

**L'acquisition lexicale en L2 à l'aide  
visuelle et auditive :  
une méthode effective pour  
améliorer la prononciation ?**

**Willeke van Deelen  
3364771  
Mémoire de Master  
« Education et Communication »  
Dr. F.A.C. Drijkoningen  
Le 3 août 2013**

# Table des matières

Introduction.....	3
<b>1. Cadre théorique.....</b>	<b>5</b>
1.1 L'acquisition du vocabulaire en L1.....	5
1.2 L'acquisition du vocabulaire en L2.....	7
1.2.1 Le lexique mental.....	7
1.2.2 L'apprentissage des mots.....	9
1.3 La théorie audio-linguale.....	13
1.3.1 L'avènement de la méthode audio-linguale.....	13
1.3.2 La théorie de langue.....	13
1.3.3 La théorie de l'apprentissage.....	14
1.4 Résumé et question de recherche.....	16
<b>2. Méthodologie.....</b>	<b>19</b>
2.1 Les participants.....	19
2.2 Les matériaux.....	19
2.2.1 Le logiciel.....	19
2.2.2 Le choix des mots.....	20
2.2.3 Test pilote.....	21
2.2.4 Matériaux supplémentaires.....	22
2.3 La procédure.....	22
2.3.1 L'explication de la procédure aux participants.....	22
2.3.2 La session d'apprentissage.....	22
2.3.3 Le test de reproduction immédiate.....	22
<b>3. Les résultats.....</b>	<b>24</b>
3.1 L'analyse des données.....	24
3.2 Première session : méthodes A1 et A2.....	25
3.2.1 Résultats méthodes A1 et A2.....	25
3.2.2 Aperçu des méthodes A1 et A2.....	29
3.3 Deuxième session : méthodes B1 et B2.....	29
3.3.1 Résultats méthodes B1 et B2.....	29
3.3.2 Aperçu des méthodes B1 et B2.....	33
3.4 Interprétation des données.....	33
Discussion.....	35
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	38
Annexes.....	40

## Introduction

Le but d'un enseignant en langue étrangère est que l'apprenant soit capable de s'exprimer dans la langue cible. Malheureusement, souvent à la fin de la formation secondaire, l'élève ne sait pas parler la langue étudiée.

Pendant mes cours en tant que professeur de français, j'ai remarqué que mes élèves ont du mal à parler la langue cible. La production orale est liée aux connaissances du vocabulaire et à une bonne prononciation. Beaucoup de mes élèves ont du mal à bien prononcer les mots français. Par conséquent, cela entraîne une certaine angoisse de parler.

Kwakernaak (2007) remarque dans son livre *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* que les inconvénients de l'omniprésence de l'écriture est triple. Premièrement, il est possible que les élèves deviennent tellement dépendants de la forme écrite, qu'ils développent une peur de l'échec. Deuxièmement, il se peut que les élèves partent des simplifications. Par exemple, pour ce qui est des lettres qui sont identiques dans la langue maternelle (L1) et la langue cible (L2), ils ne font pas de différence en prononciation. Troisièmement, en fourrant les mots dans la tête, il est possible que les élèves se concentrent seulement à la graphie, de telle manière qu'ils ne retiennent pas la forme auditive. Ils peuvent seulement dériver indirectement la forme auditive de la graphie (lire intérieurement) qu'ils ont fourrée (p.263).

A mon avis, ce phénomène est causé par un manque de stimuli. Cela implique qu'on prête trop peu d'attention à l'écoute et la prononciation des mots. De plus, il est question d'une interférence de l'orthographe sur la prononciation. Comme on ne prononce pas les mots tels qu'ils sont écrits et, de plus, l'écriture prime souvent en FLE, l'orthographe détourne l'attention de la prononciation.

La question principale de cette recherche est : remporte-t-on plus de succès en présentant les mots à apprendre par les images, accompagnés de la forme sonore, mais sans l'orthographe ? Cette méthode inventée sera opposée à la méthode traditionnelle, dans laquelle les mots à apprendre sont accompagnés de la forme écrite et la forme auditive.

De cette manière, on porte plus d'attention à la prononciation et les élèves sont obligés d'apprendre la prononciation. De plus, on imite l'acquisition de la langue maternelle. En langue maternelle la forme auditive précède la forme écrite. A long terme, une baisse de l'angoisse langagière pourrait être le cas.

Dans le premier chapitre, nous décrirons quelques théories et quelques principes qui sont la base de notre étude. Cette recherche sera premièrement basée sur les théories de

l'acquisition en langue maternelle. Comme il est question de jeunes apprenants de français, nous verrons quels principes seront intéressants pour notre étude.

Deuxièmement, nous traiterons l'apprentissage des mots en langue étrangère. Dans la dernière partie du cadre théorique, nous nous concentrerons sur la théorie audio-linguale.

La deuxième partie de cette recherche sera consacrée à notre méthode.

Ensuite, nous exposerons les résultats. Après avoir décrit les résultats, la quatrième partie sera consacrée à la discussion. Pour finir, nous voulons répondre à notre question principale dans la conclusion.

# 1. Cadre théorique

Comme nous venons d'indiquer dans l'introduction, cette étude sera basée sur plusieurs approches et théories linguistiques. Dans la première partie de ce chapitre nous décrirons quelques théories qui portent sur l'acquisition des mots en L1. Ensuite, nous nous concentrons sur l'apprentissage des mots en L2. Troisièmement, l'approche audio-linguale sera traitée.

## 1.1 L'acquisition des mots en L1

Lorsque les enfants apprennent leur langue maternelle, ils doivent acquérir plusieurs parties de leur langue. L'un de ces éléments est le lexique. L'enfant doit apprendre les mots. Pour l'apprentissage d'un mot, l'enfant doit savoir la représentation mentale, la forme sonore et le concept, comme l'explique Nazzi : « un mot correspond à l'appariement spécifique entre la représentation mentale d'une forme sonore et un concept, qui constitue le sens » (Nazzi, 2008).

Les proches de l'enfant jouent un rôle important. Les enfants imitent un grand nombre de sons et d'énoncés de leurs proches. La question d'imitation et renforcement joue donc un rôle essentiel pour ce qui est de l'acquisition lexicale, y inclus l'acquisition des sons (Crystal, 2003). L'étude de Gentner (1978) montre qu'en général les enfants acquièrent d'abord des substantifs.

Dans l'acquisition de la langue maternelle, d'abord les formes sonores priment. Plus tard, l'enfant 'apprend' l'orthographe.

On sait déjà que les parents ou gardiens parlent d'une manière spécifique à leurs enfants, que l'on appelle *motherese* en anglais. Il s'agit de phrases courtes et de mots simples. De plus, il est souvent question d'un *deixis conversationnel*. Les parents nomment l'objet dont l'enfant est entouré. Jisa, auteur de l'article « *L'acquisition du langage* » (2003), explique ce type de conversation. Le *deixis conversationnel* « vise à mettre en relation avec le plus de clarté possible discours et situation : adultes et enfants en interaction évoquent des personnes et des objets présents, des actions qui se déroulent au moment précis de la communication » (Jisa, 2003, p.4).

La recherche de S. Bacchini (2012) donne un aperçu des études de l'acquisition des mots en L1. Pour son étude portant sur de jeunes apprenants du néerlandais (L2), elle s'est aussi intéressée à l'acquisition des mots en L1. Ces dernières années, beaucoup d'études sur

l'acquisition en L1 ont été effectuées. Bacchini pense que ces études pourraient être intéressantes pour l'acquisition des mots en L2, c'est-à-dire les jeunes apprenants.

L'étude de Bacchini cite beaucoup de recherches. Pour ce qui est de l'acquisition des mots chez les très jeunes enfants, trois points sont essentiels :

1. L' enfant, acquérant sa langue maternelle, doit distinguer les phonèmes de sa langue. L'étude de Jusczyk (1997) a montré que les enfants développent une certaine sensibilité pour le répertoire des sons de leur langue maternelle et la manière dont on peut combiner les sons les uns avec les autres. Jusczyk a montré qu'il n'est pas seulement question d'une écoute réceptive. Les enfants assimilent les informations de l'input, ils signalent les phénomènes répétitifs et distinguent les différences de sons et autres caractéristiques des sons, comme l'intonation de phrase et l'accent tonique du locuteur.
2. Ensuite, les enfants doivent reconnaître les frontières des mots. Les capacités de segmentation émergent vers huit mois. Nazzi (2008) l'explique :  
« Cette étape du traitement permet aux enfants comme aux adultes de déterminer la séquence d'unités lexicales constituant les énoncés qu'ils entendent » (p.309).  
L'input comporte relativement plus de mots lexicaux et moins de mots fonctionnels. De plus, il s'agit des mots séparés. (Snow, 2000)  
L'étude de Lieven (1994) a montré que les enfants profitent d'une intonation exagérée et d'un input comportant des mots qui se répètent beaucoup.
3. Troisièmement, il faut que l'enfant accorde un sens à la forme. On peut aider les enfants par mettre l'attention de l'enfant au référent en question. Egalement, la synchronisation peut aider l'enfant à bien lier le sens à la forme (Golinkoff et al., 1999). De plus, l'input des mots séparés joue un rôle important (Brent & Siskind, 2001). Les enfants profitent aussi d'un input comportant des noms concrets.

Quant à l'acquisition lexicale en L1, nous pouvons donc conclure que les enfants imitent leurs proches. D'abord, les substantifs sont acquis. Il s'agit en premier lieu des formes sonores et non pas de formes écrites. Plusieurs études montrent que pour clarifier la segmentation des mots, l'input des mots séparés peut aider les enfants à apprendre leur langue maternelle. De plus, les enfants profitent de la répétition des mots. L'enfant doit lier le mot à un seul référent. Pour éviter des problèmes, on peut fixer l'attention de l'enfant à un seul référent, et en synchronisant le moment de prononciation du mot et la présence de l'objet. De plus, les enfants profitent des noms concrets.

Dans la partie suivante, nous allons traiter de l'apprentissage des mots en L2.

## 1.2 L'apprentissage des mots en L2

### 1.2.1 Le lexique mental

Depuis une vingtaine d'années, l'apprentissage des mots est devenu un domaine considérable de recherches. Van der Linden en dit : « Si en effet, on a toujours dans l'enseignement, testé les connaissances lexicales des élèves, on s'est en revanche rarement préoccupé de la façon dont les mots s'apprenaient » (2006) .

Van der Linden explique, qu'on a eu beaucoup de recherches qui portaient surtout sur les connaissances grammaticales. Jusqu'aux années 80, les études sur les connaissances lexicales se trouvaient surtout sur le terrain des psychologues. A l'époque, on se concentrait sur la structure du lexique mental et on étudiait à l'aide des tests psychométriques les relations entre certains mots d'une langue. Plus tard, on ajoutait les relations entre les mots de deux langues chez un bilingue.

Dans son article, Van der Linden montre que la situation a changé vers le début des années 80. Désormais, les linguistes et les psychologues étudient « le fonctionnement du lexique mental et les mécanismes qui régissent le stockage des mots dans la mémoire » (p. 33).

Souvent, les psycholinguistes « conçoivent les mots du lexique d'un individu comme les nœuds d'un réseau, chaque nœud du réseau pouvant être relié à d'autres nœuds par des liens multiples : relation de sens, de forme (phonologique ou orthographique), caractéristiques communes etc » (p. 33). Les psychologues ont montré que les liens entre les mots sont plus forts si ceux-ci appartiennent au même champ sémantique.

Pour expliquer ce phénomène, Van der Linden donne l'exemple d'un test de décision lexicale. Si on présente par exemple le mot *lait*, les sujets réagiront plus vite si ce mot est précédé par *vache*.

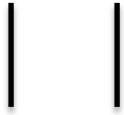
Comme nous avons déjà indiqué, on a ajouté l'aspect de bilinguisme dans les études des connaissances lexicales. On se demande quelles relations existeraient entre les deux lexiques, à savoir la langue maternelle et la deuxième langue.

Pour ce qui est de ces deux lexiques, il existe beaucoup d'études dans lesquelles la question principale est de savoir comment ils sont reliés ou séparés, aussi sur le plan du stockage.

Déjà en 1953, Weinrichs ( dans : Linden, Van der, 2006) a proposé un modèle dans lequel il distingue trois relations possibles entre les deux lexiques.

Dans la première représentation, les deux lexiques sont intégrés :

(a) *concepts*



Mots L1 et L2

*Figure 1*

Dans la deuxième hypothèse de Weinrich, les lexiques sont séparés. C'est à partir des concepts que l'on peut accéder aux formes des deux langues.

(b) *concepts*

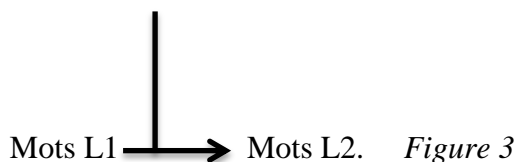


Mots L1 Mots L2

*Figure 2*

La troisième hypothèse pose que les deux lexiques sont séparés, mais pour avoir accès à un mot de L2, il faut passer par la langue maternelle.

(c) *concepts*



Mots L1 Mots L2. *Figure 3*

Weinrich est d'avis que l'apprenant de L2 « passe par un stade correspondant à (c) pour progresser vers un stade (b) ou même (a) » (Dans : Linden, Van der, 33). Plusieurs scientifiques ont testé le modèle de Weinrich. Par exemple, en 1984 Potter et al. ont examiné l'hypothèse (c) dans laquelle les lexiques des deux langues sont stockés séparément, avec un accès direct des concepts aux mots dans les deux langues. Pour tester ceci, leurs informateurs ont dû produire des mots en L2 dans les conditions suivantes :

- En voyant une image correspondant au mot demandé
- En voyant le mot équivalent en L1



Cette recherche a montré que pour traduire un mot de L1 en L2, on passe par le concept et non pas par le mot de L1. Cela veut dire qu'il y aurait un lien direct d'accès du concept au mot de L2, comme le montre la figure (b).

D'autres scientifiques, comme Kerkman et de Bot (1989) ont essayé de tester les hypothèses (a) et (b). La conclusion de leur recherche est que le stockage des mots de L2 est probablement différent selon, d'une part le niveau d'apprentissage en L2 et d'autre part, les caractéristiques du mot concerné. En plus, il s'est avéré que les apprenants moins avancés pourraient avoir tendance à stocker les mots des deux langues séparément. Les apprenants plus avancés et les bilingues qui maîtrisent leurs deux langues au même niveau ont un stockage commun.

Dans les années 1990, Hulstijn et Tangelder (1991) ont étudié un autre aspect de l'apprentissage des mots. Ils se sont demandé si la forme d'un mot joue un rôle plus important que le sens dans les confusions faites par les locuteurs. La conclusion de leur étude est que la ressemblance de sens prime. Par exemple, en anglais les mots tels que *lawful* et *legal* qui se ressemblent par leur sens et mènent plus à la confusion que les mots tels que *vulnerable* et *vénérable*, qui se ressemblent par leur forme.

Plusieurs études ont montré que les lexiques des deux langues ont un stockage commun. Dans un test de décision lexicale de la recherche de Mulder (2005), le temps de réaction d'apprenants néerlandophones qui devaient reconnaître des mots français est plus long, lorsque la phonologie de ces mots est en correspondance avec le mot néerlandais. Cela veut dire que l'existence du mot *dier* ralentit la reconnaissance du mot français *dire*. Van der Linden (2006) explique qu'une telle interférence montre que les deux lexiques sont intégrés et activés en même temps.

### **1.2.2 L'apprentissage des mots**

Souvent, on suppose que l'acquisition lexicale est l'aspect le plus facile de l'acquisition d'une langue étrangère. Cependant, Schneider, Healy & Boume (2002) posent que l'acquisition du vocabulaire est assez compliquée. Il s'agit de quatre tâches, reliées l'une à l'autre.

Premièrement, l'apprenant doit acquérir la compétence de production : prononcer ou écrire des mots inconnus en L2. Deuxièmement, l'apprenant doit différencier ces mots non-familiarisés les uns des autres. Troisièmement, l'apprenant doit lier les mots de L2 aux équivalents de sa langue maternelle. En quatrième lieu, les nouvelles associations doivent être « bidirectionnelles ». C'est-à-dire, quand on donne le mot en L1, l'apprenant doit être capable de produire le mot en L2 et inversement.

Une question importante de savoir est comment un apprenant peut apprendre de la façon la plus efficace des mots en L2. Cela veut donc dire : « apprendre le plus grand nombre des mots en un minimum de temps et avec le moins d'efforts possible » (Linden, Van der, 40).

On sait qu'en langue maternelle, on apprend le plus grand nombre des mots de façon accidentelle. Cela veut dire qu'il n'y a pas « un effort conscient ou intentionnalité de la part du locuteur » (Linden, Van der, p. 40).

Dans les années 80, il y avait plusieurs études sur l'aspect méthodique dans l'enseignement. On a essayé de faciliter l'apprentissage par la forme sous laquelle on présente les mots à apprendre.

Comme Van der Linden le dit, il est important de prendre en considération qu'un mot se compose de la *forme* (le mot), la *signification*, qui renvoie à un ou plusieurs référents réels dans le monde autour de nous. La *forme* du mot est double : il s'agit de la forme écrite et la forme sonore. Dans beaucoup de recherches, on étudie seulement la forme écrite.

Plusieurs études se sont focalisées sur le rôle de l'image dans l'apprentissage des mots. Souvent, Paivio (1971) a souligné que les stimuli des différentes sources sont importants pour le rappel d'un item. Paivio pose que la mémorisation des mots passe par la forme verbale du mot et par l'image qui représente le sens. De cette manière, il s'agit d'un « dual code ». La théorie de Paivio décrit les processus mentaux de l'homme et il relie ces processus à l'apprentissage d'une langue. Paivio parle de deux systèmes, à savoir le système verbal et le système non-verbal, ou bien le système de l'imagerie mentale. Ces systèmes sont liés l'un à l'autre, mais ils fonctionnent d'une manière indépendante. Chaque système peut être actif sans que l'autre le soit.

Dans le système verbal, on trouve des items lexicaux. Paivio en disait : « The verbal system contains visual, auditory, articulatory, and other verbal codes «modality-specific (e.g., representations for such words as book, text, livre, school, teacher, learn, strategy, mathematics, and worry ) » (Clark, J.& Paivio, A., 1991).

Paivio explique que ces mots sont des symboles arbitraires, désignant des objets et des événements concrets. Pour illustrer cette pensée, Paivio explique que les mots anglais tels que « book » et le mot français « livre » sont des labels arbitraires pour les mêmes objets (Clark, J.& Paivio, A., p. 151).

Le système non-verbal se compose des visualisations ou images mentales, c'est-à-dire, des « modality-specific images for shapes (e.g., a chemical model), environmental sounds (e.g., school bell), actions (e.g., drawing lines or pressing keys), skeletal or

visceral sensations related to emotion (e.g., clenched jaw, racing heart), and other non-linguistic objects and events » (151).

Il s'agit des représentations imaginaires plutôt analogues aux événements qu'elles dénotent et non pas de symboles arbitraires. Paivio explique : « That is, mental images for "book" have visual, tactual, and other perceptual qualities similar to those evoked by the referent objects on which the images are based » (152).

La figure ci-dessous montre comment les deux systèmes fonctionnent. Entre les deux

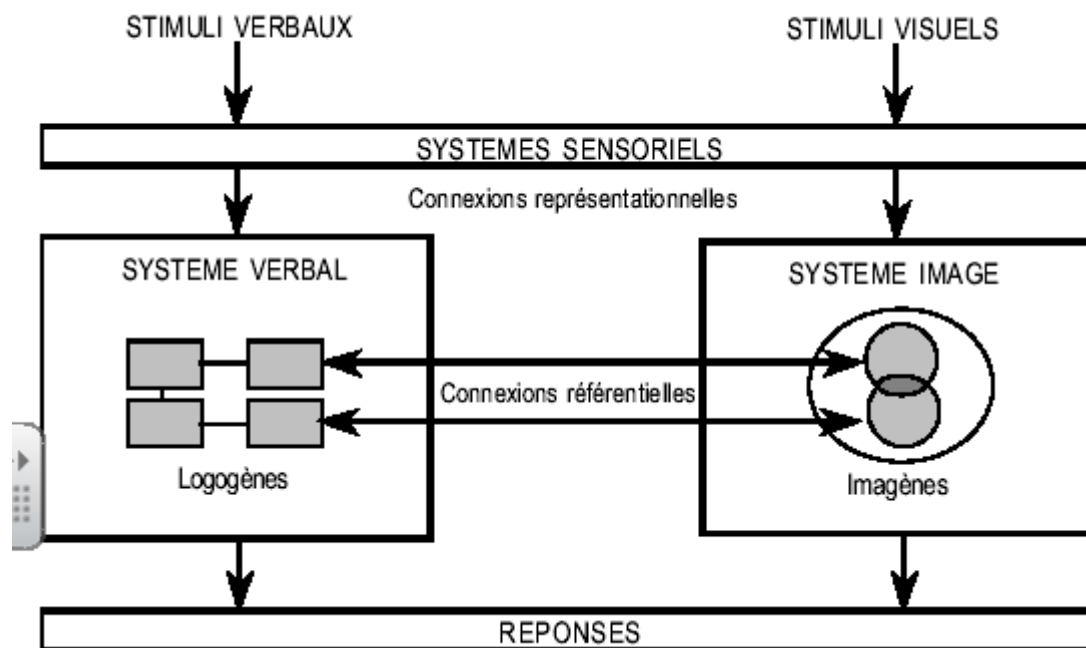


Figure 4. Le modèle à double codage

systèmes, il y a des connexions référentielles. Les codes verbaux et imaginaires sont reliés et par conséquent on imagine les mots et on nomme les images. Paivio donne l'exemple du mot *école*. Il est possible que ce mot évoque des images négatives ou des sensations intuitives pour les enfants qui ont développé des liens entre le mot et les réactions non-verbales.

Paivio explique dans son étude qu'il est important de faire appel aux deux systèmes, à savoir le système verbal et le système image.

Plusieurs études se sont basées sur le modèle de Paivio. Par exemple, Kellogg and Howe (1971) ont souligné que les mots étrangers qui sont associés aux images sont plus faciles à apprendre que les mots qui n'ont pas d'informations supplémentaires. C'est comme le disait Underwood (1989) : on retient les images mieux que les mots et on retient les mots mieux si on les associe avec des images.

On peut aussi parler de l'imagination auditive (« aural imagery »). Dans leur article, Oxford et Crookal (1990) expliquent que cette information peut constituer, comme l'imagination visuelle, un « semi-contexte » pour l'élève. L'imagination auditive rend plus efficace l'acquisition verbale, en associant les nouveaux mots à apprendre aux schémas liés au son déjà existants. De plus, les apprenants peuvent utiliser l'orthographe phonétique, l'accent tonique ou des rimes pour retenir le mot étranger. Oxford et Crookal remarquent que cette méthode est moins courante, vu le fait que la société de nos jours a des tendances plutôt visuelles (1990, p. 18).

L'imagination visuelle et auditive peut donc aider l'apprenant. Dans une étude de Barcroft (2007), les images jouent aussi un rôle important. Ce qui nous intéresse surtout dans son étude, c'est le phénomène de « retrieval ». Cela veut dire l'accès à l'information stockée. Dans cette étude 44 participants anglais, apprenant l'espagnol, ont dû apprendre 24 mots. D'abord, tous les mots ont été accompagnés d'une image. Ensuite, 12 mots sont représentés avec images et les douze suivants, l'image est montrée pendant six secondes pour donner un instant de rappel. Après, le mot a été donné. Les mots appris avec un instant de « retrieval » ont été mieux retenus.

La conclusion de cette étude était donc que l'on apprend mieux quand un instant de rappel est donné. De cette manière, l'apprenant essaye lui-même d'évoquer les mots en question.

Dans cette partie, nous avons écrit les différentes théories portant sur le stockage des mots. Plusieurs scientifiques posent que la façon de stockage dépend du niveau de l'apprenant en L2. La théorie de Paivio montre qu'il importe de faire appel au système verbal et au système imaginaire. L'imagination visuelle et auditive peut aider l'apprenant à apprendre les mots.

Comme notre étude est partiellement basée sur la méthode audio-linguale, nous traiterons cette approche dans la dernière partie du cadre théorique.

## **1.3 La méthode audio-linguale**

### **1.3.1 L'avènement de la méthode audio-linguale**

L'entrée des Etats-Unis dans la Seconde Guerre mondiale a beaucoup influencé l'enseignement en langue étrangère en Amérique. A l'époque, on avait besoin de personnes parlant plusieurs langues pour les engager dans les différentes parties du monde. C'était la raison pour laquelle le gouvernement chargeait les universités américaines de développer des programmes de langues pour l'armée. Ces programmes visaient la facilité en conversation dans plusieurs langues. Depuis longtemps, ce but ne se trouvait pas dans les cours de langue. Par conséquent, on avait besoin de nouvelles approches.

C'était en 1939 que l'université de Michigan a développé le premier institut de la langue anglaise. Cet institut était spécialisé dans l'entraînement des professeurs d'anglais en langue étrangère et dans l'enseignement d'anglais comme deuxième langue ou langue étrangère. Le directeur de l'institut, Charles Fries, était d'avis que la grammaire ou bien la « structure » était le point de départ. On enseigne la langue en faisant attention à la prononciation et par « intensive oral drilling » des patrons de base. L'exercice du drill constituait une technique de base, comme l'a dit Hockett (1959) : « It is these basic patterns that constitute the learner's task. They require drill, drill, and more drill, and only vocabulary to make such drills possible » (Dans Richards, Jack, C., Rodgers, T.S., 2001, p. 52).

Cette approche audio-linguale est aussi connue comme l'approche orale, l'approche orale-auditive et l'approche structurale. Cette méthode défendait un ordre fixe dans l'enseignement de langue :

1. L'entraînement auditif
2. L'entraînement en prononciation
3. La production orale
4. La lecture
5. L'écriture.

La combinaison de la théorie structurale linguiste, l'analyse contrastive, les procédures auditives et orales et la psychologie béhavioriste ont mené à la méthode audio-linguale.

### **1.3.2 La théorie de langue**

Quand nous considérons plus en détail la théorie de langue qui se trouve sous l'approche audio-linguiste, il faut remarquer l'importance des linguistes structuralistes. Dans les années 50, ces linguistes constituaient le mouvement opposé de la grammaire traditionnelle. Les ap-

proches traditionnelles reliaient l'étude de langage à la philosophie et à l'approche mentaliste. A l'époque, la grammaire était considérée comme une branche logique.

L'avènement du mouvement positiviste et empiriste a beaucoup influencé l'étude des langues. Il s'agissait plutôt d'un intérêt pratique. Comme les linguistes s'intéressaient plus aux langues non-européennes, des nouveaux types de sons ainsi que des nouveaux patrons ont été découverts. Par conséquent, les linguistes s'intéressent plus à la phonétique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe.

Les structuralistes considéraient la langue comme un système d'éléments liés, pour l'encodage du sens et les éléments tels que les phonèmes, les morphèmes, les mots, les structures et les phrases.

Il est donc question d'une structure. Par exemple, les phonèmes mènent aux morphèmes. Selon les structuralistes, l'apprentissage d'une langue est « la maîtrise des éléments de la langue et l'apprentissage des règles par lesquels les éléments sont combinés » (Richard & Rodgers, 2001, p. 55).

L'un des principes fondamentaux des structuralistes, c'est l'importance de la parole. « Speech is language » (p. 55).

C'était comme Brooks (1964) l'a exprimé : La langue est « primarily what is spoken and only secondarily what is written ». Ce point de vue se révèle aussi en 1961, au forum international des linguistes par la voix du linguiste américain William Moulton : « Language is speech, not writing... A language is a set of habits... [...] A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say... [...] » (Rivers, 1964, dans Richards & Rodgers, 2001, p. 55).

En toute logique, ce point de vue a aussi influencé l'enseignement en langue. Désormais, la production orale va primer dans l'enseignement. Maintenant, nous avons vu que la méthode audio-linguale s'est inspirée des structuralistes au niveau de la théorie de langue. Dans la partie suivante, nous nous concentrerons sur la théorie de l'apprentissage de la méthode audio-linguale.

### **1.3.3 La théorie de l'apprentissage**

Comme nous avons déjà dit, la méthode audio-linguale s'est aussi inspirée du mouvement behavioriste. Le behaviorisme, basé sur les épreuves, fonde ses études sur le comportement humain. Selon les behavioristes, l'être humain est un organisme capable d'un vaste répertoire de comportements (Richards & Rodgers, p.56).

L'occurrence de ces comportements dépend de trois éléments essentiels, à savoir le *stimulus*, incitant le comportement, la *réponse* produite par le *stimulus*, et le *renforcement* qui sert à marquer la bonne réponse et pour encourager la répétition de la réponse dans l'avenir (voir figure 5).

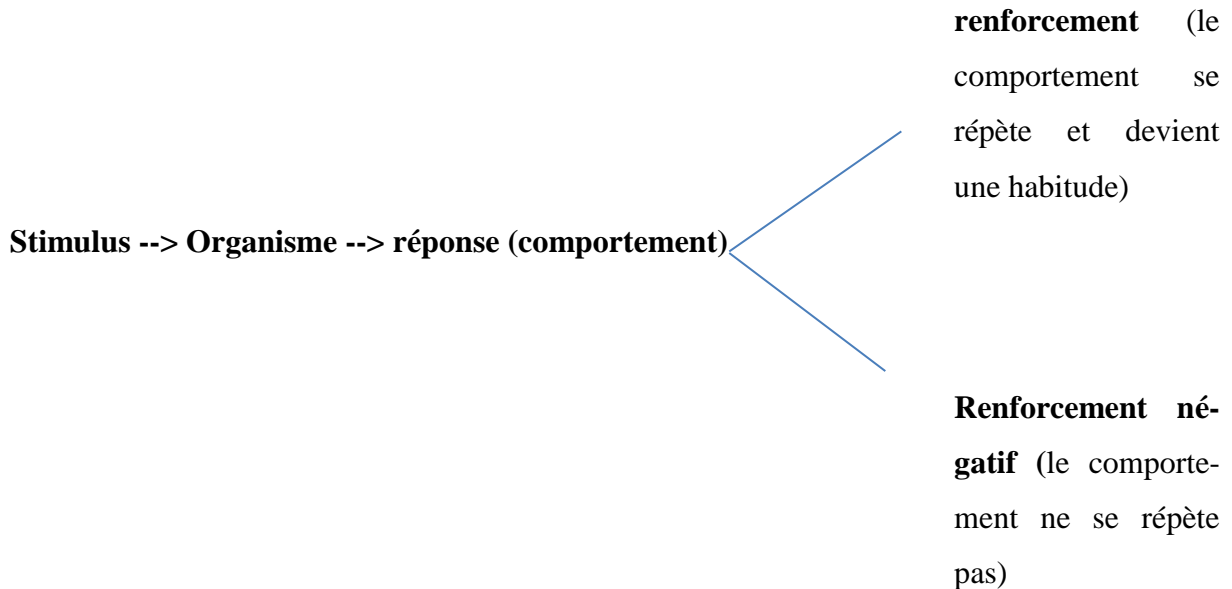


Figure 5

Selon les behavioristes, le renforcement est un élément très important dans le processus de l'apprentissage. Pour appliquer cette théorie sur l'apprentissage d'une langue, il faut identifier l'organisme avec l'individu qui apprend la langue. Ensuite, il faut identifier le stimulus avec ce qui est enseigné ou ce qui est présenté de la langue étrangère. On peut considérer la réponse comme la réaction de celui qui apprend. En ce qui concerne le renforcement, il s'agit d'une approbation extrinsèque ou les encouragements du professeur, ou la satisfaction intrinsèque de l'usage de la langue.

Comme nous avons déjà indiqué, les structuralistes se sont concentrés plus sur la parole. La parole est devenue plus importante que l'écriture. La maîtrise des éléments phonologiques et grammaticaux devient de plus en plus importante.

La méthode audio-linguale s'est inspirée de ces suppositions et a tiré ses conclusions pour l'enseignement en langue étrangère :

1. L'apprentissage d'une langue étrangère est principalement basé sur le développement des habitudes. Les bonnes réponses renforcent de bonnes habitudes. La mémorisation des dialogues et la performance des « drills » diminuent les erreurs. La langue est

considérée comme le comportement verbal, c'est-à-dire la production automatique et la compréhension des énoncés.

2. On apprend plus vite les aptitudes de la langue si les éléments à apprendre sont représentés dans la forme sonore avant de montrer la forme écrite.
3. L'analogie procure une meilleure fondation pour l'apprentissage d'une langue que l'analyse. L'analogie entraîne les processus de la généralisation et de la discrimination. On ne donne pas les règles avant la maîtrise des patrons différents dans plusieurs contextes.
4. Il faut apprendre les mots dans un contexte linguistique et culturel. L'enseignement d'une langue entraîne l'enseignement des éléments culturels.

Les cours de la méthode audio-linguale se focalisent principalement sur les aptitudes orales. On est d'avis que l'enseignement en compréhension orale, la prononciation, la grammaire et le vocabulaire sont relatés à la fluidité orale. On peut enseigner la lecture et l'expression écrite, mais ces éléments dépendent principalement des aptitudes orales. Richards et Rodgers en disent :

Language is primarily speech in audiolingual theory, but speaking skills are themselves dependent on the ability to accurately perceive and produce the major phonological features of the target language, fluency in the use of the key grammatical patterns in the language, and knowledge of sufficient vocabulary [...] (2001, p. 58).

L'approche audio-linguale est donc née au 20<sup>e</sup> siècle. Elle souligne l'importance de d'abord représenter les éléments à apprendre en forme sonore qu'en forme écrite. De plus, les stimuli sont indispensables. Il en va de même pour la répétition.

#### **1.4 Résumé et question de recherche**

En résumant, les principes essentiels pour notre recherche, issus de théories sur l'acquisition lexicale en L1, en L2 et l'approche audio-linguale sont:

- Les enfants imitent leurs proches pour ce qui est de l'acquisition lexicale en L1.
- D'abord, les substantifs sont acquis. (Gentner, 1978).
- Il s'agit en premier lieu des formes sonores et non pas de formes écrites.
- Plusieurs études montrent que pour clarifier la segmentation des mots, l'input des mots séparés peut aider les enfants à apprendre leur langue maternelle (Brent & Siskind, 2001)
- De plus, les enfants profitent de la répétition des mots (Lieven, 1994)



- L'enfant doit lier le mot à un seul référent. Pour éviter des problèmes, on peut fixer l'attention de l'enfant sur un seul référent, et en synchronisant le moment de prononciation du mot et la présence de l'objet. (Golinkoff et al. 1999). De plus, les enfants profitent des noms concrets.
- La théorie de Paivio montre qu'il importe de faire appel au système verbal et au système imaginaire (1971).
- L'imagination visuelle et auditive peut aider l'apprenant à apprendre les mots. (Oxford & Crookall, 1990)
- Quant à l'acquisition en L2, l'approche audio-linguale souligne l'importance de d'abord représenter les éléments à apprendre en forme sonore, puis en forme écrite. De plus, l'importance des stimuli et de la répétition est décrite (Richards & Rodgers, 2001).

Vu le fait que les élèves de nos classes ont du mal à parler en langue cible et développent une certaine angoisse de parler et le fait que les mots sont les fondements de la langue, nous voulons développer une méthode dans laquelle les principes de l'acquisition lexicale en L1 et en L2 et de l'approche audio-linguale sont combinés.

Les théories et les approches que nous venons de décrire, mènent à la question principale de notre recherche : remporte-t-on plus de succès en l'acquisition lexicale par des débutants en français langue étrangère en présentant les mots à apprendre par les images, accompagnés de la forme sonore, sans y ajouter l'orthographe ?

Pour trouver une réponse à notre question, nous avons conçu une méthode d'apprentissage des mots, tout en prenant en considération les principes théoriques que nous venons de résumer. Cela veut dire, une méthode dans laquelle on représente le mot à apprendre par une image, accompagné par la forme sonore. Il s'agit d'une session d'apprentissage active. Cela veut dire que le but est d'apprendre des mots d'une manière productive, donc néerlandais-français. Finalement, nous interrogeons les élèves oralement, donc la bonne prononciation compte.

Les mots à apprendre sont des noms séparés et des substantifs concrets.

Pour tester notre méthode, il y aura aussi un groupe de contrôle. Les participants de ce groupe apprennent les mots de la manière « normale », cela veut dire que les mots à apprendre ne sont pas accompagnés d'images et que la forme écrite est présente. De plus, la forme sonore est donnée.

Cela donne :

	<b>Méthode inventée</b>	<b>Méthode traditionnelle</b>
<b>Mot néerlandais</b>	✓	✓
<b>Image</b>	✓	
<b>Forme écrite (français)</b>		✓
<b>Forme sonore</b>	✓	✓

*Tableau 1*

Le tableau indique que la méthode inventée ne présente pas la forme écrite (français) et que la méthode traditionnelle ne montre pas d'images.

Dans la suite de cette étude, nous parlons de la méthode inventée (image) et de la méthode traditionnelle (forme écrite).

Notre hypothèse est que les participants de la méthode inventée (image) parviennent à de meilleurs résultats, c'est-à-dire, une meilleure rétention et une meilleure prononciation des mots.

Dans le chapitre suivant, nous expliquerons en détail la méthodologie de notre recherche.

## 2. Méthodologie

Dans cette partie, nous allons décrire les informations relatives au processus méthodologiques qui ont été utilisés afin d'effectuer cette recherche.

### 2.1 Les participants

Les participants de cette recherche sont les élèves du Gomarus Scholengemeenschap à Gorinchem, de la sixième classe (brugklas, havo/vwo). Nous avons choisi ces groupes, parce qu'il s'agit de classes parallèles, ce qui rend possible de comparer les groupes. Les deux groupes ont deux heures (50 minutes) de français depuis août 2012.

Nous avons effectué quatre sessions d'apprentissage, suivies des interrogations pour avoir un résultat fiable. Les deux groupes ont participé à chaque méthode. Le 14 et le 21 mai 2013 nous avons effectué la première session d'apprentissage. Le 21 et 28 mai 2013 la deuxième session d'apprentissage a eu lieu. Les tableaux ci-dessous montrent que les deux classes ont participé à la méthode inventée (image) et à la méthode dite traditionnelle (forme écrite). Au total, quatre tests ont été fait, donc deux tests par classe.

Tests le 14 mai et 21 mai	Nombre de participants
Méthode A1 (inventée)	27 (classe 1hv2)
Méthode A2 (traditionnelle)	30 (classe 1hv1)

Tableau 2

Tests le 21 mai et 28 mai	Nombre de participants
Méthode B1 (inventée)	26 (classe 1hv1)
Méthode B2 (traditionnelle)	27 (classe 1hv1)

Tableau 3

### 2.2 Les matériaux

Les participants ont fait deux tests. Cela veut dire qu'ils ont appris les mots avec la méthode « inventée » (image) et la méthode « traditionnelle » (forme écrite). Dans les deux méthodes, la forme auditive est ajoutée.

#### 2.2.1 Le logiciel

Pour les méthodes inventées, nous avons cherché des images qui représentent d'une manière univoque les mots choisis.

Ensuite, les mots des quatre tests ont été insérés au programme *Windows Movie Maker*. Nous avons fait quatre fragments vidéos : test A 2 + B2 (image) et test A2 + B2 (forme écrite) pour que les élèves aient pu étudier les mots.

Nous avons enregistré les formes auditives nous-mêmes en nous basant sur la prononciation de Van Dale (en ligne version 14.6 et 14.7 Den Boon et Geeraerts).

Ci-dessous des exemples des deux méthodes sont montrés. En réel, l'icône sonore n'est pas visible. Nous l'avons ajouté pour montrer que la forme auditive est présente dans le logiciel. En annexe, le lien cliquable des méthodes est donné.

Figure 6 - méthode inventée A1



Figure 7 - méthode traditionnelle A2



### 2.2.2 Le choix des mots

Pour comparer les deux méthodes d'apprentissage, nous avons sélectionné douze mots par test. Il s'agit de substantifs. Nous avons choisi des mots concrets, parce qu'il faut que les images puissent représenter le sens d'une manière monosémique pour éviter la confusion. De plus, la théorie, que nous avons décrite dans la première partie, montre que les enfants acquièrent d'abord des noms.

Comme nous avons fait passer deux tests, 24 mots ont été choisis au total. Pour savoir si le mot était encore inconnu aux élèves, nous avons contrôlé les listes de vocabulaires que les élèves avaient déjà appris. Ci-dessous, nous montrons les mots à étudier. Entre crochets, les formes auditives (en API) sont données.

Pour le premier test, les mots suivants ont été étudiés :

1. De peer – la poire [pwar]
2. De zaag – la scie [si]

3. Het lieveheersbeestje – la coccinelle [kòksinəl]
4. De trap – l’escalier [ɛskalje]
5. De vogel – l’oiseau [wazo]
6. De knie – le genou [zənu]
7. De kruk – la béquille [bekij]
8. De schaar- les ciseaux [sizo]
9. De lepel – la cuillère [kujjer]
10. De kikker – la grenouille [grənuj]
11. De knoflook – l’ail [laj]
12. De ketting – le collier [kòlje]

En ce qui concerne le deuxième test, il s’agit des mots suivants :

1. De bezem – le balai [balɛ]
2. De aap – le singe [sɛʒ]
3. De koekenpan – la poêle [pwal]
4. De wieg – le berceau [berso]
5. Het kussen – l’oreiller [ɔrɛje]
6. De ooievaar - la cigogne [sigɔŋ]
7. De asbak – le cendrier [sədrɪɛ]
8. Het hek – la grille [grɪj]
9. Het lammetje – l’agneau [aŋo]
10. De kam – le peigne [pɛŋ]
11. De veter –le lacet [lasɛ]
12. Het vergiet – la passoire [paswar]

Chaque mot à apprendre est passé trois fois, dans un ordre arbitraire. A chaque fois, le mot est prononcé deux fois. Le mot est montré pendant six secondes.

A la troisième fois que les mots se passent, la forme sonore ou la forme écrite sont données plus tard pour stimuler le rappel (« retrieval ») (Barcroft, 2007).

### **2.2.3 Test pilote**

A titre d’expérimental nous avons effectué les deux tests (pilote). Le participant en question a dit que les mots passent assez vite. C’est pourquoi nous avons inséré une petite pause de deux secondes entre les mots.

#### **2.2.4 Matériaux supplémentaires**

Comme les mots sont accompagnés de la forme sonore, les participants se sont servis d'un casque d'écoute.

Pour l'interrogation des participants, nous avons utilisé un casque-micro et un logiciel d'enregistrement.

### **2.3 La procédure**

La procédure consiste en une session d'apprentissage et un test de reproduction immédiate. Comme nous avons déjà expliqué, les participants ont eu deux sessions d'apprentissage et deux tests de reproduction, parce que les participants ont effectué deux tests au total. Ces sessions ont eu lieu pendant quatre journées scolaires.

#### **2.3.1 L'explication de la procédure au participant**

Les participants ont participé individuellement aux sessions dans un espace isolé. Avant la session d'apprentissage, nous avons expliqué la procédure à chaque participant. Nous avons dit que le but de la session d'apprentissage est que le participant apprenne les mots. Nous avons expliqué que le participant sera interrogé oralement, donc la bonne prononciation prime. Si le participant en question n'avait pas de question, nous sommes passés à la session d'apprentissage.

#### **2.3.2 La session d'apprentissage**

Pendant cette partie, les participants ont dû apprendre les mots. Les douze mots ont passé trois fois. Les participants ont regardé l'écran et ont écouté la prononciation. La chercheuse est restée dans le même espace que le participant. Quelques participants ont répété les mots à haute voix.

#### **2.3.3 Le test de reproduction immédiate**

Le test de reproduction immédiate avait lieu directement après la session d'apprentissage. Pour gagner du temps, nous avons demandé six mots (dans un ordre fixe). Pour éviter que les participants fassent circuler les bonnes réponses, nous avons parfois demandé plus de six mots, pour qu'il ait été plus difficile de faire éventuellement circuler les réponses.

Si le participant ne savait pas la réponse, il disait : « Je ne sais pas ».

Dans le chapitre suivant, nous allons expliquer comment nous avons analysé les données et quels sont les résultats obtenus.

### 3. Les résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des deux méthodes. Premièrement, nous allons expliquer comment les résultats sont obtenus. Ensuite, les résultats des méthodes A1 et A2 seront donnés. Avant d'expliquer les résultats, la forme sonore en API sera représentée entre guillemets. Ensuite, nous présenterons les résultats des méthodes B1 et B2.

#### 3.1 L'analyse des données

Après l'enregistrement, les réponses ont été analysées, mot par mot. D'abord les réponses des participants ont été traduites en API . Ces énoncés des participants sont mis dans un tableau. Comme il y a 12 mots et deux méthodes, 24 tableaux sont remplis et mis en annexes, dont nous avons inséré un exemple ci-dessous.

Dans la première colonne, il est décrit de quel participant il s'agit. Dans la deuxième colonne, les énoncés des participants sont transcrits en API. Ensuite, dans les colonnes suivantes, le type d'erreur est indiquée : une erreur d'un phonème (dans le tableau : 1 phon), des erreurs de deux phonèmes (2 phon.), une erreur d'une syllabe (faux 1 syllabe). Il était aussi possible que le mot était totalement faux. Dans ce cas-là, cela est marqué dans la colonne « faux ». Si la réponse était bonne, c'est marqué par OK sous la colonne « correct » .

L'élève	Le berceau [bɛrso]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	[bɛrkso]	-[R] de plus						
3.	[bɛrso]							OK
4.	[barso]	[a]	[ɛ]					
5.	-					X		
6.	[barswa]			-Manque de [ɛ] -Manque de [o]				

Tableau 4



Les articles définis ne sont pas pris en considération. Comme il y avait des mots différents, cela veut dire des mots monosyllabiques, bi-syllabiques ou tri-syllabiques, le participant peut commettre dans un seul mot des erreurs diverses. C'est-à-dire, le participant peut dire au lieu de [pwar] [bwar]. Dans ce cas-là, le participant a commis une faute que nous notons sous la colonne « 1 phonème ».

Il est aussi possible d'avoir manqué une syllabe, dans un mot bi-syllabique. Dans ce cas-là, cela est noté dans le tableau sous la colonne « faux 1 syllabe ». Par exemple, quand le participant a dit [pinset], au lieu de [laset], il s'agit d'une erreur d'une syllabe.

Si le participant a prononcé le mot entier littéralement, donc la forme écrite, cela est noté sous la colonne « pronon. lit. », abréviation de prononciation littérale. Un exemple de cette erreur est [singə], où le participant a raté la bonne réponse [sɛʒ].

En cas d'un mot totalement fautif, cela est noté sous la colonne « faux ». Nous y avons inclus les cas où les participants ne savaient pas la réponse, ou quand ils ont prononcé un tout autre mot, ou des réponses qui ne ressemblaient pas du tout au mot cible, qui n'avaient pas de phonèmes corrects.

Pour avoir un aperçu clair de nos résultats, le nombre d'items corrects ou d'erreurs commis par catégorie a été mis dans un nouveau tableau. Dans ce tableau, nous avons réuni les résultats de la méthode inventée (image) et la méthode traditionnelle (forme écrite).

Ci-dessous, la mise en page du tableau en question est donnée. Le tableau (5) montre le nombre et les pourcentages de bonnes réponses, des erreurs différentes, comme les erreurs d'un phonème (1 phon.), les erreurs de deux phonèmes (2 phon.) et si c'est le cas les erreurs syllabiques, ou les réponses totalement fausses.

LA POIRE	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>				
<b>1 phon.</b>				
<b>2 phon.</b>				
<b>Pronon. lit.</b>				
<b>Faux</b>				

Tableau 5

## 3.2 Première session : méthodes A1 et A2

### 3.2.1 Résultats méthodes A1 et A2

Dans les tableaux ci-dessous nous comparerons les résultats des deux tests.

Nous montrons mot par mot les résultats acquis.

D'abord, nous clarifions les résultats de la méthode A1 (image) et A2 (forme écrite).

Ci-dessous, un aperçu du nombre des participants est donné encore une fois.

Méthodes	Nombre de participants
Méthode A1 (inventée)	27
Méthode A2 (traditionnelle)	30

Tableau 6

### La poire [pwar]

Les résultats sont donnés dans le tableau suivant (7).

LA POIRE	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	10	37,04%	19	63,33%
<b>1 phon.</b>	7	25,93%	2	6,67%
<b>2 phon.</b>	7	25,93%	5	16,67%
<b>Pronon. lit.</b>	-	-	3	10,00%
<b>Faux</b>	3	11,11%	1	3,33%

Tableau 7

Le tableau nous montre que 37,04% des participants de la méthode A1 ont donné une bonne réponse, c'est-à-dire qu'ils ont dit [pwar]. 63,33% des participants de la méthode A2 ont donné une bonne réponse. Quand nous regardons les fautes des participants de méthode A1, certains entre eux ont prononcé [pær] ou [pjær] au lieu de [pwar].

Quant à la méthode A2, dite traditionnelle, il y a trois participants qui ont prononcé le mot littéralement.

En résumant, nous pouvons dire que les participants de la méthode A2 ont atteint un meilleur résultat.

### La scie [si]

Les résultats sont donnés dans le tableau (8) ci-dessous.

LA SCIE	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	16	59,26%	20	66,67%
<b>1 phon.</b>	3	11,11%	-	-
<b>2 phon.</b>	1	3,70%	-	-
<b>Pronon. lit.</b>	-	-	2	6,67%
<b>Faux</b>	7	25,93%	8	26,67%

Tableau 8

Le tableau montre que plus de la moitié des participants de deux méthodes ont donné une bonne réponse. Néanmoins, quant au nombre de bonnes réponses, la méthode A2 a eu un pourcentage plus élevé que la méthode A1. Cependant, si on élimine le pourcentage de réponses fausses, la méthode A2 a obtenu un meilleur résultat.

### Le genou [ʒənu]

Les résultats sont donnés dans le tableau (9) suivant.

LE GENOU	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	3	11,11%	3	10%
<b>1 phon.</b>	3	11,11%	2	6,67%
<b>2 phon.</b>	1	3,70%	1	3,33%
<b>3 phon.</b>	-	-	1	3,33%
<b>Pronon. lit.</b>	-	-	2	6,67%
<b>Faux</b>	20	74,04%	21	70%

Tableau 9

En ce qui concerne le mot [ʒənu], la plupart des participants, à la fois de la méthode A1 et A2 ont donné une mauvaise réponse. Seulement trois participants des deux méthodes ont donné la réponse correcte.

### La grenouille [grənuj]

Les résultats sont donnés dans le tableau (10) ci-dessous.

LA GRE- NOUILLE	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	-	-	-	-
<b>1 phon.</b>	-	-	2	6,67%
<b>2 phon.</b>	-	-	2	6,67%
<b>Faux 1 syllabe</b>	3	11,11%	-	-
<b>Pronon. lit.</b>	1	3,70%	1	3,33%
<b>Faux</b>	23	85,19%	25	83,33%

Tableau 10

Les résultats montrent que personne n'a donné la bonne réponse. Comme le montre l'API, on prononce le mot en deux syllabes. Trois participants de la méthode A1 ont bien prononcé la première syllabe, mais ont raté la deuxième syllabe.

Quatre participants de la méthode A2 ont commis une erreur d'un ou deux phonèmes. Par exemple, ils ont dit [ɣrənuj] au lieu de [grənuj]. Quant aux erreurs de deux phonèmes, un participant a dit [grenø]. Il y a donc deux erreurs : le [e] et le [ø].

Plus de 80% des participants ont donné une mauvaise réponse.

### L'ail [laj]

Les résultats sont donnés dans le tableau (11) ci-dessous.

L'AIL	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
Mots corrects	13	48,15%	12	40%
1 phon.	3	11,11%	-	-
2 phon.	1	3,70%	6	20%
Pronon. lit.	-	-	2	6,66%
Faux	10	37,04%	10	33,33%

Tableau 11

Quant à ce mot, les participants de la méthode A1 ont donné plus de réponses correctes que les participants de la méthode A2. Certains ont raté le(s) dernier(s) phonème(s) et ont dit [le] ou [la]. Pour ce qui est de la méthode A2, deux participants ont prononcé le mot tel que l'on écrit, avec le [l].

### Le collier [kɔlje]

Les résultats sont donnés dans le tableau (12) suivant.

LE COLLIER	Méthode A1		Méthode A2	
	Nombre	%	Nombre	%
Mots corrects	9	33,33%	16	53,33%
1 phon.	2	7,41%	2	6,67%
2 phon.	-	-	-	-
Faux 1 syllabe	4	14,81%	1	3,33%
Pronon. lit.	-	-	2	6,66%
Faux	12	44,44%	9	30%

Tableau 12

52,33% des participants de la méthode A2 ont donné la bonne réponse. C'est un résultat supérieur à la méthode A1. Deux participants de la méthode A2 ont prononcé le mot littéralement.

### 3.2.2 Aperçu des méthodes A1 et A2

Les moyennes des résultats donnent le tableau (13) suivant :

Moyennes	Méthode A1	Méthode A2
	%	%
<b>Mots corrects</b>	31,48%	38,88%
<b>1 phon.</b>	11,11%	4,45%
<b>2 phon.</b>	6,17%	7,78%
<b>3 phon.</b>	-	0,56%
<b>Faux 1 syllabe</b>	4,32%	1,11%
<b>Pronon. lit.</b>	0,62%	6,67%
<b>Faux</b>	46,29%	41,11%

Tableau 13

Quant aux mots corrects, le tableau montre que la méthode A2 a atteint un meilleur résultat que la méthode A1. Cette méthode a aussi un pourcentage moins élevé de réponses fausses.

Le mot « grenouille » de la méthode A1 est prononcé une fois de manière littérale, tandis que la forme écrite n'avait pas été donnée.

Le nombre de petites erreurs (un phonème, deux phonèmes, un syllabe) est assez bas, quand on le compare au nombre des réponses totalement fausses. Le participant a tendance à retenir le mot entièrement ou à rater le mot. Autrement dit, les mots sont pris comme des tous et on trouve moins d'erreurs dans les parties qui sont plus petites, comme les phonèmes ou les syllabes. Le taux des erreurs d'un phonème est le plus élevé dans la catégorie « plus petites erreurs » (un phonème, deux phonèmes, syllabe).

### 3.3 Deuxième session : méthodes B1 et B2

#### 3.3.1 Résultats des méthodes B1 et B2

Dans cette partie, nous montrons les résultats de la deuxième session des tests. Ci-dessous, nous donnons encore une fois un aperçu des participants.

Méthodes	Nombre de participants
Méthode B1 (inventée)	26
Méthode B2 (traditionnelle)	27

Tableau 14

### Le balai [balɛ]

Les résultats sont donnés dans le tableau (15) ci-dessous.

LE BALAI	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
Mots corrects	4	15,38%	2	7,41%
1 phon.	9	34,62%	2	7,41%
2 phon.	1	3,85%	-	-
Faux 1 syllabe	2	7,69%	5	18,52%
Prononc. Lit.	-	-	1	3,70%
Faux	10	38,46%	17	62,96%

Tableau 15

Il n'y a que quatre participants de la méthode B1 et deux de la méthode B2 qui ont donné la bonne réponse. Le tableau montre que 62,96 % des participants de la méthode B2 ont donné une mauvaise réponse ou ne la savaient pas. Plusieurs participants ont bien prononcé le premier syllabe, mais il y a une erreur dans la suite, par exemple : [bajə]. Le tableau montre que neuf participants de la méthode B1 ont des erreurs d'un seul phonème. Souvent, ils ont dit [balə] au lieu de [balɛ].

### Le berseau [berso]

Les résultats sont donnés dans le tableau (16) ci-dessous.

LE BERCEAU	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
Mots corrects	-	-	3	11,11%
1 phon.	1	3,85%	7	25,93%
2 phon.	1	3,85%	2	7,40%
Faux 1 syllabe	1	3,85%	1	3,70%
Prononc. Lit.	-	-	1	3,70%
Faux	23	88,46%	13	48,15%

Tableau 16

La plupart des participants de la méthode inventée ont donné une mauvaise réponse. Seulement trois personnes de la méthode B2 ont donné la bonne réponse. Le tableau montre qu'il y a sept participants qui ont raté un phonème. Ils ont par exemple dit [barso] au lieu de [berso]. 48,15% de la méthode B2, dite traditionnelle, ont donné la bonne réponse.

### Le singe [sɛ̃ʒ]

Les résultats sont donnés dans le tableau (17) ci-dessous.

LE SINGE	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	-	-	2	7,41%
<b>1 phon.</b>	1	3,85%	5	18,52%
<b>2 phon.</b>	-	-	4	14,81%
<b>Faux 1 syllabe</b>	1	3,85%	-	-
<b>Pronon.lit.</b>	-	-	7	25,93%
<b>Faux</b>	24	92,30%	9	33,33%

Tableau 17

92,30% des participants de la méthode B1 ont raté ce mot. Seulement deux participants de la méthode B2 ont donné une bonne réponse.

Pour ce qui est de la méthode B2, sept entre eux ont prononcé le mot littéralement. Cinq personnes ont raté un phonème. Ils ont par exemple dit [saʒ], [sinʒ], ou [sɔ̃ʒ] au lieu de [sɛ̃ʒ].

### La grille [grij]

Les résultats sont donnés dans le tableau (18) ci-dessous.

LA GRILLE	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	6	23,08%	6	22,22%
<b>1 phon.</b>	3	11,54%	11	40,74%
<b>2 phon.</b>	-	-	-	-
<b>Faux 1 syllabe</b>	-	-	-	-
<b>Pronon. lit.</b>	-	-	2	7,40%
<b>Faux</b>	17	65,38%	8	29,63%

Tableau 18

65,38% des participants de la méthode B1 ont totalement raté ce mot. Seulement six participants ont donné la forme demandée. De même, six participants de la méthode B2 ont donné la bonne réponse, ce qui donne un pourcentage de 22,22%. Cependant, 40,74% des participants de la méthode B2 ont raté un phonème. Ils ont par exemple dit [gril] ou [grilə].

### Le lacet [lasɛ]

Les résultats sont donnés dans le tableau (19) suivant.

LE LACET	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	2	7,69%	4	14,81%
<b>1 phon</b>	5	19,23%	5	18,52%
<b>2 phon.</b>	1	3,85%	2	7,41%
<b>Faux 1 syll</b>	-	-	1	3,70%
<b>Prononc. Lit.</b>	-	-	-	-
<b>Faux</b>	18	69,23%	15	55,56%

Tableau 19

Les chiffres dans le tableau montrent que la méthode B2 a atteint un meilleur résultat que la méthode B1. La plupart des participants des deux méthodes ont raté la bonne réponse. Quant aux erreurs d'un seul phonème, plusieurs participants (des deux méthodes) ont dit [lasə] et de la méthode B2 [lase].

### Le peigne [pɛɲ]

Les résultats sont donnés dans le tableau (20) suivant.

LE PEIGNE	Méthode B1		Méthode B2	
	Nombre	%	Nombre	%
<b>Mots corrects</b>	2	7,69%	4	14,81%
<b>1 phon.</b>	3	11,54%	-	-
<b>2 phon.</b>	-	-	2	7,41%
<b>Faux 1 syllabe</b>	-	-	-	-
<b>Prononc. Lit.</b>	-	-	-	-
<b>Faux</b>	21	80,77%	21	77,78%

Tableau 20

La plupart des participants des deux méthodes ont donné une réponse fautive ou ne la savaient pas. Seulement quatre participants (méthode B2) et deux participants (méthode B1) ont donné la réponse correcte.

Si nous regardons plus en détail les erreurs d'un phonème qui se sont produites, nous avons observé des erreurs comme [pɛn] au lieu de [pɛɲ], le son nasal manque.

Un exemple d'une erreur, comportant deux phonèmes erronés (méthode B2) est l'énoncé [pej].



### 3.3.2 Aperçu des méthodes B1 et B2

Les moyennes des résultats de la deuxième session donnent le tableau suivant :

Moyennes	Méthode B1	Méthode B2
	%	%
<b>Mots corrects</b>	8,97%	12,96%
<b>1 phon.</b>	14,11%	18,52%
<b>2 phon.</b>	1,93%	6,17%
<b>Faux 1 syllabe</b>	2,56%	4,32%
<b>Pronon. lit.</b>	-	6,79%
<b>Faux</b>	72,43%	51,24%

Tableau 21

De nouveau, la méthode traditionnelle a atteint de meilleurs résultats que la méthode inventée, comme le tableau ci-dessous le montre. La méthode B2 a un pourcentage moins élevé de réponses fausses.

De plus, comme la première session, le nombre de petites erreurs (un phonème, deux phonèmes, un syllabe) est assez bas, quand on le compare au nombre des réponses totalement fausses. Le taux des erreurs d'un phonème est le plus élevé dans la catégorie « plus petites erreurs » (un phonème, deux phonèmes, syllabe).

### 3.4 Interprétation des données

Après avoir montré les résultats en détail mot par mot, nous donnons maintenant un aperçu global des résultats (tableau 22). Il s'agit donc des méthodes A1, B1 (méthodes inventées) et des méthodes A2 et B2 (méthodes traditionnelles).

Moyennes	Méthodes A	Méthode B
	%	%
<b>Mots corrects</b>	20,23%	25,92%
<b>1 phon.</b>	12,61%	11,49%
<b>2 phon.</b>	4,05%	6,98%
<b>3 phon.</b>	-	-
<b>Faux 1 syllabe</b>	3,44%	2,72%
<b>Pronon. lit.</b>	-	6,73%
<b>Faux</b>	59,36%	46,18%

Tableau 22

Nous voyons que la méthode inventée (A1 + B1) n'a pas mené à une meilleure rétention et prononciation des mots à apprendre.

Le tableau montre que la plupart des réponses données avec les méthodes inventées est fautive (59,36%).

Le taux des erreurs d'un phonème est presque pareil pour les deux méthodes.

Le mot « grenouille » de la méthode A1 est prononcé une fois de manière littérale, tandis que la forme écrite n'est pas donnée. Peut-être que l'élève lui-même a transmis la forme sonore en forme écrite.

Seulement 6,73% des réponses de la méthode traditionnelle sont des mots littéralement prononcés. Cela montre que la forme écrite ne domine pas sur la forme sonore.

C'est un résultat étonnant, parce que l'on dit souvent que les élèves s'attachent à la forme écrite. Ce résultat frappe d'autant plus, parce que la méthode traditionnelle a été basée sur la forme écrite et non pas sur l'image.

Quand nous regardons les mots à apprendre et les résultats correspondants, nous voyons que les mots plus courts ont mené à un meilleur résultat. Par exemple, les mots comme « poire », « ail », « scie » ont eu un pourcentage plus élevé. En API, ce sont des mots monosyllabiques qui sont probablement plus faciles à apprendre.

La première session (méthode A1 et A2) a eu de meilleurs résultats que la deuxième session. Probablement, cela est dû au fait que les mots que nous avons demandés pendant l'interrogation étaient plus longs ; il y avait un seul mot monosyllabique, à savoir « grille ».

Le nombre de petites erreurs (un phonème, deux phonèmes, un syllabe) est assez bas, quand on le compare au nombre des réponses totalement fausses. L'élève a donc tendance à retenir le mot complètement ou à rater le mot. Nous constatons que les mots sont pris comme des tous. Nous trouvons moins d'erreurs dans les parties qui sont plus petites comme les phonèmes ou les syllabes. Le taux des erreurs d'un phonème est le plus élevé dans la catégorie « plus petites erreurs » (un phonème, deux phonèmes, syllabe).

## Discussion

Dans notre cadre théorique, nous avons traité plusieurs théories et approches. D'abord, nous nous sommes concentrés sur l'acquisition en langue maternelle. Dans l'acquisition maternelle, la forme sonore précède la forme écrite. Nous avons vu qu'il importe de fixer l'attention de l'enfant à un seul référent. De plus, la répétition est importante. Après les résultats que nous venons de décrire, nous nous demandons si le nombre de fois que le mot passe pendant la session d'apprentissage suffit. Il est possible qu'on ait un taux élevé de bonnes réponses, si nous les montrons plus souvent.

Nous avons voulu imiter l'acquisition lexicale en L1. C'est pourquoi nous avons inséré des images et la forme auditive pour les mots à apprendre. Peut-être que l'on ne peut pas transmettre les caractéristiques de l'acquisition lexicale en L1 à l'acquisition en L2. Nous savons que la forme sonore prime dans l'acquisition en L1. Il est possible que la capacité de retenir les mots à la base de la forme sonore diminue avec le temps.

Il serait aussi possible que la forme écrite (donc l'orthographe du mot) laisse plus de traces dans le mémoire que l'input auditif. Nous pouvons y ajouter ce que dit Kwakernaak (Kwakernaak, 2009, p.262): « Les sons sont fugitifs, ils passent à flots [...]. Les lettres restent immobiles, sont toujours segmentées clairement et on peut prendre le temps pour les regarder »<sup>1</sup>.

De plus, seulement 6,73% des réponses de la méthode traditionnelle sont des mots littéralement prononcés. Cela montre que la forme écrite ne domine pas sur la forme sonore.

Dans le cadre théorique nous avons traité de l'importance de l'imagination visuelle et des images. Les résultats des tests montrent aussi que les images frappent l'imagination. Plusieurs participants de la méthode B1 ont dit [ʃimpanse] quand nous avons demandé la traduction de mot « aap ». Les participants en question n'ont pas donné la bonne réponse, mais probablement ils ont retenu l'image qui a représenté le mot à apprendre.

Nous avons aussi demandé aux participants ce qu'ils pensent des deux méthodes. Plusieurs participants de la méthode A1 (inventée) ont dit : « C'est très difficile. On ne sait pas comment écrire le mot ». Un autre participant dit qu'il a fait des astuces pour retenir les mots. Il a dit que le mot béquille ressemble au mot bikini. Ce phénomène est expliqué par Oxford & Crookall (1990).

---

<sup>1</sup> Traduit par W.M. van Deelen: "Klanken zijn vluchtig, komen in stromen langs [...]. Letters staan stil [...], zijn altijd duidelijk gesegmenteerd en je kunt de tijd nemen om ze te bekijken".

Il est vrai que les participants sont très habitués à la présence pertinente de l'orthographe. Il est possible qu'il faille entraîner les élèves à apprendre les mots de la manière inventée.

Un autre participant dit que les mots plus longs sont difficiles à retenir. De plus, il a remarqué que l'ordre des mots n'est pas pareil pendant les trois fois que les mots passent.

Ce qui pourrait améliorer les résultats, c'est la répétition de la prononciation par le participant lui-même. Les participants étaient libres de le faire, mais ceux qui ont répété les mots ont eu de meilleurs résultats.

Maintenant nous avons opposé deux méthodes. Pour une prochaine fois, il serait intéressant d'ajouter encore une méthode. Le point de départ de cette recherche est la méthode traditionnelle, donc le mot néerlandais, le mot français écrit et prononcé. On pourrait y ajouter des images. De cette manière, on pourrait voir si l'ajout des images contribue à un meilleur résultat.

Dans notre introduction nous avons souligné le fait que beaucoup d'élèves ont du mal à prononcer correctement les mots. Les deux méthodes de cette recherche ont ajouté la forme auditive. Souligner l'importance de la forme auditive est toujours bien pour stimuler la communication dans la langue cible.

De plus, il ne faut pas négliger le fait que les participants en question peuvent apprendre de manière différente. Certains sont probablement plutôt visuels et d'autres plutôt auditifs. D'ailleurs, il y a assez beaucoup d'élèves qui sont dyslexiques. Pour eux, la présence de la forme auditive pourrait apporter une solution.

## Conclusion

Nous avons commencé notre introduction en disant que le but d'un enseignant en langue étrangère est que l'apprenant soit capable de s'exprimer dans la langue cible. Souvent, les élèves ont du mal à bien prononcer les mots. A propos de cette expérience, nous avons voulu développer une méthode qui vise une bonne prononciation des mots en se basant sur les caractéristiques de l'acquisition maternelle, les théories de l'acquisition lexicale en L2 et l'approche l'audio-linguale.

Dans ce mémoire de Master, la question de recherche était :

Remporte-t-on plus de succès en présentant les mots à apprendre par les images, accompagnés de la forme sonore, mais sans l'orthographe ?

Pour répondre à cette question, nous avons développé une méthode, à l'aide d'un logiciel, dans laquelle les images et la forme auditive sont primordiales. Cette méthode a été opposée à la méthode dite traditionnelle où seulement la forme écrite et la forme auditive du mot cible sont représentées.

Deux sessions de tests ont été effectuées. Comme chaque session comporte deux méthodes, à savoir la méthode inventée et traditionnelle, quatre tests ont été faits.

Notre hypothèse était que les participants de la méthode inventée (image) parviennent à de meilleurs résultats, c'est-à-dire, une meilleure rétention et une meilleure prononciation des mots que la méthode traditionnelle (forme écrite).

Nous sommes obligés d'infirmer notre hypothèse. La méthode inventée n'a pas mené à une meilleure rétention et donc prononciation des mots.

Néanmoins, il faut continuer à souligner l'importance de la forme auditive pour améliorer la production orale des élèves et pour éviter le développement de la peur de parler. Nous sommes d'accords avec Brooks (1964) qui a dit : La langue est « premièrement ce qui est parlé et deuxièmement ce qui est écrit »<sup>2</sup>.

Il est possible que l'omniprésence de l'écriture soit tellement imprimée, que cette manière mène à de meilleurs résultats. Dans ce cas, « se déshabituer » est assez difficile.

---

<sup>2</sup> Traduction par W.M. van Deelen: « [...]primarily what is spoken and only secondarily what is written» .

## Bibliographie

- Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal: experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwervers*. 's Hertogenbosch: Uitgeverij BOXPress.
- Barcroft, J.(2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*, 57 (1), 35-56.
- Brent, M. S., & Siskind, J. M (2001). The role of exposure to isolated words in early vocabulary development. *Cognition*, 81(2), 33-44.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- Clark, J. (1991). Dual code theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentner, D. (1978). On relational meaning: The acquisition of verb meaning. *Child Development*, 49, 988-998.
- Golinkoff, R. (1999). Emerging Cues for Early Word Learning. In B. MacWhinney, *The Emergence of Language* (pp. 306-329). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hulstijn, C. (1991)& C. Tangelder. *Actes du 1er congrès international Mémoire et Mémorisation dans l'acquisition et l'apprentissage des langues*, 143-165.
- Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrein*(40), 115-132.
- Jusczyk, P. W.(1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge/Londen: MIT Press.
- Kellogg, G. & Howe, M. J. (1971). Using Words and Pictures in Foreign Language Learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 17(2), 87-94.
- Kerkman, H. & K. de Bot (1989). De organisatie van het tweetalig lexicon. *Taalwetenschap in artikelen*, 34, 115-121.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Lieven, E. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In C. R. Gallaway, *Input and interaction in language acquisition* (pp. 56-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, E. van der, (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 33-44.

- Mulder, K. (2005). L'influence de la phonologie sur la reconnaissance des mots en français L2. *MA Thesis*.
- Nazzi, T. (2008). Segmentation précoce de la parole continue en mots: Evaluation interlinguistique de l'hypothèse d'initialisation rythmique. *Année Psychologique*, 108, 309.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Richards, Jack C., and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *Cambridge Books Online*. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305>.
- Schneider, V. I., Healy, A. F. & Bourne, L. E. (2002). What Is Learned under Difficult Conditions Is Hard to Forget: Contextual Interference Effects in Foreign Vocabulary Acquisition, Retention, and Transfer. *Journal of Memory and Language* 46, 419-440.
- Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In S. S. Gillis, *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 327-347). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Underwood, J. (1989). Hypercard and Interactive Video. *CALICO*, 6(3), 19.

## Annexes :

-Fragment vidéo des méthodes A1, A2, B1, B2 : <http://sdrv.ms/158ZwwB>

### -Analyse des données (méthode A1)

L'élève	La poire [pwar]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.		Faux	Cor- rect
1.	[pwar]						OK
2.	---					X	
3.	[pwar]						OK
4.	[pwar]						OK
5.	[pɛr]	[ɛ]	[wa]				
6.	[pwar]						OK
7.	[puɛr]	[uɛ]	[wa]				
8.	[pwar]						OK
9.	[pwar]						OK
10.	[pwar]						OK
11.	[pwa]	Manque de [r]					
12.	[pi]			[i]	[wa] [r]		
13.	[pwar]						OK
14.	[pjɛr]			[jɛ]	[wa]		
15.	[su]					X	
16.	[pɛr]	[ɛ]	[wa]				
17.	[pɛr]	[ɛ]	[wa]				
18.	[twa]			-[t]	[p]		



				-Manque de [r]			
19.	[pi]			[i]	[wa] [r]		
20.	[pjɛr]			[jɛ]		[Wa]	
21.	[nujuh]					X	
22.	[pwar]						OK
23.	[pje]			-[je] -manque de [r]	Wa		
24.	[pɛr]	[ɛ]	[wa]				
25.	[pwar]						OK
26.	[pfer]			[fɛ]	[wa]		
27.	[pwer]	[ɛ]	[wa]				
<b>Totaux</b>		<b>7</b>		<b>7</b>		<b>3</b>	<b>10</b>

L'élève	La scie [si]	1 phon.		Au lieu de	2 phon.	Faux	Cor- rect
1.	[sinu]				[nu] syllabe extra		
2.	[ki]	[k]	[s]				
3.	[si]						OK
4.	[si]						OK
5.	[si]						OK
6.	[si]						OK
7.	[si]						OK
8.	[si]						OK

9.	[si]					OK
10.	[shi]	[h] extra				
11.	[si]					OK
12.	[si]					OK
13.	[si]					OK
14.	[trop]				X	
15.	[lisə]				X	
16.	-				X	
17.	[si]					OK
18.	[si]					OK
19.	[grənuj]				X	
20.	-				X	
21.	-				X	
22.	[si]					OK
23.	[si]					OK
24.	[ʒənu]				X	
25.	[si]					OK
26.	[si]					OK
27.	[swi]	[W] extra				
<b>Totaux</b>		<b>3</b>	<b>1</b>		<b>7</b>	<b>16</b>
<b>L'élève</b>	<b>Le genou</b> <b>[ʒənu]</b>	<b>1 phon.</b>	<b>Au lieu de</b>	<b>2 phon.</b>	<b>Faux</b>	<b>Cor-</b> <b>rect</b>
1.	-				X	
2.	-				X	

3.	[ʒu]			[ʒu]	-Manque de [ə] et [n]		
4.	-					X	
5.	-					X	
6.	-					X	
7.	[ʒənu]						OK
8.	[ʒənu]						OK
9.	-					X	
10.	-					X	
11.	-					X	
12.	-					X	
13.	-					X	
14.	-					X	
15.	-					X	
16.	-					X	
17.	-					X	
18.	-					X	
19.	-					X	
20.	-					X	
21.	-					X	
22.	[ʒənə]	[ə]	[u]				
23.	[sənu]	[s]	[ʒ]				
24.	[ʒənu]						OK
25.	[ʒəni]	[i]	[u]				
26.	-					X	

27.	-					X	
<b>Totaux</b>		<b>3</b>		<b>1</b>		<b>20</b>	<b>3</b>

L'élève	La grenouille [grənuj]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syllabe	Faux	Pron. litt	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	[grənje]				[je] au lieu de [uj]			
5.	-					X		
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	-					X		
9.	[grənujə]						X	
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	-					X		
14.	[grənoe]				[oe] au lieu de [uj]			
15.	[gramer]					X		
16.	-					X		
17.	[grəntparɑ̃]					X		

18.	-					X		
19.	[knoʒ]					X		
20.	[grader]					X		
21.	-					X		
22.	-					X		
23.	[kukanandə]					X		
24.	-					X		
25.	-					X		
26.	[grə]				Manque de [nuʒ]			
27.						X		
<b>To- taux</b>					<b>3</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	

L'élève	L'ail [laj]	1 phon	Au lieu de	2 phon.	Faux	Cor- rect
1.	-				X	
2.	-				X	
3.	[laj]					OK
4.	[laj]					OK
5.	-				X	
6.	[la]	-manque de [j]				
7.	[laj]					OK
8.	[lajon]			[on]extra		
9.	[lasaj]	- Extra [s]				
10.	[laj]					OK
11.	[laj]					OK
12.	[laj]					OK

13.	[laj]					OK
14.	[pwar]				X	
15.	[lise]				X	
16.	[lion]				X	
17.	[laj]					OK
18.	-				X	
19.	[laj]					OK
20.	[laj]					OK
21.	[liju]				X	
22.	[laj]					OK
23.	[laj]					OK
24.	[Sinsan]				X	
25.	[laj]					OK
26.	[Løj]	[ø]	[a]			
27.	-				X	
<b>Totaux</b>		<b>3</b>		<b>1</b>	<b>10</b>	<b>13</b>

L'élève	Le collier	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Correct
1.	[kɔlje]						OK
2.	[cɔljœr]				[jœr] au lieu de [je]		
3.	[kɔlje]						OK
4.	[colar]				[lar] au lieu de [je]		

5.	[kɔlje]						OK
6.	-					X	
7.	-					X	
8.	-					X	
9.	[kɔla]				[la] au lieu de [je]		
10.	[kɔlje]						OK
11.	-					X	
12.	[kɔlje]						OK
13.	[kɔlje]						OK
14.	-					X	
15.	-					X	
16.	-					X	
17.	[kɔljɛ]	[ɛ]	[e]				
18.	[kɔlje]						OK
19.	-					X	
20.	[kɔlje]						OK
21.	-					X	
22.	[kɔljɛ]	[ɛ]	[e]				
23.	[ɛkɔrə]					X	
24.	[kɔlje]						OK
25.	[kɔlɛʒ]				[lɛʒ] au lieu de [je]	12	
26.	-					X	

27.	-					X	
<b>Totaux</b>		<b>2</b>			<b>4</b>	<b>12</b>	<b>9</b>

### Méthode A2-traditionnelle

L'élève	La poire [pwar]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	[pwar]						OK
2.	[pwar]						OK
3.	[pwar[						OK
4.	[pjɛr]			[j ɛ]    [wa]			
5.	[pɛ]			-Manque de [wa] et r			
6.	[pwa]	-Manque de [r]					
7.	[pwar]						OK
8.	[pwar]						OK
9.	[pjɔr]			[j ɔ]    [wa]			
10.	-				X		
11.	[pjɛr]			[j ɛ]    [wa]			
12.	[pwar]						OK
13.	[poire]					X	
14.	[pwar]						OK
15.	[pwar]						OK
16.	[pwar]						OK
17.	[pwar]						OK
18.	[pwar]						OK
19.	[pɛr]	[ɛ]	[wa]				



20.	[pwar]						OK
21.	[pwar]						OK
22.	[pwar]						OK
23.	[pwar]						OK
24.	[poire]					X	
25.	[pwar]						OK
26.	[pwar]						OK
27.	[poire]					X	
28.	[pwar]						OK
29.	[pwar]						OK
30.	[pɛ]			-[e] au lieu de [wa] -Manque de [r]			
<b>Totaux</b>		<b>2</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>19</b>

L'élève	La scie [si]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux	Pron.litt.	Correct
1.	[ʒənu]				X		
2.	-				X		
3.	-				X		
4.	[si]						OK
5.	[si]						OK
6.	[si]						OK
7.	[si]						OK
8.	[si]						OK
9.	[ski]					X	
10.	-				X		
11.	[si]						OK

12.	[si]							OK
13.	[si]							OK
14.	[si]							OK
15.	[si]							OK
16.	[si]							OK
17.	[si]							OK
18.	[si]							OK
19.	[si]							OK
20.	[scie]					X		
21.	[si]							OK
22.	[si]							OK
23.	-				X			
24.	-				X			
25.	[si]							OK
26.	[sjau]				X			
27.	[si]							OK
28.	-				X			
29.	[si]							OK
30.	[si]							OK
<b>Totaux</b>					<b>8</b>	<b>2</b>		<b>20</b>

L'élève	Le genou [ʒənu]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	3 phon.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	[grənuj]					X		

5.	-					X		
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	-					X		
9.	-					X		
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	[ʒənur]	[r]extra						
13.	[biku]					X		
14.	[ʒəno]			-[o] -l	[u] -			
15.	[əksinɛl]					X		
16.	-					X		
17.	[ʒənu]							OK
18.	[ʒənu]							OK
19.	-					X		
20.	[ʒəno]	[o]	[u]					
21.	-					X		
22.	[ʒənu]						X	
23.	-					X		
24.	-					X		
25.	[ʒənu]						X	
26.	-					X		
27.	-					X		
28.	-					X		
29.	[ʒənu]							OK

30.	[kɔʒu]				X			
<b>Totaux</b>		<b>2</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

L'élève	La grenouille [grənɔj ]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syllabe	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	-					X		
5.	[ku-sellə]					X		
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	[les ʒu]					X		
9.	-					X		
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	-					X		
14.	[zjeno-bul]					X		
15.	-					X		
16.	-					X		
17.	[ɣrənɔj]	[ɣ]	[g]					
18.	-					X		
19.	-					X		

20.	[gənaj]			-Manque de R - [a] au lieu de [u]				
21.	[γrənuj]	γ	g					
22.	[gre- neuj]			[e] au lieu de[ ə] [Eu] au lieu de [u]				
23.	-					X		
24.	[kwi]					X		
25.	-					X		
26.	-					X		
27.	[grenau]						X	
28.	-					X		
29.	-					X		
30.	[kla- muzjuh]					X		
<b>Totaux</b>		<b>2</b>		<b>2</b>		<b>25</b>	<b>1</b>	

L'élève	L'ail [laj]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-				X		
2.	-				X		
3.	[lavje]				X		
4.	[laj]						OK
5.	[lalə]			-Manque [j] - [ə] extra			

6.	[Le ail]					X	
7.	[laj]						OK
8.	[laj]						OK
9.	[li]			-[i ]au lieu de [a[ -Pas de[ j]			
10.	-				X		
11.	[il]				X		
12.	[laj]						OK
13.	[laj]						OK
14.	[laj]						OK
15.	[lel]			Manque de [a] et [j]			
16.	[laj]						OK
17.	[laj]						OK
18.	-				X		
19.	-				X		
20.	[lijl]			Manque de [a] et [j]			
21.	[laj]						OK
22.	-				X		
23.	-				X		
24.	[swa]				X		
25.	[laj]						OK
26.	Epèle le mot,					X	

	L de plus						
27.	[le]			Manque de [a] et [j]			
28.	[laj]						OK
29.	[laj]						OK
30.	[le]			Manque de [a] et [j]			
<b>Totaux</b>				6	10	2	12

L'élève	Le collier [kɔlje]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Lit.	Cor- rect
1.	-					X		
2.	[kɔlje]							OK
3.	[kɔlje]							OK
4.	[kɔlli]						X	
5.	-					X		
6.	[kɔlje]							OK
7.	-					X		
8.	-					X		
9.	[kɔllier]						X	
10.	[kɔlje]							OK
11.	[kɔlje]							OK
12.	[kɔlje]							OK
13.	[kɔlje]							OK
14.	[kɔlje]							OK
15.	[kɔlje]							OK

16.	-					X		
17.	[kolje]							OK
18.	[kolje]							OK
19.	[polje]	[p]	[k]					
20.	[kolje]							OK
21.	[kolje]							OK
22.	[kolje]							OK
23.	-					X		
24.	-					X		
25.	[siswar]					X		
26.	[colle]	[l]	[j]					
27.	[collaj]				[laj] au lieu de [je]			
28.	[colje]							OK
29.	[colje]							OK
30.	-					X		
<b>Totaux</b>		<b>2</b>			<b>1</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>16</b>

### Méthode B1 (inventée)

L'élève	Le balai [balɛ]	1 pho- nème - Erreur commis	Au lieu de	2 phon- erreurs commis	Faux 1 syll	Faux	Correct
1.	[bɛl]			-[ɛ]au lieu de [a] - manque de [e]			
2.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
3.	-					X	



4.	[bajə]				[jə] au lieu de [lɛ]		
5.	[bwalɛ]	[w] extra					
6.	-					X	
7.	[balɛ]						OK
8.	[bazjə]				X		
9.	[balɛ]						OK
10.	-					X	
11.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
12.	[ɣwalə]					X	
13.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
14.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
15.	-					X	
16.	[balɛ]						OK
17.	[bale]	[ə]	[ɛ]				
18.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
19.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
20.	[ɣwajə]					X	
21.	[ɣwalə]					X	
22.	[balə]	[ə]	[ɛ]				
23.	-					X	
24.	[simans]					X	
25.	-					X	
26.	[balɛ]						OK
<b>Totaux</b>		<b>9</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>

L'élève	Le ber- ceau [bɛrso]	1 phon -	Au lieu de	2 phon	Faux 1 syll.	Faux	Correct
1.	-					X	
2.	-					X	
3.	-					X	
4.	-					X	
5.	[bwar]					X	
6.	[bertə]				[tə] au lieu de [so]		
7.	-					X	
8.	-					X	
9.	[baso]			-manque de [ɛ] - manque de [r]			
10.	[bruk]					X	
11.	-					X	
12.	-					X	
13.	-					X	
14.	[bero]	-manque de [s]					
15.	-					X	
16.	-					X	
17.	-					X	
18.	[b]					X	
19.	[bwazɔ̃]					X	
20.	-					X	
21.	-					X	

22.	[buzje]					X	
23.	-					X	
24.	-					X	
25.	-					X	
26.	[sezjau]					X	
<b>Totaux</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	

L'élève	Le singe [sɛ̃ʒ]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syl- labe	Faux	Correct
1.	-					X	
2.	[ʃɪmpɑ̃sɛ]					X	
3.	[silɑ̃s]					X	
4.	-					X	
5.	[ʃɪmpɑ̃sɛ]					X	
6.	-					X	
7.	[salijə]					X	
8.	[samɔ̃ɛ]					X	
9.	-					X	
10.	-					X	
11.	-					X	
12.	[sinujə]					X	
13.	[sɛ̃mɛsjø]				X		
14.	-					X	
15.	[sajɛ]					X	
16.	-					X	
17.	-					X	

18.	[sulmanʒ]					X	
19.	[simansə]					X	
20.	[sjaʒ]	-[a]	[ɛ̃]				
21.	-					X	
22.	[manʒə]					X	
23.	[simojə]					X	
24.	[simans]					X	
25.	-					X	
26.	[sezwanjə]					X	
<b>Totaux</b>		<b>1</b>			<b>1</b>	<b>24</b>	

L'élève	La grille [grij]	1 phon.	Au lie u de	2 phon.	Faux 1 syll	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	[grij]							OK
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	[gri]	-Manque de [j]						
5.	-					X		
6.	[lire]					X		
7.	[grij]							OK
8.	[gri]	-Manque de [j]						
9.	[grij]							OK
10.	[prisk]					X		
11.	[grunje]					X		
12.	-					X		
13.	-					X		
14.	[grij]							OK
15.	-					X		
16.	-					X		
17.	-					X		
18.	-					X		
19.	[grij]							OK
20.	[grij]							OK
21.	[portaal]					X		
22.	-					X		

23.	-					X		
24.	-					X		
25.	-					X		
26.	[gruj]	[u] au lieu de [i]						
<b>Totaux</b>		<b>3</b>				<b>17</b>		<b>6</b>

L'élève	Le lacet [lasɛ]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	[lasu]	[u]	[ɛ]					
2.	[lasɛ]							OK
3.	[lasɛ]							OK
4.	-					X		
5.	[lus]			-[u] au lieu de [a] -[ə] au lieu de [ɛ]				
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	[lasə]	[ə]	[ɛ]					
9.	[lasə]	[ə]	[ɛ]					
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	[valə]					X		
14.	[fejə]					X		

15.	[lus]					X		
16.	-					X		
17.	-					X		
18.	[lasə]	[ə]	[ɛ]					
19.	-					X		
20.	-					X		
21.	-					X		
22.	[laso]	[o]	[ɛ]					
23.	-					X		
24.	-					X		
25.	-					X		
26.	-					X		
<b>Totaux</b>		<b>5</b>		<b>1</b>		<b>18</b>		<b>2</b>

L'élève	Le peigne [pɛʁ]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	-					X		
5.	-					X		
6.	-					X		
7.	[pɛn]	[n]	[ɲ]					
8.	[pɛn]	[n]	[ɲ]					
9.	[pɛʁ]							OK
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	[pɛjə]					X		
13.	-					X		
14.	[pɛn]	[n]	[ɲ]					
15.	-					X		
16.	-					X		
17.	-					X		
18.	[pɛʁ]							OK
19.	-					X		
20.	[kam]					X		
21.	[pɔʁtaʒ]					X		
22.	[warsə]					X		
23.	-					X		
24.	-					X		



25.	[p]					X		
26.	-					X		
<b>Totaux</b>		<b>3</b>				<b>21</b>		<b>2</b>

## Méthode B2

L'élève	Le balai [balɛ]	1 phon-	Au lieu de	2 phon	Faux 1 syllabe	Faux	Pron. lit	Correct
1.	-					X		
2.	[balə]	[ə]	[ɛ]					
3.	-					X		
4.	-					X		
5.	-					X		
6.	[bawha]				[wɥa] au lieu de [lɛ]			
7.	-					X		
8.	[balɛ]							OK
9.	[bajə]				[jə] au lieu de [lɛ]			
10.	[singjə]					X		
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	-					X		
14.	-					X		
15.	-					X		
16.	-					X		
17.	-					X		
18.	[balɛ]							OK
19.	-					X		
20.	-					X		
21.	[balaj]						X	
22.	[balə]	[ə]	[ɛ]					

23.	[bwal]					X		
24.	-					X		
25.	[bajlə]				[jlə] au lieu de [lɛ]			
26.	[bajongə]				Manque de [lɛ]			
27.	[baje]				[je] au lieu de [lɛ]			
<b>Totaux</b>		<b>2</b>			<b>5</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

L'élève	Le berceau [bɛrso]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	[bɛrkso]	-[R] de plus						
3.	[bɛrso]							OK
4.	[bɑrso]	[ɑ]	[ɛ]					
5.	-					X		
6.	[bɑrswɑ]			-Manque de [ɛ] -Manque de [o]				
7.	-					X		
8.	-					X		
9.	[bɑrso]	[ɑ] au lieu de [ɛ]						

10.	[berswa]	[wa] au lieu de [o]						
11.	[bersogne]				[sogne] extra, manque de [so]			
12.	[berso]							OK
13.	-					X		
14.	[buku]					X		
15.	[barsio]			-[a] au lieu de [ε] -[i] extra				
16.	-					X		
17.	[berso]							OK
18.	[be.eau]						X	
19.	[bako]					X		
20.	[buro]					X		
21.	[apo]					X		
22.	-					X		
23.	[barso]	[a]	[ε]					
24.	-					X		
25.	[bersu]	[u]	[o]					
26.	-					X		
27.	[berse]	[e]	[o]					
<b>Totaux</b>		<b>7</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

L'élève	Le singe [sɛ̃ʒ]	1 phon.	Au lieu de [ɛ̃]	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	[saʒ]	[a]	[ɛ̃]					
2.	[sikon]					X		
3.	[sanjə]			-[a] au lieu de [ɛ̃] -[njə] au lieu de [ʒ]				
4.	[singə]						X	
5.	-					X		
6.	[singje]						X	
7.	[singjə]						X	
8.	[si...]					X		
9.	[si]					X		
10.	-					X		
11.	[sɔ̃ʒ]	[ɔ̃]	[ɛ̃]					
12.	[sɛ̃ʒ]							OK
13.	[sɑ̃ʒ]	[ɑ̃]	[ɛ̃]					
14.	[singjə]						X	
15.	-					X		
16.	[sinʒ]	[i]	[ɛ̃]					
17.	[sɑ̃ʒe]			-[ɑ̃] au lieu de [ɛ̃] -[e] extra				
18.	[maste]					X		
19.	[sɛ̃ʒ]							OK

20.	[singlə]					X	
21.	-					X	
22.	[sâʒ]	[ã]	ẽ				
23.	[sanjə]			[a] au lieu de [ẽ] -[j] au lieu de [ʒ]			
24.	[singə]					X	
25.	[sangə]			-[a] au lieu de [ẽ] -[g] au lieu de [ʒ]			
26.	-					X	
27.	[sing]					X	
<b>Totaux</b>		<b>5</b>		<b>4</b>		<b>9</b>	<b>7</b>
							<b>2</b>

L'élève	La grille [grij]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syllabe	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	[gril]	[l]	[j]					
3.	-					X		
4.	-					X		
5.	-					X		
6.	[gril]	[l]	[j]					
7.	[g r il lə]						X	
8.	[grilə]	[l]	[j]					
9.	[grij]							OK
10.	-					X		
11.	[grij]							OK
12.	[grij]							OK
13.	-					X		
14.	[kri]			[k] -	[g] [j]			
15.	[gril]	-[l] au lieu de [j]						
16.	[grij]							OK
17.	[gril]	-[l] au lieu de [j]						

18.	[gril]	-[l] au lieu de [j]						
19.	-					X		
20.	-					X		
21.	[grilə]						X	
22.	[kri]	[k]	[g]					
23.	[grijə] G fort	X [g]						
24.	[grij]							OK
25.	[grilə]	X						
26.	[grij]							OK
27.	[grilə]	X						
		<b>11</b>				<b>8</b>	<b>2</b>	<b>6</b>



L'élève	Le lacet [lase]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll	Faux	Pron.litt .	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	-					X		
4.	-					X		
5.	-					X		
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	[lase]							OK
9.	[lase]							OK
10.	[placet]			-[p] de plus - [t] prononcé				
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	[lase]							OK
14.	[lasə]	X						
15.	[licet]			[i] au lieu de [a] [t] de plus				

16.	[lase]							OK
17.	-					X		
18.	[pinsɛt]				[pin] au lieu de [la]			
19.	-					X		
20.	-					X		
21.	-					X		
22.	[lasə]	[ə]	[ɛ]					
23.	-					X		
24.	-					X		
25.	[lase]	[e]	[ɛ]					
26.	[lase]	[e]	[ɛ]					
27.	[lasɛt]	[t] de plus						
<b>Totaux</b>		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>15</b>			<b>4</b>

L'élève	Le peigne [pɛʁ]	1 phon.	Au lieu de	2 phon.	Faux 1 syll.	Faux	Pron. Litt.	Correct
1.	-					X		
2.	-					X		
3.	[pɛʁ]							OK
4.	[lisɛt]					X		
5.	-					X		
6.	-					X		
7.	-					X		
8.	-					X		
9.	-					X		
10.	-					X		
11.	-					X		
12.	-					X		
13.	-					X		
14.	-					X		
15.	[pɛʁ]							OK
16.	-					X		
17.	-					X		
18.	[pɛʁ]							OK
19.	-					X		
20.	-					X		
21.	-					X		
22.	[peʝ]			-[E] au lieu de [ɛ] -[j] au lieu de [ɲ]				

23.	-					X	
24.	-					X	
25.	[baŋ]			-[b] au lieu de [p] -[A] au lieu de [ɛ]			
26.	-					X	
27.	[pɛŋ]						OK
<b>Totaux</b>				<b>2</b>		<b>21</b>	<b>4</b>