

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGÈRES
FILIERE DE FRANÇAIS



Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en
DIDACTIQUE

APPORT DE LA METHODE VERBO-TONALE
DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA PRONONCIATION EN FLE

Cas des apprenants du collège CHADLI Ahmed – Sidi Okba

Sous la direction du :
Dr KETHIRI Brahim

Présentée par :
BENSALAH Sabrina

MEMBRES DU JURY :

- | | | |
|------------------------|------------|----------------------|
| ▪ Dr FEMMAM Chafika | Président | Université de Biskra |
| ▪ Dr KETHIRI Brahim | Rapporteur | Université de Biskra |
| ▪ Dr BOUZIDI Boubakeur | Examineur | Université de Setif |
| ▪ Dr AISSI Radhia | Examineur | Université de Batna |
| ▪ Dr DAKHIA Mounir | Examineur | Université de Biskra |
| ▪ Dr GUERID Khaled | Examineur | Université de Biskra |

Année Universitaire 2019 – 2020

Dédicace

A mon père Pr BENSALAH Bachir pour sa conscience omniprésente, pour son souci si grand et surtout pour ses orientations assez judicieuses vis-à-vis de mon travail. Je te remercie cher Papa de m'avoir guidé en tant qu'enseignant sévère, de m'avoir toujours emmené à emprunter un chemin difficile mais aussi merveilleux pour ne jamais négliger la science et pour valoriser toujours la recherche scientifique.

A ma mère pour sa patience, son courage, son soutien et ses douaas constants. Je te remercie maman de m'avoir poussé à aller toujours plus loin

Je dédie ce travail à vous mes chers parents car je n'ai pas d'aussi précieux que cette thèse pour vous remercier pour votre présence, vos sacrifices interminables, vous m'étiez la bouffée d'oxygène qui rafraîchit mon esprit à chaque fois que je baisse les bras, vous avez fait de moi une personne ambitieuse en évolution constante, je vous tire chapeau car forger un enfant est plus difficile que construire un immeuble...

A mes chers frères et à ma sœur pour qui je souhaite beaucoup de bonheur et succès, que Dieu vous récompense et vous dessine un avenir radieux. Je vous remercie infiniment pour votre aide, patience et présence en moments critiques.

A mes chères enseignantes Dr. ZERARI Siham et Dr. DAKHIA Fatima Zohra pour leurs conseils, encouragements et orientations tout au long de mon parcours universitaire.

A mes petits bouts de choux, à mes chers élèves qui étaient animés d'une très bonne volonté afin de m'aider à réussir la réalisation de la phase expérimentale de ma thèse.

A toute ma famille et à toutes mes amies.

REMERCIEMENTS

*Je voudrais dans un premier temps remercier, mon directeur de thèse Docteur **KETIRI Brahim**, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion et à enrichir ma recherche. Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance pour votre aide dans la réalisation de la présente thèse ; vos connaissances et vos expériences m'ont sincèrement permis une totale confiance et une large indépendance dans le domaine de la recherche.*

Je voudrais également adresser mes vifs remerciements à Vous Mesdames et Messieurs les membres du jury d'avoir accepté de lire, d'enrichir le contenu de mon travail et de corriger mes lacunes et maladresses scientifiques et méthodologiques à travers vos remarques pertinentes et judicieuses. Merci infiniment d'avoir consacré et épuisé de votre temps si précieux pour me guider et m'orienter.

J'exprime ma gratitude et ma reconnaissance aux Directeurs et aux enseignants des collèges d'enseignement moyen qui m'ont grandement facilité les réponses au questionnaire que j'avais mis entre leurs mains. Merci à vous, toutes et tous, d'avoir eu la patience de répondre à mes innombrables questions et de m'avoir aidé à découvrir la réalité de la pratique de la phonétique en FLE sur le terrain.

L'aboutissement à la réalisation de cette thèse n'aurait pu atteindre ses objectifs que grâce aux efforts déployés par mes chers maîtres et enseignants tout au long d'un long parcours universitaire ; parcours au cours duquel nous – étudiants - avons acquis des connaissances approfondies et une formation de qualité grâce à vos sacrifices. A vous, chers enseignants, toutes et tous, soyez remerciés, félicités et honorés.

Mes remerciements aussi sincères vont également à ceux et celles ayant toujours veillé à la bonne gestion de la faculté des lettres et des langues. A vous Mesdames et messieurs : le Doyen de la faculté, les Vices-Doyen de la post-graduation et de la pédagogie, le chef et les chefs adjoints du département, les responsables des filières de français et d'anglais, le Responsable de la scolarité de français, le conservateur de la bibliothèque de la faculté, au personnel administratif.

Votre soutien inconditionnel et vos encouragements ont été d'une grande aide pour l'achèvement de ma thèse.

ABREVIATIONS

- **API** : Alphabet Phonétique International
- **ARP** : Atelier de réflexions partagées
- **BEM** : Brevet d'enseignement moyen
- **CEM** : Collège d'enseignement moyen
- **DDL** : Didactique Des Langues
- **ENS** : Ecole nationale supérieure
- **FLE** : Français langue étrangère
- **L1** : langue une (la langue source)
- **L2** : langue deux (la langue cible)
- **Langue E** : Langue étrangère
- **LM** : Langue maternelle
- **LN** : locuteur natif
- **MA** : Méthode articulatoire
- **MVT** : Méthode verbo-tonale
- **PEM** : Professeur d'enseignement moyen
- **Q** : Question
- **SGAV** : Structuro-global-audio-visuel

ALPHABET PHONETIQUE INTERNATIONAL (API)¹

▪ Voyelles :

[i]	il, vie, lys
[e]	blé, nager, été
[ɛ]	paix, bleuet, persil, baleine
[a]	table, patte, moral
[ɑ]	bas, pâte, drap, éclat
[ɔ]	mort, anglophone, acropole, rhum
[o]	dos, aube, eau, rôle
[u]	roue, coût
[y]	nue, têt<u>u</u>
[ø]	bleu, vœu, jeûne
[œ]	beurre, meuble, œuf
[ə]	le, denier, menuet
[ɛ̃]	matin, plein, main
[ɑ̃]	rang, dent, temps, ambre
[ɔ̃]	bon, nombre
[œ̃]	lundi, défunt, humble

▪ Consonnes :

[p]	patrie, coupe, japper
[t]	terre, vite, thé, bette
[k]	col, qui, bac, kayak
[b]	bas, noble, rabbin
[d]	danse, laide, additif
[g]	gauche, vague, guide
[f]	fou, veuf, phrase
[s]	se, ce, balançoire, tresse, ration, science
[ʃ]	cheval, vache, schisme
[v]	vrai, trêve, wagon
[z]	zoo, azote, poison, prise
[ʒ]	jambe, gorge, geai
[l]	lune, soleil
[ʀ]	riz, cuir
[m]	musique, amour, gramme
[n]	nuit, sonner, bénir
[ɲ]	gagner, ligne
[ŋ]	curling (emprunts à l'anglais)

▪ Semi-voyelles / Semi-consonnes:

[j]	yeux, caille, pied, vrille
[w]	oui, toit, jouet
[ɥ]	tuile, luire, nuit

¹ Office Québécois de la langue française, Banque de dépannage linguistique (BDL), "*La prononciation : Notions de base en phonétique*" in http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2137, consulté le : 18/06/2020.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	11
------------------------------------	----

PREMIERE PARTIE

PHONETIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) ET METHODE VERBO-TONALE

PREMIER CHAPITRE

LA PHONETIQUE DU SYSTEME LINGUISTIQUE FRANÇAIS : DISCIPLINE DE BASE POUR LA PRONONCIATION

INTRODUCTION	23
1. PHONETIQUE ET PHONOLOGIE	24
1.1. L'étude des sons des points de vue phonétique et phonologique	24
1.1.1. D'un point de vue phonétique	24
1.1.2. D'un point de vue phonologique	25
1.2. La phonétique : problématique et méthode de travail	26
1.3. La phonologie : critère de pertinence	28
2. OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE DU FLE	29
2.1. L'importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	29
2.1.1. La compétence communicationnelle et phonétique	30
2.1.2. La Relation Phonétique/Sémantique	30
2.1.3. La formation des enseignants en matière de phonétique	31
2.1.4. L'aspect psychologique de la langue	32
2.1.5. La composante culturelle de la langue	33
2.2. Les difficultés rencontrées par les apprenants	34
2.2.1. La perception auditive	35
2.2.2. La production des sons	35
2.2.3. La dimension cognitive	36
2.2.4. La représentation identitaire de l'apprenant	37
2.2.5. L'influence de l'aspect psychologique	38
2.2.6. Le handicap de la compétence pragmatique	38
3. LA PHONETIQUE ENTRE L'ARTICULATOIRE, L'ACOUSTIQUE ET LA PERCEPTIVE	39
3.1. La phonétique articulatoire	39
3.1.1. Les organes articulateurs	40
3.1.2. Les cavités raisonnantes	41
3.1.3. Les critères de classement des sons	41
3.1.3.1 L'aperture	41
3.1.3.2 Le point d'articulation	42
3.1.3.3 La labialisation	43
3.1.3.4 La nasalité	43
3.1.3.5 La sonorité	44
3.2. La phonétique acoustique	45
3.2.1. Les sourds-muets	46
3.2.2. Les chanteurs professionnels	47
3.3. La phonétique perceptive	48
3.3.1. L'appareil auditif humain	48
3.3.2. La perception des sons	50
4. LE CLASSEMENT DES PHONEMES FRANÇAIS	51
4.1. La substance phonique du FLE	51
4.2. Les phonèmes	51
4.3. Les voyelles : des sons	52
4.4. Les consonnes : des bruits	54

5. LES CHANGEMENTS PHONETIQUES DES PHONEMES FRANÇAIS	56
5.1. Changements spontanés.....	57
5.2. Changements conditionnés.....	60
CONCLUSION	61

DEUXIEME CHAPITRE

PRONONCIATION DEFECTUEUSE DANS LE CONTEXTE DE LA PHONETIQUE CORRECTIVE ET SON RAPPORT AVEC LA METHODE VERBO-TONAL (MVT)

INTRODUCTION	64
1. FACTEURS D'UNE PRONONCIATION DEFECTUEUSE EN FLE	64
1.1. Raisons extralinguistiques des difficultés à prononcer correctement.....	64
1.2. Le phénomène de surdité phonologique.....	66
1.3. Crible et surdité phonologiques : une métaphore célèbre.....	67
2. PHONETIQUE CORRECTIVE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (DDL)	69
2.1. La correction phonétique : Eléments de définition.....	69
2.1.1. Premier Palier : Phonétique corrective et éléments segmentaux.....	69
2.1.2. Deuxième Palier : Phonétique corrective et éléments prosodiques.....	70
2.1.3. Troisième Palier : Phonétique corrective et posturo-mimo-gestualité.....	71
2.2. Le rapport entre la phonétique corrective et la communication.....	73
2.3. Quelques activités possibles de correction phonétique.....	75
3. LA METHODE VERBO-TONALE (MVT) DE CORRECTION PHONETIQUE	78
3.1. La MVT en provenance d'autres méthodes d'enseignement de la prononciation du FLE.....	78
3.2. Les origines de la méthode verbo-tonale (MVT).....	79
3.3. Les fondements de la méthode verbo-tonale (MVT).....	80
3.3.1. Le principe du crible phonologique.....	80
3.3.2. La notion d'optimal.....	82
3.3.3. Le rythme et l'intonation.....	83
3.3.4. La relation corps / phonation.....	84
3.3.5. La polysensorialité.....	84
3.3.6. Le fonctionnement structuro-global en perception et en production.....	85
3.4. Le système verbo-tonal et ses principes de bases selon " Petar Gubérina".....	85
3.4.1. Les bases psycho-acoustiques du système verbo-tonal.....	86
3.4.2. Des principes d'ordre général du système verbo-tonal.....	86
4. REMEDIATIONAUX LACUNES ARTICULATOIRES VIA LA MVT	87
4.1. Le recours aux éléments prosodiques (rythme et intonation).....	88
4.2. Le recours à la phonétique combinatoire.....	89
4.3. Le recours à la prononciation nuancée.....	90
5. METHODE ARTICULATOIRE (MA) ET METHODE VERBO-TONALE (MVT)	91
5.1. La méthode articulatoire : principes généraux et fondements de base.....	91
5.1.1. Les principes généraux adoptés en vue de l'organisation d'une ressource.....	91
5.1.2. La MA de correction phonétique et ses fondements de base.....	93
5.1.3. Les facteurs de "succès" de la MA de correction phonétique en L2.....	95
5.2. Risques et insuffisances de la MA dans une optique verbo-tonaliste.....	97
5.2.1. La démotivation.....	97
5.2.2. La non-prise en compte des facteurs relevant de l'audition/perception.....	98
5.2.3. La place de la prosodie dans l'enseignement de la phonétique.....	99
5.2.4. L'ignorance de la relation corps/phonation.....	99
5.2.5. La dévalorisation des phénomènes de compensation et de coarticulation.....	100
5.2.5.1 La compensation.....	100
5.2.5.2 La coarticulation.....	101
CONCLUSION	102

DEUXIEME PARTIE
PRATIQUES ET RESULTATS DU TERRAIN

PREMIER CHAPITRE

**EXPLOITATION DE LA METHODE VERBO-TONALE : POUR
UNE EVENTUELLE REMEDIATION AUX LACUNES ARTICULATOIRES**

INTRODUCTION	105
1. PRESENTATION ET DESCRIPTION DE LA PHASE EXPERIMENTALE	106
1.1. Raisons de dénomination du public.....	106
1.2. Etapes du déroulement de l'expérimentation.....	107
1.3. Lieu d'accomplissement de la phase pratique.....	108
1.4. Observation de classe.....	109
1.5. Le corpus.....	111
1.6. La méthode de travail.....	112
1.7. Objectifs visés par l'expérimentation.....	113
2. REALISATION ET RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION	114
2.1. Pré-test : Bilan et Analyse des besoins.....	114
2.2. Test : Application de la MVT.....	118
2.2.1. La remédiation aux voyelles nuancées.....	118
2.2.2. La remédiation aux consonnes nuancées.....	122
2.2.3. La remédiation aux intonations nuancées.....	125
2.2.4. La remédiation au rythme nuancé.....	127
2.3. Post-test : Présentation, Analyse et Interprétation des aboutissements.....	132
2.3.1. Les éléments segmentaux.....	132
2.3.1.1 Résultats obtenus suite à la correction des voyelles défaillantes.....	132
2.3.1.2 Résultats obtenus suite à la correction des consonnes défaillantes.....	137
2.3.2. Les éléments suprasegmentaux.....	140
2.3.2.1 Résultats obtenus suite à la correction des intonations défaillantes.....	140
2.3.2.2 Résultats obtenus suite à la correction du rythme défaillant.....	140
3. GAINS ET CONTRAINTES DE L'EXPERIMENTATION	141
3.1. Les difficultés entravant le travail de correction phonétique.....	141
3.1.1. L'absence du temps propre à la matière de phonétique.....	141
3.1.2. La gêne des apprenants envers la correction phonétique.....	142
3.1.3. Activités de phonétique corrective en dehors de laboratoire de langues.....	143
3.2. Les atouts et bénéfices en faveur du travail de correction phonétique.....	144
3.2.1. Animation et motivation du public durant la séance de phonétique.....	144
3.2.2. Sortir de l'ordinaire et fuir vers la créativité.....	145
3.2.3. Efficacité de la MVT auprès des apprenants cibles.....	145
CONCLUSION	146

DEUXIEME CHAPITRE

**ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'ENQUETE : REALITES SUR LE
TERRAIN ET REGARDS DES ENSEIGNANTS**

INTRODUCTION	148
1. ETAT DES LIEUX DE LA PHONETIQUE VIA LES ACTEURS DU QUESTIONNAIRE	149
1.1. Objectif du questionnaire.....	149
1.2. Présentation du public du questionnaire.....	151
1.3. Contenu du questionnaire.....	152

1.3.1. Identité et Statut Professionnels de L'enseignant	153
1.3.2. Formation et Expérience Professionnelles de L'enseignant	153
1.3.3. Conditions d'enseignement/apprentissage dans l'établissement	154
1.3.4. Phonétique/Phonologie par le manuel scolaire	155
1.3.5. Comportement et motivation de l'élève envers la phonétique	155
2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES REPONSES DU QUESTIONNAIRE	156
2.1. Dépouillement du questionnaire	156
2.1.1. La première catégorie du questionnaire	157
2.1.2. La deuxième catégorie du questionnaire	159
2.2. Analyse des réponses et interprétation des résultats obtenus	163
3. ENTRE L'EXPERIMENTATION ET LE QUESTIONNAIRE	167
3.1. L'étude expérimentale	167
3.2. L'étude par le questionnaire	168
3.3. Points de vue communs entre le questionnaire et l'expérimentation	170
3.4. Points de vue divergents entre le questionnaire et l'expérimentation	172
4. RECOMMANDATIONS	174
4.1. Révision du programme du manuel scolaire de FLE	174
4.2. Amélioration des compétences des enseignants en matière de phonétique	177
4.3. Valorisation des Ateliers de Réflexions Partagées (ARP)	179
4.4. Organisation des assises pédagogiques	181
4.5. Dotation de matériels didactiques liés à la phonétique	183
CONCLUSION	184
CONCLUSION GENERALE	186
BIBLIOGRAPHIE	191
LISTE DES FIGURES	198
LISTE DES TABLEAUX	199
ANNEXES	26400
ANNEXE 1	201
ANNEXE 2	203
ANNEXE 3	207
ANNEXE 4	208

INTRODUCTION GENERALE

Partant d'une évidence linguistique selon laquelle le moyen de communication de l'homme depuis son existence est bien la "parole", bien que ses capacités lui permettent aussi de communiquer par le biais de la langue écrite. Pour cette dernière, essentiellement basée sur la forme orale de la langue, l'alphabet en tant qu'ensemble de signes linguistiques dans la majorité des langues est conforme aux sons constituant son propre système phonétique. C'est pourquoi, il faut croire à l'idée qu'" *une langue n'existe que sous forme de sons.*"¹, pour dire en conséquence que l'écrit et l'oral sont deux codes autonomes certes mais aussi complémentaires car l'aboutissement de la communication ne se réalisera qu'à travers l'enjeu et la complicité entre ces deux codes. Dans cette optique et dans l'objectif de ne pas nous retrouver hors sujet, nous ne tenons compte que de l'aspect oral de la langue et aussi de la discipline (la phonétique/la phonologie) qui le prend en charge ; l'écrit par contre ne sera ni minimisé ni même négligé ici car il constitue pour nous une partie importante dans le présent travail et sera évoqué chaque fois où il s'annoncera nécessaire.

En effet, nombreuses sont les études qui montrent que la phonétique entant que branche de la linguistique demeure plus que primordiale dans l'enseignement d'une langue étrangère puisque l'objectif premier de tout apprentissage est bien réussir la maîtrise de l'aspect oral de la langue faisant objet d'étude. Dans ce contexte, il s'agit, en quelques sortes, d'imiter les natifs au niveau du parler et au niveau de la lecture en vue de réussir à interpréter un texte en prose et/ou un poème. Tout cela conduit à confirmer que le sens est intimement lié à la prononciation car "*pour lire, parler ou réciter avec grâce, précision et vivacité, il faut donner à chaque phrase son sens juste, ses nuances et rendre la prononciation des sons, le rythme, la cadence, la mélodie, en un mot ce qui transmet la beauté et l'harmonie du français.*"²Cela n'est réalisable que par le recours à la phonétique.

C'est à cause de cette mission et ce rôle aussi délicats de la phonétique que les linguistes, en l'occurrence les phonéticiens, s'accordent sur l'importance de la phonétique en matière de la prononciation d'une langue étrangère. Dans son Dictionnaire de Didactique du Français, Jean-Pierre Cuq définit la partie qui devrait être étudiée par la phonétique par ces trois aspects. Pour lui, la phonétique est "*la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique*

¹ KONONENKO M.B, "*Matériaux didactiques pour les conférences de la phonétique théorique de langue française*", Ed. Kazan, Russie, 2012, p.7.

² Ibid. p. 6

(articulatoire) et perceptif (auditif)."¹ Dans ce contexte, Pierre Léon justifie avec plus de précision la place primordiale qu'occupe la phonétique quand il considère celle-ci comme "*la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole.*"²

Ce qui précède montre clairement que la phonétique est par excellence une discipline très complexe du fait qu'elle tienne compte à la fois des problèmes d'apprentissage pour les apprenants et des problèmes de compétences pour les enseignants. Cette importance et cette complexité de la phonétique ont également été justifiées lorsqu'on apprend que celle-ci se subdivise en plusieurs sous domaines notamment la phonétique articulatoire, la phonétique perceptive, la phonétique acoustique et la phonétique corrective...etc. Cependant, bien que les trois premiers de ces sous domaines ne seront évoqués dans la partie théorique qu'à titre d'éclaircissement du point de vue de leurs conceptions et du rapport entre eux, la phonétique corrective, qui fait l'objet de la présente étude, prendra la grande part.

Ainsi, la phonétique corrective concerne une opération qui repose en premier lieu sur la remédiation aux erreurs relevant de la prononciation nuancée des sons - les voyelles et les consonnes - en langue étrangère. Pour la réalisation de son objectif premier pour lequel elle a été inventée, la phonétique corrective comprend et utilise plusieurs méthodes d'apprentissage qui tournent toutes autour de la correction phonétique des déficiences articulatoires. Parmi ces méthodes, nous citons à titre d'exemple **la suggestopédie, la chanson, l'engagement du corps et de la voix, The silent way et la méthode verbo-tonale (MVT)** sont le noyau et l'objet de notre travail de recherche. La MVT, dont le fondateur est Peter GUBERINA, consiste à rééduquer l'oreille de l'apprenant afin de le mener à sortir de la prononciation incorrecte des phonèmes de la chaîne parlée en adoptant de nouveaux gestes articulatoires pour acquérir par conséquent une prononciation correcte des sons pour n'importe quelle langue étrangère.

Ainsi, dans la présente recherche, la langue française constitue l'objet de l'étude et de l'expérimentation que nous effectuerons tout au long de cette thèse dans son volet pratique. En effet, la langue française a eu et garde toujours un statut considérablement privilégié dans la mesure où elle est omniprésente dans tous les secteurs de la vie quotidienne et professionnelle de l'Algérien ; bien sûr conjointement avec sa langue maternelle "l'arabe".

¹ CUQ Jean-Pierre, "*Dictionnaire de didactique du français*", Ed. Jean Pencrea'h, Paris (France), 2003, p194.

² LEON Pierre, "*Phonétisme et prononciation du français*", Ed. Nathan, Paris (France), 1992, p.6.

Cette importance accordée à la langue française lui a donné l'opportunité d'être une langue enseignée au niveau des trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Il est important toutefois de préciser que l'enseignement d'une telle langue étrangère concerne à la fois l'intégration des savoirs linguistiques et des compétences communicatives chez les apprenants. Celles-ci de leur côté nécessitent de développer et d'approfondir les connaissances des apprenants en matière de phonétique pour les conduire à se familiariser avec l'aspect oral de la langue, et pouvoir en conséquence déclencher une parole saine et correcte en français langue étrangère. Tels sont donc le domaine et la discipline dans et pour lesquels seront évoqués, analysés et développés les véritables problèmes liés à la prononciation défectueuse. Mais, quelles sont à présent les différentes raisons ayant motivé notre choix de la thématique de la prononciation défaillante dans le processus de l'apprentissage du FLE chez les apprenants algériens au cycle moyen ?

Deux principales raisons peuvent être évoquées. La première est à la fois personnelle et professionnelle. En fait, grâce au métier d'enseignante que nous exerçons depuis quelques années, nous avons été amenée à réfléchir sur cet aspect prosodique de la langue française qui tourne autour d'un constat capté au sein de la salle de classe où nous avons noté énormément de lacunes relevant de l'articulation des sons du FLE ; des lacunes éprouvées par les apprenants ayant constitué la population d'enquête menée dans cette recherche. Ainsi, dans une situation de communication orale, les apprenants se montraient bloqués et éprouvaient des difficultés de prononciation du FLE ; ce qui constituait pour eux une barrière entravant la maîtrise de la langue en question. De ce fait, nous avons pensé nécessaire de programmer des séances d'oral afin de remédier aux lacunes articulatoires par le biais d'un outil didactique aussi efficace qui est la MVT de correction phonétique. Ce choix n'est pas aléatoire puisque il a pour finalité d'améliorer davantage l'expression orale des apprenants qui se présente comme une pratique importante, voire indispensable, dans l'apprentissage des langues étrangères. Corriger les erreurs articulatoires en FLE chez les apprenants leur permet d'apprendre à communiquer avec autrui du moment où ils seront aptes d'entretenir des débats et de parler aisément le FLE.

La deuxième raison, d'ordre didactique et découle de la première. Il s'agit de la MVT et surtout de mettre l'accent sur son originalité et montrer comment elle offre un espace merveilleux permettant d'apporter des nouveautés auprès du public. Cette pratique offre aussi la possibilité de dévoiler, tout au long de la partie de l'expérimentation, notre prise de position envers les disciplines telles que la didactique de l'oral du FLE, la phonétique, la

correction phonétique et la prononciation. Toutes ces données constituent ensemble les raisons à la fois scientifiques et personnelles du choix du thème à traiter, car nous pensons que ce domaine serait -à l'égard des pédagogues et des apprenants- motivant, passionnant et surtout utile.

Ces deux grandes raisons, et d'autres moins importantes qui seront dévoilées au fur et à mesure et formant les motivations du choix du thème abordé, contribuent à formuler et à décortiquer la thématique et par conséquent la problématique de la présente recherche. Ainsi, lors de nos activités pédagogiques en matière de français langue étrangère au cycle moyen, il nous a été possible de constater que les apprenants manquent de précision et de compétence en matière de prononciation. En termes plus précis, le public faisant l'objet d'étude éprouve énormément de difficultés à prononcer correctement et convenablement les sons du FLE, ce qui influence négativement l'aspect sémantique et c'est pour cette raison que le processus de la communication apparaît défaillant.

Pour traiter la problématique posée, nous nous sommes référés à la méthode verbo-tonale de correction phonétique en la considérant comme un outil didactique pour enseigner la prononciation des sons du FLE. Cette méthode dite **verbo-tonale** a été inventée au départ pour les malentendants par Peter GUBERINA et adaptée par la suite à l'enseignement du FLE à l'égard des apprenants éprouvant des problèmes de surdité phonologique. A cet effet, Lauret Bertrand fait appel à langue maternelle (LM) des apprenants pour dire qu'elle impacte la maîtrise de la prononciation de la langue étrangère en pensant

" que s'il est si difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend sourd aux autres langues. C'est à dire que la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production".¹

De ce fait, nous nous demandons si la MVT est efficace envers les erreurs d'articulation commises par les apprenants, en fouillant en profondeur pour mesurer l'apport de cette méthode de correction phonétique dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Les questions ci-dessous permettront de mieux comprendre et d'éclaircir la problématique générale de cette recherche :

¹ LAURET Bertrand, "*Enseigner la production du français : questions et outils*", Ed. Hachette, France, 2013, p.30.

- Pourquoi les apprenants du cycle moyen constituent-ils un public favorable pour l'obtention d'une prononciation défectueuse ? Quelles sont donc les raisons pédagogiques étant en premier lieu les causes réelles de toute défaillance articulatoire ?
- La méthode verbo-tonale peut-elle assurer aux apprenants une bonne prononciation en FLE du moment qu'elle les fait sortir des habitudes articulatoires de la langue maternelle en les stimulant à adopter de nouveaux gestes articulatoires propres à la langue étrangère ?
- Quel est le rapport, s'il existe, entre la MVT et d'autres méthodes (SGAV) et approches (ARP) quand on se trouve dans des situations phonétiques délicates nécessitant l'apport de plusieurs outils didactiques pour résoudre les problèmes posés ?

A ces questions et d'autres cruciales qui formeraient une clef d'éclaircissement aux problèmes posés, nous proposons d'émettre quatre hypothèses pour répondre à la problématique de la recherche et vérifier quelques données théoriques déjà avancées :

- La MVT de correction phonétique constituerait un outil didactique par excellence facilitant la remédiation aux déficiences articulatoires chez les apprenants en vue de déclencher une bonne prononciation en FLE ;
- Les pédagogues penseraient que les apprenants du moyen n'ont pas besoin d'activités de correction phonétique en FLE, car ils ont déjà acquis un langage oral correct au cycle du primaire ;
- La composante phonétique occuperait une place importante dans le programme de français tout comme dans la formation des enseignants de FLE au moyen.
- Les origines de toute prononciation défectueuse sont linguistiques et non linguistiques ; c'est pour cette raison que la langue maternelle n'en constitue pas la cause première. Au contraire, dans certaines situations communicationnelles - surtout lorsqu'il y a des ressemblances phonologiques entre L1 et L2-, la langue maternelle constitue un autre élément pour résoudre la question des défaillances articulatoires.

Toutes ces questions formeront en réalité plusieurs objectifs que nous devons atteindre tous au profit de l'apprenant. Toutefois, l'objectif principal est de tenter d'apporter des solutions liées à un processus aussi complexe que l'enseignement de la phonétique et la remédiation aux sons défailants en FLE pris notamment auprès des apprenants à un âge critique. Il serait donc opportun de bien exploiter cette période car il s'agit d'un public d'adolescents où la correction phonétique est souvent accessible par rapport à d'autres tranches humaines. En somme, les objectifs que nous visons à atteindre sont les suivants :

- Attirer l'attention sur l'importance de l'enseignement de la phonétique et sensibiliser les apprenants sur la nécessité de l'amélioration de leur prononciation des sons du FLE. Pour ce faire, il serait crucial de mettre en évidence le travail de correction phonétique via la MVT ;
- Inciter les apprenants à se corriger au niveau de l'oral au moment où les erreurs articulatoires ne sont pas encore figées ;
- Mener les apprenants à avoir une bonne prononciation en FLE dans le but de préparer des futurs cadres du pays avec un langage oral plus ou moins correct ; ceci contribue obligatoirement à forger le citoyen de demain capable de s'exprimer aisément en langue étrangère.

La méthodologie que nous comptons suivre et mettre en œuvre dans la réalisation de la présente recherche est en relation directe avec une étude expérimentale (dont l'objet est des apprenants constituant le public concerné par la correction phonétique via la MVT) et un questionnaire administré à des enseignants de français au cycle moyen. Pour les deux activités, nous adoptons en premier la *méthode analytique* qui permet de définir et décrire les résultats obtenus et d'en accorder par la suite les interprétations adéquates. Ce choix de méthode revient en réalité à la nature des principes de la MVT souvent qualifiés de pertinents puisqu'ils dépassent le cadre ordinaire d'enseignement de la prononciation des langues étrangères. Ils sortent de ce circuit clos dans la mesure où ils stimulent la motivation des apprenants et font intervenir à la fois les éléments segmentaux et suprasegmentaux.

Pour plus de précision et de rigueur surtout dans la partie pratique, nous ne sommes pas contents de la réalisation de l'expérimentation ; au contraire, nous avons en deuxième lieu recouru à une deuxième *méthode de recueil des données*, le questionnaire. Celui-ci sera soumis à une trentaine d'enseignants de français du cycle moyen avec pour objectif la mise

au jour de leurs représentations sur l'enseignement de la matière de phonétique, description des conditions du déroulement de la séance du FLE et enfin la mise ou non en valeur de l'aspect oral. C'est dans ce contexte donc de la prononciation incorrecte constatée auprès du public visé que nous nous interrogeons si les pédagogues du cycle moyen partagent-ils le même avis sur l'existence des défaillances articulatoires au niveau de leurs salles de classe.

Le travail de terrain que nous proposons se compose, *dans un premier lieu*, d'une recherche expérimentale de correction phonétique à travers la MVT auprès d'un nombre d'apprenants en vue de les aider à se corriger, à dépasser leurs inhibitions et lacunes de prononciation pour déclencher par conséquent une parole correcte en FLE. *En second lieu*, nous proposons un questionnaire de vingt questions traitant cinq axes liés au statut de la phonétique du français que nous soumettons à des enseignants de FLE aux collèges d'enseignement moyen (C.E.M). Ce questionnaire a pour objectif premier d'interroger ces enseignants sur leurs prises de position et pratiques phonétiques au sein des établissements où ils exercent.

Nous procédons enfin à une étude comparative mettant en œuvre les aboutissements de l'expérimentation et ceux relatifs au questionnaire. L'objectif en est de dégager les ressemblances et les divergences de l'expérimentation et du questionnaire, ensuite voir si ces méthodes entretiennent-elles ou non un rapport de complémentarité du moment que toutes les deux dénotent le même aboutissement, l'enseignement de la matière de phonétique du FLE au niveau du moyen. En somme, la présente recherche se veut une analyse ayant pour finalité de quantifier les résultats des données recueillies, les dresser de façon qualitative et conséquemment les interpréter de manière objective pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises.

Le public visé pour la remédiation aux nuances articulatoires à travers la méthode verbo-tonale (MVT) de correction phonétique est constitué d'un groupe de 13 collégiens de la 4^{ème} année moyenne qui connaissent une prononciation défectueuse des sons du FLE ; celle-ci nécessite d'être corrigée et améliorée via la MVT. Pour ce faire, nous avons estimé nécessaire que le corpus, objet d'étude, se compose de trois types activités :

- Texte écrit tiré du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ;
- Supports audio représentant des dialogues de la vie quotidienne (se déroulant dans des endroits distincts dans le but de varier le langage oral qui y est employé) ;

- Vers poétiques afin de corriger les éléments prosodiques dont le rythme et l'intonation. Nous avons opté pour la poésie car ce genre de support se caractérise le plus souvent par la rime ainsi que des intonations différentes (intonations montantes et descendantes).

Enfin, il importe de souligner que ces activités sont conçues à titre personnel de sorte qu'elles s'adaptent aux objectifs fixés pour notre étude et surtout aux besoins des apprenants en question.

Ce travail est structuré en deux grandes parties dont chacune s'organise autour de deux chapitres. Ainsi, la première partie concerne le volet théorique et s'intitule "**Phonétique du FLE et méthode verbo-tonale**". Dans le premier chapitre, nous évoquons certains soubassements théoriques sur la phonétique du système linguistique français comme étant une discipline majeure pour la prononciation des sons du FLE. Dans ce chapitre, il est nécessaire de mettre en relief le lien de complémentarité entre phonétique/phonologie ainsi que les objectifs visés par l'enseignement de la phonétique dans une classe de FLE, en insistant sur certains sous-domaines de la phonétique en l'occurrence l'articulatoire, l'acoustique et la perceptive. Cela fait appel à un classement des phonèmes du système linguistique français qui ont subi de nombreux changements articulatoires au fil des siècles. Quant au deuxième chapitre, il est réservé au rapport qu'existe entre le travail de correction phonétique de la prononciation défailante des sons du FLE et la méthode verbo-tonale (MVT) qui constitue un élément crucial de la problématique de l'étude pratique. Seront également évoqués les principes de base de l'application de la MVT en vue de remédier aux voyelles/consonnes et rythme/intonation défailants. Ce chapitre sera clôturé par une description de la méthode articulatoire "MA" de correction phonétique dans une optique verbo-tonaliste.

La deuxième partie de la recherche est d'ordre pratique et s'intitule "**Pratiques et résultats du terrain**". Dans le premier chapitre, nous nous interrogeons sur l'efficacité de la MVT de phonétique corrective. Nous présentons, tout d'abord, le cadrage de l'étude expérimentale ; puis nous analysons et traitons les résultats obtenus à la lumière de l'application de la MVT auprès du public visé. A la fin de ce chapitre, nous tentons de dégager les atouts apportés en faveur du travail de correction phonétique via la MVT ainsi que les difficultés rencontrées tout au long de l'expérimentation. Quant au deuxième chapitre, il est consacré au dépouillement des réponses proposées par les acteurs du

questionnaire. Ces réponses sont analysées et interprétées puis comparées à celles propres à l'expérimentation ; en d'autres termes, nous présentons les similitudes et les écarts constatés entre la réalité sur terrain -l'expérimentation - par rapport aux regards des pédagogues - les enseignants auxquels le questionnaire est soumis-. Ce chapitre se termine par quelques recommandations ; ce qui permettra l'ouverture sur d'autres perspectives pouvant enrichir d'autres réflexions dans ce domaine.

PREMIERE PARTIE

**PHONETIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE
(FLE) ET METHODE VERBO-TONALE**

Premier Chapitre

**La phonétique du système linguistique français :
discipline de base pour la prononciation**

Introduction

Considérée comme une discipline pivot dans le processus d'apprentissage des langues étrangères en l'occurrence le français, la phonétique - en tant que science chargée d'étudier et de traiter les sons des langues - a reçu une série de conceptualisations liées à plusieurs thèmes. Dans ce contexte, plusieurs chercheurs tels que Bertil MALMBERG (1954), Marie-Louise PARIEZET (2008) et Bouguerra CHEDDAD (2011), MOUNIN G. (1974) s'accordent généralement que la phonétique est une "*science, dépendante notamment de l'anatomie, de la physiologie et de l'acoustique, qui étudie la production et la perception des sons des langues humaines, dans toute l'étendue de leurs propriétés physiques*"¹. Même si chacun d'eux l'a définie d'un angle différent, leurs visions traduisent pratiquement le même sens et positionnent la phonétique comme une science vaste et en étroite relation avec des branches propres à la médecine, telles l'orthophonie et la phoniatrie. N'est-elle donc pas une "*loi selon laquelle un phonème subit à un moment de son existence un changement dans un contexte donné*"² ? comme l'a préconisée F. De Saussure.

Son objet est l'étude du son comme étant une entité réelle, physique, articulatoire, acoustique et qui est percevable dans chacune des langues de l'univers. Selon les recherches réalisées sur la phonétique, cette dernière

*" se définit par rapport aux procédés qu'elle met en application pour son enseignement/apprentissage. Elle a pour objet le comment obtenir une prononciation acceptable. Elle s'intéresse à la boucle audio phonatoire, c'est à dire, à la manière dont le son est perçu puis articulé grâce aux différents organes phonatoires."*³

A la lumière de cette citation, l'auteur souligne l'intérêt de la branche de phonétique que nous avons insérée dans notre champ de recherche. Cependant, les études montrent qu'il s'agit ici de la phonétique générale à laquelle peuvent être également ajoutées d'autres branches qui viennent compléter certaines significations des mots et élargir pour ne pas dire enrichir le champ de la phonétique. A ce titre, nous citons entre autres la phonétique acoustique, la phonétique articulatoire, la phonétique diachronique, la phonétique synchronique et la phonétique instrumentale. Dans le présent chapitre, nous tacherons de

¹ GEORGES Mounin, "*Dictionnaire de la linguistique*", 4^{ème} Edition, PUF, France, 1974, p.135.

² De Saussure Ferdinand, "*Cours de linguistique générale*", Ed. Payothèque, Paris (France), 1982, p.249.

³ CHEDDAD Bouguerra, "*Contribution à la phonétique à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire*", Thèse de doctorat, Université de Constantine (Algérie), 2011, p.2.

traiter les sous-domaines de la phonétique qui abordent la perception du son dans le but de mener à sa production par l'intermédiaire des organes phonateurs et auditifs.

1. PHONETIQUE ET PHONOLOGIE

Bien qu'elles soient considérées comme deux branches de la linguistique qui étudient les sons du langage, la phonétique et la phonologie se différencient du point de vue de leurs champs d'étude. En effet, la phonétique s'intéresse à l'étude des sons en tant que phénomène physique, sans égard à une éventuelle fonction qu'un son peut avoir dans un contexte déterminé ; c'est plutôt le champ d'étude de la phonologie. Cette dernière étudie les fonctions qu'ont les sons dans un système linguistique donné. En termes plus techniques, la phonétique est définie comme l'étude des sons en tant que tels ; alors que la phonologie vise l'étude des sons en tant qu'éléments fonctionnels d'un système linguistique donné. Il ne s'agit donc pas de deux sciences contradictoires, portant sur deux domaines différents de la langue, mais plutôt deux sciences complémentaires.

1.1. L'étude des sons des points de vue phonétique et phonologique

Si les phonéticiens et les phonologues tâchent de l'analyse des sons de la langue, la divergence entre eux existe uniquement dans le fait que chacun d'entre eux étudie le son de sa propre vision puisque *"il ne s'agit pas de deux sciences différentes, portant sur deux domaines de la langue. Le phonéticien et le phonologue analysent tous deux la suite de sons que constitue la chaîne parlée ; mais ils le font chacun d'un point de vue très différents."*¹

1.1.1. D'un point de vue phonétique

Le phonéticien a pour tâche l'étude des productions orales des langues sur le plan physiologique et également physique. Dans ce cas, nous parlons des phonétiques physiologique et acoustique étant donné que *"le phonéticien, toujours soucieux des faits concrets, observables, (...)"*² insiste sur la description des traits physiques d'un son quelconque. De ce point de vue, le phonéticien doit décrire tous les caractères physiques des sons, des intonations et des rythmes. Il utilise, lors de son travail, des instruments d'analyse et de mesure de plus en plus complexes et précis car la phonétique est fondée essentiellement sur l'expérience et l'observation. Pour plus d'éclaircissement, nous pouvons ajouter que *"le*

¹ J. MAZEL, *"Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français"*, Ed. Fernand Nathan, France, 1980, p.43

² Ibid., p. 45.

*phonéticien étudie les sons pour eux-mêmes, dans tous leurs détails de réalisation. Cette étude est faite pour chaque son isolé, sans souci de la fonction qu'il assure dans la langue."*¹
De ce fait, il ressort que la phonétique est aujourd'hui, à un très grand degré, expérimentale.²

1.1.2. D'un point de vue phonologique

A l'opposé du phonéticien, le phonologue ne s'intéresse aux sons que si seulement ils remplissent une fonction dans la chaîne parlée de la langue étudiée. Toutes les différences individuelles liées à la prononciation des sons, relevées par le phonéticien, seront écartées étant donné qu'elles ne suscitent pas un changement de signification. A ce propos, il importe de signaler que dans le domaine de la pédagogie des langues, "*le point de vue phonologique évite à l'enseignant de perdre son temps (et celui des élèves) à travailler sur des variantes qui ont un rendement négligeable ou même nul.*"³ Phonologiquement parlant, les divergences articulatoires ne sont pas prises en considération à chaque fois qu'elles ne sont pas pertinentes dans cette langue. Ce point de vue a été notamment illustré par *Pierre Léon* et *André Martinet* en vue d'affirmer que la phonologie étudie des phonèmes, et non plus des sons.

Sur les plans phonétique et phonologique, l'opposition peut apparaître sous diverses formes : elle peut concerner l'articulation d'une consonne, l'allongement des voyelles, l'intonation,...etc. Pour clarifier cette opposition, nous nous contentons d'un seul exemple pouvant concrétiser cette différence d'avis. Cet exemple que nous l'empruntons à *Georges Straka*, porte sur les trois "R" du français. En effet, le phonéticien étant qualifié comme responsable des faits empiriques d'où son étude repose sur ce qu'il constate, il note que les francophones articulent le "R" de trois manières différentes mais les trois consonnes sont fricatives et elles se présentent comme suit :

- [r] : roulé (apico-alvéolaire)
- [R] : grasseyé ou encore dit parisien (dorso-vélaire)
- [ʀ] : uvulaire

Selon *Georges Straka*, toutes ces consonnes sont sonores et vibrantes. Lors de leurs articulations, de petites occlusions séparées par des passages d'air très larges se produisent.

¹ Ibid., p.49.

² Il est à noter que Bertil Malmberg et Georges Straka se sont surtout signalés dans des travaux de phonétique instrumentale ; ces travaux tournent autour de l'étude de l'articulation des sons et leur analyse acoustique.

³ Ibid. p.50.

D'un point de vue d'articulation, il existe trois sons différents : [r], [ʁ] et [R] mais [r] et [R] sont les plus réalisés et aussi différents entre eux. C'est à cet effet que *la notation phonétique* distinguera judicieusement [r], [R] et [ʁ].

En revanche, du point de vue phonologique, il est inutile de distinguer un "r" roulé d'un "r" grasseyé. En français, que j'entende [larbr] ou [laRbR] par exemple, je comprends tout de suite qu'il s'agit de "l'arbre". Les différentes prononciations donnent uniquement des indications sur l'origine géographique ou sociale du locuteur. Néanmoins, ces indications ne constituent en aucun cas des informations linguistiques. De ce qui précède, la *notation phonologique* du système linguistique français ne reconnaît en conséquence qu'un seul phonème : /r/. Ce "r" peut avoir deux significations différentes suivant qu'il est entre deux crochets droits ou entre deux barres obliques :

- [r] : point de vue phonétique (réalisation apico-alvéolaire "roulé").
- /r/ : point de vue phonologique (une quelconque des réalisations de "R").

1.2. La phonétique : problématique et méthode de travail

Si la phonétique est en général l'étude scientifique des sons du langage, son but premier est de fournir une description détaillée, une description très fine de tous les sons. Elle y aboutit grâce à divers instruments. Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, nous pouvons dégager une définition de la phonétique suivant la terminologie développée à travers la linguistique contemporaine où :

"le terme phonétique désigne, en opposition à la phonologie, l'étude de la substance physique et physiologique de l'expression linguistique : ce qui caractérise particulièrement la phonétique, c'est qu'en est tout à fait exclu tout rapport entre le complexe phonique étudié et sa signification linguistique... La phonétique peut être donc définie : la science de la face matérielle des sons du langage humain."¹

Pour expliquer la méthode de travail de la phonétique, l'exemple "*papa va tard à la gare*" peut nous être utile : un phonéticien qui travaille sur cette phrase et il en analyse tous les "A", certifie par la suite qu'ils sont tous, du point de vue physique, différents. Ceci pose une problématique et nécessite en fait la réponse aux interrogations suivantes :

¹ Jean DUBOIS, "*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*", Larousse, Bordeaux (France), 1994, p.361.

- Pour quelles raisons le phonéticien s'intéresse-t-il à l'identification des "A" alors qu'il a affaire à des sons différents ?
- Sur quels critères faut-il trier les différents "A" en vue d'en souligner la spécificité ?
- Parmi les différences relevées, lesquelles sont-elles secondaires, et ne doivent être retenues ?

Tout en restant avec le "A" en vue d'en décortiquer les prononciations, en France et à titre illustratif, les phonéticiens évoquent qu'un Toulousain prononce à ce jour-là le "A" de façon identique. En effet, il ne fait pas de distinction dans la prononciation entre " pattes" et "pâtes", entre "tache" et "tâche". En d'autres termes, le Toulousain prononce de manière similaire le "A" antérieur [a] et le "A" postérieur [ɑ] ; ce qui n'est pas le cas dans d'autres régions françaises vu que beaucoup prononcent différemment "mal" et "mâle", "ma" et "mât", "pale" et "pâle"...etc. Nous relevons conséquemment des divergences de prononciation malgré l'appartenance au même environnement phonique.

Alors que du point de vue phonologique, le phonologue se demande et cherche à dégager les différences permettant, à elles seules, d'établir une distinction entre deux mots. Le trait distinctif entre [a] et [ɑ] dans les exemples évoquées ci-dessus n'est pas dû au contexte : le voisinage du "A" est le même dans les mots " pattes" et "pâtes". La distinction est due, en fait, à la façon dont chaque voyelle est articulée. Le phonologue exige donc l'existence de deux phonèmes distincts : /a/ et /ɑ/ en les notant entre barres obliques. Pour lui, la différence entre ces deux unités linguistiques est pertinente. Les différences d'ordre physique relevées par le phonéticien entre les "A" dans la phrase " *papa va tard à la gare*" sont néanmoins dues au contexte : elles ne sont pas pertinentes ; le phonéticien note ces variantes entre deux crochets [a], [ɑ]. Pour récapituler, cet exemple permet de dégager une nette différence entre Phonétique et Phonologie :

- La phonétique étudie toutes les dimensions et variations des sons et elle en accumule un maximum de détails sans avoir nul besoin de connaître le système linguistique auquel appartient tel ou tel son de parole;
- La phonologie, quant à elle, traite les sons en mettant en exergue leurs traits distinctifs dans le but de permettre la signification entre les unités de rang supérieur appelées "mots ". La phonologie est alors une *phonétique*

fonctionnelle qui travaille uniquement sur les sons ayant des sens divers. La tâche du phonologue est d'établir le système des sons distinctifs d'une langue donnée.

1.3. La phonologie : critère de pertinence

Le critère de "pertinence" est aux yeux des phonologues indispensable et fondamental en même temps pour deux raisons : d'une part, il permet la distinction de ce qui est essentiel, parce qu'il est distinctif dans chaque langue ou dans chaque usage ; d'autre part, il permet de préciser ce qui est accessoire, ce qui est déterminé par le contexte ou encore certaines circonstances. Ce critère, propre à la phonologie, sert à dégager tous les faits phoniques que la phonologie les hiérarchise selon leur fonction dans la langue.

Décrire une langue ne cherche pas en fait à dégager tous les traits physiques, mais mettre l'accent sur la pertinence qui correspond à la réalité et qui, par conséquent, apparaît à travers les habitudes linguistiques de telle ou telle communauté. En phonologie, accorder le caractère de pertinence à un phonème veut dire relever toutes les caractéristiques constantes du phonème qui lui permettent de se distinguer des autres phonèmes du système linguistique visé. Du coup, toutes ces caractéristiques sont pertinentes et servent à :

- Compter le nombre de phonèmes distincts dans la langue ou l'usage considéré ;
- Compter le nombre de phonèmes successifs qui composent un mot. Ainsi, les locuteurs de langues comportant des diphtongues ou des affriquées les traitent comme une seule unité sonore ; alors que les Français en perçoivent deux sons successifs. L'affriquée est donc "*une consonne qui combine très étroitement une occlusion et une frication.*"¹ Quant à la diphtongue, elle se définit comme étant : "*une voyelle complexe dont le timbre se modifie au cours de son émission, de sorte que l'on entend une certaine qualité vocalique au début de la diphtongue, une autre à la fin.*"²
- Hiérarchiser des faits phoniques selon les fonctions qu'ils ont dans le système linguistique.

¹ Ibid. p.21.

² Ibid. p.149.

Enfin, distinguer le champ d'étude de la phonétique de celui de la phonologie est indispensable. La phonétique est la science de la face matérielle et concrète des sons du langage qui s'intéresse à la manière dont les sons du langage sont produits. Elle a pour référence : la parole. Alors que la phonologie, elle est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de la communication linguistique et a pour référence : la langue. Une distinction entre les deux sciences est légitime, mais ceci ne nie guère que la phonétique et la phonologie sont deux domaines de la linguistique qui s'intéressent à l'aspect sonore du langage reconnu par Bertil Malmberg :

"J'ai exprimé ailleurs à plusieurs reprises mon attitude vis à vis de la doctrine de Troubetzkoy et des phonologues. (...) L'essence de ma critique consiste avant tout en un refus d'admettre la stricte séparation entre la phonétique et la phonologie. Pour moi ce sont deux faces de la même chose, et une étude des deux aspects du matériel phonique d'une langue ne peut pas se dispenser de l'autre."¹

2. OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE DU FLE

2.1. L'importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Traditionnellement, la didactique des langues étrangères était basée sur l'écrit comme la grammaire et le lexique, sans tenir compte de leur utilisation (à l'oral). Avec l'avènement des méthodes audio-visuelles des années soixante, l'aspect oral a été mis en relief mais toujours avec écartement de la correction phonétique. Ensuite, l'apparition des méthodes structuro-global-audio-visuelle (SGAV) et l'approche communicationnelle en didactique du français langue étrangère (FLE) a permis une accentuation sur la composante orale de la langue. Du coup, on a commencé dès lors à s'intéresser davantage à la communication de la langue elle-même.

Dans une classe de langue étrangère, ne pas accéder à la correction phonétique des déficiences articulatoires constatées chez les apprenants ainsi que la médiocrité du matériel nouveau et efficace pour la pratique phonétique sont des facteurs qui endommagent largement l'apprentissage d'une langue étrangère et ayant en même temps un impact négatif vis à vis du rendement communicationnel du locuteur. De-là, serait-il nécessaire de

¹ Akpoussan.J, "*Phonétique L5F01*", Cours de Phonétique, 2006/2007, p.2.

s'interroger sur la (les) raison(s) rendant la phonétique primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.1. La compétence communicationnelle et phonétique

Etre doté d'une compétence communicationnelle ne signifie pas uniquement maîtriser la syntaxe et le lexique d'une langue, il faudrait de même maîtriser des aspects phonétiques, notamment ceux liés à la prosodie. En effet, la qualité de la production des sons d'une langue étrangère dépend de la maîtrise de ses aspects prosodiques, cela exige un lien étroit reliant tous les aspects phonético-linguistiques. La méthode SGAV ainsi que la méthode verbo-tonale (MVT) de correction phonétique ont bien traité ce paramètre. Dès que deux langues sont en confrontation, nous commençons à constater la manifestation d'interférences sur le plan phonétique : ce phénomène apparaît au niveau des sons ainsi que des structures prosodiques.

2.1.2. La Relation Phonétique/Sémantique

La production correcte des sons mène essentiellement à la production du sens. Ferdinand de Saussure, dans son ouvrage intitulé "Cours de Linguistique Générale", a judicieusement défini le signe linguistique comme étant une unité biface : "*Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. (...) Le signe linguistique est donc une unité psychique à deux faces, (...). Ces deux éléments sont intimement unis.*"¹

Pour Saussure, le signe linguistique se présente comme une unité à deux faces étroitement liées : un signifiant, encore appelé "support phonique" identifiant l'image acoustique du signe ; un signifié, nommé encore "image mentale" qui reflète le sens véhiculé par le signe. De-là, nous pouvons dire qu'il est difficile de dissocier la phonétique de la sémantique étant donné que cette dernière est omniprésente et intervient permanemment dans la production des sons. L'absence d'une bonne phonétique à l'oral exclue toute possibilité de transmission du sens du message, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte. Autrement dit, arriver à déchiffrer le sens du message transmis demande au préalable une identification correcte du support phonique.

¹ F. de Saussure, "*Cours de linguistique générale*", Ed. Payothèque, Paris (France), 1982, p.98-99.

Par ailleurs, les différentes structures de la prosodie qu'elles soient intonatives, accentuelles ou même rythmiques prennent la grande part dans l'élaboration de la syntaxe à l'oral ; ce qui laisse valider l'idée selon laquelle le décodage de la syntaxe conditionne une bonne compréhension du message transmis et permet aisément l'accès au sens. Mais, si nous cherchons à être compris et réussit à véhiculer du sens dans nos communications, il faut d'abord avoir la maîtrise de produire des suites phonétiques correctes. Ainsi, ce qui a du sens pour un étranger, c'est bien le support phonique chargé de ses sons, son intonation et son rythme. De ce fait, si son message est compris et s'il arrive à comprendre ce que disent les personnes autour de lui, l'envie d'entrer en communication et d'échanger des informations avec autrui augmente.

2.1.3. La formation des enseignants en matière de phonétique

Après l'analyse des contenus didactiques de la formation des enseignants de langue étrangère, nous pensons que dans une classe de langue étrangère - dans le contexte algérien - l'enseignant a des tâches à accomplir telle que soutenir les apprenants et les inciter à déclencher correctement la parole en langue étrangère, c'est l'une des tâches les plus essentielles. Or, un enseignant soucieux de l'aspect oral et qui désire mettre l'accent sur la remédiation des sons défailants doit lui-même avoir une formation de qualité en matière de phonétique ; il doit de facto être armé d'une connaissance approfondie en matière de prononciation. Permettre donc aux apprenants de s'exprimer correctement à l'oral oblige l'enseignant de langue étrangère à être le premier compétent dans ce domaine.

La littérature sert à valoriser les textes littéraires et donner du goût aux beaux textes des grands écrivains. Ceci est certes utile mais il s'éloigne du rôle préliminaire de la langue qui demeure un outil de communication servant le contact et l'échange de propos entre les individus bien avant d'être un objet littéraire. En termes plus techniques, la motivation de l'enseignant fait partie intégrante des paramètres clés dans la mesure où c'est elle qui le pousse à perfectionner sa formation, à la fois en phonétiques générale et corrective. Par conséquent, ce qui justifie la nécessité de cette formation apparaît dans le rendement de l'apprenant lorsqu'il est conscient de la présence de son enseignant à ses côtés prêt, avec les outils nécessaires, à l'aider à parler correctement et même à parfaire sa production orale en langue étrangère.

Il ressort de dire alors que les enseignants de langue étrangère devraient subir une formation continue touchant à la totalité des aspects de la langue. Ce qui caractérise la

formation dont nous parlons, c'est le fait d'envelopper toutes les compétences des langues étrangères liées à la théorie comme à la pratique ; c'est à dire, la création d'équilibre dans les travaux des linguistes, des phonéticiens et des chercheurs de la méthode actionnelle. A ce propos, nous sommes du même avis que Clémentine Abel lorsqu'elle affirme que

*"en attendant une formation initiale des professeurs de FLE qui réussisse à faire le lien entre théorie et pratique, et qui surmonterait les querelles épistémologiques entre les tenants de l'approche actionnelle, les phonéticiens et les linguistes, la formation continue des professeurs de langue, si elle est conçue selon un concept cohérent, peut donc constituer un moyen précieux (...). Souvent négligée par la recherche, la formation continue, et plus particulièrement son côté didactique, mériterait donc l'intérêt des différents acteurs intervenant dans la formation des enseignants."*¹

En outre, dans la mesure où nous cherchons à accorder plus d'importance, d'attention et de délicatesse à la formation des professeurs des langues étrangères, nous avouons qu'un lien de proportionnalité existe. Ce lien se manifeste sous l'idée que la qualité de la formation des enseignants impacte obligatoirement celle des apprenants étant donné que plus le professeur de la langue étrangère est bien formé, mieux l'apprenant assimile la langue étrangère étudiée.

2.1.4. L'aspect psychologique de la langue

Les études liées à l'aspect psychologique de la langue montrent avec évidence que les premières acquisitions orales des sons d'une langue étrangère permettent rapidement de s'informer sur d'autres en posant des questions en vue d'apprendre de nouveaux mots ou encore pour parvenir à décoder des messages semblant ambigus et posant des problèmes d'interprétation a priori. Pouvoir parler une langue et arriver à prononcer ses sons de manière correcte donne naissance à un sentiment de satisfaction et de confort chez l'apprenant ; ce qui engendre par la suite un enrichissement permanent du patrimoine et une valorisation psychologique de soi suite à la valorisation de son capital linguistique.

Dans une classe de langue, le fait d'avoir une bonne maîtrise sur le plan phonétique l'acquisition de la syntaxe ou du lexique - même si elle est peu prise en considération - constitue déjà un facteur favorisant à surmonter les inhibitions. Beaucoup de didacticiens, se basant sur des expériences des enseignants de langues, postulent que les apprenants brillants et qui réussissent le mieux sont ceux les plus déclencheurs de parole. Ici, nous disons qu'un

¹ <https://journals.openedition.org/rdlc/4439#tocto1n5>, consulté le : 12/02/2019.

apprenant inhibé est un apprenant qui s'améliore lentement à cause de ses inhibitions même s'il est doté de bonnes réflexions. Dans ce contexte, nous rejoignons l'opinion de Jean SOMMER pour qui la timidité donne naissance aux inhibitions car " *il est connu que le timide sans le savoir est souvent un super communicant qui s'ignore. Qui souffre de son besoin d'expansion empêché et qui par contrecoup se transforme en inhibition et désir de fuite.*"¹ Un autre apprenant néanmoins qui affronte ses inhibitions et arrive à les dépasser progresse plus vite ; ce fait s'explique réellement par plusieurs raisons : d'une part, l'apprenant qui arrive à vaincre sa timidité peut aisément déclencher la parole étant donné qu'il a osé chasser ce sentiment constituant un handicap psychique pour d'autres apprenants ; d'autre part, la pratique orale de la langue par le procédé de répétition favorise une meilleure fixation des acquisitions.

2.1.5. La composante culturelle de la langue

Selon Jean Pierre Warnier, la culture peut se définir comme étant «*la boussole d'une société, sans laquelle ses membres ne sauraient ni d'où ils viennent, ni comment il leur convient de se comporter.*»² A ce propos, il importe de dire qu'acquérir une langue étrangère ne se limite jamais à se contenter de l'apprentissage des savoirs linguistiques ; mais plutôt appréhender sa culture suivant l'idée que chaque langue véhicule une culture. Entrer en contact avec des natifs d'un pays quelconque favorise l'ouverture sur un appareil spécifique de symboles auquel s'identifie la société, d'où la prise de position d'Emil Benveniste qui déclare que "*la diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue ce lien vivant entre l'homme, la langue et sa culture.*"³

De ce fait, nous avouons qu'à côté de l'aspect théorique de la langue étrangère, il est crucial de s'ouvrir sur la culture vivante inhérente à cette langue pour une maîtrise équilibrée des différents aspects de la langue cible. C'est le cas d'un touriste, lors d'un séjour à l'étranger, le fait de parler la langue locale lui est enrichissant du moment où il permet de dialoguer immédiatement avec les natifs pour en apprendre plus sur leur culture. A cet effet, entrer en contact avec des locuteurs natifs (LN) de FLE favorise davantage, à l'égard des apprenants, la maîtrise de cette langue du moment que " *l'intervention des LN dans le*

¹ Jean SOMMER, "*Timidité et voix qui tremble : 5 leviers à activer*" in <https://jean-sommer.fr/vaincre-timidite-voix/>, consulté le : 25/02/2019. J. SOMMER est un coach de la voix et de la prise de parole.

² J-P Warnier, "*La mondialisation de la culture*", Ed. La Découverte, Paris (France), 2004, p.5.

³ Emil BENVENISTE, "*Problèmes de linguistique générale*", Ed. Gallimard, Paris, (France), 1966, p23.

ystème vise à permettre à l'étudiant d'acquérir et développer ses savoirs et savoir-faire en langue française. "1

De surcroît, il importe de reconnaître qu'un lien de complémentarité existe entre la langue et la culture puisque la maîtrise d'une langue étrangère dépasse le cadre du savoir linguistique puisque

" une langue n'est pas qu'un système de signes organisés ; elle est la somme de différents éléments dans laquelle la linguistique n'est que l'un d'entre eux. Si connaître la grammaire d'une langue, sa syntaxe, son lexique permet la communication, la question qui se pose est de savoir de quel type de communication il s'agit. Certainement pas d'une communication entière, pleine et qui permettrait non seulement d'accéder au sens des mots prononcés, mais également au sens de ce qu'est l'interlocuteur dans sa dimension sociale. La culture, qu'elle soit anthropomorphique ou cultivée, constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. S'il n'y pas de culture sans langue, il n'y a pas, non plus, de langue sans culture. " 2

La langue, en résumant en peu de mots, ne peut exister que si les éléments culturels qui lui sont convenables existent et inversement.

Ainsi, apprendre une langue consiste à sortir du strict cadre scolaire en vue de s'approprier la culture de la langue étrangère. Ceci sera très fructueux grâce à l'échange de propos avec autrui parlant cette langue ; sinon en cas d'absence de personnes avec qui communiquer en langue étrangère, appréhender la culture de la langue cible est ainsi réalisable via le procédé d'écoute : les émissions radiophoniques, les chansons, la télévision...etc.

2.2. Les difficultés rencontrées par les apprenants

Dans une classe de langue étrangère, les apprenants éprouvent de nombreuses difficultés et rencontrent plusieurs obstacles relevant de différents niveaux. Deux facteurs peuvent entraîner ces obstacles : l'âge de l'apprenant et l'écart séparant sa langue maternelle de la langue cible. Nous allons traiter dans les détails suivants les difficultés en matière de

¹ BANZE Junior, "*Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé : analyses de conversations natif/non natif à distance, dans un dispositif de formation en FLE*", Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Lorraine (France), 2015, p.27.

² <https://arlap.hypotheses.org/8184>, consulté le: 01/07/2019.

phonétique qui peuvent entraver la maîtrise de la langue étrangère par des apprenants quel que soit l'origine linguistique.

2.2.1. La perception auditive

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut affronter des divergences et similitudes par rapport à sa langue source. Pour la perception auditive, il faut que l'apprenant repère des unités inexistantes dans sa langue, différencier deux unités alors qu'il n'y en a qu'une seule dans sa langue ou encore identifier des unités qui existent déjà dans sa langue dans des contextes inhabituels. De même, il faut modifier son crible phonologique (Troubetzkoy, 1986) : le crible phonologique doit accepter d'adopter de nouvelles habitudes articulatoires propres à la langue étrangère. Ainsi, les éléments suprasegmentaux (rythme et intonation) sont à observer car ils peuvent former pour l'apprenant des structures étranges, nouvelles dont il n'a pas coutume ou encore ayant une charge émotionnelle. L'écoute aussi, cette compétence doit être renforcée en accordant beaucoup plus d'importance à des parties de mots chargées de sens : il est nécessaire que l'apprenant soit attentif à des syntagmes porteurs d'information. En français, à titre d'exemple, il y a des informations qui ne peuvent apparaître que par la seule présence ou absence de la finale du mot, un phonème peut préciser le genre d'un nom, le nombre ou même le mode d'un verbe :

- Le genre : grand / grande ;
- Le nombre : il choisit / ils choisissent ;
- Le mode : tu viens / il faut que tu viennes.

2.2.2. La production des sons

L'apprenant de langue étrangère rencontre des difficultés à prononcer des sons inexistants dans sa langue maternelle. Il lui est donc nécessaire de se familiariser avec des gestes, des habitudes et des mouvements musculaires dont il n'a pas coutume lors de la production de la parole. Dans la langue française, la réalisation de la série des voyelles labiales antérieures ([y], [ø] et [œ]) pose problème pour beaucoup de personnes non-francophones. Dans ce cas, la difficulté réside dans la combinaison des deux faits : la projection des lèvres vers l'avant et la position antérieure de la langue. Ainsi, il faut distinguer les consonnes sonores/sourdes car la vibration des cordes vocales selon le

contexte phonétique constitue, elle aussi, une difficulté pour un grand nombre d'apprenants. C'est le cas de la consonne chuintante [ʒ] dans les mots "jus", "orange", "girafe"...etc.

De ce qui précède, il importe de dire que les apprenants doivent être en mesure de prononcer des sons qui n'existent pas dans leurs langues sources. Nous parlons également des groupes consonantiques vu que plusieurs langues ne disposent pas de certains groupes consonantiques. A titre d'exemple, l'allemand et l'espagnol font partie des langues qui ne connaissent pas quelques groupes consonantiques tels que le groupe [sp]. Ce dernier pose un problème de prononciation pour les germanophones et les hispanophones : ils ont tendance à le prononcer [ʃp]. Quant au niveau prosodique de la langue étrangère, l'apprenant est appelé à modifier son intonation en fonction de la langue cible ainsi que mettre des accents toniques de manière adéquate à des places inhabituelles pour lui ; autrement dit, ils ne sont pas fréquents dans la langue maternelle.

2.2.3. La dimension cognitive

Peter Griggs, Rita Carol et Pierre Bange ont évoqué, dans la revue française de linguistique appliquée (2002, pages de 25 à 38), la dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour eux, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le savoir transmis par l'enseignant demeure insuffisant pour la formation de l'apprenant ; ce dernier doit construire son propre savoir à la lumière de ses expériences personnelles car l'

*"une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses."*¹

Au niveau cognitif, apprendre à parler une langue étrangère, c'est apprendre à percevoir. Cette perception ne peut être utile sauf si elle conduit au décodage du son comme le souligne Raymond Renard :

*"Entendre un son du langage, ce n'est pas seulement le détecter, le percevoir, c'est le décoder, c'est le situer dans le système auquel il appartient, c'est reconnaître sa fonction dans ce système. De la perception au décodage, le son prend place dans un ensemble chargé de signification : il devient un phonème."*²

¹ <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>, consulté le : 30/04/2019.

² Raymond Renard, *"Apprentissage d'une langue étrangère/seconde"*, Ed. Boeck supérieur, Paris (France), 2003, p. 120.

Ici, nous pouvons dire que le fait d'entendre un son du langage est une action mentale qui va au-delà de sa perception ; elle exige de même le décodage du son, le positionner dans le système linguistique d'origine ainsi qu'y identifier la fonction. En effet, cette fonction a une charge significative dans le système d'appartenance permettant au son de changer de statut pour devenir un phonème. La représentation du son est donc primordiale et l'apprenant d'une langue étrangère a besoin de faire une identification globale et une analyse détaillée du son quel qu'il soit car, selon Georgette Blanc, il est crucial d'*"associer, pour chaque phonème, ses représentations acoustique, articulatoire, combinatoire, fonctionnelle et graphique."*¹

2.2.4. La représentation identitaire de l'apprenant

L'apprenant pouvant maîtriser le système phonétique d'une langue étrangère, le FLE dans notre cas, risque de perdre son identité étant donné qu'il a cette capacité à communiquer en FLE de manière proche à un francophone. Ceci peut entraver l'apprenant en conflit avec sa représentation identitaire puisque *"réussir à parler le FLE de manière identique à un francophone signifie perdre son identité d'allophone."*² C'est pourquoi, on estime que le risque de perdre son identité entrave la maîtrise de la langue étrangère pour certains apprenants dans leurs classes, ou même pour des enseignants du moment où ils refusent d'adopter les habitudes des gens natifs, mieux dire des gestes articulatoires propres à la langue étrangère. Deux exemples signalés par Georgette Blanc peuvent pleinement renforcer la présente idée : le premier exemple concerne l'une de ses étudiantes qui refusait de parler de manière identique aux français car ils parlent du bout des lèvres, à son avis. Aussi, un enseignant italo-phon, constituant le second exemple, rencontré lors d'un cours de formation continue au sein d'un laboratoire de phonétique avait une bonne maîtrise du FLE en perception comme en production. En quelques sortes, il parlait parfaitement le français. Cependant, il tentait de montrer son italianité avec un "r" roulé : il lui est important que les autres découvrent son identité.

Nous pouvons dire enfin que dépasser cette difficulté d'ordre identitaire est amplement la responsabilité de l'apprenant. Ainsi, dans la mesure où l'apprenant a le désir d'assimiler une langue étrangère ou plutôt d'en avoir une bonne maîtrise, l'adoption du

¹ G. Blanc, *"L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE) "*, in Revue Babylonia, Université de Lausanne (Suisse), 02/2011, p. 34

² Ibid. p 34.

comportement linguistique de ses locuteurs sera la clé pour sa réussite ; c'est à dire, il faut imiter les comportements langagiers des gens qui la parlent.

2.2.5. L'influence de l'aspect psychologique

Psychologiquement parlant, l'apprenant ne doit jamais admettre ses points faibles, il doit en fait dépasser ses échecs et surmonter ses frustrations. Pour ce faire, l'apprenant doit essayer de s'ouvrir en se montrant persévérant aux faits dont il n'a pas l'habitude. Dans ce contexte, nous pouvons valider la thèse selon laquelle *"la voix est un instrument et tout instrument dont les cordes n'ont pas la bonne tension sonne faux !"*¹ De là, pour réussir à apprendre à maîtriser une langue étrangère, il faut d'abord réussir à chasser ses craintes, affronter sa peur et ses inhibitions tout en restant détendu et sûr de soi.

Pour renforcer l'idée ci-dessus, nous pouvons aussi dire qu'avoir peur de parler une langue étrangère est un sentiment très ordinaire. Pour vaincre cette crainte vis à vis de la prise de parole en langue étrangère, il faut foncer et oser déclencher la parole afin de zapper ce blocage relatif à la communication. Pour ce faire, les apprenants ne doivent pas se focaliser sur les erreurs propres à la syntaxe, la grammaire,...etc.; ils ont à parler, à communiquer dans le but de s'approprier les spécificités de la langue étrangère étudiée. Dans ce contexte, Benny Lewis ajoute une astuce qui consiste à ne pas avoir peur, ne pas hésiter et parler dès le premier jour. Pour lui, *" l'objectif est de se lancer sans réfléchir. Plus vous ferez attention à ce que vous dites, plus vous buterez sur des mots, des notions encore non assimilés."*²

2.2.6. Le handicap de la compétence pragmatique

Clôturons cette série de difficultés rencontrées par l'apprenant par ce que nous nous appelons "handicap de compétence pragmatique". Commençons d'abord par ce que Claudine Tiercelin appelle "pragmatique". Pour elle, la pragmatique est *"une philosophie qui devrait considérer le fait de penser comme une manipulation de signes pour envisager les questions."*³ Elle ajoute ainsi que deux idées forces servant de base du pragmatisme de Charles Sanders Peirce : la première réside dans le fait que le pragmatisme *"est entièrement*

¹ Ibid. p. 34.

² BENNY Lewis, *"Dépasser la peur de parler une langue étrangère"*, in <https://fastnfluent.com/depasser-peur-parler-langue-etrangere/>, consulté le : 20/04/2020.

³ CLAUDINE Tiercelin, *"C. S. Peirce et le pragmatisme"*, Ed. Collège de France, Paris (France), 2013, p.191.

issu de la logique formelle"¹; quant à la seconde, elle se résume selon Peirce comme étant "*toute pensée est en signes*"². Ces propos permettent de dire que la pensée est en étroite relation avec le signe ; cela s'explique par le fait qu'elle est due à la logique formelle qui sert par la suite d'établir le sens des mots, des signes qui étaient auparavant des pensées.

Il est clair donc qu'associer à chaque suite de sons un sens et vérifier l'adéquation de cette association à la situation sont deux tâches difficiles pour l'apprenant. Ce dernier éprouve des difficultés énormes à cause du rétrécissement de son lexique mental. Avoir un lexique riche ou au moins satisfaisant en langue étrangère est nécessaire pour attribuer du sens adéquat aux sons. Ici, apparaît clairement l'importance des mots car ils "*sont des pivots de la langue autour desquels s'organisent les données phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques.*"³ Nous pouvons dire dès lors que l'insuffisance du lexique d'un apprenant de langue étrangère rend la vérification de la conformité du sens avec le son encore plus complexe vu la non-fiabilité de la perception de l'apprenant.

3. LA PHONETIQUE ENTRE L'ARTICULATOIRE, L'ACOUSTIQUE ET LA PERCEPTIVE

3.1. La phonétique articulatoire

La phonétique articulatoire cherche à donner une description aussi exacte que possible des sons articulés. Pour ce faire, elle renvoie aux organes articulatoires qui sont impliqués dans la production d'un son d'où il convient donc de se rendre compte de ces organes. En effet, l'organe fondamental de la production des sons est le **larynx**. Ce dernier est situé à l'extrémité supérieure de la trachée et a la capacité de fermer cette dernière grâce à l'**épiglotte** (ce qui se produit notamment quand on mange pour que des morceaux d'aliment n'entrent pas dans la trachée). Au moment de l'articulation, l'épiglotte est soulevée. Juste en dessous d'elle sont situées les **cordes vocales** qui laissent entre elles un passage appelé la **glotte** par lequel l'air peut être expiré vers les organes articulatoires. Cela se produit au moment de l'articulation ; à cet instant aussi les cordes vocales entrent en action ou restent au repos. Si elles entrent en action, elles rétrécissent la glotte et exercent une pression sur

¹ Ibid. p. 191.

² Ibid. p. 191.

³ ESTELA Klett, "*le vocabulaire : le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères*", Janvier 2019, in https://www.researchgate.net/publication/330542259_LE_VOCABULAIRE_LE_PARENT_PAUVRE_DE_L'ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES_ETRANGERES, consulté le : 24/04/2020.

l'air passant qui, à son tour, fait vibrer les cordes vocales. Quand elles vibrent, le son qui est produit est un **son sonore**. En revanche, lorsque les cordes vocales restent au repos, c'est-à-dire au moment où elles sont relâchées, le son produit est un **son sourd**.

En somme, la phonétique articulatoire s'intéresse à une description détaillée de la façon dont les sons sont produits. Cette discipline a pour objet l'étude des organes articulateurs dans la production de la parole : elle n'est qu'une partie, très spécialisée, de l'anatomie et physiologie humaines. En effet, la production des sons est assurée par l'appareil phonatoire humain présenté dans le schéma ci-dessous.

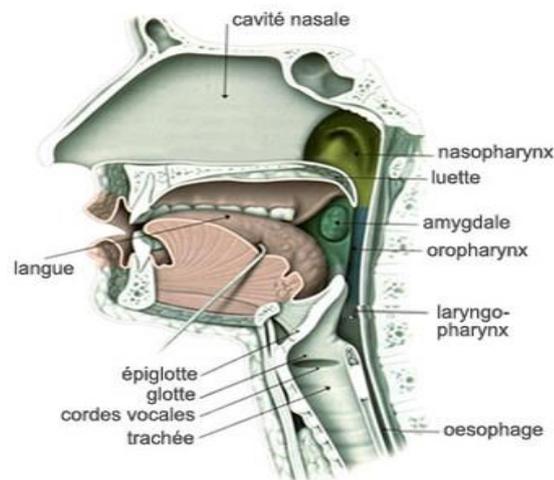


Figure 1 : L'appareil phonatoire humain

3.1.1. Les organes articulateurs

L'articulation des sons est produite par un souffle expiratoire qui se modifie lors de son passage dans la gorge et la bouche. Deux types d'organes articulateurs se distinguent : supérieur et inférieur. La production d'un son est donc réalisée par l'action de deux parties d'organe, l'une en haut de la bouche (articulateur supérieur), l'autre en bas (articulateur inférieur). En ce qui concerne les articulateurs supérieurs, on distingue six zones de l'avant vers l'arrière: la lèvre supérieure, les incisives supérieures, les alvéoles (zone située en arrière des incisives "base des gencives"), le palais dur "palatum" (il est formé par la base de l'os palatal), le palais mou "velum" (terminaison cartilagineuse du palais en arrière) et enfin la luette "uvula" (terminaison mobile du velum). Pour les articulateurs inférieurs, on distingue, en revanche, uniquement trois zones: la lèvre inférieure, la pointe de la langue "apex" et le dos de la langue "dorsum".

3.1.2. Les cavités raisonnantes

La forme et le volume des différentes cavités de l'appareil phonateur se modifient par l'intermédiaire du déplacement des organes mobiles : les lèvres, la langue et la luette. Quatre cavités différentes peuvent entrer en jeu suivant le son articulé : la cavité buccale, la cavité nasale, la cavité pharyngale et la cavité labiale. Pour illustrer ces cavités, nous prenons les exemples ci-dessous pour expliciter l'intervention de la cavité qui convient au son produit :

- [i] : est articulé vers l'avant ; la cavité pharyngale est importante, par contre la cavité buccale est beaucoup plus réduite.
- [u] : est articulé vers l'arrière ; les volumes respectifs des cavités pharyngale et buccale sont inversés. De plus, la projection des lèvres vers l'avant détermine une troisième cavité en avant des incisives : c'est la cavité labiale pour produire une voyelle labiale.
- [ɛ] : les cavités pharyngale et buccale communiquent largement car la langue est assez abaissée (voyelle dite ouverte) et leurs volumes respectifs ont un moindre rôle. Par contre, la luette est abaissée et décollée de la paroi postérieure du pharynx ; elle laisse alors l'air passer par le nez ; dans ce cas, une autre cavité entre en jeu : c'est la cavité nasale qui permet la production d'un son nasal.

3.1.3. Les critères de classement des sons

Pour décrire l'articulation des sons, d'un point de vue phonétique, le phonéticien tient compte de toutes les caractéristiques des phonèmes et ne néglige aucun détail même minime. Le phonologue, cependant, retient uniquement les caractères articulatoires fonctionnels entraînant une interprétation différente des sons produits : pour lui, un [a] plus ou moins ouvert ne l'intéresse pas pourvu qu'on ne le confonde pas avec un [ɛ]. Les deux points de vue ne sont pas certes similaires mais ils ont besoin de fixer certains critères articulatoires en vue de trier les sons et les phonèmes de manière adéquate. Dans ce qui suit, nous évoquons les critères les plus pertinents pour le classement des différents sons :

3.1.3.1 L'aperture

L'articulation consiste globalement à rapprocher ou éloigner plus ou moins les deux articulateurs, l'inférieur et le supérieur : plus ils sont rapprochés, plus le son produit est dit

fermé ; plus ils sont éloignés, plus le son produit est dit ouvert. Suivant l'importance du degré d'ouverture, aussi nommé l'aperture, concept qu'"on donne (..) à l'ouverture du chenal buccal pendant l'émission d'un phonème."¹, où nous pouvons distinguer trois tris de sons:

a) Les voyelles : elles sont les plus ouvertes de tous les sons, et l'aperture peut par conséquent varier dans des proportions aussi larges, ceci peut être illustré par les exemples suivants :

- [a] : c'est la voyelle la plus ouverte où la langue est abaissée au maximum pour résulter par la suite un *passage large*.
- [i] : c'est la voyelle la plus fermée (la plus écartée) où la langue remonte assez près du palais ; le passage est alors plus étroit.

b) Les consonnes constrictives : lors de la production du son [s], il y a constriction; autrement dit, un resserrement très étroit. Le passage est si serré, ce qui produit un bruit de *friction* qui peut durer longtemps ; c'est à dire, il peut être *continu*. Les constrictives peuvent donc être tendues longuement et articulées seules sans l'appui d'une voyelle.

c) Les consonnes occlusives : lors de la production du son [t] il y a occlusion, c'est à dire, le passage est complètement fermé puis se relâche brusquement pour produire un bruit *d'explosion* très bref, *momentané*. Les occlusives ne peuvent donc être tendues et peuvent difficilement être articulées sans l'appui d'une voyelle.

3.1.3.2 Le point d'articulation

Sur un axe *avant-arrière*, on désigne le point de rapprochement maximal des deux articulateurs (constriction) ou même quand ils sont en contact (occlusion). Tous les sons qu'ils soient voyelles ou consonnes peuvent être arrangés dans un ordre convenable, ils sont classés en *antérieurs*, *médians* et *postérieurs*. Pour les consonnes, le point d'articulation ne peut être déterminé plus précisément que par les articulateurs concernés : *labial* (les lèvres), *dental* (les dents), *alvéolaire* (les alvéoles), *palatal* (le palais dur), *vélaire* (le palais mou), *uvulaire* (la luette). Les voyelles comme /i/ et /u/ ont presque le même degré d'aperture ; /i/ est antérieur : le rapprochement maximum se fait entre l'apex et les alvéoles, alors que /u/ est postérieur : le rapprochement se fait entre le dos de la langue et le voile du palais.

¹ Jean DUBOIS, Op.cit, p.41.

3.1.3.3 La labialisation

La labialisation est " le mouvement d'arrondissement des lèvres qui intervient comme articulation secondaire dans la réalisation des phonèmes dits labialisés ".¹ La labialité des sons dépend de la projection des lèvres :

- Lèvres projetées vers l'avant —————> son arrondi ou labialisé.
- Lèvres étirées latéralement —————> son non-arrondi ou non-labial.

Dans la prononciation des deux phonèmes /i/ et /u/, on peut ainsi établir une comparaison concernant la position des lèvres ²:

- Pour le phonème /i/, les deux lèvres sont étirées latéralement, et donc se plaquent en arrière contre les incisives.
- Alors que pour le phonème /u/, les deux lèvres projetées en avant sont arrondies, ce qui a notamment pour effet d'augmenter la longueur totale du tube résonateur que constitue la bouche, en créant une cavité labiale, supplémentaire, en avant.

Dans ce contexte, il serait nécessaire de préciser les phonèmes arrondis comme suit :

- /y/, /u/, /ø/, /œ/, /o/, /ɔ/, /ɔ̃/, /õ/. (Voyelles arrondies)
- /ʃ/, /ʒ/. (Consonnes arrondies)

3.1.3.4 La nasalité

La nasalité est déterminée exactement en fonction du passage de l'air ou non dans les fosses nasales. Selon le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage, ce phénomène articulaire ou la nasalité " désigne la résonance nasale due à l'écoulement de l'air laryngé par les fosses nasales, pendant l'articulation d'une voyelle ou d'une consonne."³ En phonétique, la nasalisation est la production d'un son, alors que le voile du palais est abaissé de telle sorte que de l'air puisse s'échapper par le nez durant la production d'un son. Pendant la phonation, la luette reste normalement appliquée contre la paroi du pharynx, en

¹ Jean DUBOIS, Op.cit., p.263.

² Jean MAZEL, Op.cit., p.24.

³ Jean DEBOIS, Op.cit., p.320.

arrière de la bouche. La cavité nasale est ainsi complètement séparée des cavités buccale et pharyngale ; l'air ne peut donc s'échapper que par la bouche : *le son est oral*.

Or, pour certains sons, une contraction de la luette la ramène un peu vers le bas et dégage ainsi le passage entre le pharynx et les fosses nasales ; l'air expiré sort alors, à la fois, par la bouche et par le nez : *le son est nasal*. A cet effet, il faut noter que par "un son nasal", nous ne voulons pas dire que l'air expiré sort uniquement par le nez, mais, en même temps, par la bouche comme "voie normale" et en plus par le nez comme "voie supplémentaire".

En comparant les phonèmes /p/ et /m/, ces deux consonnes occlusives ont la même aperture (aperture zéro) et un point d'articulation similaire (bi-labiale). Cependant, /p/ est orale et /m/ est nasale ; ce qui s'explique par le fait que dans /m/ le canal nasal est déjà ouvert avant l'explosion des lèvres. En ce qui concerne les voyelles, nous prenons à titre d'exemple /ɔ/ et / ɔ̃ /. Ces deux voyelles sont presque de même aperture et point d'articulation ; mais dans / ɔ̃ / la luette abaissée permet une double sortie de l'air par la bouche et par le nez ; ce qui donne au son un timbre caractéristique de "*nasalité*".

Nous pouvons enfin retenir, d'après les études phonétiques consultées, que la nasalité des phonèmes dépend de la position du voile du palais ; s'il est relevé, le son produit est **oral** ; s'il est abaissé, le son est **nasal**. A ce propos, les enfants font souvent des confusions entre les voyelles orales et nasales correspondantes : /a/-/ã/, /ɛ/-/è/, /ɔ/-/ ɔ̃ /, /œ/-/œ̃ /. Pour les distinguer, il suffit de se boucher le nez : les voyelles orales seront produites correctement et elles ne seront pas déformées ; tandis que les voyelles nasales, elles se déforment étant donné que l'air ne sort seulement que par la cavité buccale.

3.1.3.5 La sonorité

En phonétique, le voisement des sons se détermine par la vibration des cordes vocales. Selon *Louis-Jean CALVET*,

*"on appelle voisement, ou voix, l'utilisation dans l'articulation d'un son des ondes sonores créées par la vibration des cordes vocales au passage de l'air expulsé par les poumons. Les cordes vocales sont le premier organe rencontré par l'air. Elles sont constituées par deux replis musculaires situés au niveau de la pomme d'Adam."*¹

¹ Louis-Jean CALVET, "*Voisement*", in https://www.universalis.fr/encyclopedie/voisement/#i_0, consulté le : 26/04/2020.

Il importe de signaler ici que trois positions principales peuvent caractériser ces cordes vocales. Ces dernières

*" peuvent être ouvertes, en contact ou fermées. Dans le cas où les cordes vocales sont en contact, on dit qu'elles sont en position de vibration, les deux replis musculaires vibrant sous la pression de l'air, produisant ainsi la voix. Du point de vue phonologique, la vibration (et la non-vibration) des cordes vocales permet de définir les traits sonore/sourd."*¹

A l'entrée dans l'appareil phonateur, pendant la traversée du larynx, l'air expiré passe entre les cordes vocales qui sont en réalité constituées comme des lèvres tendues entre des cartilages. Le son est sonore quand les cordes vocales vibrent au passage de l'air. Le son est sourd quand, au contraire, elles sont relâchées, elles ne vibrent pas.

En parlant des phonèmes français, toutes les voyelles sont sonores. Quant aux consonnes, elles sont triées presque toutes par paires, l'une sourde et l'autre sonore. Pour les paires des consonnes constrictives, nous percevons nettement la présence ou l'absence de vibration des cordes vocales et pouvons les articuler sans l'appui d'une voyelle. Nous n'avons qu'à placer les doigts sur le larynx et à articuler successivement : /f/-/v/, /s/-/z/, /ʃ/-/ʒ/. A ce propos, la nécessité d'articuler les consonnes précédentes sans s'appuyer sur aucune voyelle s'explique par le fait que toutes les voyelles sont sonores, nous avons automatiquement des vibrations sous les doigts.

3.2. La phonétique acoustique

La phonétique articulatoire s'occupe de la production des sons et se positionne du point de vue de l'émetteur du message du moment où elle adopte les instruments et les méthodes de la physiologie. La phonétique acoustique adopte cependant les instruments et les méthodes des sciences physiques, ou mieux dire de l'acoustique. Selon Jean DEBOIS,

*"la phonétique acoustique s'attache à étudier les propriétés physiques des ondes sonores de la parole (traitement du signal), leur mode de transmission dans le milieu, et le fonctionnement des générateurs acoustiques de l'appareil vocal qui donnent naissance à ces ondes. Elle s'occupe enfin de définir la nature exacte des liens qui peuvent être établis entre les propriétés physiques du signal et le fonctionnement du code linguistique."*²

¹ Ibid., consulté le : 26/04/2020.

² Jean DEBOIS, Op.cit., p.6.

De cette façon, elle se place du point de vue du récepteur, encore appelé "auditeur" écoutant et tentant d'accéder au sens du signal car elle s'occupe de la réception des sons et de leur décodage par l'oreille. En d'autres termes, la phonétique acoustique est la science qui étudie la transmission de l'onde sonore entre son émetteur et son récepteur.

En parlant de la formation actuelle des enseignants de français, établir une description détaillée et rigoureuse des données de phonétique acoustique est une tâche difficile. Dans le contexte pédagogique, le point de vue acoustique de la phonétique est sans aucun doute plus fécond, plus fructueux que l'aspect articulatoire qui est abordé seul dans les manuels d'initiation comme l'estiment les linguistes. En effet, acquérir une langue relève beaucoup plus de l'exercice de l'acuité auditive que d'une prise de conscience des mouvements articulatoires. Les deux exemples que nous proposons ci-après permettent de comprendre clairement cette primauté de l'oreille dans l'acquisition d'une langue.

3.2.1. Les sourds-muets

Les sourds-muets n'ont habituellement aucune lésion des organes articulateurs participant à la production de la parole. Selon le dictionnaire médical "Doctissimo", le terme lésion est "*une modification pathologique d'un tissu : il peut s'agir d'une plaie ou d'une blessure ou de tout autre dommage tissulaire.*"¹ Bien que ce n'est pas le cas dans les organes articulateurs des sourds-muets, ces derniers ne peuvent pas contrôler, par l'oreille, les sons buccaux qu'ils produisent ni les répéter distinctement parce qu'ils sont malentendants. A cet effet, il est unanime que leur incapacité auditive les empêche de parler : ils restent muets. En récapitulant, l'audition est étroitement liée à la phonation du moment où cette dernière ne sera possible même si les articulateurs fonctionnent convenablement. Par contre, l'existence d'une lésion au niveau des organes articulateurs entrave la parole mais ne gêne en rien le développement de l'audition. Cela se justifie par le fait que la souffrance qu'éprouve un individu au niveau de son appareil phonatoire influence uniquement la phonation et ne concerne pas du tout la faculté d'audition, cette dernière demeure toujours saine au cas de lésion articulatoire.

De ce fait, ce premier exemple des sourds-muets nous a permis de retenir que dans l'acte de parole, la phonation dépend de l'oreille : c'est donc bien l'oreille qui conditionne la phonation et non l'inverse. En peu de mots, si l'individu souffre d'une lésion au niveau de

¹ <https://www.doctissimo.fr/sante/dictionnaire-medical/lesion>, consulté le : 27/04/2020.

son appareil auditif, si l'individu est malentendant, il ne peut pas déclencher la parole malgré le bon fonctionnement de ses organes phonateurs.

3.2.2. Les chanteurs professionnels

Les chanteurs professionnels perdent toute leur science vocale en cas de neutralisation de leur audition par des procédés de laboratoire. Si l'anesthésie de l'oreille est très poussée, leurs chants seront faux : toutes leurs sciences et compétences vocales acquises après des années de travail sont annihilées parce que leurs oreilles ne fonctionnent plus. En termes plus techniques, nous ne pouvons parler qu'à condition que nous puissions mesurer, par l'oreille, la production de la parole. De ce fait, il serait nécessaire de réfléchir sur l'articulation afin de l'améliorer davantage. Pour ce faire, il faut commencer d'abord par l'amélioration de l'acuité auditive.

Pour autant que cela puisse paraître paradoxal, nous parlons beaucoup plus avec l'oreille qu'avec le larynx et la bouche. Alfred Tomatis pousse le paradoxe encore plus loin quand il déclare que *"même dans la lecture, chaque syllabe, chaque mot, chaque phrase a son retentissement verbal, qui en appelle à la mémorisation auditive. Vous lisez, ne vous en déplaise, l'oreille en alerte."*¹ Cette citation montre qu'en lisant, chacune des syllabes, chacun des mots et même chacune des phrases un son rendu nécessitant à être mémorisé par l'oreille. En outre, le sentiment désagréable causé suite à la lecture prouve la situation alarmante dans laquelle se trouve l'oreille. Or, à cause de la centration sur le seul code écrit de la langue à travers les siècles de tradition pédagogique, nous avons oublié la culture de l'acuité auditive.

Dans les études en phonétique acoustique, on avance que l'acuité auditive humaine désigne la bande passante des fréquences perceptibles par l'oreille humaine ainsi que le seuil de leur perceptibilité. Aussi, parmi les réalités phonétiques découvertes, on considère l'âge comme un des facteurs qui impactent la perception des individus pour les rendre inégaux devant la perception des sons ; il faut alors admettre que la sensibilité acoustique diminue le plus souvent avec l'âge. L'éducation de l'oreille est donc primordiale du moment où elle nous permet d'apprendre à percevoir ce qui nous était imperceptible auparavant.

De surcroît, s'éloigner de la culture de l'acuité auditive, se traduit en une déviation d'autant plus grave qu'aujourd'hui les phénomènes de pollution sonore ne font qu'augmenter, qu'accroître le degré de défaillance auditive chez les enfants. Dans ce sens, Jean MAZEL

¹ ALFRED Tomatis, *"L'oreille et le langage"*, Ed. Le Seuil, Paris (France), 1963, p.118.

souligne cette défaillance en pensant " *que lorsqu'un enfant ne peut pas dire quelque chose, il faut d'abord s'inquiéter de savoir s'il l'entend.*"¹ Pour lui, il s'agit tout simplement d'accorder une primauté à l'oreille puisque un enfant souffrant d'incapacité de dire quelque chose, éprouve essentiellement des troubles d'audibilité. A cet effet, il importe de dire que cette situation inquiétante demande de vérifier tout d'abord si l'oreille de l'enfant n'est pas endommagée, ou mieux dire s'il arrive à entendre ce qui lui est dit.

En plus de cette primauté de l'oreille, la prise de conscience des gestes articulatoires demeure importante parce qu'elle devrait être utilisée pour pallier l'absence d'audition. En revanche, pour ceux qui entendent, nous devons nous limiter aux mouvements les plus apparents tels que l'articulation des bilabiales et des labio-dentales, la projection des lèvres et les vibrations du larynx pour les oppositions de constrictives sourdes-sonores : /f/-/v/, /ʃ/-/ʒ/, /s/-/z/ tel qu'il a été expliqué par les phonéticiens.

L'énorme majorité des locuteurs arrive à produire la parole sans trop savoir comment se placent la langue et les lèvres, mais à condition que l'oreille ait cette puissance de bien analyser le modèle et même sa reproduction. Autrement dit, la plupart des émetteurs sont en mesure de très bien parler sans tenir compte des mouvements articulatoires effectués lors de la réalisation des sons sous réserve que l'oreille ait un bon fonctionnement. L'analyse de la motricité peut d'emblée se présenter comme auxiliaire ou encore relayer l'analyse auditive dans les cas pathologiques relevant de l'orthophonie. Alors qu'en face d'enfants dont l'oreille n'est pas abîmée, des enfants qui entendent, le traitement diffère et il n'est jamais identique à celui qui consiste à considérer les enfants comme s'ils étaient sourds.

3.3. La phonétique perceptive

3.3.1. L'appareil auditif humain

Le rôle de la fonction auditive est d'instituer un moyen de communication reliant les individus par le biais d'émissions sonores codées pour lesquelles l'ouïe constitue le récepteur sensoriel. Nous savons que la phonétique auditive est «*une branche de la phonétique qui se préoccupe de la façon dont l'oreille perçoit les sons. Elle décrit l'appareil auditif et le décodage des sons*».² L'appareil auditif humain prouve une complexité très particulière du moment où il achemine les sons de l'oreille externe aux aires auditives du cerveau en juste

¹ Jean MAZEL, op.cit, p.38.

² www.fracademic.com, consulté le : 28/02/2019.

quelques millisecondes et des milliers de fois chaque jours. Pour la présente étude, nous proposons le schéma ci-après qui illustre les différentes parties de l'appareil auditif humain :

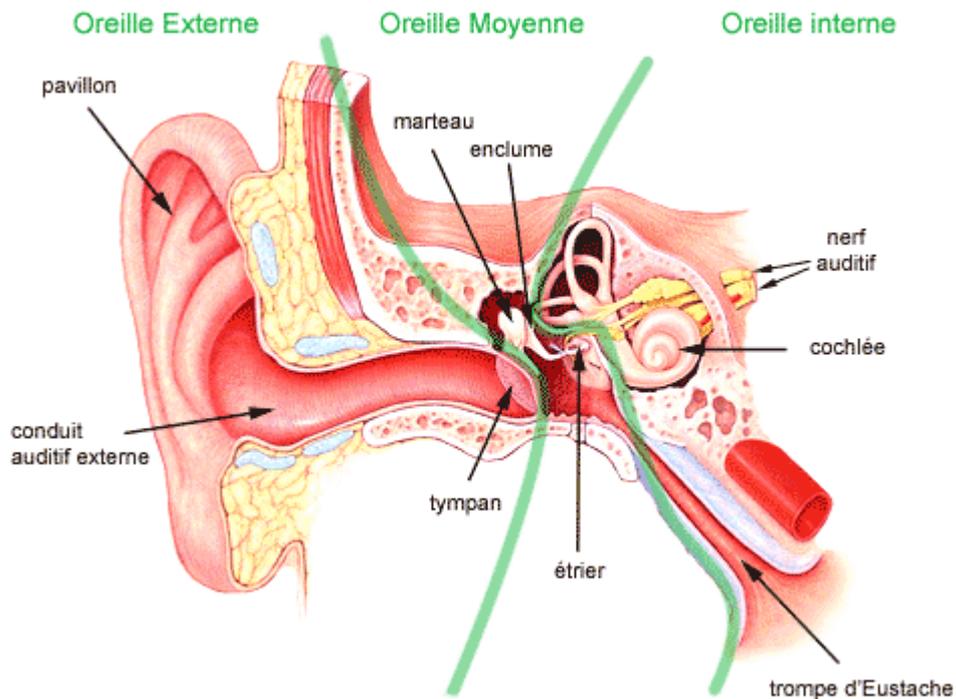


Figure 2 : L'appareil auditif humain¹

L'appareil auditif humain est donc constitué de l'oreille externe, moyenne et interne. Nous trouvons un organe de l'ouïe situé de chaque côté de la tête qui peut être explicité comme suit :

- **L'oreille externe** : c'est la partie visible de l'oreille où les vibrations de l'air sont transmises après leur amplification par le pavillon et le conduit auditif.
- **L'oreille moyenne** : c'est la partie reliant les oreilles externe et interne. Elle a un double rôle dans le fonctionnement auditif : la transmission et la protection. La semelle de l'étrier vibre de toute la longueur de la fenêtre ovale pour diffuser un maximum de vibrations. Au cas d'intensité trop forte et en vue d'éviter d'endommager l'oreille interne, les ligaments qui sont attachés à l'étrier le font pivoter permettant ainsi, à la fenêtre d'heurter la fenêtre ovale

¹<http://ajustez-le-volume.e-monsite.com/pages/tpe-le-son/le-son-ii-impact-sur-le-corps-humain.html>, consulté le : 03/03/2019.

que dans sa petite largeur ; ce qui entraîne par la suite une diminution de la pression.

- **L'oreille interne** : c'est la partie profonde de l'oreille où l'étrier applique une pression mécanique contre la fenêtre ovale. Cette pression se transforme en pression hydraulique dans l'oreille interne qui se divise en deux parties : "les canaux semi-circulaires" dont le rôle est d'assurer l'équilibre de l'individu ; "la cochlée" ou " limaçon" qui abrite les cellules ciliées convertissant les vibrations en impulsions nerveuses. Le nerf auditif a une voie double qui est en permanente activité dans la mesure où il fonctionne dans les deux sens : des cellules particulières contribuent à la transmission de l'information des cellules ciliées vers le cerveau, et d'autres font l'inverse, elles redescendent l'information du cerveau aux cellules ciliées pour les coder en sons.

En résumé, nous arrivons à entendre un son quand les vibrations de l'air ambiant débarquent sur notre tympan, cet air est mis par la suite en mouvement dans des conditions d'amplitude et de fréquence adéquates. La stimulation mécanique, constituant l'une des conditions, est transmise à l'oreille interne par le biais de l'oreille moyenne pour y provoquer un phénomène bio-électrique. A cet instant, le traitement de l'information débute, c'est le traitement de l'information incluse dans le phénomène dit bio-électrique et qui se poursuit à travers plusieurs relais jusqu'à ce qu'il atteigne le cortex cérébral. Le résultat de ce parcours est donc la perception du son.

3.3.2. La perception des sons

Selon les recherches scientifiques dans le domaine de la perception des sons, l'oreille humaine est sensible à un très grand degré, elle peut percevoir jusqu'à 1600 fréquences et 3050 intensités différentes. Néanmoins sa sensibilité est limitée dans la mesure où elle est incapable de percevoir les sons trop faibles, trop graves ou encore trop aigus.

En phonétique perceptive, il est crucial d'établir une distinction entre les concepts "perception" et "audition" ; ce dernier est défini selon le dictionnaire de la médecine comme étant une : *"fonction sensorielle qui permet de capter les sons par l'oreille et de les transmettre, par le nerf cochléaire, au cerveau, où ils sont reçus et analysés."*¹ Elle est, en d'autres termes, une fonction qui tourne autour de la sensibilité de l'oreille à entendre. Quant

¹ EDITH Ybert, "*Le petit Larousse de la médecine*", Ed. Larousse, Paris (France), 2010, p.112.

à la perception, elle est un nom dérivant du verbe percevoir qui veut dire : "*Saisir quelque chose par les organes des sens.*"¹ Elle relève, en effet, d'une activité mentale de reconnaissance.

Pour renforcer cette distinction, un exemple pertinent peut être valable et convenable : c'est le cas des personnes âgées. Ces dernières entendent souvent mal les fréquences aiguës des consonnes fricatives comme /f/ et /s/ : il s'agit d'audition ; en revanche ces personnes peuvent les reconstruire grâce au contexte : c'est le cas de perception.

4. LE CLASSEMENT DES PHONEMES FRANÇAIS

4.1. La substance phonique du FLE

Le système phonique de la langue française se constitue de 36 articulations dont 16 voyelles, 17 consonnes et 3 semi-voyelles/semi-consonnes. Ces articulations résultent du son laryngé qui se transforme à travers les résonateurs pharyngo-bucco-nasals. Elles se différencient d'abord par la position de la langue : les voyelles sont toujours dorsales, quant aux consonnes, elles peuvent prendre d'autres positions. Ainsi, le degré d'aperture du canal buccal constitue un deuxième point de divergence entre les sons du FLE : les voyelles ont des degrés d'ouverture distincts (ouverte / mi-ouverte / mi-fermée / fermée), les consonnes sont totalement fermées "occlusives" ou partiellement "constrictives", les semi-consonnes sont mi-ouvertes.

4.2. Les phonèmes

Selon Pierre Fouché, on appelle phonème les unités minimales de l'enveloppe matérielle que revêt la pensée et qui se traduisent par la parole ; ce sont "*les éléments irréductibles de la chaîne parlée.*"² Les phonèmes sont, en quelque sorte, les différents sons isolés que peuvent produire les organes articulateurs. Néanmoins, nombreux sont les traités de linguistique et de grammaire historique qui confondent souvent l'emploi des mots "son" et "phonème". En d'autres termes, dans ces ouvrages, il n'y a pas de distinction entre les deux appellations, ce qui n'est plus le cas dans la phonétique générale :

" Il y aurait cependant un grave danger, du point de vue strict de la phonétique générale, à ne pas faire de distinction entre eux. Un phonème est plus qu'un son. Tous les sons articulés par les organes de la parole sont des phonèmes, mais la réciproque

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/percevoir/59411>, consulté le : 28/04/2020.

² PIERRE Fouché, "*Phonétique Historique Du Français*", Ed. Klincksieck, Paris (France), 1952, p.18.

*n'est pas vraie : le langage articulé se sert d'autres éléments que les sons, il emploie encore des "bruits" ou des "combinaisons de sons et de bruits" utilisés dans la parole."*¹

Aussi, Pierre Fouché souligne la prise de position de la phonétique générale qui insiste sur la nécessité d'établir une différence entre les phonèmes et les sons. Pour lui, le phonème est plus général qu'un son dans la mesure où tout son est un phonème. Inversement, cela n'est pas évident puisque le langage comprend des unités autres que les sons, il englobe ainsi les bruits et leurs combinaisons avec les sons.

De façon plus précise, nous pouvons dire que les phonèmes se définissent exactement, du point de vue strict de la phonétique générale, par les sons, les bruits et les combinaisons de sons et de bruits employés dans la chaîne parlée.

4.3. Les voyelles : des sons

Dans la chaîne parlée, les voyelles se représentent par des sons. Pour leur production, les cordes vocales constituent l'unique source "sonore" car elles entrent en vibration pour produire un son laryngien dont la fourniture harmonieuse, pour certains de ses éléments, est renforcée par les résonateurs sus-glottiques.

Du point de vue physique, les voyelles sont de véritables sons étant donné que leur mode de production leur attribut un caractère spécifique de "phonèmes périodiques". Ces articulations sont au nombre de 16 voyelles et elles se subdivisent en deux catégories qui se distinguent entre elles sur le plan acoustique. Pour plus de détails, nous dressons les deux catégories de voyelles suivantes :

- **Les voyelles orales**

Les voyelles orales sont au nombre de 12 voyelles. Leur prononciation est assurée quand *"le voile du palais est relevé et s'accroche à la paroi postérieure du pharynx : l'air sonorisé sort seulement par la bouche."*² En d'autres termes, la production des voyelles se résulte suite au contact du voile du palais relevé avec la paroi supérieure du pharynx, l'air sonorisé produit sort uniquement par la cavité buccale pour constituer une voyelle.

¹ Ibid, p.18.

² AGROD-DUTARD Françoise, *"Éléments de phonétique appliquée : Prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue, aspects prosodiques et métriques"*, Ed. Armand Colin, France, 2010, p. 41.

A l'intérieur de cette catégorie, on distingue quatre séries :

- a) Les voyelles antérieures non labiales : [a], [ɛ], [e], [i];
- b) Les voyelles antérieures labiales : [œ], [ø], [y];
- c) Les voyelles postérieures labiales : [ɑ], [ɔ], [o], [u];
- d) Le [ə] caduc.

▪ **Les voyelles nasales**

Dans cette catégorie, on distingue quatre voyelles nasales : [ã], [õ], [œ̃], [ɛ̃]. Ces dernières sont prononcées quand " *le voile du palais est abaissé : l'air sonorisé sort à la fois par la bouche et par le nez. Il y a articulation buccale et production de résonances nasales : l'articulation est dite oralo-nasale.*"¹ Nous pouvons ainsi récapituler que la réalisation des voyelles nasales résulte quand le voile du palais prend la position abaissée pour produire un air sonorisé sortant simultanément par les cavités buccale et nasale.

Les voyelles du français sont souvent présentées par le trapèze vocalique ci-dessous où elles sont classées sur les deux axes horizontal et vertical. L'axe horizontal présente le point d'articulation, la position du son sur la langue qui peut être antérieure ou postérieure. Quant à l'axe vertical, il concerne le degré d'aperture de la cavité buccale lors de la prononciation des sons : fermé, mi-fermé, mi-ouvert, ouvert. Dans ce qui suit, nous présentons le schéma vocalique du français proposé en phonétique articulatoire :

¹ Ibid. p. 44.

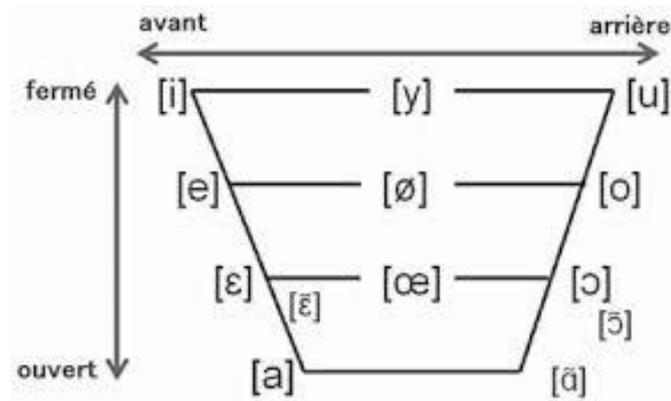


Figure 3 : Le trapèze vocalique du Français¹

4.4. Les consonnes : des bruits

Se présentant par des bruits dans la chaîne parlée, une consonne est "un son comportant une obstruction, totale ou particulière, en un ou plusieurs points du conduit vocal. La présence de cet obstacle sur le passage de l'air provoque un bruit qui constitue la consonne ou un élément de la consonne."² Les consonnes sont en fait au nombre de 17 dont 14 d'entre elles sont orales : [p],[t], [k], [b],[d], [g], [s], [ʃ],[f],[z],[ʒ],[v], [l], [r]. Tandis que les trois consonnes restantes [m], [n], [ŋ], prennent le caractère de nasalité. La divergence entre elles existe au niveau phonatoire dont on distingue deux catégories : des consonnes sourdes [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ] et des consonnes sonores [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ], [r], [l], [m], [n], [ŋ].

- **Les consonnes occlusives**

Ces consonnes sont réalisées " avec une fermeture complète (occlusion), comprenant une mise en place des organes et une tenue silencieuses, suivies d'une ouverture brusque du canal buccal qui, en libérant l'air comprimé, produit, au contact de l'air extérieur, des bruits **d'explosion.**"³ En se basant sur réalité *phonétique*, ces occlusives se produisent quand le passage d'air est complètement fermé puis il y a relâchement brusque ayant pour effet la production d'un bruit d'explosion momentané. Ce sont : [p], [b], [m], [n], [t], [d], [k], [g], [ŋ].

¹ <https://www.google.com/search?q=le+trapèze+vocalique>, consulté le : 21/01/2019.

² Jean DUBOIS, Op.cit., p.112.

³ AGROD-DUTARD Françoise, Op.cit, p. 48/49.

- **Les consonnes constrictives**

Ces consonnes sont réalisées par «un rétrécissement du passage de l'air à travers le canal buccal.»¹ Autrement dit, elles se produisent lorsque le passage de l'air par le canal buccal est très étroit. Dans ce sens, Jean DUBOIS n'hésite pas de considérer une constrictive comme

*"une consonne dont l'articulation comporte un resserrement ou constriction en un point ou un autre du conduit vocal, de sorte que l'air, sans être complètement arrêté, s'écoule avec un bruit de frottement ou de friction, d'où le nom fricative que l'on donne aussi à ce type de consonne."*²

Ce sont : [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [R]. Dans le tableau ci-après, les consonnes du français sont classées selon quatre traits articulatoires : le mode et le lieu d'articulation, la surdité/la sonorité et la nasalité/oralité :

		bilabiales	labio-dentales	apico-dentales	apico-alvéolaire	dorso-palatales	dorso-vélares	uvulaires
occlusives	sourde	p		t			k	
	sonore	b		d			g	
	nasale	m		n		ɲ		
constrictives								
	sourde		f	s		ʃ		
	sonore		v	z	l	ʒ		R
semi-voyelles	ɥ					j	w	

Figure 4 : Classification des consonnes du français³

- **Les semi-consonnes (semi-voyelles)**

Elles sont intermédiaires entre voyelles et consonnes. L'articulation des semi-consonnes ressemble beaucoup à celles des voyelles [i], [y], [u] ; alors que le contact, les frictions qu'elles réalisent et leur position dans la syllabe les rassemblent du côté des consonnes. Il s'avère donc que les semi-consonnes ou les semi-voyelles selon Jean DEBOIS sont " un type de sons caractérisé par un degré d'aperture de la cavité buccale intermédiaire entre celui de la consonne la plus ouverte et celui de la voyelle la plus fermée, comme le [j]

¹ Ibid. p. 51.

² Jean DUBOIS, Op.cit., p.114.

³ <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/phonetique/consonnes2.htm>, consulté le : 21/01/2019.

de *pied* [pje], le [w] de *oui* [wi], le [y] de *nuît* [nyî]. ¹ Pour plus d'éclaircissements, nous nous référons aux exemples suivants :

- ❖ [j] : **appareil**, **vieille**, **débrouiller** ;
- ❖ [ɥ] : **suis**, **juillet**, **huit**, **fruit** ;
- ❖ [w] : **oui**, **ouest**, **noir**.

Les semi-voyelles/semi-consonnes se trouvent à mi-chemin entre la voyelle et la consonne, nous les explicitons ainsi :

- a) La semi-voyelle [j] : elle est formée à partir du son [i] et ne se prononce pas [i]. Elle peut s'écrire en graphies : **i**, **il**, **ill** ;
- b) La semi-voyelle [ɥ] : elle est formée à partir du son [y] et ne se prononce pas [y]. Elle peut s'écrire en graphies : **ui**, **ue**, **ua** ;
- c) La semi-voyelle [w] : elle est formée à partir du son [u] mais elle ne se prononce pas [u]. Elle peut s'écrire en graphies : **oi**, **oua**, **oin**, **ouin**, **oui**, **oue**.

5. LES CHANGEMENTS PHONETIQUES DES PHONEMES FRANÇAIS

A la lumière de ce qui précède, nous soulignons aussi que les phonèmes du français n'ont pas eu immédiatement une image définitive au fil du temps ; ils ont en revanche subi des changements à travers les siècles car le français de l'époque actuelle diffère sans aucun doute de celui des époques passées. Aussi, en s'inscrivant dans le champ de recherche de la phonologie structurale, des linguistes tel que André Martinet affirment que tout changement phonétique reflète un changement linguistique beaucoup plus profond et affectant l'équilibre du système phonologique. Pour ces linguistes, l'accent a été mis sur la causalité due au système - considéré comme étant un tableau des relations de traits entre les phonèmes - plutôt que sur la causalité due au contexte. Cette réflexion peut se justifier par le fait que certains changements ne se contentent pas de toucher à un son unique, mais ils affectent réellement toute une série de phonèmes mettant d'autres séries dans l'obligation à se repositionner. A cet effet, la sociolinguistique, vient de son côté, élargir les paramètres d'analyse en tenant compte des facteurs sociaux, idéologiques et identitaires du changement.

¹ Jean Debois, Op.cit., p.425.

Pour chaque langue, prise en synchronie, il y a un ensemble de traits qui la définissent. Ces traits se constituent en fait de la syntaxe, du lexique et du système phonologique...etc., et ils ne peuvent être décrits qu'à un moment donné de leur évolution. Pour un état précis de la langue, celui-ci doit nécessairement être limité dans l'espace et dans le temps. Pour plus d'éclaircissements, nous prenons l'exemple du français tel qu'il était parlé au XII^e siècle, où ses traits ne coïncident plus avec les traits du français que l'on parlait aux XIV^e, XVI^e et XX^e siècles, encore moins avec ceux du français actuel avouent les linguistes. En d'autres termes, le français d'aujourd'hui diffère du français des siècles précédents du moment où plusieurs modifications et changements ont eu lieu au niveau des langues au fil des années. Nous pouvons dire en résumé que les langues sont donc en évolution constante.

Du point de vue de la phonétique historique du XIX^e siècle, deux causes expliquent les changements phonétiques : soit à l'effet des pressions syntagmatiques auxquelles sont soumis les sons au sein de la chaîne parlée ; soit à un glissement des habitudes articulatoires chez les usagers ou à l'impact d'un substrat linguistique. Ce phénomène est le résultat de l'adoption d'une nouvelle langue qui a pour effet de remplacer la langue première de la population. A ce propos, il est important de signaler qu'il est souvent difficile et même délicat de donner des preuves sur les changements qu'a subis la langue première afin de donner naissance à une nouvelle langue. Cette phonétique délimitait deux catégories de changements :

- Les changements conditionnés : ils sont réalisés par le contexte, c'est le cas du [k] initial devant [a] du latin est devenu [j] en français, c'est le contexte qui en est le responsable ;
- Les changements inconditionnés ou spontanés : ce sont tous ceux pour lesquels le contexte était inopérant et ineffectif, par exemple tous les [u] latins sont devenus [y] en français, quels que soient les contextes.

5.1. Changements spontanés

En parlant de ces changements phonétiques spontanés, il ne faudrait pas croire que ceux-ci soient sans cause : le mot "spontané" ne doit pas donc faire illusion. Le terme "spontané" signifie simplement que la cause est omniprésente mais elle n'est pas à être cherchée dans un autre phonème. Partant du principe que les muscles de l'appareil phonateur sont des muscles tous comme les autres et en se basant sur les résultats de la Génétique, les

mutations font la cause des changements spontanés ; autrement dit, ces deniers sont dus aux modifications brusques, physiologiques ou même anatomiques, arrivant inopinément dans les organes phonateurs.

Du point de vue phonétique, toute langue est caractérisée par un ensemble de tendances et d'habitudes articulatoires déterminant un comportement spécifique des organes phonateurs. A ce propos, il est primordial de distinguer les tendances (qui renvoient immédiatement à quelque chose d'inné) et les habitudes (qui relèvent, au contraire, de ce qui est acquis). Ces deux faits "les tendances" et "les habitudes" sont intimement liées car cet ensemble constitue la base d'articulation de la langue.

Aussi, quand il s'agit d'un individu appartenant à un groupe linguistique, nous pouvons parler surtout des habitudes acquises lors de l'apprentissage de la langue. Par conséquent, le phénomène d'acquisition est à ne pas être négliger : c'est le cas d'un individu né de parents étrangers (étrangers par rapport au FLE, c'est à dire la langue maternelle des parents n'est pas le français) et qui arrive à prononcer parfaitement le français ; cet individu a réussi à avoir une maîtrise parfaite du FLE à condition que cette langue soit apprise à bas âge; ou encore, que l'individu ait vécu dans un environnement purement français. A cet effet, il est capital de se poser quelques questions telles que d'où provient le système articulatoire imité par l'individu et qui lui s'impose ? Est-il légitime de le considérer lui-même comme étant une résultante d'habitudes acquises ?

Pour répondre à ces deux interrogations et d'autres semblables aussi, nous certifions que le problème soulevé réside alors dans le fait de préciser la façon selon laquelle ces habitudes se sont organisées dans chaque communauté linguistique. De-là, nous pouvons dire que l'imitation du système articulatoire par l'individu est inconsciente dans la mesure où il s'agit d'instinct qui est d'origine naturelle et qui se définit comme une "*force qui pousse les êtres vivants à accomplir certains actes naturellement, sans les avoir appris.*"¹ A la lumière de cette citation, on pense qu'il serait dès lors impossible de parler de volonté réfléchie de ce qui est du système articulatoire qu'imité l'individu car les mouvements de la parole s'échappent le plus souvent à la conscience, ou mieux dire le fonctionnement des gestes articulatoires dépassent largement les mécanismes de la conscience.

¹ Josette REY-DEBOY, "*Dictionnaire du Français. Le Robert*", Ed.CLE international, Paris (France), 1999, p.540.

Dans le même contexte, d'autres questions se posent aussi: pour quelle raison une articulation a-t-elle paru naturelle à tel groupe et non pas à tel autre ? Pourquoi, au début, quand l'innovation existe uniquement au niveau individuel, le groupe linguistique au sein duquel se trouve l'individu s'empêche de préserver son articulation, l'innovation s'étend en revanche sur le groupe linguistique entier d'où ce dernier sera incapable de s'y contrarier ?

Pour apporter un éclairage à toutes ces ambiguïtés, il est nécessaire de dire qu'il y a comme un substrat qui empreint telle ou telle direction aux habitudes articulatoires ; et par conséquent ces dernières se greffent sur lui. En effet, nous devons faire appel au terme "substrat" qui désigne *"toute langue parlée à laquelle, dans une région déterminée, une autre langue s'est substituée pour diverses raisons, quand on considère l'influence que la langue antérieure a pu avoir sur la langue qui lui a succédé (...)"*¹Ce substrat, venant lui-même à se modifier, explique nettement que la communauté linguistique, à un moment donné, ait le pouvoir de renoncer à ses anciennes habitudes. Alors, ce substrat est juste appelé "les tendances articulatoires". A ce propos, la base d'articulation de la langue est la résultante de ce substrat pour la considérer enfin non seulement comme un phénomène psychique, mais aussi comme un phénomène biologique.

En considérant la base d'articulation comme étant un fait prioritairement biologique, une large aisance permet aux changements spontanés de s'expliquer. Il suffit juste de traiter ce fait de manière identique à tous les autres du même genre tout en appliquant les principes de la Génétique, particulièrement l'Hérédité. Suivant les règles d'Hérédité, un élément sous-jacent, qui paraît perdu pendant beaucoup d'années, plutôt à travers plusieurs générations, apparaît de nouveau pour disparaître encore une fois.

Selon l'anthropologie, la France est une mosaïque de races qui ne sont pas toutes autochtones. En effet, elles se sont toutes mélangées conjointement de la prédominance de l'une ou de l'autre en fonction de la région. Au début, chaque race se caractérisait par une somme de variantes non pas psychiques mais somatiques ; même infimes, elles avaient une importante considération au point de vue articulatoire. Ces variantes, avec la succession de croisements, ont donné naissance à des combinaisons diverses : c'est l'union des habitudes acquises et des éléments anatomiques ou physiologiques hérités des différentes races pour former la base d'articulation de chaque individu.

¹ Jean DEBOIS, Op.cit., p.454.

Selon ce mélange, ces éléments sont variables d'un groupe humain à un autre, et c'est au fil du temps et à travers les générations que tel ou tel élément d'entre eux supplante dans un groupe. A ce titre, il s'ensuit donc que la base articulaire subit, elle-même, des variations " qui sont à l'origine des changements phonétiques spontanés. Il est à prévoir, ainsi, que plus une population est une, moins ces changements seront nombreux et vice versa."¹ Il est correct de dire que les variations auxquelles la base d'articulation est soumise se traduisent par des changements phonétiques inconditionnés "spontanés". Ici, nous pouvons déduire que ces changements conditionnent la base articulaire : lorsque la singularité de population diminue, la multiplicité de changements phonétiques augmentent et inversement. Moins de populations existent, moins de changements phonétiques apparaissent.

5.2. Changements conditionnés

Les phénomènes qui s'influencent mutuellement sont en contact ou à une certaine distance l'un de l'autre ; cette réciprocité d'impact donne en effet naissance aux changements phonétiques conditionnés. A la différence de ce qui a eu lieu dans le changement spontané, évoqué précédemment, la psychologie joue un rôle plus ou moins grand dans le changement conditionné qui concerne l'action des phonèmes voisins. Or, il va sans dire que les phénomènes de ce type (la psychologie), hormis leur importance, ne suffisent pas à expliquer tous les changements conditionnés. Leur point commun est que le facteur évolutif relève essentiellement de l'articulation.

D'autres changements conditionnés existent aussi dont la cause ne doit rien à l'articulation, elle n'établit aucun rapport avec le point articulaire des phonèmes voisins pour deux raisons : en premier lieu, il faut faire entrer en ligne de compte le facteur **POSITION** que nous expliquons comme suit :

- la position du phonème vis-à-vis de l'accent : un phonème est plus fort en syllabe accentuée qu'en syllabe inaccentuée ; parmi les syllabes inaccentuées, la distinction se fait suivant qu'elles sont plus ou moins éloignées de l'accent ;
- la position du phonème à l'intérieur de la syllabe : un phonème explosif a plus de force qu'un tel autre implusif ;

¹ Pierre FOUACHE, "*Phonétique (Historique du français)*", Ed. KLINCKSIECK, Paris (France), 1952, p.43.

- la position du phonème dans le mot : un phonème en position initiale est plus fort qu'un autre phonème en position finale.

En second lieu, il est nécessaire de tenir compte encore du facteur *AUDIBILITE*. Dans un groupe de voyelles en hiatus, l'accent tend à se déplacer pour résider sur la voyelle la plus ouverte : celle ayant la plus forte impression acoustique sur l'organisme ; c'est ce fait qui la rend en quelque sorte psychiquement prépondérante.

De surcroît, la création de groupes de phonèmes insolites amenés par l'évolution phonétique peut favoriser le remplacement de ces groupes par d'autres usuels, ceci est réalisable par un phénomène d'*ADAPTATION* au système phonique de la langue.

Pour finir, l'évolution phonétique telle qu'elle résulte du jeu des divers facteurs physiologiques ou psychologiques stimulant les changements spontanés et conditionnés énumérés plus haut, peut être contrariée par l'*ANALOGIE*, c'est à dire, par l'influence du système morphologique ou lexicologique de la langue. Parfois, nous sommes face à des cas où un tel changement ne se produit pas malgré la nécessité de sa production. Un tel autre changement se produit régulièrement mais le résultat est substitué dans la suite par un autre, c'est le cas le plus fréquent.

Conclusion

Au terme de ce premier chapitre, il est important de mettre le point sur le champ d'étude de la phonétique et en même temps sur celui de la phonologie. Il s'agit en fait de deux sciences qui se complètent étant donné que l'une traite de ce qui est concret et l'autre s'intéresse à l'aspect abstrait de la langue. En termes plus précis, nous pouvons dire que le phonéticien identifie et décrit expérimentalement les caractéristiques des sons de parole au moyen de divers appareils ; alors que le phonologue construit un modèle permettant de comprendre le fonctionnement des sons dans la langue.

Ainsi, pour répondre à la question "*Pourquoi enseigner la phonétique du Français Langue Etrangère FLE ?*" que nous **considérons comme fondamentale non pas uniquement pour ce chapitre mais aussi pour l'ensemble de cette thèse**, nous avons essayé de dessiner l'horizon où apparaît l'importance de la matière de phonétique sous différentes dimensions, telle que les compétences communicationnelle et phonétique, les aspects psychologique et culturel de la langue ...etc. Ce qui est surtout visé par

l'enseignement de la matière de phonétique du FLE, c'est bien le vouloir de mener les apprenants à surmonter leurs inhibitions lors de l'apprentissage de la langue française. Ces difficultés peuvent relever de la perception auditive, la production des sons, la dimension cognitive ou de la représentation identitaire de l'apprenant ; comme d'autres déficiences éprouvées aussi par les apprenants sont d'ordre psychologique ou pragmatique.

Dans ce contexte, il faut évoquer aussi qu'il a été crucial d'insérer une importante matière de phonétique afin de montrer qu'elle se subdivise en plusieurs catégories dont les plus importantes sont la phonétique articulatoire, la phonétique acoustique et la phonétique perceptive. Elles ne s'opposent pas, elles sont plutôt complémentaires puisque chaque branche est en étroite relation avec l'autre lors de la production des phonèmes de la chaîne parlée. Ces derniers englobent à la fois les voyelles (des sons), les consonnes (des bruits) et les semi-consonnes/semi-voyelles qui sont à mi-chemin entre les voyelles et les consonnes.

Pour clôturer ce chapitre, nous rappelons que ces phonèmes propres à la langue française n'ont pas reçu – au cours des siècles précédents - une description semblable à celle d'aujourd'hui car ils ont subi des changements phonétiques spontanés et conditionnés. Ces changements justifient l'évolution constante des langues dans la mesure où le français actuel n'est pas similaire à celui d'autrefois.

Deuxième Chapitre

Prononciation défectueuse dans le contexte de la phonétique corrective et son rapport avec la méthode verbo-tonal (MVT)

Introduction

Le présent chapitre est la continuité du premier qui ensemble constituent la partie théorique. Si dans le premier chapitre nous avons tenu compte de certains concepts et notions étroitement liés aux différents sujets qui seront traités dans le troisième chapitre, le présent tient compte également du contenu du quatrième chapitre ; ce qui montre l'équilibre et l'harmonie de l'architecture de ce travail scientifique. En effet, le contenu de ce deuxième chapitre théorique traite essentiellement deux grands éléments :

Dans le premier, nous tenterons d'évoquer la question de la prononciation en français langue étrangère dans le contexte de la phonétique corrective. Nous montrerons, au cours de cet axe, les véritables raisons linguistiques et extralinguistiques étant à l'origine des difficultés à prononcer correctement ; ce qui va nous conduire à expliquer et apporter des éclaircissements sur un certain nombre de phénomènes provoquant directement cette défection phonétique tels que le crible et la surdité phonologique considérée comme étant une métaphore célèbre. Ensuite, nous essayerons de voir ce qui se passe avec la phonétique corrective dans le contexte de la didactique des langues étrangères. Enfin, nous discuterons du sujet de la phonétique corrective à travers ces trois paliers pour mettre en exergue ce qui caractérise à la fois les éléments segmentaux et suprasegmentaux d'une part, et ces derniers des éléments posturo-mimo-gestualité d'autre part.

Le deuxième grand élément sera réservé uniquement à deux méthodes intervenant dans le processus de la correction phonétique : la méthode articulatoire (MA) et la méthode verbo-tonale (MVT) sur laquelle nous mettons l'accent de manière plus approfondie car nous la considérons comme la méthode la plus efficace. Dans cet axe, plusieurs éléments feront l'objet d'une discussion rigoureuse et analyse approfondie en l'occurrence les thèmes ayant trait avec la méthode verbo-tonale. Ceci ne nous empêche pas cependant de nous pencher sur la question de la remédiation aux lacunes articulatoires via la méthode verbo-tonale.

1. FACTEURS D'UNE PRONONCIATION DEFECTUEUSE EN FLE

1.1. Raisons extralinguistiques des difficultés à prononcer correctement

Dans cette première section du présent chapitre, nous tenterons d'expliquer les raisons d'une prononciation défectueuse en FLE. En effet, les chercheurs sont d'une manière générale d'accord que la perception auditive n'est pas toujours la même chez les individus : elle varie de manière considérable en fonction de la personne concernée, mais les cas des

personnes qui entendent mal ou celles ayant des troubles de surdité plus ou moins sévères sont exceptés. Sur le plan pédagogique, deux éléments prépondérants permettent de rejoindre une explication aux raisons d'une mauvaise prononciation en langue étrangère.

Premièrement :

Constaté au fil des années, le phénomène de perte d'audition appelé "*presbyacousie*" se produit constamment. La presbyacousie est définie dans Doctissimo, un site web francophone consacré à la santé et au bien-être, comme

*"la forme la plus fréquente de surdité bilatérale progressive. C'est une baisse de l'audition lentement évolutive liée à l'âge, survenant chez des sujets âgés de plus de 50 ans qui se plaignent d'une gêne importante dans le bruit et d'un trouble de compréhension dans les conversations. Des acouphènes (bourdonnements d'oreille) sont fréquemment associés. La presbyacousie est la principale cause de surdité chez l'homme. Elle entraîne une chute sélective dans les fréquences aiguës, celles qui sont les plus utilisées pour la compréhension."*¹

C'est un phénomène naturel qui naît donc avec l'âge de l'individu et est irrévocable. Cela s'explique par le fait que l'oreille perd de sa sensibilité aux fréquences aiguës. Par conséquent, plusieurs problèmes apparaissent quand on vieillit tels que la difficulté à reconnaître certains sons, certains mots ou même aller jusqu'à une altération de la qualité de vie de la personne atteinte par ce trouble d'audition. Ici, il s'avère de dire que les enfants doivent s'exposer en langue étrangère très tôt dans la mesure où plus on apprend une langue à un âge précoce, plus la possibilité d'en capter des détails et de maîtriser des spécificités sonores augmente. Pour ce faire, il est important d'évoquer les paramètres clés intervenants dans la situation : la qualité de la formation des enseignants demeure un élément cruciale, mettre à leur disposition des ressources pédagogiques relatives à l'oral et conformes aux différentes tranches d'âge en plus de choisir soigneusement le moment d'exposition en langue cible (étrangère).

Deuxièmement :

Une deuxième difficulté vient s'ajouter à la première : il s'agit de la notion de " fatigue auditive" qui "*peut se définir comme la diminution passagère de la sensibilité de la fonction de l'audition sous l'influence d'une excitation sonore.*"² Lorsqu'on se trouve dans un endroit

¹ http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_957_presbyacousie.html, consulté le : 10/07/2019.

² Causse.R et Chavasse. P, "*Études sur la fatigue auditive. In: R. L'année psychologique*", vol. 43-44, 1942, pp. 7-8 (Préface de Piéron Henri).

bruyant, l'oreille devient de moins en moins sensible aux fréquences hautes. Alors, il est nécessaire de s'intéresser davantage aux conditions favorisant un bon déroulement des cours de langue étrangère : un cours de langue étrangère doit être programmé à des intervalles horaires idoines et se déroulant dans des salles qui s'éloignent de tout climat bruyant et disposent de hautes qualités acoustiques. C'est le cas des écoles de langues se situant dans des boulevards mouvementés et dont les salles souffrent de forts bruits provenant de l'extérieur.

1.2. Le phénomène de surdité phonologique.

La pierre angulaire des raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère est bien une mauvaise perception des sonorités de cette langue. Dans ces travaux, le linguiste russe Polivanov E. a évoqué le concept de "surdité phonologique" comme une pièce fondamentale d'une prononciation défaillante en langue étrangère. Pour lui,

" les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (par exemple les représentations d'accent en tant que non moins susceptibles, dans une langue donnée, de différencier les mots que les représentations de voyelles et de consonnes), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout diff rent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle."¹

Cette prise de position de Polivanov permet de dire que notre perception en langue étrangère est en perpétuelle relation avec les représentations phonologiques de notre langue maternelle. Pour lui, lorsque nous entendons un mot en langue étrangère, nous courrons immédiatement vers nos représentations phonologiques pour y retrouver un complexe. C'est ainsi que nous tâchons de le décomposer en des phonèmes appartenant à notre langue maternelle de manière conforme aux lois du regroupement des phonèmes propres à cette langue. La perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant ne sont certes pas similaires ; elles sont divergentes ; ces divergences se manifestent non seulement au niveau de la caractéristique qualitative des représentations phonologiques isolées comme les phonèmes, mais en fait elles s'étalent au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe donné, le mot à titre d'exemple.

¹ Polivanov. E., *"La perception des sons d'une langue étrangère, Travaux du Cercle Linguistique de Prague"*, n  4, 1931, pp. 79-96.

1.3. Crible et surdité phonologiques : une métaphore célèbre

Quelques années plus tard, Troubetzkoy N.S. atteste ce concept de "surdité phonologique" par sa fameuse métaphore du "crible phonologique". L'auteur, au cours des années 39, fait une constatation capitale par laquelle il montre que

"le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules, les marques phoniques pertinentes restent dans le crible 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".¹

Dans ce contexte, de rapport entre le locuteur et sa première langue, Troubetzkoy N.S. tente d'établir un lien entre la langue maternelle de l'individu et la langue étrangère quand il utilise cette dernière pour dire que l'individu ne peut se détacher de sa langue maternelle. Pour lui,

"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."²

En termes plus clairs, tout individu commence dès son enfance à se familiariser avec l'analyse de ce qu'il entend de manière automatique et involontaire. De surcroît, il faut noter que le système du crible permet l'analyse des sons qui ne sont pas identiques dans toutes les langues ; chaque langue a un système de crible phonologique propre à elle.

Partant du principe que l'homme adopte le système de sa langue maternelle, celui qui lui appartient. Ceci ne signifie pas non plus que ce système est valable pour les autres langues. En fait, si l'individu parle une langue autre que sa langue maternelle, il emploie inconsciemment le système phonologique de la langue maternelle pour analyser ce qu'il a

¹ Troubetzkoy, N. S, "*Principes de phonologie*", Ed. Klincksieck, Paris (France), 1939, p.54.

² Ibid. p. 54

entendu. Par conséquent, de nombreuses erreurs se produisent à cause du crible phonologique qui n'est pas compatible avec la langue étrangère entendue ; ce qui résulte par la suite des incompréhensions et des mauvaises interprétations phonologiques de la langue étrangère.

Par ailleurs, la métaphore du crible phonologique permet de nous conduire à identifier les raisons d'une mauvaise prononciation en langue étrangère, mais elle est fondée sur les produits finis de traitements perceptifs. C'est le produit obtenu au moment où l'enseignant constate qu'un Russe à la place de [y] réalise [u], qu'un Arabophone prononce [b] au lieu de [p], qu'un Germanophone produit non pas [v] mais [f], etc. Jusqu'à maintenant, nous nous baignons dans une mer frangible vu que nous nous référons à des constatations expérimentales.

Or, au début des années 60, nous notons l'apparition de deux nouvelles disciplines scientifiques : la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Ces dernières disciplines se consacrent à l'étude des processus mentaux relatifs aux différentes activités : la perception, la production et la compréhension du langage. A cet effet, elles y arrivent grâce à des protocoles empiriquement contrôlés ayant pour visée la mise à jour ainsi que l'analyse des mécanismes et des processus participant au traitement des sonorités langagières. Les deux disciplines ont pu aussi certifier que la perception catégorielle provoque une surdité phonologique puisque le rôle de notre appareil perceptif -qu'il soit d'audition, de vision ou même d'olfaction - ne se limite pas seulement à la saisie d'une éternelle variété de données sensibles ; il procède encore avec ou par une organisation en catégories tout en triant ces données selon qu'il partage quelques caractéristiques, c'est à dire, ils ont en commun certaines propriétés.

De même, le nombre limité de ces catégories permet un rendement cognitif fructueux. De plus, la création et l'entretien des représentations mentales sont réalisées grâce au processus de catégorisation. Elles ont à capter l'aspect catégoriel des événements provenant de l'environnement en vue de permettre au sujet de devenir capable d'effectuer une interaction de manière appropriée au profit de l'enrichissement de son expérience. En un seul mot, la perception catégorielle mène l'individu à s'approprier des tiroirs mentaux tout en rangeant les événements, les objets en provenance de l'environnement en des tris répartis selon qu'ils se ressemblent.

Aussi, tout individu peut généralement maîtriser le système sonore de sa langue maternelle aux alentours de 5 ans. A cet âge, le "crible phonologique" est installé certes, mais tout en restant perméable quelques années plus tard, jusqu'à ce que l'enfant atteigne l'âge de la puberté. A partir de ce moment, le crible phonologique ne demeure plus poreux, il se transforme en effet en étant imperméable, et c'est dans ce contexte justement que l'adolescent devient phonologiquement sourd aux sonorités des langues autres que la maternelle.

2. PHONETIQUE CORRECTIVE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (DDL)

2.1. La correction phonétique : Eléments de définition

Dans cette section, nous nous référons aux recherches liées aux contenus phonétiques afin de définir de manière plus détaillée "la correction phonétique", une définition de plus en plus ouverte par paliers successifs fondée par de nombreux chercheurs, en l'occurrence Michel Billières, pour donner une image concrète sur la branche de phonétique corrective dans toutes ses dimensions.

2.1.1. Premier Palier : Phonétique corrective et éléments segmentaux

Pour la grande majorité des enseignants et des apprenants, l'objectif premier de la phonétique corrective est de remédier aux lacunes relevant de la prononciation des sons en langue étrangère, des voyelles ou des consonnes, soient-elles. Dans ce contexte, les manuels de phonétique que ce soient en version papier ou en version électronique sont, selon les pédagogues, de nature générale loin de toute spécificité et, par conséquent, sont valables et s'appliquent à toutes les tranches sociales. D'autres manuels, au contraire, ne conviennent pas à tous les types de public; ils concernent uniquement des groupes linguistiques cibles car ils sont en quelque sorte le résultat d'un choix judicieux suite aux lacunes articulatoires qu'éprouvent les apprenants.

Aussi, certains "sons" qui posent problèmes de prononciation sont ici présentés sous forme de séries opposées : [i] vs [y] vs [u] ou encore [p] vs [b] vs [v]. Afin de remédier à la prononciation défailante des sons cités, les ressources de correction phonétique disposent d'un grand nombre de séries d'exercices visant à aider l'apprenant à dépasser ses inhibitions en le menant à s'approprier à terme les sons qui lui constituaient un obstacle entravant la bonne prononciation.

Par ailleurs, nous constatons aussi que les voyelles et les consonnes qui sont mises en relief dans les manuels de phonétique, pour celles-ci plusieurs activités sont proposées à l'exemple du rythme et de l'intonation. Ces dernières sont présentées dans une partie indépendante et bien distincte de celles des voyelles et consonnes dans certaines publications. Ce qui n'est pas le cas dans d'autres manuels, dans lesquels nous trouvons que les exercices concernent la remédiation aux éléments prosodiques défailants (rythme et intonation), ils ne se détachent pas de ceux se rapportant aux oppositions des sons comme cité ci-dessus : ils se trouvent donc à l'intérieur des mêmes séquences pédagogiques ayant pour but la correction des voyelles et des consonnes. Dans ce cas-là, la correction du rythme et de l'intonation occupe donc une place mineure, placée généralement à part en fin de chapitre.

2.1.2. Deuxième Palier : Phonétique corrective et éléments prosodiques

En plus de la correction des voyelles et des consonnes, le praticien de phonétique corrective rajoute des exercices permettant la remédiation au rythme et à l'intonation qui peuvent être selon Michel Billières décrits comme suit :

- ▶ Le rythme est à la base même de la production parolière car *"le rythme parolier est un phénomène extrêmement complexe. Il faut bien comprendre que les configurations rythmiques ont une influence directe sur la mélodie des énoncés."*¹

En effet, un locuteur d'origine française peut facilement affirmer cette définition par le biais des mêmes sons (voyelles et consonnes) formant des suites sonores hors contexte dont la division en différents groupes rythmiques résulte d'étonnants changements significatifs. Ceci a été mieux explicité par Michel Billières à travers les deux séquences sonores² ci-après :

- **Exemple 1** : [i l ɛ t ɛ n ɔ R m ɛ m ã b ɛ t], de cette séquence sonore découlent trois possibilités différentes en fonction de la segmentation rythmique :

a- il est énorme et m'embête ;

b- il est énormément bête ;

¹ Michel Billières, *"La place de la phonétique corrective en didactiques des langues"* in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq02P0101.html>, consulté le : 06/07/2019.

² Ibid. consulté le : 07/07/2019

c- il est ténor mais m'embête.

- **Exemple 2** : [l ɛ p u b ɛ l s ɔ̃ l a], de cette séquence sonore peut dériver les segmentations suivantes :

a- les poubelles sont là ;

b- les poux, belle, sont là ;

c- l'époux bêle son " la".

- ▶ Quant à l'intonation, elle se définit comme étant "*la forme globale sonore produite et perçue en termes de variations de hauteur le long des syllabes successives d'un énoncé.*"¹

Dans ce contexte, nous nous posons la question suivante : en quoi l'intonation est-elle importante dans une perspective d'apprentissage des langues étrangères ?

Pour répondre à cette question, nous estimons que l'intérêt de l'intonation en phonétique corrective est double du moment qu'elle apporte des informations supplémentaires valorisant de plus en plus les mots et donne au locuteur l'opportunité à nuancer ou à clarifier son propos d'une part. D'autre part, un non natif ne peut pas percevoir tous les détails puisqu'il apprend une langue étrangère d'où l'intérêt de l'intonation réside dans le fait qu'elle peut conduire ces nuances à lui éviter toute incompréhension. Dans ce contexte, l'exemple d'une intonation montante pourrait s'agir immédiatement d'une simple question ; alors que cette même intonation pourrait aussi aller dénoter un doute, une surprise ou même une désapprobation. Tout cela dépend de la place des pauses éventuelles, des allongements des syllabes, le contraste de durée ou de hauteur entre deux syllabes, les accentuations utilisées...etc. L'énoncé "*portes-tu toujours le même manteau*" : cet énoncé, à l'oral, exige que le locuteur lève sa voix car il s'agit d'une intonation montante qui ne dénote pas une question, mais elle véhicule l'idée du non-changement du style pour exprimer à l'interlocuteur qu'il s'agit toujours du même look.

2.1.3. Troisième Palier : Phonétique corrective et posturo-mimo-gestualité

Quand nous parlons, nous bougeons en même temps. Lorsque nous écoutons quelqu'un parler, nous réagissons par des gestes, des mimiques, de différentes manifestations

¹ Ibid,

vocales et changeons de posture aussi. Pour résumer ce dont nous parlons, une chose est certaine que : la parole, c'est du mouvement, les sons paroliers se résultent de la combinaison d'une complexité de mouvements réalisés par l'ensemble du corps.

En phonétique corrective, la notion de "geste" est biface car elle touche à deux niveaux de signification :

- ▶ **Niveau 1** : il est d'ordre technique dans la mesure où le geste facilite la production d'un son, d'un rythme ou d'une intonation ;
- ▶ **Niveau 2** : il concerne le côté culturel vu que le geste est considéré comme un élément de signification. G.Calbris et J.Montredon, ces deux chercheurs ont établi une étude approfondie sur les gestes en FLE. Ils y ont signalé les gestes appelés " emblématiques" ou "quasi linguistiques" parce qu'ils sont conduits par un cliché verbal avec une intonation spécifique. Or, ces mêmes gestes peuvent se produire seuls, c'est ce fait qui leur attribue le caractère d'économique. Le geste et l'intonation s'accompagnent dans beaucoup d'expressions, c'est le cas de : "*j'en ai ras le bol*", "*il est complètement fou ce type*", "*mon œil !*", "*pas question !*"... etc. Ces gestes se réalisent spontanément et c'est cette spécificité qui peut être chargée d'une signification autre ou encore ne pas figurer dans une culture différente. C'est pourquoi, les praticiens de phonétique corrective s'intéressent beaucoup au geste et cherchent à éveiller cet intérêt chez leurs apprenants en vue de les mener à savoir interpréter ces gestes pouvant revêtir une forte connotation culturelle.

Il importe de dire de ce qui précède que dans une perspective de phonétique corrective articulaire, l'idée de l'engagement corporel et que l'articulation des sons se produit d'une gestualité complexe sollicitant l'ensemble du corps est négligée, malgré son importance. A cet effet, nous disons que la phonétique corrective s'emboîte dans une zone close se limitant entre le larynx et les fosses nasales. Cependant, les orthophonistes ainsi que les professeurs de chant et de théâtre introduisent l'engagement corporel dans leur pratique : pour eux, l'engagement du corps est un paramètre favorisant la bonne émission des sons paroliers. Exprimer de manière correcte les sons de la chaîne parlée demeure insuffisant et dépasse le rôle des organes de l'appareil phonatoire pour réussir à déclencher la parole ; il est crucial en fait d'associer les gestes du corps, ainsi que les mimiques pour renforcer l'expression orale et c'est ainsi que la parole soit plus explicite.

Quant aux "groupes rythmiques", Michel Billières les considère comme étant des ensembles vastes qui incluent des syllabes formées de voyelles et de consonnes se succédant dans une suite parolière. Cette succession de voyelles et consonnes est, faut-il noter, incluse à l'intérieur des groupes rythmiques dans toutes les langues chaque fois où il y a des montées et des descentes de la voix : une montée de la voix accompagne le plus souvent des segments corporels (bras, main, tête, buste...etc.) élevés; alors qu'une voix descendante est, d'une façon générale, accompagnée d'une gestualité corporelle idoine (tête inclinée vers le bas, buste abaissé, geste plongeant de la main,...etc.).

2.2. Le rapport entre la phonétique corrective et la communication

Afin de pouvoir mettre l'accent sur le lien qu'existe entre le travail de correction phonétique en tant qu'activité pédagogique et la communication en tant que processus humain complexe, il est impératif de présenter quelques aspects théoriques relatifs à la phonétique. En effet, qualifier de discipline ambitieuse, la phonétique corrective a toujours fait problématique notamment lorsqu'elle s'interroge sur un nombre de faits étroitement liés au métier de l'enseignement des langues étrangères. En deuxième palier, par exemple, nous nous interrogeons sur la possibilité d'enseigner de manière efficace le rythme et l'intonation d'une langue étrangère, alors que beaucoup de ses aspects forment à présent l'objet de méditations et réflexions au sein des laboratoires de phonétique expérimentale et de la psycholinguistique. Par conséquent, est-il possible de jumeler l'intonation avec le geste dans le troisième palier ? Il s'avère alors que ces questionnements sont en parfaite complémentarité pour déclencher la communication entre les interlocuteurs.

A ce propos, il est bien important de signaler que le travail de correction phonétique ne peut guère se réduire à la seule correction des voyelles et des consonnes défailtantes; autrement dit, la correction phonétique est beaucoup plus complexe qu'une simple remédiation aux éléments segmentaux à réaliser. Encore, faut-il ajouter que la correction phonétique dispose d'importantes potentialités qui pourraient être explorées, exploitées et améliorées d'où la motivation des apprenants, comme celle des enseignants, est amplement appelée.

Dans ce contexte, nous insistons davantage sur les tâches du professeur qui devrait déterminer les axes de son enseignement suivant plusieurs paramètres notamment ceux liés à sa propre personnalité et à ses centres d'intérêt. En fait, l'objectif fixé par et pour cet enseignement, c'est bien le niveau des élèves ainsi que leurs besoins et attentes, le domaine

de pratique de la langue étudiée ou encore les objectifs de l'institution au sein de laquelle il exerce...etc. En quelques mots, Michel Billières¹ estime que le professeur et l'élève sont tour à tour locuteur et interlocuteur lors d'un travail de correction phonétique d'où l'existence d'un rapport étroit entre la communication et la correction phonétique qui prend une place méritée dans le schéma de communication présenté ci-dessous :

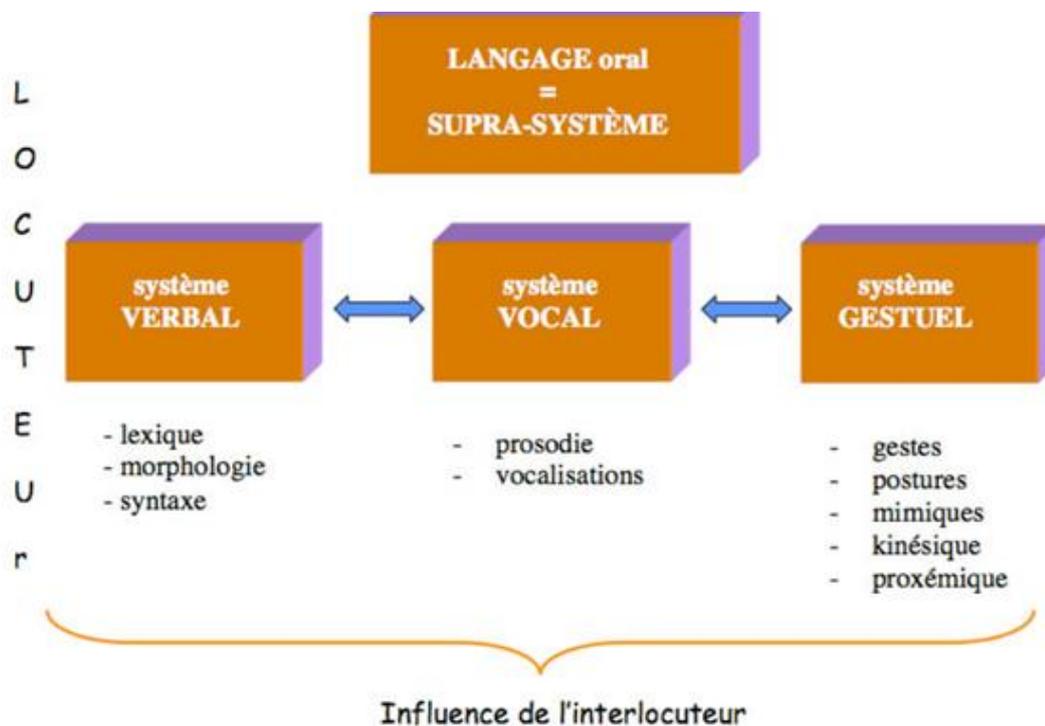


Figure 5 : Schéma de communication²

Ce schéma montre clairement que l'oral de la langue maternelle de l'apprenant est structuré de trois sous-systèmes principaux (verbal, vocal et gestuel) effectuant ensemble un fonctionnement synergique parfait. Aussi, au moment où l'apprenant décide d'apprendre une langue étrangère, cette confrontation détruit brusquement l'adéquate organisation et la bonne structuration des trois sous-systèmes réalisées auparavant par la langue maternelle ; ce qui constitue un risque majeur conditionné essentiellement par le système scolaire qui repose uniquement sur le système verbal dans le but de permettre à l'apprenant d'assimiler et de s'améliorer uniquement sur le plan linguistique. Les deux autres systèmes "vocal" et

¹ Michel Billières, *"La place de la phonétique corrective en didactiques des langues"* in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq02P0201.html>, consulté le 23/09/2019.

² Ibid

"gestuel" sont dans ce cas complètement écartés et ne peuvent prendre place qu'occasionnellement lors des séances de type atelier théâtre.

2.3. Quelques activités possibles de correction phonétique

Dans cette section, nous dressons un panorama des trois grands ensembles d'activités orales en vue de donner une vision concrète à la définition de la phonétique corrective telle que mentionnée en supra. C'est Michel Billières qui en est le fondateur de cette classification des activités orales présentée comme suit¹ :

➤ Ensemble 1 :

Ces activités sont les plus adoptées par les enseignants, elles sont traditionnelles et desquelles proviennent deux autres sous-systèmes :

a. Exercices extraits de méthodes, retirés de manuels/cédérom ou créés par le professeur :

Ces exercices sont combinés de différentes manières sous forme de consignes de type "écoutez/répétez/lisez". On en distingue des exercices de discrimination auditive ; exercices de répétition/intégration (mots, phrases, mini-dialogues, poèmes et comptines); exercices reliant phonie et graphie.

Comme il a été déjà mentionné, la grande majorité des manuels écarte le travail de correction phonétique relevant de la remédiation aux éléments prosodiques (rythme et intonation) et elle opte beaucoup plus pour les exercices portant sur la correction phonétique des voyelles et des consonnes. Or, des exercices de correction du rythme et de l'intonation sont proposés sur certains cédéroms dont l'efficacité n'est pas absolue, elle est en fait très douteuse et peu crédible comme il est le cas de certains logiciels.

b. Exercices de type dialogues des leçons :

Les exercices de type dialogues des leçons relèvent certes de la correction phonétique des sons défailants, mais ils ne sont pas tous similaires ; chaque exercice se travaille de manière tout à fait différente qu'un autre exercice. Dans une optique de SGAV, au cours des années 70, maintes propositions ont été attribuées à la phase de répétition pour préciser justement la meilleure façon pour l'aborder ainsi qu'identifier le bon moment pour l'intégrer;

¹ Billières.M, "*Des activités de classe aux activités cognitives en phonétique corrective*", Actes du XIIIème colloque international SGAV, Université de Toulouse-Le Mirail (France), 12-14 septembre 2002, pp. 71-87.

en d'autres termes, choisir l'instant le plus adéquat de la phase de "répétition" durant la séance.

Tous les exercices de l'ensemble1 ont pour objectif l'amélioration de la perception auditive chez les apprenants. Pour ce faire, ces exercices tournent notamment autour de la phrase telle que la répétition de mots isolés ou par paires, de syntagmes, de phrases...etc. Ce que ces exercices ont eu comme critique, c'est qu'ils ne représentent que des entraînements se basant essentiellement sur l'imitation d'un modèle. Cette contestation ne peut être revendiquée que si seulement l'enseignant se retire du scénario ; c'est à dire, il se satisfait de faire répéter le modèle sans manifester aucune réaction. En cas d'intervention sur le modèle, cette objection n'aura plus de crédibilité, l'enseignant dans ce cas-là fait clairement appel à la MVT de correction phonétique.

De même, les exercices ci-dessus favorisent une interaction très spécifique entre professeur/élève. Ceci s'explique par le fait que l'élève souffre de manque d'autonomie; il est en quelque sorte conditionné puisque le professeur peut intervenir à chaque fois où il détecte une production nuancée; ce qui laisse croire l'idée selon laquelle la centration sur l'apprenant est une expression frivole. Or, le travail de correction phonétique peut constituer une source d'harcèlement phonétique à cause du match auditivo-verbal perpétuel dans lequel s'engagent les protagonistes. Ce qui entraîne par conséquent un énorme manque de responsabilisation et une forte lassitude risquant d'entraver l'apprentissage de certains élèves.

➤ **Ensemble 2 :**

Les activités de l'ensemble 2 se constituent de documents sonores authentiques ou même créés à des fins pédagogiques. Leur efficacité apparaît beaucoup plus lorsqu'ils aident à la compréhension et à la production. Nombreux sont les enseignants qui ne savent pas comment exploiter ces documents sonores puisqu'ils présentent une spécificité au niveau de leurs modes d'exploitations (activités de pré-écoute, d'écoute, de post-écoute).

Ces documents sonores peuvent constituer un corpus agissant lors d'un travail de correction phonétique suivant les objectifs fixés par le professeur et des consignes qu'il précise auparavant. En outre, montrer l'efficacité des éléments prosodiques (rythme et intonation) en présence des apprenants des niveaux B1 et B2 permet d'inciter ces apprenants à travailler davantage sur la matière sonore de la langue étrangère vu qu'avoir un bon rythme et réaliser de correctes intonation facilitent énormément la maîtrise de cette langue.

➤ **Ensemble3 :**

Les activités de l'ensemble 3 se subdivisent en deux sous-ensembles :

a. Les jeux de rôles :

Ces activités ont vu une progression considérable avec l'avènement des approches communicatives les années 80. Elles avaient pour objectif principal de permettre à l'élève de se retrouver dans une réelle situation de communication, de lui permettre de s'exprimer de manière authentique en l'aidant à dépasser toute inhibition entravant la réalisation d'une parole authentique. Ici, la formation que reçoivent les enseignants est peu importante puisqu'elle n'est pas prise en compte lors de l'élaboration et la pratique des activités dites "jeux de rôles".

Il importe de dire que faire interpréter le dialogue d'une leçon ou encore préciser des consignes pour effectuer un jeu de rôle ne peut pas suffire à l'institution d'une communication le plus authentiquement possible. Quelles que soient les conditions, l'enseignant peut toujours faire recours à la correction phonétique tout en utilisant certaines de ces activités. Ceci est faisable, à titre d'exemple, lorsque l'enseignant travaille sur le rapport entre corps, phonation et communication.

b. Pratiques d'atelier théâtre :

Pour travailler la production orale des élèves, l'enseignant dispose d'une gamme d'exercices très variée dont la diversité constitue, un réservoir abondant de créativité et permet d'assurer une grande souplesse d'usage. De ce qui est des pratiques d'ateliers théâtre, elles ne peuvent être employées avec gain si seulement l'enseignant, lui-même, en a joué ou déjà fait du théâtre amateur.

Parmi les activités d'atelier théâtre, beaucoup d'entre elles incitent à se rendre compte de la *corporisation parolière*. Ces activités relèvent essentiellement des composantes qui sont d'origine de la physiologie de la phonation telle que : le corps, le souffle, la voix, le rythme, etc. Elles cherchent à préparer l'élève à l'improvisation, à agir convenablement sur-le-champ dans des situations impromptues et à lui permettre de savoir se débrouiller en cas de bafouillages et cafouillages, des phénomènes courants en oral spontané en langue maternelle. En effet, ce genre d'activités vise à développer chez les élèves certaines compétences comme l'attention, l'habituation aux regards d'autrui, la présence, l'augmentation de sa concentration, l'élargissement de son imagination et le renforcement de la confiance en soi.

En comparant ces activités avec celles de l'ensemble¹, les activités d'atelier théâtre favorisent une grande spontanéité dans la production qui sera de son côté très diversifiée. En ce qui concerne la relation entre l'élève et son professeur, cette dernière n'éprouve pas un caractère ordinaire d'où sa particularité. Ceci se justifie par le rôle aussi simple et moins contraint accompli par le professeur, alors que l'élève bénéficie d'une réelle autonomie et a à sa disposition une variété de ressources. Au bout du compte, les activités d'atelier théâtre dépassent la centration sur le tête-à-tête et s'opère sur un groupe tout entier dans la mesure où l'échange et l'interaction constituent des monnaies courantes.

3. LA METHODE VERBO-TONALE (MVT) DE CORRECTION PHONETIQUE

3.1. La MVT en provenance d'autres méthodes d'enseignement de la prononciation du FLE

Enseigner la prononciation du FLE ne cherche pas seulement à avoir des connaissances linguistiques spécifiques à cet enseignement, mais être beaucoup plus attentif à l'aspect affectif de l'apprenant. Enseigner la prononciation signifie l'enseignement de l'articulation de nouveaux sons, en somme c'est enseigner le rythme de cette langue, le FLE en particulier. Pour ce faire, nombreuses sont les méthodes d'enseignement de la prononciation du FLE, comme nous venons de le citer. Elles découlent d'abord de la méthode *traditionnelle directe* puis la méthode *audio-orale* pour arriver enfin à la méthode *Structuro-Globale Audio Visuelle* (SGAV). Cette dernière, s'est beaucoup intéressée à l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE. De là, l'élaboration du système verbo-tonal commence à voir le jour : un système particulier se caractérisant par la notion du crible phonologique de Troubetzkoy qui vise une explication claire de la surdité phonologique des apprenants envers les nouveaux sons. Pour Troubetzkoy, signale WACHS. S., " *chaque locuteur pose un filtre (abstrait) spécifique à la langue (ou aux langues) qu'il parle, filtre qui lui permet d'entendre et les différents sons et les différents phonèmes de sa/ses langues.*"¹. En d'autres termes, chaque sujet parlant possède un filtre propre à sa langue maternelle lui permettant d'entendre les différents sons.

¹ WACHS. S, "*Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère(FLE)*" in Revista de Lenguas Modernas, N  14, 2011, p.188, PDF.

3.2. Les origines de la méthode verbo-tonale (MVT)

La MVT est apparue au cours des années 50-60. Fondée par Petar Gubérina, professeur à la faculté de français de l'université de Zagreb, directeur du Laboratoire de Phonétique de cette même institution et fondateur de la méthode verbo-tonale. Selon Gubérina P. et ses collaborateurs, l'application de cette méthode a été réalisée sur deux publics distincts apprenant le FLE et choisis selon les compétences et les insuffisances de chaque échantillon. Le premier groupe est constitué d'étudiants dont les erreurs phonétiques ne sont pas hasardeuses, mais sont systématiques. Alors que le deuxième groupe est composé de personnes dont l'audition est endommagée. A cette époque, le gouvernement de Zagreb voulait que Gubérina fasse des travaux intenses en vue de trouver des techniques auxiliaires ayant pour but d'assurer aux sourds une meilleure perception auditive.

Afin d'atteindre ses objectifs, Gubérina P. recourt à deux méthodes complémentaires dans le but est de mesurer la sensibilité de l'oreille. Ces dernières dérivent de l'audiométrie et se présente comme suit :

- A. L'audiométrie tonale :** elle a pour tâche de mesurer les seuils minima à des fréquences que sélectionnent tantôt la voie aérienne (emploi des écouteurs) et tantôt la voie osseuse (par le biais d'un vibreur qui constitue un appareil produisant des vibrations). Pour cet effet, lors de l'expérimentation, il envoie le son à différentes intensités au sujet testé et à la fin de cette opération, le sujet testé déterminera le moment où il perçoit le son qui lui est envoyé.

- B. L'audiométrie vocale :** elle s'effectue au moyen d'une liste de mots-test bien contrôlés et phonétiquement calibrés. Ces mots seront présentés au sujet testé à différentes intensités. Pour cela, une liste de mots-test a été élaborée à objectif déterminé afin de mettre en évidence trois seuils principaux d'évaluation:
 - La détectabilité : c'est le caractère de ce qui est détectable, c'est-à-dire, ce que nous pouvons détecter ou encore découvrir ;

- L'audibilité : qui se définit comme " la capacité de reconnaître la forme temporelle des signaux sonores : reconnaissance de la forme de transitions d'attaque et d'extension (consonnes, etc.)."¹
- L'intelligibilité : c'est le caractère de ce qui est intelligible, elle signifie " (...) l'état d'un énoncé qui peut être entendu distinctement et compris facilement."²

A ce propos, Gubérina P. émet certaines réserves vis à vis de l'audiométrie en lui reprochant l'utilisation des sons purs inexistant dans la nature car les sons présentés aux cas pathologiques sont générés et engendrés par la machine. Il reproche ainsi que l'audiométrie vocale est basée sur le processus d'intelligibilité des mots sans prendre en considération le facteur de hauteur, sachant que ce dernier entre et est pris en compte dans chaque groupe de sons. Il constate aussi que l'oreille et plus précisément le cerveau, réagit maintes fois à des variations de hauteurs beaucoup plus pour les étudiants du français que pour les malentendants (ceux souffrant d'une pathologie auditive déficiente). Toutes ces observations le conduisent à mettre au point l'audiométrie verbo- tonale ayant pour but l'évaluation du champ optimal.

Pour ce faire, le scientifique refuse l'usage des sons artificiellement créés, c'est à dire générés par la machine. Pour lui, il est souvent préférable d'opter pour l'usage des stimuli de parole (verbum en latin) afin de pouvoir évaluer la sensibilité du sujet testé aux différentes hauteurs, d'où provient la première partie de l'appellation de la méthode verbo-tonale. A cette époque, la deuxième moitié de l'appellation est venue lorsqu'on utilisait plutôt tonalités, d'où "tonale". C'est à travers ce chemin qu'on a abouti à nommer la méthode " verbo-tonale" qualifiée par Gubérina par le terme "d'origine barbare".

3.3. Les fondements de la méthode verbo-tonale (MVT)

3.3.1. Le principe du crible phonologique

Ce concept de "crible phonologique" appartient effectivement à Troubetzkoy comme nous l'avons cité précédemment. Il renvoie au système de la "surdité phonologique" en langue étrangère évoqué par le linguiste russe Polivanov. Il est à noter que plusieurs chercheurs ont signalé la présence de ce phénomène de surdité phonologique dans une série

¹ Jean DUBOIS, Op.cit., p.58.

² Ibid. p.251.

de travaux (Segui.J (1993) et Dupoux.E et Coll.D (1997), Segui.J et Hallé.P (2011)¹ réalisés dans le domaine de la psycholinguistique comme l'a évoqué Michel BILLIEES. Parmi les recherches qui nourrissent l'idée dont nous avons parlé, il y a celles de Patricia Kuhl, C. Best et de James Flege qui intéressent notamment les praticiens de la MVT. Pour les verbo-tonalistes, l'origine des déficiences de prononciation en langue 2 revient principalement à des problèmes de perception qui peuvent être expliqués comme suit.

En premier lieu, les résultats de l'étude en perception que Patricia Kuhl a poursuivie l'ont conduite à développer le principe du "prototype", suivi de "l'effet magnet". Cette étude traduit l'idée qu'un individu stocke en mémoire une sorte de résumé abstrait qui se constitue d'un ensemble d'éléments formant une catégorie. Le "prototype" est l'élément le plus représentatif d'une catégorie donnée et qui attire vers lui la perception des sons se situant à proximité. Dans ce cas, une ressemblance par rapport au principe des aires de dispersion évoqué en MVT existe. P. Kuhl a de son côté proposé un autre système nommé "NLM" (Native Language Magnet Model), celui-ci se rapporte à l'idée que le tout jeune enfant est "équipé" pour segmenter le flux de parole en catégories délimitées par des frontières. Pour Kuhl, une personne apprenant une langue étrangère et exerçant un entraînement intensif peut parvenir à créer de nouvelles frontières. Le problème qui se pose ici pour l'apprenant est que si un son de la L2 s'approche relativement d'un trait perceptif de la L1, le résultat sera sans aucun doute l'assimilation de ce même "son" à la catégorie de la L1 car l'apprenant a fait recours au crible phonologique de sa langue maternelle.

En second lieu, C. Best rejoint le modèle PAM (Perceptual Assimilation Model) et affirme (dans ses travaux portant sur l'enfant et la perception des langues étrangères) que la perception des sonorités de la L2 relève plutôt de similarité ou de dissemblance avec les sons de la L1 au sein d'une catégorie native. Néanmoins, les approches de Best et de Kuhl ne sont pas identiques, car Best propose encore que le locuteur qui appréhende les phonèmes d'une langue étrangère pourrait avoir une certaine sensibilité liées aux similarités gestuelles en rapport avec des phonèmes d'origine native. Autrement dit, le locuteur d'une langue étrangère détecte avec aisance les points communs entre L1 et L2 au niveau des gestes.

¹ SEGUI, J. (1993). *"Surdité phonologique et perception du langage"*, Revue de MEHLER J. (1997). A Destressing "Deafness", in French? *Journal of Memory and Language* (36), 406-421; Segui, J., et Hallé, P. (2001). *"Connaître pour percevoir : le rôle des contraintes phono tactiques dans la perception de la parole."* *Revue de Neuropsychologie*, 11, 323-35 *Neuropsychologie*, 3(4), 397-406 ; DUPOUX, E., PALLIER, C., SÉBASTIAN, N.

En dernier lieu, James Flege propose le modèle de perception de la parole, *Speech Learning Model* (SLM). Il explique que si les mécanismes permettant l'acquisition d'une langue restent intacts tout au long de la vie, ceci pose des difficultés à former de nouvelles catégories correspondant aux sonorités de la langue étrangère à cause du développement progressif des catégories pour la langue maternelle. A titre d'exemple, si deux sons vocaliques sont très proches, comme pour le cas du /i/ français présent dans le mot "tapis" et le /ɪ/ anglais présent dans le mot "bit", l'assimilation de ces deux sons se fait de manière identique : à une seule et même catégorie, celle de la LM. En termes plus techniques, la distinction entre la voyelle antérieure /i/ qu'un francophone possède dans sa langue maternelle et la voyelle plus centrale /ɪ/ de l'anglais est impossible par ce francophone apprenant l'anglais. Par contre, un apprenant peut facilement créer de nouvelles catégories perceptives pour des sons pour lesquels, on ne peut pas noter des similarités avec ceux de sa langue maternelle. Le modèle de Flege tient compte enfin des différences entre la langue maternelle et la langue étrangère au niveau perceptif sur la base d'un continuum mesuré de façon empirique. La modification des catégories existantes et la création de nouvelles catégories sont deux processus qui exigent une réorganisation rigoureuse du continuum.

3.3.2. La notion d'optimal

Pour Gubérina P., les adultes qui ont une audition normale ne peuvent pas accéder à une perception correcte des sons d'une langue étrangère. Il a également voulu comprendre pourquoi des substitutions systématiques se font par les apprenants. A titre illustratif, ses étudiants croates de français n'arrivent pas à prononcer correctement le son [y], ils le remplacent de façon invariable par [i] ; de même, ils perçoivent la voyelle française [e] en [œ]. Alors que des étudiants de français ayant le russe pour langue maternelle perçoivent au contraire [y] comme [u] et [e] comme [o]. Dans cette même optique, et afin de trouver les fréquences optimales d'un son ou d'un mot, Gubérina se penche sur une recherche approfondie. En se disant, si les adultes qui ont une audition normale optent pour des substitutions systématiques ; action similaire aux personnes dures d'oreille qui font des substitutions de fréquences, des tonalités qu'ils entendent mal. Il est donc nécessaire de trouver des zones ou une zone de fréquences où le son langagier serait perçu de façon optimale.

Les expériences de Gubérina se réalisent au moyen d'un filtre octave qu'il emprunte à Radio Zagreb. Pour lui, les zones de fréquence très limitées de l'ordre d'une octave peuvent

assurer l'intelligibilité d'un son, un mot ou même une phrase. Il montre que, grâce à ce filtre d'octave, un son du langage ou un mot sera mieux perçu et compris dans une octave déterminée. Il prend comme exemple le mot /mu/ qui est mieux perçu entre 200-400 Hz et le mot /si/ entre 6 400-12 800 Hz. Il arrive à la conclusion qu'il est nécessaire de trouver d'abord la zone de fréquences qui convient pour que le son langagier soit mieux perçu.

3.3.3. Le rythme et l'intonation

Ces deux éléments sont propres à la prosodie qui sert à l'étude des phénomènes véhiculant l'information liée au sens telle que l'indique l'assertion, l'interrogation, l'exclamation...etc. Le rythme peut se définir comme une "*perception de la succession à l'intervalle plus ou moins régulier des accents démarcatifs dans un texte. Le rythme varie selon le débit, car plus on parle vite, moins il y a de pauses et d'accents.*"¹. Par contre l'intonation désigne une "*structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. Modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale, autrement dit, la courbe mélodique.*"² Quand nous parlons du rythme et de l'intonation, nous devons impérativement noter que le praticien de la MVT doit toujours tenir compte de l'influence qu'exercent ces deux facteurs. Cette influence se résume comme suit :

- le rythme et l'intonation ont une puissance permettant la reconnaissance des sonorités langagières ;
- le rythme et l'intonation servent à relier entre eux-mêmes des sons qui se succèdent, on parle des voyelles et des consonnes ;
- chaque son s'insère forcément dans une structure rythmico-intonative qui exerce son influence.

Le rythme et l'intonation sont alors des éléments principaux qui interviennent souvent dans la réalisation des segments paroliers ; ils sont parfois largement suffisants pour pouvoir remédier à une erreur articulatoire portant sur la prononciation défailante d'une voyelle ou d'une consonne. D'où résulte une véritable importance des éléments suprasegmentaux (rythme et intonation) définis et évoqués dès le départ par Peter GUBERINA, le fondateur de la méthode verbo-tonale (MVT) de correction phonétique.

¹ <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html> , consulté le 19/07/2019.

² Ibid.

3.3.4. La relation corps / phonation

Dans l'univers des sons, chaque son est dû à une complexité de mouvements qui se produisent à la fois par les organes participant à la phonation, nous parlons dans ce cas de la micro motricité. Dans le jargon de la MVT (c'est une motricité complexe et spécialisée); lorsque tout le corps intervient, nous parlons alors de la macro motricité. C'est une motricité qu'on peut voir, comme son nom l'indique ; elle appartient au corps dans sa totalité (ce terme est parfois utilisé par les orthophonistes). La parole, comme les gestes, est aussi un mouvement ; ce qui laisse dire qu'un rapport étroit existe entre les motricités micro et macro. Pour plus de clarté sur cette relation, nous prenons deux exemples différents pour expliciter le rapport de la phonation avec le corps :

- **Exemple1** : une personne en colère : elle fait de grands gestes en parlant, elle prononce des sons très tendus pour exprimer sa nervosité ;
- **Exemple2** : une personne fatiguée : ses articulations ne sont pas tendues ; au contraire, elles sont hypotendues, quand elle parle son intonation est peu marquée, ses gestes sont mous et médiocres.

En résumé, nous pouvons dire qu'un rapport de complémentarité existe entre le corps et la phonation, en tant que deux motricités, dans la remédiation de la prononciation défectueuse du FLE par le biais de la MVT.

3.3.5. La polysensorialité

Dans la prise d'information, la conduction aérienne n'est pas la seule responsable des sonorités parolières que l'on perçoit. D'autres fréquences peuvent ainsi être captées par la conduction vibro-tactile ou encore par la vision. A titre d'exemple, quand nous regardons un film où nous remarquons qu'il n'y a pas une synchronie entre les mouvements des lèvres et les propos prononcés par les acteurs du film, nous relevons un décalage entre la bande-son et l'image ce qui résulte de suite la sensation d'une gêne au niveau de la concentration et deviendra automatiquement désagréable pour le téléspectateur. De plus, ce même phénomène peut être perçu dans la perception et la production des sons chez les apprenants, le cas d'un enseignant prononçant un énoncé que l'apprenant, par procédé d'imitation, le prononcera différemment.

3.3.6. Le fonctionnement structuro-global en perception et en production

Le courant de la GESTLAT Théorie appelé aussi courant de la théorie de la forme, la MVT appartient à ce courant. Les tenants du courant de la GESTLAT Théorie s'intéressent beaucoup plus à la psychologie. Pour eux, l'esprit humain est très puissant: il explore, structure et organise le monde. L'assimilation des informations n'est pas passive, l'individu n'est pas censé d'accepter tout ce qui lui est proposé. Au contraire, il est conscient, actif et capable de construire des formes en vue de structurer des situations. De même, dans n'importe quel acte mental, le sens est dû à la perception de la tonalité d'une situation bien précise. L'individu se retrouve souvent dans une pluralité de situations d'où l'émergence du sens. Dans ce cas, il est appelé à identifier des structures de différents niveaux qui sont en relation avec des habitudes ainsi qu'avec un contexte situationnel adéquat.

La phonétique corrective de la MVT crée sur d'autres plans des habitudes articulatoires à installer non pas subitement mais progressivement chez l'apprenant. Ces habitudes ont pour objectif de pencher l'apprenant dans un univers perceptif lui permettant de se familiariser avec la langue étrangère dans la mesure où la perception de l'apprenant est bien guidée et orientée. Pour ce faire, les différents procédés de la correction phonétique constituent un excellent contexte, mieux dire un contexte optimal vu que ce dernier a été élaboré à partir d'une défectuosité soulevée et diagnostiquée par l'enseignant qui est le seul à reconnaître les lacunes, les défaillances et les besoins de ses apprenants.

3.4. Le système verbo-tonal et ses principes de bases selon " Petar Gubérina "

La langue étant considérée comme un instrument important et facilitateur de la communication, la MVT prend la perception pour un élément primordial qui mène à une bonne prononciation. Le concepteur de la MVT "Petar Gubérina", dans l'élaboration de ses recherches sur le monde des sourds, montre que le cerveau humain est très puissant car il structure une unité à la fois complexe et significative à partir d'un nombre restreint de phonèmes. Notre cerveau réalise cette structuration des sons appropriés en phonèmes d'une manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette même langue.

Cependant, en comparant la pathologie de l'audition à celle de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous constatons que la différence entre les deux est inexistante au niveau de la nature, mais elle existe plutôt au niveau du degré. En termes plus techniques, nous

relevons une *surdité pathologique* pour la *pathologie de l'audition* de la langue étrangère. Concernant la *pathologie d'apprentissage* de cette langue, nous observons alors une *surdité phonologique*. La méthode verbo-tonale se caractérise donc par un certain nombre de principes d'où son caractère spécifique. Ces principes de bases peuvent être présentés comme suit :

- Chaque son comme chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale ;
- Si le son du mot se transmet par des octaves non- optimales, l'oreille va l'entendre différemment. Autrement dit, le son émis sera déformé au niveau de l'oreille ;
- Les erreurs de prononciation sont le plus souvent dues à l'existence de plusieurs types de champs d'audition ;
- Entre la forme d'émission et la bande d'audition, la forme d'émission possède plus d'importance ;
- L'audition est un phénomène discontinu, c'est à dire, qu'il se répète d'une façon irrégulière.

A côté des principes précédents, il existe d'autres principes qui sont de *bases psycho-acoustiques* et d'autres *d'ordre général* :

3.4.1. Les bases psycho-acoustiques du système verbo-tonal

L'ensemble des études liées aux bases psycho-acoustique du système verbo-tonal montrent que la perception auditive constitue un phénomène global. Quand on perçoit une langue étrangère, ceci représente une défectuosité et fait appel à la notion du "*crible phonologique*"; ce qui permet de dire que chaque langue a un système de fautes propre à elle. Quant au conditionnement de l'audition, il est assuré non pas à partir de la phonation de la méthode articulatoire (MA), mais plutôt de **l'émission** afin d'aboutir à une prononciation inconsciente, automatique et non analytique de la langue étrangère par l'apprenant.

3.4.2. Des principes d'ordre général du système verbo-tonal

En matière de principes d'ordre général du système verbo-tonal, la phonétique doit prendre place dans l'étude de la langue : nous parlons de "*la phonétique en situation de communication*", c'est le cas pour les enfants qui apprennent leurs langues maternelles. D'autre part, même si l'assimilation du système phonologique se fait inconsciemment par des

approximations successives et non pas d'une manière intellectuelle, le privilège est accordé aux éléments prosodiques (rythme et intonation) dans la correction phonétique de la prononciation défailante par le biais de la MVT. Pour cette dernière, dans son application la plus rigoureuse, les erreurs relevant de l'articulation des sons du FLE par les apprenants constituent le point de départ.

4. REMEDIATION AUX LACUNES ARTICULATOIRES VIA LA MVT

La méthode verbo-tonale est actuellement très répandue dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à des apprenants sourds et malentendants, qu'ils soient enfants ou adultes. Les praticiens de cette méthode la mettent en œuvre pour montrer son efficacité sur la prononciation défailante des apprenants. Remédier à la prononciation incorrecte en utilisant la MVT a pour but de mettre en valeur le son mal apprécié par l'apprenant. Pour expliquer ceci, nous pouvons nous référer aux exemples suivants :

- un apprenant qui prononce [u] au lieu de [y] est un apprenant qui n'a pas bien perçu le caractère clair de cette voyelle [y] par rapport au [u], c'est ce qui est indiqué dans le tableau suivant qui illustre la classification des voyelles selon leurs traits acoustiques :

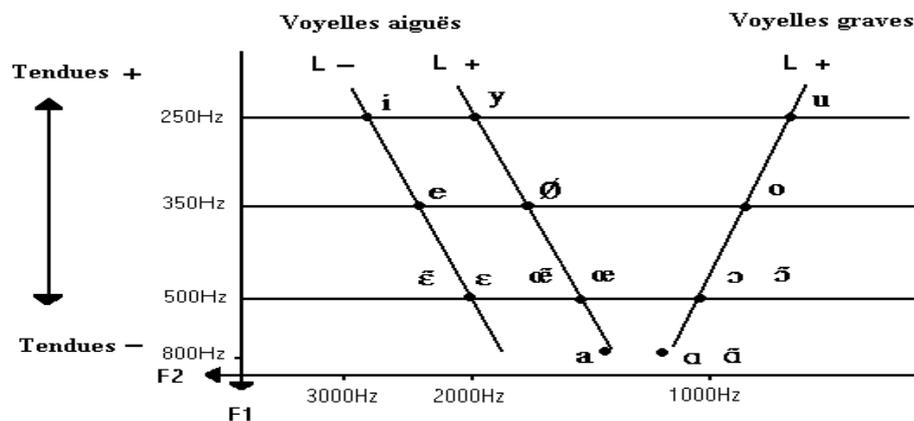


Figure 6 : Classification des traits acoustiques des voyelles du français

- un apprenant qui prononce [f] au lieu de [v] est un apprenant qui n'a pas assimilé le caractère détendu du [v] par rapport au [f] plus tendu, c'est ce qui est indiqué dans le tableau ci-après qui illustre la classification des consonnes selon leurs traits acoustiques :

	Aiguës		Neutres	Graves
	Labiales -	Labiales +		
Tendues +	t		k	p
	s		ʃ	f
	d		g	b
	z		ʒ	v
	n		ɲ	m
	l		R	
Tendues -	j	ɥ		w

Figure 7 : Classification des traits acoustiques des consonnes du français

- Alors, pour procéder à la correction phonétique des sons, il est préférable que l'enseignant fasse une comparaison entre le son erroné et celui visé. Ceci est réalisable tout en nous référant aux tableaux de classifications des phonèmes (présentés dans les détails précédents) pouvant aider à trouver les caractéristiques du son mal prononcé afin qu'il soit corrigé. La MVT offre différents moyens pour corriger une prononciation incorrecte. Ils sont le plus souvent classés par ordre de préférence, appelés procédés de correction phonétique :

4.1. Le recours aux éléments prosodiques (rythme et intonation)

Le recours au rythme et à l'intonation vise la mise en exergue des caractéristiques des sons qui ont été mal appréhendés. Ce recours favorise à la fois la correction des voyelles et des consonnes. En ce qui concerne la correction des voyelles, il faut d'abord prendre en considération les fréquences claires d'une voyelle (on la situe en sommet intonatif); ensuite, tenir compte des fréquences sombres d'une voyelle (on la situe à l'inverse dans une intonation descendante). Quant à la correction des consonnes, il est nécessaire de tenir compte en premier lieu du caractère tendu d'une consonne (on la situe en sommet de courbe intonative,

en début de mot); en second lieu, il importe de préciser le caractère relâché d'une consonne (on la place plutôt en fin de mot, et de préférence dans un creux intonatif).¹

A côté de la remédiation aux voyelles et consonnes défaillantes, il importe aussi de mettre en relief le phénomène d'accentuation qui, selon le dictionnaire de la Linguistique et des Sciences du langage, désigne " (...) une proéminence d'énergie articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement, un changement de fréquences dans le passage de syllabe inaccentuée à syllabe accentuée."² L'accentuation peut alors constituer aussi un excellent moyen pour une identification optimale du timbre :

- Afin d'assombrir une voyelle antérieure ou encore éclaircir une autre postérieure : on doit les placer en position atone ; c'est à dire qui ne reçoit pas d'accent ;
- Par contre, pour éclaircir une voyelle antérieure ou assombrir une voyelle postérieure : on les place en position tonique car "*le terme d'accent tonique (...) a fini par désigner l'accent de force ou accent dynamique*"³

4.2. Le recours à la phonétique combinatoire

La phonétique combinatoire est une phonétique qui vise à résulter un changement combinatoire entre les sons paroliers. Selon le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage, il s'agit d'une "*modification phonétique que subit un phonème au contact d'un phonème voisin et qui résulte en général de la tendance à l'assimilation.*"⁴ Aussi, si l'existence de l'influence entre les sons dans la chaîne parlée est une évidence linguistique, la phonétique combinatoire constitue en FLE un procédé de correction phonétique puisque les sons s'influencent les uns les autres : l'influence des voyelles sur les consonnes, l'influence des consonnes sur les voyelles et l'influence des consonnes entre elles. Dans ce contexte, Pietro INTRAVAIA en discutant des sujets en phonétique combinatoire recommande de "*choisir pour la correction des voyelles et des consonnes une combinatoire phonétique optimale, un entourage phonétique favorable, c'est-à-dire accoler au son à*

¹ La position que prend le "son" dans le mot et sur la courbe intonative constitue deux procédés indépendants mais qui peuvent se rejoindre afin d'obtenir un résultat optimal.

² Jean DUBOI, op.cit., pp. 3-4.

³ Ibid. p.485.

⁴ Ibid., p.92.

l'étude un autre son qui en accentue les caractéristiques acoustico-articulatoires."¹ Selon ce point de vue, la phonétique combinatoire s'intéresse au travail de correction phonétique (faisant l'objet d'une question lors de la phase pratique) afin de joindre les éléments qui éprouvent les mêmes faits articulatoires ou acoustiques pourvu qu'ils soient convenables aussi bien en production qu'en perception. Le travail de correction phonétique combinatoire consiste d'autre part à désunir les éléments divergents aux niveaux articulatoire ou acoustique.

4.3. Le recours à la prononciation nuancée

Cette manipulation consiste en une déformation artificielle du "son " pour pouvoir optimiser son caractère qui a été mal perçu. Pour illustration, en comparant les sons [e], [Ø], [o], nous remarquons que [e] est plus clair que [Ø], lui-même plus clair que [o]. Si un apprenant prononce [e] au lieu de [Ø], c'est qu'il a mal perçu le caractère sombre de la voyelle [Ø] : afin d'assombrir le timbre de cette voyelle, on peut alors faire tendre ce son [Ø] vers le son [o]. Le schéma suivant peut nous expliquer ce procédé de correction phonétique : [e] <faute < [Ø] > tendre vers > [o]

En ce qui concerne la correction des consonnes, la même procédure va être adoptée sachant que la comparaison entre les consonnes réside au niveau de la tension. Pour ce faire, nous prenons la consonne [f] prononcée [v]. Pour relâcher cette consonne, nous la mettons en position intervocalique ou finale, nous la mettons en contact avec la voyelle [a] comme c'est le cas dans: "avare" : [avar].

Ces procédés peuvent se combiner en vue d'obtenir un meilleur résultat. Pour mettre en évidence les caractéristiques du son [y] assimilé [u], nous allons non seulement l'entourer de consonnes claires, mais aussi le placer en sommet de courbe intonative, comme présenté dans l'énoncé suivant :

- ▶ "Il t'a parlé de ses études ?" : [iltaparledØsezetyd?].



¹ Pietro INTRAVAIA, "*La phonétique combinatoire*", 01/01/2014 in <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-5-La-phonetique>, consulté le : 07/06/2020.

Dans ce cas précis, la courbe représente l'intonation montante de la question posée laquelle favorise la clarté du son [y]. De plus, ce dernier entouré des sons [t] et [d], se trouve dans un contexte facilitant.

5. METHODE ARTICULATOIRE (MA) ET METHODE VERBO-TONALE (MVT)

5.1. La méthode articulatoire : principes généraux et fondements de base

5.1.1. Les principes généraux adoptés en vue de l'organisation d'une ressource

La méthode articulatoire "MA" existait déjà avant l'avènement même de la méthode verbo-tonale. Elle était utilisée et l'est toujours aujourd'hui dans le domaine de correction phonétique en L2 grâce au degré d'efficacité et d'appréciations souvent contestables par beaucoup de phonéticiens. Or, des recherches confirment que peu et même rares sont les apprenants qui sont passionnés par la correction phonétique. Cette activité leur est, en fait, le plus souvent imposée par l'institution ou encore par les professeurs qui sont eux aussi peu motivés et n'ayant pas un véritable désir pour la correction phonétique

En comparant un manuel des années 60 et ceux des années 80/90, les spécialistes confirment qu'ils ne prouvent pas de grandes distinctions ; les seules modifications relèvent du niveau cosmétique : elles n'ont d'effet qu'en apparence. Ces modifications peuvent se manifester sous forme de schémas plus colorés, des illustrations davantage variées ainsi qu'une présentation générale plus attrayante, mais pas toujours. Concernant le contenu de ces manuels, qu'ils soient en version papier ou électronique, nous notons qu'il est toujours identique à ce qui est cité ci-dessus ; les seules différences entre les différents ouvrages sont légères et inopérantes. En effet, la MA met l'accent sur des représentations et des principes immuables d'où son caractère intemporel.

Au cours des années 70 – 80, les consignes "Écoutez"/"Répétez"/ Comparez / "Lisez", ont constitué le noyau des manuels et elles étaient combinées différemment. Afin d'acquérir un son donné, ces manuels comportaient des exercices structuraux ayant pour but à reproduire des suites de mots isolés, des mots se distinguant selon le principe des oppositions phonologiques, des phrases contenant généralement plusieurs occurrences du son visé. Nombreux sont les exercices proposés dans ces ouvrages de phonétique corrective dont les consignes sont bâties autour des activités que nous présentons ci-après sous forme de cycle :

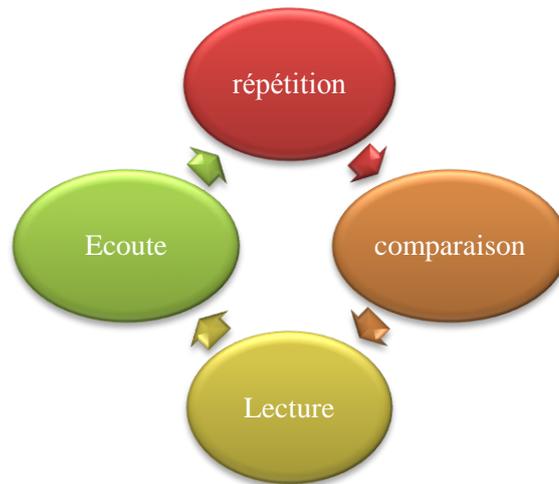


Figure 8 : Cycle représentatif des consignes de correction phonétique

A la fin des années quatre-vingt, une étude comparative montre que les ouvrages destinés à la correction phonétique en langue étrangère sont plus opérants par rapport à ceux des années précédentes, aussi bien sur le plan du fond que celui de la forme. Dans ces ouvrages, on distingue cinq types d'exercices :

- Exercices de perception et de discrimination auditive ;
- Exercices de sensibilisation aux éléments prosodiques (rythme et intonation) et à des compétences un peu particulières du français oral : phénomènes de liaison, d'élision, d'assimilation...etc. ;
- Exercices faisant le lien entre phonie / graphie, renforcés parfois par des tableaux explicatifs ;
- Une diversité d'exercices ludiques;
- Exercices de répétition pouvant subir une certaine classification qui insiste sur le fait de les regrouper sur la base de cinq grands supports que nous présentons comme suit :

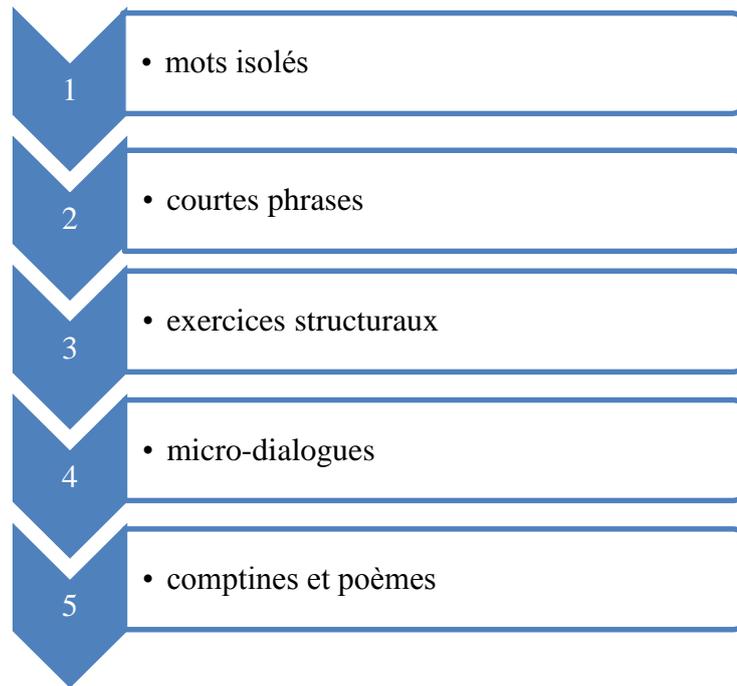


Figure 9 : Supports des exercices de répétition

De nos jours, la majorité des ouvrages de correction phonétique comportent un cédérom (CD) sur lequel sont gravés des enregistrements et des exercices proposés. Notons aussi que le Net offre la possibilité d'accéder à une variété d'activités de correction phonétique à travers plusieurs documents sonores efficaces consultables sur des sites web.

5.1.2. La MA de correction phonétique et ses fondements de base

Le principe fondamental de la MA est très simple du moment qu'il demande une connaissance explicite et détaillée des gestes articulatoires d'un son en vue de réaliser une bonne prononciation du son visé. Pour ce faire, les exercices se présentent sous forme d'une hiérarchisation qui les range du plus simple au plus complexe. Pour l'exemple, travailler le son [y], il est attendu de nous de parcourir les étapes suivantes :

a) sons isolés :

- son cible prononcé seul : [y], [y], [y] ...
- son cible opposé à un autre son " voisin" : [y] – [u]... ; [y] – [i]

b) sons dans syllabes isolées :

- [y] seul: [cy], [my], [by], [vy]...

- [y] en opposition avec un son " voisin " : [my] [mi] ; [my] [mu]

c) sons dans mots isolés :

- cursus, furieux, brûlé, dépourvu, allure...
- [y] en opposition avec un son " voisin " : lit, lu, loup...

d) sons dans membres de phrases :

- pull, la rue, on a su...

e) sons dans phrases complètes ;

- J'ai vendu un beau pull, on s'est vu dans la rue, on a su l'expérience que tu as vécu...

En conclusion, la figure proposée ci-dessous présente une vue d'ensemble de la démarche de la MA :

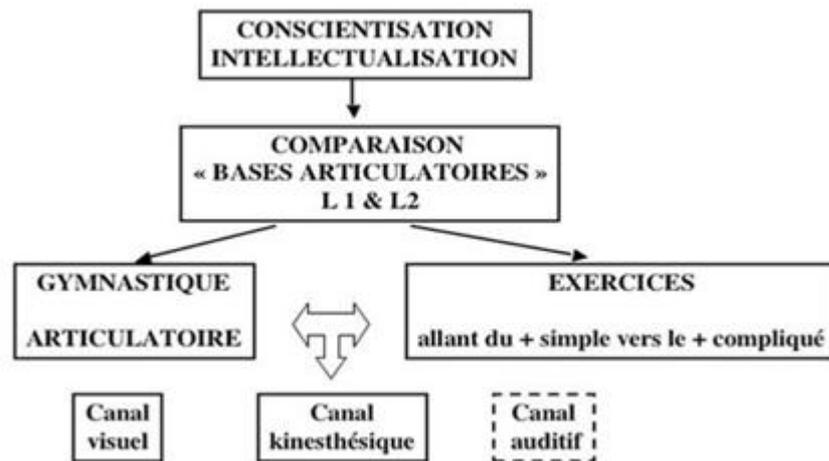


Figure 10 : La démarche d'ensemble de la méthode articulatoire¹

En analysant ce schéma, nous constatons que des pointillés entourent le canal auditif. Ceci s'explique par le fait que l'intérêt de la MA s'oriente presque totalement vers les aspects articulatoires sans trop tenir compte des paramètres auditifs. En réalité, la méthode articulatoire évacue tout ce qui se rapporte aux phénomènes et processus auditivo-perceptifs

¹ Michel Billières, "*Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale*", in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>, consulté le : 27/07/2019.

à l'opposé de la théorie de Liberman. Cette dernière n'a à priori aucune application pratique en didactique des langues, néanmoins elle a constitué une source d'inspiration riche pour des recherches en psycholinguistique.

Michel BILLIERES ajoute que Liberman et Al, dans leurs écrits sur "*la théorie motrice*" (MotorTheory)¹, reconnaissent que l'auditeur possède cette capacité à extraire les gestes articulatoires provenant du signal acoustique émis par le locuteur. Par conséquent, la perception des sons paroliers ainsi que les différentes combinaisons qui leur sont propres se fait de manière tout à fait correcte.

En phonétique, le signal perçu et les segments phonétiques correspondants sont deux choses qui se conviennent, et faites également pour aller ensemble, elles forment, donc un couple. Pour donner un peu plus d'éclaircissements sur la situation, nous prenons l'exemple d'une personne parlant à voix basse ou se trouvant dans un endroit bruyant, c'est à dire le signal est peu intelligible. Sur le coup, l'auditeur revient sur ses connaissances pour en faire une interprétation des parties dégradées en vue de reconstruire mentalement le signal jusqu'à en reproduire une synthèse constituant des rapports d'analogie avec le signal d'origine.

Compendieusement, l'enfant ne doit pas se forcer à "apprendre" dans sa L1 les correspondances ou mieux dire les couplages entre sonorités parolières perçues et mouvements articulatoires associés. Ces appariements s'acquièrent inéluctablement au fur et à mesure du développement d'expériences langagières de l'enfant. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'un individu s'expose à une langue étrangère ; il confronte des nouveautés et pour les sons paroliers, et pour les gestes articulatoires.

La divergence entre la MA et la théorie de Liberman réside donc dans le fait que cette dernière s'intéresse à jumeler la perception avec la production, dit autrement, elle cherche à les joindre. En revanche, la MA, pour ce qui la concerne, ignore tout lien avec les processus d'audition/perception.

5.1.3. Les facteurs de "succès" de la MA de correction phonétique en L2

Nous procédons dans cette étape à l'explication des raisons du succès de la méthode articulatoire. Cette dernière a marqué une réussite remarquable en phonétique corrective

¹ LIBERMAN, A. L., "*Perception of the speech code*", in Psychological Review, n° 74, 1967, pp. 61-431. LIBERMAN, A. L., MATTIGLY, I. G. "*The Motor Theory of Speech Production Revisited*", in Revue Cognition, n° 21, 1985, pp. 1-36.

appliquée à la didactique des langues pendant des décennies. Ceci est dû à la simplicité de la MA et au fait qu'elle s'éloigne largement des chemins compliqués qui entravent les démarches du professeur qui lui constituent des barrières majeures. A ce propos, nous reconnaissons que

"la méthode articulatoire repose sur des prérequis minimalistes en phonétique. Il suffit de savoir ce que recouvrent des expressions comme point d'articulation, degré d'aperture, consonne dentale ou encore voyelle postérieure pour comprendre les explications données dans les manuels, d'autant plus qu'elles ne sont pas développées et versent fréquemment dans le simplisme."¹

Ce qui peut être retenu de cette citation, c'est que la MA est basée sur des connaissances préalablement nécessaires en matière de phonétique telle que les lieux d'articulation, l'aperture, la labialisation, la nasalité, la sonorité, la position du son au niveau de la langue...etc. Toutes ces informations ne se classent guère dans la case approfondie de la phonétique, elles relèvent au contraire du taux minimum d'informations couvrant les sons paroliers du signal acoustique émis.

Une seconde raison peut également justifier le succès de cette méthode reste le fait que nous visons la formation superficielle des enseignants de langues en matière de phonétique corrective appliquée à la didactique des langues. Les manuels de phonétique corrective relatifs à la MA sont conformes à la formation reçue par le professeur en phonétique. La plupart du temps, la formation des professeurs consiste notamment à les faire apprendre des informations portant sur l'art de conduire une classe : des techniques pédagogiques et même sur les démarches à suivre afin de transmettre des savoirs linguistiques tels que le lexique, la grammaire, la morphologie ou la syntaxe...etc. Donc, l'enseignant de langue étrangère est peu préparé à faire face aux lacunes et déficiences articulatoires de ses apprenants à cause d'une formation défectueuse qu'il reçoit en matière de phonétique. Ce qui ouvre par conséquent l'horizon devant la MA pour occuper une place prépondérante parmi les méthodes de correction phonétique.

En somme, la méthode articulatoire est considérée comme immuable dans la mesure où elle a préservé son état stable pendant longtemps, sans aucune progression. Cette absence d'évolution au niveau des procédés de la MA apparaît clairement dans les schémas

¹ Michel Billières, "*Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale*", in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq04P0101.html>, consulté le : 29/07/2019.

articulatoires proposés qui sont toujours récurrents accompagnés des mêmes commentaires dominants. Dans ce contexte, nous revenons à la tâche du professeur dans une classe de langue étrangère et nous en distinguons trois catégories d'enseignants :

- Une première catégorie représente un professeur débutant rassuré car il arrive à comprendre les explications fournies ;
- Une seconde catégorie représente un autre professeur ayant plus d'expérience par rapport au premier ; il peut un jour s'investir totalement dans la résolution du problème de l'enseignement de la prononciation en l'affrontant avec détermination et en recourant au énième manuel mis sur le marché par les éditeurs ;
- Une troisième catégorie tient compte d'un professeur perfectionniste et désire parfaire l'enseignement de la phonétique ; il reproche aux manuels de phonétique le fait qu'ils aient pratiquement le même contenu, et sans innovation dans le domaine.

5.2. Risques et insuffisances de la MA dans une optique verbo-tonaliste

Selon Michel Billières, la MA prouve de nombreuses lacunes en comparaison avec la MVT. Nous traitons alors, dans la présente section, le point se rapportant aux lacunes et insuffisances de la MA en nous basant essentiellement sur les différents principes de la MVT. Ceci a pour objectif premier d'insérer certains apports de la MVT de phonétique corrective appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

5.2.1. La démotivation

La MA de correction phonétique mène un très grand nombre d'apprenants de langues étrangères à rencontrer délibérément un bourrage de crâne. Les cours de phonétique articulatoire qui leur sont proposés venant en alliance avec les mêmes schémas ne répondent pas aux attentes et besoins des apprenants. C'est pour cette raison qu'un handicap psychique naît chez l'apprenant sous forme d'une démotivation envers l'apprentissage de l'aspect prosodique de la langue étrangère. En effet, ce sont la redondance, la monotonie et le caractère peu motivant des exercices proposés qui en sont la cause. De quoi en résultent par la suite un travail artificiel loin d'être utile pour les apprenants du moment que ce travail de correction phonétique repose sur la prononciation d'un son isolé ; des suites de syllabes vides en signification " logatomes " ; enfin des mots isolés et des phrases décontextualisées à la fin des exercices.

Partant du principe que nul ne peut prendre conscience des gestes articulatoires très fins et complexes réalisés lors de la prise de parole en langue maternelle, la MVT expulse toute activité servant l'intellectualisation de la matière phonique puisque parler sa langue maternelle se fait de manière tout à fait volontaire. A ce propos, nous nous arrêtons pour nous poser la question si le travail de correction phonétique demande nécessairement que l'individu se rende compte des mouvements relevant de l'articulation de la langue étrangère. Suivant les fondements de la MVT, cela paraît inutile étant donné qu'il provoque de nombreux risques dont une inhibition de la spontanéité du sujet parlant, la peur d'ouvrir la bouche par crainte de se tromper en prononçant un son quelconque ou encore de former ridiculement une occasion de moquerie devant ses camarades. Ainsi, il importe de dire que la MVT s'appuie surtout sur ces détails en vue de ne pas privilégier les cours théoriques et elle opte beaucoup plus pour l'apprentissage en situation.

Pour ce faire, l'apprentissage phonétique doit impérativement prendre un temps particulier pendant la séance où le professeur pourrait se munir de certains documents sonores permettant aux apprenants de se baigner dans une mer sonore avec intervention du professeur de temps à autre en vue de corriger les erreurs articulatoires commises par les apprenants. Cet effort permet de créer chez l'apprenant un sentiment de dynamisme, il sert à éveiller son intérêt afin d'être plus motivé vis à vis de l'apprentissage de la prononciation : de cette manière, il arrive à se convaincre que son professeur est soucieux de lui et cherche à l'aider à prononcer correctement les différents sons de la langue étrangère.

5.2.2. La non-prise en compte des facteurs relevant de l'audition/perception

La MA, comme nous l'avons déjà vu, insiste et se fonde essentiellement sur des exercices relatifs à l'articulation d'où son nom. D'après les exercices qu'elle propose, cette méthode de correction phonétique ne tient pas compte des paramètres de perception puisque elle se base sur la prononciation des sons isolés pouvant se rapporter à n'importe quelle langue, ils sont hors contexte. C'est ce qui empêche forcément de parvenir à un résultat productif, du moment que la MA est caractérisée par cette ignorance des facteurs d'audition et de perception.

La MVT, par contre, répond au principe dictant que les sons paroliers s'influencent mutuellement dans la chaîne sonore tout en introduisant les facteurs d'audition et de perception dans le travail de correction phonétique à travers les entourages dits facilitants.

5.2.3. La place de la prosodie dans l'enseignement de la phonétique

Nombreux sont les manuels de phonétique corrective qui mettent l'accent sur les voyelles et les consonnes quand il s'agit de la méthode articulatoire, alors que le rythme et l'intonation n'en prennent qu'une part médiocre ; ils passent sous silence. Les études montrent clairement que les éléments segmentaux et suprasegmentaux ne sont pas étroitement liés dans une perspective de MA vu qu'elle néglige carrément tout ce qui relève des paramètres prosodiques.

Contrairement à la MA, les rapports naturels alliant les éléments segmentaux et suprasegmentaux dans la MVT ne sont pas sous-jacents parce qu'elle s'occupe amplement du rythme et de l'intonation. Pour les phonéticiens verbo-tonalistes, le rythme et l'intonation jouent un rôle capital en langue étrangère car ils sont en étroite relation avec la syntaxe. A ce titre, si les règles syntaxiques canoniques sont déjouées en oral spontané, c'est l'intonation qui permet de remédier au manque et de réparer les déficiences afin de rétablir le sens.

5.2.4. L'ignorance de la relation corps/phonation

Dans une perspective de MA, l'intérêt accordé à la phonétique est extrêmement restreint vu qu'il ne va pas au-delà de la zone décrite sempiternellement par les schémas articulatoires, déjà mentionné, où il a été démontré que la MA exige des normes rigides. Au cours d'une activité de correction phonétique, de nombreuses consignes strictes sont proposées à l'apprenant : ce dernier doit rester assis le buste bien droit sur sa chaise en vue de ne pas empêcher le bon fonctionnement du diaphragme, il ne doit pas trop baisser sa tête ni trop la relever pour éviter le blocage du larynx...etc.

Suivant la MVT, l'idée globale est que la parole, est du mouvement. En parlant, des gestes para-verbaux se produisent avec de différentes parties du corps tel que les mains, la tête, etc. Ces gestes dits para-verbaux assurent la ponctuation et le rythme du discours afin de structurer la communication. Selon Michel Billières, faire un recours au geste constitue une procédure qui facilite le travail de correction phonétique, du moment que le langage phono-gestuel aide l'apprenant à produire correctement un son, un rythme ou une intonation. Pour lui, les gestes para-verbaux :

- ▶ sont naturellement conformes à l'organisation temporelle du langage : son tempo, ses pauses, ses accents ;

- ▶ améliorent la transmission de l'information dans le but de la préciser au cas de différences affectives délicates ;
- ▶ relie la production de la parole avec l'organisation musculaire tonique de l'ensemble du corps.

5.2.5. La dévalorisation des phénomènes de compensation et de coarticulation

5.2.5.1 La compensation

Le phénomène de compensation constitue une condition favorable aux procédés articulatoires vu qu'il leur permet de donner souvent un résultat pareil. C'est le cas d'un individu parlant la bouche pleine comme un premier exemple : cela engendre que les descriptions standards de la phonétique articulatoire ne se conviennent plus avec la forme et le volume des résonateurs.

Un deuxième exemple explicitant toujours le phénomène de compensation peut être ainsi évoqué : celui d'une personne parlant avec une cigarette entre les lèvres. Le fait de parler en fumant conduit vers une neutralisation du degré d'aperture du canal buccal sans aucun empêchement au niveau du processus de compréhension, c'est à dire, nous arrivons malgré tout à nous faire comprendre. Ceci s'explique en conséquence par un autre phénomène appelé "la boucle audio-phonatoire" qui intervient instantanément comme une contre réaction contrôlée par l'oreille externe. C'est un circuit se réalisant quand une personne parle pour en constituer une suppléance aux possibilités restreintes des organes phonatoires. Ici, le principe en est donc simple : au cas de problème au niveau du canal vocal, le phénomène de compensation s'effectue dans un autre endroit en vue de préserver le message dans sa totalité.

La boucle audio-phonatoire sert donc à faire une correction immédiate d'un lapsus par exemple qui est une erreur involontaire faisant dire à une personne autre chose que ce qu'elle avait prévu d'exprimer. En termes plus techniques, l'oreille intervient de son côté lors de la réalisation de la parole, comme l'indique Michel Billières : "*ceci signifie que nous parlons aussi avec notre oreille.*"¹ En conséquence, ce que nous retenons comme critique à

¹ Ibid., 2002, p. 29, consulté le : 31/07/2019.

la MA, c'est qu'elle néglige pleinement ce phénomène naturel dit "la compensation" qui, selon le point de vue de Borrell A.,¹ nous apprend que :

- ▶ la cible auditive est plus importante que les gestes articulatoires qui la conditionnent ;
- ▶ cette cible peut être atteinte par des gestes articulatoires différents, en "compensant" par rapport à la réalisation "normale" ;
- ▶ le résultat est atteint sur le coup, cela ne nécessite ni le moindre essai, ni des approximations successives puisque ; la compensation se fait sans ébauche, selon Borrell.

5.2.5.2 La coarticulation

Lors de la réalisation de la parole, les sons produits ne coïncident jamais avec les descriptions qui leur sont attribuées dans les manuels de phonétique articulatoire. En effet, des phénomènes d'anticipation et de réajustement se produisent suivant l'influence réciproquement née entre les différents sons au sein de la chaîne parlée. A ce propos, les consonnes du mot "brusque", réalisées avec un arrondissement des lèvres, ne sont cependant pas toutes labialisées mais influencées par la voyelle arrondie [y]. Nous constatons alors que le décalage entre la réalisation réelle des sons et leurs caractéristiques articulatoires est permanent. Un phénomène servant l'équilibre entre ces deux faits s'appelle "la coarticulation", cette dernière permet de réaliser les sons paroliers avec une grande économie de mouvements articulatoires, ce qui constitue évidemment un gain de temps. Il s'ensuit que le phénomène de "coarticulation" est donc omniprésent parmi les procédés de la MVT du moment qu'elle y fait recours surtout lors de la correction phonétique des sons défaillants par le biais des entourages facilitants.

¹ Billières M, " *Méthode verbo tonale et FLE : éléments de bibliographie*", Avril 2014 in <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-et-fle-elements-de-bibliographie/>, consulté le : 29/11/2019

Conclusion

Nous arrivons à la fin de ce chapitre au cours duquel nous avons tenté d'aborder deux points très importants : d'une part, les raisons d'une mauvaise prononciation des sons du FLE ; d'autre part, les démarches adoptées par les spécialistes en phonétique corrective en vue d'assurer aux apprenants une bonne communication en langue française.

Nous avons par ailleurs décrit de manière très détaillée les principes de base d'une méthode de correction phonétique (MVT) : une méthode qui répond presque à toutes les attentes d'un enseignant de langue étrangère, un enseignant soucieux des besoins de ces apprenants et désire remédier à l'aspect prosodique de la langue. Le système verbo-tonal peut, comme nous l'avons dit ci-dessus, répondre aux attentes d'un enseignant de langue puisque nous estimons que son application touche à toutes les dimensions du langage oral qu'elle soit la prononciation des sons (voyelles et consonnes), les éléments prosodiques (rythme et intonation) et le langage du corps (mimo-gestualité).

En plus et dans le but de justifier à quel niveau la MVT est efficace, nous avons essayé de la comparer avec une autre méthode : celle dite " méthode articulatoire" (MA) qui est, elle aussi, une méthode de correction phonétique. Les résultats de cette comparaison nous ont permis d'aboutir à une réalité selon laquelle la MVT atteint un succès considérable par rapport à la MA étant donné qu'elle met en exergue plusieurs facteurs primordiaux constituant des éléments quasi-totalement présents, mais absents dans les principes de la MA, nous pouvons citer pour l'occasion : la motivation des apprenants, la considération de la prosodie, la relation du corps avec la phonation...etc.

DEUXIEME PARTIE

PRATIQUES ET RESULTATS DU TERRAIN

Premier Chapitre

**Exploitation de la méthode verbo-tonale :
pour
une éventuelle remédiation aux lacunes articulatoires**

Introduction

Ce premier chapitre de cette deuxième partie est d'ordre pratique. Dans celui-ci, nous allons nous rendre sur le terrain pour comprendre les difficultés de prononciation, rencontrées par les apprenants. Il s'agit pour nous d'exposer le problème des défaillances et des insuffisances phonétiques chez un public plus au moins jeune dans l'apprentissage du français langue étrangère. En fait, nous avons qualifié ce public de "jeune" non pas suite au critère d'âge ni même à celui d'appartenance en classe, mais en réalité suite au niveau très faible de compétence de ces apprenants en matière de prononciation. C'est pourquoi, il est opportun de dire que, ce qui distingue la première partie d'ordre théorique de celle-ci - en ce qui concerne bien sûr les données et les diagnostics liées au phénomène de prononciation - c'est que la présente partie, avec ses deux chapitres, va prendre en charge plusieurs éléments et aspects de la vie scolaire, de la vie familiale et personnelle de chaque apprenant et les conditions spatio-temporelles et psychosociologiques dans lesquelles s'opère l'apprentissage. L'objectif en est de voir d'abord si les cas de défaillances de prononciation qui vont être détectés pourraient-ils être réparés et, par conséquent, espérer une remédiation et un changement des mauvaises habitudes et comportements langagiers. Ensuite, par quels moyens pourrions-nous adopter une telle méthode pour faire face à ces entraves empêchant la bonne prononciation ? Enfin, devant une telle situation de prononciation défectueuse, la méthode verbo tonale – qui fera l'objet du présent chapitre – est-elle parmi plusieurs autres méthodes la plus adéquate et la plus efficace pour résoudre le problème de prononciation et permettre par la suite une excellente compréhension ?

Trois grands axes forment le contenu de ce chapitre et traitent en l'occurrence l'expérimentation : présentation et description ; réalisation et résultats ; avantages et inconvénients de l'expérimentation. Il sera donc question de définir les étapes du déroulement de l'expérimentation précédées par la dénomination du public et suivi d'indication sur le lieu où devrait s'accomplir la phase pratique. Cet axe contient aussi les observations de classe, la détermination du corpus et la méthode de travail pour qu'au final, il soit clôturé par les objectifs.

En ce qui concerne le deuxième axe, il sera consacré aux trois grands moments d'analyse, d'application de la MVT, la découverte et l'interprétation des résultats de la MVT : le pré-test, le test et le post-test. La remédiation aux voyelles, consonnes, intonations

et aux rythmes nuancés feront l'objet de ce deuxième axe et sur lesquels nous allons interpréter les résultats.

Enfin, le troisième axe sera considéré comme évaluatif ; il fera l'objet d'une vision personnelle mais logique pour valoriser et apporter quelques remarques critiques sur la MVT. Il s'agit de retenir tout ce qui est positif et favorable, mettre également l'accent sur les contraintes ou ce qui ne peut pas être adéquat aux conditions et au climat dans lesquels devrait être appliquée la MTV

1. PRESENTATION ET DESCRIPTION DE LA PHASE EXPERIMENTALE

L'expérimentation que nous avons effectuée a pour finalité de suivre, étape par étape et à travers le temps, la progression de la prononciation des sons du FLE chez le public choisi. Elle "s'englobe" dans l'application d'une méthode de correction phonétique qui est "La Méthode Verbo-Tonale". Cette dernière sert à corriger, par le biais de ses différents procédés déjà cités dans les détails précédents, les lacunes relevant de la prononciation défectueuse des sons du FLE auprès de l'échantillon visé.

1.1. Raisons de dénomination du public

Dès le départ, il faut souligner que le choix du public n'a pas été aléatoire ; au contraire, cette expérimentation s'est déroulée auprès d'un groupe de collégiens se préparant à passer leur Brevet d'Enseignement Moyen "BEM" ; c'est à dire, des apprenants de 4^{ème} moyenne. Cependant, il faut avouer qu'au début de cette expérimentation, nous avons pensé nécessaire de réaliser cette partie pratique avec un autre public de niveau plus élevé et qui devrait appartenir à un établissement d'enseignement supérieur ; l'université comme lieu par excellence d'appliquer la MVT auprès d'apprenants adultes "des étudiants", plus précisément ceux de la première année licence de français. Ce choix était de raison du moment où la séance désignée était celle où se réalisaient les travaux dirigés (T.D) du module "*Compréhension et Expression Orales*". En ce moment-là, nous avons bien cru que ce choix de module et de séance était le meilleur et le plus adéquat à notre démarche du moment qu'il va nous permettre de suivre et corriger l'articulation des étudiants en langue étrangère apprise dans le cadre du FLE.

De cette conviction, nous sommes parties et avons procédé à l'exécution des différentes parties de la méthode envisagée. Cependant, après quelques séances de

diagnostic, nous avons conclu que le groupe d'étudiants qui devrait faire l'objet d'une telle expérimentation ne pouvait pas être le groupe parfait et convenable à notre étude expérimentale. En réalité la seule raison qui pourrait justifier le non recours à ce public universitaire est le fait que cette méthode de correction phonétique appelée la MVT demande une prononciation endommagée ; autrement dit, elle nécessite une ampleur de lacunes articulatoires pour qu'elle puisse être appliquée. Comme ces étudiants ne remplissaient ce critère au niveau de leur prononciation, ils ne pouvaient aucunement être le bon échantillon pour l'obtention de résultats fructueux.

En conséquence, ce fait a constitué un premier obstacle pour nous, un fait qui nous a incité à nous retourner vers un autre public dont la prononciation des sons du FLE est nuancée de façon considérable, mieux dire remarquable nécessitant d'être corrigée et améliorée. Après un long parcours, nous avons décidé de travailler avec le public que nous considérons le plus adéquat à ce genre d'expérimentation, celui "des apprenants de la 4^{ème} année moyenne". Le public de la présente étude pratique est alors constitué d'un groupe d'adolescents apprenant le français comme étant une langue étrangère en situation formelle ; en d'autres termes, l'apprentissage du FLE de ces apprenants s'inscrit dans un cadre officiel à l'intérieur d'une école publique et sous la direction d'une enseignante de la matière.

1.2. Etapes du déroulement de l'expérimentation

Comme le travail de correction phonétique nécessite beaucoup de temps pour obtenir des résultats satisfaisants et atteindre les objectifs fixés, nous avons consacré la totalité de l'année scolaire 2018 - 2019 à la réalisation de l'expérimentation durant laquelle chaque trimestre prend en charge un volet bien précis. Nous pouvons dans ce qui suit discuter les trois grandes tâches à accomplir dans cette expérimentation :

- ***L'évaluation diagnostique :***

Cette tâche a été réalisée auprès du public choisi pour pouvoir identifier le niveau réel de ces apprenants en matière de prononciation : mesurer leurs forces et préciser leurs points faibles et lacunes. Ceci est primordial pour nous puisqu'il nous permet de dessiner l'itinéraire adéquat et savoir quel chemin emprunter.

- ***Le passage d'une prononciation nuancée à une autre plus correcte :***

Après avoir fait le bilan auprès du public choisi, nous avons remarqué qu'il était possible de détecter l'erreur et définir sa nature. La tâche donc à accomplir est de faire passer les élèves d'une prononciation nuancée à une prononciation plus ou moins correcte ; c'est-à-dire mesurer la progression de la correction des erreurs en faveur de l'apprenant. Il est pour nous clair d'adopter la thèse selon laquelle passer d'un stade de prononciation nuancée à un autre stade de prononciation correcte est faisable par le biais de la MVT; cette méthode de correction phonétique a pour objectif de corriger des défaillances articulatoires installées chez les apprenants.

- ***Mettre l'apprenant en contact avec des supports audio :***

Cette troisième tâche est le résultat de la MVT une fois appliquée. Les études théoriques ont confirmé l'importance de mettre l'apprenant en contact avec des supports audio afin de réaliser une parole la plus authentiquement possible. Pour ce faire, nous avons dans le cas de notre expérimentation suivi la démarche relevant de la pré-écoute pour mémoriser la première prononciation des apprenants ; l'écoute avec pour but l'identification de la prononciation donnée par le support audio et de la mémoriser, enfin la post-écoute dans la perspective d'inciter l'apprenant à prononcer de manière autonome, tout en imitant la prononciation originale (celle du support audio).

1.3. Lieu d'accomplissement de la phase pratique

L'expérimentation que nous décrivons s'est déroulée au sein d'un Collège d'enseignement moyen " CHADLI Ahmed de Sidi Okba, Biskra". C'est dans une salle de classe en présence d'un groupe d'élèves que nous avons entrepris notre travail. Aussi, des séances supplémentaires ont été programmées en vue de réaliser le travail de correction phonétique auprès de l'échantillon.

Quant à l'organisation des salles et la disposition des élèves, nous rappelons que dans les écoles algériennes, les salles de classe ont généralement les tables et chaises disposées en rangées et face au tableau. Cette disposition classique permet à l'enseignant de voir l'ensemble de la classe d'un côté, et les apprenants n'ont pas à se dévisser le cou dans le but de voir le tableau et de prendre notes d'un autre côté. Ce type de configuration augmente la concentration des apprenants, vu qu'il n'y a pas trop de sources de distraction dans leur champ visuel.

De surcroît, l'enseignant est dans cette situation le seul face aux apprenants d'où la centration de ces derniers sur lui. Il constitue en fait le modèle à suivre ou à ne pas suivre suivant la prise de position des apprenants vis à vis des apprentissages. La disposition en rangées met l'accent alors surtout sur ces comportements d'identification et de contre-identification. En revanche, si l'enseignant souhaite effectuer un cours dialogué ou encore conduire une situation de débat, la disposition en rangées n'est pas la plus idéale vu que les apprenants ne sont pas orientés les uns en face des autres. Cette disposition permet à l'enseignant d'être en état surplomb en classe puisque ayant une vision globale des bavardages ainsi que des apprenants hors champ dont les yeux ne suivent pas. Toutes ces raisons perturbent et troublent l'enseignant lors d'un cours dialogué et ne l'aident guère dans un travail de correction phonétique.

Comme le présent travail porte sur l'oral et la remédiation aux erreurs relevant de la prononciation des sons du FLE, nous avons donc opté pour l'agencement de la salle de classe en "U" car

"disposer une salle de classe en U est une excellente option pour favoriser le dialogue entre les élèves tout en permettant à l'enseignant de donner son cours à l'ensemble de la classe. L'agencement d'une salle de classe en U est propice au débat notamment."¹

De ce fait, il importe de dire que savoir aménager l'espace selon le type d'enseignement (l'oral dans notre cas) permet d'optimiser la qualité d'assimilation chez les apprenants. Avec la disposition en "U", la salle de classe, en plus de son efficacité, est alors bien aérée. Cette disposition produit chez l'enseignant un sentiment d'espace car il peut aisément se déplacer dans sa classe et les élèves sont dès lors face à face. Ce type d'aménagement de la salle de classe est idéal et pratique aux enseignants de langues puisqu'il permet le dialogue entre élèves.

1.4. Observation de classe

Avant d'entamer le véritable travail lié à l'étude pratique qui est l'application de la MVT en vue de remédier aux défaillances relevant de la prononciation, une étape préliminaire devrait précéder cette phase de correction: il s'agit tout simplement de l'évaluation diagnostique effectuée auprès du public visé. L'objectif est de dresser un bilan

¹ https://www.canva.com/fr_fr/decouvrir/salle-de-classe-education-optimiser-disposition/, consulté le: 15/09/2019.

sur le niveau des apprenants en identifiant leurs forces et en mettant en lumière leurs défaillances et besoins.

Pour cela, il a été nécessaire d'analyser le contenu de chaque activité pour essayer de mettre en évidence les réponses à plusieurs questions liées aux processus d'apprentissage et en l'occurrence celles ayant trait aux compétences des apprenants : comment les apprenants se comportent-ils et réagissent-ils vis à vis du cours présenté ? Arrivent-ils à établir des interactions avec l'enseignante ? Sont-ils capables de s'impliquer facilement dans le processus de l'expérimentation après avoir reçu des informations ou des consignes de la part de l'enseignante ? Avec quelles activités sont-ils motivés ? Y a-t-il une activité qui leur pose problème ?

Sachant auparavant que chacun des projets constituant le programme scolaire de la 4^{ème} année moyenne est composé de plusieurs séquences, elles-mêmes composées d'un ensemble d'activités que nous citons ci-dessous :

- ❖ Compréhension et Production Orales ;
- ❖ Compréhension de l'écrit ;
- ❖ Lecture entraînement ;
- ❖ Les quatre points de langue : Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe;
- ❖ Préparation à l'écrit et Production écrite;
- ❖ Lecture récréative.

En somme, les activités de la séquence tournent autour des compétences suivantes :

- ❖ Comprendre un discours oral ;
- ❖ Produire un énoncé oral sur le thème visé ;
- ❖ Lire et accéder au sens d'un texte donné ;
- ❖ Assimiler et s'appliquer sur les différentes règles concernant les points de langue ;
- ❖ Se préparer à l'écrit en vue de rédiger un texte en relation avec le thème de la séquence tout en exploitant les points vus au cours de cette même séquence;

- ❖ Développer l'envie et le plaisir de la lecture chez les apprenants.

Les résultats relevés suite au bilan élaboré montrent que les apprenants arrivent facilement à comprendre les difficultés traitées lors des séances des points de langue. Par contre, nous avons constaté une grande défaillance en évaluant les performances individuelles en lecture auprès des apprenants qui éprouvent aussi beaucoup de difficultés face à la consigne "rédiger" (l'activité de production écrite).

Faut-il de même souligner que l'activité qui leur pose un gros problème, c'est bien l'oral : ils n'arrivent pas à déclencher la parole, et s'ils la déclenchent, ils réalisent une prononciation défaillante et déformée des sons du FLE menant à l'incapacité de reconnaître la structure du mot prononcé. Toutes ces observations montrent que le public choisi prouve énormément de difficultés majeures en prononçant des sons du FLE; cette réalité pédagogique nous a été une motivation certaine pour leur programmer des séances de correction phonétique ayant pour but de remédier à la prononciation défectueuse constatée chez le public.

1.5. Le corpus

C'est en nous basant sur le programme du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne avec des textes permettant de repérer les erreurs articulatoires commises par les apprenants lors des séances de lecture entraînement ou de lecture récréative que l'expérimentation s'est effectuée.

Nous nous sommes référés pour ce faire à des dialogues de la vie quotidienne (à l'université, à la bibliothèque, la cafétéria, la poste, au jardin public, marché, à des endroits différents pour diversifier les activités langagières) dans le but d'aider les apprenants à réaliser des intonations correctes en imitant les dialogues écoutés.

Pour la remédiation des éléments prosodiques défaillants (rythme et intonation), nous avons fait appel à la poésie, choisie pour remédier à la prononciation défectueuse constatée chez le public choisi. Ce choix nous permettra de mener ce public à déclencher la parole avec un minimum d'erreurs qui relèvent en général de l'articulation. En d'autres termes, ces supports pédagogiques visent à conduire l'apprenant à prononcer d'une manière semblable à celle des natifs.

1.6. La méthode de travail

Le principe général de l'expérimentation est d'inciter les apprenants à se corriger au niveau du langage oral via la MVT de correction phonétique. A cet effet, les exercices de correction phonétique proposés au public sont proposés sous forme de consignes : lire, écouter, répéter, se corriger, produire ...etc. ; alors que l'exécution de l'expérimentation se déroule en trois étapes :

Première Etape:

Dans la présente étude expérimentale, la première étape est considérée comme une phase préliminaire à travers laquelle nous tentons d'effectuer un diagnostic auprès du public visé en vue de savoir sur quel point faut-il insister pour une prononciation saine des sons du FLE. Dans ce contexte, il va falloir éclaircir deux éléments :

- d'une part, cette étape concerne surtout le repérage des erreurs articulatoires relevant de la prononciation nuancée des éléments segmentaux (voyelles et consonnes). En nous basant sur les textes constituant le corpus judicieusement désignés, nous avons demandé aux apprenants de les lire étant donné qu'ils ont le texte support sous les mains ; et en parallèle nous repérons les erreurs articulatoires commises enregistrées sous forme de transcription phonétique des sons tels qu'ils sont produits par les apprenants.
- d'autre part, nous voulions par ce deuxième point identifier des défaillances articulatoires au niveau des éléments suprasegmentaux (rythme et intonation). Pour ce faire, des supports audio avec leurs textes prescrits ont été destinés aux apprenants en vue d'effectuer une écoute, laquelle sera par la suite imitée. Nous avons constaté en conséquence que le rythme réalisé par les apprenants est très déficient, comme est le cas en ce qui concerne la qualité des intonations produites : les apprenants ne savent pas s'il s'agit d'une intonation montante ou descendante en parlant.

Deuxième Etape :

Après avoir mis au point les défaillances, lacunes et besoins des apprenants, une deuxième étape - en complément à la première et visant à conduire les apprenants à avoir un langage oral correct des sons du FLE - est indispensable. Cette dernière concerne l'accès à la correction phonétique via la MVT ayant pour finalité d'aider les apprenants à sortir des

habitudes articulatoires incorrectes et accepter de nouvelles habitudes menant à une bonne prononciation des sons du FLE. Pour remédier à la prononciation défectueuse constatée chez les apprenants, nous y parvenons à travers les différents procédés de la MVT qui sont au nombre de trois : le recours à la phonétique combinatoire, le recours à la prononciation nuancée et le recours aux éléments prosodiques (rythme et intonation).

Troisième Etape :

Arrivé enfin à la troisième et dernière étape qui cherche à vérifier l'impact de la MVT vis à vis des apprenants, celle-ci demande de les mettre en situation d'indépendance pour mesurer justement l'efficacité du travail phonétique qui a été réalisé, et en vue de savoir ainsi si la MVT a pu entraîner une progression au niveau du langage oral défailant des apprenants. C'est en incitant donc les apprenants à parler en toute autonomie loin d'avoir besoin des orientations et instructions du professeur, que nous pouvons avoir la possibilité de découvrir à quel point la MVT leur a été utile, et également de pouvoir vérifier s'ils reviennent ou non sur les erreurs articulatoires constatées auparavant.

1.7. Objectifs visés par l'expérimentation

L'objectif principal des enseignants lors d'un travail de correction phonétique est de remédier aux rythmes, timbre et intonation défailants en plus de la correction de l'articulation des sons particulièrement difficiles. Pour nous, l'objectif de cette expérimentation est de vouloir expliciter dans les détails l'acquisition consciente de la prononciation. Nous insistons sur le fait que l'apprenant sache décomposer les sons en un nombre de gestes articulatoires nécessaires à sa production orale. Il doit en effet mémoriser ces mouvements articulatoires et acquérir des automatismes de prononciation.

Au fil des lectures des études effectuées par plusieurs chercheurs, nous avons pu déduire que la méthode verbo-tonale est source de bons résultats de prononciation chez les apprenants. Elle les conduit en fait à pouvoir différencier les sons et les reproduire dans la chaîne parlée. Ils pourront par conséquent adapter leurs organes à la production satisfaisante des sons. Cependant, lors de l'apprentissage articulatoire, l'apprenant est censé comparer les mouvements articulatoires qui lui sont propres aux sons produits. L'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère rend l'apprenant apte à appliquer la même méthode dans le but de reconnaître et de localiser des sons pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. Il est donc clair que ces lignes expriment en grande partie les objectifs

scientifiques visés, les attentes des institutions scolaires sans bien sûr omettre nos ambitions pédagogiques personnelles.

2. REALISATION ET RESULTATS DE L'EXPERIMENTATION

Comme programmé au départ, l'expérimentation s'est déroulée conformément au planning programmé ; nous avons opté pour une série d'activités ayant pour but la remédiation au langage oral des apprenants via la MVT. Dans ce qui suit, nous essayons de décrire la démarche adoptée sur le terrain en nous référant à une terminologie purement didactique reposant sur la tripartition suivante : Pré-test, test, post-test représentant certes trois moments distincts mais étroitement liés.

2.1. Pré-test : Bilan et Analyse des besoins

Cette phase, appelée aussi "Avant-test", concerne le dressage des nuances articulatoires marquées chez les apprenants. De-là, nous dégageons les erreurs commises par les apprenants afin qu'elles soient analysées ; autrement dit, préciser si elles sont relatives aux sons (voyelles et consonnes) ou à la prosodie (rythme et intonation) ou enfin à la correction phonétique par le biais de la MVT. Il est opportun donc de noter ici que le repérage des erreurs articulatoires s'est fait sur la base des enregistrements vocaux captés à l'aide d'un magnétophone au moment de la prononciation des énoncés par les apprenants. Voici le texte du pré-test :

L'intitulé du texte 01: Quand je serai grand...¹

- "Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai".

- "J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé. (*Il rajusta ses lunettes et pris son air satisfait.*)

-Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

¹ G. Fouillade et M. Moulin, " *Grammaire du texte au mot*", Ed. Bordas, in *Manuel scolaire de 4ème année moyenne*, Algérie, 2013/2014. p115.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il perdait sa respiration.)

- Ecoute papa ! C'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! S'exclama-t-il.

- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...

- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il. (Son visage était rouge de colère.)

- Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

- Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue.

- Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. "

Tableau 1 : Quelques erreurs articulatoires relevées chez les apprenants

GRAPHIES	SONS PRODUITS PAR LES APPRENANTS
Décision	[disizjɕ]
Etait	[itɪ]
Arrêtée	[ariti]
En	[on]
Mon	[mo:n]
Alors	[alœr]
Je	[ʒu]
Pris	[pre]
Deux	[du]
Mains	[ma]
Longtemps	[lɔ̃gtɑ̃]
Sais	[si]
Grand	[grand]
Raison	[resɔ̃]
Clown	[clawn]
Le	[lu]
Plus	[pli]
Du	[du]
Chapeau	[ʃ apØ]
Aurai	[œre]
Superbe	[subɛrb]
Eblouir	[ebluwir]
Multicolores	[mylticolœr]
S'indigna	[sidigna]
Fier	[fje]
Sérieux	[sirju]
Deviendras	[dØfjɛdra]
Fils	[fils]

Le tableau ci-dessus montre clairement l'orthographe réelle des mots suivie par une transcription phonétique des mêmes mots tels que prononcés par les apprenants. Pour donner une vision globale sur les erreurs de la prononciation commise par le public, nous pouvons dire qu'elle sont plus nombreuses pour les voyelles (orales et nasales), comme mentionné: les apprenants ont du mal à produire le [i] , [o] , [y] , [u] , [ã] , [ě]...etc. De même, une prononciation erronée des consonnes existe elle aussi , mais en nombre réduit, selon le tableau, les erreurs relevées lors de la prononciation des consonnes concernent les : [z] , [p] , [ɲ] , [f] ...etc

Or, la prononciation, des sons du FLE réalisée par le public visé, que nous avons décrite comme défectueuse ne se limite pas uniquement aux voyelles et consonnes, elle touche en même temps aux éléments prosodiques. En écoutant les apprenants parler, nous avons marqué que les règles d'intonation ne sont pas bien prises en considération : les apprenants ne tiennent pas compte des montées et descentes des intonations, ce qui a pour résultat une mauvaise interprétation des énoncés produits et une incompréhension des messages transmis.

D'autre part, le rythme réalisé par les apprenants vient s'ajouter aux défaillances articulatoires précédentes ; il constitue une déféctuosité majeure parmi toutes les erreurs repérées. En analysant les enregistrements des apprenants, nous avons eu l'impression qu'ils ne parlent pas le français, leur expression est réalisée dans un rythme dénué de toute mélodie propre à la langue française. En peu de mots, l'image acoustique de ce rythme, relève de la langue maternelle des apprenants "l'arabe", langue à laquelle ils faisaient souvent recours. Leur prononciation était sans la rythmique du français, elle était dépourvue de tout accent reflétant cette langue, ce qui a engendré un nombre de problèmes d'incompréhension perturbant de fait la transmission des énoncés.

Ce qui est vocal, la prononciation produite par les apprenants à laquelle nous avons accordé des reproches, ne motive pas l'auditeur à l'écoute. Il était pour nous palpable le relevé de certains blocages des apprenants lors de la prononciation de plusieurs sons. Nous comptons aussi les bégaiements non-naturels, causés par la non-maîtrise de l'articulation des sons du FLE, et l'absence totale de musicalité propre à la langue française.

2.2. Test : Application de la MVT

Après avoir mesuré les lacunes constatées chez le public, nous allons accéder à la correction des sons du FLE défailants chez la population choisie pour notre travail de recherche via la MVT. Cette phase constitue l'essentiel de notre travail pratique puisque elle concrétise l'expérimentation effectuée sur terrain dans l'objectif d'aider les apprenants à évoluer au niveau de la prononciation et aussi à se perfectionner pour acquérir un langage oral proche de celui des personnes natives.

2.2.1. La remédiation aux voyelles nuancées

Lors du repérage des erreurs articulatoires, nous avons constaté que nombreuses sont les voyelles dont la prononciation est erronée chez les apprenants. C'est pour cette raison que nous avons entrepris de les corriger par la MVT.

Le tableau ci-après représente les mots à prononcer en graphies ainsi que la transcription phonétique de la production des apprenants suivie de la voyelle à remédier :

Tableau 2 : Quelques voyelles défailantes produites par les apprenants

<i>Prénom de l'apprenant</i>	<i>Orthographe du mot</i>	<i>Transcription phonétique du mot</i>	<i>La voyelle à remédier</i>
<i>Zineb</i>	Décision	[disizjɔ̃]	[e]
<i>Tarek</i>	Etait	[iti]	[e]
<i>Ghoufrane</i>	Arrêtée	[ariti]	[e]
<i>Soundes</i>	Sais	[si]	[e]
<i>Douâa</i>	Sérieux	[sirjØ]	[e]
<i>Sana</i>	Pris	[pre]	[i]
<i>Nawel</i>	habit	[abe]	[i]
<i>Racha</i>	En	[on]	[ã]
<i>Iyade</i>	Mon	[mon]	[õ]
<i>Amira</i>	Alors	[alœr]	[o]
<i>Soulaf</i>	Aurai	[œre]	[o]
<i>Douâa</i>	Chapeau	[ʃ apØ]	[o]
<i>Hadil</i>	Je	[ʒu]	[Ø]
<i>Amina</i>	Deux	[du]	[Ø]
<i>Nawel</i>	Le	[lu]	[Ø]
<i>Amira</i>	Pointu	[pwèti]	[y]
<i>Racha</i>	Tu	[ti]	[y]
<i>Iyade</i>	Du	[du]	[y]

<i>Ghoufrane</i>	Superbe	[subɛrb]	[y]
<i>Soundes</i>	Mains	[ma]	[è]
<i>Hadil</i>	Pointu	[pɔ̃ty]	[è]
<i>Tarek</i>	Deviendras	[dəvindra]	[è]
<i>Zineb</i>	Coup	[ko]	[u]
<i>Soulef</i>	Partout	[partø]	[u]

Pour la correction phonétique des voyelles défailtantes produites par les apprenants, nous nous sommes servis d'un schéma qui présente les différentes caractéristiques articulatoires des voyelles du FLE. Ce schéma nous a été utile car c'est par son biais que nous avons pu choisir le modèle qui convient à la remédiation aux voyelles défailtantes lorsque nous voulons passer d'une voyelle grave à une autre aiguë ou le contraire, ou bien assombrir/éclaircir une voyelle et l'inverse. En d'autres termes, le schéma ci-après constitue un moyen facilitateur de la correction phonétique des voyelles défailtantes puisque il dispose des caractéristiques des voyelles du FLE sur l'axe clair/sombre et l'axe de tension :

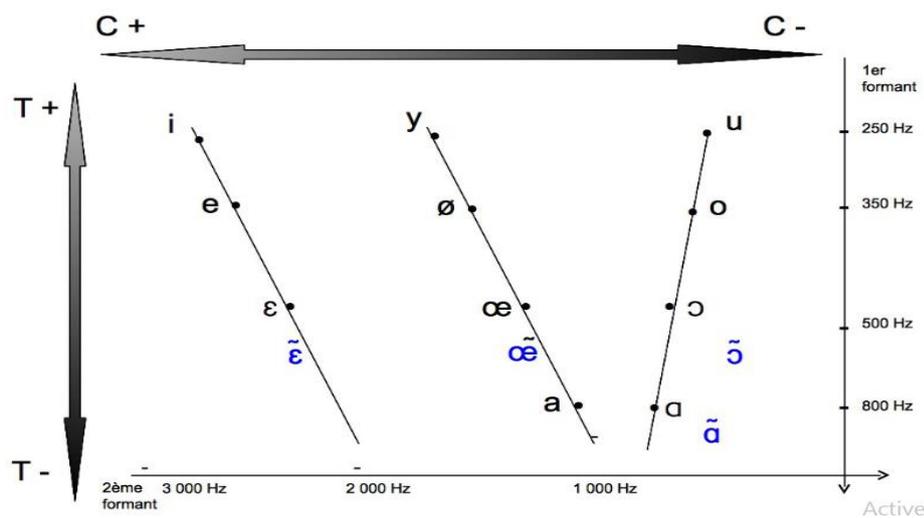


Figure 11 : Classement des voyelles du français sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension¹

Ce schéma permet d'avoir un support solide identifiant une présentation des traits acoustiques du français en vue de pouvoir effectuer la correction phonétique des voyelles défailtantes. Pour éclaircir cette situation, nous procédons par des stratégies et des exemples qui expliquent et enrichissent ces voyelles :

¹ <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq05P0201.html>, consulté le 23/11/2019.

Tableau 3 : Strategies et exemples explicatifs des voyelles

	CONTENUS DES STRATEGIES	EXEMPLES
Stratégie 01	La réalisation d'une voyelle plus aiguë demande un choix délicat de mots permettant la remédiation aux voyelles défailtantes. Pour ce faire, il faut opter pour des mots entourés de consonnes aiguës telle que : [s], [z], [t], [d] avec une intonation montante.	En cas d'erreur du genre prononcer [u] au lieu de [y], pour le cas des mots "du" et "superbe" prononcés [du] et [subɛrb], nous choisissons des mots où la voyelle [y] est entourée de consonnes aiguës, avec une intonation montante comme pour les mots : "méduse" [medyz] et "sud" [syd].
Stratégie 02	Pour obtenir une voyelle plus grave, il est nécessaire d'entourer la voyelle visée de consonnes graves : [b], [r], [m], [v], [p], [w] et réalisée à l'aide d'une intonation descendante et d'un chuchotement dans la voix .	Nous prenons à titre d'exemple deux cas où la voyelle [y] a été prononcée [i] : c'est le cas des mot « pointu » prononcé [pwèti] et tu [ti]. Pour obtenir une voyelle plus grave, nous avons choisi des mots en où la voyelle [y] soit en contact avec des consonnes graves. Pour ce cas, nous avons opté pour les mots : "furieux" [fyrjØ], "publicité"[pyblisite], "rural" [ryal], "murmurer"[myrmyre] , "buvable"[byvabl] et d'autres mots sur le même critère tout en demandant aux apprenants de baisser la voix avec but la réalisation d'une intonation descendante.
Stratégie 03	Pour l'obtention d'une voyelle plus fermée, nous avons à mettre la voyelle visée en position finale à condition qu'elle soit en contact avec des consonnes constrictives telles:[f],[ʃ], [v], [s], [z], dans une réalisation où l'intonation est montante.	Pour fermer une voyelle, nous nous sommes référé aux mots où les apprenants ont prononcé [e], une voyelle plus ouverte, à la place de [i] qui est une voyelle plus fermée. Pour ce cas précis, nous avons les mots "pris" prononcé [pre] et "habit" prononcé [abe]. Dans la perspective de conduire les apprenants à prononcer correctement la voyelle [i], nous avons choisi les mots : "poésie" [pojezi], "pharmacie" [farmasi], "défi" [defi] des mots renfermant la voyelle [i] est à la fin. A noter, nous avons insisté sur le fait d'aider les apprenants à élever la voix afin de leur permettre de prononcer correctement la voyelle la plus écartée :[i].
Stratégie 04	Contrairement à la précédente stratégie, nous cherchons dans ce cas-là à d'obtenir une voyelle plus ouverte. Pour ce faire, nous avons à mettre la voyelle visée en position initiale à condition qu'elle soit en contact avec des consonnes occlusives : [p], [t],	Pour ouvrir une voyelle, nous nous sommes référé aux mots où les apprenants ont prononcé [i] une voyelle plus fermée à la place de [e] qui est une voyelle plus ouverte présente dans le cas des mots prononcés de la sorte par les apprenants : "décision " [disizjõ], "était"[iti], "arrêté"[ariti] , " sais" [si], "sérieux" [sirjØ]. Pour remédier à cette défaillance articulatoire, nous avons pris d'autres mots tels que:

	[k] et [l], [r], tout en réalisant une intonation descendante.	"épanoui"[epanwi], "éternel" [etɛrnɛl], "école" [ekɔl], "élever" [elve], "héro" [ero] en demandant aux apprenants de baisser la voix pour réaliser une intonation descendante qui leur permettra de prononcer plus facilement la voyelle [e].
Stratégie 05	Dans le but d'arrondir une voyelle lors d'un travail de correction phonétique, nous avons à mettre la voyelle à arrondir en contact avec les consonnes [ʒ] et [ʃ] tout en optant pour une voix chuchotée.	En vue de mener les apprenants à produire des voyelles arrondies telles que [u], [o], [œ], nous avons cherché des mots où la voyelle à arrondir est entourée ou au moins en contact avec des consonnes chuintantes [ʒ] et [ʃ] et opté pour des mots comme "jour" [ʒur], "choux" [ʃu], "jobber" [ʒobe], "chômage" [ʃomaʒ], "jeune" [ʒœn], "pêcheur" [peʃœr]. Par ces mots, nous avons effectué la correction des voyelles en vue d'obtenir des voyelles arrondies tout en insistant lors de cette phase sur le chuchotement de la voix des apprenants ce qui rend plus facile la projection des lèvres vers l'avant et l'obtention d'un son arrondi.
Stratégie 06	La "substitution" comme stratégie peut nous servir à remédier aux sons défailants. Elle consiste à ne pas procéder à la correction phonétique d'un son défailant pour arriver immédiatement au son visé, elle cherche par contre à y aller progressivement tout en choisissant des sons qui se ressemblent permettant ainsi d'aboutir à la fin au son à réaliser. Pour ce faire, le schéma des traits acoustiques des voyelles est très utile vu qu'il dispose des caractéristiques des consonnes où l'identification des ressemblances et divergences entre les voyelles est plus facile.	Si l'apprenant prononce [œ] au lieu de [u], c'est le cas du mot "joue" [ʒu] prononcé [ʒœ], nous procéderons à la correction du son défailant à travers la stratégie de substitution .Nous avons choisi quatre mots, "jeune", jeux", "jus" et "joue", qui partagent avec le son [u] des caractéristiques acoustiques semblables. La remédiation au son [u] s'est déroulée comme dans le schéma suivant : <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>[ʒy] jus : [y][u] : joue [ʒ]</p> <p style="text-align: right;">[Ø] : jeux [ʒØ]</p> <p style="text-align: right;">[œ] : jeune [ʒœn]</p> <p>Substitution</p> </div>

❖ **Commentaires :**

Le système vocalique de la langue française est très riche, il comprend 16 unités : des voyelles orales, au nombre de 12 et d'autres nasales au nombre de 4. La remédiation aux voyelles défailtantes est primordiale lorsque nous enseignons une langue étrangère, le FLE dans notre cas. Prononcer correctement les voyelles est nécessaire du moment où ce sont

elles qui assurent l'intercompréhension entre les individus. De-là, nous déduisons que les voyelles constituent l'un des piliers structurant la langue. C'est pour cette raison, que nous, enseignants, devons accorder la priorité à notre enseignement dans le but de faire apprendre aux élèves un langage oral correct duquel résultera par la suite une bonne interprétation des messages transmis.

2.2.2. La remédiation aux consonnes nuancées

La prononciation défailante constatée chez le public choisi pour l'enquête ne concerne pas uniquement les voyelles, elle s'étale aussi aux consonnes dans la mesure où les apprenants ont produit des consonnes défectueuses nécessitant des correctifs. C'est par le biais de la MVT que nous accédons aux erreurs repérés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Quelques consonnes défailantes produites par les apprenants

Prénom de l'Apprenant	Orthographe du Mot	Transcription Phonétique du Mot	Consonnes A Remédier
<i>Racha</i>	Décision	[desisjõ]	[z]
<i>Nawel</i>	Raison	[resõ]	[z]
<i>Iyade</i>	intéressant	[èterezõ]	[s]
<i>Zineb</i>	Tous	[tuz]	[s]
<i>Ghoufrane</i>	Parler	[barle]	[p]
<i>Tarek</i>	Papa	[baba]	[p]
<i>Hadil</i>	Superbe	[sybɛrb]	[p]
<i>Soundes</i>	Eblouir	[eplwir]	[b]
<i>Soulaf</i>	Ombre	[õpr]	[b]
<i>Nawel</i>	Ferai	[vøre]	[f]
<i>Douâa</i>	Feu	[vØ]	[f]
<i>Tarek</i>	Avenir	[afɛnir]	[v]
<i>Amina</i>	Verras	[fera]	[v]

La remédiation aux consonnes défailantes commises par les apprenants s'est effectuée en nous référant au schéma ci-dessous qui identifie les caractéristiques de chacune des consonnes, dans sa présentation des traits acoustiques des consonnes du français :

	Aiguës		Neutres	Graves
	Labiales -	Labiales +		
Tendues +	t		k	p
	s		ʃ	f
	d		ø	b
	z		ʒ	v
	n		ɲ	m
	l		R	
Tendues -	j	ɥ		w

Figure 12 : Traits acoustiques des consonnes du français

En suivant ce schéma, nous avons procédé à la correction phonétique des consonnes erronées produites par les apprenants en appliquant à chaque fois, l'une des cinq stratégies en notre possession. Il s'agit pour ce cas de l'usage d'une stratégie distincte compatible avec le genre d'erreur et la consonne à remédier.

Tableau 5 : Stratégies et exemples explicatifs des consonnes

	CONTENUS DES STRATEGIES	EXEMPLES
Stratégie 01	<p>Pour obtenir une consonne plus grave, il faut mettre la consonne visée en position finale ou intervocalique et l'entourer de voyelles graves : [u] et [o] en la réalisant par une intonation descendante.</p>	<p>Nous prenons à titre d'exemple les deux cas où la consonne [z] a été prononcée [s] dans les mots "décision" [desisjõ] et "raison"[resõ]. Pour obtenir une consonne plus grave, nous choisissons délicatement des mots où la consonne [z] est en contact avec des voyelles graves à condition qu'elle soit en position finale ou intervocalique comme pour : "oiseau" [wazo] et "douze" [duz] en demandant des apprenants de baisser la voix pour réaliser une intonation descendante.</p>
Stratégie 02	<p>La réalisation d'une consonne plus aiguë nécessite la mise de la consonne à corriger en position initiale tout en l'entourant des voyelles aiguës : [i], [e], [y], avec une intonation montante.</p>	<p>En cas d'erreur du genre prononcer [b] au lieu de [p], sur des mots comme: "parler" [barle] , "papa" [baba] et "superbe" [sybɛrb], nous avons opté pour des mots où la consonne [p] est entourée de voyelles aiguës et placée au début du mot. Pour ce cas, nous avons pris les mots : "piscine" [pisin] , "pépin" [pɛpɛ] et "pur"[pyr] tout en demandant aux apprenant de lever la voix afin de réaliser une intonation montante.</p>
Stratégie 03	<p>Pour relâcher une consonne, nous devons mettre la consonne visée en position finale ou entre deux voyelles en contact avec la voyelle ouverte [a]mais dans une intonation descendante.</p>	<p>Pour relâcher une consonne, nous nous sommes référées à des mots où la voyelle [b] a été prononcée [p], cas des mots : "éblouir" [eplwir] et "ombre" [õpr]. Afin de remédier à cette défaillance articulatoire, nous avons pris comme exemples des mots où la consonne [b] est en position finale ou intervocalique mais entrant en contact avec la voyelle [a] comme dans les exemples suivants : "cabane" [kaban], "Cuba" [kyba] et "abattre" [abatr], sans omettre d'orienter les apprenants à réaliser une intonation descendante.</p>
Stratégie 04	<p>Contrairement à la précédente stratégie, nous cherchons dans ce cas-là à tendre une consonne. Pour ce faire, il faut mettre la consonne visée en position initiale à condition qu'elle soit en contact avec des voyelles fermées : [i], [y] et [e] mais en réalisant une intonation montante. .</p>	<p>Pour tendre une consonne, nous avons pris des mots où les apprenants ont prononcé [z] au lieu de [s], cas des mots "intéressant" prononcé [ête rezõ] et "tous" prononcé [tuz]. Pour corriger ces erreurs, nous avons opté pour des mots comme "cigale"[sigal], "surmonter" [symõte] et "célèbre" [selɛbr] où la consonne [s] est en contact avec les voyelle [i], [y] et [e] et placée au début du mot; sans oublier de demander aux apprenants de lever la voix pour marquer l'intonation montante .</p>

Stratégie 05	<p>Lors d'un travail de correction phonétique, arrondir une consonne demande obligatoirement de mettre la consonne visée en contact avec les voyelles [u],[y] et [o], mais avec un chuchotement dans la voix.</p>	<p>En vue de mener les apprenants à produire des consonnes arrondies telle que [ʃ] et [ʒ], nous avons choisi des mots où la consonne à arrondir est en contact avec les voyelles [u], [y] et [o]. Ces mots sont "chocolat" [ʃokola], "brochure" [broʃyʁ], "jus" [ʒ] et "jouer" [ʒuwe], avec pour consigne de les prononcer d'une voix chuchotée.</p>
---------------------	---	--

❖ **Commentaire** :

Le système consonantique du français est suffisamment stable du fait qu'il ne dispose pas de sons étant à l'évidence redoutables. En le comparant avec le système vocalique du FLE, ce dernier est un peu plus compliqué et présente des maillons rendant le travail de correction phonétique encore plus délicat. La remédiation aux consonnes défailtantes est elle aussi, toute comme la correction des voyelles nuancées, importante puisque elle assure une bonne interprétation du signal sonore émis par le sujet parlant. Néanmoins, la correction phonétique des consonnes n'est pas si difficile à effectuer, l'enseignant de FLE n'a qu'à respecter quelques petites étapes et recommandations qui lui sont utiles au cours d'un travail de correction phonétique; les stratégies citées en haut en constituent une meilleure illustration.

2.2.3. La remédiation aux intonations nuancées

Partant du support ci-après, nous avons corrigé les intonations incorrectes réalisées par le public choisi pour notre enquête. Le support choisi est un dialogue qui rassemble deux étudiants "Mathilde" et "Gabriel", en discussion à la cafétéria de l'université pour s'entendre sur une sortie et dîner ensemble.

L'intitulé du texte 02 : A la cafétéria¹

- Mathilde : Oh là-là, je suis fatiguée ! J'ai trop de travail !
- Gabriel : Tu as encore des cours ?
- Mathilde : Non, je n'ai pas de cours, mais j'ai des examens, en ce moment. Et toi, tu as aussi des examens ?
- Gabriel : Oui, nous avons aussi un examen jeudi et après, c'est fini ! Je suis en vacances !
- Mathilde : Tu as de la chance... J'ai encore deux semaines de travail !

¹ Dialogue français/ texte audio in Play Store, consulté le : 13/09/2019.

- Gabriel : Ma pauvre Mathilde... courage ! Attends, j'ai une idée : est-ce que tu es libre demain, pour dîner ?
- Mathilde : Non, c'est dommage, demain, je suis prise mais dimanche soir, je suis libre.
- Gabriel : D'accord pour dimanche soir !

Ce dialogue nous semblait convenable étant donné qu'il dispose de nombreuses et différentes intonations. Par ailleurs, la remédiation aux intonations défailtantes ne s'est pas faite par le biais de tout le dialogue, nous nous sommes contentée à chaque fois de prendre un seul énoncé afin qu'il soit travaillé ; puis nous passons à un autre énoncé pour faire de même.

	<i>Énoncé</i>	<i>Intonation</i>
EXEMPLE : 01	- Tu as encore des cours ?	 Montante

Il s'agit dans ce cas-là d'une intonation montante parce que c'est une phrase interrogative véhiculant une idée où on pose une question. Prononcer correctement cet énoncé nécessite que le sujet parlant soit conscient en insistant sur la fin du groupe rythmique étant donné que c'est une question d'accentuation du groupe rythmique auquel s'ajoute une intonation montante. Il fallait alors demander aux apprenants de lever la voix pour exprimer cette interrogation qui se présente à l'oral par une intonation montante. La courbe mélodique est donc montante parce que ce type d'intonation demande plus de tension à la fin du groupe rythmique pour qu'elle soit correctement réalisée.

Stratégies et exemples explicatifs des consonnes

	<i>Énoncé</i>	<i>Intonation</i>
EXEMPLE : 02	- Non, je n'ai pas de cours, mais j'ai des examens, en ce moment.	 Descendante

L'intonation qui doit être exprimé dans cet énoncé est une intonation descendante vu que nous nous situons dans le cas d'une réponse à la question précédente ; c'est une phrase déclarative assertive. Dans ce contexte, la tâche de l'enseignante est d'orienter les apprenants à la répétition de l'énoncé à plusieurs reprises afin qu'ils le prononcent correctement et avec

une intonation descendante. Pour sa réalisation, nous leur avons demandé à chaque fois de baisser la voix pour marquer l'intonation descendante.

Nous savons que cet énoncé demande, plus de tension au début du groupe rythmique parce qu'il s'agit d'une intonation descendante, à l'opposé du premier énoncé qui lui nécessite pour sa part plus de tension à la fin du groupe rythmique.

❖ **Commentaire :**

Pour résumer l'étape de la correction de l'intonation, nous pouvons dire que ce travail a demandé du temps pour remédier aux défaillances relevant de l'intonation. Il faut noter aussi que les apprenants n'ont pas été autonomes lors du passage des mauvaises aux correctes intonations; ils étaient sous la direction de l'enseignante et avaient toujours besoin de ses orientations afin de se corriger.

Nous notons des cas qui sont arrivés à réaliser la bonne prononciation après quelques répétitions. En revanche, nous notons ainsi d'autres cas qui ont éprouvé des difficultés à prononcer correctement l'énoncé visé : leur prononciation paraissait correcte au début puisque ils étaient soutenus et orientés par l'enseignante. Une fois on leur demandait de prononcer indépendamment, ils revenaient toujours sur la même erreur commise au départ : s'il s'agit d'une intonation montante, ils produisaient une intonation descendante et inversement. Alors, la correction de ces cas était un peu plus approfondie et nécessitait encore un peu plus de temps : cela s'explique par le fait que les cas du public choisis diffèrent les uns des autres et leur correction phonétique dépendait du degré de la défaillance repérée.

2.2.4. La remédiation au rythme nuancé

La correction de l'intonation appelle nécessairement celle du rythme parolier car ces deux éléments prosodiques sont intimement liés ; néanmoins, le rythme parolier présente une complexité qui rend délicate toute tentative de définition. La définition de Michel Billières est intéressante à ce titre puisqu'il trouve que

*"Le rythme parolier constitue le fondement de l'architecture sonore d'une langue. Il exerce une influence notoire sur les sons de parole. L'intonation est en partie dépendante de lui. Son appréhension correcte est essentielle quand on entreprend l'étude d'une langue étrangère."*¹

¹ Michel Billières, " *Le rythme parolier*" in www.Aux sons du FLE.fr, consulté le : 24/09/2014.

Pour comprendre la réalité du rythme parolier, il importe d'accepter deux vérités signalées par Michel Billières :

- ❖ Le rythme parolier est intrinsèque : sa production ne se fait pas lors de l'expiration. En effet, le courant d'air devient audible dès qu'il est mis en vibration. Donc, la parole se produit suite à la respiration.
- ❖ Le découpage du son dans le temps rend le rythme parolier utile à la communication avec des temps faibles certes, des temps forts et une régularité dans le découpage. Mais c'est le signal sonore discontinu qui est informatif car la continuité n'est pas porteuse d'informations.

Face à la complexité du rythme parolier, Michel Billières qualifie la définition du rythme de délicate. Il la clarifie par les deux vérités que nous avons citées auxquelles il rajoute trois mots clés constituant les éléments de base du rythme:

Premier élément :

- **La structuration :** Chaque langue est organisée par un ensemble de structures qui sont en perpétuelle redondance et progression à travers le temps. Chacune des langues, dispose d'un schéma rythmique propre à elle, chaque langue est en fait originale par sa configuration rythmique.

Deuxième élément :

- **La temporalité :** L'effet rythmique est produit par la combinaison de trois éléments principaux : la durée, l'intensité et la hauteur où le temps constitue l'élément le plus important du rythme. La perception du rythme veut dire dès lors percevoir une suite sonore suivant la durée, l'intensité et la hauteur. Ces trois paramètres ne sont pas identiques dans toutes les langues; chaque langue a ses traits prosodiques distinctifs qui la rendent originale par rapport aux autres langues.

Troisième élément :

- **La périodicité :** **Le temps est certes l'élément primordial du rythme. Mais c'est le retour des temps qui caractérise le rythme et marque les temps à des intervalles égaux avec des caractéristiques qui se ressemblent.** Les trois éléments cités peuvent être représentés dans le schéma suivant :

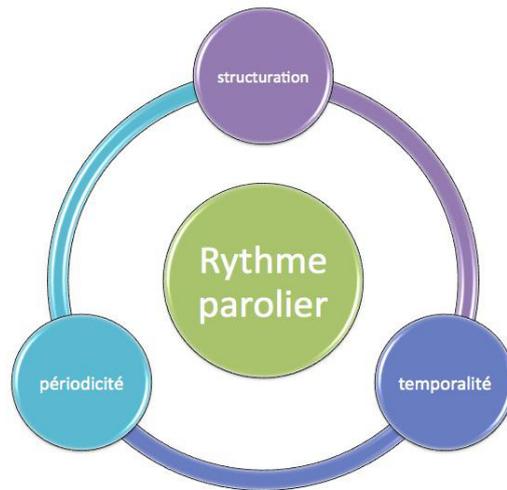


Figure 13 : La complexité du rythme parolier¹

A la lumière des travaux de Michel Billières, nous sommes en droit de dire que les résultats théoriques précédemment évoqués dans ce travail de recherche ou les vidéos montrant les expériences de correction phonétique auprès de publics distincts, nous avons tenté dans la mesure de nos capacités de suivre la même démarche afin de remédier au rythme défaillant chez notre public tout en incitant les apprenants à se corriger et à s'améliorer davantage.

Pour ce faire, nous avons abordé le travail phonétique, qui tourne autour de la correction du rythme parolier, avec pour support le poème de Monique Hion:

L'intitulé du texte 03 : Petit poème pour ceux que j'aime²

Il a plu des mots ce matin

Ils sont tombés dans mon jardin

Des mots très fous

Qui font la roue,

Des mots d'amour

Tout en velours,

¹ <https://www.verbotonale-phonetique.com/rythme-parolier/#>, consulté le : 18/11/2019.

² MONIQUE Hion, "*Petit poème pour ceux que j'aime*" in <http://akia.eklablog.fr/petit-poeme-pour-ceux-que-j-aime-monique-hion-a117562438>, consulté le : 12/03/2019.

Des mots très doux,
 Des mots pour toi.
 Et tout le jour dans le secret,
 Je vous en ferai des bouquets.

Au début, nous avons demandé aux apprenants de lire le poème transcrit qu'ils avaient sous les mains. Cette lecture expressive nous a permis de préciser les éléments constituant le rythme parolier et de demander de les corriger, améliorer. Les éléments dont nous parlons forment la structure complexe du rythme parolier de la langue française, sont explicités dans le schéma suivant :

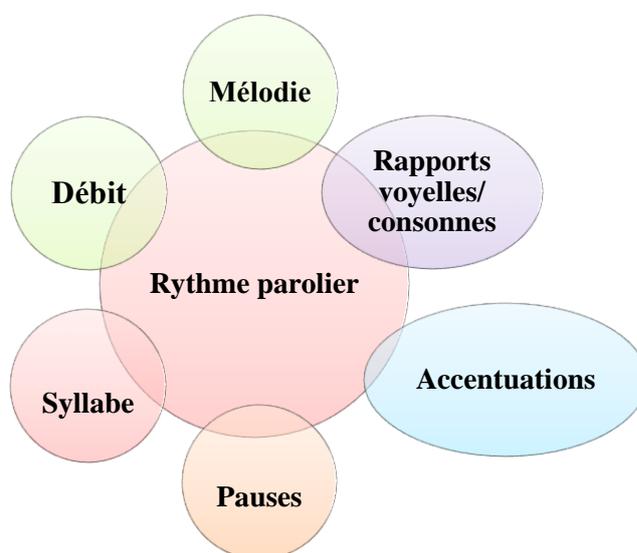


Figure 14 : Structure complexe du rythme parolier du FLE

Pour évaluer ces éléments par rapport aux énoncés oraux produits par les apprenants, nous avons constaté que la défaillance à propos du rythme n'est pas légère, ni même banale. Elle est concentrée sur le degré de déformation qui est très élevé. En comparant la prononciation du poème par les apprenants avec le support audio authentique, nous relevons la peur des apprenants de ce genre de support, la poésie du moment en l'occurrence. Ce public a éprouvé des difficultés du genre de :

- Mots mal-découpés en syllabes, c'est à dire, mauvaise division syllabique ;

- Non-respect du débit avec absence totale de mélodie propre au FLE, nous n'entendions aucune musicalité identifiant la langue française ;
- Non-maitrise des règles d'enchaînement et de liaison, ce qui entrave par conséquent les rapports entre voyelles et consonnes ;
- Enoncés oraux produits étaient certes prononcés en français, mais nous entendions bien le petit accent arabe des apprenants ; c'était très facile de distinguer l'accentuation en langue maternelle (l'arabe) ;
- Apprenants mettaient des pauses illégitimes : absence de pauses alors qu'elles étaient obligatoires ou contre présence de pauses là où il ne fallait pas qu'elles existent.

La tâche de correction phonétique du rythme parolier s'est déroulée par procédé d'imitation dans la mesure où les apprenants étaient censés écouter le support audio d'origine puis essayer de faire de même en tenant compte des éléments déjà évoqués (débit, mélodie, pauses...etc.). Ils écoutaient et répétaient maintes fois sous la direction de l'enseignante. La présence de "l'enseignant" est cruciale pour orienter les apprenants, éveiller leur intérêt sur un point précis, insister davantage sur une erreur articulatoire quelconque et surtout attirer leur attention sur un geste articulatoire afin qu'il soit imité de manière correcte selon le support audio.

Exemples :

Pause illégitime

1. Il a plu des mots ce matin : [il_↓aplydemosəmatè] : il faut qu'il ait un enchaînement.
2. Je vous en ferai: [ʒəvuãfəredəbukə] : il fallait faire la liaison ainsi [ʒəvu_zãfəredəbukə].

Après plusieurs séances successives de travail phonétique sur le rythme via la MVT, la réaction des treize cas se distinguait d'un cas à un autre. Ce qui nous a donné plus ou moins un sentiment de satisfaction avant même de savoir si la MVT a été utile vis à vis aux apprenants ou non, c'est que nous avons réussi à inciter les apprenants à parler, à déclencher la parole, à perdre leurs inhibitions. A la fin du travail, les apprenants osaient à un degré

important dépasser la timidité constatée au départ vu que le support choisi leur paraissait différent. Pour cet exemple, la poésie se caractérise par un critère spécifique qui est la "rime", alors que d'ordinaire, ils avaient l'habitude de lire des textes en prose.

❖ **Commentaire :**

A la fin de l'étape consacrée à la remédiation au rythme défaillant, nous avons demandé aux apprenants de réciter le poème en nous éclipsant pour mettre l'apprenant en situation spontanée. L'intervention de l'enseignante se manifestait par le geste ou encore la prononciation de le "dadada" de Michel Billières qu'il avait adopté lors des séances de correction phonétique ; une réalisation à l'aide de la main qui sert à expliquer et à montrer aux apprenants de chanter tel énoncé en vue de réaliser un rythme parolier correct de la langue française.

2.3. Post-test : Présentation, Analyse et Interprétation des aboutissements

2.3.1. Les éléments segmentaux

Après avoir mesuré les erreurs commises par les apprenants et relevant de la prononciation des sons du FLE, nous avons procédé à la correction phonétique de ces sons défaillants par le biais de l'application de la MVT qui constitue l'élément clef de notre travail expérimental. Nous dressons les résultats auxquels nous avons abouti après l'application des différents procédés de la MVT auprès du public choisi.

2.3.1.1 Résultats obtenus suite à la correction des voyelles défaillantes

Les résultats obtenus suite à la correction des voyelles défaillantes ont été relevés selon des stratégies qui prennent en considération le type et la nature des erreurs. Six stratégies adoptées constituent donc l'objet de cette présentation analytique.

➤ **Première stratégie : Obtention d'une voyelle plus aiguë**

Afin de mener les apprenants à réaliser de manière correcte la voyelle [y], nous avons procédé la correction par le biais de la MVT. La remédiation à cette défaillance articulaire montre que presque la moitié des apprenants ont pu produire cette voyelle. Les 7 apprenants sur 13, représentant 53.84%, ont réussi à prononcer correctement la voyelle visée ; les autres, soit 6 apprenants ou 46.15%, l'ont par contre remplacée par la voyelle [u].

➤ **Deuxième stratégie : Obtention d'une voyelle plus grave**

La réalisation d'une voyelle plus grave a donné un résultat plus ou moins satisfaisant : nous avons noté que 8 sur 13 apprenants, ou 61.53%, ont produit correctement la voyelle [y]. Le reste des apprenants, qui sont au nombre de 5 apprenants sur 13, représentant 38.46 %, n'ont pas réussi à la produire ; ils ont ainsi prononcé [i] à la place de [y].

❖ **Interprétation des deux premières stratégies**

Suite à ces deux stratégies de correction phonétique des voyelles nuancées (obtenir une voyelle plus aiguë ou une voyelle plus grave), les résultats obtenus prouvent que 53.84% d'apprenants dans le premier cas et 61.53% dans le deuxième cas sont arrivés à prononcer de manière correcte la voyelle [y]. Nous pouvons justifier ces résultats positifs en nous référant à la notion du crible phonologique qui n'est pas identique dans toutes les langues. Il est donc clair que la réussite des apprenants revient à leurs cribles phonologiques qui obéissent aux exigences de la langue française et acceptent d'acquérir une nouvelle habitude articulaire qui est la voyelle [y] ; sachant que cette voyelle n'existe pas dans le système phonétique de la langue maternelle des apprenants : la langue arabe.

Le pourcentage des apprenants qui n'ont pas pu produire la voyelle [y] est de 46.16% pour le cas de l'obtention d'une voyelle plus aiguë et 38.47% pour obtenir une voyelle plus grave. Ceci s'explique par le fait que les apprenants ont éprouvé des difficultés énormes empêchant par conséquent la production de la voyelle visée. Ces difficultés se constituent dans l'impuissance des apprenants à combiner deux traits articulaires spécifiques à la voyelle [y] : nous parlons de la position antérieure de la voyelle ainsi que de son critère d'arrondissement. Les apprenants ont échoué à produire la voyelle [y] ; ils ont prononcé à sa place les voyelles [u] et [i]. La raison qui les a poussés à produire ces voyelles réside dans le fait que ces deux sons existent déjà dans le système de la langue maternelle (L.M), l'arabe. De-là, il ressort de dire que les apprenants se réfèrent vers leur langue maternelle et y font recours immédiat au cas de blocage ou confrontation d'un son étranger vis à vis de la langue source.

Troisième stratégie : Obtention d'une voyelle plus fermée

Les exercices de répétition à produire la voyelle la plus fermée [i] auprès des apprenants leur ont été très efficaces du moment où nous avons marqué un résultat optimal :

tous les apprenants (13 apprenants ont réussi à prononcer [i]). Nous n'avons marqué aucun cas d'échec, même si nous avons eu des cas un peu difficiles lors de la remédiation ; l'application de la MVT -notamment le procédé de répétition- a mené les apprenants en fin de compte à réussir à écarter les lèvres en vue de prononcer le son [i].

❖ **Interprétation :**

L'obtention de ce résultat optimal soit de 100% nous renvoie à l'idée que le crible phonologique des apprenants pouvait déjà résulter du son visé. En comparant les deux systèmes phonétiques, le système du FLE et celui de la LM des apprenants, nous trouvons que le son [i] est omniprésent dans les deux langues et sa réalisation est possible puisque les apprenants ne sont pas censés acquérir un nouveau son dans le présent cas.

Notons que la difficulté rencontrée auprès de quelques cas qui n'ont pas pu prononcer [i] de manière immédiate, se justifie par le fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire attention sur le critère de trop écarter les lèvres ; ils avaient coutume de prononcer de façon mi- fermée et confondre avec la voyelle [e]. Pour remédier à cette défaillance, nous avons pris un peu plus de temps avec ces cas dans le but de les conduire à réussir finalement et faire de même que leurs camarades. Nous avons insisté sur la remédiation à cette erreur car les apprenants connaissaient le son auparavant et ne devraient pas échouer ; il fallait juste continuer à essayer et ne rien lâcher pour pouvoir y arriver.

➤ **Quatrième stratégie : Obtention d'une voyelle plus ouverte**

Cette stratégie a été adoptée au cours du travail de correction phonétique afin d'ouvrir une voyelle quelconque, produire la voyelle [e] dans le cas de cette étude. Nous avons obtenu un résultat satisfaisant mais en nombre moindre par rapport au cas précédent. Les apprenants qui ont pu prononcer le son [e] de manière mi- fermée, sont au nombre de 10 sur 13, les trois autres restants ont continué à prononcer [i].

❖ **Interprétation :**

Dix apprenants ont réussi à prononcer la voyelle mi-fermée [e], 76.92%. Cet objectif positif de production de cette voyelle se justifie par le fait que les apprenants l'ont déjà produite comme erreur dans le dernier cas où ils ont prononcé [e] au lieu de [i]. Le passage entre les deux voyelles était donc possible et abordable ; les apprenants avaient cependant

besoin d'être orienter pour la distinction des deux voyelles et de ne pas confondre leur réalisation.

Le pourcentage des apprenants éprouvant une grande difficulté à ouvrir la cavité buccale au degré nécessaire à la voyelle [e] est de 23.08%. Nous avons constaté que même s'ils arrivent à prononcer correctement et séparément les deux voyelles [i] et [e], ils reviennent encore une fois sur la même erreur quand nous leur demandons de réaliser le son [e] placé dans un mot. L'analyse de ce résultat nous a renvoyé à une idée déjà citée qui est l'existence du son dans le système phonétique de la LM des apprenants. Ces derniers n'arrivaient pas à moduler leurs cavités buccales pour réussir à réaliser une voyelle mi-fermée; ils trouvaient une issue moins fatigante, le recours à la langue source afin de remplacer le son visé [e] par un autre son similaire [i].

➤ **Cinquième stratégie : Obtention d'une voyelle plus arrondie**

La stratégie de production des voyelles arrondies [u], [o] et [œ] nous a donné un résultat décevant : nous avons enregistré seulement 6 apprenants sur 13 qui ont réalisé correctement les voyelles visées. Les autres apprenants, qui sont au nombre de 7 continuaient toujours à ne pas pouvoir projeter les lèvres vers l'avant ou encore s'ils arrivent à les projeter c'est pour réaliser un son autre que le son visé.

46.15% est un résultat insuffisant ; il revient à la capacité des apprenants à prononcer les deux voyelles [u] et [o] présentes dans le système linguistique maternel. Le pouvoir à produire la voyelle mi- ouverte [œ] s'explique par le fait que le crible phonologique a accepté d'adopter une nouvelle habitude articulatoire qui est la prononciation du son [œ].

Le résultat de l'échec lors de cet exercice, représente 53.85% et s'explique par le fait que les apprenants éprouvent des difficultés majeures non pas uniquement au niveau de la réalisation des sons arrondis, c'est à dire, la projection des lèvres vers l'avant comme seul problème rencontré par les apprenants. Ils ont encore des difficultés à distinguer les différents traits articulatoires des sons [u], [o] et [œ] ; nous parlons des gestes articulatoires effectués par l'appareil phonétique humain lors la production de la parole. Au niveau de cet appareil, chaque zone précise une caractéristique spécifique du son; nous citons à titre d'exemple le point d'articulation (alvéolaire, palatal, labial..etc), la position du son dans la langue (antérieure/postérieure) et le degré d'aperture du canal buccal (fermé, mi- fermé, mi-ouvert, ouvert).

➤ **Sixième stratégie : Correction d'une voyelle par procédé de substitution**

Suite à cette activité de correction phonétique, nous avons marqué un très bon résultat de 12/13 apprenants réussis. En analysant ce résultat, nous pouvons dire que le son [u] a été réalisé certes mais avec beaucoup d'exercices. A ce propos, il est estimable de mettre l'accent sur la tâche de l'enseignante qui était dans l'obligation de chercher un maximum de mots disposant du son visé afin de soutenir les apprenants et les aider à prononcer de manière correcte la voyelle [u]. Cela demande beaucoup de répétitions et entraînements car le procédé de substitution consiste à corriger un son défaillant pour arriver au son visé tout en passant par des étapes : le passage n'est pas immédiat mais il se fait par la répétition de plusieurs sons proches au son visé.

Un seul cas a fait l'exception durant cet exercice ; cet élève n'a pas pu produire la voyelle [u] et l'a remplacée à chaque fois que nous lui demandons de répéter par une autre voyelle arrondie elle aussi.

❖ **Interprétation :**

La correction phonétique des sons défaillants via la substitution nous a permis d'enregistrer un pourcentage élevé, soit 92.30% ce qui renvoie à optimiser cette méthode puisqu'elle cherche à corriger les erreurs non pas subitement mais d'une façon progressive. L'obtention de ce résultat positif nous conduit à réfléchir sur deux interprétations complémentaires : la première réside dans l'efficacité de la méthode de la substitution qui consiste à aller progressivement au son visé ; la deuxième interprétation revient à l'exercice précédent qui consiste à produire des sons arrondis comme c'est le cas dans le présent exercice : le fait de passer déjà par cette étape nous a beaucoup aidées à mener les apprenants à produire la voyelle [u].

La stratégie de substitution, consistant à ne pas passer de manière directe au son voulu, nous a été très utile puisque la majorité des sons ont été déjà corrigés par les cinq autres stratégies.

L'interprétation du seul cas restant, nous laisse dire que son incapacité à produire correctement le son [u] revient à sa confusion avec d'autres sons arrondis, et s'explique par la position des lèvres (le degré d'aperture) pour : [y], [Ø], [o]...etc.

2.3.1.2 Résultats obtenus suite à la correction des consonnes défailtantes

Comme pour les voyelles, les résultats obtenus suite à la correction des consonnes défailtantes ont été relevés selon des stratégies adoptées qui prennent en compte le type et la nature des erreurs. Cinq stratégies constituent l'objet de cette présentation analytique liée aux consonnes.

➤ **Première stratégie : obtention d'une consonne plus grave**

Inciter les apprenants à produire une consonne plus grave, nous a permis d'avoir un résultat de réussite de huit (8) sur (13) apprenants. Les cinq (05) apprenants restants n'ont pas pu produire la voyelle visée [z], ils ont produit à sa place la consonne [s].

➤ **Deuxième stratégie : tendre une consonne**

La réalisation de la consonne [s] a donné un résultat de 10 sur 13 apprenants qui sont arrivés à la prononcer correctement, contre trois qui l'ont substituée par la consonne [z].

❖ **Interprétation :**

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que le passage entre les deux consonnes [s] et [z] a été possible car les apprenants connaissent déjà ces deux sons dans leur langue maternelle : l'arabe. Cependant, cela n'empêche pas d'avoir des résultats différents qui nous renvoient à réfléchir sur d'autres facteurs qui pourraient être l'origine de toute défailtance. Deux cas sont à évoquer :

Le premier cas concerne la production de la consonne [z], nous pouvons dire à ce propos que les apprenants qui ont réussi représentant 61.53% avaient la capacité à résulter une vibration au niveau des cordes vocales pour produire une consonne voisée. En d'autres termes, ces apprenants ont pu prononcer la consonne sonore [z] et ceci grâce aux activités proposées par l'application de la MVT qui insistent sur des mots disposant du son [z].

Le deuxième cas porte sur la réalisation de la consonne [s], nous prouvons un résultat de réussite plus élevé par rapport au précédent soit 76.92% ; ceci se justifie par le fait que les apprenants ont pu distinguer [s] du [z] ainsi qu'identifier à quel moment la vibration des cordes vocales est nécessaire car ils sont en mesure de différencier la consonne sonore de la consonne sourde.

En d'autres termes, ces apprenants ont eu la capacité de gérer leurs gestes articulatoires et ont été en mesure de savoir à chaque fois s'il s'agit d'un son sonore [z] ou un son sourd [s].

Enfin, les résultats décevants (soient 38.47% dans le premier cas et 23.08% dans le deuxième) reviennent à l'incapacité des apprenants à identifier la consonne visée d'une part et à décider de quelle façon faut-il la réaliser d'autre part. De même, nous avons constaté que les défaillances à distinguer [s] et [z] sont la conséquence de la non-maitrise de la règle exigeant que la position intervocalique de la graphie "s" mène à prononcer le son [z].

➤ **Troisième stratégie : obtention d'une consonne plus aiguë**

Dans ce cas de la réalisation d'une consonne plus aiguë, le résultat prouve que 10/13 apprenants ont réussi à prononcer la consonne [p]; seuls trois apprenants restants ont échoué : ils ont prononcé [b] au lieu de [p].

➤ **Quatrième stratégie : relâchement d'une consonne**

Afin de relâcher une consonne, l'application de la MVT auprès du public nous a permis d'atteindre un nombre de 11 sur 13 apprenants qui ont réussi à réaliser le son [b]. Face à ce bon résultat de réussite, nous avons enregistré que seulement deux apprenants n'ont pas pu prononcer la consonne [b], ils l'ont remplacée par la consonne sourde [p].

❖ **Interprétation :**

La réalisation des deux dernières stratégies de correction phonétique nous a permis d'enregistrer de bons résultats : 76.92% de réussite pour obtenir une consonne plus aiguë et 84.61% de réussite pour relâcher une consonne. L'interprétation de ces résultats nous renvoie immédiatement à l'idée que le passage entre les consonnes [b] et [p] a été facile malgré l'inexistence du son [p] dans le système phonétique de la LM des apprenants. Ces résultats positifs reviennent à la souplesse des apprenants à modifier, suivant le son à prononcer, leurs mouvements d'articulation sans éprouver d'inhibitions. Autrement dit, ils ont été capables de passer d'une consonne à une autre avec toute aisance. Les exercices leur ont été utiles puisqu'ils ont été en mesure de savoir s'il s'agit d'une consonne voisée [b] ou une consonne sourde [p].

De plus, les résultats obtenus nous ont donné satisfaction notamment ceux obtenu avec la consonne [p] ; il était inattendu car nous avons supposé au départ qu'un son nouveau

allait nous poser problème. Nous avons donc été surpris par ce résultat que nous s'expliquons par la familiarisation des apprenants avec la consonne [p]. Ce son appartient certes au système phonétique français mais il est courant dans le dialecte des apprenants. A ce propos, nous signalons que les apprenants connaissent beaucoup de mots évoquant le son visé tels que : pilote, papier, pirater, Porsche, piscine...etc.

Les pourcentages d'échec (23.08% et 15.39%) ne sont vraiment pas élevés mais demandent à être justifiés. Ces apprenants n'ont pas pu réussir à réaliser les consonnes [b] et [p] car ils avaient du mal à distinguer leurs caractéristiques articulatoires, le voisement et le non-voisement, à titre d'exemple.

Nous ajoutons que la qualité du public peut influencer aussi la prononciation des sons du FLE; les apprenants constituant le public de l'expérimentation sont issus d'une périphérie, ils vivent dans une région rurale où le son [p] est presque inexistant. La correction phonétique des consonnes [b] et [p] a mis donc les apprenants dans une situation délicate et elle a causé des confusions entre les deux consonnes du moment où les apprenants ont eu des difficultés à reconnaître le son voulu, et par conséquent se sont trouvés dans une situation d'incapacité de le réaliser.

➤ **Cinquième stratégie : La stratégie d'arrondir une consonne :**

L'étape de correction phonétique tournant autour de l'arrondissement d'une consonne n'a pas constitué d'obstacle pour les apprenants, ou l'enseignante. Par cet exercice, nous avons enregistré une réussite absolue ; les treize apprenants ont pu prononcer les consonnes [ʒ] et [ʃ].

❖ **Interprétation :**

Ce résultat est le meilleur parmi tous les résultats obtenus au cours de la correction des consonnes car nous sommes arrivées à un pourcentage de 100%. Ceci nous a incités à nous poser la question sur le nombre d'apprenants qui ont réussis. Pour répondre à cette question, nous avons pensé à l'existence des consonnes [ʒ] et [ʃ] dans la LM des apprenants ; cette explication ne nous a pas convaincu, nous nous sommes donc penchées un peu plus dans le travail de correction phonétique via la MVT auprès des apprenants pour l'analyser encore une fois et arriver par la suite à une interprétation probante.

Il s'ensuit de dire que la 5^{ème} stratégie de remédiation aux voyelles -celle qui concerne l'obtention de voyelles arrondies- a été très utile aux apprenants. Nous rappelons que l'obtention des consonnes arrondies demande de mettre ces consonnes en contact avec des voyelles arrondies telles que [u], [y] et [o]. A ce propos, nous pouvons dire que le travail de correction phonétique ne sépare pas la remédiation aux voyelles de celle des consonnes ; au contraire, tout est relié du moment qu'un exercice effectué préalablement a constitué un support sur lequel nous nous sommes basés pour réussir un autre exercice.

2.3.2. Les éléments suprasegmentaux

2.3.2.1 Résultats obtenus suite à la correction des intonations défailtantes

La phase de correction des intonations (en réalisant une intonation montante ou descendante à un moment convenable) nous a permis d'enregistrer un bon résultat 10 sur 13 apprenants qui ont réussis. Pour la remédiation à l'intonation nuancée, nous avons utilisé une flèche en papier pour aider les apprenants à identifier le type d'intonation à réaliser.

❖ Interprétation :

Le résultat obtenu suite à cette phase est satisfaisant et représente 76.92%. Ce résultat se justifie par le fait que la correction de l'intonation est un aspect prosodique de la langue réalisable grâce à un nombre de règles à appliquer et quelques consignes à suivre telles que : le type de la phrase, la visée du message, l'état d'âme du sujet parlant...etc. Nous pouvons donc dire que les apprenants qui ont réussis ont pu identifier le type de chaque énoncé et ce que veut véhiculer le sujet parlant à chaque fois.

Quant aux trois autres apprenants restants, ils confondaient les types de phrases. Ils n'ont pas été en mesure de préciser s'il s'agit d'une interrogation ou d'une exclamation à titre d'exemple, ils produisaient tous les énoncés de manière similaire, sous forme d'une intonation descendante.

2.3.2.2 Résultats obtenus suite à la correction du rythme défailtant

Cette tâche, bien qu'elle ne fût pas aussi facile, elle nous a permis d'enregistrer un résultat médiocre : cinq apprenants seulement se sont améliorés au niveau du rythme parolier. Ce résultat de 38.46% qui n'est ni satisfaisant ni suffisant ne présente pas une véritable progression au niveau du rythme parolier des apprenants en question ; notons enfin que l'amélioration de ces apprenants était légère et ne pouvait pas nous donner satisfaction.

❖ **Interprétation :**

Pour interpréter le résultat obtenu (61.54%), nous pouvons dire que ces apprenants au nombre de 08 n'ont pas connu d'amélioration sur le plan prosodique propre au rythme parolier du FLE ; ils gardent toujours le même rythme défaillant du départ. Ce fait s'explique par la complexité du rythme parolier du côté des éléments qui le constituent; il est difficile de combiner deux faits prosodiques à la fois : la combinaison entre la réalisation des pauses avec les liens entre les voyelles et les consonnes, accentuations, débit...etc.

Respecter tous ces éléments pour s'exprimer correctement ou mieux dire afin de produire un rythme parolier propre à la langue française n'a pas été abordable pour ces apprenants vu que la langue française ne leur était pas familière. Ils ne sont en contact avec cette langue qu'à l'école lors de la séance de français. En nous penchant un peu plus sur le milieu socioculturel des apprenants, nous avons déduit que ces derniers viennent d'une région rurale, leur lieu de résidence est une périphérie par rapport à l'endroit où se trouve l'école. Dans cette région, des mots de la langue française ne sont pas souvent utilisés d'où le français n'est pas donc une langue courante. Cette langue est en revanche très étrangère, ce qui laisse dire que les apprenants sont issus d'un milieu linguistique purement arabophone.

3. GAINS ET CONTRAINTES DE L'EXPERIMENTATION

En guise de synthèse de notre travail expérimental, nous notons que la méthode de correction phonétique "la MVT" que nous avons choisie est certes efficace du moment où elle nous a permis d'enregistrer des résultats positifs traduisant une nette progression du langage oral chez un public scolarisé. Néanmoins, cette satisfaction ne peut en aucun cas nier que la réalisation du travail pratique a été à un moment donné difficile suite aux nombreuses entraves causées surtout par l'absence de conditions réelles et favorables comme le manque de matériel adéquat à la nature du travail pratique, ce qui a entravé le bon déroulement de l'expérimentation.

3.1. Les difficultés entravant le travail de correction phonétique

3.1.1. L'absence du temps propre à la matière de phonétique

La réalisation du travail pratique a nécessité la programmation des séances supplémentaires dont l'objectif est juste de nous réunir avec les treize personnes formant notre public. Nous avons aussi été dans l'obligation d'augmenter le volume horaire de la

matière de français auprès des apprenants visés pour suppléer à l'inexistence de séance officielle pour la matière de phonétique.

L'analyse des documents pédagogiques comme le guide de l'enseignant, le document d'accompagnement et le manuel scolaire montre que le temps consacré aux compétences orales est très médiocre. Chaque séquence se compose de plusieurs séances pour la réalisation de nombreuses activités telles que la lecture entraînement, la lecture récréative, les points de langues...etc; aucune de ces activités n'a tenu compte de l'aspect prosodique de la langue française. Même si les activités de compréhension et production orales existent, l'accès à la remédiation aux erreurs articulatoires constatées chez notre public est totalement négligé. L'objectif de ces deux activités réside dans l'incitation des apprenants à comprendre à travers l'écoute et en plus à les aider à produire des énoncés oraux sur le thème en question. Aucun exercice n'a été programmé pour effectuer un travail de correction phonétique auprès des apprenants malgré son importance et le besoin urgent des apprenants à ce genre de séance.

De ce fait, il importe de reconnaître que la programmation de séances supplémentaires pour effectuer notre expérimentation a causé un embarras majeur car nous étions à chaque fois dans l'obligation de trouver une plage horaire qui nous convient, notre personne et aux apprenants. Une autre difficulté s'ajoute encore à celle-ci; il s'agit d'un déséquilibre de bénéfices total entre les apprenants puisque nous ne travaillons pas avec l'ensemble des élèves de la classe, mais seulement avec les apprenants constituant le public visé ; celui-ci a réellement profité de l'utilité du travail phonétique réalisé via la MVT. Cela constitue un point négatif car la correction phonétique des sons défailants demande un nombre restreint d'apprenants et nous oblige alors de désigner un groupe ou plutôt un sous-groupe auprès duquel l'expérimentation se réalisera lors des séances supplémentaires programmées.

3.1.2. La gêne des apprenants envers la correction phonétique

Le point de départ de la phase expérimentale était assez difficile à cause de la démotivation des apprenants. Ceux-ci n'ont pas fait attention au début que nous étions en train d'évaluer leur prononciation des sons du FLE et de repérer les erreurs commises. Une fois, qu'ils ont su de quoi il s'agissait, ils ont complètement refusé de participer à cette activité de correction. Ce fait nous a mis dans une situation délicate, il fallait les convaincre de l'utilité de ce travail de correction phonétique et de leur expliquer que l'objectif premier

est de les aider à se corriger au niveau de l'oral en vue de progresser en expression orale en FLE.

Les premières séances consacrées à la réalisation de l'expérimentation étaient difficiles à effectuer puisque les deux partenaires de cette activité (enseignante/apprenants) ne pouvaient pas établir un travail collaboratif. De là, il s'ensuit de dire que la correction phonétique a été gênante pour le public du moment où elle obligeait les apprenants à modifier et à déformer leurs habitudes articulatoires. La correction phonétique a été gênante parce que les apprenants ont été censés prononcer des sons inhabituels pour réaliser des gestes articulatoires compliqués. A ce propos, nous avéons que la remédiation phonétique aux défaillances relevant de l'articulation chez notre public paraissait au départ complètement désagréable aux yeux des apprenants puisque elle accède au corps humain, de ce qui est des gestes articulatoires. Par conséquent, les apprenants ont été déstabilisés par crainte de paraître ridicules aux yeux d'autrui vu la délicatesse du travail de correction phonétique qui touche au plus personnel. .

3.1.3. Activités de phonétique corrective en dehors de laboratoire de langues

L'expérimentation s'est déroulée dans une salle de classe ordinaire au sein d'un collège dont l'équipement ne sortait pas du strict minimum (tables, chaises et tableau). Travailler l'aspect prosodique de la langue dans des conditions pareilles était pénible, sachant que nous avions besoin d'un matériel didactique spécifique à la correction phonétique.

Lors de la réalisation de la phase expérimentale, nous avons manqué de matériel de sonorisation pour faire écouter l'ensemble d'apprenants le support audio, de casques permettant à chaque apprenant d'écouter et réécouter indépendamment le support audio afin de se préparer à l'imitation. De plus, le fait de ne pas se retrouver dans un laboratoire de langue nous a obligé de travailler dans le bruit parce que les salles de classe ne sont guère insonorisées.

Un laboratoire de langue comprend un poste de professeur et des postes d'apprenants équipés de matériel audio. Force est de reconnaître que le laboratoire de langue facilite le travail de correction phonétique vu qu'il dispose des conditions scientifiques favorables en plus de hautes caractéristiques techniques comme l'isolation acoustique et la disponibilité du matériel nécessaire. Travailler dans ces conditions permet d'impliquer tous les apprenants et

d'en stimuler les compétences de communication comme le montrent les photos d'un groupe prises dans un laboratoire.



Figure 15 : Activités possibles au sein d'un laboratoire de langue

3.2. Les atouts et bénéfices en faveur du travail de correction phonétique

3.2.1. Animation et motivation du public durant la séance de phonétique

Au début, démotivés et peur des moqueries des autres au début de l'expérimentation, les apprenants ont fini par apprécier le travail de correction phonétique au bout de quelques séances. Ils ont pu découvrir enfin que cela peut leur être utile et finir par accepter de travailler comme un groupe uni avec l'enseignante. Ils étaient tellement animés d'une bonne volonté et ont fini par proposer des idées afin de réussir l'étude expérimentale. Désormais, les apprenants ne constituaient plus un obstacle entravant le bon déroulement de l'expérimentation ; ils ont cessé de réagir de manières défavorables, ils ont au contraire accepté de déformer leurs gestes articulatoires, d'adopter de nouvelles habitudes articulatoires afin de prononcer des sons nouveaux. A ce propos, il faut bien avouer que la nature du public ainsi que l'état d'esprit des apprenants influencent fortement les aboutissements définitifs; la motivation du public conditionne à un degré important la réussite du travail pratique.

3.2.2. Sortir de l'ordinaire et fuir vers la créativité

Cette étude pratique nous a permis de quitter le circuit clos qui se répète chaque jour et chaque année. D'habitude, les séances se déroulent toutes de la même manière : on présente le cours et on passe à la phase d'évaluation. La présente recherche nous a offert la chance de donner la parole aux apprenants, de leur permettre de s'exprimer pour dépasser leurs inhibitions ce qui permet au professeur d'accéder aux erreurs articulatoires commises pour les corriger.

S'intéresser à la prononciation était pratiquement négligé, mettre en relief l'aspect prosodique de la langue est une nouveauté d'où le critère de créativité. De-là, il importe de dire que le rôle d'un enseignant de langue n'est jamais limité à quelques grands axes, il doit être en mesure de se pencher intrinsèquement dans ses classes en vue de pouvoir identifier les besoins des apprenants. Ce bilan conduit le professeur à avoir un esprit créatif et à creuser dans le fond de ses objectifs et ses ambitions pour apporter des solutions adéquates aux insuffisantes des apprenants.

Le niveau, la motivation et le milieu socioculturel ne sont pas identiques chez tous les apprenants ; ils diffèrent des uns et des autres : c'est la raison pour laquelle les enseignants doivent s'éloigner de l'idée d'un enseignement standard. Un enseignant de langue conscient des divergences dans ses classes traite le même point mais différemment dans chaque classe : il change d'exemples, il apporte des modifications, il explique autrement, il propose un nombre varié d'exercices...etc., tout dépend donc de la classe.

3.2.3. Efficacité de la MVT auprès des apprenants cibles

A la fin de l'expérimentation, nous avons évalué nos résultats et nous les avons interprétés comme positifs ; en termes plus techniques, l'application de la MVT auprès du public visé nous a permis d'enregistrer des résultats qui nous ont donné satisfaction. Les procédés de la MVT ont été utiles envers les apprenants dans la mesure où ces derniers ont progressé sur le plan de l'oral et sont arrivés à la fin de notre expérimentation à produire des sons inhabituels.

Pour mesurer l'efficacité de la MVT de correction phonétique, nous avons établi une comparaison entre le public visé avec les apprenants de la classe considéré comme un groupe témoin. Nous avons constaté, par cette étude comparative, que le premier groupe s'est amélioré au niveau de l'oral, il est arrivé à réaliser une prononciation meilleure et moins

défaillante par rapport à celle du départ enfin, il commet moins d'erreurs articulatoires. Quant au second groupe "le groupe témoin", il produit toujours une parole défaillante où les erreurs articulatoires sont omniprésentes et nombreuses.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons confirmer que l'expérimentation de la MVT réalisée auprès d'un public scolarisé nous a été utile dans le sens où nous avons pu constater, à la fin d'un travail phonétique, une progression sur le plan de la prononciation chez le plus grand nombre des apprenants ayant participé à l'expérimentation. De ce constat, il s'affirme également l'efficacité de la MVT et, par conséquent, sa réussite dans la correction des erreurs des apprenants qui ne dérange ni le professeur, ni les apprenants et offre en parallèle des résultats positifs. De même, la MVT nous a ouvert un vaste horizon pour échapper du cadre ordinaire, elle offre au professeur du FLE l'outil nécessaire pour apporter un plus en matière de compétences à des collégiens ayant beaucoup souffert de mauvaises habitudes langagières. A ce propos, faut-il dire qu'évoquer l'enseignement de l'aspect prosodique d'une langue étrangère (la prononciation), signifie qu'il ne s'agit pas d'une équation mathématique qui donne toujours le même résultat ; au contraire, il faut croire que la prononciation est un art dont l'enseignant de langue est le chef d'orchestre qui cherche constamment à réaliser son unique objectif professionnel : amener ses apprenants à avoir de fortes et magnifiques aptitudes articulatoires leur permettant de « chanter la langue ».

Deuxième Chapitre

**Analyse et interprétation des données de l'enquête :
Réalités sur le terrain et regards des enseignants**

Introduction

A l'instar des chapitres précédents, nous essayons dans celui-ci de présenter la réalité du système éducatif algérien en matière de phonétique à travers un échantillon qui ne peut pas être dès lors généralisé aux problèmes et difficultés de prononciation chez tous les apprenants. D'ordre pratique, ce chapitre est une tentative d'analyse et d'interprétation des données liées à l'enquête que nous avons menée dont l'objectif est d'établir une étude comparative entre la réalité vécue sur le terrain et la vision objective soit-elle des pédagogues qui s'appuie non seulement sur leurs connaissances théoriques mais aussi sur leurs compétences et expériences professionnelles. Confrontation ou comparaison entre ce qui est théorique et ce qui est pratique ne peut en aucun cas dévaloriser les résultats auxquels nous souhaitons aboutir ; au contraire, la complicité scientifique entre le connu et l'inconnu dans ce genre d'études ne fait que renforcer la logique des faits et en même temps rassurer les acteurs d'une telle enquête à voir dans cette complicité un lien de complémentarité entre les uns et les autres.

C'est dans ce sens que nous avons estimé nécessaire de débiter par un état des lieux de la phonétique via la vision des acteurs du questionnaire que nous avons établi et proposé aux enseignants. Il sera également adéquat de définir l'objectif de ce questionnaire et son contenu pour le mettre en rapport à la fois avec l'objectif et la problématique de cette recherche dans un contexte de présentation du public de ce même questionnaire. Les réponses relevées seront par la suite analysées et interprétées après un dépouillement de toutes les données sans exclure celles qui pourraient être considérées comme inadéquates à la question de la recherche.

L'avant dernière étape de ce chapitre est plus que fondamentale. Elle constitue l'application effective de l'expérimentation que nous avons réalisée comparée bien sûr au contenu du questionnaire à travers deux études : la première liée à l'expérimentation où seront évoquées à la fois les procédures d'analyse et la présentation des résultats obtenus ; la seconde tient compte surtout des différentes réponses du questionnaire et leurs interprétations. L'autre élément important aussi résulte des deux études précédentes où il sera question de dégager les points de vue communs et les points de vue divergents que nous pourrions constater au cours de l'interprétation des données de l'expérimentation et du questionnaire.

Pour clore notre travail, quelques recommandations proposées pourront faire l'objet d'un débat scientifique très sérieux car elles visent en quelque sorte plusieurs aspects en rapport étroit avec la question de la prononciation défectueuse, et par conséquent elles formeront une des issues les plus adéquates pour remédier aux problèmes de la prononciation. Outre la révision du programme du manuel scolaire ainsi que l'amélioration aux compétences des enseignants en phonétique, la dotation de l'institution de matériels didactiques liés à la phonétique, l'instauration des Ateliers de Réflexions Partagées (ARP) et l'organisation des assises pédagogiques sont toutes des recommandations à tenir compte par les instances qui chapotent le système de l'éducation en Algérie.

1. ETAT DES LIEUX DE LA PHONETIQUE VIA LES ACTEURS DU QUESTIONNAIRE

1.1. Objectif du questionnaire

Nous essayons dans ce qui suit de montrer qu'est-ce que et à quoi sert ce questionnaire. En effet, les études s'accordent d'une manière générale que ce dernier est considéré comme un outil de recherche pour les sciences humaines et sociales, en particulier la psychologie. Cependant, la conception la plus importante et qui nous intéresse ici est bien celle qui considère le questionnaire comme *"une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits"*¹ tels que le phénomène de la prononciation défectueuse. Or, il faut noter que le questionnaire ne peut pas être l'unique moyen de définir une situation ou un cas ; d'autres méthodes existent également pour concurrencer le questionnaire dans son objectif. Il s'agit en fait de *"deux autres méthodes les plus couramment utilisées l'entretien et l'observation"*². Seulement,

*"si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est aussi une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques."*³

L'objectif donc du questionnaire que nous avons distribué à un certain nombre d'enseignants de langue française du cycle moyen est d'appréhender les représentations de ces enseignants sur la question de la prononciation et, par conséquent, voir aussi comment

¹ <https://arlap.hypotheses.org/3793>, consulté le 15/12/2019.

² Ibid.

³ Ibid.

l'aspect prosodique de la langue française est traité dans le système éducatif algérien. Afin de recueillir des réponses pertinentes à ces deux interrogations, nous avons été amenées à dresser les éléments nécessaires à la réalisation d'un questionnaire et les objectifs visés par ce genre de méthode de recueil de données. En effet, le questionnaire demande une architecture spécifique et possède une structure particulière de concrétisation en vue de répondre aux objectifs attendus et conduire à l'aboutissement à des résultats crédibles selon les travaux de Ghiglione, R. (1987)¹ et Vilatte, J. C. (2007)².

Pour cet ensemble de raisons, nous allons expliciter les étapes à suivre pour la préparation et distribution du questionnaire à la population d'enquête cible:

- Donner une réponse précise à la question " Sur quoi porte l'enquête ?" dans le but d'identifier le thème du questionnaire d'une part, et définir les moyens matériels utilisés lors de sa réalisation d'autre part ;
- Définir des hypothèses générales de l'enquête puis définir des objectifs afin de déterminer l'objet à vérifier : ce que nous cherchons à mettre en évidence;
- Déterminer la population d'enquête, c'est à dire, l'univers de l'enquête tout en précisant le nombre d'individus formant ce groupe humain;
- Etablir le projet du questionnaire qui constitue la plus importante tâche de sa réalisation ; il s'agit de formuler les questions principales relatives à l'objet de l'enquête ;
- Ne jamais zapper l'étape du "pré-test", c'est une phase fondamentale qui vise à tester le questionnaire auprès de quelques individus ;
- La rédaction finale du questionnaire au propre;
- Le dépouillement et l'analyse des résultats obtenus afin qu'ils soient interprétés en les comparant avec les objectifs de l'enquête déterminés au départ.

L'élaboration d'un questionnaire nécessite de suivre les étapes citées ci-dessus, vise à l'aboutissement à des objectifs primordiaux précis (Ghiglione. R et Vilatte, J. C.):

¹ Ghiglione, R, "*Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*", Ed. Dunod, Paris, 1987.

² Vilatte, J. C, "*Méthodologie de l'enquête par questionnaire*", Université d'Avignon (France), 2007.

- ❖ **L'estimation** : c'est la phase la plus élémentaire dans le questionnaire puisqu'elle cherche à collecter des données en vue de les énumérer ;
- ❖ **La description** : elle s'englobe dans le fait de dégager les informations décrivant les phénomènes subjectifs d'une part, et aussi d'accorder une explication aux phénomènes objectifs d'autre part ; nous citons les représentations, les prises de position et les motivations, à titre d'exemple ;
- ❖ **La vérification d'une hypothèse** : c'est une phase qui nous permet d'obtenir une déduction via le questionnaire qui constitue un excellent moyen pour confirmer ou infirmer une hypothèse émise au départ.

1.2. Présentation du public du questionnaire

Le public auprès duquel nous avons diffusé le questionnaire est constitué d'une trentaine d'enseignants de français du cycle moyen. Ces enseignants dont le statut est Professeur d'enseignement moyen (PEM) ont formé la population d'enquête concernée par les objectifs du questionnaire qui va nous permettre de voir la réalité du traitement de la matière de phonétique dans les collèges. Ici, il importe de préciser la localisation géographique des collèges, ils se trouvent au niveau de la wilaya de Biskra mais pas tous dans la commune de Biskra : le questionnaire a été également communiqué à Tolga, à Sidi Okba et à Biskra, exactement au centre-ville de la commune.

Pour justifier le choix de ce public PEM de FLE, nous précisons que ce choix vient s'enchaîner avec un choix précédent : nous avons opté auparavant pour ce groupe humain pour rester dans le même univers par rapport à l'expérimentation déjà réalisée auprès d'un groupe de collégiens.

L'expérimentation a consisté à appliquer la MVT de correction phonétique auprès d'un treize apprenants dans le but de les conduire à se corriger à l'oral, et de progresser davantage en vue d'une prononciation correcte en langue française. Pareil pour le questionnaire, le choix du public reposait sur des enseignants du cycle moyen dans le but de collecter un maximum d'informations sur l'enseignement de la phonétique et de savoir comment est réalisée la prononciation des sons du FLE par les apprenants. Nous avons judicieusement décidé de faire un travail collaboratif avec ces enseignants pour nous permettre d'accéder à leurs représentations et motivations de ce qui est de l'enseignement de la prononciation du FLE. Ainsi, par le biais du questionnaire, les enseignants vont donner

leurs points de vue concernant le statut de l'aspect prosodique du FLE aux collèges lieux d'exercice ; informer sur la disponibilité ou non du matériel didactique nécessaire à l'enseignement de la phonétique dans l'établissement, et reconnaître si les apprenants sont motivés ou non vis-à-vis de cette matière.

Nous avons opté pour ce public vu que les enseignants choisis sont sur le terrain et en contact direct et permanent avec les apprenants, ils exercent cinq heures par semaine avec chaque classe. Nous pensons en plus que les enseignants connaissent le niveau des apprenants, ils peuvent décrire les réactions orales des apprenants dans la salle de classe, c'est à dire, il est facile pour les enseignants de nous donner une idée à propos des productions orales des apprenants quand on leur demande de déclencher la parole. De surcroît, nous pensions que les PEM constitue le meilleur public capable d'apporter un plus pour enrichir notre recherche dans la mesure où ils sont au courant du contenu du programme des différents paliers ; ils peuvent également indiquer la répartition du temps durant la séance selon l'importance du point à traiter et si la phonétique en fait partie, ils sont pleinement dans le bain pour nous préciser le statut de la branche de phonétique aux collèges visés. Outre ces raisons qui nous ont incitées à choisir cette population d'enquête, les enseignants connaissent les exigences du système éducatif algérien et les textes émanant de la tutelle relatifs à la question de la phonétique dans les collèges d'enseignement moyen. Enfin, tout cela nous permettra de voir si la phonétique occupe bien une place parmi des matières telles la syntaxe, la grammaire, la lecture, l'orthographe, la conjugaison...etc.

1.3. Contenu du questionnaire

Le questionnaire que nous avons établi est constitué de vingt questions réparties en cinq grands axes dont chacun traite un élément fondamental et classés respectivement comme suit :

- Identité, statut et expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant ;
- Formation effectuée et expérience professionnelles acquise de l'enseignant ;
- Conditions de travail au sein de l'établissement où exercent les enseignants ;
- Place de la phonétique/phonologie dans le manuel scolaire via l'opinion de l'enseignant du français au cycle moyen ;

- Réactions et motivations des apprenants vis à vis des activités proposées en matière de phonétique.

Pour un meilleur éclaircissement de la problématique posée et son rapport avec le questionnaire, nous décortiquons -dans ce qui suit- les différents axes constituant le questionnaire :

1.3.1. Identité et Statut Professionnels de L'enseignant

Ce premier axe est composé de quatre questions dont chacune permet de nous transmettre clairement des informations liées à l'identité et le statut de l'enseignant censé répondre aux questions. L'enseignant est en effet appelé à répondre aux quatre questions suivantes pouvant décrire à la fois son identité personnelle et son statut professionnel :

- **Question 1** : Le contenu de cette question identifie le sexe de l'enseignant, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme. A travers cette question, l'enseignant partage avec nous ses opinions et expériences personnelles et professionnelles ;
- **Question 2** : A travers cette question, nous cherchons à savoir l'âge de l'enseignant dans le but de préciser l'époque à laquelle il appartient ;
- **Question 3** : Nous cherchons par cette question à connaître le titre d'accès de l'enseignement ; si les études de l'enseignant en question ont été faites à l'université, à l'école nationale supérieur (ENS) ou encore à l'institut technologique (ITE);
- **Question 4** : Pour cette question, il s'agit de montrer la manière qui a permis à l'enseignant de décrocher un poste au collège ; nous cherchons à savoir si cet enseignant a réussi à être recruté par le biais d'une étude de dossier, suite à un concours ou entretien face à un jury spécialisé.

1.3.2. Formation et Expérience Professionnelles de L'enseignant

Constitué de trois questions, qui sont elles aussi en relation avec le profil de l'enseignant, cet axe permet de découvrir les formes de formation faites par l'enseignant en question et les différentes expériences vécues dans le domaine professionnel :

- **Question5** : Par le biais de cette question, nous tentons de savoir si la formation subie par les enseignants est en relation avec leur spécialité (l'enseignement du FLE) ; et cherchons encore à savoir s'ils ont subi une formation personnelle ;
- **Question 6** : Cette question vise à dévoiler la place qu'occupe la phonétique parmi la totalité du programme scolaire de la formation. Elle vise aussi à connaître, si elle représente un intérêt majeur, important ou médiocre;
- **Question 7** : L'objectif de cette question est de savoir si l'enseignant éprouve une certaine satisfaction suite à la formation de la spécialité qu'il a subie.

1.3.3. Conditions d'enseignement/apprentissage dans l'établissement

Ce troisième axe a pour objectif de savoir si le lieu de travail de l'enseignant dispose-il de moyens et de capacités scientifiques et techniques qui favorisent l'enseignement de la phonétique, nous citons à titre d'exemple un laboratoire de langue et le matériel audio relatif à cette matière :

- **Question8**: Nous cherchons ici à savoir si l'établissement où l'enseignant exerce dispose-t-il d'un laboratoire de phonétique ;
- **Question9**: Cette question, liée à la précédente, a pour but de préciser si l'établissement dispose d'un équipement audio, tels que les appareils nécessaires pour l'enregistrement, le traitement et la reproduction des sons comme les microphones, les lecteurs CD, les magnétophones, les haut-parleurs, les consoles de mixage;
- **Question10** : Liée aux aptitudes des apprenants, cette question dévoile si ces derniers maîtrisent ou non la manipulation du matériel audio-visuel comme l'ordinateur et le vidéoprojecteur;
- **Question11** : Cette question vise à donner une vision générale sur le traitement de la phonétique auprès des apprenants ;il s'agit de savoir si les enseignants proposent à leurs apprenants des activités relatives à la phonétique sous forme d'exercices.

1.3.4. Phonétique/Phonologie par le manuel scolaire

Par cet axe, nous allons effectuer une analyse liée au traitement de l'aspect prosodique de la langue française via le manuel scolaire :

- **Question12:** Cette question cherche à indiquer si la matière de phonétique figure-t-elle parmi les autres matières proposées dans le manuel scolaire des différents paliers du cycle moyen ;
- **Question13:** Liée à la question précédente ; si l'enseignant répond par "oui" à la question 12, il doit nécessairement préciser le degré d'importance accordée à la phonétique : qu'il soit suffisant, satisfaisant ou insuffisant ;
- **Question14:** Cette question dénote l'importance de savoir si les activités de compréhension et production orales sont renforcées ou non par des exercices de phonétique ;
- **Question 15 :** Via cette question, nous tenterons de savoir si les exercices proposés aux apprenants et qui visent à l'amélioration de la prononciation des sons du FLE, sont-ils variés ou non.

1.3.5. Comportement et motivation de l'élève envers la phonétique

Le cinquième et dernier axe montre si les enseignants sont censés donner une description claire sur les actes comportementaux des apprenants vis à vis de la phonétique :

- **Question 16 :** Cette question a pour objectif de mesurer le degré d'importance de la phonétique chez les apprenants ; c'est à dire savoir si les apprenants s'intéressent-ils à la phonétique et sont-ils conscients que cette matière améliore davantage leurs niveaux en FLE ;
- **Question 17 :** Elle ressemble certes à la précédente, mais vise beaucoup plus à voir les opinions des enseignants de ce qui est de la motivation des apprenants envers la phonétique ; en d'autres termes, nous voulons savoir si les enseignants arrivent-ils à dynamiser les apprenants et à éveiller leurs intérêts en vue de prendre conscience de l'intérêt de la phonétique au cas de démotivation. A ce propos, il importe de noter que cette question est destinée beaucoup plus aux enseignants ayant constaté que les apprenants ne s'intéressent pas à la matière de phonétique;

- **Question 18 :** La présente question s'enchaîne à la précédente afin de voir si les apprenants s'appliquent aux efforts de l'enseignant de ce qui est des activités relatives à la correction phonétique après avoir été démotivés et désintéressés envers cette matière;
- **Question19:** La question vise à connaître si les enseignants se confrontent à des apprenants éprouvant des problèmes d'interférences linguistiques; ce phénomène linguistique se manifeste quand les apprenants recourent à la langue maternelle "l'arabe" durant la séance de français, plus exactement, dans la situation où l'enseignant propose des activités de phonétique renforçant la prononciation du FLE;
- **Question 20:** Cette ultime question ressemble à la précédente, nous l'avons posée afin de tester la concentration des enseignants, de vérifier s'ils sont conscients de la similitude des deux questions (19-20) et s'ils persistent toujours sur les mêmes réponses. En d'autres termes, nous cherchons à vérifier si les enseignants répondent de la même façon et donnent les mêmes informations pour deux questions similaires; si c'est le cas, cela veut dire que ces PEM sont capables de se rendre compte qu'il ne s'agit pas d'un contenu différent dans les deux questions et ils essayent par conséquent de donner des réponses crédibles.

2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES REPONSES DU QUESTIONNAIRE

Après avoir récupéré les questionnaires distribués préalablement auprès des enseignants de français exerçant dans différents établissements, il importe alors à étudier rigoureusement et à analyser judicieusement le contenu de ces questionnaires afin de transformer ces statistiques en interprétations qui pourraient constituer des justifications valables aux résultats obtenus.

2.1. Dépouillement du questionnaire

Nous rappelons d'abord que les questions constituant notre questionnaire, sont au nombre de 20 explicitées ci-dessus. Elles se subdivisent en deux catégories : une première catégorie englobe six (06) questions dont cinq (05) d'entre elles sont des questions à choix multiples "QCM" et une question pour obtenir l'âge de l'enseignant concerné par cette enquête.

Une deuxième catégorie concerne les questions fermées qui sont au nombre de quatorze (14) et dont la réponse devrait être par "oui" ou "non". Dans ce qui suit, nous essayons d'analyser et d'apporter quelques interprétations aux questionnaires en vue de mesurer les réponses à chaque question proposées par les enseignants sondés, bien que ce bilan nécessite d'être par la suite justifié et interprété.

2.1.1. La première catégorie du questionnaire

Cette catégorie comprend les questions numéros 1, 2, 3, 4, 6 et 13, toutes ces questions se présentent sous forme de QCM à l'exception de la question n°2 qui demande l'âge de l'enseignant sollicité. En s'appuyant sur ces six questions, nous avons pu obtenir des réponses distinctes compte tenu de la diversité des conditions et vécus des enseignants, à savoir :

- Le sexe (féminin/masculin) et l'âge de l'enseignant ;
- La nature de la formation constituant le type d'accès à l'enseignement (formation universitaire, école nationale supérieure ou via l'institut technologique) ;
- La voie d'accès au domaine de l'enseignement (c'est à dire si l'enseignant a décroché son poste budgétaire suite à une étude de dossier, à un concours ou un entretien d'embauche) ;
- L'intérêt accordé à la matière de phonétique en comparaison au programme de la formation des enseignants (intérêt majeur, important ou médiocre) ;
- La place occupée par cette matière dans le manuel scolaire de français au cycle moyen.

A travers les réponses obtenues à l'ensemble des questions, nous avons pu dégager des informations sur le sujet parlant et aussi sur sa prise de position vis à vis de la phonétique parmi les matières constituant le programme. Pour mieux éclairer ces aboutissements, nous les organisons dans le tableau ci-dessous pour faciliter leur visualisation :

Tableau 6 : Résultats des réponses de la première catégorie du questionnaire

Numéro de la question	Résultats		
01	25 Femmes	05 Hommes	
02	Entre 24 ans et 58 ans		
03	26 enseignants : diplômés des Universités	01 enseignant : Diplômé de l'E.N.S	03 enseignants : Diplômés de l'Institut de Technologie et de L'Education
04	Etude de dossier : un enseignant	Sur Concours : 27 enseignants	Entretien : 02 enseignants
06	Majeur : aucun enseignant	Important : 13 enseignants	Médiocre : 17 enseignants
13	Suffisante : aucun enseignant	Satisfaisante : un seul enseignant	Insuffisante : 29 enseignants

A travers ce tableau aussi représentatif dans lequel sont insérées les réponses de la première catégorie du questionnaire, nous avons enregistré les observations suivantes :

- **Q.1 :** Sur le plan du sexe des enseignants, le sexe féminin domine largement ; nous comptons 25 femmes représentant 83.33% pour seulement 05 hommes représentant 16.66%;
- **Q.2 :** L'âge est également un autre critère qui permet de voir les spécificités du corps enseignants de FLE. L'intervalle d'âge est très large et varie entre 24ans et 58ans. Cela laisse dire qu'ils appartiennent à des époques différentes et suppose qu'ils se distinguent bien sur le plan de la formation, des connaissances et des compétences;
- **Q.3 :** Le niveau scientifique des enseignants est très satisfaisant pour des dispenser des enseignements à des apprenants du cycle moyen .86.66% ou 26 enseignants ont fréquenté l'université alors que 03 enseignants uniquement ont subi une formation à l'institut technologique pour un (01) seul sortant de l'école nationale supérieure (ENS).
- **Q.4 :** L'accès au domaine de l'enseignement s'opère généralement via un concours, vingt-sept (27) enseignants représentant 90% ont été recrutés par cette même voie.

Pour décrocher un poste d'enseignant, il y a aussi des cas qui sont passés par l'entretien direct (02 cas) et l'étude du dossier (01 seul cas);

- **Q.6 :** Pour ce qui est de l'intérêt que représente la matière de phonétique, nous avons relevé deux opinions plus au moins équilibrées : l'une, avec treize (13) enseignants (43.33%), accorde de l'importance à la phonétique ; l'autre, avec dix-sept (17) enseignants (56.66%), voit que l'intérêt accordé à la phonétique est en deçà de ce qui est accordé au reste des matières de la formation. Cependant, le paradoxe que nous avons relevé est qu'aucun enseignant n'accorde un intérêt majeur à la matière de phonétique.
- **Q.13 :** Aucun enseignant n'est d'avis pour que la place qu'occupe la matière de phonétique soit suffisante ; pourtant un enseignant croit que sa place est satisfaisante dans le manuel scolaire. Contrairement à cette opinion, la majorité des enseignants (29 ou 96.66 %) sont convaincus que le manuel scolaire renferme une insuffisance considérable concernant la matière de phonétique. A ce propos, nous pouvons dire suite à ce résultat que la phonétique n'est pas mise en relief, elle est en effet ignorée et par conséquent nécessite qu'elle soit développée.

2.1.2. La deuxième catégorie du questionnaire

Cette deuxième catégorie comprend les aboutissements suite aux questions fermées (14 questions) où nous avons enregistré une diversité de réponses entre **oui/non**. Nous avons ainsi constaté l'absence de réponses pour certaines questions ; c'est à dire, des enseignants ont préféré de ne pas répondre et d'être neutres vis à vis de quelques questions. Le tableau suivant représente les résultats obtenus :

Tableau 7 : Résultats des réponses de la deuxième catégorie du questionnaire

<i>Numéro de la question</i>	<i>Réponses (Nombre d'enseignants)</i>		
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Rien (Pas de réponse)</i>
5	16	13	1
7	8	19	3
8	2	27	1
9	11	19	-----
10	6	21	3
11	15	15	-----
12	4	24	2
14	9	21	-----
15	6	23	1
16	8	22	-----
17	14	16	-----
18	6	21	3
19	24	6	-----
20	20	6	4

Le tableau ci-dessus illustre bien les résultats obtenus pour la deuxième catégorie du questionnaire. Dans ce qui suit, nous tentons de décrire et d'analyser les réponses obtenues par des lectures et interprétations de l'ensemble de cette deuxième catégorie de questions :

- **Q.5** : Seize (16) enseignants représentant 53.33% confirme avoir subi une formation liée à leur spécialité alors que treize (13) d'entre eux, représentant 43.33%, avouent ne pas avoir du tout été formés. Nous pouvons dire que ces chiffres traduisent en quelque sorte un équilibre proportionnel entre les deux groupes ; en ce qui concerne l'enseignant restant, il n'a donné aucune réponse au sujet de sa formation institutionnelle ou personnelle en matière de FLE.
- **Q.7** : Pour ce qui est de la satisfaction des enseignants de leur formation, nous avons enregistré des chiffres étonnants car ils ne peuvent pas traduire un rendement professionnel suffisant de l'enseignant. Sur trente (30) enseignants, dix-neuf (19), représentant 63.33%, n'ont pas été satisfaits de la formation subie

en FLE, contre huit (08), ou 26.66%, disent être satisfaits et trois (03) n'ont pas proposé de réponse.

- **Q.8** : La plus grande majorité des enseignants, soit 27 enseignants, déclarent que les établissements où ils exercent ne disposent pas de laboratoire de phonétique ; contre une minorité 02 enseignants qui affirment la disponibilité d'un laboratoire de phonétique leurs établissements respectifs. A ces chiffres, s'ajoute un cas resté sans réponse.
- **Q.9** : Les réponses obtenues sont aussi scindées en deux grandes catégories : la première que nous considérons en dessous de la moyenne est constituée de onze (11) enseignants (36.66%) qui reconnaissent que leurs établissements disposent de matériel audio, quant à la deuxième catégorie constituée d'une majorité écrasante (19 enseignants, ou 63.33%) avoue le contraire.

Toutefois, même si ce résultat semble insuffisant et ne répond pas aux besoins de la réalisation adéquate de la matière de phonétique, nous pensons qu'il est acceptable par rapport au résultat de la question précédente où nous avons enregistré un pourcentage très élevé (27 enseignants) de ce qui du manque des laboratoires de phonétique:

- **Q.10** : En général, deux opinions caractérisent le contenu de cette question. La première est représentée par vingt-un (21) enseignants (70%) qui reconnaissent que leurs apprenants ne manipulent pas facilement le matériel audio-visuel disponible au niveau de leurs collègues; alors que la seconde composée de six (06) d'entre eux (représentant 20%) se plaignent de la non maîtrise de leurs apprenants en matière de manipulation de ce matériel.
- **Q.11** : Cette question nous a permis de constater un équilibre total entre les réponses obtenues. Quinze enseignants ont répondu par « oui », quinze autres ont répondu par « non » à propos des entraînements proposés par les enseignants en matière de phonétique; ce qui montre la non-systématisation du fonctionnement des programmes scolaires;
- **Q.12** : L'absence non justifiée de la phonétique du manuel scolaire n'a pas fait l'unanimité des enseignants. Si la majorité écrasante des enseignants (24, voire 80 %) confirme l'absence totale de la phonétique du manuel scolaire ; quatre enseignants (13.33%) infirment cette réalité et s'opposent donc sans

argumentation à une évidence sur terrain. En revanche, deux enseignants ont préféré s'abstenir de répondre à la question posée.

- **Q.14** : A l'instar de certaines réponses évoquées jusqu'ici, nous avons pratiquement relevé des avis semblables pour la question 14. Pour celle-ci, vingt-un (21) enseignants (70%) nient l'idée que les leçons d'oral sont renforcées par des exercices de phonétique, alors que neuf (09) d'entre eux représentant (30%) affirment que la matière de phonétique est renforcée par des exercices. Ce dernier résultat suppose que ces enseignants fournissent des efforts personnels et supplémentaires en proposant aux apprenants des consignes relatives à la matière de phonétique dans le but de les aider à se corriger pour mieux prononcer;
- **Q.15** : Bien enchaînée avec la précédente, cette question traduit un résultat élevé vingt-trois (23) enseignants déclarent que les formes d'évaluation de la prononciation du FLE ne sont pas variées;
- **Q.16**: Pour cette question, seulement huit (8) enseignants (26.66%) constatent une motivation des apprenants pour la phonétique ; l'autre groupe d'enseignants (22) représentant (73.33%) qui forme la majorité trouve que leurs apprenants ne sont pas convaincus que la matière de phonétique a un intérêt important dans le processus d'apprentissage du FLE;
- **Q.17**: Bien qu'il y ait un équilibre entre ceux qui sont pour et ceux contre la réussite à motiver son apprenant et à l'intéresser à la phonétique, nous avons enregistré un léger écart d'opinion entre les deux groupes : quatorze (14) enseignants (46.66%) sont d'un avis favorable. Les autres qui sont au nombre de seize (16) enseignants (53.33%) reconnaissent que leurs apprenants demeurent désintéressés envers la phonétique malgré les initiatives de certains enseignants qui proposent une série d'exercices variées à propos de la remédiation à la prononciation défailante;
- **Q.18** : Même s'il ya ressemblance entre les questions 17 et 18 sur le plan du contenu, la différence entre les deux réside dans la spécificité de question 18 où la motivation personnelle à la phonétique est liée aux apprenants. Les résultats sont en deçà de nos attentes : six (06) enseignants seulement pour qui les apprenants s'intéressent tous seuls à la matière de phonétique ; tandis que vingt-

un (21) enseignants représentant (70%), d'après les observations de classes, pensent que les apprenants ne sont pas convaincus de l'intérêt de la phonétique. Il reste tout de même trois enseignants qui n'ont proposé aucune réponse.

- **Q.19 :** Un résultat très élevé de vingt-quatre (24) enseignants (80%) ont répondu par l'affirmative pour confirmer que leurs apprenants manifestent des interférences linguistiques en recourant à la langue maternelle (l'arabe) lors des exercices de phonétique qui leur sont proposés. Contrairement à six (06) enseignants seulement qui ont répondu par la négative à cette même question.
- **Q.20 :** Le résultat atteint dans cette question n'est pas le même par rapport à la précédente et ce malgré la similarité des deux questions. En ce qui concerne la présente question, vingt (20) enseignants ont confirmé le recours des apprenants à l'arabe lors des exercices de phonétique ; alors que six(06) enseignants expriment une opinion contraire. Alors que quatre autres préfèrent ne pas répondre à cette question. Rappelons que ces derniers ont répondu par un "oui" à la question précédente tandis que pour cette question, ils ont préféré rester sans avis; ceci peut s'expliquer par le fait que ces enseignants manquent de certitude au plan du contenu de la Q20 que nous considérons comme une question piège dont le but est de vérifier la crédibilité des réponses obtenues.

2.2. Analyse des réponses et interprétation des résultats obtenus

Dans cette section, nous essayons d'apporter quelques explications aux résultats auxquels nous sommes arrivées; en d'autres termes, nous tenterons de proposer des interprétations conformes aux aboutissements enregistrés auprès des enseignants du cycle moyen par le questionnaire. Celui-ci, comme clairement explicité, est constitué de cinq rubriques dont chacune est composée d'un nombre de questions traitant le même point. Les thèmes traités sont classés respectivement comme suit :

- Identité et Statut professionnels de L'enseignant ;
- Formation et Expérience professionnelles de L'enseignant ;
- Conditions d'enseignement/apprentissage dans l'établissement ;
- Phonétique/Phonologie par le manuel scolaire ;

- Comportement et motivation de l'élève envers la phonétique.

Dans la première rubrique, la majorité des enseignants (26 enseignants) ont été formés à l'université. Ce statut universitaire des enseignants nous fait réfléchir sur l'idée de faire le lien entre la formation à l'université avec d'autres questions appartenant aux autres traits tels que : l'enseignant a-t-il été satisfait de la formation qu'il a subie, sa prise de position vis à vis de l'intérêt de la phonétique, les activités qu'il propose à ses apprenants en matière de phonétique, ses compétences en phonétique...etc.

La deuxième rubrique, un nombre important d'enseignants (16 enseignants) a suivi une formation liée à la spécialité le FLE, ce qui laisse dire que ces enseignants ne voient pas qu'il faut se contenter uniquement de la formation subie à l'université afin d'être utile dans une salle de classe. Ainsi, la majorité des enseignants déclarent que l'intérêt accordé à la phonétique est médiocre par rapport au reste du programme de formation et ce malgré l'importance de la phonétique parmi toutes les matières d'apprentissage du FLE ; ce qui laisse dire que l'aspect prosodique du FLE n'est pris en considération, les formations se focalisent beaucoup plus sur les savoirs linguistiques. Cette idée renforce les réponses à la question suivante où la majorité des enseignants (19 enseignants) disent ne pas être satisfaits de leur formation universitaire. Ils pensent que cette dernière ne leur avait pas été utile du moment où elle ne sert pas à améliorer le niveau, les compétences ainsi que la maîtrise des enseignants de la matière de phonétique.

Rubrique trois, la quasi-totalité des enseignants (27 enseignants) affirme que les laboratoires de phonétique ne sont pas disponibles dans les établissements scolaires. Par ce fait, ils décrivent la réalité des écoles algériennes d'où la matière de phonétique est totalement écartée. Ce résultat aussi logique est valable car fournir un laboratoire de phonétique avec l'équipement nécessaire pour la matière dans chaque établissement n'est pas tâche facile. Cependant, nous avons essayé de diminuer l'horizon d'attente à propos des conditions où les enseignants exercent en cherchant si du matériel audio est disponible nous avons obtenu un résultat élevé, 19 enseignants ont répondu par un "non". Ceci nous permet de dire que ces enseignants souffrent déjà pendant la présentation des séances d'oral (compréhension et production orales), qui nécessitent la disponibilité de ce matériel, avant même de réfléchir à un laboratoire de phonétique.

De même, la majorité des enseignants sondés (21) pensent que leurs apprenants ne manipulent pas facilement le matériel audio-visuel. Ceci peut être justifié par le fait que les

apprenants ne sont pas vraiment familiarisés à ce matériel vu qu'ils n'en disposent pas chez eux. Même si la matière d'informatique fait partie du programme, ce résultat laisse dire que cette matière n'est abordée que de manière théorique. Les apprenants éprouvent des difficultés à manipuler le matériel informatique qui aide au bon déroulement des séances d'oral. D'autre part, si la matière de phonétique est complètement écartée dans les réponses obtenues précédemment, nous avons tenté de voir si les enseignants fournissent bien des efforts personnels pour proposer des entraînements liés à la phonétique si bien que ces derniers ne font pas partie du programme.

Quant à la question 11, le résultat obtenu est partagé entre «oui » et «non» de manière égale: 50% des enseignants ont répondu à la question par un "oui" ; ils sont donc conscients de l'intérêt important de la phonétique et préfèrent l'aborder à titre personnel en vue de ne pas prédisposer la formation des apprenants à des conséquences fâcheuses. L'autre moitié des enseignants, (50%) également, a répondu par un "non". Pour cette tranche d'enseignants, la phonétique ne fait pas partie intégrante du programme ; l'aspect prosodique du FLE est probablement peu important dans la formation de l'apprenant par rapport aux autres aspects (analyse des textes, points de langue, lecture et production écrite).

Pour la quatrième rubrique, la grande majorité des enseignants (24 enseignants) affirme que la matière de phonétique n'occupe pas une place prépondérante dans le manuel scolaire destiné aux apprenants. Ceci laisse dire que l'objectif de l'amélioration de la prononciation des sons du FLE chez les élèves et la mise en application de la correction phonétique des défaillances articulatoires qu'ils éprouvent ne figurent ni sur la liste des compétences terminales ni parmi les objectifs d'apprentissage visés par les leçons programmées dans le manuel. Pour confirmer cette dernière idée, presque tous les enseignants (29 enseignants) sont d'avis que la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire est en deçà de ce qu'il devrait être. Autrement dit, même si l'on touche à des traces relatives à l'aspect prosodique de la langue lors des séances d'oral ou de lecture à titre d'exemple, la matière de phonétique demeure toujours ignorée et n'occupe pas la place méritée dans le manuel scolaire pour prouver au moins une satisfaction partielle vu son importance et impact pour la formation des élèves.

Dans un autre registre, plus des deux tiers des enseignants²¹ enseignants pour la question 14 et 23 enseignants pour la question 15 ont répondu par un "non". Certes, cette opinion est justifiable par le fait que les leçons de l'oral ne concernent pas des contenus de

phonétique articulatoire ou corrective ; elles visent en fait à produire des énoncés oraux compatibles avec le sujet en question.

Dans le cas de la remédiation aux lacunes de prononciation des sons du FLE auprès des apprenants, les formes d'évaluation proposées ne sont pas variées car les enseignants n'ont pas été, eux même, formés en matière de phonétique: dans ce cas-là, l'insuffisance en maîtrise de phonétique chez les enseignants entraîne automatiquement et logiquement une insuffisance chez leurs apprenants.

Dans la cinquième rubrique, la grande majorité des enseignants (22 enseignants) pensent que leurs apprenants ne sont pas convaincus de l'intérêt de la phonétique. Bien qu'elle soit née depuis l'école primaire, cette idée qui constitue le profil de sortie des élèves au primaire ne comprenait pas une place propre à la phonétique. De ce fait, les collégiens continuent à ne pas prendre conscience de l'importance de cette matière pour leur formation en français parce que démotivés et désintéressés le sont-ils. Face à cette démotivation vis à vis la phonétique, nous avons enregistré des résultats presque identiques (14 oui et 16 non) des enseignants qui essayent de motiver leurs apprenants et d'éveiller leur intérêt pour la phonétique. A ce propos, nous pouvons dire que la réussite ou l'échec à sensibiliser les apprenants à l'importance de la phonétique dépend de ces trois facteurs : la maîtrise de l'enseignant des contenus de cette matière, le choix judicieux des supports et la qualité du public auquel est destinée la matière. Ce dernier facteur est très influençant puisque avoir des apprenants animés d'une bonne volonté favorise à un degré considérable le bon déroulement de l'activité et permet par conséquent de réussir à valoriser la matière de phonétique ayant pour objectif d'améliorer le niveau des apprenants sur le plan de la prononciation des sons du FLE.

De plus, nous avons enregistré un nombre de 21 enseignants qui déclarent que leurs apprenants ne s'intéressent pas à la séance de phonétique de manière autonome, ou mieux dire, ils ont besoin des orientations, consignes, de la part des enseignants. Il s'avère donc de dire qu'un constat pareil valorise davantage la tâche de l'enseignant et rend sa fonction plus ardue car il est le premier à mener ses apprenants à prendre conscience de la matière de phonétique en les motivant par différents moyens pour leur garantir une formation équilibrée en FLE.

De ce qui est du recours à l'arabe, 24 enseignants pour la question 19 et 20 enseignants pour la question 20 ont répondu par "oui "(un décalage justifié dans la

précédente section). Ce fait de recourir à la langue maternelle lors de l'apprentissage de la langue étrangère nous renvoie à l'idée que les apprenants se trouvent dans un univers perceptif purement arabophone ; en d'autres termes, le bain linguistique d'origine des apprenants s'éloigne carrément des traits articulatoires et acoustiques de la langue étrangère le FLE. Nous pouvons ainsi ajouter que le recours à la langue maternelle de l'apprenant s'explique par le fait que l'oreille de l'apprenant - faisant part à notre échantillon - ne perçoit que très peu de français ; l'apprenant ne parle en langue française que très rarement. La réaction des enseignants envers cette défaillance liée à l'emploi de la langue maternelle lors des exercices de phonétique laisse affirmer que les apprenants ne sont en contact avec le FLE que seulement dans des situations d'apprentissage au collège.

3. ENTRE L'EXPERIMENTATION ET LE QUESTIONNAIRE

Dans la présente section, nous essayons de définir les deux méthodes de recherche (le questionnaire et l'expérimentation) utilisées dans ce travail de recherche comme outils de collecte de données et d'informations afin de préciser le processus de réalisation d'une étude pratique. A la lumière de ces définitions de ces deux outils, nous proposons dans ce qui suit les ressemblances et les divergences entre eux comme constatées durant cette étude.

3.1. L'étude expérimentale

Quel que soit le lieu de réalisation du travail expérimental, en laboratoire ou sur terrain, il sera sans doute opportun et fructueux si l'on respecte certains principes fondamentaux. Tout expérimentateur peut rencontrer différentes contraintes pouvant échouer son travail expérimental : à titre d'exemple, le fait d'"être pressé au moment de la productivité", "être impatient lorsqu'on ne voit rien venir bien qu'on atteint un niveau avancé du travail"...etc. C'est pour cette raison qu'il faut aller attentivement, mais certainement pas lentement, tout en prenant le temps pour effectuer les vérifications nécessaires :

- D'abord, avant tout engagement dans le travail expérimental, s'assurer que tout fonctionne convenablement ;
- Ensuite, durant chaque étape du travail expérimental, ne pas avoir peur d'un évènement imprévu pouvant bouleverser le phénomène à étudier ;
- Enfin, à la fin de chacune des étapes, s'assurer qu'elle a été réalisée comme prévue et dans la perspective de montrer qu'on s'apprête à la prochaine étape.

Ainsi, il importe de porter soin du matériel tel que des appareils, des êtres vivants. En cas d'erreurs ou même d'imprudence, nous risquons d'avoir des coûts fâcheux qui dépassent le niveau du projet et s'étalent pour toute l'organisation, quand un appareil collectif n'est plus en bon état à titre d'exemple (dans notre cas, un appareil appartenant au laboratoire de langues par exemple). De-là, nous avouons que la grande hâte lors de la réalisation d'un travail expérimental est un grand danger à éviter au maximum possible du moment où elle peut causer des conséquences négatives importantes.

En somme, nous pouvons dire alors que la patience, la rigueur et la concentration sont les attitudes qui doivent impérativement être mis en œuvre du moment où ce sont elles qui conditionnent un travail expérimental valable. Ainsi, il est crucial de respecter tous les principes et règles de sécurité puisque le travail expérimental consiste à utiliser des dispositifs expérimentaux nécessairement modifiés afin de répondre aux besoins du chercheur. Ces modifications risquent sans doute de ne pas être compatibles avec les normes de sécurité et provoquent par conséquent des coûts fâcheux. Ces dangers naissent suite à la fatigue, la pression ainsi que l'habitude de côtoyer le danger d'où il importe de dire qu'une saine vigilance et une forte prudence sont souvent de mise.

3.2. L'étude par le questionnaire

Dans le questionnaire, il y a des avantages et des inconvénients comme dans toutes les méthodes de recherche mais les trouvailles les plus heureuses sont plus nombreuses par rapport aux pièges à éviter ; d'où nous avons pris la décision d'adopter l'enquête par le questionnaire. Nous dressons ci-dessous les avantages de ce type d'enquête signalés par Stefan Debois¹ du moment où cette description nous facilitera par la suite la réalisation d'une analyse comparative entre le travail pratique via le questionnaire et celui du terrain via l'expérimentation. Voici, sous forme de points, quelques avantages du questionnaire :

- **Le questionnaire est pratique** : il constitue une sorte très pratique pour rassembler des informations. Il donne au chercheur l'opportunité de cibler un groupe de son choix, le gérer de différentes manières, de choisir les questions à poser ainsi que leurs formats qu'ils soient ouvert, fermé ou encore à choix multiples. Le caractère de

¹ STEFAN Debois, " *Les 9 avantages et inconvénients des questionnaires*", 27/02/2017 in <https://surveyanyplace.com/>, consulté le : 16/04/2020.

"pratique" réside dans le fait qu'il constitue un excellent moyen permettant de collecter une quantité considérable de données sur un sujet quelconque.

- **Aboutissement rapide aux résultats :** la collecte des données via le questionnaire est rapide et elle devient encore plus facile et plus rapide en ligne. En effet, selon la taille et la portée du questionnaire, une durée de 24 heures maximum peut suffire en vue de récupérer les réponses des personnes sondées sans avoir nul besoin de demander l'aide d'un partenaire extérieur pour livrer les réponses.
- **Le questionnaire est flexible :** la flexibilité du questionnaire apparait dans la possibilité de collecter des données à partir d'un public immense. Etre connecté sur Internet permet facilement la diffusion d'un questionnaire ainsi que sa réception auprès de tout le monde et partout dans le monde. Le questionnaire est flexible car il est capable de viser n'importe quel coin dans le monde avec un coût infime nécessitant juste la disponibilité d'une connexion Internet sans se soucier du facteur de la géographie du moment où cette dernière ne forme plus une barrière pour la recherche. Ce qui importe dans ce cas, c'est qu'il faut savoir et être conscient des cultures distinguées entre les individus suivant leurs pays puisque on mène une recherche à l'étendue mondiale.
- **Le questionnaire est peu coûteux :** le questionnaire est un moyen d'enquête qui permet de collecter des données quantitatives à un coût minime avec un impact large. Il présente alors un bon rapport qualité-prix vu qu'il n'y a pas de frais pour l'enquêteur diffusant le questionnaire ou encore pour acheter des timbres concernant l'expédition des questionnaires en version papier.
- **La préservation de l'identité de l'utilisateur :** les questionnaires permettent aux personnes sondées de rester anonymes et inaperçues, ils leur assurent une invisibilité complète en vue de se sentir plus confortables en répondant aux questions proposées dans le questionnaire. Ceci conduit à des aboutissements optimaux grâce à la préservation de l'identité des gens par le biais d'une communication privée via le questionnaire. A ce propos, il s'avère de dire que ce type d'enquête étant le questionnaire favorise de manière considérable l'obtention de résultats exacts vu qu'il encourage les utilisateurs à être plus sincères, plus honnêtes dans leurs réponses.

- **La relaxation** : l'usage des questionnaires permet d'éviter le piège de la pression ; en d'autres termes, les personnes sondées ont un sentiment de confort et de relaxation parce qu'ils prennent le temps nécessaire afin de répondre aux questions; ce qui les incite à donner des réponses plus sincères vu qu'il n'y a pas de pression dans le facteur "temps". Cependant, la présence du questionneur pose problème vis à vis des personnes sondées étant donné qu'ils seront dans l'obligation de finir vite pour remettre les réponses, ces dernières sont sans doute moins crédibles.
- **Le questionnaire touche à tous les aspects d'un sujet** : le questionnaire est un moyen d'enquête efficace, facile par mode d'exécution et rentable car il couvre un sujet quelconque dans sa totalité et donne au questionneur l'occasion de traiter tous les points du sujet en question. Néanmoins, certains questionnaires peuvent paraître trop longs aux yeux des personnes sondées ; c'est pour cette raison que le questionneur doit impérativement limiter la longueur de chaque questionnaire individuel.
- **L'approche scientifique est peu importante** : la grande majorité des questionnaires se focalisent beaucoup plus sur la quantité des réponses. Ils sont ainsi faciles à interpréter dans la mesure où ils n'exigent pas de grandes capacités en recherche ni de hautes compétences en statistique. Ne pas adopter une approche scientifique lors de l'analyse des réponses permet de passer rapidement des données du questionnaire aux résultats définitifs.

3.3. Points de vue communs entre le questionnaire et l'expérimentation

Après avoir récupéré les questionnaires que nous avons administrés à des enseignants du cycle moyen, nous avons établi une comparaison entre le contenu de ces questionnaires avec l'expérimentation réalisée auprès de notre public de collégiens et dont le sujet concerne la correction phonétique des sons défailants du FLE. Cette étude comparative nous a permis de constater que, suite au contenu de ces deux types de recherche pratique, nous avons dégagé des points de ressemblance et des points de divergence. Dans ce qui suit, nous présentons quelques éléments de ressemblance :

- ❖ **Premier point**, aucun intérêt n'est accordé à la matière de phonétique. Ce constat a été déduit des réponses des enseignants et aussi suite à l'expérimentation effectuée sur terrain auprès des apprenants. Ils sont d'avis que la matière de phonétique est

complètement écartée puisque elle n'occupe aucune place au niveau de la documentation pédagogique : celles destinés aux enseignants (guide de l'enseignant, document d'accompagnement) ou le manuel scolaire destiné aux apprenants.

- ❖ **Deuxième point**, le temps consacré à l'oral est insuffisant selon la majorité des enseignants sondés. La même constatation a été faite lors de notre expérimentation au cours de laquelle, nous étions obligées de programmer des séances supplémentaires afin de corriger la prononciation défaillante auprès des apprenants. L'inexistence d'une séance propre à la phonétique a posé un problème énorme vu l'impossibilité de pouvoir combiner notre emploi du temps avec celui des apprenants composant l'échantillon de notre recherche.
- ❖ **Troisième point**, un autre point commun entre les réponses au questionnaire et l'expérimentation est venu s'ajouter aux précédents : le manque de laboratoires de langues et d'équipement permettant la réalisation de la correction phonétique des sons du FLE. Ce fait a été déduit des deux expériences relevées à travers les questions 8 et 9 du questionnaire et de l'expérimentation relevant de la remédiation aux erreurs articulatoires par la MVT; ce qui entraîne de grandes défaillances articulatoires chez les apprenants les empêchant de déclencher une la parole en FLE.
- ❖ **Quatrième point**, dans la question numéro 18, la majorité des enseignants sondés ont annoncé que leurs élèves sont démotivés vis-à-vis de la matière de phonétique. Néanmoins, certains enseignants ont ajouté qu'ils ont pu motiver leurs élèves afin de faciliter le travail de correction phonétique. Il s'agit des enseignants qui cherchent à inciter leurs apprenants à se corriger pour mieux prononcer.

Cette situation, nous l'avons-nous même vécue durant le travail expérimental. Au départ, nous avons fait face à des apprenants complètement démotivés et ayant peur d'une violation de leur intimité en essayant de corriger leur prononciation défectueuse. L'adoption de la MVT de phonétique corrective pour des activités de prononciation des sons du FLE a donné l'opportunité d'aller au plus personnel des apprenants afin de les aider à mieux prononcer. Même s'ils ont éprouvé un sentiment de crainte au début, ce sentiment s'estompait au fur et à mesure. Grâce aux exercices de correction phonétique par la MVT, les apprenants ont fini par devenir enfin animés d'une très bonne volonté; ce qui leur a permis de progresser sur le plan de l'oral et de prononcer de manière correcte les sons de FLE.

3.4. Points de vue divergents entre le questionnaire et l'expérimentation

Dans ce qui précède, nous avons évoqué quelques points où se rejoignent le questionnaire et l'expérimentation, et traduisent dans beaucoup de cas les mêmes faits ; ceci ne nous empêche pas cependant de dresser les points qui les distinguent:

- ❖ **Premier point** : Contrairement à l'expérimentation, le questionnaire est très pratique et permet de collecter une grande quantité d'informations sur le sujet en question, l'enseignement de la phonétique dans notre cas. L'expérimentation n'est pas pratique, nous avons sollicité uniquement 13 apprenants pour lesquels le travail de correction phonétique a été programmé; il s'agit en fait d'un groupe restreint d'apprenants vu la délicatesse et la complexité de la matière de phonétique corrective. A ce propos, il ressort de dire que le travail de correction phonétique ne peut être effectué auprès d'un grand nombre d'apprenants, c'est le cas de notre classe constituée de 42 apprenants, c'est un nombre très élevé qui empêche le bon déroulement d'une séance de correction phonétique. C'est pour cette raison que nous nous contentons d'un petit groupe d'apprenants pour pouvoir traiter tous les cas afin de les aider à mieux prononcer.
- ❖ **Deuxième point** : Les questionnaires sont flexibles et peuvent être diffusés partout grâce à Internet. L'expérimentation n'est, par contre, pas flexible puisque elle demande la présence parallèle du chercheur comme celle du public visé, l'enseignante et les apprenants pour notre cas : ces deux acteurs responsables de la réalisation du travail de correction phonétique par la MVT. En d'autres termes, Internet ne peut pas être utile pour la réalisation concrète de notre travail expérimental; il est nécessaire que l'enseignante et les apprenants soient présents en classe et en même temps puisque les apprenants forment le public auprès duquel l'enseignante propose des exercices et des entraînements afin de remédier aux lacunes articulatoires via la MVT.
- ❖ **Troisième point** : Un autre point de différence est la rapidité du questionnaire dans la collection des données. L'expérimentation demande beaucoup de temps pour sa réalisation. Aboutir au résultat final et pouvoir évaluer la prononciation des apprenants pour vérifier l'efficacité du travail phonétique ne sont pas des tâches brèves étant donné que le caractère spécifique de correction phonétique est de faire un suivi chronologique auprès de la population d'enquête.

- ❖ **Quatrième point :** Comme signalée par Stefan Debois, l'approche scientifique n'est pas nécessaire pour analyser les données d'un questionnaire mais elle l'est dans l'expérimentation. Il fallait adopter une approche scientifique dans notre travail expérimental à un degré considérable se basant nécessairement sur la maîtrise de l'application de la MVT auprès des apprenants. L'expérimentation demande ainsi des compétences en matière d'analyse et de statistiques afin de traduire les données en pourcentages permettant une analyse claire, logique et pertinente.
- ❖ **Cinquième point:** Le questionnaire préserve l'anonymat de l'utilisateur puisque on ne cherche pas à reconnaître la personne qui parle. Le questionnaire que nous avons diffusé avait pour objectif de voir la prise de position de chaque enseignant sondé à propos de l'enseignement de la matière de phonétique loin de dévoiler son identité. Quant à l'expérimentation, il a été crucial d'indiquer les noms des apprenants constituant l'échantillon du travail expérimental car il s'agissait d'un travail évaluatif continu visant de suivre, par le biais de la MVT de correction phonétique, la progression de chaque apprenant de l'articulation des sons du FLE. Si nous n'avions pas indiqué les noms des apprenants, nous aurions dû les nommer d'une autre manière comme cas1, cas2, cas3.Etc, ce qui n'est pas le cas pour le questionnaire.
- ❖ **Sixième point:** Dans les questionnaires, les personnes sondées ne souffraient pas de pression puisque ils avaient suffisamment de temps pour réfléchir, à tête reposée, et donner des réponses pertinentes. Contrairement aux questionnaires, une certaine pression a été imposée sur le public de l'expérimentation lors de la remédiation aux sons défailants via la MVT. Nous rappelons, qu'au départ, les apprenants ont refusé de faire part de ce travail de correction phonétique car il rend leur intimité perméable et touche au plus personnel du moment où on leur demande de modifier leurs gestes articulatoires afin d'adopter ceux propres à la langue étrangère étant le FLE; c'est le cas pour les apprenants qui avaient un sentiment de risibilité et d'infériorité lorsque nous leur avons demandé de réaliser un geste articulatoire comme le fait de : projeter les lèvres pour prononcer un son arrondi, produire une intonation précise en levant ou baissant la voix.

La difficulté du travail phonétique, la présence de l'enseignante devant l'apprenant et le temps relativement court pour produire un son donné, tous ces facteurs perturbent l'état

d'âme de l'apprenant et le mettent dans un état de stress et de pression; ce qui n'est aucunement le cas pour le questionnaire.

- ❖ **Septième point:** Les questionnaires touchent à tous les aspects du sujet de la recherche. Pour notre recherche, il a été question dans le questionnaire de l'identité, du statut professionnel de l'enseignant sondé, de sa formation et son expérience professionnelle, des conditions dans lesquelles il exerce, de sa prise de position à l'égard du manuel scolaire et de la façon avec laquelle les apprenants réagissent à la matière de phonétique. Alors que pour sa part, l'expérimentation repose sur un seul point en insistant notamment sur la remédiation des erreurs articulatoires par la MVT qui constitue le pivot de cette recherche.

4. RECOMMANDATIONS

Dans cette section qui clôture le présent chapitre, nous allons tenter de proposer quelques recommandations et non une conclusion car celle-ci doit en principe répondre à la question de cette recherche sur la base des résultats de nos investigations. Ces recommandations offrent, au contraire des solutions concrètes aux différents éléments de la problématique posée pour fixer de nouveaux objectifs à d'éventuelles recherches élargies. C'est donc dans cette optique que les quelques recommandations qui vont être suggérées traduisent réellement notre vision vis-à-vis du problème de la prononciation défectueuse chez un public dont le niveau scolaire est médiocre en matière de prononciation du FLE.

4.1. Révision du programme du manuel scolaire de FLE

Cette première recommandation, bien évidente, réside en fait dans la révision du programme du manuel scolaire algérien de français langue étrangère. Dans cette perspective, nous ne prétendons pas proposer une mise en relief de quelques réformes apportées au programme du manuel scolaire depuis l'indépendance de l'Algérie à nos jours car l'objectif ici est de présenter ce que nous devons faire et non ce que nous avons fait. Loin donc de ce qu'a été théoriquement écrit ou même observé par les pédagogues, nous pensons que les réformes de 2003 suffisent pour dire que le programme du manuel de programme des trois paliers du système éducatif algérien nécessite une réactualisation.

En effet, parmi les études récentes sur les enjeux institutionnels et sociaux de l'école algérienne, nous notons plusieurs contributions qui ont tenté d'apporter des éclaircissements

sur la réalité éducative algérienne en l'occurrence l'enseignement du français. En 2013, la revue *Insaniyat* a publié quelques articles sur:

- *La réforme du système éducatif algérien* de Zohra Hassani où sont évoqués les changements dans les pratiques des enseignants ;
- *Le soutien scolaire à l'heure de la réforme* d'Aïcha Benamar où sont traitées les logiques d'action des parents- d'enseignants;
- *Les pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie* de Fatima Nekkal, une étude réalisée à travers un cas.

Toutes ces contributions et bien d'autres ont montré que l'objectif premier des réformes vise en premier lieu à "*l'amélioration significative et durable des acquis des élèves à tous les niveaux de la scolarité, rendant le soutien scolaire contingent*"¹, et en deuxième lieu, à prévoir quelques aménagements et même changements des démarches.²

Mais la question que nous devrions nous poser dans ce contexte demeure toujours, qu'est-ce que ces réformes ont apporté au système éducatif algérien sur le plan de l'amélioration des compétences des apprenants. Zohra Hassani, au cours de ses réflexions sur les enjeux institutionnels et sociaux à l'école, pense que "*la réforme du système éducatif en Algérie, mise en œuvre progressivement depuis 2003, est à l'origine d'une refonte pédagogique. Si les contenus notionnels n'ont subi que quelques aménagements, le changement semble se situer au niveau des démarches*".³

Dans la même perspective, Fatima NEKKAL n'hésite pas à mettre l'accent sur quelques décisions de nature pédagogique qui ont été définies et mises en application par les instances scientifiques et administratives algériennes. Pour elle, "*L'Algérie, comme tous les pays en transition, cherche à améliorer le secteur de l'éducation à tous les niveaux. Sur un plan quantitatif, l'État Algérien a fait beaucoup d'efforts, mais sur un plan qualitatif, beaucoup de choses restent à faire.*"⁴ Ce point de vue, traduit bien la réalité du système

¹ BENAMAR Aïcha, "*Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants*" in Revue *Insaniyat*, CRASC, Oran (Algérie), 2013, p. 29.

² HASSANI Zohra, "*La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants*" in Revue *Insaniyat*, CRASC, Oran (Algérie), 2013, p. 11.

³ *Ibid.*, p. 11

⁴ NEKKAL Fatima, "*Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas*" in Revue *Insaniyat*, CRASC, Oran (Algérie), 2013, p. 47.

éducatif algérien et fait souvent le consensus de la majorité des pédagogues. Il permet de maintenir et renforcer une première recommandation qui consiste à réviser en urgence le programme du manuel scolaire que ce soit sur le plan du contenu ou le plan des approches. Le contenu de cette première recommandation que nous proposons ici se présente sous deux sous-sections : *Actualisation du programme du manuel dans sa globalité* et *Intégration obligatoire de la matière de phonétique dans le programme*.

Concernant le premier point lié à l'actualisation du programme du manuel de français langue étrangère, notre objectif n'est pas de définir clairement les contenus des programmes et les connaissances à acquérir. Il n'est pas non plus de procéder à détailler, à améliorer et même à changer les contenus et l'architecture des leçons ; mission attribuée aux pédagogues et aux psychopédagogues. En fait, il est à notre sens question de proposer les grands axes qui devraient décrire les conditions, les caractéristiques et les paramètres de tout changement ou amélioration du programme destiné aux apprenants. Il ne s'agit pas donc de revendications de modifications majeures aux programmes, mais tout simplement de définir le cadre institutionnel, pédagogique et professionnel dans lequel se dessinent les programmes adéquats aux différents niveaux scolaires, et grâce auquel l'école algérienne pourrait atteindre les objectifs visés. Voici, dans ce qui suit, quelques normes et conditions qui définissent le cadre général de modification et/ou changement de contenu des programmes du manuel de français langue étrangère :

- Révision en profondeur de l'ensemble des programmes d'études retenus ;
- Insertion significative de travaux pratiques compatibles avec les cours ;
- Répartition cohérente des programmes d'études sur les différents niveaux ;
- Enrichissement, modification et suppression de contenus d'apprentissage ;
- Visions claires des attentes des contenus nouvellement proposés ;
- Valorisation d'expertises des professionnels de l'enseignement ;
- Diversification des thématiques et des connaissances fondamentales ;

Le deuxième point de la première recommandation concerne l'insertion obligatoire de la matière de phonétique dans le programme du manuel de français. En effet, à l'instar de plusieurs disciplines, la présence de la phonétique dans le programme de l'enseignement de

français devient plus qu'indispensable. Encore, les nombreuses études montrent avec évidence que le rôle primordial que joue la phonétique dans le processus d'apprentissage d'une langue donnée est décisif. Outre l'acquisition de l'expression orale et l'avantage d'une très bonne maîtrise de la communication, la phonétique permet de corriger la prononciation défectueuse et d'améliorer l'expression orale. C'est pourquoi, nous croyons bien à l'idée selon laquelle *"sans une bonne maîtrise des composantes phonétiques, nous n'avons, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte"*¹

En Algérie, la présence et la pratique de la phonétique occupent une place si modeste ; qui n'a pas permis d'améliorer les compétences des apprenants au niveau de l'expression orale ni même leur niveau général de la langue française. En fait, loin de la place et du statut de la phonétique en Algérie, nous avons constaté non seulement l'absence totale de cette matière dans les manuels scolaires mais aussi toute procédure de remédiation n'est pas mis en relief.

C'est pourquoi, *"il est jugé fastidieux par tous, (...) trop impraticable par la plupart des enseignants, qui estiment que ce travail de «correction phonétique» ne peut être pratiqué avec succès que par des spécialistes, ayant bénéficié d'une formation spécifique"*². Pour toutes ces raisons aussi bien linguistiques que pédagogiques que nous nous impliquons pleinement dans la thèse qui insiste sur la légitimité absolue d'accorder un intérêt majeur et une place plus importante à la phonétique et son insertion dans les pratiques d'apprentissage comme dans les programmes de formation des enseignants.

4.2. Amélioration des compétences des enseignants en matière de phonétique

Intitulée amélioration des compétences en matière de phonétique et valorisations professionnelles des enseignants, cette deuxième recommandation vise à prendre en charge l'aspect formatif des pédagogues pour montrer combien est important et bénéfique de procéder chaque fois à réactualiser les connaissances théoriques et les activités pratiques des enseignants. Mais, pourquoi donc une telle proposition ? En fait, il est reconnu à travers les systèmes éducatifs dans le monde en général " *qu'on ne peut pas envisager un*

¹ BERRI André, *"Quelques considérations à propos de la phonétique dans la formation des futurs enseignants de FLE"*, Fragmentos, N° 33, 2007, p. 247.

² RIVENC Paul, *"Apprentissage d'une langue étrangère/seconde"*, Vol.3, DE Boeck, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2003, p. 25

enseignement efficace qui puisse permettre l'acquisition de connaissances et de compétences à l'oral avec des enseignants qui, eux-mêmes, ne maîtrisent pas suffisamment la langue étrangère à tous les niveaux ¹. Cette non maîtrise du français parlé en Algérie caractérise sans aucune réserve les trois cycles du système éducatif et, avec ses répercussions négatives, laisse sa traçabilité en profondeur sur l'enseignement supérieur. La réalité sur terrain, l'expérience amère traduite par le niveau aussi médiocre des élèves, les témoignages des enseignants pédagogues, des inspecteurs et des chefs d'établissements ayant déjà exercé le métier d'enseignement témoignent tous du fait qu'il est primordial de revoir immédiatement le statut de l'enseignant à travers ce qui suit :

- Formation approfondie en connaissances linguistiques et culturelles ;
- Familiarisation avec les démarches et les méthodes les plus récentes;
- Octroi des stages de perfectionnement et organisation de séminaires ;
- Offre d'une gamme de moyens techniques, l'outil informatique par exemple ;
- Mettre à la disposition de l'enseignant, divers moyens nécessaires pouvant l'aider à traduire convenablement ses compétences et atteindre ses objectifs.

Il est bien clair donc que si nous procédons à la concrétisation de ces propositions et les mettrons dans leur cadre purement scientifique, pédagogique et professionnel, nous pouvons sans aucun doute surmonter toutes les difficultés et les entraves qui empêchent un enseignement efficace de l'oral. C'est, pour nous, une mission possible si l'on réussit à conjuguer les efforts, à être plus réalistes que d'admettre des réflexions, des idées et même des théories inappropriées au système éducatif algérien. L'amélioration et le perfectionnement de l'expression orale demeurent réalisables et constituent un objectif majeur pour repérer et diminuer les lacunes, et par conséquent d'élever le niveau des apprenants.

Pour finir cette deuxième recommandation, il est peut-être important de souligner que les enseignants ayant fait l'objet de la présente recommandation sont ceux étant sur place et qui exercent depuis plusieurs années. Cependant, il ne faut pas oublier une autre catégorie de futurs-enseignants qui devrait former en principe une partie du corps enseignants du

¹ LOGIE Nur Nacar, "*Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère*" in Synergies, N° 10, Université d'Istanbul (Turquie), 2017, p. 87.

système éducatif algérien de français langue étrangère. Il s'agit en fait des étudiants-enseignants contractuels avec l'école nationale supérieure des enseignants (ENS) qui seront orientés et nommés dans les différents établissements éducatifs au niveau national en fin de formation. Or, cette catégorie d'enseignants devrait profiter dès maintenant d'un programme d'étude convenable et adaptable aux conditions et au contexte que nous venons de décrire pour la première catégorie des enseignants. C'est ainsi que ces étudiants-enseignants se trouveraient à l'abri des contraintes et, par conséquent, ne confronteraient pas de difficultés entravant leurs parcours professionnels après leur installation.

Aussi, est-il souhaitable d'évoquer un autre type de public qui pourrait faire partie du corps enseignants. Il s'agit des étudiants universitaires qui souhaiteraient s'inscrire dans le métier d'enseignement sans recevoir au préalable une formation pour comprendre les enjeux de l'enseignement, ni même un savoir approfondi de spécialité pour une maîtrise des connaissances à transmettre aux apprenants. C'est dans ces circonstances que le système éducatif algérien peut garantir une formation de qualité des enseignants et, par conséquent, assure un cadrage, un accompagnement et un meilleur enseignement aux apprenants.

4.3. Valorisation des Ateliers de Réflexions Partagées (ARP)

Dans ce qui précède, nous avons essayé de mettre l'accent sur deux éléments que nous considérons si importants relatifs respectivement à la révision des contenus des programmes et à la formation des enseignants (premiers acteurs dans tout processus d'enseignement/apprentissage). Cependant, les études ont montré que rien ne peut aboutir aux objectifs fixés pour n'importe quel système éducatif sans la prise en compte des méthodes et approches d'enseignement. Aussi, faut-il encore ajouter que lorsqu'

" on demandait aux apprenants de manier la langue, de parler devant la classe, etc. mais la prise en compte du contexte d'utilisation, voire même de la langue comme outil social, était marginale dans les méthodes (pour ne pas dire absente) ou abordée de façon naïve "1.

C'est dans ces circonstances que tant de problèmes linguistiques n'ont pu être résolus que grâce à l'application de nombreuses méthodes descriptive, analytique, communicative,

¹ TYNE Henri, *"Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles"*, Presses Universitaires de Perpignan, France, 2017, p. 4

statistique ...etc. et grâce aussi à leur adaptation à plusieurs phénomènes posés dans les différentes situations de communication.

Dans cette optique, nous n'avons pas l'intention d'exposer ou même d'analyser les méthodes d'enseignement des langues car cette question a été déjà évoquée auparavant. Seulement, nous rappelons qu'au fil des années, les contributions sur l'expression de l'oral ont permis de voir la naissance de deux approches étroitement liées à la question de l'oral : l'approche communicative (Widdowson 1978) ; l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe 2001). Toutefois, ces approches semblaient moins suffisantes au niveau de la contextualisation de la langue, et surtout lorsqu'on a commencé "à avoir besoin de nouveaux modèles descriptifs, notamment en ce qui concerne l'analyse des données orales"¹ comme le constate TYNE Henri en 2017 dans son ouvrage sur *Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*.

Devant cette situation plus au moins délicate de la compréhension de l'oral et de la prononciation défectueuse chez la majorité des apprenants de français langue étrangère, nous sommes convaincues que l'insertion de l'approche "**Ateliers de Réflexions Partagées (ARP)**" comme un moyen de perfectionnement de l'oral dans le système éducatif algérien est plus qu'indispensable. En fait, l'expérimentation que nous avons conduite et qui a fait l'objet du contenu de la partie pratique met en évidence non seulement l'efficacité de cette approche, mais aussi la prise en compte de toutes les données liées aux interactions. Il n'est pas question ici de défendre un choix méthodologique pour qui nous avons opté, mais sur la réalité de terrain; les résultats impressionnants auxquels nous avons aboutis, les réactions aussi positives des apprenants et le climat psychologique et favorable résultant de l'application de cette approche témoignent tous de la nécessité, l'efficacité et le rendement satisfaisant de l'approche "**Ateliers de Réflexions Partagées**".

Cette approche, beaucoup défendue par le professeur en sciences de l'éducation "Michel TOZZI", est un atelier philosophique permettant d'effectuer des discussions à visées démocratiques et philosophiques. Elle se subdivise en deux types : l'ARP documenté (ayant pour but de creuser dans les idées) et l'ARP court (visant à libérer la parole). Dans une classe de FLE, nous nous intéressons davantage au second type, celui de l'ARP de courte durée qui fonctionne selon un certain nombre de règles que nous résumons dans ce qui suit:

¹ Ibid. p. 4

- Respect d'autrui;
- Respect du temps;
- Précision de l'essentiel;
- Ecoute et empathie;
- Parler au groupe;
- Bâton de parole;
- Eviter les grimaces.

Cette approche pédagogique possède en même temps des objectifs et des avantages. Pour ce qui est des objectifs, nous en notons quatre: échanger des idées avec ses camarades, développer l'estime de soi, avoir la volonté et le plaisir de discuter en groupe et enfin permettre essentiellement aux apprenants de libérer leurs pensées, autrement dit, de dire ce qu'ils pensent. Quant aux avantages, l'ARP court libère l'apprenant à ne plus avoir peur de l'échec, et aussi avoir la certitude de l'absence de bonnes et /ou mauvaises réponses car tout le monde a le droit de parler et de participer au débat.

4.4. Organisation des assises pédagogiques

Nul ne peut nier l'intérêt majeur et l'importance cruciale que peuvent avoir les diverses rencontres scientifiques sous leurs différentes formes et dans plusieurs domaines et spécialités. Les séminaires, les colloques, les forums, les journées d'études et les tables rondes organisés partout et surtout par les instances scientifiques dans les quatre coins du monde témoignent du développement et du progrès scientifiques enregistrés au niveau de plusieurs disciplines. Ces activités ont aussi, d'après les informations que nous avons collectées sur certaines disciplines, réussi à réaliser dans l'ensemble la majorité des objectifs fixés par les organisateurs. Nous les résumons dans ce qui suit :

- Echanger des idées liées aux principales évolutions thématiques ;
- Partager des apports et des expériences scientifiques vécues et découvertes ;
- Dégager les évolutions nécessaires à la discipline en interaction avec les mutations de société.

C'est dans ces circonstances et climats scientifiques que l'idée nous est parvenue de proposer à la tutelle (ministère de l'éducation nationale) la nécessité même l'obligation d'organiser des assises pédagogiques au niveau local, régional et national. Elles permettent en effet de mettre collectivement l'accent sur les évolutions des langues étrangères en réponse aux enjeux linguistiques notamment vis-à-vis de la phonétique et la prononciation défectueuse en particulier.

Faut-il aussi rappeler que nous ne pouvons pas nier ici les nombreuses initiatives ayant été élaborées dans ce sens et au fil des deux dernières décennies. Au contraire, plusieurs assises pédagogiques, des séminaires et des journées d'étude ont vu le jour et au cours desquels des plénières et des ateliers ont permis de réfléchir, à partir de témoignages concrets du terrain sur des thématiques intéressantes et des sujets divers. Cependant, nous ne pouvons pas ignorer les critiques enregistrées dans ce sens et selon lesquelles les résultats et les recommandations de plusieurs activités n'ont pas été traduites et exécutées sur le terrain.

Pour nous, proposer et recommander -à la tutelle (ministère de l'éducation nationale)- des assises pédagogiques consacrées réellement à la phonétique et par conséquent à la prononciation défectueuse devrait en principe répondre aux attentes des pédagogues et suggérer des solutions aux problématiques posées. C'est au cours de ces assises pédagogiques aussi que devraient être organisées des tables rondes dont l'objectif est d'échanger des pratiques pédagogiques concrètes; ce qui permettra par la suite de proposer des réflexions sur les difficultés rencontrées à la fois par les enseignants et les apprenants. Lutter donc contre l'insuffisance au sein de l'institution éducative, tout cycle confondu, nécessite l'organisation de plusieurs assises pédagogiques dont les objectifs sont :

1. Diversifier les thématiques et les sujets traités, débattus ;
2. Mettre en application les résultats obtenus suite aux travaux effectués;
3. Associer, outre les pédagogues de la spécialité, d'autres experts (sociologues, psychologues, psychopédagogues...) de certaines disciplines qui aideraient les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage;
4. Assurer la continuité et le bon déroulement des assises pédagogiques aux niveaux local, régional et national.

4.5. Dotation de matériels didactiques liés à la phonétique

L'apprentissage des langues étrangères réussit dans les pays développés car il ne repose plus sur les méthodes traditionnelles ni même sur les outils définis autrefois comme étant des supports et des moyens primitifs et de base dont la fonction est d'écrire (craie, crayon, stylo) et de voir (cahier, ardoise, tableau...etc.).

Aujourd'hui, bien que les supports didactiques (manuels scolaires et documents authentiques) demeurent irremplaçables et les ressources uniques dans la méthode traditionnelle, les nouvelles technologies et les didacticiels en particulier ont bouleversé le monde de l'enseignement par les résultats extraordinaires auxquels ont abouti les activités et les expériences menées en matière de l'oral de phonétique en général.

Toutes ces données ont permis aux linguistes notamment ceux qui s'intéressent aux technologies de l'information et de la communication (TIC) de reconnaître que l'évolution de ces dernières *"a créé un effet de révolution au sujet de l'usage des matériels en didactique de langue étrangère"*¹, et pensent qu'*"il est inévitable d'utiliser des didacticiels en ligne dans les classes de langue étrangère."*²

De nos jours, même si l'utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes s'avère plus que nécessaire, la dotation des institutions éducatives de matériels didactiques liés à la matière de phonétique est indispensable pour pouvoir corriger les lacunes de prononciation et permettre ainsi de communiquer. Cependant, lors de l'expérimentation que nous avons réalisée avec les élèves du cycle moyen, nous avons constaté l'absence d'un laboratoire de langue, du moins du matériel au niveau de l'institution qui devrait en principe prendre en charge tous les besoins langagiers en l'occurrence la prononciation des apprenants. Cette absence de moyens didactiques relatifs aux corrections phonétiques et à une meilleure prononciation a été également constatée et confirmée par des collègues exerçant au niveau de plusieurs autres établissements éducatifs de la wilaya de Biskra.

¹ GÜNDAY Rifat, "Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du fle et le point du fle", Janvier 2016 in https://www.researchgate.net/publication/312034393_Utilisation_Des_Materiels_Didactiques_Et_Authentiques_Dans_Les_Methodes_Du_Fle_Et_Le_Point_Du_Fle/citation/download, consulté le : 03/05/2020.

² Ibid.

Mais, si ce manque de moyens est dû au problème de financement car l'Etat algérien n'a pas évidemment le pouvoir matériel de garantir et de doter chaque établissement d'un laboratoire, il est indispensable de mettre à la disposition de chaque groupe d'établissements au moins *un laboratoire* pour donner la possibilité à tous les enseignants de FLE de réaliser des séances de phonétique auprès de leurs apprenants.

C'est donc dans cet objectif majeur, pour nous, que nous insistons sur cette dernière recommandation. Elle vise à doter les institutions scolaires de matériels didactiques nécessaires à la matière de phonétique qui joue un rôle considérable dans la communication et par conséquent, elle garantit une meilleure expression orale en langue étrangère.

Conclusion

Au terme de la conclusion du présent chapitre, nous pouvons dresser ici une synthèse relative à nos résultats obtenus de l'enquête effectuée auprès d'un nombre d'enseignants de FLE au cycle moyen.

A la lumière du dépouillement et interprétation des questionnaires administrés à des enseignants, nous avons pu déduire que les insuffisances constatées en matière de phonétique est conditionnée par plusieurs paramètres dont l'écartement de la phonétique dans la formation des enseignants, la non-disponibilité de matériels didactiques et techniques relatifs à cette matière et d'un manuel scolaire dépourvu de tout contenu phonétique ainsi que la démotivation du public : nombreux sont les enseignants qui ont témoigné que leurs apprenants ne sont pas motivés envers la phonétique puisque elle est difficile à s'approprier et touche au plus personnel vis à vis des apprenants.

Cette recherche pratique via le questionnaire a été comparée avec l'expérimentation réalisée auprès de notre public collégien du moment où le questionnaire et l'expérimentation forment ensemble le volet pratique. En les comparant, nous avons constaté qu'ils se ressemblent tantôt et diffèrent tantôt d'où nous avons pu dégager des points communs et d'autres divergents.

De-là, il importe de dire que ces deux méthodes de recherche, d'après leurs similitudes et différences, sont complémentaires puisqu'elles visent à conduire à des

résultats pertinents et crédibles sur la question de la phonétique et prononciation défectueuse des sons du FLE.

En conclusion, quelques recommandations ont été, en fin de ce chapitre, proposées dans but de résoudre les problèmes éprouvés dans les établissements scolaires algériens à savoir les compétences des enseignants en matière de phonétique, les réactions des apprenants à l'égard des activités qui leur sont proposées, l'équipement des établissements favorisant le déroulement des séances de remédiation aux erreurs articulatoires des sons du FLE.

CONCLUSION GENERALE

Arrivé au terme de cette recherche, nous pouvons dire que celle-ci demeure une réflexion personnelle si importante et à enrichir davantage. Par ce travail, nous avons tenté de clarifier la réalité de l'enseignement de la phonétique au cycle moyen par les acteurs principaux, les professeurs de FLE. S'ajoute à cela, un autre axe mesuré capital dans cette recherche : il s'agit de l'accès à la correction phonétique des nuances relevant de l'articulation des sons du FLE chez le public visé par la méthode verbo-tonale (MVT). Cette méthode de correction phonétique vise à rééduquer l'oreille de l'apprenant en le conduisant à avoir une prononciation correcte des sons du FLE, elle lui permet de corriger ses lacunes de prononciation en adoptant de nouvelles et bonnes habitudes articulatoires propres à la langue étrangère, le français.

Cette situation pédagogique qui entrave l'aboutissement à un enseignement de qualité du FLE, nécessite en fait un rappel de la problématique posée pour cette recherche : *la méthode verbo-tonale peut-elle assurer aux apprenants une bonne prononciation en FLE du moment où elle les fait sortir des habitudes articulatoires de la langue maternelle en les stimulant à adopter de nouveaux gestes articulatoires propres à la langue étrangère ?*

Les résultats auxquelles nous sommes arrivés, mettent en évidence l'apport positif de la MVT de correction phonétique qui apparaît clairement au niveau de la post-prononciation des sons du FLE chez le public éprouvant des défaillances articulatoires. Ce résultat confirme l'utilité de la MVT car son application a permis d'aboutir à des résultats fructueux dont l'amélioration de la compétence communicative chez les apprenants conséquemment à leur motivation envers la correction des déficiences de prononciation en FLE.

D'autre part, en se basant sur l'étude pratique que nous avons menée et les résultats obtenus entre une expérimentation - effectuée auprès des apprenants constituant l'échantillon- et un questionnaire - soumis à un certain nombre d'enseignants de FLE au cycle moyen-, nous pouvons noter avec certitude que les informations enregistrées traduisent toutes le fait que la matière de phonétique ne bénéficie pas du même intérêt par rapport aux autres matières du programme (lecture, vocabulaire, grammaire, etc.). A la lumière des aboutissements du volet pratique, les hypothèses émises au départ peuvent être vérifiées, et mettent en évidence que le résultat de l'expérimentation confirme la première hypothèse stipulant que la MVT constitue un excellent outil didactique lors de la correction des lacunes articulatoires pour une bonne prononciation en FLE. C'est ainsi que l'application de la MVT, dans toutes ses étapes auprès du public choisi, a montré une nette progression considérable

au niveau de la prononciation des sons du FLE chez les apprenants ; d'où son efficacité puisque nous avons constaté une disparition notable de ce qui des lacunes articulatoires.

Quant aux deuxième et troisième hypothèses, elles ne sont pas réellement confirmées, car elles ne sont pas conformes avec les réponses du questionnaire données par les enseignants sondés. A cet effet, il s'est avéré que les pédagogues sondés nient complètement l'idée selon laquelle les apprenants n'ont pas besoin d'activités de correction phonétique en FLE. Au contraire, une situation alarmante qualifie leur prononciation et nécessite obligatoirement l'intervention de l'enseignant afin de remédier aux lacunes articulatoires par le biais des méthodes de correction phonétique, la MVT dans notre cas. Cet état alarmant de la prononciation des apprenants s'explique par le fait qu'ils n'ont pas subi un travail de correction phonétique en FLE à l'école primaire, sinon ils auraient dû avoir une prononciation correcte en FLE ou au moins éprouver une minorité d'erreurs de prononciation. De ce fait, il s'ensuit encore que les résultats des réponses du questionnaire et ceux de l'expérimentation sont considérablement logiques dans la mesure où les enseignants sondés sont du même avis prouvé par l'expérimentation étant donné qu'ils ont eux aussi capté des problèmes de prononciation des sons du FLE au sein de leurs salles de classe. En d'autres termes, le fait que des lacunes articulatoires sont installées chez les apprenants (les apprenants constituant le public visé par la MVT et les apprenants de manière générale selon les enseignants sondés) prouve une conformité entre les résultats de l'expérimentation et ceux du questionnaire.

Pour ce qui est de la formation des enseignants et du programme du FLE au moyen, les réponses relevées du questionnaire dénotent toutes que la matière de phonétique ne constitue pas une partie intégrante dans la formation académique ou personnelle des enseignants. De même, les supports pédagogiques (manuel scolaire, guide de l'enseignant, document d'accompagnement...etc.) ne sont pas dotés d'un contenu prépondérant relatif à la matière de phonétique ; ils manquent de précision, de variation et surtout de réactualisation. Ces détails permettent de confirmer et valider la 4^{ème} hypothèse suivant laquelle la langue maternelle des apprenants ne constitue pas l'unique raison de la prononciation défectueuse ; d'autres facteurs ont également une certaine responsabilité dans la provocation des lacunes relevant de l'articulation des sons du FLE : le programme de français et la formation des enseignants du FLE au moyen en font l'exemple.

A ces résultats s'ajoutent d'autres paramètres clés pouvant nous rendre plus conscients de la réalité de l'enseignement de la matière de phonétique au cycle moyen en Algérie. A ce propos, il importe de souligner l'absence de laboratoires et de matériaux audio caractérisant presque l'ensemble de nos écoles et qui constitue aussi un autre handicap majeur dans la maîtrise de la phonétique. De même, les enseignants confirment à l'unanimité qu'aucun intérêt n'a été accordé à la phonétique. C'est ainsi que cette matière se voit complètement écartée et que le volume horaire, réservé à quelques séances rares, s'est avéré insuffisant. Dans ce contexte, mettre en relief l'intérêt de la phonétique et motiver les apprenants pour cette matière pourraient être réalisés grâce aux efforts individuels de l'enseignant. Ces derniers ont un esprit créatif vis à vis de la formation des apprenants et sont soucieux, conscients de leurs inhibitions et attentes. Il ressort depuis que les tentatives de l'enseignant visant à concevoir, à titre personnel, des activités s'adaptant et répondant aux besoins des apprenants constituent un auxiliaire pour la réussite du processus de l'enseignement du FLE d'une manière générale et sans vouloir ignorer la matière de phonétique. Ceci se justifie par le fait selon lequel ne pas renforcer la matière de phonétique par des exercices par tout le corps enseignant prouve que les institutions ne fonctionnent pas toutes avec les mêmes méthodes et stratégies didactiques ; d'où le dépérissement de la maîtrise de l'aspect oral du FLE chez les apprenants.

En guise de conclusion, il est crucial d'avouer que la présente recherche n'est qu'une tentative de mesurer ce que donne l'application d'une méthode de correction phonétique (la MVT adoptée ici en vue de remédier aux lacunes de prononciation en FLE). Cette thématique aussi vaste que complexe nécessite à notre sens plus d'éclaircissement, plus d'explicitation et plus d'attention de la part non pas uniquement des enseignants, mais aussi des responsables de la tutelle du système éducatif algérien et en particulier ceux du FLE. Cela n'empêche guère de proposer d'autres démarches et de s'ouvrir sur d'autres perspectives pouvant renforcer notre champs d'étude, les Ateliers De Réflexions Partagées "ARP" en constituent un exemple congru. Il est alors opportun de signaler qu'un travail similaire entre la Méthode Verbo-Tonale "MVT" et l'approche des Ateliers De Réflexions Partagées "ARP" serait envisageable et bénéfique du moment que ces deux outils pourraient entretenir une forte complicité de complémentarité très profonde dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le domaine de la phonétique/phonologie du FLE. Dans celui-ci, plusieurs thématiques demeurent toujours des problématiques ouvertes qui nécessiteraient une attention scientifique particulière de la part

de ceux et celles qui s'intéressent à la recherche scientifique d'une manière générale et au système de l'éducation nationale en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES

1. AGROD-DUTARD Françoise, *Eléments De Phonétique Appliquée*, Ed. Armand Colin, France, 1996
2. AGROD-DUTARD Françoise, *Eléments de phonétique appliquée : Prononciation et orthographe en français moderne et dans l'histoire de la langue, aspects prosodiques et métriques*, Ed. Armand Colin, France, 2010
3. ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Ecole Pour Apprendre*, Ed. ESF, Issy-les-Moulineaux (France), 2004
4. BENVENISTE Emil, *Problèmes de linguistique générale*, Ed. Gallimard, Paris, (France), 1966
5. CHISS J-L, FILLIOET J., MAINGUENEAU D., *Linguistique française, Initiation à la problématique structurale*, Tome 1, Ed. Hachette, Paris (France), 1977
6. CHISS Jean-Louis et JACQUES David, *Didactique du français et étude de la langue*, Ed. Armand Colin, Paris (France), 2012
7. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Ed. PUG, Grenoble (France), 2005
8. DE MEUR Gisèle et RIHOUX Benoît, *L'analyse quali-quantitative comparée (AQQC-QCA) : Approche, techniques et applications en sciences humaines*, Ed. Bruylant-Academia, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2002
9. DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payothèque, Paris (France), 1982
10. FOUCHE Pierre, *Phonétique Historique Du Français*, Ed. Klincksieck, Paris (France), 1952
11. GHIGLIONE R., *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Ed. Dunod, Paris (France), 1987
12. HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Ed. Odile Jacob, Paris (France), 1996
13. HJLMSLEV Louis, *Le Langage*, Ed. Les Editions de Minuit, Paris (France), 1984
14. JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, Ed. Les Editions de Minuit, Paris (France), 1994
15. KONONENKO M.B, *Matériaux didactiques pour les conférences de la phonétique théorique de langue française*, Ed. Kazan, Russie, 2012
16. LAURET Bertrand, *Enseigner la production du français : questions et outils*, Ed. Hachette, France, 2013
17. LEIF Joseph, *Le Langage. Nature Et Acquisition*, Ed. ESF, Paris (France), 1981
18. LEON Monique et LEON Pierre, *La prononciation du français*, 2ème Ed. Armand Colin, Paris (France), 2010

19. LEON Pierre, *Phonétisme et prononciation du français*, Ed. Nathan, Paris (France), 1992
20. MARCHAND F., *Manuel de linguistique appliquée. La phonétique et ses applications*, (Ouvrage collectif), Ed. Delagrave, France, 1975
21. MARTINEZ Pierre, *La Didactique Des Langues Etrangères*, Ed. PUF, Paris (France), 2004
22. MAZEL Jean, *Phonétique Et Phonologie Dans L'Enseignement Du Français/ Formation Initiale Et Continue, Dossiers Didactiques*, Ed. Nathan, France, 1980
23. MORANDI Franc, *Introduction A La Pédagogie*, Ed. Armand Colin, France, 2006
24. PLAQUETTE Aude, *L'expression orale*, Ed. Ellipses, Paris (France), 2000
25. PORCHER Louis, *L'Enseignement Des Langues Etrangères*, Ed. Hachette, Paris (France), 2004
26. RENARD Raymond, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Ed. Boeck supérieur, Paris (France), 2003
27. RIVENC Paul, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Vol.3, DE Boeck, Louvain-La-Neuve (Belgique), 2003
28. SIMON Anne Catherine, *Guide méthodologique/ Transcription Outillée-prosodies*, Université Lumière Lyon 2 (France), 2007
29. TIERCELIN Claudine, *C. S. Peirce et le pragmatisme*, Ed. Collège de France, Paris (France), 2013
30. TOMATIS Alfred, *L'oreille et le langage*, Ed. Le Seuil, Paris (France), 1963
31. TROUBETZKOY N S., *Principes de Phonologie*, Ed. Klincksieck, Paris (France), 1939
32. Vilatte J-C., *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Université d'Avignon (France), 2007
33. WARNIER Jean Pierre, *La mondialisation de la culture*, Ed. la Découverte, Paris, (France), 200

II. ARTICLES

1. ABRY D., *Phonétique française et pédagogie de la prononciation*, Conférence CASNAV, Grenoble (France), 2010
2. AKPOSSAN J., *Phonétique L5F01*, Cours de Phonétique, 2006/2007
3. BENAMAR Aicha, *Le soutien scolaire à l'heure de la réforme : logiques d'action des parents-enseignants*, in Revue. Insaniyat, CRASC, Oran (Algérie), 2013
4. BERRI André, *Quelques considérations à propos de la phonétique dans la formation des futurs enseignants de FLE*, in Revue Fragmentos, N° 33, 2007

5. BILLIERES Michel, *Des activités de classe aux activités cognitives en phonétique corrective*, Actes du XIIIème colloque international SGAV, Université de Toulouse-Le Mirail (France), 12-14 septembre 2002
6. BILLIÈRES Michel, *L'exercice dans le processus d'acquisition de la matière phonique en langue étrangère*, Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, Université de Toulouse-Le Mirail (France), 1995/1996
7. BILLIERES Michel, *Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective*, Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage, Université de Toulouse-Le Mirail (France), 1993
8. BLANC G., *L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE)*, in Revue. Babylonia, Université de Lausanne (Suisse), 02/2011
9. CAUSSE R. et CHAVASSE P., *Études sur la fatigue auditive*, in Revue L'année psychologique, vol. 43-44, 1942
10. GUBERENA Peter, *Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structurale globale (méthode Saint Cloud-Zagreb), Une linguistique de la parole*, in Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945; Matériaux pour une histoire, Hatier, Paris (France), 1984
11. GUBERENA Peter, *Philosophie, principes et développement de la méthode, La méthode verbo-tonale en 1992*, dans le Courrier de Suresnes, n° 58 spécial:13-20, Suresnes (France), 1992
12. HASSANI Zohra, *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants*, in Revue Insaniyat, CRASC, Oran (Algérie), 2013
13. LIBERMAN A. L., MATTIGLY, I. G. *The Motor Theory of Speech Production Revisited*, in Revue Cognition, N° 21, 1985
14. LIBERMAN A. L., *Perception of the speech code*, in Psychological Review, N° 74, 1967
15. LOGIE Nur Nacar, *Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère*, in Revue Synergies, N°10, Université d'Istanbul (Turquie), 2017
16. NEKKAL Fatima, *Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : une étude de cas*, in Revue Insaniyat, CRASC, Oran (Algérie), 2013
17. POLIVANOV E., *La perception des sons d'une langue étrangère, Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, N° 4, 1931
18. TYNE Henri, *Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, in Presses Universitaires de Perpignan, France, 2017
19. WACHS S., *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère(FLE)*, in Revista de Lenguas Modernas, N° 14, 2011

III. THESES ET MEMOIRES

1. ALAZARD Charlotte, *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail, France), 2013
2. BANZE Junior, *Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé : analyses de conversations natif/non natives à distance, dans un dispositif de formation en FLE*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Lorraine (France), 2015
3. BOUGUERRA Cheddad, *Contribution à la phonétique à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire*, Thèse de doctorat, Université de Constantine (Algérie), 2011
4. CHARPENTIER Lucie, *Création d'un matériel rythmique pour améliorer l'intelligibilité de la parole chez l'enfant déficient auditif. Un complément au rythme musical de la méthode verbo-tonale*, Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université Lille 2/ Droit et Santé (France), 2013
5. LE CALVEZ Viviane, *La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2 (France), 2013
6. VALLAT Charlotte, *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail, France), 2012

IV. DICTIONNAIRES

1. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Ed. Jean Pencrea'h, Paris (France), 2003
2. DUBOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Ed. Larousse, Bordeaux (France), 1994
3. MOUNIN Georges, *Dictionnaire de la linguistique*, 4ème Edition, PUF, France, 1974
4. REY-DEBOY Josette, *Dictionnaire du Français*. Le Robert, Ed. CLE international, Paris (France), 1999
5. YBERT Edith, *Le petit Larousse de la médecine*, Ed. Larousse, Paris (France), 2010

V. DOCUMENTS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

1. Banque de dépannage linguistique (BDL), *La prononciation : Notions de base en phonétique*, Office Québécois de la langue française, in http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2137

2. *Manuel scolaire de 4ème année moyenne/ Langue Française*, Algérie, 2013/2014

VI. SITES WEB

1. BENNY Lewis, *Dépasser la peur de parler une langue étrangère*, in <https://fastnfluent.com/depasser-peur-parler-langue-etrangere/>
2. BILLIERES Michel, *La place de la phonétique corrective en didactiques des langues*, in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq02P0101.html>
3. BILLIERES Michel, *Le rythme parolier*, in www.Aux sons du FLE.fr
4. BILLIERES Michel, *Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale*, in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/>
5. BILLIERES Michel, *Méthode verbo tonale et FLE : éléments de bibliographie*, Avril 2014, in <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-et-fle-elements-de-bibliographie/>
6. CALVET Louis-Jean, Voisement, in https://www.universalis.fr/encyclopedie/voisement/#i_0
7. DEBOIS Stefan, *Les 9 avantages et inconvénients des questionnaires*, 27/02/2017, in <https://surveyanyplace.com/>
8. GÜNDAY Rifat, *Utilisation des matériels didactiques et authentiques dans les méthodes du fle et le point du fle*, Janvier 2016 in https://www.researchgate.net/publication/312034393_Utilisation_Des_Materiels_Didactiques_Et_Authentiques_Dans_Les_Methodes_Du_Fle_Et_Le_Point_Du_Fle/citation/download
9. HION Monique, *Petit poème pour ceux que j'aime*, in <http://akia.eklablog.fr/petit-poeme-pour-ceux-que-j-aime-monique-hion-a117562438>
10. INTRAVALIA Pietro, La phonétique combinatoire, 01/01/2014, in <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-5-La-phonetique>
11. KLETT Estela, *Le vocabulaire : le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères*, Janvier 2019, in https://www.researchgate.net/publication/330542259_LE_VOCABULAIRE_LE_PARENT_PAUVRE_DE_L'ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES_ETRANGERES
12. SOMMER Jean, *Timidité et voix qui tremble : 5 leviers à activer*, in <https://jean-sommer.fr/vaincre-timidite-voix/>
13. <http://ajustez-le-volume.e-monsite.com/pages/tpe-le-son/le-son-ii-impact-sur-le-corps-humain.html>
14. <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/phonetique/consonnes2.htm>
15. <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq05P0201.html>
16. http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_957_presbyacousie.html

17. http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_957_presbyacousie.html
18. <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>
19. <https://arlap.hypotheses.org/3793>
20. <https://arlap.hypotheses.org/8184>
21. <https://journals.openedition.org/rdlc/4439#tocto1n5>
22. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.html>
23. https://www.canva.com/fr_fr/decouvrir/salle-de-classe-education-optimiser-disposition/
24. <https://www.doctissimo.fr/sante/dictionnaire-medical/lesion>
25. <https://www.google.com/search?q=le+trapèze+vocalique>
26. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/percevoir/59411>
27. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/french-communication-dialogue-daily-life-listen-to-mp3.htm>
28. <https://www.robotel.com/fr/plate-forme-denseignement>
29. <https://www.verbotonale-phonetique.com/rythme-parolier>
30. www.fracademic.com

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'appareil phonatoire humain	41
Figure 2 : L'appareil auditif humain.....	49
Figure 3 : Le trapèze vocalique du Français.....	54
Figure 4 : Classification des consonnes du français.....	55
Figure 5 : Schéma de communication	74
Figure 6 : Classification des traits acoustiques des voyelles du français	87
Figure 7 : Classification des traits acoustiques des consonnes du français.....	88
Figure 8 : Cycle représentatif des consignes de correction phonétique.....	92
Figure 9 : Supports des exercices de répétition.....	93
Figure 10 : La démarche d'ensemble de la méthode articulatoire.....	94
Figure 11 : Classement des voyelles du français sur l'axe clair/sombre et sur l'axe de la tension. 119	
Figure 12 : Traits acoustiques des consonnes du français	123
Figure 13 : La complexité du rythme parolier	129
Figure 14 : Structure complexe du rythme parolier du FLE.....	130
Figure 15 : Activités possibles au sein d'un laboratoire de langue.....	144

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Quelques erreurs articulatoires relevées chez les apprenants.....	116
Tableau 2 : Quelques voyelles défailantes produites par les apprenants.....	118
Tableau 3 : Strategies et exemples explicatifs des voyelles.....	120
Tableau 4 : Quelques consonnes défailantes produites par les apprenants.....	122
Tableau 5 : Stratégies et exemples explicatifs des consonnes.....	124
Tableau 6 : Résultats des réponses de la première catégorie du questionnaire.....	158
Tableau 7 : Résultats des réponses de la deuxième catégorie du questionnaire.....	160

ANNEXES

ANNEXE 1

Texte : Quand je serai grand...¹

- "Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai".
- " J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé. (*Il rajusta ses lunettes et pris son air satisfait.*)
- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.
- Eh bien voilà ! Je serai clown.
- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi ! (*Il perdait sa respiration.*)
- Ecoute papa ! C'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !
- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! S'exclama-t-il.
- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.
- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !
- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...
- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il. (*Son visage était rouge de colère.*)
- Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.
- Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue.
- Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. "

¹ G. Fouillade et M. Moulin, "*Grammaire du texte au mot*", Ed. Bordas in *Manuel scolaire de 4ème année moyenne*, Algérie, 2013/2014, p.115.

ANNEXE 2

Dialogue français/Texte audio ¹

Dialogue 1 : A la cafétéria

- **Mathilde** : Oh là-là, je suis fatiguée ! J'ai trop de travail !
- **Gabriel** : Tu as encore des cours ?
- **Mathilde** : Non, je n'ai pas de cours, mais j'ai des examens, en ce moment. Et toi, tu as aussi des examens ?
- **Gabriel** : oui, nous avons aussi un examen jeudi et après, c'est fini ! Je suis en vacances !
- **Mathilde** : Tu as de la chance.... J'ai encore deux semaines de travail !
- **Gabriel** : Ma pauvre Mathilde... courage ! Attends, j'ai une idée : est-ce que tu es libre demain, pour dîner ?
- **Mathilde** : Non, c'est dommage, demain, je suis prise mais dimanche soir, je suis libre.
- **Gabriel** : D'accord pour dimanche soir !

Dialogue 2 : Conseils d'une voisine

- **Suzanne** : Je suis fatiguée, en ce moment...
- **Madame Colin** : Prenez des vacances ! Reposez-vous !
- **Suzanne** : Oui, bien sûr, mais je ne peux pas prendre de vacances en ce moment ! J'ai trop de travail !
- **Madame Colin** : Arrêtez de travailler comme une folle ! C'est mauvais pour la santé !
- **Suzanne** : Facile à dire !
- **Madame Colin** : Faites comme moi ! Faites du sport ! Prenez des vitamines, cela fait du bien !
- **Suzanne** : Je n'ai pas le temps de faire du sport !
- **Madame Colin** : Ce n'ai pas possible ! Regardez! Il y a le parc, juste à côté. Allez-y le matin et faites un petit jogging...
- **Suzanne** : du jogging le matin ? C'est fatigant !

¹ Dialogue français/ texte audio in Play Store.

- **Madame Colin** : Eh bien, ne faites pas de jogging, mais promenez-vous ! Occupez- vous de votre santé !
- **Suzanne** : Vous, vous aimez bien donner des conseils, non ?

Dialogue 3 : A l'arrêt de bus

- **Manon** : Tiens ! Frédéric ! Tu prends le bus ? Pourquoi est-ce que tu ne prends pas le métro?
- **Frédéric** : Aujourd'hui, je prends le bus, parce que je fais des courses avec Emilie, et toi, qu'est-ce que tu fais ce week-end? Tu as des projets?
- **Manon** : Oui, nous faisons des travaux dans la maison. Nous refaisons la salle de bain. Tu imagines le travail ?
- **Frédéric** : Quel courage !
- **Manon** : Et toi? Tu fais quelque chose de spécial, ce week-end ?
- **Frédéric** : Rien d'intéressant ! Je fais le ménage et les courses ! Ah si, demain soir, je prends un café avec mes cousins. Ils sont très sympas. Tiens, voilà les bus. Moi je prends le 8.
- **Manon** : Moi, je prends le 17. Allez, au revoir ! Bon week-end !
- **Frédéric** : Bon week-end à toi aussi !

Dialogue 4 : Une surprise pour papa

(Le téléphone sonne)

- **Elodie** : Maman, viens !
- **Mme Rougier** : Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ? Sois gentille, ma chérie, réponds au téléphone !
- **Elodie** : Allô ? Oui! C'est papa !
- **Mme Rougier** : Dis à papa que je ne suis pas là !
- **Elodie** : Maman n'est pas là !
- **Mme Rougier** : Demande-lui à quelle heure il va rentrer ! Ne lui dis pas que Xavier est arrivé, c'est une surprise !
- **Elodie** : Papa, reviens vite ! Il y a une surprise pour toi !
- **Mme Rougier** : Chut ! Ne lui dis rien ! C'est pour son anniversaire !

Dialogue 5 : Où est-ce que tu vas?

- **Mme Rousseau** : Bastien, où est ce que tu vas?
- **Bastien** : Je vais chez Jérôme !
- **Mme Rousseau** : Ah bon ? Et pourquoi est-ce que tu vas chez Jérôme ?
- **Bastien** : Pour travailler la géographie, son père est prof de géo
- **Mme Rousseau** : Ah bon? C'est bien, tu ne reviens pas trop tard, hein ?
- **Bastien** : Mais non ! Je reviens pour diner !

ANNEXE 3

Des vers poétiques ¹

Titre : Petit poème pour ceux que j'aime

- ✓ Il a plu des mots ce matin
- ✓ Ils sont tombés dans mon jardin
 - ✓ Des mots très fous
 - ✓ Qui font la roue,
 - ✓ Des mots d'amour
 - ✓ Tout en velours,
 - ✓ Des mots très doux,
 - ✓ Des mots pour toi.
- ✓ Et tout le jour dans le secret,
- ✓ Je vous en ferai des bouquets.

"Monique Hion"

¹ Monique Hion, "*Petit poème pour ceux que j'aime*" in <http://akia.eklablog.fr/petit-poeme-pour-ceux-que-j-aime-monique-hion-a117562438>, consulté le : 12/03/2019.

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez suivie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés :

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés :

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre d'un travail de recherche concernant une thèse de doctorat sur les pratiques phonétiques des apprenants au sein des collèges, je suis amenée à étudier les compétences des élèves en classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, à travers les visions et les pratiques didactiques des enseignants. C'est pourquoi, je vous propose une série de questions auxquelles je vous sollicite de bien vouloir répondre pour me permettre de définir le statut et la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne. Votre avis personnel, vos expériences professionnelles et vos contributions scientifiques garantiront sans aucun doute la crédibilité de la recherche. Soyez chaleureusement remerciés et trouvez ici l'expression de ma gratitude, de mes sincères reconnaissances et mes profonds respects.

1. Sexe : Féminin Masculin
2. Age : ans
3. Titre d'accès à l'enseignement
Universitaire Ecole Nationale Supérieure Institut Technologique
4. Voie d'accès : Etude de dossier Concours Entretien
5. Avez-vous subi une formation académique/personnelle liée à votre spécialité ? Oui Non
6. Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme?
Interêt majeure Interêt important Interêt médiocre
7. Avez-vous été satisfait(e) des résultats de la formation que vous avez subie ? Oui Non
8. L'institution où vous exercez dispose-t-elle de laboratoire de phonétique ? Oui Non
9. L'établissement où vous exercez est-il équipé de matériaux audio ? Oui Non
10. Vos apprenants manipulent-ils facilement les matériaux audio-visuels ? Oui Non
11. Proposez-vous des entraînements en matière de phonétique à vos apprenants ? Oui Non
12. La matière de phonétique fait-elle partie du programme du manuel scolaire ? Oui Non
13. Quelle est la place accordée à la phonétique dans le manuel scolaire ?
Suffisante Satisfaisante Insuffisante
14. Les leçons d'oral sont-elles renforcées par des exercices de phonétique ? Oui Non
15. Les formes d'évaluation de la prononciation du FLE sont-elles variées ? Oui Non
16. Vos apprenants sont-ils convaincus de l'intérêt de la phonétique ? Oui Non
17. Réussissez-vous à motiver les apprenants à s'intéresser à la phonétique ? Oui Non
18. Vos apprenants s'intéressent-ils à la séance de phonétique ? Oui Non
19. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non
20. Lors des exercices, vos apprenants font-ils recours à la langue arabe ? Oui Non

Soyez remerciés

NB. Mettez une (x) dans la case de la réponse choisie

Résumé

La présente recherche s'inscrit dans le champ de l'analyse des difficultés de prononciation en classe de FLE. Cette étude a pour objectif d'identifier les erreurs articulatoires les plus fréquentes chez les apprenants et de les inciter à se corriger, de détecter les facteurs qui les empêchent de bien prononcer et, par conséquent, de montrer les stratégies efficaces – notamment celle dite verbo- tonale (objet d'étude) - que l'enseignant doit mettre en œuvre pour tenter d'améliorer la prononciation de ce public d'apprenants. Cette étude, inscrite dans une perspective didactique, a montré aussi que la phonétique est une discipline très complexe du fait qu'elle tient compte à la fois des problèmes d'apprentissage pour les apprenants et des problèmes de compétences pour les enseignants. L'étude donc vise d'abord à vérifier la prise en charge de la prononciation dans le processus de l'enseignement /apprentissage de l'oral en classe de FLE et de mener les apprenants à avoir une bonne prononciation en FLE dans le but de les préparer avec un langage oral plus ou moins correct.

ملخص:

يتناول هذا البحث بالدرس والتحليل مسألة من المسائل اللغوية التي تعنى بصعوبات النطق على مستوى أقسام الفرنسية كلغة أجنبية. وتهدف هذه الدراسة الى التعريف بالأخطاء النطقية الأكثر شيوعا عند المتعلمين وتحفيزهم على تصحيحها و في نفس الوقت اكتشاف وضبط العوامل التي تمنعهم من النطق بشكل جيد، الأمر الذي يسمح بتحديد وتبني استراتيجيات فعالة لاسيما تلك التي تسمى Verbo-tonale التي يمكن للمدرس أن يطبقها لمحاولة تحسين نطق المتعلمين. كما أظهرت هذه الدراسة أن علم الصوتيات من منظور تعليمي هو نظام معقد كونه يأخذ بعين الاعتبار قضايا التعلم للمتعلمين ومسائل المهارات بالنسبة للمدرسين. فهذه الأطروحة تهتم أولا بمراجعة درجة الاعتناء والاهتمام بظاهرة النطق في عملية تعليم وتعلم التعبير الشفوي في اللغة الفرنسية ومن ثمة امكانية مساعدة المتعلمين في التحصيل الجيد والصحيح للنطق.

Summary

This research is part of the field of the analysis of pronunciation difficulties in FLE classes. This study aims to identify the most frequent articulatory errors among learners and encourage them to correct themselves, to detect the factors that prevent them from pronouncing well and, consequently, to show effective strategies - in particular the so-called verbo - Tonal (object of study) - that the teacher must implement to try to improve the pronunciation of this audience of learners. This study showed, from a didactic perspective, that phonetics is a very complex discipline because it takes into account both the learning problems of learners and skills problems of teachers. It aims first to verify the support for pronunciation in the process of teaching / learning oral in FLE class then to lead learners to have a good pronunciation in FLE in order to prepare them with more or less correct oral language.