimales	375
Exercices de discrimination auditive	375
Enregistrements personnels	375
Jeux de prononciation	375
Modèles de prononciation	375
Feedback constructif	375
Pratique ciblée	376
Erreurs de liaison	376

Entraînement auditif	376
Exercices de prononciation	376
Mémorisation des liaisons courantes	376
Exercices de lecture à voix haute	377
Jeux de prononciation	377
Corrections régulières	377
Pratique continue	377
Contexte et sens	377
Enseignement suprasegmental	377
Recomendation pour les enseignants	377
Sensibilisation à la prosodie	378
Écoute de la parole naturelle	378
Exercices d'intonation	378
Exercices de rythme	378
Mise en contexte	378
Identification des patterns d'accentuation	379
Exercices de prononciation	379
Lecture à voix Haute	379
Jeux d'accentuation	379
Segmentation des Mots	380
Exercices de division syllabique	380
Dictée de syllabes	380
Exercices de respiration	380
Phrases et rythme	380
Lecture continue	380
Pratique de la Conversation	380
Écoute et Imitation	380
Enregistrements Personnels	380
Conclusion	384
Reference bibliographique	390
ANNEXES	395

Liste des figures

Figure 1: Carte du Soudan après la séparation	9
Figure 2: Les poteries de Marawie. Google images	13
Figure 3: Le palais d'Ali Dinnar – Alfachir -Google images.....	15
Figure 4: La mosquée de Farouk au centre Khartoum- Google image	15
Figure 5: Classification d'interférence phonétique et compraison des erreurs	225
Figure 6: Classifications des erreurs	277
Figure 7: Classificatin et compraison des erreurs	319
Figure 8: Classifications d'interférence et des erreurs.....	340
Figure 9: Sexe	348
Figure 10: Niveau d'etude	349
Figure 11: formation d'enseignement du FLE.....	350
Figure 12: Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique	351
Figure 13: Dans votre classe y a-t- il des apprenants de différentes ethnies	352
Figure 14: Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles	353
Figure 15: problèmes recontré.....	354
Figure 16: langue en class	355
Figure 17: connaissance de la phonétique arabe	356
Figure 18: la phonétique arabe	357
Figure 19: phonétique des langues maternelles.....	358
Figure 20: méthode verbo - tonal	359
Figure 21: différentes langues des étudiants	360
Figure 22: resolution des problèmes phonotique	361
Figure 23: le CECRL	362
Figure 24: la méthodologie de l'apprentissage	363

Liste des tableaux

Tableau 1: Les Etats du Soudan	18
Tableau 2: Présentation des ethnies et langues au Soudan	31
Tableau 3: des journaux soudanais	45
Tableau 4: Les télévisions	45
Tableau 5: Les radios	46
Tableau 6: Départements de français	83
Tableau 7: Consonnes	123
Tableau 8: alphabet de langue arabe	145
Tableau 9: voyelle de l'arabe soudanais :	152
Tableau 10: Système phonologique	156
Tableau 11: exemples des phonèmes de bedja	157
Tableau 12: les consonnes	160
Tableau 13: les voyelles	160
Tableau 14: phoneme communs entre français et bedja	163
Tableau 15: Les consonnes préparées par Mohamed Tahir Hamid, 2011 :351	164
Tableau 17: description des erreurs	200
Tableau 18: La classification des erreurs individuelles	202
Tableau 19: classification D'interférence et compraison des erreurs	224
Tableau 20: Dénaliation	226
Tableau 21: Substitution entre consonne	227
Tableau 22: Substitution entre voyelle	229
Tableau 23: Classification des erreurs et interférence phonétique	276
Tableau 24: Substitution entre voyelle nasal et orale	278
Tableau 25: Substitution entre voyelle nasal	278
Tableau 26: substitution entre voyelle	280
Tableau 27: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales des erreurs de prononciation	282
Tableau 28: Substitution entre consonne	283
Tableau 29: Classification d'interférence phonétique et compraison des erreurs	318
Tableau 30: Substitution entre consonne	320
Tableau 31: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales	321
Tableau 32: Substitution entre consonne	323
Tableau 33: Substitution entre voyelle nasal	324
Tableau 34: Substitution entre voyelle nasal	324
Tableau 35: Substitution entre voyelle orale	325
Tableau 36: Classification d'interférence phonétique et compraison des erreurs	339
Tableau 37: Substitution entre consonnes	340
Tableau 38: Substitution entre son nasal et orale	342
Tableau 39: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales	342
Tableau 40: Sexe	348
Tableau 41: Nombre d'années d'expériences du travail	349
Tableau 42: formation d'enseignement du FLE	350
Tableau 43: Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique	351
Tableau 44: Dans votre classe y a-t- il des apprenants de différentes ethnies	352
Tableau 45: Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles	353
Tableau 46: problèmes rencontré	354
Tableau 47: langue en class	355
Tableau 48: connaissance de la phonétique arabe	356

Tableau 49: la phonétique arabe.....	357
Tableau 50: phonétique des langues maternelles	358
Tableau 51: Méthode verbo - tonal.....	359
Tableau 52: Différentes langues des étudiants.....	360
Tableau 53: Résolution des problèmes phonotique.....	361
Tableau 54: La méthodologie de l'apprentissage	363

Introduction

Introduction

L'enseignement des langues étrangères est devenu très important en raison de l'ouverture mondiale et du développement technologique et l'ouverture culturelle. En effet, L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une chose facile, car il est influencé par plusieurs facteurs, comme l'impact du plurilinguisme et l'hétérogénéité linguistique.

La diversité linguistique est une caractéristique intrinsèque à de nombreuses régions du monde, et le Soudan ne fait pas exception. Ce vaste pays d'Afrique de l'Est est le lieu où convergent une multitude de groupes ethniques et linguistiques, chacun apportant avec lui sa propre richesse linguistique. Parmi les nombreuses langues parlées au Soudan, l'arabe soudanais est prédominant, et le bedja est largement répandu à l'Est du soudan, ce qui reflète sa diversité linguistique. Dans ce contexte, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Soudan se heurtent à des défis particuliers, notamment en ce qui concerne la prononciation correcte du français.

La présente thèse, intitulée "Impact de la Diversité linguistique au Soudan sur l'Enseignement-Apprentissage du FLE, explore les interactions complexes entre la diversité linguistique au Soudan et la compétence phonétique en français chez les apprenants. Cette étude se concentre sur les apprenants du département de français à l'université de la Mer Rouge, faculté des Arts et Humanités.

Cette coexistence linguistique entraîne ce que l'on nomme des "interférences", des phénomènes susceptibles de provoquer des altérations dans la production de certains phonèmes inexistantes en arabe et bedja etc.

Lorsque le français est enseigné comme langue étrangère, il existe souvent des défis spécifiques liés à la diversité linguistique et culturelle des apprenants. La didactique du FLE s'intéresse à la manière d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction de ces besoins.

Lorsque des apprenants dont la langue maternelle diffère du français apprennent cette langue, des interférences linguistiques peuvent se produire. Il s'agit d'une problématique importante à prendre en compte dans l'enseignement du français.

La phonétique s'érige en une discipline intrinsèquement liée à la mise en œuvre de ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage, se fixant pour finalité l'atteinte d'une prononciation dûment conforme aux normes linguistiques établies.

Léon (1976) avait déjà souligné la complexité inhérente à la maîtrise du système phonétique propre à une langue. L'auteur notait que chaque langue utilise un ensemble restreint de traits phonétiques, aisément appréhendables en théorie. Toutefois, les difficultés surgissent lorsqu'il s'agit d'appliquer ces traits phonétiques en accord avec les pratiques articulatoires, rythmiques, mélodiques et linguistiques spécifiques de la langue en question.

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Soudan, en mettant particulièrement l'accent sur l'impact du multilinguisme et de la diversité linguistique sur la prononciation du français chez les apprenants soudanais.

Il est manifeste que ces apprenants sont confrontés à des difficultés lorsqu'il s'agit d'articuler correctement les sons du français. Les interférences phonétiques sont particulièrement visibles dans leur prononciation, notamment pour les sons qui sont absents dans leurs langues maternelles respectives, à savoir l'arabe et le bedja. En conséquence, de nombreux étudiants ont ressenti une grande frustration et ont parfois abandonné l'étude de la langue française, considérant qu'elle était difficile, voire impossible à maîtriser dans une prononciation fluide et authentique.

L'une des principales problématiques abordées dans cette thèse est la difficulté que rencontrent les apprenants soudanais lors de la prononciation du français, notamment en raison de l'influence de leurs langues maternelles, telles que l'arabe soudanais et le bedja. La diversité linguistique qui caractérise le Soudan a un impact indéniable sur la phonologie et la prononciation du français chez les apprenants. Cette problématique soulève les questions suivantes.

- Quel est l'impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ?
- Comment l'arabe soudanais et le bedja influencent-ils la prononciation du français chez les apprenants soudanais ?
- Quelles sont les types d'erreurs de prononciation les plus courantes commises par les étudiants ?
- Quelles sont les méthodes phonétiques les plus efficaces pour aider les apprenants à surmonter les défis liés à la prononciation ?

L'une des difficultés les plus notables auxquelles ces étudiants sont confrontés réside dans la nécessité de s'adapter à la flexibilité de la prononciation française, de gérer le débit spontané de la parole, d'émettre correctement les sons à partir des organes vocaux appropriés, et de surmonter les confusions fréquentes entre certaines voyelles orales nasales etc.

À la lumière des questions soulevées nous posons l'hypothèse suivantes :

- Le plurilinguisme impacte la prononciation du français
- Certaines erreurs de l'interférence phonétique chez les apprenants sont dues à leurs langues maternelles.
- Les apprenants commettent des erreurs phonétiques, notamment sur les éléments segmentaux et suprasegmentaux (voyelles nasales, l'intonation, la prosodie et le rythme).
- L'interférence phonétique découle de l'inadaptation des méthodes de correction phonétique.

Ces hypothèses visent à évaluer comment les spécificités phonétiques des langues maternelles affectent la qualité de la prononciation en français chez les apprenants soudanais

Cette étude s'efforcera de mettre en lumière ces hypothèses et de les examiner de manière approfondie, en utilisant des données empiriques, des enregistrements vocaux d'apprenants et des questionnaires destinés aux enseignants, afin d'apporter des contributions significatives à la didactique du FLE au Soudan et au-delà.

Cette recherche vise à approfondir notre compréhension des défis spécifiques liés à la prononciation du français pour les apprenants soudanais. Elle explore les causes sous-jacentes des difficultés phonétiques qu'ils rencontrent dans un contexte multilingue et diversifié, en mettant particulièrement l'accent sur l'impact du plurilinguisme, telles que l'arabe soudanais et le bedja, sur leur compétence phonétique en français. En outre, cette étude ambitionne de proposer des pistes et des stratégies pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la prononciation du français, tout en formulant des recommandations pratiques pour les enseignants du FLE au Soudan. Nous sommes convaincus que la compréhension de ces difficultés phonétiques est essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement du FLE, ce qui pourrait avoir un impact significatif sur la réussite académique des étudiants soudanais en français, ouvrant ainsi la voie à de futures opportunités éducatives et professionnelles.

La présente étude a été à la fois analytique et descriptive, ceci car nous avons analysé et commenté les erreurs de prononciation commises par les apprenants. En outre, nous utiliserons une approche mixte, combinant à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives

pour obtenir une compréhension approfondie de l'impact du plurilinguisme au Soudan sur la prononciation du français. Voici les principales méthodes que nous utiliserons dans cette étude pour explorer l'impact du plurilinguisme sur la prononciation du français au Soudan.

Enregistrements vocaux des apprenants : Notre corpus comprend des enregistrements vocaux d'exposés oraux réalisés par 45 apprenants, âgés de 18 à 24 ans, du département de français de la Faculté des Arts et Humanités de l'Université de la Mer Rouge.

Nous utiliserons également des questionnaires pour recueillir des données importantes. Les questionnaires seront distribués aux enseignants du Français Langue Étrangère dans différentes régions du pays. Ces questionnaires permettront aux enseignants de partager leurs expériences et leurs perspectives sur l'enseignement de la phonétique en FLE au Soudan, en mettant l'accent sur l'impact du plurilinguisme sur la prononciation.

L'organisation de notre thèse se divise en cinq chapitres distincts, chacun revêtant un rôle essentiel dans la compréhension globale de notre recherche. Dans le premier chapitre, nous explorerons le contexte soudanais en profondeur. Cette section sera consacrée à une analyse détaillée de la situation linguistique, politique, sociale et économique du Soudan. Notre objectif principal est de fournir un aperçu complet du Soudan.

Le deuxième chapitre sera dédié à l'examen de la place du français au Soudan. Nous retracerons son histoire et examinerons sa situation dans les différents niveaux de l'éducation. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre le développement de cette langue étrangère et comment elle est perçue au sein de la société soudanaise.

Le troisième chapitre plongera dans les notions fondamentales liées à notre sujet, notamment le plurilinguisme. Nous explorerons également les théories associées à l'enseignement de la phonétique, ainsi que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement de la prononciation et la divergence et convergence entre les systèmes phonétiques de français, arabe et bedja. Ce chapitre constituera une base théorique solide pour notre analyse ultérieure.

Le quatrième chapitre décrira en détail notre méthodologie de recherche. Nous expliquerons comment nous avons recueilli et analysé les données, en mettant en lumière les enregistrements vocaux des apprenants et l'utilisation des questionnaires. Cette section sera cruciale pour comprendre l'approche scientifique rigoureuse que nous avons adoptée.

Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, nous procéderons à une analyse approfondie de nos données. Nous identifierons les tendances, les erreurs phonétiques courantes et les influences linguistiques. En conclusion, nous proposerons des pistes

Introduction

méthodologiques et des recommandations pratiques pour l'enseignement de la phonétique en FLE au Soudan.

Notre thèse débutera bien entendu par une introduction, qui établira le cadre de notre recherche, et se conclura par une synthèse de nos découvertes et la mise en évidence de leurs implications.

Premier chapitre
Le Contexte soudanais

Introduction

Ce chapitre constitue une étude approfondie du contexte soudanais, en mettant en exergue l'impact des diversités linguistiques sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Dans cette analyse, nous nous pencherons d'abord sur l'aspect historique du Soudan, en mettant en évidence la civilisation nubienne ancienne et son influence sur la diversité linguistique actuelle.

Ensuite, nous explorerons les composantes culturelles et ethniques du Soudan, en insistant sur l'identité soudanaise et sa relation avec les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Nous examinerons également l'histoire linguistique du pays, en analysant les variations ethniques et les phénomènes de changement linguistique qui ont influencé les compétences linguistiques des apprenants soudanais en FLE.

Nous consacrerons une section spécifique à l'étude approfondie du paysage linguistique soudanais, en mettant en évidence les langues indigènes, l'arabe dialectal soudanais et l'anglais en tant que langues influentes pour l'apprentissage du FLE et le bedja langue maternelle des certains apprenants. Nous analyserons les politiques linguistiques et le système éducatif mis en place par les gouvernements locaux, en évaluant leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE, en mettant l'accent sur les défis et les opportunités liés à la diversité linguistique.

Enfin, nous examinerons les pratiques actuelles en matière d'enseignement du FLE au Soudan, en tenant compte des diversités linguistiques présentes dans les salles de classe et en proposant des recommandations pour une approche pédagogique efficace qui tienne compte de cette réalité linguistique complexe.

Nous débutons notre recherche en mettant en évidence le contexte soudanais afin de souligner sa relation avec le sujet de notre étude. De manière plus générale, nous cherchons à expliquer les liens entre les habitants en tant qu'acquéreurs d'apprentissages, que ce soit par le biais du système éducatif ou en dehors de celui-ci, et le comportement linguistique des membres de la société.

1.1. Définition du contexte

Selon le dictionnaire de linguistique de Dubois (1973, p.120), le contexte est défini comme "l'ensemble des conditions sociales qui peuvent être prises en considération pour étudier les relations existantes entre le comportement social et le comportement linguistique". Le contexte nous permet ainsi de présenter le milieu ou les conditions dans lesquelles les différents éléments formant l'identité d'une nation sont forgés.

Dans un premier temps, nous mettons l'accent sur la situation géographique et historique afin de mettre en évidence la situation exceptionnelle du Soudan, qui a encouragé l'immigration de différents groupes ethniques en provenance des pays africains voisins et lointains ainsi que d'Asie. Cette diversité a contribué à la formation de la variété culturelle, identitaire et sociale du pays. En accord avec Goffman (1983), il est impossible d'étudier une pratique sociale de manière intelligente sans tenir compte de données historiques.

Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur le paysage linguistique qui constitue le champ central de notre étude. Nous examinerons sa formation à travers l'histoire ancienne et moderne, ainsi que sa relation avec les variations ethniques. Nous aborderons également le phénomène de changement linguistique, qui a conduit à la disparition de certaines langues et à la renaissance d'autres, ainsi qu'à l'émergence d'une langue dominante. Par la suite, nous présenterons les politiques linguistiques et le système éducatif élaborés par les gouvernements locaux, en soulignant leur lien avec l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Nous accorderons une attention particulière à l'anglais en tant que première langue étrangère, tout en évoquant l'influence d'autres langues étrangères sur le dialecte arabe soudanais.

Il est important de noter que le Soudan est actuellement divisé en deux États : le Soudan, dont la capitale est Khartoum, et le Soudan du Sud, dont la capitale est Juba. Les références existantes sur la situation linguistique au Soudan datent de la période où le pays était unifié. Dans notre étude du contexte soudanais, nous nous appuyons sur les recherches d'Alamine Abumanga, Abubakar Alhkalifa et Awn Alsharif Gassim, spécialistes de linguistique soudanaise, ainsi que sur les travaux d'autres chercheurs ayant traité de diverses questions relatives au Soudan.

1.2. La Situation géographique du Soudan

Le Soudan est un pays situé en Afrique, dans la partie nord-est du continent. Après avoir obtenu son indépendance de la Grande-Bretagne en 1956, il est devenu membre du

Monde arabe. Sa situation géographique privilégiée en fait un carrefour entre l'Afrique du Nord et l'Afrique subsaharienne. Le Soudan est bordé par la mer Rouge et partage des frontières avec plusieurs pays. Il est traversé par les fleuves Nil Blanc et Nil Bleu, qui se rejoignent à Khartoum, la capitale. Le Soudan a une superficie de 1 886 068 km². Avant la séparation entre le Soudan et le Soudan du Sud, il était le plus grand pays d'Afrique avec une superficie de 2 505 813 km². Après cette séparation, il est devenu le troisième plus grand pays d'Afrique, après l'Algérie et la République centrafricaine. Le Soudan partage des frontières avec sept pays (après la séparation) : le Tchad et la République démocratique du Congo à l'ouest, l'Érythrée et l'Éthiopie à l'est, l'Ouganda, le Kenya et le Soudan du Sud au sud. Au nord du pays, il partage également des frontières avec la Libye et l'Égypte. De plus, il possède une frontière maritime avec l'Arabie saoudite, le long de la mer Rouge.

En ce qui concerne la population, le Soudan est un pays caractérisé par une grande diversité ethnique et linguistique. Plus de 500 groupes ethniques sont répertoriés, chacun avec sa propre langue et sa propre culture. Les principales ethnies comprennent les Arabes, les Nubiens, les Beja, les Fur, les Zaghawa, les Masalit, et bien d'autres. Cette diversité ethnique contribue à la richesse culturelle du pays



Figure 1: Carte du Soudan après la séparation

1.2.1. Situation climatique

La situation climatique au Soudan varie d'une région à l'autre. Le pays est entouré d'une chaîne de montagnes à l'est appelée la Chaîne des montagnes de la Mer Rouge", tandis que de vastes plaines s'étendent à l'ouest. Le climat est semi-aride dans le sud et désertique dans le nord, avec une saison des pluies allant d'avril à octobre. La désertification et l'érosion des sols sont des problèmes auxquels le pays est confronté.

Le Soudan s'étend du Tropique du Cancer jusqu'au bord de l'Équateur, couvrant une distance de 2 145 km du nord au sud et 1 815 km d'est en ouest. Au nord se trouve le désert du Sahara, à l'est la mer Rouge, le massif éthiopien, l'Afrique des grands lacs et des hauts plateaux, les volcans de la vallée du Rift au sud, et le bassin du lac Tchad à l'ouest.

Entre 1983 et 1997, le pays était divisé en cinq régions dans le nord et trois dans le sud, chacune étant dirigée par un gouverneur militaire. La population actuelle (après la séparation) est estimée à 33 419 625 habitants, avec un taux de croissance démographique de 2,8 %. La densité de population varie de 2 à 3 habitants par km² dans les zones désertiques et semi-désertiques, à 203 à 218 habitants par km² dans les zones de savane fertile ou à forte activité économique.

1.3. Origine linguistique du mot Soudan

Le mot "Soudan" a son origine dans la désignation arabe "balad as-sudàn", qui signifie littéralement "pays des Noirs" ou "pays noir". À l'origine, ce terme était utilisé par les Arabes pour désigner l'ensemble des terres de l'Afrique noire. Il englobait une vaste région allant de l'Afrique subsaharienne au sud, de l'extrême ouest à l'océan Indien à l'est, jusqu'à la Mer Rouge et le plateau éthiopien.

Le mot "Soudan" en arabe est utilisé pour faire référence à la couleur noire, au pluriel. Selon S. A. ALSHAMI (1972, P :12), cette désignation n'était pas connue ni utilisé avant l'expansion arabe et l'arrivée des tribus arabes dans la région. Les Arabes ont été attirés par la prédominance de la population noire sur le vaste continent africain, en particulier par ceux qui habitaient au sud du Sahara. (Notre traduction)

Ainsi, les Arabes qui ont migré et se sont installés dans ces terres africaines ont adopté et répété cette appellation pour désigner la région dans son ensemble. Il convient de noter que le terme "Soudan" n'est plus utilisé pour désigner l'ensemble de ces territoires, mais il est maintenant associé principalement à la République du Soudan, dont la capitale est Khartoum.

1.4. L'aspect historique du Soudan

L'histoire du Soudan peut être divisée en quatre périodes importantes : l'histoire ancienne, l'ère de l'Islam, la colonisation turque égyptienne et anglaise, et l'ère de l'indépendance et des gouvernements nationaux.

1.4.1. L'histoire ancienne

Le Soudan possède une riche histoire et une civilisation antique. Depuis l'âge de pierre, qui s'est étendu de 8000 à 3200 avant Jésus Christ, des populations humaines ont habité la région. Pendant cette période, de nombreuses civilisations se sont développées, parmi lesquelles la civilisation pharaonique a joué un rôle majeur, tant au Soudan qu'en Égypte. Ces découvertes ont été rendues possibles grâce à des recherches archéologiques menées dans les zones où d'importantes structures ont été découvertes le long du Nil, témoignant de cette histoire ancienne.

1.4.2. L'ère de l'Islam

L'Islam a été introduit au Soudan à partir du VIIe siècle, apportant des changements significatifs à la région. La conversion à l'Islam a entraîné la création de royaumes islamiques au Soudan, tels que le royaume du Sennar et le royaume du Darfour, qui ont joué un rôle politique et économique important dans la région.

1.4.3. La colonisation turque égyptienne et anglaise

Au cours du XIXe siècle, le Soudan a connu une période de colonisation sous le règne de l'Empire ottoman et plus tard sous l'occupation britannique. La colonisation turque égyptienne a eu lieu de 1821 à 1958, tandis que la colonisation anglaise a duré de 1898 à 1956. Ces périodes de colonisation ont profondément marqué le Soudan, tant sur le plan politique que socio-économique.

L'ère de l'indépendance et des gouvernements nationaux :

Le Soudan a obtenu son indépendance de la colonisation britannique en 1956. Depuis lors, le pays a connu différentes phases politiques, marquées par des gouvernements nationaux successifs. Ces périodes ont été caractérisées par des défis politiques, économiques et sociaux, ainsi que par des conflits internes.

Il est important de souligner que cette description historique est une simplification et qu'il existe de nombreux détails et événements spécifiques qui ont marqué chaque période de

l'histoire du Soudan. Cependant, ces quatre périodes fournissent une base générale pour comprendre l'évolution historique du pays.

1.4.4. La Phase de la civilisation nubienne

Pendant ces périodes, de nombreuses civilisations ont émergé sur le territoire soudanais. Le premier royaume important était le royaume de Nubie, également connu sous le nom de royaume de Koush. Selon les recherches approfondies menées par le grand archéologue suisse Charles Bonnet, qui étudie l'archéologie dans le nord du Soudan depuis quarante ans, cette civilisation est la plus ancienne d'Afrique. Bonnet a découvert un royaume totalement inconnu et indépendant de l'Égypte, remontant à environ 2500 avant Jésus-Christ.

La civilisation nubienne se divise en trois phases successives : Kerma, Napata et la grande civilisation de Méroé avec ses puissants rois nubiens. Kerma est la plus ancienne civilisation et correspond au royaume de Koush. La deuxième civilisation, celle de Napata, s'étendait de Kabouchia, au nord du Soudan, jusqu'au sud de Khartoum. La population de cette époque était composée de divers peuples, et elle a connu des avancées dans la métallurgie (notamment le cuivre et le bronze) ainsi que dans les métiers d'art tels que l'ébénisterie, l'ivoire et la céramique, comme en témoignent de nombreuses sépultures de l'époque.

La troisième et dernière phase de la civilisation nubienne est connue sous le nom d'Alwa ou de Méroé. Selon Omer Haj-El Zaki (1990), il s'agit de la période des royaumes chrétiens qui ont émergé au 4^e siècle après Jésus-Christ, lorsque le christianisme a été introduit en Afrique par les Romains. En 534, l'Empire romain d'Orient a envoyé une mission de prosélytisme au Soudan. Le christianisme s'est répandu dans le royaume de Dongola, qui s'étendait d'Assouan, au sud de l'Égypte, jusqu'à Khartoum, ainsi que dans le royaume d'Alwa, au sud de Khartoum, vers 640 après Jésus-Christ.

Selon Salah El-din Alshami (1972), les trois états nubiens se sont établis le long du Nil, qui constituait la seule source de vie. Le royaume de Koush était situé dans le bassin de Dibera, tandis que le pays de Magara s'étendait entre le troisième et la quatrième cataracte, dans le bassin de Dongola. Alwa se trouvait à proximité du bassin d'Algipe, entre le cinquième et la sixième cataracte, connue sous le nom de bassin de Shendi.

Toutes ces civilisations sont représentées par des trésors culturels tels que des fresques, des poteries et des peintures religieuses. Des exemples de ces trésors sont actuellement exposés au Musée archéologique national du Soudan.

Veillez noter que les dates précises de chaque civilisation nubienne peuvent varier en fonction des sources.

Également, la civilisation de Nouba a laissé des pyramides qui témoignent de ces grands royaumes, telles que les pyramides de Nouri, situées à environ 400 km au nord de Khartoum, ainsi que celle d'Al-Bejrawya. De plus, la pyramide de Tirhaga est considérée comme la plus grande pyramide du Soudan. Elle a été construite par le fils du roi de Nouba, Baanhki, qui est né à Napata en 722 avant Jésus-Christ. Les royaumes nubiens et koushites ont été découverts grâce aux écrits et aux inscriptions présents dans les pyramides mentionnées précédemment.

Veillez noter que les dates mentionnées peuvent varier légèrement en fonction des sources.



Figure 2: Les poteries de Marawie. Google images

1.4.5. La phase de l'islam

Les civilisations chrétiennes ont commencé à décliner progressivement après l'arrivée des Arabes au Soudan. La date exacte de leur arrivée au Soudan reste inconnue jusqu'à présent, et il y a encore des controverses parmi les chercheurs. Certains historiens affirment qu'ils sont arrivés au Soudan aux VIIe et XVIe siècles. Selon l'historien soudanais Yousouf Fadul, les Arabes ont eu des contacts avec le Soudan avant et après l'émergence de l'islam. Ils ont immigré à travers le pays des Bejas, à l'est du Soudan, près de la mer Rouge, et ont également traversé le pays des Nouba, au nord du Soudan, à la frontière de l'Égypte. Les Arabes se sont installés en se mêlant aux habitants autochtones de la vallée du Nil. Aux VIe et IXe siècles, les Arabes se sont établis à l'intérieur du pays et dans les régions avoisinantes, et ils ont formé des alliances avec les entités politiques locales. Tout cela a conduit à la création

d'États islamiques ou de sultanats islamiques, tels que le sultanat d'Alfour à l'ouest, ainsi que ceux de Kordofan, Tagaly et Alfunj.

Dans cette partie, nous aborderons la deuxième période de l'histoire du Soudan, à savoir l'ère des États islamiques. Trois États islamiques arabophones se sont succédé au Soudan, comme mentionné précédemment. Le plus important d'entre eux est le sultanat de Fung (Alsaltana Alzarga), également connu sous le nom de sultanat noir (1504-1821). Sa capitale était à Sennar, au sud-ouest de Khartoum, et il était considéré comme puissant et grand en termes de système politique, de position économique et culturelle. Le commerce s'est développé, en particulier avec l'Égypte, et des efforts ont été déployés pour renforcer les liens entre la société soudanaise et le sultanat dans un but d'unification. La manifestation culturelle intitulée "Sennar, capitale de la culture islamique" a été organisée par le gouvernement soudanais en 2017 pour mettre en évidence l'importance de ce sultanat. Cette célébration s'est étendue à tout l'État du Nil Bleu afin de commémorer le sultanat noir qui a contribué à répandre l'islam et à consolider ses nobles valeurs.

Le deuxième sultanat succédant au premier est celui d'Alfour à l'ouest du Soudan, dans la région du Darfour (1640-1874). Le premier sultan de ce sultanat était Suliman Sulong, et le dernier roi était Ali Dinar, décédé en 1916. Le siège du sultanat était à Jabal Marra, dans l'État du Darfour du Nord. Ce sultanat était un État fort à tous égards : économique, culturel et politique, caractérisé par une diplomatie solide. Sur le plan linguistique.

Le dernier sultanat est celui de Tagaly, fondé en 1530, situé au nord-est des monts de Nouba, dans l'État du Sud Kordofan. Il est célèbre pour ses efforts considérables visant à diffuser l'islam dans cette zone géographique. Ce royaume a réussi à préserver les éléments de la monarchie et à établir les fondements de la sécurité, ce qui a permis à chaque tribu d'exercer ses activités pastorales, agricoles, commerciales et autres. Son dernier sultan était Adam Omdabalou.



Figure 3: Le palais d'Ali Dinnar – Al-fachir -Google images



Figure 4: La mosquée de Farouk au centre Khartoum- Google image

1.4.6. La phase de colonisation anglaise

En 1898, le gouvernement britannique a mis en garde la France contre une avancée vers le Soudan et a envoyé une mission militaire britannique en collaboration avec l'Égypte pour occuper le Soudan. Lord Kitchener a été nommé chef de cette mission et a dirigé les opérations militaires entre 1896 et 1898. La campagne de Kitchener a culminé avec la bataille

d'Omdurman. Par la suite, Kitchener a été nommé gouverneur général, assisté de trois adjoints responsables des aspects administratifs, juridiques, financiers et de l'éducation.

Kitchener a adopté un système d'administration décentralisé pour le Soudan. Il a divisé le pays en six districts : Dongola, Barbar, Kassala, Sennar, Fachoda et Khartoum. Un officier anglais a été nommé à la tête de chaque district.

1.4.7. La route vers l'indépendance

Nous arrivons à une phase très importante : celle du gouvernement local et de la construction de l'identité nationale. Selon Antoine Compagnon (2001), l'identité nationale d'un pays englobe une langue illustrée par une littérature, des monuments emblématiques, un folklore, des sites et paysages, une mentalité, un drapeau, une devise, ainsi qu'une cuisine et des costumes.

En 1951, l'Assemblée du peuple du Soudan a appelé la Grande-Bretagne à accorder une indépendance totale au Soudan. Le 30 août, le parlement a approuvé la tenue d'un référendum pour déterminer l'avenir politique du pays, tandis que la Grande-Bretagne a accepté de se retirer du Soudan le 12 novembre 1955. Le 19 décembre, le parlement a déclaré le Soudan indépendant à la suite du référendum, proclamant officiellement la République du Soudan le 1er janvier 1956.

Le Soudan a été reconnu juridiquement comme un État souverain par les Nations Unies, avec un territoire déterminé, une langue de communication et une autorité sur les populations occupant ce territoire. Le Soudan est devenu membre de la Ligue arabe le 19 janvier 1956 et des Nations Unies le 12 novembre 1956. Par la suite, il a rejoint l'Organisation de l'Unité Africaine, qui est devenue l'Union africaine par la suite.

Cette nouvelle période a également connu une nouvelle autorité nationale avec le Premier chef d'État soudanais, Asmeil Alazhary. Cependant, il n'a pas conservé le pouvoir longtemps, car les dictatures militaires ont commencé à prendre le pouvoir par la force et ont dissous le régime parlementaire. Alazhary a été renversé en 1958 lors d'un coup d'État dirigé par le maréchal Ibrahim Abbud, qui est resté chef de l'État jusqu'au 25 mai 1969, date à laquelle le colonel Gaffar Muhammad Numeyri est devenu Premier ministre après un autre coup d'État.

Le nouveau régime qui a pris le pouvoir a supprimé le parlement et interdit tous les partis politiques. Cette période a été marquée par des luttes internes au sein de la coalition militaire entre les marxistes et les non marxistes. En 1983, le président Numeyri a annoncé sa

décision d'étendre le domaine du droit musulman au droit pénal, qui était jusqu'alors limité au domaine du droit personnel et proportionnel depuis la période de colonisation.

En 1985, le général Suwar Aldahab a restauré un gouvernement civil, et Alsadiq Al Mahdy a été élu Premier ministre en 1987. Le Soudan est entré dans une période parlementaire à ce moment-là. Cependant, deux ans plus tard, les militaires ont repris le pouvoir et instauré une nouvelle dictature. Le général Omar Albachir a pris le pouvoir à la suite d'un coup d'État le 30 juin 1989. Il est devenu Premier ministre et chef des forces armées. Ainsi, le Soudan est actuellement une république de type présidentiel, dont le président actuel est Omer Albachir, nommé par son parti.

À partir de cette période, le Soudan a connu des changements administratifs et régionaux. Le Conseil révolutionnaire a été aboli en 1997, les membres des exécutifs régionaux sont désormais nommés par le président de la République, et les structures administratives régionales ont été réformées, donnant ainsi naissance à un système de vingt-six États. Suite à la dissolution, dix d'entre eux forment l'État du Sud. Le Darfour comprend quatre États, et le Kordofan, situé au centre du pays, est divisé en deux États, le Sud et le Nord, ainsi que le Nil bleu et Sennar. La région centrale du pays comprend cinq États adjacents à l'État de Khartoum, à savoir l'État de l'Île, le Nil blanc, le Nil bleu, Sennar. Les États de l'est comprennent Kassala, Gedaref et la Mer Rouge. La partie nord du pays comprend les États du Nord et le fleuve du Nil. Chacun de ces États est dirigé par un gouverneur désigné par le président de la République, suivi d'un conseil législatif élu par les citoyens de l'État. Le gouverneur nomme les autorités locales accréditées.

1.5. Système politique d'aujourd'hui

Le Soudan a procédé à une réforme de son système gouvernemental à la suite du dialogue national organisé en 2014 entre le gouvernement soudanais et les opposants. Sur le plan politique, le Soudan est une république de type présidentiel et ministériel. Le chef de l'État est le président, dont l'élection a lieu tous les quatre ans. Le chef du gouvernement est le Premier ministre, nommé par le président de la République. Les ministres sont également nommés par le Premier ministre.

Le parlement soudanais est composé de deux chambres, à savoir l'Assemblée nationale et le Conseil des Wilaya. Suite à la sécession du Sud-Soudan, le pays est actuellement divisé administrativement en 17 États, également appelés Wilaya. Chaque État est dirigé par un

gouverneur, appelé wali, qui est nommé par le président. De plus, le gouverneur nomme les chefs des municipalités au sein de chaque État.

Les membres du parlement ainsi que les conseils des Wilaya sont élus tous les quatre ans par les citoyens. Cette décentralisation et régionalisation visent à promouvoir le développement des États dans divers domaines, notamment sur les plans économique, politique et culturel. Il convient de noter que le Soudan est un État fédéral divisé en dix-sept États, chacun ayant sa propre capitale.

Tableau 1: Les Etats du Soudan

N°	Etat	Capitale	Superficie	Population	Densité
1	Al Jazira	Wad Madani	27549	3667000	133,11
2	AL Qadarif	Qadarif	75263	1387000	18,43
3	DarFour central		-	-	-
4	Darfour du nord	El Fashir	296420	2098000	7,08
5	Darfour du sud	Nyala	127300	4218000	33,13
6	Darfour occidental	Geneina	79460	1320000	16,61
7	Darfour oriental				
8	Kassala	Kassala	36710	1898000	51,73
9	Khartoum	Khartoum	22142	5828000	363,21
10	Kordofan du nord	El Obied	185302	2976000	16,06
11	Kordofan du sud	Kaduqli	158355	1425000	9,00
12	Mer rouge	Port-soudan	218887	1462000	6,68
13	Nil	El Damar	122123	1150000	9,42
14	Nil blanc	Rabak	300411	1890000	62,13
15	Nil bleu	El damazin	450844	834000	18,19
16	Nord	Dungla	348765	697000	2,00
17	Sennar	Synga	37844	1310000	34,62
18	Kordofan occidental	El Foula	-	-	-
	Total		1886068	34161000	17,05

1.6. Repère économique

Le Soudan, un vaste pays abondant en ressources naturelles et agricoles, tire une grande partie de sa prospérité de ces terres fertiles, étant donné que 80% de sa population dépend de l'agriculture. L'économie soudanaise est également influencée par l'industrie, notamment les agro-industries. Le pays est reconnu pour ses ressources animales, minérales, végétales et aquatiques. L'exploration pétrolière au Soudan a débuté en 1974 suite à la signature d'un accord avec l'entreprise américaine Chevron. Par la suite, le Soudan a commencé à exporter du pétrole brut à partir du quatrième trimestre de 1999 jusqu'au second semestre de 2008, avant la sécession du Sud. Cette période a été caractérisée par une augmentation de la production de pétrole, des prix élevés et d'importants investissements étrangers, ce qui a conduit à une croissance du PIB. Cependant, après la sécession du Sud-Soudan, le pays a perdu la majeure partie de ses réserves pétrolières. Actuellement, le Soudan dépend principalement de l'agriculture, de l'élevage et de certains produits forestiers.

1.7. Composition culturelle et ethnique du Soudan

Dans cette section, nous abordons la question de l'identité soudanaise, qui ne se limite pas aux différentes ethnies ou à l'appartenance tribale, mais plutôt à la gestion d'identités multiples au sein d'un grand pays caractérisé par une diversité ethnique. Il existe un débat continu parmi les anthropologues et les politiciens sur la proportion d'Arabes parmi les autres groupes ethniques qui composent la population soudanaise. De nombreux penseurs et chercheurs ont conclu que le Soudan est un modèle de mélange entre Africains et Arabes, formant ainsi un tissu social où le sang, la couleur et la langue se confondent.

En ce qui concerne la formation politique, l'État n'a pas réussi à s'identifier de manière claire, et de nombreux penseurs considèrent l'État soudanais comme étant toujours à la recherche d'une neutralité qui lui échappe. Sur le plan des relations internationales, l'adhésion du Soudan à des organisations régionales telles que l'Union africaine et la Ligue arabe n'a pas contribué à clarifier son identité de manière appropriée. Ainsi, la question de l'identité soudanaise est complexe. Bien que le Soudan soit un membre permanent de l'Union africaine et de la Ligue des États arabes, il entretient une proximité plus marquée avec la première en raison de sa situation géographique et de l'attention accordée à ses développements. Cette proximité avec l'Union africaine est également due au travail des premiers révolutionnaires qui ont été très engagés dans la lutte contre le racisme et le colonialisme, à l'instar de Léopold Sédar Senghor du Sénégal et du combattant sud-africain Nelson Mandela.

Par conséquent, il est possible de conclure que l'identité soudanaise se présente sous une forme double, résultant d'une combinaison de l'identité africaine et de l'influence arabe. Les Arabes, originaires de la péninsule arabique, se sont mélangés avec les anciennes tribus sédentaires du Soudan, contribuant ainsi à cette dualité identitaire. À cet égard, nous examinerons certains aspects de la situation ethnique au Soudan en nous référant à certaines tribus pour fournir des informations sur la diversité tribale au sein du pays. Il est important de noter que toutes les diversités ethniques des États voisins se retrouvent également à l'intérieur du Soudan. Selon Ahmed Abdallah Adam (1995, p. 16), parmi les tribus les plus célèbres, on trouve les Arabes, les Nubiens, les Béja, les Fours, les Zagawa, les Hausas, les Foulanis, ainsi que d'autres ethnies africaines et asiatiques variées. Cette mosaïque ethnique reflète la diversité culturelle et ethnique de la population soudanaise.

En outre, il convient de mentionner la présence de groupes ethniques nigériens ainsi que d'autres ethnies africaines et asiatiques diverses au sein de la population soudanaise. Cette mosaïque de composition reflète une diversité ethnique et culturelle au Soudan.

1.7.1. Les groupes ethniques et culturels

Selon Ahmed Andalla Adam (p. 65), la population soudanaise est composée de trois groupes communautaires d'origine arabe, qui parlent la langue arabe prédominante dans le monde arabe et pratiquent l'islam en tant que religion. Ces groupes se déplacent en fonction des saisons entre les plaines et les plateaux à l'ouest et à l'est du Soudan. La première communauté comprend un groupe qui pratique la transhumance dans le désert soudanais, principalement dans les régions d'élevage du Kordofan, du Darfour et du Nil Blanc. Dans ces régions, des tribus puissantes telles que les Kawahlas, les Chanablas, les Kababichs, les Hawawirs, les Dawalibs, les Kwalibes, les Bénis-Garrar, les Béni-Halbas, les Habaniyas, les Hwazma, les Mesairyas, les Rizaigats, les Maalyas et les Taayshas pratiquent l'élevage de chameaux, de moutons et de chèvres. Cette communauté est principalement composée d'Arabes qui parlent l'arabe soudanais et qui sont culturellement plus liés au monde arabe tout en étant influencés par la culture africaine.

Le deuxième groupe communautaire comprend les populations qui vivent le long des rives du Nil, dans le nord et le centre du Soudan. Parmi les plus célèbres, on trouve les Nubiens, les Chaigyas, les Jaaliens, les Robatabs, les Masalmyas, les Gimiahr, les Gomoyas, les Kinanas, les Arkiens, les Rikabyas, les Maganins, les Drahamids, les Bidairyas, les Shwaihats, les Gawamaas, les Bazaas, les Maalyas et les Hammars. Ces tribus sont principalement engagées dans l'agriculture et la plupart vivent dans les régions agricoles du

Soudan central et septentrional, notamment Al-Jazeera, le Nil Blanc, le Darfour et le Kordofan. D'autres citoyens exercent des métiers tels que le commerce, le transport automobile, la pêche et l'administration dans les villes. Bien que ces tribus partagent certains éléments culturels et linguistiques, chaque tribu possède ses propres coutumes et traditions.

Le troisième groupe communautaire est composé de plusieurs ethnies africaines. Ces groupes sont d'ascendance et d'origine africaine, parmi lesquels certains parlent des dialectes propres et pratiquent l'islam, tandis que d'autres parlent des langues non arabes et suivent les religions locales, qu'elles soient païennes ou chrétiennes. Ces tribus se trouvent à l'ouest du Soudan et dans le Kordofan. Certaines sont venues volontairement des pays voisins tels que le Tchad, le Congo, l'Ouganda, l'Érythrée et l'Éthiopie (telles que les Zagawas, les Fulanis).

Ces éléments humains se sont entrelacés et mélangés ethniquement, culturellement et linguistiquement. Ils se sont dispersés et influencés avec chaque groupe conservant son héritage linguistique et culturel. À cause de cela, la situation ethnique au Soudan n'a pas de pareil dans les pays africains et arabes, cette hétérogénéité compose l'identité soudanaise.

1.7.2. L'identité soudanaise

La composition de l'identité soudanaise est complexe, ce qui soulève encore des questions quant à cette identité. Le Soudan, comme nous l'avons déjà mentionné, est un pays africain qui a été traversé par de nombreuses civilisations fondées par les Nubiens, qui sont l'ethnie originaire du Soudan, en particulier du nord du Soudan. Cependant, au fil du temps, le Soudan a subi des transformations démographiques et ethniques.

Selon Youssef Fadul (2011), en raison de sa situation géographique, le Soudan a connu de nombreuses migrations à l'époque moderne et ancienne. Aujourd'hui, la composition des habitants est différente de celle du passé, en particulier lors des périodes préhistoriques et modernes. Ces migrations ont contribué à la composition ethnique de la population locale.

Ces migrations ont également apporté de nombreuses influences culturelles et intellectuelles qui se sont entremêlées avec le tissu culturel soudanais. De nombreuses ethnies ont immigré au Soudan, venant d'Afrique et d'Asie, en particulier l'immigration des Arabes au Soudan aux 6^e et 17^e siècles. L'immigration des Arabes a exercé une grande influence et a entraîné de nombreux changements dans la nature et la composition de l'identité et de la culture soudanaises.

Les groupes ethniques au Soudan se divisent en trois communautés distinctes.

La première communauté est d'origine arabe. Leur langue maternelle est l'arabe, et ils pratiquent principalement l'islam. Cette communauté se déplace dans le nord du Soudan, certains résidant également au centre du pays dans les États du Nil Blanc et d'Al-Jazirah, ainsi qu'à Khartoum. Certains Arabes se sont installés au Darfour en provenance du Tchad et du Niger. Leurs principales occupations sont l'élevage et le commerce.

La deuxième communauté est composée de groupes ethniques africains. Elle se divise en deux sous-groupes. Le premier groupe parle ses propres langues avec l'arabe comme langue seconde et pratique l'islam. Le deuxième groupe est présent au Darfour, au Kordofan et dans l'État du Nil Bleu, certains ayant migré vers d'autres grandes villes et régions du Soudan, notamment Khartoum. Parmi ces groupes, il y a des tribus qui ont migré depuis des pays voisins.

La troisième communauté est d'origine africaine. Ses membres parlent des dialectes locaux et pratiquent le christianisme. Cette communauté a diminué après la séparation du Sud-Soudan, mais il existe encore quelques groupes dans les montagnes de la Nubie.

En outre, on trouve d'autres groupes ethniques chrétiens appelés Alaqbat, dont l'une des ethnies a migré d'Égypte à différentes périodes. Les premières arrivées au Soudan remontent au quatrième siècle, dans le but de propager le christianisme. Leur présence s'est poursuivie dans le pays, et de nombreux membres sont revenus après l'effondrement de la révolution du Mahdi entre 1885 et 1889. Ils se sont installés dans les grandes villes soudanaises et parlent l'arabe.

Un autre groupe ethnique est constitué des Beja, qui vivent entre la côte de la mer Rouge et le fleuve du Nil au Soudan. Ils s'étendent du nord jusqu'à la région de Halaib, à l'est jusqu'à la frontière de l'Érythrée, et à l'ouest jusqu'à Algadareef et Albutana, ainsi que la rivière d'Atbara. Les Beja sont considérés comme l'un des plus anciens peuples africains, avec des origines qui remontent à Cush, fils du prophète Noé. Leur langue s'appelle le bedawet, ils sont tous musulmans et parlent l'arabe comme langue seconde.

Ces groupes ethniques se sont entremêlés et ont été influencés les uns par les autres sur les plans ethnique, culturel et linguistique. Chaque groupe a conservé son héritage linguistique et culturel tout en contribuant aux échanges avec les autres. Cette diversité ethnique est unique au Soudan et n'a pas d'équivalent dans les autres pays africains.

De plus, il convient de noter que toutes les tribus d'origine africaine parlent, en plus de leurs langues maternelles, l'arabe soudanais comme langue seconde.

La majorité des intellectuels ou chercheurs soudanais subdivisent le groupe ethnique en deux catégories, à savoir les groupes africains et arabes. Toutefois, cette distinction n'est pas logique car même les Arabes sont intrinsèquement africains. Il convient de souligner que l'Afrique est un cadre géographique et non une ethnie en soi. En effet, le continent abrite une variété de communautés et de groupes ethniques différents, caractérisés par leurs langues et cultures propres.

1.8. Le respect et l'unification

Les intellectuels soudanais soulignent souvent l'importance pour les politiciens de travailler activement à l'unification du peuple soudanais. Cette demande devient de plus en plus pressante, notamment en raison de la perte d'un quart du territoire soudanais après la sécession du Sud et des conflits en cours dans plusieurs régions.

Selon Youssef Fadul, 2010, p :9, il est impossible de parler de pureté raciale au Soudan. Il est essentiel de prendre en compte la composition ethnique et culturelle de ce pays, en adoptant une vision objective qui reconnaît une longue histoire d'interactions humaines, sociales et culturelles entre les différents éléments de cette mosaïque. Il souligne également qu'il est nécessaire de sensibiliser la communauté soudanaise et de prendre en considération le fait qu'il n'y a pas d'ethnie pure au Soudan, aucune ethnie n'est supérieure à une autre. Il est important que toutes les tribus vivent en solidarité, partageant le respect et la tolérance. De plus, il est essentiel que chaque individu adopte une vision plus logique du Soudan, sans tomber dans le racisme envers les autres Soudanais.

Ces appels à l'unification et au respect mutuel visent à promouvoir une coexistence pacifique et harmonieuse entre les différentes ethnies et cultures présentes au Soudan.

1.9. Diversité linguistique au Soudan

De nombreux érudits et linguistes ont exploré la notion de langue et son rapport avec la société. Citons quelques idées de ces linguistes. Selon Paul Claude, la langue est considérée comme le produit le plus parfait de notre tradition (Claude, 1995). H. Giles P. Johnson (1987) affirme que la langue est l'un des éléments les plus importants utilisés dans la classification des autres éléments (Johnson, 1987). Dans le même contexte, Eastman (1983) souligne que l'usage linguistique joue un rôle clé dans le développement de l'identité sociale, en particulier de l'identité ethnique (Eastman, 1983). D'autres chercheurs soutiennent que la langue d'un peuple représente son génie, qui se perpétue à travers l'histoire (Smith, 2002).

La reconnaissance de la diversité fut entérinée par un premier décret constitutionnel en novembre 1997 Visant d'une Assemblée nationale pour l'aménagement linguistique (Miller, 2010, P :151).

Selon David Dalby (1970, p. 163), en termes de variation linguistique, le Soudan se situe dans la ceinture de fragmentation linguistique semi-désertique de l'Afrique subsaharienne, également connue sous le nom de Fragmentation Belt (Dalby, 1970). Cette ceinture s'étend le long du Sahara, depuis le sud du continent africain jusqu'aux hauts plateaux éthiopiens, sur une longueur d'environ 350 mille et une largeur de 700 miles (Dalby, 1970).

Ainsi, le Soudan est considéré comme le pays le plus complexe au monde en termes de diversité linguistique (Gonzalez, 2015). Il existe trois familles linguistiques parmi les quatre grandes familles présentes en Afrique, ce qui en fait un point de départ essentiel pour les études historiques sur les relations linguistiques en Afrique (Mugane, 2008).

La situation linguistique au Soudan est caractérisée par plusieurs critères, le plus important étant la diversité linguistique et l'inégalité en termes de répartition géographique et d'instabilité géographique (Suleiman, 2012). Cette situation est courante dans un pays de grande superficie, où les habitants parlent plus d'une centaine de langues, et qui est bordé par neuf pays africains multilingues (Abu Manga & Alkhakifa, 2006). De plus, de nombreuses personnes parlant différents dialectes et langues provenant d'Éthiopie, d'Érythrée, du Tchad et de l'Ouganda se sont installées au Soudan en raison des famines et des guerres civiles qui ont frappé ces pays dans les années 1980 (Abu Manga & Alkhakifa, 2006).

En ce qui concerne le nombre de langues parlées au Soudan, les experts ne parviennent pas à un consensus, malgré les nombreuses recherches menées sur cette question. La difficulté de distinguer entre langues et dialectes ainsi que les variations terminologiques d'une région à l'autre compliquent l'établissement d'un chiffre précis (Youssef & Abubakar, 2007 ; Bell, 2009 ; Adam).

1.9.1. Phénomène des langues en désuétude au Soudan

Il convient de mentionner, selon Miller C. (1989), que certaines langues maternelles de plus de cinq ethnies ont disparu, telles que les langues Le Glue, le Birigid, le Haraza, le Berti, le Mima, le Beyogo, etc. Il note également que de nombreuses autres langues locales sont en voie de disparition.

À mon avis, les langues au Soudan disparaissent pour diverses raisons. Voici quelques exemples :

- Les individus de certaines tribus, après leur conversion à l'islam, ont progressivement perdu leur langue maternelle en accordant de l'importance à l'arabe, la langue des rituels religieux, afin d'acquérir des connaissances en jurisprudence (Al-Fiqh) et de mémoriser le Coran.
- Les mariages entre ces tribus et les Arabes ont conduit les enfants à parler principalement l'arabe.
- Les politiques linguistiques ont également joué un rôle, car tous les gouvernements ont imposé l'arabe comme langue officielle depuis l'indépendance.
- L'immigration de certaines familles de leur région d'origine vers des régions arabophones, ainsi que les mariages mixtes.

1.9.2. Classification des langues au Soudan

Selon Abu Manga (2006, p.14), il est impossible de classer les langues au Soudan sans classer les langues en Afrique de manière générale. Il souligne également que ces trois dernières années ont été marquées par plusieurs tentatives de classification des langues africaines.

Les premières tentatives de classification dans l'histoire étaient basées sur des observations d'amateurs et de voyageurs européens, se fondant uniquement sur des critères géographiques sans tenir compte des liens linguistiques entre les langues. Au VIII^e et IX^e siècle, des tentatives ont été faites pour classer les langues africaines sur des bases génétiques, c'est-à-dire en regroupant les langues qui partagent une origine commune. La relation génétique entre les langues indiennes, notamment le sanskrit, et les langues européennes a été établie, aboutissant à la création de la famille des langues indo-européennes. Cette méthode, connue sous le nom de méthode historique comparative, a été appliquée pour la première fois aux langues africaines par le linguiste allemand Karl Mayenhof entre 1899 et 1906.

Le linguiste américain Joseph Grunberg a utilisé l'approche des ressemblances entre 1953 et 1963, une méthode qui a été largement acceptée en Afrique. Cette approche, cohérente avec l'école allemande de la méthode historique comparative, classe les langues en fonction de leurs bases génétiques.

Entre 1955 et 1960, l'Institut des langues et des cultures africaines (IAI) à Londres a développé une nouvelle approche de classification des langues africaines, connue sous le nom de méthode typologique. Cette méthode diffère des deux méthodes précédentes car elle ne se concentre pas sur les aspects génétiques, mais plutôt sur la similarité des règles

morphologiques. Parmi les pionniers de cette approche, on compte Westermann, Stevenson, Tucker et Brayon. D'autres linguistes ont également réalisé de nombreux travaux sur les langues soudanaises. Le linguiste Greenberg, auteur du livre intitulé "The Language of Africa" (Mouton, The Hague, 1966), a classé les langues africaines en quatre familles linguistiques.

La famille afro-asiatique est composée de cinq branches principales :

- La famille des langues sémitiques.
- La famille des langues couchitiques.
- La famille des langues tchadiques.
- La famille des langues berbères.
- Les familles des langues égyptiennes.

Cette famille est répandue dans la partie nord-est du continent africain et autour du lac Tchad. Elle se caractérise par une grammaire dans laquelle toutes les langues qui en font partie présentent des similitudes en ce qui concerne la question du genre féminin et masculin.

La famille negro-kordofanienne se divise en deux branches principales, qui diffèrent en termes de nombre de langues et de sensibilité :

La famille des langues nigéro-congolaises, qui comprend six langues principales, à savoir les langues de l'ouest de l'Atlantique, les langues de Gore ou Volta, les langues de Kawa, les langues de Kengo et les langues d'Edmawaobangi.

La famille des langues kordofaniennes, qui se compose de cinq groupes linguistiques répartis dans les monts du Nouba, à savoir les langues de Heppan, le groupe des langues de Talodi, le groupe des langues de Rashad, le groupe de langue de Katala et le groupe des langues de Kadugli.

La famille linguistique negro-kordofanienne s'étend le long des côtes atlantiques du Sénégal jusqu'au sud de la Namibie, à l'intérieur des terres, et dans certaines parties de la Mauritanie et du Mali, ainsi que dans certaines parties des monts Nouba au Soudan. Les langues de cette famille ne se soucient pas du masculin ou du féminin. Chaque groupe linguistique a ses propres caractéristiques et sa morphologie distincte.

La famille des langues nilo-sahariennes comprend six langues, notamment la langue de Sangi, les langues désertiques, les langues de Chery, les langues de Mamba, les langues Chery Nile et les langues Coma. Cette famille s'étend au milieu du continent, de la courbe du Niger à

l'est, englobant certaines parties du Mali, du Niger et de l'État de Borno au nord-est du Nigeria. Bien qu'il n'y ait pas de phénomène grammatical commun dans cette famille, les caractéristiques structurelles prévalant dans la plupart de ses langues incluent le retard du verbe par rapport au complément dans la phrase simple. Ce phénomène n'est pas spécifique à ce groupe linguistique, mais il est présent dans de nombreuses familles de langues.

La famille des langues kousanya comprend quatre familles principales : Bashman, Houtnatiyout, Sandoy et Haoussa. Cette famille s'étend de l'est du sud de l'Afrique jusqu'en Namibie et en Angola, englobant le désert du Kalahari et le lac en Tanzanie. Ce groupe est caractérisé par des sons particuliers, appelés "langage de craquage" (Clicks language), qui ne sont pas présents dans les autres langues. Parmi ces quatre familles de langues africaines, trois sont représentées au Soudan.

Ainsi, dans cette partie, nous allons décrire les langues soudanaises et leur relation avec les langues africaines. Les familles de langues africaines représentées au Soudan sont les suivantes : [continuer avec la description des familles de langues africaines représentées au Soudan].

En effet, au Soudan, plusieurs familles de langues africaines sont représentées. Voici les principales familles de langues et quelques exemples de langues parlées au Soudan :

La famille Afro-asiatique : Cette famille comprend la langue tchadique, avec des langues telles que le houssa qui compte environ 418 000 locuteurs, ainsi que la branche couchitique, avec des langues telles que le Beja qui compte environ 651 000 locuteurs. La branche sémitique est également présente, avec l'arabe qui est la langue dominante au Soudan.

Selon, Jean –Claude Mboli, 2010, P :35, la famille afro-asiatique, il s'agit de l'ancienne famille hamito-sémitique des idéologues européens que Greenberg rebaptise a fro-asiatique afin de lui enlever toute connotation ethnique ou raciale.

La famille Nilo-saharienne : Cette famille comprend des langues telles que la langue saharienne, le danglawi et le Mahas. Le Soudan est considéré comme le berceau de la famille des langues nilo-sahariennes, qui n'existent que dans cette région.

Cette famille est la plus contestée de la classification de Greenberg car elle amalgame des groupes linguistiques disparates depuis le songhay en Afrique occidentale jusqu'à masai en Afrique orientale. Ibid, P :39.

La famille Négro-Kordofanienne : Cette famille comprend des langues comme le Four qui compte environ 5 000 000 de locuteurs, le Foulani et le Zgawa. Ces langues sont parlées par une partie importante de la population soudanaise.

Selon, K. Petráček, La classification des langues sémitiques est faite également sur des bases linguistiques similaires. Il se dégage de certaines études que l'arabe tient une place particulière dans le phylum sémitique en raison du maintien d'un nombre important de consonnes dentales, à tel point que certains chercheurs affirment que l'arabe est la forme la plus archaïque qui pourrait nous rapprocher du protosémitique, Mohamed Embarki, 2008, P :585

Il est important de noter que la plupart des Soudanais parlent l'arabe dialectal soudanais. Des études ont été réalisées pour examiner l'utilisation de la langue arabe parmi certains groupes ethniques non arabes vivant à l'ouest et au sud du Soudan. Ces études ont montré qu'il y a une tendance à remplacer les langues maternelles par l'arabe parmi les enfants de ces groupes ethniques, qui l'utilisent comme moyen de communication dans leur vie quotidienne. Cependant, les parents préfèrent souvent que leurs enfants utilisent leur langue maternelle pour préserver leur culture, leurs traditions et leur héritage.

Il est également remarqué que de nombreuses personnes parmi ces groupes non arabophones, en particulier dans l'État de Kordofan et les grandes villes, choisissent d'apprendre plusieurs langues importantes du pays, comme l'arabe et l'anglais, afin d'améliorer leurs opportunités sur le plan intellectuel, professionnel et social.

Effectivement, le paysage linguistique du Soudan a été largement influencé par les langues et les cultures africaines voisines. Les déplacements de tribus ne suivent pas nécessairement les frontières politiques arbitraires, ce qui a entraîné des échanges linguistiques et culturels entre les populations des régions voisines. Certains groupes linguistiques s'étendent au-delà des frontières du Soudan, tels que les locuteurs de la houssa et du zaghwa. Selon Aboubakar (1995), on compte généralement plus de 20 groupes linguistiques arabes dans le pays.

Les habitants du centre et du nord du Soudan sont majoritairement arabophones et parlent l'arabe soudanais, une variété dialectale de l'arabe. Selon Abubakar (1995), entre 50% et 70% de la population du pays parle cet arabe soudanais, soit comme langue maternelle, soit comme langue seconde. Les populations arabophones se trouvent le long du Nil, dans la région de la capitale, ainsi que dans les zones frontalières avec le Tchad, l'État du Nil Blanc et

le Kordofan. Cela signifie que pour les Soudanais, l'arabe classique, qui est la langue officielle, n'est jamais utilisé comme langue maternelle.

Le nombre total de langues parlées au Soudan n'est pas précisément connu. Cependant, il est remarquable que ces dernières années, de jeunes chercheurs linguistes s'intéressent de plus en plus aux langues du Soudan. La sociolinguistique est un domaine qui suscite l'intérêt des étudiants, des chercheurs, des sociologues, des linguistes et des historiens. Dans les différents départements de linguistique, la plupart des doctorants, étudiants de master et licences travaillent sur ces questions. Nous pouvons estimer qu'à l'avenir, de nombreuses recherches scientifiques seront menées et aboutiront à des résultats sur les langues au Soudan.

Le linguiste américain se contente de dire que toutes les langues du Niger-Congo se caractérisent par un système de classification nominales mais n'exolique jamais comment on en est arrivé là à partir de l'ancêtre prédialectal dont La reconstruction est visiblement le cadet de ses soucis. Ibid, 2010, P : 33

1.9.3. Les zones linguistiques au Soudan

Les zones linguistiques au Soudan ont été divisées par les linguistes soudanais, tels qu'Abu Manga (2006 p :20), en sept régions en fonction de l'homogénéité régionale, culturelle et linguistique de chaque zone.

1- Le Nord Soudan : Cette région englobe la moitié nord des États du Nord et l'État du Nil. Cependant, en termes de diversité linguistique, cette région est relativement limitée. On y trouve principalement l'arabe, qui est utilisé comme langue seconde, ainsi que les langues des tribus Danagla, Mahasse, Sakoute et Fadiga.

2- L'Est du Soudan : Cette région comprend les États de la Mer Rouge et de Kassala. La langue dominante dans cette région est le beja, qui se divise en trois principaux groupes : Hadandawa, Boucharine et Amara. L'arabe est également présent dans ces régions en raison de l'immigration d'arabophones. De plus, d'autres langues provenant de groupes d'immigrants d'autres pays africains, tels que l'haoussa et le foulani, sont présentes dans l'ouest du pays. Ces zones sont des points d'entrée vers la Terre Sainte (La Mecque), et certaines tribus qui s'y sont installées à titre définitif, attirées par les opportunités d'emploi, le commerce et l'agriculture. Certaines langues, telles que l'altigré et le taqrina, ont également immigré d'Éthiopie et d'Érythrée vers ces régions.

3- Le sud du Nil Bleu : Dans l'État du Nil Bleu, on trouve principalement des langues nilo-sahariennes telles que l'alberta, l'al-angassana, l'algimiz, l'albaron et l'aladouk. À

proximité du Nil Bleu, dans les villes d'Al-Damazine et d'Al-Rosiris, jusqu'à la frontière de l'Éthiopie, on trouve également les langues haoussa et foulani.

Il convient de noter que ces divisions linguistiques sont basées sur des considérations régionales et les langues dominantes dans chaque région. Toutefois, il est important de souligner que le paysage linguistique du Soudan est complexe et diversifié, avec de nombreuses autres langues présentes à travers le pays.

4- Les Monts du Nouba : Cette région englobe les États du Sud, du Nord et de l'Ouest du Kordofan. Dans ces États, on trouve trois groupes linguistiques distincts :

- La famille nilo-saharienne, qui comprend les langues nubiennes telles que le Kadaro, le Dalang, le Karok, etc.
- La famille de langues kordofanienne, qui comprend des langues telles que le Taloudi, l'Hyban, le Rachad, le Kwalibe, etc.
- La langue arabe, en particulier le dialecte arabe de Bagarra, qui est parlé par la tribu des Alhawazma.

5- L'Ouest du Soudan : Cette région comprend les États du Sud, du Nord et de l'Ouest du Darfour. On y trouve deux groupes linguistiques principaux. Le premier groupe comprend des langues telles que le Four, le Massalit, le Medoup et le Zagawa. Le deuxième groupe comprend le dialecte arabe de Bagarra, ainsi que des langues d'Afrique de l'Ouest telles que le Foulani, l'Haoussa, le Mba et le Bargo.

6- Le Centre du Soudan : Cette région comprend l'État d'Al-Jazira, Khartoum et des parties variées des États voisins.

Ces régions étaient autrefois homogènes sur le plan linguistique, ce qui signifie que tous les habitants étaient monolingues et ne parlaient que l'arabe dialectal soudanais. Cependant, ces régions ont connu des phénomènes d'immigration depuis des siècles, provenant de toutes les régions du pays. Cela s'explique par le développement économique, l'industrie, l'agriculture et l'installation de sociétés locales et internationales dans ces zones, ce qui les rend attrayantes pour les immigrants.

Certains immigrants ont conservé leurs langues maternelles, tandis que d'autres se sont intégrés aux groupes ethniques arabes locaux, ce qui a conduit leurs enfants à acquérir l'arabe comme langue maternelle. Cependant, il convient de noter que les autres régions du Soudan ne sont pas incluses dans cette division linguistique, car elles ne présentent pas de distinction linguistique claire. Ce sont des régions où la langue arabe est prédominante, comme l'État du

Nord Kordofan, ou des régions où coexistent diverses langues telles que Alkadaref, où l'on trouve à côté de l'arabe des langues telles que l'haoussa, le foulani, etc.

Il n'est pas facile de comprendre ce phénomène de division linguistique. Ces zones linguistiques sont isolées les unes des autres, et la langue arabe soudanaise, avec son poids culturel, démographique et idéologique, est considérée comme un dénominateur commun pour toutes ces régions, ce qui permet une unité socioculturelle de niveau supérieur.

Tableau 2: Présentation des ethnies et langues au Soudan

Ethnie	Langue maternelle	Affiliation linguistique	Population	%
Arabe soudanais	arabe soudanais	sémitique	10 437 000	28,6 %
Gaaliin (Jaaliyin)	arabe soudanais	sémitique	2 879 000	7,9 %
Bedja	Bedja	couchitique	1 995 000	5,4 %
Guhayna	arabe soudanais	sémitique	1 743 000	4,7 %
Fur (Forok)	Fur	nilo-saharienne	985 000	2,7 %
Shaikia arabisés	arabe soudanais	sémitique	845 000	2,3 %
Gawamaa (Jawamaa)	arabe soudanais	sémitique	838 000	2,3 %
Kawahia (Fezara)	arabe soudanais	sémitique	835 000	2,3 %
Bederia	arabe soudanais	sémitique	810 000	2,2 %
Haoussa	Haoussa	tchadique	664 000	1,8 %
Dar Hamid	arabe soudanais	sémitique	648 000	1,7 %
Hasania	arabe soudanais	sémitique	615 000	1,6 %
Arabes égyptiens	arabe soudanais	sémitique	585 000	1,6 %
Baggara messiria	arabe soudanais	sémitique	515 000	1,4 %
Rufaa	arabe soudanais	sémitique	495 000	1,3 %
Yazeed	arabe soudanais	sémitique	388 000	1,0 %
Hamar	arabe soudanais	sémitique	387 000	1,0 %
Kababish	arabe soudanais	sémitique	357 000	0,9 %

Baggara	arabe soudanais	sémitique	318 000	0,8 %
Kanuri (Yerwa)	kanuri du Centre	nilo-saharienne	312 000	0,8 %
Rizeigat	arabe soudanais	sémitique	299 000	0,8 %
Fezara (Juhayna)	arabe soudanais	sémitique	284 000	0,7 %
Berti	arabe soudanais (berti)	sémitique(nilosaharienne)	277 000	0,7 %
Nubiens (Dongolawi)	kenuzi-dongola	nilo-saharienne	254 000	0,6 %
Masalit	Masalit	nilo-saharienne	243 000	0,6 %
Batahin	arabe soudanais	sémitique	230 000	0,6 %
Zaghawa	Zaghawa	nilo-saharienne	229 000	0,6 %
Arabes marocains	arabe marocain	sémitique	219 000	0,6 %
Hawawir	arabe soudanais	sémitique	208 000	0,5 %
Kadugli arabisés	arabe soudanais	sémitique	200 000	0,5 %
Shukria	arabe soudanais	sémitique	198 000	0,5 %
Tungur	arabe soudanais	sémitique	197 000	0,5 %
Fulani soudanais	Fulfulde	nigéro-congolaise	183 000	0,5 %
Lahawin	arabe soudanais	sémitique	168 000	0,4 %
Sherifi	arabe soudanais	sémitique	168 000	0,4 %
Husseinat	arabe soudanais	sémitique	146 000	0,4 %
Ama	Ama	nilo-saharienne	142 000	0,3 %
Kimr	Tama	nilo-saharienne	139 000	0,3 %
Gimma	arabe soudanais	sémitique	139 000	0,3 %
Nyimang arabisés	arabe soudanais	sémitique	132 000	0,3 %
Nubiens nobiin	Nobiin	nilo-saharienne	129 000	0,3 %
Dzaghawa	arabe soudanais	sémitique	123 000	0,3 %

arabisés				
Tira arabisés	arabe soudanais	sémitique	116 000	0,3 %
Awlad Hassan	arabe soudanais	sémitique	114 000	0,3 %
Mimi (Amdang)	Amdang	nilo-saharienne	111 000	0,3 %
Maalia	arabe soudanais	sémitique	103 000	0,2 %
Rashaida	arabe soudanais	sémitique	101 000	0,2 %
Lomon	Lumun	nigéro-congolaise	98 000	0,2 %
Mararit arabisés	arabe soudanais	sémitique	93 000	0,2 %
Koalib	Koalib	nigéro-kordofanienne	93000	0,2 %
Gaam	Gaam	nilo-saharienne	93 000	0,2 %
Tagale arabisés	arabe soudanais	sémitique	90 000	0,2 %
Arabes shuwa	arabe soudanais	sémitique	90 000	0,2 %
Tagales arabisés	arabe soudanais	.sémitique	90 000	0,2 %
Éthiopiens amhara	Amharique	sémitique	89 000	0,2 %
Daju	Daju	nilo-saharienne	88 000	0,2 %
Arabes syriens	arabe levantin du Nord	sémitique	86 000	0,2 %
Oromo	oromo du Centre-Ouest	couchitique	86 000	0,2 %
Ngile	Ngile	nigéro-kordofanienne	82 000	0,2 %
Midob arabisés	arabe soudanais	sémitique	80,000	0,2 %
Gumuz	Gumuz	nilo-saharienne	79,000	0,2 %
Midobi	Midob	nilo-saharienne	76,000	0,2 %
Togole	Tegali	nigéro-kordofanienne	72,000	0,2 %
Amri arabisés	arabe soudanais	sémitique	71,000	0,1 %
Jumjum	Jumjum	nilo-saharienne	70,000	0,1 %
Daju (Dar Sila)	Daju	nilo-saharienne	69,000	0,1 %

Dilling arabisés	arabe soudanais	sémitique	69,000	0,1 %
Berta	Berta	nilo-saharienne	65,000	0,1 %
Moro	Moro	nigéro-kordofanienne	65,000	0,1 %
Tama	Tama	nilo-saharienne	65,000	0,1 %
Bedja (Hadendoa)	Bedawiyet	couchitique	63,000	0,1 %
Katcha-Kadugli-Miri	katcha-kadugli-miri	nilo-saharienne	61,000	0,1 %
Manasir	arabe soudanais	sémitique	60,000	0,1 %
Rubatab	arabe soudanais	sémitique	60,000	0,1 %
Baggara	arabe soudanais	sémitique	56,000	0,1 %
Awlad Mana	Zaghawa	nilo-saharienne	55,000	0,1 %
Dagik	Dagik	nigéro-kordofanienne	55,000	0,1 %
Wali arabisés	arabe soudanais	sémitique	47,000	0,1 %
Krongo	Krongo	nilo-saharienne	44,000	0,1 %
Laro	Laro	nigéro-kordofanienne	44,000	0,1 %
Kadaru arabisés	arabe soudanais	sémitique	43,000	0,1 %
Tigrinia	Tigrinia	sémitique	43,000	0,1 %
Tumma	katcha-kadugli-miri	nilo-saharienne	41,000	0,1 %
Burun	Burun	nilo-saharienne	41,000	0,1 %
Ghulfan arabisés	arabe soudanais	sémitique	41,000	0,1 %
Kerarish	arabe soudanais	sémitique	41,000	0,1 %
Ngala	Bangala	nilo-saharienne	40,000	0,1 %
Temein arabisés	arabe soudanais	sémitique	38,000	0,1 %
Kuraan	arabe algérien	sémitique	35,000	0,1 %
Ghulfan	Ghulfan	nilo-saharienne	33,000	0,0 %

Bedja (Bisharin)	Bedawiyet	couchitique	31,000	0,0 %
Shatt	Shatt	nilo-saharienne	30,000	0,0 %
Mararit	Mararit	nilo-saharienne	30,000	0,0 %
Katla	Katla	nigéro-kordofanienne	29,000	0,0 %
Gulud	arabe soudanais	sémitique	29,000	0,0 %
Tira	Tira	nigéro-kordofanienne	28,000	0,0 %
Mandala	arabe soudanais	sémitique	28,000	0,0 %
Kineenawi	arabe soudanais	sémitique	27,000	0,0 %
Karko	Karko	nilo-saharienne	26,000	0,0 %
Moro Hills	Tocho	nigéro-kordofanienne	25,000	0,0 %
Tagoi	Tagoi	nigéro-kordofanienne	24,000	0,0 %
Koalib (Umm)	Koalib	nigéro-kordofanienne	23,000	0,0 %
Arabes yéménites	arabe yéménite	sémitique	23,000	0,0 %
Karko arabisés	arabe soudanais	sémitique	23,000	0,0 %
Maba	Maba	nilo-saharienne	23,000	0,0 %
Kunama	Kunama	nilo-saharienne	22,000	0,0 %
Uduk	Uduk	nilo-saharienne	19,000	0,0 %
Tigré	tigréen (tigré)	sémitique	17,000	0,0 %
Tingal	Tingal	nigéro-kordofanienne	17,000	0,0 %
Tulishi	Tulishi	nilo-saharienne	17,000	0,0 %
Temain	Temein	nilo-saharienne	15,000	0,0 %
Kanga	Kanga	nilo-saharienne	14,000	0,0 %
Tumtum	Tumtum	nilo-saharienne	14,000	0,0 %
Gbaya-Bossangoa	Gbaya	nilo-saharienne	13,000	0,0 %
Nyangatom	Nyangatom	nilo-saharienne	13,000	0,0 %

Otoro	Otoro	nigéro-kordofanienne	13,000	0,0 %
Gbaya	Gbaya	nilo-saharienne	12,000	0,0 %
Fertit	arabe soudanais	sémitique	11,000	0,0 %
Ngambai	Ngambay	nilo-saharienne	11,000	0,0 %
Logol	Logol	nigéro-kordofanienne	11,000	0,0 %
Delen / Dilling	Dilling	nilo-saharienne	11,000	0,0 %
Acheron	Acheron	nigéro-kordofanienne	10,000	0,0 %
Wali	Wali	nilo-saharienne	10,000	0,0 %
Autres langues	-	-	1 628 000	4,4%
Population totale (2012) : 36 372 000				

Le tableau captivant que nous présentons offre un aperçu complet de la diversité ethnique du Soudan en se basant sur les langues parlées dans le pays. Les colonnes de ce tableau fournissent des informations essentielles sur les ethnies, les langues maternelles, l'affiliation linguistique et la population respective. Notre objectif est de montrer comment cette diversité se manifeste parmi les apprenants soudanais de français langue étrangère (FLE), qui proviennent de différents groupes ethniques.

En conclusion, le tableau des langues au Soudan nous offre un aperçu fascinant de la diversité ethnique qui caractérise ce pays. En mettant en lumière la répartition géographique et le pourcentage des familles de langues, nous avons pu constater que les langues sémitiques, notamment l'arabe, sont dominantes et largement utilisées dans le pays.

Cependant, il est essentiel de reconnaître que la diversité linguistique va bien au-delà de l'arabe. Le Soudan abrite une multitude de langues nilo-sahariennes, nubiennes, tchadiques et bien d'autres encore. Ces langues sont des témoignages vivants de la richesse culturelle et ethnique présente au sein de la population soudanaise.

Le tableau des langues nous rappelle également l'importance de valoriser et de préserver cette diversité. En comprenant et en célébrant les différentes langues parlées au Soudan, nous encourageons le respect mutuel, l'ouverture d'esprit et l'inclusion au sein de la société soudanaise.

En ce qui concerne les apprenants soudanais de français langue étrangère (FLE), la diversité ethnique reflétée dans le tableau se retrouve également dans nos salles de classe. Ces apprenants, issus de différents groupes ethniques, apportent avec eux une richesse culturelle unique qui enrichit nos échanges et renforce notre compréhension mutuelle.

En somme, le tableau des langues au Soudan nous rappelle l'importance de reconnaître et de valoriser la diversité ethnique et linguistique qui caractérise ce pays. Il nous incite à promouvoir l'inclusion, le respect et la compréhension interculturelle, tant dans nos salles de classe que dans la société dans son ensemble. En célébrant la diversité, nous favorisons un environnement harmonieux et une société plus ouverte et tolérante.

1.9.4. Concept de langue officielle et de langue(s) nationale(s) dans le contexte de la recherche

Les langues ethniques au Soudan, au nombre de plus de cinq cents, sont regroupées sous l'appellation de "dialectes soudanais" ou "dialectes locaux", étant donné qu'elles ne possèdent pas de forme écrite. Cependant, dans d'autres pays d'Afrique noire comme la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger et le Burkina Faso, ces langues sont désignées comme des "langues nationales". Il convient de noter que la terminologie peut varier selon les contextes et les pays, mais elle reflète la diversité linguistique présente au Soudan.

Nous convenons avec Batiana (1993) (1993) selon lequel "une langue nationale est une langue qui est connue sur tout le territoire national et qui répond aux besoins de communication des populations".

[A. NAPON, cité par B. KABORE (2004 :21-22)]. 79A

Cependant, "cette définition ne correspond pas à l'utilisation actuelle du terme 'langue nationale' au Soudan.

En effet, L'arabe est la langue officielle et la langue de communication de la majorité des Soudanais, avec différents accents, variations lexicales et syntaxiques."

Notre traduction

مؤشرات حول الأوضاع اللغوية في السودان

إن من أهم مقومات القطر كوحدة سياسية وجود قدر معين من التجانس الاجتماعي الذي يميز سكان هذا القطر من غيره. والسودان قطر واسع المساحة ومترامي الأطراف يحتاج لتخطيط سليم في الجوانب الاقتصادية، جنبا الى جنب مع الجوانب الاجتماعية، ذلك لأنه كلا منهما مكمل للآخر. ولما كانت اللغة تمثل أهم عناصر في التشكيل الثقافي للمجتمع، فيتحديد هوية الفرد وتسوية مسارات تفكيره وشعوره بالانتماء الى مجتمعه، يصبح من الضرورة أن نعي أن التخطيط الذي لازم السياسات اللغوية في السودان، وفي جنوبه على وجه الخصوص، منذ عهد الاستعمار كان -وما زال- وراء الكثير من المشاكل التي عاقت مسيرة التنمية والتقدم فيه.

الأمين أبو منقعة، 2006، ص 1.

1.9.5. Indicateurs sur la situation linguistique au Soudan

L'une des caractéristiques essentielles d'un pays en tant qu'entité politique est l'existence d'un certain degré d'homogénéité sociale qui distingue sa population des autres. Au Soudan, un pays vaste et diversifié, un plan adéquat est nécessaire tant sur les aspects économiques que sociaux, car ils se complètent mutuellement. Étant donné que la langue représente l'un des éléments les plus importants dans la formation culturelle de la société, dans la construction de l'identité individuelle et dans l'orientation de la réflexion et du sentiment d'appartenance à la communauté, il devient essentiel de reconnaître que la planification linguistique qui a accompagné les politiques linguistiques au Soudan, en particulier dans le sud, depuis l'époque de la colonisation, a contribué à de nombreux problèmes qui ont entravé le développement et le progrès du pays. Abu manga, p : 1.

الفرق بين اللغة واللهجة:

كثير ما نسمع ونقرا من خلال أجهزة الاعلام وفي حديث المثقفين عامة في السودان عبارة " اللغة العربية واللهجات المحلية الأخرى " يقصدون باللهجات اللغات غير العربية، وهو فهم خاطئ لهذين المصطلحين. فالمتفق عليه لدى اللسانيين في كل العالم هو كل نظام تواصلية ذي الفاظ وقواعد خاصة مستقلة يصلح وسيلة للتخاطب والتفاهم بين اي عدد من الجماعات تعيش في مكان واحد او متفرقة في اجزاء مختلفة من العالم سواء كانت تعيش في زمن واحد او عاشت في أزمان مختلفة، هو لغة هذه الجماعات. هذا بغض النظر ان كانت هذه اللغة مدونة التاريخ وموصوفة القواعد ومدرّوس القواعد ام لا. إذ ان كان ذلك يتم ام لا يتم لأسباب تاريخية او سياسية، او اجتماعية، اقتصادية، او دينية بحتة. ولا دخل للغة نفسها كنظام تواصلية في هذا الامر. وهذا التعريف يتفق مع تعريف ابن جني للغة بانها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم

نفس المرجع صفحة 1.

1.9.6. La différence entre la langue et le dialecte

Souvent, nous entendons et lisons à travers les médias et dans les discussions générales au Soudan l'expression "la langue arabe et les dialectes locaux". Ce faisant, ils font référence aux langues autres que l'arabe, ce qui constitue une compréhension erronée de ces termes. Ce qui est communément accepté par les linguistes du monde entier, c'est qu'il s'agit de tout système de communication indépendant, avec ses propres mots et règles, qui sert de moyen d'interaction et de compréhension entre différents groupes vivant dans un même endroit ou dispersés dans différentes parties du monde, qu'ils vivent à la même époque ou à des époques différentes. Cette définition s'applique aux langues de ces groupes, qu'elles soient historiquement documentées, avec des règles bien définies et étudiées, ou non. Que cela se soit produit ou non est dû à des raisons historiques, politiques, sociales, économiques ou purement religieuses. La langue elle-même en tant que système de communication n'a pas de rôle à jouer dans cette affaire. Cette définition est en accord avec la définition d'Ibn Jinni Selon laquelle la langue est constituée des sons par lesquels chaque peuple exprime ses intentions. Ibid, p :2, **(notre traduction)**

1.9.7. La langue arabe

L'arabe (العربية al arabiya) est une langue afro-asiatique appartenant à la famille des langues sémitiques. Elle compte entre 263 et 375 millions de locuteurs, répartis dans le monde arabe et la diaspora arabe. Originaires de la péninsule arabique, elle est devenue la langue du Coran au VIIe siècle. L'arabe est la langue officielle de plus de vingt pays arabes membres de la Ligue Arabe, et elle est également l'une des langues officielles des Nations Unies.

Le système phonétique de l'arabe se caractérise par un nombre élevé de consonnes (28 en arabe littéral) et peu de voyelles (3 timbres et 2 voyelles longues en littéral, souvent plus en dialecte). Sur le plan grammatical, l'arabe est une langue accusative et flexionnelle, faisant un usage important de la flexion interne. La syntaxe de la phrase suit l'ordre fondamental verbe-sujet-objet, et le déterminant suit le déterminé dans le groupe nominal.

L'arabe présente différentes classifications selon les chercheurs et les linguistes arabes, reflétant les variations régionales et les dialectes spécifiques. Cette diversité linguistique ajoute une dimension intéressante à l'étude de la langue arabe et témoigne de son évolution à travers les siècles.

Selon Malherbe (op.cit, 1995, p. 224), l'arabe classique désigne la langue utilisée dans le Coran et dans la poésie préislamique. Cette langue arabe s'est répandue à travers le monde

grâce au Saint Coran. Il existait autrefois de nombreuses langues sémitiques qui ont depuis disparu. Les arabophones peuvent lire facilement l'arabe classique, mais pour en comprendre le sens, ils ont souvent besoin d'interprétations. Par exemple, le Coran et la poésie préislamique nécessitent toujours une interprétation pour être compris.

Selon C. Ehret, 1995, Les recherches sur les protolangues peuvent donner un éclairage intéressant facilitant notre compréhension de l'évolution des dialectes arabes modernes.

La classification des langues afroasiatiques au cours du XXe siècle témoigne du rôle fondamental joué par les éléments linguistiques, de niveau phonologique, morphologique ou lexical, dans l'architecture de ce phylum cité par Embarki, 2008, P : 585

1.9.8. L'arabe standard / moderne

Également appelé arabe littéraire, l'arabe standard est apparu au début du XIXe siècle. Les premiers mouvements nationalistes arabes sont nés dans la région syro-libanaise en réaction à la colonisation ottomane, et plus tard en réponse et en adaptation à la mondialisation et à l'ouverture aux cultures occidentales (Koulongbli, 2007, p. 101). L'arabe standard est utilisé dans les médias arabes, les discours politiques et l'éducation. Il est important de noter que les ressources et registres de l'arabe standard comprennent le Coran, les Hadiths, les poèmes et les proses (Okasha, 2007, p. 110).

1.9.9. Les dialectes

De plus, Anis, Saussure et Fergusson, également cités par Aldharibi, différencient la langue standard du dialecte en mettant en valeur des critères sociaux, culturels, politiques, voire moraux.

Les dialectes arabes varient en fonction de leur utilisation. Par exemple, l'arabe parlé au Yémen est différent de celui parlé en Algérie, et l'arabe au Soudan diffère de celui des pays du Golfe, etc. Chaque dialecte arabe dans un pays se distingue par des différences lexicales, phonétiques et syntaxiques.

La langue standard est plus stable, à la fois écrite et parlée. Elle est essentielle pour l'apprentissage des médias, de la littérature et de la culture. Elle est respectée par la communauté linguistique qui l'utilise et est considérée comme l'emblème de leur identité. Elle occupe une place supérieure dans la vie sociale, politique, économique et culturelle. En revanche, le dialecte est considéré comme inférieur à la langue standard et ne bénéficie pas du même niveau de respect. Le dialecte est la langue utilisée dans la vie quotidienne et se caractérise par son caractère changeant et son utilisation exclusivement orale (ibid.).

Selon le Larousse, "Plurilinguisme et identité au Maroc", publié par l'Université de Rouen en 1997 (p. 28), la différence entre les divers dialectes arabes et l'arabe moderne est telle qu'elle rappelle la différence entre la langue latine et les différentes langues romanes (voir les différences entre les langues romanes elles-mêmes).

D'après Mohamed Embarki, 2008, P : 583, La classification géographique et/ou sociologique des dialectes arabes modernes s'appuie, entre autres, sur certaines unités phonologiques qui, confrontées à une comparaison très minutieuse, ne s'avèrent pas fortement discriminantes. Les mêmes unités se retrouvent dans les parlers de plusieurs régions et variétés sociologiques à la fois en synchronie et en diachronie. Ont été revisitées plusieurs unités consonantiques et vocaliques dans diverses variétés linguistiques arabes (protoarabe, dialectes arabes anciens, arabe classique, arabe moyen, arabe moderne et dialectes arabes modernes).

1.9.10. L'arabe dialectal soudanais (la darija)

Selon Ibrahim Waniss (1990), le dialecte est un ensemble de systèmes linguistiques appartenant à une communauté linguistique dont les membres partagent les mêmes critères.

Le dialecte pratiqué à l'intérieur du Soudan est appelé l'arabe soudanais ou "Al darija". Selon certains linguistes soudanais, l'arabe dialectal soudanais est plus proche de l'arabe standard, et la plupart des mots utilisés dans la darija sont dérivés du lexique de l'arabe classique. Il convient également de mentionner que l'arabe soudanais varie d'une région à l'autre ; par exemple, l'arabe parlé dans le nord du Soudan est différent de celui du Darfour, et celui de la région d'Al Jazerra diffère complètement de l'arabe de l'est du pays. L'arabe parlé dans les régions multilingues est influencé par les langues locales de ces régions. Les accents varient au niveau phonétique, et même au niveau de la structure des phrases, il existe des différences d'une région à l'autre. Cependant, les habitants se comprennent mutuellement. Les individus au sein de la société soudanaise s'expriment différemment même dans la même région en raison de l'influence de leurs langues maternelles, qui ont un impact évident sur leur dialecte.

L'arabe littéraire est appris à l'école à travers la grammaire et le vocabulaire

1.9.11. Les sources des dialectes arabes soudanais

Selon Awn Sh. Qasim (1975), la langue arabe soudanaise, avec ses différents dialectes au Soudan, présente des similitudes, en termes de statut, avec la langue arabe dans la péninsule arabique au cours des siècles passés, où différentes tribus parlaient leurs propres

dialectes. Le dialecte arabe des Quraysh était considéré comme le dialecte de la souveraineté centrale en raison de l'influence économique et politique de cette tribu. Au Soudan, les Soudanais parlent le dialecte du Soudan central, également connu sous le nom d'arabe d'Omdurman, qui prédomine dans la région du Nil. Les circonstances qui ont conduit au développement du dialecte Quraysh sont similaires à celles qui ont entraîné le développement du dialecte vernaculaire sous la souveraineté soudanaise.

Le Nil, au Soudan, est comparable à la vénérable Kaaba où des personnes de divers groupes ethniques se rencontrent. De même, le Nil est le lieu de rencontre de toutes les tribus soudanaises, car il est le foyer de toutes les civilisations que ce pays a connues. Il est le creuset de toutes les traditions culturelles et linguistiques des différents groupes ethniques soudanais.

Aoun Ashraf compare le dialecte soudanais à un grand oiseau survolant la région de Khartoum, se nourrissant des rives ouest du Nil Blanc et de l'est du Nil Bleu, et étendant son bec jusqu'au sud de l'île de Marawie au nord.

Effectivement, de nombreux affluents linguistiques ont toujours enrichi le dialecte arabe soudanais, avec des mots, des expressions contribuant à sa cristallisation sous sa forme actuelle. Ces sources incluent les langues africaines locales, notamment les langues beja et nouba. Les Arabes qui ont émigré au Soudan étaient des bergers, mais ils se sont installés dans des zones agricoles. Comme leur langue ne disposait pas de termes agricoles, ils ont emprunté des expressions et des termes aux langues des autochtones pour pouvoir exercer cette nouvelle profession, l'agriculture. Nous pouvons citer quelques exemples de mots empruntés aux dialectes beja et nouba vers le dialecte arabe soudanais.

Tout d'abord, nous pouvons mentionner certains termes liés au pompage de l'eau, tels que "Alsagya", "Alshadouf", "Alngaya", "altangat". Ce sont les noms de machines traditionnelles utilisées pour l'irrigation.

Deuxièmement, les noms d'outils agricoles tels que "Alkoreek", "Alwasouq", "Alsalouka", etc. Ces outils sont utilisés pour creuser le sol, certains sont en fer et d'autres en bois.

Troisièmement, les noms de certaines plantes comme "Alaradeb", "Altibihs".

Quatrièmement, les noms d'outils domestiques tels que "Alkabdalo", "Altabourouga".

Cinquièmement, les noms de certains oiseaux et d'animaux comme, (Alka disse, qui signifie un chat), Alabalang et Alkako signifient signes, etc.)

L'emprunt de la langue beja :

Du dialecte beja, des mots ont été empruntés pour désigner des animaux, tels que "Almrfaeen" (le loup), ainsi que des meubles domestiques, tels que "Alangareeb" (le lit), etc.

1.9.12. Emprunts aux langues des pays voisins

Le dialecte soudanais a également emprunté des mots provenant d'autres dialectes arabes des pays voisins. Ces emprunts lexicaux sont arrivés au Soudan de différentes manières. Parmi les personnes qui ont introduit ces mots figurent les Soudanais émigrés dans ces pays. Par exemple, le mot "Sayara" (au lieu de "Arabya") qui signifie "voiture" en français. "Aldawam" est utilisé au lieu de "Ashogole" pour désigner le travail, et le mot "ma3Alim" est utilisé au lieu de "Mukhadim" pour désigner le propriétaire de l'emploi. Dans le domaine des voyages, le dialecte soudanais a adopté d'autres mots tels que "Ta'shira" (visa), "Gaouaz" (passeport), "Dipaga" (préambule), "Shabaka" (réseaux), ainsi que les noms des devises internationales telles que "dollar" (dolarre), "euro" (youro), "riyal" (rial), etc.

Dans les années soixante dix, le dialecte soudanais a également commencé à intégrer de nombreux mots arabes égyptiens modernes, principalement par le biais de séries télévisées, comme les noms de jeunes filles tels que Shirine, Nasrine, Shirihan, etc.

Selon Françoise Gaudet dans son livre "La Variation en Français" (2004), l'argot d'une langue est influencé par la nature de l'environnement qu'il véhicule, que ce soit lié à des métiers ou à des professions. Certaines expressions argotiques peuvent envahir d'autres classes sociales et passer même dans un registre familier ou populaire.

Le dialecte soudanais est en constante évolution en raison de l'apparition de nouveaux mots inventés par les nouvelles générations, en fonction du temps, de l'espace et des caractéristiques sociales des nouvelles expressions, de l'argot et des jargons.

D'un point de vue historique, la langue arabe est arrivée au Soudan avec l'arrivée des tribus arabes entre les VIIe et XVIIIe siècles. Elle s'est répandue à différentes périodes dans les différentes régions du pays en raison de l'islamisation et de l'arabisation progressive des tribus locales.

1.9.13. L'emprunt de la langue beja

Du dialecte beja, des mots ont été empruntés pour désigner des animaux, tels que "Almrfaeen" (le loup), ainsi que des meubles domestiques, tels que "Alangareeb" (le lit), etc.

1.9.14. L'arabe d'Omdurman (arabe du centre du pays)

L'Arabe d'Omdurman, également connu sous le nom de langue du Centre, est le dialecte arabe prédominant parlé à Omdurman, la plus grande ville du Soudan. Omdurman est située en face de la capitale Khartoum, de l'autre côté du Nil. Avec une population de 726 827 habitants en 2001, elle forme avec Khartoum et Bahri le centre culturel et industriel du pays. Omdurman est considérée comme la capitale nationale et témoigne de toute l'histoire contemporaine du Soudan.

La ville d'Omdurman regorge de symboles qui témoignent de son histoire dynamique, tels que le dôme du Mahdi, l'un des monuments historiques et spirituels de la ville. Il y a également le musée du Khalifa Abdulahi Taaishi, successeur de l'Imam Mahdi, ainsi que d'autres monuments tels que Altabiya, une forteresse construite en pierre solide près du Nil qui a été utilisée par l'armée du Mahdi pour repousser les attaques des colonisateurs qui traversaient le fleuve.

Omdurman est également considérée comme la capitale culturelle du Soudan car elle abrite de nombreux clubs culturels importants, l'union des écrivains et artistes soudanais, ainsi que le siège de la radio et de la télévision nationale. Le bâtiment du parlement soudanais se trouve également à Omdurman. En raison de son importance politique et économique, la ville est devenue un lieu de pèlerinage pour tous les Soudanais. Ainsi, la plupart des immigrants des provinces vers le centre s'installent à Omdurman.

Depuis le règne de l'Imam Mahdi, Omdurman est devenu un carrefour linguistique où se rencontrent toutes les langues, dialectes et cultures soudanais. C'est pourquoi on appelle l'arabe dialectal du centre la langue d'Omdurman. Il s'agit de la langue de communication de toutes les composantes de la société soudanaise

1.9. 15.L'arabe dans le média

Au Soudan, la langue arabe est utilisée dans tous les types de médias, qu'ils soient audiovisuels ou écrits. Il existe un seul journal publié en anglais depuis 2006, intitulé Sudan Vision, ainsi qu'un seul magazine, Sudan Now, depuis 2004. Avant la séparation du Sud, il y

avait quatre journaux édités en anglais. Ces journaux étaient destinés aux élites sudistes anglophones.

Contrairement à d'autres pays africains tels que le Sénégal, la Tanzanie ou le Nigeria, le Soudan n'a jamais eu de journaux dans les langues locales. Cela s'explique par le fait que les langues locales soudanaises ne sont pas écrites.

Tableau 3: des journaux soudanais

Année	Politique	Sportif	Social	Total	Arabe	Anglais	Langues locales
1997	17	12	12	41	39	2	-
2004	7	4	25	23	2	-	-
2006	8	5	37	32	5	-	-

Effectivement, le tableau montre la dominance de la langue arabe au Soudan, ce qui reflète également sa position prédominante dans la société soudanaise. Il est important de noter que, en 1997, les autorités ont créé 18 stations de radio régionales qui diffusaient des programmes dans les langues locales. Par exemple, la Radio de la région montagneuse de Nouba diffusait des programmes en langue nouba, tandis que la Radio du Nil Bleu diffusait en langue falata, alangasana, etc. Cependant, ces radios n'ont pas perduré longtemps et ont cessé d'émettre pour des raisons techniques et d'autres motifs.

Tableau 4: Les télévisions

Année	Arabe	Englais	Français
1997	75	75	15
2004	124	75	15
2006	166	75	15

Toutes les chaînes de télévision soudanaises diffusent leurs programmes en arabe, mais la télévision gouvernementale a réservé un petit espace pour la langue anglaise et française. Par exemple, de temps en temps, un film en anglais est programmé. Malheureusement, je ne dispose pas du tableau mentionné qui montre les tranches de temps allouées chaque semaine aux programmes en anglais, en français et en arabe.

Tableau 5: Les radios

Langues	Jours	Nombre d'heures par semaine
Arabe	Quotidien	98
Arabe de Juba	Quotidien	2 ,1/2
Langue somalienne	Quotidien	5 ½
Langue houssa	Quotidien	5 ½
Langue amharique	Quotidien	5 ½
Langue swahili	Quotidien	5 ½
La neemang	3 jours	2
La Dinka	3 jours	1 /1/2
Beja	3 jours	1 ½
Anglais	Quotidien	9
Français	Quotidien	7

Toutes les stations de radio diffusent leurs émissions en arabe, notamment la Radio Nationale d'Omdurman. Cependant, en 1997, l'administration a changé sa politique linguistique et a commencé à diffuser des programmes dans les langues locales afin de s'ouvrir au monde. Malheureusement, je ne dispose pas du tableau mentionné qui montre la carte radio au cours des dix dernières années.

Constat :

Nous avons abordé le sujet des langues utilisées dans les médias pour mettre en évidence leur importance. Malgré la présence de 17 langues locales à la radio nationale, l'arabe conserve une place prépondérante, suivi de l'anglais qui est considéré comme une langue seconde dans le pays. La cessation des programmes en langues locales et africaines témoigne d'un manque d'interaction avec ces langues, ce qui impacte les auditeurs et les téléspectateurs. Cette situation souligne l'impact de l'arabisation. Il convient également de souligner le rôle significatif des médias dans la diffusion de la langue arabe et dans le processus d'arabisation. La majorité des Soudanais écoutent la radio nationale d'Omdurman, où les programmes sont diffusés en arabe.

1.10. La politique linguistique au Soudan

La politique linguistique au Soudan a toujours été marquée par la prédominance de la langue arabe. L'arabisation a été encouragée et promue dans divers domaines, y compris les

médias, l'éducation et l'administration. Cela a conduit à une marginalisation des langues locales et africaines.

L'utilisation de l'arabe comme langue principale dans les médias a eu un impact sur l'auditeur et le téléspectateur, en limitant leur interaction avec d'autres langues et cultures présentes dans le pays. Cela peut avoir des conséquences sur l'inclusion et la représentativité des différentes communautés linguistiques du Soudan.

Il convient de noter que l'anglais occupe également une place importante en tant que langue seconde dans le pays, notamment dans certains médias et secteurs de l'éducation. Cependant, l'arabe reste la langue dominante dans la plupart des contextes.

La politique linguistique au Soudan a joué un rôle essentiel dans la vie politique du pays. Le Soudan, caractérisé par sa diversité culturelle et linguistique avec plus d'une centaine de langues, reconnaît actuellement une seule langue officielle : l'arabe.

Nous avons souligné précédemment que l'arabe est la langue dominante au Soudan, et plusieurs facteurs ont contribué à sa distinction par rapport aux autres langues locales. Cependant, nous devons également examiner l'aspect politique moderne qui a soutenu la suprématie et l'expansion de l'arabe.

La politique linguistique au Soudan a connu différents changements et a traversé plusieurs étapes en fonction des circonstances historiques. Voici trois étapes importantes :

1.10.1. La première étape de la politique linguistique au Soudan

Cette phase concerne la période coloniale, lorsque le pouvoir bi colonial britannique et égyptien régnait sur le Soudan entre 1898 et 1945, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Pendant cette période, la politique linguistique coloniale visait à limiter la diffusion de l'arabe au Soudan en général et au Soudan du Sud en particulier, principalement pour des objectifs religieux et coloniaux. L'anglais a été établi comme langue officielle du Soudan. En 1929, l'administration britannique a promulgué une loi appelée "politique des zones fermées", qui interdisait la communication et l'éducation en arabe dans le Sud. De plus, les Sudistes étaient interdits de porter les vêtements des populations du Nord. Cette politique visait à créer une distance culturelle et religieuse entre le Nord et le Sud. Ainsi, la politique linguistique de la colonisation a contribué à l'émergence de deux élites culturellement distinctes : arabophones et musulmanes au Nord, et anglophones et chrétiennes au Sud.

Après l'indépendance, l'éducation au Soudan était principalement dispensée en anglais, ce qui a accentué les tensions entre les deux élites du Nord et du Sud, en considérant le niveau d'éducation comme une clé d'accès au pouvoir. Les conflits entre les élites politiques du Nord et du Sud ont entraîné une tension permanente entre les deux peuples, conduisant finalement à la séparation récente entre le Nord et le Sud.

Il est important de noter le rôle joué par le colonisateur britannique, qui a créé une barrière culturelle, sociale, politique et religieuse entre les deux peuples. La colonisation britannique a renforcé les antagonismes latents en instaurant une véritable bipolarisation dans le pays, symbolisée par l'arabe en tant que langue de l'islam. Toutefois, les musulmans, tirant des leçons du mouvement mahdiste, ont évité toute mesure susceptible de raviver les tensions religieuses. Ainsi, la langue arabe et l'islam n'ont pas été combattus et ont continué à jouer un rôle essentiel dans la société du Nord-Soudan.

Au cours de la période coloniale, la langue d'enseignement était l'anglais, même après l'indépendance. Dans le cas du Nord du Soudan, il n'y a pas eu de débat concernant la langue d'enseignement dans les écoles primaires et intermédiaires. L'arabe était la langue d'enseignement dans ces deux cycles scolaires.

En raison de l'importance de la langue arabe, le gouvernement colonial au Nord du Soudan obligeait les fonctionnaires administratifs à apprendre l'arabe. Ils devaient passer un examen évaluatif comme condition préalable à leur nomination en tant que cadres au Soudan. Dans ce contexte, l'anglais n'était pas imposé comme seule langue officielle, mais il était la langue de l'administration à l'époque coloniale.

1.10.2. La deuxième phase de la politique linguistique

La deuxième phase de la politique linguistique s'étend de la fin de la Seconde Guerre mondiale en 1945 à la Convention d'Addis-Abeba de 1972. Pendant cette période, les gouvernements nationaux ont cherché à promouvoir la langue arabe dans le sud du pays par le biais de l'éducation. Cependant, cette politique n'a pas réussi car les méthodes utilisées n'ont pas pris en compte l'environnement des étudiants. De plus, les enseignants du sud n'avaient pas été formés pour enseigner l'arabe. Par conséquent, le processus éducatif a été interrompu et fortement perturbé par l'éclatement de la première guerre civile en 1955 et de la deuxième guerre civile en 1983.

Le premier courant idéologique définit le Soudan comme une nation arabe et musulmane et préconise un État théocratique où l'islam est la base de la constitution, visant à

effacer toute trace d'influence étrangère. Cette idéologie s'est présentée comme une opposition à la politique coloniale et a promu l'arabisation par l'islamisation de la société. Ainsi, sur le plan linguistique, le gouvernement de l'unité nationale a imposé le choix d'une langue nationale unique pour tout le pays, qui ne pouvait être que l'arabe. Ce choix de la langue arabe s'est fait pour de nombreuses raisons, la plus importante étant que l'arabe est la langue dominante du pays. L'arabe est considéré comme la langue de la parole divine, un moyen de communication écrit et oral, ainsi qu'une langue vernaculaire.

Toutes les constitutions adoptées par le Soudan depuis son indépendance en 1956 font référence à des dispositions et mesures de nature linguistique et s'accordent sur le fait que l'arabe est la langue officielle et nationale. En 1972, lors de la convention avec l'opposition à Addis-Abeba, le Soudan a accepté une résolution dont l'article 5, chapitre 2, définissait l'arabe comme langue officielle du Soudan et l'anglais comme langue principale de la région du Soudan du Sud. Cet article permettait également l'utilisation des autres langues locales si cela s'avérait nécessaire.

Selon Ahmed Hamid, 2009, p :29, En 1973, la constitution contenait trois dispositions à caractère linguistique. L'article 10 proclamait l'arabe comme seule langue officielle, sans mention de l'anglais. L'article 38 précisait que les Soudanais sont égaux, quelles que soient leur origine, leur langue ou leur religion. La troisième disposition, l'article 39, déclarait que l'arabe est la langue officielle du parlement, mais qu'une autre langue peut être utilisée si le président de l'assemblée ou les présidents des commissions compétentes le permettent. L'article 7 du règlement 32 (1994) prévoit l'interprétation des lois. (Tr

Documents officiels : Les documents et règles sont rédigés en arabe et doivent être accompagnés d'une traduction en anglais approuvée par le procureur général et publiée dans le Bulletin Officiel. La version en arabe est considérée comme l'originale et est approuvée pour toutes les lois. Le tribunal peut utiliser la version anglaise pour interpréter les lois publiées avant l'indépendance. Délibérations parlementaires : L'arabe et l'anglais sont utilisés dans les délibérations parlementaires. Aucune autre langue n'est utilisée dans ce contexte.

Selon l'article 41 du Décret Républicain de 1995, les procédures et correspondances de l'Assemblée nationale et de ses commissions doivent être rédigées en arabe, mais d'autres langues peuvent être utilisées avec l'autorisation du chef du conseil.

Tribunaux : L'arabe est la langue officielle dans les tribunaux. Les personnes ne parlant pas l'arabe peuvent utiliser une autre langue avec l'aide d'un traducteur juridique. Au cours de

différentes périodes, différentes approches linguistiques ont été adoptées dans le système éducatif soudanais. Par exemple, en 1969, le gouvernement de Jaffer Numeyri a permis à ceux qui ne maîtrisaient pas l'arabe d'utiliser leurs langues maternelles lors des examens. Dans cette phase, l'arabe était enseigné aux niveaux avancés, tandis que les classes débutantes étaient enseignées en anglais pour permettre aux élèves de continuer leurs études.

En 1972, tous les examens scolaires, des écoles primaires aux certificats de l'école intermédiaire et du secondaire, étaient réalisés en arabe dans tout le Soudan, y compris le Sud. Numeyri a également ordonné à toutes les ethnies non arabes d'écrire leurs propres langues en caractères arabes.

Dans les années 70 et 80, le Soudan a connu un fort mouvement de sensibilisation qui a encouragé de nombreux Soudanais à s'intéresser au problème linguistique de leur pays. L'université de Khartoum a joué un rôle clé en créant un institut de recherche qui s'est ensuite développé en un institut d'études connu sous le nom de l'Institut des études asiatiques et africaines. Cet institut est considéré comme le plus grand du Soudan, voire peut-être de toute l'Afrique. Il a mené de nombreuses recherches linguistiques sur la situation des langues au Soudan.

À cette époque, il n'y avait pas d'informations statistiques récentes sur les langues au Soudan, à l'exception des statistiques de 1956. Ces statistiques ont été réalisées dans le but de déterminer le nombre total de langues et de dialectes au Soudan, ainsi que de comprendre leur situation démographique, leur distribution et leur utilisation.

L'objectif de ces recherches linguistiques était de mieux comprendre la diversité linguistique du Soudan et de fournir des informations précieuses pour la planification linguistique et l'élaboration de politiques dans le pays. Grâce à ces études, il était possible de mieux appréhender la réalité linguistique du Soudan et de prendre des décisions éclairées en matière de préservation et de promotion des langues dans le pays.

1.10.3. La phase du mouvement islamique

Le mouvement islamique, dirigé par l'islamiste Hassan Turabi, a organisé une grande conférence de dialogue national en 1989, qui a réuni de nombreuses personnalités culturelles, intellectuelles et politiques du Soudan. Au cours de cette conférence, plusieurs sujets ont été abordés, mais nous nous intéressons ici à la politique linguistique. Les participants ont proposé plusieurs recommandations concernant la diversité culturelle et linguistique, et ils ont convenu d'initier une nouvelle phase pour la politique linguistique, qui devait être clairement

définie et limitée. Les recommandations formulées lors de cette conférence étaient les suivantes :

La planification devrait être fédérale et tenir compte de la diversité du personnel et de la nature de la diversité culturelle et linguistique. Dans ce contexte, la planification de l'éducation devrait prendre en compte l'expérience historique de la langue arabe en tant que langue maternelle d'une grande communauté soudanaise, une langue de compréhension pour de nombreux groupes ethniques soudanais et une langue officielle depuis l'indépendance. La planification de l'éducation, fondée sur cette expérience historique, a conduit à la proposition de considérer l'anglais comme une langue nationale bénéficiant d'un statut particulier dans les régions du sud, ainsi que comme langue de communication avec le reste du monde.

1.10.4. Le système éducatif au Soudan

Le système éducatif soudanais a connu plusieurs étapes depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours. Nous aborderons successivement ces différentes étapes.

Pendant la colonisation, le gouvernement britannique s'est efforcé de développer l'éducation à partir de zéro, car il n'y avait que deux écoles au Soudan, l'une à Suakin et l'autre à Halfa, dans le nord du pays. Ces écoles suivaient une approche académique basée sur la tradition égyptienne. L'un des problèmes majeurs rencontrés était le manque d'enseignants dans les nouvelles écoles. Pour résoudre ce problème, des enseignants étrangers ont été recrutés pour combler le vide en attendant la première promotion d'étudiants. Après l'obtention de cette première promotion, certains étudiants ont été formés pour devenir enseignants dans les établissements d'enseignement. Ensuite, le 5 janvier 1899, Kitchener a fondé le premier établissement d'enseignement supérieur au Soudan, le Gordon College, en mémoire du général Gordon. Ce collège a contribué à la sensibilisation des Soudanais et s'est développé pour devenir l'actuelle Université de Khartoum, considérée comme l'une des meilleures universités au Soudan et dans le monde arabo-africain, ayant formé de nombreuses élites dans divers domaines scientifiques et littéraires.

Le système éducatif soudanais a suivi la même tendance que le système politique du pays, étant constamment modifié en fonction des changements de régime. Chaque nouveau gouvernement arrivant au pouvoir change les politiques éducatives selon ses visions intellectuelles et ses stratégies politiques. Pendant la période du général Aboud (1959-1964), le système a conservé la politique précédente en maintenant les trois cycles de quatre ans chacun dans l'éducation générale.

Le colonel Numeyri, qui a pris le pouvoir en 1970, a promu l'arabisation de l'éducation. Ainsi, son ministre de l'Éducation, Muhieddine Sabir, a arabisé l'éducation en 1971 et a modifié le système éducatif en prolongeant le cycle primaire à six ans au lieu de quatre ans. Les cycles intermédiaires et secondaires sont passés à trois ans.

En 1989, le général Omar H. al-Bashir a effectué un coup d'État contre le Premier ministre Al-Sadiq al-Mahdi, avec la coopération et la planification du leader islamique Hassan al-Turabi, fondateur du mouvement islamique soudanais. Ce mouvement islamique a apporté de nombreux changements dans la vie soudanaise, y compris dans le système éducatif. Ce nouveau pouvoir a modifié l'ensemble de la politique éducative et les méthodes académiques selon leurs propres programmes et leurs méthodes islamiques, basées sur les principes d'Hassan al-Banna, fondateur du mouvement islamique en Égypte.

En 1990, les autorités ont organisé une conférence nationale sur l'enseignement supérieur, poursuivant

La planification de l'éducation qui devrait prendre en compte les langues locales et encourager les initiatives locales des personnalités des différentes ethnies visant à promouvoir le développement des langues locales.

Ces recommandations ont été approuvées lors de la conférence, mais malheureusement, elles n'ont pas été mises en œuvre jusqu'à présent. Le gouvernement n'a pas accordé d'importance aux langues locales et n'a pas pris en compte les autres cultures. Ce problème n'est pas spécifique au gouvernement actuel, mais tous les régimes qui ont précédemment gouverné le pays ont favorisé la culture arabe au détriment des autres cultures africaines.

Le système éducatif secondaire au Soudan a subi des changements linguistiques importants au fil du temps. Au début du siècle jusqu'à la fin des années 1950, la langue d'enseignement était l'anglais, conformément à la politique de l'administration britannique qui gouvernait le pays. Après l'indépendance en 1965, l'arabe a remplacé l'anglais et l'enseignement secondaire a été arabisé.

La durée de l'école secondaire est de trois ans, ce qui n'a pas changé. Les étudiants apprennent deux langues obligatoires, à savoir l'arabe et l'anglais, ainsi que le français en tant que deuxième langue étrangère. Cependant, actuellement, l'enseignement du français est limité à certaines écoles, principalement des écoles privées.

En ce qui concerne les heures d'enseignement, les étudiants consacrent un total de 16 heures aux cours d'arabe sur les trois années, que ce soit pour les lettres ou les sciences. Pour

l'anglais, le nombre total d'heures est de 14. Quant au français, il est enseigné pendant 4 heures au cours de la première et de la deuxième année. On remarque que l'absence de cours de français en troisième année s'explique par plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves ne choisissent pas le français comme matière. Deuxièmement, il y a un manque de professeurs de français qualifiés pour enseigner dans les écoles secondaires. Bien que de nombreux étudiants obtiennent des diplômes en français, il y a une pénurie d'enseignants de français. Cela peut s'expliquer par le fait que les diplômés en français préfèrent généralement ne pas travailler dans les écoles secondaires, en particulier les hommes, en raison des bas salaires. De plus, la plupart des départements de français font partie des facultés de lettres, alors que l'enseignement nécessite également une formation pédagogique spécifique.

En ce qui concerne les universités, l'histoire de l'enseignement supérieur au Soudan a débuté en 1902 avec l'inauguration du Gardon Memorial College à Khartoum pendant la période coloniale anglaise. Cette institution a établi une coopération avec l'Université de Londres et a collaboré dans des domaines tels que le droit, les sciences, l'agriculture et l'ingénierie. En 1924, un nouvel établissement a été fondé sous le nom de Kitchener School of Medicine.

Actuellement, il existe plus de cinquante universités au Soudan, réparties à Khartoum, la capitale du pays, ainsi que dans d'autres régions. L'enseignement dans les universités soudanaises a été arabisé dans toutes les disciplines depuis 1990. En parallèle, le gouvernement a mis en place une commission supérieure d'arabisation chargée de mener des recherches, des études et d'établir les matériaux nécessaires à cette arabisation.

Deuxième chapitre

Etat des lieux de français au Soudan

Introduction

Ce chapitre vise à dresser un état des lieux de l'enseignement du français au Soudan. Il se donne pour mission de clarifier le statut de la langue française dans le pays.

Le Soudan est un pays qui présente une richesse linguistique et culturelle, avec l'arabe comme langue officielle et l'anglais comme seconde langue. Cependant, au fil des années, l'enseignement du français a connu un intérêt croissant dans le pays. Ce chapitre se propose d'examiner la situation actuelle de l'enseignement du français au Soudan, en mettant en évidence les efforts déployés, les défis rencontrés et les perspectives d'avenir. Dans cette partie, nous aborderons la présence et l'enseignement du français au Soudan.

Nous explorerons d'abord l'aspect historique de l'introduction du français dans le pays. Ensuite, nous discuterons des efforts déployés pour améliorer les processus d'enseignement et les objectifs généraux et spécifiques de l'apprentissage du français au Soudan. Dans un troisième temps, nous examinerons l'enseignement du français dans les écoles secondaires et universitaires. Enfin, nous présenterons quelques départements spécialisés, en donnant un aperçu de leur historique, du nombre d'enseignants et d'élèves, des horaires et des matières enseignées, etc.

Cette séquence traitera les points suivants :

- L'arrivée du français au Soudan et son évolution
- L'influence des anciennes puissances coloniales et des relations internationales
- Objectifs de l'enseignement du français au Soudan
- Objectifs généraux de l'enseignement du français
- Objectifs spécifiques liés aux besoins locaux et nationaux
- C. Les suppositions et les approches pédagogiques pour atteindre ces objectifs
- L'apprentissage du français dans les écoles secondaires et universitaires
- L'inclusion du français dans le curriculum scolaire
- Les méthodes et les ressources utilisées pour l'enseignement du français
- Aperçu des départements de français dans les universités soudanaises.

2. 1. Aspect historique de l'enseignement du français au Soudan

Le français est la deuxième langue étrangère qui a trouvé une immense importance dans les dernières années. D'après Bachir Adam, 1979, p :8, la langue française est enseignée aux écoles secondaires, au niveau universitaires et aux instituts français. Selon les recherches menées par MADIBO Amel, 2003, P : 109 la présence de la langue française au Soudan remonte au huitième siècle, pendant l'occupation turco-égyptienne de 1820 à 1881. D'après Y. Elamine (1979), Les soudanais ont été exposés au français pour la première fois au XIXe siècle pendant la période de l'occupation turco – égyptienne. Après l'établissement du pouvoir Turco-Egyptien au Soudan en 1821, la France fut le premier pays à y ouvrir un consulat en 1939, et à voir des ressortissants installés au pays dont 20 familles sont restées jusqu'à la fin du règne Turco-Egyptien (Abu Salim, 1979) cité par Abdelhafiz Mohmoud Mohamed et al.2017, p :3

L'influence du français était également présente à l'ouest du pays et dans les régions frontalières des pays francophones voisins tels que le Tchad, le Congo et la République centrafricaine (MADIB Amel, 2003, P : 109). Les échanges économiques et culturels entre les tribus de l'ouest du Soudan et les ethnies de ces pays ont contribué à la diffusion du français dans ces régions, bien que son utilisation varie en fonction des accents et des influences des langues maternelles.

Après l'indépendance du Soudan en 1956, l'enseignement du français s'est développé dans les établissements académiques du pays. Les universités, les écoles secondaires et les institutions culturelles telles que l'institut français de Khartoum, les alliances françaises, les centres culturels français et l'école française de Khartoum ont contribué à la diffusion et à l'apprentissage du français.

Dans certaines régions, il est observé que certains francophones parlent couramment le français en mélangeant des expressions et des mots de leurs dialectes locaux, tout en étant influencés par le système vocal de leurs langues maternelles.

L'enseignement du français au Soudan a commencé à la fin des années 1950, ce qui correspond à une période de changements importants à l'échelle mondiale et en Afrique en particulier.

Après l'indépendance du Soudan en 1956, l'enseignement et l'apprentissage du français se sont développés dans les établissements académiques. Le français est enseigné à différents niveaux académiques, tant à l'université qu'au niveau des écoles secondaires et dans des

institutions culturelles françaises qui opèrent sous la direction du conseiller culturel de l'ambassade de France à Khartoum. Parmi ces institutions figurent l'institut français de Khartoum, les alliances françaises, les centres culturels français et l'école française de Khartoum. De plus, le français est également enseigné dans des centres privés et d'autres établissements.

2.1.1. L'influence des anciennes puissances coloniales et des relations internationales

Cette prolifération de l'enseignement du français est due à l'intérêt des autorités soudanaises pour l'introduction de cette langue à différents niveaux académiques. Ainsi, l'expansion de l'éducation en français s'étend à travers tout le pays, englobant les niveaux universitaires, scolaires et culturels.

Il existe plusieurs éléments qui contribuent à cette expansion éducative du français, notamment : L'intérêt des autorités soudanaises à promouvoir l'apprentissage du français.

La présence d'institutions culturelles et éducatives françaises, telles que l'institut français de Khartoum, qui soutiennent l'enseignement du français.

La demande croissante des étudiants soudanais d'apprendre le français, motivée par des opportunités professionnelles et culturelles.

Les échanges économiques et culturels avec des pays francophones voisins, qui renforcent l'importance du français comme langue de communication internationale.

L'influence de la francophonie mondiale et des organisations internationales de la francophonie, qui encouragent l'apprentissage du français dans le monde entier.

Ces éléments contribuent à l'expansion continue de l'enseignement du français au Soudan, à travers diverses institutions éducatives et niveaux d'études.

Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage du français au Soudan ont une base historique ancienne, et la présence du français dans le pays a connu un développement significatif au cours des dernières décennies.

La prise de conscience de l'importance de l'intégration de la langue française au Soudan s'est produite à la fin des années 1950, période marquée par des changements politiques majeurs à l'échelle mondiale et en Afrique en particulier.

2.2. Facteurs pouvant contribuer aux processus d'enseignement- apprentissage du FLE au Soudan

Lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre le français langue étrangère (FLE) au Soudan, plusieurs suppositions peuvent contribuer aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Voici quelques-unes de ces suppositions :

Compréhension de la réalité linguistique : Il est essentiel de prendre en compte la réalité linguistique du Soudan, où le français est souvent influencé par les dialectes locaux et les langues maternelles des apprenants. Les enseignants doivent donc être conscients de cette réalité et adapter leur approche pédagogique en conséquence, en intégrant des activités qui valorisent les compétences linguistiques et culturelles des apprenants.

Contextualisation culturelle : En raison de l'influence culturelle et historique de la langue française au Soudan, il est important de contextualiser l'enseignement du français en mettant l'accent sur la culture francophone et en explorant les liens culturels entre le Soudan et les pays francophones. Cela permettra aux apprenants soudanais de mieux comprendre la langue dans son contexte culturel et de développer leur sensibilité interculturelle.

Approche communicative : L'enseignement du FLE au Soudan devrait se concentrer sur le développement des compétences communicatives des apprenants en particulier, en mettant l'accent sur la pratique orale et la compréhension de l'oral pour les soudanais. Les activités interactives, les jeux de rôle et les mises en situation réelle sont des techniques pédagogiques efficaces pour encourager les apprenants à utiliser la langue française de manière authentique.

Utilisation des ressources authentiques : Il est bénéfique d'utiliser des ressources authentiques telles que des chansons, des films, des vidéos et des textes provenant de la francophonie. Cela permet aux apprenants de se familiariser avec différentes variétés de français et d'enrichir leur compréhension de la langue dans des contextes réels.

Adaptation des méthodes et des contenus : Les méthodes d'enseignement et les contenus pédagogiques doivent être adaptés aux besoins et aux niveaux des apprenants soudanais. Une approche différenciée, qui tient compte des styles d'apprentissage et des intérêts individuels, peut favoriser une meilleure acquisition de la langue.

Utilisation des technologies de l'information et de la communication : Les outils technologiques tels que les applications mobiles, les plateformes d'apprentissage en ligne et les ressources numériques peuvent être utilisés pour renforcer l'enseignement du FLE, offrir

des activités interactives et permettre aux apprenants de pratiquer la langue en dehors du contexte de classe.

En intégrant ces suppositions dans les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Soudan, il est possible de créer des environnements pédagogiques stimulants et adaptés qui favorisent la maîtrise du français et encouragent l'intérêt des apprenants pour la langue et la culture francophone.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Soudan, plusieurs suppositions peuvent contribuer aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Voici quelques contributions qui peuvent être considérées proposées par Hafiza Abdelgadir, 2009, P :1086

Aborder la dimension culturelle : Il est proposé d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement du français en utilisant des documents et des activités qui mettent l'accent sur la culture francophone. Cela peut inclure des exposés oraux et écrits sur des sujets culturels, ainsi que des discussions sur les différences culturelles entre le Soudan et les pays francophones.

Utilisation de thèmes variés : Il est recommandé de choisir des thèmes variés et intéressants pour les cours de FLE. Cela permet de susciter l'intérêt des apprenants et de rendre l'apprentissage plus motivant et pertinent pour leur vie quotidienne. **Variation des ressources pédagogiques :** Il est important d'utiliser diverses ressources pédagogiques telles que des manuels, des vidéos, des chansons, des jeux, etc. Cela permet d'enrichir les cours et de rendre l'apprentissage plus dynamique et interactif. **Encourager l'auto-formation et l'auto-évaluation :** Les apprenants doivent être incités à s'engager dans des activités d'auto-formation en dehors du contexte de classe, telles que la lecture, l'écoute de podcasts ou le visionnage de films en français. Ils doivent également être encouragés à s'évaluer régulièrement pour mesurer leur progression et identifier leurs points forts et leurs faiblesses.

Approche globale de la langue : Il est essentiel de considérer la langue française comme un tout, en intégrant les compétences orales, écrites, de compréhension et d'expression dans tous les cours. Cela permet aux apprenants de développer une vision holistique de la langue et de renforcer leurs compétences dans tous les domaines.

Utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : Le CECR peut servir de référence et de ressource pour l'élaboration des programmes scolaires et

universitaires de FLE au Soudan. Il peut être adapté pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants soudanais et pour guider l'évaluation des compétences linguistiques.

Coopération et échanges linguistiques et culturels : Il est recommandé d'élargir les partenariats et les échanges entre les universités soudanaises et les institutions françaises. Cela peut inclure des cours de courte durée en France, des échanges d'étudiants et des collaborations entre les départements de langue française des universités.

En mettant en œuvre ces suppositions et contributions, les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE au Soudan peuvent être améliorés, offrant ainsi aux apprenants une expérience enrichissante et efficace dans l'acquisition de la langue française.

2.3. L'objectif de l'enseignement- apprentissage du FLE.

Nous présentons ici les objectifs de l'enseignement – apprentissage du FLE, que nous divisons en deux parties distinctes : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

Dans la première partie, nous mettons en avant les objectifs généraux de l'apprentissage du FLE. Il s'agit de comprendre l'importance de l'apprentissage de la langue française ainsi que les avantages qu'il offre. Dans la seconde partie, nous examinons les objectifs spécifiques de l'enseignement-apprentissage du FLE, au niveau universitaire, à savoir les raisons pour lesquelles les établissements universitaires enseignent le français et les objectifs que les ap Tout d'abord, nous parlerons des objectifs généraux de l'enseignement-apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère), puis nous ajouterons les objectifs spécifiques de l'enseignement-apprentissage du FLE au Soudan ou dans les universités soudanaises.

2.3.1. Les objectifs généraux

Pour l'objectif général, nous nous baserons sur les 17 raisons d'apprendre le français affiché sur le site de l'Ambassade de France en Nouvelle-Zélande (nz.ambafrance.org/17-bonnes-raisons-d-apprendre-le, 30/06/2021).

L'enseignement des langues étrangères est devenu une nécessité primordiale, surtout avec l'avènement de la mondialisation et de l'essor des échanges commerciaux, afin de rester compétitif. Aujourd'hui, parler une seule langue étrangère ne suffit pas pour offrir de nombreuses opportunités d'emploi tant au niveau national qu'international.

L'apprentissage du français permet d'acquérir une richesse supplémentaire et d'ouvrir de nouveaux horizons, tant sur le plan personnel que professionnel.

Le français, avec l'anglais, est la seule langue parlée sur les 5 continents. Plus de 200 millions de personnes parlent français à travers le monde, ce qui en fait une grande langue de communication internationale. C'est la deuxième langue étrangère la plus largement apprise après l'anglais et la neuvième langue la plus parlée au monde. La Francophonie regroupe 68 États et gouvernements. La France dispose enfin du plus grand réseau d'établissements culturels à l'étranger où sont dispensés des cours de français à plus de 750 000 personnes.

Le français est la langue de plusieurs instances juridiques internationales, telles que le Comité international de la Croix-Rouge et le Comité international olympique.

Le français offre une ouverture sur le monde et permet de penser et débattre. Il est la langue des idéaux universalistes portés par les philosophies des Lumières, qui ont contribué à faire rayonner l'idée des droits de l'homme dans le monde.

En outre, apprendre le français constitue un atout majeur pour l'avancement professionnel, Parler français et anglais est un atout pour trouver un emploi auprès des nombreuses multinationales françaises et francophones dans divers secteurs d'activités (distribution, automobile, luxe, aéronautique, etc.). La France, cinquième puissance commerciale, attire des entrepreneurs, des chercheurs et les meilleurs étudiants étrangers. Apprendre le français aide à apprendre d'autres langues, notamment les langues latines (l'espagnol, l'italien, le portugais ou le roumain) mais aussi l'anglais puisque le français a fourni plus de 50% du vocabulaire anglais actuel. De plus, cela promeut la diversité linguistique.

Parler français et anglais est un avantage indéniable lors de la recherche d'emploi au sein des nombreuses multinationales françaises et francophones, opérant dans divers secteurs tels que la distribution, l'automobile, le luxe, l'aéronautique, et bien d'autres encore. En tant que cinquième puissance commerciale mondiale, la France attire des entrepreneurs, des chercheurs, et les meilleurs étudiants internationaux. Apprendre le français facilite également l'apprentissage d'autres langues, en particulier les langues latines telles que l'espagnol, l'italien, le portugais ou le roumain, tout en renforçant la maîtrise de l'anglais, puisque le français a contribué à plus de 50% du vocabulaire anglais actuel. De plus, cela favorise la promotion de la diversité linguistique.

2.3.2. L'objectif spécifique :

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans les établissements académiques, cette période a été caractérisée par un engagement fort et complet (dans tous les niveaux et cycles de l'enseignement). Cela a été possible grâce à

l'implication de nombreuses institutions qui travaillent à la promotion de la langue française, notamment la direction du conseiller culturel de l'Ambassade de France à Khartoum, l'Institut Français de Khartoum, les Alliances Françaises, les Centres Culturels Français, l'École Française de Khartoum, ainsi que certains centres et établissements privés.

Cette expansion de l'enseignement du français est le résultat de l'intérêt et du soutien des autorités soudanaises pour l'introduction de cette langue à différentes étapes académiques. Ainsi, le système éducatif français s'est étendu dans tout le pays et à tous les niveaux d'enseignement. Dans les universités, le français est enseigné comme langue étrangère dans de nombreuses facultés de lettres et de pédagogie. On compte plus d'une trentaine de départements universitaires de français (DUF) au Soudan, qui offrent une formation complète en langue française. Cependant, le volume horaire et le contenu de la formation varient considérablement d'une faculté à l'autre, ainsi que d'un département à l'autre. Les méthodes et les manuels utilisés sont également très variables, en fonction des choix des équipes pédagogiques.

Les objectifs de l'enseignement du français au Soudan découlent des objectifs généraux mentionnés ci-dessus. Selon Eissa Adam (2003, 117) cité par Ahmed Hamid (2009), les objectifs généraux de l'enseignement du français au Soudan sont les suivants :

- Élargir les compétences linguistiques des étudiants soudanais.
- Contribuer au développement de la société soudanaise en facilitant les contacts avec d'autres sociétés.
- Contribuer à l'enrichissement scientifique par le biais de la traduction et de l'arabisation de ressources disponibles en français.
- Favoriser et renforcer le rôle du Soudan sur le continent africain et dans le monde.
- Répondre aux besoins du pays en matière de spécialistes en langues étrangères.

L'intégration du français dans l'enseignement soudanais est motivée par plusieurs objectifs politiques et socio-économiques. Les autorités soudanaises ont exprimé leur volonté d'introduire le français dans les écoles secondaires afin de renforcer les liens culturels avec les pays voisins. Ainsi, l'enseignement du français permet au Soudan de s'ouvrir au monde entier et d'accorder à la langue française une importance équivalente à celle de l'anglais.

Ci-dessous, nous présentons quelques objectifs de l'enseignement du français dans certains cursus universitaires.

2.3.3. Certains objectifs sélectionnés de cursus de départements de français

- Acquérir différentes compétences de communication en français.
- Comprendre et s'exprimer en français.
- Accéder aux connaissances, cultures, histoires et sciences disponibles en langue française.
- Lire des œuvres littéraires françaises et francophones.
- Traduire du français vers l'arabe et de l'arabe vers le français.
- Favoriser la lecture des écrivains africains et des expressions françaises.

Il est important de noter que les objectifs peuvent varier d'un établissement à un autre, ainsi que d'une région à une autre. Par exemple, pour la région de la Mer Rouge, le français peut revêtir une importance particulière pour stimuler le tourisme, car cet État est une destination prisée des touristes étrangers, avec ses îles pittoresques et ses sites de plongée dans la Mer Rouge, ainsi que le port de Port-Soudan. Les universités régionales peuvent avoir des objectifs spécifiques en fonction des besoins particuliers de la région.

Les secteurs mettent en place des objectifs généraux en accord avec la culture et les caractéristiques des étudiants, s'adaptant à la culture francophone apprise, afin de favoriser la compréhension de l'apprenant vis-à-vis des autres communautés.

2.4. Rôle de l'ambassade de France au Soudan

Le rôle de l'ambassade de France est sans aucun doute primordial dans la promotion de la langue française à travers le monde. Chaque ambassade française dispose d'un département de coopération et d'action culturelle, chargé de promouvoir et diffuser la langue et la culture françaises. Cela se fait notamment à travers les réseaux culturels tels que les Instituts français, les alliances françaises, centres culturels français.

Le Soudan est l'un des pays qui entretiennent des relations diplomatiques avec la France. Il a été le premier pays à y ouvrir un consulat, vers les années 1840.

Sur le plan linguistique et culturel, le service de coopération et d'action culturelle met en œuvre ou coordonne l'ensemble de la coopération bilatérale entre la France et le Soudan. Par exemple, la coopération universitaire consiste à soutenir la francophonie et l'usage du français, qui sont deux priorités stratégiques de la coopération bilatérale au Soudan. Le principal instrument de structuration et de soutien, mis en place par l'ambassade de France en collaboration avec le gouvernement soudanais (ministère chargé de l'enseignement supérieur),

est un programme de mobilité doctorale en cotutelle, visant à contribuer au renouvellement des élites universitaires au Soudan.

En mars 2008, le département de coopération linguistique et culturelle a accordé une convention de coopération culturelle et scientifique entre l'université de Khartoum, le gouvernement français et l'institut français de Khartoum.

Le Soudan est l'un des pays qui entretiennent des relations diplomatiques avec la France. Il a été le premier pays à y ouvrir un consulat, vers les années 1840.

Sur le plan linguistique et culturel, le service de coopération et d'action culturelle met en œuvre ou coordonne l'ensemble de la coopération bilatérale entre la France et le Soudan. Par exemple, la coopération universitaire consiste à soutenir la francophonie et l'usage du français, qui sont deux priorités stratégiques de la coopération bilatérale au Soudan. Le principal instrument de structuration et de soutien, mis en place par l'ambassade de France en collaboration avec le gouvernement soudanais (ministère chargé de l'enseignement supérieur), est un programme de mobilité doctorale en cotutelle, visant à contribuer au renouvellement des élites universitaires au Soudan.

De plus, il existe des coopérations et des projets d'échanges artistiques et culturels entre l'Institut français de Khartoum et les associations culturelles et artistiques soudanaises.

La France participe également à l'enseignement du français en fournissant du matériel pédagogique (comme des laboratoires de langues, par exemple) et en envoyant des professeurs pour des stages en France. Elle favorise également la coopération franco-soudanaise dans le cadre de stages de formation pour les enseignants et de séjours linguistiques en France pour les étudiants soudanais.

Ces initiatives impliquent également des centres culturels situés dans les grandes villes qui revêtent une importance politique et sociale, ainsi que des instituts d'éducation parmi les plus importants, tels que Khartoum et Médani.

L'ambassade a fondé deux établissements indépendants, dont le Centre culturel français, nommé d'après Frédéric Cailliaud, le premier voyageur français à s'intéresser à la langue archéologique de la civilisation de la Nubie qui a commencé dans le nord du Soudan avant les années 1800.

En mars 2008, le département de coopération linguistique et culturelle a accordé une convention de coopération culturelle et scientifique entre l'université de Khartoum, le gouvernement français et l'institut français de Khartoum.

Un accord a été établi entre l'université de Khartoum, l'ambassade de France et l'institut de formation dans l'éducation, les études supérieures et la recherche scientifique dans le but de sélectionner chaque année un groupe de 30 personnes pour poursuivre une formation continue dans les universités et les instituts de recherche scientifique appliquée en France.

2.4.1. Formation des enseignants au Soudan

Chaque année, l'ambassade de France à Khartoum lance un appel à candidatures pour les enseignants soudanais de français langue étrangère (FLE). Elle prend en charge les frais de formation en offrant un stage destiné aux enseignants du FLE dans les universités soudanaises. Ce stage est organisé en collaboration avec le Centre de linguistique appliquée de Besançon. Plus de 10 professeurs sont sélectionnés chaque année pour y participer pendant un mois, en vivant dans un contexte francophone très enrichissant.

L'objectif de ce stage est de soutenir les enseignants dans leur perfectionnement des compétences didactiques et linguistiques. Les enseignants ont la possibilité de choisir des modules dans différents domaines de la didactique du FLE afin de se qualifier et d'acquérir des compétences pédagogiques nécessaires pour diriger une classe de FLE de manière professionnelle et efficace. Cette approche leur permet d'approfondir leurs connaissances dans des domaines spécifiques tels que la grammaire, la phonétique, le vocabulaire, la méthodologie d'enseignement, l'évaluation, etc.

Les enseignants ont la possibilité de choisir des modules dans différents domaines de la didactique du FLE afin de se qualifier et d'acquérir des compétences pédagogiques nécessaires pour diriger une classe de FLE de manière professionnelle et efficace. Cette approche leur permet d'approfondir leurs connaissances dans des domaines spécifiques tels que la grammaire, la phonétique, le vocabulaire, la méthodologie d'enseignement, l'évaluation, etc.

De plus, dans le cadre de cette formation, la fourniture de livres et de matériel pédagogique est également assurée. Cela permet aux enseignants d'avoir accès à des ressources actualisées et adaptées pour leur enseignement, ce qui facilite leur préparation de cours et améliore la qualité de l'apprentissage des étudiants.

Dans le cadre de ces accords, les universités soudanaises continuent d'envoyer des étudiants et des enseignants en France pour réaliser des séjours linguistiques et des stages de formation dans des institutions telles que le Centre de linguistique appliquée de Besançon et l'Université Lumière Lyon 2.

Ces séjours linguistiques permettent aux étudiants et aux enseignants de perfectionner leurs compétences linguistiques en français et d'immerger dans un environnement francophone authentique. Ils ont ainsi l'opportunité de pratiquer la langue, de découvrir la culture française et d'acquérir une meilleure compréhension de la société française.

Quant aux stages de formation dans des institutions telles que le Centre de linguistique appliquée de Besançon et l'Université Lumière Lyon 2, ils offrent aux étudiants et aux enseignants l'occasion d'approfondir leurs connaissances en didactique du FLE et d'échanger avec des experts et des professionnels du domaine. Ces stages contribuent à renforcer leur expertise pédagogique et à enrichir leurs pratiques d'enseignement du français.

2.4.2. Réseaux culturels

L'ambassade de France à Khartoum dispose de réseaux culturels visant à diffuser la langue et la culture françaises. Voici une présentation de ces réseaux :

L'Institut français de Khartoum (anciennement le Centre culturel français, CCF) a été ouvert en 1960 et est considéré comme une fenêtre à travers laquelle les cultures soudanaises se connectent au monde francophone. Il organise des événements tels que des concerts, des pièces de théâtre, des expositions, des conférences, etc., mettant en valeur la musique, le théâtre, les chansons et d'autres formes d'expression artistique. Il propose également des cours de français en soirée pour les adultes et les étudiants qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre la langue durant leur scolarité, ainsi que des cours du matin pour d'autres catégories d'intéressés. L'Institut français de Khartoum a pour mission de diffuser la langue et la culture françaises, de soutenir la création artistique et de promouvoir la diversité culturelle. Il offre des services tels que la consultation et l'emprunt de livres et de films, ainsi que la participation à différentes manifestations culturelles.

Le Centre d'Études et de Documentation Universitaire, Scientifique et Technique (C.D.U.S.T), une annexe du CCF, est situé à la Faculté des Lettres de l'Université de Khartoum. Son rôle est d'enseigner une langue essentiellement fonctionnelle aux futurs chercheurs soudanais et aux professeurs de l'université, en plus des cours de français. Il facilite également les échanges entre la France et le Soudan dans le domaine scientifique et

technique. Ces réseaux culturels contribuent à renforcer les liens entre la France et le Soudan en favorisant les échanges culturels, linguistiques et scientifiques.

2.4.3. L'institut français

L'Institut français dispose d'une médiathèque qui propose une variété de livres, de magazines et d'autres ressources culturelles. Il offre également des cours de français adaptés aux besoins des adultes, notamment des cours particuliers de français. Des cours de français pour enfants sont également disponibles, permettant aux jeunes apprenants de développer leurs compétences linguistiques dès leur plus jeune âge. De plus, l'Institut propose des cours particuliers d'arabe classique pour ceux qui souhaitent apprendre cette langue.

Ces différents cours offerts par l'Institut français permettent aux apprenants de tous âges de bénéficier d'un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques, que ce soit pour renforcer leurs compétences en français, initier les enfants à la langue ou apprendre l'arabe classique. L'Institut français propose des cours de français adaptés aux besoins des entreprises et des administrations. Ces cours sont conçus sur mesure et répondent aux objectifs spécifiques des professionnels. Ils peuvent couvrir divers domaines tels que la communication professionnelle, les compétences linguistiques spécifiques à un secteur d'activité, la rédaction de documents professionnels, etc. Ces cours permettent aux employés et aux fonctionnaires de développer leurs compétences linguistiques en français pour une meilleure communication dans leur environnement de travail.

De plus, l'Institut français propose également des cours de français à l'université de Khartoum. Il s'agit d'une antenne spécialement dédiée aux étudiants universitaires, offrant des cours adaptés à leurs besoins et à leur niveau. Ces cours universitaires permettent aux étudiants de développer leurs compétences en français et d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue pour leurs études et leur future carrière.

En résumé, l'Institut français propose une variété de cours de français adaptés aux entreprises, aux administrations et aux étudiants universitaires, afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun dans leur contexte professionnel ou académique.

2.4.4. Les programmes culturels

L'Institut français de Khartoum propose une programmation culturelle variée comprenant des événements réguliers tels que :

Cinéma : Des projections cinématographiques ont lieu tous les jeudis à 19h30, permettant au public de découvrir des films français et africains francophones.

Expositions : Des expositions artistiques sont organisées pour mettre en valeur le travail d'artistes soudanais et étrangers, offrant une vitrine à la scène artistique locale.

Conférences : Des conférences sont organisées sur des sujets d'intérêt culturel, linguistique, scientifique ou académique, permettant d'approfondir les connaissances et d'encourager les échanges intellectuels.

Spectacles : Des spectacles musicaux, de danse, de théâtre et de cirque sont présentés, offrant des moments de divertissement et d'appréciation des arts vivants.

L'Institut français de Khartoum travaille également à la promotion, à la diffusion et à la professionnalisation de la scène artistique soudanaise. Il accueille des spectacles en tournée régionale, provenant de France ou d'Afrique francophone, permettant ainsi au public soudanais et aux artistes locaux de découvrir la création artistique contemporaine française et africaine.

2.4.5. La médiathèque

La médiathèque de l'Institut français de Khartoum propose une vaste collection de ressources culturelles. Voici quelques chiffres concernant sa collection :

9000 livres en français et en arabe : La médiathèque dispose d'une large sélection de livres dans les deux langues, offrant aux visiteurs la possibilité d'explorer la littérature, la fiction, les essais, les ouvrages académiques et bien plus encore.

450 DVD : Des films, des documentaires et d'autres productions audiovisuelles sont disponibles en DVD, permettant aux visiteurs de découvrir le cinéma français et francophone, ainsi que d'autres œuvres cinématographiques.

21 périodiques : La médiathèque propose une variété de magazines et de journaux, fournissant des informations et des analyses sur des sujets divers, tels que la culture, l'actualité, la science, etc.

5 postes Internet : Les visiteurs ont accès à des postes informatiques avec une connexion Internet pour effectuer des recherches, consulter des ressources en ligne, etc.

Ces horaires permettent aux utilisateurs de profiter de la médiathèque et d'accéder à ses ressources pendant des plages horaires variées, à la fois en journée et en soirée

2.4.6. Les alliances françaises

Selon Pascal BANON, 2016, P :23. L'Alliance française fut créée en 1883 à Paris sous l'égide de Paul Cambon et Pierre Fonction, autour de personnalité telles que Jules Verne, Louis Pasteur, Ferdinand de Lesseps, Armond Colin ou Jules Renan. Elle représente aujourd'hui le premier réseau culturel mondial, avec 1040 implantation dans 136 pays sur les cinq continents chaque année, plus de 450000 personnes, de tous ages, viennent apprendre la langue française dans les alliances, et plus de million de personne participant à leur activités culturells. La coordination du reseau est assurée par la fondation ALLiance française.

L'Alliance française est une institution renommée qui a pour mission de promouvoir la langue et la culture françaises à l'étranger. Elle offre des cours de français, organise des événements culturels et favorise les échanges internationaux dans le domaine de l'éducation et de la culture. Depuis sa création, l'Alliance française a joué un rôle majeur dans la diffusion de la langue française et de la culture francophone à travers le monde.

Les objectifs de cette création sont de promouvoir le rayonnement culturel français à l'étranger, en particulier la philosophie des Lumières, dans l'empire colonial émergent, tout en maintenant un statut d'alliance apolitique et non religieuse.

Au Soudan, trois alliances françaises ont été créées. La première est située à El-Obeïd, dans la région du nord de Kordofan, à environ 588 kilomètres au sud-ouest. C'est une grande ville économique fondée en 1989.

La deuxième alliance a été créée en 1989 à Wad-Medani, au milieu du Soudan, près du Nil bleu, à environ 186 kilomètres de la capitale. Cette ville est considérée comme le berceau de la plupart des artistes soudanais et est réputée pour sa vie culturelle dynamique.

La troisième alliance française se trouve à Port-Soudan, à l'est du pays, à environ 820 kilomètres de distance. C'est une ville côtière située sur la côte ouest de la mer Rouge, et elle est très prisée des touristes étrangers. L'alliance française de Port-Soudan a été créée en 2010.

Il existe également trois centres situés à Dilling, dans l'État du Sud Kordofan, à 498 kilomètres au sud de Khartoum. Un autre centre se trouve à Nyala, dans l'État du Darfour méridional, créé en 2000. Enfin, le dernier centre, créé en 1994, se trouve à Rufa'a, dans l'État de Gezira.

Nous avons ainsi présenté les réseaux culturels français présents au Soudan, afin de mettre en valeur leur importance dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue

étrangère (FLE). Ils représentent les moyens les plus accessibles au Soudan pour les différentes personnes de la société qui souhaitent apprendre cette langue. De plus, ils offrent un espace d'expression pour les artistes franco-soudanais, qui y présentent leurs travaux littéraires et artistiques. Pour les étudiants, ces réseaux constituent des lieux privilégiés où ils peuvent améliorer leur niveau linguistique grâce aux activités académiques et culturelles proposées.

De temps en temps, des personnalités académiques et artistiques françaises sont invitées à donner des conférences, des cours, des soirées, etc.

Passons maintenant à la présence du français dans les médias. Avant d'aborder la question du français dans les médias, il est important de mentionner les différents types de médias présents au Soudan, tels que la radio, la télévision et les journaux.

2.5. Les médias

2.5.1. Les télévisions

Le nombre de chaînes de télévision ne cesse d'augmenter, avec actuellement plus de 10 chaînes. La plupart de ces chaînes sont privées et appartiennent à des hommes d'affaires. La télévision officielle est la chaîne nationale du Soudan. Les programmes diffusés sur ces chaînes sont à la fois culturels et politiques. Cependant, aucun de ces canaux ne propose d'émission en français. Il y a eu une tentative de présentation d'un journal en français sur la télévision officielle du pays, mais cela n'a pas été poursuivi.

2.5.2. La radio

La radio nationale d'Omdurman est la station de radio officielle du gouvernement. En 1985, elle a commencé à diffuser une émission en français deux fois par semaine, d'une durée de 30 minutes chacune. Cette émission a été interrompue à deux reprises en 1988, puis reprise en décembre 1989, avec une diffusion quotidienne de 15 minutes, dirigée par une équipe franco-soudanaise de professeurs de l'université de Khartoum (Elamin, 2000). En 1993, la durée de l'émission a été augmentée à une heure par jour.

2.5.3. La presse

La question de la langue française était abordée dans la presse soudanaise, comme en témoigne un article du quotidien Al-Sahafa publié en novembre 1974 (référéncié par Elamin en 1979.P :158.

2.6. Le français au lycée

2.6.1. L'enseignement du français aux écoles secondaires soudanaises

Dans cette partie, nous aborderons l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les écoles secondaires. Nous mettrons en évidence les démarches réalisées pour intégrer la langue française dans le système éducatif soudanais, en mettant particulièrement l'accent sur le rôle joué par le ministère de l'Éducation nationale depuis les années soixante, ainsi que sur le rôle de l'ambassade de France. Nous aborderons également les méthodes utilisées, les horaires et les professeurs etc. Le français était enseigné dans les écoles secondaires avant l'indépendance. Selon Bachir Mohamed Adam 2013, p :7 les élèves des écoles missionnaires soudanaises ont commencé à apprendre le français dès 1957. Horaires et les enseignants, entre autres.

La langue française n'a pas cessé d'être enseignée après cette date, mais la période du président Nimeiry de 1969 à 1985 a été marquée par une réforme de l'éducation. Lors d'une conférence organisée par le ministère de l'Éducation en 1970, la langue française a été introduite parmi les matières enseignées dans les écoles secondaires (Elamin, 1979, cité par Ahmed Hamid, 2009. P :41). À cette époque, plus de trente enseignants de français langue étrangère (FLE) ont été envoyés au Soudan pour enseigner le français dans les écoles secondaires de Khartoum, Madani et Port-Soudan. En raison du manque d'enseignants soudanais, les autorités ont recruté des professeurs égyptiens, français et africains francophones pour combler ces lacunes (ibid.)

À cette époque, plus de trente enseignants français spécialisés en français langue étrangère (FLE) ont été envoyés au Soudan pour enseigner le français dans les écoles secondaires de Khartoum, Madani et Port-Soudan. En raison du manque d'enseignants soudanais, les autorités ont recruté des professeurs égyptiens, français et d'autres pays francophones africains pour combler ces lacunes (ibid.)

À partir des années 1977, le français est enseigné dans deux classes, la première année et la deuxième, dans le système éducatif. À cette époque, une modification a été apportée au système éducatif pour inclure le français parmi les matières facultatives que les étudiants peuvent choisir pour passer le SSCF (Sudan School Certificate), l'équivalent du baccalauréat soudanais (Essa Adam, 2003 : 117).

Le ministère de l'Éducation soudanaise a introduit le français comme une matière facultative parmi celles requises pour l'entrée dans les universités soudanaises. Cependant,

cette décision a connu des hauts et des bas en fonction des variables politiques du pays et de ses relations avec d'autres nations. Le soutien accordé a connu des phases de diminution en fonction des changements politiques. Cela a perduré jusqu'en 2006, lorsque le Soudan a rejoint le programme Fonds de Solidarité Prioritaire (F.S.P), grâce auquel le Soudan a bénéficié d'un soutien dans les domaines de l'évolution politique, culturelle et scientifique.

2.6.2. Association des enseignants soudanais ASEF

Dans les années 1990, un nouveau processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) a été initié au lycée, marqué par la création de l'Association Soudanaise des Enseignants de Français au Soudan (ASEF). Cette association avait pour objectif principal de participer à l'amélioration de l'enseignement de la langue française dans les établissements secondaires. Elle servait également de moyen de coopération entre l'Ambassade de France à Khartoum et le Ministère de l'Éducation Nationale. L'ASEF partageait avec ces institutions la responsabilité de promouvoir l'éducation, de préparer des méthodes d'enseignement et de fournir des formations continues aux enseignants.

Il est important de noter que le nombre d'enseignants en français n'a cessé d'augmenter de manière significative. Selon Elamin Abumanga (1979), le ministère de l'Éducation a continuellement nommé des enseignants pour un total de 130 écoles secondaires au Soudan.

Cependant, il est regrettable de constater que certains enseignants ont quitté l'enseignement du français pour d'autres métiers plus lucratifs. En effet, 37 enseignants sur 116, soit 31,80 %, ont abandonné l'enseignement.

Au début des années 1980, on a observé un déclin accru de l'enseignement du français et de la coopération franco-soudanaise. Cela est en partie dû à la situation financière précaire des enseignants.

Malgré cela, le ministère de l'Éducation a continué de nommer des enseignants, de sorte qu'en 1987, il y avait environ 150 enseignants pour un total de 130 écoles secondaires au Soudan.

La plupart des enseignants des lycées ont utilisé des manuels anciens tels que "Nouveau sans frontières", "Sans frontières", "Temps", "Connexion", etc.

Comme nouveau sans frontière, sans frontière, tempos, connexion etc.

2.6.3. Méthodes utilisées aux lycées

La première méthode d'enseignement utilisée dans les écoles secondaires était la méthode égyptienne, appelée "français par la dialogue", qui a été introduite dans les années 60 avec l'aide des enseignants égyptiens. La méthode égyptienne a été adoptée dans les écoles secondaires soudanaises pour plusieurs raisons, notamment le manque d'expérience méthodologique des enseignants soudanais à l'époque. L'Égypte était considérée comme une référence en matière de méthodes d'enseignement, notamment pour l'enseignement de l'arabe.

En 1977, une méthode audiovisuelle appelée "Le français en direct" a été enseignée dans quatre écoles pilotes à titre expérimental, dont deux à Khartoum, une à Port-Soudan et une à Madani. En 1993, cette méthode a été remplacée par une autre méthode appelée "J'apprends le français" (JAF 1, 2, 3). Cette méthode a été développée par des professeurs d'université soudanais, avec la participation des responsables de l'ambassade de France à Khartoum. Elle a bénéficié du soutien de certaines organisations françaises telles que l'Arabe Mining Company et le Conseil Général des Hauts-de-Seine, qui ont pris en charge les frais de publication.

En effet, récemment, en 2015, l'ambassade de France au Soudan en collaboration avec le ministère de l'Éducation Nationale a introduit une nouvelle méthode pour remplacer "J'apprends le français" (JAF) : "Allons-y".

Ce manuel, "Allons-y", a été élaboré au Centre National des Méthodes et de la Recherche Pédagogique à Bakhterruda, dans l'État du Nil Blanc, au sud de Khartoum. Actuellement, toutes les écoles du pays utilisent ces manuels pour l'enseignement du français.

Selon Hafiza Abdelkader 2009, P :1084: l'enseignement du français dans le secondaire a connu les dernières modifications de programme dans les années 90. L'objectif était de mettre à jour une méthode locale en utilisant les informations recueillies sur le terrain. Il est essentiel de tirer parti du Cadre européen de référence pour les langues, qui comprend les trois composantes essentielles : apprendre, enseigner et évaluer, afin de guider le développement du programme.

2.6.4. Difficultés :

L'enseignement dans les écoles secondaires est confronté à plusieurs difficultés, dont voici quelques exemples :

Manque de moyens techniques et économiques pour acquérir le matériel nécessaire.

Le véritable problème réside dans le fait que les enseignants des lycées sont insuffisamment formés et leur nombre est limité, malgré l'existence de plusieurs facultés pédagogiques. Même ceux qui sont diplômés de ces facultés préfèrent travailler dans les universités ou d'autres établissements, et ils ne manifestent pas d'intérêt pour l'enseignement dans les lycées. Selon Ibrahim Daw albet, enseignant dans une école secondaire à Algardarif, un questionnaire a révélé qu'environ 66,7 % des enseignants sont diplômés de facultés des lettres dont le domaine principal est la linguistique. C'est pourquoi ces enseignants doivent suivre des formations continues au Soudan et en France.

Un autre problème lié à l'apprentissage du français au niveau secondaire est le manque de motivation chez les élèves. Au début de leur première année, les élèves sont souvent motivés et obtiennent de bonnes notes. Cependant, cette motivation diminue progressivement, notamment à partir de la deuxième et de la troisième année, ce qui se reflète dans leurs résultats scolaires.

Selon notre expérience personnelle en tant qu'enseignant aux lycées en 2009-2010, nous avons remarqué que les élèves soudanais ne sont pas bien préparés et motivés pour apprendre cette nouvelle langue. Ils s'ennuient souvent et ont souvent le sentiment que cette langue est étrange et difficile à apprendre. C'est pourquoi le taux d'échec aux examens est élevé. De plus, les méthodes utilisées en classe ne sont pas attrayantes. En effet, le niveau général de l'environnement éducatif manque de nombreux moyens d'éducation avancés, en particulier les salles de classe ne sont pas bien préparées. Il n'existe pas suffisamment d'aides modernes et de supports pédagogiques facilitant l'enseignement-apprentissage du FLE, ce qui conviendrait à un enseignement adéquat d'une langue étrangère. Nous ajoutons également, selon Bachir Adam, 2013, P :12 que les problèmes de l'enseignement du français sont les suivants :

1- Horaire insuffisant.

2- Non-adaptation du contenu de la méthode à la durée d'enseignement et au rythme secondaire.

3- Classes surchargées (50 à 65 élèves par classe).

4- Manque de volonté politique.

5- Insuffisance de professeurs bien formés.

6- Manque de manuels.

7- Manque de volonté politique.

8- Démotivation des élèves pour qui le français ne fait pas partie des matières obligatoires pour l'examen final donnant accès à l'enseignement supérieur.

9- Démotivation et déception des diplômés formés pour occuper des postes d'enseignement. En effet, il n'y a pas de politique claire pour l'insertion professionnelle de ces enseignants.

Ces difficultés montrent clairement les obstacles qui entravent le processus de l'enseignement du français dans les lycées.

Selon certaines recommandations de chercheurs en enseignement du français au lycée, pour améliorer cet enseignement, il est suggéré de suivre certaines démarches :

Nommer des enseignants bien formés : Il est essentiel de recruter des enseignants qualifiés et compétents en français, capables de dispenser un enseignement de qualité.

Augmenter le nombre d'enseignants dans les différentes écoles : Il est important de pourvoir les écoles en enseignants en nombre suffisant afin de réduire les effectifs par classe et d'améliorer l'encadrement des élèves.

Accroître le nombre de lycées dans chaque ville : Dans la mesure où les ressources humaines et matérielles le permettent, il est recommandé d'ouvrir davantage de lycées dans chaque ville pour répondre à la demande croissante et offrir un accès plus large à l'enseignement du français.

Réactiver les stages de recyclage pour les enseignants : Il est nécessaire de mettre en place des programmes de formation continue réguliers pour les enseignants, leur permettant de se mettre à jour sur les nouvelles méthodes d'enseignement et de partager leurs expériences.

Instaurer une rotation des stages de recyclage : Organiser des stages de recyclage tournants tous les deux ou trois ans permettrait à tous les enseignants d'y participer à tour de rôle, ce qui favoriserait leur motivation et leur engagement dans l'enseignement du français.

Mettre à disposition des ressources pédagogiques adéquates : Il est important de fournir aux enseignants des manuels, des supports pédagogiques et des outils technologiques adaptés à l'enseignement du français, afin de rendre les cours plus attractifs et efficaces.

En suivant ces démarches, on peut espérer améliorer l'enseignement du français au lycée et créer un environnement propice à l'apprentissage de la langue.

Essayez de convaincre le ministre de l'enseignement général soudanais de considérer le français comme une matière obligatoire qui donne accès à l'enseignement supérieur, du moins pour la section littéraire. La popularité croissante du français au lycée a conduit à des conséquences directes sur son enseignement. En effet, il est essentiel de préparer les écoles et les élèves à intégrer cette nouvelle langue de manière optimale.

2.6.5. La formation continue en France

Les formations sont l'un des meilleurs moyens de développer les compétences méthodologiques et linguistiques des enseignants. Ces stages sont proposés à tous les enseignants du pays.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation et le service culturel de l'ambassade de France au Soudan ont signé un accord culturel en 1996 visant à promouvoir la place de la langue française dans les écoles secondaires, avec deux objectifs principaux, L'élaboration d'une méthode d'enseignement. Cependant, cet accord n'a pas été poursuivi jusqu'à présent. Certains enseignants des écoles secondaires ont toutefois eu l'opportunité de bénéficier d'une formation en France, notamment au CLA (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon), dans le cadre d'un projet de coopération entre les deux pays appelé Solidarité Prioritaire.

2.7. Le français aux universités

Dans cette section, nous mettons l'accent sur la réhabilitation du français dans les universités soudanaises. Nous abordons en détail les aspects des départements de français au Soudan. Tout d'abord, nous présentons une vue d'ensemble du français dans les universités, en abordant le programme d'études, les objectifs généraux. Ensuite, nous fournissons un tableau qui répertorie les dates de création des départements de français, le nombre d'enseignants et les méthodes utilisées. Nous incluons également un autre tableau présentant les programmes d'études des départements.

2.7.1. Aspect Historique

Avant d'aborder ce sujet, il est important de rappeler que la volonté d'enseigner et d'apprendre le français dans les universités soudanaises a émergé dès la fin de la colonisation anglaise. Selon Y. Elamine (1979, p :17), l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans les universités soudanaises ont débuté au début des années soixante avec l'ouverture de la première section à la faculté des lettres de l'université en 1966. Depuis lors, les universités ont continué à ouvrir des départements dans les facultés des lettres, de la pédagogie et des langues. Actuellement, la création de départements de français a connu une

croissance exponentielle. Le nombre total de ces départements s'élève à près de 26, répartis dans la capitale Khartoum et dans d'autres États du pays. En 1966, l'université de Khartoum a également fondé un département à la faculté de pédagogie.

En 1965, l'université islamique d'Omdurman, dont les principes généraux sont de diffuser les valeurs islamiques, est devenue la deuxième université à ouvrir un département de français. En raison de son orientation philosophique, ce département est divisé en deux sections distinctes pour les garçons et les filles, car l'université est une institution à double vocation.

Au début des années 1990, l'enseignement du FLE s'est étendu et le nombre d'établissements universitaires a donc augmenté. D'autres établissements ont accueilli l'enseignement du français, tels que l'Institut technologique qui est devenu l'Université du Soudan pour les sciences et la technologie en 1995, créant un département à l'université de Shandi en 1997. En 1998, la faculté des études humaines de l'université d'El-Obeïd a également ouvert un département de français, suivi par l'université de Nilein en 1999. En 2000, la faculté de pédagogie de l'université de Nyala a également créé un département de français.

La faculté des lettres des universités de Juba a également ouvert un département de français en 2002, et ainsi de suite.

Depuis 1963, l'enseignement du français est dispensé à l'école normale supérieure d'Omdurman, qui est devenue la faculté de pédagogie en 1974. Cette faculté a pour objectif de former des enseignants dans diverses disciplines du secondaire, y compris le français.

D'autres universités telles que l'université Ahlia d'Omdurman et l'université d'Aljazerra à Medani ont également ouvert des départements de français.

Dans le tableau récapitulatif la création des départements de français ci-dessous, nous aborderons en détail ces différents départements.

Par ailleurs, il convient de noter que certaines facultés enseignent le français comme matière supplémentaire, notamment :

- La faculté de droit de l'université d'Alnilein, créée en 1995.
- La faculté d'études commerciales de l'université du Soudan pour les sciences et la technologie, créée en 1983.
- La faculté des lettres de l'université Ahlia d'Omdurman.

- Le département d'études diplomatiques de l'université de Khartoum.
- La section de traduction et d'arabisation de l'université de Khartoum.
- Le département de traduction de la faculté des lettres de l'université Ahliya d'Omdurman.
- Le département du tourisme et de l'hôtellerie de l'université de Shandi.
- La faculté des lettres de l'université d'Algazira.
- Le collège de science de l'aviation.
- La faculté de technique de Port-Soudan - département d'hôtellerie et de tourisme.
- La faculté du tourisme et de l'hôtellerie de l'université de la Mer Rouge

2.7.2. Cursus universitaire

Il est vrai que Le terme "cursus" désigne un parcours de formation s'étendant sur plusieurs années, selon le dictionnaire de didactique du français (p. 65). Quant au programme, il est défini comme une série d'éléments formant un ensemble préétabli, cohérent, organisé et finalisé, contribuant à la valorisation des identités francophones, dont les résultats seront ensuite évalués, p. 203, cité par Hafza Abdelkader, p. 1085).

Le développement des programmes et des cursus universitaires et scolaires au Soudan constitue un carrefour composé de différentes cultures. Renforcer l'enseignement et l'apprentissage d'une autre langue étrangère en parallèle à l'analyse peut garantir une diversité linguistique enrichissante tout en évitant une uniformisation néfaste. Il est nécessaire de trouver des solutions pédagogiques aux problèmes rencontrés dans l'enseignement du français, tout en développant des programmes et des cursus universitaires et scolaires, notamment pour des raisons économiques.

D'après nos observations, les métiers enseignés tout au long des différentes années d'études présentent une grande homogénéité, mais le nombre d'heures de crédit attribuées reste constant. Des chercheurs ont suggéré une réforme visant à instaurer un volume horaire minimum et uniformisé dans chaque université, afin que tous les étudiants puissent acquérir les mêmes compétences à la fin des deux premières années. Cette uniformisation des niveaux linguistiques est considérée comme une condition indispensable (Fournier, p. 12. Ibid, .

Il s'agit essentiellement d'harmoniser les niveaux linguistiques. Par conséquent, les étudiants disposant de davantage de temps pourront se concentrer sur le renforcement de leurs compétences à l'oral et à l'écrit.

Dans le but de mettre en œuvre l'intégralité du programme, les chercheurs recommandent une harmonisation avec un volume horaire minimal de 12 semaines par semestre. Afin de favoriser efficacement le processus d'enseignement du français, il est essentiel que les futurs enseignants de FLE possèdent une solide connaissance de la didactique et soient familiers avec les différentes approches méthodologiques. Ils doivent également comprendre les fondements épistémologiques de ces approches, ainsi que leurs objectifs d'enseignement et d'apprentissage, tout en se familiarisant avec les stratégies recommandées pour les atteindre. En outre, les futurs enseignants de FLE doivent être en mesure de démontrer une solide maîtrise des connaissances didactiques, en sélectionnant les théories et les modèles adaptés à leur contexte linguistique, social et culturel (Mohamed Embarki, p. 16)

2.7.3. Composition des cursus

Selon Hafiza 2009, p :1085 Les métiers enseignés au cours des différentes années d'études présentent une certaine homogénéité. Une méthode de français est utilisée comme base pour l'apprentissage du français durant les deux premières années, puis d'autres cours sont ajoutés par la suite.

Des documents authentiques sont utilisés dans certains cours comme déclencheurs ou comme moyen d'enrichissement, en complément d'autres supports et matériels

L'utilisation des manuels varie d'une université à l'autre, mais certaines universités utilisent les mêmes manuels. Dans les années 80 jusqu'en 2007, les universités utilisaient la méthode "Nouveau sans frontières", dont la première édition a été publiée en 1988 par Clé International. À partir de 2007, plusieurs universités ont remplacé cette méthode par une autre, "Connexions", éditée par Didier depuis 2004.

Depuis 2010, certaines universités telles que l'université de la Mer Rouge et l'université du Saint Coran, entre autres, utilisent la méthode "Alter ego" publiée par la maison d'édition Hachette.

2.7.4. Méthodes utilisées dans les universités

L'utilisation des manuels varie d'une université à l'autre, mais certaines universités utilisent les mêmes manuels. Dans les années 80 jusqu'en 2007, les universités utilisaient la méthode "Nouveau sans frontières", dont la première édition a été publiée en 1988 par Clé International. Cependant, depuis 2007, plusieurs universités ont remplacé cette méthode par une autre méthode, "Connexions", éditée par Didier depuis 2004.

À partir de 2010, certaines universités comme l'université de la Mer Rouge, l'université du Saint Coran et d'autres utilisent la méthode "Alter ego" de la maison d'édition Hachette.

Selon Hafiza (2009), les matières enseignées au cours des différentes années d'études sont presque homogènes. Une méthode de français est utilisée comme base pour l'apprentissage du français durant les deux premières années, puis d'autres cours sont ajoutés par la suite.

Des documents authentiques sont utilisés dans certains cours comme déclencheurs ou moyens d'enrichissement, en complément d'autres supports et matériels.

Concernant les cours de littérature, il serait utile d'apporter davantage de précisions pour pouvoir en discuter plus en détail.

Les enseignants utilisent des romans français ainsi que des romans africains et maghrébins, ainsi que de la poésie française et africaine pour les cours de littérature.

Les méthodes d'enseignement utilisées visent à assurer une progression lexicale et grammaticale. Cependant, selon Bahir Adam, les étudiants soudanais, après quatre années d'apprentissage du français, peuvent communiquer entre eux ou avec leurs professeurs et répondre à des questions directes, mais ils ont souvent du mal à s'exprimer correctement lorsqu'ils sont en contact avec des francophones français ou dans des situations de communication réelles. Ils ont également des difficultés à comprendre facilement une chanson, un bulletin d'information ou tout autre document authentique. Les méthodes d'apprentissage présentent souvent la langue en dehors de tout contexte réel de communication, ce qui peut entraîner une difficulté d'adaptation lorsqu'ils sont confrontés à des situations authentiques.

Certains ont affirmé que dans les méthodes d'apprentissage, tout semble facile, mais une fois confrontés à une situation authentique, ils ont l'impression d'entendre une langue différente de celle enseignée, en raison de divers facteurs. Selon notre expérience, les compétences linguistiques des apprenants, après quatre ou cinq ans d'études en licence, varient en fonction de leur volonté et de leurs efforts. Cependant, les méthodes d'apprentissage qui se concentrent principalement sur la compétence linguistique et ne mettent pas suffisamment l'accent sur le contexte réel de communication ne garantissent pas automatiquement une communication efficace dans des situations réelles.

Dans ces méthodes, les exercices ne visent pas à développer la compétence de communication chez les étudiants, mais plutôt à démontrer l'efficacité de l'enseignement, en mettant l'accent sur la compétence linguistique.

2.7.5. Réforme proposée

La réforme proposée par l'étude consiste à établir un volume horaire minimum pour tous les départements, de manière à ce que tous les étudiants puissent acquérir les mêmes compétences à la fin des deux premières années. Cette uniformisation des niveaux de langue est une condition nécessaire pour harmoniser les niveaux linguistiques. Les départements disposant de plus de temps pourront consacrer ce temps supplémentaire au renforcement des activités orales et écrites.

Pour mener à bien l'ensemble du programme, il est recommandé d'avoir un volume horaire minimum de 12 semaines par semestre. Cela permettra de garantir un apprentissage plus approfondi et de mieux développer les compétences de communication orale et écrite.

Niveaux attendus :

A1+ à la fin de la première année

A2+ à la fin de la deuxième année

B1+ à la fin de la troisième année

B2+ à la fin de la quatrième année Ibid.186

Autres points à prendre en compte dans la pratique quotidienne

Maintenir les modules existants dans les cursus de français tout en précisant davantage les objectifs d'apprentissage, les contenus et la méthode d'enseignement. Veiller à adopter une approche globale de la langue, en considérant la dimension orale et écrite sans perdre de vue que la langue est un tout.

Intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du français en se basant sur le contenu de la méthode utilisée. Cette dimension culturelle devrait être présente dans tous les cours à travers les documents et les activités proposés, ainsi que par la présentation d'exposés oraux ou écrits.

Prendre du recul par rapport au manuel utilisé et encourager l'utilisation d'autres supports pédagogiques pour tous les cours (grammaire, expression écrite et orale, etc.). Varier

les ressources pédagogiques afin de rendre les cours plus dynamiques et stimulants pour les étudiants.

En mettant en pratique ces points, il est possible de favoriser un apprentissage plus complet et enrichissant de la langue française, tout en développant les compétences linguistiques et culturelles des étudiants.

Varié les ressources pédagogiques pour enrichir le cours et éviter la monotonie, en utilisant des documents authentiques tels que des revues, des magazines, Internet, etc.

Évaluer régulièrement le travail des étudiants en utilisant à la fois des évaluations formatives et sommatives.

Encourager les étudiants à s'autoformer et à s'évaluer.

Renforcer le sens de l'autonomie chez les étudiants en leur donnant la parole et en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage (source : Ibid.).

L'enseignement du français aux universités soudanaises présente certaines difficultés. Selon Abdelhafiz Muhamed et al. L'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère aux universités soudanaises est confronté à de nombreux défis. Le statut du français en tant que langue étrangère au Soudan est au cœur de toutes les questions liées à ses obstacles et aux possibilités de solutions. Le français se situe au milieu d'un contexte sociolinguistique complexe, qu'il s'agisse du point de vue culturel, économique, historique, social, ou autre.

Pour résoudre ces problématiques de l'enseignement du français au Soudan, certaines propositions peuvent contribuer à réactiver l'apprentissage dans les universités soudanaises. Certains chercheurs soudanais recommandent en premier lieu de former correctement les enseignants, en particulier les nouveaux, en leur offrant des formations continues à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Ils suggèrent également de demander à la France de contribuer à la préparation des futurs enseignants en offrant aux meilleurs étudiants en fin d'études la possibilité de passer un court séjour linguistique en France, et de privilégier les meilleurs en les encourageant à poursuivre une maîtrise ou un doctorat sur place afin de renforcer leur maîtrise de la langue et approfondir leurs connaissances en didactique du FLE.

Pour améliorer l'enseignement du français dans les universités soudanaises, il est important que les universités utilisent des méthodes efficaces qui répondent aux objectifs spécifiques de chaque département. Cela implique de sélectionner et d'adapter les méthodes

d'enseignement qui conviennent le mieux aux besoins des étudiants et aux exigences du programme.

Il est également recommandé de programmer des stages de recyclage et de perfectionnement pour les enseignants. Ces stages permettront aux enseignants d'actualiser leurs connaissances en didactique du FLE, de se familiariser avec de nouvelles approches pédagogiques et d'échanger des bonnes pratiques avec d'autres enseignants. Cela contribuera à améliorer la qualité de l'enseignement et à maintenir les enseignants à jour avec les développements récents dans le domaine de l'enseignement du français.

En investissant dans la formation continue des enseignants, les universités soudanaises pourront garantir que leurs enseignants disposent des compétences nécessaires pour offrir un enseignement de qualité et répondre aux besoins des étudiants. Cela permettra également de favoriser un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant pour les étudiants.

En résumé, pour améliorer l'enseignement du français dans les universités soudanaises, il est essentiel d'utiliser des méthodes adaptées aux objectifs de chaque département et de programmer des stages de recyclage et de perfectionnement pour les enseignants. Ces mesures contribueront à renforcer la qualité de l'enseignement et à offrir aux étudiants un environnement d'apprentissage propice à leur développement linguistique et culturel.

2.7.6. Présentation des départements de français aux universités soudanaises

Ce tableau présente une description des départements de français et des facultés qui les abritent, tels que la faculté des lettres et de pédagogie. De plus, il donne des informations sur le nombre d'enseignants et d'apprenants en 2020, ainsi que sur les manuels utilisés dans ces universités.

Tableau 6: Départements de français

Tableau N°	Université	Faculté	Date de construction de département	Nombre D'enseignants	Nombre élèves	Sex	Heures total	Manuel utilisé
1	Khartoum	Lettres	1962	16	241		108	Alter égo +
2	Khartoum	Pédagogie	1974	10	113		104	Connexion
3	Gézira	Pédagogie	2007	9	150	Filles	146	Connexion
4	Coran	Langues	2008	6	277	Filles	112	Alter égo +

	Khartoum							
5	Coran Khartoum	Langues	2008	6	145	Garçons	112	Alter égo +
6	La mer rouge	Lettres	2010	5	142		145	Alter égo +
7	Shandi	Lettres	1994	7	184		106	Connexion
8	Alahlia	Lettres	2001	7	113		134	Connexion
9	Bahri	Langues	2017	8	50		162	Connexion
10	Nilein	Lettres	2001	10	276		178	Connexion
11	Soudan	Pédagogie	1995	5	187		160	Connexion
12	Soudan	Langues	2003	10	390		150	Connexion
13	Elobeid	Lettres	2007	10	261		210	Nouveau sans frontières
14	Omdurm- an Islam- ique	Lettres	1973	13	236	Garçons	159	Nouveau sans frontières
15	Omdurm- an Islam- ique	Lettres	1973	13	263	Filles	159	Nouveau sans frontières
16	Coran Madani	Pédagogie	1999	3	130	Garçons	82	Connexion
17	Coran Madani	Pédagogie	1999	3	242	Filles	82	Connexion
18	Nyala	Pédagogie	1998	6	430		69	Nouveau sans frontières
19	Dillinj	Pédagogie	2007	3	50		69	Connexion
20	Al Nahda	Lettres	2016		13			
21	Alfachir	Lettres	2013	2	65		157	Connexion
22	Al Ginéna	Pédagogie	2015	2	74		99	Connexion

23	Gézira	Langues	2017	2	36		187	Alter égo +
24	Coran Madani	Langues	2014	5	145	Garçons	84	Connexion
25	Coran Madani	Langues	2014	5	306	Filles	84	Connexion
26	Ribat	Langues et traduction	2004	3	79			Zénith

Constat :

Le nombre d'élèves varie d'une année à l'autre, mais il est en constante augmentation. De même, le nombre de professeurs augmente au fil du temps et en fonction de l'augmentation du nombre d'élèves. Chaque université utilise un manuel différent, et au fil des périodes d'études, les universités modifient leurs cursus après une évaluation méthodologique effectuée à différentes périodes expérimentales

2.7. 7.Présentation du contenu phonétique des cursus universités

Nos études se focalisent sur la phonétique, et dans ce contexte, nous mettons en avant les objectifs essentiels de l'enseignement de la phonétique dans certains cursus universitaires. Prenons par exemple l'université d'Alfashir, l'université Saint Coran d'Al Jazzera et l'université de la Mer Rouge. Ces institutions sont représentatives car la plupart de leurs départements de français partagent des programmes et des cursus similaires. De plus, ils bénéficient de l'expertise partagée de météorologistes et de didacticiens chevronnés issus des universités renommées du Soudan, comme l'université de Khartoum et l'université islamique d'Omdurman, Université du soudan des science et de la technologie, université de Bahry.

Ces départements sont reconnus pour leurs ressources uniques qui ont été développées au fil du temps, notamment le département de français de l'université de Khartoum et celui de l'université islamique d'Omdurman. Leur longue expérience et leurs approches pédagogiques solides en font des références dans le domaine de l'enseignement de la phonétique en français. Donc, les objectifs de l'enseignement de la phonétique est expliqué dans les cursus comme suit :

L'enseignement de la phonétique est essentiel pour plusieurs raisons :

Sensibiliser les apprenants aux éléments fondamentaux du système phonétique français et les aider à différencier les sons et les graphèmes.

Permettre aux étudiants de savoir comment prononcer correctement les lettres et les mots français.

Maîtriser la prononciation des sons spécifiques du français.

Dans le cours de phonétique, les apprenants doivent également acquérir une connaissance approfondie des notions suivantes :

Introduction à la phonétique et définition des termes et concepts clés.

Description des sons du français et transcription phonétique selon l'Alphabet Phonétique International (API), ainsi que les différentes divisions syllabiques en français.

Caractéristiques des consonnes, des voyelles et des semi-consonnes, incluant le mode et le lieu d'articulation.

L'enseignement de la phonétique revêt une importance capitale pour assurer une maîtrise précise de la prononciation française et permettre aux apprenants de développer une compréhension approfondie des aspects phonétiques de la langue.

2.7.8. Discussion et Solutions proposées

Dans cette section consacrée au département de français de l'université de la Mer Rouge. Les cours actuels ne suffisent pas à aborder les grandes difficultés de prononciation auxquelles l'étudiant soudanais est confronté. Par conséquent, certains éléments phonétiques très importants pour les apprenants soudanais manquent à ces programmes. Dans cette partie, nous présentons les éléments suivants :

Dans cette étude, nous proposons une approche didactique visant à faciliter l'apprentissage de la phonétique et à mieux traiter les éventuelles erreurs phonétiques de nos élèves. Cette approche se compose de six phases : l'évaluation diagnostique, la sensibilisation auditive, la discrimination auditive, la production, l'évaluation et la remédiation.

Il est crucial de se détourner des écarts et des déviations phonémiques ou prosodiques par rapport au système phonétique et prosodique standard de la langue française. Pour cela, il est possible de se référer à la définition donnée par Berlatta (2012), par exemple.

L'objectif est de fournir aux étudiants soudanais les outils nécessaires pour surmonter les difficultés de prononciation et les aider à s'aligner sur les normes phonétiques et prosodiques de la langue française.

L'une des meilleures méthodologies pour identifier les erreurs phonétiques consiste à classer les erreurs en tant qu'interférences interlinguales/interférence, c'est-à-dire des exercices donnés aux apprenants, en particulier pour détecter les déviations de prononciation attribuables à d'autres langues que celle parlée par l'apprenant, ainsi que les déviations de l'articulation dues aux difficultés rencontrées dans la langue cible, telles que la mauvaise application des règles phonétiques ou prosodiques du français par l'apprenant soudanais .

De plus, l'interlangue est l'articulation fautive d'un phonème et implique également des erreurs au-delà du phonème, telles que la liaison, l'accentuation, l'intonation et le rythme. Il englobe à la fois les erreurs phonétiques et prosodiques. En effet, la production orale de l'apprenant est caractérisée à la fois par les règles de prononciation du français et par celles des autres langues qu'il a préalablement acquises ou apprises (synthèse de la définition donnée par Selinker, 1974, et celle du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003)

Troisième chapitre

Théorie, conception générale et perspectives de la recherche

Introduction

Dans ce chapitre, nous plongeons au cœur de notre recherche en examinant de près les fondements théoriques qui sous-tendent notre étude et la conception générale qui la guide. Notre sujet de recherche se situe au croisement de plusieurs domaines complexes et interdépendants, notamment le plurilinguisme, la linguistique, la sociolinguistique et la phonétique-phonologie avec l'apprentissage de la prononciation et les méthodes de correction phonétique. Avant de plonger dans les détails de notre recherche, il est essentiel de clarifier ces termes et concepts fondamentaux qui sont au centre de notre enquête

Le plurilinguisme, tout d'abord, se réfère à la maîtrise ou à l'utilisation de plusieurs langues par un individu. Il englobe la compréhension des mécanismes linguistiques et des interactions entre les langues. Dans ce contexte, nous explorerons les composantes essentielles des langues, notamment leur structure phonétique.

La linguistique, en tant que discipline scientifique, s'intéresse à l'étude systématique des langues, de leur structure et de leur fonctionnement. Nous examinerons également ses sous-disciplines, notamment la phonétique et la phonologie, qui se concentrent respectivement sur les sons de la parole et sur leur organisation au sein des langues

Un autre concept clé est celui de l'interférence linguistique, qui survient lorsque les caractéristiques d'une langue influencent la manière dont une autre langue est parlée ou apprise. Cela joue un rôle central dans notre étude de la prononciation.

La prononciation, en particulier, est un aspect crucial de notre recherche. Elle concerne la manière dont les sons de la parole sont produits et perçus. Nous explorerons également les théories liées à la phonétique et la phonologie, qui éclairent notre compréhension de la prononciation.

Enfin, nous aborderons les méthodes de correction phonétique, qui visent à améliorer la prononciation d'une langue étrangère ou d'une langue additionnelle. Nous discuterons des différentes approches et stratégies qui existent pour aider les apprenants à développer une prononciation plus précise.

3.1. La sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui s'intéresse à l'étude des langues en relation avec les individus et la société. Elle est née il y a environ un demi-siècle en réaction à une certaine linguistique structurale qui était limitée par une interprétation doctrinaire du Cours de

linguistique générale de Ferdinand de Saussure. Cependant, il convient de noter que cette discipline était en gestation dans les travaux de nombreux linguistes avant et après Saussure.

Le terme sociolinguistique est de plus imprécis, recouvrant, d'un auteur à l'autre, d'une (école) à l'autre, des travaux et des programmes très divers, jusqu'à se confondre souvent avec (sociologie du langage) mais dans sociologie du langage il y a (sociologie) dans sociolinguistique, il y a (linguistique). William Labov, 1976, P :9

La sociolinguistique a d'abord gagné en reconnaissance de l'autre côté de l'Atlantique avant de se développer en Europe, et plus particulièrement en France, où elle est aujourd'hui un vaste domaine scientifique particulièrement fécond. Bien que ce domaine puisse sembler éclaté à bien des égards, il est néanmoins marqué par quelques lignes directrices théoriques et méthodologiques que cet ouvrage s'efforcera de mettre en évidence.

Henri Boyer (2001, p.7) souligne l'importance de la sociolinguistique en tant que science de l'homme et de la société, et met en évidence la richesse de ce domaine scientifique. Tout au long de ce travail, nous explorerons ces lignes directrices théoriques et méthodologiques, en cherchant à approfondir notre compréhension des liens entre le langage, les individus et la société dans le contexte de la sociolinguistique.

La sociolinguistique est une discipline interdisciplinaire qui examine les relations complexes entre la langue et la société. Elle explore comment les facteurs sociaux tels que l'âge, le sexe, le statut socio-économique et l'appartenance ethnique influencent la langue et son utilisation dans différents contextes. En étudiant ces variations linguistiques, la sociolinguistique nous aide à mieux comprendre comment les langues se développent, évoluent et interagissent au sein des communautés.

Une notion centrale dans cette exploration est celle du plurilinguisme, qui se réfère à la capacité d'une personne ou d'une communauté à utiliser plusieurs langues. Dans notre monde de plus en plus interconnecté, de nombreux individus sont compétents dans plusieurs langues, ce qui leur permet de communiquer et de s'engager avec une diversité de personnes et de cultures. Comme le cas du soudan qui est caractérisé par le plurilinguisme. Donc cette variété linguistique mérite des recherches continues

3.1.1. Langue et parole

Pour Ferdinand de Saussure, 1916, la langue est l'objet central de l'analyse linguistique. Selon lui, seule la langue est susceptible d'une définition autonome et elle constitue à la fois un tout en soi et un principe de classification Il insiste sur la nécessité de distinguer clairement

la langue de la parole. En séparant la langue de la parole, on distingue ce qui est social (la langue) de ce qui est individuel (la parole), ce qui est essentiel (la langue) de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel (la parole) (Boyer, *ibid.*, p. 10).

3.1.2. La Parole

La parole est un phénomène phonétique qui comprend physiquement trois phases à la production de la chaîne sonore par les organes dits de la parole, la transmission du message à l'aide d'une onde sonore, la réception de cette onde sonore par une oreille humaine (D'après le dictionnaire de Duois P.360) La parole peut caractériser par différents phonèmes phonétique surtout au Soudan, en effet l'arabe soudanais influencé par les langues locales pour cela on observe cet impact sur la différentiel apprentissage des langues étrangères en particulier le français qui n'est pas enseigné à l'université dans quelques écoles privées.

Dans la parole, les contacts entre les sons, qui sont les réalisations des phonèmes, et tous les phénomènes de coarticulation nécessitent des principes de mise en relation de représentations concurrentes et successives et de niveaux de représentation distincts pour une même forme. ». (Jean-Philippe Watbled, 2012 :27).

3.1.3. Synchronie et diachronie

D'après William Labov, 1979, P :10, la linguistique générale commence, dit-on avec les définitions programmatiques avancées par le cours de linguistique générale, publié sous le nom de Saussure, au moyen d'une série de dichotomies fondatrices : langue /parole, synchronie /diachronie, signifié /signifiant.... Etude scientifique de la langue.

En outre, Saussure introduit également les notions de synchronie et de diachronie. La synchronie se réfère à l'étude de la langue à un moment donné, en considérant ses éléments dans leur relation simultanée et leur fonctionnement synchronique. La diachronie, quant à elle, concerne l'étude de l'évolution et du changement linguistique à travers le temps, en analysant les transformations historiques des éléments linguistiques.

Ces concepts de langue et de parole, ainsi que les notions de synchronie et de diachronie, sont fondamentaux dans la linguistique structurale de Saussure. Ils permettent de distinguer les aspects systémiques et sociaux de la langue de l'aspect individuel et contextuel de la parole, ainsi que d'appréhender les dimensions synchroniques et diachroniques de l'étude linguistique.

Pour Saussure, une fois que l'on a fait le choix entre la langue et la parole, une seconde "construction" s'impose à la croisée des chemins, l'une menant à la diachronie et l'autre à la synchronie. La diachronie linguistique, c'est-à-dire l'histoire et l'évolution de la langue, est du côté de la parole. Saussure affirme que tout ce qui est diachronique dans la langue ne l'est que par la parole. Saussure 1974, P :138 En revanche, la langue est un système dont toutes les parties doivent être considérées dans leur solidarité synchronique, c'est-à-dire dans un seul état de langue. Saussure explique qu'un état absolu se définit par l'absence de changements, et bien que la langue se transforme, même légèrement, étudier un état de langue revient pratiquement à négliger les changements peu importants. Saussure ,1974, p.124 et 142

Ainsi, pour Saussure, la synchronie est l'étude de la langue dans son état synchronique, en tant que système cohérent, tandis que la diachronie concerne l'évolution historique de la langue à travers la parole. Il souligne l'importance d'examiner la langue dans son état synchronique pour comprendre sa structure et son fonctionnement, en mettant de côté les changements minimes qui surviennent au fil du temps.

Ces idées de Saussure, citées par Boyer Henri (2002, p. 12-13), soulignent l'importance de la distinction entre synchronie et diachronie dans l'analyse linguistique et mettent en évidence l'approche privilégiée de Saussure qui se concentre sur l'étude de la langue dans son état synchronique pour comprendre sa nature systémique.

La sociolinguistique englobe différents domaines d'étude qui permettent d'analyser les dynamiques linguistiques au sein d'une société. Certains de ces domaines incluent La sociolinguistique appliquée à la gestion des langues : Il s'agit d'aborder les politiques linguistiques et la gestion des situations plurilingues. Cela comprend l'établissement de typologies de politiques linguistiques basées sur différents critères, l'évaluation des expériences passées ou en cours de gestion institutionnelle des langues, ainsi que la proposition d'orientations pour des situations spécifiques. Des chercheurs tels que Calvet (1987) et Maurais (1987) ont contribué à ce domaine.

L'analyse de la dynamique sociolinguistique des conflits diglossiques : Ce domaine implique une perspective historique et prend en compte non seulement les usages des langues au sein d'une société, mais aussi les représentations et les attitudes qui peuvent influencer la dynamique de ces usages, en particulier dans des situations de conflits et de rapports de dominance entre les langues présentes.

L'analyse de la variation sociolinguistique au sein d'une communauté linguistique ou d'un groupe : Cela concerne l'étude des variations linguistiques au sein d'une même communauté, en se concentrant sur des phénomènes tels que les variantes phonétiques, les variations grammaticales, etc. Les travaux de Labov sont souvent cités en référence dans ce domaine, et des chercheurs comme Gadet (1989) ont également contribué à son développement.

Ces différents domaines de la sociolinguistique permettent d'explorer les aspects socioculturels, historiques et linguistiques des interactions entre les langues et les communautés linguistiques. Ils offrent des perspectives essentielles pour comprendre les dynamiques linguistiques et les enjeux sociaux liés à la langue.

3.1.4. La variation lexicale

La variation lexicale est un autre aspect important de la sociolinguistique qui se réfère aux variations dans le vocabulaire utilisé par les locuteurs d'une même langue. Dans le cas du français, on peut observer des variations lexicales en fonction des régions géographiques.

Par exemple, Henriette Walter, dans son ouvrage "Le français dans tous les sens", propose une carte de France montrant les différentes expressions familières utilisées pour décrire une action culinaire élémentaire, telle que remuer, tourner, touiller, fatiguer... la salade. Ces expressions varient selon les régions, reflétant ainsi la diversité lexicale dans le pays (Walter, 1998, p. 176).

De plus, il existe des variations lexicales entre les régions nord et sud de la France. Par exemple, dans le sud, on utilise les termes "déjeuner" pour le repas du matin, "dîner" pour le repas de midi et "souper" pour le repas du soir. Au nord de la Loire, cependant, les mêmes séquences alimentaires sont désignées par les termes "petit-déjeuner", "déjeuner" et "dîner" (Walter, 1998, p. 42).

Ces variations lexicales régionales sont le résultat de différences historiques, culturelles et géographiques qui ont influencé l'évolution de la langue au fil du temps. Elles témoignent de la richesse linguistique et culturelle présente au sein d'un même pays ou d'une même communauté linguistique.

3.1.5. Variation grammaticale

La variation grammaticale est une autre forme de variation observée dans la langue. Bien que ce phénomène soit moins visible et étudié que la variation lexicale, il existe des différences morphosyntaxiques selon les régions et les groupes sociaux.

Certains dialectologues soutiennent que le régionalisme grammatical est vivant car il exprime quelque chose que le français standard ne peut pas exprimer. Par exemple, dans certaines régions comme le Lyonnais ou le Mâconnais, on utilise l'expression "le beaujolais j'y aime" au lieu de "le beaujolais je l'aime", en utilisant une représentation pour un pronom d'un nom masculin ou féminin. Cela donne une connotation sémantique particulière et rappelle la spécificité du vin (Tuaille, cité par Boyer, 2002, p. 25).

L'appartenance à un milieu socio-culturel est également un facteur de variation linguistique. On parle alors de sociolecte, c'est-à-dire l'usage spécifique de la langue qui reflète l'appartenance à un groupe social particulier. Par exemple, le terme "français populaire" reconnaît un usage particulier de la langue qui ne correspond pas aux normes du "bien parler". Un phénomène morphosyntaxique souvent cité est le "décumul" du relatif, qui se retrouve dans ces sociolectes (Guiraud, 1965-1973 ; Frei, 1929, cités par Boyer, 2002, p. 27).

Enfin, l'âge est également un facteur de variation linguistique. Les différentes générations d'une communauté linguistique peuvent présenter des synchronies différentes, c'est-à-dire des variations linguistiques propres à chaque génération. Ainsi, la coexistence de différentes synchronies au sein d'une même communauté est observée. L'opposition synchronie/diachronie, qui est pertinente dans l'analyse linguistique, prend en compte ces variations (Boyer, 2002)

La diversité linguistique joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier le français. Dans cette étude, nous examinons comment ces variations linguistiques influencent la maîtrise du français langue étrangère (FLE), en nous appuyant sur différentes théories et notions émises par des sociolinguistes et des phonéticiens.

Une des contributions marquantes dans le domaine de la sociolinguistique est celle de William Labov. En 1958, Labov s'est intéressé aux variations linguistiques chez les enfants d'un village de Nouvelle-Angleterre en examinant les variantes standard et non standard. Son étude était remarquable car elle prenait en compte plusieurs facteurs extralinguistiques et se concentrait sur les usages précoces des enfants. Les résultats ont montré que les filles utilisaient davantage les variantes standard que les garçons, et il y avait également des

différences d'usage en fonction du milieu social. Ces résultats soulignent que le choix entre les variantes standard et non standard est conditionné par le genre et le milieu social. Dans notre contexte, caractérisé par une diversité linguistique importante, nous observons également des variations non standard plus fréquentes que les variations standard. Cela est dû au contact entre différentes langues locales et l'arabe classique. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, la diversité linguistique au Soudan découle de divers phénomènes phonétiques et autres.

Il est donc crucial de prendre en compte la diversité linguistique dans l'enseignement du FLE, notamment en ce qui concerne la prononciation. Les apprenants peuvent être influencés par les variations propres à leur langue maternelle et à leur milieu social. En comprenant ces facteurs sociolinguistiques, les enseignants peuvent mieux adapter leur approche pédagogique et aider les apprenants à développer une maîtrise optimale du français. Le contact des langues sur les terrains d'étude sociolinguistique est un phénomène répandu. En particulier, la langue arabe est en contact avec les langues locales dans différentes régions du monde. Par exemple, au Maghreb, elle est en contact avec le berbère, le copte et les langues couchitiques. Au Soudan et en Égypte, elle est en contact avec l'omotique, l'amharique, le tigrinien et le sud arabe. Dans la région du Levant, elle est en contact avec l'arménien et le turc, tandis qu'en Mésopotamie, elle est en contact avec le kurde et le perse. Ces contacts linguistiques donnent lieu à une diversité de styles de production et d'expressions orales d'un pays à l'autre, en fonction du milieu social, de l'environnement, des éléments linguistiques, des facteurs culturels et de la nature linguistique et extralinguistique. Les variétés arabes, telles que l'arabe moderne et les dialectes modernes, partagent de nombreuses propriétés morphosyntaxiques et lexicales, comme l'a montré Owens (2013). Cependant, elles diffèrent également sur plusieurs aspects, notamment sur le plan phonétique, phonologique et prosodique, comme l'ont souligné Hassan et Heselwood (2011). Au Soudan, les propriétés phonétiques et phonologiques varient considérablement, avec des accents et des différences régionales et tribales observées. Ces variations peuvent même exister au sein de la même région ou ville, et sont influencées par des facteurs environnementaux, professionnels et culturels. Cette diversité phonétique est présente dans tous les pays arabes.

Les dialectes arabes sont classés en cinq grandes catégories en fonction de leurs propriétés linguistiques. Cependant, cette situation de variation linguistique mérite une étude approfondie afin de mieux comprendre les phénomènes linguistiques résultant de ces contacts et variations, ainsi que les facteurs extralinguistiques qui les influencent. Au Soudan, les

études sociolinguistiques sont rares et ce domaine n'a pas encore trouvé une place importante dans le paysage linguistique, malgré la richesse linguistique et culturelle du pays.

Il est donc important de mener de nouvelles recherches approfondies dans ces terrains sociolinguistiques afin d'identifier de manière précise les phénomènes linguistiques résultant de ces contacts et variations, tout en tenant compte des spécificités de chaque dialecte et du milieu social dans lequel il s'inscrit. Cette approche permettra de mieux comprendre la dynamique sociolinguistique de ces régions et de valoriser la diversité linguistique et culturelle qui les caractérise.

3.1.6. La notion de communauté

La notion de "communauté linguistique" a été proposée par W. Labov pour désigner l'ensemble des locuteurs d'une langue qui partagent des évaluations, plus ou moins implicites, quant à l'usage de cette langue. Il est important de souligner que la communauté linguistique ne doit pas être conçue comme un ensemble de locuteurs suivant les mêmes normes linguistiques. Labov affirme que "les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique" (Labov, 1976,). Cité par Henri Boyer 2001, P :24.

La variation linguistique est un aspect fondamental de l'exercice communautaire d'une langue. En effet, la diversité linguistique est inhérente à l'usage social des langues historiques. Cette variation, loin d'être une déviation ou un phénomène asystématique, est l'objet d'une approche sociolinguistique visant à en décrire les systématiques.

De manière générale, on identifie au moins cinq types de variation linguistique au sein d'une même communauté linguistique. Ces variations peuvent se manifester dans des aspects tels que la prononciation, le vocabulaire, la grammaire ou encore l'origine géographique des locuteurs (Walter, 1998, p. 167). Par exemple, en France, on peut observer des variations linguistiques en fonction des régions, comme dans le cas des expressions et des accents dans le sud de la France qualifié de "méridional".

La sociolinguistique s'intéresse donc à l'étude de ces variations linguistiques au sein d'une communauté, en analysant les facteurs sociaux, historiques et culturels qui les influencent. Elle permet de mieux comprendre la relation entre la langue et la diversité linguistique au sein d'une communauté linguistique donnée.

3.1.7. L'origine géographique

L'étude sociolinguistique menée par Willia, Labov à New York dans les années 60. Il est le fondateur de l'approche Effectivem variationniste.

L'origine géographique est l'un des facteurs de variation sociolinguistique importants, souvent lié à l'appartenance à un milieu urbain ou rural. Il peut être un élément de différenciation significatif dans l'analyse des variations linguistiques.

« *La variation diatopique joue sur l'axe géographique ; la différenciation d'une langue suivant les régions relève de cette variation. Pour désigner les usages qui en résultent, on parle de régiolectes, de topolectes ou de géolectes* » (M. L. MOREAU, *Sociolinguistique. Concepts de base*, 1997, p. 284). cité par Dr. BENAZOUZ Nadjibac , https://univbiskra.dz/sites/fl/images/benazzouz_hamel/Sociolinguistique%20%202me%20LMd.pdf

Dans l'aire francophone française, par exemple, certains mots, termes, prononciations et expressions peuvent permettre d'associer un locuteur à une certaine région géographique ou à un mode de vie spécifique. Cela aussi, dans le soudan qui certains mots peuvent indiquer à un interlocuteur à certaines régions.

Cette association entre la langue et l'origine géographique peut être influencée par des caractéristiques linguistiques régionales, des dialectes ou accents spécifiques à une région donnée. Par conséquent, il est possible d'identifier des particularités linguistiques propres à une zone géographique et d'établir des corrélations entre ces particularités et l'origine géographique des locuteurs.

Cependant, il convient de noter que ces associations ne doivent pas être considérées de manière absolue ou stéréotypée. Comme a montré des nombreux chercheurs dans ce domaine comme Labov, Joshua Fishman, et autre que La variation linguistique est complexe et peut être influencée par divers facteurs, tels que l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et d'autres variables socioculturelles. Ainsi, l'origine géographique ne constitue qu'un aspect parmi d'autres dans l'étude de la variation linguistique au sein d'une communauté.

3.1.8. L'origine sociale

L'appartenance à un milieu socio-culturel

Si l'on parle de variation dialectale, on peut parler également de variation sociolecte (et donc de sociolecte) lorsque c'est l'origine sociale, l'appartenance à tel milieu socioculturel qui est en cause.

La désignation « français populaire » est bien la reconnaissance (parfois discutable du reste) d'un usage particulier de la langue, de forme spécifique non conformes au « bien parler ». IL en va ainsi, par exemple, dans la langue française, d'un phénomène morpho-syntaxique souvent cité : le « décumul » du relatif » (cf. Guiraud, 1965-1973, p.46-50 ; cf. Egalement H. Frei, la Grammaire des fautes, bellegardnSAAGF, 1929) P.27

3.1 .9. L'âge

L'âge, c'est à-dire l'appartenance à une certaine génération d'usage de la langue, est également un facteur de diversification. En fait, on pourrait dire qu'au sein d'une communauté linguistique, à un moment donné de son histoire, coexistence plusieurs synchronies. Dont les diverses générations sont porteuses c'est pourquoi, si l'opposition synchronique/diachronie est recevable d'un point de vue de la méthodologie de l'analyse linguistique (ch.chap.1)

3.1.10. La diversité linguistique en tant qu'un stade sociolinguistique

La sociolinguistique est stade vaste avec l'auquel nous pouvons tracer le mécanisme de langues et sa nature. En mettant le rôle de diversité linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Donc ; nous allons voir comment ces variations s'influence aux maitrise du FLE au Soudan, en prenant de diffèrent théories et notions basant sur différents idée, pensée, opinion de différents sociolinguiste et phonéticien, puisque dans cette étude non mettons l'accent sur la phonétique de français et comment les langues de l'apprenant peut être influencé surtout dans la prononciation.

En effet, des vastes contributions de la conception, de sociolinguistique par exemple.

Selon Fichier 1958, La sociolinguistique naît en intéressant officiellement par des variables, la variante standard, et la variante non standard chez des enfants dans un village de nouvelle Angleterre. (Cf.14index page 418) cité par aurélie Nardy mars 2010. Son étude est intéressante car d'une part, il a examiné les usages enfantins précoces – son échantillons se compose de 24 âgée entre 3 et 10 ans et d'une part, il s'est attaché de l'observation de plusieurs facteurs extralinguistique. Le résultat de cette étude mené par fichier, que les filles utilisent les variantes standard plus que les garçons, il a signalé aussi qu'une différence de l'usage au milieu social. En expliquant que, le choix entre variante standard et non standard conditionné par, le genre et milieu social,

Commentaire, le milieu social hétérogène comme celui de notre contexte que les variations non standard est observé plus que les variations standard, ce revient au contact de différentes langues locales avec l'arabe classique. Comme, nous avons déjà signalé dans le 1er partie que la diversité linguistique au Soudan naissent de différents phénomènes phonétiques etc.

3.1.11. Le contact des langues sur les terrains de nos études

Depuis l'arrivée dans des différentes zones dans le monde La langue arabe est en contact avec les langues locales de ces terrains, par exemple, avec le berbère (Maghreb), le copte, et les langues couchitiques, l'omotique, l'amharique et le tigrinien (Soudan, Egypte) le sud arabe, (Arabie)

L'arménien le turc, (levant) l'arménien (Levant) l'herbu (Palestine) le kurde et le perse Mésopotamie

Ces contacts parmi ces langues se qualifie d'un style de production et expressions orales différents d'un pays à un autre, selon le milieu social et l'environnement et les éléments linguistiques et les factures culturelles et la nature linguistique et extra linguistique, comme a montré Owens,2013 les variétés arabes (arabe moderne et dialecte moderne) partage de nombreuses propriété morphosyntaxe et lexicale. C'est nous observons clairement dans la production de l'écrit au niveau syntaxique et aussi morphologique que on s'écrit en arabe.et selon Hassan &Heselwood, 2011), phonétique et phonologique et prosodique mais se différencient par plusieurs aspect Embarki 2008. Par exemple, au Soudan, les propriétés phonétique et phonologique est beaucoup claire dans la parole des soudanais, l'accent se différencient d'une région et à un autre de plus d'une tribu à autre, quelque fois nous observons les différences même dans la même région ou ville et province. Cette variété phonétique revient aux nombreuses factures, envirementale et professionnels et l'influence de différentes cultures locales. Cette qualité est compressive dans tous les pays arabes.

Les dialectes sont classés en fonction de leurs propriétés linguistiques en cinq deo-dialecte Cohen, 1970 ; Versteegh 1997.

Ce situation de variation, en effet , mérite un regard neuf et étude approfondie dans ces terrains sociolinguistiques a fin de identifier discrètement les phénomènes linguistiques issus de ces contact et variations linguistiques et extralinguistiques en instaurant de nouvelle dynamique mettant gardant à l'esprit la spécificités de chaque dialecte et le milieu social , professions etc. au Soudan , l'étude sociolinguistique est rare pour cela ce domaine n'a pas

trouvé une grande espace dans le paysage de travaux linguistique ;malgré la richesse linguistique et culturelle .

3.1.12. La sociolinguistique interactionnelle

Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative, Jack Simonin

L'essentiel de travail sociolinguistique consiste à définir des phénomènes langagiers dont les variations d'usage (les différentes valeurs observées des variables retenues) s'expliquent par une position sociale particulière de leurs (s)locuteur (s) dans la structure de la communauté. P. v11

On parle de manière variable selon sa culture ou son appartenance à une société, un groupe social spécifique. C'est hypothèse de la diversité. P.x111

3.1.13. Le plurilinguisme

Le multilinguisme est également un aspect essentiel de cette étude. Il se réfère à la coexistence de plusieurs langues au sein d'une même société, d'une communauté ou d'un territoire. Cette réalité linguistique reflète la diversité et l'enrichissement culturel d'une société, et soulève des questions passionnantes sur les politiques linguistiques, l'identité et les interactions interculturelles.

D'ailleurs Le plurilinguisme et les contacts de plusieurs langues, langue(s) familiales, langue anglaise, et la langue arabe ces langues forment l'identité linguistique et culturelle du pays. Comme a dit (Louis Procher ,1984 :22) « toutes nos sociétés sont multiculturelles [...] qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non », aussi, nos sociétés sont plurilingues.

Le plurilinguisme comme la capacité d'individu à utiliser « une » compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » l'individu « peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (C.E.C.R, p11 p.92)

Selon Dina El Kassas, 16-12-2005, p: 10. La génération des langues naturelles est un domaine de recherche assez récent. Elle est issue de certains projets de traduction automatique dans les années 50 et 60 dans lesquels il y a eu besoin d'élaborer des systèmes de traduction permettant d'effectuer une correspondance entre une représentation du sens et une réalisation de surface dans la langue cible. Les années 60 ont été aussi témoins des premières tentatives d'utiliser des grammaires des langues naturelles dans le but de générer des phrases bien

formées. Actuellement, le multilinguisme devient un aspect d'importance croissante en génération.

Généralement, multilinguisme), lorsqu'une personne est capable d'utiliser de deux (ou de plusieurs) systèmes linguistiques de manière égale, et sans qu'un système soit valorisé par rapport à l'autre. Ce peut être le cas d'un enfant dont les parents ont des langues différentes. » (Gilles Siouffi en 2012, P : 97)

En ce qui concerne le plurilinguisme, Louis-Jean-Calvet (2015, p.17) « estime qu'il existe à travers le monde entre 6000 et 7000 langues différentes, réparties dans environ 200 pays. Bien que la réalité ne soit pas aussi systématique (certains pays comportent moins de langues, d'autres en ont beaucoup plus), un calcul simple montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays. Toutefois, le monde est effectivement plurilingue à chaque point de sa surface, et les communautés linguistiques se côtoient et se superposent constamment en termes de langues

3.1.14. La notion de langue en linguistique : une exploitation multiple

Les humains ont un besoin naturel de communiquer et d'interagir avec les autres membres de leur espèce en utilisant l'instrument de la communication qui est appelée langue. Ferdinand de Saussure, en 1916, p : 19, a proposé une définition de la langue comme étant un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptés par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus.

A noter que toutes les communautés ont leur propre langue, même si certains peuvent être en train de perdre leur langue plus dominante dans leur région ou leur pays. Les langues sont un élément important de l'identité culturelle d'une communauté, car elles transmettent des valeurs, des croyances, des traditions et une histoire unique.

Selon Gilles Siouffi et al. 2012, p : 76, le terme "langue" possède de nombreuses utilisations en linguistique. Il désigne le système utilisé pour mettre en œuvre le langage, c'est-à-dire la faculté d'expression et de communication verbales entre les êtres humains.

La distinction langue/langage semble une particularité française. Dans la linguistique anglo-saxonne, un seul mot, Langage, recouvre les deux notions.

En effet, La langue est caractérisée par la variation qui est le mouvement commun et naturel d'une langue, qui varie, dialecte, parole, idiome, et les trois registres, le registre courant, le registre soutenu et le registre familier.

« Le type de langue que l'on utilise à un même moment et dans un même lieu peut varier en fonction des situations de parole. Ces différents types de langue sont appelés des registres de langue » *ibid.*

Chaque langue propre à une communauté est appelée une langue maternelle. Selon la définition du dictionnaire de linguistique de 1973, p : 276, « on appelle langue maternelle la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage ». P : (Dubois, 1973, 276)

En générale, on considère que la langue maternelle est la première langue qu'une personne apprend dans le cadre de sa famille ou de sa communauté. Cela peut être la langue que les parents parlent à la maison, la langue utilisée dans la région ou la langue utilisée dans la région où la personne est née et a grandi. Cependant, il est important de noter que toutes les personnes n'ont pas une langue maternelle unique clairement définie. Par exemple, une personne peut avoir grandi dans une famille bilingue où les parents parlent deux langues différentes, ou être née dans une région où plusieurs langues sont couramment utilisées. Dans ces cas une personne peut apprendre deux langues maternelles.

C'est le cas de la majorité des Soudanais qui parlent deux langues au sein de leurs familles : la langue propre à leur groupe ethnique, comme les Beja qui parlent le bidja et l'arabe. C'est pourquoi nous préférons utiliser les termes « plurilinguisme » ou « bilinguisme » pour décrire ce contexte linguistique."

Il convient de noter que la plupart des personnes possèdent des connaissances dans plusieurs langues, qu'il s'agisse de langues apprises à l'école comme l'anglais ou le français, ou acquises au sein de la famille.

« On considère qu'il y a bilinguisme (ou plus généralement, multilinguisme), lorsqu'une personne est capable d'utiliser de deux (ou de plusieurs) systèmes linguistiques de manière égale, et sans qu'un système soit valorisé par rapport à l'autre. Ce peut être le cas d'un enfant dont les parents ont des langues différentes.» Gilles Siouffi en 2012, P : 97)

En ce qui concerne le plurilinguisme, Louis-Jean-Calvet (2015, p.17) « estime qu'il existe à travers le monde entre 6000 et 7000 langues différentes, réparties dans environ 200 pays. Bien que la réalité ne soit pas aussi systématique (certains pays comportent moins de langues, d'autres en ont beaucoup plus), un calcul simple montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays. Toutefois, le monde est effectivement plurilingue à chaque point

de sa surface, et les communautés linguistiques se côtoient et se superposent constamment en termes de langues.

Quant au Soudan, est l'un des pays riches en langues et en cultures, En fait, Dans chaque région, il existe plus d'une langue. Selon Youssef Al Khalifa et Saïd Hamid Hrreiz, 1984 p : 8 « il y avait environ 177 langues et dialectes régionaux jusqu'en 1984 »

Ces langues sont classées en familles, comme la classification du linguiste américain J. Greenberg (1966), qui classe les langues en Afrique en quatre familles linguistiques

En fait, ce qui nous intéresse parmi ces familles, ce sont les familles de langues afro-asiatiques, puisqu'elles contiennent les deux langues consacrées à cette étude le bedja, qui appartient à la famille couchitique, et l'arabe, qui est une langue sémitique.

A noter que l'arabe au Soudan est toujours en contact avec les langues locales, car, à travers notre observation, nous constatons que ces contacts conduisent à des phénomènes linguistiques tels que des interférences phonétiques, syntaxiques, lexicales, etc. Cela est dû au multilinguisme, comme l'a montré Jean-Louis Calvet, 2015, P : 17 ». Le plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilinguisme, ou en situation d'acquisition) ou la communication.

3.1.15. Langue maternelle

La notion de langue maternelle est employée dans plusieurs disciplines (dont La linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Comme le souligne le Dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003), cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont 1) de l'ordre de l'acquisition et 2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant. Cité par Leila Frankfort ,2007, p.69

Dans un contexte où elle est également utilisée dans la communication, la langue maternelle se distingue par son caractère spontané et naturel, ainsi que par l'aisance avec laquelle elle est maniée. Ces traits sont parfois considérés comme des éléments essentiels définissant la langue maternelle. Dans les écrits professionnels, on la désigne le plus souvent par l'acronyme "LM" (Ibid, p.70).

La complexité entourant l'utilisation du terme "langue maternelle" a conduit la communauté scientifique à privilégier des appellations supposées plus neutres. (Ibid, p.70).

De ce fait, nous utilisons les termes "langue première" ou "L1". En ce qui concerne les étudiants, qui sont l'objet de notre étude, il est important de noter que la majorité d'entre eux sont naturellement bilingues, représentant environ 60% de la population étudiante. Le Soudan est un vaste pays comprenant une grande diversité de groupes ethniques, comme nous l'avons déjà mentionné dans le premier chapitre. Chaque ethnie possède sa propre langue, parfois un dialecte légèrement différent de l'arabe, qui est la langue officielle (voir le Chapitre 1). L'acquisition de ces langues se fait simultanément avec celle de l'arabe. De plus, dans le système éducatif soudanais, l'apprentissage de la langue anglaise commence au collège, en parallèle avec celui de l'arabe. Par conséquent, nous pouvons considérer que la majorité des apprenants à l'université de la Mer Rouge sont trilingues, voire plurilingues. Cependant, au moment où ils décident d'apprendre le français, nous les considérons comme étant bilingues par rapport à leur langue première.

L'apprentissage d'une langue européenne, en l'occurrence l'anglais, est généralement précédé par une connaissance plus ou moins approfondie de cette langue. De plus, les apprenants soudanais ont également une langue locale appelée "Rotana". Dans notre recherche, nous utiliserons dorénavant le terme "L1" pour désigner la langue maternelle, c'est-à-dire l'arabe, le bedja, le houssa, chez les apprenants de français dont nous étudions les productions. Le terme "langue de départ" est généralement synonyme de "langue source" et, dans le domaine de la didactique, peut être remplacé par "première langue" ou "deuxième langue" de l'apprenant. Dans notre recherche, cette langue de départ fait référence à la langue à partir de laquelle l'apprenant construit son interlangue, qui peut être sa L1 ou sa L2.

Le terme "langue cible", dans le domaine de la terminologie contrastive, désigne la langue étrangère ou seconde (L2, L3) qui fait l'objet de l'apprentissage. On affirme souvent que l'apprentissage de la langue cible diffère de celui de la L1 et ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue maternelle. Le terme "troisième langue apprise" (L3) désigne la langue acquise par un apprenant chronologiquement après sa langue maternelle (L1) et sa première langue étrangère apprise (L2). On remarque que la L3 diffère de la L2 par son ordre d'apparition dans le répertoire communicatif d'un individu. Le terme "troisième" ne comporte aucune connotation concernant l'utilité ou le prestige de la langue ainsi désignée, tout comme le terme "deuxième". Dans notre recherche, le français est considéré comme étant la L3 (ibid., p. 71).

Dans le sens le plus large, les arabophones sont des individus parlant la langue arabe, les bedja phone parlent la langue bedja, etc. Cependant, dans notre étude, nous nous concentrons uniquement sur la langue arabe standard parlée quotidiennement au niveau officiel, notamment dans le domaine du travail, des médias et de la communication officielle.

Le terme "bilinguisme" a été proposé par Hamers (1981), qui distingue entre "bilinguisme" et "bilingualité". La "bilingualité" désigne l'état psychologique d'un individu ayant accès à plus d'un code linguistique. Le degré d'accès varie selon plusieurs dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique. Le terme "bilinguisme" englobe celui de "bilingualité" et se réfère à l'état de l'individu.

3.2. Le rôle de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Le rôle de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère préoccupe les chercheurs, les linguistes, les didacticiens, et d'autres experts dans ce domaine. La langue maternelle peut avoir une influence significative sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants peuvent être confrontés à des différences structurelles, de prononciation, de vocabulaire et culturelles qui peuvent rendre l'apprentissage difficile. De plus, les lacunes dans l'apprentissage antérieur et le manque de motivation peuvent également affecter la capacité à apprendre une langue étrangère. Il est important pour les enseignants de reconnaître ces défis et de travailler avec les apprenants pour surmonter ces obstacles et améliorer leur compétence linguistique en langue étrangère

Comme a montré Kinda Chehk et al dans leur article, 2004, P,199, La première tentative, véritablement organisée de prise en compte des relations entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage de cette dernière a été élaborée notamment par les linguistes Fries et R. Lado à la fin des années 40 et dans les années cinquante. Ceux-ci ont été appelés, à la suite, fondateurs de la théorie de l'analyse contrastive.

En somme, cette théorie est une approche qui permet de mieux comprendre les différences entre la langue maternelle et la langue étrangère et de concevoir un programme d'enseignement adapté pour aider l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques en langue étrangère.

La langue maternelle est élément centrale dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Notre présente étude est contrastive portée sur l'arabe soudanais en tant que langue maternelle des apprenants examinés dans cette étude qui étudient le

français au département du français à l'université de la Mer Rouge, et le français étant une deuxième langue étrangère nous a permis de constater de larges convergences entre les deux systèmes phonologiques Ceci, explique les grandes difficultés qu'éprouvent les arabophones au cours de leur articulation des phonèmes du français.

Selon Kinda El Sheikh et al, 2004, Le recours à la langue maternelle constituerait l'une des conditions du Processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais, ce recours à la langue première a une double fonction, la première est un facteur perturbateur de l'apprentissage elle est due aux transferts négatifs de la langue première en langue cible, ces transferts aboutissent à des erreurs "d'interférences" ; la deuxième est un facteur d'apprentissage qui aide l'apprenant à découvrir les caractéristiques de la langue cible, et à tester des hypothèses en se référant à sa langue première.

C'est ce que K. VOGEL confirme en

Disant : " Mais le recours à la langue première n'a pas cette unique fonction de "rafistolage " communicationnel, il a aussi une fonction d'apprentissage : il constitue en effet pour l'apprenant un instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde en élaborant et en testant des hypothèses induites en référence à la langue première. (Vogel K., 1995, p. 183.)

3.2.1. Apprentissage ou acquisition ?

Selon Leila Francop 2007 : p. 77), la linguistique contemporaine considère une langue humaine comme étant composée de symboles arbitraires (choisis sans lien logique avec leur signification), abstraits (sans référence à des entités tangibles) et conventionnels (établis par décision collective), tout en obéissant à un ensemble de règles. Ainsi, si une langue humaine repose sur des éléments arbitraires, abstraits et conventionnels, son apprentissage, à la fois oral et écrit, consiste en l'apprentissage de ces règles. Certains linguistes soutiennent l'existence d'une structure innée du langage naturel (approche chomskienne), tandis que d'autres reconnaissent également l'existence d'un substrat biologique inné mais le considèrent comme fonctionnel et cognitif (approche de Piaget). Étant donné que l'acquisition du langage est un comportement résultant uniquement d'une relation "input-output", il n'y a pas de contrôle cognitif conscient.

La théorie behavioriste de la "formation d'habitudes" (habit formation) soutient que l'acquisition d'une langue est purement "mécanique". Cette perspective se retrouve également

dans le structuralisme de Bloomfield (1933). Ces deux approches ont largement influencé l'hypothèse "contrastiviste" dans le domaine de l'acquisition des langues.

Le champ de l'acquisition des langues présente une diversité théorique qui s'accompagne d'une diversité méthodologique en didactique des langues.

3.2.2. EFFET de Milieu Social

L'effet du milieu social est important à prendre en compte. Il est essentiel de rappeler que le milieu social des apprenants choisis peut varier, ce qui entraîne des différences entre eux. Ces variations se manifestent notamment au niveau du style de parole et du niveau d'intonation.

En effet, l'intonation est la première chose que l'élève perçoit, même avant d'identifier des mots isolés ou des groupes de mots. La perception de la parole est un phénomène global qui joue un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. (Raymond Renard, p.42).

Ainsi, il est essentiel de prendre en compte le contexte social et linguistique des apprenants lors de l'étude de leur acquisition de la langue. Le milieu social dans lequel évoluent les apprenants peut influencer leur style de parole, leur intonation et, par conséquent, leur apprentissage de la langue.

En résumé, l'intonation est la première caractéristique de la parole que l'élève perçoit, avant même de reconnaître des mots individuels ou des groupes de mots. La perception de la parole est un phénomène global dans lequel l'intonation joue un rôle essentiel. Cette observation est soulignée par Raymond Renard (*Apprentissage d'une langue étrangère /seconde, La phonétique verbo-tonal* : p.42).

Le caractère du milieu social peut être étudié à partir de différentes perspectives sociolinguistiques, notamment dans le contexte de la didactique du plurilinguisme. Certains linguistes ont abordé cette perspective, comme Castellotti, qui s'est intéressé à la nature même de ce qu'on peut appeler la didactique du plurilinguisme. Il a développé une perspective historique qui replace cette didactique dans son évolution. De plus, il a établi des liens avec l'analyse contrastive qui a été développée dans les années 1960, en particulier grâce aux travaux de Lados (1957), ainsi qu'avec l'approche behavioriste.

Ces approches sont discutées par Bess et Porquier (198, p.200-206), Roulet (1980, p.22-26), et Castellotti (2001, p.12-19). Vous pouvez consulter le site www.projetpluri-l.org pour plus d'informations à ce sujet.

Au cours de nos activités d'enseignement, nous avons noté des disparités liées au genre concernant la prononciation chez les élèves. Ces différences se manifestent tant au niveau du style que de l'articulation, avec des variations observées entre les filles et les garçons.

De plus, nous avons remarqué que les filles sont influencées par leur environnement social et la culture régionale dans laquelle elles évoluent.

Malheureusement, malgré nos recherches, nous n'avons pas trouvé d'études traitant spécifiquement de ce sujet, ce qui limite l'étendue de nos analyses. « Dans la parole, les contacts entre les sons, qui sont les réalisations des phonèmes, et tous les phénomènes de coarticulation nécessitent des principes de mise en relation de représentations concurrentes et successives et de niveaux de représentation distincts pour une même forme. ». (Jean-Philippe Watbled ,2012 :27).

3. 3. Histoire de la phonatique

Au fil des siècles, la phonétique a continué à se développer, mais c'est surtout à partir des XIXe et XXe siècles que la phonétique moderne a émergé en tant que discipline scientifique avec des méthodes d'analyse plus précises et des recherches plus approfondies sur les sons de la parole. Aujourd'hui, la phonétique est une branche essentielle de la linguistique qui étudie les sons de la parole, leur production, leur transmission et leur perception.

Des recherches empiriques et théoriques ont été menées concernant la formation du langage, tant sur son apparence que sur la nature acoustique.

Dans les écrits de Roman Jakobson en 1976, il a abordé les limites de la phonétique établies par les néogrammairiens. Selon eux et les principaux courants linguistiques de l'époque, les linguistes ne s'intéressaient pas tant à l'objet lui-même qu'à la manière de sa manifestation. Ainsi, ils ont remplacé l'apprentissage des sons par l'observation des modèles de la langue en question. À cette époque, on étudiait la forme indépendamment de son utilisation et de son rôle.

F. Brunot (1999 ; 19) cité par Bougerra,2011, P : 10, évoque ses souvenirs d'étudiant pour fournir une perspective sur les cours de langue : « Les cours d'allemand étaient comme des moments de récréation où l'on s'amusait joyeusement, peut-être avec plus d'enthousiasme que les autres matières. Croyez-le ou non, ce n'était pas tant la méthode - une méthode ahurissante ! - mais plutôt les enseignants eux-mêmes qui étaient amusants ».

Bréal privilégie l'apprentissage de la langue parlée en intégrant dès l'âge de trois ans l'enseignement de la phonétique. Une prononciation correcte et précise, ainsi que des sources de motivation, contribuent à instaurer la confiance chez l'apprenant. Ce n'est qu'en 1889, lors du Congrès International de l'enseignement secondaire et supérieur, qu'une déclaration a été faite concernant l'importance fondamentale des notions virtuelles et expérimentales de la phonétique, qui s'avèrent nécessaires et indispensables pour les enseignants de langues.

Effectivement, dans leur étude, Champagne-Muzar et Bourdages (1998) ont examiné le rôle de la prononciation, en particulier de l'accent, dans la communication et ont mis en évidence l'importance des cours de phonétique pour les étudiants de langues étrangères.

Leur recherche s'est concentrée sur les effets de la prononciation sur la communication interculturelle et l'apprentissage des langues étrangères.

[Il s'agit ici des études menées par Newfeld (1980), Galazzi-Matasci et Pedoya (1983), et Varonis et Gass (1982). Les dits auteurs insistent sur le fait qu'un étranger doit absolument travailler sa prononciation sinon sa communication en langue cible sera entravée. Ils vont plus loin pour réfuter la pensée que l'on ne peut vraiment acquérir le système phonétique d'une langue que sur le terrain et non pas par un enseignement formel] Hillary Shitamba, 2013, p.13

3.3.1. Importance de l'enseignement de la phonétique

L'enseignement du français bénéficie grandement de la pratique de la phonétique, dont l'importance ne peut être sous-estimée. Cette discipline trouve son application dans divers domaines tels que la lecture, la récitation et l'orthographe. En particulier pour les apprenants du français au Soudan

Concernant la lecture, l'enseignant met en avant une méthode particulièrement efficace consistant à faire lire les élèves paragraphe après paragraphe lorsque le texte est de grande étendue. Cette approche vise à faciliter l'assimilation d'une bonne prononciation et d'une meilleure compréhension du contenu. En divisant le texte en unités plus gérables, les apprenants peuvent se concentrer sur la maîtrise des sons, des intonations et des liaisons, ce qui contribue à une communication orale plus fluide et expressive.

Quant à la récitation, la phonétique se révèle être un outil précieux pour améliorer la diction et l'articulation des élèves. En comprenant les différentes nuances phonétiques des mots, ils sont en mesure de produire des énoncés plus clairs et plus fidèles à la prononciation standard. Cela favorise également leur aisance à l'oral et leur permet de communiquer de manière plus convaincante et captivante.

Enfin, la phonétique joue un rôle important dans l'orthographe. Comprendre les correspondances entre les sons et les graphèmes aide les apprenants à mieux épeler les mots et à éviter les erreurs courantes. Grâce à cette approche phonétique de l'orthographe, les élèves acquièrent une meilleure maîtrise de la langue française, ce qui se reflète dans leur écriture plus précise et plus cohérente.

En somme, la pratique de la phonétique offre des avantages indéniables dans l'enseignement du français, en améliorant la compétence linguistique globale des apprenants et en les dotant des compétences nécessaires pour s'exprimer avec aisance et justesse tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignant du FLE doit souligner l'importance de la lecture à voix haute en expliquant aux élèves que c'est un moyen essentiel pour bien comprendre un texte. Il leur recommande vivement cette pratique et pour les encourager, il leur montre l'exemple en lisant lui-même à haute voix.

Il incite les élèves à adopter une voix claire et expressive, en leur expliquant comment varier l'intonation pour différencier les phrases déclaratives, interrogatives ou exclamatives. De plus, il les encourage à ajuster leur débit de parole en fonction des besoins du texte, tout en accompagnant leurs mots par des gestes et des mimiques appropriées.

En utilisant cette approche interactive et expressive, l'enseignant aide les étudiants à mieux saisir le sens du texte, à percevoir les nuances émotionnelles et les intentions de l'auteur. Ces compétences de lecture améliorées se traduisent par une meilleure compréhension globale du contenu et une plus grande immersion dans l'univers littéraire du texte. Par conséquent, la lecture à voix haute devient une activité stimulante et enrichissante, contribuant à développer la compétence orale et l'appréciation de la langue française chez les apprenants plurilingues, comme les apprenant soudanais.

Effectivement, la récitation est une activité pédagogique qui poursuit plusieurs objectifs importants :

Une correcte articulation : La récitation aide les élèves à développer une bonne articulation des sons et des mots. Cela leur permet de lire avec facilité et aisance, ce qui est essentiel pour être compris par les autres. Une bonne intonation : La récitation encourage les élèves à utiliser une intonation appropriée pour exprimer les émotions et les nuances du texte. En modulant leur voix, ils peuvent colorer leur message et rendre la lecture plus vivante et intéressante. Respect des pauses, liaisons et enchaînements :

La récitation enseigne aux apprenants l'importance de respecter les pauses, les liaisons et les enchaînements entre les mots. Cela contribue à une lecture fluide et naturelle, en évitant les hachures et les erreurs de prononciation.

Il est également recommandé aux enseignants de ne pas faire réciter les élèves en premier lieu. Au lieu de cela, ils devraient servir de modèles en récitant eux-mêmes le texte correctement et expressivement. En agissant ainsi, les enseignants montrent aux élèves comment effectuer une bonne récitation et les encouragent à les imiter par la suite. Cette approche démontre la manière dont la récitation peut être une activité ludique et motivante, tout en favorisant l'apprentissage et l'amélioration des compétences linguistiques des élèves afin d'éviter l'interférence phonétique.

« L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu. Cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évidentes. » Mackey W (1976, p :414).

Selon (Borrell, 1993. Cité par Hillary Shitambasi, 2003, p: 6.) « La prononciation est de prime important pour la didactique des langues Surtout les langues étrangères, les défis que connaît l'enseignement de la discipline notamment sa marginalisation, le mauvais choix de manuel d'enseignement les erreurs qui abondent chez les apprenants du FLE méritent l'attention des chercheurs dans le domaine de linguistique appliqué »

Deuxième définition est celui de Cortés, 2002, P : 66), « La prononciation est production phonique » passons maintenant à la définition du rythme qui est lié à la prononciation.

3.3.2. Les pionniers de l'enseignement de la phonétique

Paul Passy (1859-1940) : Un linguiste français et phonéticien qui a fondé l'Association phonétique internationale (API) et promu l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) pour transcrire les sons de toutes les langues.

Paul Passy (1892 : 25) a été le précurseur de la transcription du message en écriture phonétique, c'est-à-dire l'Alphabet Phonétique International (1880), dans le but de faciliter l'accès à une langue. De plus, il a joué un rôle essentiel dans la fondation de l'Association des Professeurs de Langues vivantes (1887)

Pierre Jean Rousselot est largement reconnu comme étant le pionnier et le promoteur de la phonétique expérimentale. Cependant, à la fin du siècle, il ne s'implique pas dans les débats concernant la méthodologie de l'enseignement des langues.

Rousselot a été l'un des premiers chercheurs à utiliser des méthodes expérimentales pour étudier la phonétique. Il s'est intéressé à la phonétique historique et synchronique et a réalisé des recherches approfondies sur les sons du français et d'autres langues. Il a utilisé des techniques d'enregistrement acoustique pour étudier les variations de prononciation et les différences de sons dans différentes régions et groupes sociaux.

Parmi ses contributions les plus importantes, on trouve :

La mise au point de l'appareil appelé "phonographe phonétique" pour l'enregistrement des sons de la parole. Cela a permis des analyses plus précises et objectives des sons linguistiques.

Son ouvrage influent "Problèmes de phonétique générale" (1905), dans lequel il a abordé des questions telles que l'articulation des sons, la formation des voyelles et des consonnes, et la nature des accents.

Ses travaux sur l'accentuation et l'intonation du français, qui ont été novateurs pour l'époque.

Son implication dans la fondation de l'Institut de Phonétique de Paris en 1925, un centre de recherche important en phonétique.

Les recherches de Pierre Jean Rousselot ont ouvert la voie à l'utilisation de méthodes expérimentales dans l'étude des sons du langage et ont eu une influence significative sur le développement de la phonétique moderne. Ses travaux ont inspiré de nombreux chercheurs ultérieurs dans le domaine de la linguistique. Pierre Jean Rousselot propose des textes écrits à la fois en orthographe classique et en graphie phonétique, ainsi que des exercices d'articulation en utilisant des mots isolés, où il introduit les sons ciblés comme dans l'exemple : « Le mur murant Paris rend Paris murmurant. On constate que les sons cibles sont [R] et [y]. » Selon lui, l'échantillon et le modèle de prononciation sont le parisien : « Il ne fait aucun doute à ce sujet. Pour comprendre la prononciation française, il faut l'étudier à Paris » (PJ. Rousselot- F. Laclotte, 1902, p.68)

3.3.3. Théodore Rosset (1863-1923)

Théodore Rosset (1863-1923) était un philologue et phonéticien français. Il a été professeur à l'Université de Grenoble et s'est beaucoup intéressé à l'étude scientifique des sons de la parole et de la phonétique.

Comme vous l'avez mentionné, Théodore Rosset a eu l'idée de créer le premier laboratoire de phonétique, qui a été établi de manière provisoire le 1er mai 1904 dans une école primaire. Par la suite, grâce aux subventions, aux dons et aux cotisations, l'Institut de Phonétique de Grenoble a été officiellement inauguré le 3 novembre 1909 par le Conseil de l'Université.

Cet institut a été l'un des premiers laboratoires de phonétique en France et a contribué de manière significative au développement de la recherche phonétique et linguistique dans le pays. Théodore Rosset et son travail ont joué un rôle important dans l'établissement de l'étude scientifique des sons de la parole en tant que discipline académique, et son héritage se perpétue dans le domaine de la phonétique jusqu'à aujourd'hui.

« Rousselot met l'accent sur la formation des enseignants en didactique et ce, grâce aux cours d'été auxquels ils assistent et participent régulièrement. Il considère la phonétique et la prononciation comme étant essentielle dans ses cours [.....] On peut conclure que Rousselot apporte beaucoup à la phonétique et à la prononciation. Ces dernières occupent une place importante dans ces cours. C'est un pédagogue qui poursuit un énorme travail de formation de maîtres auxquels il accorde son temps et son savoir. » Gougerra chadded, 2011, p : 14-15.

3.4. La prononciation

« La prononciation est production phonique » Cortés, 2002, P 66), apparaissent visiblement dans le rythme, la prosodie et l'intonation et influencent, selon (Raymond Renard, 1982 : p51) directement la courbe mélodique de l'énoncé.

Le français connaît deux accents de langue. L'accent primaire affecte la dernière syllabe du groupe rythmique. Il provoque un allongement notable de la voyelle le supportant. Cet accent est obligatoire et fixe. L'accent secondaire se situe toujours à la gauche de l'accent primaire à l'intérieur du groupe rythmique. Il existe aussi en français un accent de parole, laissé à la liberté du locuteur appelé accent d'insistance ou accent emphatique *ibid.* p.51

Le français est l'une des rares langues indo-européennes avec le portugais et le polonais) à opposer des voyelles orales à des voyelles Nasales. Béchad H-D, 1992 : P 20-298. Cela signifie que le système vocalique de français est différent de celui de langue maternelle des apprenants soudanais de ce sens les enseignants doivent mettre l'accent sur cette particularité.

Les consonnes de français suivent leur valeur phonétique conventionnelle à l'exception de :

Aspiration sonore labio dental B bilabial sonore W semi-voyelle (comme dans Wind) X comme en Allemand : ich, (JOHN.J. GUMPERZ, 1982, Les unités consonantiques ont un très bon pouvoir de distinction. Seule la semi-consonne pose quelque problème : n'apparaissent qu'à la finale de syllabe, elle est plus rare et son pouvoir, qui n'existe pas dans un petit nombre de paires minimales, se trouve limité (ARMAND COLIN.1996 ,66).

3.4.1. Notion de prononciation

La prononciation revêt une importance primordiale dans la didactique des langues, en particulier pour les langues étrangères (Borrell, 1993, p. 43). En effet, les défis auxquels fait face l'enseignement de la prononciation, tels que sa marginalisation, le manque d'heures dédiées à son enseignement et les difficultés liées à la description des éléments phonétiques qui permettent de repérer les erreurs courantes chez les apprenants de FLE, nécessitent une attention particulière de la part des enseignants et une implication dans la recherche dans le domaine de la phonétique. Nous estimons que toute proposition de curriculum devrait découler d'une analyse pédagogique approfondie des défis mentionnés. C'est précisément l'objectif de cette étude, et nous espérons que ses résultats et recommandations seront utiles aux enseignants et aux institutions académiques impliquées dans l'enseignement du français au Soudan.

Afin de remédier au problème de prononciation chez les apprenants soudanais, la phonétique offre une gamme de méthodes de correction phonétique. L'enseignant soudanais doit appliquer les méthodes articulatoires et verbo-tonale, qui sont considérées comme les principales méthodes et souvent perçues comme antagonistes. De plus, les méthodes des oppositions phonologiques et de l'audition et de l'imitation sont également très importantes pour la correction phonétique. Il est également essentiel d'introduire des contenus phonétiques dans les programmes d'enseignement des départements de français.

Afin de remédier au problème de prononciation chez les apprenants soudanais, la phonétique offre une gamme de méthodes de correction phonétique. L'enseignant soudanais

doit appliquer les méthodes articulatoires et verbo-tonale, qui sont considérées comme les principales méthodes et souvent perçues comme antagonistes. De plus, les méthodes des oppositions phonologiques et de l'audition et de l'imitation sont également très importantes pour la correction phonétique. Il est également essentiel d'introduire des contenus phonétiques dans les programmes d'enseignement des départements de français.

3.4.2. Deuxième définition

« La prononciation est production phonique » Cortés, 2002, P 66), apparaissent visiblement dans le rythme, la prosodie et l'intonation et influencent, selon (Raymond Renard, 1982 : p51) directement la courbe mélodique de l'énoncé.

Le français connaît deux accents de langue. L'accent primaire affecte la dernière syllabe du groupe rythmique. Il provoque un allongement notable de la voyelle le supportant. Cet accent est obligatoire et fixe.

L'accent secondaire se situe toujours à la gauche de l'accent primaire à l'intérieur du groupe rythmique. Il existe aussi en français un accent de parole, laissé à la liberté du locuteur appelé accent d'insistance ou accent emphatique *ibid.* p.51.

« La prononciation est de prime important pour la didactique des langues - Surtout les langues étrangères, les défis que connaît l'enseignement de la discipline notamment sa marginalisation, le mauvais choix de manuel d'enseignement les erreurs qui abondent chez les apprenants du FLE méritent l'attention des chercheurs dans le domaine de linguistique appliqué » (Borrell, 1993. Cité par Hillary Shitambasi, 2003, p : 6.)

3.4.3. Les contraintes de la prononciation.

Les contraintes phonétiques se réfèrent aux difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lorsqu'ils essaient de prononcer correctement les sons et les intonations d'une langue. Ces problématique peuvent être liées à plusieurs facteurs, notamment les différences de système vocalique entre la langue maternelle et la langue cible : Certaines langues ont des sons qui n'existent pas dans d'autres langues, ce qui peut rendre la prononciation difficile pour les apprenants. Les différences d'intonation et de rythme : Les langues ont des modèles d'intonation et de rythme différents, qui peuvent affecter la façon dont les mots sont prononcés et compris. Les apprenants du FLE peuvent avoir des difficultés à s'adapter à ces modèles lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue. Les contraintes de prononciation sont un obstacle commun, particulièrement lorsque les systèmes phonologiques de deux langues en contact, comme l'arabe, le bedja et le français, diffèrent considérablement sur ce plan. Chaque

langue possède son propre système de phonèmes, qui varient en termes de production, d'audition et de transmission, et qui sont classés en consonnes et en voyelles.

3.4.4. Valeur de l'enseignement de la prononciation :

Selon Hillary Shitamba, dans son thèse datant de 2013, Léon (1976) affirme que l'enseignement de la phonétique doit être intégré à la classe de langue, car cette discipline présente des exigences non seulement pour les débutants, mais à tous les stades de l'apprentissage. L'auteur souligne que chaque langue utilise un ensemble spécifique de sons, qui peut être relativement facile à apprendre, mais les difficultés surviennent lorsque ces sons sont utilisés en fonction des habitudes articulatoires, rythmiques, mélodiques et linguistiques propres à chaque langue. Ainsi, il ne suffit pas de reconnaître et de reproduire des sons de manière isolée.

L'enseignement de la prononciation revêt une grande valeur dans l'apprentissage d'une langue. En effet, la prononciation correcte permet aux apprenants de communiquer de manière claire et compréhensible avec des locuteurs natifs de la langue cible. Une prononciation précise contribue également à la fluidité et à la naturalité de la conversation, renforçant ainsi la confiance de l'apprenant lorsqu'il s'exprime oralement.

En intégrant l'enseignement de la prononciation dès le début de l'apprentissage, les apprenants développent une conscience phonétique qui leur permet d'acquérir une meilleure compréhension auditive et de produire des sons de manière plus précise. Cela leur permet également de percevoir et de reproduire les subtilités et les variations de la langue, tels que les accents régionaux ou les nuances de l'intonation. De plus, l'enseignement de la prononciation aide les apprenants à éviter les erreurs de prononciation qui pourraient entraîner des malentendus ou une mauvaise interprétation du sens des mots. Cela favorise une communication efficace et réduit les barrières linguistiques. En somme, l'enseignement de la prononciation constitue un élément essentiel de l'apprentissage d'une langue, permettant aux apprenants de développer leurs compétences orales et de communiquer de manière plus fluide et plus naturelle.

Borrell (1993) met en avant l'importance du support phonique, comprenant les sons, l'intonation et le rythme, pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Selon lui, donner du sens à travers la communication nécessite une maîtrise des sons. Ainsi, avant de pouvoir communiquer, il est essentiel de savoir produire les sons de manière adéquate. Su (2012) complète cette idée en affirmant que communiquer consiste à attribuer un sens à une séquence

de sons. Il souligne donc que la production sonore est un prérequis fondamental à la communication efficace. Su poursuit en notant que la peur de s'exprimer à l'oral chez les apprenants de français langue étrangère (FLE) est souvent due à la crainte de faire des erreurs. Cette peur peut inhiber l'apprenant, l'empêchant ainsi de pratiquer activement l'expression orale. Ces observations soulignent l'importance de l'enseignement de la prononciation et de la production sonore dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une maîtrise adéquate de la prononciation aide les apprenants à donner du sens à leur communication et à surmonter leurs inhibitions lorsqu'ils s'expriment oralement. En encourageant une approche positive face aux erreurs, les apprenants se sentent plus à l'aise pour s'exprimer et progressent dans leur apprentissage de la langue.

D'autres chercheurs et spécialistes de l'enseignement des langues ont également souligné l'importance de l'enseignement de la prononciation. Par exemple, Dalton & Seidlhofer (1994) mettent en évidence le lien étroit entre la prononciation et l'intercompréhension, affirmant que des compétences de prononciation solides favorisent une meilleure compréhension mutuelle entre les locuteurs natifs et non natifs d'une langue.

De plus, Derwing & Munro (2005) ont montré que la prononciation joue un rôle crucial dans la perception et l'attribution des stéréotypes linguistiques. Ainsi, une prononciation précise et intelligible peut contribuer à une meilleure intégration sociale et à une communication interculturelle réussie.

L'enseignement de la prononciation a également des avantages cognitifs. Certaines recherches, telles que celles menées par Saito et al. (2012), ont révélé que la formation en phonétique améliore la perception auditive et la discrimination des sons, ce qui peut faciliter l'apprentissage des structures et des règles linguistiques.

Enfin, l'importance de l'enseignement de la prononciation est soulignée dans les approches communicatives de l'enseignement des langues. En mettant l'accent sur la communication authentique, il est essentiel de pouvoir produire des sons et des intonations appropriés pour transmettre efficacement son message.

Dans l'ensemble, ces recherches et perspectives mettent en évidence la valeur de l'enseignement de la prononciation dans l'apprentissage des langues, en soulignant ses implications pour la communication, l'intercompréhension, l'intégration sociale et les compétences cognitives des apprenants.

En effet, tant la méthode Structuro-Globale-Audiovisuelle (SGAV) que l'approche cognitive ont conservé, dans une certaine mesure, le recours à l'analyse contrastive pour la correction phonétique.

L'analyse contrastive consiste à comparer les différences et similitudes entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. Elle vise à identifier les sons, les schémas intonatifs et les structures syllabiques qui diffèrent entre les deux langues. En utilisant cette analyse, les enseignants peuvent cibler les erreurs spécifiques des apprenants et fournir des exercices et des explications adaptées.

Dans le cas de la méthode SGAV, qui met l'accent sur les aspects de la prosodie en plus des exercices de phonétique, l'analyse contrastive peut être utilisée pour aider les apprenants à comprendre et à reproduire les intonations et les rythmes propres à la langue cible, en les comparant à ceux de leur langue maternelle.

Quant à l'approche cognitive, qui met l'accent sur la compréhension intellectuelle du système linguistique cible, l'analyse contrastive peut être utilisée pour aider les apprenants à prendre conscience des différences phonétiques entre leur langue maternelle et la langue cible. Cela peut les aider à comprendre les sources possibles d'erreurs de prononciation et à mettre en œuvre des stratégies de correction appropriées.

Ainsi, bien que la méthode SGAV et l'approche cognitive se concentrent sur d'autres aspects de l'enseignement de la prononciation, elles reconnaissent néanmoins l'importance de l'analyse contrastive pour identifier et corriger les erreurs phonétiques des apprenants.

L'enseignement de la prononciation semble être négligé par les enseignants de français langue étrangère (FLE) dans les universités soudanaises. Il est constaté que de nombreux enseignants évitent d'aborder la prononciation et se concentrent plutôt sur les autres aspects de la langue. Les méthodes de correction phonétique importantes sont souvent omises au fur et à mesure de l'apprentissage des autres aspects de la langue.

Cependant, il est crucial que les futurs enseignants de français prennent conscience de l'importance de la phonétique française. Malheureusement, cette prise de conscience intervient souvent tardivement, lorsque les mauvaises habitudes articulatoires se sont déjà formées chez les étudiants.

Il est nécessaire d'accorder plusieurs années d'enseignement de la phonétique corrective aux étudiants soudanais. Cela permettrait de remédier aux erreurs de prononciation et de développer une compétence phonétique solide chez les apprenants. La correction phonétique

doit être intégrée dès le début de l'apprentissage de la langue, afin d'éviter l'ancrage de mauvaises habitudes et de favoriser une prononciation précise et compréhensible.

Il est donc essentiel que les enseignants de FLE dans les universités soudanaises accordent une attention particulière à l'enseignement de la prononciation et intègrent des méthodes de correction phonétique efficaces dans leur pratique pédagogique. Cela contribuera à améliorer la compétence phonétique des étudiants soudanais en français et à favoriser une communication plus claire et plus fluide dans la langue cible.

Tomé (1995) et Abry (2011) s'expriment respectivement ainsi.

« La plupart des méthodes de FLE ainsi que les manuels de phonétique ont

Négligé d'aborder les difficultés et les interférences articulatoires que les sons du Français provoquent chez l'étudiant dont la langue appartient à un autre système phonétique. Cité par Hillary, p ,19

Aujourd'hui, bon nombre de chercheurs s'accordent pour dire que le domaine de la prononciation (la phonétique et la prosodie) commence à être considéré comme un enseignement secondaire et difficile d'accès pour les apprenants (Saunders 2009 ;

Wachs, 2011 ; Berlatta, 2012). Cité par Hillary,2013, p 17

Dans un article intitulé « Why phonetic s matters » destiné à de futurs enseignants de français des États-Unis, Saunders (2009) décrit, dans les mots suivants, la tendance actuelle chez bon nombre d'enseignants par rapport à l'enseignement de la prononciation.

De nombreux enseignants de français évitent d'enseigner la prononciation, (...) ils pensent que les étudiants (surtout les débutants) parviendront à la maîtriser eux-mêmes au fur et à mesure qu'ils apprennent les autres aspects de la langue (...) Les futurs enseignants de français doivent eux-mêmes être conscients de la phonétique française et de la valeur de son intégration dans leurs cours (...). Il est de loin préférable à l'étudiant d'apprendre «à bien prononcer» dès le départ, plutôt que d'attendre jusqu'à plus tard, quand les mauvaises habitudes articulatoires se seront déjà formées. Plusieurs années d'enseignement de la phonétique corrective aux étudiants américains font preuve des difficultés impliquées dans le processus de correction.

3.4.5. Historique de l'enseignement de la prononciation

Selon Guimbertière (2012), l'enseignement de la prononciation a émergé dans l'enseignement des langues dans les années 1880-1890, grâce à l'introduction de l'Alphabet Phonétique International (API). Cette période a été marquée par une prise de conscience croissante de l'importance de l'expression orale dans l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, l'enseignement des langues a commencé à accorder davantage d'importance à la compétence orale, au détriment de l'apprentissage de la grammaire et des textes littéraires, caractéristiques de la méthode traditionnelle et de la méthode de la grammaire-traduction (Howatt, 1984, cité par Hillary Shitamba, 2013, p : 14).

3.5. La phonologie : Qu'est-ce que la phonologie ?

La phonologie, selon la définition de Liberman & Shankweiler (1989), est le système de représentation par lequel les êtres humains produisent et mémorisent un nombre illimité de mots en utilisant seulement quelques douzaines d'éléments abstraits et dépourvus de signification, appelés phonèmes. Ces éléments phonémiques sont médiatisés par des sons, bien qu'ils ne soient pas eux-mêmes des sons, mais plutôt des catégories abstraites du langage. La phonologie permet de distinguer les différents mots dans une langue donnée (Gombert & al. 2000).). Cité par, Nahed Boukadida, 2008, p :24

3.5.1. Le développement de connaissance phonologique :

L'évolution des connaissances phonologiques représente une étape cruciale dans le développement du langage chez les enfants. La phonologie englobe l'analyse des sons du langage et la manière dont ces sons s'organisent et se combinent pour former des mots et des phrases. Les enfants amorcent le développement de leurs compétences phonologiques dès leur plus jeune âge, bien avant même qu'ils n'entament l'apprentissage de la parole.

Trois niveaux distincts de connaissances phonologiques (syllabique, intra-syllabique et phonémique) se distinguent, chacun ayant des exigences cognitives spécifiques. Certaines de ces compétences se développent avant même l'initiation à la lecture, tandis que d'autres se forment au contact du système alphabétique. Des recherches portant sur la conscience phonologique ont révélé que les jeunes enfants n'éprouvaient aucune difficulté à manipuler des unités phonologiques plus grandes que le phonème. La manipulation de ces unités deviendrait possible ultérieurement, dépendant d'un apprentissage systématique. P : 29

3.5.2. Le différent niveau de traitement phonologique

Selon Nahed Boukadida, p : 29, Avant d'entrer à l'école, les enfants présentent un certain niveau de conscience phonologique. Ils sont capables de manipuler des unités linguistiques plus larges, telles que les syllabes et les composants internes des syllabes. Cette sensibilité se manifeste de manière précoce et spontanée au cours de leur développement linguistique, grâce à leur pratique du langage oral. Par la suite, à mesure qu'ils progressent dans la lecture et l'écriture, les enfants commencent à décomposer les mots en phonèmes

Dès l'âge de quatre ans, les enfants démontrent la capacité de manipuler les syllabes, comme l'ont indiqué des études menées par Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola (1988) et Vellutino & Scalon (1987). Selon les recherches de Fox & Routh (1975), 60% des enfants de 3 ans et 75% des enfants de 4 ans sont capables de restituer au moins une syllabe de mots bisyllabiques. Par ailleurs, Gombert, Gaux & Demont (1994) ont observé que, pour les enfants en grande section de maternelle (GS), le taux de réussite dans des tâches impliquant la suppression de la syllabe finale et initiale est de 31,7% Ibid.

Les facteurs qui influent sur la variation du degré de difficulté des tâches de phonologie sont multiples. Bodé (2001) a identifié trois agents susceptibles de faire varier ce degré :

- Les différents types de tâches (tâche de reconnaissance, d'omission, de fusion, de Segmentation...);
- Les unités phonologiques traitées (rime, syllabe, phonème) ;
- Le troisième facteur regroupe la position du phonème, les caractéristiques phonétiques, le degré de lexicalisé et les caractéristiques des différentes langues.

Les facteurs ainsi identifiés fournissent un cadre utile pour expliquer les variations de difficulté entre différentes tâches de phonologie. Ils peuvent orienter la création d'outils pédagogiques visant à faciliter l'acquisition de la conscience phonologique chez les apprenants, en tenant compte de ces éléments spécifiques qui influent sur la complexité des tâches. Il est toutefois important de souligner que des recherches futures dans ce domaine sont cruciales pour approfondir notre compréhension des interactions complexes entre ces facteurs et leur impact sur l'apprentissage et la performance en phonologie

Au début du primaire, l'élève doit développer la perspective de considérer la langue comme un objet de connaissance soumis à des contraintes qu'il doit progressivement être en mesure de maîtriser et de contrôler (Ziarko, De Koninck & Armand, 2003). Cite par Nqhed, 2008, P : 29

Dans la même perspective, Stanovich (1992) constate une diversité dans la sensibilité à la structure phonologique du langage parlé, avec des niveaux de développement allant du plus élémentaire au plus avancé. En d'autres termes, cela implique de discerner la capacité à reconnaître des unités plus grandes (comme les rimes) de la compétence à analyser explicitement de plus petites unités phonologiques (comme les phonèmes).

Cela suggère que les individus peuvent présenter des aptitudes variées en matière de conscience phonologique, et que certains pourraient être plus à l'aise avec les aspects globaux du langage oral, tels que les schémas rythmiques et les rimes, tandis que d'autres peuvent exceller dans la décomposition minutieuse des sons en phonèmes distincts.

Cette diversité de sensibilité à la structure phonologique peut avoir des implications significatives pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enseignants doivent prendre en compte ces différences individuelles afin d'adapter leurs approches pédagogiques et de fournir un soutien adéquat aux apprenants pour développer pleinement leurs compétences en conscience phonologique.

En fin de compte, l'étude approfondie de ces variations et de leurs liens avec l'apprentissage et la performance en phonologie est essentielle pour optimiser les stratégies d'enseignement et favoriser le développement global des compétences linguistiques chez les apprenants.

3.5.3. Le développement métaphonologique

Selon, Jesus Alegria, Philippe Mousty, 2004, P : 265, L'étude menée par Liberman et ses collègues en 1974 a mis en évidence une augmentation significative des performances dans la tâche de comptage de phonèmes chez les enfants de 6 ans. Cependant, l'origine de cette amélioration demeure sujette à deux interprétations possibles : l'enseignement de la lecture ou un processus de maturation psychologique propre à cet âge.

Pour étayer la première interprétation, plusieurs sources d'information convergentes ont été examinées. Les chercheurs ont réalisé une série d'expériences avec des adultes illettrés afin de vérifier si la conscience phonémique pouvait se développer en dehors du contexte de l'apprentissage de la lecture. Les résultats ont été clairs : les adultes illettrés se sont révélés incapables d'effectuer des opérations liées aux phonèmes, telles que l'ajout ou la suppression d'un phonème initial dans un énoncé.

De plus, dans des tâches similaires portant sur d'autres unités phonologiques, comme les syllabes ou les rimes, les adultes illettrés ont obtenu des performances nettement meilleures.

Cela suggère que la conscience phonémique est spécifiquement liée à l'enseignement de la lecture, et qu'elle ne se développe pas de manière spontanée en dehors de ce contexte.

Ainsi, l'ensemble de ces résultats appuie l'idée que l'amélioration observée dans la tâche de comptage de phonèmes chez les enfants de 6 ans est le résultat direct de l'enseignement de la lecture, et non d'un simple processus de maturation psychologique. L'apprentissage de la lecture semble jouer un rôle crucial dans le développement de la conscience phonémique chez les enfants, ce qui les aide à mieux comprendre et manipuler les sons du langage écrit

3.5.4. Les termes liés à la phonologie

3.5.4.1. Les consonnes

Selon, E. Genouvrier J. Peytard, 1970, P:41, le français en compte dix-sept. on opposera les consonnes **orales** et les consonnes (le critère est le même que pour les voyelles). Il y a trois consonnes nasales : [m] (mais) [n] (nid) [ŋ] (baigne) les autres sont orales.

On opposera en outre les consonnes **sourdes** aux consonnes **sonores**. Si, lors de l'émission d'une consonne, les cordes vocales entrent en activité, la consonne est dite **sonore**

Le français compte six consonnes sourdes, qui ont toutes leur correspondante sonore.

Tableau 7: Consonnes

Sourdes	Sonores correspondantes
[p]	[b]
[t]	[d]
[k]	[g]
[f]	[v]
[s]	[z]
[ʃ]	[ʒ]

[l] [r] sont sonore, elles n'ont pas de correspondance sourdes, sans entrer dans le détail, sachons qu'on peut les réunir sous le terme de **liquides**. Nous retiendrons les parentés suivantes :

[m] [n] [ŋ]

[p] [t] [k] [f] [s] [ʃ]

[b] [d] [g] [v] [z] [ʒ]

[I] [R]

Ainsi que la série d'opposition :

[P] [b] [t] [d] [k] [g] [f] [v] [s] [z] [ʃ] [ʒ]

Les consonnes suivent leur valeur phonétique conventionnelle à l'exception de :

V aspiration sonore laio dental

B bilabial sonore

W semi-voyelle (comme dans wind)

X comme en Allemand: ich, (JOHN.J. GUMPERZ, 1982, P, c XVII

Les unités consonantiques ont un très bon pouvoir de distinction. Seule la semi-consonne [pose quelque problème : n'apparaissent qu'à la finale de syllabe, elle est plus rare et son pouvoir, qui n'existe pas dans un petit nombre de paires minimales, se trouve limité (. ARMAND COLIN.1996 ,66)

D'après, Roman Jakobson, 1973, P :123, les phonèmes sont avant tout des entités oppositives, relatives et négatives. Nous délimitons les phonèmes d'une langue donnée en les décomposant en leurs caractères phonologique constitutifs c'est – à dire que nous établissons pour chaque phonème quelles qualités l'opposent aux autres phonèmes du phonème en question.

3.5.4.2. Semi-voyelle ou semi-consonnes

Le noyau syllabique est habituellement formé d'une seule voyelle. Dans certaines langues, il peut cependant en comporter deux, qui se groupent alors en une seule émission de voix, dans ce cas on est en présence d'une diphtongue (étymologie : double son) : en anglais, I [ai] ; en allemand, Haus [haus] . E. Genouvrier –J. Peytard, 1970, P :40

3.5.4.3. La liaison

Selon le dictionnaire Larousse illustré 2012, la liaison est une « Habitude de prononciation qui consiste à unir la dernière consonne d'un mot habituellement non prononcée à la voyelle initiale du mot suivant (par exemple les amis [lezami]). A cette définition on peut ajouter la liaison devant un 'h' muet.

On distingue trois types de liaisons. Les liaisons obligatoires, les liaisons facultatives et les liaisons interdites qui sont soumises à un certain nombre de règles bien précises qu'il faut respecter, faute de quoi la compréhension même du message est en jeu

3.5.4.4. Le son

1. Le son est produit par les vibrations d'un corps élastiques, qui se transmettent sous forme d'ondes sonores jusqu'à à l'origine de l'ouïe

2. Lorsque les vibrations sont rythmiques et régulières, elles donnent à l'oreille l'impression d'un son musical (note de piano).

Lorsqu'elles sont irrégulières, c'est – à – dire séparées par des intervalles irréguliers, elles donnent l'impression d'un bruit (grincement d'une scie)

3. Le son (et ceci s'applique surtout au son musical) renferme quatre éléments distincts : L'intensité, la hauteur, la durée et le timbre. E .et J. BOURCIEZ ,1967, P : 5

3.6. Phonétique Acoustique

Le son –le son consiste en onde qui se propagent dans l'air à une vitesse d'environ 340 M / (dans d'autre matière (liquides, gaz ou corps solides), avec une vitesse et une faculté dépendent du degré d'élasticité de celles – ci -) Une onde est créée à son tour par une vibration (mouvement répété) qui peut être :1) Périodique. Bertil Malmberg, 1994, P :7

3.7. Phonétique physiologique

L'appareil phonatoire de l'homme comporte trois parties : 1) l'appareil respiratoire qui fournit le courant d'air nécessaire à la production de la plupart des sons du langage ,2)

Le larynx qui crée l'énergie sonore utilisée dans la parole.

La respiration – l'acte de la respiration comprend deux phases, l'inspiration et l'expiration. Ibid, P :24.

3.8. Les sources vocales et variation phonologique et phonétique

La deuxième étape est constituée des cordes vocales, de la glotte et du larynx, intermédiaires entre la soufflerie pulmonaire et les résonateurs supra-glottiques. Elle est aussi appelée la cavité glottique. Les cordes vocales sont la source de vibration

La phonologie et la phonétique de langue sont également soumises à la variation selon le lieu, c'est même souvent la variation qui permet de localiser un interlocuteur. Henri Boyer, 2001, p, 26).

3.9. Éléments prosodiques l'accentuation, le rythme et l'intonation.

Cette partie nécessaire dans la didactique de l'apprentissage de prononciation donc, cette unité phonétique appelé également éléments suprasegmentaux ou tout simplement prosodie, les éléments prosodiques sont donc des éléments para verbaux, un ensemble de phénomènes qui accompagnent et entourent les phonèmes. (Diane M. Dansereau 2005) cela est évident dans nous conversation, en effet dans la conversation, nous devons porter des jugements continus à des niveaux simultanés de signification, selon un processus d'inférence qui à la fois interprète ce qui a été dit et génère des prédictions sur ce qui va suivre.

D'ailleurs l'accent dans est la mise en relief de certaines syllabes, c'est-à-dire l'élévation de la voix sur une unité syllabique de la chaîne linguistique. Comme l'affirme Albert Di Cristo, « Par accentuation, on peut désigner, soit le système accentuel d'une langue (l'accentuation du français, par exemple), soit le fait d'accentuer. La phonétique perceptive nous apprend qu'on éclaircit le timbre d'un son vocalique lorsqu'il est placé à un sommet mélodique. Si un élève tend à assombrir en [e] le timbre du [dans c'est le petit] /se læ pøte/, on aura intérêt à lui présenter le modèle dans sa forme interrogative : c'est le peti ? Raymond Renard, 2002 P : 15- 16.

3.9.1. Intonation et rythme

Le recours aux éléments prosodiques ne favorise pas seulement la structuration expressive du sujet communicant dans tout ce que ce processus complexe comporte de relation avec le biologique (expression corporelle), le cognitif (accès au sens) ou l'affectif : du point de vue phonétique, on peut dire que la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes. Raymond Renard, 2002, P : 15

L'intonation et le rythme se varient d'une région et de l'autre, aussi, l'accent de langue bedawet est privilégié donc, toutes ces variations prosodiques forment un impact clair dans la prononciation de la langue française comme l'accentuation et l'intonation sont absentes chez la majorité des apprenants qui font une production monotone. Pour l'effet de l'accentuation Les apprenants placent l'accent dans différentes syllabes dans le mot. Certains apprenants mettent l'accentuation sur la première syllabe et d'autre au milieu de syllabe. Aussi,

L'acquisition d'une langue commence en effet avec l'apprentissage de la parole les bruits et les sons entendus structurent petit aux champs au dit qui va ensuite s'enrichir, se spécialiser, se nuancer en fonction de la langue produite, Pour identifier les différences entre la langue maternelle et la langue seconde, plusieurs théories d'analyse des erreurs sont abordées dans l'étude, notamment l'Analyse contrastive (AC), l'Analyse interlangue (AIL), et l'Analyse de l'erreur (AE)

3.9.2. La prosodie : l'accent lexical et l'intonation

La prosodie est un ensemble de caractéristiques linguistiques qui englobe l'accent lexical et l'intonation, ainsi que le rythme. Ces éléments jouent un rôle essentiel dans la structure de la parole et la communication.

L'accent lexical permet de mettre en évidence une unité linguistique plus grande qu'un simple phonème, telle qu'une syllabe, un morphème, un mot ou un syntagme. En français, il est couramment réalisé par une augmentation de la durée, de l'intensité ou de la fréquence fondamentale de la syllabe accentuée.

L'intonation, quant à elle, correspond à la variation de la hauteur, de l'intensité et de la durée des sons de la parole. Elle peut être utilisée pour marquer des distinctions de sens, comme l'interrogation, l'exclamation ou la déclaration. En français, l'intonation se caractérise souvent par une montée ou une descente de la hauteur de la voix à la fin d'une phrase ou d'un groupe de mots. Ces éléments de prosodie font l'objet de nombreuses études dans différentes langues, mettant en lumière leur rôle crucial dans l'organisation de l'information et la compréhension du discours.

« La prosodie peut être définie de différentes manières, comme le signale Vaissière (2006 : chapitre X) En première approximation, on peut la définir comme étant la variation de paramètres acoustiques (F0, durée, intensité, timbre des voyelles, qualité de voix) non prévisible à partir des informations segmentales ». Cité par, Takeki KAMIYAMA, 2009, P :65

3.9.3. L'intonation

Selon, Mario Rossi, 2001, P : 1, L'intonation, souvent confondue avec l'un de ses aspects majeurs, la mélodie, est un système linguistique qui vise à organiser et à hiérarchiser

l'information que le locuteur souhaite communiquer à l'auditeur ou aux auditeurs dans son message, tout en linéarisant la hiérarchie des structures syntaxiques. L'intonation fait partie de la prosodie, qui englobe également l'accentuation et le rythme. Lorsque nous parlons d'accentuation selon la définition de Garde (1965), il s'agit principalement de l'accent lexical, qui est une caractéristique du morphème et des propriétés qui lui sont associées.

Les traits prosodiques, tels que l'accentuation et l'intonation, sont définis par plusieurs dimensions qui déterminent leur caractère pluri paramétrique. Ces dimensions sont principalement la fréquence fondamentale, l'intensité et la durée. La fréquence fondamentale est liée à la mélodie et se réfère aux variations de hauteur de la voix, permettant de distinguer des intonations montantes ou descendantes. L'intensité est associée à la sonie et concerne les variations de volume vocal, permettant d'exprimer des nuances émotionnelles ou de mettre en relief certains éléments de la parole. Quant à la durée, elle est en rapport avec l'allongement et la pause, influant sur la vitesse de débit et la séparation des segments linguistiques, apportant ainsi des informations rythmiques et structurelles à l'énoncé. En combinant ces dimensions perceptivement fondées, les traits prosodiques forment un système complexe qui aide les auditeurs à interpréter et comprendre le sens global du discours, en complément des informations segmentales contenues dans les mots et les phrases.

3.10. Élément de phonétique appliquée

François Argod Dutard Armand Colin /Masson, Paris 1996 ISBN :2-20001463-La Communication humaine une grande diversité de codes perceptible par nos sens (musicaux, plastique, graphique ...) Qui permettent, dans une situation donnée, l'échange d'information entre individus d'une même communauté d'expression.

Parmi les signaux employés, qui supposent, à la différence des indices une intentionnalité, les sons de la parole et les graphies de l'écrit qui s'adressent à nos deux sens prédominants, l'audition et la vision occupent une place privilégiée.

3.11. Langue orale et langage écrite

L'acquisition d'une langue commence en effet avec l'apprentissage de la parole.

Les bruits et les sons entendus structurent petit aux champs au dit qui va ensuite s'enrichir, se spécialiser, se nuancer en fonction de la langue produite.

3.12. Oral, prononciation et interphonologie

L'interphonologie est un domaine d'étude en linguistique qui s'intéresse aux interactions entre les différentes langues parlées par un individu, en particulier lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue étrangère. Elle vise à examiner comment la langue maternelle (ou les langues maternelles) d'un apprenant peut influencer l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère, en particulier en ce qui concerne la prononciation et l'accent.

Le concept d'interphonologie, bien que non explicitement nommé en ces termes, est néanmoins présent dans les travaux de Broselow en 1983 sur la "phonologie de la seconde langue" et dans ceux de Tarone en 1987 concernant la "phonologie de l'interlangue". Le concept d'interphonologie sous-tend ces études malgré l'absence directe du terme lui-même. Sylvain Detey et al, 2008, P : 3.

Lorsque quelqu'un apprend une nouvelle langue, son système phonétique et phonologique, qui est déjà développé à partir de sa langue maternelle, peut influencer la façon dont il produit les sons et les schémas intonatifs de la nouvelle langue. Des caractéristiques phonétiques spécifiques de la langue maternelle peuvent être transférées ou interférer avec la prononciation de la langue étrangère.

Par exemple, si quelqu'un dont la langue maternelle est l'arabe, le bedja apprend l'anglais, ou français, il pourrait avoir tendance à prononcer certains sons anglais, français de manière similaire à la prononciation espagnole, ce qui peut conduire à un accent. De même, des aspects intonatifs ou rythmiques de la langue maternelle peuvent également influencer la manière dont la nouvelle langue est parlée.

Les chercheurs en interphonologie étudient ces interactions complexes entre les systèmes phonétiques et phonologiques des différentes langues et cherchent à mieux comprendre comment le bilinguisme ou le multilinguisme peut influencer la production et la perception des sons dans les langues apprises. L'interphonologie peut être utile pour les enseignants de langues étrangères car elle peut les aider à anticiper les problèmes de prononciation spécifiques aux apprenants en fonction de leur langue maternelle et à développer des stratégies pour les aider à améliorer leur prononciation dans la langue cible.

(Développer une compétence de communication orale en langue étrangère implique, notamment, l'apprentissage du système phonético-phonologique de la langue en question, auquel est attachée la « prononciation » des apprenants. L'étude de cet apprentissage a occupé de nombreux chercheurs, depuis le siècle dernier jusqu'à nos jours, que ce soit dans une perspective davantage phonétique, phonologique ou psycholinguistique, et correspond, pour

certain, à ce l'on nomme aujourd'hui interphonologie.) Ibid. : p : 3 :

(L'apprentissage d'un système phonologique étranger s'effectue donc de manière graduelle, à travers les développements de ce système « interphonologique », dont l'étude a notamment été revitalisée par la Théorie de l'Optimalité (OT) (Archangeli, 1997), ainsi qu'en témoigne l'article de Eckman (2004) qui propose un « état des lieux » (« state of the art ») de la question), ibid : p : 3

3.13. Crible phonologique

Le crible phonologique représente « la perception des sons d'une langue étrangère ». (POLIVANOV, 1931, p.79-96) Ce concept de crible a été ultérieurement développé par TROUBETZKOY (1949) dans le domaine de la phonologie, et défini comme un filtre perceptif, contracté graduellement dès l'enfance par les habitudes perceptives de la langue maternelle. Cité par Beatrice Simona Anton COJAN, 2020, P : 9

TROUBETZKOY (1976) présente une explication des attributs du crible phonologique en se référant aux processus de décodage et d'encodage, formulée de la manière ci-après

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue, l'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu' on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue » (TROUBETZKOY, 1976, p.54

3. 14. Interférence

La réflexion linguistique s'est très souvent au cours de son histoire, consacrée à l'étude comparative de langue apparente en vue d'en dégager les propriétés ou origines commune. Jean Pierre Cuq, P.2003.Donc, il est indispensable de cerner une typologie d'interférences

phonétiques entre la langue apprise et la langue maternelle dans l'apprentissage de français. En effet il y a des méthodes de correction articulaire importants comme la méthode verbo-tonale cette méthode qui s'inscrit dans la méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV) et se base essentiellement sur la perception des sons. Elle a été mise en place par Guberina à partir de son expérience réalisée avec les mal entendant, en introduisant le principe du crible phonologique, qui part de l'idée que chaque individu est sound au système phonologique d'une langue étrangère. Cité par Sara Bouhamid, 2018, p :40. Effectivement cette méthode peut devenir un outil pour l'enseignement de la prononciation chez les étudiants soudanais qui sont influencé par leurs langues maternelles arabe et autres langues locales, cette méthode est important aussi pour trainer l'oreille sur les sons français comme les liaisons qui font partie de problème de nous apprenants. Selon le dictionnaire Larousse illustré 2012, la liaison est une « Habitude de prononciation qui consiste à unir la dernière consonne d'un mot habituellement non prononcée à la voyelle initiale du mot. A cette définition on peut ajouter la liaison devant un "h" muet. On distingue trois types de liaisons. Les liaisons obligatoires, les liaisons facultatives et les liaisons interdites qui sont soumises à un certain nombre de règles bien précises qu'il faut respecter, faute de quoi la compréhension même du message est en jeu ainsi que les sources vocaliques et la variation phonologique et phonétique la deuxième étape est constituée des cordes vocales, de la glotte et du larynx, intermédiaires entre la soufflerie pulmonaire et les résonateurs supra-glottiques. Elle est aussi appelée la cavité glottique. Les cordes vocales sont la source de vibration La phonologie et la phonétique de langue sont également soumise à la variation selon le lieu, c'est même souvent la variation qui permet de localiser un interlocuteur. Henri Boyer, 2001, p, 26).

3.15. Notion de l'amplitude

L'amplitude" ou "la puissance". Dans le contexte de la phonétique, l'amplitude fait référence à la mesure de l'intensité ou de la force du son, et concerne l'élévation ou la diminution de la puissance du son produit par le locuteur.

Lors de l'étude de la phonétique et de l'analyse des sons vocaux, l'amplitude est l'une des caractéristiques les plus importantes. Elle permet de déterminer la force ou la faiblesse du son et contribue à distinguer les différents sons, tels que la différence entre le son de la lettre " "ا" « (prononcée "cha" en arabe) et le son de la lettre " "ح" »

La valeur de l'amplitude est influencée par la puissance de la source sonore et la distance sur laquelle le son se propage dans l'espace. Lors de l'étude de l'amplitude, des outils de mesure spécifiques sont utilisés pour déterminer l'intensité du son en unités spécifiées,

souvent exprimées en décibels (dB). Les études phonétiques comportent des analyses détaillées de l'amplitude et d'autres caractéristiques acoustiques pour comprendre la formation des sons et leur analyse scientifique et méthodique.

3. 16. La perception

3.16.1. La perception auditive

Galisson et Coste (1976) P : 58, définissent la perception auditive comme la stimulation des récepteurs de l'oreille interne au moyen d'ondes acoustiques. Effets physiologiques, psychophysiologiques, et psychologiques résultant de cette sensation. Les lois gouvernant les sensations sonores sont très différentes : la fréquence, le temps, l'intensité. (Galisson R et Coste D ; Dictionnaire de Didactique des Langues, Librairie Hachette, 1976, p. 58

Guérin⁹¹ rappelle que l'audition d'un son provoque l'activation des aires auditives Primaires (Aire 42). Guérin cité par Jean Pierre Rossi ; op. 2004, p.254

3.16.2. La perception visuelle

Lieury (2004) P : 47, explique que la fonction de l'oeil est de produire une image lumineuse au fond de l'oeil qui projette l'image optique sur la rétine, couche interne de l'oeil. La rétine est composée de deux sortes de photorécepteurs, les bâtonnets qui « Voient » en noir et blanc et les cônes qui « voient » en couleur. Cet influx est transporté par un neurone jusqu'à une grosse cellule nerveuse, la cellule multipolaire. Il rajoute que la vision ne voit avec acuité qu'un mot d'environ 4 ou 5 lettres car la fovéa qui est une zone minuscule de la rétine (0,4mm de diamètre) est très petite.

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

L'information visuelle (Johnson, 1977 ; Smith, 1972) ou orthographique (Baron, 1973 ; Becker, 1976 ; Paap et al (1977), constitue une base suffisante voire nécessaire pour identifier un mot sans aucun rôle joué par l'information phonologique. La présentation visuelle d'un mot activerait directement sa représentation orthographique correspondante qui à son tour activerait sa représentation lexicale stockée en mémoire, ce qui permettrait la récupération de la signification et de la prononciation du mot en question. Cité par Bugera Cheddad, 2011, P :66 ;(Afin d'apprendre à lire, l'apprenti doit établir une connexion entre les

mots écrits et leur signification stockée en mémoire. Cette connexion peut s'établir grâce au fait que les graphèmes, lettres et groupes de lettres, représentent des phonèmes et des séquences de phonèmes. Les mots écrits peuvent ainsi être reconnus via l'assemblage d'un code phonologique qui donne accès à la signification) Jesus Alegria, Philippe Mousty, 2004, P : 260, (les troubles phonologique et méthodologique chez l'enfant dyslexique, Dans *Enfance* 2004/3 (Vol. 56), pages 259 à 271 Éditions Presses Universitaires de France ISSN 0013-7545 ISBN 213054732X DOI10.3917/enf.563.025

Cette théorie favorise la représentation phonologique qui ne s'intéresse qu'à la Prononciation, au dépend de l'orthographe. Alors que l'élève doit aussi développer sa Représentation orthographique afin d'accroître la reconnaissance et l'identification des Phonèmes / mots. Elle est importante et efficace dans son apprentissage car elle lui permet de découvrir que les mots sont composés de phonèmes et que chaque phonème a sa représentation phonologique, son signifiant, son image acoustique. L'élève doit aussi développer chez lui l'oreille musicale du signifiant pour faire naître sa représentation mentale. Bougerra 68 (il faut formuler)

3. 17. Le développement métaphonologique

Selon, Jesus Alegria, Philippe Mousty, 2004, P : 265, L'étude menée par Liberman et ses collègues en 1974 a mis en évidence une augmentation significative des performances dans la tâche de comptage de phonèmes chez les enfants de 6 ans. Cependant, l'origine de cette amélioration demeure sujette à deux interprétations possibles : l'enseignement de la lecture ou un processus de maturation psychologique propre à cet âge.

Pour étayer la première interprétation, plusieurs sources d'information convergentes ont été examinées. Les chercheurs ont réalisé une série d'expériences avec des adultes illettrés afin de vérifier si la conscience phonémique pouvait se développer en dehors du contexte de l'apprentissage de la lecture. Les résultats ont été clairs : les adultes illettrés se sont révélés incapables d'effectuer des opérations liées aux phonèmes, telles que l'ajout ou la suppression d'un phonème initial dans un énoncé.

De plus, dans des tâches similaires portant sur d'autres unités phonologiques, comme les syllabes ou les rimes, les adultes illettrés ont obtenu des performances nettement meilleures. Cela suggère que la conscience phonémique est spécifiquement liée à l'enseignement de la lecture, et qu'elle ne se développe pas de manière spontanée en dehors de ce contexte.

Ainsi, l'ensemble de ces résultats appuie l'idée que l'amélioration observée dans la tâche de comptage de phonèmes chez les enfants de 6 ans est le résultat direct de l'enseignement de la lecture, et non d'un simple processus de maturation psychologique. L'apprentissage de la lecture semble jouer un rôle crucial dans le développement de la conscience phonémique chez les enfants, ce qui les aide à mieux comprendre et manipuler les sons du langage écrit.

3.18. Évolution des méthodes de l'enseignement de la prononciation

Depuis l'émergence de nouvelles méthodologies d'enseignement des langues, telles que l'approche communicative, l'enseignement de la prononciation a connu un développement continu. Aujourd'hui, il est largement reconnu comme un élément essentiel de l'apprentissage des langues étrangères, visant à développer la compétence orale et la communication efficace. Selon Champagne-Muzar & Bourdages (1998), l'introduction de l'approche communicative entrave l'accent mis sur l'enseignement de la phonétique.

La méthode directe, également connue sous le nom de méthode Berlitz, est apparue à la fin du XIXe et au début du XXe siècle. Elle s'est opposée à la méthode traditionnelle de la grammaire-traduction en privilégiant l'acquisition directe de la langue cible à travers la pratique orale, plutôt que l'étude des règles grammaticales et la traduction de textes. Cette méthodologie se caractérise par l'utilisation exclusive de la langue cible dès le début de l'apprentissage, une pratique orale intensive, l'évitement de la traduction, un apprentissage inductif et l'utilisation de supports visuels et gestuels pour faciliter la compréhension.

Parallèlement, la méthodologie directe, émergée au début du XXe siècle, a renforcé l'importance de la phonétique dans l'enseignement des langues. Elle mettait l'accent sur l'apprentissage oral direct de la langue cible, favorisant l'articulation et la discrimination auditive à travers divers exercices, ainsi que l'utilisation de l'Alphabet Phonétique International et la familiarisation avec les lieux d'articulation des phonèmes (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998).

Dans les années 40 et 60, la phonétique occupait une place prépondérante dans les courants méthodologiques, comme en témoigne la méthode audio-orale qui a émergé aux États-Unis. Cette méthode mettait également l'accent sur la phonétique, en utilisant des phrases modèles et des exercices structuraux inspirés du behaviorisme et des distributions, dont les fondateurs étaient respectivement Skinner, Bloomfield et Harris (Wachs, 2011).

Ces différentes approches pédagogiques mettant l'accent sur la phonétique ont accordé une place centrale à la prononciation dans l'enseignement des langues. Elles ont souligné

l'importance de l'écoute, de l'articulation et de la répétition pour développer des compétences orales et une compréhension auditive précises, contribuant ainsi à l'évolution de l'enseignement de la prononciation.

L'enseignement de la prononciation a été enrichi par l'émergence de la méthode Structuro-Globale-Audiovisuelle (SGAV), qui met l'accent sur l'expression orale et aborde également les aspects de la prosodie en plus des exercices de phonétique. Par la suite, une approche cognitive est entrée en scène, mettant l'accent sur la compréhension intellectuelle du système linguistique cible dans l'enseignement des langues (Chastain, 1990).

En résumé, ces différentes approches témoignent d'une reconnaissance croissante de l'importance de la prononciation dans l'apprentissage des langues. Elles mettent en évidence la nécessité d'aborder la prononciation de manière holistique, en incluant à la fois les aspects phonétiques et prosodiques, ainsi qu'en favorisant la compréhension intellectuelle du système linguistique cible. Ce constat souligne l'importance de développer des compétences de prononciation précises et communicatives pour une communication efficace dans une langue étrangère.

3.18. 1. Théories pour l'analyse d'erreurs

Dans l'analyse des erreurs phonétiques et prosodiques, trois théories importantes sont souvent mises en avant : l'Analyse Contrastive (AC), l'Analyse de l'Interlangue et l'Analyse de l'Erreur (AIL). Ces théories offrent des perspectives différentes mais complémentaires pour comprendre les erreurs phonétiques et prosodiques dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère.

3.18.2. L'analyse contrastive(AC)

L'analyse contrastive (AC) Cette approche s'est développée au milieu du 20ème siècle aux Etats unis suite à l'apparition en 1957 de l'ouvrage de Lado dont le titre linguistique Across culture (Lado, 1957) Elle analyse principalement le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues des langues secondes ou étrangère sous l'angle des notions de transferts et d'interférence. Cité par Hillary Shitamba 2013, p.30.

Les défenseurs de l'analyse contrastive tels que Glisson et Coste (1979) proposent comme solution au problème d'interférence, le recours à une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues données, à tous les niveaux phonologiques, morphosyntaxique etc. donc, cette idée est très importante pour faire une comparaison entre l'arabe surtout l'arabe dialectal soudanais et le français pour mener une analyse contrastive

pour déceler tous les impacts relevés et finir avec ceux qui nous intéressent qui doivent relever de l'usage des langues maternelles. Pour chaque impact nous devons donner l'interférence relevée, il faut que les langues maternelles enregistrent le plus grand pourcentage afin de mettre fin au problème de la difficulté à prononcer les sons français chez nos étudiants. La linguistique contrastive a une grande importance dans l'acquisition et l'enseignement d'une langue étrangère. On sait que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle est un des obstacles attendus qui rencontrent l'apprenant. Afin de mieux connaître les points qui sont susceptibles d'être influencés par la langue maternelle, il est efficace de faire une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible en analysant leurs similitudes et leurs différences pour faciliter l'articulation aux apprenants.

L'expérience des enseignants font n'apparaissent pas seulement quand L2 et L1 sont différentes et que faire des erreurs est une part inévitable de l'apprentissage d'une langue mais seules certains de ces erreurs sont d'une sorte qui peut sans doute être attribuée l'influence de L1 (Ringbom, 1994) Ibid. L'analyse de l'Erreur (AE) : L'analyse d'erreurs développés par Corder à partir des années 1960 a été considérée complément ou un substitut des analyses contrastives suites au constat qu'un grand nombre d'erreurs prédites par CA n'apparaissent pas du tout, alors que de nombreuse erreurs apparaissaient. Sans avoir été prédites par CA.

3.18.3. Analyse de l'inter langue (AIL)

L'analyse de l'interlangue est une approche fondamentale en linguistique appliquée et en acquisition des langues. Elle se concentre sur l'étude du processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère par les apprenants, en mettant l'accent sur les erreurs, les schémas et les stratégies utilisés lors de la production et de la compréhension linguistique.

Selinker (1974) donna le nom d'inter langue à la langue produite par un apprenant dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Besse et Porquier (1984) soulignent que l'inter langue comporte au moins des règles de la langue cible, des traces des règles de la langue cible, des traces des règles de la langue maternelle et des règles n'appartenance ni à l'un à l'autre. Ibid.P :34.

« La fonction linguistique des éléments segmentaux est essentiellement oppositive et distinctive. Le domaine suprasegmental, domaine de la dimension linéaire de la chaîne parlée, où opèrent notamment à différents niveaux des phénomènes de regroupement d'unité et de contour mélodique. » (Jaques Moeschler et al 2006, 46).

L'interlangue est considérée comme un processus dynamique et en constante évolution, reflétant les progrès des apprenants dans l'acquisition d'une langue. Les erreurs et les productions linguistiques sont des indices importants de ce processus.

Les caractéristiques de l'interlangue peuvent être fortement influencées par la langue maternelle des apprenants. Les transferts linguistiques de la langue maternelle vers la langue cible peuvent conduire à des erreurs spécifiques et à des modèles récurrents dans l'interlangue.

En somme, l'analyse de l'interlangue fournit un cadre théorique et des outils méthodologiques pour étudier le processus complexe d'acquisition des langues secondes et étrangères, ce qui permet de mieux comprendre les défis auxquels sont confrontés les apprenants et d'améliorer les pratiques d'enseignement des langues.

3.18.4. L'analyse de l'erreur

L'Analyse d'Erreurs, élaborée par Corder à partir des années 1960, a été envisagée comme un complément ou une alternative à l'Analyse Contrastive (CA) après avoir constaté qu'un nombre significatif d'erreurs prédites par l'Analyse Contrastive ne se produisaient pas du tout, tandis que de nombreuses erreurs survenaient sans avoir été anticipées par l'Analyse Contrastive. Cette constatation a nécessité un changement dans l'approche, en passant d'une démarche basée sur des prédictions à une approche débutant avec du matériel authentique. Cette nouvelle méthode impliquait d'abord une description systématique du matériel, puis une analyse des causes potentielles des erreurs observées.

L'AIL se concentre spécifiquement sur les erreurs linguistiques commises par les apprenants, y compris les erreurs phonétiques et prosodiques, et cherche à les classer et à les expliquer.

Elle identifie les types d'erreurs récurrents et examine les causes sous-jacentes de ces erreurs, qu'elles soient dues à des interférences de la langue maternelle, à des influences sociales ou à d'autres facteurs.

Par exemple, une erreur phonétique telle qu'une substitution de consonnes pourrait résulter d'une similarité phonétique entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible.

Selon Hillary Shitamba Simulalma, 2016. P :34, l'analyse d'erreurs poursuit un double objectif. D'un côté, elle vise à approfondir notre compréhension des mécanismes sous-tendant l'apprentissage d'une langue étrangère sur le plan théorique. D'un autre côté, elle s'applique à améliorer directement les méthodes d'enseignement pratiques. En somme, cette démarche

contribue à élaborer des principes et des stratégies pédagogiques plus efficaces, qui reconnaissent pleinement le rôle et l'importance des erreurs dans le processus d'apprentissage.

3.18.5. Les méthodes de phonétique corrective

Jusqu'aux années 70, la phonétique articulatoire était prédominante, mais cela ne signifie pas qu'elle ne soit plus pertinente aujourd'hui. Au contraire, elle montre des résultats encourageants dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Cette approche repose sur une compréhension approfondie des mécanismes articulatoires des voyelles et des consonnes, ainsi que sur une connaissance des concepts théoriques du système phonologique. Ces connaissances aident les apprenants à produire correctement les sons en se basant sur des modèles.

L'évolution notable de cette méthode découle de l'introduction d'équipements sophistiqués qui présentent des schémas détaillés en coupe longitudinale de la cavité buccale, nasale et pharyngée. Ces schémas fournissent une précision accrue sur le mode et l'emplacement exact d'articulation des phonèmes.

L'enseignant doit présenter les mouvements essentiels pour produire les divers phonèmes. À l'aide de vues de profil, il peut illustrer les différentes positions des organes du conduit vocal. De plus, il peut expliquer les mouvements spécifiques des lèvres ou de la langue.

Il est essentiel que l'enseignant maîtrise l'utilisation du procédé de correction le plus approprié. Il doit privilégier la méthode de correction phonétique articulatoire et l'appliquer judicieusement lorsque nécessaire. Par exemple, un apprenant qui observe l'articulation du [f] ou du [p] peut tenter de les imiter pour parvenir à une production satisfaisante.

La méthode articulatoire seule ne peut assurer une prononciation parfaite, car elle ne prend pas en compte le facteur auditif, les phénomènes combinatoires et les éléments prosodiques. En se focalisant uniquement sur l'aspect phonatoire, elle néglige la dimension globale du langage. De plus, elle peut limiter la spontanéité dans l'apprentissage linguistique.

Cependant, Landercy et Renard (1999, p.199) reconnaissent que même si elle n'est pas parfaite, la méthode articulatoire peut être efficace comme méthode de correction dans le cadre d'une amélioration méthodique et intellectualisé de la langue.

Elle repose sur les principes suivants :

La description de l'acte phonatoire.

L'analyse du système phonologique

3.18.6. La correction axée sur l'écoute de modèles à partir d'un enregistrement sonore

Le laboratoire de langue offre un cadre idéal pour promouvoir l'apprentissage personnalisé. Il permet le développement des compétences perceptives à un rythme adapté à chaque individu. De surcroît, il contribue à l'entraînement de l'appareil auditif à discerner une diversité de sons. Malgré les fluctuations de sa popularité, le laboratoire demeure un atout précieux pour l'amélioration de l'acuité auditive des apprenants.

Les méthodes recommandées impliquent l'écoute d'un échantillon sonore capté par un appareil appelé "phonographe". L'efficacité de ces procédures a considérablement augmenté avec l'avènement des laboratoires de langue et des magnétophones.

Guberina, en refusant d'examiner de manière intentionnelle l'apprentissage déchiffré du système phonologique de la langue, a introduit un changement indéniable dans ses recherches. Son approche, qui préconise l'écoute d'enregistrements suivie de l'imitation de la prononciation, repose sur de nouvelles idées intégrées dans une méthodologie audio-orale sensée. Cette méthode accorde une priorité à l'oralité et vise à obtenir une prononciation précise. Les exercices consistent à répéter et à améliorer la discrimination auditive en écoutant des enregistrements de locuteurs natifs.

Cette méthode met l'accent sur la perception et la discrimination. L'apprenant est encouragé à s'écouter et à s'auto-évaluer. En revanche, l'imitation sans réflexion risque d'épuiser l'apprenant, de l'ennuyer et surtout de décourager un débutant qui ne sait pas s'auto-observer et s'améliorer. Cependant, cette approche restait partielle et fortement normative.

Pedoya et Guimbretière 1988. P 18 -20 soulignent l'importance de la liaison entre le travail réalisé en laboratoire et son intégration en classe, que ce soit à travers des activités de réflexion ou de production.

Cette approche surestime la capacité d'autocorrection des apprenants. Les débutants risquent de développer de mauvaises habitudes, étant limités à reproduire uniquement ce qu'ils ont entendu à travers leurs filtres phonologiques, sans pouvoir reconnaître les sons absents de leur langue maternelle. Il est crucial que l'enseignant soit bien formé à cette méthode spécifique afin d'aider les apprenants à assumer leur propre autocorrection

Il convient cependant de reconnaître l'efficacité de cette méthode qui repose sur l'importance accordée à l'audio et qui incite l'apprenant à une écoute attentive. Tout en favorisant le travail individuel, cette méthode ne néglige ni l'intonation ni la structure. Ses fondements reposent sur :

L'écoute attentive.

La maîtrise des aspects phonétiques.

3.18.7. La Méthode Verbo- Tonal

La méthode verbo-tonale a été sélectionnée en ignorant les facteurs de classification des phonèmes. D'un côté, les ébauches de Bloomfield, Jakobson et Halle classifient les différents phonèmes selon leurs traits distinctifs. De l'autre côté, les analystes conseillent la mémorisation des phonèmes et se basent sur leurs oppositions en procédant par la commutation d'un seul son afin d'obtenir des paires minimales, telles que : plat/brat, chien/bien. Ensuite, ils opèrent par la répétition des exercices de discrimination auditive, principalement de type binaire.

Selon Landercy Renard (1977, p.213), la méthode verbo-tonale vise à influencer l'audition par une correction ciblée qui agit à la fois sur la production vocale et sur le modèle auditif, permettant ainsi à l'élève d'adopter intuitivement une prononciation précise sans recourir à une analyse consciente.

D'après Bouggera Cheddad (2011, p.24), la méthode verbale tonique est une approche corrective fondée sur la corrélation entre la perception et la production. Les fondements de cette méthode impliquent :

L'ajustement du modèle en fonction des erreurs commises par l'apprenant. Par exemple, la confusion entre les sons [y] et [i] pour un locuteur arabophone.

Les techniques utilisées comprennent la prosodie, la modulation de la prononciation et la phonétique combinatoire.

L'inconvénient de cette approche est de privilégier le son cible au détriment de l'ensemble phonétique. L'absence d'intonation et de contextualisation de ces paires constitue également des risques inhérents à cette méthode.

Gubérina affirme que la langue est un ensemble acoustico-visuel, soulignant ainsi l'importance de la perception auditive et visuelle dans ce mécanisme. D'après lui, la théorie

verbo-tonale, qui se concentre avant tout sur la perception des sons, propose une approche fructueuse de correction en mettant l'accent sur la maîtrise du rythme et de l'intonation caractéristiques de chaque langue étrangère.

Cette méthode se centre sur la réhabilitation de l'appareil auditif, en mettant l'accent sur l'utilisation de la prosodie, incluant l'intonation ascendante ou descendante ainsi que le rythme, pour apporter la correction nécessaire. Elle utilise des exercices et des techniques spécifiques pour entraîner l'oreille à reconnaître et à reproduire les variations de la prosodie, ce qui peut contribuer à améliorer la compréhension et la communication verbale.

Pour la méthode verbo-tonale, ses fondements reposent sur :

La perception auditive : En développant la capacité à reconnaître les variations subtiles dans l'intonation et le rythme du langage parlé.

Les faits phonétiques : En comprenant les principes et les règles sous-jacents qui régissent les sons de la langue et leur production.

La tension / le relâchement : En travaillant sur la modulation de la tension musculaire dans la production de la parole, ce qui peut influencer l'intonation et le rythme.

Le timbre aigu / grave : En distinguant et en utilisant les variations de hauteur dans la voix pour exprimer différentes émotions et intentions lors de la communication verbale.

3.18.8. La méthode fondée sur des oppositions phonologiques

Comme en linguistique structurale la méthode des oppositions phonologiques donne une grande importance à l'opposition des phonèmes. Elle propose aux apprenants du FLE des exercices ayant un ensemble des paires minimales qui ne diffèrent que d'un seul phonème donc à valeur exclusivement distinctive. Cette discrimination auditive, vise à opposer les phonèmes proches pour mieux les distinguer et éviter toute confusion aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En français, les principales paires sont entre autre [b] / [p], [f] / [v], [s] / [z], [k] / [g], [ʒ] / [ʒ̥], [t] / [d], [o] / [ɔ]

Bloomfield, Jakobson et Halle classifient les phonèmes selon leurs distinctions phonémiques, conduisant à des contrastes de nature binaire. Le but de cette approche est d'identifier et de mémoriser les phonèmes en situation d'opposition.

Selon Bouggera Cheddad (2011, p.26), La méthode implique de soumettre aux étudiants des exercices d'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les étudiants écoutent et répètent

des listes de mots où le remplacement d'un seul phonème entraîne un changement de sens, comme dans "temps/banc" ou "pont/bon". Elle repose sur la reconnaissance et la mémorisation des phonèmes en situation d'opposition.

3.19. Divergence et Convergence Entre l'arabe, Le français et le Bedja

Nous commençons cette partie en étudiant la structure des phonèmes en arabe, puis en français et enfin en bedja, cette tentative de comparaison vise à identifier les sons qui posent des problèmes à nos apprenants arabophones et bedhaaweetephones.

3.19.1. La langue arabe

Selon Blmachère R, Godefroy 1978, p : 11. « La langue arabe est la langue parlée par les membres de la communauté arabe « sémitique » dont la branche septentrionale et orientale était ou est constituée par l'akkadien (ou assyro-babylonien), le cananéen, l'hébreu et les idiomes araméen » la langue arabe est un phénomène linguistique complexe, avec une riche histoire et une grande diversité régionale. La diglossie est un aspect important de la langue arabe contemporaine, qui doit être compris et maîtrisé par ceux qui souhaitent comprendre et communiquer efficacement dans cette langue.

L'arabe classique est la langue du Coran et de la poésie préislamique. La langue arabe a existé et s'est répandue à travers le monde grâce au Saint Coran.

L'arabe dialectal (Aldarija) est parlé à différents degrés d'un pays à l'autre.

3.19.2. La structure de l'arabe standard

La phonétique arabe a été abordée par les anciens grammairiens connus dans la linguistique arabe comme Sibawayhi, Ibn Ginni, as-Sirafi et Radia-din Astarābādi, qui sont d'anciens phonéticiens ayant étudié les sons de l'arabe. En fait, chaque langue est caractérisée par un système phonologique différent d'une langue à l'autre.

Selon Flesch 1990 p : 204), l'alphabet arabe se compose de vingt-huit lettres, auxquelles s'ajoute le hamza الهمزة [, âmzh~], qui est considéré comme une lettre à part entière. Parmi ces lettres, il existe quatorze consonnes qui n'ont pas d'équivalent dans le français standard. Il s'agit de القاف، الغين، العين، الطاء، الضاد، الصاد، الراء، الذال، الخاء، الحاء، التاء، الهمزة et الهاء, et qui sont présentes dans la langue arabe moderne.

En outre, la phonétique de l'arabe classique est caractérisée par une grande diversité que l'on ne retrouve pas dans les autres langues.

Les unités phonétiques arabes ne sont composées que d'une seule classe à savoir les ḥurūf Le ḥarf est le produit d'un maqṭa (lieu de coupure), sur le sawt (résonance émise par la poitrine), véhiculé continuellement par le nafas (souffle) en ascension dans la gorge, puis dans la bouche. Il y a un ḥarf partout où les organes articulatoires opposent ce maqṭa au sawt en mouvement. Il rajoute que ce qui constitue proprement le ḥarf est un son particulier (ḡars), conséquence de l'appuiement des organes en ce lieu de maqṭa. Pour chaque maqṭa, un ḡars, un ḥarf

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

« La phonétique arabe est également influencée par les dialectes arabophones, notamment en ce qui concerne l'accent tonique, l'articulation du جيم jîm, du هاء هاء hâ', du ضاد dâd, etc. effectivement, Au Soudan, l'arabe peut varier de celui d'autres pays arabes. (Kinda Alshekh et al, 2004, p : 198,)

3.19.3. Le mode d'articulation

Les ḥurūf et les phonèmes sont aussi catégorisés selon leurs traits articulatoires Sonore /sourde : D'après Bouguerra Cheddad (2011, p.38), l'arabe contient des consonnes qui sont prononcées avec la vibration des cordes vocales, appelées "sonores", telles que [b, m, d, n, ḍ, z, ẓ, ḡ, r, ḡ, y, w, l, ḍ, ']. D'autres consonnes telles que [t, ṭ, ḥ, ḥ, s, š, š, t, f, q, l, h] sont articulées sans vibration des cordes vocales, ce qui les rend "sourdes". Ainsi, Sibawayh utilise le terme "maḡhūra" pour indiquer la sonorité et "mahmūsa" pour la surdité. Mais Selon J. Cantineau en 1960 (p. 55), les maḡhūra sont des consonnes "pressées", c'est-à-dire produites avec une forte tension des organes au point d'articulation et sans souffle, tandis que les mahmūsa sont des consonnes "non pressées", produites avec une faible tension des organes et accompagnées d'un souffle qui correspond à une forte corrélation de pression, occlusive/fricative :

« L'arabe aussi dispose de consonnes avec une totale occlusion de l'air par les organes phonatoires au niveau de la cavité buccale comme [b, d, t, m, n, ʔ, k, q, ʕ] « occlusive » ; et une légère obstruction de l'air en produisant un bruit de friction par les articulateurs pour leurs réalisations comme [f, ɖ, z, ʔ, z, s, ʂ, ʒ, ʃ, ɗ, ɠ, ɣ, ɦ, ɦ, h] « fricatives ». Les sont occlusifs comme le son /b/ dans le mot (bab) " باب « qui signifie " porte", et (kitab) qui signifie " livre" (كتاب).

Et les sons fricatifs comme Le son /s/ : comme dans le mot " سلام" qui signifie "paix ». Et le son /ʃ/ : dans le mot " شمس " (shamas) qui signifie "soleil "

Le son /z/ : comme dans le mot « زيت " (zayt) qui signifie "huile" le son / ʒ/ : comme dans le mot " جميل " Jamil). En ce qui concerne les sons nasaux. Les apprenants arabophones pourraient avoir des difficultés lors de la réalisation du phonème [ɲ] qui ne figure pas dans leur système phonologique. Il est moins fréquent dans la langue arabe, tels que /ɲ/ (comme dans le mot "maɲgū" qui signifie "mangue") Ce phonème n'existe pas en arabe standard et ne correspond à aucun des phonèmes nasaux en arabe. Par conséquent, les apprenants arabophones peuvent avoir des difficultés à produire ce son ou à le distinguer des autres sont similaires. Cela est dû aux différences entre les systèmes phonologiques de l'arabe et du français, et nécessite une attention particulière lors de l'apprentissage du français. Il faut noter que l'arabe contient plusieurs phonèmes nasaux, mais les deux phonèmes nasaux les plus couramment utilisés sont /m/ et /n/ qui sont reconnu par Sibawayhi, cité par Bouguerra Cheddad, p : 38 « le phénomène de nasalisation ». Cependant, il y a d'autres phonèmes nasaux. Donc, pour être plus précis, on peut dire que l'arabe contient au moins quatre phonèmes nasaux différents.

Et les sons fricatifs comme Le son /s/ : comme dans le mot " سلام" qui signifie "paix ». Et le son /ʃ/ : dans le mot " شمس " (shamas) qui signifie "soleil "

Le son /z/ : comme dans le mot « زيت " (zayt) qui signifie "huile" le son / ʒ/ : comme dans le mot " جميل " Jamil). En ce qui concerne les sons nasaux. Les apprenants arabophones pourraient avoir des difficultés lors de la réalisation du phonème [ɲ] qui ne figure pas dans leur système phonologique. Il est moins fréquent dans la langue arabe, tels que /ɲ/ (comme dans le mot "maɲgū" qui signifie "mangue") Ce phonème n'existe pas en arabe standard et ne correspond à aucun des phonèmes nasaux en arabe. Par conséquent, les apprenants arabophones peuvent avoir des difficultés à produire ce son ou à le distinguer des autres sont similaires. Cela est dû aux différences entre les systèmes phonologiques de l'arabe et du français, et nécessite une attention particulière lors de l'apprentissage du français. Il faut noter que l'arabe contient plusieurs phonèmes nasaux, mais les deux phonèmes nasaux les plus

couramment utilisés sont /m/ et /n/ qui sont reconnus par Sibawayhi, cité par Bouguerra Cheddad, p : 38 « le phénomène de nasalisation ». Cependant, il y a d'autres phonèmes nasaux. Donc, pour être plus précis, on peut dire que l'arabe contient au moins quatre phonèmes nasaux différents.

Tableau 8: alphabet de langue arabe

Alphabet	Valeur	Lieu d'articulation
ء	/ʔalif/	Laryngale occlusive
ب	/baʔ:/	Labiale occlusive sonore
ت	/taʔ:/	Dentale occlusive sourde
ث	/θ:ʔ/	Interdentale émise en insérant le bout de la langue entre les dents ; spirante, Sourde
ج	/dʒi:m/	Spirante palatale sonore
ح	/ħaʔ:/	Spirante laryngale sourde
خ	/xa:ʔ/	Vélaire spirante sourde
د	/da:l/	Dentale occlusive sonore
ذ	/ða:l/	Interdentale spirante sonore émise en insérant le bout de la langue entre les dents
ر	/ra:ʔ/	Vibrante linguale souvent appelée « liquide »
ز	/za:j/	Dentale spirante sonore
س	/ʃi:n/	Dentale spirante sourde
ش	/ʃi:n/	Palatale spirante sourde
ص	/sa:d/	Emphatique; dentale spirante sourde vélarisée
ض	/δMa:d/	Emphatique; inter dentale spirante sonore vélarisée
ط	/ta/	Emphatique ; dentale occlusive sourde vélarisée
ظ	/δMa:ʔ/	Emphatique; inter dentale spirante sonore vélarisée
ع	/ʕajn/	Laryngale spirante sonore
غ	/ɣajn/	Vélaire spirante sonore
ف	/fa:ʔ/	Labiodentale spirante sourde
ق	/qa:f/	Occlusive arrière-vélaire sourde accompagnée d'une explosion glottale
ك	/qa:f/	Palatale occlusive sourde
ل	/la:m/	Linguale souvent appelée « liquide »
م	/mi:m/	Labiale nasalisée
ن	/nu:n/	Dentale nasalisée
ه	/ha:ʔ/	Spirante sonore
و	/wa:w/	Consonne /Voyelle longue vélaire labiale
ي	/ja:ʔ/	Consonne /Voyelle longue palato-alvéolaire

Les trois voyelles brèves sont au nombre de trois :

δMamma : / u / ة un signe suscrit

kasra : / i / ِ un signe souscrit

fatha : / a / - un signe suscrit

/Sukun/ ˆ « le repos » ou /dzazm/ « coupure » indique l'absence de voyelle

brève, la dernière lettre est quiescente.

/ʃadda/ ˆ indique le renforcement de la consonne, appelé « gémination ».

/tanwin/ indique que la voyelle finale d'un mot est affectée d'un son [ː]

3.19.4. Caractéristiques phonologiques

Le système syllabique de l'arabe standard est ainsi réduit à quelques structures syllabiques du type CV43, CVV, CVC et dans quelques cas CVVC (Cohen, 2007 ; Baccouche, 2003). L'aspect discret et même déficitaire des voyelles par rapport aux consonnes, tant phonologiquement que graphiquement, est à mettre en relation avec les caractéristiques morphologiques spécifiques aux langues sémitiques et la richesse de cette dimension dans la production lexicale.

Le système phonémique de l'arabe est distingué par une abondance de consonnes et une relative rareté de voyelles (Cohen, 2007). Il se compose de 26 phonèmes consonantiques qui sont chacun représentés par une seule lettre de l'alphabet dans une correspondance biunivoque. Comparativement aux langues indo-européennes telles que le français ou le portugais, l'arabe ne possède pas certains phonèmes tels que [p] et [v], mais présente en revanche une grande variété de consonnes produites avec les articulateurs arrières (par exemple, la pharyngale [ħ], la gutturale [ʔʕ], les emphatiques [sʕ], [tʕ], [dʕ], [zʕ]; Baccouche, 2003). De plus, deux lettres (wāw و [w] et yā ي [j]) sont considérées comme des semi-consonnes. Elles peuvent apparaître dans les deux seules diphtongues de l'arabe [aw] et [aj], fonctionnant soit comme des consonnes, soit comme marqueurs d'un allongement vocalique.

Comme mentionné précédemment, l'arabe utilise uniquement trois timbres vocaliques ([ɑ], [ɪ] et [ʊ]) qui sont orthographiés avec des signes diacritiques discrets lorsque le système d'écriture est complet (c'est-à-dire vocalisé). Ces trois voyelles peuvent également être prolongées, et sont alors appelées voyelles longues, notées graphiquement par les lettres ِ, َ, ُ et ُ, placées après la consonne initiale de la syllabe. Les syllabes arabes commencent toujours par une consonne et sont dominées par l'alternance consonne-voyelle.

Le système syllabique de l'arabe standard se limite donc à quelques structures syllabiques telles que CV43, CVV, CVC et dans certains cas CVVC (Cohen, 2007 ; Baccouche, 2003). La discrétion et la relative rareté des voyelles par rapport aux consonnes,

tant sur le plan phonologique que graphique, sont liées aux caractéristiques morphologiques spécifiques des langues sémitiques et à l'abondance de cette dimension dans la production lexicale.

3.19.5. La différence entre système vocalique entre arabe soudanais et français

- L'arabe soudanais ne connaît pas de voyelles nasales, tandis que le français en connaît quatre ;
- Toute la série antérieure arrondie n'existe pas en arabe soudanais [y], [ø], [ə], [œ] ;
- L'arabe ne connaît qu'une seule aperture, la moyenne, tandis que le français en connaît deux.

D'après cette analyse de deux systèmes vocaliques, nous pouvons dire que ces différences pourraient être parmi les raisons les plus fortes à l'origine des difficultés de prononciation des Soudanais apprenant le français.

3.19. 6.Syllabe

La syllabe constitue l'unité rythmique du français parlé, et la segmentation en syllabes constitue un élément crucial et significatif.

« Une des premières structurations linguistiques chez le jeune enfant qui associe consonnes et voyelles selon un principe syllabique. » (LHOTE, 1995, p.144)

La notion de syllabe a été abordée par plusieurs linguistes, car elle revêt une importance cruciale pour les apprenants qui doivent la maîtriser afin de l'adopter correctement. La syllabe, aurait un rôle primordial dans la reconnaissance de la parole. (MEHLER et al., 1981 ; GOLDSMITH, 1990 ; PALLIER, 1994) et autres, phonéticiens considèrent la syllabe comme l'élément fondamental de l'analyse phonétique comme » (MALMBERG, 1987, p. 74. Cité par Beatrice, P : 27) qui voit la syllabe « une des notions fondamentales en phonétique. « Les syllabes sont les représentations mentales utilisées lors de l'accès au lexique et que la perception des syllabes se fait en premier et la détection des phonèmes » (CUTLER, 2001, p.186) Cité par Beatrice Simonq Anton ,2004 P : 25)

Par conséquent, dans le contexte de la perception, il conviendrait de lui accorder une importance primordiale, comme souligné par PALLIER en 1994 (p.14). Cité par Beatrice Simona Anton ,2004, P :25-26 :

Certains soutiennent que la prééminence de la syllabe l'emporterait sur celle du phonème, car, Selon PALLIER, 1994, P : 14, « la syllabe est l'unité primaire de perception, plutôt que le phonème ou le trait distinctif »

Cependant, une découverte majeure remet en question cette conclusion : les effets de cohérence et de complexité syllabique, observés chez des sujets français, n'ont pas été reproduits chez des sujets anglais (Cutler, Mehler, Norris et Segui, 1986 ; Cutler, Butterfield et Williams, 1987). Dans ces expériences, les sujets anglais semblent ne pas être sensibles à la structure syllabique des stimuli. De plus, d'autres chercheurs (Marlsen-Wilson, 1984 ; Norris et Cutler, 1988 ; Pitt et Samuel, 1990) ont remis en question l'idée que la syllabe soit l'unité fondamentale pour décoder la parole, en se basant sur d'autres expériences menées également en anglais. Ces résultats soulèvent la possibilité que les locuteurs de différentes langues puissent utiliser divers types d'unités perceptives, une hypothèse qui a conduit à une série de recherches comparatives entre différentes langues (espagnol, portugais, hollandais, japonais... cf. Cutler, 1993 pour une présentation de ces recherches).

Il convient de noter, cependant, qu'il n'y a pas du tout de consensus sur l'interprétation de ces résultats variés (on peut comparer, par exemple : Bradley, Sánchez-Casas et García-Albea, 1993 ; Cutler et al., 1986 ; Dupoux, 1993 ; Norris et Cutler, 1985 ; Segui et al., 1990). La situation est particulièrement paradoxale en anglais, où certains auteurs affirment que le phonème est l'unité de perception (par exemple, Pitt et Samuel, 1990), tandis que d'autres soutiennent le contraire (par exemple, Wood et Day, 1975).

3.19.7. Consonnes de l'arabe littéral soudanais

L'arabe littéral soudanais conserve encore les consonnes de l'arabe classique. Mais ceci ne signifie pas pour autant que les Soudanais réalisent ces consonnes de la même façon qu'à l'époque de Sibawaihi. (ZAKARIA, 1984) Comme c'est le cas dans d'autres pays arabophones où les consonnes de l'arabe classique ont évolué vers une variante d'arabe (local) moderne (EMBARKI, 2008a), l'arabe littéral soudanais et surtout l'arabe dialectal soudanais, ont changé aussi pour des consonnes vers l'avant, plutôt que vers des consonnes de l'arrière de la cavité buccale (EMBARKI, 2008). Beatrice Simona Anton COJAN, 2020, P:18 Ainsi, d'après ZAKARIA (1984), les consonnes de l'arabe littéral soudanais se définissent de la façon suivante : Ibid, P :20

[b] occlusive bilabiale sonore

[t] occlusive dentale sourde

- [t] occlusive dentale sourde emphatique
- [d] occlusive dentale sonore
- [d̥] occlusive dentale sonore emphatique
- [j] occlusive prépalatale sonore
- [k] occlusive post-palatale sourde
- [q] occlusive vélaire sourde
- [ʔ] occlusive laryngale sourde
- [f] fricative labiodentale sourde
- [θ] fricative interdentale sourde
- [ð] fricative interdentale sonore
- [ð̥] fricative interdentale sonore emphatique
- [s] fricative dentale sourde
- [s̥] fricative dentale sourde emphatique
- [z] fricative dentale sonore
- [z̥] fricative dentale sonore
- [ʃ] fricative prépalatale sourde
- [ç] fricative uvulaire sourde
- [ɣ] fricative uvulaire sonore
- [ħ] fricative pharyngale sourde
- [ʕ] fricative pharyngale sonore
- [m] nasale bilabiale sonore
- [n] nasale dentale sonore
- [l] latérale alvéolaire sonore
- [r] vibrante alvéolaire sonore
- [w] semi-consonne bilabiale sonore

[j] semi-consonne prépalatale sonore
Consonnes de l'arabe dialectal soudanais
[b] occlusive bilabiale sonore
[t] occlusive dentale sourde
[t] occlusive dentale sourde emphatique
[d] occlusive dentale sonore
[d] occlusive dentale sonore emphatique
[j] occlusive prépalatale sonore
[k] occlusive palatale sourde
[g] occlusive vélaire sourde
[ʔ] occlusive laryngale sourde
[f] fricative labiodentale sourde
[s] fricative dentale sourde
[s] fricative dentale sourde emphatique
[z] fricative dentale sonore
[z] fricative dentale sonore
[ʃ] fricative prépalatale sourde
[χ] fricative vélaire sourde
[ɣ] fricative vélaire sonore
[ħ] fricative pharyngale sourde
[ʕ] fricative pharyngale sonore
[h] fricative laryngale sourde
[m] nasale bilabiale sonore
[n] nasale dentale sonore
[l] latérale alvéolaire sonore

[l] latérale alvéolaire sonore emphatique

[r] vibrante alvéolaire sonore

[r̥] vibrante alvéolaire sonore emphatique

[w] semi-consonne bilabiale sonore

[j] semi-consonne prépalatale sonore

Ainsi, les deux variétés de l'arabe soudanais sont considérablement différentes dans la mesure où :

- Le dialecte supprime les consonnes interdentales [ð], [ð̥], [θ] et les remplace successivement par [z],
- Par contre, le dialecte soudanais comporte des consonnes qui n'existent pas dans la variété littéraire, p.ex. [g], [l], [r]. (MUSTAPHA, 1982)

Néanmoins, quelles que soient les différences, les deux variétés demandent notre attention dans la seule mesure où les deux agissent de façon positive ou négative sur l'apprentissage efficace du français par les étudiants Soudanais. Autrement dit, nous considérons les consonnes de deux variétés comme une entité inséparable constituant le système phonologique de l'arabe soudanais présenté dans le tableau suivant. Beatrice Simona Anton COJAN, 2020, P : 21.

Selon BLACHERE (1951), l'arabe classique (qui est à la source de l'arabe soudanais) est caractérisé par la présence de seulement trois voyelles, à savoir ا [ʔlif], ي [ja : ʔ] et و [wa : a], qui étaient désignées à l'époque comme حروف الم د [ħuru : f mad]. Cependant, il est important de noter que cette description est basée sur l'orthographe et ne prend pas en compte les voyelles [i], [a] et [u], connues à l'époque sous le nom de حركات [ħaraka :t], lesquelles sont situées en dessous ou au-dessus d'une consonne et sont considérées en linguistique comme des voyelles brèves.

3.19. 8.Voyelles de l'arabe dialectal soudanais

MARTINET confirme : « tout change dans une langue, la forme et la valeur des monèmes, c'est-à-dire la morphologie et le lexique ; l'ordre des monèmes dans l'énoncé, autrement dit la syntaxe, la nature et les conditions d'emploi des unités distinctives, c'est-à-dire la phonologie. De nouveaux phonèmes, de nouveaux mots, de nouvelles constructions apparaissent ... ». Cité par Beatrice Simona Anton COJAN, 2020, P : 23.

Tableau 9: voyelle de l'arabe soudanais : *ibid* p :24

	Antérieures	Centrales	Postérieures
			Système vocalique de l'arabe littéral soudanais
	non-arrondies		arrondies
Fermées	i:		
Moyennes			
Ouvertes			
			U
			U :
		a	
		a :	

	Antérieures non-arrondies	Centrales	Postérieures arrondies
Fermées	i i:		u
Moyennes			U:
	e		o o:

	e:
Ouvertes	a a:

3.19.9. Structure du français

Le système phonétique français se compose de 26 lettres de l'alphabet latin, ainsi que de plusieurs lettres accentuées et de digrammes (combinaison de deux lettres qui représentent un son unique). Le français qui fait entendre trente-six phonèmes. Selon Dominique Abry et al, p 33. En français, il y a 17 consonnes. Ce système consonantique, qui a peu évolué, intègre cependant aujourd'hui une nouvelle consonne occlusive nasale, le [ŋ] que l'on trouve dans les mots d'origine anglaise avec le suffixe – « ING ». Il est totalement intégré au français puisque des mots qui n'existent pas en anglais sont créés en français avec ce suffixe. Exemple : le caravaning. Donc, Les consonnes peuvent être prononcées de manière relativement différente en fonction de leur position dans un mot, par exemple «t » sera aspirée à la fin d'un mot mais pas au milieu.

Aussi, l'articulation des sons peut varier en Sourd (non voisé) / sonore (voisé) : car la réalisation des deux séries de consonne est différente. Par exemple, Les voisées à savoir [b, d, g, v, z, ʒ, m, n, ŋ, l, R] sont produites avec une vibration des cordes vocales tandis que les sourds [p, t, k, f, s, ʃ] sont émises sans vibration.

La prononciation des consonnes explosives [p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ] implique un blocage total du passage de l'air au niveau de la cavité buccale (occlusion), suivi d'une explosion (libération soudaine de l'air) lors des dernières phases de l'émission du son. D'un autre côté, les consonnes constrictives [f, v, s, z, ʃ, ʒ, R, l] entraînent un rétrécissement du conduit vocal, ce qui fait que l'air qui s'échappe avec une forte pression provoque des frictions. En effet, il y a quatre lieux de resserrement : Au niveau des lèvres et des dents (les labiodentales), la lèvre inférieure vient s'appuyer sur les incisives supérieures. [F] : constrictives, labiodentale, sourde le [v] : constrictive, labiodentale, sonore. Les consonnes occlusives nasales [m, n, ŋ]

sont articulées en baisant le voile du palais pour permettre à l'aire de s'échapper par la cavité nasale. Le son produit est appelé son nasal ou son oralo-nasal/bucco-nasal.

Concernant le lieu de l'articulation, en fait, dans son livre sur la phonétique française, Dominique Abry et al. (2007, p. 34) ont décrit avec précision les différents lieux d'articulation des phonèmes. Concernant les occlusives, il y a quatre lieux de fermeture : pour les occlusives, il y a quatre lieux de fermeture. Au niveau des lèvres, la lèvre inférieure vient se passer sur la lèvre supérieure dans ce phonème [p] : occlusive, bilabiale, sourde et [b] : occlusive, bilabiale, sonore, [m] : occlusive, bilabiale, nasale. Au niveau des dents, la pointe de la langue vient toucher les incisives supérieures [t] : occlusive, dentale, sourde, [d] : occlusive, dentale sonore, [n] : occlusive, dentale, nasale. Au niveau du palais, le dos de la langue vient se presser contre le palais mou (vélaire) ou le palais dur (palatal) [k] : occlusive, vélaire, sourde, [g] : occlusive, vélaire, sonore, [ŋ] : occlusive, vélaire, nasale.

Pour le [l] : constrictive latérale, alvéolaire, sonore. Latérale car [l] : fermeture du passage de l'air au niveau des alvéoles par l'apex de la langue qui s'accompagne par une ouverture latérale qui permet à l'air de s'échapper librement.

Au niveau de la luette (les uvulaires), le dos de la langue vient toucher la luette. [R] : constrictive, uvulaire, sonore. Ce n'est plus une vibrante sauf dans le cas de « r » géminé, exemple : il mourrait car, [R] : fermeture partielle du conduit vocal avec intermittence pour permettre le passage de l'air de produire un battement de la racine de la langue. Le [R] est la consonne la plus grave du français. Le [s] est la consonne la plus aiguë du français.

Aussi le français possède plus 3 semi-voyelle / Consonnes qui sont classées les voyelles en français sont prononcées de manière relativement stable, bien qu'il y ait variations régionales. Concernant les deux consonnes [z, s] : le [s] est constrictive, alvéolaire, sourde et le [z] : constrictive, labiodentale, sonore, le phonème [ʃ] est constrictive, prépalatale, arrondie, sourde le [ʒ] : constrictive, prépalatale, arrondie, sonore.

« Le français est une langue à accent fixe qui est placé en français sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée du mot ou groupe de mots. La voyelle de la syllabe accentuée est plus longue que toutes les voyelles non accentuées du groupe rythmique ».
Dominique Abry et al 2007 »

Aussi, l'accent varie d'une à six syllabe en fonction notamment du débit de la personne qui parle

Aussi, l'accent varie d'une à six syllabe en fonction notamment du débit de la personne qui parle.

« L'opposition des voyelles ouvertes et fermée, celle des voyelles palatales et vélares et enfin celle des arrondies et des non arrondies. Par opposition aux voyelles fermées, les voyelles ouvertes possèdent, du point de vue acoustique, une perceptibilité majeure et un son plein. Deux oppositions de timbre distinct correspondant à la division des voyelles en vélares et palatales d'une part, en arrondie et non arrondie de l'autre. la différence des deux oppositions est manifeste pour l'acoustique tant objective que subjective ». Roman Jakobson 1973, P : 124

Roman Jakobson, traite de l'opposition des voyelles ouvertes et fermées, des voyelles palatales et vélares, ainsi que des voyelles arrondies et non arrondies. Elle met en avant la distinction des timbres correspondant à ces oppositions et souligne l'importance de la perceptibilité et du son plein des voyelles ouvertes du point de vue acoustique.

« Toutes voyelles, comme son nom l'indique, est le produit de la voix proprement dite. Elle doit sa hauteur aux vibrations répétées des cordes, son intensité à leur allongement horizontal ». E. et J. BOURCIEZ, 1967, P : 8.

3.19.10. La langue de bedja (bedaweete)

Tout d'abord, il faut noter que la langue de Beja est appelée le bedja et quelque fois Bedja. Selon Mohamed-Tahir Hamid Ahmed, 2011, P : 350, « Le bedja (tu-beawie) est une langue de tradition orale dont les premiers témoignages remontent au début du XIXe siècle ».

Le Bedja est la seule langue couchitique du nord classée dans la famille afro-asiatique, qui comprend également d'autres langues telles que les langues couchitiques et sémitiques. Les Bedjas sont une communauté nomade habitant principalement les régions de la mer Rouge et du désert de Nubie, à l'est et au nord-est du Soudan, ainsi que dans certaines parties de l'Érythrée et sud de l'Égypte. Les Beja sont constitués de plusieurs groupes ethniques, tels que les bedjas, les Bisharin, les Amarrar, etc.

« Les locuteurs de bedja étaient au nombre d'environ 1 100 000 lors du recensement de 1998 au Soudan, où ils pratiquent la transhumance dans des territoires possédés collectivement » Ibid.

Dans le tableau ci-dessous, nous montrons le système phonétique de cette langue basé sur les travaux du linguiste David Cohen de 1988, cités par Mohamed Tahir Hamid en 2011, P : 351.

Tableau 10: Système phonologique

	1	2	3	4	5	6	7	8
Sourdes	F	T	ʈ	S	ʃ	K	k ^w	ʔ
Sonores	B	D	ɖ		(dʒ)	G	g ^w	
Nasales	M	N						
Latérales		I						
Vibrantes		R						
Continues					J		Z	H

1. Labiales ; 2. Apicales ; 3. Rétroflexes ; 4. apico-alvéolaires ; 5. palato-alvéolaires ; 6. Vélares ; 7. labio-vélares ; 8. Laryngales.

Il est intéressant de noter que le beja présente des variations accentuelles en raison de sa composition de plusieurs groupes ethniques. La variation de [dʒ] à [tʃ] et [g] chez les (Amar 'ar) peut également alterner avec la rétroflexe ɖ dans le lexique bedja (ɖʒiwʔ ór ou ɔ ɖʒiw ʔ ! ór « homme honorable ») et dans les emprunts (adʒiin/adíin « pâte »). Cependant, les Bishaarayaab remplacent cette consonne par [d] (dábana pour ɖʒábana « Café »). En l'absence de pair minimale, le statut phonologique de [dʒ] est incertain. Cela signifie que l'utilisation de cette consonne peut varier selon le contexte et la région. »

Et sans possibilité d'alternance (Gidʒɖʒ été « vraiment ») ». L'éventuelle existence d'une « palato-vélaire » (notée s') dans Le dialecte arteiga est le résultat d'une erreur de lecture ». Ibid

3.19.11.Types syllabiques

Les types syllabiques les plus courants en beja sont CV, CV(V), C et parfois CV C., Les suites de voyelles en beja peuvent être séparées par un glide ou, dans le cas des voyelles brèves, former une diphtongue. Cohen a déterminé que la forme canonique de la syllabe est :

« (C) (,h) V(V) (C) (t), les types syllabiques les plus courants étant CV, CV(V) C et parfois CV CT. Les suites de voyelles peuvent être séparées par un glide ou, pour les brèves, former diphtongue. Une syllabe peut être constituée d'une seule voyelle. Pour les occlusives labio-vélaires, les correspondances intra-couchitiques indiqueraient qu'elles procèdent d'un état commun au moins à une partie du domaine » *ibid.*

Tableau 11: exemples des phonèmes de bedja

1. Système de voyelle à cinq éléments	-/a/ saama (travailler) -/e/ tenfa (elle a dormi) -/i/ itto (ils sont venus) -/o/ yoob (aujourd'hui) -/u/ duk'a (déchirer)
2. Opposition de consonnes aspirées / non-aspirées	-Aspirée: /ph/: phimi (monter) -Non-aspirée: /p/: pati (porte) -Aspirée: /ph/: phinni (monter) -Non-aspirée: /p/: pati (porte)
3. Opposition de consonnes rétroflexes / non-rétroflexes	-Rétroflexe: /t/: tomor (aujourd'hui) -Non-rétroflexe: /t/: tara (chemin)
4. Tendance à la consonance	-Mot sans voyelle finale: kfl (dans) -Mot avec voyelle finale: Klee (sortir)
5. Harmonie vocalique: /a/ et /o/ dans la même syllabe / /i/ et /e/ dans la même syllabe	-/a/ et /o/ dans la même syllabe: gorra (couper) -/i/ et /e/ dans la même syllabe: seeteb (se taire)

3.19.12. La différence entre système phonétique français et bedja

Le système phonétique du français et du bedja sont différents en terme de sons, de phonème et de leur organisation dans la langue. Voici quelques différences importantes entre les deux langues :

l- sons: le français et le bedja ont des sons différents. le français a des sons tels que [p][t][k][b][d][g][m][n][l][r][j][w][s][z][ʃ][ʒ][f][v][ʧ][i][y][e] [ø] [ɛ][œ][a] [ɑ] [ɔ][u][o] [ə]etc.

Le Beja, quand à lui, a des sons tels que [p][t][k][b][d][g][m][n][l][r][j][w][s][z] [ʃ][ʒ][h][b] [ç] [d][dʒ] [tʃ] [kw][qw][bw][mw][nw] [w] [gw][pw][tw][k][g]. Titre de cinquième niveau :

2-phonème : les langues ont des phonèmes, qui sont des unités sonores distinctives qui permettent de distinguer les mots dans une langue. Le français a des phonèmes tels que /p/t/k/b/d/g/, m/n/l/v/ j/, /w/, s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /f/, v/, i/y/e/, /ø/, ε/, œ/, a/α/c/, u/, o/ ə/Le bedja a des phonèmes tels que /p/, t/, k/, b/, d/, g/, /m/, n/, /ɲ/, /l/, r/, /j/, w/, s/, z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/, /r/, /[ç], /dʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /kw/, /qw/, bw/, mw/, nw/, /rw/, /lw/, /gw/, pw/, tw/, /k/, /p/, t/, tw/, k/, gw/, /g/.

Organisation des phonèmes : Les langues organisent leurs phonèmes de manière différente. Le français a une organisation complexe des voyelles et des consonnes, qui comprend des distinctions, telles que la nasalité et la longueur des voyelles. En revanche, le Beja a une organisation plus simple, avec un système de voyelles et de consonnes plus limité et une forte présence de consonnes vélarisées. Le système vocalique de la langue bedhaaweete et du français sont différents dans plusieurs aspects.

3.19.13. Comparaison entre d'intonation, rythme du français, arabe et bedja

Ce paragraphe propose une comparaison entre la langue française et les langues arabes et bedja en se concentrant sur les éléments suprasegmentaux tels que le rythme, l'intonation et la prosodie.

Les éléments suprasegmentaux sont des caractéristiques de la parole qui s'appliquent à des segments de mots entiers, comme des syllabes, des mots ou des phrases. Ces éléments incluent l'intonation, le rythme, le stress et la durée.

« Le recours aux éléments prosodiques ne favorise pas seulement la structuration expressive du sujet communicant dans tout ce que ce processus complexe comporte de relation avec le biologique (expression corporelle), le cognitif (accès au sens) ou l'affectif : du point de vue phonétique, on peut dire que la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes ». Raymond Renard, 2002, P : 15

En arabe l'intonation peut changer complètement le sens d'un mot ou d'une phrase Par exemple, les mots "ماذا" (mādhā) et مدى (madá) se prononcent de la premier est un pronom interrogatif qui signifie "quoi", tandis que le deuxième est un nom commun qui signifie "durée". C'est l'intonation qui fait la différence entre ces deux mots.

Il faut noter que, en arabe soudanais, l'intonation peut complètement changer le sens d'un mot ou d'une phrase, tout comme en arabe standard. Cependant, il peut y avoir des différences régionales dans la prononciation et le rythme de la parole en arabe soudanais. Par

exemple, la prononciation des consonnes peut varier selon les dialectes, et le rythme peut être différent selon les locuteurs et les contextes.

Intonation en français : en français, l'intonation peut aussi indiquer des nuances de sens. Par exemple la phrase "tu vas bien " peut être prononcée avec une intonation montante pour poser une question, ou avec une intonation descendante ou de l'empathie. Durée des voyelles en arabe : en arabe, il y a une distinction entre les voyelles courtes et longues qui ont une durée différente. Par exemple, le mot "كتاب" (Kītāb) qui signifie « livre a une voyelle longue. Cette distinction de durée des voyelles peut affecter le rythme et le stress des mots

Alternance des voyelles accentuées et non accentuée en français. Par exemple, le mot "préférer " a une syllabe accentuée sur la deuxième syllabe "fé" tandis que le mot "préférable " a une syllabe "ra". Cette alternance peut affecter la prosodie et la musicalité de la langue.

Tout d'abord, le nombre de voyelles est différent. Le bedja possède généralement cinq voyelle: /i/, /e/, a/, o /et /u/, tandis que le français en possède douze : i/y/, u/e/, /ε/, / œ/, /ɔ/a/, α/, ε/, / œ/et /ɔ/.

Ensuite, la différence la plus notable entre les deux systèmes vocaliques est la quantité vocalique, c'est -à- dire la durée de la prononciation des voyelles. Le Bedhaaweete fait une distinction entre les voyelles longues et courtes, tandis que la française voyelle peut varier selon sa position dans un mot. Elle peut être prononcé différemment dans le « livre » et «la limite », bien qu'elle soit écrite de la même manière. En revanche, en bedja, la prononciation des voyelles est généralement plus stable et ne varie pas autant selon le contexte.

Ensuite, la différence la plus notable entre les deux systèmes vocaliques est la quantité vocalique, c'est - à - dire la durée de la prononciation des voyelles. Le bedja fait une distinction entre les voyelles longues et courtes tandis que le français ne fait pas cette distinction.

Enfin, la prononciation des voyelles peut varier selon le contexte dans lequel elles se trouvent. Par exemple, en français, la prononciation de la voyelle « e » peut varier selon sa position dans un mot. Elle peut être prononcée différemment dans « le livre » et «la lime », bien qu'elle soit écrite de la même manière. En revanche, en bedja, la prononciation des voyelles est généralement plus stable en ne varie pas autant selon le contexte. En somme, les différences entre le système vocalique de la langue bedja et du français sont nombreuses et concernent le nombre de voyelle, la quantité vocalique et la prononciation des voyelles selon le contexte.

En Fait, chaque langue est caractérisée par un système phonologique différent d'une langue à l'autre, comme le français qui fait entendre trente-six phonèmes.

« Le français et l'arabe s'opposent dans le système consonantique et surtout vocalique car l'arabe a trois voyelles ce qui pose une difficulté aux arabophones qui étudient le français comme langue étrangère. L'alphabet arabe compte vingt-huit lettres "auxquelles s'ajoute le hamza [âmzh~] الهمزة qui est considéré comme une lettre" » Blachère R., p.18. (Cité par Kinda El Chehk 2004,197.

3.19.14.Ci-dessous nous présenterons les phonèmes communs aux deux langues.

Tableau 12: les consonnes

Consonnes												
Français	B	ch / š	d	f	J	k	l	m	N	s	T	z
Arabe	ب	ش	د	ف	ج	ك	ل	م	ن	س	ت	ز

Tableau 13: les voyelles

Voyelles et semi-voyelles		Exemple
français	Arabe standard	chat / "Qambar", lune
[a]	fatha ;	classe / "bāb", porte
[a] long	fatha + alif	fil / "bint", fille
[i]	Kasra	fille / "makatīb", lettres
[i] long	kasra + ya	mou / "bun", café
[ou]	Damma	saoule / "rh ū ", esprit
[ou] long	damma + waw	
[w]	ي, waw	oie / "walad", enfant
[y]	ي, ya	payer / "haya", vie

Concernant, consonnes propres à l'arabe Selon, M. Michel Neyreneuf, 2010 :5, l'arabe est une langue à consonantisme riche, 26 consonnes ; deux semi –consonnes (ou semi-voyelle), le “waw" et le "Ya".

Il y a 14 consonnes qui existent en langue arabe moderne et qui n'ont aucun équivalent dans le français standard : الهمزة، الثاء، الحاء، الخاء، الذال، الراء، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، القاف، الهاء :

En outre, la phonétique de l'arabe classique est d'une diversité que nous ne trouvons pas dans les autres langues d'autre part, elle est influencée par le dialecte des arabophones, tel que l'accent tonique, l'articulation du (ج) يم jîm, du (ح) اء hâ', du (ض) اد dâd, etc. op cit.

En effet, dans les langues latines, telles que le français, l'espagnol et l'italien, les voyelles font partie intégrante de l'alphabet et sont représentées par des lettres spécifiques. Cela signifie que lorsqu'on lit un mot en langue latine, les voyelles sont directement visibles dans l'orthographe, ce qui facilite grandement la lecture et la prononciation.

En revanche, dans les langues sémitiques comme l'arabe, les voyelles ne font généralement pas partie de l'alphabet de base. L'écriture dans ces langues se concentre principalement sur les consonnes, laissant les voyelles implicites. En conséquence, la même séquence de consonnes peut être associée à différentes formes de mots, car les voyelles ajoutées changent le sens et la prononciation du mot.

Cette différence peut rendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture plus complexe pour ceux qui passent d'une langue latine à une langue sémitique, car il faut apprendre à reconnaître et à utiliser les voyelles ajoutées pour donner du sens aux mots.

Cependant, il est important de noter que bien que les voyelles ne soient pas toujours écrites dans l'alphabet arabe de base, elles ne sont pas ignorées ou négligées dans la langue elle-même. Les voyelles sont essentielles pour la bonne compréhension et prononciation des mots, et elles sont indiquées à l'aide de signes diacritiques dans certains contextes (par exemple, dans les textes religieux ou les livres destinés aux apprenants).

Les voyelles dans les langues latines font partie de l'alphabet et sont évidentes comme des lettres dans les mots. Le cas est différent pour les langues sémitiques comme l'arabe. Les voyelles ne font pas partie de l'alphabet, elles sont ajoutées aux mots. Nahed Boukadida, 2008, p : 15

3.19.15. Les éléments supra segmentaux de bedja

Les éléments suprasegmentaux du bedja sont tout à fait différents de ceux du français au niveau de l'accent tonique, de l'intensité et du rythme. La langue bedja est une langue tonale, ce qui signifie que l'accent tonique joue un rôle important dans la communication de sens. Il y a deux tons principaux en bedja : un ton bas. L'accent tonique tombe généralement sur la première syllabe du mot par exemple, a-Marée haute : hoŋá b-Marée basse : hòŋa

2-Intensité : L'intensité se réfère à la force de la voix utilisée pour prononcer un son ou une syllabe. En Bedja, l'intensité est utilisée pour distinguer certains mots et pour marquer l'accentuation, exemple : anis (heureux) prononcé avec une forte intensité par rapport à anis (cumin).

3-Rythme : le rythme est la manière dont les sons et les syllabes sont organisés dans la parole, en Bedja, le rythme est généralement régulier, avec des syllabes de longueur similaire. Cependant, il y a des exceptions à cette règle, et le rythme peut varier en fonction du contexte linguistique par exemple, yarrá (casser) et warrá (tourner) ont la même longueur de syllabe et un rythme régulier. En somme, l'accent tonique, l'intensité et le rythme sont des éléments suprasegmentaux importants de Bedja qui contribuent à la communication de sens et à la prosodie de la langue.

Finalement, L'étude comparative entre l'arabe et le bedja en tant que langues maternelles des apprenants et le français en tant que langue étrangère met en évidence les différences et les similarités dans la structure phonologique entre ces langues. Bien que l'arabe et le bedja soient des langues sémitiques, leur structure phonologique est assez différente, ce qui peut rendre l'apprentissage du français plus difficile pour les apprenants qui ont ces langues comme langues maternelles. C'est pourquoi, l'enseignement - apprentissage du FLE, dépend plusieurs facteurs didactiques et méthodologiques. Afin de développer le processus de l'acquisition de cette langue en particulier de niveau en compétence de communication. En somme, une étude comparative entre ces langues peut aider à mieux comprendre les défis et les avantages liés à l'apprentissage du français pour les apprenants ayant l'arabe ou le bedja comme langue maternelle.

Notons que notre étude comparative se concentre sur l'analyse des différences de structure phonétique entre ces langues, afin de mieux comprendre les caractéristiques phonétiques de chacune d'entre elles. Cette analyse pourrait contribuer à la classification des phonèmes en fonction de leur opposition phonémique. Dans cette optique, nous cherchons à

proposer des méthodes de correction phonétique adaptées aux apprenants de ces langues. Ces recommandations pourraient aider les enseignants à mieux cibler les difficultés spécifiques que peuvent rencontrer les apprenants en termes de prononciation.

En Fait, chaque langue est caractérisée par un système phonologique différent d'une langue à l'autre, comme le français qui fait entendre trente-six phonèmes.

« Le français et l'arabe s'opposent dans le système consonantique et surtout vocalique car l'arabe a trois voyelles ce qui pose une difficulté aux arabophones qui étudient le français comme langue étrangère. L'alphabet arabe compte vingt-huit lettres "auxquelles s'ajoute le hamza [âmzh~] الهمزة qui est considéré comme une lettre" » Blachère R., p.18. (Cité par Kinda El Chehk 2004,197.)

3.19.16. Les phonèmes communs entre français et bedja

Les sons consonantiques propres au français

Le français à 5 sons consonantiques qui sont absents de l'arabe standard qui sont montrés ci-dessous.

Tableau 14: phoneme communs entre français et bedja

Consonnes	Exemples
g prononcé [gu]	Gabon, guerre
Gn	Agneau
r grasseyé	Racine
P	Pomme
V	Vrai

3.19.17. Système phonologique de langue de Beja (BIDHAAWYEET)

Dans cette partie nous présenterons brièvement le système phonétique de la langue de, Selon, Klaus, 2004, le bedja (BIDHAAWYE) fait partie de la famille des langues afro-asiatiques qui comprend, entre autres, les langues couchitiques et sémitiques. Car, il occupe une position particulière au sein des langues afro-asiatiques, car c'est la seule Langue couchitique du nord classée de la famille afro-asiatique.

Tableau 15: Les consonnes préparées par Mohamed Tahir Hamid, 2011 :351

	1	2	3	4	5	6	7	8
Sourdes	F	t	ʈ	S	ʃ	K	k ^w	ʔ
Sonores	B	d	ɖ		(dʒ)	G	g ^w	
Nasales	M	n						
Latérales		l						
Vibrantes		r						
Continues					J		Z	h

1. Labiales ; 2. Apicales ; 3. Rétroflexes ; 4. apico-alvéolaires ; 5. palato-alvéolaires ; 6. Vélares ; 7. labio-vélares ; 8. Laryngales.

[dʒ] (variante [Tʃ], et aussi [g] chez les Amar 'ar) peut alterner avec la rétroflexe ɖ dans le lexique bedja (dʒiwʔ ór ou ʌ dʒiw ʔ ! ór « homme honorable ») et dans les emprunts (adʒiin/adʒiin « pâte »). Il faut noter que le Beja comprend plusieurs ethniques pour cela il y a des variations accentuelles car

« Les Bishaarayaab la remplacent par d (dábana pour dʒábana Café ») En l'absence de paire minimale, le statut phonologique de [dʒ est incertain. Quelques[dʒ] existent cependant hors emprunts et sans possibilité d'alternance (Gidʒdʒ été « vraiment ») ». L'éventuelle existence d'une « palato-vélaire » (notée s') dans Le dialecte arteiga est le résultat d'une erreur de lecture". Ibid

3.19. 18.Types syllabiques

Les types syllabiques les plus courants étant CV, CV(V) C et parfoisCVCt. Les suites de voyelles peuvent être séparées par un glide ou, pour les brèves, former diphtongue. Une syllabe peut être constituée d'une seule voyelle. Cohen a déterminé que la forme canonique de la syllabe est (C) (/h) V(V) (C) (t), les types syllabiques les plus courants étant CV, CV(V) C et parfois CVCt. Les suites de voyelles peuvent être séparées par un glide ou, pour les brèves, former diphtongue. Une syllabe peut être constituée d'une seule voyelle. Pour les occlusives labio-vélares, les correspondances intra-couchitiques indiqueraient qu'elles procèdent d'un état commun au moins à une partie du domaine.

3. 19.19.Exemples d'étude précédents

Dans la thèse Hillary Shitamasi Mulama, P :132, Nnovembre 2016, intitulé (difficultés liées à la prononciation du français au kenya : le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de nairobi et bungoma.

La problématique abordée dans le page 4, est Le curriculum de l'enseignement du français à l'école secondaire au Kenya prévoit qu'à la fin du cycle secondaire, les élèves de FLE soient à mesure de communiquer oralement en français, dans les situations de la vie quotidienne, avec une bonne maîtrise des éléments segmentaux et suprasegmentaux de la langue française (Gouvernement kenyan, 2002). Cependant, les rapports du Kenya National Examinassions Council (KNEC) couvrant les huit dernières années accusent d'énormes difficultés en prononciation chez les apprenants qui passent l'examen national oral (KCSE). (KNEC, 2006-2013).

Il a posé Tout au long de cette étude, de répondre ces questions :

1. Quelles erreurs de prononciation les apprenants de français à l'école secondaire au Kenya commettent-ils et quelles en seraient les causes ?
2. Quels éléments de prononciation trouve-t-on dans les manuels de FLE utilisés à L'école secondaire au Kenya et comment y sont-ils présentés ?
3. Quels défis les enseignants et les apprenants de FLE à l'école secondaire au Kenya rencontrent-ils vis-à-vis de la didactique de la prononciation ?

Les résultats de cette étude, en général, les catégories phonétiques d'erreurs ont compris la substitution et l'assimilation fautive de sons, des difficultés de nasalisation, l'omission et l'insertion de sons, la prononciation de [203] lettres muettes, l'emploi des sons étrangers au système phonétique français, le décalage de sons et finalement des difficultés en rapport avec la liaison. P : 203.

La deuxième thèse de Bouguerra CHEDDAD, soutenue en 2011, porte sur la contribution de la phonétique à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans le cycle primaire. Dans cette thèse, l'accent est mis sur la problématique de la difficulté de la prononciation chez les élèves dans le cycle primaire, et il pose les questions suivantes :

Les élèves ne savent pas articuler correctement, il pose la question suivantes (Pourquoi ne peuvent-ils pas, Produire convenablement ? Quelles sont les raisons concrètes de cette

inefficacité ? Pour répondre à cette question il a fait une analyse pour chaque apprenant, pour mieux cerner le problème et mettre en évidence les difficultés au niveau articulatoire. Résultat de l'analyse :

Les erreurs selon l'analyse (Graphe des erreurs de prononciation de : correspondance graphèmes /phonèmes, appendices consonantiques, interférences phonologiques, ajouts de phonèmes, omissions de mots/ phonèmes, phonémiques) P : 135.

Les élèves qui sont à leur première année d'apprentissage du français ont d'énormes difficultés et confusions d'associer le symbole graphique et sa correspondance orale. Ils ne sont pas capables de transcoder correctement. Il y a une discordance considérable entre le mot écrit et le mot prononcé. P : 136

Les systèmes phonologiques distincts du français et de l'arabe, deux langues génétiquement différentes, compliquent l'apprentissage aux apprenants et ne leurs facilitent pas l'acquisition correcte de certains phonèmes.

Le crible phonologique produit de nombreuses erreurs de prononciation et incompréhension dans la lecture. Un apprenant en contact avec une langue étrangère ne peut percevoir le son [p] correctement. Il ne le reconnaît pas. Il s'approprie le système de sa langue maternelle. Par conséquent, le [p] qui est inexistant dans son répertoire sera prononcé [b] qui est le phonème correspondant. Finalement, l'auteur, a donné une recommandation :

Dans les constatations sur le terrain, à savoir les difficultés rencontrées par les apprenants du cycle primaire à émettre un seul son / un seul mot correctement. Il n'y a pas de production correcte parce que la reconnaissance est déficiente. Cette insuffisance est due à une représentation phonologique et acoustique incorrecte du phonème. Les résultats de la recherche, qui sont les objectifs qu'il avait fixés, révèlent qu'ils ne maîtrisent pas le processus articulatoire pas plus que le système alphabétique. Par conséquent, pour obtenir une prononciation satisfaisante, intelligible et compréhensible les enseignants doivent développer, chez eux, la conscience phonétique et phonémique. P :311

3. La dernière thèse que nous devons examiner comme précédente étude a été réalisée par Béatrice Simona Anton COJAN en 2020. Elle est professeure native à l'Université de Khartoum. Cette thèse a été supervisée par Zakaria, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Khartoum, au sein du Département de Français. Le titre de cette thèse est (Problèmes de prononciation des Soudanais apprenant le français cas des apprenants aux

niveaux avancés au Département de Français à la Faculté des Lettres de l'Université de Khartoum)

La problématique de la prononciation de la langue française par les étudiants soudanais apparaît comme un sujet d'importance et d'intérêt. Le chercheur a entrepris une étude visant à comprendre les défis et les difficultés auxquels les étudiants soudanais sont confrontés en matière de prononciation du français. Cette étude a englobé un examen approfondi de vingt étudiants du département de français, dans le but d'analyser les problèmes de prononciation relatifs aux sons, aux éléments supra-segmentaux ainsi qu'aux aspects extraphonétiques tels que l'intonation, le rythme et le ton.

Par ailleurs, des entretiens ont été menés avec les enseignants de français de l'Université de Khartoum. L'objectif de ces entretiens était de recueillir les opinions des enseignants concernant les méthodes d'enseignement de la prononciation, ainsi que les programmes de formation proposés par les enseignants pour enseigner les différents éléments phonétiques. De plus, ces entretiens ont permis de dévoiler les ressources et les documents utilisés par les enseignants en salle de classe « Suite à cet entretien auprès les enseignants, le professeur de phonétique Informe que la nature théorique des unités de cours dans les classes avancées fait que la prononciation n'est pas mise en compte » : P :99

Selon les résultats de l'analyse des unités suprasegmentales et de la production des locuteurs sur l'accent, il ressort que les apprenants rencontrent des difficultés à tous les niveaux. Au niveau de l'unité accentuelle, ils accentuent chaque mot, même ceux qui ne sont pas accentués, comme l'illustre le locuteur L2 dans la phrase suivante :
"Laisse/le/sel/sur/le/sol".

Les locuteurs placent l'accent en fonction de la structure syllabique plutôt que de la norme française. Ils utilisent un accent musical de hauteur plutôt qu'un accent de durée. La dernière syllabe n'est pas suffisamment allongée, certains locuteurs la prononcent si faiblement qu'il est difficile d'entendre les consonnes finales. Cette tendance est particulièrement marquée chez les locuteurs L5, L8, L9, L11, L13, L15 et L19. La liaison n'est pas réalisée en raison de l'accentuation mal produite. P :141.

Concernant le rythme et mélodie de la phrase la réalisation de phrases comportant deux groupes rythmiques ou plus pose un défi pour les locuteurs soudanais, car en arabe, le groupe rythmique est souvent équivalent au mot lui-même. Ainsi, former une phrase avec plusieurs groupes rythmiques, chacun comprenant plusieurs syllabes, représente un véritable défi.

L'analyse révèle également d'autres problèmes, notamment :

Problèmes de découpage : Une minorité d'apprenants effectuent un découpage en groupes rythmiques acceptable, tandis qu'une proportion significative découpe la phrase de manière inadéquate.

Exemple de découpage incorrect : « Ma gentille / voisine / m'a/ invité. » (L13, L18)

Exemple de découpage correct : « Ma gentille voisine / m'a invité. », voire

« Ma gentille voisine m'a invité. »

La plupart des locuteurs effectuent systématiquement le découpage de la même manière qu'en arabe, où chaque mot accentué constitue un groupe rythmique. Parfois, nous observons que même des mots non-accentués (comme les clitiques et le (L3 et L19)) sont accentués dans certains découpages, ce qui a une influence sur la perception de la phrase. P : 144.

« Une phrase affirmative courte ne pose pas de problème : la mélodie des apprenants ressemble à celles des modèles français ». P :146

Mélodie d'une phrase affirmative courte

« Une phrase affirmative courte ne pose pas de problème : la mélodie des apprenants ressemble à celles des modèles français ».

Les phrases courtes ne posent pas de problème. Cependant, lorsqu'il s'agit d'une question, leur réalisation est souvent incorrecte. Les apprenants ont tendance à élever la mélodie à la fin de la phrase, comme s'il s'agissait d'une question, sans prendre en compte l'inversion.

Les résultats démontrent que les apprenants n'ont généralement pas de difficulté à réaliser la mélodie d'une phrase courte, surtout lorsqu'elle est affirmative. Cependant, ils rencontrent des défis considérables lorsqu'il y a une inversion ou un mot interrogatif, et ces difficultés s'accroissent davantage lorsque la phrase est longue. P : 155. Les erreurs de prononciation des consonnes varient en termes de performance. Certaines consonnes ou groupes de consonnes, similaires aux phonèmes de l'arabe, sont mieux prononcés, comme /m/, /l/ et /n/. D'autres présentent des difficultés moyennes, comme /R/, /ʒ/ et /p/, ainsi que les groupes de deux consonnes. En revanche, des erreurs fréquentes se produisent avec des consonnes occlusives finales et des groupes de plus de deux consonnes.

Les erreurs concernant les consonnes occlusives finales s'expliquent par la divergence entre les systèmes phonologiques du français et de l'arabe. En français, ces consonnes sont explosives, tandis qu'en arabe, elles sont implosives.

Quatrième Chapitre
Cadrage méthodologique

Introduction

Cette partie propose d'explorer le cadre méthodologique de cette étude sur la diversité linguistique au Soudan et son impact sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE), en mettant spécifiquement l'accent sur la prononciation. L'objectif de cette partie est de mieux comprendre la méthode à adopter pour réaliser cette étude.

Pour atteindre cet objectif, une approche méthodologique rigoureuse sera adoptée afin de prendre en compte les travaux existants sur l'enseignement de la prononciation en FLE dans des contextes multilingues similaires ou comparables. La méthodologie de cette étude sera principalement qualitative, ce qui permettra une exploration approfondie des expériences et des perspectives des apprenants soudanais d FLE concernant la prononciation. Des observations de cours, des enregistrements audio des apprenants et des questionnaires seront utilisés pour recueillir les données nécessaires à l'analyse. Cette méthode permettra d'identifier les interférences théoriques pertinentes, les méthodes d'enseignement utilisées et les résultats obtenus dans d'autres contextes.

L'analyse des données se concentrera sur l'identification des erreurs de prononciation spécifiques commises par les apprenants soudanais du FLE, ainsi que sur l'identification des facteurs linguistiques et culturels qui pourraient influencer leur prononciation. Des mesures appropriées seront mises en place pour évaluer les performances des apprenants et déterminer les domaines spécifiques nécessitant une attention particulière dans l'enseignement de la prononciation.

Cette partie s'articule autour de quatre points : la problématique générale et spécifique, les hypothèses, les objectifs visés, et l'importance et l'originalité de cette recherche. L'objectif de cette partie est de donner un aperçu de ces vastes notions liées à la recherche, ainsi que de présenter en détail le cadre méthodologique de notre recherche. Nous expliquerons notre problématique générale et spécifique ainsi que les hypothèses liées à cette problématique

Cette recherche examine l'impact des variétés linguistiques au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du F.L.E. en mettant l'accent sur la problématique de la prononciation chez les apprenants soudanais, en particulier ceux de l'université de la Mer Rouge en sixième, huitième, dixième semestres. La difficulté de la prononciation de la langue française est une préoccupation majeure pour tous les étudiants soudanais. Car ils éprouvent des difficultés évidentes à prononcer correctement les énoncés conformément aux règles phonétiques du français.

Lorsque nous examinons les influences linguistiques sur la prononciation du français chez les apprenants soudanais, il est essentiel de prendre en compte les langues fortes présentes dans leur environnement linguistique. Nous mettons l'accent sur l'influence de l'arabe et de bedja en tant que langues maternelles des apprenants ciblés.

En analysant les erreurs phonétiques commises par les étudiants soudanais, nous pouvons observer que certaines de ces erreurs sont liées à des transferts phonétiques de leur langue maternelle (l'arabe soudanais) et de bedja.

La diversité linguistique des apprenants plurilingues inscrits dans l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère est un aspect important à prendre en considération. En étudiant la performance linguistique en français des locuteurs arabophones et bedjaphones, nous pouvons observer que l'influence de leur langue première (L1) est très réelle et normale. Par exemple, la présence de sons nasaux dans les langues arabophones et bedjaphones, qui sont absents en français, peut conduire à des erreurs de prononciation dues à des transferts de leur L1.

La problématique générale de cette recherche découle de l'expérience personnelle en classe de FLE : l'influence de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du FLE, et l'effet de l'utilisation quotidienne des langues maternelles (arabe) et autres dialectes (Beja, Hwosa, etc.).

Cette grande influence de la langue maternelle a déjà été remarquée par les enseignants soudanais du FLE dans les universités soudanaises. Ce problème phonétique est dû au manque d'adaptation des méthodes d'apprentissage de la phonétique afin d'aider les apprenants à maîtriser correctement leur apprentissage du français. Dans ce contexte, si le français est influencé par la langue maternelle, il est nécessaire de chercher des solutions scientifiques et techniques telles que l'adaptation et l'orientation du Cadre européen commun de référence pour les langues, ainsi que des méthodes liées à l'enseignement de la prononciation qui se concentrent sur la résolution des difficultés articulatoires, rythmiques, mélodiques et prosodiques. Il convient de mettre l'accent sur des exercices d'articulation et d'écoute, qui peuvent constituer un moyen utile pour réussir l'apprentissage du FLE au niveau phonétique.

La problématique proposée se concentre sur l'impact de la diversité linguistique, en particulier de l'arabe et du bedja, sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle vise à examiner les défis spécifiques auxquels sont confrontés les

apprenants dont l'arabe et le bedja sont les langues maternelles lorsqu'ils essaient d'acquérir et de maîtriser le français.

Tout d'abord, la diversité linguistique pose la question des transferts linguistiques. Les apprenants arabophones et bedjaphones peuvent être influencés par les structures phonétiques, grammaticales, lexicales et syntaxiques de leurs langues maternelles lorsqu'ils apprennent le français. Cela peut entraîner des difficultés de prononciation, des erreurs grammaticales, des interférences lexicales, etc. Comprendre ces transferts linguistiques et leurs effets sur l'apprentissage du français est essentiel pour concevoir des stratégies d'enseignement efficaces.

Ensuite, la problématique aborde également les interférences linguistiques. Les particularités propres à l'arabe et au bedja, telles que les sons spécifiques, les structures phonologiques. Les apprenants peuvent commettre des erreurs dues à ces interférences linguistiques. Comprendre ces interférences et les corriger permet d'améliorer la précision linguistique des apprenants.

De plus, la problématique soulève la question des stratégies d'enseignement adaptées. Il est essentiel d'identifier les approches pédagogiques et méthodologiques qui sont les plus efficaces pour aider les apprenants arabophones et bedjaphones à surmonter les difficultés liées à la diversité linguistique. Des ressources et des activités d'enseignement spécifiquement adaptées peuvent être développées pour répondre aux besoins particuliers de ces apprenants et les aider à progresser dans l'apprentissage du français.

4.1. La problématique de recherche

Enfin, la problématique se penche sur les ressources linguistiques disponibles. Il est important d'explorer les ressources existantes telles que les manuels, les guides de prononciation, les outils technologiques, etc., qui sont spécifiquement conçus pour aborder les défis liés à la diversité linguistique. Ces ressources peuvent fournir un soutien supplémentaire aux apprenants arabophones et bedjaphones dans leur apprentissage du français.

En résumé, cette problématique permet d'analyser en profondeur les effets de la diversité linguistique, en mettant l'accent sur l'arabe et le bedja, sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Elle explore les transferts et les interférences linguistiques, identifie les stratégies d'enseignement adaptées et examine les ressources disponibles pour soutenir les apprenants arabophones et bedja phones dans leur apprentissage du français. Cette analyse

contribuera à une meilleure compréhension des défis spécifiques liés à la diversité linguistique et à la mise.

Quel est l'impact de la diversité linguistique, en particulier de l'arabe et du bedja, sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) ?

Cette problématique vise à examiner comment la diversité linguistique représentée par l'arabe et le bedja influence l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Il s'agit d'explorer les défis spécifiques rencontrés par les apprenants dont l'arabe et le bedja sont les langues maternelles lorsqu'ils essaient d'acquérir et de maîtriser le français.

1. Transferts linguistiques : Dans quelle mesure l'arabe et le bedja, en tant que langues maternelles, influencent-ils la prononciation, de FLE ? Quels sont les transferts linguistiques les plus courants et comment affectent-ils l'apprentissage du français ?

2. Interférences linguistiques : Comment les particularités phonétiques, de l'arabe et du bedja se manifestent-elles dans l'apprentissage du français ? Quelles sont les erreurs les plus fréquentes causées par ces interférences et comment peuvent-elles être corrigées ?

3. Stratégies d'enseignement adaptées : Quelles approches pédagogiques et méthodologiques sont les plus efficaces pour aider les apprenants arabophones et bedjaphones à surmonter les difficultés spécifiques liées à la diversité linguistique ? Comment adapter les ressources et les activités d'enseignement pour répondre aux besoins particuliers de ces apprenants ?

4. Ressources linguistiques : Quelles sont les ressources disponibles pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage du FLE pour les apprenants arabophones et bedjaphones ? Existe-t-il des manuels, des guides de prononciation ou des outils technologiques spécifiquement conçus pour aborder les défis liés à la diversité linguistique ?

En abordant ces questions, cette problématique permettra de mieux comprendre les implications de la diversité linguistique représentée par l'arabe et le bedja sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE, et d'identifier des stratégies et des ressources efficaces pour faciliter l'acquisition de compétences linguistiques en français chez les apprenants arabophones et bedjaphones.

1. Comment peut-on réduire l'impact des langues maternelles sur l'apprentissage du FLE, en particulier sur le plan phonétique, au Soudan ?

2. Quelles sont les techniques en phonétique-phonologie les plus appropriées et applicables pour améliorer l'apprentissage du français dans le contexte soudanais ?

3. Est-ce que les enseignants de FLE au Soudan sont bien formés pour enseigner efficacement le français dans un contexte multilingue ?

4. Est-ce que les apprenants et les enseignants soudanais sont suffisamment sensibilisés et formés à la didactique de la prononciation afin de reconnaître le rôle joué par leur langue maternelle (LM) et leur première langue (L1) dans le développement de leur compétence en français ?

5. Quels sont les degrés et les domaines d'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais et de l'arabe sur l'apprentissage du français, et quels aspects phonétiques sont les plus sensibles à cette influence ?

4.2. Question de la recherche

1. Quelles sont les erreurs phonétiques les plus fréquentes commises par les apprenants soudanais lors de l'apprentissage du français langue étrangère ? Comment peut-on les catégoriser et les résoudre, en particulier en ce qui concerne les éléments suprasegmentaux tels que l'intonation et la prosodie ?

Il s'agira ici d'identifier et de catégoriser les erreurs de prononciation et d'expression orale commises par les apprenants soudanais. Nous examinerons en particulier les problèmes liés à la nasalité, à la prononciation orale et aux éléments suprasegmentaux tels que l'intonation et la prosodie.

Nous expliquerons également comment certaines caractéristiques communes de l'anglais (L2 ou L3), du français (L3) et de l'arabe peuvent influencer la prononciation du français. Il est important de souligner que les apprenants, surtout ceux dont la langue maternelle (L1) est très éloignée du français, peuvent être confrontés à des difficultés supplémentaires. Il convient de noter que le français peut être la troisième langue apprise aux côtés de l'arabe et de l'anglais pour certains apprenants qui ont une langue maternelle basée sur un dialecte régional, tels que les apprenants bedjaphones)

2. Comment le contexte sociolinguistique du Soudan peut-il influencer l'enseignement et l'apprentissage du FLE ? Quelles solutions peut-on envisager pour remédier à ces effets négatifs ?

3. Quelles sont les stratégies linguistiques que les enseignants de FLE peuvent utiliser pour aider les apprenants soudanais à améliorer leur prononciation en contexte multilingue ? Comment peuvent-ils adapter leur enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de leurs apprenants ? Une fois la problématique générale et spécifique de l'étude exposée, il est important de formuler des hypothèses de recherche pour orienter notre travail. Les hypothèses sont des propositions énoncées de manière préliminaire, qui seront ensuite étudiées et vérifiées au cours de la recherche. Elles constituent des pistes de réflexion et de développement pour répondre aux questions posées.

4.3. Hypothèse principale

Les apprenants soudanais de français langue étrangère rencontrent des difficultés spécifiques en matière de prononciation et d'expression orale, qui sont influencées par leur langue maternelle et les langues préalablement apprises, telles que l'arabe et l'anglais. Nous supposons que ces influences linguistiques et le contexte multilingue du Soudan peuvent affecter la maîtrise de la prononciation du français chez les apprenants.

Dans le cadre de cette recherche, nous formulons quatre hypothèses pour mieux comprendre les erreurs de prononciation en français chez les apprenants soudanais. Voici les hypothèses que nous avons établies :

- Le plurilinguisme impacte la prononciation du français
- Certaines erreurs de l'interférence phonétique chez les apprenants sont dues à leurs langues maternelles.
- Les apprenants commettent des erreurs phonétiques, notamment sur les éléments segmentaux et suprasegmentaux (voyelles nasales, l'intonation, la prosodie et le rythme).
- L'interférence phonétique découle de l'inadaptation des méthodes de correction phonétique.

Les erreurs de prononciation en français chez les apprenants soudanais sont systématiques et peuvent être catégorisées. Ces erreurs se manifestent principalement dans les domaines de l'oralité, notamment les voyelles nasales, l'intonation, la prosodie et le rythme. Nous chercherons à identifier les caractéristiques spécifiques de ces erreurs et à les analyser de manière approfondie.

Les erreurs de prononciation en français chez les apprenants soudanais peuvent être attribuées à leurs langues maternelles. Nous postulons que les apprenants rencontrent des difficultés à prononcer correctement les mots français en raison des différences phonétiques entre leur langue maternelle (comme l'arabe, le bedja, etc.) et le français. Nous considérons également que l'absence de certaines notions phonétiques dans leurs langues maternelles, telles que les voyelles nasales, peut créer des interférences dans l'apprentissage du français

L'apprentissage préalable de l'anglais peut également être une source d'interférence dans la prononciation du français. Nous faisons l'hypothèse que les apprenants soudanais qui ont étudié l'anglais en tant que langue étrangère peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires en raison des différences phonétiques entre l'anglais et le français.

Les différences phonétiques spécifiques entre le français et les autres langues maternelles des apprenants soudanais peuvent également influencer la prononciation en français. Ces différences peuvent être des facteurs déterminants dans la production des erreurs de prononciation et que leur identification permettra de mieux comprendre les causes de ces erreurs

Le degré d'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français peut varier en fonction du niveau de compétence des apprenants en français. Les apprenants moins compétents en français auront tendance à transférer les règles phonétiques de leur langue maternelle dans leur production en français, ce qui peut entraîner des erreurs de prononciation. Nous examinerons si le niveau de compétence en français a un impact sur le degré et les domaines d'influence de la langue maternelle

En améliorant leur niveau de français grâce à des méthodes d'enseignement appropriées, le degré d'influence de la langue maternelle sur la prononciation en français peut diminuer.

4.4. Motivation de la recherche

La pratique professionnelle et l'expérience en classe ont nourri notre réflexion sur ce sujet. Le travail que je présente ici découle de mes onze années d'expérience dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'université de la Mer Rouge à Port-Soudan.

Le choix de notre étude de cas repose principalement sur la diversité linguistique du Soudan, son histoire et sa géographie. En examinant notre région, la Mer Rouge, nous cherchons à comprendre comment ces facteurs socio-historiques et linguistiques influencent l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Notre motivation découle également du besoin de mieux appréhender les défis spécifiques auxquels sont confrontés les apprenants de FLE dans cette région multilingue. En analysant l'impact de ces facteurs, nous espérons contribuer à l'amélioration des méthodes d'enseignement et à la mise en place de stratégies adaptées pour promouvoir un apprentissage efficace du français dans ce contexte particulier.

4.5. Objectifs de la recherche

Notre travail vise à aborder un sujet qui présente un grand intérêt, étant donné que, comme nous l'avons déjà souligné dans la problématique, les sons du français posent problème aux apprenants soudanais. Avec cette tentative, nous cherchons à proposer des propositions susceptibles de contribuer à l'amélioration de la prononciation. Les objectifs de notre travail sont les suivants

Identifier les méthodes d'amélioration de l'apprentissage d'une langue étrangère et examiner la possibilité de reconnaître officiellement les nombreuses langues nationales au Soudan, en relation avec le français. Etablir une typologie des impacts des variétés linguistiques rencontrées par les enseignants et les apprenants.

- Etablir une typologie de l'impacts du plurilinguisme sur la prononciation

Cette étude, de nature descriptive, exploratoire et explicative, repose sur l'analyse de l'impact des variations linguistiques au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du français.

- Aider les apprenants à améliorer leurs niveaux en phonétique.

Nous réalisons cette objectif avec la sensibilisation des apprenants à l'importance d'éviter l'influence de leur langue maternelle sur leur perfectionnement en français. Donc, nous devons Examiner la relation entre langue maternelle et langue étrangère qfin d'aider les apprenants à adopter des méthodes d'apprentissage appropriées pour améliorer leur niveau linguistique.

- Proposer des démarches pédagogiques à suivre en classe afin d'améliorer la prononciation.

Sensibiliser les enseignants à enrichir leurs compétences grâce à des ateliers dans différents modules du FLE.

En raison de l'ampleur du travail sur le terrain nécessaire pour identifier cette problématique, nous avons également été inspirés par l'ambition personnelle de contribuer à la connaissance des difficultés phonétiques liées à la compétence orale, influencées par le

paysage sociolinguistique des apprenants au Soudan. Il y a un manque de recherches sociolinguistiques, en particulier dans le domaine de la phonétique, qui est pourtant essentiel pour l'apprentissage du FLE au Soudan. Nous estimons donc qu'il reste beaucoup à découvrir, à analyser et à quantifier dans ce domaine, compte tenu de sa difficulté et de son étendue.

Bien que nous n'ayons pas la prétention de couvrir tous les aspects liés à l'impact des diversités linguistiques au Soudan, nous reconnaissons que la recherche dans ces deux domaines nécessiterait un effort de recherche collectif, réunissant différents spécialistes en sociolinguistique, phonétique, psychologie et anthropologie linguistique. Le cadre des thèses liées à notre thème devrait donc être étendu. Pour notre part, nous avons travaillé à circonscrire ce sujet dans le domaine de la phonétique, en mettant l'accent sur les différentes natures des langues des apprenants et sur l'importance de découvrir les difficultés liées à la langue maternelle par rapport à la langue acquise.

En outre, cette étude ouvre la voie aux chercheurs et enseignants pour continuer à travailler afin de trouver des méthodes.

4.6. L'état actuel de la recherche

Cet état des lieux de la recherche sur l'apprentissage du français langue étrangère nous permet de situer notre travail par rapport aux études réalisées dans le domaine de la prononciation. Nous souhaitons inscrire notre travail dans la dynamique de l'étude sur l'impact de la première langue (L1) et de la deuxième langue (L2) sur la troisième langue (L3). Au Soudan, les études sur le bilinguisme et le plurilinguisme n'ont pas eu une grande chance. Dans les années 1970, face aux conceptions chomskyennes de la langue, Krashen (1985) a proposé une distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. Selon Matthey (1996, p.2), "dans le cas de l'acquisition d'une langue, c'est uniquement l'exposition de l'apprenant à des données intelligibles de la langue cible (compréhensible input) qui lui permettrait inconsciemment d'acquérir une compétence linguistique, à condition que le filtre affectif ne soit pas trop fort" (cité par Leila Farkamekh, 2006, p.78).

En ce qui concerne l'apprentissage, Cuq (2003, p.22) le définit comme une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage afin d'approprier des savoirs ou des savoir-faire dans une langue étrangère. Les modalités de réalisation de ces activités d'apprentissage sont influencées par plusieurs paramètres tels que le temps, le lieu, la durée et les conditions de l'apprentissage (Nunes, 1993).

Nous sommes intéressés par cette argumentation, qui remet en question l'autonomie des processus linguistiques en mentionnant l'existence de l'opposition entre l'apprentissage formel et l'apprentissage naturel dans des domaines autres que l'acquisition des langues (Matthey, 1995). L'étude des mécanismes d'apprentissage dans un contexte multilingue de L3 (notre domaine de recherche) fait référence à l'analyse contrastive et à l'analyse des erreurs propres à la didactique des langues, qui découlent des théories générales de l'apprentissage.

Nous partageons la méthode Verbo-tonale sur un point précis : l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue par un apprenant n'est plus inné mais plutôt mécanique. Il est donc essentiel d'appliquer des exercices auditifs et les règles phonétiques de sa langue maternelle et de sa langue apprise pour lui enseigner les principes et les paramètres constituant la prononciation. En raison des éléments phonétiques qui définissent les invariants d'une langue à une autre, nous rencontrons évidemment certaines difficultés liées aux paramètres responsables de la variation phonétique des langues, ce qui pose des problèmes lors de la prononciation des mots français.

Chez les apprenants soudanais, ces paramètres qui ont acquis leur place entre les principes et les expériences linguistiques doivent.

Pour constituer notre corpus, nous avons adopté une approche méthodologique appropriée, à savoir l'approche pluri-méthodologique qui s'avère la plus adéquate pour l'étude des représentations sociales (Abric, 1994). De plus, plusieurs chercheurs recommandent la stratégie de triangulation pour faciliter la collecte des données, comme l'indique Savoie-Zajc (2004 : 289) : "Il s'agit d'une stratégie de recherche dans laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de collecte de données afin de compenser les biais inhérents à chacune d'entre elles".

La triangulation des données consiste à utiliser différentes sources de données au sein d'une étude, la triangulation du chercheur implique la participation de plusieurs chercheurs dans la collecte et l'interprétation des données, la triangulation théorique repose sur l'utilisation de différentes théories pour interpréter les données collectées, la triangulation méthodologique consiste à utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène, et enfin la triangulation interdisciplinaire permet d'articuler les données avec des connaissances issues de différents domaines disciplinaires.

Pour mener à bien cette étude, nous avons privilégié deux approches essentielles pour la collecte de nos données.

Tout d'abord, nous avons utilisé des questionnaires pour recueillir des données auprès des enseignants de français langue étrangère au Soudan. Ensuite, nous avons procédé à un examen de production orale appliqué aux apprenants soudanais.

En ce qui concerne les outils utilisés auprès des enseignants, nous avons choisi d'adopter une triangulation méthodologique en utilisant le questionnaire. Cette approche nous a permis de combiner une approche quantitative, grâce aux données quantifiables fournies par le questionnaire, et une approche qualitative, et quantitatif grâce à l'examen qui nous a permis d'approfondir l'analyse des problématiques étudiées.

Le questionnaire a été sélectionné comme outil d'enquête secondaire, car il nous a permis de recueillir des informations riches auprès des enseignants de français au Soudan concernant les outils pédagogiques utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous avons également opté pour le questionnaire afin de connaître les méthodes utilisées par les enseignants pour corriger les erreurs de prononciation et d'explorer le rôle des langues maternelles ou secondes dans l'acquisition du français.

4. 7. Démarches et outils méthodologiques

Dans le cadre de cette analyse des données, nous avons adopté plusieurs méthodologies rigoureuses. Nous avons employé une approche quantitative et qualitative, ainsi qu'une méthode d'observation systématique pour étudier l'impact des langues maternelles sur la prononciation du français. Notre objectif était de mettre en évidence les erreurs phonétiques qui entravent la communication fluide des apprenants.

La méthode prédominante que nous avons mise en œuvre consistait en une approche contrastive afin de mettre en évidence les emprunts sonores issus de la langue arabe et de la langue bedja. Nous avons pris soin de comprendre en profondeur les différentes natures et mécanismes phonétiques de ces langues pour identifier les difficultés inhérentes aux apprenants. Dans cette optique, nous avons demandé aux participants de lire à voix haute des textes spécifiques et de s'engager dans des dialogues ciblés. Nous avons ensuite utilisé une grille d'observation détaillée pour enregistrer les interférences phonétiques observées.

En recourant à cette approche méthodologique, nous avons pu apporter les corrections nécessaires et développer des idées pertinentes. Notre démarche scientifique nous a permis de consolider nos analyses et de tirer des conclusions éclairées. Si vous avez besoin de plus amples informations ou si vous souhaitez approfondir certains aspects, n'hésitez pas à nous solliciter. Le matériau sonore analysé dans notre étude se compose principalement d'un corpus

oral comprenant des tests de production orale, tels que des conversations et, ainsi que des lectures de courts textes visant à évaluer la flexibilité du discours linguistique chez les apprenants de la région de la Mer Rouge qui ont étudié le français comme langue étrangère.

4.7.1. La méthodologie

Pour réaliser ce travail, nous avons mis en œuvre deux méthodologies distinctes. La première consiste en l'enregistrement vocal des apprenants, tandis que la deuxième repose sur la distribution d'un questionnaire auprès des professeurs de français.

Cadre d'analyse d'erreur

4.7.2. L'enregistrement vocal des apprenants

Dans le cadre de cette recherche, j'ai entrepris un enregistrement vocal avec les étudiants du département de français de l'Université de la Mer Rouge, plus précisément au sein de la Faculté des Arts et des Humanités. Notre objectif principal était d'évaluer l'impact du plurilinguisme sur la prononciation de la langue française par les apprenants.

L'échantillon d'étudiants était composé de 10 étudiants en sixième semestre, 11 en huitième semestre, et 24 en dixième semestre, répartis en deux groupes distincts.

La méthodologie de cette étude varie en fonction du niveau d'études des apprenants, allant du sixième au dixième semestre. Nous avons élaboré des activités spécifiques pour chacun de ces groupes dans le but de mettre en évidence les différents aspects phonétiques de la langue française, à savoir les voyelles, les consonnes, le rythme et la prosodie.

Pour les étudiants en sixième semestre, nous leur avons fourni un court texte à lire. L'objectif était de les initier aux sons et aux phonèmes spécifiques du français, en mettant un accent particulier sur les voyelles et les consonnes, le tout dans un contexte concret.

Les étudiants en huitième semestre ont été mis au défi de lire des phrases, une activité visant à identifier leur compréhension de la phonétique française, notamment en ce qui concerne la liaison, l'enchaînement des mots, et le rythme et la prosodie.

Concernant le groupe 1 du dixième semestre, nous avons favorisé l'autonomie en les laissant choisir leurs propres textes. Ils ont opté pour une étude de la bibliographie des chanteurs soudanais et étrangers, ce qui leur a permis d'explorer les phonèmes.

Pour le groupe 2 du dixième semestre, nous leur avons proposé des textes littéraires, notamment un court poème de Victor Hugo intitulé "Demain dès l'aube" et un poème de

Guillaume Apollinaire intitulé "Mourais là-bas". Cette activité avait pour objectif d'analyser l'articulation de ces apprenants.

Dans l'ensemble, ce corpus offre une opportunité unique d'explorer en profondeur les éléments phonétiques de la langue française à travers différents niveaux d'études, tout en établissant des liens entre ces aspects phonétiques et des textes authentiques et significatifs pour les apprenants. Ce corpus vise à fournir des informations précieuses sur les erreurs phonétiques commises par les apprenants et à comprendre comment le plurilinguisme peut influencer leur prononciation du français.

Les enregistrements vocaux ont été réalisés à l'Université de la Mer Rouge, plus précisément au sein du département de français de la Faculté des Arts et des Humanités à Port-Soudan. Cette étude s'est déroulée à la fin de l'année universitaire 2018-2019. Il convient de noter que, pour le groupe 2 du dixième semestre, l'enregistrement a eu lieu à l'Alliance Française de Port-Soudan.

Dans le cadre de cette étude, chaque apprenant a utilisé son propre smartphone pour les enregistrements. Cela a permis de garantir que les conditions d'enregistrement étaient uniformes et que chaque apprenant disposait de son propre dispositif pour capturer leur prononciation. Cette méthode a été choisie pour garantir la qualité et la précision des enregistrements phonétiques effectués par les apprenants.

L'objectif principal de notre expérience était de déterminer l'impact des langues maternelles (arabe et bedja) sur la prononciation en français lors de la production orale. Notre étude s'est principalement concentrée sur l'étude des interférences de l'arabe, étant la langue maternelle de la majorité des apprenants, ainsi que du bedja, langue parlée par certains étudiants. Les autres langues locales ne possèdent pas de forme écrite et sont uniquement utilisées à l'oral. Comme le souligne Merine Kheira (2017 : p.45), une langue s'exprime et s'apprend à travers deux codes, l'écrit et l'oral.

Dans le cadre d'une étude phonétique portant sur une langue régionale, il est essentiel que cette langue possède une forme écrite, et l'étude doit être menée auprès des locuteurs de cette langue. Le bedja est une langue sémiotique parlée par une importante communauté à l'est du Soudan.

Au final, nous avons recueilli des données auprès de trente enseignants de FLE des départements de français des universités soudanaises. Le choix d'une approche pluri-

méthodologique pour la constitution de notre corpus revêt une importance primordiale dans notre étude.

En effet, l'utilisation d'une seule méthode peut présenter des limites et des biais inhérents à cette approche spécifique. En adoptant une approche pluri-méthodologique, nous avons pu combiner différentes méthodes et techniques de collecte de données, ce qui nous a permis d'obtenir une vision plus complète et approfondie du sujet étudié.

La triangulation des données a été une stratégie clé dans notre approche. En utilisant différentes sources de données, telles que des questionnaires et des examens de production orale, nous avons pu obtenir des perspectives multiples et croisées sur les représentations sociales et les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE au Soudan. Chaque méthode de collecte de données apporte ses propres avantages et nous permet d'explorer différents aspects de notre sujet.

La triangulation du chercheur a également été mise en œuvre pour garantir la fiabilité et la validité de notre étude. En impliquant plusieurs chercheurs dans la collecte et l'interprétation des données, nous avons réduit les risques de biais individuels et renforcé la rigueur scientifique de notre travail. Chaque chercheur apporte ses compétences, ses perspectives et son expertise, ce qui enrichit l'analyse des données et offre une vision plus nuancée du sujet.

La triangulation théorique a été un autre aspect crucial de notre approche. En utilisant différentes théories pour interpréter les données recueillies, nous avons pu explorer différentes perspectives et enrichir notre compréhension du phénomène étudié. Cette approche nous a permis de dépasser les limitations d'une seule théorie et d'obtenir une vision plus holistique et complète de notre sujet.

De plus, la triangulation méthodologique a été essentielle pour notre étude. En utilisant à la fois des questionnaires et des examens de production orale, nous avons pu recueillir des données quantitatives et qualitatives. Les questionnaires nous ont fourni des données quantifiables, nous permettant d'identifier des tendances, des corrélations et des statistiques descriptives. Les examens de production orale, quant à eux, nous ont permis d'explorer en profondeur les problématiques étudiées, d'analyser les erreurs de prononciation et d'évaluer les compétences linguistiques des apprenants.

Enfin, la triangulation interdisciplinaire a été une dimension importante de notre approche. En articulant les données recueillies avec des connaissances issues de différents

domaines disciplinaires, nous avons pu élargir notre perspective et enrichir notre analyse. L'apport de disciplines telles que la linguistique, la psychologie sociale et l'éducation a permis d'approfondir notre compréhension des enjeux liés à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

En somme, le choix d'une approche pluri-méthodologique et l'utilisation de la triangulation des données, du chercheur, théorique, méthodologique et interdisciplinaire nous ont permis de mener une étude rigoureuse et approfondie sur les représentations sociales.

Contextualisation de l'analyse des erreurs : Il serait utile de fournir une brève introduction sur l'importance de l'analyse des erreurs phonétiques et prosodiques dans l'apprentissage du français langue étrangère. Expliquez comment une bonne prononciation est cruciale pour la communication efficace et la compréhension mutuelle, et soulignez l'impact que des erreurs peuvent avoir sur la communication interculturelle.

4.7.3. Le questionnaire

Notre deuxième échantillon est un questionnaire spécialement conçu pour recueillir les perspectives et les expériences des enseignants de FLE au Soudan, afin de mieux comprendre leur point de vue sur l'enseignement du français dans ce contexte plurilingue.

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de français travaillant dans les universités soudanaises. L'objectif principal de ce questionnaire était de recueillir leurs opinions et leurs expériences concernant l'enseignement du français en général, et plus particulièrement, l'enseignement de la phonétique. Le questionnaire était conçu pour être à la fois semi-fermé et ouvert.

Nous avons également envoyé le questionnaire à 15 autres enseignants situés dans différentes régions du Soudan via WhatsApp et e-mail. Bien que certains n'aient pas répondu initialement, la plupart d'entre eux ont finalement répondu après un rappel.

Ce questionnaire est divisé en trois parties, chacune contenant des questions de base à partir desquelles nous souhaitons obtenir des informations précieuses pour éclairer notre recherche et vérifier les hypothèses que nous avons formulées.

Le processus de création et de distribution du questionnaire pour notre thèse de doctorat visant à analyser l'enseignement du FLE au Soudan, en mettant l'accent sur la phonétique et l'impact du plurilinguisme sur la prononciation, s'est déroulé comme suit :

Nous avons voyagé à Port-Soudan pour rencontrer nos collègues au département de français afin de répondre aux questionnaires. Ensuite, nous nous sommes rendus à Khartoum pour rencontrer les enseignants dans différentes universités, dont cinq universités à Khartoum et l'Institut français de Khartoum. Nous avons également envoyé 15 questionnaires par WhatsApp et par e-mail à d'autres enseignants dans différentes régions. Certains n'ont pas répondu immédiatement, mais la plupart ont finalement répondu après un rappel.

Je suis également, allé à l'institut français de khartoum, qui est considéré comme un lieu de rencontre pour les enseignants travaillant dans les départements de français de l'Etat de Khartoum. Je n'ai pas rencontré un grand nombre d'entre eux, mais j'ai trouvé certains à qui j'ai remis le questionnaire. Deux d'entre eux n'ont pas respecté leur engagement de le remplir

Cette enquête nous a révélé que certains enseignants ont pris plus de temps pour remplir le questionnaire, en particulier ceux de l'université Al-Neelain et de l'Institut français.

Le questionnaire comporte des questions semi-fermées avec des réponses proposées, suivies de questions ouvertes demandant des explications claires pour justifier les réponses positives. Cette approche nous a permis de recueillir des données variées et d'obtenir des informations pertinentes pour notre recherche.

4.7.4. Elaboration du questionnaire

Le questionnaire comporte des questions semi-fermées avec des réponses proposées, suivies de questions ouvertes demandant des explications claires pour justifier les réponses positives. Cette approche nous a permis de recueillir des données variées et d'obtenir des informations pertinentes pour notre recherche.

Dans la première partie « Profil » (questions pas numérotées), nous avons cherché à identifier nos enquêtés suivant trois critères sociologiques :

L'âge, le sexe, et le statut académique (, B.A maîtrise Doctorat,

Post- doctorat.). Nous voulons identifier l'apport pédagogique de la formation initiale suivie par l'enseignante « formation », et nous de connaître également, « Expérience et durée du travail »

Et nous nous sommes intéressées aux autres critères permettant d'approfondir le profil de nos questionnaires : leurs connaissances de langues nationales du Soudan en particulier les langues premières des apprenants.

La deuxième partie, (multilinguisme et hétérogénéité linguistique)

Cette partie se compose de 17 questions chaque question porte une valeur importante pour notre corpus.

Nous nous sommes intéressés donc dans ces questions de savoir les informations continues sur l'enseignement de la phonétique c'est la question 1, et dans la question 2, l'identité linguistique des apprenants et l'impact qui veut jouer ce plurilinguisme sur la prononciation il s'agit des questions 3 et 4. De plus nous essayerons dans la question (5) de savoir les difficultés didactiques qui rencontrent dans une classe multilingue. La question 6 qui est suivie à la question 5, nous les avons demandés d'expliquer ces difficultés rencontrées.

La question (7) vise à montrer le rôle que la langue maternelle peut jouer dans l'enseignement des langues étrangères, s'ils ont répondu oui, dans la question (8) doivent préciser si ce rôle est négatif ou positif et dans la question (9) ils doivent expliquer ce rôle.

La question pour identifier l'impact du multilinguisme apparaît de manière plus claire et plus nettement au niveau syntaxique ou phonétique. Donc, la question (11) nous voulons demander les enseignants de citer certains exemples de cet impact.

La question (13) est pour savoir la langue que l'enseignant utilise dans la classe du FLE Soudanais. La question (14), il s'agit de savoir plus précisément si l'enseignant affronte des difficultés majeures lors de l'enseignement aux apprenants arabophones. Cette question est suivie de questions 15 et 16 qui sont pour savoir si l'enseignant soudanais s'intéresse de maîtriser l'arabe ou non et la connaissance des phonétiques des langues maternelles des apprenants sont indispensables et non ?

Questions 17, il s'agit de l'impact de l'anglais en tant que première langue étrangère au Pays sur l'apprentissage – enseignement du FLE en particulier la prononciation.

La troisième partie : Cette partie se concentre sur l'utilisation des méthodes de correction phonétiques et manuels et documents utilisés en classe (verbo- Tonal) autres, en plus des manuels et documents les plus importants utilisés, effectivement cette partie se compose de (6) questions qui sont détaillées comme suite.

Question 18 est pour qu'on puisse savoir les manuels utilisés en classe du FLE, et nous avons demandé si ces manuels prennent en compte le multilinguisme au Soudan.

Question 19 nous avons demandé s'ils utilisent la Méthode Verbo-Tonal qui est très importante pour la correction phonétique.

Aussi dans question 20 nous voulons savoir s'ils utilisent les techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologiques)

Question 21, nous avons le demandé s'ils proposent à leurs apprenants des exercices de correction phonétique.

Question 22 il agit de l'utilisation de CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE.

Question 23 est pour savoir l'utilisation de la méthodologie de l'apprentissage et les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences.

4.7.5. Détail des questions

Donc, ci-dessous nous allons montrer les questions en détailles en donnant le pourcentage des résultats avec notre propre commentaire.

Il fallait noter que les 5 premières questionnes ne sont pas nombrés.

La réponse à la première question est facultative qui concerne le nom et prénom des répondeurs, certains sont écrit leurs noms et prénoms mais, la majorité préfèrent de ne pas les mentionner.

Pour les réponses de 4 autres questions sont précisés pour les lieux de travail, le sexe, et les gardes, et le nombre de formation réalisé.

4.8. Contextualisation de l'analyse des erreurs

Nous débutons notre étude en mettant en exergue l'importance de l'analyse des erreurs phonétiques et prosodiques dans l'apprentissage du français langue étrangère. Nous expliquerons comment une bonne prononciation est cruciale pour la communication efficace et la compréhension mutuelle, tout en soulignant l'impact significatif que des erreurs phonétiques peuvent avoir sur la communication interculturelle.

4.9. Description des outils et des procédures utilisées

Dans cette section, nous décrirons plus en détail les outils et les procédures que nous avons utilisés pour collecter les données de l'examen des apprenants en français langue étrangère (FLE). Nous expliquerons comment nous avons effectué les enregistrements audio, les transcriptions, ainsi que les critères d'évaluation des erreurs. Nous mettrons en avant les

mesures que nous avons prises pour assurer la fiabilité et la validité de notre analyse, notamment l'entraînement des évaluateurs et la vérification croisée des données.

4.9 .1. Analyse et exemples d'erreurs phonétiques et prosodiques

Dans cette section, nous partagerons des exemples concrets d'erreurs phonétiques et prosodiques que nous avons relevées chez les apprenants de FLE. Nous identifierons les patterns récurrents et les difficultés spécifiques liées à la prononciation du français, notamment les sons difficiles à reproduire, les liaisons, l'accentuation, l'intonation, etc. Pour rendre notre analyse plus tangible, nous illustrerons ces erreurs avec des extraits audio ou des transcriptions.

4.9. 2.Explication des causes des erreurs

Nous approfondirons notre analyse en explorant les causes sous-jacentes des erreurs phonétiques et prosodiques. Nous identifierons les facteurs linguistiques, tels que les différences entre les systèmes phonétiques du français et de la langue maternelle des apprenants, ainsi que les facteurs psycholinguistiques, tels que l'interférence de la langue maternelle et les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants. Nous prendrons également en considération les aspects socioculturels qui peuvent influencer la prononciation, tels que l'exposition limitée à la langue cible ou les attitudes culturelles envers la prononciation.

4.10. Implications pour l'enseignement du FLE

Nous discuterons des implications pratiques découlant de l'analyse des erreurs phonétiques et prosodiques pour l'enseignement du FLE. Nous identifierons les besoins spécifiques des apprenants et proposerons des stratégies pédagogiques visant à améliorer leur prononciation. Par exemple, nous aborderons l'importance de l'enseignement explicite des sons du français, l'intégration de la prononciation dans les activités de classe, ainsi que l'utilisation de ressources multimédias pour fournir des modèles authentiques de prononciation.

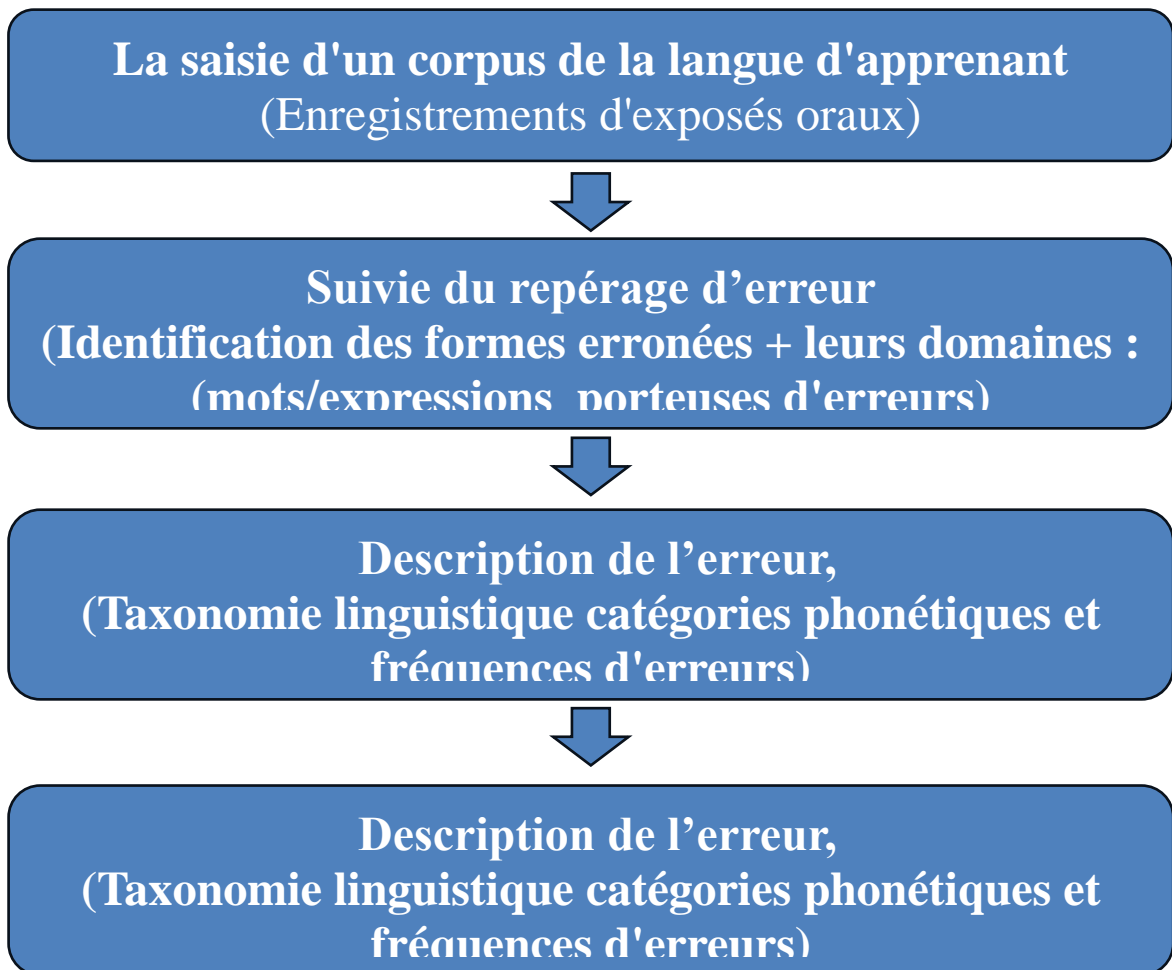
4.10.1. Structure d'analyse des erreurs commises par les apprenants

Nous utilisons cette cadre d'analyse d'erreur de Corder 1974, modifié par HILLARY SHITAMBASI MULAMA, 2013. P : 35, Nous avons conçu et entrepris l'analyse d'erreurs phonétiques d'apprenants en suivant, avec modification, le cadre d'Analyse d'Erreurs de Corder (1974) repris par Ellis et Barkhuizen (2009). En principe, ce model comprend cinq

étapes commençant par la saisie d'un corpus de la langue d'apprenant suivie du repérage, de la description, de l'explication et enfin de l'évaluation d'erreurs. Comme nous l'expliquerons ultérieurement, la dernière étape a été omise pour adapter le modèle à la délimitation de la présente étude.

Ci-dessous, nous présentons le cadre d'analyse des erreurs élaboré par CORDER."

Tableau 16 : Cadre d'analyse d'erreur



Nous n'omettrons pas de mentionner les limites de notre étude, telles que la taille de l'échantillon, la spécificité du contexte étudié, ou les contraintes méthodologiques. De plus, nous proposerons des pistes pour des recherches futures, telles que

Nous n'omettrons pas de mentionner les limites de notre étude, telles que la taille de l'échantillon, la spécificité du contexte étudié, ou les contraintes méthodologiques. De plus, nous proposerons des pistes pour des recherches futures, telles que

Effectivement, pour mener notre étude, nous avons suivi une approche analytique et descriptive en nous concentrant sur l'expression orale des apprenants de français langue étrangère à l'université de la Mer Rouge. Notre principal corpus de données est constitué des enregistrements que nous avons réalisés en 2018 dans le département de français de la faculté des Arts et Humanités.

En utilisant une approche analytique, nous avons examiné attentivement les enregistrements audio pour identifier les caractéristiques phonétiques et prosodiques spécifiques de la prononciation des apprenants. Nous avons analysé ces caractéristiques en détail, en les comparant aux normes phonétiques du français et en relevant les erreurs et les difficultés rencontrées par les apprenants. Effectivement, pour mener notre étude, nous avons suivi une approche analytique et descriptive en nous concentrant sur l'expression orale des apprenants de français langue étrangère à l'université de la Mer Rouge. Notre principal corpus de données est constitué des enregistrements que nous avons réalisés en 2018 dans le département de français de la faculté des Arts et Humanités.

En utilisant une approche analytique, nous avons examiné attentivement les enregistrements audio pour identifier les caractéristiques phonétiques et prosodiques spécifiques de la prononciation des apprenants. Nous avons analysé ces caractéristiques en détail, en les comparant aux normes phonétiques du français et en relevant les erreurs et les difficultés rencontrées par les apprenants.

Parallèlement, notre approche descriptive consistait à décrire ces erreurs et difficultés de manière précise et détaillée. Nous avons utilisé des outils et des terminologies phonétiques pour décrire les sons, les intonations, les liaisons et d'autres aspects de la prononciation du français. Cette description nous a permis de fournir une vision claire et objective des erreurs phonétiques et prosodiques commises par les apprenants.

Cependant, il est important de noter que notre étude présente certaines limites. Tout d'abord, la taille de l'échantillon peut être considérée comme relativement restreinte, ce qui

limite la généralisation des résultats. De plus, notre étude se concentre sur un contexte spécifique, à savoir l'université de la Mer Rouge, ce qui peut restreindre la portée de nos conclusions

Pour des recherches futures, il serait intéressant d'élargir l'échantillon en incluant d'autres institutions universitaires ou des apprenants issus de différents contextes géographiques et linguistiques. Cela permettrait d'obtenir une vision plus représentative des difficultés phonétiques et prosodiques des apprenants de FLE au Soudan.

En conclusion, notre approche analytique et descriptive, basée sur l'analyse des enregistrements audio, nous a permis de réaliser une étude approfondie de la prononciation du français langue étrangère chez les apprenants de l'université de la Mer Rouge. Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour élargir la portée de notre étude et fournir des recommandations plus précises pour l'enseignement de la prononciation du français au Soudan

Parallèlement, notre approche descriptive consistait à décrire ces erreurs et difficultés de manière précise et détaillée. Nous avons utilisé des outils et des terminologies phonétiques pour décrire les sons, les intonations, les liaisons et d'autres aspects de la prononciation du français. Cette description nous a permis de fournir une vision claire et objective des erreurs phonétiques et prosodiques commises par les apprenants.

Cependant, il est important de noter que notre étude présente certaines limites. Tout d'abord, la taille de l'échantillon peut être considérée comme relativement restreinte, ce qui limite la généralisation des résultats. De plus, notre étude se concentre sur un contexte spécifique, à savoir l'université de la Mer Rouge, ce qui peut restreindre la portée de nos conclusions.

Pour des recherches futures, il serait intéressant d'élargir l'échantillon en incluant d'autres institutions universitaires ou des apprenants issus de différents contextes géographiques et linguistiques. Cela permettrait d'obtenir une vision plus représentative des difficultés phonétiques et prosodiques des apprenants de FLE au Soudan.

Notre approche analytique et descriptive, basée sur l'analyse des enregistrements audio, nous a permis de réaliser une étude approfondie de la prononciation du français langue étrangère chez les apprenants de l'université de la Mer Rouge. Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour élargir la portée de notre étude et fournir des

recommandations plus précises pour l'enseignement de la prononciation du français au Soudan.

Dans notre étude, nous nous sommes concentrés sur l'analyse des erreurs de prononciation spécifiquement chez les apprenants soudanais. En utilisant l'approche de l'analyse contrastive, nous avons comparé les structures phonétiques et phonologiques du français avec celles de la langue maternelle des apprenants. En l'occurrence, nous avons examiné comment les différences entre le français et leur langue maternelle peuvent influencer leur prononciation.

La théorie de Lado de 1956 a été un outil précieux dans notre analyse. Elle propose une approche systématique pour identifier les interférences linguistiques entre la langue maternelle et la langue cible. En utilisant cette théorie, nous avons pu mettre en évidence les aspects spécifiques de la langue maternelle soudanaise qui ont un impact sur la prononciation en français.

Pour mieux comprendre ces impacts, nous avons classé les erreurs de prononciation en fonction de leur fréquence et de leur gravité. Nous avons également établi des pourcentages pour quantifier les différentes interférences observées. Cela nous a permis de formuler une hypothèse solide sur la nature et l'ampleur de l'interférence de la langue maternelle sur la prononciation en français chez les apprenants soudanais.

En identifiant les éléments similaires et différents entre le français et la langue maternelle des apprenants, nous pouvons mieux comprendre les problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés. Par exemple, nous avons constaté que la différence de système vocalique entre le français et la langue maternelle soudanaise est une source fréquente d'erreurs de prononciation. Les voyelles nasales et les distinctions entre voyelles longues et courtes sont des aspects qui posent souvent des difficultés.

Notre objectif ultime est de proposer un cadre méthodologique pour l'enseignement de la prononciation chez les apprenants plurilingues, en prenant en compte les interférences spécifiques liées à leur langue maternelle. En fournissant une correction linguistique appropriée et des reformulations nécessaires, nous souhaitons aider les apprenants soudanais à améliorer leur prononciation en français.

En résumé, notre étude repose sur l'analyse contrastive et la théorie de Lado de 1956 pour comprendre et quantifier l'interférence de la langue maternelle des apprenants soudanais sur leur prononciation en français. En regroupant les erreurs en fonction de leur fréquence et

de leur gravité, nous pouvons identifier les principaux points problématiques. Notre objectif est de développer un cadre méthodologique qui facilite l'enseignement de la prononciation en français pour les apprenants plurilingues, en fournissant des corrections et des reformulations appropriées.

Dans le cadre méthodologique, il est courant d'utiliser le futur, car il se réfère aux étapes à venir du processus de recherche. Le futur exprime les actions ou les intentions qui seront mises en œuvre pour réaliser l'étude ou le projet. Par exemple :

"Notre travail vise à développer un cadre méthodologique qui contribuera à l'enseignement de la prononciation chez les apprenants plurilingues. Nous utiliserons une approche basée sur l'analyse contrastive pour identifier les interférences linguistiques et les erreurs de prononciation spécifiques des apprenants soudanais. Ensuite, nous élaborerons des stratégies pédagogiques adaptées pour corriger ces erreurs et améliorer leur prononciation en français. Nous prévoyons également de mener des études empiriques pour évaluer l'efficacité de notre approche."

Dans le contexte de l'impact des langues maternelles sur la prononciation d'une langue étrangère, plusieurs notions et idées pertinentes peuvent être abordées. Interférence linguistique : L'interférence linguistique se produit lorsque des structures, des sons ou des règles d'une langue maternelle sont transférés à une langue étrangère, influençant ainsi la prononciation. Les apprenants peuvent reproduire des sons ou des schémas tonaux de leur langue maternelle, ce qui peut entraîner des erreurs de prononciation dans la langue cible.

Transfert positif et négatif : Le transfert positif se produit lorsque des éléments similaires entre la langue maternelle et la langue cible facilitent l'apprentissage de cette dernière. Par exemple, si la langue maternelle a des sons similaires à ceux de la langue cible, cela peut aider à une meilleure prononciation. En revanche, le transfert négatif se produit lorsque des différences entre les langues maternelle et cible entraînent des erreurs de prononciation.

Phonétique et phonologie : La phonétique concerne l'étude des sons physiques produits lors de la parole, tandis que la phonologie se concentre sur les systèmes de sons et les règles qui les régissent dans une langue donnée. Comprendre les différences phonétiques et phonologiques entre la langue maternelle et la langue cible est essentiel pour identifier les difficultés de prononciation. Importance de l'écoute et de la pratique : L'écoute attentive et la pratique régulière sont des éléments clés pour améliorer la prononciation d'une langue

étrangère. Les apprenants doivent être exposés à un input oral authentique et bénéficier d'opportunités de production orale pour développer leur compétence phonétique.

Sensibilisation aux particularités phonétiques : La sensibilisation des apprenants aux spécificités phonétiques de la langue cible, telles que les sons difficiles ou les schémas d'intonation, peut les aider à surmonter les obstacles liés à leur langue maternelle.

Enseignement ciblé et remédiation : Les enseignants peuvent adopter des approches pédagogiques ciblées pour remédier aux erreurs de prononciation. Cela peut inclure des exercices de perception auditive, des activités de discrimination des sons et des techniques de production orale guidée.

Individualisation de l'enseignement : Compte tenu des variations individuelles et des besoins spécifiques des apprenants, il est important d'individualiser l'enseignement de la prononciation. Une attention particulière doit être accordée aux erreurs phonétiques récurrentes de chaque apprenant afin de fournir un soutien adapté. Ces notions et idées fournissent une base pour aborder et approfondir l'impact des langues maternelles sur la prononciation d'une langue étrangère et pour élaborer des stratégies efficaces d'enseignement et de remédiation phonétiques.

Pour identifier les problèmes liés aux fautes, aux interférences phonétiques et aux erreurs de prononciation, il est recommandé d'adopter plusieurs approches complémentaires. Voici quelques-unes d'entre elles :

Analyse phonétique : Une approche phonétique consiste à examiner les sons spécifiques qui posent problème pour les apprenants. Cela peut inclure une analyse des consonnes, des voyelles, de l'intonation, du rythme et de la liaison. L'identification des différences phonétiques entre la langue maternelle et la langue cible permet de repérer les points d'erreur potentiels.

Contraste des paires minimales : En utilisant des paires minimales, où un seul son diffère entre deux mots, on peut mettre en évidence les confusions ou les erreurs phonétiques spécifiques. Par exemple, en comparant les mots français "chat" et "chapeau", on peut détecter si les apprenants confondent le son [ʃ] avec le son [tʃ].

Étude des schémas prosodiques : Les schémas prosodiques, tels que le stress, l'accentuation et l'intonation, peuvent également être analysés. Les erreurs dans ces aspects peuvent affecter la compréhensibilité et la fluidité du discours des apprenants.

Comparaison avec des locuteurs natifs : La comparaison avec des locuteurs natifs de la langue cible permet de relever les différences et les erreurs de prononciation. En écoutant attentivement les modèles de locuteurs natifs, on peut identifier les caractéristiques spécifiques qui nécessitent une attention particulière.

Enregistrements audio et transcription : L'utilisation d'enregistrements audio des apprenants en train de parler permet de capter les erreurs phonétiques et de les transcrire pour une analyse plus détaillée. La transcription phonétique aide à repérer les écarts entre la prononciation attendue et la prononciation réelle.

Feedback individualisé : Fournir un feedback individualisé aux apprenants sur leurs erreurs phonétiques spécifiques est essentiel. Cela peut être réalisé à travers des séances de correction en direct, des enregistrements audio commentés ou des séances de tutorat individualisé.

Observation des contextes linguistiques et communicatifs : Il est important d'observer les contextes dans lesquels les erreurs phonétiques se produisent. Certaines erreurs peuvent être plus fréquentes dans des contextes particuliers ou lors de l'utilisation de structures grammaticales spécifiques.

En combinant ces différentes approches, il est possible d'identifier les fautes, les interférences phonétiques et les erreurs de prononciation spécifiques des apprenants, ce qui permettra de mettre en place des interventions et des stratégies pédagogiques adaptées pour améliorer leur prononciation.

La grille d'observation a été utilisée pour noter les éléments suprasegmentaux lors des interactions des apprenants. Les conversations ont été enregistrées et datées, et les circonstances dans lesquelles elles ont eu lieu ont été systématiquement consignées. Pour analyser la prononciation des apprenants, nous avons élaboré une grille avec quatre colonnes. La première colonne contient les critères, tandis que les trois autres colonnes représentent les niveaux de prononciation obtenus à partir de l'analyse des résultats.

Les grilles d'observation comprennent des critères qui nous permettent de repérer les problèmes de prononciation au niveau suprasegmental. Nous avons demandé aux apprenants de lire à haute voix des textes littéraires et autres afin de mettre en évidence les éléments phonétiques ciblés. Cette démarche nous a permis de nous appuyer sur la grille d'observation pour vérifier leur maîtrise des éléments suprasegmentaux tels que la prosodie et l'intonation.

Cinquième Chapitre

Analyse du Corpus

Introduction :

En mai 2018 et 2022, j'ai voyagé au Soudan pour rencontrer des étudiants soudanais et je leur expliquer l'objectif de l'enregistrement sonore. J'ai rassuré les apprenants que ce corpus visait à évaluer leur prononciation, à relever les difficultés et les imperfections liées aux interférences phonétiques de leur langue maternelle

J'ai réalisé différents enregistrements de différents niveaux de compétence des apprenants, filles et garçons âgés entre 18 et 25 ans, issus de différents groupes ethniques et parlant différentes langues locales, mais la majorité parlant le bedja et l'arabe. La durée de l'enregistrement varie d'un étudiant à l'autre en fonction de leur vitesse, de leur mélodie et de leur rythme respectif

La présente thèse de doctorat se propose d'explorer les mécanismes phonétiques et phonologiques impliqués dans l'apprentissage de la prononciation du français par des apprenants soudanais de différents groupes ethniques et parlant des langues locales variées, telles que le bedja et l'arabe. À cet effet, nous avons réalisé des enregistrements audio de différents niveaux d'expertise des apprenants, en prenant en compte leur vitesse, leur mélodie et leur rythme respectifs, afin de saisir les nuances de leur performance phonétique. Notre objectif est de constituer un corpus audio de qualité qui permettra d'évaluer la prononciation des apprenants, d'identifier les difficultés et les erreurs les plus fréquentes, ainsi que les interférences phonétiques liées à leur langue maternelle. Pour ce faire, nous avons mobilisé des techniques d'analyse acoustique et phonologique de pointe, en vue d'élaborer des critères d'évaluation pertinents pour les différentes dimensions de la phonétique et de la phonologie du français.

Nous avons élaboré des tableaux dans le but d'identifier les fautes perpétrées par les apprenants. Pour chaque individu en formation, nous avons conçu un tableau spécifique où nous avons consigné des échantillons de mots, les prononciations données par l'apprenant ainsi que les prononciations correctes correspondantes. Ensuite, au sein d'un second tableau, nous avons procédé à la classification des types d'erreurs, englobant notamment les interférences phonologiques, les erreurs de rythme et de pause, les discordances de liaison, les omissions de phonèmes, les substitutions de voyelles et de consonnes, les ajouts de phonèmes, ainsi que les modifications dénasalisation.

Nous utilisons le symbole (√) lorsque l'apprenant commet une erreur, c'est-à-dire que ce type d'erreur est présent, tandis que nous utilisons le symbole (×) s'il n'y a pas d'erreur de ce type.

Puis nous avons fait des Tableaux de classification des erreurs de prononciation pour chaque semestre.

5. 1. Le corpus

Le corpus est composé de petits textes qui contiennent plusieurs éléments phonétiques comme des voyelles nasales [ã], [ã̃], [ẽ], [ẽ̃], [õ] voyelles orales

5.1.1. Analyse du corpus

Notre corpus a compris étant un enregistrement d'exposé en français faits par 45 apprenants de français en troisième et quatrième et cinquième année de département de français à la faculté des Arts et humanités, université de la Mer Rouge à Port – Soudan, à l'este du Soudan. Les apprenants avancés de dixième semestre sont 24 apprenants divisé en deux groupe. Les apprenants de huitième semestre sont dix, et ceux de sixième semestre sont 11 apprenants.

Ceux-ci étaient sensé avoir un niveau en français qui leur permettrait de s'exprimer correctement à l'oral tout en respectant les aspects phonétiques et prosodiques de la langue.

L'enregistrement est le corpus central de notre these. Pour recenser les erreurs de prononciation chez les apprenants, nous avons demandé aux apprenants d'élaborer des textes constitués des sujets simples dans lesquels nous avons pris le soin de faire en sorte que tous les phonèmes du français figurent au moins une fois.

Nous commençons notre analyse du corpus par les apprenants de dixième semestre groupe 1 puis groupe 2, puis les apprenants de huitième semestre et en fin les apprenants de sixième semestre. Nous avons transcrit les textes lus par les apprenants en transcription phonétique. Puis nous avons transcrit l'enregistrement de chaque apprenant pour identifier et classer les erreurs phonétiques dans des tableaux justificatifs. Egalement nous avons fait un pourcentage pour les erreurs en utilisant le SPSS.

5.2. Analyse de l'enregistrement vocalique des apprenants de dixième semestre

Les étudiants qui sont examinés ont choisi des sujets sur des chanteurs soudanais et internationaux, donc chaque apprenant a parlé d'un chanteur en présentant l'une de ses

chansons connus. La majorité ont sélectionné les textes de l'internet. En fait, dans cette partie ci-dessous nous présenterons les exposés des apprenants en faisant la transcription phonétique nécessaire de leur production orale.

Premier apprenant 1 :

Il a parlé d'un chanteur soudanais connu s'appelle Mustafa Sid Ahmad. Il a parlé de lui en enregistrant sa chanson connue (husun Al nabil, الحزن النبيل).

Son exposé est :

Mustafa Sid Ahmed, Almagboul était un chanteur soudanais, il est né en 1953 dans le village de wad sulfab situé dans l'Etat d'Aljazearra au centre du Soudan, près de la ville d'Alhisahisa, il était un chanteur compositeur, multi artiste. Il est apparu à la fin des années 1970 lors de festival de la culture même si sa principale occupation était l'éducation, il était connu par ses couleurs spéciales des mots expressifs sa franchise vis-à-vis des problèmes des simples et (des diminués). Il était donc favorisé par les lites, les intellectuels, les jeunes universitaires. Il est mort le 17 janvier 1996.

Transcription phonétiques

(Mustafa Sid a'med almag'bu : l ete œ̃ fãtœk sudanœ, il et n'en mil. nœf. kãt.kã.tœ dã læ vi'laʒ dœ wad sulfab sitœ dã l_e'ta daldʒazœkã o sãtœ dy suddã, pœ dœ la vil d_alhisahisa. il ete œ̃ fãtœk kãpœzatœk mœltyãtiãt. Il et apãky a la fẽ dez_ane setãtã diz_œ̃z læ dœ festival dœ la kyltyœ. mœm si sa pœsipaľ œkypãsjã ete ledekãsjã. Il ete kœny pãk sœ kulœk spe'sjal dœ moã œkspœsif, sa fããfiza viza vi dez pœblœm dy sœpl diminys. Il ete dœk favœkize pãk læ lit, lez_œ̃telektyœl, le ʒœnesz_univœksitœk. Il et mœk læ di.set ʒãvi'e mil nœf sã katœ vœt sœz)

Tableau 16: description des erreurs

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
d'Al-hasa hisa	Al- HãsaHisã	Interférence phonétique	/al.hasa i.za/
	Multi-artiste	Erreur d'addition de phonèmes	/mœltyã/stR/mã tist
Dix Française	Diz /fãã.se/	Liaison	/di(s)/ /fãã.sez/
Les élites	lœ lit	Eurreur de liaison,	lœ lit
Diminue	dez/dœmœny/	Substitution entre voyelle (i) et (œ) et erreur de liaison	/dœs/diminye/

Le mot "Al-Hasa » il est donc prononcé conformément à la tradition de la langue arabe. En arabe, la lettre "ح" (ha) est un son consonantique similaire au "h" français aspiré. Par conséquent, le "h" dans "Al-Hasahisa" est aspiré, c'est-à-dire qu'il doit être prononcé avec une légère expiration d'air.

Cependant, dans la transcription française "hisa", le "h" est muet car la transcription suit les règles de la langue française et non de la langue arabe. Donc, pour prononcer correctement le nom "Al-Hasa" en français, il faut prononcer le "h" initiale comme un son aspiré et la lettre "a" comme dans le mot "papa ». En français, la transcription phonétique de "hasahisa" serait la suivante : /hasaiza/.

Cela signifie que le premier "h" est prononcé aspiré, comme dans le mot "heure", le "a" est prononcé comme dans le mot "papa", et le "s" est prononcé comme dans le mot "souris". Le deuxième "h" est également prononcé aspiré, suivi d'un "i" comme dans le mot "midi", puis d'un "s" comme dans le mot "souris", et enfin d'un "a" comme dans le mot "papa"

Influence des langues maternelles : Les locuteurs ont tendance à prononcer les mots d'une langue étrangère en utilisant les schémas de prononciation de leur langue maternelle ou d'autres langues qu'ils connaissent bien. Dans ce cas, l'apprenant a appliqué la phonologie de l'arabe à la prononciation en français en raison de son influence linguistique.

Le mot (dix) : Le son "x" en français est une consonne fricative sourde, ce qui signifie qu'il est produit en forçant l'air à travers un passage étroit entre la partie arrière de la langue et le palais mou. Pour aider l'étudiant à produire le son correctement, il doit prononcer le son "s" doux (comme dans "six") et de prolonger la prononciation en faisant vibrer légèrement la gorge pour produire le son "x" (comme dans "dix"). Avec de la pratique et de la patience, l'étudiant devrait être capable de corriger sa prononciation et de produire le son "x" correctement.

"Le mot "élites" n'est pas bien prononcé par cet apprenant car il manque la liaison nécessaire entre le "e" et le "s". Il est prononcé "le-lit" sans faire la liaison importante."

Le son (r) dans le mot (mort) est prononcé comme le son arabe (ر, ر) il a fait une Substitution entre (R uvulaire) et (R guttural (ر)).

Éléments suprasegmentaux :

En ce qui concerne les éléments suprasegmentaux, cet apprenant est le meilleur parmi les apprenants enquêtés dans son groupe. Cependant, il rencontre des petites difficultés au niveau de l'articulation.

Tableau 17: La classification des erreurs individuelles

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	×	√	√	√	×	×	×

Deuxième apprenant

Madams, messieurs, mademoiselle, aujourd'hui, nous allons vous présenter un grand chanteur, connu du grand **public** pour sa participation à la sextion d'Assaut, Maître Gimsse lance en Oslo avec l'album « subliminal » en 2013.

Avec sa voix puissante et facilement reconnaissable, Maître Gims marque sa différence dans l'univers du rap français, caché derrière ses lunettes noires. Ses deux albums solos « Subliminal » et « mon sœur avait raison » sont tous les deux d'immenses, ses succès.

Son dernier single, « Zoom Zoom », est l'un des hits l'été 2016. Son troisième album, « la Ceinture Noire », est en préparation.

Débuts derrière le micro Maitre Gims, de son vrai nom Gandhi Djuna, est né le 6 mai 1986 à **Kinshasa** au Congo. Son père Djuna Djanana est chanteur dans la troupe de Papa Wemba et le petit garçon est bercé par la musique dès sa plus tendre enfance.

Arrivé en France à l'âge de 2 ans, Maitre Gims grandit à Paris dans le quartier des **Arts-et-Métiers** puis vers **Poissonnière** avant d'arriver dans le XI^e arrondissement. Passionné par le hiP-hop, il écoute Nate Dogg, Marvin Gaye, Michael Jackson, 50 Cent encore Eminem.

Prototype

Encore au Collège, Maitre Gims, membre du collectif 3^e prototype, commence à rapper avec la Sextion d'Assaut, un collectif qui comptait alors une trentaine de membres. Au fil des années, entre /freestyles/ et scènes ouvertes, les jeunes artistes affûtent leur style.

Tout en écrivant ses textes, Maître Gims entame des études de communication et de graphisme.

Au début, les membres de Sexion d'Ass[au]t sortent leurs premiers titres en indépendants avant de faire la connaissance de Dawala, fondateur du label watiB en 1999, et qui devient leur manager.

[Madam, mesjə, madmwazel/, oʒuɛdɥi/, nu zalɔ̃ vu [pʁɛzɑ̃tɛ] ɔ̃ ɡrɑ̃ ʃɑ̃tɛk, / kɔny dy ɡrɑ̃ [byblik [buʁ] sa [baktisipasjɔ̃] a la sɛksjɔ̃ daso, / mɛtʁə ʒim sɑ̃ lɑ̃s ɑ̃n- ɔslo avɛk lalbœm "sybliminal" ɑ̃ dus mil tʁɔi.] /

[/avɛk sa vwa pɥisɑ̃tɛ e fasilɔ̃mɑ̃ ʁɔkɔnɛsablɔ̃/, mɛtʁə ʒim maʁk sa difeʁɑ̃s dɑ̃ lynivɛk dy ʁap fɛɑ̃sɛ, kafɛ dɛʁjɛk sɛ lœnil noʁk. / /sɛ dø albɔ̃ sɔlo "sɔbliminal" e "mɔ̃ kœk avɛ ʁɛzɔ̃" sɔ̃ tu lɛ dø dimɑ̃s, sɛ syksɛs. / /sɔ̃ dɛʁnʝɛ sɛ̃ɡlɔ̃, "zum zum", ɛ lœ̃ dɛz-its l_ete dɔz mil dɛzɛsɛzɛs. Sɔ̃ trwazjɛm albœm, "la sɛtyʁ nwaʁ", ɛt_ɑ̃ ʁɛʁakɔsɟɔ̃. /]

[/Debyt dɛʁjɛk lə mikʁo mɛtʁə ʒim, dɑ̃ sɔ̃ vrɛ nɔ̃m ɡɑ̃di dʒuna, ɛ nɛ lɛ 6 mɛ 1986 a kɛ̃fasa o kɔ̃ɡo. /]

[/Sɔ̃ ʁɛkɔ̃ dʒuna dʒanana ɛ ʃɑ̃tɛk dɑ̃ la tʁup dɑ̃ ʁapɑ wɛmbɑ. /] [] /ɛ lə ʁɛti ɡaksɔ̃ ɛ bɛrsɛ ʁɑ la myzɪk dɛ sa ʁlys tɑ̃dʁɔ̃ ɑ̃fɑ̃s. /] a.ʁi.ve ɑ̃ fɛɑ̃s a laʒ dɑ̃ dɔz_ɑ̃] /.

[/mɛtʁə ʒims ɡrɑ̃di a ʁɑ̃ki dɑ̃ lə kɑ̃tʝɛ /dɛzɑ̃kti-/ e mɛtʝɛ ʁɥi vɛk /pɑzɔ̃nʝɛk/avɑ̃ dɑ̃kivɛ dɑ̃ lə diznɔ̃vjɛm ɑ̃ʁɔ̃dismɑ̃]

[/pasjɔ̃nɛ ʁɑk lə hip-hop, / il ɛkut Nate Dog, Maʁvɛ̃ Ge, Mikɑɛl zaksɔ̃, sɛ̃kɑ̃t ɑ̃kɔ̃k Eminɛm/]

[/ɑ̃kɔ̃k o kɔ̃lɛʒ /mɛtʁə ʒims/, mɑ̃bʁɔ̃ dy kɔ̃lɛktɪf tʁwaziɛm ʁɔ̃tɔ̃tɪp/, kɔ̃mɑ̃s a ʁapɛ avɛk la sɛksjɔ̃ daso]

/ɔ̃ kɔ̃lɛktɪf ki kɔ̃tɛ alɔ̃k yn tʁɑ̃tɛn dɑ̃ mɑ̃bʁ/ /o fil de z_ane/ /ɑ̃tʁɔ̃ fɛ̃istajlz e sɛnɔz uvɛʁtɔ̃/ /lɛ ʒœn ɑ̃rtist afyt lœk stil/[tu ɑ̃ ɛkʁivɑ̃ sɛ tɛkst/, mɛtʁə ʒims ɑ̃tamɔ̃ dɛ zɛtyd dɑ̃ kɔ̃mynɪkɑsɟɔ̃ /e dɑ̃ ɡrɑfismɔ̃/]/[o debyt, / lɛ mɑ̃bʁɔ̃ dɑ̃ sɛksjɔ̃ daso sɔ̃ʁtɛ lœk ʁɔ̃mʝɛ titʁ ɑ̃n_ɛdɛpɑ̃dɑ̃ avɑ̃ dɑ̃ fɛkɔ̃ la kɔ̃nɛsɑ̃s dɑ̃ Dawala,/ fɔ̃datɔ̃k dy label wati bɛ ɑ̃ mil nœf sɑ̃ nœf, ɛ ki dɔ̃vjɛ̃ lœk manadzɛ].

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Public	Byblik	Substitution entre consonne	pyblik
Pour	[buɤ]	Substitution entre /p/ et /b/	[buɤ]
Participation	/ [baktisipasjɔ̃] /	Substitution entre /p/ et /b/	/ [baktisipasjɔ̃] /
Kinshasa	/kind.ʃa.sa/.	Ajout phonème (d)	/kin.ʃa.sa/.
Avanture	avãtɔɤ	Substitution entre (y et ə)	avãtyɤ
Arts	/aɤti-/	Addition son (i)	aɤ-/
Poisonnier	/pa.sɔ.njɛɤ/	Omission du son (w)	/pwa.sɔ.njɛɤ/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	×	×

L'apprenant ne commet pas de nombreuses erreurs au niveau segmental, mais il présente certaines erreurs liées à des interférences phonétiques, notamment dans le phonème (b). Il ajoute parfois le phonème (d) au mot "Kinshasa", qui est la capitale de la République démocratique du Congo. De plus, il incorpore le son (i) dans le mot "arts" et omet le son (w).

Cependant, l'apprenant rencontre des difficultés au niveau des éléments suprasegmentaux, en particulier en ce qui concerne les pauses et l'accentuation. Sa prononciation en français manque un peu de musicalité et de fluidité. La mélodie et le rythme spécifiques du français ne sont pas encore tout à fait maîtrisés. La langue française est réputée pour sa mélodie distinctive, caractérisée par des montées et des descentes tonales qui confèrent à la langue un aspect musical. De plus, le français a un rythme particulier qui peut sembler plus lent que dans d'autres langues.

On peut dire qu'il éprouve des difficultés de "fluence de lecture" ou de "lecture fluide". La lecture fluide implique la capacité de lire un texte de manière cohérente, en liant les mots et les phrases avec une prosodie appropriée, en respectant les structures syllabiques et les rythmes naturels de la langue.

Lorsqu'un étudiant lit une phrase avec des pauses entre les mots, sans fluidité et sans respecter la structure syllabique et le rythme de la langue française, on peut aussi décrire cette situation comme une lecture "hachée", "hésitante" ou "saccadée". Dans ce contexte, "hachée" fait référence à la lecture qui est interrompue par des arrêts fréquents, "hésitante" indique un manque de confiance dans la prononciation ou la compréhension, et "saccadée" souligne les interruptions brusques dans le déroulement de la lecture.

- Ces problèmes peuvent résulter de différentes raisons, notamment le manque de familiarité avec les mots, les règles de prononciation, ou encore l'anxiété lors de la lecture à voix haute. Il est important de comprendre que ces difficultés peuvent être surmontées avec de la pratique, des exercices spécifiques et des encouragements positifs.

- En identifiant la nature spécifique des problèmes rencontrés par l'étudiant, les enseignants et les tuteurs peuvent adapter leurs approches pour aider à améliorer la fluidité et la qualité de la lecture, tout en renforçant la confiance de l'étudiant dans ses compétences en lecture.

Troisième apprenant :

[Aujourd'hui] nous allons parler à Michelle Dancsics, l'auteur et le chanteur, Michel Dancsics vit de professeur 1972 à Grenoble vit ou commence son aventure musicale tous commencent à C m 2 avec Richard puis [...] les autres aux **collèges** et aux lycées ... dans la vie et dans la musique pour même Qu'écoutez.... Il dit à [...] Chanteur auto [il] commence avecMichelle auteur et parfois compositeur, Rock, hard

[/Oʒyʁdʒi nu z_ɑlɔ̃ pɑʁle a miʃɛl /**dāksiks**/, lɔtœʁ e la ʃɑ̃tœʁ/]

Miʃil]/**dāksiks**/ vit də/ pʁɔfɛsœʁ /**mil** /. nœf. cent. setɑ̃t. a/swa-sɑ̃t //**døz**//**kʁənibl**/ vit u kɔmɑ̃s sɔ̃n_/**avɑ̃tœʁ**/**myzikal** tus kɔmɑ̃s à se em dœ avek ʁiʃɑʁ/]

[/pʁi ... lɛz_**utʁə** /o/kɔlɛgz e/**u**/**z lise**/ /dɑ̃ la vie dɑ̃ la myzik/]

[kykutɑ̃]. Chanteur, [il kɔmɑ̃s] /mi'ʃɛl o'tœʁ e pɑʁfwa /**kɔ̃pɔziteʁ**/, ʁɔk, hɑʁd/

Orthographe	Prononciation des	Descriptions des	Prononciation
-------------	-------------------	------------------	---------------

	apprenants	erreurs (interférences)	correcte
Michelle	/Miʃil/	Substitution entre voyelle (i et ε)	/ Miʃɛl/
Douz	/dø/	Substitution entre /ø et u/	/duz/
Dancsics	/dɔ̃k/	Omission du son	/dãksiks/,
Grenoble	/k/ʁənibl/	Substitution (i,ɔ) et consonne (k) et (g)	[/ ɡʁənɔbl/]
Avanture	avãtœʁ	Substitution entre (y et ə)	avãtyœʁ
/mil /.	/mɛl/	Substitution entre (i) et (ε)	/mil /.
Autres	/ utœʁ/	Substitution voyelle (o) par voyelle (u)	otœʁ
Aux	/u/	Substitution entre /o/u/	/o/
	fœʁt	Absents de prononciation voyelle (ε)	fœʁɛ
Lycée	/lize	Erreur de liaison	/lise
	kɔ̃puzitœʁ/,	Substitution le son (u) par (o)	kɔ̃pɔzitœʁ/,

Tableaux de types d'erreurs :

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	√	√	√	√	×	×

Constat

Les erreurs de prononciation de l'apprenant se résume comme suit :

Substitution de voyelles : L'apprenant a tendance à substituer certaines voyelles par d'autres. Par exemple, il remplace le son /i/ par /ε/ dans "Michelle" et "Mil", ainsi que le son /y/ par /ɔ/ dans "Aventure". Cela indique un besoin d'attention particulière aux différences subtiles entre ces sons.

Substitution de consonnes : L'apprenant commet des erreurs de substitution de consonnes, comme dans "Grenoble", où il remplace les consonnes /k/ et /g/. Cette substitution peut rendre la prononciation difficile à comprendre. Ainsi l'omission de sons : Dans le cas de "Dancsics", l'apprenant omet le son /s/, ce qui peut entraîner une perte de clarté dans la prononciation. Egalement, Absence de voyelle : Dans "Fəkt", l'apprenant oublie de prononcer la voyelle /ε/, ce qui peut rendre le mot difficile à reconnaître. De plus, il y a une erreur de liaison : L'apprenant fait une erreur de liaison dans "Lycée", ce qui peut affecter la fluidité de la prononciation. Substitution de sons : Dans "Aux" et "Kõpuzitœk", l'apprenant remplace des sons par d'autres, ce qui peut entraîner une prononciation incorrecte des mots.

L'apprenant affront des difficultés majeurs dans l'articulation du français

L'erreur phonétique de l'étudiant concerne le son "p", qui a été incorrectement prononcé une fois. De plus, la voyelle "e" a été substituée par la voyelle "i".

Aussi, il a substitué le voyelle (o) par le voyelle (i) dans le mot grenoble (gʁənɔbl) qui est prononcé (gʁənibl)

L'étudiant a du mal à prononcer correctement le son "d".

En outre, le son "u" a été prononcé comme "o", ce qui montre une substitution de voyelle

Le rythme :

Il n'a pas correctement exercé le rythme français, il rencontre des difficultés avec l'accentuation, le débit de parole, l'intonation et les syllabes accentuées.

Quatrième apprenant :

Andila est une chanteuse française née à [Paris], elle est une chanteuse et compositrice d'origine algérienne, délivré un vidéo clip intitulée la dernière danse.

/ãdila est yn fãtøz fʁãsez/ ne a [**babi**] /el ε yn fãtøz/ /e kõpozitvɛs dɔvɛzin /**alzɛkjen**/
/delivre œ video klip êtityle la dœɛɲjɛk dãs/

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Paris	[ɓaʁi/]	Substitution entre consonne (b, p)	[paʁi/]
Compositrice	/kɔ̃.pɔ̃.zi.tris/	Eureur de Liaison	/kɔ̃.pɔ̃.zi.tris/
Algérien	/al.ʒe.ʁjɛn/	Omission du son final (ɛ̃)	/al.ʒe.ʁjɛ̃/,
Un	/œ̃/	Dénaliation	/yn/
/klip/	/klɛb/	Substitution entre voyelle (ɛ) et (I) et consonne (b , p)	/klip/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	√	√	√	√	×	√

L'apprenant, a une difficulté à la prononciation du son p comme dans le mot [**paris**] qui est prononcé [**Baris**] Cela pourrait être lié à une erreur dans la production des sons consonantiques, ce qui pourrait être influencé par les particularités phonologiques de sa langue maternelle (**bedja**)

Un deuxième souci se situe au niveau des liaisons. Dans la phrase 'elle est une qui le t est lié avec le phonème u', l'apprenant a du mal à effectuer la liaison entre le son 't'et le son 'u'. Aussi, la prononciation de l'article [**yn**]prononcé [**œ̃**] c'est une question de dénaliation puisque. En français, la caractéristique nasale des voyelles disparaît lorsqu'elles sont suivies d'une autre voyelle ou d'une consonne nasale. Dans ces deux situations, les voyelles perdent leur nasalité après avoir été précédées par une autre voyelle ou une consonne.

"Un" est une voyelle nasale prononcée à l'arrière de la bouche, tandis que "une" est une voyelle fermée antérieure arrondie prononcée à l'avant de la bouche avec des lèvres arrondies.

De plus, on observe une erreur de prononciation dans le mot 'compositrice'. Bien que la transcription phonétique /kõ.pɔ.zi.tris/ soit correcte, l'apprenant prononce le mot comme /kõ.pɔ.zit.ɪz/, ce qui indique un problème de liaison incorrecte.

En ce qui concerne le mot 'algérien', l'apprenant prononce /al.ʒe.ɤjɛn/ au lieu de /al.ʒe.ɤjɛ̃/, montrant ainsi une difficulté à produire correctement le son nasal [ɛ̃].

Ces erreurs phonétiques suggèrent une certaine complexité dans l'acquisition de certains sons et liaisons spécifiques du français par l'apprenante."

Cinquième apprenant

Adila Sedraïa, né le 26 juin 1984 Andila est né à Paris en France, ils sont d'origine algérienne, cambodgienne, indienne et égyptienne, marié au producteur et compositeur français Pascal Koeuk connu sous le nom d'Andila français, d'Andila est un chanteur et compositeur français. En décembre 2013 il a publié un clip vidéo de la chanson dernière danse. qui a connu et renommé et tiens la première place dans les listes des meilleurs chansons dans plusieurs pays. Le 24 février 2004 elle a sortie (en) premier album mini Word.

/adila sɛdɾajɑ/(ne lə vɛ̃t sɛiɾ ʒɥin mil nof sat katɕə vɛ̃t / katɕ /) / ɑ̃dila ɛ ne a/**Babi**/ ɑ̃ fɛ̃ɑ̃s / il sɔ̃ dɑ̃viʒin alʒɛɕjɛn, kambɔdʒjɛn, indjɛn e /e.ʒip.sjɛ̃/

Mɑɕje o **pɕɑdyktɔ̃/ɕ** /e **kɔ̃pɔzitɔ̃/ɕ**/ fɛ̃ɑ̃sɛ paskal kɔk/ /kɔny / su lə nɔ̃ dɑ̃dila frɑ̃sɛ

d_ɑ̃.di.lɑ ɛ ɑ̃ **ʃɑ̃. tɔ̃/ɕ** e kɔ̃.pɔ.zi.tɔ̃ɕ/. //ɑ̃ de.sɑ̃bɕə du miljɔz tɕɛz /il a /**Bybli**/. e ɑ̃ klip vide.o dɑ̃ la /**ʃɑ̃sɔn**//dɛɕɲjɛɕ dɑ̃s/ /ki a kɔny e ɕɑnɔmɛ/ /e tʃɛ̃ la pɕɑmjɛɕ plas/ /dɑ̃ le list de mɛjɔɕ /**ʃɑ̃sɔn**/ dɑ̃ **Blyzjɔ̃/ɕ**//pɛi/ .

lə vɛ̃t katɕə fɑ̃vɲije dɔz mil katɕə/ /ɛl a sɔ̃rti sɔ̃ pɕɑmjɛɕ albɔɛm mini wɔ̃rd/.

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Producteur	pɕɑdyktɔ̃/ɕ/	Interférence	pɕɑdyktɔ̃ɕ
Compositeur	kɔ̃pɔzitɔ̃/ɕ/	//	kɔ̃pɔzitɔ̃ɕ
Chanteur	ʃɑ̃.tɔ̃ /ɕ/	//	ʃɑ̃.tɔ̃ɕ

Décembre	/de.sãb/ɸ/.	//	/de.sãbɸ/.
Plusieurs	Blyzjœ/ɸ/	//	Blyzjœ/ɸ/
Paris	/ Baki/	Substitution entre consonne p , b	/ paɸi/
Publié	/Bybli/.	Substitution entre consonne	/pybli/.
Chanson	/ʃãson/	Dénaliation	/ʃãsõ
Andila	ã.dɛ. la	Substitution entre voyelle (i , ε)	ã.di.la
Février	/favɸi.e/.	Substitution voyelle (e)par (a)	/fevɸi.e/.
Connu	/kny /	Omission son (ɔ)	/kɔny /
Egyptien	/e.zip.sjẽ/	Dénaliation	/e.zip.sjen/
Pays	/Bei/	Substitution consonantique	/pei/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	√	√	√	√	×	√

Cet apprenant fait face à des problèmes liés aux interférences phonologiques, notamment en ce qui concerne la substitution du son "p" par "b". Cette difficulté peut être attribuée à la présence exclusive du son (b) dans la langue pèdè, la langue maternelle de cet étudiant

De plus, l'apprenant n'a pas encore acquis une maîtrise précise de l'articulation de la dernière syllabe dans les mots se terminant par "eur", tels que "producteur" et "compositeur".

• L'élève présente également des difficultés évidentes dans la prononciation de la lettre "r" en français. En effet, on peut remarquer que cette lettre est émise de manière très gutturale, donnant presque l'impression qu'il s'étouffe*

Elle a prononcé le son [R] comme une consonne rhotique gutturale et sonore, comme le son (ر) en arabe soudanais.

Le son [R] est un son consonantique qui se caractérise par une articulation uvulaire. Cela signifie que le lieu d'articulation se situe au niveau de la partie postérieure de la bouche, plus précisément près de la luvette, qui est la partie molle située à l'arrière du palais mou.

Lorsque le son [R] est prononcé, l'arrière de la langue se rapproche de la luvette pour créer une constriction qui permet au son de se former. Cela donne au [R] son timbre caractéristique.

Il est important de noter que la réalisation exacte du son [R] peut varier entre les langues et les accents. Dans certaines langues, comme le français, l'allemand, ou l'espagnol, le [R] uvulaire est commun. Cependant, dans d'autres langues, le [R] peut être réalisé avec des points d'articulation différents, comme le [R] alvéolaire (prononcé avec la pointe de la langue contre la partie supérieure de la bouche) ou le [R] rétroflexe (prononcé avec la langue repliée vers l'arrière).

En phonétique, [R] est appelé "r uvulaire" pour désigner cette articulation à l'arrière de la bouche.

Problème de nasalisation fautive comme le mot (/i:. Dʒɪp'ti:n/) prononcé [/ʃigip'ti:/]

Il y a un souci de mauvaise nasalisation, comme dans le mot (/i:. Dʒɪp'ti:n/) qui est prononcé de façon incorrecte comme (/ʃigip'ti:/)

Le phonème "en" présente une légère nasalisation, qui diffère de la nasalisation utilisée en français. Il y a substitution entre les phonèmes "p" et "b", ainsi qu'une omission du son "u" dans le mot "connu"

L'articulation du rythme n'est pas précise, et il y a également des problèmes de prosodie.

Sixième apprenant

Elle est née le 9 Janvier et est une chanteuse italienne d'origine **Belgique** et également musicienne et joueuse de piano et de rapport, et de l'auteur compositeur, de lecteur, et elle

chante en France, espagnole, **portugais** et aussi, **russe**, certaine occasion dans des soirées internationales dans le monde entier, en descende album lif.

/εlε ni ã mil nu vẽ katκə vẽ nu//εl ε nε lə /nif/ zãvjεκ/ e ã fãtøz italjɛn dɔviziŋ belzik//myzikjɛn et ʒwøz də pjano, pa də κapɔκ. / e də lo tœκ /**kõpozitœκ**/de lecteur, et elle chante en France, espagnole/, **pɔvɪtœz**/ e osi, ruz/ /sɛktɛz ɔkazjõ dã de swaκe ẽtœκnasjɔnal dã lə mõd ãtje/ /dɛ. sãd / al.bœm lif/

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Producteur	pɔdyktœ/κ/	Interférence	pɔdyktœκ
Compositeur	kõpozitœ/κ/	//	kõpozitœκ
Russ	/ ruz/		/κys/,
Portugais	/ pɔvɪtœz/	Addition d'un son (z) Substitution entre (g) et (R)	/ pɔvɪtœz /
Entier	/ã.tœκ/.	/ addition d'un son /	/ã.tje/
"soirée"	/ /swa.κi/, /	Substitution entre voyelle i,e	/swa.κe/,
Est	A	Substitution entre voyelle /ε/ et / a /	/ε/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	×	×

L'apprenant commet plusieurs erreurs phonétiques lors de la prononciation des mots :

Dans le mot "soirée" /swa. ʁe/, l'apprenant effectue une substitution entre les voyelles "i" et "e", ce qui le fait prononcer /swa.ʁi/.

Il y a un problème de liaison dans le mot "russe" /ʁys/, car l'apprenant effectue une liaison inappropriée, prononçant le mot comme /ruz/.

L'apprenant prononce le mot "entier" /ɑ̃. Tje/ comme "entière" /ɑ̃.tɛʁ/. L'erreur phonétique ici est une substitution de la voyelle finale. La voyelle /ɛ/ dans "entière" est différente de la voyelle /e/ dans "entier". Cela révèle une confusion dans la prononciation des voyelles finales.

Lors de la prononciation du mot "portugais," l'apprenant effectue une erreur de substitution consonantique en remplaçant la consonne /g/ par la consonne /ʁ/. Cette substitution aboutit à la prononciation "pourtrais" au lieu de "portugais."

Il est clair que ces erreurs phonétiques sont principalement causées par des confusions entre des sons similaires, des problèmes de liaison et des substitutions incorrectes de voyelles et de consonnes. L'apprenant pourrait améliorer sa prononciation en travaillant sur la distinction entre ces sons spécifiques et en pratiquant la prononciation correcte des voyelles finales et des liaisons.

L'apprenant commet également des erreurs au niveau suprasegmental, notamment en ce qui concerne le système d'articulation du rythme, de la prosodie et de l'intonation.

Ces erreurs peuvent englober des problèmes tels que des schémas de rythme incorrects dans la parole, des modèles de prosodie inadéquats qui affectent la modulation naturelle du ton et de l'accentuation, ainsi que des fluctuations intonatives inappropriées qui peuvent donner une impression de monotonie ou d'expressions incorrectes.

Septième apprenant

Au **propos** de Céline **Dion** la **chanson** canadienne française, Céline Dion né à **Charlemagne**, elle enregistré **9** album en **français** et elle a **rapporté** nombreux pris à l'âge de 18 ans, elle a enregistré son première album **enanglais** a continué d'enregistré de nombreuse chansons et avec 4 chansons classés en premier le **pouvoir** de l'amour parce que tu l'**aime** mon **cœur** va continuer

Remarque

L'apprenant au lieu de chanteuse utilise chansson et au lieu de canadienne utilise le mot canadien.

Transcription

/ **ВкəВo**/ də selin / **/di.o.nə/ /la / la f̃əs nə /kanadjɛn f̃əʔsɛz//di.o.nə//selin di.o.nə/[ne] a**
[ʃaʋ.lə.məŋ] / /ɛl a ʔkɛzistkɛ nəf albəm ʔ /f̃ə. sɛ/ /e **ʋapəʋte** nɔ̃bʋø p̃vi a l_ aʒ də dizuit ʔs/
 /ɛl a ʔkɛzistkɛ sɔ̃ p̃kəmje albəm ʔn-glɛ/

/a kɔ̃tɪnye d̃əʋezistkɛ də nɔ̃bʋøʒ f̃əsɔ̃z e a səʔti katkə f̃əsɔ̃ /ʔ **/p̃ʋə. Mjɛ/** lə puɪvʋəʋ də lamuʋ/
 /p̃ʋəs kə ty lɛm, mɔ̃ kœʋ va kɔ̃tɪnye/

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Propos	/ ВкəВo/	Interférence	/ p̃ʋəpə/
Dion	/di.o.nə/	/ dénalisation /	/diɔ̃n
Chanson	/la f̃əs nə /	/déналisation /	la f̃əsɔ̃
	/ p̃ʋəʋtʋɛz/	Addition d'un son (z) Substitution entre (g) et (R)	/ p̃ʋəʋtʋɛz/
Canadienne	[kanadjɛ̃]	/ dénalisation/	[ka.na.djɛn]
Française	[fr̃ə.sɛ]	Eurreur de Liaison	/f̃əʔsɛz/
Charlemagne	[ʃaʋ.lə.məŋ]	Omission dernière syllabe	ʃaʋlɛm/
Premier	/p̃ʋə.mjɛr/	Omission son (j) et addition son (ɛr)	/p̃ʋə.mjɛ/
Rapporter	ʋəbəʋte	interférence	ʋəpəʋte
Neuf	/nɛʋ/	Substitution entre (f) et (v)	/nɛf/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	×	√	×	√	√	√

L'apprenant présente divers types d'erreurs de prononciation en français, ce qui peut affecter sa capacité à communiquer de manière claire et précise. Parmi ces erreurs, on peut noter des interférences, des dénasalisations, des omissions et des ajouts de sons.

Tout d'abord, les interférences sont perceptibles dans la prononciation du mot "propos". L'apprenant produit "/BɔɔBo/" au lieu de la prononciation correcte "/pɔɔpo/". Cette erreur peut résulter de l'influence d'une autre langue maternelle ou d'une mauvaise habitude de prononciation.

Ensuite, une dénasalisation est observée dans le cas du mot "Dion". L'apprenant prononce "/di.o.nə/" au lieu de "/diɔn/". Il s'agit d'une déviation par rapport à la norme phonétique du français, où la nasalité est importante.

Une autre erreur de dénasalisation est constatée dans le mot "Chanson". L'apprenant prononce "/la ʃɑ̃s nə/" au lieu de "/la ʃɑ̃sɔ̃/". La nasalité est cruciale dans la prononciation correcte de ce mot.

En outre, l'apprenant ajoute un son incorrect dans le mot "porteurs". La prononciation devrait être "/pɔɔtɔɔʁɛ/", mais il prononce "/pɔɔtɔɔʁɛz/" en ajoutant un "z" inapproprié à la fin.

Une erreur de dénasalisation est également présente dans le mot "Canadienne". L'apprenant prononce "[kanadjɛ̃]" au lieu de "[ka.na.djɛn]". La nasalité doit être maintenue pour la prononciation correcte.

L'erreur de liaison est observée dans le mot "Française". L'apprenant ne réalise pas la liaison correcte et prononce "[frɑ̃.sɛ]" au lieu de "[fʁɑ̃sɛz]".

Dans le mot "Charlemagne", l'apprenant omet la dernière syllabe et prononce "[ʃaʁlɔmɑɔ]" au lieu de "[ʃaʁlɔmɑɔɔ]".

Enfin, dans le mot "Premier", l'apprenant omet le son "j" et ajoute le son "ɛr" de manière incorrecte, produisant "/pʁɔ.mjɛ/" au lieu de "/pʁɔ.mjɛr/".

Pour le mot "Rapporter", l'apprenant fait une interférence et prononce "/ʁabɔbte/" au lieu de la prononciation correcte "[ʁapɔbte]

Aussi, il a fait une substitution consonnantique entre (f, v)

Huitième apprenant

Ashap Khalid, le **nom** donné Khaled hadj **Abraham**, connu sous le **nom** de scène Cheb Khaled, né le **29** février 1960 à **Oran** en **Algérie**, est un **chanteur, compositeur** algérien est multi-instrumentiste de raï algérien

Il commence à enregistrer au **début** de son adolescence sous le nom de Cheb Khaled et devient dans les années 1990 l'un des chanteurs **algériens** les **plus célèbres** grâce à des titres comme Didi, Aïcha, et c'est la vie. [son **public**]

/aʃap xalid/ /lə **nɔm** dɔne a kalɛd hadʒ **Abrahim**/ /kɔny su lə **nɔm** də sɛn ʃɛb kalɛd/ /ne lə vɛ̃t-sis fevʁije mil neuf cent soixante a **ɔʁɑ̃t** ɑ̃ **alʒɛʁ**/ /ɛt **ɑ̃** **ʃɑ̃tœʁ**/**kɔ̃pɔzitoœʁ** alʒɛʁjɛ̃, ɛ mul.ti ɛ̃stʁymɑ̃tist də ʁai alʒɛʁjɛ̃ /il kɔmɑ̃s a ɑ̃ʁɛzistœʁ o deby də sɔ̃n **adɔlesɑ̃s** su lə **nɔm** də ʃɛb kalɛd/ e dɔvʁjɛ̃ dɑ̃ lez **ɑ̃**.e 1990 lɔ̃ de **ʃɑ̃tœʁz** **alʒɛʁn** le **plys seleb** ɡʁas a dɛ titʁə kɔm didi, aisha, e sɛ la vi/.

/sɔ̃ pyblik/.

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Nom	/nɔm/	ajout de son ou prononciation dernière phonème	nɔm
Abraham,	abʁahim/	Intérférence (h)	ibʁahim/
Oran	ɔʁɑ̃t	Addition un consonne (t)	ɔʁɑ̃
ALgerie	alʒɛʁ	Omission voyelle (i)	alʒɛʁi/
Chanteur	ʃɑ̃tœʁ /	Interférence phonétique	ʃɑ̃tœʁ/
Compositeur	kɔ̃pɔzitoœʁ	//	kɔ̃pɔzitoœʁ
Débu	déb /œ/	Substitution entre voyelle (y) /œ/	Deby

Algériens	alʒeɾn	Omission son (j) et dénalisation du son (ɛ̃) par (n)	alʒeɾkjɛ̃
Plus	Blys	Substitution entre (p, b)	Plys
Célèbres	seleɓ	Omission du son (ʁə)	seleɓʁə
Public	/pyblik/.	Substitution entre (p, b)	/pyblik/.
Neuf	/nœv	Substitution entre (f) (v)	/nœf

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	√	√

L'apprentissage d'une nouvelle langue, comme le français, est une entreprise louable, mais cela peut aussi être parsemé de défis. En observant la liste des mots et de leurs prononciations incorrectes fournies par cet apprenant, il est clair qu'il est en train de progresser, mais quelques erreurs subsistent. Examinons ces erreurs plus en détail.

Premièrement, il y a l'erreur dans la prononciation du nom "Abraham". L'apprenant ajoute le son "h" au début du mot, ce qui est une interférence de la phonétique. La prononciation correcte, "ibɾahim", nécessite une attention particulière à l'articulation du son "i" au début du mot.

Une autre erreur est présente dans le mot "Oran". L'apprenant ajoute la consonne "t" à la fin, ce qui n'est pas nécessaire. La prononciation correcte est simplement "ɔɾɑ̃". Il est important de se rappeler de prononcer les sons exactement tels qu'ils apparaissent dans le mot.

Le mot "Algérie" présente une erreur d'omission de la voyelle "i" à la fin. La prononciation correcte est "alʒeɾi". Il est essentiel de prononcer toutes les voyelles du mot pour qu'il soit correctement articulé.

La prononciation du mot "chanteur" comporte également une erreur. L'apprenant semble avoir substitué certains sons, ce qui peut être une interférence phonétique. Il est crucial de travailler sur la prononciation précise des sons individuels.

Dans le mot "début", une substitution entre les voyelles "y" et "œ" est observée. Pour corriger cela, l'apprenant doit s'efforcer de distinguer et de prononcer correctement ces deux sons.

Il a substitué entre son (f) et (v)

Le mot "plus" présente une substitution entre les consonnes "p" et "b". L'apprenant doit se concentrer sur la prononciation précise de ces consonnes pour corriger cette erreur.

Enfin, le mot "célebres" présente une omission du son "kə" à la fin. Tous les sons du mot doivent être prononcés correctement pour une articulation appropriée.

Neuvième apprenant

Keen'V son vrai **nom** Kevin Bonnet né le 31 janvier 1983 à **Rouen**, est un chanteur de nationalité **française** (...). **Connu** en 2010 grâce son **chanson**, j'aimerais trop

[/ki:n've/. (Sð vɛ nð) /kevin bɔnet/ ne le tʁɛt-œ janvier mil. neuf. cent. quatre-vingt-trois a /**kin**/est œ fãtœk dyn na. sjɔnalite **fɛãsez**. (...)/kɔ.ny/ en dɔz mil dix gɛas a sð fãsð/ zɛmœ tɔ.

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Keen'V	[/ki:n'vi/.)	Interférence	[/ki:n've/.)
Nom		Intérférence	nð
Française	/fɛãsez/	Eurreur de liaison	fɛãsez
Connu	/kɔ.netɔ/	Addition du phoneme	/kɔ.ny/
Neuf	/nœ	Omission du phonème (f)	/nœf
Rouen		Win	/kin/
Chanson	/fãsɔn/	Dénalisation	/fãsð/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Inserion des sons	Dénaliation
√	√	√	√	×	×	√	√

L'apprenant a rencontré des difficultés dans la prononciation du nom "Keen'V". La prononciation correcte est /ki:n'vɛ/, cependant, il a ajouté un son incorrect à la fin, créant ainsi une interférence.

De plus, lors de la prononciation du mot "nom", une autre interférence a été observée. L'apprenant a prononcé /nõ/ au lieu de /nɔm/. Cette erreur est liée à la nasalité du son en français.

Également, lors de la prononciation du mot "française", l'apprenant a commis une erreur de liaison. La prononciation correcte est /fʁɑ̃sɛ/, mais il a ajouté le son superflu "z" à la fin, ce qui n'est pas requis.

Cependant, dans le cas du mot "connu", l'apprenant a fait erreur en prononçant "connaître" au lieu de "connu". La prononciation correcte de "connu" est /kɔ.ny/.

Pour le mot "neuf", une omission du phonème /f/ a été relevée. L'apprenant a dit /nœ/ au lieu de /nœf/, en laissant de côté le son initial "f".

En ce qui concerne "Rouen", il y a eu une erreur dans la prononciation. L'apprenant a prononcé /win/ au lieu de /ʁwɑ̃/. Cette confusion semble être liée à la consonne initiale du mot

Dixième apprenant

La chanteuse canadienne française Céline **Dion** est née le 30 mars 1968 à **Charlemagne** au Canada, elle a **rapporté** de **plusieurs** à l'âge de 18 ans son **premier album** en anglais Céline Dion **produit** 3 **chansons** classés, the power of love, because You love me, i 'Am your Angel.

/la ʃɑ̃tøz kanadjɛn fʁɑ̃sɛz selin **djɔn**/ ε ne lə trɑ̃t mars mil neuf sɑ̃ksɑ̃t soixante-uit a /ʃɑ̃blɑ̃mani/. dɑ̃ la ʁwɑ̃vɛs də kebek o kanada/ /ɛl a **ʁɑbɔʁte** də **bljɔv** a lɑz də dɥiz-**a.ne**/ /sɔ̃ ʁwɑ̃.mje albɔm ɑ̃ɑ̃glɛ/

/se.lin di.jõ bɔ̃.dʒi tɔ̃wa ʃãsɔ̃n klase/.....

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Dion	/djɔ̃n/	Oralisé	djõ/
Né			Ne
Est	[i]	Substitution entre voyelle	ɛ
Charlemagne	/ʃaʁləmani/.	Omission du son (ɲ) et addition son (i)	/ʃaʁləmanɪ/
Rapporté	/ʁabɔ̃ʁte/	Substitution entre (p , b)	ʁaBɔ̃ʁte
Plusieurs	/Bljœʁ/		/plyzjœʁ/
Premier	/pʁɛmjɛʁ	Addition du phonème	pʁɛ.mje
Album	/albom/	Substitution entre voyelle (o,u)	albɔm
Ans	/a.ne/	Addition son (e)et oralisé la nasal	/ã/
Produit	/bɔ̃.dʒi/	Substitution consonantique (p,b)	pɔ̃.dʒi
Chansons	/ʃãsɔ̃ne/	dénaliation	ʃãsõ

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	√	√

Lorsqu'on examine attentivement la prononciation de cet apprenant en français, on peut identifier plusieurs erreurs phonétiques significatives. Tout d'abord, dans le nom "Dion", on observe une oralisation de la nasalité, où l'apprenant prononce /djɔ̃n/ au lieu de la nasalisation

correcte /djɔ̃/. Cette tendance à oraliser les nasales se reflète également dans la prononciation incorrecte du mot "né", où le son final est omis, donnant ainsi /ne/ au lieu de /ne/.

De plus, une substitution de voyelle est perceptible dans le mot "est", où l'apprenant prononce /i/ au lieu de /ɛ/. Cette erreur de substitution entre les voyelles peut affecter la compréhension lors de la communication.

Dans le cas de "Charlemagne", l'apprenant commet une erreur notable. Il omet le son /ɲ/ et ajoute le son /i/, ce qui donne une prononciation incorrecte /ʃaʁləmaɲ/ au lieu de /ʃaʁləmaɲ/. Cette erreur peut être due à une méconnaissance du son nasal français.

Par ailleurs, le mot "rapporté" est également prononcé de manière incorrecte, avec une substitution entre les consonnes /p/ et /b/, ce qui donne /ʁabɔʁte/ au lieu de /ʁapɔʁte/. Cette substitution de consonnes peut entraîner des confusions lors de la communication.

Dans le mot "plusieurs", l'apprenant effectue une substitution de voyelle en prononçant /Bljœʁ/ au lieu de /plyzjœʁ/. Cette erreur altère significativement le mot et peut affecter la compréhension globale de la phrase.

De plus, dans le mot "premier", une addition inappropriée du phonème est effectuée, produisant /pʁɛ.mje/ au lieu de /pʁɛmjɛʁ/. Cette addition de phonème peut rendre la prononciation moins précise.

L'apprenant commet également une substitution entre les voyelles /o/ et /u/ dans le mot "album", donnant ainsi /albom/ au lieu de /albɔm/. Cette substitution altère le mot d'origine.

Enfin, dans le mot "Ans", l'apprenant ajoute le son /e/ et oralise la nasalité, prononçant ainsi /a.ne/ au lieu de la prononciation correcte /ɑ̃/. Cette erreur affecte la nasalité du mot.

L'étudiante rencontre des difficultés phonétiques spécifiques lors de la prononciation de certains sons. Elle tend à substituer le son /p/ par le son /b/, ce qui provoque des erreurs dans sa prononciation. De plus, elle a des difficultés à prononcer correctement le mot "Charlemagne", où la dernière syllabe /aɲ/ est incorrectement prononcée.

* L'étudiante éprouve des difficultés multiples dans sa prononciation et dans les aspects suprasegmentaux de la parole.

Premièrement, elle rencontre des difficultés dans l'articulation des voyelles nasales. Cela se manifeste dans sa prononciation du mot "Dion", où elle a du mal à produire correctement la voyelle nasale.

*De plus, ses problèmes se reflètent au niveau suprasegmental de la parole. Elle a des difficultés dans le rythme, la prosodie, le débit de la parole et l'intonation. Ces éléments sont cruciaux pour une communication claire et naturelle. Sa modulation du ton, les pauses et la vitesse de parole ne sont pas maîtrisées, ce qui peut entraîner des difficultés de compréhension et donner un sentiment d'insécurité lors de la communication.

Onzième apprenant

Willy William né en France, il est un chanteur lyrique et un **producteur** de musique française, célèbre **Pour** sa composition spéciale et ses collaboratoire Collaboration avec **plusieurs** artistes de la danse né des **parents** immigrées de Maroc.

/wili wilyam ne ã frãs, il e ã fãtœk livik e ã pœdyktœk dœ myzik frãsez/

/selebœ /**Bœ** sa kœpœziszjœ spesjal e se kolabœkasjœ/(kolabœkasjœ) avœk **plyzjœz** œrtist/

/dœ la dãs ne de **Bœ**œ _imigrœ dy makœk/

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Producteur	bœdyktœk	Substitution entre consonne (p, b)	pœdyktœk
Plusieurs	Blyzjœz	Substitution consonantique	plyzjœz
Bour	bœ		Bœ
Parents	/ba. œœ/	Omission son nasal (ã/) et substitution consonantique (p, b)	/pa.œã/

En analysant attentivement la prononciation des apprenants, plusieurs observations importantes se dégagent. Premièrement, lorsqu'ils prononcent le mot "producteur," on constate une substitution fréquente entre les consonnes p et b, ce qui conduit à une prononciation incorrecte, /bœdyktœk/, au lieu de /pœdyktœk/. De même, dans le mot "plusieurs," une substitution consonantique se manifeste, altérant la prononciation correcte, /blyzjœz/, qui devrait être /plyzjœz/.

Cependant, il est important de noter que dans le cas du mot "Bour," les apprenants parviennent généralement à le prononcer correctement, sans aucune erreur apparente, ce qui témoigne de leur capacité à reproduire certaines sonorités de manière précise.

En revanche, une déviation significative est observée lorsqu'ils prononcent le mot "parents." Non seulement ils omettent le son nasal /ã/, mais ils substituent également les consonnes p et b, ce qui entraîne une prononciation erronée, /ba. ʁo/, au lieu de /pa.ʁã/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaturation
√	×	×	√	×	√	×	×

"L'apprenant a des problèmes d'articulation, tels que la substitution entre les phonèmes (p) et (b). De plus, elle a des difficultés avec le rythme, l'intonation et le débit de la prononciation. De même, les phonèmes ne sont pas bien articulés et il y a un problème d'articulation des syllabes."

Douzième apprenante

Céline Dion est une chanteuse canadienne, elle est née le 30 mars 1968 à Charlemagne de Québec. Elle est l'une des chanteuses les plus appréciées et respectées de sa génération. Elle a vendu plus de 230 millions de disques à travers la planète. La chanteuse lance ses deux premiers albums en 1981 et se fait remarquer en France en 1983 avec les chansons d'amours et d'amitiés. Entre 1986-1989- Céline Dion change de Luck apprenant l'anglais et se prépare pour une carrière internationale, son premier disque en anglais (unison) sort 1990 elle se fait alors connaître par tout à travers le monde. Par la suite elle alterne entre les deux langues, elle a beaucoup des chansons célèbres en anglais comme, I want you to need me, I am Alive, (...) en français, le vol d'un ange, je ne vous oublie pas, c'est pour toi, et tous les secrets.

[Sélin Dyon est yn ʃãtøz kanadjɛn/ ɛl ɛ ne lə trãtə maʁs mil.nœv.sã.siz.kãt.soixantə-uit a ʃãrləmaɲ də kebek./] /ɛl est lyn de ʃãtøz/ le plyz apʁesje e ʁãpʁekte də sa zeneʁasjõ. /ɛl vãdy plyz døz milyõ. / /desk /a/ /tʁavɛʁ/ /la/ /planet/ [/la ʃãtøz lãs se dø pʁãmje albỹ ã mil.nœf.sã.kãt.e.tõ e sə fe ʁãmavʁke ã fʁãs ã mil.nœf.sã.tʁwa avɛk le ʃãsõ damuʁ e damitje] [/ãtʁə mil.nœf.sẽ.k.sis e mil.nœf.sẽ.k.nœf səlɛn djõ ʃãz dy lyk apʁənã lãgle e sə pʁɛpav puv ynə ʁãʁjeʁə ẽtɛʁnasjõnalə sõ pʁãmje dek ãn-gle (ynizɔn) sɔʁt mil.nœf.sẽkãt.noʃə e se fe alɔʁ kɔnɛtʁə pʁ tu a tʁavɛʁ lə mõdɔ]/pʁã la sɥitə, ɛl altɛʁnə ãtʁə le dø lãg/ ɛl a boku de ʃãsõ

selebɾ ãn-gle kɔm/ [.....] /ã fɾãse, lə vɔl dœn ãz, zə nə vu zubli pa, se pur
twa, e tus le səkɾe/

L'apprenante s'est bien exprimée, ne commettant aucune erreur ni au niveau segmental ni au niveau suprasegmental.

Tableau 18: classification D'interférence et comparaison des erreurs

Locuteurs	Erreur de liaison	Omission de phonèmes	Interférence phonétiques	Ajout de phonèmes	Total des erreurs individuels
L1	2	0	2	0	4
L2	0	1	3	2	5
L3	1	2	1	0	4
L4	1	1	3	0	5
L5	0	1	6	0	7
L6	1	1	2	1	5
L7	1	1	3	1	6
L8	0	3	4	2	9
L9	1	1	2	0	4
L10	0	1	3	3	7
L11	0	1	2	0	3
Total des s Erreurs Selon leurs Catégories	7	13	31	9	59

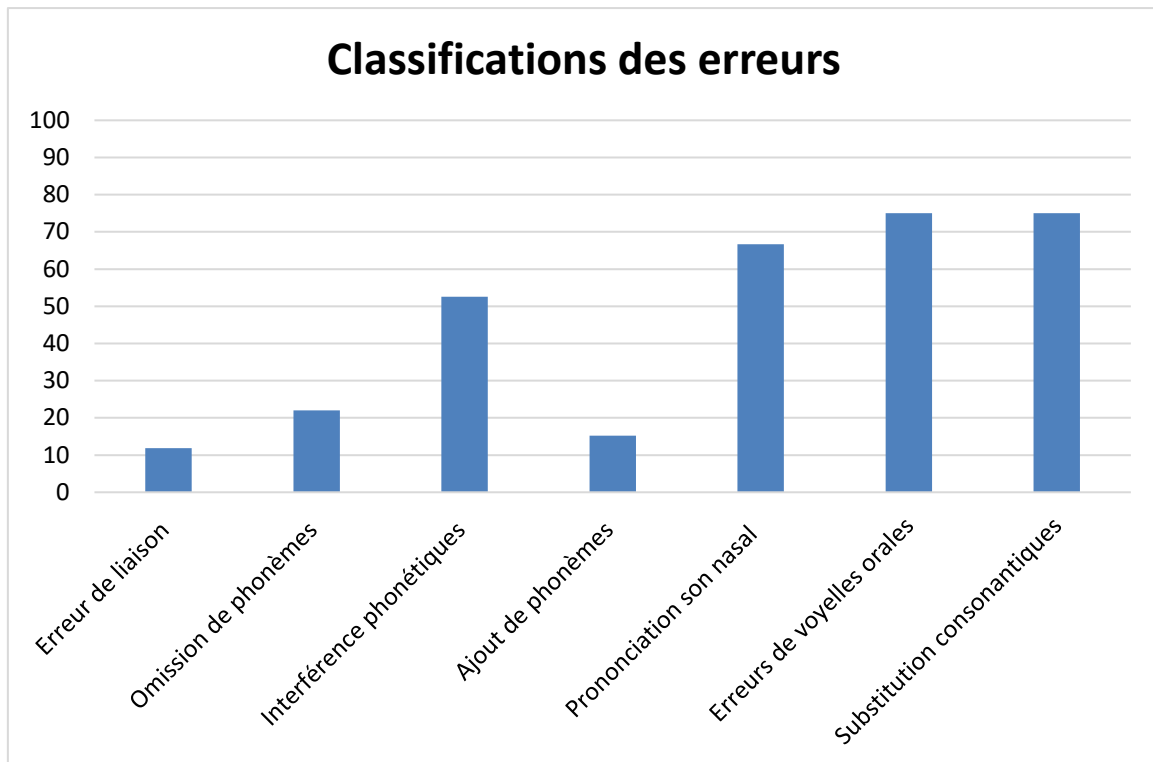


Figure 5: Classification d'interférence phonétique et comparaison des erreurs

Le graphe révèle le nombre d'erreurs dans :

Omission de phonèmes 13

Interférence phonétiques 31

Ajout de phonèmes 9

Pourcentage d'Erreur de liaison : 11.86%

Pourcentage d'Omission de phonèmes : 22.03%

Pourcentage d'Interférence phonétiques : 52.54%

Pourcentage d'Ajout de phonèmes : 15.25%

Erreur de liaison (11.86%) : Cette catégorie représente environ 11.86% du total des erreurs. Cela suggère que les erreurs de liaison sont moins fréquentes que les autres types d'erreurs dans l'échantillon étudié.

Omission de phonèmes (22.03%) : Les erreurs d'omission de phonèmes constituent environ 22.03% du total des erreurs. Cette catégorie montre une fréquence légèrement plus élevée que les erreurs de liaison.

Interférence phonétique (52.54%) : L'interférence phonétique est la catégorie d'erreurs la plus fréquente, représentant environ 52.54% du total des erreurs. Cela indique que les apprenants ont tendance à faire davantage d'erreurs liées à l'interférence phonétique.

Ajout de phonèmes (15.25%) : Les erreurs d'ajout de phonèmes constituent environ 15.25% du total des erreurs. Bien que ce pourcentage soit plus faible que l'interférence phonétique, il est toujours significatif.

En résumé, les résultats montrent que l'interférence phonétique est la catégorie d'erreurs la plus prédominante dans l'échantillon, suivie de près par les omissions de phonèmes. Les erreurs de liaison sont moins fréquentes, tandis que les ajouts de phonèmes occupent également une part importante. Cette analyse peut fournir des informations utiles pour comprendre les tendances en matière d'erreurs de prononciation chez les locuteurs étudiés et peut orienter les efforts d'enseignement pour corriger ces erreurs spécifiques.

Tableau 19: Dénalisation

Substitution	Prononciation Correcte	Pourcentage	Prononciation Incorrecte	Pourcentage
Dénalisation				
ĩ /nə/			3	
[ě][ε]			5	

Le pourcentage de prononciation incorrecte du son nasal est d'environ 72.73%. Cela signifie que la grande majorité des apprenants parmi les 11 évalués (environ 66.67%) ont prononcé le son nasal de manière incorrecte.

Constat et description :

Les résultats indiquent que la prononciation du son nasal pose des difficultés importantes pour la plupart des apprenants évalués.

La prononciation correcte des sons nasaux peut être un défi en raison de la diversité des langues maternelles et des variations dans la prononciation des sons nasaux d'une langue à l'autre.

Cette constatation suggère que la correction de la prononciation des sons nasaux pourrait être un domaine prioritaire dans l'enseignement de la prononciation pour ce groupe d'apprenants.

Les enseignants peuvent envisager des exercices spécifiques et des activités ciblées pour aider les apprenants à améliorer leur prononciation des sons nasaux, ainsi que des rétroactions régulières pour mesurer les progrès.

Il est important de prendre en compte les difficultés spécifiques de chaque apprenant et de personnaliser l'enseignement de la prononciation pour répondre à leurs besoins individuels.

En général, ces résultats fournissent des informations précieuses pour guider l'enseignement de la prononciation et mettre en lumière les domaines qui nécessitent une attention particulière pour l'amélioration de la compétence en prononciation.

Tableau 20: Substitution entre consonne

Substitution entre consonne	Prononciation incorrecte
Consonne (v) et (f)	2
(p, b)	9
K, g	1
G,R	1

Le pourcentage de prononciation incorrecte de (v, f) est de 20%. Cela signifie que 20% des apprenants ont prononcé (v, f) de manière incorrecte parmi l'échantillon de 10 apprenants que vous avez évalué.

*Pourcentage de Prononciation Incorrecte de (p, b) = $(9 / 12) \times 100 \approx 75\%$

Donc, le pourcentage de prononciation incorrecte de (p, b) est d'environ 75% Cela signifie que 81.82% des apprenants ont prononcé (p, b) de manière incorrecte parmi les 11 apprenants que vous avez évalués.

* Pourcentage de Prononciation Correcte de (K, G) = $(1 / 11) \times 100 \approx 9.09\%$

* Pourcentage de Prononciation Correcte de (G, R) 9.09%

Constat :

Pour la paire de consonnes (v, f) :

Le pourcentage de prononciation incorrecte est de 20%.

Cela signifie que parmi les 10 apprenants évalués, 20% d'entre eux ont prononcé (v, f) de manière incorrecte.

La majorité des apprenants (80%) ont prononcé cette paire de consonnes de manière correcte.

Pour la paire de consonnes (p, b) :

Le pourcentage de prononciation incorrecte est d'environ 81.82%.

Cela indique que la grande majorité (environ 81.82%) des 11 apprenants évalués ont prononcé (p, b) de manière incorrecte.

Seuls 18.18% des apprenants ont prononcé cette paire de consonnes de manière correcte.

Pour la paire de consonnes (K, G) :

Le pourcentage de prononciation correcte est d'environ 9.09%.

Cela signifie que seulement 9.09% des apprenants ont prononcé (K, G) de manière correcte parmi les 11 apprenants évalués.

La grande majorité (environ 90.91%) a prononcé cette paire de consonnes de manière incorrecte.

Pour la paire de consonnes (G, R) :

Le pourcentage de prononciation correcte est d'environ 9.09%.

Cela signifie que seulement 9.09% des apprenants ont prononcé (G, R) de manière correcte parmi les 11 apprenants évalués.

La grande majorité (environ 90.91%) a prononcé cette paire de consonnes de manière incorrecte.

En général, les résultats indiquent que les apprenants ont tendance à avoir des difficultés avec la prononciation correcte des paires de consonnes (p, b), (K, G) et (G, R), avec des pourcentages de prononciation correcte relativement faibles. Cependant, pour la paire de consonnes (v, f), la majorité des apprenants ont réussi à prononcer correctement la paire. Ces résultats peuvent être utilisés pour identifier les domaines spécifiques de la prononciation qui nécessitent une attention particulière dans l'enseignement de la langue

Tableau 21: Substitution entre voyelle

Substitution
Substitution entre voyelle ([a][e
a, i ,
[e][a]
[e][ə]
[ə][i]
[ɛ][a:]
[i][ɛ]
[i][e]
[i][u]
[ɪ] [ɔ]
[ø][u]
[o][i]
[o][u]
(y et ɔ)
[y][u]
[ʉ][w]

Les erreurs de substitution entre voyelles observées chez les apprenants de français sont variées et impliquent différentes paires de voyelles. Voici un constat général basé sur ces substitutions de voyelles :

Les apprenants ont tendance à confondre les voyelles [a] et [e]. Cela signifie qu'ils substituent l'une de ces voyelles à l'autre dans leur prononciation.

De même, il y a des substitutions entre [a] et [i], ce qui indique une confusion entre ces voyelles.

La substitution entre [e] et [a] montre que certains apprenants échangent ces deux voyelles dans leur prononciation.

Les apprenants ont également tendance à confondre [e] avec [ə] et [ə] avec [i], ce qui révèle des erreurs de prononciation liées à ces voyelles.

La substitution entre [ɛ] et [a :] indique une confusion entre ces deux voyelles, ce qui peut entraîner des erreurs de prononciation significatives.

Les apprenants peuvent substituer [i] par [ɛ] ou [e], ce qui montre une variabilité dans la prononciation des voyelles fermées.

De même, il y a des substitutions entre [i] et [e], [i] et [u], [I] et [ɔ], [ø] et [u], [o] et [i], [o] et [u], [y] et [ɔ], [y] et [u], et [ɥ] et [w], indiquant des erreurs de prononciation et des confusions entre ces voyelles

5.3. Analyse du corpus du groupe 2 de dixième semestre :

En septembre 2022, j'ai constitué un autre corpus pour le dixième semestre à l'Université de la Mer Rouge. Le groupe examiné était composé de 11 apprenants, dont 6 filles et 5 garçons.

Le corpus de ce groupe était un poème de Victor Hugo, "Demain, dès l'aube". Nous avons choisi ce poème parce qu'il contient tous les phonèmes du français, ainsi que des éléments suprasegmentaux tels que le rythme, la prosodie et l'accentuation.

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
 Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
 Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
 Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Texte B - Guillaume Certains apprenants ont lu l'intégralité du poème, tandis que la majorité en a lu seulement la moitié. De plus, certains apprenants ont choisi de lire un autre poème intitulé "Si je mourais là-bas...". APOLLINAIRE, « Si je mourais là-bas... », Poèmes à Lou (1915).

(Si je mourais là-bas... est un poème de Guillaume Apollinaire écrit pour Lou, le 30 janvier 1915 à Nîmes, et publié pour la première fois en 1947 dans le recueil Poèmes à Lou. À l'exception du 4^e couplet, il fut mis en musique et chanté pour la première fois par Jean Ferrat en 1967 sur l'album Mari)

Si je mourais là-bas sur le front de l'armée
 Tu pleureras un jour ô Lou ma bien-aimée
 Et puis mon souvenir s'éteindrait comme meurt
 Un obus éclatant sur le front de l'armée
 Un bel obus semblable aux mimosas en fleur

Au dessous nous montrons l'analyse de chaque apprenant en faisant la transcription phonétique de son enregistrement vocal

Premier apprenant

Demain dès l'aube

/də.mɛ̃ də lob a loʁ u blɑ̃ʃi la kɑ̃paʁ

/ʒə pɑ̃tiʁɛ. vwa ty, ʒə sɛ kə ty matɑ̃d

/zɪkɛ pax la fɔkɛ, zɪkɛ pax la mɔ̃taŋ /

/zə nə pɪ dəmœkɛ lwɛ̃ də twa plys lɔ̃gtã/

/zə maʁʃœkɛ lɛzjø fikse syʁ mɛ pãse/

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

/sœl, inɔny, lə do kurbé, le mɛ̃ kɔwazé/

/krist, e lə zyx pyx mwa sœka kɔmə la nyi

/zə nə vɔgavdœkɛ ni lœk dy swax ki tɔ̃bə,

ni le vwal o lwɛ̃ desãdã vœk avflœk,

e kã zavivœkɛ, zə metvœ syʁ ta tɔ̃bə

œ bukɛ də u vœk e də bɔyʁœk ã flœk

Orthographe	Prononciation del'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Demain,			/dɛmɛ̃/
Dés	/dɛ/		[dɛ]
Aube	Loob	Répétition de son (o)	lob
L'heure	L		[œʁ]
Blanchi	blancjɛ		blancji
Compagne	kãpagne	Dénaliation du son (aŋ)	: [kɔ̃paŋ]
Je partirai	/ zə partiva/	Substitution voyelle (i) par voyelle (a)	zə partivœ/
	fœt	Absents de prononciation voyelle (ɛ)	fœkɛ

Attends	matdēd	Dénaliation et prononciation dernier lettre (d)	matād
J'irai	ʒə /Ira	Substitution le son (ε) par (a)	ʒə /Iraε
Par			
Foret	fɔʁt		fɔʁε
Montagne		Dénaliation / substitution phonème (ɲ) par (ʒ)	mɔ̃taɲ
Puis	[pø]	Substitution entre (ø) et (ɥ)	pɥi
Demeurer	[dœmœʁ]	Non-prononciation de la dernière voyelle"	dœmœʁε
Plus	Blys	Interférences (p) par (b)	plys
	[lɔ̃gtāp]	Prononciation dernier phonème [P]	lɔ̃gtā/
Je marcerai	ʒə/ maʁʃəʁa	Substitution phonème (ε) par (a)	maʁʃəʁε
Les yeux	/le œz/.	Insertion des phonèmes	leʒjø
Penser	pāse		pāse
Sans	/sās/		/sā/
Courbé	/kɔʁbe/	Omission son (u)	/kuʁbe/
main	mε		mē
croisées,	kɔʁwazā	Insertion sons nasal	kɔʁwazé/

		(ã)	
	tɾast,		tɾist,
Je ne regarderai	ʁəɡaʁdøʁe		ʁəɡaʁdøʁe
			ni lœʁ
			tõbø,
			lwẽ
			desãdã
			aʁflœʁ,
			mœtʁe
			tõbø
Aucun	/okyn/		/okã/
Bruit	Fruit		
Dos			
Fixé	/fikse/		/fikse/
Loin	/lwa/		/lwẽ/
Harfleur			/aʁ.flœʁ/
Tombe			
			/bʁyœʁ/
Seara	/si.ʁa/		/sø.ʁa/
Descendant	/de.qdã/	Prononciation (s) k	/de.sã.dã/
Bouquet	/buket/		/bukœ/
Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	√	√	×	√	√	√

Lors de l'analyse des prononciations de l'apprenant, plusieurs erreurs ont été identifiées. Ces erreurs concernent principalement la prononciation des voyelles, des consonnes, et des phonèmes nasaux. Voici une synthèse des principales erreurs observées :

Tout d'abord, au niveau des voyelles, l'apprenant a tendance à substituer certaines voyelles par d'autres. Par exemple, le mot "Dés" est prononcé "dɛ" au lieu de /də/ avec une interférence au niveau de la voyelle. De même, "Je partirai" devient "ʒə pɑktikɛ/" au lieu de "ʒə pɑktikɑ/" avec une substitution de la voyelle "i" par "a".

De plus, l'apprenant fait des erreurs au niveau de la prononciation des consonnes. Par exemple, "Blanchi" est prononcé "blancji" au lieu de "blancjɛ" avec une erreur de prononciation de la consonne "ch". De même, "Compagne" devient "la kɑpaŋ," au lieu de "kɑpaɲɛ" avec une dénasalisation du son "aŋ".

Les erreurs ne se limitent pas aux voyelles et aux consonnes, mais elles touchent également les phonèmes nasaux. Par exemple, "Courbé" est prononcé "/kuɔbe/" au lieu de "/kɔbe/" avec une déprononciation de la voyelle "u" et l'insertion de sons nasaux "ã". De même, "Je marcerai" devient "maʁʒəɛ" au lieu de "maʁʒəɑ" avec une substitution du phonème "ɛ" par "a".

En ce qui concerne les mots composés de plusieurs syllabes, l'apprenant omet parfois de prononcer la dernière voyelle, comme dans le cas de "Demeurer" qui est prononcé "dəmœɛ" au lieu de "[dəmœʁ]".

Enfin, l'apprenant prononce le mot "yeux" comme "oz," il ajoute également le son "z" à la fin du mot. Donc, c'est une erreur de substitution des voyelles (remplacement de "eu" par "o") et une erreur d'ajout du son "z" à la fin du mot.

le mot "yeux" comme "oz," il s'agit d'une erreur de substitution des voyelles. Dans ce cas, la voyelle "eu" de "yeux" est remplacée par la voyelle "o," ce qui altère la prononciation du mot.

Deuxième apprenant

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Demain,	/də'mein/	Dénaliation	/dəmẽ/
Dés	/də	Substitution entre voyelle (ə) (ɛ)	[dɛ]
Aube	Loob	Répétition de son (o)	lob
L'heure	[i/ouʁ]	Addition son / i / et u /et /o/	[œʁ]
Blanchi	[blancj] [blãʃ].	Omission de la dernière syllabe (i)	[blãʃi]
Compagne	kãpagne	Dénaliation du son (aɲ)	la kãpaɲ,
Je partirai	/ ʒə pɑʁite/	Omission consonne (r) et voyelle(i)	ʒə pɑʁtiʁe/
Vois	Vu	Erreur de Diphtongaison	/vwa/
Que	[ki].	Substitution entre voyelle (i et ə)	[kə]
Attends	matẽtẽ	Sustitution entre voyelle nasal (ã) et (ẽ) Et substitution entre consonne (d) par (t) Ajoute de phonème	matãd
J'irai	ʒi /yʁ	Substitution entre (i) et (y) et moission	[ʒiʁe]

		voyelle (e)	
J'irai	ʒεɤ	Omission voyelle (i) et (e) et addition voyelle (ε)	
Par	[bɑɤ]	Substitution entre consonne (p, b)	[pɑɤ]
Foret	førite	Substitution de la voyelle "o" par "ø" Ajoutes du phoneme	[føkɛt]
		Erreur de la prononciation consonne finale (t)	
		Addition d'une voyelle finale(e)	
Montagne	[mõtanz]	Dénaliation / substitution phonème (ɲ) par (ʒ)	mõtɑɲ
Demeurer	[dœmœɤ]	Non-prononciation de la dernière voyelle"	dœmœɛ
Loin	[ljø]	Substitution du mot	[lwɛ̃].
Plus	Blys	Interférences (p) par (b) et prononciation le son (s) final	plys

Longtemps	[lɔ̃gtɛmp]	Dénaliation et Prononciation dernier phonème [P]	lɔ̃gtã/
Je marcherai	ʒə/ maʁʃ ε	Omission son (r) et (ə) Substitution phonème (ε) par (a)	[ʒə maʁʃəʁe]
Les yeux	[le lu]	Substitution entre voyelle (ø) et, (u) Eureir de liaison (z)	[le zjø]
Fixé	[fi.z].	Omission dernière son	[fi.ze].
Penser	bãsåså	Répétition son nasal et substitution entre consonne (p, b)	pãse
Sans	/sås/		/så/
Courbé	/kɔ̃be/	Omission son (u)	/kɔ̃be/
			tɔ̃bə
Aucun	/[ɔ̃kan]/	Dénaliation	/okã/
Fixé	/fikse/		/fikse/
Harfleur	/haʁ.flœʁ/	Prononciation lettre muette	/aʁ.flœʁ/
Sera	/sɛʁ/	Omission voyelle (a) et (i)	/sə.ʁa/
Descendant	/de.sqdã/	Prononciation (c) k	/de.sã.dã/
Croisée	[kʁwas]	Eurreur de liaison	[kʁwaze]
Bouquet	/[boku]/	Substitution du mot	/buke/

Pour	[bur]	Substitution (p, b)	[pur]
------	-------	---------------------	-------

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	√	√	√	√	√	√

L'apprenante rencontre des difficultés considérables dans tous les aspects de la prononciation, ce qui se traduit par des erreurs notables touchant à l'articulation précise des phonèmes, qu'ils soient voyelles nasales ou orales. Les mots semblent n'émerger de points d'articulation de manière peu claire et par conséquent, peu intelligible. De manière plus globale, au niveau suprasegmental, on observe que l'intonation, la prosodie et le rythme ne sont pas conformes aux schémas typiques de la langue française. L'intonation manque de naturel et le rythme de parole présente des défauts dans son débit et son articulation. En outre, l'accentuation des mots est altérée, ce qui contribue à la complexité de la compréhension pour l'interlocuteur.

L'apprenant a produit deux prononciations différentes du mot "j'irai," chacune présentant des erreurs phonétiques distinctes :

Première prononciation : [ʒi /yʁ]

Dans cette première prononciation, l'apprenant a commis deux erreurs phonétiques distinctes. Tout d'abord, il a effectué une substitution entre les voyelles "i" et "y," prononçant "i" comme "y," ce qui est une erreur de substitution de voyelles. De plus, il a omis la voyelle "e" à la fin du mot, ce qui constitue une erreur d'omission de voyelle.

Ces erreurs pourraient être causées par plusieurs raisons possibles, notamment une interférence avec la phonétique de la langue maternelle de l'apprenant, où les distinctions entre les voyelles peuvent différer du français. De plus, l'omission de la voyelle finale "e" pourrait résulter d'une méconnaissance des règles de liaison en français, où "e" peut être muet dans certains contextes.

Deuxième prononciation : [ʒɛʁ]

Dans cette deuxième prononciation, l'apprenant a également commis deux erreurs phonétiques distinctes. Il a omis la voyelle "i" après "z," ce qui constitue une erreur d'omission de voyelle. De plus, il a ajouté la voyelle "ε" à la fin du mot, ce qui est une erreur d'addition de voyelle.

Les raisons possibles de ces erreurs pourraient être liées à une confusion ou une méconnaissance des règles de prononciation de cette combinaison de lettres en français pour l'omission de "i," tandis que l'ajout de "ε" à la fin du mot peut résulter d'une mauvaise segmentation des syllabes ou d'une prononciation inexacte des diphtongues en français.

En somme, ces erreurs phonétiques indiquent probablement un niveau insuffisant de maîtrise des règles de prononciation en français de la part de l'apprenant. Pour corriger ces erreurs, l'apprenant devrait s'exercer à la phonétique et développer une meilleure compréhension des règles spécifiques de la langue française en ce qui concerne les voyelles et les liaisons

Troisième apprenant

[si zə muʁε la ba syʁ lə fʁɔ̃ də **laʁmi**]

[ty plœkœʁz_œ̃ **Guk** o lu ma bjən_εmε/]

[e ʁʁi mɔ̃ suvəniʁ [setɛ̃dʁε] kɔ̃m ([mœʁ])]

[œ̃n_ [bis] eklatɑ̃ syʁ lə fʁɔ̃ də laʁmε/]

[œ̃ bɛl [bis] sɑ̃blabl o [**mimɔ̃zɑ̃**] ɑ̃ flœʁ/]

[Le sɔ̃ləj mœʁvɛjɔ̃ **mivisɑ̃** dɑ̃ l_εspas]

[O flœʁ plys də kulœʁ plys də vites a **lɔ̃dR**

œ̃n_ amuʁ inuwi dəsɑ̃dʁœʁε syʁ lə **mɔ̃dR**]

L'apprenant présente plusieurs erreurs phonétiques dans sa prononciation du français :

L'apprenant prononce le phonème [ʒ] comme [g] ou quelque chose de similaire. Par exemple, le phonème [ʒ] est remplacé par [g], semblable au son [چ] en langue arabe.

Il remplace la voyelle [e] par [i] dans le mot "armé," ce qui donne une prononciation incorrecte [laʁmi].

Il prononce le phonème [œ] comme [o], comme dans le mot "meure" prononcé [mort] ([mɔʁ]).

Le mot (obus) "[ɔbyz]" est mal prononcé comme "bis," avec une substitution de la voyelle [u] par [i].

Dans le mot "s'éteindrait," l'apprenant prononce le "r» incorrect," indiquant une difficulté à différencier entre le "r" guttural et le "r" uvulaire.

Dans le mot "front," il y a une substitution de voyelle nasale, remplaçant [ɔ̃] par [ɑ̃].

L'apprenant présente également des difficultés de prononciation avec la voyelle [u], qui est souvent remplacée par [i].

Enfin, dans le mot "mimosas," il ajoute une voyelle nasale [ã] qui n'existe pas, altérant ainsi la prononciation correcte [mimɔza].

L'apprenant fait également une interférence phonétique entre le phonème anglais "you" et le mot français "merveilleux," prononçant [mɛʁ.vju] au lieu de [mɛʁ.vɛ.jø].

Il est important de noter ces erreurs phonétiques spécifiques afin de cibler les domaines de prononciation qui nécessitent une attention particulière lors de l'apprentissage du français. Une pratique régulière et une correction ciblée peuvent aider à améliorer la prononciation

Constat :

Oui, il est probable que ces erreurs phonétiques soient en partie dues à l'impact de la langue maternelle de l'apprenant, qui est l'arabe soudanais. Les différences phonétiques entre les langues peuvent rendre la prononciation difficile pour les apprenants, en particulier lorsque les sons et les structures phonétiques de la langue maternelle diffèrent considérablement de celles de la langue cible, en l'occurrence le français.

Certaines des erreurs phonétiques spécifiques, telles que la substitution de [ʒ] par [g] ou la prononciation incorrecte de certaines voyelles, peuvent découler des différences phonétiques entre l'arabe et le français. Par exemple, la prononciation du "r" uvulaire en arabe peut conduire à des difficultés à produire le "r" guttural du français.

L'interférence phonétique est courante lorsque l'apprenant transfère des sons ou des modèles phonétiques de sa langue maternelle vers la langue cible. Cependant, avec une pratique et une sensibilisation à ces différences phonétiques, l'apprenant peut progressivement

améliorer sa prononciation en français. Une aide d'un locuteur natif ou d'un enseignant de français peut également être bénéfique pour corriger ces erreurs phonétiques spécifiques

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Déscriptions d'erreurs	Prononciation correcte
armé	[laʁmi]	Substitution entre voyelle (e) et (i)	[aʁme]
	[ʒuʁ]	Substitution entre consonne (G) et (ʒ)	Guʁ
"s'éteindrait,"	[setɛ̃dʁɛ]	Substitution "r" guttural et le "r" uvulaire.	[setɛ̃dʁɛ]
Meurt	[mort]	Substitution entre voyelle (œ) et (o)	[mœʁ]
(obus)	[ɔbis]	Substitution entre voyelle [u et i]	[ɔbyz]
Front	[fʁɑ̃]	Substitution entre voyelle nasal (ã, ã)	[fʁɔ̃]
Mimosas	[mimɔzã].	Substitution voyelle orale (a) par nasal (ã)	[mimɔza].
Sange	[sãg]	Substitution entre (ʒ) et (g)	[sã].
Mûrissant	[miʁisã]	Substitution entre voyelle (i) (u)	[myʁisã]
Onde	[ɔ̃dʁ].	Addition consonne (R)	[ɔ̃d].
Monde	[mɔ̃dʁ].		[mɔ̃d].
Folie	[vwa]	Substitution entre (f)	[fɔli].

		(v) Et (o, w)	
--	--	------------------	--

Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	×	√	√	√	√	√

Quatrième apprenant

/də.mẽ **duloob** a lœv u **blancje la kãpagnɛ**

/zə pãktivɛ. [ʒɛ]/ **Рактiвa/vu ty, [zə sɥi] kə ty matãd**

/zivɛ pãv la **feu**, zivɛ**ba** la mɔ̃tãr/

/zə nə pɥi dãmœvɛ lwẽ də twa plys lõgtã/

/zə mãvʃœvɛ lɛzjø fikse sɥv mɛ pãse/

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

/sœl, inœny, lə do kurbé, le mẽ kãwazé/

/tɔ̃st, e lə ziv pɥv mwa sœvã kœmœ la nɥi

/zə nə vœgãvœvɛ ni lœv dy swãv ki tɔ̃bœ,

ni le vwal o lwẽ desãdã vœv ãvflœv,

e kã zavivœvɛ, zə mœvɛ sɥv ta tɔ̃bœ

œ̃ bukɛ də u vœv e də bɥjœv ã flœv

	Orthographe	Prononciation des	Descriptions des	Prononciation
--	-------------	-------------------	------------------	---------------

		apprenants	erreurs (interférences)	correcte
	Demain,	/dəmẽ/		/dəmẽ/
	Dés	/du/	Substitution voyelle (ε) par (u)	[dε]
	Aube	Loob	Répétition de son (o)	lob
	L'heure	[lœʁ]		[œʁ]
	Blanchi	blancje	Addition voyelle (ε)	blancji
	Compagne	kãpagne	Dénaliation du son (aŋ)	la kãpaŋ,
	Je partirai	[ʒε]/ partikε/	Substitution voyelle [ə] par [ε]	ʒə partikε/
	Vois –tu	Vu	Substitution [wa] par [u]	[vwa/ ty]
	Foret	Feu	Absents de prononciation voyelle (ε) et consonne [o] et[ʁ]	fœʁ
	Je sais	[ʒə sɥi]	Substitution phonème [ε] par [ɥi]	[ʒə sε]
	Attends	matdẽd	Substitution entre voyelle nasal (ẽ) et (ã) prononciation dernier lettre (d)	matãd
	J'irai	ʒə /Ira	Substitution le son (ε) par (a)	ʒə /Iraε
	Par	Ba	Appendice consonantique (p, b)	pʁ

			Et omission phoneme (r)	
	Je ne puis	[Blu]	Substitution entre voyelle (u) et (ɥi) et consonne p, b	/ʒə nə pɥi
	Demeurer	[dMœ]	Non-prononciation de la dernière voyelle" et les phonèmes ne sont pas claire	dəmœʁe
	Longtemp	[lɔ̃gtãp]	Prononciation dernier phonème [P]	lɔ̃gtã/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénasalisation
√	√	×	√	√	√	√	√

"L'apprenant commet fréquemment des erreurs de substitution, de dénasalisation et d'omission de phonèmes qui ont un impact significatif sur la compréhension de sa parole par les auditeurs natifs. Ces erreurs incluent la substitution de phonèmes tels que [ɛ] par [a], ainsi que l'omission de la dernière voyelle dans certains mots. L'apprenant rencontre également des difficultés à prononcer des phonèmes tels que [p], et les remplace par des phonèmes similaires, tels que [b]. En outre, la substitution de [ɥi] par [u] contribue à rendre sa parole difficile à comprendre pour les auditeurs natifs. L'apprenant présente également un appendice consonantique, où la dernière consonne du mot n'est souvent pas prononcée, par exemple dans les mots "par" ou "demeurer". De plus, il prononce certains mots de manière incorrecte, comme le mot "forêt" qu'il prononce "feu". Ces erreurs de prononciation graves doivent être corrigées pour améliorer la compréhension de la parole de l'apprenant par les auditeurs natifs."

Cinquième apprenante :

Transcription de texte ([/dəmẽ/][/**dəmɛn**]/[**du**] [**loob**]m[œʁ] [blancji] la kãpagnɛ/ [vwa/ty] [ʒɛ]/ pãrtiriɛ/

Fœʁ matãd ʒɔ /Iraɛ pʁfœʁɛdɔmœʁɛ [pʁi] lãgtã/.]

Transcription de prononciation de l'apprenante

[/dəmɛn/] [/du/] [loob] l[/**blãf**/] [kãpagnɛ] [ʒɛ]/ pãrtiriɛ/ [Vu][feu] [/**mẽtnã**]/ʒɔ /Ira pa /fɛit/[dMœ] [/**dyʁ**/] [bɛ] [lãgtãmp]

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Demain,	[/dəmɛn/]		[/dəmẽ/]
Dés	[/di/]	Substitution (ɛ) par (u)	[dɛ]
Aube	[loob]	Répétition de son (o)	[lob]
L'heure	[œʁ]		[œʁ]
Blanchi	[/ blãf /]		[blancji]
Compagne	[kãpagnɛ]	Dénaliation du son (aʁ) et insertion d'un phonème [ɛ]	la kãpaʁ,
Je partirai	[ʒɛ]/ pãrtiriɛ/	Substitution voyelle [i] par voyelle [a] et [ə] par [ɛ]	ʒɔ pãrtiʁɛ/
Vois –tu	[Vu]	Substitution [w] par [u]	[vwa/ ty]
Attends	[/ mẽtnã]	Substitution complet du mot	matãd
J'irai	ʒɔ /Ira	Substitution le son	ʒɔ /Iraɛ

		(ε) par (a)	
Par	baʁ	Appendice consonantique (p, b)	pʁ
Foret	/fʁit/	Omission de voyelles (o) et la prononciation de syllabes fermées. L'ajout d'un phonème (i) pour compenser la voyelle manquante est également fréquent.	fʁɛ
Montagne	[mãtagne]	Dénaliation du son (aŋ) et insertion d'un phonème [ε]	/mã.taŋ/
Demeurer	[dMœ] [/dyʁ/]	Il n'arrive pas à prononcer les phonème de ce mot complètement	dãmœʁe
Puis	[bɛ]	une confusion labiale, remplacement phonème (p) par (b) et une faute d'antériorisation substitution voyelle [u] par phonème [ε]	[pɥi]
Longtemp	[lõgtãmp]	Prononciation dernier phonème [P]	lõgtã/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénasalisation
√	√		√	√	√	√	√

Le constat :

"L'apprenant ne prononce pas la voyelle [o], mais ajoute le phonème [i] et prononce la dernière consonne, ce qui forme une syllabe fermée. L'omission de voyelles et la prononciation de syllabes fermées. L'ajout d'un phonème pour compenser la voyelle manquante est également fréquent.

Il est possible que l'apprenant ait des difficultés à distinguer les voyelles nasales en français, ce qui peut entraîner une confusion entre le son [ɛ̃] et le son [ɛ] par exemple elle prononce le mot ([/dãmẽ/] par le mot [/dãmən/]. Cette erreur peut également être liée à une simplification phonétique, où l'apprenant a omis de produire le son nasal. Il est important de travailler sur la distinction des voyelles nasales pour aider l'apprenant à améliorer sa prononciation en français. Cette apprenant a substitué la voyelle ((ɛ) par (u),

La substitution du phonème (ɛ) par (u) est une erreur de prononciation courante chez les apprenants en français. Cette substitution est appelée une hypercorrection et est souvent le résultat d'une influence de la langue maternelle de l'apprenant.

La dénasalisation du son (aŋ) se produit lorsqu'un son nasal perd sa nasalité et devient une voyelle orale. Dans ce cas, le son (aŋ) est remplacé par le phonème [a] qui est une voyelle orale. Ensuite, il y a l'insertion du phonème [ɛ] qui est une voyelle mi- ouverte antérieure non arrondie. Il est possible que cette insertion soit due à une influence de la langue maternelle (arabe) de l'apprenant ou à une confusion entre des sons similaires. Dans le mot (la kãpaŋ,) prononcé ([kãpagnɛ])

La substitution du phonème (p) par (b) est appelée une confusion labiale, car ces deux phonèmes diffèrent uniquement par l'activité des lèvres dans leur production. Le phonème (p) est une consonne bilabiale sourde, produite en bloquant complètement l'air avec les lèvres, puis en le relâchant brusquement. Le phonème (b), quant à lui, est une consonne bilabiale voisée, produite de la même manière que le (p), mais avec la vibration des cordes vocales.

La substitution de la voyelle [u] par le phonème [ɛ] est une erreur de prononciation appelée une faute d'antériorisation. Cette erreur est fréquente chez les apprenants en français dont la langue maternelle ne possède pas cette opposition voyelle antérieure / voyelle postérieure. Elle peut également être causée par une influence de la langue maternelle de l'apprenant, où la voyelle [ɛ] est utilisée à la place de la voyelle [u]. Il est important de travailler sur la distinction des voyelles antérieures et postérieures pour aider l'apprenant à améliorer sa prononciation en français.

Aussi, D'après l'analyse phonétique que nous avons fournie, l'apprenante semble rencontrer quelques difficultés avec la prononciation des sons en français. Voici quelques observations sur son enregistrement :

Elle prononce le son [d] à la place de [t] dans le mot "partirait". Cela pourrait être dû à une influence de sa langue maternelle, si celle-ci ne possède pas de distinction claire entre ces deux sons.

Elle prononce le son [u] à la place de [y] dans le mot "fruits". Encore une fois, cela pourrait être dû à une influence de sa langue maternelle.

Elle ne prononce pas clairement la voyelle nasale [ã] dans le mot "blanc". Elle prononce plutôt une voyelle orale [a], qui est différente en français.

L'apprenante a confondu les mots "maintenant" et "m'attend" en raison d'une erreur de compréhension auditive en raison de la similitude phonétique entre les deux mots. Ou d'une confusion entre les phonèmes des deux mots. Les phonèmes [m] et [n] sont tous deux des consonnes nasales, produites en obstruant le flux d'air à travers le nez. La différence entre ces deux phonèmes réside dans le fait que le phonème [m] est produit en fermant les lèvres, tandis que le phonème [n] est produit en plaçant la langue derrière les dents supérieures.

Pour éviter ce genre de confusion à l'avenir, il est important pour l'apprenante de travailler à la fois sur sa compréhension auditive et sur sa prononciation. Elle pourrait s'entraîner à l'écoute de conversations en français pour mieux reconnaître la différence entre les phonèmes similaires. En outre, elle pourrait s'exercer à prononcer ces sons en contexte, en écoutant attentivement la prononciation de locuteurs natifs et en imitant leur façon de produire ces sons. Avec de la pratique régulière, l'apprenante devrait être en mesure de mieux différencier ces phonèmes et d'éviter les confusions entre les mots.

L'apprenant a commis plusieurs erreurs de prononciation lors de la lecture des mots, notamment les mots "Demain," "Dés," "Aube," "L'heure," "Blanchi," "Compagne," "Je

partirai," "Vois-tu," "Attends," "J'irai," "Par," "Forêt," "Montagne," "Demeurer," "Puis," et "Longtemps."

Tout d'abord, pour le mot "Demain," l'apprenant a substitué [dɔ] par [də] et [ɛ] par [ɛ̃], ce qui a conduit à une prononciation incorrecte, [dɔmɛ̃n], au lieu de la prononciation correcte, [dɔmɛ̃]. De même, pour le mot "Dés," l'apprenant a remplacé [ɛ] par [i], donnant [di] au lieu de [dɛ].

Dans le cas du mot "Aube," l'apprenant a répété incorrectement le son [o], produisant [loob] au lieu de [lob]. De plus, pour "L'heure," le son [œʁ] a été omis, ce qui a donné une prononciation incorrecte, [L], au lieu de [lœʁ].

Le mot "Blanchi" a été mal prononcé avec une prononciation incorrecte de [blãʃ] au lieu de [blãʃi], car [ji] a été incorrectement prononcé. De même, "Compagne" a été prononcé avec la dénasalisation du son [aŋ] et l'insertion du phonème [ɛ], conduisant à [kãpagnɛ] au lieu de [kã.paŋ].

Dans la phrase "Je partirai," l'apprenant a substitué [i] par [a] et [ə] par [ɛ], produisant [ʒɛ] et [paʁtiriɛ] au lieu de [ʒə paʁtiʁɛ].

Le mot "Vois-tu" a été mal prononcé avec une substitution de [w] par [u], donnant [Vu] au lieu de [vwa ty]. De même, pour "Attends," l'apprenant a complètement remplacé le mot, donnant [mɛ̃tnã] au lieu de [atã].

Dans la phrase "J'irai," l'apprenant a substitué le son [ɛ] par [a], produisant [ʒə Ira] au lieu de [ʒə ʒiʁɛ]. Le mot "Par" a été prononcé avec l'appendice consonantique (p, b), produisant [baʁ] au lieu de [paʁ].

Le mot "Forêt" a été mal prononcé avec l'omission de la voyelle [o] et la prononciation de syllabes fermées, avec l'ajout du phonème [i] pour compenser la voyelle manquante, donnant [fɔʁit] au lieu de [fɔʁɛ].

Pour le mot "Montagne," l'apprenant a commis une erreur similaire à "Compagne," en dénasalisant le son [aŋ] et en insérant le phonème [ɛ], produisant [mãtagɛ] au lieu de [mã.taŋ].

Le mot "Demeurer" a été prononcé avec une difficulté à articuler les phonèmes correctement, produisant [dMœ] ou [dyʁ] au lieu de [dɔmøʁɛ]. Le mot "Puis" a été mal prononcé avec une confusion labiale, le remplacement du phonème [p] par [b] et la substitution de [u] par [ɛ], donnant [bɛ] au lieu de [pɥi].

Enfin, "Longtemps" a été prononcé avec une prononciation incorrecte du dernier phonème [p], donnant [lɔ̃gtãmp] au lieu de [lɔ̃gtã].

Toutes ces erreurs de prononciation nécessitent une attention particulière à la phonétique et à la prononciation pour améliorer la précision de la parole française.

Sixième apprenant

Si je mourais là-bas sur le front de l'armée

Tu pleureras un jour ô Lou ma bien-aimée

Et puis mon souvenir s'éteindrait comme meurt

Un obus éclatant sur le front de l'armée

Un bel obus semblable aux mimosas en fleur

[si ʒə muʁiɛ la ba syʁ lə frɔ̃t də laʁmɛ]

[/ty /plœʁœʁje/ɑ̃ ʒyʁ o lu ma bjɛn_ami/]

[/e bi mɔ̃ /su.vniʁe//sɑ̃tiʁe/kɔ̃m]/mœʁ/.

[ɑ̃n_ɔbiklɑ̃ syʁ lə frɔ̃t də laʁmɛ/]

[/ɑ̃ /bil/ ɔbyz sɑ̃blabl o amimosɑ̃ ɑ̃ flœʁ/]

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
je mourais	ʒə muʁiɛ	erreur de prononciation de voyelle"	ʒə muʁɛ
l'armée	laʁmɛɛ	interférence phonologique ou phonétique	laʁmɛ
le front	/frɔ̃t/	une épenthèse consonantique (prononciation le	frɔ̃

		consonne final)	
Pleurerais	/blœkœkje/	Omission voyelle (ε) et addition son (j) Substitution (p, b)	plœkœkɛz
Aimée	Ami	Substitution entre voyelle (a) (ε)	ɛme
s'éteindrait	/sãtĩkœ/	Addition voyelle [ã] et substitution entre nasa (ẽ) et oral (i)	setẽdœ
Puis	/bi/	Substitution entre (p, b)	/bi/
Souvenir	/su.vniœ/	Addition voyelle (e)	suvəniœ
Meurt	/mœk/.	Substitution entre voyelle (ε) (œ)	mœk]
Obus	/bi/	Une omission de phonème	/ɔby/
Eclatant	klã	Omission du mot	eklatã
Bel	Bil	Substitution entre voyelle (i) (ε)	bɛl
Mimosa	amimosã	Addition voyelle a , et son nasal (ã)	mimɔza

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	√	√

Il est fréquent que les apprenants soudanais du FLE, commettent des erreurs de prononciation, surtout en ce qui concerne les verbes conjugués. Dans ce cas précis, le verbe "mourir" est conjugué à l'imparfait à la première personne du singulier "je mourais" qui se prononce normalement /ʒə muʁε/. Cependant, l'apprenant a prononcé la terminaison "ais" avec un son "iè" (/iε/) à la place de "è" (/ε/), ce qui a donné /ʒə muʁiε/. L'apprenant a prononcé le mot "l'armée" comme /laʁmeε/ avec un son /ε/ à la fin au lieu de /laʁme/ avec un son /e/, alors il a commis une erreur de prononciation de voyelle. La confusion entre les sons /ε/ et /e/ est courante chez les apprenants de français, car ces sons peuvent être subtils et difficiles à distinguer pour ceux qui ne sont pas familiers avec la langue française.

Elle a commis une erreur de prononciation en ajoutant une consonne finale

L'apprenant a prononcé le verbe comme /plœʁæʁje/, elle a commis une erreur de prononciation en ajoutant une voyelle finale qui n'existe pas dans le mot

Cependant, cette erreur de prononciation peut être comprise comme une interférence phonétique de la langue maternelle de l'apprenant. En effet, dans certaines langues, il est courant d'ajouter une voyelle finale à certains verbes conjugués pour indiquer le temps et la personne. Par exemple, en espagnol, la forme conjuguée "yo lloraría" (je pleurerais) comporte une voyelle finale "-a" pour indiquer que c'est un verbe conjugué à la première personne du singulier au conditionnel présent. Oui, les locuteurs arabophones peuvent commettre des erreurs de prononciation similaires à celle que nous avons analysée. La langue arabe a un système vocalique qui comporte trois voyelles courtes et trois voyelles longues, mais elle ne distingue pas entre les voyelles fermées et les voyelles ouvertes, ce qui peut rendre difficile pour les locuteurs arabophones de différencier et de produire correctement les voyelles fermées et ouvertes en français.

De plus, la langue arabe n'a pas de consonnes finales dans les mots, à l'exception de quelques suffixes. Par conséquent, les locuteurs arabophones peuvent avoir tendance à ajouter des voyelles finales ou des consonnes finales à des mots français qui ne les ont pas, comme dans l'exemple que nous avons analysé. Cette erreur peut être considérée comme une interférence phonétique de la langue arabe. L'interférence que vous avez mentionnée est un exemple d'erreur phonologique commune chez les apprenants soudanais arabophones apprenant le français. Il est courant de remplacer le son "é" français par le son "i" arabe, car ces deux sons ont une similitude phonétique.

L'analyse phonétique de l'apprenante suggère qu'elle a probablement eu des difficultés à distinguer les sons "é" et "i" en français. Le son "é" est un son antérieur et fermé, alors que le son "i" est un son antérieur et semi-ouvert. En arabe, il n'y a pas de distinction claire entre ces deux sons, donc l'apprenante a peut-être transféré cette confusion phonologique de sa langue maternelle au français.

La prononciation "laʁmee" pour le mot "l'armée" est un exemple d'erreur phonétique commune chez les apprenants soudanais arabophones apprenant le français. Cette erreur est liée à la difficulté à reproduire le son "r" français, qui est un son fricatif post-alvéolaire. En arabe, il n'y a pas de son similaire à ce son, donc les apprenants ont tendance à le remplacer par le son "ʁ" ou "r" arabe qui est un son vibrant uvulaire. Apprenante soudanaise arabophone fait une interférence phonétique en prononçant le son "i" arabe au lieu du son "é" français, ce qui affecte la prononciation du mot "aimée".

La prononciation "/plœʁæʁje/" pour le verbe "pleurerais" est un autre exemple d'erreur phonétique courante chez les apprenants soudanais arabophones apprenant le français. Cette erreur est liée à la difficulté à reproduire le son "eu" français, qui est un son fermé mi-postérieur arrondi.

En arabe, il n'y a pas de son similaire à ce son, donc les apprenants ont tendance à le remplacer par le son "œ" ou "u" qui est un son mi-fermé postérieur non arrondi.

L'interférence linguistique, ou l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère, peut souvent conduire à des prononciations incorrectes ou inappropriées des mots. Dans le cas de "obus" prononcé comme "/bi/", cela peut être le résultat de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant, où le son "o" n'est pas prononcé de la même manière.

Sur le plan phonétique, le son "o" en français est une voyelle postérieure arrondie, produite en arrondissant les lèvres et en plaçant la langue vers l'arrière de la bouche. En revanche, le son "i" est une voyelle antérieure non arrondie, produite en gardant les lèvres détendues et en plaçant la langue vers l'avant de la bouche.

Donc, la prononciation de "obus" comme "/bi/" peut être considérée comme une erreur de substitution phonétique, où l'apprenant remplace le son "o" par le son "i". Cela peut être corrigé par une pratique de la prononciation et une prise de conscience des différences phonétiques entre les deux sons.

L'interférence linguistique, ou l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère, peut souvent conduire à des prononciations incorrectes ou inappropriées des mots. Dans le cas de "obus" prononcé comme "/bi/", cela peut être le résultat de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant, où le son "o" n'est pas prononcé de la même manière.

Sur le plan phonétique, le son "o" en français est une voyelle postérieure arrondie, produite en arrondissant les lèvres et en plaçant la langue vers l'arrière de la bouche. En revanche, le son "i" est une voyelle antérieure non arrondie, produite en gardant les lèvres détendues et en plaçant la langue vers l'avant de la bouche.

Donc, la prononciation de "obus" comme "/bi/" peut être considérée comme une erreur de substitution phonétique, où l'apprenant remplace le son "o" par le son "i". Cela peut être corrigé par une pratique de la prononciation et une prise de conscience des différences phonétiques entre les deux sons.

La prononciation de "éclatant" comme "(klã)" peut être analysée comme une erreur de prononciation liée à la représentation phonétique du son "é" en français. En français standard, le son "é" est une voyelle antérieure non arrondie, produite en gardant les lèvres détendues et en plaçant la langue vers l'avant de la bouche. En revanche, le son "a" est une voyelle antérieure ouverte, produite en abaissant la mâchoire et en ouvrant la bouche.

Le fait que l'apprenant prononce le son "é" comme le son "a" peut être une manifestation de l'influence de sa langue maternelle, où les différences entre les sons "é" et "a" peuvent ne pas être distinguées de manière significative. Cette erreur de prononciation peut être corrigée par une pratique phonétique consciente et une prise de conscience des différences phonétiques entre les deux sons.

eut également être considérée comme une omission de phonème. Une omission de phonème se produit lorsque l'apprenant ne produit pas un son qui doit être prononcé dans le mot, ce qui peut être dû à une difficulté à entendre ou à reproduire le son.

Dans le cas de "obus" prononcé comme "/bi/", l'apprenant a omis le son "o" qui est présent dans le mot français standard. Cette omission peut être causée par une difficulté à percevoir et à reproduire le son "o" en français, qui peut ne pas exister dans la langue maternelle de l'apprenant ou peut être différent de celui du français.

Il est important de noter que les erreurs de prononciation sont courantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elles ne doivent pas être considérées comme une

indication de l'incompétence linguistique de l'apprenant. Au lieu de cela, elles peuvent être considérées comme une partie normale du processus d'apprentissage et peuvent être corrigées avec une pratique phonétique consciente et une prise de conscience des différences entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible. En somme, la prononciation de "obus" comme "/bi/" peut être considérée comme une omission de phonème, ainsi que comme une interférence phonétique due aux différences phonétiques entre la langue maternelle de l'apprenant et le français. Il est important de noter que les erreurs de prononciation sont courantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elles ne doivent pas être considérées comme une indication de l'incompétence linguistique de l'apprenant. Au lieu de cela, elles peuvent être considérées comme une partie normale du processus d'apprentissage et peuvent être corrigées avec une pratique phonétique consciente et une prise de conscience des différences entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible. Pour corriger cette erreur de prononciation, l'apprenant peut avoir besoin de se concentrer sur la phonétique du français, en apprenant les sons spécifiques de la langue cible et en s'exerçant à les prononcer correctement. Des exercices de discrimination auditive peuvent également aider l'apprenant à percevoir les différences subtiles entre les sons du français et ceux de leur langue maternelle. Pour corriger cette erreur de prononciation, l'apprenant peut avoir besoin de se concentrer sur la phonétique du français, en apprenant les sons spécifiques de la langue cible et en s'exerçant à les prononcer correctement. Des exercices de discrimination auditive peuvent également aider l'apprenant à percevoir les différences subtiles entre les sons du français et ceux de leur langue maternelle. La prononciation de "mimosa" comme "mimsas" peut être considérée comme une erreur de suppression de phonème. Une erreur de suppression de phonème se produit lorsqu'un son dans le mot est omis ou n'est pas prononcé correctement. Dans ce cas, le son "o" dans le mot "mimosa" est omis, ce qui donne la prononciation "mimsas". Cette erreur peut être causée par une difficulté à entendre ou à reproduire le son "o" en français, qui peut être différent de celui de la langue maternelle de l'apprenant. Il est important de noter que les erreurs de prononciation sont courantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elles ne doivent pas être considérées comme une indication de l'incompétence linguistique de l'apprenant. Au lieu de cela, elles peuvent être considérées comme une partie normale du processus d'apprentissage et peuvent être corrigées avec une pratique phonétique consciente et une prise de conscience des différences entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible. Pour corriger cette erreur, l'apprenant peut avoir besoin de travailler sur la production du son "o" de manière consciente et régulière, en

utilisant des exercices de prononciation et de discrimination auditive pour renforcer leur perception et production de ce son

Constat

Il est fréquent que les apprenants soudanais du FLE, commettent des erreurs de prononciation, surtout en ce qui concerne les verbes conjugués. Dans ce cas précis, le verbe "mourir" est conjugué à l'imparfait à la première personne du singulier "je mourais" qui se prononce normalement /ʒə muʁε/. Cependant, l'apprenant a prononcé la terminaison "ais" avec un son "iè" (/iε/) à la place de "è" (/ε/), ce qui a donné /ʒə muʁiε/.

L'apprenant a prononcé le mot "l'armée" comme /laʁmeε/ avec un son /ε/ à la fin au lieu de /laʁme/ avec un son /e/, alors il a commis une erreur de prononciation devoyelle. La confusion entre les sons /ε/ et /e/ est courante chez les apprenants de français, car ces sons peuvent être subtils et difficiles à distinguer pour ceux qui ne sont pas familiers avec la langue française.

Elle a commis une erreur de prononciation en ajoutant une consonne finale

L'apprenant a prononcé le verbe comme /plœkœʁje/, elle a commis une erreur de prononciation en ajoutant une voyelle finale qui n'existe pas dans le mot

Cependant, cette erreur de prononciation peut être comprise comme une interférence phonétique de la langue maternelle de l'apprenant. En effet, dans certaines langues, il est courant d'ajouter une voyelle finale à certains verbes conjugués pour indiquer le temps et la personne. Par exemple, en espagnol, la forme conjuguée "yo lloraría" (je pleurerais) comporte une voyelle finale "-a" pour indiquer que c'est un verbe conjugué à la première personne du singulier au conditionnel présent. Oui, les locuteurs arabophones peuvent commettre des erreurs de prononciation similaires à celle que nous avons analysée. La langue arabe a un système vocalique qui comporte trois voyelles courtes et trois voyelles longues, mais elle ne distingue pas entre les voyelles fermées et les voyelles ouvertes, ce qui peut rendre difficile pour les locuteurs arabophones de différencier et de produire correctement les voyelles fermées et ouvertes en français.

De plus, la langue arabe n'a pas de consonnes finales dans les mots, à l'exception de quelques suffixes. Par conséquent, les locuteurs arabophones peuvent avoir tendance à ajouter des voyelles finales ou des consonnes finales à des mots français qui ne les ont pas, comme dans l'exemple que nous avons analysé. Cette erreur peut être considérée comme une interférence phonétique de la langue arabe.

Septième apprenant

Si je mourais là-bas sur le front de l'armée

Tu pleurerais un jour ô Lou ma bien-aimée

Et puis mon souvenir s'éteindrait comme meurt

Un obus éclatant sur le front de l'armée

Un bel obus semblable aux mimosas en fleur

Les soleils merveilleux mûrissant dans l'espace

Comme font les fruits d'or autour de Baratier

Un amour inouï descendrait sur le monde

/la mɛʁ le mɔ̃ le **falz** e l_ɛtwal ki pas/

[/si zə **mukɛiɛ** la ba syʁ lə fʁɔ̃ də **laʁmɛɛ**]

[/t_ /**plœʁəʁœʁœʁ** /_œ̃ zyk o lu ma bjɛn_ɛmɛ/]

[/e ʁʁi mɔ̃ suvəniʁ setɛ̃dʁɛ/**sɑ̃tiʁ**/ kɔ̃m mœʁ]

[œ̃n_ /**bi**/ eklatɑ̃ syʁ lə fʁɔ̃ də **laʁmɛɛ**]

[/œ̃ bɛl bil sɑ̃blabl o **Mimsas** ɑ̃ flœʁ/]

[le sɔ̃.lɛj_ /**mɛʁ.fɛ.jio**/_ jø my.ʁi.sɑ̃ də les.pas]

[Kɔ̃m **fɑ̃** lɛ fʁʁi dœʁ autyʁ də ba.ʁa.tje]

[œ̃ a.**muk** i.nu.i dɛ.sɑ̃.d.œʁœʁ syʁ lə mɔ̃d]

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Poeme	/by.ɛm/	Substitution entre voyelle (y) et (o)	/pɔ̃.ɛm/

je mourais	ʒə muʁiɛɛ	Allongement dernière syllabe	ʒə muʁɛ
l'armée	laʁmeɛ	interférence phonologique ou phonétique	laʁme
le front	/fʁɔ̃t/	une épenthèse consonantique (prononciation le consonne final)	fʁɔ̃
Pleurerais	/blœʁəʁeʁeʁe /	Répétition syllabe (ʁe) Substitution entre (b , p)	plœʁəʁez
Aimée	aimɛ	Substitution entre voyelle (ɛ) et (e)	eme
s'éteindrait	/sɑ̃tiʁe/	Substitution entre sons nasal (ɑ̃) et (ɛ̃)	setɛ̃dʁɛ
Puis	/ bɥi /	Substitution (p, b)	/ pɥi/
Souvenir	/sf.niʁɛ̃.ʁe/	Substitution consonne (f, v) addition syllabe (ʁe)	suvəniʁ
Meurt	/moʁ/.	Substitution entre (o) et (œ)	mœʁ]
Obus	/bu/	Une omission de phonème	/ɔby/
Eclatant	klɑ̃	Omission de	eklatɑ̃

		phonème	
Bel	bel		bel
Mimosa	Mimsas	suppression de phonème	mimosas
Fleur			/flœʁ/]
Merveilleux	/mɛʁ.f.jio/	Substitution entre voyelle nasal	/mɛʁ.ve.jø/
Font	fã		fõ
Amour	/a.moʁ/	Substitution entre voyelle [u] et [o]	/a.muʁ/
Vals	/fals/	Substitution entre (f) (v)	/vals/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	√	√

"Lors de l'analyse des erreurs phonétiques de l'apprenante, il est clair qu'elle rencontre divers problèmes de prononciation. Tout d'abord, dans le mot 'poème', elle commet une substitution entre les voyelles (y) et (o), ce qui résulte en une prononciation incorrecte, '/by.ɛm/', au lieu de '/pø.ɛm/'. Ensuite, dans le cas du mot 'je mourais', elle allonge la dernière syllabe, créant ainsi une erreur phonétique, '/ʒə muʁiɛɛ/' au lieu de '/ʒə muʁɛ/'.

De plus, l'apprenante a tendance à confondre certaines voyelles, comme dans le mot 'aimée', où elle substitue les voyelles (ɛ) et (e), aboutissant à la prononciation '/aimɛ/' au lieu de '/ɛme/'. De manière similaire, dans 'meurt', elle remplace la voyelle (o) par (œ), prononçant '/moʊ/' au lieu de '/mœʊ/'.

En outre, des erreurs d'omission de phonèmes sont également observées. Par exemple, dans 'obus', un phonème est omis, donnant '/bu/' au lieu de '/ɔby/'. De même, dans 'éclatant', un phonème est également omis, aboutissant à '/klã/' au lieu de '/eklatã/'.

Parfois, l'apprenante fait des répétitions de syllabes, comme dans 'pleurerai', où elle répète la syllabe (ʁɛ), et elle substitue les consonnes (b, p), conduisant à '/blœʁœʁœʁœʁœ/' au lieu de '/plœʁœʁœʁœ/'.

Enfin, elle peut également être sujette à des interférences phonologiques, comme dans le mot 'l'armée', qu'elle prononce '/laʁmeɛ/' au lieu de '/laʁme/', montrant ainsi une confusion entre les sons similaires.

En somme, l'apprenante fait preuve de divers types d'erreurs phonétiques, notamment des substitutions de voyelles, des allongements de syllabes, des omissions de phonèmes, des répétitions de syllabes, des substitutions de consonnes, et des interférences phonologiques. Ces erreurs reflètent sa difficulté à maîtriser la prononciation correcte de certains mots en français."

Huitième apprenant

Demain dès l'aube

/də.mɛ̃ /du/ **loob**/ a [/ɔ.ʁœʁ/] u blãʃi la kãpaʁ

/zə **paʁti**/ . vwa ty, /zə **sɥi**/ kə ty /**mɛ̃.t.nã**/.

/zi **a:j**/ paʁ la /**foʔ**/ , ziʁe paʁ la mɔ̃taʁ /

/zə nə / [/plys/] / [**mœʁ**] / lwɛ̃ də twa plys lɔ̃gtã /

.....
/ lə/ **maʁʃə** / **vœ̃t.viks**/ / syʁ mɛ̃ pãse/

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

/sœl, / **inãno**/ , / lə **dɛ̃** / kurbé, / mɛ / **kwazœʁ**/

/tɛ̃ist, e lə ziʁ piʁ mwa sœʁa kɔ̃mə la nɥ

.....

/zə [kəgɑbdəʁ] ni lək dy swak ki tɔbə,

/ã kʝẽ vɔak o dəʁk / də.ɔk/. /brɪt/

/sœl, / inɔno / lə dẽ / kurbé, / mɛ / kwazɛk/

/tɔis, e lə zu puɔ /mɔ̃/ sək kɔmə la nɥ

/zə [kəgɑbd] ni lək dy /syk/ ki tɔbə,

ni /l vwa /tɔ̃ə,/de sɔ̃/ /vɛt/

e kã /, /a.ki.ve/ vɛt /kɛ syk ta tɔbə

œ bukɛ də u / /e də bɔɣjɛk ã lœk,

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Demain,	/də'men/	Dénaliation	/dəmẽ/
Dés	/du/	Substitution entre voyelle (u) (ɛ]	[dɛ]
Aube	Loob	répétition prolongée de la voyelle (o)	lob
L'heure	[œ] omission son (ɔ) final	Insertion /omission	[œɔ]
Blanchi	[blɑ]	Ne prononce le dernière syllabe /cj/	blɑncji
Je partirai	/zə pɑrti/	Omission syllabe (œ)	zə pɑrtiœ/
Je sais	/zə sɔi/	Substitution du mot	/zə sɛ/.
Que	Qui	Substitution entre voyelle (e) (i)	Que

Par	Bar	Substitutoin entre consonne (b , p)	Par
Foret	/fot/	Absents de prononciation voyelle (ɛ) et consonne (R)	
Attends	/mɛ̃.t.nã/.	Substitution du mot	matãd
J'irai	/ʒi a:j/	Omission de voyelle (i) et syllabe (ra)et substitution entre (ɛ) et (j)	ʒə /Iraɛ
Montagne		Dénalisation / substitution phonème (ɲ) par (ʒ)	mõtɲ
Puis	[/plys/]	Substitution entre (y) et (ɥ)	puɪ
Demeurer	[dmœʁ]	Non-prononciation de la dernière voyelle"	dəmœʁe
Plus	Blys	Interférences (p) par (b)	plys
Longtemps	[lɔ̃gtãp]	Prononciation dernier phonème [P]	lɔ̃gtã/
Je marcerai	lə/ maʁʃə/	Omission desyllabe /ʁɛ/	maʁʃəʁe

Les yeux	vœët.	Substitutions entre voyelle (ø) et (œ) et Insertion des phonèmes	lezjø
Fixer	/viks/	Substitution entre consonne f et v et addition son (s) final	/fikse/
Entendre	/ã.tãdɛ/	Addition voyelle (e)	/ã.tãdɛ/
Inconnu	inõno	Substitution entre voyelle (y) et (o)	inõny
Courbé	kɔbe	Déprononciation voyelle (u)	/kuɔbe/
main	/ mɛ /	Substitution entre voyelle nasal (ɛ̃) et oral (ɛ)	mɛ̃
croisées,	kwazɛɔ	"paronymie phonétique".	/ kɔwa.ze /
Do	Du	Substitution entre (o) et (u)	do
Je ne regarderai	ɔɔgãɔdɛɔ		ɔɔgãɔdɛɔ
entendre	/ã.tãdɔi/	Ajouter son (i)	/ã.tãdɔ/
Aucun		"La prononciation du	/okœ̃/

		mot n'est pas claire."	
bruit,	Ambigue	"La prononciation du mot n'est pas claire."	mɛtʁɛ
Tombe	///	"La prononciation du mot n'est pas claire."	tɔ̃bə
Triste	/tʁis,	"élision"	/tʁist,
Jour	ʒu	"l'élision"	ʒuʁ
moi	/mɔ̃	substitution phonétique".	mwa
Sera	sɛʁ	Elision	sɛʁa
Je ne regarderai	/ʒə nə ʁəɡɑʁdɛ	//	/ʒə nə ʁəɡɑʁdɛʁɛ
Soir	/syʁ/	une substitution de syllabe (wa) par (y)	swaʁ
Voiles	/vwa	omission phonétique.	vwal
Tombe	tɔ̃ə,	"élision du son"	tɔ̃bə,
Descendant	/de sɑ̃/	"La prononciation du mot n'est pas claire."	desɑ̃dɑ̃
Vers	vɛʁ	Insertion des sons	vɛʁ
Harfleur,	lœʁ,	"omission de syllabe initiale"	aʁflœʁ,
Au	œ	Substitution entre voyelle orale	o
j'arriverai	/ a.ʁi.ve/	omission de syllabe finale."	ʒaʁivœʁɛ
je mettrai	/ ʒə / mɛ /	omission de syllabe finale."	ʒə mɛtʁɛ

Bouquet	/brit/	Substitution du mot	/bukε/

Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénasalisation
√	×	√	√	√	√	√

L'apprenant a fait plusieurs fautes de prononciation dans le tableau. Tout d'abord, en ce qui concerne la nasalisation, il a dénasalisé le mot "demain," produisant "/də'men/" au lieu de "/dəmɛ̃/." De même, dans "forêt," l'apprenant a omis la voyelle /ɛ/ et la consonne /R/, donnant "/fot/."

En ce qui concerne les substitutions de voyelles, il a substitué la voyelle /u/ par /ɛ/ dans le mot "dés," résultant en "/dɛ/" au lieu de "/du/." Dans "Puis," une substitution a eu lieu entre les sons /y/ et /ɥ/, donnant "pɥi" au lieu de "/plys/."

Pour les répétitions prolongées de sons, lorsqu'il a prononcé "aube," il a prolongé la voyelle /o/, produisant "loob" au lieu de "lob."

L'apprenant a également commis des omissions de syllabes. Par exemple, dans "Je partirai," il a omis la syllabe /kɛ/, produisant "/zə pɑ̃tiʁ/" au lieu de "/zə pɑ̃ti/." De plus, dans "J'irai," il a omis la voyelle /i/ et la syllabe /ra/, ainsi qu'une substitution entre /ɛ/ et /j/, donnant "zə /Iraɛ."

Les déviations phonétiques sont également courantes. Par exemple, dans "Montagne," il y a eu dénasalisation et substitution du phonème /ɲ/ par /ʒ/, produisant "mɔ̃taɲ." De même, "Plus" a montré des interférences, avec une substitution du son initial /p/ par /b/, donnant "blys" au lieu de "plys."

En ce qui concerne l'omission de phonèmes, "Demeurer" a montré une non-prononciation de la dernière voyelle, aboutissant à "dəmœʁ," au lieu de "[dmœʁ]." De plus, "Je marquerai" a présenté une omission de la syllabe /kɛ/, produisant "maʁʃkɛ" au lieu de "lə maʁʃɛ/."

Les substitutions de mots ont également été observées. Par exemple, dans "Je sais," l'apprenant a substitué le mot, prononçant "/ʒə sɛ/," au lieu de "/ʒə sɥi/." De même, "Entendre" a montré une substitution de voyelle avec l'addition de la voyelle /e/, produisant "/ã.tãdɐ/," au lieu de "/ã.tãdɛ/."

Enfin, certaines erreurs ont été marquées par des interférences de sons. Par exemple, dans "Fixer," il y a eu substitution entre les consonnes /f/ et /v/, ainsi qu'une addition du son final /s/, donnant "/fikse/." De même, "Courbé" a montré une déprononciation de la voyelle /u/, donnant "/kuɐbe/," au lieu de "kɐbe."

Ces erreurs variées témoignent de la nécessité pour l'apprenant de travailler sur la précision de sa prononciation en français afin d'améliorer sa compréhension et sa communication orale

Neuvième apprenant

Demain dès l'aube

/dø.mɛ̃ de lob a loɐ u blãʃi la kãʁaŋ

/ʒə ʁaɕtikɛ. vwa ty, ʒə sɛ kə ty matãd

/ziɛ ʁaɐ la fãɛ, ziɛ ʁaɐ la mɔ̃taŋ/

/ʒə nə ʁɥi dãmœɛ lwɛ̃ də twa ɔ̃lys lɔ̃gtã/

/ʒə maɕʃœɛ lezjø fikse syɐ mɛ ɔ̃sɛ/

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

/sœl, inɔny, lə do kurbé, le mɛ̃ kɐwazé/

/tɕist, e lə ʒuɐ ɔ̃ɐ mwa sœka kɔ̃mə la nɥi

/ʒə nə ɐdãkɔ̃ɛ ni lœɐ dy swaɐ ki tɔ̃bə,

ni le vwal o lwɛ̃ desãdã ɐɐ aɕflœɐ,

e kã ʒaɕivœɛ, ʒə mɛɐɐ syɐ ta tɔ̃bə

œ buɛ də u ɐɐ e də bɕjɛɐ ã flœɐ

Cet élève maîtrise bien la prononciation des phonèmes, mais il rencontre de légers problèmes au niveau des éléments suprasegmentaux, en particulier en ce qui concerne l'accentuation. Il a tendance à prononcer la dernière syllabe de manière un peu plus appuyée.

Cette difficulté se manifeste surtout avec les mots se terminant par la lettre "e" accentuée, tels que le mot "pense", où il accentue et prolonge la dernière partie sonore de manière légèrement différente de la prononciation française standard.

Cet élève a également tendance à réciter les phrases comme s'il lisait un texte en arabe, ce qui se traduit par un rythme légèrement influencé par la lecture en arabe

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	×	×		×	×	×	×

Dixième apprenant

/dɔmin/də/ lɔv u la kãblancjɛpaŋ

/zə paxtikɛ. vwa ty, zə sɛ kə ty Ma/tdɛdɛ/

zə /lɾabax la fɔkɛt, zikɛ pax lamɔt(ɜ)/

/zə nə[pø] dɛmɔkɛ lwɛ də twa pɫys lɔgtã/

/zə mɔkʃɔkɛ lɛzjø fikse syɔ mɛ pãse/

/sã kjɛ vwaɔ o dɔɔk, sãz ãtãdɔkɔ okɔ /bɔqi/,

/sœl, inɔny, lə dɔ/ kurbé, le /mjɛ/ kɔwazé/

/tɔist, e lə zɫɔ pɫɔ mwa sɔɔa kɔmɔ la nɫi

/zə nə vɔdɔkɔdɔkɛ ni lɔk dy swaɔ ki tɔbɔ,

ni le vwal o lwɛ desãdã vɛk ɔkflɔkɛ,

e kã zɔkɔvɔkɛ, zə mɛtɔkɛ syɔ ta tɔbɔ

ã bukɛ də u vɛk e də bɔyjɛk ã flɔkɛ

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte

Demain,	/dømin/	Substitution la voyelle nasale /ẽ/ par la voyelle orale /ε	/dømẽ/
Dés	/dø/	Substitution entre voyelle (ə) et voyelle (ε)	[dε]
Blanchi	blancjε	Substitution entre voyelle [ε] et [i]	blancji
Foret	føkεt	prononciation consonne (t)	føkε
Attends	Ma/tdẽdʁ/	prononciation dernier lettre (d)	matãd
J'irai	ʒə /Ira	Substitution le son (ε) par (a)	ʒə /Iraε
Par	Bar	Substitution entre (p, b)	
Montagne	mõt(ʒ)	Substitution le son (ɲ) par (ʒ)	mõtɲ
Puis	[pø]		pɥi
Bruit	/bʁɥi/	Substitution entre (R) uvulaire et (R) gural	/bʁɥi/
Dos	/dø/	Substitution entre voyelle (o) et (e)	do
Main	/mjẽ/	prothèse phonétique	/mẽ/
Entendre	o/tãdʁ/	Dénaliation et omission du son	/ã.tãdʁ/

Triste	/tʁiz/.	Substitution entre (z) et (s)	/tʁist/
Sera	/si.ʁa/	Substitution entre (e) et (i)	/sə.ʁa/
Descendant	/de.sqɑ̃/	Prononciation (s) k	/de.sɑ̃.dɑ̃/
Bouquet	/bukɛt/		/bukɛ/
j'arriverai	/ʒaʁ/vəʁe/.	Omission du son	/ʒaʁivəʁe/.
je mettrai	/ʒə mɛtʁ/	Elision	/ʒə mɛtʁɛ/
Vert	/vɛʁt	Prononcé le (t)	/vɛʁ/

Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
×	×		×	√	×	×

L'étudiant a commis plusieurs erreurs de prononciation phonétique lors de la lecture des mots et des phrases données.

Tout d'abord, il a substitué la voyelle nasale /ẽ/ par la voyelle orale /ɛ/ lorsqu'il a prononcé le mot "Demain" comme "dɑ̃min" au lieu de la prononciation correcte "dɑ̃mẽ".

Ensuite, il a commis une erreur de substitution en prononçant le mot "dés" comme "dɑ̃" au lieu de "dɛ", où il a remplacé la voyelle [ə] par [ɛ].

Une autre erreur s'est produite avec le mot "Blanchi", où il a substitué la voyelle [ɛ] par [i], le prononçant comme "blancjɛ" au lieu de "blancji".

Le mot "forêt" a été prononcé avec la consonne finale [t], ce qui était incorrect. La prononciation correcte est "fɔʁɛt" sans [t].

Lorsqu'il a prononcé "J'irai", il a omis la syllabe "ra", laissant la prononciation comme "ʒə /Ira" au lieu de "ʒə /Iraɛ". De plus, il a substitué la voyelle [ɛ] par [a].

Une substitution a eu lieu avec le mot "Par", où il a confondu les sons [p] et [b], le prononçant "Bar" au lieu de "Par".

Dans le mot "Montagne", il a substitué le son [ɲ] par [ʒ], produisant "mõt(ʒ)" au lieu de "mõtɲ".

Le mot "Puis" a été prononcé de manière incorrecte, sans le [j], comme "pø" au lieu de "pɥi".

Lorsqu'il a prononcé "bruit", il a substitué le [R] uvulaire par le [R] guttural, le prononçant "bʁɥi" au lieu de "/bʁɥi/".

Pour le mot "Dos", il a effectué une substitution entre les voyelles [o] et [e], le prononçant comme "də" au lieu de "do".

Le mot "main" a été prononcé avec une prothèse phonétique, ajoutant [j], ce qui était incorrect. La prononciation correcte est "/mɛ̃/".

Il a commis une erreur majeure en prononçant "entendre" sans la voyelle nasale [ɑ̃], le laissant comme "o/tãdʁ/", au lieu de "ã. tãdʁ/".

La substitution entre les sons [z] et [s] s'est produite dans le mot "Triste", le laissant comme "/tʁiz/" au lieu de "/tʁist/".

Dans le mot "Sera", il a substitué la voyelle [e] par [i], prononçant "si.ʁa" au lieu de "/sə.ʁa/".

Pour le mot "descendant", il a prononcé le [c] comme [k], produisant "/de.sã.dã/" au lieu de "/de.sqã/".

Le mot "Bouquet" a été prononcé correctement, mais il a omis le [t] dans "j'arriverai", le laissant comme "/zɑʁ/vəʁe/" au lieu de "/zɑʁivəʁe/".

Enfin, dans le mot "Vert", il a prononcé le [t], produisant "/vɛʁt/" au lieu de "/vɛʁ/".

Ces erreurs de prononciation montrent que l'étudiant a encore besoin de travailler sur la distinction entre les sons et les voyelles en français pour améliorer sa prononciation.

Onzième apprenant

Demain dès l'aube

/də. Mɛ̃ de lob aloʁ ublãfilakãpaŋ

/ʒə pɑktivɛ. Vwa ty, ʒə sɛ kə ty matãd

/ʒivɛpɑk la fɔvɛ, ʒivɛ pɑk la mɔ̃taŋ/

/ʒə nə pɥi dɑmœvɛlwɛ də twa plys lɔ̃gtã/

/ʒəmaɪfɔvɛ lɛzʒøfikse syv mɛpãse/

Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,

/sœl, inœny, lə do kurbé, lemɛ kɔvazé/

/tɔ̃st, e lə ʒiv pɔv mwa sœva kœmə la nɥi

/ʒə nə vɑgɑvdœvɛni lœdy swɑv ki tɔ̃bə,

ni le vwal o lwɛ desãdãvɛv œvflœv,

e kã ʒɑvɛvœvɛ, ʒə mɛtœvɛsyv ta tɔ̃bə

œvbukev də u vœv e də bɥjœv ã flœv

Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
×		√	×	×	×	×

L'apprenant ne présente pas de problème majeur en ce qui concerne la prononciation des sons, mais il commet simplement une erreur au niveau de pause. De plus en ce qui concerne les éléments suprasegmentaux, il n'éprouve pas de difficulté significative à cet égard.

Douzième apprenant

Si je **mouri** là-bas sur le front de l'**arme**

Tu pleurerais un jour ô Lou ma bien-aimée

Et / **bi** / mon souvenir s'éteindrait /**stãdarv**/comme meurt

Un obus éclatant sur le de l'a/**v**/**ami**/

Un bel obus semblable aux mimosas en fleur

[si / **plœkœkje/** / la ba syʁ lə fʁɔ̃ də lakme]

[/ty plœkœkɛz_œ̃ ʒuk o lu ma bjɛn_ɛme/]

[/e pʁi /bi/ mɔ̃ suvəniʁ setɛ̃dʁɛ kœm /**mœviʁ/**./

[œ̃n_ɔbyz eklatɔ̃ syʁ lə fʁɔ̃ də lakme/]

[/œ̃ bɛl ɔbyz sɑ̃blabl o mimɔza ɑ̃ flœk/]

/ɛt pʁi sɔ̃ suvəniʁ eklate dɑ̃ lɛspas

Orthographe	Prononciation des apprenants	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
je mourais	ʒə muʁiɛ	Omission du son	ʒə muʁɛ
l'armée	lakm	omission du sons	lakme
le front	/fʁ/	Dénaliation	fʁɔ̃
Pleurerais	/plœkœkje/		plœkœkɛz
Aimée	Ami		ɛme
s'éteindrait	/stɛ̃darɛ/	"substitution lexicale en phonétique"	setɛ̃dʁɛ
Puis	/bi/	Substitution entre consonne (p , b)	/bi/
Souvenir	/su.vjɛ̃.ʁɛ/	Addition voyelle (e) (j)	suvəniʁ
Meurt	/mœviʁ/.	Substitution	mœk]
Obus	//ɔby/	Une omission de phonème	/ɔby/
Eclaté	/Eklet/		eklate
Bel	Bu	Substitution entre voyelle (ɛ) et (u)	bɛl

Mimosa	mimɔze	Insertion des syllabes	mimɔza

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	×	×	√	×	√	×	×

L'analyse des erreurs de prononciation de cet apprenant révèle quelques difficultés dans l'articulation des sons en français. Voici une reformulation cohérente et explicative de la situation de cet apprenant :

L'apprenant présente diverses erreurs de prononciation, qui semblent résulter de l'influence de sa langue maternelle ou de langues précédemment apprises. Ces erreurs se manifestent principalement par des omissions, des substitutions et des dénalisations de sons, ainsi que par l'insertion occasionnelle de syllabes.

L'apprenant fait souvent des erreurs de prononciation, notamment lorsqu'il s'agit de verbes conjugués. Dans ce cas particulier, le verbe "mourir" a été conjugué à l'imparfait à la première personne du singulier, "je mourais", qui est normalement prononcé /ʒə muʁɛ/. Cependant, l'apprenant a prononcé la terminaison "ais" avec le son "i" (/i/) au lieu de "è" (/ɛ/), ce qui a donné /ʒə muʁi/. Cette erreur de prononciation concerne la différence entre les voyelles "è" et "i".

L'apprenant a également prononcé le mot "l'armée" comme /laʁm/, en évitant le son /ɛ/, au lieu de /laʁme/. Cela représente une erreur de prononciation de voyelle, et la confusion entre les sons /ɛ/ et /e/ est assez courante.

Une autre erreur de prononciation a été commise en ajoutant une consonne finale au mot "mimosa", qui a été prononcé "mimɔze". Cependant, cette erreur de prononciation peut être comprise comme une interférence phonétique de la langue maternelle de l'apprenant

Je mourais : L'apprenant omet le son /ʁ/ dans le mot "mourais", le prononçant plutôt comme "muʁɛ", alors que la prononciation correcte est "muʁɛ".

L'armée : Une omission est également présente ici, car l'apprenant prononce "laʁm" au lieu de "laʁme".

Le front : Une déniatisation se produit avec le mot "front" que l'apprenant prononce comme /fʁ/, alors que la prononciation correcte est /fʁɑ̃/.

Pleurerai : L'apprenant prononce "plœʁœʁje" au lieu de "plœʁœʁez", montrant une variation dans la conjugaison verbale.

Aimée : Une substitution de sons est présente dans "aimée", qui est prononcé comme "ami", alors que la prononciation correcte est "ɛme".

S'éteindrait : Le mot "s'éteindrait" subit une substitution lexicale en phonétique, où l'apprenant prononce "/stɑ̃dɑʁ/" au lieu de "setɛ̃dʁɛ".

Puis : Le mot "puis" est correctement prononcé comme "/bi/".

Souvenir : Une légère variation phonétique est observable dans "souvenir", qui est prononcé comme "/su. vjɛ̃. ʒe/" au lieu de "suvənɪʁ".

Meurt : Une substitution est présente dans "meurt", prononcé comme "/mœʁiʁ/" au lieu de "mœʁʃ".

Obus : Une omission de phonème est remarquée dans "obus", que l'apprenant prononce comme "/ɔby/".

Éclaté : Le mot "éclaté" est incorrectement prononcé, donc prononcé "/ɛklat/".

Bel : Une substitution entre voyelles est présente dans "bel", qui est prononcé comme "bu" au lieu de "bɛl".

Mimosa : Enfin, une insertion de syllabes apparaît dans "mimosa", qui est prononcé comme "mimɔza".

Ces erreurs de prononciation peuvent être le résultat de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant ou d'autres langues préalablement apprises, mais avec une pratique et une attention continues, elles peuvent être progressivement corrigées pour améliorer la prononciation en français.

Tableau 22: Classification des erreurs et interférence phonétique

Locuteurs	Erreur de liaison	Omission de phonèmes	Interférence phonétiques	Ajout de phonèmes	Total des erreurs individuels
L1	1	3	5	2	
L2	2	5	7	5	
L3	0	1	2	4	
L4	1	1	2	4	
L5	0	1	4	2	
L6		3	3	3	
L7	0	3	6	3	
L8	0	11	5	5	
L9	0	0	0	0	
L10	0	2	5	2	
L11	0	0	0	0	
L12	0	3	2	3	
Totals des erreurs selon les catégories					

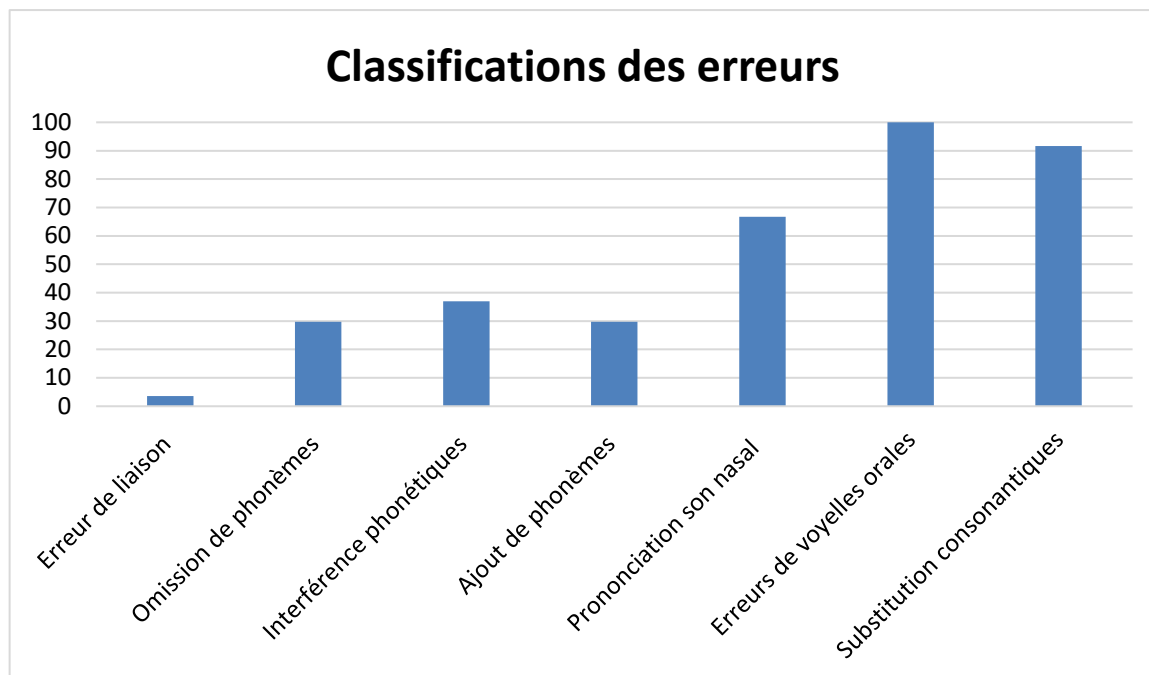


Figure 6: Classifications des erreurs

Pourcentage d'une catégorie = (Total des erreurs de cette catégorie) / (Total des erreurs individuelles) x 100

Voici les pourcentages pour chaque catégorie d'erreur :

Pourcentage d'Erreur de liaison : 60%

Pourcentage d'Omission de phonèmes : 29.73%

Pourcentage d'Interférence phonétiques : 36.94%

Pourcentage d'Ajout de phonèmes : 7.3%

Ces pourcentages montrent la répartition des différentes catégories d'erreurs parmi le total des erreurs individuelles. Par exemple, les erreurs d'interférence phonétique représentent la plus grande part des erreurs, suivies par les omissions de phonèmes, les ajouts de phonèmes et enfin les erreurs de liaison. Ces informations peuvent être utiles pour identifier les domaines de la prononciation qui nécessitent le plus d'attention dans l'enseignement et la correction de la prononciation.

Tableau 23: Substitution entre voyelle nasal et orale

Substitution	Prononciation incorrecte	Pourcentage
Dénalisation		
[œ̃] [an]	1	
[â] [an]	1	
[õ] [a]	1	
[a] [â]	1	
[ɛ̃] [a]	1	
ẽ [ɛ]	2	
(n) par (z)	2	
[ɛ̃] [ø]	1	

Tableau 24: Substitution entre voyelle nasal

[ã] [ɛ̃]	6	
[ã] [m]	1	
[ã] [õ]	2	
ɲ, n	1	

Ces pourcentages montrent la proportion d'apprenants qui ont fait chaque type de substitution de voyelles ou de dénasalisation parmi le nombre total d'apprenants (12). Ils indiquent la fréquence relative de chaque type d'erreur de prononciation de voyelles et de dénasalisation dans l'échantillon d'apprenants.

Les résultats de l'analyse des substitutions de voyelles et de la dénasalisation dans la prononciation des apprenants fournissent des informations précieuses pour la planification de l'enseignement et la correction de la prononciation en classe de français. Voici quelques commentaires pédagogiques basés sur ces résultats :

Substitution de Voyelles :

Il est important de noter que certaines substitutions de voyelles sont plus fréquentes que d'autres. Par exemple, la substitution [ɛ̃] [ɛ] a été observée chez 16.67% des apprenants, ce qui indique un besoin de focaliser l'attention sur cette paire de voyelles.

Les enseignants peuvent organiser des exercices de pratique spécifiques pour aider les apprenants à différencier et à prononcer correctement les voyelles qui posent problème.
Dénasalisation :

La dénasalisation de [ɑ̃] [an] a été observée chez 50% des apprenants, ce qui suggère un défi particulier en ce qui concerne la nasalisation de cette voyelle.

Les enseignants peuvent concevoir des activités qui mettent l'accent sur la nasalisation correcte des voyelles, en utilisant des exercices de phonétique et des enregistrements sonores pour sensibiliser les apprenants à la différence entre les voyelles nasales et orales.

Individualisation de l'enseignement :

Les résultats montrent que différents apprenants commettent différentes erreurs de prononciation. Il est donc essentiel d'individualiser l'enseignement de la prononciation en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant.

Les enseignants peuvent travailler en étroite collaboration avec les apprenants pour identifier leurs erreurs de prononciation individuelles et concevoir des activités de remédiation adaptées.

Pratique régulière :

La correction de la prononciation nécessite une pratique régulière et constante. Les enseignants peuvent encourager les apprenants à s'entraîner quotidiennement et à écouter des locuteurs natifs pour améliorer leur prononciation.

Sensibilisation Auditive :

Il est important d'aider les apprenants à développer leur sensibilité auditive à la prononciation correcte en utilisant des enregistrements audio et des exercices d'écoute active.

En résumé, ces résultats peuvent guider les enseignants dans la conception d'activités de classe visant à améliorer la prononciation des apprenants. L'approche pédagogique devrait être individualisée pour tenir compte des erreurs spécifiques de chaque apprenant, tout en offrant des occasions de pratique régulière et en renforçant la sensibilité auditive à la prononciation correcte.

Tableaux 18 :

Tableau 25: substitution entre voyelle

Substitution	Prononciation inCorrecte
Substitution entre voyelle ([a][e]	
[a][ε]	
[a][e]	1
(ε) par (u) (u) (ε)	1
(ə) (ε)	7
(ε) (e)	1
[ε][a:]	3

[ɛ][i]	1
[ɛ][o]	1
[ɛ][œ]	1
[ɛ][u]	1
[i][a]	4
[i][ɛ]	2
[e][i]	2
[i][e]	1
[i][y]	1
[ə][ɔ]	
[i][u]	1
[ʏ][ø]	1
(ʏ) (u)	1
[oe][a]	
[oe][ə]	1
[oe][ɛ]	
[oe][o]	1
[ø][o]	1
[ø] [ɔ]	
ø) et (œ)	1

[ø] [u]	1
o, [o][]	
[o] [y]	2
(o) et (œ)	1
(o) et (e)	1
[ɔ][a]	
[u][ɔ]	
[u] [o]	2
[wa p [u]	1
[ɛ] par [ɥi]	1
W, u	1

Tableau 26: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales des erreurs de prononciation

Locuteur	Voyelle orale	Voyelle nasal	Total des erreurs
L1	7	6	11
L2	14	5	19
L3	5	2	7
L4	10	2	12
L5	5	2	7
L6	6	2	8
L7	7	2	8
L8	9	5	14

L9	0	0	0
L10	6	3	9
L11	0	0	0
L12	2	1	3
	71	30	106
Total des erreurs selon les catégorie			

Ces pourcentages montrent la répartition des erreurs entre les voyelles orales et les voyelles nasales parmi le total des erreurs. Dans cet échantillon, les erreurs de voyelle orale sont plus fréquentes, représentant environ 70.30% du total des erreurs, tandis que les erreurs de voyelle nasale représentent environ 29.70%. Cette information peut être utile pour cibler les domaines spécifiques de la prononciation des voyelles qui nécessitent une attention particulière lors de l'enseignement et de la correction de la prononciation

Tableau 27: Substitution entre consonne

Substitution	Prononciation incorrecte
Consonne (v) et (f)	6
(p, b)	8
(t, d)	4
(o, w)	1
[ʒ] [g]	1
[aŋ] [g]	1
[z][s]	1
[s][z]	

Substitution entre (R uvulaire) et (R guttural (ح))	2
[ʒ] [dʒ]* (جيم) ((jîm))	
(n)[ʒ]	1
(n)(ε)	1
[s] [k]	2

5.4. Analyse d'enregistrement vocaliaue de huitieme semestre :

Ce corpus se compose de dix apprenants. Les apprenants ont lu ces phrses suivantes

<p>Pourriez – vous fermer la fenêtre s’il vous plait ?</p> <p>/pu.ʁje vu fεʁ.me la fε.netʁε sil vu ple/</p>
<p>J’achèterais un bateau à voile ; si j’avais de l’argent</p> <p>/ʒaf.ε.tε.ʁε œ ba.to a vwal ; si ʒa.vε də laʁ.ʒũ</p>
<p>C’est une femme charmante qu’il faut absolument connaitre</p> <p>/se.t_yn fam ʃaʁ.mãt kil fo ab.sɔ.ly.mã kɔ.netʁ</p>
<p>au cas d’absent adressez- vous au quiz</p> <p>O ka d_ ab.sãs ad.ʁε.se vu o kiz</p>
<p>J’aime bien lse livres</p> <p>/ʒem bjẽ le livʁ</p>
<p>Le soleil en se levant fait les rayons sur l’océan</p> <p>/lə sɔ.lej ã sɔ lə.vã fε le ʁε.jõ syʁ l_ɔ.se.ã/</p>
<p>il porte une longue barbe blanche</p> <p>/il pɔʁt yn lɔ̃g baʁb blãʃ/</p>

Bébé a bavé sur son beau

/be.be a ba.ve syʁ sɔ̃ bo/

Apprenant : 1

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/pu.ʁ j	Omission du voyelle (e)	/pu.ʁje
Fenetre	/vãdʁ/.	Substitution entre consonne (f, v) Et substitution entre (t, d)	fə.nɛtʁə
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f, v)	Vu
Voile	vwalɛ	"addition une voyelle (ɛ)	Vwal
Un	/yn/	substitution	Û
Au	Û	Substitution entre mot	O
Absent	abi.sãs	Addition vouelle (i)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	Omission sons (ɛ)	ad.ʁɛ se
Vous au quinze	vuz o kiz	"liaison inappropriée"	vu o kiz

/c'est une /	/se.t.yn	Problème de liaison	/se.t_yn/
Le soleil	/lə so.lɛj	Addition un phonème (ɛ)	/lə so.lɛj
Rayons	[ʁu].	Insertion	ʁɛ.jɔ̃
Océan	[okɔ̃]	Substitution phonétique	o.se.ã/
Longue	lɔ̃go	Addition un voyelle (o)	lɔ̃g
Beau	[bø]	su	bo/

Les interférences phonologiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Substitution entre voyelle	Substitution entre consonne	Addition des sons	Dénaliation
√	√	×	√	√	√	√	√

Constat

L'apprenant fait des erreurs phonétiques dans la prononciation des mots comme

1-Omission du son /j/ dans le mot "pourriez"

2-Substitution entre les consonnes /f/ et /v/

3-Addition d'un phonème dans le mot "voile"

4-L'article "un" est prononcé comme "une"

-5-Addition de voyelle (/i/) et prononciation de la dernière syllabe

Addition de voyelle (/i/) et de la consonne (/s/) dans le mot "absent"

Omission du son /j/ dans le mot "pourriez"

Dans "pourriez", le son /j/ est omis. Il devrait se prononcer comme [pʁɔ̃ʒjɛ]

Substitution entre consonnes /f/ et /v/

Il y a deux cas de substitution entre les consonnes /f/ et /v/

Dans "pourriez", le /v/ est substitué par /f/.

Dans "prononcé", le /v/ est substitué par /f/.

Addition d'un phonème dans le mot "voile

Le mot "voile" est prononcé comme [vwale] au lieu de [vwal]. Il y a une addition du phonème /ε/ à la fin du mot.

L'article "un" est prononcé comme "une

L'article "un" est incorrectement prononcé comme "une", ce qui indique une substitution incorrecte de l'article masculin par l'article féminin.

Substitution non spécifiée

Addition de voyelle (/i/) et prononciation de la dernière syllabe

Addition de voyelle (/i/)

Le mot "absent" est prononcé avec l'ajout du son /i/ et de la consonne /s/, ce qui le rend similaire à un mot anglais ou à une syllabe d'un mot anglais.

Description phonétique

Le texte montre plusieurs erreurs phonétiques, notamment des omissions, des substitutions et des ajouts de phonèmes.

Les substitutions entre les consonnes /f/ et /v/ indiquent une confusion dans la prononciation de ces sons, ce qui peut être lié à la phonologie de la langue.

L'addition de phonèmes, tels que /ε/ dans "voile", /i/ dans des endroits non spécifiés, et /s/ dans "absent", peut refléter une influence de la langue maternelle de la personne parlante ou une confusion avec d'autres langues.

La prononciation incorrecte de l'article "un" comme "une" peut être liée à une mauvaise compréhension de la grammaire de genre en français.

Le changement de prononciation du mot "rayons" en "roux" représente une erreur de substitution phonétique significative. Voici une analyse de cette erreur

Substitution complète des sons :

Le mot "rayons" est prononcé comme "roux". Il y a une substitution totale des sons, ce qui signifie que les deux mots sont phonétiquement très différents.

Substitution des voyelles :

La voyelle /ɛ/ dans "rayons" est substituée par la voyelle /u/ dans "roux". C'est un changement majeur car ces deux voyelles sont distinctes en français.

Substitution de la consonne :

La consonne /j/ dans "rayons" est omise dans "roux", ce qui entraîne une autre substitution importante. La consonne /j/ est une semi-consonne qui peut être entendue dans la prononciation de "rayons"

L'erreur de substitution phonétique de "rayons" en "roux" indique une méconnaissance des sons et des phonèmes en français. Il est possible que le locuteur ne soit pas familier avec la prononciation correcte de ces mots ou qu'il ait une influence d'une autre langue dans laquelle ces sons sont prononcés différemment.

Il est important de noter que "rayons" et "roux" sont des mots très différents en termes de sens, de sorte que cette erreur de prononciation peut entraîner une incompréhension dans la communication. Pour améliorer la prononciation, il serait recommandé au locuteur de s'exercer à différencier et à produire correctement les voyelles et les consonnes françaises, en particulier celles qui distinguent ces deux mots.

L'apprenant ajout d'une voyelle (/o/) dans le mot "longue" est une erreur phonétique qui entraîne un changement dans la prononciation du mot. La transcription phonétique correcte de "longue" est [lɔ̃g], où

Erreur phonétique :

L'apprenant prononce le son "au" [o] de manière incorrecte en le transformant en "eu" [ø].

La correction de ces erreurs phonétiques nécessite une pratique régulière de la prononciation et une sensibilisation aux particularités phonétiques du français. L'apprenant doit être encouragé à écouter et à imiter les locuteurs natifs, à effectuer des exercices de phonétique et à s'enregistrer pour obtenir des commentaires et mesurer les progrès. La

persévérance et la patience sont essentielles pour surmonter ces obstacles phonétiques et améliorer la prononciation en français.

Apprenant 2 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/Bu.ʁ e	Omission voyelle (I) et substitution entre (p, b)	/pu.ʁje
Fenetre	/fə.ntʁə /.	Omission voyelle (ɛ)	fə.nɛtʁə
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f, v)	Vu
Bateau	[bat]tã	Addition sons nasal au lieu de ([ɔ])	[batɔ]
Voile	Vwala	"addition voyelle (a)	Vwal
J'avait	/ʒ_afɛ/	Substitution entre consonne (v, f)	/ʒ_ave/
Cas	[kas	Addition (s)	[ka].
En se levant	[ã se liʃ]	Substitution entre sons	
Au	Ë	substitution de la voyelle /o/ par	O

		la voyelle /œ/	
Absence	abi.sãs	Addition voyelle (i)	ab.sãs
Adressez	ad.ɤ se	Omission voyelle (ɛ)	ad.ɤɛ se
/c'est une /	/se.t.yn	Problème de liaison	/se.t_yn/
Le soleil	/lə sɔ.lɛj	Addition un phonème (ɛ)	/lə sɔ.lɛj
Fait	[vɛ].	Substitution entre (v) et (f)	[fɛ].
Rayons	[ɤu].	Substitution et omission du son	ɤɛ.jõ
Océan	[osõ]	Substitution entre voyelle nasal (ã) et (õ)	ɔ.se.ã/
barbe	Barab	Addition voyelle (a)	bɑɤb
Longue	lõgo	Addition une voyelle (o)	lõg
Beau	[bø]	Substitution entre voyelle (ø, o)	bo/
Rapportez	[ɤɑɔɤɤ]	Substitution et insertion	[ɤɑɔɤɤte]

Constat :

L'apprenant fait des erreurs phonétiques dans la prononciation des mots comme

1-Omission du son /j/ dans le mot "pourriez".

2- Substitution entre les consonnes /f/ et /v/.

3- Addition d'un phonème dans le mot "voile".

4- L'article "un" est prononcé comme "une".

-5- Addition de voyelle (/i/) et prononciation de la dernière syllabe.

Addition de voyelle (/i/).

Omission du son /j/ dans le mot "pourriez".

Dans "pourriez", le son /j/ est omis. Il devrait se prononcer comme [pukʁjɛ].

Substitution entre consonnes /f/ et /v/.

Il y a deux cas de substitution entre les consonnes /f/ et /v/.

Dans "pourriez", le /v/ est substitué par /f/.

Dans "prononcé", le /v/ est substitué par /f/.

Addition d'un phonème dans le mot "voile".

Le mot "voile" est prononcé comme [vwalɛ] au lieu de [vwal]. Il y a une addition du phonème /ɛ/ à la fin du mot.

L'article "un" est prononcé comme "une".

L'article "un" est incorrectement prononcé comme "une", ce qui indique une substitution incorrecte de l'article masculin par l'article féminin.

Substitution non spécifiée.

Addition de voyelle (/i/) et prononciation de la dernière syllabe.

Addition de voyelle (/i/) et de la consonne (/s/) dans le mot "absent".

Le mot "absent" est prononcé avec l'ajout du son /i/ et de la consonne /s/, ce qui le rend similaire à un mot anglais ou à une syllabe d'un mot anglais.

Description phonétique :

Le texte montre plusieurs erreurs phonétiques, notamment des omissions, des substitutions et des ajouts de phonèmes.

Les substitutions entre les consonnes /f/ et /v/ indiquent une confusion dans la prononciation de ces sons, ce qui peut être lié à la phonologie de la langue.

L'addition de phonèmes, tels que /ε/ dans "voile", /i/ dans des endroits non spécifiés, et /s/ dans "absent", peut refléter une influence de la langue maternelle de la personne parlante ou une confusion avec d'autres langues.

La prononciation incorrecte de l'article "un" comme "une" peut être liée à une mauvaise compréhension de la grammaire de genre en français.

Le changement de prononciation du mot "rayons" en "roux" représente une erreur de substitution phonétique significative. Voici une analyse de cette erreur :

Substitution complète des sons :

Le mot "rayons" est prononcé comme "roux". Il y a une substitution totale des sons, ce qui signifie que les deux mots sont phonétiquement très différents.

Substitution des voyelles :

La voyelle /ε/ dans "rayons" est substituée par la voyelle /u/ dans "roux". C'est un changement majeur car ces deux voyelles sont distinctes en français.

Substitution de la consonne :

La consonne /j/ dans "rayons" est omise dans "roux", ce qui entraîne une autre substitution importante. La consonne /j/ est une semi-consonne qui peut être entendue dans la prononciation de "rayons"

L'erreur de substitution phonétique de "rayons" en "roux" indique une méconnaissance des sons et des phonèmes en français. Il est possible que le locuteur ne soit pas familier avec la prononciation correcte de ces mots ou qu'il ait une influence d'une autre langue dans laquelle ces sons sont prononcés différemment.

Il est important de noter que "rayons" et "roux" sont des mots très différents en termes de sens, de sorte que cette erreur de prononciation peut entraîner une incompréhension dans la communication. Pour améliorer la prononciation, il serait recommandé au locuteur de s'exercer à différencier et à produire correctement les voyelles et les consonnes françaises, en particulier celles qui distinguent ces deux mots.

L'apprenant ajout d'une voyelle (/o/) dans le mot "longue" est une erreur phonétique qui entraîne un changement dans la prononciation du mot. La transcription phonétique correcte de "longue" est [lɔ̃g], où

Erreur phonétique :

L'apprenant prononce le son "au" [o] de manière incorrecte en le transformant en "eu" [ø].

La correction de ces erreurs phonétiques nécessite une pratique régulière de la prononciation et une sensibilisation aux particularités phonétiques du français. L'apprenant doit être encouragé à écouter et à imiter les locuteurs natifs, à effectuer des exercices de phonétique et à s'enregistrer pour obtenir des commentaires et mesurer les progrès. La persévérance et la patience sont essentielles pour surmonter ces obstacles phonétiques et améliorer la prononciation en français.

L'apprenant a commis une substitution en remplaçant la consonne /v/ par /f/ dans le mot "vous". Cela a entraîné une prononciation incorrecte du mot.

Substitution entre les voyelles /ɔ/ et /u/ dans le mot "bateau" (prononcé [batu] au lieu de [batɔ]) :

L'apprenant a substitué la voyelle /ɔ/ par /u/ dans le mot "bateau", ce qui a entraîné une prononciation incorrecte du mot.

Analyse :

Ces erreurs phonétiques montrent que l'apprenant peut rencontrer des difficultés à distinguer et à produire correctement certains phonèmes en français. Les substitutions, les omissions et les ajouts de sons indiquent une méconnaissance des particularités phonétiques de la langue française. Il est important de noter que ces erreurs peuvent affecter la compréhension lors de la communication en français

L'apprenant a commis plusieurs erreurs phonétiques lors de sa prononciation. Voici une analyse détaillée de ces erreurs :

Addition d'un phonème /a/ dans le mot "voil" :

L'apprenant a ajouté le phonème /a/ au mot "voil", le transformant en "voila".

Prononciation du mot "Cas" [ka] avec l'ajout du son /s/ :

L'apprenant a prononcé le mot "Cas" en ajoutant le son /s/ à la fin, ce qui donne "[kas]".

Prononciation incorrecte du mot "En se levant" [ã se lið] :

L'apprenant a prononcé "En se levant" comme "[ã se lið]", ce qui implique une substitution entre les sons nasaux /ã/ et /õ/. La prononciation correcte est "[ɔ.se. ã]".

Prononciation incorrecte du mot "Vous" (prononcé "Fu") :

L'apprenant a substitué le son /v/ par /f/ dans le mot "Vous", conduisant à une prononciation incorrecte, "Fu".

Substitution entre les sons nasaux /ã/ et /õ/ dans le mot "océan" [ɔ.se. ã] :

L'apprenant a substitué le son nasal /ã/ par /õ/ dans le mot "océan", le prononçant comme "[os õ]".

Prononciation incorrecte du mot "Rayons" ([ɾu]) :

L'apprenant a prononcé le mot "Rayons" comme "[ɾu]", ce qui implique à la fois une substitution et une omission des sons. La prononciation correcte est "[lʁε. jð]".

Ces erreurs phonétiques montrent que l'apprenant peut rencontrer des difficultés à reproduire certains sons et à maintenir la prononciation correcte en français. Pour améliorer la prononciation, il est recommandé de pratiquer régulièrement en écoutant des locuteurs natifs, de travailler sur la distinction entre les sons similaires, et de prendre conscience des particularités phonétiques du français. Avec de la pratique et de la persévérance, ces erreurs peuvent être corrigées pour une prononciation plus précise.

Apprenant 3 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/bu.ʁi ʁe	Addition un son (ʁ) et (i) du son	/pu.ʁje
Fenetre	/fə.ntʁə /.	Omission son (ɛ)	fə.nɛʁə
Vous	Fu	Substitution	Vu

		entre consonne (f,v)	
Bateau	[batə̃ɛ/]	Addition voyelle nasal [ɛ̃]	[batə]
Voile	Vwala	"addition d'un phonèm (a)	Vwal
J'avais	/ʒ_afɛ/	Substitution entre (v,f)	/ʒ_ave/
Cas	[kas	Addition (s)	[Ka].
En se levant	[ãsə liʃ]	Substitution entre sons nasal (ʃ) et (ã)	ã sə lə.vã
Femme	fɛ̃//	substitution de la voyelle nasal /m//ɛ̃/ par la	/fam/
Au	Ĕ	Substitution	O
Absent	abi.sãs	Addition vouelle (i) et (s)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	Omission sons (ɛ)	ad.ʁe se
Vous	Fu	"liaison inappropriée"	vu o kiz
/c'est une /	/se.t_yn	Problème de liaison	/se.t_yn/
Le soleil	/lə so.lɛj	Addition un phonème (ɛ)	/lə so.lɛj

Fait	[vɛ].	Substitution entre (v) et (f)	[fɛ].
Rayons	[ʁo].	omission de la finale	ʁɛ.jɔ̃
Porte	[bɔʁt]	Substitution entre consonne sourde /p/ par la consonne sonore /b/)	pɔʁt
Bavé	ba.ve	Omission son (e)	ba.ve
barbe	Barab	Addition phonème (a)	bɑʁb
Longue	lɔ̃go	Addition une voyelle (o)	lɔ̃g
Beau	[bø]	Substitution entre voyelle /ø/o/	bo/
Rapportez	[ʁapɔʁtɛ]	Substitution et insertion	[ʁapɔʁtɛ]

"L'apprenante a commis plusieurs erreurs phonétiques dans la prononciation des phonèmes français. À titre d'exemple, elle a prononcé le mot "pourriez" comme "/pu. vi ʁe/", ajoutant ainsi le son [ʁ] et la voyelle [i]. La prononciation correcte est "/pu.ʁje/", avec le son [ʁ] suivi de la voyelle [j], qui est un semi-consonne. Cette erreur de prononciation est significative car elle modifie complètement le mot.

De plus, elle a effectué une substitution entre les consonnes [f] et [v] dans le mot "vous", qui est prononcé "/vu/", au lieu de "/vu/". De plus, elle a ajouté un son nasal au lieu de la voyelle [ɔ] dans le mot "bateau", qui est prononcé "/batɔ ɛ̃/". Elle a également substitué les

consonnes [v] et [f] dans le mot "j'avais", qui est prononcé "/ʒ_ave/" au lieu de "/ʒ_ave/". En outre, elle a substitué la voyelle [o] par la voyelle [œ] dans la préposition "au", qui a été prononcée comme l'article indéfini "un". Ces erreurs montrent un changement complet dans l'articulation des mots.

Par ailleurs, elle a ajouté un son nasal dans le mot "fam", le prononçant comme "//fɛ̃/" au lieu de "/fam/". Cela représente une substitution de la voyelle nasale [ɛ̃] par la voyelle orale [a].

Enfin, elle a omis la syllabe finale dans le mot "rayons", le prononçant [ʁo] au lieu de [ʁe. jɔ̃]. Cette omission peut entraîner une altération du sens du mot et rendre la compréhension difficile.

Il est essentiel de travailler sur ces erreurs de prononciation en se concentrant sur la formation correcte des sons et en écoutant attentivement la prononciation des locuteurs natifs pour améliorer la compétence phonétique en français. Le soutien d'un locuteur natif ou d'un enseignant de français peut également être bénéfique pour obtenir des conseils spécifiques et des corrections."

Les éléments suprasegmentaux :

Il semble que l'apprenante éprouve des difficultés concernant les aspects suprasegmentaux de la prononciation, notamment en ce qui concerne l'accentuation des syllabes et dans des mots tels que "bébé," "rapportez," "bavé," et d'autres mots similaires. Il a été noté que l'apprenante a tendance à articuler certains phonèmes de manière excessive ou avec une intensité excessive. Cette façon de prononcer peut avoir un impact négatif sur la fluidité et la clarté de son discours.

Apprenant 4 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/pu.ʁi ʁe	Substitution entre (p,b))Addition un son (ʁ) et (i) du son	/pu.ʁje

Fermer	fæ.me	Substitution entre voyelle (a) et (ε)	fε.me
Fenetre	/və.ntɛ /.	"substitution de consonnes" entre (f et v)	fə.netɛ
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f,v)	Vu
J'avais	/ʒ /vø/	Substitution entre (v,f)	/ʒ_ave/
Charmante	ʃæ.mã	L'omission du phonème /t/	ʃæ.mãt
Absense	/ab.sã/.	"elision	/ab.sãs/.
Cas	[kas]	Addition (s)	[ka].
En se levant	ã sə lə.ve	omission de la voyelle nasale	ã sə lə.vã
Absent	abi.sãs	Addition voyelle (i) et (s)	ab.sãs
Adressez	ad.ɛ se	Omission sons (ε)	ad.ɛe se
Vous	Fu	"liaison inappropriée"	vu o kiz
/c'est une /	/se.t.yn	Problème de liaison	/se.t_yn/
Le soleil	/lə sɔ.lɛj	Addition un phonème (ε)	/lə sɔ.lɛj

Fait	[vɛ].	Substitution entre (v) et (f)	[fɛ].
Rayons	[kɔ].	omission de la finale	ʁɛ.jɔ̃
Porte	[bɔʁt]	Substitution entre consonne sourde /p/ par la consonne sonore /b/)	pɔʁt
Bavé	ba.ve	Omission son (e)	ba.ve
barbe	Barab	Addition phonème (a)	bɑʁb
Longue	lɔ̃go	Addition un voyelle (o)	lɔ̃g
Beau	[bø]	Substitution entre voyelle	bo/
Rapportez	[ʁapɔʁtɛ]	Substitution et insertion	[ʁapɔʁte]

L'apprenant a commis plusieurs erreurs de prononciation lors de l'apprentissage de la langue française. Tout d'abord, il a effectué une substitution de consonnes en remplaçant la consonne (f) par la consonne (v) dans la prononciation du mot "fenêtre".

L'apprenante effectue une substitution phonétique en remplaçant la voyelle (ɛ) par la voyelle (a) dans le mot "fermer", ce qui entraîne une transformation de sa prononciation. Ainsi, le mot "fermer", qui était initialement prononcé avec la voyelle (ɛ), est désormais prononcé avec la voyelle (a), ce qui donne "faʁ.me". Cette substitution de voyelle modifie la manière dont le mot est articulé et entendu, créant ainsi une variante de prononciation.

De plus, il a prononcé le mot "J'avais" de manière incorrecte, le disant comme /ʒ /vø/, alors que la prononciation correcte est /ʒ_ave/. Cette erreur de prononciation s'ajoute à une autre erreur qu'il a commise en prononçant le mot "charmante". Dans ce cas, il a omis le dernier phonème (t), ce qui a donné "ʃaʁ. mɑ̃" au lieu de la prononciation correcte "ʃaʁ. mɑ̃t".

De plus, l'apprenant a également fait une erreur d'élision en ne prononçant pas la dernière lettre "s" dans le mot "absence", le prononçant comme "absens". L'élision est un phénomène phonétique où une lettre ou un son à la fin d'un mot est omis dans la prononciation, ce qui peut entraîner une prononciation incorrecte du mot.

Enfin, une autre erreur a été commise lors de la prononciation du mot "En se levant", où la voyelle nasale dans la dernière syllabe "ɑ̃" a été omise, donnant "ɑ̃ sə lə.ve" au lieu de la prononciation correcte "ɑ̃ sə lə.vɑ̃". Cette omission de la voyelle nasale peut altérer la signification et la compréhension du mot dans le contexte

Eléments suprasegmentaux

L'apprenante ait des difficultés avec les éléments suprasegmentaux de la langue, tels que la pause et la prosodie (la mélodie de la parole), ainsi qu'avec la vitesse de lecture.

L'apprenante rencontre quelques problèmes avec les éléments suprasegmentaux du langage, notamment en ce qui concerne les pauses et la prosodie, qui est la manière dont la mélodie de la parole affecte la signification. De plus, elle semble lire d'une manière un peu hâtive, ce qui peut légèrement déformer la prononciation des mots.

Apprenant :5

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/pu.ɑʁʁe		/pu.ʁje
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f, v)	Vu
Voile	Vwala	"addition d'un phonèm (a)	Vwal

J'avais	[ʒε fε].	Substitution entre (v, f) et (a et ε)	/ʒ_ave/
Charmante	ʃaʁ.mã	L'omission du phonème /t/	ʃaʁ.mãt
Cas	[kas	Addition (s)	[Ka].
En se levant	ã sə lə.ve	omission de la voyelle nasale	ã sə lə.vã
Au	U	diphtongue en une seule voyelle	
Absent	ab.siãs	Addition voyelle (i) et (s)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	Omission sons (ε)	ad.ʁε se
Vous	Fu	"liaison inappropriée"	vu o kiz
/c'est une /	/se.t.yn	Problème de liaison	/se.t_yn/
Le soleil	/lə sɔ.lɛj	Addition un phonème (ε)	/lə sɔ.lɛj
En se levant	[aa sə lə.vã].	Dénaliation première syllabe nasal ã	ã sə lə.vã
Rayons	[ʁy].	"substitution de sons"	ʁε.jõ
Porte	[bɔʁt]	Substitution entre consonne sourde /p/ par la	pɔʁt

		consonne sonore /b/)	
Rapportez	[κίβοτκ]	Substituion voyelle (i) par (a) et (p, b)	[καρότε]

L'apprenante a effectué des modifications phonétiques dans le mot "pourriez" ainsi que dans le mot "j'avais". Elle a omis les sons /œ/ dans "pourriez" et ajouté le son /a/, ce qui donne une prononciation [pɔvɑkʁje].

En ce qui concerne le mot "j'avais", elle a effectué une substitution entre les phonèmes /v/ et /f/, ainsi qu'entre les phonèmes /a/ et /ε/, ce qui donne une prononciation [ʒavε].

Ces modifications phonétiques peuvent être dues à l'accent de l'apprenante ou à des habitudes de prononciation provenant de sa langue maternelle. Il est important de noter ces erreurs phonétiques afin de les corriger progressivement grâce à la pratique et à la conscience des différences phonétiques entre sa langue maternelle et le français.

"Aussi, elle prononce le mot 'absent' comme 'ab. siãs'. Elle a ajouté une voyelle (i) et une consonne (s) dans le mot, qui est normalement prononcé 'ab. sãs'."

Lorsque l'apprenante prononce le mot "absent" comme "ab. siãs" avec l'ajout de la voyelle /i/ et de la consonne /s/, elle commet une erreur phonétique appelée "ajout" ou "épanthèse". Cette erreur phonétique survient lorsqu'un locuteur ajoute involontairement des sons supplémentaires dans un mot lors de sa prononciation. Dans ce cas précis :

Elle ajoute la voyelle /i/ après la consonne /b/, créant ainsi la séquence "ab.si..." au lieu de simplement "ab...". Cette addition de la voyelle /i/ n'est pas présente dans la prononciation standard du mot "absent" en français.

Elle ajoute également la consonne /s/ après la voyelle /a/, créant ainsi la séquence "siãs" au lieu de "sãs". Encore une fois, cette addition de la consonne /s/ n'est pas conforme à la prononciation standard du mot "absent" en français.

Ces ajouts de sons peuvent être le résultat de l'influence de la langue maternelle de l'apprenante (dans ce cas, l'arabe soudanais) ou d'autres facteurs liés à sa prononciation. Pour corriger cette erreur phonétique, il est important que l'apprenante prenne conscience des

différences de prononciation entre sa langue maternelle et le français et travaille sur la prononciation correcte du mot "absent" en français, en évitant les ajouts de sons non nécessaires

De plus, elle commet une erreur en dénasalisant la première syllabe du mot 'En se levant', qui devrait normalement être prononcée [ã], un son nasal. Au lieu de cela, elle prononce [a], ce qui indique une dénasalisation du son dans cette première syllabe, comme dans [a sə lə. vã]."

C'est un phénomène appelé "dénasalisation". En phonétique, la dénasalisation se réfère au processus par lequel un son nasal perd son caractère nasal et est prononcé comme une voyelle orale.

L'omission ou la dénasalisation du son nasal [ã] qui devrait normalement être présent dans le mot "rayons".

L'apprenante prononce "rayons" [ʁɛjɔ̃] comme "rue" [ʁy], on peut identifier plusieurs erreurs de prononciation :

Confusion de voyelles : L'apprenant a confondu les voyelles [ɛ] et [y]. Dans "rayons", la voyelle [ɛ] est correcte, tandis que dans "rue", la voyelle [y] est utilisée. Cette confusion indique une difficulté à distinguer et à reproduire correctement les sons vocaux du français.

Omission de la consonne finale : L'apprenant a omis la consonne finale "-ns" dans "rayons". Cela peut être une autre erreur courante, où les consonnes finales ne sont pas prononcées correctement.

Omission du son nasal [ɔ̃] : Dans "rayons", le son [ɔ̃] est une voyelle nasale, mais il est omis dans la prononciation [ʁy]. Cette omission peut être liée à la difficulté de prononcer correctement les sons nasaux en français

"L'apprenant a prononcé la préposition 'au' dans une phrase comme [œ̃], ce qui signifie qu'il a ajouté un phonème nasal qui n'existe pas. Dans une autre phrase, il l'a articulée comme 'ou'." C'est une diphtongue

C'est une erreur de perception ou de prononciation, où l'apprenant confond la préposition "au" avec un son nasal, ce qui est incorrect.

Dans une autre phrase, l'apprenant a prononcé "au" comme "ou". Cette erreur peut résulter de la difficulté à distinguer et à produire correctement les sons "au" et "ou". En

français, "au" est une diphtongue [o] + [u], tandis que "ou" est également une diphtongue [u] + [o]. Cette confusion entre les deux sons peut être fréquente chez les apprenants, car ils peuvent sembler similaires.

En phonétique, une diphtongue est une séquence de deux voyelles distinctes prononcées dans la même syllabe sans interruption. Une diphtongue est constituée d'une voyelle initiale (généralement plus forte) qui glisse progressivement vers une autre voyelle (généralement plus faible) au sein de la même syllabe. Les deux voyelles sont prononcées sans pause ni séparation.

L'apprenant aussi, elle a fait une substitution de voyelles dans la prononciation du mot "rapporté". Plus précisément, la voyelle /i/ a été substituée par la voyelle /a/ dans la prononciation du mot.

Apprenant 6 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Bateau	[batu]	Substitution entre [u] et [o]	[batɔ]
Voile	vwe	"omission le son (l) et (w)	Vwal
J'avait	/ʒ_fvɛ/	Substitution (f,v)	/ʒ_ave/
Absent	abi.sãs	Addition vouelle (i)	ab.sãs
Cas	Kas	Addition (s)	Ka
Femme	/fɛm/	assimilation	/fam/
En se levant	In.sə lə.ve	Interférence phonème anglais	ã sə lə.ve

		(in)	
Rayons	[ʁu].	Insertion	ʁε.jɔ̃
Ocean	[/o sɛ̃/]	Substitution phonétique (ɛ̃/ã)	o.se.ã/
Bavé	bo.ve	Substitutions entre voyelle (o) et (a)	ba.ve
Beau	[bø]	Su	bo/

L'étudiante a effectué une substitution entre les phonèmes /f/ et /v/ dans le mot "voilet". De plus, elle a réalisé une substitution dans le mot "j'avais", où il est prononcé /ʒ_fvε/.

De manière similaire, l'apprenante a commis une erreur de substitution entre les sons /o/ et /u/ dans le mot "bateau", qui est prononcé "[batu]". Par ailleurs, elle a omis le son [l] et ajouté le phonème [ε] dans le mot "voile", résultant en sa prononciation comme "(vwe)".

Dans le cas du mot "femme", il a été prononcé /fε̃m/, alors que la prononciation correcte est /fam/. Cette différence est attribuable à une assimilation phonétique.

En ce qui concerne le mot "En se levant", l'apprenante a fait une erreur en prononçant la première syllabe de manière similaire au phonème anglais "in". Cela résulte d'une interférence due à l'influence de l'anglais.

Pour le mot "Rayons", il a été prononcé [ʁu], ce qui constitue une insertion phonétique, car un son [u] a été ajouté dans la prononciation du mot, contrairement à sa prononciation standard.

Enfin, dans le cas du mot "Bavé", une substitution a été effectuée entre les voyelles /o/ et /a/, transformant ainsi la prononciation en "[ba.ve]"

Elements suprasegmentaux :

Elle rencontre des problèmes liés aux éléments suprasegmentaux de la parole, tels que la prosodie, la pause, l'accentuation et le rythme. Ces éléments sont importants pour la

compréhension et la fluidité de la communication orale. Voici quelques explications sur ces aspects :

Apprenant 7 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/ɸvuz e	Substitution Total du mot	/pu.ɸje
Fermer	fɔɸ.me	Substitution voyelle (o) par (ɛ)	fɛɸ.me
Fenetre	/fɔ̃.tɛə /.	Addition voyelle nasal (ɔ̃) et son /ɛ/	fə.nɛtɛə
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f, v)	Vu
Bateau	[btu]	Omission voyelle (a) et (ə)	[batə]
J'achèterais	/ʒa/f.ə.tə.	Omission dernière syllabe	/ʒaf.ə.tə.ɸe
Argent	gɸã	Substitution	aɸ.ʒã
Voile	Vwala	"addition d'un phonèm (a)	Vwal
J'avait	/ʒ_afɛ/	Substitution entre consonne (v, f)	/ʒ_ave/
Dresses	ad.ɸis		ad.ɸɛ.se

Cas	[kas	Addition (s)	[ka].
En se levant	[ã se lɔ̃]	Substitution entre sons (ɔ̃, ã)	ã sə lə.vã
Absence	abãs	Omission le (s)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	Omission sons (ε)	ad.ʁε se
Femme	/fɔ:m/	Substitution entre voyelle (a) et (/ɔ/)	Fam
Faut	Fut	Substitution le phoneme (o) par (u) et prononciation le (t)	
Le soleil	/lə sɔ.lɛj	Addition un phonème (ε)	/lə sɔ.lɛj
se levant	ã sə lə.vãt		ã sə lə.vã
Rayons	[ʁu].	Substitution et omission du son	ʁε.jɔ̃
Océan	[okɔ̃]	Substitution entre consonne (s) et (k)	ɔ̃.se.ã/

Constat

"Le mot (/pu.ʁje) est prononcé de manière très incorrecte, donc elle a fait un changement total du mot et du sens. Donc ce mot est prononcé /ʁvuzé."

"Également, l'apprenante a fait une erreur de substitution entre la voyelle (o) et (ε) dans le mot (fermer) qu'elle a prononcé (fɛʁ.me)." Fenetre / fɔ̃.tʁə /. Addition voyelle nasal (ɔ̃) ε/ dans la dernière syllabe dans le mot [fə. nɛʁə]

"Le mot /bateau/ est prononcé [btu]. Elle fait une omission des voyelles (a) et (ɔ), le prononçant donc [batɔ]. De même, le verbe "acheterà" (J'achèterais), conjugué au conditionnel, a été prononcé /ʒa/ʃ.ə.tə/, avec une omission de la dernière syllabe /kɛ/, la forme connue du conditionnel."

Omission de voyelles : L'apprenante a tendance à omettre des voyelles dans certains mots. Par exemple, elle a omis la voyelle "a" dans "bateau," ce qui a entraîné une prononciation incorrecte [btu] au lieu de [batɔ]. Cette omission peut rendre la communication moins claire et nuire à la compréhension.

Substitution de voyelles : L'apprenante a également fait des substitutions de voyelles, en remplaçant la voyelle "o" par "ɛ" dans le mot "fermer." Cela a conduit à une prononciation incorrecte [fɛʁ.mɛ]. Ces substitutions peuvent altérer le sens des mots et causer des malentendus.

Ajout de voyelles nasales : Dans le mot "fə.netkə," l'apprenante a ajouté la voyelle nasale "ɔ̃." Cet ajout n'était pas approprié, car il n'y avait pas de voyelle nasale dans le mot original. Cela montre une compréhension insuffisante des règles de prononciation des voyelles nasales en français.

Omission de syllabes : L'erreur dans la prononciation du verbe "acheterà" (J'achèterais) conjugué au conditionnel est également significative. L'apprenante a omis la dernière syllabe /kɛ/, ce qui a entraîné une prononciation incorrecte /ʒa/ʃ.ə.tə/. Cette omission de syllabes peut affecter la clarté de la communication verbale.

Substitution totale : Lorsque l'apprenant prononce le mot "/argent/" comme "/gʁã/," il effectue une substitution totale des sons, ce qui entraîne la perte totale du sens du mot. Cette substitution est une erreur majeure car elle change complètement le mot d'origine.

Omission de consonnes : Dans le cas du mot "absence," l'apprenant prononce "/abãs/," omettant le son de la consonne "s." Cette omission modifie la prononciation du mot et peut entraîner une perte de sens, car "absence" devrait être prononcé "/ab. sãs/."

En somme, il est évident que l'apprenant fait face à des défis importants en ce qui concerne la prononciation des mots en français. Ces erreurs de substitution totale et d'omission de consonnes peuvent rendre la communication en français difficile, car elles altèrent le sens des mots. Il est recommandé à l'apprenant de travailler sur sa phonétique et sa prononciation afin d'améliorer sa compréhension et sa capacité à s'exprimer correctement en

français. Des cours de phonétique et de pratique de la prononciation pourraient être bénéfiques pour remédier à ces problèmes

L'apprenante prononce le mot "/Femme/" comme "/Fɔ:m/," en substituant la voyelle "a" par "ɔ:" ce qui donne "fɔ:m." Cette substitution altère la prononciation du mot et peut entraîner une perte de sens, car "femme" devrait être prononcé avec la voyelle "a" comme "/fam/."

Le mot "faut" est prononcé "/fut/," il y a une substitution du phonème "o" par "u," ce qui altère la prononciation du mot. De plus, le "t" à la fin du mot n'est pas prononcé, ce qui est une omission de consonne. Donc, la prononciation correcte de "faut" en français est /fo/.

Lorsque l'apprenant prononce le mot "adrezsez" comme "ad. ris," il y a une substitution de la dernière partie du mot, ce qui altère la prononciation et le sens du mot. La prononciation correcte de "adrezsez" en français devrait être /ad.ʁe. ze/, avec la syllabe "re" prononcée correctement. La substitution du "re" par "ris" entraîne une déformation significative de la prononciation du mot

Constat : L'apprenant fait face à une difficulté liée à la compréhension des règles d'élision en français. L'omission de la consonne finale "t" dans le mot "levant" lorsqu'il est suivi de "se" est une erreur fréquente, mais elle peut affecter la fluidité de la prononciation et de la compréhension en français. Cette erreur est principalement due à une méconnaissance des règles phonétiques et de liaison en français.

Il est recommandé à l'apprenant de travailler spécifiquement sur les règles d'élision en français, notamment en ce qui concerne les liaisons obligatoires et facultatives, pour améliorer sa prononciation et sa compréhension lors de la conversation en français. Des exercices de phonétique et de prononciation, ainsi que des exercices de lecture à haute voix, peuvent être bénéfiques pour remédier à cette erreur.

Substitution entre consonne

L'apprenante prononce le mot "océan" comme "[ok ɔ̃]," cela correspond à une erreur de substitution phonétique. Plus précisément, il s'agit d'une substitution du phonème /s/ par /k/, ce qui altère la prononciation du mot et peut entraîner une perte de sens. La prononciation correcte du mot "océan" en français est /o.se. ɑ̃/, avec le phonème /s/ au début. La substitution du /s/ par /k/ est une erreur de prononciation qui peut être corrigée par un travail sur la phonétique et la prononciation en français.

Apprenant 8 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/pu.ʁ	Omission du son j (j)	/pu.ʁje
Fenetre	/fə.ntʁe /.	O -mission son (e)	fə.netʁə
J'acheterai	[ʃə[ʒə] təʁe]	Substitution entre (ə et a] v)	[ʒafətəʁe]
Voile	[vule].	"omission d'un phonèm (w)	Vwal
Cas	[kas]	Addition (s)	[ka].
En se levant	[ã se lið]	Substitution entre sons	
Argent	aʁ.ʒãt	Prononciation le (t)	laʁ.ʒã
Au	œ	substitution de la voyelle /o/ par la voyelle /œ/	O
Absence	abi.sãs	Addition vouelle (i)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	(ε)	ad.ʁε se
Femme	fɛm	Substitution entre (a et ε)	Fam

Charmente	[ʃaʁmɑ̃t].	Omission d'un phonème (t)	ʃaʁ.mɑ̃t
Le soleil	[slɔl].	Substitution	sɔ.lɛj
Rayons	[ʁu].	Substitution et omission du son	ʁɛ.jɔ̃
Ocean	[okɛ̃]zɔ̃	Substitutions	ɔ.se.ɑ̃/
en se levant	ɑ̃ sə lə.vɑ̃t	Addition un phonème (t)	ɑ̃ sə lə.vɑ̃
barbe	Barab	Addition phonème (a)	bɑʁb
Longue	lɔ̃go	Addition une voyelle (o)	lɔ̃g
Beau	[bø]	Substitution entre voyelle / o /ø/	bo/
Rapportez	[ʁapɔʁtɛ]	Substitution (p, b) et insertion	[ʁapɔʁtɛ]

Constat

L'apprenante a commis diverses erreurs de prononciation, notamment une omission du son [j] dans le mot "pourriez" /pu.ʁɛ/, ce qui a donné /pu.ʁje/, montrant ainsi une substitution. De manière similaire, dans le mot "J'achèterai" [ʃə[ʒə] tɑʁɛ], elle a remplacé le son [ə] par [a], aboutissant à [ʒaʃətɑʁɛ]. Ces erreurs mettent en évidence la nécessité pour l'apprenante de travailler sur la prononciation et la distinction entre les sons [ə] et [a].

De plus, dans le mot "voile" [vulɛ], l'apprenante a omis le phonème [w], produisant [vwal]. Elle a également commis une substitution dans le mot "Femme" /fam/, le prononçant /fɛm/, en remplaçant [a] par [ɛ].

Par ailleurs, elle n'a pas correctement prononcé le mot "charmente", en omettant le phonème [t], ce qui a résulté en une prononciation similaire à un adjectif masculin, [ʃaʁmãt], plutôt que la forme féminine attendue.

L'apprenante a aussi prononcé le mot "soleil" /sɔl/ en substituant [sɔ.lɛj], déviant ainsi de la prononciation attendue.

Enfin, dans le mot "océan" [okɛ], le son "c" a été prononcé comme "k" au lieu de "s".

Dans la phrase "en se levant" [ã sɛ lə.vãt], l'apprenante a ajouté un phonème "t" à la fin, créant une prononciation incorrecte, [ã sɛ lə.vãt_].

Toutes ces erreurs démontrent des substitutions, des omissions et des ajouts de phonèmes qui altèrent la prononciation correcte et indiquent un besoin de travailler sur la phonétique

Les éléments suprasegmentaux :

L'apprenante rencontre des difficultés avec les éléments suprasegmentaux de la langue française, qui comprennent la prosodie, l'intonation, l'accentuation et le rythme. Voici un constat plus détaillé de ces difficultés

L'apprenante prononce le son nasal [ã] comme [in] de l'anglais.

Apprenant 9 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Fermer	fɔʁ.me	Substitution voyelle (o) par (ɛ)	fɛʁ.me
Fenetre	/ fɛ̃.tɛ /.	Omission /ɛ/ et /ʁ/	fə.nɛtʁə
Vous	Fu	Substitution entre consonne (f, v)	Vu

Bateau	[btu]	Omission voyelle (a) et (o)	[batɔ]
Voile	Vwala	“addition d’un phonèm (a)	Vwal
En se levant	[ã se lið]	Substitution entre sons	
Absence	abãs	Omission le (s)	ab.sãs
Adressez	ad.ʁ se	Omission sons (ε)	ad.ʁε se
Femme	/fɔ:m/	Substitution entre voyelle (a) et (/ɔ/)	Fam
Faut	Fut	Substitution le phoneme (o) par (u) et prononciation le (t)	
En se levant	in/ sə lə.vãt	Substitution le nasal (ã) par (in)	ã sə lə.vã
Rayons	[ʁu].	Substitution et omission du son	ʁε.jð
Océan	[sã.]	Omission phonème (o) et (e) et (a)	ɔ.se.ã/

Constat

L'étudiante (8-8) en apprentissage d'une nouvelle langue présente plusieurs erreurs phonétiques courantes qui nécessitent une attention particulière pour améliorer sa prononciation. Voici quelques exemples d'erreurs, accompagnés de descriptions méthodologiques pour les corriger.

Substitution de Voyelles : Dans le mot "fermer," elle a substitué la voyelle [o] par [ɛ], produisant "fɔʁ.me" au lieu de "fɛʁ.me." Pour remédier à cette erreur, il est essentiel de souligner la distinction entre ces voyelles et de pratiquer leur prononciation correcte.

Omission de Voyelles et de Consonnes : Dans le mot "fenêtre," elle a omis les voyelles [ɛ] et [ʁ], donnant / fɔ̃.tə / au lieu de /fən.ɛtʁə/. Une pratique régulière de la prononciation, en mettant l'accent sur les voyelles et les consonnes omises, est nécessaire.

Substitution entre Consonnes : Elle a également commis une erreur de substitution entre les consonnes [f] et [v] dans le mot "vous," le prononçant "fu" au lieu de "vu." Il est important de corriger cette substitution en se concentrant sur la prononciation correcte des consonnes.

Omission de Voyelles et de Voyelles Nasales : Dans le mot "bateau," elle a omis les voyelles [a] et [ɔ], résultant en [btu] au lieu de [batɔ]. Une attention particulière aux voyelles et aux voyelles nasales est nécessaire pour corriger cette erreur.

Substitution de Voyelles : Dans le mot "voile," elle a ajouté un phonème [a], prononçant "vwala" au lieu de "vwal." Une pratique régulière et la suppression de ce phonème additionnel sont nécessaires.

Substitution entre Sons : Il y a une substitution entre les sons dans la phrase "En se levant." Des exercices de pratique ciblée sur les sons manquants sont essentiels.

Omission de Consonnes : Dans le mot "absence," elle a omis la consonne [s], produisant "abãs" au lieu de "ab.sãs." La prononciation correcte de toutes les consonnes est importante pour éviter cette omission.

Omission de Voyelles : Dans le mot "adrezsez," elle a omis la voyelle [ɛ], prononçant "ad.ʁ se" au lieu de "ad.ʁɛ se." Une attention particulière aux voyelles manquantes est nécessaire.

Substitution de Voyelles : Dans le mot "femme," elle a substitué la voyelle [a] par [ɔ], produisant "/fɔ:m/" au lieu de "fam." Il est essentiel de pratiquer la prononciation correcte des voyelles.

Substitution de Voyelles et de Sons : Dans le mot "faut," elle a substitué le phonème [o] par [u] et a omis la prononciation du [t]. Une correction de ces erreurs nécessite une attention particulière aux sons et à la prononciation précise.

Substitution de Sons Nasaux : Dans la phrase "En se levant," il y a une substitution du son nasal [ã] par [ã sə lə. vã]. Des exercices spécifiques de prononciation des sons nasaux sont nécessaires.

Substitution et Omission de Sons : Dans le mot "rayons," elle a effectué une substitution et une omission du son, le prononçant "[ɾu]" au lieu de "[ɾε. jɔ̃]." Il est important de pratiquer la prononciation de tous les sons corrects.

Omission de Voyelles et de Voyelles Nasales : Dans le mot "océan," elle a omis les phonèmes [o], [e] et [a], donnant "[sã. ʃ]" au lieu de "[ɔ.se. ã]." Il est crucial de prononcer correctement tous les phonèmes pour corriger cette omission.

En identifiant ces erreurs phonétiques et en utilisant des méthodes méthodologiques appropriées, l'apprenante pourra progresser dans sa maîtrise de la prononciation de la langue cible. La pratique régulière et l'attention aux détails phonétiques sont essentielles pour atteindre cet objectif.

Apprenant 10 :

Orthographe	Prononciation del'appurtenant	Descriptions des erreurs (interferences)	Prononciation correct
Pourriez	/pu.ɾ e	Substitution du son	/pu.ɾje
Fenetre	/və.ntɾə /.	Omission son (ε)	fə.netɾə
Fermer	vεɾ.me	Substitution entre consonne (f, v)	Vu
Bateau	[batu]	Addition sons nasal au lieu de ([ɔ])	[batɔ]
J'acheterais	/ʒaʃ.ə.tə	Omission dernier syllable	/ʒaʃ.ə.tə.ɾe

Cas	[kas)	Addition (s)	[Ka].
En se levant	[ã se lið]	Substitution entre sons	
Femme	Fome	Substitution voyelle (a) par (o)	Fam
J'avais	ʒə.vɛ	Substitution entre (a) et (ə)	ʒa.vɛ
Au	œ	substitution de la voyelle /o/ par la voyelle /œ/	O
sAbsence	abi.sãs	Addition vouelle (i)	ab.sãs
Adressez	ad.ɤ se	Omission sons (ɛ)	ad.ɤe se
Vous	Fu	"liaison inappropriée"	vu o kiz
Rayons	[ɤu].	Substitution et omission du son	ɤɛ.jð
Ocean	[ok.ɛ .n]	suppression de syllabes	ɔ.se.ã/
Porte	bɔɤt	Substitution entre (p) et (b)	pɔɤt
Barbe	baɤab	épenhèse. Voyelle (a)	baɤb
Longue	/lãg/	Substitution entre voyelle nasal (ã) et (ð)	lðg

)	
Beau	[bø]	Substitution entre voyelle	bo/
Rapportez	[kapɔtɛ]	Substitution et insertion	[kapɔtɛ]

Constant :

L'apprenante présente plusieurs erreurs phonétiques qui sont courantes chez les apprenants lors de l'acquisition d'une nouvelle langue. Ces erreurs comprennent la substitution de sons, l'omission de sons, l'addition de sons, l'omission de syllabes, la confusion entre consonnes, la substitution de voyelles, des liaisons inappropriées, la suppression de syllabes, la substitution de consonnes, et l'épenthèse de voyelles.

Substitution de Sons : Par exemple, le mot "pourriez" est souvent prononcé comme /pu.ʁ e/ au lieu de /pu.ʁje/. Il est crucial d'insister sur la distinction entre ces sons pour éviter cette erreur.

Omission de Sons : Dans le cas de "fenêtre," certains apprenants omettent le son [ɛ], ce qui donne /və.ntɛə/ au lieu de /fə.netɛə/. La pratique régulière de la prononciation est nécessaire pour remédier à cette omission.

Addition de Sons : Il arrive que des sons soient ajoutés, comme dans le mot "bateau," parfois prononcé comme [batu], avec l'ajout de sons nasaux au lieu de [ɔ]. Une correction de cette erreur nécessite une attention particulière à la prononciation correcte.

Omission de Syllabes : Les erreurs d'omission de syllabes sont courantes, par exemple dans le mot "j'achèterais," où la dernière syllabe est omise, donnant /ʒaf.ə.tə/ au lieu de /ʒaf.ə.tə.ʁe/. L'entraînement sur la prononciation des syllabes finales est essentiel.

Confusion entre Consonnes : La confusion entre les consonnes est un autre défi, comme dans le mot "cas" parfois prononcé [kas] au lieu de [ka] en ajoutant le son [s]. Il faut accorder une attention particulière à la prononciation correcte des consonnes finales.

Substitution de Voyelles : Certaines erreurs impliquent la substitution de voyelles, comme dans le mot "femme," où la voyelle [a] est substituée par [o], produisant "Fome" au lieu de "Fam." Une pratique ciblée des voyelles est nécessaire pour corriger cette erreur.

Liaison Inappropriée : La liaison inappropriée peut être problématique, par exemple, "vous" est parfois prononcé comme "fu" au lieu de "vu," ajoutant des sons inutiles. Une pratique des liaisons correctes est nécessaire.

Suppression de Syllabes : Dans le cas d'"océan," des syllabes sont parfois supprimées, donnant [ok. ε. n] au lieu de [ɔ.se. ã/]. La correction de cette omission exige une attention aux détails.

Substitution de Consonnes : La substitution de consonnes peut survenir, comme dans le mot "porte," où [p] est substitué par [b], donnant "bɔɾt" au lieu de "pɔɾt." Des exercices de distinction entre les consonnes sont recommandés.

Épenthèse de Voyelles : Enfin, certaines erreurs impliquent l'ajout de voyelles, comme dans le mot "barbe," où une voyelle [a] est insérée, donnant "baɾab" au lieu de "baɾb." La pratique de la prononciation précise est nécessaire.

La reconnaissance de ces erreurs phonétiques et une approche méthodologique appropriée permettront à l'apprenante de progresser dans sa maîtrise de la prononciation de la langue cible. La pratique régulière et l'attention aux détails phonétiques sont essentielles pour atteindre cet objectif.

Tableau 28: Classification d'interférence phonétique et comparaison des erreurs

Locuteur	Erreur de liaison	Omission de phonèmes	Interférence phonétiques	Ajout de phonèmes	Total
L1	2	2	2	4	10
L2	1	4	3	7	15
L3	2	6	4	4	16
L4	0	5	4	6	15
L5	1	3	6	4	14
L6	0	0	2	2	4
L7	0	4	3	4	11
L8	0	5	1	5	11

L9	0	4	1	1	6
L10	6	3	1	3	7
Total des erreurs selon leurs catégories	12	36	27	40	109

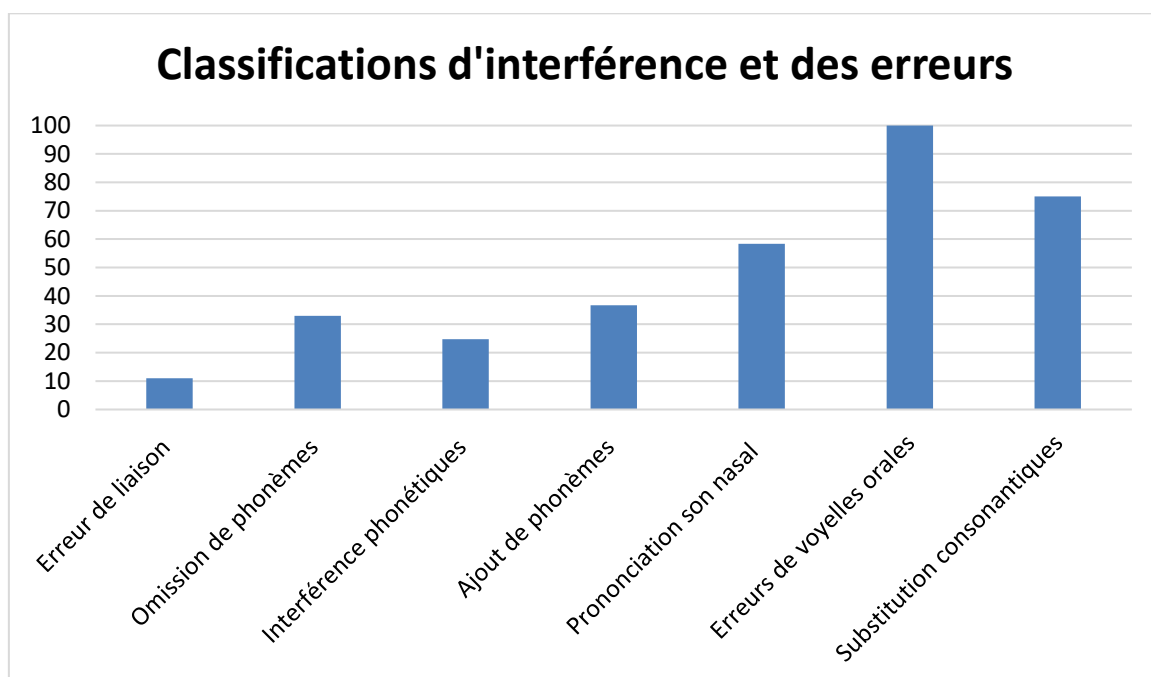


Figure 7: Classificatin et comparaison des erreurs

Les résultats obtenus à partir de l'analyse des erreurs phonétiques commises par un groupe de 10 apprenants de langues montrent une répartition inégale des types d'erreurs. L'analyse a révélé que les erreurs d'omission de phonèmes représentent la catégorie la plus prédominante, constituant environ un tiers (33.03%) de l'ensemble des erreurs phonétiques. Cela suggère que les apprenants ont tendance à omettre des phonèmes lorsqu'ils parlent ou prononcent des mots dans une langue étrangère, ce qui peut indiquer des lacunes dans leur connaissance ou leur maîtrise de la phonologie de cette langue.

En outre, les erreurs d'ajout de phonèmes ont également été fréquentes, représentant environ 36.70% de toutes les erreurs phonétiques. Cela suggère que les apprenants ont tendance à introduire des phonèmes supplémentaires, ce qui peut être le résultat d'une

influence de leur langue maternelle sur la prononciation de la langue cible. Les erreurs d'interférence phonétique, bien que moins fréquentes que les deux catégories précédentes, ont néanmoins été observées dans environ 24.77% des cas.

En revanche, les erreurs de liaison ont été relativement moins fréquentes, représentant environ 11.01% de toutes les erreurs. Cela pourrait indiquer que les apprenants ont une meilleure compréhension de la manière de lier les phonèmes dans la langue cible, bien que des erreurs dans ce domaine soient toujours présentes

Tableau 29: Substitution entre consonne

Substitution	Prononciation Incorrecte	Pourcentage
Consonne (v) et (f)	9	
(p, b)	6	
(t, d)	1	

Substitution (v) et (f) (90%) : La forte fréquence de substitution entre les sons "v" et "f" indique que de nombreux apprenants ont du mal à distinguer et à produire ces deux sons correctement. Cela peut être dû à des similitudes phonétiques entre ces sons dans la langue maternelle des apprenants. Les enseignants devraient accorder une attention particulière à cette distinction phonétique, en proposant des exercices spécifiques pour aider les apprenants à différencier et à prononcer correctement ces sons.

Substitution (p, b) (60%) : Les substitutions entre les sons "p" et "b" sont également courantes, bien que moins fréquentes que les substitutions (v) et (f). Cela peut indiquer une difficulté des apprenants à distinguer ces sons ou à les produire correctement. Les enseignants devraient inclure des activités de pratique ciblée pour améliorer la prononciation de ces sons et renforcer la compréhension de leurs différences.

Substitution (t, d) (10%) : Les substitutions entre les sons "t" et "d" sont moins fréquentes, ce qui suggère que les apprenants ont une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la distinction entre ces deux sons. Cependant, il est important de noter

que même à ce faible pourcentage, des erreurs subsistent. Les enseignants doivent continuer à renforcer la prononciation de ces sons pour atteindre une prononciation plus précise

R uvulaire : Comme mentionné précédemment, dans de nombreux mots français, le /r/ est prononcé de manière uvulaire, où la partie postérieure de la langue est en contact avec le palais uvulaire. C'est le cas dans des mots comme "voudrais", où le /r/ est prononcé de cette manière.

R guttural : Dans certains mots français, en particulier lorsqu'un /r/ est en fin de mot ou suivi d'une consonne, il peut être prononcé de manière gutturale. Cela signifie que le son est produit plus à l'arrière de la gorge et peut ressembler au son "kh" en anglais ou au son "خ" en arabe. C'est le cas dans le mot "après", où le /r/ est prononcé de manière gutturale.

Donc, en résumé, il existe une variation dans la prononciation du /r/ en français, où il peut être prononcé de manière uvulaire dans certains contextes et de manière gutturale dans d'autres. La prononciation spécifique dépend souvent de la position du /r/ dans le mot et de son environnement phonétique.

Tableau 30: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales

Locuteur	Voyelle orale	Voyelle nasal	Total des erreurs
L1	5	0	5
L2	7	2	9
L3	5	1	6
L4	4	1	6
L5	7	2	9
L6	3	0	3
L7	6	2	8
L8	5	0	5
L9	5	1	6
L10	4	1	5
Total des erreurs selon les	51	10	62

catégorie			
-----------	--	--	--

Les données phonétiques fournies révèlent des informations essentielles pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Voici quelques points à considérer du point de vue pédagogique :

Prédominance des Voyelles Orales : Les données montrent une forte prédominance des erreurs liées aux voyelles orales, représentant environ 82,26% du total des erreurs. Cela peut indiquer que les apprenants ont des difficultés spécifiques avec la prononciation des voyelles orales dans la langue cible. Les enseignants devraient accorder une attention particulière à l'enseignement et à la pratique de ces sons.

Erreurs liées aux Voyelles Nasales : Bien que moins fréquentes, les erreurs liées aux voyelles nasales représentent un pourcentage significatif (environ 16,13%). Cela suggère que les apprenants ont également besoin de travailler sur la prononciation correcte des voyelles nasales. Des exercices spécifiques peuvent être utiles pour améliorer cette compétence.

Variabilité entre les Locuteurs : Les données montrent une certaine variabilité entre les locuteurs. Certains locuteurs commettent plus d'erreurs que d'autres. Il est important pour les enseignants de reconnaître cette variabilité et de personnaliser l'enseignement en fonction des besoins individuels des apprenants.

Besoin de Retours et de Pratique : Les résultats soulignent l'importance des retours fréquents et de la pratique dans l'enseignement de la prononciation. Les apprenants devraient avoir l'occasion de s'exercer régulièrement à la prononciation des voyelles orales et nasales sous la supervision d'un enseignant ou à l'aide de ressources d'apprentissage appropriées.

Intégration de la Phonologie : L'enseignement de la phonologie, y compris la prononciation correcte des voyelles, devrait être intégré de manière cohérente dans le programme d'enseignement des langues. Des activités telles que l'écoute, la répétition, l'enregistrement vocal et la correction des erreurs phonétiques devraient être incluses dans les cours de langues.

Suivi et Évaluation Réguliers : Les enseignants devraient mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation réguliers pour surveiller les progrès des apprenants en matière de prononciation. Cela permettra d'identifier les domaines nécessitant une attention particulière et d'apporter des ajustements appropriés.

En résumé, ces données phonétiques mettent en lumière les domaines spécifiques de la prononciation qui posent problème aux apprenants. Une approche pédagogique ciblée, combinée à une pratique régulière et à des retours constructifs, peut contribuer à améliorer la prononciation et la compétence phonétique des apprenants dans la langue cible

Tableau 31: Substitution entre consonne

Substitution	Prononciation Incorrecte	Pourcentage
Consonne (v) et (f)	9	
(p, b)	6	
(t, d)	1	

Substitution (v) et (f) (90%) : La forte fréquence de substitution entre les sons "v" et "f" indique que de nombreux apprenants ont du mal à distinguer et à produire ces deux sons correctement. Cela peut être dû à des similitudes phonétiques entre ces sons dans la langue maternelle des apprenants. Les enseignants devraient accorder une attention particulière à cette distinction phonétique, en proposant des exercices spécifiques pour aider les apprenants à différencier et à prononcer correctement ces sons.

Substitution (p, b) (60%) : Les substitutions entre les sons "p" et "b" sont également courantes, bien que moins fréquentes que les substitutions (v) et (f). Cela peut indiquer une difficulté des apprenants à distinguer ces sons ou à les produire correctement. Les enseignants devraient inclure des activités de pratique ciblée pour améliorer la prononciation de ces sons et renforcer la compréhension de leurs différences.

Substitution (t, d) (10%) : Les substitutions entre les sons "t" et "d" sont moins fréquentes, ce qui suggère que les apprenants ont une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la distinction entre ces deux sons. Cependant, il est important de noter que même à ce faible pourcentage, des erreurs subsistent. Les enseignants doivent continuer à renforcer la prononciation de ces sons pour atteindre une prononciation plus précise

R uvulaire : Comme mentionné précédemment, dans de nombreux mots français, le /r/ est prononcé de manière uvulaire, où la partie postérieure de la langue est en contact avec le

palais uvulaire. C'est le cas dans des mots comme "voudrais", où le /r/ est prononcé de cette manière.

R guttural : Dans certains mots français, en particulier lorsqu'un /r/ est en fin de mot ou suivi d'une consonne, il peut être prononcé de manière gutturale. Cela signifie que le son est produit plus à l'arrière de la gorge et peut ressembler au son "kh" en anglais ou au son "خ" en arabe. C'est le cas dans le mot "après", où le /r/ est prononcé de manière gutturale.

Donc, en résumé, il existe une variation dans la prononciation du /r/ en français, où il peut être prononcé de manière uvulaire dans certains contextes et de manière gutturale dans d'autres. La prononciation spécifique dépend souvent de la position du /r/ dans le mot et de son environnement phonétique.

Tableau 32: Substitution entre voyelle nasal

Substitution entre son nasal	Prononciation incorrecte
[m][ě]	1
(ẽ/ ã)	1

Tableau 33: Substitution entre voyelle nasal

/yn/ /œ/	1
[ã][õ]	1
(õ) et (ã)	1
(õ, ã)	1
nasal (ã) et (õ)	1

Ces pourcentages représentent la fréquence de substitution incorrecte de chaque paire de sons et voyelles nasales parmi l'ensemble des apprenants. Chaque paire de sons/voyelles nasales présente un pourcentage de 10%, ce qui indique que chacune d'entre elles est associée à une erreur de prononciation incorrecte chez 10% des apprenants.

Diversité des erreurs : Les données montrent une diversité d'erreurs de prononciation liées aux sons et voyelles nasales. Cela suggère que les apprenants peuvent avoir des difficultés à distinguer et à produire ces sons spécifiques de manière précise.

Pourcentage égal : Il est intéressant de noter que chaque paire de sons/voyelles nasales présente un pourcentage de substitution incorrecte de 10%. Cela peut indiquer que les apprenants ont des difficultés similaires avec différentes paires de sons et voyelles nasales

Tableau 34: Substitution entre voyelle orale

Substitution entre voyelle orale	Nombre d'apprenant qui prononce incorrect
[o][ɛ]	2
(a) et (ə)	1
[i][a]	1
(a) et (ɛ)	1
(a) t (o)	1
(a) et (o)	2
[ø][o]	2
/o/ œ/	1
[o][u]	2
(a) et (ə)	1

Ces pourcentages représentent la fréquence de substitution incorrecte pour chaque paire de voyelles orales parmi l'ensemble des apprenants. Chaque paire de voyelles orales présente un pourcentage spécifique de substitution incorrecte. Cela indique les difficultés spécifiques que les apprenants rencontrent dans la prononciation de ces paires de voyelles.

Variété des erreurs : Les données montrent une variété d'erreurs de prononciation liées aux paires de voyelles orales. Cette diversité suggère que les apprenants peuvent avoir des difficultés spécifiques avec différentes combinaisons de voyelles, ce qui peut être lié à des similitudes phonétiques entre leur langue maternelle et la nouvelle langue cible.

Pourcentages variables : Les pourcentages de substitution incorrecte varient pour chaque paire de voyelles, allant de 10% à 20%. Cela indique que certaines paires de voyelles posent des problèmes de prononciation à un plus grand nombre d'apprenants que d'autres.

Conscience phonétique : Il est important d'encourager les apprenants à développer une conscience phonétique afin qu'ils puissent identifier et corriger ces erreurs de prononciation. Les exercices de discrimination auditive et de répétition ciblée peuvent être utiles à cet égard.

5.5. Analyse de corpus de sixième semestre :

Le texte que nous avons proposé aux étudiants en sixième semestre consiste en ce qui suit. Le corpus de ce semestre comprend les phrases suivantes, qui sont attribuées à Victor Hugo.

Le texte	Transcriptions des mots
Aimer, c'est penser à quelqu'un tous les jours, Que soit avec un sourire ou avec des larmes	/e.me se pã.se a kɛl. kœ tus le ʒuʁ /kə swa avɛk œ su./biv/ /u avɛk de /laʁm/

Apprenant 1 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Jour	/dʒuʁ/	substitution inter-langues	/ʒuʁ/
Que	/ki/	Substitution entre voyelle (e) (i)	/kə/

L'arme	/laʁm/ε	Addition voyelle (ε)	/laʁm/
--------	---------	----------------------	--------

Constat :

L'apprenante a prononcé le phonème (j) dans le mot jour comme la lettre "ج" (Jim) de l'arabe ou le phonème /dʒ/ en anglais, comme dans le mot "judge."

En revanche, en arabe, la lettre "ج" (Jim) représente généralement un son qui est plus proche du phonème /dʒ/ en anglais, comme dans le mot "Judge."

Manque de familiarité : L'apprenant peut ne pas être familiarisé avec la phonologie du français et peut ne pas reconnaître la différence entre les phonèmes /kə/ et /ki/.et aussi, c'est la Règles de l'orthoépie.

Elle ajoute un (ε) dans le mot /l'arme/

La phonème /ε/ est une voyelle. C'est une voyelle mi-ouverte antérieure, ce qui signifie qu'elle est produite avec une ouverture moyenne de la bouche et avec la langue placée vers l'avant de la bouche. En français, la phonème /ε/ est couramment représentée par la lettre "è" ou "ê" dans le mot tels que "père," "mère," mais elle n'existe pas dans le mot (larme) ou "fête." Elle est également présente dans de nombreux autres mots français.

Apprenant 2 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Pense	b .ɛ.nse ɛʁ	Combinaison de dénivellation et d'addition phonémique et substitution entre consonne (p, b)	/pɑ̃.se/.
Sourir	/sə.ʁɛ	Substitution entre voyelle (u, ə) et addition voyelle (ɛ) omission voyelle (i)	su /ʁiʁ/
Dés	/dis/	Substitution entre voyelle (ɛ, i)	//dɛ/ /

L'erreur commise par l'apprenant dans la transcription phonétique du mot "penser" est une combinaison de dénivellation et d'addition phonémique. Voici une explication détaillée :
Dénivellation (Dénasalisation) : L'apprenant a omis la nasalisation de la voyelle /ɛ̃/ dans le mot "penser." En français, lorsque la lettre "n" est suivie d'une voyelle comme "e," elle nasalise la voyelle précédente. La transcription phonétique correcte de "penser" devrait inclure la voyelle nasalisée /ɛ̃/ plutôt que /ɛ/ dans la première syllabe. Addition phonémique : L'apprenant a ajouté le phonème /ʁ/ à la fin du mot "penser." Ce phonème /ʁ/ (la consonne r uvulaire) n'est pas présent dans la prononciation standard du mot "penser" en français. Par conséquent, l'ajout de /ʁ/ est une erreur d'addition phonémique. En résumé, l'apprenant a produit une transcription phonétique incorrecte de "penser" en remplaçant la voyelle nasalisée /ɛ̃/ par /ɛ/ dans la première syllabe et en ajoutant le phonème /ʁ/ à la fin du mot. La transcription correcte de "penser" devrait être quelque chose comme /pɑ̃.se/ pour refléter la

nasalisation correcte de la voyelle dans la première syllabe et la prononciation standard sans le phonème /ʁ/ à la fin.

La voyelle /ɛ/ en français (comme dans "dès") est une voyelle mi-ouverte antérieure, ce qui signifie que la bouche est légèrement ouverte et que la langue est placée vers l'avant de la bouche. En revanche, la voyelle /i/ (comme dans "dix") est une voyelle fermée antérieure, où la bouche est presque fermée et la langue est placée vers l'avant.

En arabe, il existe également des voyelles, mais les distinctions de qualité vocale peuvent différer de celles du français. En conséquence, les apprenants arabophones peuvent avoir du mal à percevoir et à reproduire correctement les voyelles du français qui ne correspondent pas exactement à celles de leur langue maternelle.

Pour corriger cette erreur, il est utile de se concentrer sur la prononciation des voyelles françaises, de s'entraîner activement à distinguer les sons /ɛ/ et /i/, et de pratiquer la production correcte de ces voyelles. Des exercices de phonétique, des cours de prononciation et l'écoute attentive des locuteurs natifs peuvent tous contribuer à améliorer la précision phonétique.

Il semble que l'apprenant ait commis différentes erreurs de prononciation, y compris des dénivellations, des substitutions de lettres et des ajouts phonémiques. La transcription correcte des mots est fournie pour aider l'apprenant à améliorer sa prononciation.

Apprenant 3 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Penser	/bã.se/	Substitution entre consonne (p, b)	/pã.se/
Chacun	/ʃkεœ/	Addition voyelle (ε)	/ʃa.kœ/

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Éléments suprasegmentaux
√	√	√	×	×	√

Erreur de prononciation du phonème /p/ dans "penser" : L'apprenant rencontre une difficulté avec la prononciation du phonème /p/. Ce phonème est produit en fermant les lèvres ensemble (lieu d'articulation bilabial) et en expirant brusquement pour libérer l'air. Dans le mot "penser," l'apprenant peut ne pas fermer complètement les lèvres ou ne pas expirer de manière assez énergique, ce qui entraîne une prononciation incorrecte du /p/.

Substitution de la voyelle /a/ par /ɛ/ dans "chacun" : L'apprenant commet une substitution de voyelle en remplaçant la voyelle orale /a/ par /ɛ/. Le /a/ est produit en ouvrant largement la bouche (lieu d'articulation antérieur), tandis que le /ɛ/ est produit avec une bouche moins ouverte (lieu d'articulation antérieur). Dans le mot "chacun," l'apprenant peut placer la langue plus vers l'avant que nécessaire, entraînant ainsi la prononciation incorrecte de /ɛ/ à la place de /a/.

Pour corriger ces erreurs, l'apprenant devrait s'exercer à prononcer correctement le phonème /p/ en se concentrant sur la fermeture complète des lèvres et l'expiration énergique. De même, pour la voyelle /a/, l'apprenant devrait s'entraîner à ouvrir la bouche largement sans déplacer la langue vers l'avant. Une pratique régulière avec des exercices de prononciation ciblés peut aider à améliorer la précision phonétique.

Apprenant 4 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Quelq'un	kɛl. /yn/	Substitution entre voyelle nasal (/yn/)	kɛl.kœ

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Elements suprasegmentaux
×	√	×	×	×	×

Substitution phonétique : Dans cette erreur, l'apprenant remplace le phonème /œ̃/ du mot "quelqu'un" par le phonème /yn/. Cette substitution est une erreur phonétique, car les deux phonèmes ne sont pas équivalents en français.

Le phonème /œ̃/ est une voyelle nasale mi-ouverte antérieure, produite avec une bouche légèrement ouverte et une position de langue vers l'avant. Il est couramment utilisé en français et se retrouve dans des mots comme "un," "lundi," ou "brun."

Le phonème /yn/ n'est pas couramment utilisé en français standard. En remplaçant /œ̃/ par /yn/, l'apprenant introduit un son qui n'existe généralement pas dans la phonologie du français, ce qui entraîne une prononciation incorrecte du mot "quelqu'un."

Cette erreur de substitution phonétique peut résulter d'une méconnaissance des phonèmes du français ou d'une influence de la phonologie de la langue maternelle de l'apprenant, qui peut avoir des sons similaires à /yn/. Pour corriger cette erreur, l'apprenant devrait se concentrer sur la distinction entre /œ̃/ et /yn/ en français et s'exercer à prononcer correctement le phonème /œ̃/ dans des mots comme "quelqu'un."

Apprenant 5 :

L'apprenante a articulé tous les phonèmes correctement, et les éléments suprasegmentaux sont bien prononcés aussi

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Éléments suprasegmentaux
×	×	×	×	×	×

Apprenant 6 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Aimer	//εmεκ//	"épenthèse."	e.me
Penser	/ /pãσεκ/	"paragoge"	/pãσε/
Jour	/dʒuβl/	Addition d'un phonème (L) paragoge."	ʒuκ
quelqu'un	kl.kœ		kεl.kœ
avec	fvek	Substitution entre (f,v)	aveκ
sourire	/swœκ/"	Substitution du mot	su. /βiκ/
soit	/sof/	Substitution du mot	Swa
larmes	/laκem/	Addition voyelle (ε)	/laκm/

Constat :

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Elements suprasegmentaux
√	√	√	×	×	√

Dans l'étude des erreurs phonétiques, il est essentiel de comprendre les différentes manières dont les apprenants peuvent dévier de la prononciation correcte des mots. Voici une analyse de plusieurs mots, chacun accompagné de sa transcription phonétique, de sa description d'erreur, du terme phonétique associé, et le cas échéant, de la correction appropriée.

Le premier mot, "Aimer," est transcrit comme /εmεκ/ et présente une "épenthèse." L'épenthèse est le phénomène où un phonème est inséré dans un mot, ce qui donne ici "e.me."

Ensuite, le mot "Penser" est transcrit comme /pãσεκ/ et est associé à une "paragoge." La paragoge se produit lorsque l'apprenant ajoute un phonème à la fin d'un mot, résultant en "/pãσε/."

"Jour," avec la transcription phonétique /d̄zυκl/, est un exemple d'erreur d'addition d'un phonème, en l'occurrence, le "L," appelée aussi "paragoge." La correction ici serait simplement "zυκ."

Le mot "Quelqu'un," transcrit comme "kl. Kœ̃," ne semble pas comporter d'erreur phonétique particulière.

"Avec," avec la transcription phonétique "fvεk," présente une "substitution" entre les phonèmes /f/ et /v/, ce qui conduit à la correction "avεk."

"Sourire," transcrit comme /swœκ/, ne semble pas comporter d'erreur phonétique majeure.

De même, "Soit," transcrit comme /sof/, ne semble pas comporter d'erreur phonétique notable.

Enfin, "Larmes," avec la transcription phonétique /laκm/, ne semble pas présenter d'erreur phonétique évidente.

L'analyse de ces mots démontre les différentes erreurs phonétiques auxquelles les apprenants peuvent être confrontés, telles que l'épenthèse et la paragoge, ainsi que des substitutions de phonèmes. Une compréhension précise de ces erreurs et des termes phonétiques associés est essentielle pour les enseignants et les apprenants qui cherchent à améliorer leur prononciation dans une langue donnée. L'apprenant a fait des grandes erreurs sur l'articulation des

Apprenant 7 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Ai mé	i/.me	Substitution entre voyelle (i et e)	/e.me

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Elements suprasegmentaux
×	√	√	×	×	√

Constat

L'apprenant prononce le mot "aimé" en remplaçant la voyelle "e" par "i".

Apprenant 8 :

"Cet apprenant a lu des phrases différentes des autres phrases lues par ses collègues. Il a lu des phrases contenant les mots 'je pense', 'quelque', 'différence', 'il n'y a pas', Il a choisi les phrases lui-même, mais elles ne sont pas correctes sur le plan syntaxique. Cependant, ce qui nous intéresse ici, c'est la prononciation.

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Je Pense	[ʒə bãs]	Substitution consonne (p) et (b)	[ʒə pãs]
Quelque	[kɛlkœ]	épenthèse".	[kɛlk]

Les interférences	Erreurs phonémiques	Erreur de	Erreurs de	Omission de phonème /mot	Elements suprasegmentaux

phonologiques	ue	pause	liaison		ntaux
√	√	√	×	×	√

L'apprenant présente des erreurs de prononciation en français, notamment une substitution phonétique qui impacte la compréhension de la langue. Dans le cas de "Je Pense", l'erreur réside dans le remplacement du son "p" par "b". Cette substitution phonétique peut être due à une difficulté à articuler correctement le son "p". En ce qui concerne "Quelque", l'apprenant prononce le mot comme "[kɛlkœ̃]", en ajoutant un son nasal à la fin du mot. Cette erreur pourrait refléter une difficulté à contrôler les organes phonatoires pour éviter la nasalisation en fin de mot.

Erreur de prononciation du phonème /p/ dans "penser" : L'apprenant rencontre une difficulté avec la prononciation du phonème /p/. Ce phonème est produit en fermant les lèvres ensemble (lieu d'articulation bilabial) et en expirant brusquement pour libérer l'air. Dans le mot "penser," l'apprenant peut ne pas fermer complètement les lèvres ou ne pas expirer de manière assez énergique, ce qui entraîne une prononciation incorrecte du /p/.

Substitution de la voyelle /a/ par /ɛ/ dans "chacun" : L'apprenant commet une substitution de voyelle en remplaçant la voyelle orale /a/ par /ɛ/. Le /a/ est produit en ouvrant largement la bouche (lieu d'articulation antérieur), tandis que le /ɛ/ est produit avec une bouche moins ouverte (lieu d'articulation antérieur). Dans le mot "chacun," l'apprenant peut placer la langue plus vers l'avant que nécessaire, entraînant ainsi la prononciation incorrecte de /ɛ/ à la place de /a/.

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Elements suprasegmentaux
√	√	√	×	×	√

L'apprenant semble présenter des variations dans l'intensité, la hauteur, la durée ou la tonalité de la prononciation de certains mots, ce qui peut affecter la manière dont ces mots sont perçus et compris. Deux exemples donnés sont "différence" et "quelqu'un". Ces variations peuvent résulter en une prononciation incohérente ou peu naturelle, ce qui peut rendre la communication moins claire pour les auditeurs. Il serait bénéfique pour l'apprenant

de travailler sur la régularité de ces aspects de la prononciation pour améliorer la clarté de sa parole en français

Apprenant 9 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Jour	/ʒu/	Omission (ʁ)	/ʒuʁ/
Sourir	su./ʁi	Omission (ʁ)	su./ʁiʁ

Constat :

L'apprenant semble avoir des difficultés à prononcer le phonème /ʁ/ (le "R" uvulaire) dans la dernière syllabe de certains mots comme "jour" et "sourire". Voici la reformulation de "Jour" : L'apprenant prononce ce mot comme [ʒu], en omettant le phonème /ʁ/ à la fin. La prononciation correcte est [ʒuʁ], avec le son /ʁ/ uvulaire présent dans la dernière syllabe. "Sourire" : L'apprenant prononce ce mot comme [su./ʁi], en omettant également le phonème /ʁ/ à la fin. La prononciation correcte est [su./ʁiʁ], où le son /ʁ/ uvulaire doit être clairement articulé dans la dernière syllabe.

Dans ces deux cas, l'apprenant a des difficultés à prononcer le "R" uvulaire correctement à la fin des mots, ce qui peut affecter la prononciation et la compréhension. Il serait utile de travailler spécifiquement sur la prononciation de ce son pour améliorer la précision de la parole en français.

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Éléments suprasegmentaux
√	√		×	√	√

L'apprenant présente des erreurs liées aux éléments suprasegmentaux de la langue française, notamment en ce qui concerne l'intensité et la durée de l'accentuation de la lettre "e" dans le mot "aimer" et "penser". Il prolonge davantage la durée de l'accentuation de cette lettre par rapport à l'articulation normale de ce phonème.

Apprenant 10 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
Jour	/dʒuʁ/	Intérférence intra-lingual [ʒ] [dʒ]* (جيم) (jîm)	/ʒuʁ/

L'apprenant a réussi à articuler correctement la plupart des phonèmes, cependant, il y a une légère erreur de prononciation du phonème /ʒ/ en français. Il prononce ce phonème comme /g/ (comme dans "gim" pour le son "ج" en arabe) au lieu du /ʒ/ français. Cette erreur de prononciation peut être attribuée à une interférence de la langue arabe soudanaise, où le son /g/ est plus courant. Pour améliorer sa prononciation en français, l'apprenant pourrait travailler spécifiquement sur la distinction entre ces deux sons

Les éléments supra segmentaux sont bien articulés

Les interférences phonologiques	Erreurs phonémiques	Erreur de pause	Erreurs de liaison	Omission de phonème /mot	Éléments suprasegmentaux
√		×	×	×	×

L'apprenant présente des erreurs liées aux éléments suprasegmentaux de la langue française, notamment en ce qui concerne l'intensité et la durée de l'accentuation de la lettre "e" dans le mot "aimer" et "penser" Il prolonge davantage la durée de l'accentuation de cette lettre par rapport à l'articulation normale de ce phonème.

Apprenant 11 :

Orthographe	Prononciation de l'apprenant	Descriptions des erreurs (interférences)	Prononciation correcte
penser		"allongement de la	se pã.se

		syllabe accentuée"	
sourir	/sə.ʁε	Substitution entre voyelle (ə) (u)	su /ʁiʁ/
Des	Substitution entre voyelle (ε) (i)	/dε/	//dis/

L'apprenant a rencontré une difficulté spécifique dans la prononciation du français, en particulier en ce qui concerne la lettre "r" dans le mot "sourire". Il a substitué la prononciation correcte de la lettre "r" par une prononciation similaire au son "kh" en anglais ou au son "خ" en arabe. C'est une erreur fréquente pour les apprenants non natifs du français, car la prononciation du "r" en français est souvent délicate pour ceux dont la langue maternelle ne comporte pas ce son particulier.

En français, le son "r" est prononcé comme une sorte de "grondement" guttural qui se produit à l'arrière de la gorge. C'est une caractéristique phonétique importante du français, et son absence ou sa mauvaise prononciation peut rendre le discours de l'apprenant moins fluide et moins naturel.

De plus, l'apprenant a également prolongé la voyelle "i" dans le mot "sourire". En français, la longueur des voyelles peut avoir un impact significatif sur le sens des mots, et la durée des voyelles peut varier d'un mot à l'autre. Il est important d'acquérir une compréhension précise de la durée des voyelles en français pour éviter les confusions sémantiques.

"ri" - Le "r" ici est prononcé en faisant un léger roulement de la langue contre le palais, typique de la prononciation du "r" en français.

Donc, la prononciation globale serait quelque chose comme "s-oo-ree-r." Assurez-vous de faire le roulement de la langue pour le "r" pour une prononciation correcte du mot "sourire."

Prononciation du mot "sourire" en français ne comprend généralement pas une prolongation ou une accentuation particulière sur la voyelle "i". La prononciation standard du mot "sourire" est plus proche de "s-oo-ree-r", avec une durée normale pour chaque syllabe.

L'accentuation et la durée des voyelles peuvent varier en français en fonction de la région, du dialecte ou de l'accent d'une personne, mais la prononciation standard n'implique pas de prolongation particulière de la voyelle "i" dans ce mot. Donc, la prononciation standard est simplement "s-oo-ree-r"

Tableau 35: Classification d'interférence phonétique et compraison des erreurs

Locuteur	Erreur de liaison	Omission de phonèmes	Interférence phonétiques	Ajout de phonèmes	Totaux des erreurs individuels
L1	0	0	1	1	2
L2	0	1	1	2	4
L3	0	0	1	1	2
L4	0	0	0	0	0
L5	0	0	0	0	0
L6	0	0	1	4	5
L7	0	0	0	0	0
L8	0	1	1	0	2
L9	0	2	0	0	0
L10	0	0	1	0	1
Total des erreurs par catégorie	0	4	6	8	16

Graphie 9 :

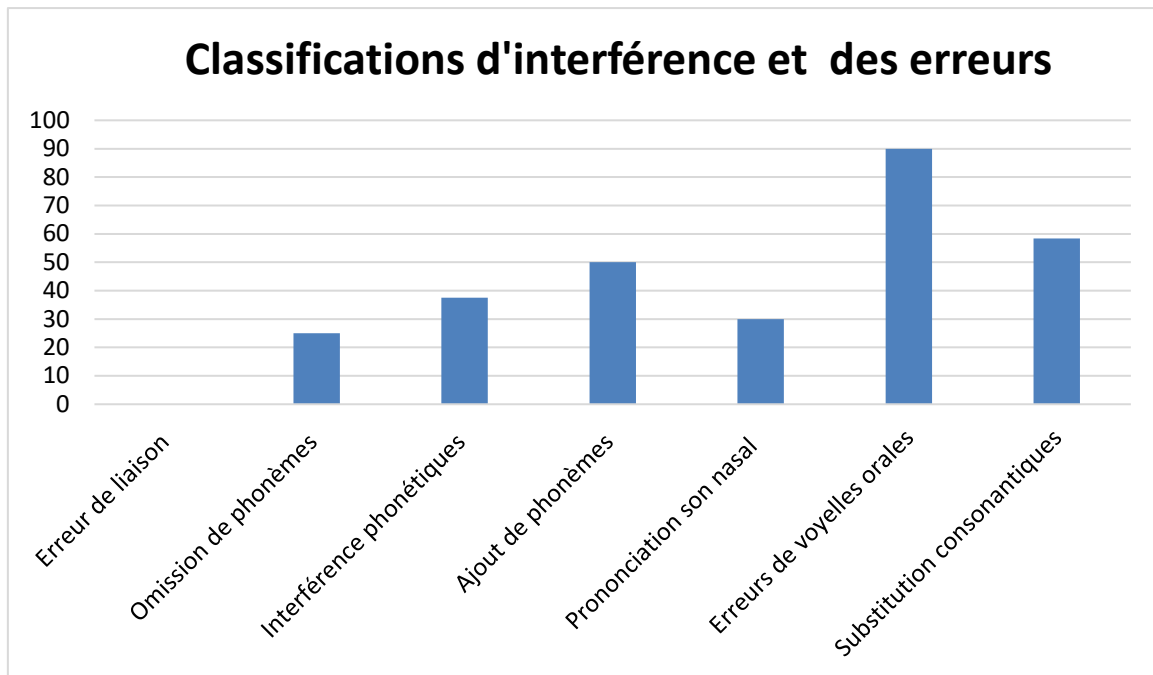


Figure 8: Classifications d'interférence et des erreurs

Ces pourcentages représentent la répartition des types d'erreurs par rapport au total des erreurs pour chaque type d'erreur

Diversité des erreurs : Les apprenants présentent une variété d'erreurs phonétiques, ce qui indique la nécessité d'une approche pédagogique personnalisée. Chaque apprenant peut avoir des besoins spécifiques en matière de prononciation.

Interférence phonétique : L'interférence phonétique est un défi commun. Il est important de sensibiliser les apprenants aux différences entre leur langue maternelle et la langue cible, en mettant l'accent sur les sons spécifiques qui posent problème.

Tableau 36: Substitution entre consonnes

Substitution	Prononciation incorrecte
Consonne (v) et (f)	2
(p, b)	3
[ʒ] [dʒ]* () جيم (jîm)	2

Ces pourcentages représentent la répartition des erreurs de substitution par rapport au nombre total d'apprenants, qui est de 10.

Constat :

Substitution de Consonnes (v) et (f) (20%) :

Les apprenants ont tendance à substituer les consonnes (v) et (f), ce qui peut entraîner des confusions dans la prononciation de mots.

Substitution de (p, b) (30%) :

Les apprenants commettent fréquemment des erreurs de substitution entre les consonnes (p) et (b). Cela peut affecter la compréhension lors de la communication orale.

Substitution [ʒ] [dʒ] (جيم (jîm))* (20%) :

Les apprenants commettent des erreurs lors de la prononciation de la lettre arabe "جيم" (jîm), en substituant [ʒ] [dʒ]*. Cela peut rendre difficile la communication en arabe.

R uvulaire : Comme mentionné précédemment, dans de nombreux mots français, le /r/ est prononcé de manière uvulaire, où la partie postérieure de la langue est en contact avec le palais uvulaire. C'est le cas dans des mots comme "voudrais", où le /r/ est prononcé de cette manière.

R guttural : Dans certains mots français, en particulier lorsqu'un /r/ est en fin de mot ou suivi d'une consonne, il peut être prononcé de manière gutturale. Cela signifie que le son est produit plus à l'arrière de la gorge et peut ressembler au son "kh" en anglais ou au son "خ" en arabe. C'est le cas dans le mot "après", où le /r/ est prononcé de manière gutturale.

Donc, en résumé, il existe une variation dans la prononciation du /r/ en français, où il peut être prononcé de manière uvulaire dans certains contextes et de manière gutturale dans d'autres. La prononciation spécifique dépend souvent de la position du /r/ dans le mot et de son environnement phonétique.

Tableau 37: Substitution entre son nasal et orale

Substitution	Prononciation		Prononciation Incorrecte
	Correcte	Pourcentage	
Dénaliation			
[â][n]	9		1
Total			

Constat

Un seul apprenant faisant des erreurs de prononciation en français lors du sixième semestre, parmi un groupe de 10 apprenants :

Réussite de la majorité : Le constat que la majorité des apprenants (9 sur 10) ne font pas d'erreurs de prononciation en français est un signe positif de l'efficacité de l'enseignement. Cela montre que la plupart des apprenants ont réussi à acquérir une prononciation

Tableau 38: Répertoire des erreurs de prononciation des voyelles orales

Locuteur	Voyelle orale	Voyelle nasal	Total des erreurs
L1	1	0	1
L2	2	1	3
L3	1	0	1
L4	0	1	1
L5	0	0	0
L6	1	0	0
L7	0	0	0
L8	0	0	0

L9	0	0	0
L 10	4	1	5
L11	0	0	0
Total des erreurs selon les catégorie	9	3	10

Ces apprenants parlent l'arabe soudanais et le bedja, qui ont leurs propres systèmes phonologiques et règles de prononciation. Les erreurs de voyelles peuvent découler de différences entre ces langues maternelles et la langue cible.

Variabilité des erreurs :

Les erreurs de voyelles orales et nasales varient en fonction des apprenants. Cela suggère que chaque apprenant peut rencontrer des défis phonétiques particuliers en fonction de sa langue maternelle et de ses habitudes de prononciation.

5.6. Analyse des questionnaires des enseignants de FLE

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) occupe une place significative dans le paysage éducatif du Soudan, où il est enseigné dans divers établissements et départements de français à travers le pays. Les enseignants de FLE, en tant qu'acteurs clés de la diffusion de la langue et de la culture françaises, jouent un rôle essentiel dans la formation linguistique et culturelle des apprenants soudanais.

L'objectif de cette étude est de réaliser une analyse approfondie des pratiques d'enseignement du FLE au Soudan en se concentrant sur les perspectives et les expériences des enseignants. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné à un échantillon représentatif d'enseignants de FLE provenant de différents départements de français dans les universités soudanaises.

Ce questionnaire vise à explorer divers aspects de l'enseignement du FLE au Soudan, notamment les méthodes pédagogiques, les ressources utilisées, les défis rencontrés et les opportunités qui se présentent dans cet environnement plurilingue. Nous nous intéressons particulièrement à la prononciation et à son enseignement, en mettant en lumière l'impact du plurilinguisme sur la maîtrise de la phonétique française.

Notre étude s'inscrit dans une perspective de recherche visant à améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au Soudan et à contribuer au développement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants. Les résultats de cette analyse de questionnaire seront précieux pour les décideurs en éducation, les responsables de programmes d'enseignement du FLE et les enseignants eux-mêmes, en fournissant des données empiriques sur les pratiques actuelles et en identifiant des pistes d'amélioration.

5.6.1. Description des réponses

Ci-dessous nous présenterons les réponses données en pourcentage.

Nous choisissons de chaque université quelques enseignants afin de nous pouvoir posséder des différentes idées de part des enseignants

Concernant le sexe des enquêtés, nous avons 16 femmes (enseignantes (53.3%) et 14 homme (47.6%)

Concernant le niveau d'étude, 14 doctorat, 12 maitrises, 3 poste doctorat, 1 licence.

En ce qui est de la durée de leurs expériences dans l'enseignement, il est ressorti que douze de ces enseignants (soit 43. %) Enseignaient plus de dix ans tandis que seize enseignant (soit 50. %) Sont moins de dix ans. Deux autres (soit 6.3%) avaient fait dix ans.

La deuxième partie :

Cette partie est nombré qui commencent par 1 et se termine par question 17. Donc ci-dessous nous donnerons les résultats détaillés avec le pourcentage fait.

La question (1) concernant la formation continue qui est selon les résultats 22 enseignant soit (73.3%) ont suivi une formation suffisante et 8 enseignants soit (26.7%) leurs formations ne sont pas suffisante

La question 2, nous avons posé une question pour savoir si la formation suivie par les enseignants avait pris en compte l'enseignement de phonétique, quinze enseignants (soit 50.7%) ont répondu affirmativement alors que quinze autres (50%) ont répondu par la négative.

Dans la question 3, est posé pour que on puisse savoir l'origine ethnique des apprenants et aussi nous leur demandons s'ils connaissent la nature de leurs langues.

Cette question est pour l'objective de savoir si l'enseignant sait les systèmes phonétiques de langues maternelles des apprenants, puisque la connaissance des systèmes

phonétiques de la langue maternelle peut aider l'enseignant d'appliquer la méthode contrastive ou d'autres méthodologies de correction phonétique. (Le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de transferts et d'interférences. (Lado, 1957).

La connaissance des langues des apprenants ce ne sont pas obligatoires mais nous voulons dire que peut aider l'enseignant d'adapter des exercices utiles pour améliorer la prononciation et exercer les organes du système articulatoire.

Question (4) Dans la deuxième partie « Difficultés rencontrées et le rôle des langues maternelles sur l'apprentissage du FLE », nous avons voulu recenser les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés et savoir s'ils sont spécifiques aux arabophones ou dans tous les langues parlés au Soudan.

La réponse 14 enseignants (46.7) répondent que les étudiants dans leurs classes sont multilingues et 5 enseignants leurs classes est monolingue (16.7) mais 11 apprenants ne savent pas les langues maternelles de leurs apprenants. En effet, c'est normal puisque de façon générale quelque fois c'est difficile d'identifier la langue maternelle ou la langue 1 des apprenants puisque dans plusieurs contextes la langue maternelle est ambiguë ça veut dire ils ne parlent pas les langues de sa famille ils parlent seulement l'arabe c'est le cas de nouvelles générations ou les familles qui vivent dans les régions dans les majorités sont arabophones.

Dans la question 5 nous avons les demandé de préciser les types de difficultés rencontrés.

C'est la question centrale qui nous cherchons à répondre au long de notre travail, puisque ce que nous intéressons c'est de découvrir les erreurs et tracer l'origine de ces erreurs et donner des pistes contribuant à l'amélioration de résoudre cette difficulté troublante pour les enseignants et les apprenants

Question (6 et 7,) est pour le rôle que peut jouer la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La question (8) est pour l'explication de ce rôle selon leur expérience.

Question 9 interroge l'enseignant sur l'impact des langues maternelles sur l'apprentissage du FLE. Nous voulons savoir sur quel niveau cet impact apparue visiblement cet impact.

Questions (10) est pour que l'enseignant cite certains effets sur la prononciation.

Question 11 suit à la question 10

Pour la question 12 est consacré à la connaissance de l'utilisation de langue en classe du FLE.

Les résultats montrent que 18(60%) utilisent arabe d'Omdurman mais 12 (40 %) utilisent arabe classique.

Donc, il est noté que les autres dialectes soudanais ne sont pas utilisés. Puisque l'arabe c'est la langue centrale des soudanais.

L'arabe Omdurman c'est l'arabe courant ou bien la langue comme on dit langue des culturels.

Question 13 est pour savoir les problèmes qui rencontrent les enseignants dans une classe des arabophones.

La question 14 pour la connaissance de la phonétique de la langue arabe

Questions (14 et 15) -a visent à savoir si les enseignants considèrent que la connaissance de la phonétique des langues maternelles peut être une utile pour l'acquisition d'une langue étrangère comme par exemple la phonétique de l'arabe en tant que la langue maternelle de la majorité des apprenants et langue seconde pour les autres.

Il y 21 (soit 70 étudiant ont des connaissances sur la phonétique arabe et 9 (30%) n'ont pas de connaissance

Pour les enseignants qui connaissent la phonétique arabe 28 (93.3 %) disent que leurs connaissances sont très bien mais (2 6.7 %) seulement voient que leurs connaissances sont faibles.

Question 15 : A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A () indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

21 enseignants voient que est indispensable 70 % et 9 voient que n'est pas important 30 % Question 16, nous avons demandé aux enseignants s'il remarque que l'anglais comme premier langue étrangère fait impact à la prononciation du français La troisième

partie, cette partie était consacrée à l'expérience des enseignants quant à l'utilisation des méthodes liés à l'enseignement de la prononciation nous avons eu des questions demandant à l'enseignant de préciser les méthodes de corrections phonétiques qu'il utilise aux cours de français.

Choix de l'échantillon, pré-enquête et passation du questionnaire

Le questionnaire est destiné aux enseignants de français dans les universités soudanaises 30 enseignants a été répondu à notre questionnaire

Dans le but de réaliser ce questionnaire, nous avons voyagé à Port-Soudan pour rencontrer nos collègues au département de français afin de répondre aux questionnaires, puis nous avons voyagé à Khartoum pour rencontrer les enseignants aux universités à Khartoum (cinq universités) et l'institut français de Khartoum.

15 enseignants dans d'autres régions auxquelles nous avons envoyé 15 questionnaires en whatsapp et mail. Certains n'ont pas répondu mais les majorités nous l'avons renvoyé sans retard. Les enseignantes sont 16 (soit 53,3%) et les enseignants sont 14 (soit 46,7%)

Selon les réponses au questionnaire destiné aux enseignants du FLE au Soudan, vingt-deux d'entre eux font des formations (stages) suffisantes (soit 66,7%)

Un seul était sans une quelconque formation. De plus, nous avons constaté que sur les trente enseignants, vingt-cinq (soit 83.3%) disposaient d'une formation en pédagogie, vingt-trois d'entre eux étant du niveau universitaire et les deux autres du niveau tertiaire.

Concernant, leurs niveau d'étude 13 entre eux sont dictors (43%) et 3 sont post doctorats (10%), 4 sont maitrises.

Concernant la formation sur la didactique de la phonétique 15 ont fait un stage (soit 50 %) et 15 n'ont pas fait (soit 50%)

Pour la question de diversité ethniques dans la classe du FLE les réponses sont 23 enseignant qui réponde oui (76.7) et 7 répondu non (23.3)

Pour la question des langues maternelles des apprenants (50%) parlent langues maternelles que l'arabe et (36%) parlent l'arabe comme langue maternelle.

Nous avons les enseignants s'ils ont rencontré des difficultés à enseigner des étudiants parlent différentes langues maternelles. 29% sont trouvent une difficulté

Concernant la langue enseignée en classe du FLE :

5.6.2. Les tableaux et les graphes de pourcentage :

Tableau 39: Sexe

		Frequency	Percent
Valid	F	16	53.3
	M	14	46.7
	Total	30	100.0

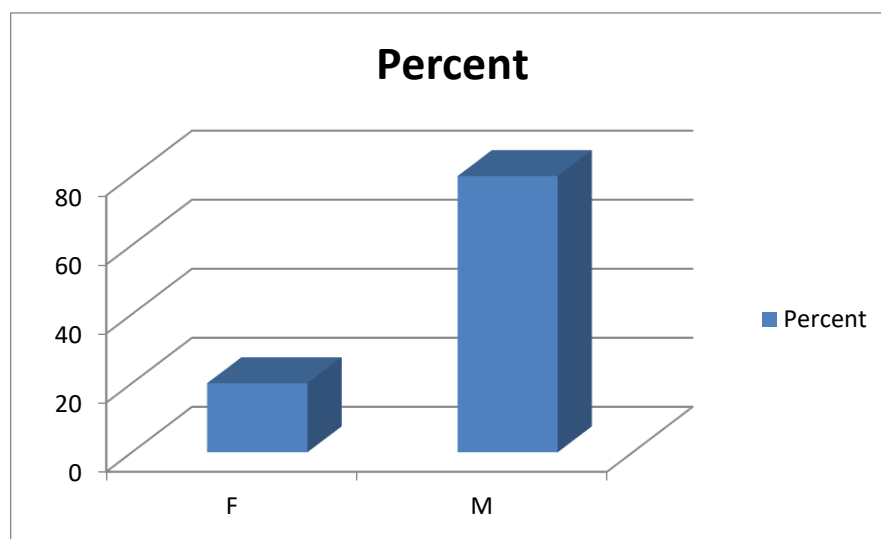


Figure 9: Sexe

Le tableau présenté indique la répartition des répondants en fonction de leur genre (F pour féminin et M pour masculin). Sur un total de 30 répondants, 16 sont de sexe féminin (53,3 %) tandis que 14 sont de sexe masculin (46,7 %).

Cette répartition montre une légère prédominance des répondantes féminines, mais les deux groupes sont relativement proches en nombre. Il est intéressant de noter que l'échantillon est assez équilibré en termes de genre, ce qui peut être important pour l'analyse des données et les conclusions de l'enquête. Une répartition équilibrée peut contribuer à une représentation plus complète des points de vue et des expériences des répondants, en minimisant tout biais potentiel lié au genre.

Tableau 40: Nombre d'années d'expériences du travail

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	B.A	12	40.0	40.0	40.0
	maîtrise	14	46.7	46.7	86.7
	Doctorat	1	3.3	3.3	90.0
	post-doctorat	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

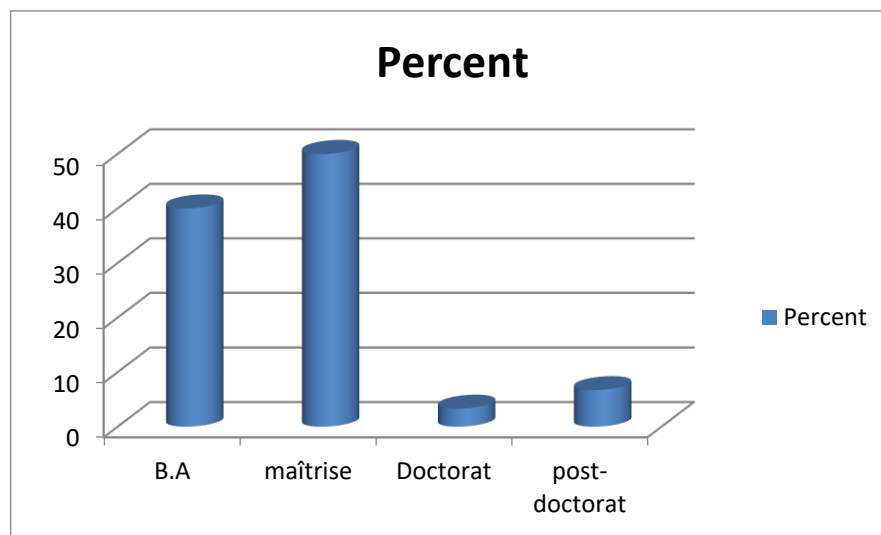


Figure 10: Niveau d'étude

Le tableau présente le nombre d'années d'expérience de travail des répondants, en fonction de leur niveau d'éducation. Voici l'analyse des données :

Les répondants ayant un baccalauréat (B.A) représentent 40 % de l'échantillon, soit 12 personnes.

Ceux ayant une maîtrise constituent la majorité avec 46,7 %, soit 14 personnes.

Seul 1 répondant (3,3 %) détient un doctorat.

Enfin, 3 répondants (10 %) ont un niveau d'expérience post-doctorat.

En observant ces données, on remarque que la majorité des répondants ont atteint un niveau de maîtrise, suivi des titulaires d'un baccalauréat. Les niveaux de doctorat et d'expérience post-doctorat sont moins représentés dans l'échantillon

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est :

Tableau 41: formation d'enseignement du FLE

		Frequenc y	Percent
Valid	Suffisante	20	66.7
	insuffisante	10	33.3
	Total	30	100.0

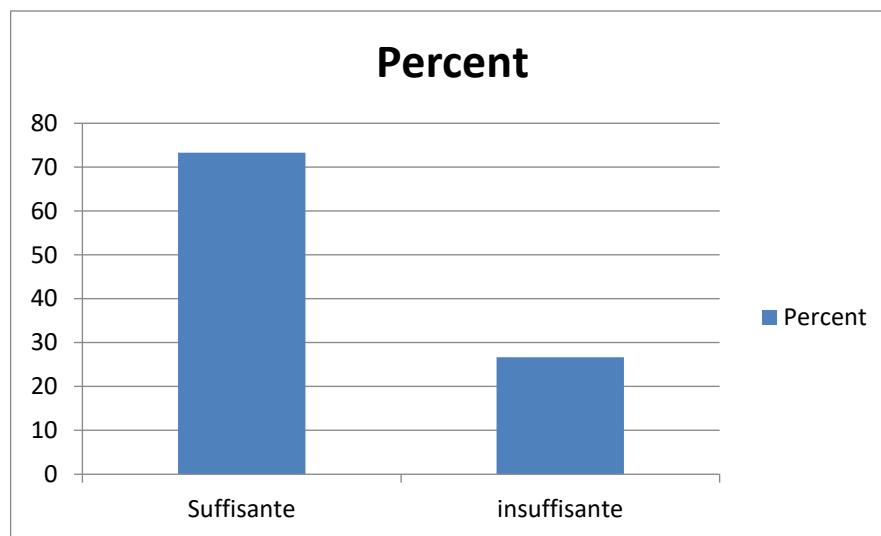


Figure 11: formation d'enseignement du FLE

Le tableau présente les réponses des répondants concernant la suffisance de leur formation en enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) assisté. Voici l'analyse des données :

20 répondants (66,7 %) estiment que leur formation en enseignement du FLE assisté est suffisante.

10 répondants (33,3 %) estiment que leur formation en enseignement du FLE assisté est insuffisante.

Ces résultats indiquent que la majorité des répondants considèrent que leur formation en enseignement du FLE assisté est adéquate, tandis qu'une partie minoritaire la juge insuffisante. Cette perception de la suffisance de la formation peut avoir un impact sur leurs compétences et leur confiance dans leur capacité à enseigner le FLE assisté de manière efficace. Ces données peuvent être utiles pour évaluer la qualité de la formation en FLE assisté et identifier les domaines qui pourraient nécessiter une amélioration.

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique

Tableau 42: Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique

	Fréquence	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Oui	15	50.0	50.0	50.0
Non	15	50.0	50.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

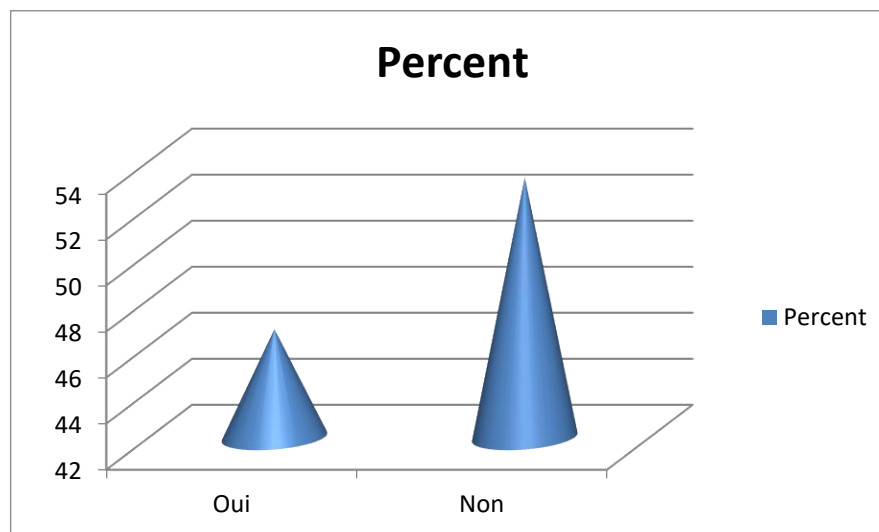


Figure 12: Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique

Le tableau indique les réponses des répondants à la question de savoir s'ils ont suivi une formation sur l'enseignement de la phonétique. Voici l'analyse des données :

15 répondants (50 %) ont déclaré avoir suivi une formation sur l'enseignement de la phonétique.

15 répondants (50 %) ont répondu qu'ils n'avaient pas suivi une telle formation.

Ces résultats montrent une répartition égale entre les répondants ayant suivi une formation en enseignement de la phonétique et ceux qui ne l'ont pas fait. Il est intéressant de noter que la moitié de l'échantillon a acquis une formation spécifique dans ce domaine, tandis que l'autre moitié ne l'a pas fait. Cette distinction peut avoir des implications sur leurs compétences en phonétique et leur approche de l'enseignement de cette compétence aux apprenants en FLE.

3. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies :

Tableau 43: Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies

		Frequenc y	Percent
Valid	Oui	23	76.7
	Non	7	23.3
	Total	30	100.0

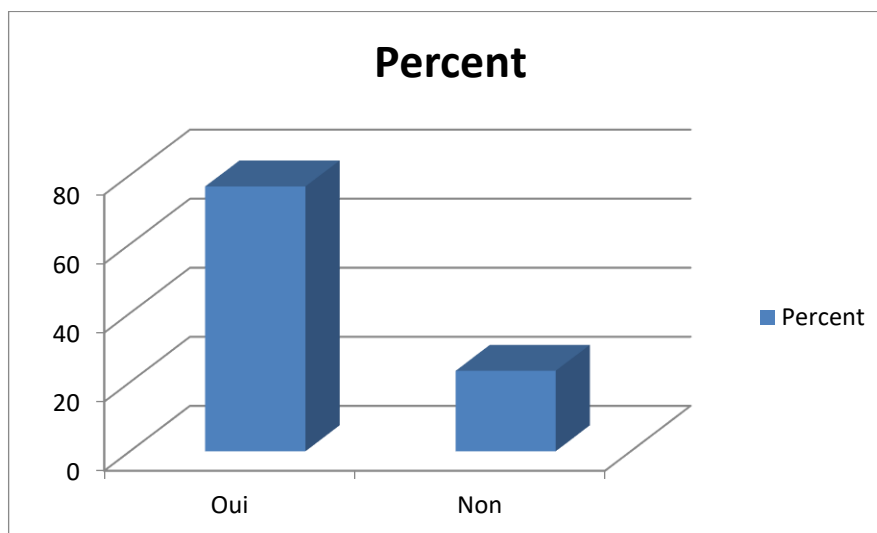


Figure 13: Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies

Le tableau indique les réponses des enseignants à la question de savoir s'il y a des apprenants de différentes ethnies dans leur classe. Voici l'analyse des données :

23 enseignants (76,7 %) ont répondu affirmativement, indiquant qu'il y a des apprenants de différentes ethnies dans leur classe.

7 enseignants (23,3 %) ont répondu par la négative, déclarant qu'il n'y a pas d'apprenants de différentes ethnies dans leur classe.

Ces résultats indiquent que la majorité des enseignants ont des apprenants de différentes ethnies dans leur classe, ce qui reflète la diversité ethnique au sein de leurs groupes d'apprentissage. Cette diversité peut avoir des implications sur l'enseignement et nécessiter des approches pédagogiques adaptées pour répondre aux besoins variés des apprenants issus de différentes ethnies.

4. Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles

Tableau 44: Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles

		Frequency	Percent
Valid	Oui	14	46.7
	Non	5	16.7
	Je ne sais pas	11	36.7
	Total	30	100.0

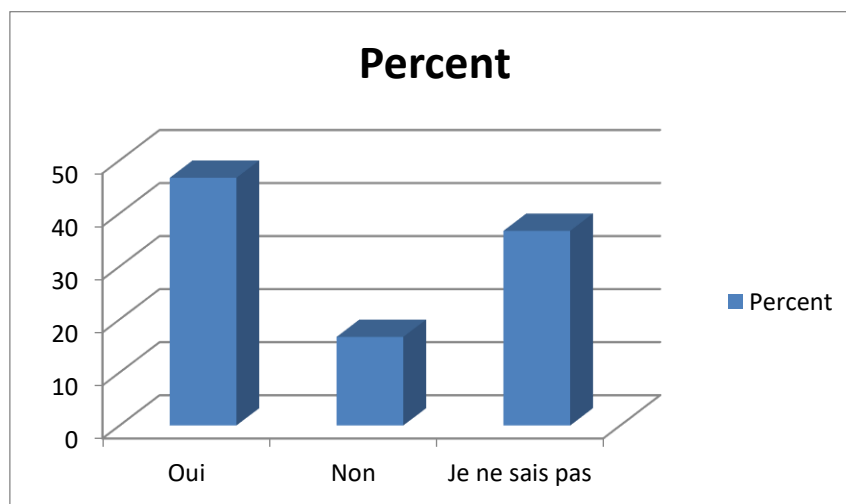


Figure 14: Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles

Le tableau indique les réponses des enseignants à la question de savoir si leurs apprenants parlent différentes langues maternelles.

14 enseignants (46,7 %) ont répondu affirmativement, indiquant que leurs apprenants parlent différentes langues maternelles.

enseignants (16,7 %) ont répondu par la négative, déclarant que leurs apprenants ne parlent pas différentes langues maternelles.

11 enseignants (36,7 %) ont répondu "Je ne sais pas", ce qui suggère une incertitude quant à la diversité des langues maternelles au sein de leur groupe d'apprentissage.

Ces résultats montrent que, selon les réponses, il existe une certaine diversité en ce qui concerne les langues maternelles des apprenants. Cependant, une proportion significative des enseignants semble incertaine ou ne sait pas si leurs apprenants parlent différentes langues maternelles. Cette incertitude peut refléter le besoin d'une enquête plus approfondie sur la composition linguistique des classes de FLE.

5. Êtes -vous confrontés à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

Tableau 45: problèmes rencontrés

		Frequency	Percent
Valid	Oui	29	96.7
	Non	1	3.3
	Total	30	100.0

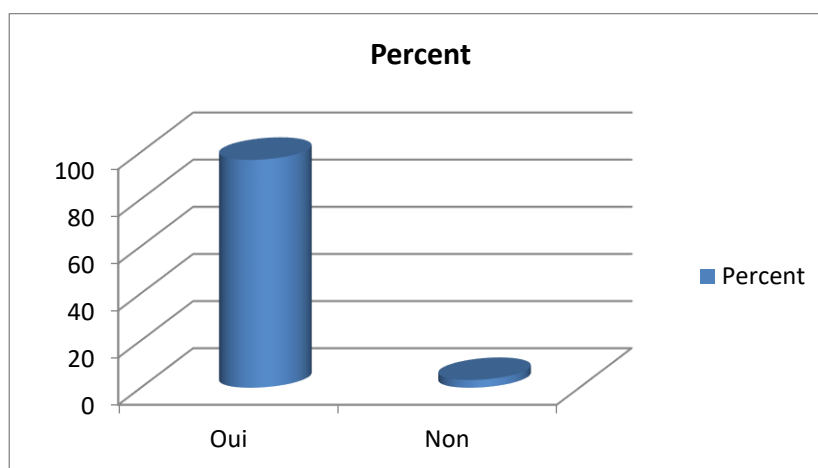


Figure 15: problèmes rencontrés

Le tableau présente les réponses des enseignants à la question de savoir s'ils sont confrontés à des problèmes lorsqu'ils enseignent le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues.

29 enseignants (96,7 %) ont répondu affirmativement, indiquant qu'ils sont confrontés à des problèmes lors de l'enseignement du français dans des classes où les étudiants parlent différentes langues.

1 enseignant (3,3 %) a répondu par la négative, déclarant qu'il n'est pas confronté à de tels problèmes.

Ces résultats mettent en évidence que la grande majorité des enseignants font effectivement face à des problèmes lorsqu'ils enseignent le français à des étudiants plurilingue. Ces problèmes peuvent découler de la diversité linguistique, des besoins individuels des apprenants et des défis liés à la communication interculturelle, ce qui peut nécessiter des stratégies pédagogiques adaptées pour surmonter cet obstacle

6. Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

Tableau 46: langue en class

		Frequency	Percent
Valid	arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman)	18	60.0
	arabe classique	12	40.0
	Total	30	100.0

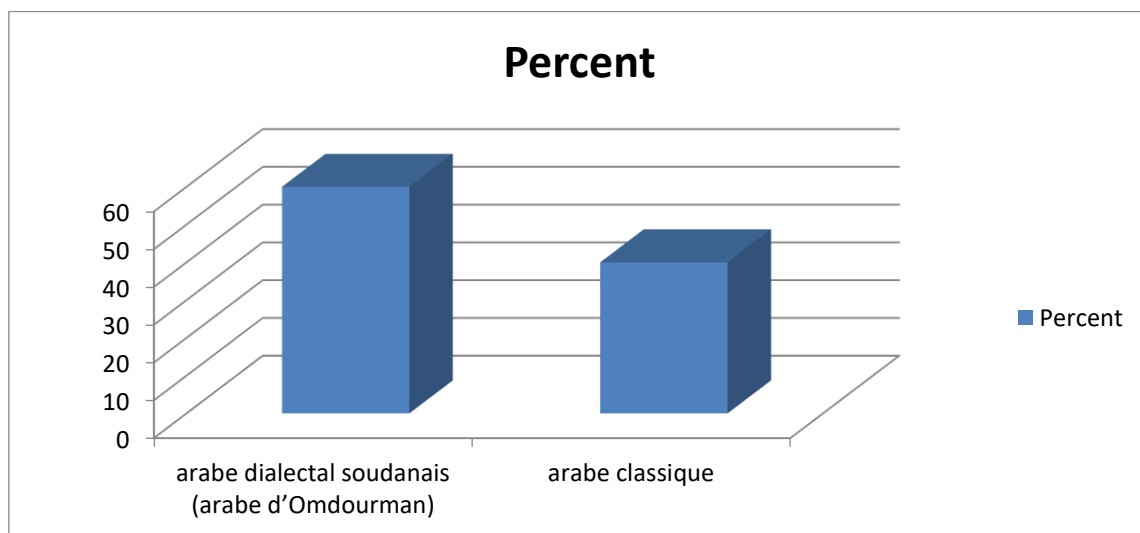


Figure 16: langue en class

Le tableau indique la langue dans laquelle les enseignants expliquent à leurs élèves. Voici l'analyse des données :

18 enseignants (60,0 %) expliquent à leurs élèves en arabe dialectal soudanais, également connu sous le nom d'arabe d'Omdourman.

12 enseignants (40,0 %) expliquent à leurs élèves en arabe classique.

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants expliquent à leurs élèves en utilisant l'arabe dialectal soudanais, tandis qu'une proportion significative utilise l'arabe classique. Le choix de la langue peut être influencé par divers facteurs, notamment la préférence des enseignants et les besoins des apprenants. Cette information est pertinente pour comprendre la dynamique linguistique dans les salles de classe de FLE au Soudan.

7. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

Tableau 47: connaissance de la phonétique arabe

		Frequency	Percent
Valid	Oui	21	70.0
	Non	9	30.0
	Total	30	100.0

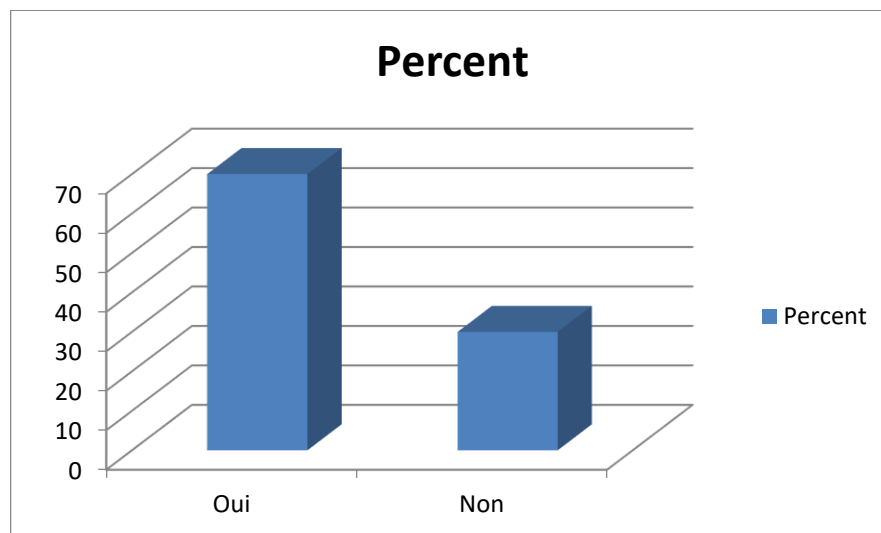


Figure 17: Connaissance de la phonétique arabe

Le tableau indique les réponses des enseignants à la question de savoir s'ils ont une connaissance de la phonétique arabe. Voici l'analyse des données :

21 enseignants (70,0 %) ont répondu affirmativement, indiquant qu'ils ont une connaissance de la phonétique arabe.

9 enseignants (30,0 %) ont répondu par la négative, déclarant qu'ils n'ont pas de connaissance de la phonétique arabe.

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants ont une connaissance de la phonétique arabe, ce qui peut être un atout dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), notamment pour expliquer et corriger la prononciation des apprenants arabophones. Cependant, un nombre non négligeable d'enseignants n'ont pas de connaissance de la phonétique arabe, ce qui peut influencer leur approche de l'enseignement de la phonétique en FLE.

8. Si oui, considérez- vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

Tableau 48: la phonétique arabe

		Frequency	Percent
Valid	Très bien	28	93.3
	Moyenne	2	6.7
	Total	30	100.0

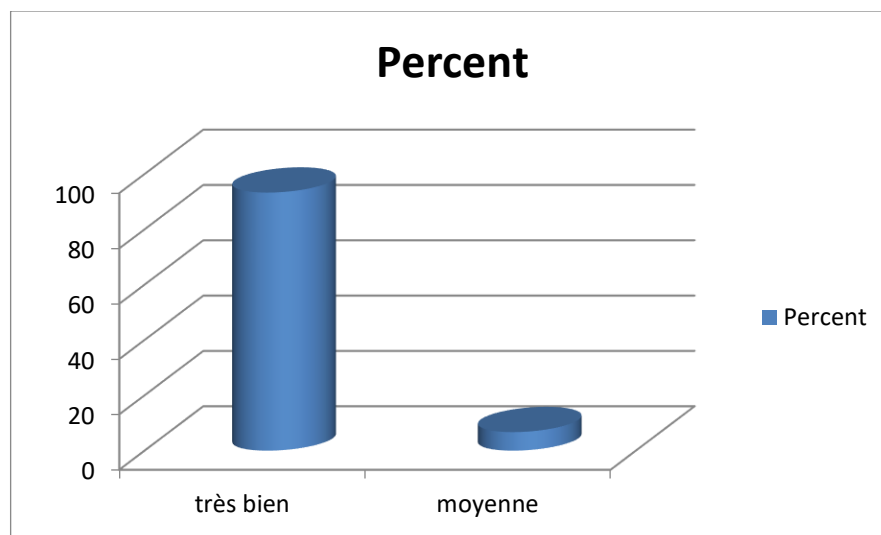


Figure 18: la phonétique arabe

Le tableau indique la manière dont les enseignants qui ont une connaissance de la phonétique arabe considèrent leur niveau de compétence. Voici l'analyse des données :

28 enseignants (93,3 %) estiment que leur connaissance de la phonétique arabe est "très bien".

2 enseignants (6,7 %) estiment que leur connaissance de la phonétique arabe est "moyenne".

Ces résultats montrent que la grande majorité des enseignants qui ont une connaissance de la phonétique arabe se considèrent comme ayant un niveau de compétence "très bien" dans ce domaine. Cela suggère qu'ils ont une confiance élevée dans leurs compétences en phonétique arabe, ce qui peut être un atout précieux dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), en particulier pour l'enseignement de la prononciation aux apprenants arabophones.

9. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous.

Tableau 49: phonétique des langues maternelles

		Frequency	Percent
Valid	indispensable	21	70.0
	inutile	9	30.0
	Total	30	100.0

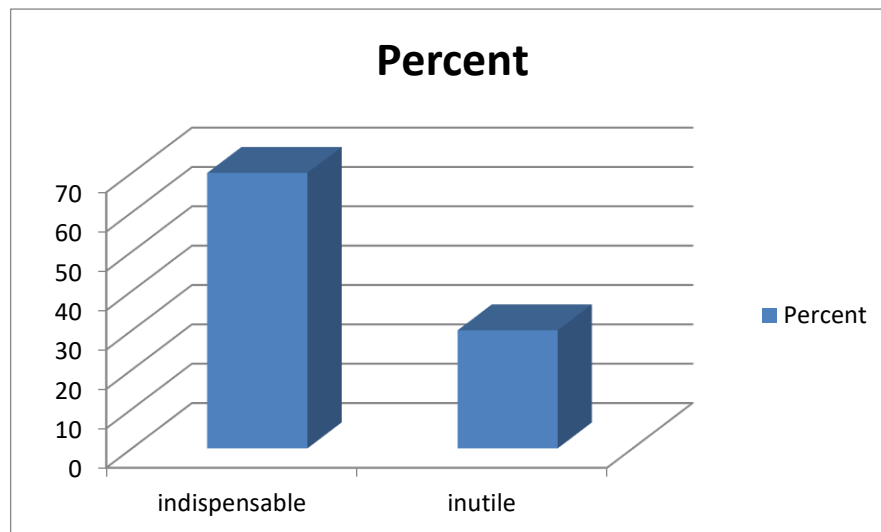


Figure 19: Phonétique des langues maternelles

Le tableau indique l'opinion des enseignants sur l'importance de la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants pour améliorer l'enseignement de la phonétique. Voici l'analyse des données :

21 enseignants (70,0 %) estiment que la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants est "indispensable" pour améliorer l'enseignement de la phonétique.

9 enseignants (30,0 %) considèrent que cette connaissance est "inutile".

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants estiment que la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants est indispensable pour améliorer l'enseignement de la phonétique en Français Langue Étrangère (FLE). Cette perception souligne l'importance de comprendre les particularités phonétiques des apprenants afin de mieux les accompagner dans l'apprentissage de la prononciation en français. Cependant, il existe une minorité d'enseignants qui estiment que cette connaissance n'est pas nécessaire, ce qui peut être lié à diverses approches pédagogiques en matière d'enseignement de la phonétique.

10. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Tableau 50: Méthode verbo - tonal

		Frequency	Percent
Valid	Oui	19	63.3
	Non	11	36.7
	Total	30	100.0

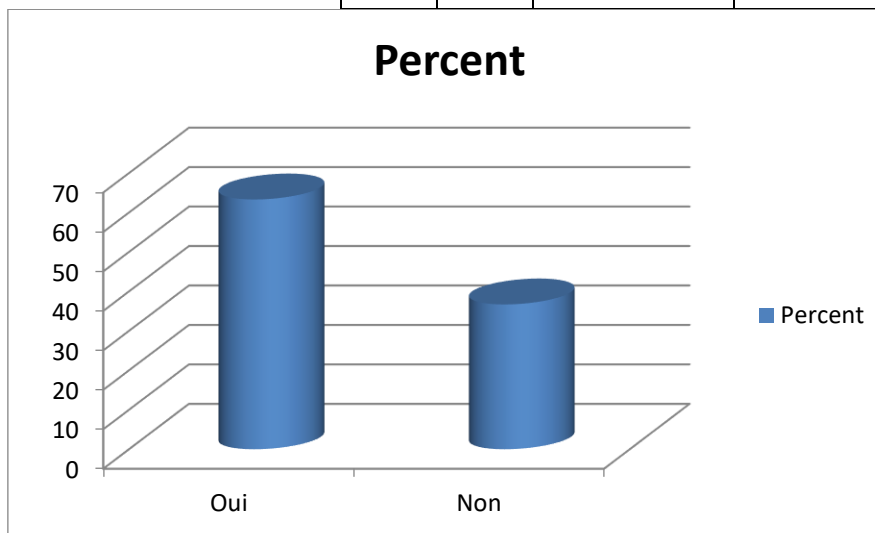


Figure 20: Méthode verbo - tonal

Le tableau indique que 19 enseignants (63,3 %) utilisent la méthode verbo-tonal pour la correction phonétique, tandis que 11 enseignants (36,7 %) ne l'utilisent pas. La méthode verbo-tonal est une approche qui se concentre sur la prosodie et le rythme de la langue pour

améliorer la prononciation des apprenants en français. La majorité des enseignants de cet échantillon l'utilisent, ce qui suggère que cette méthode peut être une pratique courante pour la correction phonétique en enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Cependant, un nombre significatif d'enseignants ne l'utilisent pas, ce qui peut indiquer une diversité d'approches pédagogiques en matière de correction phonétique dans l'enseignement du FLE.

11. Est- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Tableau 51: Différentes langues des étudiants

		Frequency	Percent
Valid	Oui	19	63.3
	Non	11	36.7
	Total	30	100.0

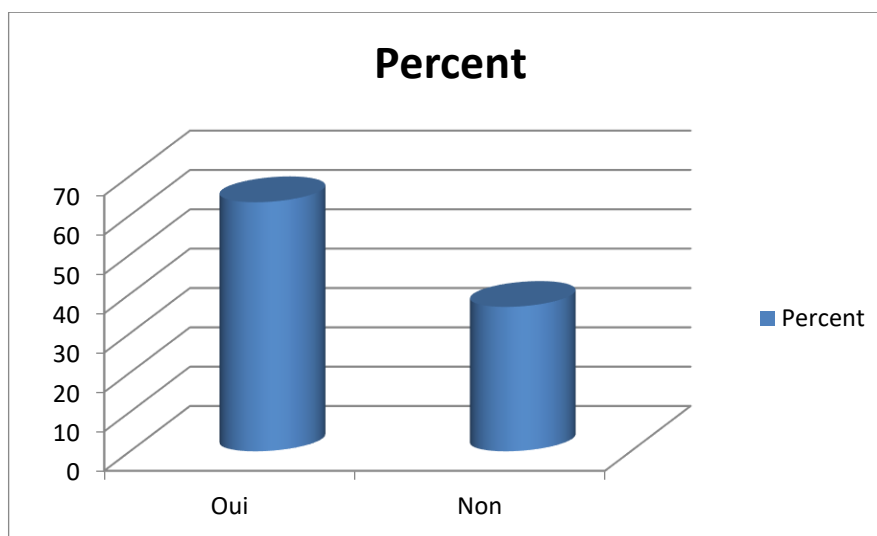


Figure 21: Différentes langues des étudiants

Le tableau indique que 19 enseignants (63,3 %) estiment que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants, tandis que 11 enseignants (36,7 %) estiment que les manuels ne le font pas. Cette répartition des réponses montre qu'il y a une proportion significative d'enseignants qui estiment que les manuels tiennent compte de la diversité linguistique des étudiants en Français Langue Étrangère (FLE). Cependant, il y a aussi un groupe d'enseignants qui estime que les manuels ne le font pas, ce qui peut avoir des implications sur la manière dont ils enseignent et abordent la prononciation en classe.

12. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

Tableau 52: Resolution des problèmes phonotique

		Frequency	Percent
Valid	souvent	10	33.3
	de temps en temps	6	20.0
	rarement	6	20.0
	jamais	8	26.7
	Total	30	100.0

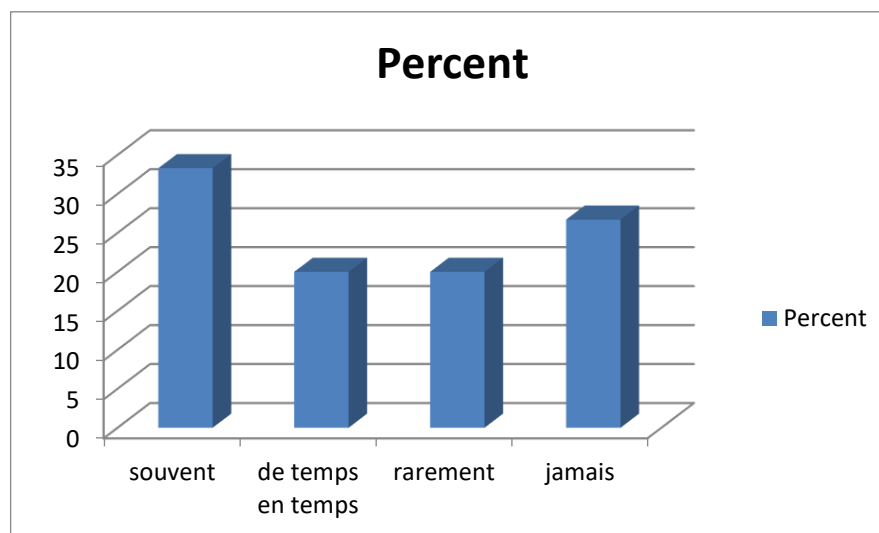


Figure 22: Resolution des problèmes phonotique

Le tableau indique la fréquence à laquelle les enseignants proposent des exercices appropriés de correction phonétique à leurs apprenants pour résoudre les problèmes phonétiques. Voici l'analyse des données :

10 enseignants (33,3 %) proposent souvent des exercices de correction phonétique.

6 enseignants (20,0 %) le font de temps en temps.

6 enseignants (20,0 %) le font rarement.

8 enseignants (26,7 %) n'ont jamais proposé de tels exercices.

Ces résultats montrent une variabilité dans la fréquence à laquelle les enseignants proposent des exercices de correction phonétique à leurs apprenants. Certains le font régulièrement (souvent ou de temps en temps), tandis que d'autres le font moins fréquemment (rarement ou jamais). La fréquence des exercices de correction phonétique peut avoir un impact sur la manière dont les apprenants améliorent leur prononciation en français, et il peut être intéressant d'explorer les raisons de cette variation dans les pratiques pédagogiques.

13. Est-ce que vous suivez le CECRL

(Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

		Frequency	Percent
Valid	Oui	18	60.0
	Non	12	40.0
	Total	30	100.0

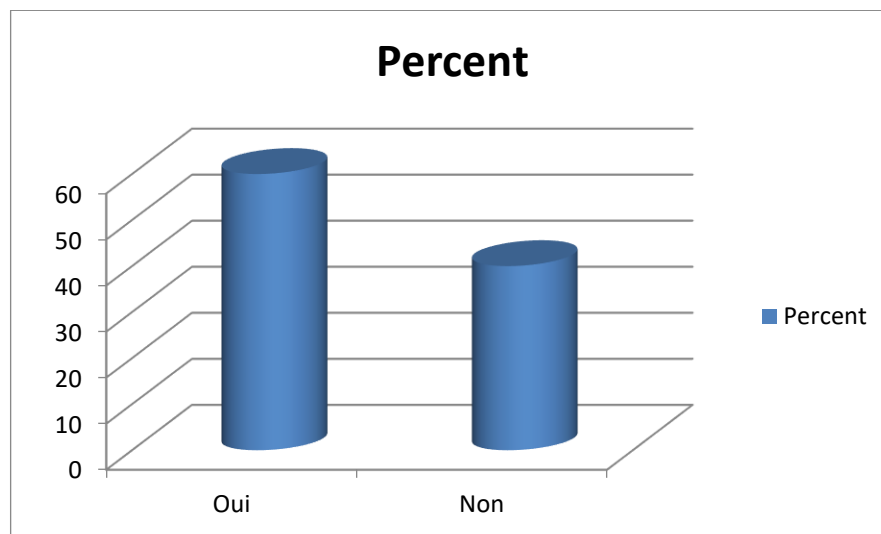


Figure 23: le CECRL

Le tableau indique si les enseignants suivent le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Voici l'analyse des données : 18 enseignants (60,0 %) suivent le CECRL en classe de FLE.

12 enseignants (40,0 %) ne le suivent pas.

Ces résultats montrent qu'une majorité des enseignants (60 %) utilisent le CECRL comme référence dans leur enseignement du FLE. Le CECRL est un cadre de référence

communément utilisé pour évaluer et enseigner les compétences linguistiques. Cependant, il y a également un groupe d'enseignants (40 %) qui ne le suit pas, ce qui peut indiquer une diversité d'approches pédagogiques et d'outils d'évaluation dans l'enseignement du FLE.

14. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

Tableau 53: La méthodologie de l'apprentissage

		Frequency	Percent
Valid	souvent	14	46.7
	de temps en temps	4	13.3
	rarement	2	6.7
	jamais	10	33.3
	Total	30	100.0

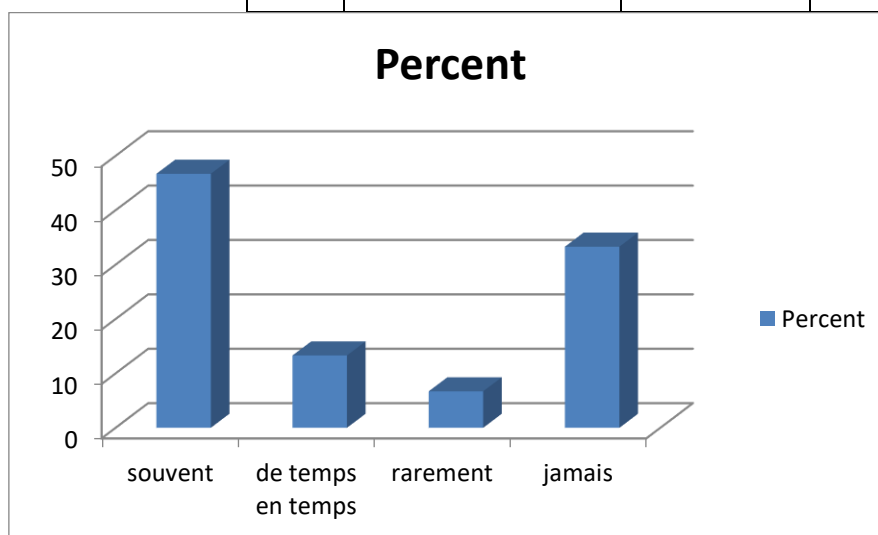


Figure 24: La méthodologie de l'apprentissage

Le tableau indique la fréquence à laquelle les enseignants appliquent la méthodologie d'apprentissage qui met en avant les ressemblances entre la phonétique arabe et la phonétique française tout en travaillant sur les différences. Voici l'analyse des données :

14 enseignants (46,7 %) appliquent cette méthodologie souvent.

4 enseignants (13,3 %) l'appliquent de temps en temps.

2 enseignants (6,7 %) l'appliquent rarement.

10 enseignants (33,3 %) ne l'appliquent jamais.

Ces résultats montrent une variabilité dans la fréquence à laquelle les enseignants utilisent cette méthodologie d'apprentissage spécifique en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Certains l'appliquent régulièrement (souvent), tandis que d'autres le font moins fréquemment (de temps en temps ou rarement). Il y a également un groupe d'enseignants qui n'utilise pas du tout cette méthodologie (jamais). Cette diversité dans les pratiques pédagogiques peut refléter des préférences individuelles et des approches spécifiques à chaque enseignant.

5.7. Pistes méthodologiques

Nous proposons de donner une piste méthodologique aux enseignants du FLE au Soudan de mener différentes méthodes des corrections phonétiques en particulier la méthode Verbo-Tonal, et la méthode d'oppositions phonétiques et la méthode audiovisuelle et l'analyse contrastive et celle de l'interligne aussi, l'enseignant soudanais doit donner beaucoup des exercices sur l'intensité, l'accentuation de la dernière syllabe pour trainer la mémoire de l'apprenant et sur la voyelle orale.

Cependant, il est important de noter que ces difficultés phonétiques ne sont pas insurmontables. En identifiant les erreurs spécifiques commises par les apprenants, il est possible de développer des stratégies pédagogiques adaptées pour améliorer la prononciation du français.

Les enseignants du FLE au Soudan peuvent jouer un rôle essentiel en tenant compte de la diversité linguistique des apprenants et en adaptant leurs méthodes d'enseignement en conséquence. Sensibilisation aux différences Phonétiques La première étape essentielle consiste à sensibiliser les étudiants aux différences phonétiques entre leur langue maternelle et le français. Il est nécessaire de leur faire prendre conscience des sons spécifiques au français qui peuvent être absents ou différents dans leurs langues maternelles. Des activités de discrimination auditive et de prononciation ciblées peuvent être mises en place pour développer leur oreille phonétique.

Au Soudan, il est rare de trouver des sociolinguistes, car il existe peu d'études dans ce domaine. Il est essentiel de renforcer l'enseignement et la transcription phonétique des langues autochtones rares. Malheureusement, il n'y a pas suffisamment de recherches sur les représentations linguistiques des apprenants qui étudient le français.

Il serait bénéfique de rapprocher les langues appartenant à différentes familles linguistiques afin d'appliquer des méthodes linguistiques et de comparer les mécanismes

linguistiques des deux langues. Une description sociolinguistique de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) pourrait également mettre en évidence la diversité linguistique, favorisant ainsi une prononciation compréhensible pour les francophones.

Afin d'améliorer la situation de l'enseignement, il est crucial que les linguistes soudanais mènent des études approfondies sur les langues locales. Cette suggestion est essentielle pour deux raisons, que nous considérons comme importantes.

Il est primordial, tout d'abord, d'identifier les typologies des langues, leurs familles, leurs structures syntaxiques, phonologiques, sémantiques, etc.

Deuxièmement, la connaissance et la maîtrise des langues maternelles par les enseignants de français langue étrangère (FLE) constituent un facteur auxiliaire dans le processus éducatif, permettant de déterminer l'origine linguistique des erreurs phonétiques. Cela permet ensuite de corriger ces erreurs en appliquant les exercices appropriés.

L'étude du plurilinguisme, des variations de l'arabe dialectal et des phonèmes résultant du contact de différentes diversités linguistiques doit être prise en compte par les pédagogues.

Il est également important de considérer les aspects psycholinguistiques pour évaluer l'impact concret de la diversité linguistique sur les compétences linguistiques, en particulier en ce qui concerne l'oral.

La pratique utilisant des méthodes sociolinguistiques développées peut être un facteur essentiel pour caractériser chaque compétence de la langue apprise, le français, tout en préservant les langues maternelles, les identités et les cultures des communautés.

Effectivement, au Soudan, il existe des difficultés spécifiques liées à la prononciation qui nécessitent des approches méthodologiques adaptées, permettant aux apprenants d'acquérir rapidement les bases fonctionnelles du français.

Une méthode d'apprentissage accéléré du français, telle que la méthode "verbo- tonal", présente l'avantage de ne pas perturber le développement linguistique des apprenants, tout en leur permettant de développer, dans un laps de temps limité, des compétences de communication, d'expression flexible et de réflexion cognitive dans cette seconde langue étrangère, dont le système phonétique diffère grandement de leurs langues maternelles.

Avec cette méthode, les cours peuvent être structurés de manière efficace pour atteindre les niveaux de compétence souhaités dans des délais raisonnables, tout en produisant des résultats considérables et comparables.

En conclusion, en accordant une attention particulière à ces aspects, l'apprenant sera davantage en mesure de mesurer ses compétences orales, ce qui aura un impact significatif sur sa maîtrise de la phonétique, ainsi que sur l'amélioration de la lecture et de l'écriture. L'application de compétences spécifiques nécessite des outils méthodologiques solides.

Il est donc difficile pour les apprenants de bien lire et écrire en français telle qu'elle est, sans une identification de leur niveau de système linguistique ou de leurs particularités morphosyntaxiques, en plus de leur champ phonétique.

En revanche, l'enseignement, l'apprentissage et la pratique de la langue étrangère ne se développent pas uniquement par la pratique nécessaire à des fins de communication lors des cours universitaires avec des collègues, notamment ceux qui n'apprennent pas le français. L'utilisation de la langue maternelle en dehors du contexte familial et la focalisation sur l'arabe soudanais en classe du FLE peuvent également expliquer pourquoi les apprenants ne sont pas motivés à pratiquer la langue apprise, à connaître ses éléments originaux et à revendiquer ses mécanismes de base.

En tant qu'enseignant, il est crucial depuis le début de l'enseignement de la langue française d'encourager activement les étudiants à s'intéresser largement à cette langue et à suivre les bons chemins qui les conduiront vers la réussite. De nos jours, avec les exigences de la vie économique, il est de plus en plus difficile pour les jeunes ayant une faible maîtrise des langues étrangères de trouver un emploi significatif. Par conséquent, il est essentiel pour les familles de veiller à l'avenir professionnel de leurs enfants.

Ainsi, la maîtrise du français revêt une importance considérable, non seulement pour les individus eux-mêmes, mais aussi pour leur famille. Elle ouvre des opportunités professionnelles et permet aux jeunes de se démarquer dans un monde de plus en plus compétitif. Il est donc primordial d'inciter les étudiants à valoriser et à investir dans l'apprentissage de la langue française, car cela peut avoir un impact significatif sur leur avenir professionnel et contribuer à leur épanouissement personnel.

5.7. 1.Objectif de l'enseignement de la Phonétique aux apprenants du FLE :

Effectivement, cette étude concentrée sur l'interférence phonétique, donc l'enseignement de la phonétique est très indispensable pour l'apprenant, en particulier l'apprenant plurilingue. Les cursus universitaires doit contenir des éléments de base du système phonétique français et à différencier phonie et graphie Pour que les étudiants sachent comment prononcer les lettres et les mots français afin de maîtriser la prononciation des sons

français de plus, la transcription phonétique des sons (API), les différentes syllabations en français, les caractéristiques des consonnes, voyelles et semi-consonnes : mode et lieu d'articulation).

« Les unités consonantiques ont un très bon pouvoir de distinction seule la semi-consonne [ɣ] pose quelque problème : n'apparaissent qu'à la finale de syllabe, elle est plus rare et son pouvoir, qui n'existe pas dans un petit nombre de paires minimales, se trouve limité » (Françoise Argal-Dutard.1996 :66)

Les principes de la phonologie et phonétique - la prosodie (l'intonation, le rythme, le débit, l'enchaînement, la liaison,) sont des éléments essentiels à enseigner, comme la phonologie synchronique et diachronique et La phonologie descriptive et La phonologie générale.

Pour l'amélioration de l'articulation de l'apprenant il fallait l'enseignant posséder les outils méthodologiques de la correction phonétique, exemple la méthode fondée sur des oppositions comme en linguistique structurale la méthode des oppositions phonologiques donne une grande importance à l'opposition des phonèmes. Elle propose aux apprenants des exercices ayant un ensemble des paires minimales qui ne diffèrent que d'un seul phonème donc à valeur exclusivement distinctive. Cette discrimination auditive, vise à opposer les phonèmes proches pour mieux les distinguer et éviter toute confusion aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En français, les principales paires sont entre autre [b] / [p], [f] / [v], [s] / [z], [k] / [g], [ʒ] / [ʃ], [t] / [d], [o] / [ɔ],

L'utilisation de la méthode contrastive en classe de français langue étrangère (FLE) est essentielle pour aider les apprenants soudanais à mieux comprendre les différences et les similitudes entre leur langue maternelle et le français pur surmonter la difficulté phonétique.

En se basant sur une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible, les enseignants peuvent identifier les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants soudanais lorsqu'ils apprennent le français. Cette analyse peut aider à élaborer des stratégies d'enseignement spécifiques qui permettent de corriger ces erreurs et d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

En se basant sur une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible, les enseignants peuvent identifier les erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants soudanais lorsqu'ils apprennent le français. Cette analyse peut aider à élaborer des stratégies

d'enseignement spécifiques qui permettent de corriger ces erreurs et d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

Il est important pour les apprenants de langues de reconnaître ces interférences phonétiques et de travailler sur la prononciation spécifique de chaque langue pour améliorer leur compétence linguistique globale. Cela souligne l'importance de la pratique, de l'écoute attentive et de l'acquisition de compétences de prononciation spécifiques pour chaque langue étudiée.

Pour améliorer la prononciation, l'apprenant peut bénéficier d'une pratique régulière, de l'écoute attentive de locuteurs natifs, et de l'exécution d'exercices de phonétique ciblés. La sensibilisation aux différences phonétiques entre sa langue maternelle et le français est également essentielle pour progresser dans la prononciation correcte. Avec de la persévérance et de la pratique, ces erreurs phonétiques peuvent être corrigées.

Enseignement Segmental

2.1. Les Voyelles et Consonnes : il est important que les enseignants Organisent des exercices de prononciation spécifiques pour les sons du français qui posent le plus de problèmes aux apprenants soudanais. Nous utilisons des exercices de répétition, de discrimination, et de lecture à voix haute pour renforcer la maîtrise de ces sons.

Les voyelles orales :

L'enseignant soudanais doit poursuivre une méthodologie de sensibilisation à la position de la langue et des lèvres :

Il doit s'assurer que les apprenants sont conscients de la position correcte de la langue et des lèvres lors de la prononciation des voyelles orales. Il peut utiliser des schémas ou des images pour montrer la position de la bouche pour chaque voyelle.

Exercices d'articulation :

Il peut proposer des exercices spécifiques pour chaque voyelle. Par exemple, il peut demander aux apprenants de pratiquer la prononciation de chaque voyelle en exagérant la position de la bouche. Il doit se concentrer sur les voyelles problématiques.

Vidéos et modèles visuels :

Il peut utiliser des vidéos ou des modèles visuels montrant la prononciation correcte des voyelles orales. Les apprenants peuvent observer comment les locuteurs natifs positionnent leur bouche et leur langue.

Exercices de répétition :

Il doit faire répéter aux apprenants des mots et des phrases contenant les voyelles problématiques. Il doit s'assurer qu'ils prêtent attention à la prononciation correcte et à la durée de chaque voyelle.

Jeux de discrimination auditive :

Il peut organiser des activités où les apprenants doivent différencier les sons de voyelles similaires. Par exemple, des jeux où ils doivent identifier si un mot contient le son /e/ ou /ɛ/

Enregistrement personnel

Il peut encourager les apprenants à s'enregistrer en train de prononcer des mots et des phrases. Ils peuvent ensuite écouter leurs enregistrements pour identifier les erreurs et les corriger.

Pairs minimales :

Il peut utiliser des paires minimales, c'est-à-dire des mots qui ne diffèrent que par une voyelle (comme "pâte" et "patte" pour /a/ et /ɑ/). (Poisson, boisson / p /b) Cela aidera les apprenants à reconnaître et à produire correctement les sons.

Exercices de lecture à voix haute :

Il peut organiser des séances de lecture à voix haute où les apprenants doivent lire des textes qui mettent en avant les voyelles orales. Il doit les corriger lorsqu'ils font des erreurs de prononciation.

Feedback individualisé :

Il doit fournir un feedback précis à chaque apprenant concernant leurs erreurs de prononciation des voyelles. Il doit indiquer comment améliorer leur articulation et leur prononciation.

Pratique régulière :

Il doit insister sur l'importance de la pratique régulière. Les erreurs d'articulation peuvent être corrigées avec le temps et la persévérance.

En suivant ces approches, l'enseignant peut aider les apprenants à améliorer leur prononciation des voyelles orales en français. Il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage positif et encourageant, où les apprenants se sentent à l'aise de pratiquer et de corriger leurs erreurs de prononciation et l'interférence phonétique due des langues maternelles

Les Sons Nasaux : Accorder une attention particulière aux sons nasaux, en expliquant leur articulation et en fournissant des exemples contextuels pour aider les étudiants à les distinguer des sons oraux.

Sensibilisation auditive :

Il peut commencer par sensibiliser les apprenants aux sons nasaux du français en utilisant des enregistrements audio ou des vidéos de locuteurs natifs prononçant ces sons. Il devra montrer à quoi ressemble la position de la bouche et du nez lors de la production de ces sons.

Exercices de respiration :

Les sons nasaux nécessitent une circulation d'air par le nez. Il peut proposer des exercices de respiration pour aider les apprenants à développer cette compétence. Par exemple, il peut suggérer des exercices de respiration profonde par le nez pour renforcer cette habitude.

Miroirs et visualisation :

Il peut encourager les apprenants à utiliser un miroir pour observer la position de leur bouche et de leur nez pendant la prononciation des sons nasaux. La visualisation peut les aider à ajuster leur articulation.

Exercices de discrimination auditive :

Il peut organiser des activités où les apprenants doivent différencier les sons nasaux des sons oraux similaires. Par exemple, il peut demander aux apprenants d'écouter et de distinguer entre les mots "un" et "on" ou "sans" et "sang".

Enregistrements et rétroaction :

Il peut faire enregistrer aux apprenants leur propre prononciation des sons nasaux. Ensuite, il peut écouter les enregistrements avec eux et identifier les erreurs spécifiques. Il devrait fournir des commentaires constructifs pour les aider à s'améliorer.

Répétition et imitation :

Il peut encourager les apprenants à répéter et à imiter les modèles de prononciation correcte. Il peut utiliser des exercices de répétition de mots et de phrases contenant des sons nasaux.

Jeux de prononciation :

Il peut intégrer des jeux de prononciation amusants dans ses leçons pour rendre l'apprentissage plus interactif. Par exemple, des jeux de devinettes où les apprenants doivent identifier des mots contenant des sons nasaux.

Enregistrements de locuteurs natifs :

Il peut utiliser des enregistrements audio de locuteurs natifs pour que les apprenants puissent écouter et répéter la prononciation correcte. Il peut également recommander des ressources en ligne et des applications FLE pour cette pratique.

Pratique régulière :

Il doit insister sur la nécessité d'une pratique régulière. Les sons nasaux sont souvent difficiles à maîtriser, mais la persévérance est essentielle.

Feedback personnalisé :

Il peut donner aux apprenants un feedback personnalisé sur leurs progrès en matière de prononciation des sons nasaux. Il doit encourager les apprenants à travailler sur leurs points faibles de manière ciblée

2.3. Les Substitutions Consonantiques : Identifier les paires de consonnes les plus fréquemment confondues (par exemple, [v] et [f], p, b, t, d,) etc, et concevoir des exercices spécifiques pour pratiquer ces substitutions.

Sensibilisation aux distinctions phonétiques :

Il doit s'assurer que les apprenants sont conscients des différences phonétiques entre ces consonnes. Il peut utiliser des exercices d'écoute et de discrimination auditive pour les aider à reconnaître ces sons.

Exercices d'articulation :

Il peut proposer des exercices d'articulation pour chaque son spécifique (/p/, /b/, /v/, /f/, /t/, /d/). Par exemple, il peut montrer la manière dont les lèvres sont utilisées pour /p/ et /b/, et

comment les dents sont rapprochées pour /f/ et /v/. Il devrait encourager la pratique de ces sons individuellement.

Paires minimales :

Il peut utiliser des paires minimales, c'est-à-dire des mots qui ne diffèrent que par un son (par exemple, "pomme" et "bombe" pour /p/ et /b/). Il peut faire répéter ces paires aux apprenants pour qu'ils entendent et produisent correctement les sons.

Exercices de lecture à voix haute :

Il peut organiser des séances de lecture à voix haute où les apprenants doivent lire des textes à partir desquels il a identifié des mots contenant les sons problématiques. Il doit les corriger lorsqu'ils font des substitutions incorrectes.

Exercices de dictée :

Il peut utiliser des dictées qui mettent l'accent sur les sons spécifiques en question. Il doit encourager les apprenants à noter correctement les mots, en insistant sur la distinction entre les sons.

Exercices de répétition :

Il doit faire répéter aux apprenants des phrases ou des phrases courtes contenant des mots avec les sons problématiques. Il doit veiller à ce qu'ils prêtent attention à la prononciation correcte.

Jeux de rôle :

Il peut intégrer des jeux de rôle où les apprenants sont encouragés à utiliser des mots contenant les sons /p, b, v, f, t, d/ dans des contextes de conversation réelle. Cela renforcera l'utilisation correcte des sons.

Enregistrements personnels :

Il peut demander aux apprenants de s'enregistrer en train de parler et de lire à voix haute. Ils peuvent ensuite écouter leurs propres enregistrements pour identifier les erreurs de substitution et les corriger.

Feedback individualisé :

Il doit fournir un feedback précis et individualisé à chaque apprenant concernant les erreurs de substitution. Il doit leur montrer comment articuler correctement chaque son et encourager la pratique régulière

Travail progressif :

Il doit aborder les sons de manière progressive, en commençant par les plus simples (comme /p/ et /b/) avant de passer aux sons plus complexes (comme /v/ et /f/). Il doit s'assurer que les apprenants maîtrisent bien un son avant de passer au suivant.

En suivant ces approches, l'enseignant peut aider les apprenants à améliorer leur prononciation et à réduire les erreurs de substitution consonantique de manière efficace et systématique. Il est important de rappeler aux apprenants que la pratique régulière et la persévérance sont essentielles pour atteindre une prononciation précise.

Erreurs de l'omission du son :

Pour aider les apprenants à corriger les erreurs d'ajout de phonèmes (lorsqu'ils ajoutent des sons non nécessaires dans les mots), voici quelques pistes méthodologiques que les enseignants peuvent utiliser :

Il devrait commencer par identifier les sons qui sont fréquemment omis par les apprenants. Cela peut être fait en écoutant attentivement leur prononciation ou en utilisant des enregistrements pour repérer les tendances.

Sensibilisation à la prononciation correcte du son :

Il doit montrer aux apprenants la prononciation correcte du son qui est omis. Il peut utiliser des modèles audio ou des vidéos de locuteurs natifs pour illustrer la prononciation correcte.

Exercices de répétition :

Il devrait organiser des exercices de répétition pour les apprenants, en leur demandant de prononcer le son omis à plusieurs reprises. Ils devraient pratiquer jusqu'à ce qu'ils se sentent à l'aise avec la prononciation correcte.

Enregistrements personnels :

Il peut encourager les apprenants à s'enregistrer en train de parler et de prononcer les sons correctement. Cela leur permettra de s'auto-évaluer et de corriger leurs erreurs.

Exercices de discrimination auditive :

Il peut organiser des exercices où les apprenants doivent écouter des paires minimales de mots, c'est-à-dire des mots qui ne diffèrent que par le son omis et le son correct. Cela les aidera à distinguer les sons et à les produire correctement.

Jeux de prononciation :

Il peut intégrer des jeux de prononciation amusants dans ses leçons pour rendre l'apprentissage interactif. Par exemple, des jeux de devinettes où les apprenants doivent identifier le mot manquant

Feedback constructif :

Il doit fournir un feedback constructif aux apprenants concernant leurs erreurs de prononciation. Il devrait identifier les mots ou les contextes où le son est omis et aider les apprenants à s'améliorer.

Pratique ciblée :

Il peut donner aux apprenants soudanais des phrases ou des phrases spécifiques à prononcer, en mettant l'accent sur les mots contenant le son omis. La pratique ciblée peut aider à corriger les erreurs plus rapidement.

Intégration progressive :

Il devrait progressivement introduire le son omis dans différents contextes de parole, en commençant par des phrases simples et en progressant vers des discours plus complexes.

Encouragement et patience :

Il doit encourager les apprenants à pratiquer régulièrement et les rassurer que les erreurs font partie du processus d'apprentissage. La patience et la persévérance sont essentielles pour corriger ces erreurs.

Analyse des erreurs spécifiques

Il devrait commencer par analyser les erreurs d'ajout de phonèmes spécifiques commises par les apprenants. Cela lui permettra de comprendre quelles sont les tendances et les difficultés les plus courantes.

Sensibilisation auditive :

Il doit sensibiliser les apprenants aux différences entre la prononciation correcte et leurs erreurs. Utilisez des enregistrements audio de locuteurs natifs pour montrer la prononciation correcte.

Exercices de réduction :

Organiser des exercices où les apprenants pratiquent la prononciation des mots en se concentrant sur la suppression des phonèmes inutiles. Faites répéter les mots lentement et en insistant sur la prononciation précise.

Paires minimales :

Utilisez des paires minimales pour aider les apprenants à comprendre la différence entre les mots avec et sans le phonème ajouté. Par exemple, comparez "table" et "tableau" pour mettre en évidence l'ajout du son /o/ dans le second mot.

Exercices de discrimination auditive :

Proposez des exercices où les apprenants doivent écouter et identifier les mots prononcés correctement et ceux avec des phonèmes ajoutés. Cela développera leur capacité à détecter les erreurs.

Enregistrements personnels :

Encouragez les apprenants à s'enregistrer en train de parler et à identifier eux-mêmes les phonèmes ajoutés. L'auto-évaluation peut être un outil puissant pour corriger ces erreurs.

Jeux de prononciation :

Intégrez des jeux de prononciation dans les leçons pour rendre l'apprentissage amusant et interactif. Par exemple, des jeux de mots où les apprenants doivent éliminer les phonèmes superflus.

Modèles de prononciation :

Montrez aux apprenants des modèles de prononciation correcte en utilisant des vidéos ou des enregistrements de locuteurs natifs. Cela leur donnera une référence visuelle et auditive à suivre.

Feedback constructif :

Fournissez un feedback détaillé sur les erreurs d'ajout de phonèmes. Identifiez les mots et les contextes où les erreurs se produisent et aidez les apprenants à les corriger.

Pratique ciblée :

Donnez aux apprenants des exercices spécifiques où ils doivent travailler sur des mots ou des phrases contenant des phonèmes qu'ils ont tendance à ajouter. La pratique ciblée peut accélérer le processus de correction.

En utilisant ces pistes méthodologiques, les enseignants peuvent aider les apprenants à corriger les erreurs d'ajout de phonèmes et à améliorer leur prononciation en français. Il est important de créer un environnement d'apprentissage où les apprenants se sentent à l'aise de travailler sur leurs compétences en prononciation sans craindre les erreurs.

Erreurs de liaison**Sensibilisation à la liaison :**

Sensibilisation à la liaison l'apprenant doit commencer par expliquer le concept de la liaison aux apprenants. Il peut montrer comment elle fonctionne en utilisant des exemples de phrases courantes et expliquer pourquoi elle est importante en français.

Entraînement auditif :

Il peut organiser des exercices d'entraînement auditif où les apprenants écoutent des phrases et identifient les liaisons. Il doit encourager la pratique régulière pour développer leur sens de la liaison.

Exercices de prononciation :

Il peut proposer des exercices spécifiques de prononciation qui se concentrent sur la liaison. Les apprenants doivent pratiquer la liaison entre les mots dans des phrases courtes.

Rôle des consonnes et des voyelles :

Il doit expliquer aux apprenants que la liaison dépend de la consonne finale du premier mot et du son initial du mot suivant. Il doit enseigner les règles de base et les cas où la liaison est obligatoire ou interdite.

Mémorisation des liaisons courantes :

Il peut encourager les apprenants à mémoriser les liaisons courantes, comme celles avec "et" (par exemple, "et un" devient "et'un"). Il peut fournir des listes de liaisons fréquentes à étudier.

Exercices de lecture à voix haute :

Il doit organiser des séances de lecture à voix haute où les apprenants pratiquent la liaison en lisant des textes. Il doit corriger les erreurs de liaison et expliquer les raisons des corrections.

Jeux de prononciation :

Il peut intégrer des jeux de prononciation qui mettent en lumière la liaison. Par exemple, des jeux de devinettes où les apprenants doivent compléter une phrase avec la liaison correcte.

Corrections régulières :

Il doit fournir un feedback régulier aux apprenants sur leurs liaisons. Il doit les corriger de manière constructive chaque fois qu'ils font des erreurs.

Pratique continue :

Il doit encourager les apprenants à pratiquer régulièrement la liaison en engageant activement dans des conversations en français. Plus ils pratiquent, plus la liaison deviendra naturelle.

Contexte et sens :

Il peut montrer aux apprenants du FLE au Soudan que la liaison a souvent un rôle dans la compréhension du sens. Il doit expliquer comment elle peut changer le sens d'une phrase (par exemple, "un homme" vs "un nom").

En suivant ces recommandations, l'enseignant peut aider les apprenants à progresser dans la maîtrise de la liaison en français. La pratique continue et l'attention aux détails de la prononciation sont essentielles pour améliorer cette compétence linguistique

Enseignement suprasegmental.**Recommandation pour les enseignants :**

La Prosodie : il doit enseigner l'importance de la prosodie en français, y compris les liaisons, l'accentuation des syllabes et la segmentation appropriée des mots. Et il organise des activités de lecture de textes avec un accent particulier sur ces aspects.

Sensibilisation à la prosodie :

Il doit expliquer aux apprenants l'importance de la prosodie en français pour la compréhension et l'expressivité. Il peut utiliser des exemples concrets pour illustrer son rôle.

Écoute de la parole naturelle :

Il peut fournir aux apprenants des enregistrements audio de locuteurs natifs pour qu'ils puissent écouter et s'habituer à la prosodie naturelle. Il doit encourager l'analyse de ces enregistrements pour comprendre les modèles d'intonation et de rythme.

Exercices d'intonation :

Il peut proposer des exercices spécifiques pour travailler l'intonation. Par exemple, il peut demander aux apprenants de répéter des phrases en mettant l'accent sur l'intonation appropriée pour les questions, les affirmations et les exclamations.

Exercices de rythme :

Il doit organiser des exercices de rythme qui aident les apprenants à développer un rythme de parole naturel. Ils peuvent pratiquer en récitant des poèmes ou des textes avec un rythme spécifique.

Analyse de la prosodie dans le discours :

Il doit encourager les apprenants à analyser la prosodie dans des dialogues et des conversations authentiques. Ils peuvent identifier les variations d'intonation pour exprimer différentes émotions et intentions.

Mise en contexte :

Il doit présenter la prosodie dans un contexte significatif en montrant comment elle peut varier en fonction de la situation, de la relation entre les interlocuteurs et du contenu de la conversation.

Utilisation de la Technologie

Il doit intégrer des ressources technologiques telles que des applications de prononciation, des enregistrements audio et des outils de rétroaction vocale pour permettre aux étudiants de s'auto-évaluer et de s'améliorer de manière autonome.

Encouragement à la Pratique Orale

Il doit créer un environnement de classe favorisant la communication orale en français. Encouragez les discussions, les débats et les présentations en classe pour que les étudiants puissent mettre en pratique leurs compétences en prononciation dans un contexte authentique. En mettant en œuvre cette piste pédagogique, les enseignants de FLE au Soudan peuvent aider leurs étudiants à surmonter les interférences phonétiques et à améliorer significativement leur prononciation en français. Cette approche globale, axée à la fois sur les aspects segmentaux et suprasegmentaux, favorisera une meilleure compréhension et une maîtrise plus solide de la prononciation du français.

Pour aider les apprenants à corriger les erreurs d'accentuation, d'erreurs de syllabes et de pauses lors de la parole en français, voici des pistes didactiques pour les enseignants :

Pour les Erreurs d'Accentuation :

Identification des patterns d'accentuation :

Il peut commencer par aider les apprenants à identifier les modèles d'accentuation en français. Il montre aux apprenants comment les accents toniques se trouvent généralement sur la dernière syllabe des mots.

Exercices de prononciation :

Organiser des exercices spécifiques de prononciation où les apprenants pratiquent l'accentuation correcte des mots. Utilisez des mots et des phrases courantes pour la pratique.

Lecture à voix Haute :

Encourager les apprenants à lire des textes à voix haute en mettant l'accent sur la syllabe correcte. Corrigez-les lorsque vous repérez des erreurs.

Jeux d'accentuation :

Intégrer des jeux de prononciation dans les leçons pour rendre l'apprentissage ludique. Par exemple, des jeux où les apprenants doivent identifier la syllabe accentuée.

Pour les Erreurs de Syllabes :

Segmentation des Mots :

Il peut enseigner aux apprenants à segmenter les mots en syllabes. Utilisez des mots visuels et des décompositions syllabiques pour aider à visualiser la structure syllabique des mots.

Exercices de division syllabique :

Proposer des exercices où les apprenants doivent diviser des mots en syllabes et prononcer chaque syllabe clairement.

Dictée de syllabes :

Organiser des activités de dictée où les apprenants écoutent des mots et des phrases, puis écrivent la division syllabique. Cela les aide à développer leur sens de la segmentation.

Pour les Erreurs de Pause :

Exercices de respiration :

Enseigner aux apprenants soudanais des techniques de respiration appropriées pour la parole. Pratiquez des exercices de respiration pour les aider à gérer les pauses de manière plus efficace.

Phrases et rythme :

Les apprenants doivent lire des phrases avec un rythme naturel en évitant des pauses inappropriées. Ils utilisent des textes avec une ponctuation variée pour la pratique.

Lecture continue :

Encourager les apprenants à lire des textes de manière continue, en évitant de s'arrêter fréquemment. Cela les aide à développer un flux de parole plus fluide.

Pratique de la Conversation :

Organiser des séances de conversation où les apprenants doivent parler de sujets variés. Corriger les pauses inappropriées lors de ces conversations.

Écoute et Imitation :

Fournissons des enregistrements de locuteurs natifs parlant à un rythme naturel. Les apprenants doivent écouter et essayer d'imiter le rythme et les pauses appropriées.

Enregistrements Personnels :

Encourager les apprenants à s'enregistrer en train de parler et à écouter leurs enregistrements pour identifier les pauses inappropriées.

L'enseignant doit être attentif aux erreurs spécifiques de chaque apprenant et fournir un feedback régulier pour les aider à améliorer leur prononciation, leur accentuation, leur segmentation syllabique et leur gestion des pauses. La pratique régulière est essentielle pour corriger ces erreurs et développer une parole fluide en français.

Recommandations pour les Apprenants :

Écoute active :

Il doit pratiquer l'écoute active en regardant des films, en écoutant des chansons et en participant à des conversations en français. Il doit essayer de détecter les modèles de prosodie et d'intonation.

Enregistrements personnels :

Il peut s'enregistrer en train de parler en français et s'écouter attentivement. Il doit identifier les aspects de la prosodie qu'il pourrait améliorer.

Répétition de modèles :

Il doit répéter des phrases et des dialogues de locuteurs natifs pour imiter leur prosodie. Cela l'aidera à acquérir un rythme et une intonation plus naturels.

Analyse de dialogues :

Il doit analyser des dialogues de films, des émissions de télévision ou des enregistrements d'entrevues pour comprendre comment la prosodie est utilisée dans différentes situations.

Entraînement spécifique :

Il doit pratiquer des exercices spécifiques d'intonation, de rythme et de débit. Par exemple, il peut s'enregistrer en posant des questions et en fournissant des réponses avec des variations d'intonation appropriées.

Écoute et répétition :

Il doit répéter des expressions et des phrases en imitant l'intonation et la prosodie de locuteurs natifs qu'il a écoutés.

Pratique en contexte :

Il doit s'engager dans des conversations réelles avec des locuteurs natifs ou des camarades de classe pour mettre en pratique la prosodie apprise.

La prosodie est une compétence qui s'améliore avec la pratique et l'observation. Il doit être patient et persévérant, en cherchant constamment à améliorer son intonation, son rythme et son débit de parole pour renforcer sa communication en français

La prosodie, qui englobe l'intonation, le rythme et le débit de la parole, est une composante cruciale de la communication orale en français.

Conclusion

Conclusion

Dans le but de contribuer de manière significative à l'amélioration de la prononciation des étudiants des départements de français au Soudan, ce travail se distingue par son exploration approfondie de l'impact du plurilinguisme sur la prononciation. Il met particulièrement en lumière les interférences, qu'elles relèvent des aspects segmentaux ou suprasegmentaux, susceptibles de découler du contexte plurilingue. De manière plus percutante, la motivation sous-jacente à cette recherche réside dans le constat troublant que, malgré leur niveau avancé en français, nos apprenants continuent à commettre des erreurs de prononciation majeures à tous les niveaux, persistant ainsi dans des schémas problématiques que nous cherchons à identifier et à corriger de manière proactive.

Cette étude s'articule sur l'impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). L'étude a mis en lumière les défis complexes auxquels sont confrontés les apprenants du département de français de l'université de la Mer Rouge, en particulier en ce qui concerne la prononciation du français.

Cette recherche contribue à une meilleure compréhension des défis phonétiques auxquels sont confrontés les apprenants soudanais du FLE et ouvre la voie à des améliorations dans l'enseignement de la prononciation du français dans un contexte multilingue et diversifié. En aidant les apprenants à surmonter ces difficultés, l'enseignement du FLE au Soudan peut devenir plus efficace, ce qui peut avoir un impact positif sur leur réussite académique et leurs futures opportunités éducatives et professionnelles.

Cette thèse s'est penchée sur l'impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), en se concentrant spécifiquement sur la prononciation. À travers l'analyse des enregistrements des apprenants du département de français de l'université de la Mer Rouge, répartis en sixième, huitième et dixième semestre, plusieurs conclusions importantes ont été tirées. Nous avons entrepris une étude approfondie de l'impact du plurilinguisme au Soudan sur la prononciation du français, en mettant en lumière l'influence de l'arabe soudanais et du bedja sur l'articulation des phonèmes français. Pour réaliser cette étude, nous avons posé aux interrogations suivantes : Premièrement, Quel est l'impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ? Ensuite, nous nous penchons également sur l'influence spécifique de l'arabe soudanais et du bedja sur la prononciation du français chez les apprenants soudanais. En examinant ces influences linguistiques, nous cherchons à répondre à la deuxième question : Comment l'arabe soudanais et le bedja influencent-ils la

prononciation du français chez les apprenants soudanais ? Enfin, nous analysons les types d'erreurs de prononciation les plus fréquemment rencontrés par les étudiants, répondant ainsi à la troisième interrogation : Quelles sont les types d'erreurs de prononciation les plus courantes commises par les étudiants ? Enfin, nous nous interrogeons sur les méthodes phonétiques les plus efficaces pour aider les apprenants à surmonter ces défis de prononciation. Ainsi, nous cherchons à identifier les méthodes phonétiques les plus efficaces pour aider les apprenants à surmonter les défis liés à la prononciation. En répondant à ces questions, nous visons à approfondir la compréhension des enjeux liés à l'enseignement de la phonétique, et à identifier des pistes d'amélioration pour les pratiques pédagogiques dans ce contexte linguistique complexe.

En conséquence des questions soulevées dans cette étude, nous supposons que le plurilinguisme a un impact significatif sur la prononciation du français, en particulier en ce qui concerne les sons nasaux et d'autres éléments segmentaux et suprasegmentaux tels que l'intonation, la prosodie et le rythme. De plus, nous postulons que certaines erreurs de prononciation, notamment celles liées à l'interférence phonétique, sont attribuables aux langues maternelles des apprenants. Par ailleurs, l'interférence phonétique est un autre facteur majeur contribuant aux erreurs de prononciation des apprenants. Cette interférence résulte souvent d'une inadéquation entre les méthodes de correction phonétique utilisées en classe et les besoins spécifiques des apprenants soudanais.

Dans le cadre de cette étude, nos efforts seront concentrés sur :

- Etablir une typologie de l'impacts du plurilinguisme sur la prononciation
- Aider les apprenants à améliorer leurs niveaux en phonétique
- Proposer des plans et démarches phonétique à suivre en classe

Dans le cadre de notre méthodologie de la recherche, nous avons utilisé une approche mixte, combinant à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives pour obtenir une compréhension approfondie de l'impact du plurilinguisme au Soudan sur la prononciation du français. Voici quelques éléments de la méthodologie que nous avons adoptée dans cette thèse

Enregistrement vocalique des apprenants : Nous avons effectué des enregistrements vocaux de 45 apprenants du département de français, faculté des Arts et Humanités de l'Université de la Mer Rouge. Ces enregistrements ont été analysés pour identifier les erreurs phonétiques dans leur prononciation du français. Nous avons examiné les phonèmes spécifiques qui posaient problème et les influences linguistiques potentielles de l'arabe soudanais et du bedja.

Conclusion générale

Questionnaires aux enseignants du FLE : Nous avons distribué un total de 30 questionnaires aux enseignants du français langue étrangère dans différentes régions du pays. Les enseignants ont été invités à partager leurs expériences et leurs perspectives sur l'enseignement de la phonétique en FLE au Soudan, en mettant l'accent sur l'impact du plurilinguisme sur la prononciation.

Analyse des données qualitatives : Pour analyser les données qualitatives issues des enregistrements vocaux, nous avons utilisé des méthodes d'analyse phonétique pour identifier les erreurs spécifiques et les schémas de prononciation qui se dégageaient. Nous avons également examiné les transcriptions phonétiques de prononciation des apprenants pour montrer les erreurs.

Analyse quantitative : Nous avons effectué une analyse quantitative des enregistrements vocaux réalisés auprès des apprenants du département de français de l'université de la Mer Rouge pour identifier les erreurs phonétiques.

Au cours de cette analyse, nous avons utilisé des transcriptions phonétiques pour décomposer les segments de parole en phonèmes et nous avons enregistré les erreurs de prononciation.

Nous avons catégorisé ces erreurs en fonction de leur type, notamment des substitutions consonnantique, dénalisation, interférence phonétiques, omissions des phonèmes, ajouts des phonèmes.

En utilisant des méthodes statistiques, nous avons mesuré la fréquence de chaque type d'erreur afin de déterminer les tendances générales dans la prononciation des apprenants.

Les résultats de cette analyse quantitative ont été comparés aux normes phonétiques du français standard pour évaluer dans quelle mesure les apprenants s'écartaient de la prononciation attendue.

Cette analyse a fourni des données quantifiées qui ont été utilisées pour étayer nos conclusions et nos recommandations concernant l'enseignement de la phonétique en FLE au Soudan.

En fin de compte, l'analyse quantitative des enregistrements vocaux a renforcé la validité de notre recherche en fournissant des informations objectives sur les erreurs phonétiques des apprenants soudanais en français.

Conclusion générale

Analyse des données quantitatives : Les données recueillies à partir des questionnaires ont été analysées quantitativement pour identifier les tendances et les préférences des enseignants en matière d'enseignement de la phonétique. Nous avons utilisé des statistiques descriptives pour résumer les réponses et les opinions des enseignants.

En combinant ces différentes méthodes de collecte et d'analyse de données, nous avons pu obtenir une image complète de l'impact du plurilinguisme sur la prononciation du français au Soudan, à la fois du point de vue des apprenants et des enseignants. Cette approche méthodologique nous a permis d'aborder de manière holistique la question principale de notre recherche et de formuler des recommandations pertinentes pour l'enseignement du FLE dans ce contexte plurilingue.

Nos résultats de recherche ont mis en lumière l'impact significatif du plurilinguisme, en particulier de l'arabe soudanais et du bedja, sur la prononciation du français. Nous avons identifié diverses erreurs phonétiques, telles que des substitutions de phonèmes, des omissions et des ajouts, qui sont couramment faites par les apprenants soudanais en raison des influences linguistiques de leurs langues maternelles.

Tout d'abord, il est clair que les apprenants soudanais du FLE font face à des défis phonétiques significatifs lorsqu'ils prononcent le français. Les erreurs phonétiques concernent principalement les nouveaux segments, notamment des omissions de sons dans les mots, des ajouts de phonèmes (voyelles et consonnes), ainsi que des interférences phonétiques. Aussi, la substitution fréquente entre différentes paires de voyelles. Les apprenants ont tendance à confondre les voyelles ([a] et [e], [a] et [i], [e] et [a], [e] et [ə], [ə] et [i], [ɛ] et [a], [ɛ] et [i], [ɛ] et [o], [ɛ] et [œ], [ɛ] et [u], [i] et [a], [i] et [ɛ], [e] et [i], [i] et [e], [i] et [u], [I] et [ɔ], [ø] et [u], [o] et [i], [o] et [u], [y] et [ɔ], [y] et [u], [ʉ] et [w]). Ces substitutions de voyelles révèlent des erreurs de prononciation et des confusions fréquentes entre les sons vocaux du français.

De plus, des difficultés ont été identifiées concernant les sons nasaux du français, avec des substitutions entre les voyelles nasales ainsi que des confusions entre les voyelles nasales et orales. ([œ̃] [an] [â][an] [ɔ̃] [a] [a] [â] [ɛ̃][a] ɛ̃ [ɛ (n) par (ʒ) [ɛ̃] [ø] [ã] [ɛ̃] [ã] [m] [ã] [÷] n, n] [ã] et [ɔ̃].) dénalisation des sons nasals, ÷ / nə/ [ɛ̃][ɛ]

Les résultats de l'analyse des erreurs révèlent aussi plusieurs observations importantes concernant les substitutions consonantiques et d'autres types d'erreurs phonétiques. Les apprenants commettent des erreurs de substitution consonantique, avec des substitutions

Conclusion générale

fréquentes entre certaines consonnes. Les substitutions les plus fréquentes concernent les paires de consonnes [v] et [f], ainsi que [p] et [b] et [t] [d]

D'autres types d'erreurs phonétiques sont également courants parmi les apprenants, notamment les erreurs de liaison, les omissions de phonèmes et les ajouts de phonèmes.

De plus, les apprenants ont une grande difficulté concernant l'intonation, l'accentuation et le rythme, l'influence de l'arabe soudanais et du bedja pour les apprenants qui parlent le bedja est très claire. Certains apprenants ont une prononciation peu claire et les mots ne sont pas bien articulés. La structure syllabique du français a en effet posé des difficultés aux apprenants soudanais. Les syllabes ne sont pas bien segmentées conformément aux règles de la prononciation du français standard.

Les interférences phonétiques des consonnes et des voyelles orales et nasals sont dues à l'impact du plurilinguisme, en particulier de l'arabe soudanais, ainsi qu'à l'insuffisance de l'application des méthodes de correction phonétique dans le département du français et des exercices qui ne sont pas beaucoup pratiqués en classe du FLE.

Cette étude a été réalisée en appliquant l'approche contrastive, grâce à laquelle nous avons identifié certains types d'interférence résultant du plurilinguisme et de l'hétérogénéité linguistique.

Dans le cadre de notre analyse des enregistrements vocaux des étudiants, nous avons observé que certains étudiants commettent des erreurs de prononciation de manière presque automatique, sans en être conscients ni y prêter une grande attention. Ces erreurs semblent se produire de manière répétée, et c'est un point que les enseignants doivent prendre en considération. En effet, il semble que ces erreurs résultent d'un manque de concentration lors de la prononciation. Les étudiants sont principalement préoccupés par le fait de prononcer le mot et passent immédiatement au suivant sans remarquer l'erreur commise, ni prendre le temps de la corriger. Il s'agit donc d'un manque de conscience de l'erreur, qui peut être dû à la pression de devoir parler rapidement ou parfois même à un choix délibéré de faire l'erreu

En résumé, ces résultats mettent en évidence les défis phonétiques auxquels sont confrontés les apprenants soudanais du FLE. Les erreurs de substitution consonantique, les interférences phonétiques et les difficultés dans la prononciation des sons nasaux et des voyelles orales sont autant de domaines où des efforts pédagogiques supplémentaires peuvent être nécessaires pour améliorer la prononciation du français chez ces apprenants. Ces résultats fournissent des indications précieuses pour le développement de stratégies pédagogiques

Conclusion générale

visant à remédier à ces difficultés phonétiques et à améliorer la compétence phonétique des apprenants.

Cependant, notre étude ne s'est pas limitée à la simple identification des erreurs. Nous avons également formulé des recommandations pratiques pour les enseignants du FLE au Soudan. Ces recommandations visent à aider les enseignants à mieux comprendre les défis phonétiques auxquels sont confrontés leurs apprenants et à élaborer des stratégies pédagogiques efficaces pour corriger ces erreurs. Il convient de reconnaître que cette recherche est confrontée à certaines contraintes, telles que :

-Manque d'études comparatives détaillées entre les trois langues : Il existe un manque d'études comparatives approfondies entre les systèmes phonétiques du français, de l'arabe soudanais et du bedja. Une analyse comparative plus détaillée de ces trois langues pourrait fournir des insights précieux sur les similitudes et les différences phonétiques qui influencent la prononciation des apprenants soudanais en français.

-Limitation dans la généralisation des résultats : Étant donné que l'étude est spécifique au contexte du Soudan, il pourrait être difficile de généraliser les résultats à d'autres contextes linguistiques ou géographiques, ce qui limiterait leur applicabilité dans un contexte plus large.

-Représentativité géographique : La recherche pourrait être limitée par son focus sur une seule université ou une seule région du Soudan. Les variations géographiques dans les pratiques d'enseignement et les influences linguistiques pourraient ne pas être entièrement représentées.

Reference bibliographique

Livres :

ALAO G, et al .2012, Didactique plurilingue et pluriculturelle, archives contemporaines, Paris.

ANDRÉ, M. 1980, Éléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, France.

ARGAL-D, F.1996, (élément de phonétique appliquée), ARMAND Colin, Paris, France.

BAYLON, C. 1996. Sociolinguistique, société, langue et discours, Nathan, Paris, France.

BÊCHARD, H.-1992, Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain,

Borrell, A. (1993) Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et/ou Etrangère. Travaux de didactique du FLE. N°31 presses Universitaires de France, Paris, France, pp. 20-298.

BORRELL, A. (1993) Le rôle de la phonétique en classe de langue seconde et/ou Etrangère. Travaux de didactique du FLE. N°31 presses Universitaires de France, Paris, France, pp. 20-298.

Catherine Blons et al, 2016. Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, Peter Lang, Suisse.

E. GENOUVRIER-J. PEYTARD,1970, Linguistique et enseignement du français, librairie Larousse, Paris

E.et J. BOURCIEZ, 1967, (phonétique française étude historique, édition KLINCKSIECK, Paris.

FRANÇOISE A.D. 1996, "Éléments de phonétique appliquée," Armand Colin, Paris.

GALISSON R et COSTE D, 1976, Dictionnaire de Didactique des Langues, Librairie Hachette,

GUIMBRETIÈRE, E.1994, Phonétique et enseignement de l'oral, Didier, Hatier, Paris, France.,

GUMPERZ J. J., 1989, Sociolinguistique interactionnelle, Harmattan, Paris.

HAMER J. F. 1997(Contact de langues, in Moreau). M-L (éd), Sociolinguistique concepts de base, Liège.

Henri, B.2001, Introduction à la sociolinguistique, Dunod, Paris.

Reference bibliographique

JACQUES, M, et al.2006, Introduction à la linguistique contemporaine, Armand Colin, Paris, France.

JEAN P. C.2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé Internationale, Paris.

Jean-Claude Mboli.2010, origine des langues africaines, l'harmattan,75005,

Merine, Kh.2017, Notions de la linguistique générale, Université Oran 2, Dar Elqoods.

LIEURY A, de la Haye Fanny, Psychologie Cognitive de l'Éducation, Dunod, Paris, 2004

MALMBERG. B, 1954, La phonétique, PUF, Paris, France

PORQUIER R. & PY B., L'apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours, Éditions Didier, France, 2006, p. 45.

RAYMONDE, R, 2002, apprentissage d'une langue étranère /seconde la phonétique verbo-Tonale, Boeck université – Bruxelles-Belgique.

ROMAN JAKOBSON, Essai de linguistique générale, 1973 les, édition de minuit, Paris

TROUBETZKOY N.S., Principes de phonologie, 1976, Klincksieck, Paris (réimpression de la première édition, 1949).

VAISSIÈRE J, 2006, La phonétique. Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

VAN, R.2012, 100 fiches pour comprendre la linguistique, Beral, Paris, France.

William labov, 1976, Sociolinguistique, minuit, Paris, France,

Thèses:

Beatrice S. A., 2020, Problèmes de prononciation des Soudanais apprenant le français ; cas des apprenants aux niveaux avancés au Département de Français à la Faculté des Lettres de l'Université de Khartoum, sous la direction de Dr. Zakaria Ali Ahmed Mohamed, Université de Khartoum.

BELAZREG, N. 2016, thèse de doctorat, université de Biskra, 2016,

Bouguerra, C, 2011. Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire. Thèse de doctorat, Université de Constantine, Algérie, Constantine, p. 38.

Reference bibliographique

BOUKADIDA, N, 2008, Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Étude longitudinale).

Elamin. Y. 1979, Le statut de l'enseignement du français au Soudan," thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

HAMID M. H.2009, Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE, université de Franche-Comté école doctorale « langage, espaces, temps, sociétés

KAMIYAMA, T. 2009, P : 65, (Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones) Université Sorbone Nouvelle Paris 3.

LEILA, F.2007, Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones.

MPANZU, M .2015, Plurilinguisme : du contact des langues et expressions francophones en Angola, thèse de doctorat, Université, sous la direction de BORG Serge

MULAMA, H. S. 2013, Difficultés liées à la prononciation du français au Kenya : le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de Nairobi et Bungoma, Université de Kenyatta.

Articles :

ABDELGADIR, F, 2009, Le développement des programmes et des cursus universitaires et scolaires au Soudan, Dialogues et Cultures Numéro 55 ISSN - 0226-6881, www.fipf.org, France.

CATHREINE M, 2009, Langues vernaculaires et aménagement linguistique au Soudan, CNRS-Centre Jacques Berque, Asinag, 3, 2009, p. 141-160

EL-MEHDI, S. 2020, "L'éducation plurilingue et interculturelle : La perspective du Conseil de l'Europe," Les Éditions Didier, Paris.

EISHEKH. K, et al., 2014, Divergence et Convergence Entre l'arabe et le Français : Une Étude Contrastive," Tishreen University Journal for Studies and Scientific Research - Arts and Humanities Science Series, Vol. 26, No. 2, p. 196.

Reference bibliographique

EMBARKI, M., 2008, Les dialectes arabes modernes : états et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique, Arabica (55), 583-604.

EMBARKI, M., 2008, L'évolution du phonétisme arabe, Actes des 27ème JEP (Journées d'Études sur la Parole), Avignon, 305-308.

HAMID. T. M et al., 2011, Le Bejda : Dictionnaire des langues," e. Bnvin, j. Bussutil et A. Beyraube.

MADIBO. A, 1995, L'introduction du français en Afrique non francophone : expérience soudanaise, Centre de Recherche en Éducation Franco-Ontarienne, Université de Khartoum, Soudan.

Mahmoud, m. A, et al. 2017, "Quelques aspects de la situation de l'usage du français langue étrangère dans le contexte soudanais," Soudan University of Science and Technology, Deanship of Scientific Research Journal of Humanities Sciences, Vol. 18, No. 2.

MARIO, R. 2001, "Modèles linguistiques," (Un siècle de linguistique en France : phonétique et Phonologie), Édition électronique, Mario Rossi, « 6. L'intonation », Modèles linguistiques [En ligne], 43 | 2001, mis en ligne le 01 juin 2017, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ml/1463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ml.1463>

MOHAMED, A.B. (17 juin 2013), la situation de l'enseignement de français au Soudan, international journal of science commercial and humanités, université d'Alnileen.

SITOGRAPHIE

https://univ_biskra.dz/sites/fll/images/benazzouz_hamel/Sociolinguistique%20%20me%20LMd.pdf

<https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-principes-correction>.

<https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-principes-correction/>

le site de l'Ambassade de France en Nouvelle-Zélande (nz.ambafrance.org, 10/05/2016).

المراجع باللغة العربية:

الأمين أبو منقح محمد، ويوسف الخليفة أبو بكر. (2006). "أوضاع اللغة في السودان." معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، جامعة الخرطوم

صلاح الدين علي الشامي. (2002). "السودان دراسة جغرافية." الناشر: منشأة معارف بالإسكندرية، جلال خزي وشركاه

يوسف فضل حسن. (2011). "الوجود العربي في بلاد البجا: صفحة من سجل التمازج العرقي والثقافي في السودان." مجلة جامعة البحر الأحمر، العدد الأول، أكتوبر 2011

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif).....

Sexe..... *homme*

Lieu de travail..... *école privée*

Nombre d'années d'expériences du travail..... *16 ans*

Niveau d'étude : B.A () maîtrise (✓) Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante ~~insuffisante~~

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui ✓

b - Non

2. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies ?

A Oui b Non

3. Est-ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A Oui b Non c Je ne sais pas

4. Êtes-vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b non

5. Si oui, quels sont-ils ?

Dans certaines langues locales il n'y a pas de différence entre masculin et féminin cela pose un problème

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue-t-elle un rôle négatif ou positif ?

elle joue un rôle positif et négatif à la fois

8. Expliquez comment ?

Au niveau sémantique, on recour à la langue maternelle pour expliciter le sens en cas de nécessité et elle joue un rôle négatif quand l'apprenant compare entre les mots masculin et féminin en sa langue maternelle

9. L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparaît visiblement au quel niveau ?

a phonétique b syntaxique c autre

10. Pouvez-vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ?

la langue arabe est plutôt consonnantique (3 voyelles)
la phrase arabe est plutôt nominale.

11. Si oui, mentionnez-les ?

- au niveau de la phonétique cela nous pose un problème au niveau de la prononciation des voyelles en français
- Au niveau de la syntaxe, quelque fois notre apprenant produit des phrases sans verbe

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () D autre

.....
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

.....
.....

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

() Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a () très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A () indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

.....
.....

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui

non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui

non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui

b non

c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent

b de temps en temps

c rarement

d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui

b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent

b de temps en temps

c rarement

d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan. cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif) *Amam Mohamed Adam*

Sexe *mâle*

Lieu de travail *Soudan/Khartoum/université d'El Nilain*

Nombre d'années d'expériences du travail *Trois années*

Niveau d'étude : B.A () maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites *une seule formation*

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- ~~Suffisante~~ b- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui

() B - Non

2. Dans votre classe y a-t- il des apprenants de différentes ethnies ?

A - Oui b - () Non

3. Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A - Oui b () Non c () Je ne sais pas

4. Êtes -vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b () non

5. Si oui, quels sont-ils ?

C'est au niveau de la prononciation -
.....
.....
.....

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui () Non

7. Si oui, joue - t-elle un rôle négatif ou positif ?

un rôle positif
.....

8. Expliquez comment ?

L'apprenant sait bien comment garder les vocabulaires et les utiliser dans les situations précises du quotidien - L'apprenant a déjà une bonne expérience à travers sa langue maternelle et arrive à bien se débrouiller quotidiennement

9. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparait visiblement au quel niveau ?

a () phonétique b () syntaxique c autre

10. Pouvez- vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ?

11 .Si oui, mentionnez-les ?

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a (✓) arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () D autre

.....
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

Ils posent des questions sur tout, et veulent parler cette langue d'une manière vite.

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

() Oui (✓) Non

Si oui, considérez- vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a () très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A () indispensable b () inutile d (✓) je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

L'impact se trouve au niveau de la lecture et la prononciation.

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui b () non c () parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent b () de temps en temps c () rarement d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b () Non

22. Est-ce que vous appliquez la methodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a () souvent b () de temps en temps () c rarement d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir Rizig Fadlallah
Sous la direction de prof : Merine Kheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan:

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif).....

Sexe.....

Lieu de travail... Université de Khartoum

Nombre d'années d'expériences du travail.....

Niveau d'étude : B.A () maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites... 4.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui

b - Non

..... Quand on traduit de
..... langue maternelle à la langue
..... étrangère

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe
classique- arabe dialectal régional (✓) D autre

.....
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des
apprenants arabophones ?

.....
.....

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

(✓) Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a () très bien b (✓) moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la
connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de
la part de l'enseignement est d'après vous

A () indispensable b () inutile d (✓) je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

..... Impact négatif sur la prononciation
.....

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes
langues des étudiants ?-

Oui

non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui

non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui

b non

c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent

b de temps en temps

c rarement

d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui

b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent

b de temps en temps

c rarement

d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement –Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif).....

Sexe..... **H**.....

Lieu de travail..... **Institut Français**.....

Nombre d'années d'expériences du travail..... **20**.....

Niveau d'étude : B.A () maîtrise (X) Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... **plus de 20**.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

Xa- Suffisante b- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui **X** b - Non

2. Dans votre classe y a-t- il des apprenants de différentes ethnies ?

A - Oui b - Non

3. Est- ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A - Oui b Non c Je ne sais pas

4. Êtes -vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b Non

5. Si oui, quels sont-ils ?

.....
.....
.....

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue – t-elle un rôle négatif ou positif ?

.....

8. Expliquez comment ?

.....
.....
.....

9. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparait visiblement au quel niveau ?

a) phonétique b) syntaxique c) autre

10. Pouvez- vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ? *prononciation des voyelles*

11 .Si oui, mentionnez-les ?

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique
c- arabe dialectal régional D autre

français.....
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

Prononciation des sons / voyelles.....
.....

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

Influence à l'oral / à l'écrit.....
.....

17. Es-ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a () oui b () non c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A () souvent b de temps en temps c () rarement d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b () Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a () souvent b de temps en temps () c rarement d () jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement –Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif)..... *Gaouin AHMED*

Sexe..... *Homme*

Lieu de travail..... *Université islamique d'Oran*

Nombre d'années d'expériences du travail..... *2 ans*

Niveau d'étude : B.A () maîtrise (✓) Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... *11*

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

- Oui

- Non

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a (X) arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () D autre

Il m'arrive d'expliquer en Anglais parfois.

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

La confusion phonétique des sons "B et P" (t et d)

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

(X) Oui () Non

Si oui, considérez- vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a () très bien b (X) moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A (X) indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

afin d'éviter tout type de quiproquo et de malentendu, il faut absolument travailler la phonétique pour permettre une meilleure compréhension.

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

Il arrive qu'en générale des mots, prononciation identiques car avec l'anglais, sont qui posent problèmes. Mais c'est aussi important qu'il existe tant de ressemblances entre

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui b non c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent b de temps en temps c rarement d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent b de temps en temps c rarement d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif).....

Sexe..... Masculin.....

Lieu de travail..... univ- d'Alneelain - Institut Français.....

Nombre d'années d'expériences du travail..... 15 ans.....

Niveau d'étude : B.A () maîtrise (✓) Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... 10 Formations.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

a- Oui

b - Non

2. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies ?

A - Oui b - Non

3. Est-ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A - Oui Non c Je ne sais pas

4. Êtes-vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b non

5. Si oui, quels sont-ils ?

.....
.....
.....

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue-t-elle un rôle négatif ou positif ?

Elle joue un rôle positif, car la richesse phonétique et phonologique facilite la prononciation de français.

8. Expliquez comment ?

Car la richesse phonétique et phonologique facilitent la prononciation de la langue française et des langues étrangères en générales.

9. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparait visiblement au quel niveau ?

a) phonétique b) syntaxique c) autre

10. Pouvez-vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ?

11. Si oui, mentionnez-les ?

La prononciation de certains sons:
① [ɣ] prononcé: [u], ② [p] prononcé: [b]

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () autre

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

Les anciens techniques d'apprentissages hérités du système éducatif (primaire-secondaire)

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

L'apprentissage conscient du système phonétique

Arabe favorise l'apprentissage conscient de n'importe quel autre système phonétique d'une langue étrangère
16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

- un impact positif, car fait que les deux langues sont des langues latines, il y a donc assez de parallélisme
- un impact négatif, l'interférence linguistique

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui

non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui

non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui

b non

c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent
jamais

b de temps en temps

c rarement

d

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui

b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent
jamais

b de temps en temps

c rarement

d

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MeineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif)..... MOHAMMED ISSHAQ

Sexe..... M

Lieu de travail..... Université du Soudan pour les sciences et la
technologie

Nombre d'années d'expériences du travail..... 3 ans

Niveau d'étude : B.A () maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... Aucune

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante b- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

- Oui

b - Non

2. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies ?

A Oui b Non

3. Est-ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A Oui b Non c Je ne sais pas

4. Êtes-vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b non

5. Si oui, quels sont-ils ?

Dans la plupart des cas, cela est dû à l'influence de la langue maternelle quelque soit son statut.

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue-t-elle un rôle négatif ou positif ?

les deux

8. Expliquez comment ?

Elle peut être positive puisque l'on apprend toujours dans la langue maternelle. Le côté négatif c'est la traduction littérale ou l'interférence linguistique.

9. L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparaît visiblement au quel niveau ?

a phonétique b syntaxique c autre

10. Pouvez-vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ?

En phonétique, c'est le cas des sons qui n'existent pas dans la langue maternelle. En syntaxe, c'est surtout les contraintes syntaxiques.

11. Si oui, mentionnez-les ?

- 1- les sons qui n'existent pas
- 2- les contraintes syntaxiques (l'accent, l'ordre, c'est-à-dire, dans la chaîne parlée)

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

- a arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b arabe classique
c- arabe dialectal régional D autre

.....
Dialecte soudanais, Arabe classique et en anglais
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

.....
tout ce que j'avais cité ci-dessus
.....

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

- Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

- a très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

- A indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
ça aide beaucoup à faire la différence et puis c'est un paramètre distinctif
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

.....
Il est nécessaire mais parfois ça affecte
.....

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui non

18. Est-ce que vous utilisez la méthode verbo-tonal pour la correction phonétique ?

Oui non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui b non c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent b de temps en temps c rarement d jamais

21. Est-ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent b de temps en temps c rarement d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des langues maternelles sur l'Enseignement –Apprentissage du FLE au Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif)..... *EL SIR EL AMIN HAMID*.....

Sexe..... *Masculin*.....

Lieu de travail..... *Université d'EL MILIA*.....

Nombre d'années d'expériences du travail... *30 ans*.....

Niveau d'étude : B.A () maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... *plusieurs formations internes et Externes*.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui

b - Non

2. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies ?

A - Oui b - Non

3. Est-ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A - Oui b Non c Je ne sais pas

4. Êtes-vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b non

5. Si oui, quels sont-ils ?

.....
.....
.....

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue-t-elle un rôle négatif ou positif ?

Elle joue un rôle positif.....

8. Expliquez comment ?

selon mon expérience certains sons ^{sont} difficiles à prononcer pour les étudiants appelés arabs phones mais ceux qui ont une autre langue maternelle prononcent bien certains (sons) par exemple le son gn [ŋ] qui n'existe pas

9. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparaît visiblement au quel niveau ?

a phonétique b syntaxique c autre

10. Pouvez-vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ?

11. Si oui, mentionnez-les ?

les langues; ils le prononcent facilement sans aucun problème

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

- a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () D autre

On leur explique en français dès le deuxième semestre

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

le problème de sons : [a], [b], [v], [ʃ], [ʒ]

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

- () Oui (✓) Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

- a () très bien b () moyenne c (✓) nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

- A (✓) indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

Parce que les deux langues n'appartiennent à une même famille

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

l'impact de l'anglais est grand surtout quand ils prononcent le français à l'anglaise

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui Non

18. Est- que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui Non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation) opposition phonologique)

a () oui b () non c () parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vous apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent b () de temps en temps c () rarement d jamais

21. Est- ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b () Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a () souvent b () de temps en temps () c rarement d jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir RizigFadlallah
Sous la direction de prof : MerineKheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement -Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif)..... *Chamel Ahmed DAELNOUR*

Sexe..... *Masculin*

Lieu de travail..... *Institut Français Régional du Soudan*

Nombre d'années d'expériences du travail..... *27 ans*

Niveau d'étude : B.A () maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites..... *plus de 20 formations*

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A- Oui

b - Non

2. Dans votre classe y a-t-il des apprenants de différentes ethnies ?

A - Oui b - Non

3. Est-ce qu'ils parlent différentes langues maternelles ?

A - Oui Non c Je ne sais pas

4. Êtes-vous confronté à des problèmes lorsque vous enseignez le français dans une classe où les étudiants parlent différentes langues ?

A Oui b non

5. Si oui, quels sont-ils ?

→ le choix de la langue d'explication
→ comment choisir un exemple pertinent qui assure l'acquisition d'une situation d'apprentissage

6. A votre avis la langue maternelle joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage du FLE ?

Oui Non

7. Si oui, joue-t-elle un rôle négatif ou positif ?

positif

8. Expliquez comment ?

la construction des groupes nominaux lorsque l'adjectif vient après le nom et s'accorde avec

9. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE apparait visiblement au quel niveau ?

a phonétique b syntaxique c autre construction de la phrase

10. Pouvez-vous citer certains types de cet effet phonétique ou syntaxique ? oui

11. Si oui, mentionnez-les ?

la difficulté de prononcer certains sons qui n'existent pas en arabe tel que [θ], [œ], [ɔ], [ʁ], [ä], [ë], [ä], [ë], [ɔ], [z]... et aussi l'absence du verbe dans des ~~phases~~ temps tel que le passé ^{auxiliaire} composé

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

ex [Je mangé]

a () arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique- arabe dialectal régional () D autre

... Ça dépend de la situation et du public visé

13. Quels ^{difficultés} problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

... la difficulté de prononciation et la conception des règles grammaticales, l'interculturalité

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

(X) Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a (X) très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A (X) indispensable b () inutile d () je ne sais pas

Justifiez votre réponse

... pour se ~~placer~~ mettre à la place des apprenants et par la suite choisir la bonne stratégie pour résoudre toutes les difficultés prévues.

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

... l'impact est visible lorsqu'on prononce un mot qui a la même origine ou qui se trouve en anglais.

17. Es- ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui non

18. Est-ce que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a () oui b () non c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vos apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A () souvent b de temps en temps c () rarement d jamais

21. Est-ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui b () Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent b () de temps en temps c () rarement d () jamais

Merci pour votre participation

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Ecole doctorale de français

Impact de la diversité linguistique au Soudan sur l'enseignement-
apprentissage du FLE au Soudan, cas d'étude université de la Mer Rouge

Thèse en cours de préparation
Par Nimir Rizig Fadlallah
Sous la direction de prof : Merine Kheira

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE au Soudan

Ce questionnaire a pour objet d'étudier et d'analyser l'impact des
langues maternelles sur l'Enseignement –Apprentissage du FLE au
Soudan.

Votre avis est extrêmement indispensable.

Nom (facultatif).... *Rawah M.O. Wahbani*.....

Sexe..... *(F)*.....

Lieu de travail... *Université de Khartoum*.....

Nombre d'années d'expériences du travail..... *13 ans*.....

Niveau d'étude : B.A. maîtrise () Doctorat

() post- doctorat ()

Nombre de formations faites.....

1. La formation d'enseignement du FLE assisté est

a- Suffisante- insuffisante

2. Avez-vous fait une formation sur l'enseignement de la phonétique ?

A - Oui

b - Non

.....
.....
.....

12- Vous expliquez à vos élèves en quelle langue ?

a arabe dialectal soudanais (arabe d'Omdourman) b () arabe classique
c- arabe dialectal régional () D autre

.....
.....

13. Quels problèmes rencontrez-vous dans l'apprentissage du FLE à des apprenants arabophones ?

..... problèmes d'orthographe, ~~et~~ syntaxe ^{et} l'accord ~~et~~
..... etc.....

14. Avez-vous une connaissance de la phonétique arabe ?

Oui () Non

Si oui, considérez-vous que votre connaissance de la phonétique arabe ?

a très bien b () moyenne c () nulle

15. A votre avis pour améliorer l'enseignement de la phonétique, la connaissance de la phonétique des langues maternelles des apprenants de la part de l'enseignement est d'après vous

A () indispensable b () inutile d je ne sais pas

Justifiez votre réponse

.....
.....

16. Quel est l'impact de l'anglais dans l'apprentissage du FLE ?

..... l'étudiant ne peut pas éviter la comparaison
entre les 2 langues au niveau du vocabulaire et
au niveau de la grammaire

17. Es-ce que les manuels utilisés prennent en compte les différentes langues des étudiants ?

Oui

non

18. Est-ce que vous utilisez la méthode verbo - tonal pour la correction phonétique ?

Oui

non

19. Pour la correction phonétique, vous utilisez ces techniques (méthode articulatoire, répétition imitation, opposition phonologique)

a oui

b non

c parfois

20. Pour résoudre les problèmes phonétiques, vous proposez à vos apprenants des exercices appropriés de correction phonétique ?

A souvent
jamais

b de temps en temps

c rarement

d

21. Est-ce que vous suivez le CECRL (Cadre européen commun de référence de langues) en classe du FLE ?

a Oui

b Non

22. Est-ce que vous appliquez la méthodologie de l'apprentissage comme les ressemblances de la phonétique arabe et celle de la phonétique française et travailler sur les différences ?

a souvent
jamais

b de temps en temps

c rarement

d

Merci pour votre participation

Bon courage

Avec plaisir