



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République Algérienne Démocratique et Populaire  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في ما بعد التدرج والتأهيل الجامعي والبحث العلمي  
Vice rectorat de la formation supérieure de post-graduation, de l'habilitation universitaire  
et de la recherche scientifique

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ D'ORAN**

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS PÔLE OUEST ANTENNE D'ORAN

**STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION :  
QUEL (S) CHOIX DIDACTIQUE (S) POUR LE FRANÇAIS EN CONTEXTE  
ALGÉRIEN ?**

*(LE CAS DES ÉTUDIANTS DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ  
D'ORAN)*

**PRÉSENTÉE PAR:**  
OUAHMICHE Ghania

**DIRIGÉE PAR:**  
Pr. SARI Fewzia  
Dr. LAURET Bertrand

**Membres du jury:**

<b>Président:</b> HAMIDOU Nabila	Maître de conférences	Université d'Oran
<b>Directeur:</b> SARI Fewzia	Maître de conférences	Université d'Oran
<b>Co-directeur:</b> LAURET Bertrand	Maître de conférences	Université de Paris III
<b>Examineur:</b> BOUTALEB Djamilia	Maître de conférences	Université d'Oran
<b>Examineur:</b> AMELOT Angélique	Maître de conférences	Université de Paris III
<b>Examineur:</b> FARI BOUANANI Gamel El Hak	Maître de conférences	Université d'Oran

*À la mémoire de mon PÈRE*

*À ma mère*

## *Remerciements*

Ce travail de recherche n'aurait pas été réalisé sans le soutien de plusieurs personnes.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mes deux directeurs de recherche, qui m'ont aidées, accompagnées et soutenues tout au long de la période de réalisation de cette thèse. Je tiens à remercier le Professeur Sari Fewzia, ma directrice de recherche, pour avoir accepté de diriger cette thèse, et pour avoir partagé mon enthousiasme pour la phonétique. Merci à Pr. Sari qui m'a soutenue et guidée, pour sa confiance, ses encouragements incessants qui m'ont énormément aidées.

Je tiens à remercier également le Docteur Bertrand Lauret, mon co-directeur de recherche, pour son engagement, sa disponibilité, sa patience et surtout pour la confiance qu'il m'a accordée. Merci à Dr. Lauret qui a lu et commenté toutes les parties de ma thèse avec beaucoup d'attention, qui m'a apportée une aide précieuse par ses critiques constructives et parfois par son exigence.

Mes plus sincères remerciements vont également à Dr. Fari, qui m'a énormément aidée dans la phase expérimentale, sans lui et ses étudiants qui ont accepté de participer à cette étude, ce travail n'aurait pas été achevé.

Je remercie vivement Dr. Boutaleb Djamilia, Dr. Hamidou Nabila, Dr. Fari Gamel et Dr. Angélique Amelot d'avoir accepté de lire ma thèse. Ma reconnaissance va également à tous les enseignants de français qui m'ont soutenues tout au long de mon parcours universitaire.

J'adresse aussi un grand remerciement à tous mes amis enseignant (e) s du département d'anglais, à mes collègues de travail, en particulier Pr. Benamia à qui j'exprime ma gratitude, pour sa capacité d'écoute, son aide et surtout pour sa présence dans les moments les plus difficiles.

Je remercie également mes collègues qui n'ont jamais cessé de m'encourager et de m'aider, en particulier Dr Leila Djamai, Dr Hamdi et Pr. Aoussine Seddiki, directeur du laboratoire TRADTEC.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
ANSTRACT.....	2
.....	3
LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	5

---

## PREMIER CHAPITRE

### PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR L'APRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

---

0. Introduction .....	12
1. S'interroger sur l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère .....	12
1.1 La prononciation : de l'activité physiologique/physique à l'activité mentale.....	12
1.2 Effets des représentations culturelles/ mentales sur les sonorités de L2 .....	18
1.3 La variabilité et la norme en phonologie de L2: quel système de référence et à quel degré de maîtrise ? .....	23
1.4 Établir les priorités en enseignement de la prononciation: faits segmentaux ou suprasegmentaux ? .....	26
1.5 Les (en) jeux de l'accent étranger en apprentissage de la prononciation de L2 .....	29
1.6 Conception de l'erreur dans les approches de l'acquisition de la phonologie de L2 .....	38
1.6.1 L'analyse contrastive .....	38
1.6.2 L'analyse des erreurs .....	46
1.6.3 L'interlangue.....	51
1.6.4 L'hypothèse de la différence de marquage (Eckman).....	55
2. Apprentissage/enseignement de la prononciation .....	58
2.1 Apprentissage, acquisition et appropriation .....	58
2.2 Facteurs influençant l'appropriation de la prononciation de L2 .....	62
2.2.1 L'âge d'acquisition .....	62
2.2.2 Autres variables influant l'acquisition de la phonologie de L2 .....	68
2.2.2.1 L'affectivité et l'intégration phonétique .....	71
2.2.2.2 La motivation.....	71
2.2.2.3 Prononciation et marquage identitaire: "Schibboleth" ou "perméabilité de l'ego" (Guiora)?.....	75
2.2.3 Attitudes et croyances face à la langue étrangère et son système phonique.....	81
2.2.4 Stratégies d'apprentissage de la prononciation: une variable négligée .....	84
3. Problèmes d'acquisition de prononciation: le rôle de L1 dans la perception de L2 .....	88
3.1 Du crible phonologique (Troubetzkoy) au crible dialectique (Intravaia) .....	88
3.2 La compréhension auditive comme élément de la prononciation: le questionnaire de la conscience métacognitive d'écoute (MALQ de Vandergrift) .....	94
4. L'approche paysagiste : une prémisse d'une anthropologie de l'écoute .....	97
5. L'évaluation de la prononciation: au-delà des tests de compétence orale et la nécessité d'un modèle d'évaluation .....	101
6. Conclusion .....	103

---

## DEUXIÈME CHAPITRE

### PERSPECTIVES CONTRASTIVES: LA LANGUE MATERNELLE FACE À LA LANGUE STANDARD ET LA LANGUE ÉTRANGÈRE

---

0. Introduction .....	106
-----------------------	-----

1. Quelques spécificités de la langue arabe .....	106
1.1 L'organisation du lexique de la langue arabe entre racine et étymon .....	106
1.2. L'évolution du phonétisme de la langue arabe .....	114
1.3 Le système graphique de l'arabe .....	121
1.3.1 Éléments de base de la graphie arabe .....	122
1.3.2 Les signes diacritiques .....	124
1.4 Classification des parlers arabes: d'une typologie linguistique vers une typologie rythmique .....	127
2. Analyse contrastive: le système phonético-phonologique de l'arabe standard, l'arabe algérien et le français standard .....	134
2.1 Le système phonologique/phonétique de l'arabe standard .....	134
2.1.1 Les faits prosodiques .....	135
2.1.1.1 La structure syllabique .....	135
2.1.1.2 L'accent .....	141
2.1.1.3 Le rythme .....	146
2.2 Le phonétisme de l'arabe standard.....	148
2.2.1 Les voyelles .....	148
2.2.2 La durée vocalique .....	150
2.2.3 Les consonnes.....	152
2.3 Le système phonologique/phonétique de l'arabe algérien (le parler d'Oran) .....	159
2.3.1 La structure syllabique .....	160
2.3.2 L'accent du mot .....	163
2.3.3. Les structures rythmiques .....	166
2.3.4 Le système vocalique .....	167
2.3.5 Le système consonantique .....	169
2.4 Le système phonologique/phonétique du français Standard .....	169
2.4.1 Les structures syllabiques .....	169
2.4.2 L'accentuation et le rythme .....	174
2.4.3 Le système vocalique .....	180
2.4.4 Le système consonantique .....	184
2.5 Comparaison des trois systèmes: l'arabe standard, le parler d'Oran et le français.....	186
2.6 Conclusion .....	193

---

### TROISIÈME CHAPITRE PERSPECTIVES MÉTHODOLOGIQUES ET ANALYTIQUES

---

0.Introduction .....	196
1. La perception et la production des voyelles d'une langue étrangère.....	196
1.1 La perception des voyelles du français standard par des étudiants arabophones algériens .....	204
1.1.1 La perception des voyelles du français dans des mots dissyllabiques par des étudiants arabophones algériens .....	210
1.1.1.1 Les stimuli dans le test de perception .....	210
1.1.1.2 Le profil des auditeurs .....	212
1.1.1.3 Les procédures .....	212
1.1.1.4 Les résultats .....	213
1.2 La production des voyelles du français standard dans des mots monosyllabiques et dissyllabiques par des étudiants arabophones algériens .....	218
1.2.1 Le corpus .....	218
1.2.2 Interprétation des données .....	219
1.2.3 Résultats de tests de perception et de production .....	226
2. Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français.....	228

2.1 Développement et validation du questionnaire.....	233
2.2 Informateurs et procédures d'analyse .....	236
2.3 Interprétations et analyse des données .....	237
2.3.1 Partie (I): les habiletés perceptives et productives dépendent de l'âge et du milieu d'acquisition du français .....	237
2.3.2 Partie (II): croyances et motivations liées à l'apprentissage du français.....	242
2.3.3 Partie (III): mes stratégies d'apprentissage de la prononciation du français.....	248
2.3.4 Partie (IV) : la conscience de mon profil et de mon apprentissage.....	257
3. Les questionnaires des représentations culturelles/phonétiques du français et de l'arabe....	263
3.1 Développement et validation des questionnaires .....	263
3.2 Analyse des réponses .....	273
3.2.1 Questionnaire (I) .....	273
3.2.2 Questionnaire (II) .....	286
4. Conclusion .....	300

---

**QUATRIÈME CHAPITRE**  
**PERSPECTIVES DIDACTIQUES/ PÉDAGOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DU**  
**FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

---

0. Introduction .....	304
1. L'enseignement de la prononciation de la langue française: une matière négligée dans les curricula algériens .....	304
2. Des modèles/des techniques d'apprentissage/enseignement de la prononciation.....	307
2.1 La méthode directe, les approches naturelles et le paradigme de la profondeur du traitement comme facteur de rétention .....	309
2.2 Le courant de la réforme et la correction phonétique .....	324
2.2.1 L'apport de l'API dans le renforcement auditif et le contrôle productif .....	326
2.2.1.1 L'API: un mécanisme de visualisation .....	326
2.2.1.2 La transcription phonétique .....	334
2.2.1.3 Système vocalique essentiel ou maximal? .....	337
2.2.2 La discrimination auditive .....	338
2.2.3 La méthode verbo-tonale de correction phonétique .....	345
2.2.3.1 Les contextes facilitants .....	347
2.3 Quelques approches pédagogiques .....	354
2.3.1 La méthode silencieuse et la mémorisation par couleurs comme geste d'imagerie mentale.....	354
2.3.1.1 Le tableau des sons-couleurs .....	357
2.3.1.2 Le tableau Fidel.....	395
2.3.1.3 Le tableau des mots .....	360
2.3.1.4 Les réglattes .....	362
2.3.1.5 Le Silent Way et la réduction de l'accent .....	362
2.3.2 La suggestopédie .....	372
2.4 Test d'évaluation de la prononciation : proposition d'une grille d'écoute .....	392
2.5 Conclusion .....	394
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>397</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>402</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>431</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>434</b>
<b>ANEXXES.....</b>	<b>436</b>

Le but de ce travail de recherche vise essentiellement la mise en relief du rôle primordial que peuvent jouer les stratégies d'apprentissage dans l'appropriation des sonorités du français par des locuteurs arabophones algériens. Pour ce faire, nous avons fait appel à diverses approches théoriques, à savoir l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et l'approche paysagiste. En effet, les stratégies métacognitives s'avèrent essentielles à la réussite des différentes tâches relatives à l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère (la discrimination, l'identification, et la (re-) production) car elles sont considérées comme stratégies d'orientation facilitant l'assimilation et l'intégration des éléments constituant le paysage sonore de cette langue.

La mise en parallèle des phonétismes de l'arabe et du français révèle des divergences significatives au niveau des structures segmentales (consonnes et voyelles) et suprasegmentales (rythme et accentuation). Nous avons accordé un intérêt particulier à quelques erreurs engendrées par le processus d'assimilation régressive et progressive, dues à l'anticipation consonantique caractérisant la langue arabe et ses différentes variétés dialectales, à savoir [i] > [é]/ [è] et [u] > [i]. Les résultats indiquant les diverses confusions phonético-phonologiques attestées dans cette étude sont issus des tests de perception et de production focalisant sur des mots dissyllabiques.

Nous avons mené également une réflexion sur l'apprentissage/enseignement de la prononciation en mettant ainsi en exergue maints facteurs influençant l'appropriation des sonorités du français. Ces paramètres sont d'ordre sociolinguistique (âge "période critique" et sexe) et psychologique (attitude et motivation). Pour cette fin, nous avons établis deux questionnaires en raison de vérifier les hypothèses postulées en rapport avec les croyances, les représentations culturelles de la langue française, les représentations mentales de la composante prosodique marquant le français et l'arabe ainsi que les stratégies d'apprentissage.

Le regard que nous avons porté sur les programmes de phonétique/phonologie conçus aux apprenants arabophones algériens de première et deuxième années universitaires nous a mené à noter une absence d'une conscientisation aux divergences systémiques distinguant les sonorités de l'arabe standard et l'arabe dialectal et du français. La pratique phonétique proposée dans le manuel de l'oral destinée aux étudiants de première année indique aussi des insuffisances étroitement liées à la progression phonétique et à l'absence des différentes techniques d'acquisition de la matière phonique. Ce fait nous a conduit à discuter et analyser quelques approches directives et non-directives faisant de la prononciation leur centre d'intérêt. Nous avons insisté principalement sur la répétition constructive, l'imitation, et les associations synesthétiques afin de sensibiliser les apprenants à la nécessité de la profondeur du traitement des données phonétiques assurant ainsi la rétention. Cette prise de conscience privilégiant la différence entre les systèmes sonores des langues à la disposition des apprenants arabophones algériens s'appuie essentiellement sur les aspects contrastifs marquant l'arabe standard, l'arabe dialectal et le français. Ainsi, le recours à une pédagogie différenciée se révèle nécessaire et le décloisonnement entre la phonétique et l'oral se veut indispensable.

Cette étude est une contribution à l'élucidation des mécanismes sous-jacents à l'appropriation des sonorités du français langue étrangère par des étudiants arabophones algériens et des quelques procédés correctifs susceptibles d'améliorer les habiletés perceptives et productives de ces apprenants.

### **MOTS CLÉS**

*L'appropriation de la prononciation, langue étrangère, perception, production, discrimination auditive, identification, apprenants arabophones algériens, stratégies d'apprentissage/enseignement de la prononciation, sonorités du français langue étrangère.*

**Intitulé:** Stratégies d'apprentissage/enseignement de la prononciation: quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien (le cas des étudiants de français à l'université d'Oran)

**Spécialité:** DIDACTIQUE

The main target of this research work is mainly to highlight the critical role that learning strategies can play in integration and assimilating different French sonorities by Algerian Arab students. To do so, we have appealed to a range of theoretical approaches, mainly contrastive analysis, error analysis and the soundscape approach. Indeed, metacognitive strategies appear to be essential to the success of different tasks relevant to foreign language pronunciation acquisition (discrimination, identification and production) because they are considered to be as orientation strategies facilitating the assimilation and integration of elements constituting the soundscape of such a language.

The parallel established between Arabic and French sound systems indicates significant divergences at the level of segmental structures (consonants and vowels) and suprasegmental structures (rhythm and accent). We have paid special attention to some errors triggered off by a process of regressive and progressive assimilation at work, due to consonantal anticipation characterising Arabic and its dialectal varieties, notably [i]>[e]/[ɛ] et [u]>[i]. The results indicating the phonetic-phonological confusions identified in this study are elicited from perception and production tests focusing mainly upon disyllabic words.

We have also conducted a reflection on pronunciation learning/teaching, highlighting then many factors influencing the acquisition of the French sound system. These parameters are of a sociolinguistic nature (age "critical period" and sex) as well as psychological (attitude and motivation). For this purpose, we have established two questionnaires in order to check the hypotheses postulated in relation to beliefs, cultural representations of the French language, the mental representations of the prosodic component marking Arabic and French as well as learning strategies.

A look at the phonetic/phonological programs designed for Algerian Arab students of first and second years led us to notice a lack of awareness of the systemic divergences distinguishing the sound systems of standard Arabic, dialectal Arabic and French. The phonetic practice proposed in the manual of oral expression intended for first year students indicate also some shortcomings and drawbacks closely related to phonetic progression as well as to an absence of different techniques of phonetic acquisition. This fact led us to discuss and analyse some directive and non-directive approaches making of pronunciation their focus. We have insisted mainly upon constructive repetition, imitation and synesthetic associations in order to raise learners' consciousness about the need of in-depth treatment of phonetic data assuring thus retention. This awareness emphasising the differences characterising the main sound systems available for Algerian Arab students is based mainly on contractiveness marking standard Arabic, colloquial Arabic and French. So, the appeal to differential pronunciation instruction is necessary and an overlapping between phonetic and oral expression seems prerequisite.

This study is a contribution to elucidate the mechanisms underlying the sound system acquisition of French as a foreign language by Algerian Arab students and the different corrective procedures liable to improve perceptive and productive abilities of these learners.

**KEY WORDS**

*Pronunciation acquisition, perception, production, auditory discrimination, identification, Algerian Arab learners, pronunciation learning/teaching strategies, sonorities of French as a foreign language.*

**Title: Pronunciation learning/teaching strategies: which didactic choice(s) for French in an Algerian context (the case of Algerian students learning French at the university of Oran)**

**DISCIPLINE: DIDACTICS**



الغرض من هذا البحث هو تسليط الضوء بشكل اساسي على الدور الرئيسي الذي يمكن ان تلعبه استراتيجيات التعليم في اعتماد النظام الصوتي والوظائف في اللغة الفرنسية من طرف الطلبة المتكلمين باللغة العربية. للقيام بذلك اعتمدنا على مجموعة من المناهج النظرية بما في ذلك التحليل المقارن لتحليل الأخطاء ومنهج المناظر الصوتية. في الواقع تعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ضرورية لانجاح عمليات محددة على صلة باكتساب النظام الصوتي للغة اجنبية ما (تمييز وادراك الاصوات، تحديدها واعادتها) لانها تعتبر استراتيجيات هامة تسهل ادماج وتكامل العناصر المكونة للنظام الصوتي للغة الاجنبية.

الموازنة بين الانظمة الصوتية للغتين العربية والفرنسية تكشف عن اختلافات كبيرة في البنى الوظائفية(الحروف الساكنة، المتحركة، الايقاع وغيرها)

أبدينا في هذا البحث اهتماما خاصا لبعض الأخطاء الصوتية الناجمة عن عملية الادماج او الادغام التقديمي والرجعي ويرجع ذلك الى تقديم الصوامت للغة العربية على حساب الصوائت. وتشير الى ذلك نتائج الاختبارات حول الادراك والنطق المرتكزة على الكلمات الفرنسية ذوات مقطعين.

حاولنا ايضا في هذا البحث مناقشة كيفية تعليم التراكيب الصوتية للغة الفرنسية وذلك بالتركيز على العوامل المؤثرة على اكتساب النطق السليم.

هذه الثوابت تستند على اعتبارات اجتماعية لغوية كالسن والجنس وعوامل اخرى ذات طبيعة نفسية كالاتجاهات والتصورات ودوافع التعلم.

لتحقيق هذه الغاية المنشودة قمنا باعداد استبيانين قصد اختبار الفرضيات المطروحة في هذا البحث المتعلقة بمعتقدات المتعلمين حول اللغة الفرنسية وتصوراتهم الثقافية الى جانب تصوراتهم العقلية للانظمة الصوتية للغتين العربية والفرنسية من حيث المعنى الادراكي وكذا استراتيجيات التعليم المختلفة.

النظر الى برامج علم الصوتيات وعلم الصوتيات الوظائف التي تم اعدادها الى طلبة الفرنسية للسنة الاولى والثانية جامعي قادنا الى ملاحظة غياب توعية الطلبة على اختلاف التراكيب الصوتية التي تميز الانظمة الوظائفية للغة العربية الفصحى والعامية وكذا اللغة الفرنسية. ان الممارسة الصوتية النطقية المقترحة في كتاب التعبير الشفوي المخصص الى طلبة السنة الاولى تبين وجود نقائص مرتبطة ارتباطا وثيقا بعدم اتباع التطور التدريجي وكذا غياب تقنيات اكتساب النطق السليم الفعال.

وقد أدى بنا هذا الى تحليل بعض المناهج التوجيهية مما جعلنا نركز اكثر على الاعداد والتكرار والمحاكات من اجل تحسيس الطلبة الى ضرورة اتباع تحليل في العمق لمختلف الانظمة الصوتية للغة المكتسبة وكذا اللغات الأولى.

وبالتالي فان استخدام وسائل تعليمية متنوعة سيكون مهما ويجاد سبل تلاحم بين مقياسي علم الاصوات والتعبير الشفوي ضرورة حتمية.

هذه الدراسة تصبو الى المساهمة في توضيح الاليات الكامنة وراء اكتساب النطق السليم عند تعلم اللغة الفرنسية من قبل طلبة الفرنسية الى جانب طرق التصحيح اللغوي قصد تنمية الملكات التصورية والنطقية لدى هؤلاء الطلبة.

**الكلمات المفتاحية:** الإدراك،النطق،التمييز السمعي،طلبة الفرنسية الناطقين بالعربية،استراتيجية التعليم،النظام الصوتي للغة العربية.

**العنوان:** استراتيجيات تعلم النظام الصوتي، ماهي الخيارات التعليمية للغة الفرنسية في الجزائر  
**الاختصاص:** تعليمية اللغة

## LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

<b>A.C.</b>	Analyse contrastive
<b>A.E.</b>	Analyse des erreurs
<b>API</b>	Alphabet Phonétique Internationale
<b>BALLI</b>	Beliefs about Language Learning Inventory
<b>C</b>	Consonne
<b>V</b>	Voyelle
<b>F0</b>	Fréquence fondamentale
<b>F1</b>	Premier formant
<b>F2</b>	Deuxième formant
<b>F3</b>	Troisième formant
<b>F4</b>	Quatrième formant
<b>HZ</b>	Hertz
<b>H.D.M</b>	Hypothèse de la Différence de Marquage
<b>H.C.S.</b>	Hypothèse de la Conformité Structurale
<b>IL</b>	Interlangue
<b>L1</b>	Première langue
<b>L2</b>	Deuxième langue
<b>LM</b>	Langue maternelle
<b>LE</b>	Langue étrangère
<b>LS</b>	Langue source
<b>LC</b>	Langue cible
<b>LAD</b>	Language Acquisition Device (Dispositif Inné d'Acquisition)
<b>LFC/ALI</b>	Lingua Franca Core/ l'Anglais comme Langue Internationale
<b>PAM</b>	Perceptual Assimilation Model (Modèle d'Assimilation Perceptive)
<b>PME</b>	Perceptual Magnet Effect (Modèle de l'Effet de l'Aimant Perceptuel)
<b>MALQ</b>	Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Questionnaire de la Conscience Métacognitive de l'Écoute)
<b>MME</b>	Micromentory Expression
<b>PDL</b>	La psychodramaturgie linguistique
<b>ms</b>	Milliseconde (s)
<b>RP</b>	Received Pronunciation (Anglais Standard)
<b>SILL</b>	Strategy Inventory for Language Learning
<b>SLM</b>	Speech Learning Model
<b>STP</b>	Standard Thai Procedure
<b>TAT</b>	Thematic Apperception Test (Test d'Apperception Thématique)
<b>VOT</b>	Voice Onset Time (temps d'établissement de voisement)
(↘)	Creux intonatif
(↗)	Sommet intonatif

Ce travail de recherche se propose d'élucider la contribution de la phonétique contrastive à la description, la compréhension et l'analyse des difficultés rencontrées par des apprenants arabophones algériens du français langue étrangère à s'approprier surtout son paysage sonore. Pour ce faire, nous tenterons de mener une réflexion sur les questions essentielles à l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dans le but de proposer des techniques susceptibles de réduire les problèmes d'apprentissage soulevés. En effet, notre réflexion sera centrée sur la façon d'intégrer les acquis phonétiques dans l'enseignement du français et de développer des stratégies permettant la construction d'un nouveau système phonologique nettement différent de celui de (s) première (s) langue (s) de ces apprenants.

Notre premier questionnement se distingue des différentes réflexions menées dans le domaine de la didactique de la phonétique, tant au niveau de la problématique qu'à la perspective adoptée. Alors qu'en didactique de la prononciation du français langue étrangère ou seconde, il s'agit de traiter principalement la perception et la production de certains sons; en particulier les voyelles parce qu'elles sont supposées d'être perçues de façon catégorielle à l'opposé des consonnes. En fait, une perception est catégorielle si les stimuli ne sont identifiables ou discriminables que dans la mesure où les segments (stimuli) sont perçus comme catégories distinctives (différentes). En d'autres termes, la perception catégorielle s'opère lorsque les différences entre les stimuli constituant un continuum sont perceptibles au moyen d'une frontière catégorielle, susceptible de réduire la variabilité acoustique non pertinente.

Outre, les diverses réflexions autour de l'enseignement/apprentissage de la matière phonétique en contexte algérien insistent davantage sur l'oralité et ses implications pédagogiques. Dans notre cas au contraire, il s'agira de considérer notamment "la compétence stratégique" comme facteur essentiel déterminant le développement des habiletés perceptives et productives chez les apprenants. Néanmoins, des tests de perception et de production seront élaborés en raison de vérifier les hypothèses subsidiaires au filtre phonologique.

Dans ce travail de recherche, nous avons adopté une perspective pluridisciplinaire, à travers des principes théoriques et méthodes d'analyse hétérogènes nous avons tenté de mettre en lumière les effets de différents variables touchant la prononciation et de même la personnalité des apprenants. De ce fait, nous avons fait appel aux champs de

recherche considérant l'affect et la capacité empathique des apprenants, la charpente phonique et les rapports qu'entretiennent les représentations mentales et culturelles, ainsi que les erreurs phonétiques dues essentiellement aux divergences systémiques entre l'arabe standard, l'arabe dialectal et le français (l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs), entre autres.

Les apprenants d'une langue étrangère manifestent des comportements langagiers variés. Certains parviendront à réaliser les tâches relatives à l'appropriation des sonorités de la nouvelle langue avec efficacité alors que d'autres éprouveront des difficultés. Il s'agit dans cette recherche des étudiants arabophones algériens de niveau avancé (deuxième et troisième années universitaires). Nous postulons alors l'hypothèse énonçant que la réussite de la réalisation des tâches de discrimination auditive, d'identification et de production parolière soit liée à la mise en exergue des stratégies d'apprentissage de la part de ces apprenants. En effet, ce sont les étudiants qui réussissent à réinvestir leurs connaissances phonétiques qui parviendront à une prononciation quasi-authentique.

Maintes recherches ont été menées dans le but d'explicitier l'influence considérable des croyances, des images culturelles de la langue cible, et des motivations des apprenants sur leurs performances orales. Cependant, peu de recherches ont insisté sur le rôle que peuvent jouer les croyances et les représentations sur les tâches exigées en classe de prononciation, sur les difficultés d'apprentissage et de même sur les aptitudes des apprenants en langue étrangère. Ce fait nous a mené à postuler une deuxième hypothèse qui consistait à corréliser la perception/(re-) production des sonorités du français aux représentations mentales que construisent ces étudiants du système des sons français et même de leur propre perception de leurs aptitudes. En effet, nous avons avancé qu'il y ait un décalage entre les croyances, les représentations mentales qu'ont les apprenants arabophones algériens des systèmes sonores de l'arabe et du français et les stratégies qu'ils déploient pour surmonter les difficultés de prononciation française.

Les tenants de la méthode verbo-tonale considèrent qu'un apprenant prononce mal les sonorités d'une nouvelle langue car il les entend mal. Cette incapacité à discriminer, et identifier les sons, rythme et intonation de la langue cible s'explique par le crible phonologique (Troubetzkoy, 1939). Selon cette hypothèse, la perception des sonorités d'une nouvelle langue est conditionnée par une base articulaire sélective constituée par le système sonore de la langue maternelle. Or, les apprenants ont tendance à rapprocher les sonorités de L2 à celles de L1. De ce fait, nous avons constaté que la

perception et la production des voyelles du français par des apprenants arabophones algériens soient déterminées largement par le crible phonologique développé à l'issue d'une co-existence de l'arabe standard et l'arabe dialectal. Cette double manifestation caractérisant la base phonatoire des locuteurs arabophones en général influent leurs performances orales de façons différentes. Cependant, l'observation des comportements langagiers des étudiants algériens nous a guidé à focaliser beaucoup plus sur les réalisations phoniques des mots dissyllabiques. Nous avons postulé ainsi qu'un processus d'assimilation soit à l'origine de la réalisation phonétique défectueuse de certains sons vocaliques du français.

Dans cette recherche, nous avons envisagé d'expliquer quelques facteurs que nous avons jugés déterminants dans le processus d'appropriation des sons du français de la part des étudiants arabophones algériens de niveau avancé. En fait, nous nous sommes référées à des approches théoriques et des méthodes d'enseignement/apprentissage récentes en vue de resituer l'apprenant algérien au centre de son apprentissage après l'avoir sensibiliser aux traits saillants marquant les langues que comporte son système approximatif (son interlangue). Or, une prise de conscience de ses croyances, ses représentations mentales du système sonore français, et les stratégies qui y sont associées pourrait renforcer son acquisition d'une prononciation maximale.

Notre étude se développe en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous sommes interrogées sur quelques variables d'ordre intrinsèque et extrinsèque influençant l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. Nous avons discuté une série de questions dans le but de mieux appréhender des faits de la parole. Notre objectif est de montrer la complexité de l'acte de parole, une activité à la fois physique nécessitant un entraînement des habiletés verbo-motrices et proprioceptives, et mentale qui requiert le maniement des opérations cognitives assez élaborées (associations mentales, projection et d'autres procédures analytiques) pour conférer aux éléments sonores perçus des significations renforcées et retenues à long terme.

Les questions relatives à l'appropriation des sonorités de la langue cible abordent principalement l'ordre des priorités entre faits segmentaux et suprasegmentaux, les objectifs à atteindre (intelligibilité ou authenticité), la norme et la variabilité, entre autres. Nous avons cherché des éléments de réponses dans divers modèles et approches théoriques. Cependant, il ne s'agira pas pour nous de présenter seulement les principes et fondements de ces théories, ni de compiler des informations largement discutées dans la littérature, mais plutôt de fournir des explications issues des modèles ayant pour

centre d'intérêt les transferts résultant de la confrontation de la langue source à la langue cible. Ainsi, nous avons accordé une attention toute particulière à "l'hypothèse de la différence de marquage" de Eckman (1977), prédisant que le degré de difficultés phonético-phonologiques est déterminé par le degré de marquage entre les différences systématiques dans les deux langues confrontées, attention accordée à "l'hypothèse de la conformité structurelle" de Eckman (1991), et également au "modèle d'ontogénie et phylogénie" de Major (2001).

D'autres théories basées sur des facteurs affectifs ont fait l'objet de ce premier chapitre. L'âge joue un rôle assez important dans l'acquisition d'une prononciation authentique d'une nouvelle langue. Les différentes approches traitant l'influence de l'âge sur les performances des apprenants, préconisent qu'une exposition précoce aux différentes sonorités de la langue cible enclenche un contexte naturel d'acquisition pour l'apprenant, jusqu'à aller établir une période critique au-delà de laquelle il serait très difficile, voir même impossible pour l'apprenant, de se débarrasser de son accent étranger. Outre, d'autres facteurs se révèlent aussi déterminants tels que la capacité empathique, l'utilisation d'un arsenal stratégique, les croyances et les représentations.

Dans la conclusion du premier chapitre et au vue des théories évoquées, nous nous proposons d'adopter l'approche paysagiste comme cadre de référence explicatif des différents comportements langagiers des locuteurs arabophones algériens apprenant le français comme langue étrangère. Ce choix est justifié par la prémisse de l'approche paysagiste qui se base sur l'étayage du rôle des représentations mentales dans l'orientation des apprenants face à un nouveau système sonore en consolidant leurs attentes perceptives, de l'importance des connaissances antérieures renforçant ainsi l'idée du crible phonologique, et de la nécessité d'une analyse contractive visant l'identification des divergences systémiques marquant la langue source et la langue cible, susceptible d'envisager des erreurs possibles.

Dans le deuxième chapitre, nous avons adopté une perspective contrastive dans le but de mettre en parallèle trois systèmes phonético-phonologiques, à savoir celui de l'arabe standard, du parler d'Oran et du français. Nous avons décrit dans un premier temps les spécificités caractéristiques de l'arabe standard et l'évolution de son système consonantique pour ensuite analyser les sons, et les différentes structures syllabiques, accentuelles, et rythmiques distinguant les trois systèmes phonétiques. Enfin, nous avons établi une liste d'erreurs que pourraient commettre des apprenants arabophones algériens. En effet, la mise en parallèle des phonétismes de l'arabe standard, le parler

d'Oran et du français a montré des différences considérables. L'arabe se caractérise par un triangle vocalique réduit, marqué d'une quantité vocalique distinctive, et d'un système consonantique riche marquant une anticipation consonantique et un mode décroissant. Alors que le français se caractérise par un trapèze vocalique riche marquant une anticipation vocalique et un mode croissant, et un système consonantique pauvre. Au niveau suprasegmental, la langue arabe et le français exhibent aussi d'importantes divergences. L'arabe est une langue à rythmicité accentuelle, ce qui lui confère un accent fixe; privilégiant l'intensité et la hauteur, l'inégalité syllabique et la variabilité des timbres vocaliques. Tandis que le français est une langue à rythmicité syllabique, ce qui lui confère un accent libre, tendant vers l'égalité syllabique et la stabilité vocalique.

Les implications didactiques de ces faits phonétiques sont d'énorme importance. Or, les dispositifs pédagogiques devraient prendre en compte les statuts distincts que jouissent les voyelles et les consonnes dans les deux langues afin d'atténuer les confusions phonétiques relevées chez des apprenants arabophones algériens.

Le troisième chapitre traite de la partie méthodologique et expérimentale. Afin de vérifier les hypothèses envisagées dans cette recherche, nous avons adopté trois procédures. Nous avons établi, en premier lieu, des tests de perception et de production. Notre but visait le repérage des réalisations phonétiques défectueuses des voyelles françaises pour ensuite les comparer avec nos attentes à l'issue de l'analyse contrastive menée dans le deuxième chapitre. En deuxième lieu, nous avons proposé des questionnaires qui traitaient des stratégies d'apprentissage de la prononciation française alors que d'autres considéraient les représentations culturelles et phonologiques des systèmes sonores de l'arabe et du français, à la base d'autres questionnaires que nous développons dans ce chapitre.

Dans le quatrième chapitre, nous nous sommes appuyées sur les résultats obtenus de l'analyse contrastive, des tests de perception et de production, et des questionnaires pour plaider en faveur d'une pédagogie différenciée axée sur le contrastif. Dans le but de sensibiliser les apprenants arabophones algériens à l'utilité des différentes stratégies d'apprentissage et des procédés correctifs basés sur les postulats de la méthode verbo-tonale, nous avons cherché à pondérer des activités et des exercices phonétiques proposés dans des approches directives et non-directives. Concernant les procédés correctifs, nous avons focalisé surtout sur les contextes favorisants, et le rythme comme moyen de correction phonétique de certaines confusions, en l'occurrence [e][i],[y][i] et [u][y].

Nous avons conclu cette recherche par la confirmation de notre choix didactique pour l'apprentissage/enseignement de la prononciation du français qui privilégie le rythme comme moyen facilitant l'appropriation des sonorités du français. Nous avons fait en sorte que notre réflexion converge vers un seul point d'ancrage qu'est le rythme, tout au long de cette recherche.



## **PREMIER CHAPITRE**

*" Nous sommes confondus par le nombre et la prodigieuse variété des éléments, des relations, des interactions ou des combinaisons sur lesquels repose le fonctionnement des grands systèmes dont nous sommes les cellules, pour ne pas dire les rouages. Nous sommes déroutés par le jeu de leurs interdépendances et leur dynamique propre, qui les font se transformer au moment même où nous les étudions, alors qu'il nous faudrait les comprendre pour mieux les guider."*

**(ROSNAY, 1975: 9)**

## **0. Introduction**

L'objectif de ce chapitre est de tenter d'explicitier les apports et les limites de différents fondements théoriques sur l'apprentissage/enseignement de la prononciation. Des questions émanant des recherches sur l'appropriation de la prononciation de L2 révèlent la complexité de l'acte de parole et suscitent un traitement spécifique des processus sous-jacents à la perception-production des indices sonores, de la dimension affective qui caractérise la construction d'un nouveau paysage sonore et d'autres facteurs relatifs aux différences individuelles ainsi qu'aux représentations culturelles et mentales. De nouvelles perspectives alliant l'affect, le perceptuel et le phonique, ne vont-elles pas nous permettre de mieux cerner l'appropriation de la réalité sonore des langues étrangères et secondes et de proposer des dispositifs correctifs adéquats à un apprentissage de succès?

Nous chercherons dans ce chapitre les noeuds de connexion entre ces différents questionnements et les éléments de réponses proposés dans les différentes théories développées et discutées dans la littérature. Nous accorderons ainsi plus d'attention à l'affectivité et son rôle dans la baisse d'inhibition ainsi que la capacité d'identification en rapport avec la prononciation authentique, un fait négligé et un objectif relégué.

## **1. S'interroger sur l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère**

### **1.1 La prononciation: de l'activité physiologique/physique à l'activité mentale**

La prononciation s'avère représenter l'aspect le plus physique, le plus corporel et le plus psychique de la langue étrangère, elle exprime ainsi les sensations musculaires et les sensations articulatoires ainsi que les émotions du locuteur et de ce fait elle est plus observable que d'autres aspects du langage (syntaxe, vocabulaire, etc.). Elle reflète donc la dimension physique/physiologique<sup>1</sup> et affective du langage. Lebrun<sup>2</sup>(1970) s'interroge sur la nécessité des connaissances physiologiques dans l'enseignement des langues

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur l'aspect physique/physiologique de la parole Cf, PRIHOI, L & CHIFOR, A. (2009), The importance of movement coordination of the articulation system in the act of speech, In "*Competencies and Capabilities in Education*", Oradea, 188-196.

<sup>2</sup> LEBRUN, I. (1970), Importe-t-il que le professeur de langues vivantes de l'acte de parole?, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8(3), 211-220.

vivantes et Kloster<sup>3</sup> (1970) insiste sur le fait de prendre conscience des différents mécanismes générant l'acte de la parole:

“La physiologie nous apprend que dans l'acte de la parole, plus de cent muscles, qui existent souvent par paires sont actifs. Le fait que l'articulation d'une langue parlée se produit d'une façon inconsciente ne nous empêche nullement de nous demander si, pour bien parler une langue étrangère, il est utile de connaître, dans les grandes lignes, les positions et les mouvements des organes de la parole. Il ne s'agit pas là de connaissances précises d'anatomie et de la physiologie des muscles et des nerfs, mais d'une orientation sur le jeu des organes de la parole.” (1970: 221)

Dans l'enseignement de la prononciation, il faudrait alors comprendre l'activité physiologique ou musculaire qui accompagne l'acte de parler une langue distincte de sa langue maternelle. Il y a alors une certaine coordination entre les sons émis et les mouvements du corps. Comment doit-on parvenir à produire des sonorités d'une langue donnée si les muscles de la langue, de la bouche ou d'autres résonateurs exigeant un contrôle neuro-musculaire n'exécutent pas les mouvements nécessaires de façon correcte? Le corps se manifeste comme un tout, aucun organe n'assure des fonctions de façon autonome. Il s'agit plutôt d'une impulsion neuro-musculaire qui s'opère et les organes de la parole se trouvent involontairement innervées pour exécuter les mouvements susceptibles de produire les sons, le rythme et la mélodie de L2. Or, cette conception physiologique/physique de l'acte de parole ignore d'autres éléments qui peuvent expliquer la parole dans toutes ses dimensions et surtout sa variabilité comme les représentations visuelles et mentales.

Suivant cette façon de concevoir l'acte de parler, tous les processus sous-jacents à la production parolière se font au niveau du cerveau qui se développe à partir de la zone limbique affective, ce qui expliquerait que les enfants développent une intelligence émotionnelle en apprenant à parler la langue maternelle. Gimson&Cruttenden<sup>4</sup> (2008:7) décrivent cette réalité double de la parole et expliquent ces mécanismes comme suit:

“La parole est le résultat d'une série très complexe de diverses manifestations. La communication par le son d'un concept simple comme "il pleut" implique un certain nombre d'activités de la part du locuteur. En premier lieu, la construction

---

<sup>3</sup> KLOSTER, J.M. (1970), Physiologie et enseignement de la prononciation, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8(3), 221-225.

<sup>4</sup> GIMSON, A.C & CRUNTENDEN, A. (2008), *Gimson's Pronunciation of English*, 7<sup>th</sup> edition, Hodder Education, Oxford University Press.

du concept aura lieu dans le cerveau, la première étape peut donc être qualifiée de psychologique ou psycholinguistique. Le système nerveux transmet ce message aux organes de la parole qui vont produire un modèle particulier de sons et ainsi la deuxième étape importante pour notre propos est articulatoire ou physiologique. Les mouvements de nos organes de la parole vont générer des perturbations dans l'air. Ces différentes pressions d'air peuvent être étudiées et elles en constitueront la troisième étape de la chaîne parlée, la partie physique ou acoustique. Puisque la communication exige généralement un auditeur ainsi qu'un locuteur, ces étapes seront inversées à la fin de l'écoute: les ondes sonores seront reçues par l'appareil auditif et l'information sera transmise le long du système nerveux au niveau du cerveau où l'interprétation linguistique du message prendra place. L'analyse phonétique a souvent ignoré l'auditeur. Cependant, toute investigation sur la parole comme acte de communication doit en fin de compte insister sur la production et la réception." (*traduction*)

Cette particularité biologique (le fait de parler) n'est pas une habileté innée mais plutôt une compétence à construire. La possibilité de transformer un ensemble de représentations mentales (des sons, rythmes et intonations intériorisés au niveau de la pensée) en une suite phonique ayant une signification ne se réalise que si nombre d'organes se coordonnent dans le but d'exécuter des opérations cognitives assez complexes. La production de la parole fait appel alors à des fonctions sensorielles ou motrices. Lentin et al.,<sup>5</sup> (1977:36) soulignent que l'acte de parler est par essence une activité de construction, tandis que l'activité corporelle qui permet cet acte est une activité inconsciente: "Lorsque nous parlons, nous ne sommes en général pas conscients des mouvements respiratoires, des vibrations des cordes vocales, des mouvements musculaires de la langue et des lèvres....".

Il a été montré que l'apprenant acquiert la prononciation d'une nouvelle langue de la même façon qu'un enfant apprend sa première langue (Asher)<sup>6</sup>. Le mouvement est

---

<sup>5</sup> LENTIN. L, CLESSE. J, HEBRAND, J, JAN, J. (1977), *Du parler au lire T.3: interaction entre l'adulte et l'enfant*, Les éditions ESF, Paris.

<sup>6</sup> Asher (1977) considère que l'apprentissage d'une langue seconde par un adulte est similaire à l'acquisition de la première langue par l'enfant. Dans sa méthode (total physical response), il souligne que la parole que l'on s'adresse à l'enfant n'est qu'un ensemble d'ordres que l'enfant exécute via des actions physiques avant toute production verbale. De même, l'adulte doit suivre le même processus en s'appropriant la langue seconde. Toutefois, Caleb Gattegno (le concepteur de la méthode silencieuse "the silent way"), considère l'apprentissage comme étant un processus par lequel les apprenants mobilisent leurs ressources intrinsèques (leur perception, prise de conscience, cognition, imagination, intuition, créativité, ..). Larsen-Freeman énonce: "Gattegno looked at learning from the perspective of the learner by studying the way babies and young children learn. He concluded that learning is a process which we initiate by ourselves by mobilizing our inner resources (our perception, awareness, cognition, imagination, intuition, creativity, etc...) to meet the challenge at hand" (2001:54)

Pour plus d'informations sur l'acquisition/ apprentissage des langues, voir: FLETCHER, P & GERMAN, M. (1986), *Language acquisition: studies in first language development*, 2<sup>nd</sup> Edition, Cambridge, Cambridge University Press.

associé à "une sensation objective" chez l'enfant et sa physiologie permettra la rétention des différentes associations liant sonorités de L1 et images construites et retenues au niveau de la mémoire à long terme. Ces associations sont le rappel de la sensation qui se développe dans le mouvement d'articulation. Du Pasquier<sup>7</sup>(1892) indique que la perte de cette sensation devient obstacle à la production de la parole et rapporte que:

“[...] l'absence du sens musculaire devient un obstacle insurmontable, il supprime la possibilité d'apprendre à parler. Grâce à ce sens, nous pouvons apprécier certains caractères des objets extérieurs, leur poids notamment mais ce n'est pas comme source de sensations qu'il est une condition essentielle du parler, c'est comme mémoire musculaire que son rôle, son intervention, est de toute nécessité. Il n'est comparable à aucun autre sens, son siège est mal déterminé, il semble réparti dans tous nos organes, plus spécialement dans l'épaisseur de nos masses musculaires, localisé au groupe de tous les muscles entrant en jeu pour l'exécution de tel mouvement, nous avons et gardons ainsi la mémoire de la forme d'un mouvement: c'est à ce titre, croyons-nous, qu'il est plus spécialement réparti dans les muscles de l'articulation. Dans l'exercice de la parole, c'est donc à ce sens, à cette mémoire musculaire spéciale que l'enfant est redevable de pouvoir associer la sensation d'un mouvement déterminé à une sensation objective, d'en saisir le rapport et d'en garder la mémoire.” (1892:522)

La prononciation recouvre principalement la perception et la production. Sturn<sup>8</sup> (1940) considère que l'enseignement de la prononciation pose des problèmes psychiques en étroite relation avec l'audition et la phonation:

“Enseigner la phonétique à quelqu'un consiste à lui faire percevoir correctement des sons et corollativement à lui faire imiter ce qu'il a perçu. Ces deux aspects sont inséparables car, comme l'ont dit et redit Marichelle, Delacroix, etc., la phonation et l'audition sont réciproquement liées. Le sujet prononce mal parce qu'il entend mal, et il entend mal parce qu'il prononce mal. Il s'agit donc de travailler aux deux aspects de la question et puisqu'ils sont liés, il semblerait qu'il soit indifférent de commencer par l'un ou par l'autre.” (1940:225)

Cosnier<sup>9</sup> (2006), quant à lui, fait appel à la notion d'empathie, un phénomène d'échoïsation, un ressenti des sentiments de l'autre, pour expliquer l'identification du sujet parlant à une autre langue. Il considère que ce fait est plus corporel que cognitif et que l'identification à une autre langue n'est qu'une identification corporelle. Outre,

---

<sup>7</sup> DU PASQUIER, CH. (1892), Un point de la physiologie du langage, In *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, IV (2), 520-531.

<sup>8</sup> STURN, M. (1940), Quelques remarques psychologiques sur l'enseignement de la phonétique, *The French Review*, 13 (3), 225-229.

<sup>9</sup> COSNIER, J. (2006), *Psychologie des émotions et des sentiments*, 4ème édition, RETZ, Paris.

Stern<sup>10</sup> explique le lien existant entre l'identification aux sonorités de L2 et la capacité empathique du locuteur comme suit:

“Nous sommes capables de "lire" les intentions des autres et de ressentir dans notre corps ce qu'ils ressentent. Non pas d'une manière mystique, mais en observant leur visage, leurs mouvements, leur posture, en entendant le ton de leur voix, et en remarquant le contexte immédiat de leur comportement. [...]. Nos systèmes nerveux sont construits pour être saisis par les systèmes nerveux d'individus extérieurs, pour que nous puissions faire l'expérience des autres comme si nous étions dans leur peau.” (2003:98)

Kloster (1970) semble avoir répondu à la question qu'a posée Lebrun "importe t-il que le professeur de langues vivantes connaisse bien la physiologie de l'acte de parole ?". Selon l'auteur, l'enseignant doit aider l'apprenant à s'approprier les structures sonores de la nouvelle langue et de lui bien faire prendre conscience des processus phonatoires nécessaires à la production qui facilitent la perception. Cet entraînement doit alors établir un feedback kinesthésique pour amener progressivement l'apprenant à se procurer le feedback articulaire exigeant une imitation directe par l'oreille dans le but de lui ancrer un certain automatisme d'habitudes phonatoires comme le montre le schéma dans la figure (1).

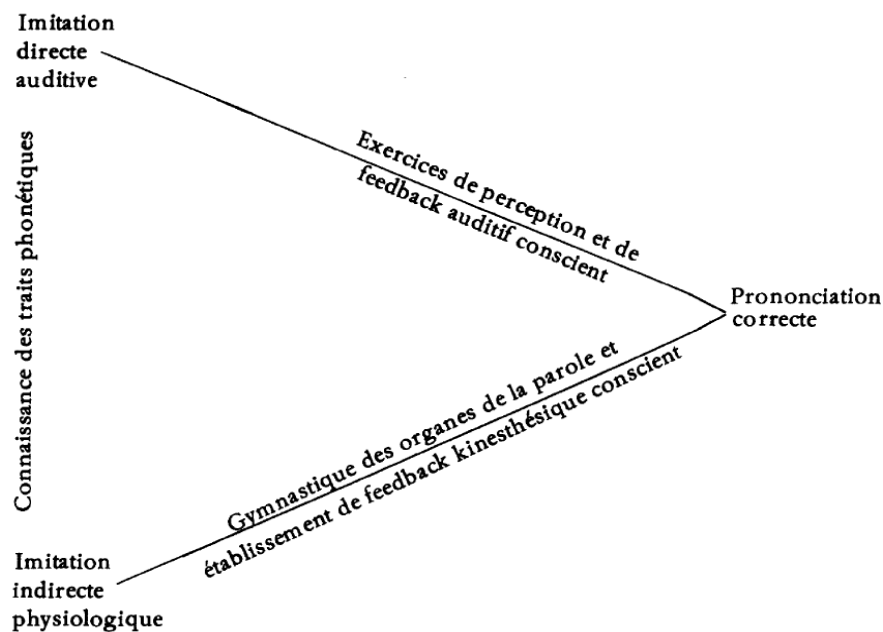


Figure 1. Schéma d'exercices de correction phonétique d'après Jensen Kloster (1970:225)

<sup>10</sup> STERN, D. (2003), *Le moment présent en psychothérapie*, Odile Jacob, Paris.

Nous constatons que les recherches centrées sur la base physiologique/physique de l'acte de parler ont suscité d'autres chercheurs à privilégier des procédés correctifs essentiellement articulatoires qui entraînent l'intégration de la corporéité dans toute correction phonétique de façon à retenir le souvenir sonore. Keneman-Poughatch & Pedoya-Gumbretière<sup>11</sup>, à titre d'exemple, sollicitent le corps pendant la production parolière en évoquant des images: "Un son n'est pas qu'une unité abstraite, répertoriée, décrite et classée. Pour nous, il anime des objets, se glisse dans la nature, rappelle des souvenirs." (1991:9)

Dans le but de distinguer les sons /y/, /i/ et /u/ qui se caractérisent respectivement par la labialité, l'acuité et la gravité, ces auteurs évoquent des images incitant l'intégration du corps dans la réalisation de ces sons comme l'indique la figure (2):



**[y]**  
Redressez-vous. Inspirez puis sur expiration, prononcez [y] en le faisant sortir par une petite bouche imaginaire, toute ronde, située au milieu du front. Le [y] sort aussi légèrement qu'un baiser ou une bulle de savon.



**[i]**  
Ce qui distingue essentiellement [y] de [i], c'est la labialité. Le son [i], non labial le plus tendu des sons sort au sommet du crâne, de chaque côté de la tête, comme si vous aviez à cet endroit des cornes. Sentez-les vibrer quand vous prononcez [i]. Et maintenant, pour prononcer [y], ramenez le son au milieu de votre front et faites-le sortir par cette petite bouche gourmande.



**[u]**  
Comme [y], le [u] est labial. Ce qui distingue alors ces deux sons, c'est l'acuité. Le son [u] qui est grave trouve son chemin le long des jambes et finit par sortir par une petite bouche imaginaire qui, elle, se trouve sous la plante des pieds.

Figure 2. Images des voyelles /y/, /i/ et /u/ du français selon Keneman-Poughatch & Pedoya-Gumbretière (1991:16)

<sup>11</sup>KANEMAN-POUGATCH, M & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1991), *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*, Hatier/Didier, Paris.

## 1.2 Effets des représentations culturelles/mentales sur l'acquisition des sonorités de L2

Les représentations culturelles reflètent non seulement les sentiments et les attitudes qu'éprouvent les locuteurs à l'encontre d'une nouvelle langue et sa culture mais aussi leur perception de la façon de parler des locuteurs natifs en L2. En effet, Murillo et al., (2000:16) affirment que "les langues sont des objets essentiellement phoniques.". Or, les images mentales que nous faisons des langues étrangères sont en partie des images phonétiques, même lorsque nous imitons les sons des langues qui nous plaisent, notre voix intérieure cherche toujours l'image sonore qui correspond le mieux au geste vocal.

Wilkins<sup>12</sup> (1688) a remarqué que l'appréciation et l'interprétation de la parole sont étroitement liées à la notion de base articulatoire et a fait des observations fines de diverses langues ainsi:

“[...] Les espagnols et les italiens prononcent plus lentement et majestueusement, les français d'une manière plus volubile et plus rapide, les anglais entre ces deux extrêmes. Une autre différence entre plusieurs nations peut être en ce qui concerne la force et la distinction de la prononciation qui apparaît dans ces lettres qui abondent dans une langue. Les uns prononcent d'une manière plus profondément gutturale, comme les Gallois, et les orientaux, les Hébreux, les Arabes, etc....les autres semblent pousser leurs paroles en avance vers les parties extérieures de la bouche, comme les Anglais, d'autres plus intérieurement, vers le palais, comme les français ; les uns parlent avec de plus fortes collisions, et de plus véhémentes aspirations [...]. Une raison principale de la variété des sons dans la prononciation de plusieurs langues dépend de la nature de ces lettres en quoi elles consistent principalement. En raison de quoi, le Grec, qui abonde en voyelles et diphtongues est plus doux. Et quoique le Latin ait moins de voyelles, toutefois il est mélangé de voyelles d'une manière si équitable, qu'il est rendu facile et agréable ; alors que l'hébreu abonde en diverses consonnes dures, des aspirations et des gutturales.” (1668:380)

Dans une étude ancienne, le professeur Striker (1885)<sup>13</sup> a pu décrire de façon précise les sensations qui accompagnent les représentations des sons et des mots et illustrer la représentation perceptive des consonnes en disant:

“Quand je pense à la consonne B, ou, pour parler le langage de quelques physiologistes, quand je me représente cette consonne, j'en ai en même temps le sentiment initial dans les lèvres. Il me semble que je suis sur le point de la prononcer [...]. Je peux très bien me figurer la forme B sans rien sentir dans mes

---

<sup>12</sup> Wilkins, J. (1668), *Essays towards a real character and a philosophical language*, Londres, Royal society, In MACNAMEE, T. (2009), *Les Vices de la Parole: de la parole du pouvoir au pouvoir de la parole*, Éditions DésIris, Paris, p. 98.

<sup>13</sup> STRIKER, S. (1885), *Du langage et de la musique*, Trad. Française Scweidland, Paris, Alcan.



lèvres, mais je ne peux, au contraire, me représenter le son B sans avoir le sentiment dans les lèvres. Je puis tout aussi peu éveiller en moi ce sentiment labial sans me représenter le son qui y correspond. La représentation de la consonne B et le sentiment que j'en ai dans les lèvres, sont donc inséparablement associés dans ma conscience." (1885:13)

Verriest (1894) cherche à attribuer des explications neuropsychologiques aux sensations accompagnant les représentations verbales. Il croit qu'une excitation corticale fait que le muscle se modifie et change de tonicité et trouve l'évidence dans les phénomènes révélés par ce que l'on nomme le *cumberlandisme*<sup>14</sup>. À cet effet, les expériences de Cumberland (connu comme liseur de pensée) démontrent que les modifications de la musculature se projettent dans la pensée sous forme d'images mentales susceptibles d'orienter la perception du sujet. Lorsque Cumberland tient le bras étendu, l'image, dit-il, d'une ligne descendante se projette dans sa pensée. Cette représentation d'une direction n'est pas fictive ou hasardeuse mais reflète toute la compétence de Cumberland à repérer l'orientation d'un mouvement musculaire car toute son attention est dirigée vers ce qui se passe dans le bras du sujet lorsque l'image éveillée par le mouvement du bras apparaît au niveau mental.

Or, ses sensations étonnantes ne sont que les représentations que fait Cumberland des mouvements et de fait la ligne descendante n'est qu'une sensation du relâchement des muscles qui se traduit par des images en parfaite correspondance avec ces mouvements au niveau cognitif. Cela signifie que Cumberland tâte les diverses contractions du corps dans le but d'identifier des objets inconnus. Cette capacité d'identification surprenante aurait été bénéfique si elle était dirigée vers l'identification des sons de la parole. Cela nécessitera sans doute un entraînement très difficile mais des accomplissements surprenants. Il s'agira de sentir le son et non pas simplement le reproduire, ça serait une production à double perception: une perception corporelle et perception physiologique.

Les sons d'une langue donnée évoquent des sensations qui peuvent être expliquées par le même mécanisme prévalent au *cumberlandisme*. En effet, le passage de la

---

<sup>14</sup> Le *cumberlandisme* tire son nom des performances étonnantes à l'issue des expériences surprenantes de l'anglais Cumberland. En effet, Cumberland met, par exemple, à la main de la personne qui veut entrer en expérience un morceau de craie, saisit sa main et lui demandera ensuite de penser à un chiffre. Sans hésitation, Cumberland parviendra à identifier le chiffre pensé. En fait, les expériences de Cumberland contestées ont été interprétées par Verriest comme la résultante de la sensation d'un état corporel du sujet. Pour Verriest, ce sont plutôt les états de tonicité, des contractions et de relâchements latents que découvre Cumberland. Autrement dit, il scrute les mouvements de la musculature.

prononciation de la voyelle /y/ à la prononciation de la voyelle /u/ est accompagné d'un changement de la musculature de la langue. Le sujet parlant sent parfaitement la projection des lèvres en avant (la labialité) et l'antériorité de l'organe phonateur (la langue) pendant la représentation du son /y/ alors qu'il est conscient de la gravité du son /u/ et de la postériorité de la langue lors de représentation de cette voyelle au niveau mental. Mais il reste à sensibiliser les apprenants à ne pas sentir uniquement le point d'articulation mais toutes les contractions des éléments du corps impliqués dans la réalisation phonique, en l'occurrence la tonicité et le relâchement des organes.

Outre, l'image du mouvement nécessaire pour y projeter les lèvres en avant ou en arrière afin de produire certains sons génère un certain automatisme chez le locuteur dont l'ancrage cognitif des images sonores se renforce par la répétition et la mémorisation. Les sensations et les attitudes qu'éprouvent les locuteurs à l'encontre d'une langue étrangère ne sont alors que des projections corporelles instaurées dans leur pensée. La façon de parler des locuteurs natifs (la musicalité de la langue, les mouvements rythmiques et leur degré d'accentuation) suscite des attitudes agréables ou désagréables chez des locuteurs non-natifs. Ce point de vue se trouve explicité dans le propos de Verriest<sup>15</sup> (1894):

“La parole ne sert pas seulement, en tant que signe, à réveiller des images, des souvenirs, des idées, mais elle porte en elle-même, indépendamment de ce qu'elle exprime, des qualités qui nous charment ou nous blessent, nous sont agréables ou désagréables. Ces qualités, toutes externes, se retrouvent en concordance avec les lois harmoniques de notre organisme.” (1894: 49)

Cette façon d'aborder la question des images sonores rejoint l'idée de Cornaire (2008)<sup>16</sup>:

“Une image bien choisie, suggérée au bon moment, va déclencher des mécanismes de mémorisation en rattachant des éléments nouveaux à des représentations mentales antérieures. Les images sont d'autant plus efficaces qu'elles font appel à la sensibilité de chacun. Étant donné la diversité des individus, il est bon de varier les images, de changer de champ sémantique et d'utiliser des références culturelles.” (2008:178)

---

<sup>15</sup> VERRIEST, G. (1894), Des bases physiologiques de la parole rythmée, *Revue Néo-Scolastique* (1), 39-52.

<sup>16</sup> CORNAIRE, C. (2008), *La compréhension orale*, Marie-Christine Couet-Lannes (Ed.), CLE International.

Sur le plan méthodologique, l'évocation des images sonores aussi variées chez l'apprenant est semblable aux exercices de conceptualisation<sup>17</sup> en grammaire. Dans cette visée, l'apprenant cherche à donner sens à des abstractions en liant les objets sonores et ce qu'ils déclenchent comme correspondant dans son répertoire cognitif. Ceci révèle la nécessité de développer un apprentissage axé sur la créativité. C'est l'une des stratégies d'apprentissage qu'il faut viser au service des locuteurs/auditeurs de L2. Une telle activité génère maintes difficultés, car y les auditeurs sont réticents et considèrent parfois qu'elle est dépourvue de sens. Faire approprier aux apprenants des sons du français est une tâche très difficile mais obligatoire.

La représentation mentale des sonorités langagières se développe dans la mémoire à long terme où s'imprègne le souvenir sonore qui fait l'harmonie de la parole. L'intérêt donc de cette activité est de convier l'apprenant à s'approprier le motif musical dans le but de le mémoriser sans catégorisations préalablement définies.

En revanche, la plupart des travaux traitant la question de construction de savoir faire phonétique accordent une place prépondérante au concept de "stéréotypes". C'est le cas principalement des réflexions de Madini<sup>18</sup> et Scott<sup>19</sup> qui mènent des études sur les répercussions des stéréotypes sur l'expression orale des apprenants. L'apprentissage d'une langue leur apparaît entièrement déterminé par la représentation mentale de ces usagers. De ce fait, le rôle de l'enseignant est assez important: il doit sensibiliser les apprenants aux répercussions de leurs représentations sur leur apprentissage, les amener à les expliciter pour mieux en être conscients. Scott montre ainsi que:

---

<sup>17</sup> Pour plus détails sur la notion de "conceptualisation" en grammaire, voir : VISELTHIER, B. (2001), Expérimentation de conceptualisation grammaticales dans l'enseignement de l'allemand en France, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures 2* (122), 197- 210.

<sup>18</sup> Madini a souligné dans sa recherche sur le paysage arabe pour un français la relation indissociable entre perception linguistique et perception culturelle. Il parle d'une osmose entre l'écoute individuelle et l'écoute culturelle, et rejoint ici l'idée d'une *culture auditive* sur laquelle Schafer a beaucoup insisté : «Dis-moi ce que tu entends, je te dirai qui tu es et d'où tu viens». (Lhote et al., 1987:203)  
MADINI, M. (1987), Le paysage arabe pour un français, In Lhote et al., *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres, 203-210.

<sup>19</sup> Scott considère que: "l'écoute d'une langue peut être comparée à un voyage: assis distraitement dans un train, nous entrevoyons le paysage à travers la vitre, ce qui nous permet de suivre sans effort la progression du voyage. Mais nous pouvons aussi être moins passifs et repérer le parcours à l'aide d'une carte ou des panneaux de gares... De la même manière, les français apprenant l'anglais écoutent et tentent de percevoir les nuances d'un paysage dont la destination, le contenu sémantique, resterait mal définie." (Lhote et al., 1987:132)  
SCOTT, Th. (1987), Le français face au paysage anglais, In Lhote et al., *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres, 131-142.

“Le rôle de l’enseignant n’est pas de démolir ces mythes culturels et phonétiques, il ne convient pas de dénoncer l’erreur, mais au contraire de jouer sur le déjà-acquis des apprenants en essayant de démystifier les stéréotypes et de les remplacer par des idées positives. Dans le domaine suprasegmental, il serait judicieux d’éveiller et de restructurer le sens inné de la prosodie. Les apprenants n’ont pas l’habitude de concevoir l’importance de la prosodie, musique de la langue; cependant, ces notions seraient facilement perceptibles par les francophones (ce qui ne veut pas dire facilement manipulées ou productibles) alors pour quoi ne pas les exploiter ?” (1987:139)

Dans son ouvrage, *La charpente phonique du langage*, Jakobson parle plutôt de la magie des sons du langage et étayer la notion de "symbolisme phonique" ou de "valeur symbolique" évoquée dans des travaux antérieurs menés par Otto Jespersen<sup>20</sup> (1933). Ce pouvoir des sons a fait l’objet de l’ouvrage d’Ivan Fonagy<sup>21</sup> (1983), *La vive voix*, qui est arrivé à établir une corrélation entre métaphore et phonation, et où il énonce que:

“Les sons du langage y apparaissent comme des objets sonores, colorés (clairs ou sombres), grands ou petits, légers ou lourds, minces ou gros, durs ou mous, lisses ou rugueux, secs ou humides (mouillés), transparents ou opaques. On leur assigne souvent un sexe en considérant, par exemple, les voyelles vélaires comme mâles, les voyelles antérieures comme femelles; on leur attribue des qualités émotives et morales: certaines voyelles sont vulgaires, d’autres distinguées ou «mignardes», telle consonne est ressentie comme efféminée, telle autre comme virile.» (1983: 57)

La voyelle /i/, par exemple, est associée à la petitesse et l’acuité. Cette tendance trouve ses explications, selon Jespersen, dans la tonalité élevée de la voyelle, ainsi que dans la perception de l’étroitesse de l’ouverture des lèvres. Par contre, pour Chastaing<sup>22</sup> (1964), qui a analysé la valeur symbolique des oppositions consonantiques, notamment l’opposition entre les consonnes lâches et tendues en français, les occlusives se caractérisent surtout par leur "dureté", en opposition à la "douceur" des continues. Les résultats de ses tests montrent que les étudiants percevaient le /ɪ/ comme un son "très rugueux, fort, violent, lourd, âcre, dur, voisin, amer", au contraire du /i/ qui se présentait comme un son "léger, débonnaire, clair, lisse, faible, doux, distant." (Chastaing<sup>23</sup>, 1966).

---

<sup>20</sup> JESPERSEN, O. (1933), The symbolic value of the vowel /i/, *Linguistica College Park*, Maryland, 283-303.

<sup>21</sup> FONAGY, I. (1983), *La vive voix: essais de psycho-phonétique*, Paris, Payot.

<sup>22</sup> CHASTAING, M. (1964), L’opposition des consonnes sourdes aux consonnes sonores et muettes: a-t-elle une valeur symbolique, *Vie et Langage* (147), 367-370.

<sup>23</sup> CHASTAING, M. (1966), Si les r étaient des l, *Vie et Langage* (173), 2<sup>ème</sup> partie, 502-507.

Pour Potter<sup>24</sup>, tout ce qui est dans le langage est un fait mental qui éveille chez l'individu des images créatrices et des images interprétatives. Il souligne que : "tout locuteur est un poète: il rêve, il imagine, il se souvient, il dessine à un niveau d'abstraction dégagé de la contrainte des signes. Cette image créatrice n'est pas l'exclusivité du poète. Notre vouloir dire est d'abord un imaginaire où la vue tient une place essentielle." (2001:5)

Cette importance accordée aux images mentales fait que chaque enseignant doit chercher à connaître les expériences de ses apprenants avec les langues enseignées dans le but de confectionner des activités appropriées à leurs styles et à leurs goûts, comme l'indique Guimbretière "chaque formateur devrait s'appuyer sur cette aptitude naturelle de l'individu et en tirer le meilleur profit pédagogique." (1994:58).

### **1.3 La variabilité et la norme en phonologie de L2: quel système de référence et à quel degré de maîtrise?**

La question de la variabilité a fait l'objet de nombreuses recherches récentes. Jia<sup>25</sup>(2007) s'est posé un nombre de questions relatives à l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, avec plus d'attention accordée à la question de la norme. Cette variabilité se reflète dans la variation inter et intra-locuteurs avec différentes voix et différents accents. Ces éléments hétérogènes constituent une base articulatoire que Rodriguez<sup>26</sup> (1993:7) définit comme suit: "une base articulatoire est l'ensemble des habitudes communes aux locuteurs d'une même langue. Par exemple, l'antériorité linguale, la labialisation et la tension musculaire sont des composantes importantes de base articulatoire du français."

En général, on considère qu'il existe une variété standard d'une langue qu'on doit enseigner, le français parisien du français, le RP de l'anglais britannique et le GA de l'anglais américain. Or, il est évident que les choix didactiques en langues étrangères s'approchent principalement d'une prononciation normative où l'apprenant doit reproduire des modèles phonético-phonologiques d'un locuteur natif. Dans le cas de l'anglais, le RP (received pronunciation) continue à être enseigné comme l'accent

---

<sup>24</sup> POTTER, B. (2001), *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, (Ed.) Peeters Louvain, Paris.

<sup>25</sup> JIA, L. (2007), Questions to be considered in teaching pronunciation, *Sina-US English Teaching H* (9), 35-59.

<sup>26</sup> RODRIGUEZ, L. (1993), L'enseignement de la phonétique dans une classe multiculturelle, *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, 5-17.

normatif en dépit de son statut de variété minoritaire en Angleterre, comme le note Trudgill<sup>27</sup>(2002:17):

“Ceci soulève une question intéressante: si le RP est un accent minoritaire, pourquoi doit-on fournir plus d’effort en l’enseignant à des apprenants non-natifs, notamment depuis, comme l’indiquait Abercrombie (1956), qu’il a été réalisé qu’il aurait été préféré d’enseigner la prononciation de l’écossais selon des bases phonétiques ?” (*traduction*)

Les tenants du modèle "Lingua franca core"; proposé par Jenkins (l’anglais comme langue internationale), plaident pour une variété de l’anglais qui représente la majorité et non pas une élite minoritaire. Jenkins<sup>28</sup> (2009:11) indique que:

“Pourtant la "fascination" par le RP continue à ce jour, et l’accent continue d’être visé même dans des contextes de ELF (l’anglais comme lingua franca), où une grande partie de la communication n’implique pas du tout des locuteurs natifs d’anglais. Les matériaux pour enseigner les apprenants de l’anglais en particulier en Europe, mais aussi dans certaines régions d’Asie et d’Amérique latine, continuent encore à promouvoir le RP comme étant la langue supérieure. En fait, il est souvent l’accent uniquement présenté comme un modèle pour la production, même si d’autres accents de locuteurs natifs et parfois des accents de locuteurs non natifs peuvent être présentés à des fins d’entraînement réceptif. Et à cause de cela, et en raison des liens fallacieux encore souvent établis dans la littérature entre l’enseignement de la variété RP de l’anglais, Anglais originale/authentique, et l’appropriation de l’anglais, il semble que le RP a une place qu’il ne mérite pas dans la psyché des anglophones, autochtones et non autochtones, indépendamment du fait qu’ils ont un accent RP eux-mêmes, ou même souhaitent en avoir un.” (*traduction*)

Dans ce sens, les priorités établies pour un locuteur non-natif viseront *à priori* l’intelligibilité par l’appropriation d’une prononciation non-marquée; susceptible d’assurer la communication avec des locuteurs natifs et non-natifs. Martinet&Walter<sup>29</sup> (1973), plus marqués par la variabilité de la prononciation française, approchent la question de la variance de façon plus pragmatique que normative et énoncent:

“Est-ce à dire que toutes les prononciations qu’on peut entendre soient également recommandables? Et d’abord qu’est-ce qu’une prononciation recommandable?... Il semble qu’en cette matière l’idéal soit de ne rien faire qui attire l’attention et la

---

<sup>27</sup> Trudgill note que: "This raises the interesting question: if RP is so very much a minority accent, why do we spend so much effort teaching it to non-native speakers, especially since, as David Abercrombie (1956) pointed out, it would make much more sense on purely phonetic grounds to teach, for example, Scottish pronunciation?"

<sup>28</sup> JENKINS, J. (2009), (Un) pleasant? (in) correct? (un) intelligible? ELF speakers’ perceptions of their accents, In A. Mauranen & E. Ranta (dir.), *English as a lingua franca: studies and findings*, Cambridge Scholars Publishing.

<sup>29</sup> MARTINET, A & WALTER, M. (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, France-Expansion, Paris. Pour plus de détails sur l’hétérogénéité de la structure sonore du français, voir WALKER, D. C. (2001), *French sound structure*, University of Calgary Press.

détourne ainsi de la compréhension de ce qui est dit. Les bonnes prononciations sont celles qui passent inaperçues, les mauvaises celles qui soudain vous rappellent, ne serait-ce qu'à un niveau très inférieur de la conscience, que votre interlocuteur est de telle origine, nationale, géographique ou sociale. Ce que recherche l'étranger qui apprend une autre langue, c'est précisément d'éviter que les formes qu'il emploie révèlent sa nonappartenance à la société dont il cherche à utiliser l'idiome."(1973:16-17)

En revanche, nombres d'études ont insisté sur la nécessité d'enseigner les segments subphonémiques et même considéraient que l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue doit focaliser principalement sur les variations allophoniques d'un phonème pour pouvoir assimiler les contrastes existant entre les sons de L1 et L2. En effet, Picard<sup>30</sup>(2007) a remarqué que les exercices de discrimination phonémique sont abondants dans les manuels de phonétique alors qu'une sensibilisation des apprenants aux différentes réalisations phoniques est quasiment absente. De ce fait, une typologie d'allophones à être intégrée dans les activités phonétiques mérite plus d'attention dans l'élaboration des matériaux pédagogiques. Cependant, une difficulté d'établir une hiérarchie de priorité quant aux variations allophoniques constitue l'obstacle majeur pour l'enseignement de la prononciation d'une langue seconde. L'auteur propose ainsi deux critères de sélection des segments subphonémiques: la transférabilité (la prononciabilité potentielle) et la saillance différentielle (la distance entre un phonème particulier et sa réalisation phonétique "allophone"). C'est cette distance articulatoire entre deux segments qui les distingue d'un point de vue perceptif et toute substitution mènera à l'inintelligibilité dans le discours en L2.

Celce-Murcia et al.,<sup>31</sup> (1996) explicitent également l'importance de la saillance différentielle et insiste sur le fait d'intégrer le /r/ rétroflexe dans l'enseignement du système phonétique de l'anglais américain à des apprenants étrangers:

“La plupart des apprenants ne sont pas conscients de la réalisation du /r/ rétroflexe en anglais américain. Cela peut marquer leur parler par un accent étranger et de même engendrer des problèmes de discrimination auditive. Par exemple, à la place du /r/ rétroflexe dans des phrases comme "cut it out" et "put it on", ces apprenants pourraient réaliser un /t/ amplement articulé et pourraient entendre /d/ opposé à /r/ dans des mots comme "latter". Évidemment, ceux qui ont étudié l'anglais

---

<sup>30</sup> PICARD, M. (2007), On teaching the pronunciation of subphonemic segments in English, *Sky Journal of Linguistics* (20), 331-344.

<sup>31</sup> CELCE-MURCIA, M, BRINTON, D.M, GOODWIN, J.M (1996), *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

britannique avant de se familiariser avec l'anglais américain pourraient être confus puisque la présence du /r/ rétroflexe est l'un des traits saillants distinguant les parlers américains de leurs correspondants britanniques. Pour ces apprenants, cette différence variétale requiert une élaboration.” (1995: 65)

Concernant l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français, il est important de faire découvrir aux apprenants les différentes variétés du français pour qu'ils puissent choisir la prononciation qui leur semble appropriée à leur niveau d'instruction et leurs attentes. De plus, l'intégration progressive de divers segments subphonémiques selon une hiérarchie de difficulté dans des exercices de discrimination auditive semble essentielle. Lauret<sup>32</sup> (2007) insiste sur le fait d'intégrer différents accents du français dans une pratique phonétique comme suit:

“Il semble donc important d'exposer progressivement les apprenants à différents types de prononciation (pour exercer leur perception, ce qui est essentiel pour préparer la rencontre avec des locuteurs natifs) mais avant tout d'amener les apprenants à adopter un "modèle", qui encore une fois ne représente pas nécessairement la production du plus grand nombre, mais qui favorise l'intelligibilité. Parfois même, le modèle enseigné peut sembler éloigné de la réalité de la langue. En situation de classe, la notion de modèle interroge d'abord à nouveau l'intérêt /importance accordée par l'enseignant à la prononciation, qu'il soit natif ou pas, puis le choix et l'importance accordée au(x) "modèle(s)", et à leurs variations.” (2007:18)

#### **1.4 Établir les priorités en enseignement de la prononciation: faits segmentaux ou suprasegmentaux?**

L'enseignement de la prononciation des langues étrangères de façon générale demeure exclusivement orienté vers une pratique phonétique fondée sur les faits segmentaux (voyelles et consonnes). Les traits suprasegmentaux (rythme, accentuation et intonation)<sup>33</sup> ne constituent pas, toutefois, une priorité dans l'enseignement de la

---

<sup>32</sup> LAURET, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris. Hachette.

<sup>33</sup> Le postulat de base de la recherche menée par Gumperz est qu'une orientation d'une interprétation d'un message repose principalement sur les attentes stéréotypées qui assurent l'inférence conversationnelle dans des échanges verbaux. Gumperz parle en fait d'indices de contextualisation définis comme "caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement des présupposées contextuels" (1989a:28). Autrement dit, l'intonation, les changements d'intensité, l'accent, le rythme et les autres variations dans la langue des voyelles en constituent les indices de contextualisation. Pour plus de détails sur cette notion, voir Gumperz (1989b).

GUMPERZ, J. (1989a), *Engager la conversation : introduction à la linguistique interactionnelle*, Trad. M. Gilbert & I. Joseph, Minuit, Paris.

GUMPERZ, J. (1989b), *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris.



prononciation. Celce-Murcia<sup>34</sup> (1987) a perçu l'entraînement phonétique comme moyen de communication et remarqué que l'un des aspects les plus négligé dans son approche communicative de la prononciation relève de son incapacité à intégrer l'accentuation et l'intonation. Certaines recherches ont, cependant; souligné l'importance des indices de contextualisation dans tout apprentissage/enseignement de prononciation. Derwing et al (1998), ont constaté que les apprenants ayant suivi une instruction axée sur le niveau suprasegmental réussissent à transférer leur apprentissage vers une production principalement plus efficace que celle réalisée par ceux qui étaient sujets à un entraînement visant seulement les consonnes et les voyelles de L2.

En outre, Dalton&Seidhofer<sup>35</sup> (1984:73) ont noté que les faits suprasegmentaux "sont important dans le discours mais en même temps particulièrement difficiles à être enseignés. Dans le cas des segments individuels c'est le cas contraire: ils sont relativement faciles à être enseignés, mais aussi relativement de moindre importance pour la communication." (*traduction*)

Or, dans le but de faciliter l'enseignement/apprentissage de la prononciation, il semble essentiel que les matériaux pédagogiques suivent un ordre de priorités via le choix des traits les plus saillants permettant l'intelligibilité dans les échanges verbaux. Roach<sup>36</sup> (1996:47) insiste ainsi à faire la distinction entre "ce que les locuteurs américains font" et "ce que les apprenants de l'anglais ont besoin d'apprendre" (*traduction*)

D'autres recherches ont accordé une attention toute particulière à l'interface intelligibilité/intégration des faits prosodiques. En effet, Chela-Flores<sup>37</sup> (2001) a étudié l'interaction entre les configurations intonatives et les schémas rythmiques. De plus, Jenkins<sup>38</sup> (1997:18) a considéré que le lien existant entre certains traits intonatifs correspondant à l'accent lexical et les formes faibles était crucial à l'intelligibilité.

---

<sup>34</sup> CELCE-MURCIA, M. (1987), Teaching pronunciation as communication, In J.Morley (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation*, Alexandria, VA: TESOL, 5-21.

<sup>35</sup> DALTON, C & SEIDHOFER, B. (1984), *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.

<sup>36</sup> ROACH, P. (1996), Emotions, attitudes and the speaker, *Speak out! (18)*, 45-58.

<sup>37</sup> CHELA-FORES, B. (2001), Optimizing the teaching of English suprasegmentals, *Lenguas Modernas* 28 (29), 85-101.

<sup>38</sup> JENKINS, J. (1997), Teaching intonation for English as an international language teachability, learnability and intelligibility, *Speak out: (21)*, 15-26.

Il a été porté dans quelques études (Brown, 2007)<sup>39</sup> que l'apprenant parviendra à approcher de manière efficace les faits prosodiques de L2 à l'aide d'un système de base et se montre aussi dépendant du contexte de situation. Taylor<sup>40</sup> (1993), Dalton & Seidhofer (1994), Roach<sup>41</sup> (1996), tous ont établi une corrélation significative entre intonation et attitudes à l'encontre d'une nouvelle langue.

L'enseignement de la prononciation ne doit pas s'inscrire dans une dichotomie priorité segmentale ou suprasegmentale mais plutôt exploiter les faits suprasegmentaux au service des traits segmentaux dans toute tentative de correction phonétique. À cet effet, Gilbert<sup>42</sup> (2008) implémente ce qu'elle a nommée la "pyramide prosodique" dans l'entraînement phonétique. Son idée est que la mémorisation est un processus intrinsèquement rythmique et que la répétition d'une activité musculaire/motrice active des voies neurophysiologiques assurant la rétention des schémas rythmiques. Au centre de ces processus se trouvent les apprenants qui construisent des images audio-motrices internes facilitant la bonne reproduction des modèles phoniques (prononciation des locuteurs natifs) auxquels ils sont exposés. En fait, la pyramide prosodique comprend différentes unités de bases, à savoir les groupes de pensée, le mot proéminent (focus word), l'accent et le sommet (peak). Cette unité de base du système intonatif qu'est le groupe de pensée en constitue le pivot de l'enseignement de la prononciation: c'est le rythme qui prime et ainsi imprime les sons de L2. Le rythme devient alors partie intégrante dans l'apprentissage/enseignement actif de la parole qui vise une expérience gestaltiste du rythme (gestalt-like experience of rhythm)<sup>43</sup>.

Il importe se souligner que l'utilisation du rythme comme moyen de correction phonétique requiert une grande sensibilisation des apprenants aux spécificités articulatoires et acoustiques du phonétisme français (sensibilisation à la stabilité du

---

<sup>39</sup> BROWN, H.D. (2007), *Principles of language learning and teaching*, Pearson Education Inc, Longman.

<sup>40</sup> TAYLOR, D.S. (1993), Intonation and accent in English: what teachers need to know, *International Review of Applied Linguistics XXXI (1)*, 1-21.

<sup>41</sup> ROACH, P. (1996), Emotions, attitudes and the speaker, *Speak out! (18)*, 45-58.

<sup>42</sup> GILBERT, J.B (2008), *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>43</sup> Andeas Fisher propose des exercices de prononciation basés sur le rythme pour faire apprendre les mouvements rythmiques, les instruments rythmiques ainsi que les battements silencieux en ligne: [www.phonetik-atelier.de](http://www.phonetik-atelier.de).

timbre vocalique due à l'attaque douce et la détente consonantique, à la régularité rythmique et l'accentuation de durée).

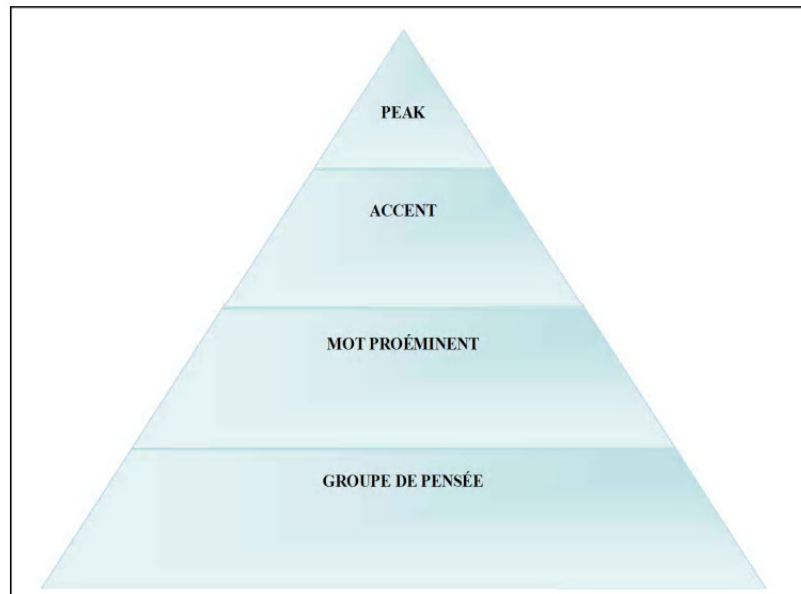


Figure 3. La pyramide prosodique d'après Judy Gilbert (2008)

### 1.5 Les (en) jeux de l'accent étranger en apprentissage de la prononciation de L2

L'une des questions les plus discutées dans le domaine de l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère est l'accent. Qu'est-ce qui constitue un accent?<sup>44</sup> Pour identifier un accent étranger, faut-il s'appuyer sur les écarts des faits suprasegmentaux (traits de coarticulation, des schémas rythmico-mélodiques, d'accentuation) des locuteurs ou bien à d'autres critères d'ordre différent?

Crystal<sup>45</sup> (2003) définit l'accent comme "l'effet auditoire cumulatif des traits de prononciation qui identifient l'origine régionale et sociale d'un locuteur". Cette définition peut signifier soit un accent régional, soit un accent étranger. Par ailleurs, Chambers&Trudgill<sup>46</sup>(2004:5) considèrent l'accent comme référant à "la façon de parler d'un individu et réfère alors à une variété distincte d'autre variétés sur les plans phonétique et phonologique." (*traduction*)

<sup>44</sup> Georgette Loup (2008) a discuté les différentes théories et les expériences les plus récentes qui ont porté sur le rôle de l'âge sur l'acquisition de la phonologie d'une langue seconde. L'un des aspects analysé était l'accent et ses diverses manifestations dans les performances des enfants et des adultes. LOUP, G. (2008), Exploring the role of age in the acquisition of a second language acquisition, In J.G.Hansen Edwards & M.L. Zampini (Eds), *Phonology and Second Language Acquisition*, Philadelphia: John Benjamins, 41-62.

<sup>45</sup> CRYSTAL, D. (2003), *A dictionary of linguistics and phonetics*, Malden, Blackwell.

<sup>46</sup> CHAMBERS, J & TRUDGILL, P. (2004), *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.

À titre d'exemple, Cook<sup>47</sup> (2000:1) montre les spécificités de l'accent américain et le définit par la suite:

“L'une des principales différences entre la façon dont les Américains parlent et la façon dont le reste du monde parle, c'est que nous ne faisons pas vraiment bouger nos lèvres. (Donc, quand un Américain dit: "Lisez sur mes lèvres!" Qu'est-ce qu'il signifie vraiment?) Nous créons la plupart de nos sons dans la gorge, en utilisant notre langue de manière très active. Si vous maintenez vos doigts sur vos lèvres ou vous serrez vos mâchoires lorsque vous pratiquez l'anglais américain, vous vous trouverez bien plus proche de la prononciation authentique (une prononciation quasi-native) que si vous essayez de prononcer chaque ... unique ... son ... très ... soigneusement.

Si vous pouvez relier l'anglais américain à la musique, n'oubliez pas que la musique indigène est le jazz. Écoutez la musicalité de leur parole, et vous réaliserez que les Américains ont une façon de parler, jazzy et mélodique. Imaginez le son d'un violoncelle, quand vous dites, *Beddy bada bida Beader Budder* (Betty bought a bit of better butter) et vous serez à proximité de la prononciation native. Parce que la plupart des Américains sont venus d'ailleurs, l'anglais américain reflète la contribution de nombreux accents. La musique de la parole est devenue beaucoup plus exagérée que celle de l'anglais britannique, en développant ainsi une intonation forte et distinctive. Si vous utilisez cette intonation, non seulement vous serez plus intelligible mais aussi vous donnerez l'air d'être beaucoup plus confiant, dynamique et persuasif.” (*traduction*)

L'auteur (2000:18) ajoute:

“L'intonation, ou bien la parole musicale, c'est le son que vous entendez quand une conversation est trop loin pour être clairement audible, mais assez proche pour vous de dire l'origine des interlocuteurs. L'intonation américaine dicte les liaisons et la prononciation, et indique la modalité et la signification. Sans l'intonation, votre parole serait plate, mécanique, et très déroutante pour votre auditeur. Quel est donc le modèle de l'intonation américaine? Comment est-elle différente d'autres langues? Foa egzampuru, eefu you hea ah Jahpahneezu pahsohn speakingu Ingurishu, le son serait très saccadée, mécanique, et impassible à un Américain. Za sem vey vis Cheuman pipples, it sounds too stiff. A mahn frohm Paree ohn zee ahzer ahnd, eez intonashon goes up at zee end ov evree sentence, et a une telle intonation forte qu'il apparaîtra romantique et très émotive, mais cela ne peut pas être approprié pour une conférence ou une réunion d'affaires en anglais.” (*traduction*)

Les recherches les plus récentes sur la reconnaissance d'un accent étranger (accentedness) s'appuyaient davantage sur les perceptions ou les jugements que portent les locuteurs natifs à l'égard des éléments marqués dans le parler de l'interlocuteur par rapport à une norme bien déterminée. Nombreuses études ont été effectuées dans le but

---

<sup>47</sup> COOK, A. (2000), *American accent training: a guide to speaking and pronouncing American English for everyone who speaks English as a second language*, 2<sup>nd</sup> Edition, Hauppauge, NY: Barron's Education.

de déterminer les caractéristiques d'un accent étranger. L'accent a été souvent subsidiaire à l'intelligibilité ou l'incompréhensibilité<sup>48</sup>. Certaines études<sup>49</sup> ont mis en relief l'importance des facteurs segmentaux associées à la compréhensibilité de la parole en L2 tandis que d'autres<sup>50</sup> ont noté l'importance des facteurs suprasegmentaux. Comme le font remarquer Anderson-Hsieh, Johnson&Koehler (1992), "[...] la dichotomie entre faits segmentaux et suprasegmentaux se révèle d'un intérêt particulier dans la recherche centrée sur les différents aspects de la prononciation de L2."(*traduction*)

Lane (1963) a conduit une recherche dans le but de montrer le rôle de l'accent étranger dans une langue étrangère sur le degré d'intelligibilité perçu par des locuteurs natifs. L'objectif de cette étude était la comparaison d'une parole de natifs modifiée synthétiquement par des distorsions sonores avec un discours marqué d'un accent étranger. Pour ce faire, 4 locuteurs masculins de quatre langues maternelles différentes (anglais, allemand, japonais et hindi) ont été enregistrés en lisant des mots en anglais. Les trois locuteurs non natifs de l'anglais avaient tous de forts accents étrangers selon l'estimation des juges qui ont évalué leurs performances. Les enregistrements ont été soumis à un jugement auditif traitant uniquement l'aspect d'intelligibilité (12 étudiants universitaires de Langue maternelle anglaise). Les mots ont été retranscrits par les juges et les scores d'intelligibilité ont été mesurés selon le nombre de mots retranscrits correctement. Les enregistrements du locuteur natif de l'anglais ont subi des modifications synthétiques en ajoutant des distorsions sonores (filtrage et masquage). Les enregistrements des locuteurs non-natifs n'étaient sujets à aucune modification. Les

---

<sup>48</sup> MUNRO, M & DERWING, T. (1995), Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners, *Language Learning* 45 (2), 73-97.

MUNRO, M & DERWING, T. (1997), Accent, intelligibility, and comprehensibility: evidence from Four L1s, *Studies in Second Language Acquisition* 19 (1), 1-16.

MUNRO, M & DERWING, T. (1998), Evidence in Favor of a broad framework for a pronunciation instruction, *Language Learning* 48 (2), 393-410.

MUNRO, M & DERWING, T. (2001), Modelling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 Speech, *Studies in Second Language Acquisition* 23 (2), 451-468.

<sup>49</sup> FAYER, J. M & KRASINSKI, E. (1987), Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation, *Language Learning* 37 (3), 313-326.

<sup>50</sup>JAMES, E. F. (1976), The Acquisition of prosodic features of speech using a speech Visualizer, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 14 (3), 227-243.

ANDERSON-HSIEH, J, JOHNSON, R & KOEHLER, K. (1992), The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure, *Language Learning* 42 (4), 529-555.

résultats de cette étude ont démontré que l'ensemble des enregistrements des locuteurs non-natifs était moins intelligible que les enregistrements modifiés du locuteur natif de l'anglais.

Munro&Derwing (1995)<sup>51</sup> sont les premières à faire une distinction entre les concepts d'intelligibilité, de compréhensibilité et d'accent étranger. Ces auteures ont défini l'intelligibilité comme "le degré avec lequel le message du locuteur soit compris par un auditeur" alors que Derwing (2010:396) a défini la compréhensibilité comme: "[...] l'évaluation du degré de difficulté de compréhension que fait l'interlocuteur lorsqu'il entend une production en L2."(*traduction*). La nuance entre intelligibilité et compréhensibilité réside alors dans la façon dont l'auditeur juge la prononciation de L2 et comment elle sera mesurée. L'intelligibilité peut être mesurée par des questions de compréhension ou bien par des transcriptions orthographiques alors que la compréhensibilité peut être quantifiée selon le degré de la difficulté et/ou facilité de compréhension du discours en L2 et mesurée sur une échelle. Bref, "l'accent représente une différence, la compréhensibilité un effort et l'intelligibilité est une compréhension actuelle".

Kang et al.,<sup>52</sup> (2010) ont cependant souligné la complexité des notions de "compréhensibilité" et "d'accent étranger" qui sont étroitement liées aux jugements que portent les locuteurs natifs sur les compétences/performances orales des apprenants d'une langue L2. Les auteurs ont indiqué qu'aucun rapport d'isomorphisme n'a été établi entre le degré d'accent étranger et compréhensibilité.

Certaines recherches ont tenté d'établir une corrélation entre accent étranger, intelligibilité et compréhension. Munro&Derwing (1995)<sup>53</sup> ont mené une étude sur des locuteurs chinois. Afin de réaliser cette expérience, 10 locuteurs natifs du mandarin ainsi que deux locuteurs natifs de l'anglais ont été enregistrés. La tâche consistait à décrire une page de bande dessinée illustrant une histoire par chaque locuteur. 18 locuteurs natifs de l'anglais assuraient le jugement auditif. Dans un premier temps, ces

---

<sup>51</sup> Munro&Derwing (1995) définissent l'intelligibilité comme: "intelligibility may be broadly defined as the extent to which a speaker's message is actually understood by a listener ..." (p.76) et Derwing (2010) décrit la compréhensibilité comme: "Comprehensibility in this context is the listener's judgment of how difficult it is to understand an L2 speech production." (p. 396)

<sup>52</sup> KANG, O, RUBIN, D & PICKERING, L. (2010), Suprasegmental measures of accentedness and judgements of language learner proficiency in oral English, *The Modern Language Journal* 94 (4), 554-566.

<sup>53</sup> Munro&Derwing (1998) ont défini l'accent étranger comme un jugement porté par un auditeur du discours de la L2 selon les normes linguistiques du locuteur natif: "Accentedness refers to the extent to which a listener judges L2 speech to differ from NS native speaker norms." (p.396)

juges devaient faire une transcription orthographique des narrations des locuteurs et évaluer par la suite la compréhensibilité perçue sur une échelle de 1 à 9. Dans un deuxième temps, les mêmes juges ont évalué les mêmes narrations selon le degré d'accent étranger suivant également les mêmes critères d'évaluation. Deux linguistes ont aussi transcrit les narrations orthographiquement en raison de les comparer avec celles des juges afin d'identifier le nombre d'erreurs phonétiques, phonémiques et grammaticales pour établir à la fin un score d'intelligibilité pour chaque narration. Les résultats ont montré que la présence d'un fort accent étranger ne nuit pas nécessairement à la compréhensibilité et à l'intelligibilité.

Munro&Derwing (1997) ont conduit une autre étude qui visait à chercher le rapport existant entre accent étranger, intelligibilité et compréhensibilité. À cette fin, 48 locuteurs apprenant l'anglais comme L2, provenant de quatre langues maternelles différentes, ont décrit une bande dessinée illustrant une histoire. Les auteures ont fait appel à 26 auditeurs natifs anglais afin de juger les narrations enregistrées des locuteurs non-natifs. La condition dans cette expérience est que les juges ne devaient avoir aucune familiarité avec les différentes langues maternelles des sujets participant à l'étude. Après avoir écouté les enregistrements, les auditeurs ont jugé le niveau d'accent étranger sur une échelle de 1 à 9. Dans une deuxième phase, ces locuteurs ont réécouté les enregistrements selon un ordre différent pour juger le degré de compréhensibilité et ils ont aussi répondu à des questions relatives à l'accent des L1 perçus. Les auteures se sont arrivées à la conclusion que le degré de familiarité avec un accent étranger pourrait faciliter l'intelligibilité.

Cunningham, Anderson&Engstrand<sup>54</sup> (1989) ont mené une étude dans le but d'identifier des facteurs qui influencent la reconnaissance d'un accent étranger et la perception du degré d'accent étranger en suédois L2. Les auteurs ont réalisé trois expériences afin d'établir des critères d'évaluation de l'accent étranger et des méthodes de mesure. Dans la première expérience, des étudiants natifs du suédois de niveau secondaire ont jugé le degré de l'accent étranger dans des enregistrements des locuteurs natifs et non-natifs suédois sur une échelle de 1 à 5. De même, des linguistes natifs suédois avaient mesuré l'accent étranger selon le nombre d'erreurs phonétiques repéré dans ces enregistrements. Les résultats de cette première expérience ont démontré que la

---

<sup>54</sup> CUNNINGHAM-ANDERSON, U & ENSTRAND, O. (1989), Perceived strength and identity of foreign accent in Swedish, *Phonetica* 46 (2), 138-154.

comparaison des évaluations faites par les juges non-expérimentés et celles faites par des linguistes apparaissent similaires. Il a été montré qu'il était possible de développer des méthodes simples afin d'apprécier l'accent étranger dans le parole en L2.

Lors de la deuxième expérience, des juges étudiants du secondaire monolingues suédois ont écouté des enregistrements effectués par un phonéticien entraîné qui a produit différentes combinaisons phonétiques à caractéristiques déviantes (réduction de voyelles, élision de segments, substitution de voyelles...). La tâche était d'apporter des jugements perceptifs sur les enregistrements selon le type d'accent perçu et le degré de déviation dans l'accent étranger, sur une échelle variant de 0 à 4. Les résultats ont montré que le degré d'accent étranger est déterminé par les caractéristiques déviantes dans une parole en L2. Dans une troisième expérience, les juges devaient indiquer s'ils croyaient que les enregistrements, comportant des traits phonétiques déviants, étaient lus par un locuteur natif suédois et d'évaluer ensuite le degré d'accent étranger. Les résultats ont indiqué que la perception d'un accent étranger est toujours associée à des caractéristiques phonétiques déviantes.

Les résultats de ces recherches soulignent que l'intelligibilité est un construit, sujet à de grandes variations; en vue de la perception subjective des locuteurs natifs. Ce que l'on peut déduire de ces expériences est que l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère doit établir des objectifs réalisables. Selon Levis<sup>55</sup> (2005), Derwing<sup>56</sup> (2010), la plupart des enseignants établissent des objectifs utopiques quant à l'appropriation de la prononciation, à savoir la prononciation authentique.

Une recherche récente menée par Abrahamson&Hyltenstam<sup>57</sup> (2009) semble confirmer le constat de Derwing et de Levis. Les auteurs ont examiné le degré d'authenticité dans la prononciation de 200 locuteurs Hispanophones apprenant le suédois comme langue seconde. Les critères de sélection des participants à cette étude reposaient principalement sur la conception des locuteurs de leur compétence en L2. Les résultats ont démontré qu'en dépit de leurs performances orales exceptionnelles, les locuteurs Hispanophones n'ont pas atteint une prononciation proche de celle des natifs.

---

<sup>55</sup> LEVIS, J. (2005), Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching, *TESOL Quarterly* (39), 369-377.

<sup>56</sup> DERWING, T.M. (2010), Utopian goals for pronunciation teaching, In Levis & K.Levelle (Eds), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: State University, 24-37.

<sup>57</sup> ABRAHAMSSON, N&HYLTENSTAM, K. (2009), Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny, *Language Learning* (59), 249-306.



De ce fait, Derwing (2010) est arrivée à la conclusion qu'une prononciation hautement intelligible et facilement compréhensible (highly intelligible and easily comprehensible) doit constituer l'objectif de tout apprentissage de prononciation de L2.

Les priorités dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ont changé considérablement d'un courant de pensée à un autre en fonction de diverses variables extralinguistiques. Gimson<sup>58</sup> (1980) a établi des priorités qui prennent en compte seulement "l'intelligibilité générale minimale" (minimum general intelligibility) alors que Kenworthy<sup>59</sup> (1987) a revisité le concept de "l'intelligibilité confortable" (comfortable intelligibility) introduit par Abercrombe. Gibert<sup>60</sup> (1999), (2001) a proposé également six priorités de prononciation aux apprenants débutants. Par ailleurs, Jenner<sup>61</sup> (1989) a considéré que ce que tous les locuteurs natifs de toutes les variétés natives ont en commun leur permettra de communiquer efficacement avec des locuteurs natifs dans d'autres variétés. Prenant le statut international de l'anglais en compte, et sur la base de ses recherches sur les problèmes d'intelligibilité entre les locuteurs non natifs, Jenkin changeait le principe de base de Brayan Jenner (core) et proposait une nouvelle méthodologie qui cherchait des objectifs réalisables (achieved goals) dans tout enseignement de la phonétique. En effet, Jenkin<sup>62</sup> (1998, 2000, 2007), visait l'enseignement d'une norme phonologique flexible qui n'appartient pas exclusivement aux locuteurs natifs mais à tous les locuteurs multilingues qui s'en servent pour communiquer. Cela est devenu connu sous le nom de "Lingua Franca Core" (LFC).

Dans ce modèle, certains sons particulièrement difficiles, sont généralement considérés et enseignés comme "typiquement anglais" tels que /θ/ et /l/, le l sombre (dark l) l'allophone du son 'l'. En fait, les sons 'th' et le son 'l sombre' sont désignés comme "non fondamentaux" (non-core) car leur maîtrise n'est pas aussi essentielle pour

---

<sup>58</sup> GIMSON, A.C. (1980), *An introduction to the pronunciation of English*, Edward Arnold.

<sup>59</sup> KENWORTHY, J. (1987), *Teaching English pronunciation*, Longman.

<sup>60</sup> GILBERT, J.B (1999), Six pronunciation priorities for the beginning student, *Speak Out!* 25, IATEFL.

GILBERT, J.B (2001), *Clear speech from the start*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>61</sup> JENNER, B. (1989) Teaching pronunciation: the common core, *Speak Out!* (4), IATEFL.

<sup>62</sup> JENKINS, J. (1998), Which pronunciation norms and models for English as an international language?, *ELT Journal* 52 (2), 119-126.

JENKINS, J. (2000), *The phonology of English as an international language*, Cambridge, Cambridge University Press.

JENKINS, J. (2007), *English as a lingua franca*, Oxford, Oxford University Press.

la compréhension mutuelle et de même autres éléments qui peuvent être résumés comme suit:

- Quantité des voyelles.
- Formes faibles
- Autres caractéristiques du discours continu (assimilation, élision)
- Place de l'accent à l'intérieur d'un mot.

Ce sont les éléments fondamentaux qui doivent constituer le modèle phonologique pour l'ALI (l'Anglais comme Langue Internationale) que Jenkins considère comme caractéristiques fondamentales:

- Quantité des voyelles (vowel quantity): le maintien du contraste entre voyelles longues et voyelles courtes est plus important que la quantité exacte de la voyelle, comme le son 'i' dans les mots "shit" et "sheet". Autrement dit, les qualités de voyelles de L2 sont intelligibles à condition qu'elles respectent ce contraste. Les diphtongues sont également importantes.
- Les substitutions des consonnes (consonant confluences), à l'exception des sons 'th' et du 'l sombre'.
- Réalisations phonétiques (phonetic realizations): l'aspiration de /p/, /t/ et /k/ en début de mot (ces sons souvent substitués par leurs correspondants voisés /b/, /d/ et /g/), et le maintien de la longueur avant les consonnes voisées dans des réalisations comme le /æ/ long de "sat" par opposition au /æ/ plus court de "sad".
- Simplification des groupes de consonnes (consonant clusters simplification): l'élision des consonnes en début de mots affecte considérablement l'intelligibilité alors que l'épenthèse pose peu de problèmes de compréhension. En d'autres termes, pas de sons omis en début de mots. Par exemple, dans les mots "prayer" et "street"; l'omission de sons en milieu de mot et à la fin n'est acceptable que si elle ne viole pas les règles de la structure syllabique de l'anglais. À titre d'exemple, le mot friendship peut devenir frienship, mais pas frendip.
- Proéminence et formes faibles (prominence and weak forms): la production et la place de l'accent tonique, surtout lorsqu'il modifie le sens de la phrase (I'd like to book a flight to **Boston**, please. I'd like to book a **flight** to Boston, please).

Le modèle de Jenkins est une véritable reconceptualisation de la matière sonore de l'anglais, orientée vers une communication interculturelle qui tiendra compte de la conscience linguistique et les stratégies d'adaptation. Une compétence contrastive alors englobant la phonologie des langues coexistantes aidera l'enseignant à surmonter les problèmes de transfert phonologique chez les apprenants. Si l'on admet donc enseigner le français langue étrangère comme lingua franca, il serait question d'enseigner non pas les variétés du français mais les caractéristiques fondamentales qui assurent aux apprenants une communication internationale. Dans ce sens, les confusions phonétiques de type /ø/~ /œ/, /ɛ/~ /œ/ et /ə/~ /ø/ seront tolérées. Alors que les traits fondamentaux

pour enseigner le français comme langue internationale pourraient fonctionner surtout pour les structures syntaxiques et non pas les structures phonologiques. Nous partageons, toutefois ; le point de vue de Lauret qui soutient l'idée d'une acquisition maximale des sonorités d'une nouvelle langue. L'auteur énonce:

“Or, le point de vue de l'enseignant n'est pas nécessairement celui des élèves eux-mêmes au moins quand ils commencent leur apprentissage. Quelles que soient les aspirations des élèves, les attentes de l'enseignant influencent inévitablement le succès de l'élève. Comme pour les autres aspects de la langue, l'enseignant doit toujours s'efforcer de favoriser l'acquisition maximale.”(2007:22)

Divers facteurs influencent principalement la perception des apprenants de leur accent en L2 et en particulier leur capacité empathique ainsi que leur degré d'acculturation. Considérons les deux témoignages ci-dessous:

*"Ayant grandi avec des parents qui parlent souvent le français et du fait de regarder les chaînes françaises TV, je ne pense pas avoir de problèmes de prononciation ou de compréhension. Par contre, je me suis entendue sur une vidéo et j'étais surprise d'avoir un accent. Je n'étais pas consciente de ce fait et comme cela ne me dérange pas, je ne fais aucun effort pour le supprimer".*

*"Je pense qu'il n'y a pas mieux que l'imitation pour s'approprier la prononciation française par des locuteurs arabophones ou étrangers. Or, il faut d'abord qu'il y ait un modèle à suivre. Malheureusement pour moi, je n'ai pas eu cette chance dès mon jeune âge. Ce n'est qu'à l'université que j'ai commencé à imiter mon professeur de phonétique. Je constate que ma prononciation s'améliore de plus en plus. Quand je parle on me dit souvent que mon accent est neutre. Ça me plaît".*

Il nous semble qu'il est évident que les réactions des apprenants vis-à-vis de l'accent étranger soient variables. D'un côté, il existe des apprenants qui incarnent le *syndrome de Joseph Conrad*, le célèbre romancier polonais connu pour son style remarquable en anglais et sa parole marquée de fort accent étranger qui rendait sa parole inintelligible aux natifs et même à d'autres locuteurs parlant anglais. D'un autre côté, il y en a d'autres qui sont très sensibles à l'accent étranger jusqu'à aller développer un sentiment de *la haine de soi*. Donc, le rôle de l'enseignant est primordial dans la prise de conscience quant aux effets de perception des apprenants de leurs performances.

L'apprentissage/acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue est alors tributaire à diverses erreurs et transferts multiples. Ces erreurs et/ou fautes sont considérées comme une trace des processus d'appropriation et d'appréhension des éléments sonores de la langue cible tant sur le plan phonique que sur le plan cognitif. À cet effet, nous allons voir comment l'erreur a été conçue et perçue dans les différentes

approches à base contrastive. Nous nous interrogeons ensuite sur l'apport que portent les recherches contrastives et interphonologiques à l'entraînement phonétique.

## **1.6 Conception de l'erreur dans les approches d'acquisition de la phonologie de L2**

### **1.6.1 L'analyse contrastive**

La linguistique contrastive est née dans une perspective d'application basée sur des descriptions comparatives à finalité pédagogique dans le but de faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Son objectif principal était d'établir une comparaison rigoureuse et systématique prenant en compte les différences structurelles entre la LS et la LC qui permettrait de réaliser des outils les plus performants et des méthodes les mieux adaptées aux difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants des langues étrangères.

À partir des années 50, les tenants de l'analyse contrastive (désormais, A.C.), notamment Fries, Lado et Politzer, ont préconisé que les descriptions et les prédictions des comparaisons systématiques résultant de la confrontation de deux langues pourraient apporter des solutions nouvelles à toutes les sources de difficultés. Fries (1945) recommandait qu'il faudrait mener un travail préliminaire afin d'identifier les problèmes liés à la superposition de nouvelles habitudes aux habitudes natives de l'apprenant avant de s'interroger sur les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère et de leur efficacité<sup>63</sup>, et affirmait que: "Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant." (1945:9)<sup>64</sup>.

Cette idée a été par la suite développée par R. Lado<sup>65</sup> (1957) qui constatait que: "Nous pouvons prédire et décrire les structures susceptibles de constituer une source de difficultés dans l'apprentissage et les structures qui pourraient créer des difficultés par

---

<sup>63</sup> Fries (1945) considère que: "Before any of the questions of how to teach a foreign language must come the much more important preliminary work of finding the special problems arising out of any effort to develop a new set of language habits against a background of different native language habits".

<sup>64</sup> FRIES, C.C (1945), *Teaching and learning of English as a foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, p. 9.

<sup>65</sup> LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

la comparaison systématique de la langue et la culture à acquérir avec la langue maternelle et la culture de l'apprenant.”<sup>66</sup> (*traduction*)

Lado a explicité les prémisses de sa théorie qui se basait sur trois postulats, mettant l'accent sur l'apport de la linguistique structurale à l'enseignement des langues étrangères:

1. L'analyse structurale fournit les méthodes de description interlinguistiques les plus adéquates à l'enseignement des langues étrangères.
2. La comparaison terme à terme des structures phonologiques, morpho-syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source et de la langue cible permet de prédire toutes les difficultés inhérentes à l'apprentissage.
3. En fonction des résultats des comparaisons systématiques, une progression pourrait s'établir sur la base des différences et des similitudes repérées entre les deux langues et les problèmes d'apprentissage.

L'idée maîtresse de l'A.C. (appelée l'hypothèse forte) s'associe de manière plus ou moins explicite à une théorie de l'interférence selon laquelle les structures formelles de la langue maternelle sont généralement transférées, en production et en perception, dans la langue étrangère. En outre, les structures similaires aux langues confrontées sont facilement transférées et par conséquent faciles à apprendre, ce qui génère des transferts négatifs ou interférences, lieu des manifestations des difficultés d'apprentissage.

L'essence de cette théorie de l'interférence<sup>67</sup>, très répandue dans les années 70, fortement influencée par les idées des behaviouristes sur l'apprentissage, se révèle dans le propos d'Oléron<sup>68</sup>(1964):

“Dans tous les cas où une activité modifie d'une façon quelconque, par facilitation ou par interférence, celle qui la suit, on dit qu'il y a transfert [...]. Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficacité dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a facilitation proactive [...]. Si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive.”  
(1964:115-117)

---

<sup>66</sup> Lado explique que: “We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student”.

<sup>67</sup> Pour plus de détails sur l'analyse contrastive et l'interférence Cf. DEBYSER, F. (1970).

<sup>68</sup> OLÉRON, G. (1964), Le transfert, In Fraisse.R& Piaget.J (Eds.), *Traité de psychologie expérimentelle (IV)*, Paris.

L'application des différentes méthodes postulées par Lado à diverses langues typologiquement différentes dans plusieurs micro-systèmes s'inscrivait au début dans une perspective purement structuraliste nord-américaine. Par la suite, d'autres modèles descriptifs, tagmémique ou génératif-transformationnel, ont été introduits afin de répondre aux exigences de la linguistique évolutive et aux objectifs didactiques nouvellement établis. Di Pietro (1968:68)<sup>69</sup>, par exemple, a préconisé l'utilisation d'un modèle génératif-transformationnel: "l'analyse contrastive peut être définie comme le processus qui consiste à montrer comment chaque langue interprète des traits universaux communs sous les formes de surface spécifique."

Dans cette visée, la méthode d'analyse consiste à commencer d'abord par des structures profondes communes aux deux langues, pour remonter ensuite aux structures intermédiaires, en termes de règles et non de catégories, dans leurs différentes manifestations convergentes et divergentes, respectivement. Des travaux réalisés au cours des années 1970 réfutaient l'idée prétendant qu'il y a un rapport étroit ou une sorte d'isomorphisme entre les catégories et les règles, objet des descriptions contrastives, et les processus sous-jacents à l'intériorisation des différentes structures phonologiques des langues.

La démarche proposée par Lado en phonologie représentait une nouvelle perspective pour la linguistique appliquée: la comparaison des structures phonologiques (voyelles, consonnes, etc.) de deux langues voisines et/ou différentes permet de prévoir les problèmes majeurs que les locuteurs d'une langue donnée auraient rencontrés en apprenant une nouvelle langue. Les résultats de ces comparaisons systématiques ne relèvent pas seulement de l'ordre structurel mais aussi de leur intérêt pour l'élaboration des matériaux pédagogiques (test d'évaluation, exercices de correction phonétique et des manuels).

Il importe de souligner que c'est dans le domaine de la phonologie/phonétique que les prédictions de l'A.C. demeurent les plus valides. Il a été remarqué qu'au tout début de l'apprentissage, la plupart des apprenants exhibent des performances assez faibles en vue de leur compétence phonologique minimale en langue cible.

---

<sup>69</sup> DI PIETRO, R. (1968), *Contrastive analysis and the notions of deep and surface grammar*, In ALATIS J.E (Ed.), *Contrastive linguistics and pedagogical implications*, Washington D.C, Georgetown University Press.

Dans cette première phase d'apprentissage, les apprenants n'ont pas suffisamment de connaissances en L2 qui leur permettent de s'approprier les différentes structures rythmiques, accentuelles et intonatives et même les sons de la parole de cette nouvelle langue. C'est alors les schémas/traits de la langue maternelle qui sont facilement discernables. Par ailleurs, ce sont plutôt les structures phonétiques de surface qui renforcent essentiellement la validité prédictive de l'hypothèse originale: plus il y a des divergences structurelles, plus il y aura de problèmes de prononciation. Cependant, les résultats de quelques études empiriques ont abouti à la conclusion que les explications de toutes les difficultés attribuées uniquement à une même source (un parallélisme intersystémique divergent) n'est qu'une sursimplification. Il existe, toutefois, d'autres facteurs qui influencent activement les performances des apprenants en prononciation de L2 entre autres, la fréquence des phonèmes, les contraintes phonotactiques en rapport avec la structure syllabique, les structures prosodiques et la voix.

Lado<sup>70</sup> (1964:239) souligne l'importance de la prononciation dans l'enseignement des langues. Il considère que "la prononciation est l'usage d'un système de sons pour parler et comprendre (entendre). Notre but, bien entendu, n'est pas que les élèves puissent discourir sur les sons de la langue, mais qu'ils puissent les utiliser dans des énoncés pour la communication. Tout enseignement d'une langue doit inclure la prononciation". Nonobstant, Lado ne met pas l'accent sur les éléments phonétiques d'un niveau plus hiérarchisé, en l'occurrence l'accentuation, le rythme et l'intonation.

Les éléments fréquemment comparés sont les unités d'un niveau inférieur ou simplement les phonèmes. Par ailleurs, l'absence des modèles bien fondés sur les analyses contrastives des traits suprasegmentaux entre les langues met le point sur la délicatesse d'une telle démarche à ce niveau d'analyse. Néanmoins, les recherches effectuées par Delattre<sup>71</sup>, traitant les différentes particularités prosodiques de diverses langues (le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand) jouent un rôle incontestable et demeurent le point de départ à d'autres recherches en phonétique contrastive.

Les apprenants n'expriment pas les mêmes degrés de difficultés face à une nouvelle langue. Ils trouveront quelques problèmes avec quelques schémas/traits de L2 et parviendront à réussir d'autres. Dans une perspective contrastive, les éléments

---

<sup>70</sup> LADO, R. (1964), *Language teaching: a scientific approach*, McGraw-Hill, New York.

<sup>71</sup> DELATTRE, P (1965), (1966), (1969).

similaires poseront évidemment moins de difficultés. C'est le rôle du linguiste d'identifier les contenus similaires et les contenus nouveaux dans les systèmes confrontés, et d'établir par la suite une taxonomie de correspondances phonémiques (les phonèmes, les séquences phonémiques, etc.). Chaque trait de même nature dans la langue maternelle sera mis en contraste avec d'autres éléments dans la seconde langue. Les similarités et les différences repérées seront d'un grand intérêt pour l'enseignant des langues. Un large nombre de manuels sur la phonétique du français s'est inspiré des descriptions contrastives pour réaliser leur dispositif (Delattre, 1948, 1949, Abry & Chalaron, 1994, Passy, 1906, entre autres).

L'analyse contrastive a été sévèrement critiquée, en particulier dans le domaine de la grammaire<sup>72</sup>. Les critiques émises à l'encontre de ce type de pratique linguistique synchronique portent essentiellement sur sa validité prédictive et ses présupposées psycholinguistiques d'une part, et sur son utilité dans des situations réelles d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, d'autre part.

Ce que l'on a reproché à l'A.C., c'est sa focalisation sur les dissimilarités entre les différents micro-systèmes des langues négligeant par ce fait la complexité du processus d'apprentissage. En effet, l'A.C. exclut la dimension cognitive du langage: ce qui est transféré n'est pas seulement des habitudes verbo-motrices (articulatoires, prosodiques), mais aussi les structures cognitives intériorisées par l'apprenant. Dans ce sens, la transférabilité ne peut s'opérer qu'entre un savoir déjà acquis (connaissances phonologiques antérieures de L1) et un savoir-faire moteur nouvellement installé chez l'apprenant et non pas entre des catégories structurelles. En outre, ces nouvelles données ne peuvent effacer ni substituer les pré-requis en langue maternelle mais plutôt s'y superposent.

Les interférences des systèmes phonologiques, aussi différents que ceux de l'arabe et du français, ne peuvent être explicitées que sur la base des applications des prédictions de l'analyse contrastive. Un autre point qui suscite des questionnements est le fait de n'accorder aucune place à la perception. En fait, la théorie contrastive offre des modèles strictement linguistiques et statiques puisqu'elle limite les phénomènes du

---

<sup>72</sup> BESSE. H & PORQUIER. R (1991:202) insistent sur le fait que "parler de transfert entre deux systèmes linguistiques, c'est d'abord ignorer une évidence: ce qui est en « contact » pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage, c'est non pas deux systèmes linguistiques, le français, et l'anglais, par exemple, mais bien une grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre, à ce stade, de la langue étrangère."



transfert positif/négatif à une comparaison minutieuse des structures ignorant les perceptions culturelles, au moins sur le plan phonostylistique.

Dans une tentative de mieux cerner le concept de style vocal, Fonagy<sup>73</sup> (1983) évoque la perception du "coup de glotte" en arabe et en français. Cette consonne laryngée [ʔ] est clairement marquée en arabe et possède un statut phonémique tandis qu'en français elle est partie intégrante de la voyelle qui la succède, comme dans le commandement militaire "halte". Cette consonne exprime également une émotion de façon énergique comme l'illustre le mot "impossible!" [ʔɛpɔsibl] en français. Le travail d'analyse des différentes manifestations du [ʔ] révèle deux perceptions distinctes.

Selon Fonagy, dans la conscience du locuteur arabophone, le mot /ʔata/ "il est venu" comprend quatre éléments (deux consonnes et deux voyelles). Pour le locuteur francophone, en revanche, le mot "halte" se compose de trois éléments a, l, t, et non pas quatre.

Fonagy explicite que: "Le [ʔ] est inséparablement lié dans sa conscience à la voyelle suivante et sera interprété comme une modification de la prononciation habituelle de la voyelle, une façon "dure", "virile", "militaire" de prononcer le /a/." (1983:11). Par ailleurs, la présence ou l'absence d'une occlusion glottique n'a aucun rapport avec les changements émotionnels en arabe. L'auteur (1983) précise dans son interprétation du coup de glotte:

“En tant qu'élément distinctif d'un mot, le /ʔ/ est identifié comme entité indépendante, sans déclencher, toutefois, des associations d'être correspondant à ces qualités physiques, gestuelles. Le [ʔ] doit cesser d'être conçu comme élément constitutif du mot pour que la "danse buccale", selon la belle métaphore d'André Spire (Plaisir musculaire, 1949), ait son plein effet. (Fonagy ibid : 12)

De Nombreux psycholinguistes plaidaient en faveur d'un modèle insistant sur l'apprenant (locuteur) et les processus sous-jacents à ses productions parolières. Dans le but de réduire les discordances entre les objectifs visés par les descriptions contrastives et les résultats obtenus dans le domaine de l'enseignement des langues, la recherche sur ce qui se passe réellement dans la pensée de l'apprenant faisait le centre des travaux en

---

<sup>73</sup> FONAGY, I. (1983) explique le concept de "style vocal" à travers l'analyse de la structure du style vocal, une même séquence de phonèmes est prononcée de différentes manières afin d'exprimer différentes attitudes. Or, manières de parler, façons de s'exprimer sont directement liées à ce concept dont la charge sémantique s'appuie principalement sur les différentes modulations prosodiques des énoncés.

psycholinguistique. Les insuffisances de l'analyse contrastive directement liées à la notion même de transfert, qui fusionne processus et résultat, relève d'une confusion épistémologique entre l'objet et les méthodes d'une psychologie behavioriste et la problématique même de l'apprentissage d'une langue étrangère. Giacobbe<sup>74</sup>(1990) étaye ce point en estimant que:

“L'amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste de l'activité langagière est responsable d'une confusion qui s'est installée dans les études sur le rôle de la langue première: l'identification entre l'influence de la langue première dans la construction de l'interlangue et une conception behavioriste du langage.” (1990:116)

La validité prédictive a été mise en doute par plusieurs constats empiriques. Prédire des zones d'interférence sur la base des comparaisons translinguistiques (crosslinguistic comparisons) pose maints problèmes. Les recherches expérimentales ont montré que les erreurs réelles que les apprenants font ne correspondent pas aux erreurs prévues par les descriptions contrastives d'où son incapacité à expliquer, par exemple, les erreurs développementales en phonétique.

De même, certaines erreurs se produisent de façon paradoxale. Maume<sup>75</sup> (1973:103) a pu relever, par exemple, une liste d'erreurs qui se produisent dans le parler de certains arabophones tunisiens apprenant le français qui remettent en question les résultats comparatifs des deux systèmes, l'arabe tunisien et le français. Le [i] du français, une voyelle antérieure, fermée, écartée existant en arabe se réalise dans un contexte phonique spécifique (en contiguïté avec un [y]) comme [y] par assimilation régressive dans les vocables "minuscule" [mynyskyl], "continu" [kɔ̃tyny], "circulation" [syɾky la sɔ̃], et par assimilation progressive dans "cultivé" [kyltyve].

Outre, des erreurs souvent imputées à l'interférence L1/L2 apparaissent soit chez des enfants natifs, soit dans certaines variétés de la langue cible. Deulofeu<sup>76</sup> (1980) a remarqué que des formes considérées comme erronées et imputées au transfert négatif de l'arabe chez des maghrébins de Marseille existaient dans les productions des natifs eux-mêmes à lesquelles ils sont exposés.

---

<sup>74</sup> GIACOBBE, G. (1990), Le recours à la langue étrangère, In GOANAC'H, D., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Le français dans le monde-Recherches et Application, 115-123.

<sup>75</sup> MAUME, J.L. (1973), L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme) en Tunisie, *Langue Française* 19(1), 90-107.

<sup>76</sup> DEULOFEU, J. (1980), Y-a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants?, *Champs Éducatifs* (1).

Wardhaugh<sup>77</sup> (1970) rejette les présupposées comparatifs a priori (l'hypothèse forte) qui prétendait prévoir et expliquer tous les problèmes d'apprentissage et plaide pour une nouvelle version, une analyse contrastive a posteriori, qui prend en compte des transferts réellement observés chez les apprenants. Celle-ci se montre opératoire et en conformité avec les résultats empiriques de l'analyse des erreurs. Major<sup>78</sup> (2008:65) met en relief cette problématique de prédiction en disant que:

“L'analyse contrastive *a priori* prévoit et prédit les erreurs, l'analyse à posteriori explique les erreurs commises. La définition de la prédiction est très pertinente quand elle ne tient pas compte des présupposés de l'hypothèse forte. Si la prédiction est définie comme une occurrence ou non-occurrence absolue des phénomènes à tous les individus, les thèses de l'analyse contrastive peuvent alors être facilement réfutées. Si la prédiction, toutefois, est définie en un sens probable, l'analyse contrastive persiste et fonctionne mieux aujourd'hui.” (*traduction*)

La plupart des chercheurs du domaine s'accordent sur le fait que le transfert est inévitable dans le processus d'acquisition de la phonologie de L2 et considèrent la faute non comme erreur à extirper mais plutôt comme une stratégie qui permet aux concepteurs de méthodes d'enseignement des langues, via les résultats des descriptions contrastives, de mieux appréhender la correction phonétique et même l'évaluation des habiletés phonétiques des apprenants. De plus, le transfert négatif apparaît dans des travaux de certains chercheurs comme facteur déterminant susceptible d'expliquer l'accent étranger ainsi que l'acquisition des traits segmentaux telles que l'aspiration en anglais, la palatalisation en russe et la labialisation dans d'autres langues, et l'acquisition des traits suprasegmentaux comme le rythme et l'intonation.

Alors que l'approche contrastive, dépourvue de son aspect prédictif et dégagée de ses présomptions behavioristes initiales, semble occuper le centre d'intérêt de la phonétique appliquée. Guimbretière<sup>79</sup> (2000) explique "ce retour au passé", un retour à des pratiques anciennes et l'attribue aux avancées technologiques et au développement de la recherche expérimentale. Lauret (1998)<sup>80</sup> a mené une recherche contrastive sur les

---

<sup>77</sup> WARDHAUGH, R. (1970), The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quarterly* 4 (2), 123-130.

<sup>78</sup> R.C.Major constate que: "The strong version predicted errors; the weak version explained errors after the fact. The definition of prediction is very relevant in discounting the strong version. If prediction is defined as an absolute occurrence or nonoccurrence of phenomena for all individuals, then CA can easily be falsified. However, if prediction is defined in the probabilistic sense then CA can be alive and well today." (2008:65).

<sup>79</sup> GUMINBRETIERE. E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris.

<sup>80</sup> LAURET, B (1998), Aspects de la phonétique expérimentale contrastive: l'accent anglo-américain en français, thèse de doctorat en phonétique, Université Paris III.

structures phonétiques du français et de l'anglais américain en exploitant les résultats des analyses acoustique et perceptive des deux systèmes afin d'établir un programme d'entraînement à la prononciation du français sur ordinateur suivant une progression phonétique "stricte, selon l'auteur" (écoute, discrimination, répétition, production).

Les diverses recherches phonétiques contrastives expérimentales s'appuient essentiellement sur les relations bilatérales entre la perception et la production. Les différentes expériences réalisées dans ce champ de recherche accordent un intérêt particulier aux traits suprasegmentaux et ne se limitent pas seulement aux descriptions contrastives de type segmental. Guimbretière souligne que:

“Il était nécessaire de replacer la perception d'un sujet dans le contexte qui est le sien. La perception est conditionnée par un ensemble d'habitudes et de contraintes de la langue qu'il est nécessaire de mettre en évidence. Il est donc nécessaire d'envisager tous les niveaux de structuration phonétique et de geste articulatoire associés dans la confrontation des deux systèmes.” (Guimbretière *ibid*:159)

### 1.6.2 L'analyse des erreurs

Banathy&Madarasz<sup>81</sup> (1969) étaient les premiers à critiquer l'hypothèse de l'analyse contrastive et proposaient une nouvelle théorie, l'analyse des erreurs (désormais, A.E.), qui cherche à décrire, expliquer et corriger les erreurs observées dans l'interlangue des apprenants (les traits de la parole réalisés par les apprenants) pour mettre en relief les différentes stratégies auxquelles ils peuvent avoir recours. Ils montrent que:

“D'une part, la linguistique contrastive, peut importe comment elle est raffinée, peut indiquer seulement les problèmes majeurs de l'apprentissage ou simplement les difficultés potentielles. D'autre part, l'analyse des erreurs peut nous expliquer les degrés de difficulté ou plutôt la nature du problème.” (*traduction*)<sup>82</sup>

L'A.E. est envisagée comme un substitut aux analyses contrastives comme l'indiquait Stevens<sup>83</sup>:

“Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la

---

<sup>81</sup> BANATY, B.H. & MADARASZ, P.H. (1969), Contrastive analysis and error analysis, *Journal of English as a Second Language*, 4 (3), 77-92.

<sup>82</sup> Banaty&Madarasz (1969:92) préconisent que: "Contrastive linguistics, no matter how refined, can only point towards a potential problem or difficulty. On the other hand, error analysis can tell us the intensity of the difficulty or the size of the problem".

<sup>83</sup> STEVENS, P. (1964), In BESSE, H & PORQUIER, R. (1991:206), *Grammaires et didactique des langues*, Hatier. Didier.

linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux exercices ultérieurs. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits."(1964: 65)

L'A.C. a un double objectif: mieux comprendre les processus sous-jacents à la production des sons d'une langue étrangère (orientation psycholinguistique) et améliorer l'enseignement des langues en adoptant les pratiques les mieux appropriées (orientation didactique). En effet, l'A.E. opère sur des données réelles (erreur des apprenants) et ne se limite pas seulement à la description des erreurs interlinguales mais tente de les exploiter pour expliquer a posteriori le système transitoire des apprenants.

Les travaux en analyse des erreurs débouchaient en fait sur des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), suivant diverses typologies classificatoires afin d'en élucider leur fréquence d'occurrence ; ceci à des fins didactiques. Porquier<sup>84</sup> (1977) remarquait que le rapport établi entre les causes potentielles de difficultés, d'un côté, et les écarts entre les formes réalisées confrontées à celles de L2, d'un autre côté, soulevait de nombreux problèmes de classement, d'interprétation et même d'analyse:

"Les A.E. effectuées depuis 1965 portent, soit sur la phonétique, soit sur le lexique, soit sur la grammaire ou sur l'ensemble, et utilisent des typologies d'erreurs plus ou moins fines et des classements assez divers, basés, soit sur des catégories grammaticales traditionnelles, soit des catégories distributionnelles ou transformationnelles, soit, le plus souvent, des catégories mixtes. Ces classements donnent généralement lieu à des évaluations statistiques: pourcentage d'erreurs par catégorie, parfois quantité moyenne d'erreurs par unité de production (...). Certaines visent à l'exhaustivité, d'autres se limitent aux erreurs interférentielles (dues à la L1)." (1977:24)

Richards<sup>85</sup> (1971) a proposé un système de classement des erreurs exclusivement linguistique basé sur les principales distinctions (erreurs interlinguales, intralinguales et développementales)<sup>86</sup>: erreurs interlinguales résultant du transfert des traits de sa

---

<sup>84</sup>PORQUIER, R. (1977), L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives, *Études de Linguistique Appliquée* (25), 23-43.

<sup>85</sup> RICHARDS, J.C&ROGERS, T.S. (1987), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

<sup>86</sup> Selon ALVAREZ, G. (1989:59), les erreurs interlinguales sont "causées par les irrégularités internes de la langue cible" alors que les erreurs développementales sont "dues à des phénomènes de surgénéralisation qui constituent [...] à appliquer des règles de régularisation à des constructions irrégulières."

première langue L1, erreurs intralinguales provenant des traits/schémas complexes de la structure de L2, et des erreurs développementales se manifestant d'un système intermédiaire entre L1 et L2 ; construit par les apprenants lors de leur apprentissage.

En apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, une distinction entre fautes phonologiques/fautes phonétiques a été établie sur la base d'un seul critère "l'intégrabilité". Di Cristo<sup>87</sup> (1975) met en relief la ligne de démarcation entre ces deux types de fautes en rappelant que: "on entend par faute phonémique une erreur de prononciation qui fait obstacle à la compréhension du message, et par faute phonétique, une erreur qui révèle un accent étranger, sans poser toutefois à l'auditeur un problème de décodage."

À l'opposé, Lauret (2000)<sup>88</sup> considère que le critère "faire obstacle à la compréhension du message" ne pourrait pas être assigné aux seules fautes phonologiques. Selon l'auteur, la faute phonologique est liée au système phonologique de la langue cible lorsque certaines unités sont substituées par d'autres phonèmes de la même langue. Tandis que la faute phonétique se caractérise par rapport au système phonologique de la langue source. Il s'agit plutôt d'un transfert d'une unité de LM proche d'une unité de LE sans entraîner une confusion avec une autre unité de LE. Il explicite:

“La faute phonologique se définit bien par rapport au système de la langue cible. Il s'agit en général d'une confusion entre deux unités de la langue cible. L'apprenant substitue une autre unité LE, ayant généralement un correspondant en LM, à l'unité LE attendue. Par exemple, l'apprenant anglo-américain produira [u] (pour simplifier) qui existe en français et en anglais à la place de [y] français. Le caractère distinctif de deux unités phonologiques du français n'est pas maîtrisé. Il est vrai que cette substitution induit théoriquement un mauvais décodage du message par l'auditeur puisqu'il y a concurrence entre deux unités distinctives de LE. Mais cette conséquence théorique sur la compréhension du message par l'auditeur nous semble ne pas devoir faire partie de la définition même de la faute phonologique. De la même façon, la faute phonétique ne semble pas devoir être définie comme "révélatrice d'un accent étranger sans poser à l'auditeur de problème de décodage". Si d'ailleurs on respectait cette définition, ne vaudrait-il pas mieux parler alors d'"écart" plutôt que de "faute"? La faute phonétique, comme nous l'avons dit, peut gêner tout autant l'auditeur pour la compréhension du message qu'une faute phonologique.” (2000:88)

---

<sup>87</sup> DI CRISTO, A. (1975), Présentation d'un test de niveau à évaluer la prononciation des anglophones, *Revue de Phonétique Appliquée* 33 (34), 9-35.

<sup>88</sup> LAURET, B. (2000), Interaction des aspects segmentaux et suprasegmentaux en phonétique expérimentale contrastive et implications en enseignement/apprentissage de la prononciation, In. *Apprendre, enseigner, acquérir: la prosodie au cœur du débat*, GUIMBRETIERE.E (dir.), Coll Dyalang, PUR (Publications de l'Université de Rouen), 85-133.

Les processus sous-jacents à la production des fautes phonologiques/phonétiques révèlent un processus plus complexe que nous l'imaginons. Réduire la distinction de ces deux types d'erreurs à un critère d'intelligibilité ou même à la source à laquelle on attribue l'erreur renvoie à une conception simpliste. Les recherches suivant la théorie de la géométrie de Brown <sup>89</sup>(1998) insistent sur l'effet de la LM sur l'acquisition de la représentation phonologique en LE.

Lacharité <sup>90</sup> (1999) propose que la perception et l'acquisition des sons impliquant des traits articulatoires inactifs en LE seront plus difficiles que celles des sons définis par des traits terminaux inexploités dans LM. Contrairement à ce qu'a montré Brown, prédisant que les apprenants japonais de l'anglais L2 sont incapables de percevoir le contraste /l/~r/ car le trait [coronal] est inactif dans le système japonais. Selon l'auteure, cette nouvelle conception peut expliquer la capacité de ces mêmes locuteurs/auditeurs japonais à percevoir et acquérir les contrastes /b~/v/ alors que /v/ est absent dans leur système.

Dans une étude pilote, Lacharité (1999) a testé l'acquisition des phonèmes anglais /h/, /θ/ et /ŋ/ par des locuteurs canadiens francophones. Ces derniers semblent avoir plus de facilité avec /θ/, caractérisé par le trait terminal [distribué], plus qu'avec le /h/ impliquant de ce fait le nœud articulatoire [pharyngal]. Or, l'auteure est arrivée à la conclusion que la nature du trait contrastif joue un rôle dans l'acquisition de la représentation phonologique de L2. L'acquisition sera relativement facile quand il s'agit d'un trait terminal et non pas d'un nœud articulatoire.

Schachter&Celce-Murcia<sup>91</sup> (1977) résument les limites de l'A.E. dans l'intérêt accordé aux erreurs ignorant par ce fait les accomplissements réalisés par les apprenants (l'A.E. ne décrit pas le feedback positif du locuteur). En effet, le focus centré sur les erreurs rend plutôt l'A.C. une approche incomplète qui se veut unidirectionnelle (dans un seul sens). De plus, la description et l'analyse des erreurs posent des problèmes de classification en sorte que l'influence de L1 sur l'appropriation des traits de L2 n'est pas

---

<sup>89</sup> BROWN, C. (1998), The role of the L1 grammar in the acquisition of L2 segmental structure, *Second Language Research* (14), 136-193.

<sup>90</sup> LACHARITÉ, D. (1999), Le rôle de la langue maternelle et de l'enseignement dans l'acquisition des segments de l'anglais langue seconde par des apprenants francophones, *Langue et Linguistique* (25), 81-109.

<sup>91</sup> SCHACHTER, J, CELCE-MMURCIA, M. (1977), Some reservations concerning error analysis, *TESOL Quarterly* (11), 441-451.

très claire puisque cette influence ne se manifeste pas principalement dans les erreurs de production.

Ces études arrivent parfois à de fausses conclusions quant aux fréquences absolues de certaines erreurs. Par ailleurs, les comportements ou les réactions des apprenants sont sujets à des processus psycholinguistiques différents. Certaines erreurs obtenues reflètent une assimilation des éléments incongrus entre la L1 et la L2 par analogie et d'autres n'appartiennent ni à la L1 ni à la L2. En focalisant sur les erreurs que fait l'apprenant, l'A.E. ignore les stratégies d'évitement<sup>92</sup> mises en exergue au profit des structures simples, moins susceptibles de provoquer des erreurs.

En revanche, Schachter<sup>93</sup> (1974) postule que la stratégie d'évitement n'est pas opératoire sur le plan phonologique de la même façon qu'au niveau syntaxique ou lexical puisque les locuteurs ne pourraient pas, par exemple, éviter le son /ð/ dans des mots comme (the, this, that) en parlant anglais. Cependant, d'autres recherches ont signalé des contextes dans lesquels la stratégie d'évitement semble fonctionnelle. Heller (1976)<sup>94</sup> a rapporté le cas des apprenants hispanophones qui évitaient d'utiliser des mots similaires en surface entre l'anglais et l'espagnol (*cognates*) comme *quality-qualidad* car dans la conscience des locuteurs hispanophones ces mots appartiennent à leur langue maternelle (l'espagnol) et non pas à l'anglais.

Selon Celce-Murcia et al., (1996), des cas similaires se manifestent dans le parler de Caroline, une fille de deux ans apprenant le français et l'anglais simultanément. En effet, Caroline opte souvent pour les mots lui paraissant faciles à articuler sans qu'elle prenne en considération la langue à laquelle les mots utilisés appartiennent.

Nous pourrions conclure que L'A.E. a ses insuffisances mais elle a apporté directement ou indirectement une contribution assez importante à l'enseignement des langues secondes et étrangères. Les explications d'inspiration behavioriste ont perdu progressivement leur prestige cédant la place à nouveau cadre théorique, basé sur la notion de l'interlangue et son rôle dans l'acquisition des langues.

---

<sup>92</sup> Les stratégies d'évitement sont définies comme "l'abandon ou la réduction des buts de communication visés". (Bange, 1992:61)

<sup>93</sup> SCHACHTER, J. (1974), An error in error analysis, *Language Learning* 24 (2), 205-214.

<sup>94</sup> Heller, L. (1976) cite dans CELCE-MURCIA.M et al, (1996:21).



### 1.6.3 L'interlangue

Le terme "interlangue" (désormais, IL.) a été utilisé pour la première fois par Selinker<sup>95</sup> (1972) pour désigner un système approximatif, une compétence transitoire, et un dialecte idiosyncrasique. Ce système que l'apprenant construit est un système autre que celui de la langue cible mais qui en comporte quelques composantes. Vogel<sup>96</sup> (1995:20) définit ce système intermédiaire ou approximatif ainsi:

“La langue qui se forme chez l'apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par de variables didactiques (méthodologiques).”.

Selinker<sup>97</sup> (1972) a pu remarquer que de nombreux apprenants ne parviendront jamais à acquérir une compétence égale à celle des locuteurs natifs et explique leur performance le long du continuum de l'interlangue par un stade de "fossilisation", qu'il définit ainsi:

“Les phénomènes linguistiques fossilisés sont des items linguistiques, des règles et des sous-systèmes que les locuteurs d'une langue native tenteront de retenir dans l'interlangue relative à une langue cible spécifique, quelque soit l'âge de l'apprenant et la quantité de l'instruction qu'il a reçue dans la langue cible.”  
(traduction)

L'étude des interlangues porte surtout sur des compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Chomsky<sup>98</sup> (1965) insiste sur le fait que l'acquisition en L2 est déterminée par un mécanisme inné "Language Acquisition Device", ce "Dispositif d'Acquisition Langagier Inné" ne peut pas être activé après la puberté. Ceci induit qu'un apprenant adulte ne peut avoir recours à ce mécanisme, mais comment peut-il acquérir une langue seconde?

---

<sup>95</sup> SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*, *Review of Applied Linguistics* (10), 209-232.

<sup>96</sup> VOGEL, K. (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, UPM. Traduit de l'allemand par Brochée, J-M& Confais, titre original (1990), *Lernersprache*, Tübingen, Grunter Narr Verlag.

<sup>97</sup> Selinker définit la fossilisation comme suit: "Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in the IL relative to a particular native language, no matter what the language of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language." (1972:61)

<sup>98</sup> CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT, Press.

Pour Chomsky<sup>99</sup> (1981), l'apprenant d'une langue seconde fait recours au même mécanisme activé en langue maternelle. En effet, l'enfant est préprogrammé pour l'acquisition de sa langue maternelle qui s'achève après la fixation des principes et des paramètres propres à cette langue (à titre d'exemple, le paramètre de tête expliquant les règles de syllabation et d'accentuation en LM). Cependant, l'apprenant d'une langue seconde/étrangère semble suivre un parcours acquisitionnel basé sur le transfert des paramètres phonético-phonologiques établis dans sa langue maternelle à la nouvelle langue. Ce postulat paraît correspondre en grande partie à l'hypothèse de la période critique après laquelle il est difficile pour un enfant d'acquérir de façon générale une langue étrangère et de s'approprier en particulier sa prononciation.

Suivant cette perspective, la période critique correspondrait à la phase dans laquelle les paramètres phonétiques caractérisant la langue maternelle sont stabilisés et fixés. Autrement dit, c'est le moment où les paramètres et les principes considérés comme communs à toutes les langues (grammaire universelle) deviendront spécifiques à la langue maternelle. Cette conception des processus d'acquisition et d'apprentissage sera schématisée dans la figure (4).

Selinker (1972), quant à lui, postule l'hypothèse de base psycholinguistique "la structure psychologique latente". Les apprenants qui réussissent à acquérir une nouvelle langue réactivent le mécanisme d'acquisition (la structure latente, suivant Lenneberg<sup>100</sup>, 1969) alors que d'autres ne réussissent pas à transformer la grammaire universelle en grammaire spécifique de la langue cible.

Cette double caractérisation de l'interlangue repose alors sur une construction créative<sup>101</sup> des systèmes évolutifs. Outre, la théorie de l'interlangue cherche à décrire, d'une part, le caractère développemental des systèmes intermédiaires le long d'un continuum en fonction des erreurs commises par les apprenants et, d'autre part, à expliquer les processus sous-jacents à la production. En effet, la classification des erreurs se fait à la lumière des différentes stratégies déployées par les apprenants qui

---

<sup>99</sup> CHOMSKY, N. (1981), *Principles and parameters in syntactic theory, explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*, Lightfoot&Hornstein (Ed.), Londres: Longman, 32-75.

<sup>100</sup> LENNEBERG, E.H. (1969), On explaining language, *Sciences, New Series 164 (3880)*, 635-643.

<sup>101</sup> Dulay, M.C & But, M.K (1976) ont renommé la structure latente "organisateur cognitif" résultant de la construction créative.

possèdent deux systèmes, le premier est un 'système structuré', le second nommé par Coder<sup>102</sup> (1977) "le syllabus interne".

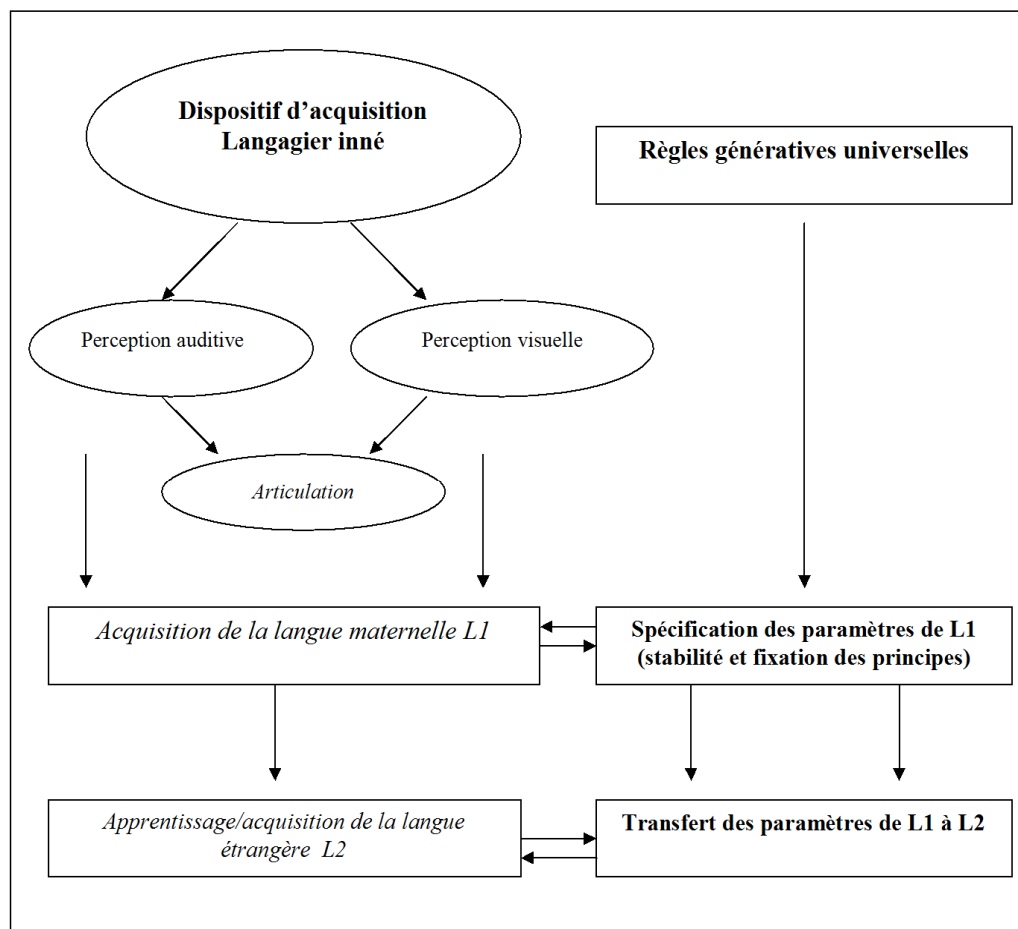


Figure 4. Conception Chomskyenne du processus d'acquisition/apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde

Dans la même visée, les recherches en phonologie fondées sur la notion de l'interlangue, décrivent les différents développements du système approximatif construit par les apprenants et démontrent la systématisme de leurs erreurs en relation avec les traits universaux linguistiques. En revanche, le concept d'interphonologie n'apparaît pas dans les travaux centrés sur l'acquisition de la phonologie de L2. Broselow<sup>103</sup> (1983) traite plutôt de "la phonologie de la langue seconde" tandis que Tarone<sup>104</sup> (1987) aborde

<sup>102</sup> Le syllabus interne (built-in-syllabus) illustre une série de systèmes interconnectés perméables, dynamiques et systématiques.

<sup>103</sup> BROSELOW, W. (1983), Non-obvious transfer: on predicting epenthesis errors, In Gass, S& SELINKER, K (Ed.), *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury house, 269-280.

<sup>104</sup> TARONE, E. (1987), The phonology of interlanguage, In LOUP, G & WEINBERGER, S.H (Ed.), *interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*, Cambridge, Newbury House, 70-85.

principalement "l'interlangue phonologique". C'est pourtant bien d'interphonologie qu'il s'agit mais le concept n'apparaît nullement dans ces recherches. L'interphonologie renvoie en fait à un système phonologique provisoire perméable, qui peut néanmoins être caractérisé, en dépit d'une variation intra- /inter-locuteurs.

En effet, l'interphonologie s'effectue dans le processus d'acquisition de la phonologie de L2 de façon progressive où l'apprenant reconstruit constamment des unités phonétiques, des groupes consonantiques et même des constituants plus larges le long du continuum variant des plus simples au plus complexes, se rapprochant des éléments de la langue cible. Outre, la description de l'interphonologie peut expliquer les différents aspects de ces systèmes intermédiaires en insistant non seulement sur la reproduction des formes phonétiques de surface mais aussi des représentations phonologiques des unités abstraites au niveau de la perception.

En perception de la parole, on s'est rendu compte que certains détails phonétiques (par exemple, l'acuité, l'antériorité et la labialité) sont effectivement encodés par l'auditeur. Or, une sensibilisation des locuteurs aux détails phonétiques concernant les sons de la L2 ou même les éléments sonores incorporés aux systèmes phonologiques de la L1 (les emprunts), se montre importante. En effet, Banqué<sup>105</sup> (2005) montre la complexité des représentations phonologiques et phonétiques dans une expérience auprès des apprenants hispano-catalophones dans le but de leur faire acquérir la prononciation du e muet du français /ə/:

“ [...] ces étudiants éprouvent des difficultés pour intégrer le e muet du français. Néanmoins, il est moins fréquent de s'intéresser à la prononciation du /e/ de ces apprenants. Or les résultats que nous avons obtenus indiquent que ce phonème pose également des problèmes, et qu'il est réalisé avec un F1 généralement très haut et un F2 trop bas. Cela entraîne non seulement des productions peu conformes à celles des francophones, ou même la production de /ə/ comme des [e], mais surtout une centralisation des réalisations et, partant, une hyperdifférenciation des deux phonèmes entre eux. Il en résulte que toute action pédagogique de correction phonétique devrait s'intéresser à la fois aux deux phonèmes, et, sans doute, impliquerait de corriger dans un premier temps le /e/ pour n'introduire qu'ensuite le /ə/.” (2005:10)

D'autres études sur l'acquisition de la phonologie basées sur l'interlangue ont montré que le rythme et l'intonation sont les éléments les plus ancrés dans le système

---

<sup>105</sup> BANQUÉ, L. (2005), Effet sur la prononciation d'apprenants de FLE de la tâche et de la focalisation sur la forme, In BILLIÈRES, M, GAILLARD, P & SPANGHERO-GAILLARD, N (Ed), *Actes du 1<sup>er</sup> Colloque International de Didactique Cognitive, (Français langue étrangère/langue seconde/ langue maternelle)*, Université de Toulouse, Le Mirail, 7-13.

approximatif de l'apprenant. Calbris&Montredon<sup>106</sup> (1976) ont expliqué ce blocage inconscient au niveau prosodique par des faits psychologiques. En outre, Wenk<sup>107</sup> (1985) a souligné que les structures rythmiques de l'interlangue se caractérisent plutôt par des traits inhérents aux deux langues L1 et L2.

Dans le modèle d'ontogénie et phylogénie (Ontogeny Phylogeny Model) de Major<sup>108</sup> (2001), l'interlangue d'un apprenant d'une L2 se construit sur la base de la combinaison de trois éléments principaux issus de L1, L2 et des universaux linguistiques. Selon Major, les apprenants utilisent des ressources phonologiques des trois éléments principaux lorsqu'ils construisent leur système phonologique en L2. Les compétences en L1 diminuent tout au long l'apprentissage tandis que celles de L2 deviennent plus élevées et les universaux linguistiques augmentent pour ensuite diminuer. En effet, l'auteur considère le transfert des traits de L1 le facteur le plus important au début de l'apprentissage. Cependant, l'apprenant développe ses compétences en L2, ce qui fait diminuer le taux du transfert et augmenter également les universaux. Ces universaux vont ensuite se substituer par des structures élaborées de L2 reflétant ainsi le degré de maîtrise de l'apprenant.

#### **1.6.4 L'hypothèse de la différence de marquage (Eckman)**

Eckman<sup>109</sup> (1977) a proposé "l'Hypothèse de la Différence de Marquage" (désormais, H.D.M.), fondée sur le principe dichotomique (marqué-non-marqué), qui se veut explicative du système d'erreurs phonético-phonologiques. La notion de "marque" en tant que propriété fondamentale de la langue et en particulier de la charpente phonique, a été introduite par Troubetzkoy&Jakobson<sup>110</sup>(1930) et développée par Jakobson& Waugh<sup>111</sup> (1980). Eckman propose que dans chaque opposition phonologique, se

---

<sup>106</sup> CALBRIS, G & MONTREDON, J. (1975), *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, Clé International, Paris.

<sup>107</sup> WENK, B.J. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

<sup>108</sup> MAJOR.R.C. (2001), *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>109</sup> ECKMAN, F.R. (1977), Markedness and the contrastive analysis hypothesis, *Language Learning* (27), 315-330.

<sup>110</sup> Selon Gadet, "c'est N. Troubetzkoy qui, 1930, formule le fait que, des deux termes d'une opposition phonologique, l'un est pourvu de marque, et l'autre pas." (1994 :81).

<sup>111</sup> JAKOBSON, R&WAUGH, L. (1980), *La charpente phonique du langage*, Trad. A.Kihm, (Eds.) Minuits, Paris.

manifeste toujours la prééminence de l'un des deux opposés, l'un est psychologiquement non-marqué (neutre, universel, plus fréquent) et l'autre marqué (plus spécifique, moins fréquent, plus restreint).

Selon l'H.D.M., les difficultés des apprenants peuvent être prédites par les différences entre la LS et la LC ainsi que la relation de marquage universel existant entre ces différences. Les structures non-marquées superposées aux unités contrastives peuvent prédire le degré de difficulté et l'ordre d'acquisition. Alors, les structures qui sont différentes et aussi relativement plus marquées que leurs équivalents dans la langue source seront difficiles, tandis que les structures qui sont différentes mais pas plus marquées ne seront pas difficiles. Donc, le degré de difficulté correspond au degré de marquage entre les différences.

Bien que les différences entre les occlusives sonores et les fricatives en anglais et en allemand soient nécessaires pour expliquer les difficultés d'apprentissage, ces différences ne sont pas suffisantes pour prédire la directionnalité des difficultés de l'acquisition de cette classe de sons. L' H.D.M. prédit que les locuteurs germanophones dont la langue interdit le voisement des occlusives et des fricatives en fin de syllabe auraient des difficultés à prononcer correctement le mot anglais 'head' (tête) et les locuteurs anglophones dont la langue permet l'occurrence des occlusives et fricatives sourdes et sonores en fin de syllabe seraient incapables à reproduire le mot allemand 'bad' (salle de bain). En d'autres termes, les locuteurs anglophones présentent effectivement des difficultés à ignorer les formes marquées en parlant allemand et utilisent exclusivement leurs correspondants non-marqués.

La validité prédictive de cette hypothèse a été testée dans de nombreuses études, notamment celles qui traitent l'acquisition des groupes consonantiques et des structures syllabiques d'une langue seconde (Anderson 1987, Eckman&Iverson 1993). En général, les apprenants se montrent sensibles aux structures plus marquées dans la LC et le degré de leurs difficultés varie selon les contraintes typologiques universelles. Ces apprenants ont tendance à substituer les groupes consonantiques de façon à produire la structure CV en utilisant une gamme de procédés phonologiques de simplification (insertion d'une voyelle épenthétique, élision et syncope de quelques constituants, etc.).

En outre, Anderson<sup>112</sup> (1987) a pu remarquer une différence quant à l'acquisition des attaques et des codas avec une fréquence d'erreurs relative aux codas. Tropp<sup>113</sup> (1987) a montré également que les apprenants d'une langue seconde rencontrent plus de difficultés avec les structures de LC qui violent les contraintes de l'hierarchie de sonorité<sup>114</sup> dans la langue source. Roy<sup>115</sup> a étudié aussi la production de groupes consonantiques du français par des locuteurs natifs du mandarin afin de vérifier les prédictions de l'H.D.M. Elle s'est interrogée sur les suites consonantiques qui constituent plus de difficultés aux apprenants chinois selon les règles du principe de sonorité. Pour cette fin, la production de 122 mots par six sujets chinois a été analysée.

Les résultats ont indiqué que les locuteurs du mandarin étaient confrontés à des problèmes pour réaliser les groupes consonantiques du français. Le degré de difficulté de production variait selon la nature des consonnes impliquées et la position du groupe à l'intérieur de la syllabe. Ces résultats corroborent les conclusions d'Anderson (1987): les codas complexes posent plus de problèmes que les attaques complexes.

Eckman (1991) propose un autre principe qui engloberait l'interlangue, il s'agit de "l'Hypothèse de la Conformité Structurale" (désormais, H.C.S.). Cette hypothèse prédit que les généralisations des universaux fonctionnent aussi bien pour les langues primaires que pour les interlangues. Or, l'auteur<sup>116</sup> souligne les motivations pour cette nouvelle hypothèse:

“Les motivations primaires pour une hypothèse de conformité structurale (H.C.S.) est le schéma de L2, démontré dans Eckman (1996), mais pas

---

<sup>112</sup> ANDERSON, J. (1987), The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty, In G. Loup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: the acquisition of a second Language sound system*, New York: Newbury House/Harper & Row, 279-291.

<sup>113</sup> TROPP, H. (1987), Sonority as a variability in second language phonology, In *Sound patterns in second language acquisition* (dir.) A. James & J. Leather, Dordrecht: Foris Publications, 173-191.

<sup>114</sup> D'après le principe de la sonorité, les segments dans la syllabe sont classés selon un degré de sonorité ascendant de la frontière vers le noyau de la syllabe et selon un degré de sonorité descendant du noyau vers la coda, Kiparsky (1979)

<sup>115</sup> ROY, C, Modification des groupes consonantiques du français par des locuteurs natifs du mandarin, <http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla02/Chantal.PDF>

<sup>116</sup> F.R.Eckman souligne que: "The primary motivation for the SCH is an L2 pattern, as argued in Eckman (1996), but not necessarily, an error pattern, in which the L2 structures adhere to markedness principles, but the constructions in question are not an area of difference between the NL and TL. Since the pattern does not arise in an area of NT-TL difference, it is not explained by the MDH. One way to address this shortcoming was to eliminate NL-TL differences as a criterion for invoking markedness to explain the L2 learning facts. Essentially, then, the SCH is the result of stripping NL-TL differences from the statement of the MDH. If it is reasonable to assume that a learner will perform better on less marked structures relative to more marked structures, then the MHD can be seen as a special case of the SCH, namely, the case in which universal generalizations hold for the interlanguage (IL) in question, and the structures for which the generalizations hold are ones in which the NL and TL differ." (2008:102-103)

nécessairement un trait d'erreurs dans lequel les structures de L2 sont en conformité avec le principe de marquage, mais les constructions en question ne sont pas des zones de différence entre LS et LC. Puisque le schéma n'apparaît pas dans une zone de différence entre L1/L2, il ne pourrait pas être expliqué par l'hypothèse de différence de marquage (H.D.M.). Une manière d'aborder cette insuffisance était d'éliminer les différences entre L1 et L2 comme un critère invoquant le marquage afin d'expliquer les difficultés d'apprentissage. L'H.C.S. est essentiellement le résultat d'enlever les différences entre L1 et L2 dans la proposition de l'H.D.M. Si est raisonnable d'admettre que l'apprenant réalisera mieux les structures les moins marquées relatives aux structures plus marquées, alors l'H.D.M. n'est qu'un cas spécial de l'H.C.S., notamment le cas dans lequel les généralisations universelles sont maintenues pour l'interlangue en question (IL), et les structures pour lesquelles les généralisations maintenues sont celles dans lesquelles LS et LC diffèrent." (*traduction*)

Après avoir discuté les différentes hypothèses et approches ayant pour but l'explication des transferts résultant du contact entre la LS et la LC, nous nous intéressons à ce niveau aux facteurs influençant la construction d'un nouveau paysage sonore. Nous tenterons d'explicitier les variables qui se révèlent saillantes dans ce processus d'intégration de nouveaux éléments à un savoir-faire déjà acquis, tout en mettant en relief la double articulation activité physique/activité mentale de la production parolière. Cependant, il nous semble tout d'abord important d'éclairer les ambiguïtés relatives aux deux concepts respectifs "acquisition" et "apprentissage" pour parvenir enfin à expliciter la notion "d'appropriation" d'un système phonético-phonologique d'une nouvelle langue.

## **2. Apprentissage/enseignement de la prononciation**

### **2.1 Apprentissage, acquisition et appropriation**

Krashen se situe dans une perspective nativiste ou innéiste marquant la pensée Chomskyenne quant au débat autour de la distinction entre acquisition et apprentissage. L'auteur postule l'existence d'un dispositif inné d'acquisition (LAD) chez tous les apprenants mais n'admet pas que ce mécanisme disparaît à la puberté. Inversement, c'est le LAD qui permet l'acquisition des éléments sonores de la langue cible. Il s'agit d'un deuxième dispositif qu'est l'apprentissage qui concourt avec le LAD pour développer une compétence orale en L2.

Selon Krashen (1982), acquisition et apprentissage sont deux processus distincts: l'acquisition de la langue seconde requiert une connaissance implicite développée de façon inconsciente alors que l'apprentissage est fondé sur une connaissance explicite



exigeant un enseignement formel qui servira à l'améliorer. Selon cette conception, l'acquisition est un processus dont le résultat est une compétence acquise et de ce fait l'impact de la correction phonétique est loin d'être effective du moment que la correction de l'erreur n'a aucun effet sur la performance des apprenants (conception innéiste de l'apprentissage). Cette dichotomie est illustrée dans le tableau suivant:

<b>ACQUISITION</b>	<b>APPRENTISSAGE</b>
Processus subconscient	Processus conscient
Processus implicite	Processus explicite
Connaissances linguistiques <i>(knowing the language)</i>	Connaissances métalinguistiques <i>(knowing about the language)</i>
La fluidité/la fluence <i>(fluency)</i>	L'exactitude/la grammaticalité <i>(accuracy)</i>

Tableau 1. La dichotomie acquisition/apprentissage selon Krashen (1982)

Afin de mieux appréhender la dichotomie acquisition/apprentissage, Krashen émet l'hypothèse du "moniteur" (monitor hypothesis). D'après l'auteur, l'acquisition et l'apprentissage n'interviennent pas de la même manière dans la production parolière. C'est la compétence<sup>117</sup> phonético-phonologique acquise qui est à l'origine de la communication et ainsi responsable d'assurer la fluence<sup>118</sup>. L'apprentissage assure, toutefois, une seule fonction qu'est le contrôle de l'exactitude<sup>119</sup> et ainsi joue le rôle de moniteur. Outre, Krashen privilégie le processus subconscient sous-jacent à la production parolière et minimise ainsi les effets des connaissances métalinguistiques (formal rules or conscious learning) sur l'amélioration des performances orales des apprenants. Dans ce sens, Krashen affirme que les connaissances explicites ne peuvent intervenir que dans l'activité de contrôle et non pas comme source de production et par conséquent il n'y aurait aucune interaction entre le système acquis et le système appris.

Selon Krashen, les apprenants peuvent avoir accès au moniteur seulement lorsqu'ils disposent de trois conditions: la quantité d'exposition suffisante à la langue cible, les apprenants ne s'impliquent pas dans le contenu de leur production parolière, et

<sup>117</sup> Krashen parle de façon générale d'une compétence linguistique (grammaticale, phonologique et sémantique) mais nous nous confinons ici seulement à la compétence phonologique/compétence orale.

<sup>118</sup> Le terme anglais "fluency" a été traduit dans la littérature par divers termes comme la fluence, la fluidité, aisance et même encore par locacité.

<sup>119</sup> Le terme anglais "accuracy" a été traduit dans la littérature par exactitude ou grammaticalité.

le moniteur s'appuie sur les connaissances qu'ont les apprenants des règles phonologiques. Le modèle du moniteur est illustré dans la figure suivante:



Figure 5. Le modèle du moniteur adapté de Krashen (1982:16)

En fait, c'est le degré d'accès au moniteur qui explique les différentes performances des apprenants. Cette variation inter-individuelle révèle les types d'apprenants suivants: **1.** Des apprenants qui sur-utilisent le moniteur (monitor over-users) en raison des méthodes utilisées dans leur apprentissage de la parole ou bien de leur style cognitif, **2.** Des apprenants qui sous-utilisent le moniteur (monitor under-users) et ainsi ne recourent pas aux stratégies métacognitives et **3.** Les apprenants idéals (optimal monitor users) qui focalisent plus particulièrement sur les connaissances métacognitives lorsqu'ils ne sont pas impliqués dans la communication.

Une autre hypothèse s'avère complétive de celle du moniteur, il s'agit de l'hypothèse de l'intrant langagier (the input hypothesis). En effet, Krashen (1982) n'admettant pas la vision traditionnelle de l'apprentissage selon laquelle la compétence acquise est le résultat de la pratique des structures apprises, pose que l'acquisition doit passer d'abord par la compréhension pour en arriver par la suite à l'expression. Pour ce faire, l'intrant langagier doit être compréhensible, suffisant et adapté à la compétence actuelle de l'apprenant et ainsi susceptible d'assurer la communication.

Cette primauté accordée à la communication chez Krashen souligne également le rôle des facteurs soci-affectifs dans le maintien de la compétence acquise. Des variables affectives telles que l'anxiété, la perception négative de soi-même, peuvent bloquer l'input d'atteindre le LAD et rendre alors l'acquisition non-opérationnelle. Toutefois, Dulay & Burt (1977)<sup>120</sup> semblent mis déjà l'accent sur l'importance du "filtre affectif" dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Ce filtre s'interpose entre l'intrant langagier et le processus d'acquisition des catégories phonologiques lorsqu'il s'agit de l'acquisition du système sonore de L2, et peut inhiber parfois la communication.

<sup>120</sup> DULAY, M & BURT, M. (1977), Remarks on creativity in language acquisition, In M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language*, New York, Regents, 95-126.

Le rôle de l'enseignant s'avère primordial à ce niveau d'acquisition et le but optimal de l'apprentissage sera la réduction des éléments inhibiteurs. Or, l'historique des méthodes d'acquisition/apprentissage des langues étrangères marque la mouvance des approches dites humanistes, la suggestopédie de Géorgi Lozanov et la méthode par le mouvement ou réaction physique totale (the total physical response, TPR) proposée par Asher<sup>121</sup>, qui s'appuie largement sur l'établissement des exercices assurant la confiance chez les apprenants en leur permettant de parvenir à une expression fluide.

Afin de lever l'ambiguïté caractérisant la dichotomie acquisition/apprentissage, Bailly<sup>122</sup>(1988) propose d'utiliser la notion d'appropriation (internalization en anglais) qu'elle définit ainsi:

“Terme générique référant à l'atteinte d'une bonne maîtrise de la langue, 1 ou 2, et coiffant aussi bien l'acquisition que l'apprentissage. [...] s'agissant de la L2, ce terme signifie que l'on ne prend pas en considération [...] la distinction entre le fait que la langue ait été acquise de façon spontanée en immersion ou bien apprise hors immersion, avec guidage.” (1988:11)

Cette façon de considérer la construction d'un nouveau paysage sonore conduit nécessairement les apprenants à la créativité. En fait, Krashen minimise le rôle de l'apprenant et ignore complètement la réflexion sur l'acquisition des éléments sonores de la langue apprise et accorde ce rôle au moniteur qui ne fait que contrôler l'exactitude de la parole. Tandis que Bailly accorde un intérêt particulier à la conceptualisation qui requiert des connaissances métalinguistiques, une réflexion sur le système de la nouvelle langue en rapport étroit avec les problèmes rencontrés par les apprenants eux-mêmes. Outre, les exercices d'entraînement phonétique dont l'origine est la psychologie et d'autres disciplines telle que la psychodramaturgie (des approches dites non-conventionnelles) s'appuient essentiellement sur l'intériorisation des structures sonores de la langue cible (procédé de représentations mentales) et incitent ainsi l'appropriation réflexive et progressive de ces éléments.

Alors, nous utiliserons le concept d'appropriation qui englobe acquisition et apprentissage, et de fait les deux concepts seront considérés de manière interchangeable dans cette recherche. Or, l'appropriation du système phonétique d'une nouvelle langue

---

<sup>121</sup> Nous développerons plus loin les méthodes d'apprentissage/enseignement de la prononciation (au chapitre 4).

<sup>122</sup> BAILY, D. (1998), *Didactique de l'anglais (2): la mise en œuvre pédagogique*, Nathan, Paris.

consiste à appréhender l'input phonétique de L2 par exposition et à l'adapter à ses connaissances antérieures (habitudes phonatoires de L1) par assimilation.

Le travail phonétique peut permettre la perception de nouvelles structures sur la base des schèmes préexistants afin de les modifier en fonction des exigences cognitives de L2. L'apprenant construit alors progressivement ses connaissances explicites qui peuvent devenir implicites après avoir suivi un entraînement phonétique. Anderson (2008:273) préconise que l'apprenant se construit sa voix de l'autre langue, une voix nouvellement constituée dans le sens signifiant ; ce qui permet au locuteur de parvenir au statut du sujet, un statut qui lui permettra d'atteindre une autonomie dans son apprentissage. Castarède (1987:136-137) considère également que l'appropriation de la prononciation de L2 est fondée principalement sur l'écoute: "Entendre sa voix, (et écouter c'est laisser résonner en soi, dans le silence, la parole de l'autre. Cela signifie que l'on est autant sensible à la voix qu'au contenu du message, car c'est par elle que se livre le non-dit, le sens profond, le caché, l'indicible, l'inconscient."

## **2.2 Facteurs influençant l'appropriation de la prononciation de L2**

### **2.2.1 L'âge d'acquisition**

La précocité dans l'acquisition d'une langue étrangère a fait l'objet de maintes recherches (Singleton, 1989, 2001, Long, 1990, Harley, 1986, Harley & Wang, 1997). L'idée que les enfants peuvent acquérir les sonorités d'une langue étrangère (sons, rythme et intonation) plus facilement que les adultes, qui tendent à attacher le plus d'attention à la syntaxe et au vocabulaire, est très généralement admise. Bien qu'elle demeure le sujet de débats contentieux, il y a un fort argument, selon Cabrelli & Rothman<sup>123</sup>, que les structures morphosyntaxiques et sémantiques ne seraient pas sensibles aux effets de la période critique/période sensible de la même façon que les structures phonologiques. Ce point de vue se trouve justifié dans les différences observées chez des enfants et des adultes en termes de compétences et de performances orales.

---

<sup>123</sup> Cabrelli & Rothman (2010: 276) soulignent que: "Although it remains the topic of contentious debate, there is strong suggestive evidence that the modules of morphosyntax and semantics do not suffer sensitive/critical period effects, at least not in the same way as phonology. Although no one denies the observable differences in child and adult morphosyntactic output, meaning performance, evidence over the past decade indicating robust instances of L2 poverty-of-the-stimulus knowledge questions the dichotomous *can* vs. *cannot* predictions of the critical period for the domains of morphosyntax and semantics."

En effet, les résultats des études empiriques ont montré une corrélation positive entre l'âge de l'exposition initiale précoce et les performances en prononciation de L2. En outre, les meilleurs résultats réalisés par les enfants s'expliquent par l'existence d'une période critique, période pendant laquelle la sensibilité à l'intrant langagier (input: les données à partir desquelles l'apprenant construit sa compétence) est plus grande, en raison d'une diminution de la plasticité du cerveau due aux modifications que subissent les structures corticales atteignant une maturation neurologique (Lenneberg, 1967)<sup>124</sup>. En outre, Scovel (1981:37) explique que la même plasticité qui tient compte de la capacité du cerveau de l'enfant à déplacer la parole à l'hémisphère non-dominante justifie la plasticité qui doit se manifester dans les mécanismes neurophysiologiques sous-jacents à la production des patrons sonores de la langue seconde. Selon l'auteur, ce n'est pas l'achèvement de la latéralisation en soi qui inhibe l'acquisition d'un accent "à l'identique des natifs", mais la perte d'une "plasticité cérébrale", plus précisément, la perte de flexibilité dans la programmation neurophysiologique des mécanismes de coordination neuromusculaire<sup>125</sup>.

Comme disaient les allemands, "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" (ce que le petit Hans n'apprend pas, Hans ne l'apprendra jamais plus), cette visée implique qu'au-delà d'un certain âge, il devient plus difficile ou même impossible d'atteindre une prononciation proche de celle des natifs (Scovel, 1988, Patkowsky, 1990). Le niveau de sensibilité lors de la période critique varie, il sera constant pour certains et atteint, pour d'autres, un point maximal à un moment bien déterminé, puis il se réduit régulièrement (Bornstein, 1989). Long (1990:274) est parvenu à la même conclusion:

“[...] un début d'apprentissage après l'âge de six ans pour la plupart des enfants (et après douze ans pour les autres) ne permet pas de parvenir à une compétence proche de celle du natif en phonologie, tout apprentissage après le début de l'adolescence, plus précisément après l'âge de quinze ans, semble générer des problèmes similaires en morphologie et en syntaxe.”(*traduction*)

Les idées que les élèves postpubères peuvent rarement ou jamais parvenir à une prononciation authentique en L2 (version modérée de Lenneberg, 1964) et que la

---

<sup>124</sup> Penfield&Robert (1959) étaient les premiers à prétendre l'existence d'une période optimale de développement pour l'apprentissage d'un comportement langagier. Lenneberg (1967) a adopté cette notion et postulé que la période optimale commencerait vers l'âge de 2 ans et se terminerait à l'âge de la puberté.

<sup>125</sup> Homstad, A. (1987) a présenté une synthèse détaillée des aspects neuro- et psycho-linguistiques de la période critique et ses implications didactiques.

latéralisation cérébrale pendant la puberté inhiberait l'acquisition des sonorités de L2 (version radicale: Scovel, 1969) ont mené à différents critères d'évaluation de l'hypothèse de la période critique (Bialystok & Hakuta, 1999, Bialystok & Miller, 1999, Flege *et al.*, 1999, Flege, 2002, Guion, Flege, Liu & Yeni-Komshian, 2000, McDonald, 2000, Birdsong & Molis, 2001, Kersten & Earles, 2001).

Oyama (1976), a conduit une recherche sur la prononciation de 60 jeunes italiens arrivés aux États-Unis entre 6 et 20 ans. Ces sujets ont appris l'anglais L2 après leur âge d'arrivée. La tâche consistait à la lecture d'un court paragraphe où on cherchait intentionnellement les sons difficiles aux italophones comme /r/ de hard (difficile) et /θ/ de thought (pensée). Les performances des sujets ont été soumises à un jugement auditif effectué par deux juges entraînés. Les résultats ont indiqué que les sujets les plus jeunes ont eu une prononciation non-marquée que celle des sujets âgés. En outre, l'analyse des performances de ces locuteurs a montré une corrélation entre l'âge d'arrivée et l'accent étranger dans la langue cible de façon "tout à fait linéaire". Au contraire, Patkowski (1990) a pu remarquer, dans une étude antérieure, une "forte discontinuité" dans les performances de 67 locuteurs d'anglais avec différentes L1, arrivés aux États-Unis entre 5 et 50 ans. Selon cet auteur, cette discontinuité observée renforce l'hypothèse de la période critique. À l'opposé, Harley & Wang (1997) ont montré que les pentes de courbes de régression pour les groupes de moins de 15 ans et ceux de plus de 15 ans ne sont pas très différentes et ont infirmé donc la sensibilité des locuteurs autour de cette période (15 ans).

Moyer (1999) a effectué une étude sur 24 anglophones, étudiants avancés d'allemand dans une université américaine, et 4 germanophones. L'âge du premier contact des 24 étudiants en immersion avec l'allemand en Allemagne allait de 11 à 27 ans. L'authenticité de leur prononciation a été évaluée selon les productions réalisées dans quatre tâches: lecture d'une liste de 24 mots, d'une liste de 8 phrases et d'un court paragraphe de texte, participation à une tâche avec libre réponse. Les résultats ont révélé une corrélation entre l'âge de la première immersion et la prononciation jugée authentique par les 4 germanophones natifs.

En revanche, les chercheurs en sciences cognitives se sont intéressés à la question de l'effet de l'âge sur la plasticité qui permet la réorganisation des différentes fonctions inter-reliées en forme de réseaux au niveau du cerveau. Ces chercheurs cognitivistes ont ainsi postulé l'existence d'un certain nombre de périodes sensibles au cours desquelles

les différents aspects de l'acquisition du langage se développeront. Toutefois, la recherche dans ce domaine a indiqué que les enfants et les adultes perçoivent les sons d'une manière très similaire (Lieberman & Blumstein, 1988), et que les différences entre les performances des deux sujets peuvent être assignées à des facteurs externes qu'à des capacités innées (Massaro, 1987). En fait, les cognitivistes ont rejeté l'idée d'un cerveau adulte "atrophie"<sup>126</sup> ou devenant incapable de produire de nouveaux schémas sonores d'une langue seconde sur des bases empiriques qui ont démontré que le cerveau conserve une certaine flexibilité tout au long sa vie (Diamond, 1988).

Certains psycholinguistes semblent confirmer les évidences cognitivistes et rejeter les hypothèses de la période critique (versions radicale et modérée). Un grand nombre d'expériences a été effectué dans le but d'analyser les effets des éléments socio-affectifs sur l'acquisition de la prosodie et même des faits articulatoires de la langue seconde. Le processus d'acquisition du langage est néanmoins holistique et ne peut jamais être suffisamment approché seulement à partir d'une perspective neurologique. Certains psycholinguistes ont étudié les moyens d'améliorer la prononciation des apprenants adultes d'une langue donnée en contrôlant l'environnement d'apprentissage (le contexte).

Gilbert (1980) a décrit quelques études pilotes sur le développement prosodique, c'est-à-dire, l'appropriation des structures intonatives et rythmico-mélodiques. En effet, l'hypothèse initiale est qu'une sensibilité des apprenants adultes aux faits supra-segmentaux permettra une meilleure production de l'intonation. Ceci dit, en amenant le focus des apprenants vers l'intonation, les enseignants pourront les aider à reproduire avec précision les modèles de L2. Les expériences réalisées dans ce but étaient centrées beaucoup plus sur la parole dépouillée "stripped speech" sans se rendre compte des structures syntaxiques et sémantiques. Ainsi, les résultats affirmaient la possibilité d'une prononciation quasi-authentique chez les apprenants adultes.

Neufeld (1978), Guiora et al. (1975), Schumann (1975), et Tylor (1979) semblent également infirmer l'hypothèse de la déficience cognitive chez les adultes, donnant priorité aux facteurs relatifs à la personnalité. Tylor, par exemple, a souligné d'autres facteurs d'ordre affectif inhibant l'acquisition d'une prononciation authentique, à savoir la motivation et les attitudes. Il admettait que les représentations culturelles que font les américains des langues étrangères pourraient expliquer leurs faibles performances. De

---

<sup>126</sup> M. Celce-Murcia et al. (1996:15) explicitent mieux ce point.

plus, le "syndrome du melting pot" pourrait expliciter partiellement ces mauvais résultats car l'expansion de l'anglais comme langue internationale réduit de façon générale toute motivation en apprentissage des langues.

Des recherches plus récentes ont étudié l'incidence de l'hypothèse de la période sensible sur le développement de la langue maternelle et la performance grammaticale et phonologique en langue seconde chez des sujets bilingues. Les résultats d'une étude menée par Gianlindo & Moreno (2007) ont montré que, d'un côté, le développement linguistique en L1 après la période sensible était possible et, d'un autre côté, le développement grammatical et phonologique en L2 était possible avant et après cette période.

Certains chercheurs ont montré que le facteur de l'âge biologique est souvent confondu avec d'autres facteurs: la quantité d'input disponible en L2, l'utilisation comparée de L2 et L1, et l'état de développement de L1 en début d'acquisition de L2 en demeurent les plus pertinents. Bongaerts (2003) a résumé les résultats des quelques recherches centrées exclusivement sur l'effet de l'âge sur l'appropriation de la prononciation d'une seconde langue:

“Ces résultats permettent d'envisager un scénario du type suivant: les jeunes apprenants sont davantage susceptibles que leurs aînés d'approcher le niveau de prononciation des locuteurs natifs car (1) le système phonétique de leur L1 est loin d'être totalement développé et aura donc, en conséquence, moins d'influence sur la construction du système phonétique de L2; ensuite (2) un input de L2 plus adéquat et plus abondant relativement à L1 favorise le développement de L2, tout en restreignant le développement ultérieur de L1. Un tel scénario admet toutefois la possibilité d'une acquisition moins réussie chez de jeunes apprenants ainsi qu'une acquisition plus accomplie chez des apprenants plus âgés: les jeunes apprenants qui n'atteignent pas le niveau des natifs seront ceux qui vivent dans un environnement dans lequel le recours à la L1 est plus fréquent dans la vie quotidienne. Les apprenants tardifs qui y parviennent sont ceux qui utiliseront quotidiennement la L2 (et qui aspirent à parler comme des natifs).”<sup>127</sup>

Ces résultats semblent indiquer que les adultes peuvent réussir les tâches de perception et de production en raison d'une maturité cognitive atteinte et des stratégies d'écoute efficacement déployées. Or, il est possible pour des adolescents et des adultes de s'approprier les habitudes auditives, articulatoires et prosodiques d'une nouvelle langue à condition d'agir sur les interprétations cognitives qu'ils ont développées de la réalité sonore de L2. En effet, en agissant sur leur conscient/inconscient cognitif,

---

<sup>127</sup> BONGAERTS, T. (2003), Effets de l'âge sur la prononciation d'une seconde langue, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE* (18), 79-98. En ligne : <http://aile.revues.org/1153>



l'enseignant pourrait les amener à percevoir et articuler d'une façon autre que celle à laquelle ils se sont habitués dans leur langue maternelle. Cet objectif tracé ne pourrait être réalisé que dans un contexte favorisant suivant un programme d'entraînement bien élaboré car l'acquisition d'une nouvelle prononciation requiert toujours un entraînement intensif.

Une idée répandue chez les français est que les russophones sont performants en matière de prononciation des langues étrangères. Selon Bernštejn (1975)<sup>128</sup>, la méthode articulatoire a été très largement pratiquée en Russie où une grande importance a été accordée à la prononciation dans l'enseignement des langues étrangères et aux manuels. Boubnova (2006), a décrit la correction phonétique telle qu'elle était développée en Russie et a montré que les méthodes adoptées étaient fondées sur des exercices de gymnastique articulatoire privilégiant le visuel et le tactilo-kinesthésique. En fait, cette démarche corrective a pour objectif l'enseignement des structures prosodiques innées et les mécanismes universaux afin d'assurer le contrôle neuro-musculaire permettant aux apprenants d'accéder au signal sonore à travers l'écoute et la perception visuelle.

Les implications des théories relatives à l'enseignement de la prononciation méritent en fait une réflexion. Certaines recherches indiquent que les adultes sont capables d'acquérir une prononciation d'une langue seconde proche de celle des natifs, et qu'ils sont plus influencés dans leur acquisition de la phonologie de langue cible par des facteurs non-linguistiques que les enfants. Alors, les enseignants ont besoin de construire en classe de cours des activités axées sur l'établissement de confiance chez les adultes, ils doivent également sensibiliser les apprenants adultes aux objectifs derrière l'apprentissage de la prononciation. De même, si l'incapacité des adultes à atteindre une prononciation authentique en L2 a été revendiquée, les enseignants devraient redéfinir les objectifs d'enseignement de la prononciation dans le but de parvenir plutôt à une intelligibilité confortable qu'à une prononciation native et veiller à ce que cet objectif soit reflété dans les méthodes, les activités et le matériel en classe de langues secondes et étrangères.

---

<sup>128</sup> Bernštejn, S.I. (1975), [1937], Questions relatives à l'enseignement de la prononciation (applications à l'enseignement du russe aux étrangers), In Leont' eiv, A.A: Samujlova, N.I (dir.), *Questions et enseignement de la prononciation*, (Eds.) MGU, 5-61 (en russe).

### **2.2.2 Autres variables influençant l'acquisition de la phonologie de L2**

La variable du contexte ou de l'environnement linguistique semble exercer des effets sur l'acquisition d'une langue étrangère. Porquier (1984), Giles&Coupland (1991), sont parmi les premiers à traiter l'effet du contexte sur l'acquisition d'une nouvelle langue.

De façon générale, la plupart des apprenants acquièrent les langues dans deux contextes, selon la quantité d'exposition à l'intrant linguistique. Ellis (1994) a souligné que les apprenants développent généralement des compétences linguistiques de manières différentes dans deux contextes, à savoir le milieu naturel et le milieu formel.

Le contexte naturel (natural setting) représente des situations d'interaction dans lesquelles l'acquisition d'une L2 se réalise inconsciemment et indirectement à travers un contact direct ou indirect avec les locuteurs natifs de cette langue. De ce fait, les apprenants acquièrent des codes linguistiques culturellement significatifs. En revanche, dans un contexte formel (educational setting), l'apprentissage de L2 se fait dans un milieu académique. La langue est ainsi décontextualisée et les apprenants l'apprendront de manière consciente en insistant sur ses règles d'usage (Ellis, 1994).

Selon plusieurs études, Carroll (1967), Mason (1971), Krashen (1988), les apprenants non seulement parviendront à développer leur niveau de compétence langagière en L2 dans un contexte naturel, mais peuvent également réussir les tâches d'apprentissage mieux que d'autres apprenants qui ont passé un temps comparable en un contexte formel. De plus, les résultats de l'étude menée par D'Anglejan (1978) semblent confirmer que l'apprentissage dans un contexte naturel est plus efficace qu'un apprentissage assuré dans un contexte formel.

Selon Ellis&Laporte (1997), il existerait cependant des contextes d'instruction multiples qui peuvent amener l'apprenant à la réussite dans son apprentissage, en portant l'attention surtout sur l'expérience et la pratique. L'évidence pour ces auteurs est que des adultes sans expérience doivent fournir plus d'efforts dans l'exercice de la prononciation pour devenir performants. Le contexte naturel renforcera sans doute la motivation en vue d'une exposition nécessaire à l'acquisition d'une prononciation authentique. Mais cela ne doit pas faire ignorer les avantages d'un apprentissage théorique élaboré. Les auteurs sont arrivés à la conclusion que ces deux modes d'apprentissages (naturel et formel) sont complémentaires.

Une autre variable qui semble ne pas retenir l'attention des recherches sur l'acquisition de la prononciation de L2 est celle du sexe. Mais l'idée que les filles réussissent généralement mieux dans l'apprentissage des langues que les garçons, en particulier au niveau de la prononciation, est communément répandue.

Ces différences de performances sont expliquées par des facteurs biologiques et socio-psychologiques. Il a été montré que les filles jusqu'à la puberté se développent rapidement, expriment des attitudes positives envers les langues étrangères et se montrent performantes en mimésis et en jeux de rôles, des faits qui se reflètent dans une meilleure prononciation. Ces différences, par contre, disparaissent après l'âge de 17 ans.

Van der Geest (1981) a rapporté qu'à partir de onze ans, les filles développent des compétences langagières plus rapidement que les garçons. Hutt (1972: 88-89) rejoint ce point de vue en affirmant que "ce n'est que vers la fin de l'adolescence, quand les capacités des garçons ont "mûri", pour ainsi dire, que l'on peut procéder à des comparaisons entre les sexes".

Hutt (1972: 86-95) a également souligné qu'il existe une croyance selon laquelle l'organisation structurale et fonctionnelle des cerveaux des garçons et des filles serait différente à partir d'un âge précoce. Dans ce sens, l'évolution intellectuelle des filles se caractérise par un développement linguistique, tandis que celui des garçons obéit à des facteurs non-verbaux (la gestuelle, à titre d'exemple).

Abé<sup>129</sup> (1976:44) a considéré l'apprentissage d'une nouvelle langue comme une "pratique de l'art également peu masculin de l'aquarelle" et rappelait les bases affectives menant à des performances différentes entre filles et garçons en langue étrangère. Pour l'auteur, l'admiration des filles d'être bonnes en langues se justifiait par leur degré d'identification à la prononciation correcte en langue cible. Un constat approuvé dans diverses recherches sociolinguistiques qui ont montré que les hommes en général aient tendances à utiliser un langage non standard et même des termes grossiers alors que les femmes avaient plutôt une préférence pour la prononciation raffinée des langues.

Levy (1993) s'est également interrogé, dans son article "La représentation (très) féminine du français langue étrangère", sur l'orientation des filles vers les lettres, les arts et les langues vivantes. L'explication d'un tel constat se trouve dans diverses théories des représentations. En fait, les représentations qu'ont internalisées les locuteurs des

---

<sup>129</sup> Abé (1976) cité dans Paul Bogaards (1991:85).

différents "objets sociaux" influent considérablement leur comportement langagier. Kelly (1987) a résumé les différentes raisons qui motivaient les filles à s'éloigner des sciences et les a confinées à leur perception des sciences comme "matière difficile et masculine". Cette considération est tout à fait en conflit avec l'image que se font les filles de la féminité, ce qui les a amené à envisager les sciences comme impersonnelles. Alors que Bordieu ait montré que les tendances des filles vers les études littéraires sont étroitement liées à la définition persistante de la féminité qui tend que les femmes se caractérisent par la sensibilité et l'intuition plutôt que par l'intelligence et le raisonnement, spécificités masculines:

“Les mécanismes objectifs qui orientent préférentiellement les filles vers les Facultés de Lettres et, à l'intérieur de celles-ci, vers certaines spécialités [...] doivent une bonne part de leur efficacité à une définition sociale des qualités "féminines" qu'ils contribuent à forger, autrement dit, à **l'intériorisation** de la nécessité externe qui impose cette définition des études féminines. [...] les filles (ainsi que leur entourage) se guident inconsciemment sur le préjugé qu'il existe une affinité élective entre les qualités dites féminines et des qualités "littéraires.” (1970:98)<sup>130</sup>

Dans le domaine de la prononciation, les quelques recherches sur l'acquisition d'un nouveau système phonétique ont proposé que les locuteurs perçoivent les sons différemment. Dans une étude sur le corps et la voix, Fonagy (1979) a considéré que la labialisation des voyelles était perçue comme étant un trait féminin. Cela laisse à dire que les langues romanes sont plus "féminines" que les langues germaniques en raison de la fréquence de la syllabation ouverte. Fonagy explicite ce propos en disant:

“L'attaque dure est en allemand un trait démarcatif, un élément intégrant, "naturel" du langage allemand, l'hiatus pour Adelung ne pouvait rien avoir de gênant. Le plus grand hiatus existe quand les voyelles qui se rencontrent l'une l'autre dans deux mots sont accentuées. Ce hiatus était pour les Romains le plus choquant. Cependant, ce passage si odieux à l'oreille romaine n'a pour nous rien de choquant parce que nous le faisons mille fois sans y sentir quelque chose de désagréable.” (1979:25)

Il serait donc possible d'induire que les filles apprendraient facilement le français et que les garçons apprendraient facilement l'allemand puisque le français est perçu comme "une langue féminine" et l'allemand comme "langue masculine". Lepetit (1995) rejette cependant l'idée du français comme langue féminine et indique que:

---

<sup>130</sup> Bordieu, P. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit. L'emphase dans cette citation est mise par l'auteur.

“Si nous nous situons dans une perspective linguistique, il est difficile de conclure que la langue française présente "une image marquée de connotations féminines propres". Quels critères linguistiques permettraient de dire que la langue française est plus féminine que la langue italienne ou espagnole? En revanche, il se peut que l'image de la civilisation française (cliches, stéréotypes, mythes et poncifs) le soit et que cette dernière exerce une influence sur le choix des étudiantes. Encore conviendrait-il de déterminer dans quelle mesure d'autres facteurs tels que le rayonnement culturel, le dynamisme économique du pays, la proximité géographique ou non, le choix offert entre langues étrangères au lycée (dans certains cas limite à l'alternative français/espagnol), la présence d'une minorité qui parle la langue (ex: espagnol d'Amérique latine aux Etats-Unis) ou la tradition, entrent en jeu.” (1995:979)

Politzer (1983) a remarqué que les filles utilisent des stratégies de façon fréquente comparées aux garçons. Ehrman&Oxford (1989) ont aussi noté que les femmes recourent en général à des stratégies de tous les types. Dans une recherche menée auprès de 1200 étudiants répartis également selon les sexes, Oxford&Nyikos (1989) ont confirmé la supériorité des femmes dans leurs fréquences d'utilisation de tous les types de stratégies d'apprentissage. Ces données reflètent les différences entre les sexes déjà observées dans le maniement de la L1. Il s'agit d'une certaine orientation plus sociale, des habiletés langagières supérieures et d'une plus grande propension à se confirmer à la norme chez les femmes.

### **2.2.2.1 L'affectivité et l'intégration phonétique**

#### **2.2.2.2 La motivation**

Les travaux de Gardner&Lambert (1972) et de Gardner (1985)<sup>131</sup> ont amplement souligné l'importance du facteur de la motivation dans l'apprentissage d'une Langue étrangère. Ce lien établi entre motivation et acquisition de diverses habiletés en L2 est fondé sur le concept de "l'identification" proposé par Mower<sup>132</sup> (1960). Selon Mower, l'enfant apprend à parler en imitant ses parents et acquiert de ce fait "des propriétés de renforcement secondaire ou dérivé" pour satisfaire ses besoins physiques qui passent ensuite aux sons qu'il produit lui-même. L'identification a été réservée à l'acquisition de la langue maternelle et un autre terme, "le motif intégratif", a été proposé par Gardner & Lambert pour l'acquisition d'une compétence en L2.

---

<sup>131</sup> Pour plus de détails sur les considérations théorique sur lesquelles se base la théorie de la motivation, voir R. Clément, Z. Dörnyei & Kimberly, A.Noels (1994).

<sup>132</sup> MOWER, O.H. (1960), *Learning theory and behavior*, New York: John Wiley.

Gardner&Lambert<sup>133</sup> (1992) postulent deux orientations théoriques pour expliquer le concept de motivation, qu'ils définissent comme suit:

“L'orientation est dite instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire carrière. Par contre, l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté à la limite comme membre de l'autre groupe.” (*traduction*)

Il a été montré que la distinction entre la notion d'identification et du motif intégratif est beaucoup plus grande que ne le font paraître Gardner&Lambert. Il s'agit d'un désir, inconscient et obligé de l'enfant afin de s'intégrer au monde qui l'entoure, alors qu'il est question d'une volonté libre et consciente de l'apprenant afin de s'identifier à un autre groupe ethnolinguistique. Néanmoins, le rôle déterminant de ce facteur demeure non négligeable dans l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère.

Bien que Lambert&Gardner ne traitent pas explicitement le lien entre la motivation et l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère, il nous semble que la motivation intégrative aide énormément l'apprenant à s'éloigner de la prononciation de sa langue maternelle (se débarrasser de son accent étranger).

Dans le domaine de la prononciation, attitude et motivation sont souvent associées à la perméabilité de l'ego de l'apprenant, sa souplesse à se rapprocher à une prononciation authentique. Derwing<sup>134</sup> (2003) a mené une étude dans le but d'établir un lien entre les attitudes, l'accent étranger et la motivation intégrative. Cette étude porte sur les perceptions de 100 étudiants (immigrés au Canada), d'un niveau de compétence linguistique intermédiaire apprenant l'anglais comme langue seconde, de leurs performances en prononciation lors des entrevues. Il importe de mentionner que 58 d'entre eux appartiennent à une minorité. Les résultats ont montré une variabilité visible dans les performances de ces apprenants malgré leur consensus autour de la question du rôle de la prononciation assurant intelligibilité et communication dans les échanges verbaux. En outre, leurs commentaires illustrent que le fait d'avoir un accent étranger ne les soumet pas à une discrimination et ils convergent ainsi vers une meilleure considération conditionnée par l'appropriation d'un bon anglais.

---

<sup>133</sup> La citation traduite par P. Bogaards (1991: 53).

<sup>134</sup> DERWING, T.M. (2003), What do ESL students say about their accents?, *Canadian Modern Language Review* 59 (4), 547-567.

Dans une tentative d'établir une dialectique entre attitude et stratégies d'apprentissage, Bialystok (1979) a montré que l'attitude face à la langue cible et face à l'apprentissage, plutôt que l'aptitude, détermine le choix des stratégies. Des mesures de la motivation ont permis d'aboutir à des résultats significatifs reliant motivation, attitude et stratégies qu'entre aptitude et stratégies. Wenden (1987b, 1991) a souligné l'importance de l'attitude envers l'apprentissage et soutient qu'aucun enseignement stratégique ne pourra prendre place sans connaître les perceptions que font les apprenants de la langue cible et même de la tâche.

Dans la même perspective, Derwing & Rossiter (2002) ont examiné les perceptions de 100 locuteurs adultes, apprenant l'anglais comme langue seconde, de leurs difficultés de prononciation et des stratégies qu'ils déploient dans des situations caractérisées de malentendus dus à une mauvaise prononciation. Les résultats montrent que la plupart des problèmes identifiés sont d'ordre segmental et que les stratégies fréquemment utilisées sont l'auto-répétition, et l'ajustement du débit de la parole.

Stevick (1976) a souligné que les facteurs affectifs<sup>135</sup> influencent d'une certaine manière l'acquisition d'une langue seconde. Il a établi une corrélation entre un nombre de formes d'aliénation et les résultats de l'apprentissage d'une L2, aliénation entre un moi critique (critical me) et un moi performant (performing me), entre une culture native et une culture cible, et même entre apprenant et enseignant. En effet, cette aliénation provient de notre système défensif (les barrières de l'ego linguistique) contre toute attaque culturelle et inhibe ainsi l'apprentissage.

L'idée que les américains obtiennent de mauvais résultats en apprentissage des langues étrangères a été illustrée dans la recherche de Nida (1957) qui a noté une nette différence entre les performances des hommes d'affaires américains et les missionnaires américains en Amérique Latine. Etant donné que les hommes d'affaires se caractérisaient par une motivation hautement instrumentale (ils cherchaient de nouveaux marchés) et portaient un regard de supériorité à l'égard des indigènes, leur performance en espagnol et en portugais était pauvre. Par ailleurs, les missionnaires qui accordaient un intérêt à la culture ainsi qu'aux autochtones ont réussi à s'appropriier les deux langues, avec une prononciation qualifiée sans accent étranger. La motivation intégrative se montre alors déterminante dans cette expérience.

---

<sup>135</sup> Pour une meilleure compréhension des effets des facteurs affectifs sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes, Cf. Atienza-Merin, L.J (2003), Decarlo, M (2003), et Arnold, J. (2006).

Les effets qu'exercent les "facteurs affectifs profonds"<sup>136</sup> sur les performances des apprenants se manifestent dans l'anxiété communicative (foreign language anxiety). En fait, l'anxiété communicative a été définie: "comme un sentiment de tension et d'appréhension spécifiquement associé aux contextes de L2, incluant le fait de parler, écouter et apprendre la L2" (MacIntyre&Gardner, 1994). C'est la prononciation qui suscite la plus grande anxiété, parler en langue étrangère génère divers problèmes relatifs aux différences individuelles<sup>137</sup>: des personnes introverties, extravertis, estime ou haine de soi, etc.

Certains chercheurs ont postulé que l'anxiété ne joue pas toujours le rôle de facteur inhibiteur et parlaient d'une anxiété facilitante. En effet, la perception de sa propre compétence en langue étrangère (self-perceived competence)<sup>138</sup> et l'anxiété communicative constituent les deux éléments principaux de la volonté de communiquer (willingness to communicate) (MacIntyre, 1994). Outre, les attitudes à l'encontre de la prononciation dans la culture native et dans la culture étrangère déterminent considérablement la volonté de l'apprenant à communiquer. Par exemple, Viala et al. (2004) parlaient de "syndrome de Paris", phénomène confirmé dans la recherche de Kamiyama (1010), chez des voyageurs japonais (apprenants, hommes d'affaires) attirés par la culture occidentale et fascinés par Paris. Selon ces auteurs, les attitudes et les motivations des japonophones à l'égard du français mettent en oeuvre un processus d'acculturation.

Dans le cas des locuteurs arabophones algériens qui font l'objet de notre recherche, les motivations se montrent variées (instrumentale et intégrative). En fait, la motivation et l'attitude se montrent indissociables mais avec différents degrés. Ainsi, le "syndrome de Paris" apparaît opératoire chez l'un des locuteurs mais avec des attitudes équivoques. Voici les deux commentaires:

*"J'ai commencé à apprendre la langue française en 1985. Je fais partie d'une famille arabophone. Je me souviens que j'ai toujours été fascinée par le français ou plus précisément de ma maîtresse de français. C'était une dame d'un certain âge, très distinguée, qui avait une manière de parler, de lire, très particulières. Ça me plaisait, même m'impressionnait et me donnait envie de faire pareil. Quand j'écoute quelqu'un parlant en français, je préfère celui qui détache ses mots plutôt que celui qui parle de*

---

<sup>136</sup> Stevick, E. (1982) parle de "deep affective factors".

<sup>137</sup> Dörnyei, Z. (2005) explique amplement la psychologie de l'apprenant et les effets des différences individuelles sur le processus d'acquisition d'une langue seconde.

<sup>138</sup> Selon McCroskey& McCroskey. (1988), la perception de sa compétence (self-perceived competence) désigne l'évaluation faite par l'apprenant de sa capacité de communication en langue étrangère.



*façon rapide et confuse. Quand j'écoute quelqu'un lisant un texte en français, je préfère celui qui le lit correctement mais de façon placide."*

*"Je dirais que la France est le pays des droits de l'homme. J'ai toujours eu cette image de la France. À mon avis, les français sont des gens naïfs, mieux instruits que les américains. Je dirais qu'ils sont plus malins que les anglais, les anglais sont froids. Les français sont peu hospitaliers. Par contre, les anglais sont froids mais hospitaliers. Les français sont radins, même très radins. Je pense que les français sont craintifs, ils ont peur de connaître l'autre. La France est un très beau pays plein de vestige, **j'aime la ville des rêves, Paris. J'aime beaucoup la langue française.**"*

Il nous semble que la motivation se révèle très pertinente dans tout apprentissage/acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. L'exemple le plus illustratif c'est Eliza Doolittle<sup>139</sup> qui a réussi à s'approprier la prononciation qu'elle souhaitait acquérir. En fait, c'est ce désir intense de devenir une femme de haute société (a lady)<sup>140</sup> qui l'a menée vers la réalisation de son objectif. En dépit des exercices phonétiques et des appareils de Professeur Henry Higgins, c'est seulement ce sentiment intrinsèque qui a suscité Eliza à se transformer d'une bouquetière (flower girl) à une duchesse. Bernard Shaw (1912:6) a énoncé à ce propos:

“Je peux ajouter que le changement apporté par le professeur Higgins à la bouquetière n'est ni impossible, ni rare. La fille de la concierge moderne qui réalise ses ambitions en jouant la reine d'Espagne dans Ruy Blas au Théâtre-Français est seulement un des nombreux milliers d'hommes et de femmes qui ont muées de leurs dialectes natives et ont acquis une nouvelle langue.”(traduction)

### **2.2.2.3 Prononciation et marquage identitaire: "Schibboleth" ou "perméabilité de l'ego" (Guiora)?**

Les comportements des sujets face à des langues étrangères vis-à-vis de la prononciation témoignent d'une variabilité de réactions que l'on observe particulièrement chez des apprenants de cultures divergentes, des cultures orientale et occidentale. Nombre d'entre eux parlent correctement la nouvelle langue et s'expriment librement, mais ils n'éprouvent aucunement le désir d'atteindre une prononciation authentique. À l'opposé, il y en a peu d'autres dont les barrières identitaires sont

---

<sup>139</sup> Dans le célèbre "Pygmalion" de George Bernard Shaw/ "My fair lady" de George Cukor, il ne s'agit plus de l'histoire du pygmalion et la statue du mythe dans les métamorphoses d'Ovide. Il s'agit plutôt de Professeur Higgins qui a créé une femme parfaite d'une flower girl, Eliza Doolittle, en lui enseignant les bonnes manières et la prononciation correcte.

<sup>140</sup> Eliza Doolittle a tracé son objectif en disant: "I want to be a lady in a flower shop stead of selling at the corner of Tottenham Court Road. But they won't take me unless I can talk more genteel. He said he could teach me. Well, here I am ready to pay him not asking any favor and he treats me as if I was dirt."

relativement pénétrables par la langue et la culture étrangères, qui montrent un désir de ressembler aux natifs dans leurs performances.

Or, la perception d'une langue étrangère n'est guère dissociable de 'sa façon de s'exprimer' ni de sa culture d'ailleurs. L'aspect culturel profondément déterminé par son ancrage identitaire joue un rôle très important dans le succès ou l'échec de l'apprentissage et révèle une grande ambiguïté. Voici quelques témoignages mettant en relief les tendances paradoxales dans la perception de la langue française et sa prononciation:

*"Pour moi, se débarrasser des habitudes (phonétiques) de sa langue maternelle afin de s'appropriier la langue d'autrui signifie s'identifier à un autre monde auquel je n'appartiens pas. Parler comme eux (les français) n'est qu'une autre forme d'assimilation. Il ne faut pas n'ont plus oublier que l'âme d'une langue c'est la façon de s'exprimer dans cette langue. À mon avis, parler à l'identique (par rapport à l'anglais, le français ou même l'espagnol) c'est plutôt rentrer dans un univers où on se perd et on perd également ses repères. Il y a de belles métaphores en arabe algérien<sup>141</sup> qui expliquent mieux cette situation. Dans ce cas, il s'agit d'un désir de s'identifier à une autre culture qui n'est pas sienne".*

*"On apprend la langue de l'autre pour découvrir l'autre, se protéger contre lui ou le maîtriser. Prenons, par exemple, les français qui ont appris l'arabe durant la période coloniale, ils s'exprimaient avec une très grande facilité et prononçaient même parfaitement le ح et le ع et même le ق; ils pourraient passer pour des autochtones. Ils n'aimaient pas forcément les arabes même s'ils prononçaient bien l'arabe. Leurs motivations étaient toutes autres..."*

La prononciation s'avère d'une certaine manière un aspect plus sensible sur le plan socio-psychologique que les autres niveaux de la langue, spécialement la syntaxe et le vocabulaire. Krashen<sup>142</sup> partage ce point de vue, communément approuvé parmi les chercheurs qui ont mené des travaux sur les différences de la personnalité, en disant que: "la prononciation est l'aspect le plus difficile à acquérir dans une langue étrangère après cet âge, peut être parce que ses effets sur la personnalité de l'apprenant sont beaucoup plus profonds que n'importe quel autre aspect d'une langue." (*traduction*)

---

<sup>141</sup> Divers proverbes qui explicitent le mimétisme, le fait d'aller sur les erres de quelqu'un d'autres ; se trouvent dans BOUTARENE, K. (1991), Proverbes et dictons populaires algériens, Office des Publications Universitaires, Ben Aknoun, Alger, p. 254.

1. Une nuit passée dans une tannerie a fait de lui une outre. بات ليله في دار الدباغ أصبح قربه
2. Il lui suffit d'une nuit passée dans le marais pour devenir cousin des grenouilles بات ليله في المرجه أصبح بن عم الحران
3. Après une nuit passée dans l'armée, il s'est réveillé faisant des ronds de jambe. بات ليله في المحله أصبح دردر
4. En essayant d'imiter la démarche du coq, le pigeon a perdu la sienne. (traduction) الحمامة جات تمشى كالديك ودرت مشيتها

<sup>142</sup> KRASHEN, S.D montre que : "pronunciation seems to be the most difficult of a language to acquire after this age, perhaps because it runs deeper in the centre of the student's personality than any other aspect of language" (1988: 35).

Outre, Guiora et al. (1972b)<sup>143</sup> expliquent la difficulté de l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère en établissant un rapport étroit entre "la perméabilité de l'ego linguistique" et l'objectif visé<sup>144</sup>.

“La grammaire et la syntaxe sont les structures les plus consistantes sur lesquelles vient se pendre la parole, le lexique c'est la chair qui constitue son corps, et la prononciation en constitue son seul noyau. La prononciation est l'aspect le plus saillant de l'ego linguistique, le plus ardu à pénétrer (à acquérir dans une nouvelle langue), et le plus difficile à perdre (de/ dans sa propre langue).” (*traduction*)

En fait, la théorie développée par Guiora se rapproche partiellement de la théorie de la motivation de Lambert&Gardner, mais se démarque d'elle par le fait que Guiora cherche les comportements motivationnels dans la sphère la plus profonde de la personnalité, à vrai dire le « Moi », et ne cherche guère à expliquer la motivation.

Dans une première série de recherches, le but de Guiora et d'autres chercheurs<sup>145</sup> consistait à établir un rapport entre l'empathie (la capacité d'identification) et l'acquisition d'une prononciation authentique dans une langue L2 (prononciation quasi-native). C'est dans ce cadre qu'une théorie de l'empathie, susceptible d'expliquer le lien entre certains comportements et ce qu'ils appelaient le "moi linguistique", s'est développée.

La définition proposée par Guiora et al.,<sup>146</sup> (1972a) souligne la dialectique Moi-objet (s) qui permet la compréhension de l'identification à l'autre:

“L'empathie est un processus de compréhension dans lequel une confusion temporaire entre les frontières du moi et de l'objet, comme dans le premier schéma des relations de l'objet, donne lieu à une appréhension émotionnelle immédiate de l'expérience affective de l'autre, cette sensation est utilisée par les fonctions cognitives pour mieux comprendre l'autrui.” (*traduction*)

De ce fait, l'empathie est la faculté à s'identifier à quelqu'un, de ressentir surtout ce qu'il ressent. La communication n'est pas seulement un processus d'interprétation mais provient aussi de la capacité de compréhension (comprendre le message de son interlocuteur à un niveau profond). En d'autres termes, se mettre dans la peau de

---

<sup>143</sup> Guiora et al., soulignent (1972b: 421-422) que: “Grammar and syntax are the solid structures on which speech hangs, lexis the flesh that gives its body, pronunciation its very core. Pronunciation is the most salient aspect of the language ego, the hardest to penetrate (to acquire in a new language, the most difficult to lose (in one's own))”.

<sup>144</sup> Nous définissons ces concepts lorsque nous présenterons la théorie plus dans le détail.

<sup>145</sup> Guiora, A.Z, Brannon, C.I, Dull, C. (1972a).

<sup>146</sup> Guiora et al., (1975-44) définissent l'empathie comme suit: “Empathy is a process in which a temporary fusion of self object relations permits an immediate emotional apprehension of the effective experience of another, this sensory being used by the cognitive functions to gain understanding of the other”.

quelqu'un d'autre. Comment une telle faculté (identification à l'autrui) peut-elle influencer l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère? Les éléments de réponse à une telle question se trouvent justifiés dans la théorie de Guiora, nous dirons plutôt, une théorie de marquage identitaire fondée sur le "Schibboleth".

Considérons de plus près le mot Schibboleth pour pouvoir comprendre les concepts "ego linguistique" et "les frontières de l'ego" utilisés par Guiora. Dans le récit biblique des Ephraïmites (Livre des Juges XII:4-6), Jephté parvint à distinguer les Galaadites des Ephraïmites par leur comportement verbal. Les Galaadites s'emparèrent des gués du Jourdain. Lorsqu'un Ephraïmite disait "laissez-moi passer ? ", les hommes de Gallad lui demandaient : 'Prononce donc 'schibboleth', il prononçait sibboleth, ne pouvant l'articuler correctement, sur quoi on le saisissait et on l'égorgeait. Le mot est alors usité pour désigner "une façon de parler, la façon dont il (le mot) est prononcé, sa sonorité et son accentuation pour référer ensuite à un trait différentiel qui peut signaler une différence communautaire".

Dans la même optique, Guiora utilise d'autres concepts liés au Schibboleth pour désigner plutôt l'imprononçable pour être prononcé. Selon lui, on est marqué d'une façon ou d'une autre par la prononciation de notre langue maternelle et notre incapacité à acquérir une prononciation authentique d'une langue étrangère s'explique par le fait que notre 'ego linguistique' s'oppose à tout ce qui est étranger à notre identité, tout ce qui menace notre appartenance linguistique (les traits saillants de la langue maternelle). Ce clivage augmente largement lorsque les barrières de notre ego linguistique sont trop élevées.

Selon Guiora, la capacité d'une prononciation authentique et celle de l'empathie sont déterminées par les mêmes processus psycholinguistiques qui régulent les frontières du moi et des objets<sup>147</sup>. Qu'apporte alors la théorie de Guiora à l'apprentissage des langues étrangères en général et à la prononciation en particulier? Comment les frontières de l'ego peuvent-elles inhiber ou faciliter l'apprentissage?

Guiora<sup>148</sup> (1972) introduit le concept du "moi linguistique" conformément au concept du "moi corporel", conçu comme un concept maturationnel et de même renvoie à une représentation de soi avec des contours physiques et des frontières bien définies.

---

<sup>147</sup> Les concepts "ego" et "moi" seront utilisés de manière interchangeable tout au long de ce travail de recherche.

<sup>148</sup> Guiora préconise que: "similar to the concept of body ego, language ego is conceived as a maturational concept and likewise refers to self-representation with physical outlines and firm boundaries." (1972: 144-145)

Le développement du moi linguistique et du moi corporel s'imbriquent tous deux. Au début du développement, les frontières du moi sont flexibles et facilement pénétrables. Elles deviennent de plus en plus rigides en fonction des degrés atteints de maturation. Dans le domaine de la prononciation, la notion de l'ego linguistique explicite mieux le fait que les enfants parviendront à prononcer parfaitement les sons de L2.

Stengel<sup>149</sup> (1939) a avancé l'idée du désir inconscient chez les enfants de ressembler à d'autres individus de leur entourage. Ce fait s'explique par une assimilation d'un *ego* à un autre, aboutissant à une imitation de l'autre. Dans un processus de réalisation de soi (self-actualisation), l'apprenant cherche à s'identifier à un autre de la même façon qu'un enfant cherche à imiter son père (Singleton, 1989:192-195). De même, Guiora (1972) arrive au même postulat. Le développement de l'ego infantin est lié à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela dit que l'enfant parviendra à prendre une autre identité par les différents changements qui affectent considérablement ses représentations de soi.

Afin de vérifier ses différentes hypothèses, un certain nombre d'expériences a été effectué (Guiora, 1972). Pour ce faire, deux tests ont été élaborés, le STP (Standard Thai Procedure) et MME (Micromentory Expression). Le STP est conçu afin de tester les habiletés phonétiques en langue Thai, il contient 34 items que les sujets doivent répéter. Les résultats sont évalués par des locuteurs natifs. Le MME (Guiora et al. 1972) est un construit (a construct) pour mesurer l'empathie. Les sujets sont amenés à repérer les différents changements dans les expressions faciales des malades observés pendant des interviews psychiatriques qu'ils ont vues dans un film. Il s'est avéré que les corrélations entre les deux tests sont généralement significatives.

Les sujets des expériences de Guiora ont été manipulés soit par l'alcool soit par le valium. Cette manipulation des sujets a suscité divers commentaires. Une expérience menée par Taylor et al. (1969) a démontré que la corrélation entre le MME et autres tests d'empathie, à savoir le (TAT) Test d'Apperception Thématique (Thematic Apperception Test) est faible et non significative, et que celle entre le MME et les scores de prononciation est négative. Brown (1973:234) remet aussi en question les résultats de l'expérience où l'on s'est servi d'alcool. Selon lui, ces résultats peuvent s'expliquer par les effets physiques de l'alcool et non pas par les processus psychologiques.

---

<sup>149</sup> Stengel (1939), In Yvon, Rolland (2004).

Il importe de rappeler ici que toutes les expériences effectuées par Guiora n'ont porté que sur la prononciation, plus précisément sur l'imitation des sons des langues étrangères. Malgré les critiques à l'encontre des différentes expériences qui établissent un lien entre l'empathie et l'apprentissage de la prononciation, la perméabilité de l'ego demeure un facteur explicatif dans le domaine de la phonétique/phonologie. Prononcer au mieux une langue étrangère, c'est accepter de se débarrasser de ses habitudes phonétiques de sa langue maternelle en parlant la langue étrangère dans le but de se rapprocher d'une prononciation quasi-native. Dans le cas d'une perméabilité ou souplesse de l'ego, les apprenants réussissent le mieux des tâches d'imitation ou seront plus ouverts aux différentes techniques de correction phonétique. À l'opposé, les apprenants avec des barrières de l'ego plus élevées sont plus résistants à ce type d'activités car leur moi linguistique les empêche d'accepter de changer leur manière de mouvoir les lèvres, de mimer la gestuelle, etc.

Schumann<sup>150</sup>, quant à lui, a présenté un modèle d'acquisition de la langue seconde basé sur l'acculturation<sup>151</sup> à travers lequel il a souligné le rôle de la variable causale qui englobait les facteurs sociologiques et affectifs. L'auteur a exploré en détail les facteurs d'acculturation qui permettent à prédire si l'apprenant parviendrait à acquérir la langue cible.

La notion de "distance sociale" suppose que l'apprenant s'implique dans un autre groupe qui parle une autre langue. Les facteurs sociologiques qui affectent la distance sociale incluent les différents rapports qu'entretient l'apprenant avec les locuteurs natifs de la langue cible, à savoir la domination et la subordination, l'adaptation et la préservation. Selon Schumann, les facteurs psychologiques englobent le choc culturel et sa résolution, la motivation intégrative, la motivation instrumentale et la perméabilité de l'ego. C'est cette distance psychologique/sociale entre l'apprenant en L2 et les locuteurs natifs que Schumann (1978b) appelle l'acculturation. Dans le modèle de Schumann, l'acculturation est la variable essentielle dans l'acquisition d'une langue seconde: "acculturation is the major causal variable in second language acquisition." (1976b:29)

Les apprenants recourent à différentes stratégies dans des situations de contact, identifiées dans le modèle d'acquisition d'une langue seconde de Schumann comme : l'assimilation (adoption totale de la culture de l'autre), la préservation (le rejet de la

---

<sup>150</sup> Schumann (1975a, b, 1976a)

<sup>151</sup> Valdman&Phillips (1975) définissent l'acculturation comme: "identification in the way in which language is used to meet social needs".

culture cible) et l'acculturation (adaptation à la nouvelle culture tout en préservant son identité).

Schumann (1978) a établi alors un modèle d'acquisition d'une langue seconde<sup>152</sup> dans lequel l'acquisition de la nouvelle langue n'est qu'un aspect de l'acculturation et le degré d'identification à la culture de l'autre groupe auquel l'apprenant voudrait appartenir détermine le degré de sa compétence dans la langue cible. Cette conception correspond précisément à la conclusion de Stauble<sup>153</sup> (1978), selon laquelle le contact social et psychologique de l'apprenant est essentiellement corrélé à son degré d'acculturation. Or, les facteurs extralinguistiques affectant le degré de contact ou précisément d'acculturation à un autre groupe doivent être considérés comme un facteur déterminant en matière d'appréciation de la compétence linguistique réalisée en L2.

Maintes recherches récentes<sup>154</sup> ont abordé le problème de l'acquisition d'une prononciation authentique en langues étrangères. Lauret, par exemple, souligne qu'il y a peu de chance de parvenir à bien prononcer une langue dont on n'aime pas la prononciation et, de ce fait, considère que la représentation du locuteur natif et de sa culture, est un facteur important dans le succès de l'apprentissage:

“L'adoption d'une nouvelle prononciation passe nécessairement par une sorte d'adhésion esthétique à la musique et aux sons de la langue, associée éventuellement à une attirance pour ses locuteurs et sa culture, émotion souvent fortement évoquée par les personnes très performantes en prononciation.” (2007:31)

### **2.2.3 Attitudes et croyances face à la langue étrangère et son système phonique**

Les croyances, les attitudes et les représentations sont souvent confondues car sont toutes fondées sur des stéréotypes. Les croyances sont toutefois distinctes comme le montre Kohl (2006) dans sa définition:

“La croyance, c'est ce que l'on croit, et pour autant que croire c'est être persuadé qu'une chose est vraie, réelle, on désignera communément par croyance les diverses conceptions de la réalité qui sont aussi professées ; mais comme les croyances ont rapport à la vie des hommes, on entend aussi par croyance les règles spontanément reconnues pour la vie sociale ou individuelle.” (2006:269)

---

<sup>152</sup> Schumann décrit son modèle comme: "Second language acquisition is just one aspect of acculturation, and the degree to which the learner acculturates to the target group will control the degree to which he acquires the target language" (1978a:48).

<sup>153</sup> Stauble (1978:57) constate que: "In general, the learners' social and psychological contact correlates with the degree of acculturation. Therefore extralinguistic factors which affect the degree of contact or acculturation toward the model language group should be considered as determining factor with regard to the level of linguistic achievement reached by the second language learner."

<sup>154</sup> LABELLE, M (1985), LYBER, K (2002), MATTER, J.F. (2006), LAURET, B (2007).

De nombreux modèles sur l'acquisition des langues secondes attribuent un rôle central aux croyances d'apprenants (Bialystok 1978, Naiman et al. 1978). Généralement, les croyances que les apprenants ont des situations d'apprentissage peuvent influencer leurs attitudes à l'égard de la langue elle-même ainsi qu'à l'apprentissage (Tumposky, 1991). Mais en dépit de cette réalité constatée et approuvée, les études de croyances des apprenants sur les diverses tâches accomplies en classe demeurent rares.

Horwitz (1988) a élaboré un questionnaire appelé BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory)<sup>155</sup> après avoir mené quelques enquêtes auprès des apprenants germanophones, francophones et hispanophones. Ce questionnaire a été conçu dans le but d'évaluer les croyances prévalentes parmi ces apprenants sur certains problèmes connexes à l'apprentissage des langues, à savoir les difficultés d'apprentissage, les aptitudes dans la langue cible, la nature de l'apprentissage et les motivations et attentes des apprenants.

Le BALLI aborde également des éléments comme la question de l'âge. Les réponses des participants confirment le constat de Snow (1983) marqué par la croyance énonçant "qu'il est plus facile pour un enfant d'apprendre une langue que pour un adulte". En outre, la question de l'authenticité de l'accent a fait l'objet du répertoire des croyances établi par Horwitz ; 40% des réponses affirmaient qu'il faudrait parler une langue étrangère avec un excellent accent tandis que la majorité des répondants insistaient sur le fait de parler la langue étrangère correctement (nothing should be said in the foreign language until it can be said correctly).

Les croyances et les attitudes sont irréversiblement liées, ce sont plutôt les perceptions de la langue française qui explicitent les attitudes<sup>156</sup> valorisantes ou dévalorisantes des sonorités de cette langue. Les images communément répandues du français mettent en relief des critères comme: la langue française est un instrument de culture, seul le français standard est acceptable, le français parisien est efféminé, entre

---

<sup>155</sup> Le répertoire des croyances, le BALLI, est illustré dans l'annexe (I) dans deux versions (anglaise) et française (nous avons traduit le questionnaire original). En effet, les éléments qui constituent le BALLI nous ont menés à construire notre questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation dans lequel nous avons consacré une partie aux croyances prévalentes parmi des locuteurs arabophones algériens.

<sup>156</sup> Drewelow (2007) a conduit une étude pilote qui traite les stéréotypes et les croyances que font des locuteurs américains apprenant le français. L'idée qui véhicule cette recherche est que les américains croient que les locuteurs français sont intolérants envers ceux qui ne prononcent pas bien le français " to this portrait, it should be added that the french are thought to be merciless with foreigners who do not speak impeccable french." (2007:494)



autres. En fait, la perception d'une langue n'est qu'un jugement accepté de sa musicalité, son rythme et ses sons comme le montrent ces témoignages<sup>157</sup>:

*"J'aime bien prononcer le russe ça chuinte. Au début je croyais que l'enseignant était un peu maniéré parce que j'avais l'impression qu'elle mettait la bouche en cul de poule pour parler, mais je crois que les russes parlent comme ça. Le nouveau son que je viens d'entendre, j'aime me le faire résonner en le reproduisant au plus près possible, j'aime le reconnaître à l'intérieur de l'oreille, avec ma voix cette magie qui vient de se produire à l'extérieur."*

*"J'éprouve un certain plaisir à m'entendre prononcer ces nouveaux sons qui dégagent pour moi une sorte de musicalité, les sonorités japonaises sont plaisantes à mon oreille. Pourtant j'ai été surprise en m'entendant prononcer ces sons inhabituels avec une voix que je ne me connaissais pas, en me confrontant à cette nouvelle langue, qui m'était jusqu'alors totalement inconnue, c'est comme si je devenais "quelqu'un d'autre"..."*

Les locuteurs expriment souvent des réactions secondaires<sup>158</sup> vis-à-vis de la façon de parler des individus et de leur accent qui relèvent de leurs expériences personnelles et individuelles. Ces réactions sont fondées généralement sur leurs préférences linguistiques et surtout sur leurs croyances culturelles. Quand un apprenant transpose les habitudes du système sonore de sa langue maternelle dans la nouvelle langue, les auditeurs auront des réactions tertiaires face à son accent qui varieront selon les auditeurs et leurs images culturelles des accents étrangers. À cet effet, Holec (1981) insiste sur l'intérêt de préparer les apprenants psychiquement pour qu'ils puissent se débarrasser de leurs préjugés à l'égard de la langue étrangère en disant : "Language learner must go through a sort of a psychological preparation or deconditioning to rid themselves of perceived notions and prejudices which would likely interfere with their language learning." (1981:27)

Il nous semble que croyances, attitudes et motivation sont inter-reliées, on ne peut aucunement étudier un élément sans évoquer l'autre. Ce rapport existant entre ces éléments se trouve résumé dans le schéma que nous proposons:

---

<sup>157</sup> Ces témoignages sont cités dans Anderson. P. (2004), Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre, *Colloque Benveniste*, [http://laseldi.univfcomte.fr/utilisateur/panderso/fichiers\\_7.pdf](http://laseldi.univfcomte.fr/utilisateur/panderso/fichiers_7.pdf)

<sup>158</sup> Cf. Lado, R. (1964) pour une meilleure compréhension des réactions secondaires et tertiaires.

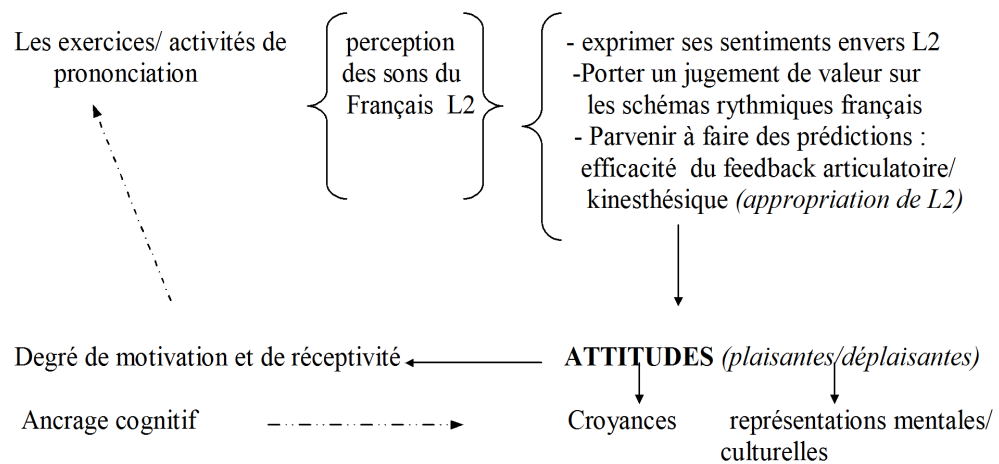


Figure 6. Croyances, attitudes et motivation en contiguïté

#### 2.2.4 Stratégies d'apprentissage de la prononciation: une variable négligée

Les études qui portent sur les stratégies d'apprentissage sont rares, à l'exception de quelques recherches qui ont tenté de déterminer nombre de stratégies dans le domaine de la phonétique (Peterson, 2000, Derwing&Rossiter, 2002; Vitanova& Miller, 2002, Osburne, 2003). En effet, Peterson (2000) a mené la première étude consacrée exclusivement au domaine des stratégies d'apprentissage de la prononciation. À l'issue de cette étude, 12 stratégies ont été identifiées au moyen des entrevues conduites auprès de 11 adultes anglophones, 9 entre eux sont des femmes, apprenant l'espagnol. Cependant, ces stratégies sont applicables à d'autres situations d'apprentissage. Les participants à cette étude ont été amenés à établir des commentaires et des remarques (stratégies métacognitives) sur leur apprentissage.

Vitanova& Miller (2002) ont conçu également une étude pilote afin d'étudier les réflexions des apprenants sur ce qu'ils recevaient comme instruction en prononciation. Bien que les auteures aient souligné les origines ethniques des participants à l'étude (des chinois, coréens, espagnols, russes, taiwanais, grecs, français et indiens), leur nombre réel n'a jamais été donné, une lacune majeure de cette étude. Les élèves ont été amenés à répondre à des questions ouvertes comme: pourquoi voulez-vous améliorer votre prononciation?, dans le but d'obtenir des stratégies de prononciation. Or, les résultats obtenus ont indiqué la fréquence des stratégies métacognitives comprenant notamment l'autocorrection et l'écoute active. Bien que les apprenants aient montré une conscience quant à l'efficacité des stratégies de prononciation à l'extérieur d'une classe de langues étrangères, seulement ces deux stratégies ont été repérées.

Derwing & Rossiter (2002) ont conduit une étude beaucoup plus approfondie dans le but d'explicitier des stratégies de prononciation bien spécifiques que les apprenants d'anglais langue seconde utilisent fréquemment. Les auteurs ont pu remarquer qu'il y a un certain décalage entre les croyances qu'ont les apprenants de leur besoins réels, le type d'instruction reçue et les stratégies usitées par ces mêmes apprenants face à des obstacles de prononciation. En effet, 100 apprenants de niveau collégial, recevant un programme d'anglais langue seconde, représentant 19 groupes de langues différentes, ont participé à cette étude.

Les participants ont en fait répondu oralement lors d'entrevues structurées à des questions sur leurs habiletés phonétiques. Certaines des questions ont été posées en utilisant une échelle à 7 points classés de 1 à 7, variant de "tout à fait d'accord" jusqu'à "fortement en désaccord" tandis que d'autres étaient de type "questions ouvertes" destinées à déboucher sur des stratégies utilisées spécifiquement pour surmonter des difficultés de prononciation. De plus, des questions types étaient : "Que faites-vous si on ne comprend pas ce que vous dites ?".

Sept catégories ont été relevées comme étant pertinentes, à savoir l'autorépétition, la paraphrase, augmentation ou baisse de volume, épellation des mots difficiles, le débit ralenti de la parole, utilisation de pantomime, coopération avec des locuteurs natifs et régulation des gestes articulatoires. Ces catégories ont été utilisées dans une deuxième étape de cette étude menée par Derwing&Rossiter. Une tendance intéressante est apparue indiquant que la paraphrase s'est montrée comme la stratégie la plus pertinente, utilisée pour surmonter les problèmes de communication. En fait, la paraphrase consiste à suppléer au besoin lexical par la circonlocution afin de combler le problème d'incompréhension de la part de l'interlocuteur en choisissant d'autres mots ou d'autres tournures phrastiques de la langue cible. Ainsi, cette stratégies suscite une rétroaction de la part de l'interlocuteur pour servir l'apprenant à repérer le mot ou la phrase inconnue et non seulement pour assurer le maintien de la communication.

Au niveau affectif, cette étude a montré également que la majorité des étudiants interrogés (60%) estimaient que leur prononciation change lorsqu'ils sont excités ou nerveux. Or, la variable affective s'avère essentielle dans toute recherche sur les stratégies de prononciation. En revanche, seulement 10% des participants ont affirmé que la prosodie peut influencer la prononciation et de ce fait entrave la communication. Ces résultats ne satisfaisaient pas les attentes des chercheurs compte tenu que l'accent a été mis sur la prosodie. Donc, les résultats obtenus ont démontré que les apprenants

doivent apprendre eux-mêmes à évaluer leurs besoins propres à la prononciation et choisir des stratégies qui leur permettront d'améliorer des lacunes en prononciation.

La dernière étude qui met l'accent sur des stratégies d'apprentissage de prononciation a été menée par Osburne (2003), qui portait spécialement sur des stratégies déployées par des apprenants jugés de niveau avancé. 50 participants provenant de divers milieux linguistiques ont été interrogés dans le but de déterminer de nouvelles stratégies de prononciation. La méthode d'Osburne consistait à demander aux apprenants de réfléchir sur ce qui pourrait les aider à accomplir des tâches de répétition. Osburne a identifié 8 catégories pour valider par la suite leur pertinence dans les rapports mentionnés par les apprenants. Elle est arrivée à la conclusion que 26% des apprenants qui tentaient d'améliorer leur prononciation, avaient recours en grande partie à un entraînement phonétique axé sur les stratégies. Ces résultats corroborent les constats de Derwing&Rossitier qui ont remarqué que la paraphrase constituait une stratégie de compensation assez importante. Voici les différentes stratégies identifiées dans les recherches susmentionnées, résumées dans la figure suivante:

RECHERCHES	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE PRONONCIATION
<b>Peterson (2000)</b>	Représentation des sons en mémoire. Pratique naturelle. Pratique formelle des sons. Analyse des sons. Utilisation des articulations proximales. Découvrir la prononciation de la langue-cible. Établir des objectifs et des attentes. Planification pour une tâche. Auto-évaluation Utilisation de l'humour pour baisser l'anxiété. Demander de l'aide. Coopération avec des paires.
<b>Vitnova &amp; Miller (2002)</b>	Auto-correction de mauvaise prononciation. Écoute active à une prononciation authentique.
<b>Derwing &amp; Rossitier (2002)</b>	Auto-répétition. La paraphrase. Augmentation ou baisse de volume. Épeler les mots difficiles (à prononcer) Utiliser un débit ralenti de parole. Relaxation. Utilisation de pantomime. Demander de l'assistance auprès des natifs. Utilisation de discours clair. Régulation des gestes articulatoires.
<b>Osburne (2003)</b>	Focalisation sur les sons au dessus du niveau de la syllabe. Focalisation sur des syllabes individuelles. Focalisation sur les structures prosodiques. Régulation globale des gestes articulatoires. Focalisation sur la paralangue. Focalisation sur des mots individuels. Focalisation sur la mémorisation et l'imitation.

*Figure 7. Stratégies d'apprentissage de prononciation selon les recherches récentes*

Après avoir discuté les différentes variables influençant l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, il semblerait important de les classer par ordre d'influence dans le schéma suivant:

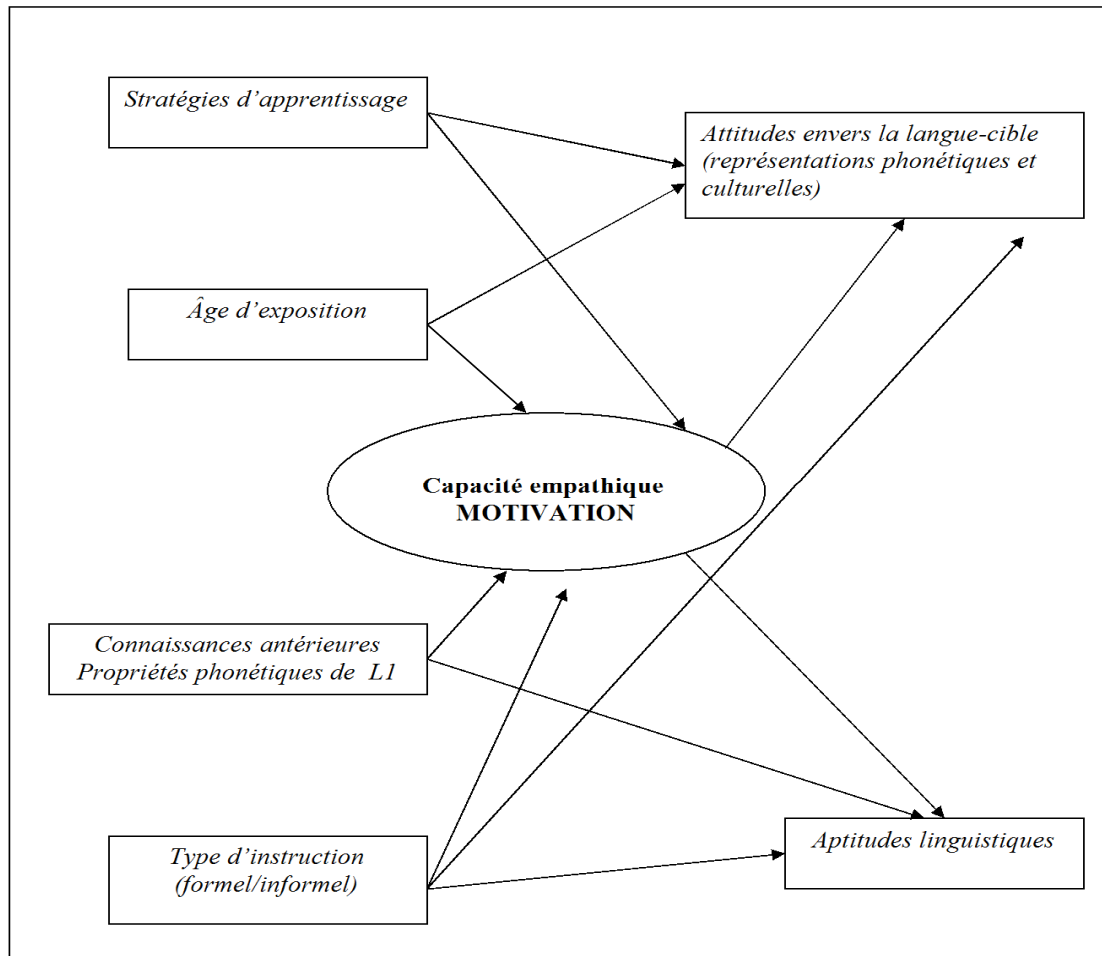


Figure 8. Les facteurs influençant l'acquisition/apprentissage de la prononciation d'une langue seconde

### 3. Problèmes d'acquisition de la prononciation: le rôle de L1 dans la perception de L2

#### 3.1 Du crible phonologique (Troubetzkoy) au crible dialectique (Intravaia)

Face à une langue étrangère, nous nous trouvons souvent incapables de comprendre l'intégralité du message et parfois même à identifier quelques sons qui ne nous sont pas familiers. Nous nous comportons comme si nous étions durs d'oreille ou sourds à ce que nous ne voulons pas entendre. Nous essayerons de rapprocher ce que nous n'arrivons pas à percevoir à des structures sonores de notre langue maternelle. Ce tri sélectif que nous faisons des sonorités d'une langue étrangère a été souvent associé à la notion de "surdité phonologique". Donc, ce crible maternel nous empêcherait de percevoir et de (re) produire correctement les structures phonologiques et prosodiques d'une autre langue.

Le crible, concept mis en évidence par Polivanov (1931) et développé par Troubetzkoy dans le domaine de la phonologie, est un filtre perceptif contracté dès

l'enfance par les habitudes perceptives de la langue maternelle. Troubetzkoy (1970) explicite les caractéristiques du crible phonologique sur la base des opérations de décodage et d'encodage, comme suit:

“Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un crible où restent les marques 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 de façon tout à fait automatique et consciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre, 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.” (1970:54)

La notion de "crible phonologique" est associée chez Troubetzkoy à de mauvaises interprétations des phonèmes d'une langue étrangère. Elle met en relief également la notion de "l'accent étranger" relevant de deux processus en parallèle "perception–production", assujettis à diverses appréciations par les sujets parlants. Troubetzkoy ajoute:

“[...] On pourrait multiplier à volonté le nombre de ces exemples. Ils prouvent ce qu'on appelle 'l'accent étranger' ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. Et cette fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et la langue maternelle du sujet parlant.”(Troubetzkoy *ibid.* p. 56)

Fougeron (1971) a pu remarquer que les chuintantes russes [tʃ] et [dʒ] sont distinctement réalisées par des locuteurs francophones car leurs articulations diffèrent sensiblement de leurs correspondants dans la langue française [ʃ] et [ʒ]. Ces deux sons du français sont plus palatalisés que les chuintantes russes. Pour bien articuler le son [ʃ], la langue toute entière devrait s'élever vers le palais et se retirer en arrière. Les russophones, par ailleurs, ne relèvent pas assez la langue vers le palais et n'avancent pas assez les lèvres en prononçant le son [tʃ]. L'auteur attribue ces substitutions segmentales aux différences des deux systèmes phonétiques du français et du russe:

“Lorsque l'on doit apprendre aux français à prononcer correctement le russe, on s'aperçoit qu'il est un certain nombre de difficultés auxquelles se heurtent les

français et qu'il y a des fautes, caractéristiques de "l'accent français" en russe. Toutes ces difficultés s'expliquent par les différences qui existent entre les systèmes phonétiques et phonologiques des deux langues." (1971:13)

L'hypothèse du "crible phonologique" semble confirmée, les résultats donc des études plus récentes (Segui,1993) corroborent l'idée du filtre perceptuel. L'idée principale est que les sujets ne percevant pas bien les sonorités d'une langue étrangère ne seront pas capables de les reproduire. Si ces sujets sont incapables de reproduire les sons de L2 c'est parce qu'ils ne les apprécient pas puisque ces sons n'existent pas dans leur crible phonético-phonologique.

Comme toute langue possède des propriétés phonologiques et prosodiques propres, le crible maternel engloberait un crible phonético-phonologique et un crible prosodique (crible accentuel, crible rythmico-mélodique). En effet, les recherches visant la vérification de l'hypothèse du crible prosodique sont encore peu nombreuses. Plusieurs systèmes de langues différentes se sont confrontés dans les travaux de Schneider, 1981 (Français/Allemand), Billières, 1991 (Russes/français), Dolbec&Santi, 1995 (Français/Anglais), Mora, Courtois&Cavé, 1997 (Français/Espagnol). Dans une recherche effectuée par Salsignac (1996) dans le but de vérifier l'hypothèse du crible accentuel, sept langues aux systèmes accentuels différents<sup>159</sup> et avec des degrés variés de prééminence de l'accent primaire (le français et le turc [à accent fixe] et le russe et l'espagnol [à accent libre], le tchèque et l'hongrois [à accent initial] et le polonais [à accent paroxyton]) ont été confrontées.

Pour ce faire, un corpus de quarante mots isolés, syntagmes et phrases ont été produits par deux natifs. Quatorze auditeurs (deux natifs de chaque langue) ont été confrontés à une ou plusieurs de ces langues étrangères hormis des sujets français qui ont perçu les six autres langues, totalement inconnues pour eux. En revanche, les douze autres sujets ont tous perçu le français, langue connue et pratiquée. De plus, huit de ces sujets ont perçu une langue inconnue dont le système accentuel est comparable à celui de leur langue maternelle. La tâche exigée consistait à repérer la place des syllabes proéminentes.

L'analyse des données a montré que les sujets se sont basés sur les indices acoustiques présentes dans le signal pour identifier les accents les plus proéminents. La

---

<sup>159</sup> Dans une langue à accent fixe, l'accent tombe sur la même syllabe du groupe rythmique. En français, l'accent se place à la fin, il est donc oxyton ; en Tchèque et en hongrois, il est initial et alors paroxyton. Dans les langues à 'accent libre' (anglais, allemand, russe, espagnol), la place de l'accent varie selon les mots.



sensibilité des deux sujets français était variable. L'un d'entre eux a réussi à repérer les accents sans être influencé par son crible maternel. L'autre a réussi à percevoir les accents les plus proéminents (ceux du russe et d'espagnol). Confronté aux items affectés d'un accent peu marqué, son crible maternel influence par ailleurs la perception de ce dernier. Étant donné que le français a un accent de durée, fixe et final, les syllabes allongées ont été perçues comme proéminentes. Outre, les onze autres sujets non-francophones, confrontés aux items affectés d'un accent peu proéminent, ont subi l'influence du crible accentuel de leur langue maternelle. En revanche, le douzième sujet non-francophone a pu repérer les accents proéminents mais avec beaucoup de difficultés à percevoir les propriétés acoustiques.

Salsignac est arrivé à la conclusion que les différents "profils auditifs" des auditeurs attestés dans cette expérience démontrent que la capacité à repérer les indices acoustiques du signal de la parole varie d'un sujet à l'autre quelle que soit la stratégie perceptive adoptée. Or, le crible accentuel se montre plus résistant que le crible phonologique. Ceci s'explique par l'ordre d'acquisition, les locuteurs/auditeurs d'une nouvelle langue perçoivent le rythme et l'intonation avant les phonèmes<sup>160</sup>.

Dans une autre étude, Borrell&Salsignac (2002) s'accordent sur la nécessité d'intégrer les différences perceptuelles des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères:

“La prise en compte de ces différentes stratégies et capacités perceptives permettrait en partie d'expliquer pourquoi des apprenants débutants soumis à une même méthode de correction phonétique ne progresseront pas de la même façon. Certains élèves entendront objectivement la structure accentuelle des modèles et auront d'autant plus de chances de la reproduire fidèlement, alors que d'autres auront besoin d'apprendre à percevoir cette structure. Ces différences perceptives devraient impliquer des procédés d'enseignement et de correction spécifiquement adaptés.” (2002:171)

Intravaia (2002) souligne que le "crible phonologique" n'explique que partiellement les erreurs auditives et articulatoires. Néanmoins, le crible accentuel maternel régissant les mouvements mélodiques et assurant la structuration rythmique d'une langue pourrait expliquer les éléments prosodiques transférés à la L2.

Dans une étude sur le crible accentuel, Dupoux, Pallier, Sebastian& Mehler (1997) "A distressing "deafness" in French?", montrent que les locuteurs francophones, à l'opposé des hispanophones, rencontrent plus de difficultés à percevoir les mots

---

<sup>160</sup> Pour plus de détails sur l'ordre d'acquisition, cf. Moreau, M.L&Richelle, M. (1981) sur l'acquisition du langage.

espagnols qui diffèrent par la place de l'accent tonique, comme *tópo* et *topó*. Le français se caractérise par un accent fixe qui se porte sur la dernière syllabe. L'énergie est également répartie sur toutes les syllabes qui s'articulent avec précision. Hormis la dernière syllabe, aucun élément du groupe rythmique n'est proéminent et donc l'accent ne sert pas à faire une distinction lexicale. Peperkamp&Dupoux (2002) confirment ces résultats et soulignent que l'accent tonique n'est pas opératoire dans les représentations phonologiques des francophones. Cette régularité rythmique propre au français explique aussi leurs problèmes avec les schémas accentuels de l'anglais, une langue à accent lexical. Les locuteurs francophones ont souvent tendance à allonger la dernière syllabe, comme l'illustre l'énoncé 'how do I met your mother' qui se réalise comme [aʊ dʊ aɪ mɜ:t jɔ: mʌzɜ:R]. Ceci dit que les locuteurs francophones entendent et reproduisent les éléments prosodiques de l'anglais en les faisant passer au travers du crible rythmico-mélodique du français.

Intravaia (2002) considère en fait que les schémas rythmico-mélodiques propres à la langue maternelle sont profondément enracinés dans le système kinésique de la culture des apprenants. En effet, les interactions verbales sont structurées selon des spécificités gestuelles partagées par les membres de la communauté linguistique. Lorsque nous apprenons la prononciation d'une langue étrangère, certains traits du système gestuel de L1 sont transférés consciemment ou inconsciemment au système phonétique de L2. Selon l'auteur, les erreurs audio-phonatoires sont conditionnées par plusieurs filtres y compris le crible proxémique. Les apprenants organisent l'espace conversationnel dans lequel ils se sont engagés selon les schémas culturels spécifiques à leur langue maternelle. Van Lier (1990)<sup>161</sup> décrit les caractéristiques proxémiques de la langue russe comme suit:

“La langue russe s'est constituée comme une machine de chaleur contre le froid, d'ancrage contre l'étendue, de permanence sous l'invasion, de vie privée et de convivialité en regard des aberrations de la vie publique. Alors qu'en français, anglais, allemand, italien, espagnol, dans un milieu largement médiatisé, le corps est au service de la langue, c'est la langue cette fois qui est au service des corps. Non pas en les gantant individuellement, comme il convient à la lutte du locuteur arabe contre la chaleur desséchante, ni en entretenant un coude à coude proche mais extérieur des corps communautarisés, comme le demande la lutte du locuteur néerlandais contre la mer s'insinuant de partout. Mais en faisant participer (latéralement) les organismes les uns aux autres comme de l'intérieur, thermiquement et physiologiquement, plus que gestuellement [...]. Dans les langages de défense contre l'environnement, les voyelles, trop découvrautes, sont

<sup>161</sup> VAN LIER, H. (1990), La logique de dix langues indo-européennes, *Le Français dans le Monde*, [http:// www. Anthrogenie.com/anthrogenie\\_locale/linguistique/compl6.htm](http://www.Anthrogenie.com/anthrogenie_locale/linguistique/compl6.htm)

généralement réduites. C'est le cas de l'arabe, qui n'en a guère que trois (a, ou, i), et du néerlandais, qui, s'il en compte davantage, tantôt les diphtongue (moeite), tantôt les mouls dans la meule des consonnes ('graag', 'slurpen').”

Ainsi, le substrat culturel se révèle déterminant dans la construction du style collectif des apprenants émanant d'une parole collective. Intravaia (2002) parle en terme de crible stylistique qu'il tente d'expliquer à travers les comportements proxémique et stylistique des italophones apprenant le français ou l'anglais:

“Ainsi, chez les italophones apprenant le français ou l'anglais, l'abondance du système gestuel, la réduction de l'espace conversationnel, la surestimation des contrastes de hauteur syllabique, l'amplitude vocale, la propension à l'articulation consonantique sur le mode "plus tendu", toutes ces marques dont nous avons souligné l'étroite interdépendance s'observent plus fréquemment dans un contexte langagier qui sollicite davantage le surgissement d'une des composantes du style collectif italien que les auteurs du *Traité* appellent le "**complexe de Saint François**", par quoi il faut entendre, entre autres, toutes les manifestations d'une sensibilité participationniste à base d'humanisme chrétien, pathos et sensiblerie, mais aussi élans de spontanéité chaleureuse, souci empathique d'identification à l'autre, etc. Cette polarisation affective "franciscaine" avec ses répercussions dans le domaine de la perception et de la reproduction, est placée sous la houlette d'un étymon spirituel plus général du style collectif italien: le baroque. L'exagération du contenu émotionnel, l'accentuation des composantes irrationnelles, la surcharge émotive, l'emphase et la théâtralité nous fournissent en dernière analyse un diagnostic étiologique en profondeur de certaines fossilisations audio-phonatoires.” (2002:227)

Persuadé que c'est dans l'interdépendance de différents cribles que réside l'étiologie de nombreuses erreurs articulatoires et prosodiques, Intravaia (2002) entrevoit des implications didactiques pour une correction phonétique immédiate. Ce crible dialectique se trouve schématisé dans l'image spirale proposée par l'auteur.

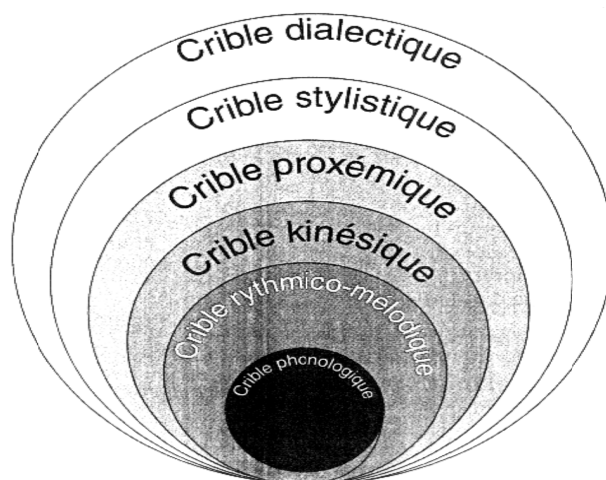


Figure 9. Du crible phonologique au crible dialectique d'après Intravaia (2002)

Dans une expérience de discrimination auditive des sons /u/ et /y/, Guillard et al. (2006) ont montré que des sujets hispanophones ont réussi à distinguer les deux sons. Ces sujets semblent adopter des stratégies différentes en fonction des tâches. Dans une tâche sémantique (discrimination et compréhension), les deux sons n'ont pas été séparés finement. Ces auteurs expliquent ce fait en postulant que dans une tâche de discrimination, toute la tension de la charge cognitive est dirigée vers l'identification des propriétés acoustiques de chaque son. Une surdité phonologique semble toutefois confirmée dans la tâche sémantique. Alors que dans une tâche de discrimination auditive, "les sujets n'étaient pas dans une perception de la langue mais dans une tâche de perception des sons d'une langue." (2006:13)

Dès lors, ces auteurs ont envisagé une "surdité fonctionnelle" en dépit d'une "surdité phonologique", susceptible de répondre aux exigences cognitives de la tâche demandée. Or, la performance des sujets "experts" relève d'une "nécessité à faire" et non d'une "capacité à faire". Dans ce sens, les réponses des sujets hispanophones à des stimuli (prototypes vocaliques) au niveau auditif montrent que leur performance est plus intimement liée au contexte qu'à une capacité innée.

### **3.2 La compréhension auditive, un élément de la prononciation: le questionnaire de la conscience métacognitive d'écoute (MALQ de Vandergrift)**

Le domaine d'étude de la compréhension orale a connu un nouvel essor après nombre de travaux effectués sur l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage des langues vivantes. De nombreuses études ont identifié une variété de stratégies d'apprentissage. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper & Russo (1985), à titre d'exemple, ont fait appel à des "entrevues rétrospectives" destinées à identifier les réflexions des hispanophones apprenant l'anglais et repérer ainsi leurs stratégies. S'appuyant sur la taxinomie des stratégies établie par Rubin (1975, 1981), O'Malley et al. (1985), ont proposé une nouvelle typologie dans laquelle les stratégies métacognitives, notamment des stratégies d'organisation et de contrôle, se révélaient essentielles. D'autres stratégies comprenant les stratégies cognitives, telles que la mémorisation et la compréhension, et les stratégies socio-affectives ont été répertoriées.

Dans une autre étude, Politzer & McGroarty (1985) ont élaboré "le questionnaire de comportement" (The behavior questionnaire), en s'appuyant sur les résultats des travaux de Naiman et al., (1978). Les résultats ont révélé que la compréhension orale semble être associée à l'auto-répétition. Par ailleurs, Wesche (1979) est arrivé à des résultats

semblables concernant la répétition à soi-même auprès des apprenants adultes selon leur score au test d'aptitudes de Carroll & Sapon (1959).

Cyr (1992)<sup>162</sup> a élaboré également des entrevues dans le but d'identifier les stratégies déployées par 24 immigrants adultes, classées selon un seul critère (la vitesse d'apprentissage). Les résultats ont démontré que les étudiants jugés rapides recourent fréquemment à une variété de stratégies contrairement à ceux qui sont jugés lents. De plus, les stratégies métacognitives se montraient potentielles chez les apprenants les plus rapides. Deux catégories de stratégies cognitives s'avèrent opératoires, à savoir l'inférence et l'élaboration.

L'inférence réfère à utiliser des éléments de la parole afin d'induire le sens des éléments inconnus, c'est-à-dire, utiliser le contexte linguistique et/ou extralinguistique afin de suppléer à la non maîtrise du code linguistique et ainsi comprendre globalement le sens d'un acte de communication. Alors que l'élaboration tient compte de l'organisation des connaissances (catégorisation des données en termes d'objectifs prévus). En effet, l'élaboration consiste à ordonner, classer ou même étiqueter les connaissances selon des catégories de manière à faciliter leur assimilation. De plus, "élaborer" peut signifier établir des liens entre les éléments nouveaux dans la langue cible et les éléments acquis provenant des connaissances antérieures et de faire des associations interlinguales à l'intérieur de la langue cible. Dans ce sens, l'élaboration qui consiste à associer à l'intrant langagier de L2 des éléments antérieurement acquis, peut être considérée à la fois comme stratégie mnémonique facilitant la mémorisation et comme stratégies de compréhension.

Dans une étude menée par Oxford & Nyikos (1989), plus de 1000 participants de niveau universitaire ont été soumis à un questionnaire, plus précisément l'une des versions de "l'inventaire des stratégies d'apprentissage" (Strategy Inventory for Language Learning, SILL) qui comporte 121 items. De façon corollaire, Ehrman & Oxford (1995) ont vérifié la signification d'une corrélation pouvant exister entre six catégories de stratégies du SILL et d'autres variables telles que l'aptitude et le degré de motivation. Les résultats ont révélé un rapport étroit entre les stratégies cognitives et les performances orales.

Les recherches sur la compréhension auditive ne sont pas nombreuses et celles sur les stratégies d'écoute sont encore moins nombreuses. O'Malley, Chamot & Küpper

---

<sup>162</sup> In CYR, P. (1996), *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC.

(1989), Fayol (1992), et Vandergrift<sup>163</sup> (1997) cherchaient à faire la distinction entre les comportements langagiers des "auditeurs habiles" et les "auditeurs malhabiles". Les résultats ont indiqué que la métacognition joue un rôle essentiel dans la compréhension auditive.

Alors, la compréhension auditive n'est pas une activité passive. Toutefois, c'est un processus actif et complexe pour un apprenant de langue seconde. L'auditeur doit être en mesure de discriminer les sons de L2, de comprendre les différentes mélodies des intonations, d'interpréter l'accent et sa place dans le mot et la phrase et de s'habituer au rythme d'une langue différente de sa langue maternelle. Puis il va devoir retenir ce qu'il a compris afin d'interpréter des séquences plus larges selon divers contextes de situation. Or, la coordination de tous ces processus exige un traitement cognitif plus élaboré et un exercice mental assez complexe de la part de l'auditeur.

Selon Vandergrift, la compréhension auditive est un processus cognitif, actif et créatif d'un auditeur qui perçoit et interprète l'intrant langagier à l'aide de ses connaissances antérieures et d'une variété de procédures. Ceci concorde avec le propos de Boyer et al., qui considèrent la perception comme aptitude et l'écoute comme une attitude à favoriser: "l'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus." (2001:98)

Après une série de recherches<sup>164</sup>, Vandergrift a abouti à un questionnaire de la conscience métacognitive d'écoute (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, MALQ)<sup>165</sup> destiné à l'appréciation des connaissances métacognitives des auditeurs en langue seconde. L'objectif de ce questionnaire est double. Il est construit, d'une part, à des fins d'auto-évaluation par les apprenants de leur capacité d'écoute et, d'autre part, à des fins diagnostiques pour les enseignants. Or, ce questionnaire se base principalement sur des stratégies d'écoute susceptibles d'améliorer les compétences des auditeurs en compréhension auditive.

Ce questionnaire nous a servi d'arrière plan méthodologique ainsi que les éléments d'écoute active développés dans l'approche paysagiste (Lhote), notamment les représentations mentales et les mécanismes d'orientation qui facilitent l'appropriation d'un système sonore d'une nouvelle langue, dans la construction de notre questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère.

---

<sup>163</sup> Cf. La taxonomie de Vandergrift (1997) en Annexe (2).

<sup>164</sup> Vandergrift, L (2002), (2003), (2004), (2005), (2007), (2010).

<sup>165</sup> Cf. Annexe (3).

#### 4. L'approche paysagiste: une prémisse d'une anthropologie de l'écoute

La notion de "paysage sonore" a été introduite par Murray Schafer<sup>166</sup> et appliquée par Lhote aux langues (1987, 1990, 1995) dans le but de bâtir une approche ou plutôt une démarche phonétique qu'elle a nommée "l'approche paysagiste". Cette approche se fonde sur la notion du "paysage sonore" qui associe deux modes de perception, auditive et visuelle. Cependant, le mode de l'ouïe prime dans l'acte de construction d'un nouveau paysage sonore d'une langue autre que la langue maternelle. Ainsi, Lhote cherche principalement la rémanence de l'oreille car le locuteur/auditeur est exposé principalement aux séquences sonores d'une langue donnée. En liant les modes de l'ouïe et de la vue, Lhote tente de stimuler et surtout de renforcer les représentations mentales que font les apprenants des sons, rythme et intonation de L2.

En effet, par "approche paysagiste d'une langue", Lhote entend tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée, c'est-à-dire toute la variabilité sonore (patrons intonatifs, groupes rythmiques et modèles accentuels), réalisée différemment dans les pratiques langagières des locuteurs. Par ailleurs, l'appropriation de la prononciation de L2 est déterminée par un travail de restructuration des faits sonores comme l'explique Lhote:

“[...] Parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau. Cette approche, à la fois phonétique et anthropologique, [est] fondée sur une analyse interculturelle de l'écoute [...]” (1988:26)

La perception des différentes structures d'une L2 détermine des comportements d'écoute qui varient d'un auditeur à l'autre. Comme l'acte de parler repose essentiellement sur le repérage des traits saillants dans les séquences sonores, une restructuration de l'agencement des segments dans la L2 en sorte que les contraintes phonotactiques de L1 ne soient pas violées contribue plus à la reconnaissance auditive des mots. L'auditeur pourrait accéder au sens sans pour autant projeter sa façon de segmenter le flux sonore en langue maternelle sur la nouvelle langue. Pour réussir cette

---

<sup>166</sup> Il revient en effet au compositeur canadien Raymond Murray-Schafer d'avoir proposé la notion de paysage sonore (*soundscape*) (R. Murray Schafer, 1977). Ce concept vient de la contraction de *sound* (son) et de *landscape* (paysage) et vise à définir un environnement de sons. Murray Schafer a construit une esthétique du paysage sonore à partir de six thèmes : le rythme et le tempo, l'ambiance et la spatialisation acoustique, la langue, les gestes et les textures, le paysage sonore variable et le silence. L'idée de la construction des paysages sonores des langues a été publiée dans un ouvrage sous le titre *The turning of the word* par A.Knoff, INC. New York ED et C.Lattès, Musiques et Magiciens, traduit de l'anglais par S.Gleize en 1979.

tâche, l'auditeur effectue une gamme de procédés de discrimination, d'identification et de comparaison. L'auteur parle d'un repérage de l'invariant dans la multitude des variants (reconnaître différentes réalisations d'une même forme linguistique) et souligne l'importance des effets de répétition qui assurent le relais par la mémorisation au niveau du système auditif (les effets répétitifs illustrant la permanence musicale que le rythme confère aux sons).

Lhote (1995) a souligné également le problème de perception quand deux langues sont confrontées et a insisté sur la primauté du travail de perception dans tout apprentissage de L2:

“Cette difficulté d'une langue étrangère constitue le plus long obstacle à franchir dans la perception d'une langue étrangère. Quand on parle, toute séquence sonore subit des variations acoustiques selon sa place dans le discours, selon la personne qui parle, selon la situation de communication, selon l'humeur du locuteur. Le débutant en langue étrangère doit alors très rapidement reconnaître comme une même forme des réalisations qui peuvent varier considérablement entre elles. Mentalement ; il construit peu à peu le paysage sonore à cette nouvelle langue en fixant dans le temps des images variées et variables.”

L'approche paysagiste s'appuie sur les trois pôles de la parole, à savoir la perception, la production et la compréhension qui assurent la communication orale. L'objectif principal d'une telle démarche vise en fait de développer des stratégies d'orientation et des mécanismes de repérage chez les apprenants (stratégies d'écoute, mécanismes de mémorisation, stratégies de compréhension). Tout acte d'orientation est associé à des acquis antérieurs qu'il faut modifier à travers un apprentissage de type perceptuel. Donc, l'apprenant doit développer des schèmes d'interprétation de la composante sonore dans la mémoire à long terme en exploitant les propriétés articulatoires et acoustiques des faits sonores de L2. Les indices de contextualisation (faits suprasegmentaux), toutefois, jouent un rôle très important dans le renforcement de l'écoute active, une écoute orientée.

Or, l'approche paysagiste vise l'appropriation progressive des éléments qui constituent le paysage sonore d'une nouvelle langue et privilégiera ainsi les activités de perception au détriment des activités de production. Donc, le rôle de l'enseignant consiste à fournir des activités de conscientisation et varier les exercices de discrimination, d'identification et de compréhension. La compréhension orale vise à faire acquérir des stratégies d'écoute qui faciliteront la compréhension. Il s'agit de repérer ce qui est important pour l'oreille des natifs (l'oreille francophone dans notre



cas), d'entendre des voix multiples<sup>167</sup> dans le but de construire une nouvelle voix ou simplement d'enrichir sa propre voix.

Le premier objectif est d'initier les apprenants aux différentes propriétés phoniques qui caractérisent la nouvelle langue. Il serait plus utile, par exemple, de préciser pour les apprenants que l'accent en français, dans tout mot polysyllabique et tout groupe rythmique, affecte la dernière syllabe d'une durée double de celles des autres syllabes. La conscientisation des apprenants face à cette propriété d'allongement de la dernière syllabe facilitera sans doute la perception et la production des énoncés en français car c'est l'indice déterminant du découpage perceptif, considérée même comme stratégie de segmentation du flux sonore dans la terminologie de Lhote.

Selon Lhote, la perception condition de la compréhension, est le préalable à une production efficace. Il n'est donc pas suffisant pour l'auditeur d'entendre et même d'écouter, il faut qu'il comprenne et qu'il puisse surtout verbaliser ses intentions (structures mentales) en une parole tangible et intelligible à son interlocuteur. De ce fait, l'acte de la parole est un processus intégratif qui prend en charge l'état des connaissances antérieures du sujet parlant. En effet, l'intégration de nouvelles composantes phoniques génère des interconnexions entre les sons, rythme et intonation de L1 et L2 actifs dans l'interlangue de l'apprenant. Il s'agira pour l'enseignant de faire agir sur le système perceptuel, en sorte que la stratégie perceptive de l'apprenant déterminée par le système phonologique de sa première langue, soit confrontée à de nouveaux patterns phonétiques pour lui permettre de développer d'autres stratégies de compréhension. Ainsi, la simple mise en place d'un système contrastif opposant les structures de L2 avec celles de L1, toute importante qu'elle soit, reste insuffisante car l'apprenant ne sera jamais capable à partir d'elle de (re-)produire des énoncés intelligibles dans la langue L2. Ceci signifie qu'il faudrait enseigner les similitudes et les dissimilitudes de L1 et L2 dans une classe de phonétique.

C'est l'enseignement/ apprentissage de la composante phonique qui pose le plus de réels problèmes pour l'apprenant, l'enseignant et les concepteurs de méthodes d'enseignement. Lhote a associé les problèmes d'apprentissage de la composante

---

<sup>167</sup> Myers-Scotton, M. (2006) a parlé des voix multiples afin de désigner des locuteurs plurilingues qui utilisent de manière efficace les parlers à leur disposition. Elle a évoqué, dans l'introduction "multiple voices : the word from china", l'exemple de Zhao Min qui manie les langues qu'il maîtrise ; il parle anglais dans son lieu de travail, sa langue natale quand il visite sa famille à Nanjin et le Potongua (variété standard du mandarin) avec sa femme et ses collègues chinois.

phonique à la relation production-perception de la parole et a posé trois questions fondamentales:

- Suffit-il de bien entendre pour bien parler ?
- Suffit-il de bien parler pour être bien compris ?
- Suffit-il de bien comprendre pour bien s'exprimer ?

De nombreuses théories récentes ont expliqué la question des difficultés de prononciation en L2 prétendant que ces problèmes proviennent du fait que les apprenants entendent mal et le corollaire en serait l'amélioration de la perception en L2. Les tenants de la méthode articulatoire, à titre d'exemple, ont proposé un travail articulatoire qui requiert des connaissances explicites des différents mouvements articulatoires générant la production parolière grâce à "des exercices de gymnastique permettant d'associer des sensations kinesthésiques et proprioceptives aux sons produits" (Billières, 2008). Ces exercices doivent suivre une progression phonétique allant du plus simple au plus complexe, des sons isolés aux sons combinés, des syllabes allant aux mots puis aux phrases permettant l'apprenant de répéter et mémoriser les gestes articulatoires des sonorités de L2. Cependant, Lhote s'est interrogée sur les critères d'évaluation des compétences perceptives et productives des apprenants de langues étrangères en insistant sur les exercices de répétition.

“Les remarques et les observations précédentes invitent donc à réfléchir à l'activité de répétition employée si souvent en phonétique pour apprécier les capacités de perception et de production d'un individu. Bien des travaux effectués en perception de parole ont fait appel à la tâche de répétition pour juger l'aptitude à percevoir une opposition phonétique, un contraste de langues à travers un trait, l'observateur analyse les écarts qui séparent la réalisation du 'répétiteur' de celle du modèle et en induit des propriétés perceptuelles chez celui qui répète ce qu'il a entendu si l'observation porte par exemple sur la perception-production du voisement réalisé en français par des auditeurs-locuteurs allemands, canadiens ou chinois, l'aptitude que l'on veut tester est censée exprimer un aspect de la compétence de discrimination phonologique dans une langue seconde.”

L'approche paysagiste est une démarche bâtie sur une écoute active et qui revendique une analyse phonétique contrastive permettant de filtrer les propriétés spécifiques des deux systèmes phoniques co-existants et de mettre en relief les écarts. En outre, Lhote vise par sa démarche phonétique une pédagogie de l'écoute qui a pour objectif le repérage des nœuds du croisement phonique-perceptuel, d'expliquer les écarts entre les propriétés sonores des langues confrontées. Lhote a également évoqué la question d'appréciation des habiletés phonétiques. Nous nous interrogeons également

sur la manière d'évaluer les habiletés perceptives et productives des auditeurs/locuteurs apprenants une nouvelle langue. Comment évalue-t-on alors la prononciation?

## **5. L'évaluation de la prononciation:au-delà des tests de compétence orale et la nécessité d'un modèle d'évaluation**

La question de l'évaluation<sup>168</sup> des habiletés phonétiques en L2 n'a pas reçu un grand intérêt parmi les chercheurs, enseignants et élaborateurs de tests, un fait qui peut être expliqué en grande partie par la marginalisation de la prononciation en didactique des langues. Or, l'enseignement/apprentissage de la prononciation est inextricablement lié à un feedback à la fois articulatoire et perceptif qui requiert des instruments de mesure pour le qualifier et le quantifier. En effet, l'évaluation des habiletés réceptives et productives a un objectif double: impliquer, d'une part, les apprenants dans les diverses tâches d'apprentissage dans le but de renforcer leur motivation, et de juger leur progression à travers leurs rendements, d'autre part.

Les problèmes qui se posent, cependant, en évaluation de la prononciation sont en liaison avec ces questions : que doit-t-on évaluer? Faut-il viser l'intelligibilité ou l'authenticité ? Et quels en seront les critères de mesure?

L'évaluation de la prononciation dépend largement des objectifs et des contenus de l'apprentissage. Elle peut viser l'intelligibilité et par conséquent fait partie des tests de compétence orale (proficiency tests)<sup>169</sup> ou bien l'authenticité et relève ainsi des tests de performance (achievement test).

On distingue généralement deux types d'évaluation de prononciation :

- une appréciation diagnostique qui constitue un instrument de mesure déterminant le niveau de compétence de l'apprenant, centré principalement sur le jugement des capacités des apprenants à accomplir certaines tâches (screening).
- une évaluation globale des habiletés perceptives et productives qui vise particulièrement les choix didactiques appropriés au niveau de compétence atteint par les apprenants (placement). Il s'agit de juger les habiletés discriminatoires des traits segmentaux et suprasegmentaux par le biais des exercices de discrimination auditive.

---

<sup>168</sup> Bolton, S. (1991), traite la question d'évaluation des différentes compétences et sa place dans l'approche communicative.

<sup>169</sup> Jenkins, S. (2003), explique de façon concluante les différents types d'évaluation en insistant surtout sur les tests de compétence orale après une recension des recherches qui ont abordé l'évaluation de l'oral en rapport avec les aspects phonétiques de la langue.

Peu de recherches ont accordé une importance significative aux méthodes d'évaluation de la prononciation (Madsen, 1983, Hughes, 1989, Szpyra-Kozłowska et al., 2005). Deux types de test se révèlent importants en terme d'utilité. Les tests de prononciation axés sur l'impression (impression-based pronunciation testing) se veulent subjectifs car n'accordent aucune importance aux traits phonétiques de façon séparée mais plutôt visent une appréciation globale (évaluation holistique). Ces tests typiques (Cambridge English examination, à titre d'exemple) où l'on évalue l'intelligibilité sont montrés subjectifs car les objectifs des tests oraux sont de nature impressionniste comme le signalent Szpyra-Kozłowska et al., (2005): "when assessing pronunciation, examiners should try to put themselves in the position of a non EFL specialist native speaker of English and assess the amount of strain on the listener and the degree of patience an effort required to understand the candidate."

L'approche atomistique, par ailleurs, requiert un modèle détaillé dans lequel tous les aspects de la prononciation sont traités à part. Les oppositions phonémiques, les paires minimales, l'identification de la place de l'accent dans le mot et dans la phrase en constituent son contenu. Hughes (1989) opte, cependant, pour l'évaluation atomistique et atteste que les tests holistiques sont moins fiables.

Un autre point sur lequel porte l'évaluation est de base contrastive. Les tests basés sur la comparaison des systèmes phonético-phonologique de L1 et L2 peuvent servir à identifier les écarts segmentaux et suprasegmentaux et seront alors suffisants pour juger l'accent des locuteurs apprenant L2. Néanmoins, il y a des doutes quant à la pertinence de la valeur pronostique des prédictions.

Hendrich (1971) et Champagne-Muzar (1992), tous deux, ont élaboré des tests d'évaluation des habiletés phonétiques conçus pour le français. Le test de Hendrich porte sur les voyelles et les consonnes tandis que celui de Champagne-Muzar comporte les traits segmentaux et les faits prosodiques. Le travail phonétique exigé dans ces deux instruments de mesure consiste à la correspondance phonie-graphie et la discrimination auditive.

Il semble important de rappeler que l'apprentissage/acquisition des sonorités de L2 génère des modifications dans les habitudes phonétiques des apprenants. Les différents feedbacks (auditive, kinesthésique,..) seront sujets à différents jugements allant d'une correction collective à une auto-régulation (self-monitoring) où l'apprenant atteint un degré plus élevé d'autonomie.

Nous discuterons la question d'évaluation de la prononciation dans une autre partie où nous tenterons d'explicitier les critères d'évaluation dans le but de concevoir une grille d'écoute axée sur la perception et la production.

## **6. Conclusion**

La prononciation est une compétence à construire qui nécessite un travail particulier car elle est à la fois une activité physiologique/physique et mentale. Cette double nature requiert un entraînement phonétique qui tiendra compte des aspects moteurs et psychiques.

L'apprentissage/enseignement de la prononciation est déterminé par plusieurs facteurs externes. L'âge joue un rôle important dans l'appropriation du paysage sonore d'une nouvelle langue. Lorsque l'apprenant est exposé à L2 dès son jeune âge, il trouvera plus de facilités à s'approprier naturellement les sonorités de cette langue. Les adultes peuvent néanmoins parvenir à une prononciation maximale avec un accent agréable à l'écoute pour l'oreille native.

D'autres facteurs se montrent aussi déterminants: la motivation, la capacité empathique, l'utilisation des stratégies, les croyances et les représentations mentales, entre autres. Ces variables, pouvant entraver l'apprentissage/enseignement, doivent faire le centre des préoccupations. La conscientisation des apprenants de l'énorme influence de ces facteurs peut faciliter l'accomplissement de différentes tâches. Des études pilotes, des enquêtes de terrain, des questionnaires sur les stéréotypes et les motivations peuvent aboutir à des résultats satisfaisants. Dans le but de mener les apprenants à réfléchir à haute voix (la technique de la réflexion à haute voix), l'enseignant devrait s'engager dans une pratique phonétique qui prendra en considération les différences individuelles et les besoins réels des apprenants.

Les différentes théories développées dans l'acquisition de la phonologie des langues étrangères accordent une grande importance à la langue en tant que système négligeant de ce fait les facteurs d'ordre socio-psychologique. En effet, l'entraînement phonétique doit considérer l'input, le intake et le output pour pouvoir établir des instruments de mesure des habiletés phonétiques fiables et efficaces. Le succès de cet apprentissage est largement conditionné par la compréhension de tout ce qui touche à l'apprenant, ses capacités motrices, son degré d'identification et même son degré d'anxiété et d'inhibition.

Établir l'ordre des priorités (traits segmentaux/suprasegmentaux), tracer des objectifs à long terme (intelligibilité/authenticité) sont les éléments phares dans tout apprentissage/enseignement de la prononciation de la langue cible. Le rythme s'avère une partie intégrée dans la correction phonétique car apprendre à parler le français, à titre d'exemple, c'est parvenir à bouger à la française comme dit Régine Llorca.

Il est important de conjuguer les connaissances théoriques sur le système phonétique de L2 et la pratique phonétique. Les descriptions articulatoires des voyelles et des consonnes de la langue cible sont essentielles mais demeurent insuffisantes à la perception/production de ces éléments. Or, l'appropriation des sonorités de L2 requiert un travail spécifique de répétition, d'imitation constructive et de mémorisation, reflété dans divers feedbacks (articulatoire, auditif et kinesthésique). En outre, ce travail doit focaliser sur les ressemblances et les différences des langues co-existantes. Donc, une analyse contrastive de l'arabe et du français se montre indispensable dans notre travail de recherche. Elle fera l'objet du chapitre qui suit.

## DEUXIÈME CHAPITRE

*"Seul le rythme provoque le court-circuit poétique et transmet  
le cuivre en or, la parole en verbe. " (1956:11)*

**Léopold Sédar Senghor (Éthiopiennes, post-face, Paris, Seuil)**

## 0. Introduction

Ce chapitre est consacré à la comparaison des systèmes phonético-phonologiques de trois variétés: l'arabe standard, le parler d'Oran et le français. En effet, l'arabe standard correspond à une variété utilisée dans les médias et les situations formelles, le parler d'Oran correspond à une variété régionale parlée dans la partie Ouest de l'Algérie tandis que le français standard correspond à une variété non-marquée utilisée généralement dans les médias et la sphère internationale.

Nous rappelons dans un premier temps les spécificités caractéristiques de la langue arabe de façon générale dans le but de cerner son caractère consonantique. Ensuite, nous aborderons l'évolution du consonantisme arabe, de manière à ce que la description des systèmes phonologiques des trois variétés, s'inscrive dans un cadre conceptuel contrastif et non comparatif. À travers cette description systémique, nous tenterons de mettre en relief les différentes structures syllabiques, accentuelles et rythmiques marquant les trois systèmes étudiés ainsi que leurs particularités segmentales. En conclusion, nous essaierons d'en tirer les problèmes qui pourraient être rencontrés par des locuteurs arabophones algériens apprenant le français comme langue étrangère.

## 1. Quelques spécificités de la langue arabe

### 1.1 L'organisation du lexique de la langue arabe entre racine et étymon

La langue arabe appartient à la famille des langues Afro-asiatiques, appelées également Chamito-sémitiques (*figure 10*). En effet, l'arabe est rattachée à la branche du Sémitique- occidental, sous le groupe Sémitique-central (Brockelmann, 1910; Hetzron, 1976). Cette classification a été établie sur des bases principalement morphologiques.

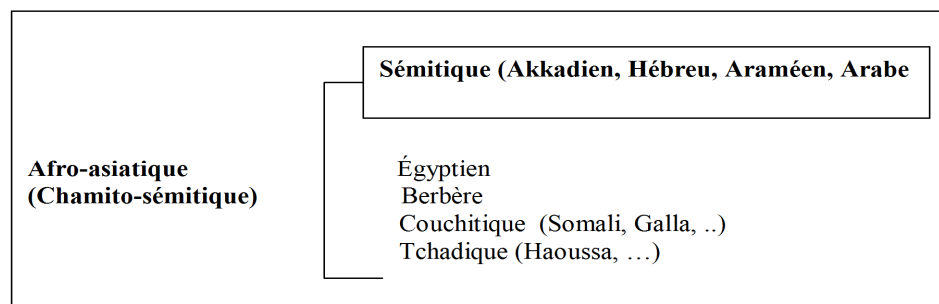


Figure 10. L'arabe dans le groupe Afro-asiatique (Chamito-sémitique) adapté de Kouloughli (2007:7)



À l'instar des langues sémitiques, l'arabe est une langue dite consonantique dans laquelle les voyelles ne sont pas porteuses de sens mais sont considérées plutôt comme outils grammaticaux aidant à la construction des mots (Versteegh, 2001; Ryding, 2005)<sup>170</sup>. En effet, l'organisation du lexique arabe a été conçue par les arabisants<sup>171</sup> comme résultante de la projection des schèmes sur les racines (illustrée par la figure 11). Selon cette théorie dite bilatéraliste, le lexique arabe repose principalement sur des racines trilitères porteuses de charge sémantique, notamment trois consonnes, et des schèmes (wazn en arabe signifiant mesure). Cantineau (1950) et Fleisch (1979)<sup>172</sup> ont souligné cette notion de trilarité en posant que tout mot régulier en arabe s'analyse en une racine trilitère indécomposable et un schème, repéré par une double relation de ce mot aux mots de même racine, d'une part, et aux mots de même forme, d'autre part. Par exemple, le mot /daʕala/ دخل connotant la notion de "enter", se compose de la racine d,ʕ,l et le schème /faʕala/ فعل. Il importe de souligner ici que le schème n'a pas de sens mais assure une fonction syntaxique<sup>173</sup> (il marque l'accompli actif pour le cas de /daʕala/).

M. Chelli<sup>174</sup> a expliqué la base métrique de la conception de la racine proposée pour analyser l'organisation du lexique arabe. Selon l'auteur, tout mot en arabe a la même forme précise qu'exhibent d'autres formes décrivant des réalités ayant des fonctions équivalentes dans une action. À titre d'exemple, le mot M (I) FT (Ā) H (clé) désigne la même réalité que d'autres formes comme: M (I) s b (Ā) h (lanterne), M (I) sm (Ā) r (clou), M (I) z (Ā) n (balance), M (I) q l (Ā) t (poêle) et M (I) c h w (Ā) t (gril). Chelli a décrit l'architecture de ces formes comme suit:

<sup>170</sup> RYDING, K. (2005), *A reference grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge, Cambridge University Press.

VERSTEEGH, K. (2001), *The Arabic language*, Edinburgh University Press.

<sup>171</sup> CANTINEAU, J. (1950), Racines et schèmes, In *Mélanges William Marçais*, Maisonneuve et Cie, Paris, 119-124.

BOHAS, G& GUILLAUME, J.P. (1984), *Études des théories des grammaires arabes, I.Morphologie et Phonologie*, Institut français de Damas, Damas.

<sup>172</sup> FLEISCH, H. (1979), *Traité de philologie arabe, I Morphologie nominale et II Pronoms, morphologie verbale, particules*, Imprimerie catholique, Beyrouth.

<sup>173</sup> Pour ample compréhension de la théorie de la racine en arabe, voir LARCHER, P. (1995), Où est montré qu'en arabe classique la racine n'a pas du sens et qu'il n'y a pas de sens à dériver d'elles, *Arabica* 42 (3), 291-314.

<sup>174</sup> CHELLI, M. (1980), *La parole arabe*, Sindbad, Paris.

“Il est facile de voir que tous ces mots désignent des objets utilisés comme outils pour réaliser diverses actions. Tous commencent par un M et comportent les mêmes mouvements qu’il faut se garder, plus que jamais, de considérer comme des voyelles. Ainsi, pour former le nom de l’instrument à l’aide duquel on effectue une action donnée, il faut, s’appuyant sur un M additif, mouvoir le mot par le (i) et le (ā) intercalés entre les consonnes de la racine qui signifie l’action dans laquelle l’objet désigné intervient comme instrument. Ce n’est pas le seul "rythme" qui permette d’obtenir le nom de l’instrument. Il arrive souvent que des "rythmes", différents mais généralement voisins, servent à constituer des mots désignant une même fonction. L’important c’est que le mot n’est pas seulement reconnaissable à sa sonorité, il l’est également à son rythme, il ne désigne pas seulement un objet, il désigne aussi par son rythme un poste précis, une fonction dans une action qui, en principe, l’englobe.” (1980:121)

Certains auteurs ont remarqué une opposition radicale entre le système de l’arabe et celui du français. Cette divergence est intimement liée à une confusion de la signification et de la désignation. Berque<sup>175</sup> (1973) énonce cette confusion en disant :

"Or, contrairement aux langues européennes, les mots arabes dérivent le plus souvent, de façon évidente, d'une racine. Maktūb, maktab, maktaba, kātib, kitāb, par exemple, sont tous construits à partir d'une racine k.t.b. "écrire", alors que le français pour désigner les mêmes objets, a recours à cinq mots sans lien les uns avec les autres: écrit, bureau, bibliothèque, secrétaire, livre. Les mots français sont tous les cinq arbitraires, les mots arabes soudés, par une transparente logique, à une racine qui seule est arbitraire. " (1973: 42).

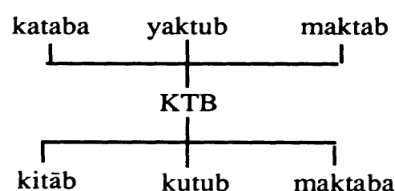


Figure 11. Schéma de dérivation de maktab/maktaba selon Halff<sup>176</sup> (197:430)

M. Chelli a explicité la différence de perception entre les locuteurs arabophones et occidentaux qui engendre une confusion de signification comme suit:

“Ce caractère de la langue arabe est difficile à comprendre pour un esprit occidental, il implique un système d’habitudes mentales totalement différent de celui auquel les occidentaux se réfèrent. Mais un esprit authentique ne peut se dispenser de l’effort qu’exige son transfert dans un autre univers spirituel, car il ne s’agit pas, simplement, d’explorer ce qui est différent, il s’agit de se donner un point de vue sur soi, de "s’apprécier", au lieu de se contenter d’apprécier à partir

<sup>175</sup> BERQUE, J. (1973), *Les arabes*, Sindbad, Paris.

<sup>176</sup> HALFF, B. (1972), Grammaire arabe: remarques sur le système des formes verbales dérivées, la syntaxe des sons de nombre, de détermination, *Langues Modernes* (4), 427-437.

de soi. Si la vigilance est le propre de l'esprit, si celui-ci, par nature, aime l'éveil et fuit l'endormissement, il suffit en somme de retrouver la spiritualité en soi-même, pour que la tâche, en dépit de sa difficulté, n'apparaisse pas désagréable : certes, les considérations qui vont suivre nous éloignent du sol de la pensée occidentale mais elle nous rapprochent des profondeurs où le langage prend racine et par là elles permettent de poursuivre le projet de se conquérir soi-même, si caractéristique de l'esprit occidental." (Chelli *ibid*: 120)

La conception traditionnelle de la structure morphologique de l'arabe qui fait la distinction entre une racine consonantique chargée de sens et un schème (constitué soit d'une voyelle, soit de la combinaison des consonnes et des voyelles) marquant une fonction syntaxique; insiste surtout sur la nature consonantique de l'arabe. En fait, Roman (1981:145) a étayé les raisons selon lesquelles les racines de base ne peuvent être que consonantiques en arabe. Selon l'auteur, toute voyelle radicale longue ne pourrait appartenir à une syllabe CVC car cette structure syllabique serait constituée de trois mores et considérée ainsi anormale. Une deuxième explication consiste à considérer qu'aucune forme constituée de syllabe VC (explosive suivie d'une implosive) ne pourrait exister en arabe, et enfin les voyelles ne peuvent prendre place dans une forme au contact d'une radicale qui serait une voyelle puisque l'arabe est une langue sans hiatus. L'auteur ajoute également que les structures syllabiques simples du type CV et CVC du protosémitique sont maintenues dans l'arabe classique.

Une nouvelle conception de la racine est proposée par McCarthy afin d'explicitier la structure morphologique de l'arabe. En effet, la langue arabe est perçue comme une langue non-concaténative et se caractérise par une racine consonantique trilitère qui exhibe des relations consonnes-consonnes directes structurant son lexique. Les auteurs de la morphologie-CV (CV morphology) (McCarthy, 1981, 1982 ; McCarthy & Prince, 1988, 1990)<sup>177</sup> ont considéré certaines catégories verbales, notamment l'aspect et la voix, comme résultantes des alternances vocaliques du schème (ou du pattern

---

<sup>177</sup> MCCARTHY, J. (1981), A prosodic theory of nonconcatenative morphology, *Linguistic Inquiry* 12(3), 373-418.

MCCARTHY, J. (1982), Prosodic templates, morphemic templates and morphemic tiers, In H. Van der Hulst & N. Smith (Eds), *The Structure of Phonological Representations*, 191-223

MCCARTHY, J & PRINCE, A. (1988), Prosodic morphology and templatic morphology, In K.E.F. KONRAD, M. EID & J. MCCARTHY (Eds), *Perspectives on Arabic Linguistics, Current Issues in Linguistic Theory*, John Benjamins, Amsterdam, 1-54.

MCCARTHY, J & PRINCE, A. (1990), Prosodic morphology and templatic morphology: papers from Second Annual Symposium on Arabic Linguistics, In M. EID, & J. MCCARTHY (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics: papers from the second symposium*, Benjamins, Amsterdam, 1-54.

vocalique). Inversement, Le français est marqué par une morphologie concaténative (linéaire) fondée sur une base flexionnelle.

Selon les tenants de la morphologie concaténative, la séparation des consonnes et des voyelles en racine de base et en patterns vocaliques permettrait d'appréhender la structure interne de la morphologie de l'arabe. Par exemple, la forme /daχalat/, schématisée dans la figure (12) montre que cette forme se compose d'une racine trilitère (d,χ,l) et un pattern vocalique a-a pour former le stem (la forme canonique /daχala/) auquel est rattaché le suffixe {-at}.

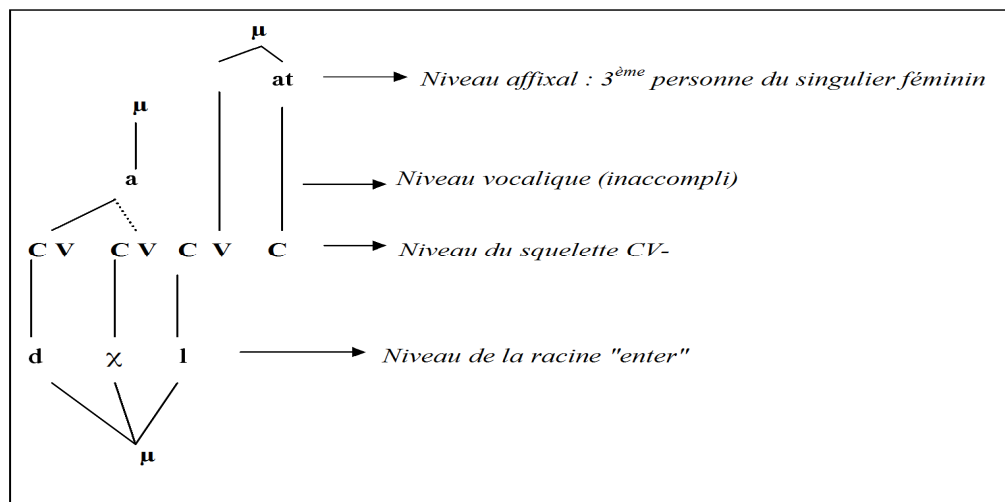


Figure 12. Représentation du mot /daχalat/ en morphologie -CV selon McCarthy (1981:383)

L'idée de la trilarité de la racine du lexique arabe a été rejetée par Bohas (1997/2000)<sup>178</sup> qui a élaboré un modèle basé sur l'étymon et la matrice. Partant de la considération que "la racine ne permet pas de rendre compte des relations phonétiques et sémantiques entre les mots, qu'elle ne permet même pas de les observer." (2000:11), Bohas accorde à l'étymon un statut particulier. De fait, c'est le radical et non la racine qui constitue la base de construction lexicale en arabe. Le radical, défini comme une séquence ordonnée de trois consonnes; comporte deux consonnes de l'étymon élargies par la réduplication de l'une d'entre elles ou par l'ajout d'une autre consonne. Par ailleurs, c'est l'aspect phonétique dans la définition de l'étymon (figure13) qui permet

<sup>178</sup> BOHAS, G. (1997), *Matrices, étymons, racines: éléments d'une théorie lexicologique du vocabulaire arabe*, Louvain: Peeters.

BOHAS, G. (2000), *Matrices et étymons: développements de la théorie*, Lausanne, Zèbre (Eds).

de mieux appréhender la structure du lexique arabe (l'étymon est une bande de traits qui constitue la matrice phonétique).<sup>179</sup>

	z	ʃ	l	n	r	k	q	ħ	ǧ	ħ	ʕ	ʔ	h
	ظ	ص	ل	ن	ر	ك	ق	خ	غ	ح	ع	ء	ه
[+/-cons]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
[+/-sonr]	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
[+/-approx]	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+
[+/-voiced]	+	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-
[+/-contin]	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+
[labial]													
[coronal]	+	+	+	+	+								
[dorsal]	+	+				+	+	+	+				
[pharyngeal]	+	+					+	+	+	+	+	+	+

	m	b	f	t̤	d̤	t	d	s	z	ʃ	ǧ	t̤	d̤
	م	ب	ف	ث	ذ	ت	د	س	ز	ش	ج	ط	ض
[+/-cons]	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[+/-sonr]	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+/-approx]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+/-voiced]	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
[+/-contin]	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-
[labial]	+	+	+										
[coronal]				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
[dorsal]												+	+
[pharyngeal]												+	+

Figure 13. La matrice des traits phonétiques des consonnes de l'arabe selon Bohas (2000:18)

La présentation de la construction lexicale en arabe peut nous permettre de réaliser les différents statuts des voyelles et des consonnes en arabe et en français. En fait, les travaux récents sur les espaces acoustique et perceptif respectifs du système vocalique du français ont montré que les voyelles se dispersent à l'extrémité de l'espace vocalique. Cela donne une certaine précision et netteté aux voyelles françaises. Donc, quel est le statut attribué aux voyelles en morphologie arabe? Quel est l'apport des études phonétiques sur la perception des voyelles arabes ? Et comment se manifestent alors les voyelles en arabe et en français?

<sup>179</sup> Mahfoudi explicite les différents modèles traitant l'architecture du lexique mental arabe et en particulier celui de l'étymon et de la matrice de Bohas dans MAHFOUDHI, A. (2007), The place of the etymon and the phonetic matrix within arabic mental lexicon, *Journal of Arabic and Islamic studies*, 74-102.

Pour mieux appréhender le statut accordé aux voyelles en langue arabe, il faudrait remonter aux études des grammairiens arabes, notamment ceux de Sibawayhi et Ibn Jinni. Dans la conception grammaticale arabe, la voyelle n'est qu'un outil supplémentaire qui sert à produire les consonnes. En effet, les grammairiens arabes décrivaient et analysaient la nature articulatoire des lettres الحروف. Les voyelles sont divisées en deux catégories : les lettres de prolongation (les voyelles longues) et les lettres de mouvement (les voyelles brèves).

En fait, la conception de Sibawayhi des voyelles est en grande partie en rapport avec le mouvement. Les lettres se produisent selon deux stades : d'abord une partie stable (la consonne) ensuite une partie en mouvement (la voyelle). Malgré le rôle second des voyelles, ce sont les voyelles qui déterminent si la lettre est en mouvement ou dans un état d'arrêt (waqf en arabe). Par ailleurs, les trois timbres vocaliques /i a u/ appelés kasra, fatha et damma en arabe s'opposent aux voyelles de prolongation qui représentent leurs correspondants longs /i:,a:,u:/.

Il est important de souligner que toutes les lettres de prolongation sont des lettres "akinésiques". Cela mène à penser que chaque lettre "kinésique" ou une lettre en mouvement comporte une partie "akinésique"(une consonne) et un mouvement engendrant une production explosive "CV". En revanche, dans une lettre "akinésique", c'est la partie sonore qui se prononce en fermeture "VC".

Selon la conception grammaticale, la voyelle est une partie intégrante de la consonne et ainsi un support facilitant la production parolière. En effet, tous les grammairiens arabes expliquent que la voyelle n'existe pas en isolation : elle est présente uniquement en appartenance de la consonne. Cette tendance explique les contraintes phonotactiques de l'arabe : les séquences V, VCV sont des suites anormales en arabe (Cantineau, 1960)<sup>180</sup>. L'arabe utilise ainsi un coup de glotte précédant ces séquences de types: \*V > ?V, VCV > ?VCV.

Chelli (1980) a explicité la différence entre voyelles et mouvement ainsi :

“Mais, pour mieux percevoir la différence entre voyelles et mouvements, décrivons la production d'un vocable comportant des voyelles et celle d'un vocable animé par des mouvements. Dans la production d'une syllabe, l'occidental opère en deux temps: le premier temps est silencieux, il dispose ses lèvres, ses dents ou bien sa langue sur son palais de la manière qui convient à la consonne qu'il vise et

---

<sup>180</sup> CANTINEAU, J. (1960), Esquisse d'une phonologie de l'arabe classique, In *Études de Linguistique Arabe, Mémoires Jean Cantineau*, Klincksieck, Paris, 165-204.

qu'il ne produit pas encore. Il construit une sorte d'obstacle matériel inerte, parfois fort savant, puisqu'il préfigure même que se sera la nuance de la voyelle qui suivra la consonne, ainsi la disposition de la langue et des lèvres pour prononcer le 'l' de lait est différente de celle réalisée pour le 'l' de palais. Le second temps est sonore, l'occidental prononce cette fois la voyelle qui suit la consonne préparée; l'air vibrant, qu'il éjecte alors, rencontre l'obstacle inerte qui lui a été opposé et le démolit dans sa poussée, c'est le bruit de la chute de cet obstacle qui lui a été opposé et il le démolit dans sa poussée, c'est le bruit de la chute de cet obstacle qui est la consonne. Ainsi, puisque le premier temps est silencieux, l'occidental commence toujours la phase sonore par la production de la voyelle, cependant, c'est la consonne que l'on entend avant car la voyelle n'explose à l'air libre qu'après avoir démolit l'obstacle qui lui a été opposé. Il y a ainsi une véritable machination: on confond le premier temps préparé et qui était silencieux avec le premier bruit et qui est en réalité second dans l'ordre de la production sonore et on a l'impression d'avoir produit les lettres dans l'ordre où elles se présentent dans l'écriture, mais en même temps on ne peut se défendre contre l'impression d'un certain détachement magique du vocable produit de la mécanique de sa production." (Chelli, op.cit : 35)

Voyelles	Mouvements
Par la voyelle l'objet sonore est séparé de l'acte qui le produit	Par le mouvement le son et l'acte sont les deux faces indissociables d'une même réalité.
Grâce à la voyelle l'objet sonore est étalé sous le regard de la conscience.	La conscience kinesthésique ne se dissocie pas de son objet, mais cet objet présente son relief vers l'extérieur; le sentiment de soi dans le vocable n'exclut pas que ce vocable ait une face extérieure tournée vers autrui;
Par la voyelle le vocable devient un signe transparent qui désigne un objet extérieur.	Le vocable mu se suffit à lui-même, il ne renvoie pas au monde, il le double d'une réalité signifiante qui lui correspond;
Par la voyelle le signe paraît avoir une existence idéelle qui sert de schéma et de modèle directeur à ses différentes reproductions.	Le vocable mu n'a pas d'existence idéelle, il est fixé non sous la forme d'un acte, mais d'une puissance qui, au lieu d'impliquer la conscience, la précède.

Tableau 2. La différence entre les voyelles et les mouvements, adapté de M. Chelli (1980:44)

Nous constatons que les consonnes et les voyelles sont attribuées des rôles distincts en langue arabe, les voyelles ne peuvent exister qu'en appartenance à des consonnes. Cette réalité suscite des questions tributaires à la perception et à la production des voyelles du français. Comment ces voyelles sont-elles perçues et même réalisées? Que se passe t-il réellement au niveau cognitif chez les apprenants arabophones du français? S'agit-il d'une superposition d'un système phonologique français à celui de l'arabe de manière séparée ou d'une interlangue fusionnant les propriétés phonétiques de deux systèmes co-existants? Quelles en seront les

répercussions des représentations phonologiques sur les performances des apprenants arabophones?

La réponse à de telles questions requiert une analyse contrastive qui nous permettrait d'identifier les différents écarts entre l'arabe et le français pour ensuite établir des tests de perception et de production.

## 1.2. L'évolution du phonétisme de la langue arabe

Les recherches sur l'évolution de la langue arabe peuvent mener à éclairer les diverses fluctuations qui ont affecté son système phonologique par rapport, d'une part ; à une langue dite protosémitique et en relation, d'autre part, à sa bifurcation en divers parlers arabes modernes, marqués par des systèmes consonantiques et vocaliques distincts.

En effet, l'arabe a été connu de son rôle de la langue la plus archaïque et de fait la plus proche du protosémitique. Néanmoins, maintes études ont montré que la langue arabe a beaucoup évolué tant sur le plan morphologique que sur le plan phonologique. Petráček<sup>181</sup> a considéré que:

“Mais en général, l'opinion courante admet que l'arabe représente un système sémitique innovateur, non seulement en morphologie, mais aussi en phonologie. Cette langue appartenait au centre des langues sémitiques. Cette appréciation se reflète aussi dans la classification des langues sémitiques, l'arabe trouve sa position parmi les langues centrales.” (1981:162)

Les travaux qui ont étudié le système phonologique arabe suivant une perspective diachronique ont accordé une attention toute particulière au consonantisme en raison peut être de la prépondérance des consonnes en langues sémitiques en général et en langue arabe en particulier. En fait, les langues sémitiques présentent des consonnes dites emphatiques desquelles l'arabe n'a conservé que quatre consonnes pharyngalisées ou vélarisées /t̤ ʕ d/ correspondantes respectivement aux sons consonantiques /tθsð/, et une occlusive uvulaire /q/ pour /k'/ (Martinet, 1953 ; Bomhard, 1995)<sup>182</sup>.

---

<sup>181</sup> PETRÁČEK, K. (1981), Le système de l'arabe dans une perspective diachronique, *Arabica* 28 (2/3), Numéro spécial double, *Études de linguistique arabe*, 162-177.

<sup>182</sup> MARTINET, A. (1953), Remarques sur le consonantisme sémitique, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 49 (1), 67-78.

BOMBARD, A. S. (1995), Historical-comparative Linguistics", *ORBIS* (37), Louvain, 3-59.



Roman (1981) a préconisé que les langues sémitiques, et plus particulièrement l'arabe, ont une tendance à utiliser une constriction pharyngale afin de distinguer les consonnes glottalisées sourdes de l'Afro-asiatique. Ces consonnes glottalisées ont, semble-t-il, perdu leur glottalisation à l'issue d'un processus de voisement, résultant une bémolisation du deuxième formant. Cela signifie que le système consonantique a évolué, influençant ainsi son organisation prosodique; comme l'indiquait A. Roman:

“La combinatoire de consonnes sur laquelle sont constituées les langues sémitiques semble être née d'un stéréotype laryngal antérieur, présémitique, caractérisé par des voyelles préglottalisées: [ʔV]. Et c'est l'instabilité des voyelles préglottalisées après consonnes sonores qui aurait produit le système syllabique ainsi conditionné phonétiquement,  $S = \{CV, CVC\}$ , qui est le système syllabique typique des langues sémitiques et que la langue arabe a conservé. Un tel système syllabique détermine une disjonction de l'ensemble des consonnes,  $\{C\}$ , et de l'ensemble des voyelles,  $\{V\}$   $S = \{CV, CVC\} \Leftrightarrow (C) \cap \{V\} = \emptyset$ . Cette disjonction, dès lors que les consonnes et les voyelles peuvent être utilisées indépendamment les une des autres, permet l'attribution systématique de tâches différentes aux consonnes et aux voyelles.” (1990:6-7)

Ce changement a fait que ces emphatiques ont perdu leur trait de consonnes éjectives, se réalisant alors comme consonnes pharyngales et pharyngalisées en arabe. Versteegh a considéré que cette évolution n'est qu'un changement secondaire en arabe (2001:20). Dans une tentative de valider cette hypothèse, l'auteur a mis en contraste les consonnes pharyngalisées ou vélarisées de l'arabe avec les consonnes glottalisées de l'Éthiopien.

La sonorité de la consonne /q/ a suscité plusieurs questions dans diverses études. Cantineau (1936, 1937, 1938)<sup>183</sup> a fait remarquer que la sonorité du qaf n'a été attestée dans aucune langue sémitique, elle est néanmoins un trait particulier à certains dialectes arabes. L'auteur a émis l'hypothèse de l'influence du substrat linguistique et donc le qaf arabe serait d'origine araméenne. Cependant, Cohen (1962)<sup>184</sup> et Martinet (1953) ne semblent pas partager ce point de vue et ont expliqué que la koinè poético-coranique de l'arabe avait au VII<sup>ème</sup> siècle un correspondant sourd du qaf. Cela peut également

---

<sup>183</sup> CANTINEAU, J. (1936), Études sur quelques parlers de nomades arabes d'orient (I), AIEO (2), 1-118. CANTINEAU, J. (1937), Les parlers arabes du département d'Alger", *Revue Africaine* (81), 703-11. CANTINEAU, J. (1938), Les parlers arabes du département de Constantine", *4<sup>ème</sup> Congrès de la Fédération des Sociétés Savantes de l'Afrique du Nord, Société Historique Algérienne* (2), 849-63.

CANTINEAU, J. (1950), Racines et schèmes, In *Mélanges William Marçais*, Maisonneuve et Cie, Paris, 119-124.

<sup>184</sup> COHEN, D. (1962), Koinè, langues communes et dialectes arabes, *Arabica* (9), 119-144.

expliquer l'existence du /q/ dans certains parlers arabes citadins modernes. Selon ces études, le qaf semble suivre le schéma évolutif suivant: k'>g > k<sup>i</sup> > q. (Martinet, 1953).

Par ailleurs, la nature du qaf en arabe ancien (consonne sourde ou sonore) a continué à être un sujet de controverses. Martinet (1953) a émis l'hypothèse indiquant soit l'origine sémitique de cette consonne, soit l'origine couchitique en raison d'une correspondance existant entre les emphatiques arabes et les éjectives éthiopiennes. Néanmoins, Ghazeli (1977)<sup>185</sup> a écarté l'explication de Martinet, prétendant une préglottalisation de l'éjective /k'>/g'/, mais s'accordait avec lui pour ce qui est de l'évolution /k'>/q/. L'auteur a posé comme postulat la disparition de l'aspiration qui sous-tendait pour certains locuteurs le voisement de cette consonne et ainsi l'émergence du /g/ dans les parlers bédouins arabes.

Roman (1987)<sup>186</sup> a pu remarquer un déséquilibre dans le système consonantique de l'arabe ancien et a expliqué ce phénomène naturel de "drift" comme suit:

“Tout système phonologique, d'abord, se développe en occupant toujours davantage, en ordonnant toujours davantage l'espace phonologique délimité par ses phonèmes extrêmes. "Ainsi se constitue un système dans lequel la part de désordre, c'est-à-dire l'entropie qui est la sienne, va se réduisant jusqu'à un certain point. Sur le même espace phonologique, l'hébreu a vingt-trois consonnes; l'arabe, vingt-huit consonnes. Néanmoins, dans chacun de ses états anciens qui ont pu être reconstitués, le système phonologique de l'arabe comprend des cases vides qui ont suscité un mouvement général vers l'avant de l'occupation de l'espace phonologique.” (1987:135)

Pour ce qui est du qaf de l'arabe, il a énoncé :

“Un seul exemple aujourd'hui, /g/ se substituant à /q/, a été reformé comme le partenaire sonore, qui manque, de /k/, dans les parlers du Sud tunisien et ailleurs. André Martinet a observé excellemment: "l'arabe classique révèle une structure qui aurait laissé attendre un affaiblissement généralisé de l'articulation consonantique: il combine en effet un accent faible et de fréquentes géminées. Or, on y trouve bien des traces d'affaiblissement, surtout dans la série sourde «à glotte ouverte" où la labiale, par exemple, s'est relâchée en [f]. Mais le système morphologico-lexical de la langue, fondé sur la permanence des racines et des schèmes, est tel qu'un laisser-aller articulatoire aurait vite eu des conséquences linguistiques trop révolutionnaires pour ne pas être stoppé.”(Roman *ibid*:136)

---

<sup>185</sup> GHAZELI, S. (1977), *Back Consonants and Backing Coarticulation in Arabic*, Ph.D. Dissertation, University of Texas, Austin.

<sup>186</sup> ROMAN, A. (1987), *Des causes de l'évolution des langues, l'exemple de l'évolution de la langue arabe*, *Arabica* (34), 129-146.

Concernant le système vocalique, il a été communément admis que l'arabe classique exhibe un système triangulaire simple comparé à celui du protosémitique. En se basant sur des correspondances établies entre le vocalisme des parlers arabes d'Asie centrale et de l'arabe classique, Cowan<sup>187</sup> a constaté que là où les parlers asiatiques ont un /ō/, comme dans les mots [kitōb], [mōt] et [ramōd], l'arabe classique oppose la voyelle /ā/. L'hypothèse émise ici révèle que le proto-arabe avait le phonème /ō/, dérivé d'un même phonème existant en protosémitique. En fait, le proto-arabe semblerait caractérisé par un système vocalique plus dense que celui attesté actuellement, un système comportant trois voyelles brèves /i,a,u/ avec cinq voyelles longues. Une autre hypothèse semblerait explicative de cet état d'évolution en l'occurrence l'influence du substrat araméen qui se manifestait surtout dans le parler syrien d'où l'évolution /ā/→/ō/.

L'idée de la densité vocalique en protoarabe se trouve justifiée dans la reconstruction du phonème /ē/ posée par Rabin<sup>188</sup>. Les données mentionnées précédemment ont mené certains auteurs, entre autres Rabin et Cowan, à confirmer que le système vocalique du proto-arabe comme celui du protosémitique comportait huit voyelles, les trois brèves /i,u,a/ et les cinq longues /ī, ū, ē, ō, ā/. Quant aux timbres, il paraît que le système protosémitique serait plus proche de celui des parlers arabes d'Orient et non pas à celui de l'arabe classique.

Ehret (1995)<sup>189</sup> a défendu également cette thèse de densité vocalique qui montrait que le proto-afroasiatique a connu cinq timbres vocaliques enrichi par une opposition de quantité. Roman (1987), lui aussi, a abordé la question des timbres vocaliques :

“Pour ce qui est des voyelles, il peut être avancé que l'organisation générale des langues sémitiques a pris son origine dans un fait phonétique qui aurait été, jadis, une caractéristique particulière du système de ses sons: la préglottalisation de ses voyelles. Cependant, une réalisation de /V/ comme [ʔV] ne semble pouvoir se maintenir après consonne sonore, [Ç], que par le moyen d'un assourdissement sur la fin de la consonne. Et, par là, elle est instable. Dans l'hypothèse présentée, lorsque [ʔV] du proto-sémitique a perdu sa préglottalisation après consonne sonore [Ç], la séquence [ÇʔV] devenant [ÇV], la séquence [ÇʔV] d'une consonne

<sup>187</sup> COWAN, W. (1960), Arabic evidence for protosemitic /awa/ and /o/, *Language* 36 (1), 60-62.

<sup>188</sup> RABIN, C. (1955), *Ancient West-Arabian*, Londres, Taylors Foreign Press.

<sup>189</sup> EHRET, C. (1995), *Reconstructing Proto-Afro-Asiatic (Proto-Afrasian): vowels, tone, consonants and vocabulary*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

sourde, [Ç], d'une voyelle préglottalisée, [ʔV], est apparue comme la séquence d'une consonne postglottalisée, [Cʔ], et d'une voyelle simple, [V]. L'ensemble des phonèmes s'est alors constitué avec des voyelles simples d'une part et, d'autre part, avec des consonnes sonores et des consonnes sourdes simples s'opposant à des consonnes sourdes postglottalisées, les consonnes emphatiques des langues sémitiques dans leur premier état." (Roman op.cit: 136)

Embarki (2008a)<sup>190</sup> a traité l'idée de l'évolution de la langue arabe en adoptant une perspective à objectif double : l'auteur visait, d'une part, la comparaison du consonantisme de l'arabe classique avec celui du protosémitique et décrivait, d'autre part ; le schéma évolutif de certaines consonnes entre l'arabe classique et l'arabe moderne. Pour se faire, une description articulatoire de quatre sons consonantiques (les deux sibilantes /s/ et /ʃ/, la latérale fricative /d/ et la consonne postalvéolaire /dʒ/) <sup>191</sup> a été présentée selon deux conceptions phonétiques différentes, celle des grammairiens arabes et celle des linguistes contemporains.

En effet, il a été posé que le protosémitique avait trois sibilantes, une médio-palatale /č/ (/tʃ/ dans la transcription adoptée dans cette recherche), une post-alvéolaire /ʃ/ et une alvéolaire /s/. Sur la base des comparaisons entre certaines langues sémitiques, Beeston<sup>192</sup> est arrivé à la conclusion que l'articulation des sibilantes 'sin' (س) et 'šin' (ش) a changé en arabe (par exemple les mots /nafʃ/ "âme", /ʔaʃara/ "dix" avaient pour correspondants en protosémitique /ʔtʃr/, /nfʃ/, respectivement). L'auteur a montré que /s/ et /ʃ/ ont donné /ʃ/ en arabe classique alors que la sibilante /tʃ/ a été maintenue pour un certain temps. Un glissement, touchant les deux sibilantes /ʃ/ et /tʃ/, s'est produit ensuite donnant lieu à /s/ et /ʃ/ en arabe classique. Cette hypothèse postulant l'existence d'une articulation postérieure des sibilantes /s/ et /ʃ/ se trouve démontrée dans plusieurs études : Cantineau (1934)<sup>193</sup>, et Cowan (1960) qui a comparé des mots provenant de l'arabe, l'hébreu, l'accadien, le syriaque, l'éthiopien et le protosémitique (illustration dans le tableau 3). Ces évidences s'accordaient sur la fait que les sibilantes ont subi l'évolution suivante: /tʃ/ > /tʃ/ > /ʃ/, /ʃ/ > /ʃ/ > /s/, /s/ > /ʃ/ > /s/.

<sup>190</sup> EMBARKI, M. (2008a), Les dialectes arabes modernes: état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique, *Arabica* (55), 583-604.

<sup>191</sup> Les représentations phonologiques des quatre sons adoptées dans Embarki en sont: /s/, /ʃ/, /ʒ/, /ɟ/.

<sup>192</sup> BEESTON, A.F.L. (1966), Arabian sibilants, *JSS* (11), 222-233.

<sup>193</sup> CANTINEAU, J. (1934), *Le dialecte de Palmyre*, Beyrouth, Institut français de Damas.

	Arabe	Hébreu	Accadien	Syriaque	Éthiopien	Protosémitique
<b>Paix</b>	[salam]	[ʃalo:m]	[ʃala:mu]	[ʃəlama]	[salam]	[ʃalam]
<b>Langue</b>	[lisam]	[laʃon]	[liʃa:nu]	[leʃʃa:na]	[lesam]	[lisam]

Tableau3. Les correspondants du /s/ de l'arabe dans d'autres langues

Un troisième phonème/graphème qui a fait l'objet des comparaisons interlinguales, c'est la latérale fricative 'dad' (ض) dont l'articulation est dentale pharyngalisée /d/ en arabe moderne selon les descriptions articulatoires des grammairiens arabes. En dépit de leur désaccord sur l'articulation de cette consonne /ɟ/ (ض) (occlusive ou constrictive), Corriente (1978)<sup>194</sup> et Al Wer (2003)<sup>195</sup> s'accordaient sur la délatéralisation de cette consonne en vue d'une occurrence /l/ ~ /d/ de façon interchangeable. Selon Corriente, /ɟ/ serait d'abord sujet d'un relâchement de l'occlusion, ce qui aurait donné une articulation proche ou identique à la consonne /d/ de l'arabe classique. Ainsi, les parlers bédouins auraient préservé cette articulation /d/ alors que les parlers citadins auraient subi les altérations suivantes: /d/ < /d/, /ð/ < /d/, et /θ/ < /t/. Inversement, l'hypothèse de Al Wer (2003) laisse penser que la fricative /ɟ/ a perdu sa nature latérale pour ensuite récupérer un mode articulatoire discontinu, d'où l'évolution en /d/ dans certains parlers arabes. Ces deux stades d'évolution de la consonne /ɟ/ seraient expliqués par l'alternance /l/~ /d/ en arabe classique et les différentes variantes contextuelles attestées dans les parlers bédouins et les parlers citadins arabes. Selon Embarki (2008), l'évidence est tirée d'un grand nombre de mots usant des variantes /l/~ /d/ en arabe moderne [laʒʒa]/[dʒʒa] "bruits confus", [ʕalaba]/[ʕaɖaba] "couper", [rakala]/[rakaɖa] "donner un coup de pied".

La consonne /dʒ/ (ج) de l'arabe classique présente aussi un exemple intéressant de l'évolution consonantique. En fait, il a été proposé que, de l'arabe ancien à l'arabe moderne, la consonne /dʒ/ aurait suivi le schéma évolutif suivant: /g/ > /j/ > /ɟ/. De ce

<sup>194</sup> CORRIENTE, F.C. (1978), "D-L" doublets in classical Arabic as evidence of delateralisation of "dad" and development of its standard reflex, *Journal of Semitic Studies* 29, 50-55.

<sup>195</sup> AL WER, E. (2003), Variability reproduced: a variationist view of the [ð]/[d] opposition in modern Arabic dialects, K. Vesteeh, M. Haak & R. de Jong (Eds), *Approaches to Arabic dialectology*, Brill academic Publishers, Amsterdam, 21-33.

fait, la palatale /j/ aurait suivi la même tendance évolutive de la sibilante /tʃ/ qui est devenue /ʃ/, mais avec la spirantisation en plus (A. Roman)<sup>196</sup>. Faber (1984)<sup>197</sup> a pu remarqué que les parlers du sémitique occidental ont maintenu la consonne /g/ du protosémitique tandis qu'en arabe moderne elle s'est substituée par la consonne /ʒ/. Cela signifie que l'évolution /g/→/ʒ/ et de même la substitution /p/→/f/ qu'ont connue plusieurs langues sémitiques, pourraient s'expliquer par le processus de spirantisation. Une autre hypothèse pose que la spirantisation se révèle dans le double processus /g/ → /x/→ /ʒ/ puisque l'arabe classique n'a pas connu la consonne /g/.

L'observation des différentes évolutions qu'a connue le consonantisme arabe (l'évolution de la latérale *qad* /ʒ/ vers une articulation dentale /d/, de l'occlusive post palatale /g/ ou /j/ vers une fricative post-alvéolaire /ʒ/, des sibilantes palatale /tʃ/ et post-alvéolaire/ʃ/ vers une alvéolaire /ʃ/ et alvéolaire /s/, respectivement) peut permettre la compréhension des différentes altérations qu'ont connues les parlers arabes. Embarki (2008b)<sup>198</sup> souligne l'importance de l'approche comparative dans la reconstitution du protoarabique:

“En tout cas, l'évolution du phonétisme arabe est d'autant plus instructive car outre le fait que seules les consonnes palatales ont été concernées par cette nouvelle structuration du système, le chemin de l'évolution s'est fait constamment vers l'avant et jamais vers l'arrière de la cavité. Si l'hypothèse de la recherche de meilleurs percepts visuels pour le décodage de la parole ne peut être écartée, l'antériorisation de ces consonnes est probablement motivée par la recherche d'un meilleur contrôle articulatoire. Au-delà du simple changement de lieu d'articulation, en passant vers une articulation dentale ou alvéolaire, ces consonnes remontent toutes d'une articulation dorsale, moins contrôlée, à une articulation vers la pointe de la langue, plus contrôlée.” (2008b:307)

L'auteur explicite son modèle qui se veut explicatif des effets de l'évolution du consonantisme arabe, en précisant que:

“La recherche de cibles articulatoires mieux contrôlées n'est pas non plus une fin en soi. La coarticulation offre une piste explicative intéressante, un segment plus

<sup>196</sup> ROMAN, A. (1977), Les zones d'articulation de la koinè arabe d'après l'enseignement d'AHlīl, *Arabica* 24(1), 58-65.

<sup>197</sup> FABER, A. (1984), Semitic sibilants in an Afro-asiatic context, *Journal of Semitic Studies* (29), 189-224.

<sup>198</sup> EMBARKI, M. (2008b), L'évolution du phonétisme arabe et la résistance coarticulatoire, *Actes des 27<sup>ème</sup> JEP (Journées d'Etudes sur la Parole)*, Avignon, 305-308.

contrôlé résistant davantage à la coarticulation. Il serait donc utile d'examiner le rôle qu'ont joué dans cette évolution les voyelles de l'AC /i u a/, qui elles n'ont pas évolué. La recherche d'un maximum de résistance coarticulatoire pour les consonnes irait de pair, peut-être serait-elle la résultante de la préservation d'un système vocalique très appauvri mais nécessairement compliant. Ce qui est déjà le cas en AM, chaque voyelle est entourée de plusieurs allophones."(ibid. Embarki : 308)

Ce que nous pourrions tirer des différentes études portées sur l'évolution du phonétisme arabe est que les voyelles ont montré plus de résistance que les consonnes. Par ailleurs, ce sont les consonnes palatales qui ont subi plus d'altérations soit celles qui ont marqué le passage du protosémitique au proto-arabe, soit celles qui ont accompagné le passage de l'arabe ancien à l'arabe moderne. Or, une approche contrastive pourrait mettre en lumière les caractéristiques phonético-phonologiques de la langue arabe et de ses différents parlers, et se situe au-delà d'un modèle comparatif qui se veut explicatif.

### 1.3 Le système graphique de l'arabe

L'écriture arabe est, de fait, une écriture phonologique (André Roman)<sup>199</sup>. Elle s'écrit de droite à gauche. Selon des études antérieures<sup>200</sup>, elle serait dérivée d'une cursive syriaque. En fait, l'arabe n'utilise que les lettres attachées contrairement aux langues gréco-latines caractérisées par une écriture syllabique. Toutefois, une autre hypothèse a été émise selon laquelle l'écriture arabe s'est développée à partir d'une écriture nabatéenne (araméenne). Les tenants de l'origine nabatéenne de l'écriture arabe (J.F. Healey<sup>201</sup>, entre autres) ont considéré quelques traits comme la continuité d'un tracé araméen vue les modifications qui ont affecté l'alphabet arabe, à savoir les ligatures entre les lettres, la formation d'une ligne de base, les diacritiques distinguant les lettres de mêmes tracés ainsi que les différentes formes contextuelles des lettres selon leur position dans le mot (initiale, médiane ou finale). Cependant, ces modifications affectant l'alphabet arabe ne récuse pas l'influence syriaque du fait

---

<sup>199</sup> ROMAN, A. (1974), Le système phonologique de l'arabe classique contemporain, *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, 18 (1), 125-130.

<sup>200</sup> Pour plus de détails sur l'origine de l'écriture arabe, voir TROUPEAU, G. (2003), Écriture et phonétique arabe, In J. LENTIN & A. LONNET (Eds), *Mélanges David Cohen*, Paris, 707-710.

<sup>201</sup> HEALAY, J.F. (2000), The early history of the Syriac script: a reassessment, *Journal of Semitic Studies* 45 (1), 55-67.

qu'elle continue d'être cursive et du fait que des consonnes existant en arabe soient inconnus du sémitique septentrional.

Par ailleurs, l'écriture arabe est une écriture consonantique puisque ses caractères ne correspondent qu'aux lettres ou plus précisément qu'aux éléments identifiés comme des consonnes. De ce fait, les voyelles longues /a:/ /u:/ /i:/ ont été identifiés en arabe comme sons complexes formés d'une séquence d'une voyelle brève حركة /fiaraka/ et d'une consonne d'allongement (حرف مد).

Or, le principe de base de l'écriture arabe est simple, à l'exception de quelques représentations orthographiques variables, les graphèmes reflètent parfaitement les lettres telles qu'elles sont prononcées à la pause<sup>202</sup>. En revanche, la graphie arabe ne note que les consonnes et les voyelles longues. Ce qui fait d'elle une graphie non vocalisée.

### 1.3.1 Éléments de base de la graphie arabe

Le tableau suivant (tableau 4) présente l'alphabet arabe indiquant les formes des caractères isolés et reliés disposées dans l'ordre où elles le sont actuellement<sup>203</sup>. En fait, la colonne "son" précise les conventions de transcription de la lettre illustrant la manière de la prononcer alors que la colonne "lettre isolé" donne la graphie de la lettre détachée. Cette dernière est suivie d'une autre colonne qui précise toutefois la manière de prononcer la lettre et non pas le phonème. De plus, la colonne "formes contextuelles" donne la graphie de chaque lettre en fonction du contexte dans lequel la lettre est située dans le mot (au début, au milieu ou à la fin). En revanche, la colonne "nom de la lettre en français" n'est qu'une translittération, une sorte d'écriture approximative de la lettre en caractère Latin, qui sert à expliciter la prononciation des lettres en arabe.

On remarque que la Hamza (ء) se place avant le Alif dans l'alphabet arabe, illustré dans le tableau ci-dessus. Elle s'utilise généralement avec le Alif soit dessus soit en dessous mais elle n'est pas toujours notée dans tous les alphabets. En fait, Alif la première lettre de l'arabe correspond à un graphème notant la voyelle longue /aa/-[a:]

<sup>202</sup> La pause est un silence, prolongé ou bref.

<sup>203</sup> Les lettres de l'alphabet arabe dont les caractères sont présentés dans le tableau ci-dessus nommée auparavant aboudjed, suivaient un ordre plus ancien préservé dans la suite de huit mots insignifiants dans le but de sa rétention: ا ب ج د هـ و ز حـ طـ يـ كـ لـ مـ نـ سـ عـ فـ قـ رـ شـ تـ ثـ خـ ذـ ظـ نـ غـ . En effet, la différence entre un alphabet et un abjad est que l'alphabet note les voyelles tandis qu'un abjad note les consonnes. De ce fait, l'abjad semble tirer son nom des trois lettres alif, bâ', djîm contrairement à l'alphabet qui tire son nom des deux premières lettres Alpha et Bêta. Pour plus de détails sur l'alphabet arabe, voir DE-SACY, Silvestre. (1904), *Grammaire arabe*, 3<sup>ème</sup> édition, Institut de Carthage, Tunis.



<sup>204</sup>. Par ailleurs, les graphèmes {i:} et {u:} servent à noter les consonnes wâw et yâ, réalisées /w/ et /j/, respectivement. Ces représentations graphiques reflètent la conception arabe des consonnes, des voyelles brèves et des voyelles longues; illustrées respectivement dans le tableau (5). En effet, /w/ et /j/ sont considérés comme consonnes d'allongement (حروف المد). Kouloughli considère les voyelles longues comme résultante de la combinaison des voyelles brèves et de consonnes d'allongement, notées par l'égalité suivante: [a:] = a + Alif, [i:] = i + yâ' et [u:] = u + wâw.

Sons	Lettre isolée	Nom de la lettre	Formes contextuelles	Nom de la lettre en français
/ʔ/	ء	همزة	ء	Hamza
/a/	ا	الف	ا ا ا ا ا	Alif
/b/	ب	باء	ب ب ب ب ب	bâ'
/t/	ت	تاء	ت ت ت ت ت	tâ'
/θ/	ث	ثاء	ث ث ث ث ث	thâ'
/dʒ/	ج	جيم	ج ج ج ج ج	gîm
/ʁ/	ح	حاء	ح ح ح ح ح	fiâ'
/x/	خ	خاء	خ خ خ خ خ	kha
/d/	د	دال	د د د د د	dâl
/ð/	ذ	ذال	ذ ذ ذ ذ ذ	dhâl
/r/	ر	راء	ر ر ر ر ر	râ'
/z/	ز	زاي	ز ز ز ز ز	zây
/s/	س	سين	س س س س س	sîn
/ʃ/	ش	شين	ش ش ش ش ش	šin
/s/	ص	صاد	ص ص ص ص ص	sâd
/d/	ض	ضاد	ض ض ض ض ض	dâd
/t/	ط	طاء	ط ط ط ط ط	tâ'
/d/	ظ	ظاء	ظ ظ ظ ظ ظ	dâ'
/ʕ/	ع	عين	ع ع ع ع ع	'ayn
/x/	غ	غين	غ غ غ غ غ	ghayn
/f/	ف	فاء	ف ف ف ف ف	fâ'
/q/	ق	قاف	ق ق ق ق ق	qâf
/k/	ك	كاف	ك ك ك ك ك	kâf
/l/	ل	لام	ل ل ل ل ل	lâm
/m/	م	ميم	م م م م م	mîm
/n/	ن	نون	ن ن ن ن ن	nûn
/h/	ه	هاء	ه ه ه ه ه	hâ'
/w/ / /u: /	و	واو	و و و و و	wâw
/j/ /i: /	ي	ياء	ي ي ي ي ي	yâ'

Tableau 4. Les graphèmes consonnes de l'arabe

Voyelle	Lettres isolée	Formes contextuelles	Nom de lettre en arabe	Nom de lettre en français
/a:/	ا	ا ا	ألف	Alif
/i:/	ي	ي ي	ياء	yâ'
/u:/	و	و و	واو	wâw

Tableau 5. Les graphèmes voyelles longues de l'arabe

<sup>204</sup> La représentation phonologique des voyelles serait /VV/ et leur représentation phonétique serait [V:].

Outre, le Alif se manifeste en deux autres formes : une forme suscrite et une forme dite brève ou abrégée (*maqṣūra*), en arabe (الألف المقصورة). Le Alif suscrit est un alif graphiquement réduit pour pouvoir être surimposé, sans le modifier comme dans le verbe /bada:/ "il semble" (بدأ) tandis le Alif abrégé est noté par un graphème ى, un yâ' sans points qui se trouve toujours en final, comme l'illustre le mot /jata:ma/ "orphelins" (يتامى).

La ta' marbuta (ta' liée) en arabe تاء مربوطة, autre graphème dénué de valeur phonétique, se trouve toujours en fin de mot. La ta' liée se prononce comme un ha final avec deux points dessus (ة). Pour ce qui est de la graphie finale de /t/ du suffixe {-at} comme, forme isolée dans le mot /ʔiʕa:da/ (إعادة) "répétition", ou, forme reliée : /ʔidza:bata/ (إجابة) "réponse", le /t/ était réalisé à la pause comme un souffle [h], une trace d'une ancienne articulation soufflée [th] attesté au VIII<sup>ème</sup> siècle.

### 1.3.2 Les signes diacritiques

Ce sont le sukûn, le waṣla, le madda, le shadda et le tanwîn. Le sukûn est considéré comme un signe vocalique; le waṣla et le madda comme signes syllabiques, le shadda et le tanwîn comme des signes consonantiques.

Le sukûn se figure comme un petit cercle ° qui se met au-dessus des lettres terminant les syllabes. Il indique que la consonne n'est pas suivie de voyelle. En fait, le terme 'sukûn' signifie littéralement "quiescence" et note l'absence de /a/, de /i/ et de /u/. Il a été désigné comme "voyelle zéro" ou tout simplement "marque d'implosion" puisqu'il marque un arrêt où le locuteur s'arrête de prononcer. Par exemple, (أرنب) /ʔarnab/ "un lapin", (كتاب) /kita:b/ "un livre".

Le wasla : le signe orthographique وصلة qui se figure ainsi (̣) s'écrit sur un "alif orthographique" qui est le support d'un hamza amuï, généralement prothétique<sup>205</sup> et donc en début de mot. Il indique que ce Alif doit s'élider en prononciation et que la consonne qui le suit s'unit avec la dernière lettre du mot précédent. Par exemple القمر و السماء /ʔalqamar wassamaʔ/ (la lune et le ciel) pour /ʔalqamar wa ʔassama:ʔ/.

<sup>205</sup> Prothétique ou prosthétique: syllabe d'appui permettant de rendre prononçable un mot commençant par deux consonnes.

Le signe madda réalisé ( ) se place seulement sur un alif. Il note la syllabe /ʔa :/ située généralement dans une position initiale et médiane. Par exemple, آية /ʔa:ja/ "miracle", قرآن /qurʔa:n/ "Coran".

Le Shadda (شدة) ou tachdîd (تشديد) noté ( ̣ ), placé généralement au-dessus des graphèmes consonnes, signifie renforcement, redoublement. Il note l'allongement d'une consonne qui est perçu comme une séquence de deux consonnes identiques CC, l'une "quiescente, implusive" et l'autre "mue, explosive" (Roman, 1974). Ainsi, le mot جَدّ /dʒadd/ "grand père" s'écrit avec un seul /d/ surmonté avec un shadda. Il est à noter que le shadda est important en arabe et que son omission dans l'arabe usuelle engendre des ambiguïtés sémantiques. À titre d'exemple, deux verbes différents comme /kataba/ كتب (il a écrit) et /kattaba/ كَتَّب (il a fait écrire) sont parfois réalisés en une seule forme confondue كَتب.

Le tanwîn ou nounation est un signe consonantique mais la consonne qu'il note est un morphème<sup>206</sup>. Autrement dit, les suffixes {+an}, {+un}, {+in} ne sont pas notés par un graphème consonne /n/. Le tanwîn est donc transcrit par le redoublement de la voyelle finale raboutée aux formes comme l'illustrent les exemples suivants : /bintun/ > /bint/=une fille (forme pausale du nominatif), /bintin/ > /bint/=une fille (forme pausale du génitif), /bintan/ > /bint/ = une fille (forme pausale du nominatif).

Kouloughli explicite mieux la notion de nounation et la définit ainsi:

"Le terme tanwîn est en arabe le nom verbal associé au verbe nawwana, littéralement "ajouter une lettre nûn, nouer, et il est donc assez bien rendu par le terme de "nounation" qui le traduit souvent chez les arabisants de langue française. Dans le métalangage grammatical arabe, il désigne, plutôt que le processus même de nounation", son résultat, à savoir le morphème suffixal /+n/ dont la majorité des noms sont en principe dotés s'ils ne sont ni précédés de l'article défini / (a)l +/ ni spécifiés par un complément de nom en état d'annexion (iqâfa)." (2007:94)

---

<sup>206</sup>Kouloughli traite de la valeur de la nounation dans un article récent qui se résume comme suit : "Le *tanwîn* est fondamentalement la marque d'une opération d'extraction dont les modalités particulières, et donc l'interprétation, dépendent de la nature de l'unité lexicale sur laquelle porte ce marqueur. Lorsqu'il s'applique à une notion nominale discrète il construit une instance de l'entité à laquelle réfère cette notion et qui sera donc interprétée comme un individu (ou un groupe d'individus si la base nominale est pluralisée). Lorsqu'il s'applique à une notion nominale dense il construit un prélèvement sur l'entité à laquelle réfère cette notion, qui sera interprétée comme "une partie". Enfin, lorsqu'il s'applique à une notion nominale compacte il construit une instance intensionnelle de l'entité à laquelle réfère cette notion, instance qui sera interprétée comme une propriété ou un faisceau de propriétés." (2007: 130-131)

Comme nous le remarquons, la graphie qui note les suffixes casuels consiste en une réduplication ou simplement redoublement de la voyelle casuelle marquant une séquence /Vn/, représentée dans le tableau (6):

Suffixe	Graphie
+ an	◌َ
+ un	◌ُ
+ in	◌ِ

Tableau 6. Les graphèmes tanwîn en arabe

Voyelle	Graphème	Nom du graphème en français	Nom du graphème en arabe
/a/	◌َ	<i>fatha</i>	الفَتْحة
/u/	◌ُ	<i>damma</i>	الضَمَّة
/i/	◌ِ	<i>kasra</i>	الكَسْرَة

Tableau 7. Les graphèmes voyelles brèves de l'arabe

Toutes les représentations graphiques mentionnées précédemment sont en grande partie des signes diacritiques non vocalisés. Cependant, d'autres graphèmes sont fondamentalement vocalisés. Dans une conception occidentale de l'écriture, les voyelles et les consonnes ont le même statut. Dans le mot "mer", par exemple, la syllabe fermée est constituée de trois lettres m, e et r. Dans une conception arabe, seules les consonnes sont toutefois réalisées comme lettres auxquelles d'autres signes diacritiques viennent surajouter. Donc, les consonnes (ب) /b/, (م) /m/ et (ع) /ʕ/ des premières syllabes graphiques dans بحر /bafir/ "mer", مهر /mühr/ "poulain" et عجل /ʕidʒl/ "veau" servent de support aux voyelles fatha, damma, kasra. Elles s'écrivent بَ, مَ, عَ.

Nous constatons alors que le système graphique de l'arabe est en parfaite correspondance avec le système phonologique. En effet, le système d'écriture arabe est très simple comparé à celui du français dont la correspondance phonie-graphie est marquée de maintes irrégularités. Outre, cette variation orthographique pose de véritables problèmes aux apprenants arabophones en raison des différences au niveau des représentations phonologiques des voyelles et des consonnes et des représentations graphiques.

### 1.5 Classification des parlers arabes: d'une typologie linguistique vers une typologie rythmique

La situation linguistique arabe est décrite comme complexe en raison de la variabilité qui caractérise les parlers arabes. Cette description de la variation linguistique arabe qui concerne tous les niveaux de langue (phonético-phonologique, morphologique et lexical) tient compte de l'inter-compréhensibilité et/ou inter-intelligibilité. En fait, les parlers arabes se placent sur un continuum variant des parlers maghrébins aux parlers orientaux. Un nombre d'études a été dirigé vers la classification des différents dialectes arabes mais aucune étude n'a pu établir des isoglosses claires et précises capables de tracer les différentes frontières sociolinguistiques. En effet, les critères de classification variaient d'un courant à un autre.

Les études sur la discrimination des variétés arabes sont nombreuses<sup>207</sup> mais ce qui nous intéresse à ce niveau, c'est plutôt les tendances actuelles qui tendent à établir de nouveaux critères de classification en l'occurrence les indices sociolinguistiques et rythmiques.

Il est important de rappeler que les études dialectologiques traditionnelles postulaient l'existence d'une origine commune, une Koinè<sup>208</sup> unifiant les parlers citadins sous un parler standard englobant les propriétés linguistiques convergentes. Néanmoins, les divergences entre les parlers arabes modernes en constituent les traits saillants dans les diverses classifications basées sur des faits géographique et sociolinguistiques.

La classification géographique divise les parlers arabes modernes en cinq zones : 1. les dialectes de la péninsule arabique, 2. les dialectes mésopotamiens, 3. les dialectes levantins, 4. les dialectes égyptiens, 5. les dialectes maghrébins. Cette typologie n'a pas reçu de consensus, elle peut néanmoins se réduire en un découpage géographique qui ne

---

<sup>207</sup> La littérature est abondante pour ne citer que quelques travaux voici une liste des recherches sur ce sujet : W. Marçais (1902), Cantineau (1936), (1937), (1938), Ingham (1971), Fleisch (1974), Owens (1993), Miller et al. (2007).

<sup>208</sup>D. Cohen (1962) parle de deux Koinè, une koinè poético-coranique et une koiné à l'origine des dialectes modernes : "Mais entre la koinè dans laquelle semblent avoir été écrits la poésie ancienne et le Coran et la "koinè arabe" définie comme langue commune parlée dont procèderaient les dialectes. " (1962 :119).

Pour plus de détails sur la koiné arabe voir: FERGUSSON, C.A. (1959), *The Arabic koine, Language* (35), 616-130.

reflète aucunement la diversité linguistique arabe ; comme l'explique Versteegh (1997)<sup>209</sup> : “La classification usuelle des dialectes arabes fait la distinction entre cinq groupes [...] Ce n'est pas clair sur quels critères la classification actuelle se base. Dans certains cas, des facteurs purement géographiques pourraient influencer la classification (ex. la péninsule arabe).” (*traduction*)

En revanche, les traits phonologiques s'avèrent déterminants dans une typologie sociolinguistique. C'est la réalisation de quatre phonèmes consonantiques<sup>210</sup> (les interdentes /t/, /d/, /θ/<sup>211</sup> et l'occlusive uvulaire sourde /q/) et la structuration du système vocalique qui ont permis la distinction entre les parlers bédouins des parlers citadins. Embarki (2008a) focalise sur les valeurs articulatoires des quatre consonnes et l'organisation du système vocalique dans le but d'établir les unités phonologiques discriminant les différents parlers arabes. Cette classification tient compte des considérations géographiques divisant les parlers arabes en cinq zones. Le tableau suivant en présente ces réalisations phonétiques:

Division géographique/ sociologique	Arabique	Mésopotamien	Levantin	Egyptien	Maghrébin
bédouins nomades	dz-dʒ, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	dʒ, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	k, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	g, s, z, z <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, e, o, a	g, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, a:, i, u, a, ə
bédouins sédentaires	dʒ-g, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	g, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	k <sup>ʕ</sup> -g, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	k, s, z, z <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, e, o, a	g, t, d, d <sup>ʕ</sup> , i:, u:, a:, i, u, a, ə
citadins	dʒ-g, θ, ð, ð <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	q, t, d, d <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	ʔ, t-s, d-z, d <sup>ʕ</sup> - z <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, a	ʔ, s, z, z <sup>ʕ</sup> , i:, u:, e:, o:, a:, i, u, e, o, a	q, t, d, d <sup>ʕ</sup> , i:, u:, a:, i, u, a, ə

Tableau 8. Réalisations de l'occlusive uvulaire /q/, des interdentes fricatives /t/, /d/, /d/ et organisation du système vocalique en fonction des divisions géo-sociologiques selon la littérature d'après Embarki (2008a:592)

<sup>209</sup> Versteegh énonce que: "The usual classification of the Arabic dialects distinguishes the following five groups [...] It is not always clear on what criteria this current classification is based. In some cases, purely geographical factors may have influenced the classification (e.g., the Arabian Peninsula)." (1997:145)

<sup>210</sup> TAINE-CHEIKH, C. (1999), Deux macro-discriminants de la dialectologie arabe (la réalisation du qaf et des interdentes), *MAS-GELLAS* (9), 11-50.

<sup>211</sup> Les sons consonantiques /t/, /d/, /θ/ sont représentés respectivement /t/, /d/, /d/ dans Embarki (2008a).

Cette typologie, comme le montre le tableau précédent, permet de remarquer que les parlers maghrébins se caractérisent par un système vocalique simple (il comporte que trois voyelles longues) comparé à celui des autres parlers de zones différentes qui exhibent cinq voyelles longues. De plus, les consonnes interdentes et l'occlusive uvulaire semblent avoir différentes réalisations dans chaque groupe de variétés. Selon Taine-Cheikh (1999), ces consonnes emblématiques sont plutôt pertinentes du seul point de vue historico-sociologique tandis que l'organisation des systèmes vocaliques peut conduire à une typologie géographique plus stable.

Embarki (2008) a souligné que le système vocalique semble enrichi de timbres intermédiaires en Orient alors qu'au Maghreb il en existe, semble-t-il, que trois voyelles cardinales plus le schwa. Une distinction paraît ainsi pertinente entre parlers orientaux et parlers Maghrébins. L'une des explications proposées pour expliciter cette classification relève de l'influence des substrats linguistiques, le substrat sémitique en Orient et le substrat berbère au Maghreb. Par ailleurs, les voyelles /ē/ et /ō/ qui ont persisté dans les parlers orientaux modernes montrent une certaine continuité entre ce que Owens<sup>212</sup> appelait "l'arabe pré-diasporique" (prediasporic arabic) et les parlers arabes modernes. Cette hypothèse ne semble pas corroborer l'idée considérant l'arabe classique comme origine des dialectes arabes (Fergusson, 1959).

L'hypothèse de l'influence du substrat a été proposée afin d'expliquer l'évolution des interdentes et l'uvulaire sourde. En effet, il a été montré que le substrat acadien, arabe ancien, araméen, copte et berbère exerçait une influence considérable sur les parlers arabes.

Des observations sur les divergences marquant les systèmes vocaliques et les structures syllabiques des parlers arabes mettent en relief l'insuffisance d'une classification essentiellement sociolinguistique puisque "les traits phonologiques emblématiques de la classification dialectale ne produisent pas de distinctions nettes, ni horizontales entre les différentes régions, ni verticales entre les variétés sociologiques." (Embarki op.cit :596)

De nouvelles perspectives visant également l'élaboration d'une typologie dialectale ont été attestées. Des remarques sur les systèmes vocaliques et les structures

---

<sup>212</sup> OWENS, J. (2006), *A linguistic history of Arabic*, Oxford, OUP.

syllabiques ont conduit à des recherches inter-dialectales plus avancées. En effet, il a été observé que "le vocalisme bref se réduit de façon croissante d'Est en Ouest" (Ph. Marçais, 1977)<sup>213</sup> aboutissant à des réalisations ultra-brèves des voyelles (le cas des parlers marocains) et que les structures syllabiques ont été sujets à de multiples modifications conférant aux parlers arabes différents rythmes. Cette nouvelle conception de la variation syllabique offre ainsi une meilleure compréhension de la discrimination dialectale, comparée à la conception dialectologique de ces faits; basée sur un binarisme (q dialects/ g dialects)<sup>214</sup>.

Les premières études portées sur les systèmes vocaliques arabes n'adoptaient pas une démarche comparative mais insistaient beaucoup plus sur la durée vocalique en arabe et les valeurs formantiques des voyelles, excepté quelques travaux (Ghazeli, 1979 ; Jomaa, 1994). En effet, El-Ani (1970) a étudié la réalisation des voyelles de l'arabe standard par des locuteurs irakiens (neuf locuteurs et une locutrice). Les performances de ces locuteurs à l'issue de cette tâche de production ont conduit à la conclusion que le système vocalique de l'arabe standard et de l'arabe dialectal sont identiques comportant trois voyelles brèves avec leurs correspondants longs sans distinction de timbre mais avec une durée deux fois plus longues pour les voyelles longues par rapport aux voyelles brèves.

Cependant, Ghazeli a conduit la première étude trans-dialectale auprès de douze locuteurs représentant six dialectes arabes, deux par dialecte (l'arabe algérien, tunisien, libyen, égyptien, jordanien et iraquien). L'étude avait pour objectif de décrire les effets de la durée vocalique sur les valeurs formantiques des voyelles. L'auteur a avancé l'hypothèse selon laquelle le système vocalique de l'arabe ne comporte pas trois timbres vocaliques avec une opposition de durée mais d'un système à trois voyelles longues et un autre à trois voyelles brèves. Cela signifie que les voyelles brèves diffèrent des voyelles longues en durée et en timbre vocalique. Par ailleurs, Ghazeli a étudié les effets coarticulatoires des consonnes pharyngalisées sur les voyelles. Les résultats obtenus ont permis de constater que la différenciation des timbres entre l'arabe standard et l'arabe dialectal se trouvent au niveau phonétique et non phonologique.

---

<sup>213</sup> MARÇAIS, Ph. (1977), *Esquisse grammaticale de l'arabe maghrébin*, Adrien Maisonneuve, Paris.

<sup>214</sup> H. Blanc (1964) parle de "qətl̩ vs. gəl̩ət dialects", d'autres parlent de "*gahawa syndrome*".



Barkat (2000), elle aussi, a effectué une étude trans-dialectale sur les systèmes vocaliques. L'auteure a établi une typologie des indices acoustiques permettant l'identification automatique des différents dialectes arabes. Vingt-quatre locuteurs (12 hommes/12 femmes) appartenants à six dialectes arabes représentant les variétés du Maghreb et celles du Moyen-Orient (l'arabe marocain, algérien, tunisien, jordanien, libanais et syrien) ont été demandés de produire le texte "la bise et le soleil". L'auteur a comparé les réalisations phonétiques de 1500 voyelles et a établi une typologie dialectale fondée sur l'opposition : parlers maghrébins et parlers orientaux. Les résultats de cette étude ont montré que l'espace vocalique des parlers maghrébins est plus centralisé que celui des parlers orientaux, avec une différence de durée entre voyelles brèves et longues :

- Le dialecte algérien d'Alger, avec cinq timbres vocaliques (six voyelles): /i ə æ æ: a: u: /
- Le dialecte marocain de Casablanca, avec quatre timbres vocaliques (cinq voyelles): /i ə a: u u: /.
- Le dialecte Tunisien de Tunis avec cinq timbres vocaliques en opposition de durée (neuf voyelles): /i i: ə ə: æ æ: a a: u u: /.
- Le dialecte jordanien d'Irbid, avec cinq timbres vocaliques (huit voyelles) : /i i: e: a a: o: u u: / (les deux voyelles /a:u:/ représentent les anciennes diphtongues /aj aw/ qui sont soit réduites, soit maintenues dans certains mots).
- Le dialecte libanais de Beyrouth, avec cinq timbres vocaliques (six voyelles et deux diphtongues): /i: e e: a o u: aj aw /.
- Le dialecte syrien de Damas, avec cinq timbres vocaliques (huit voyelles): /i i: e: a a: o u u: /.

Al-Tamimi<sup>215</sup> (2007) confirme cette idée d'un système vocalique plus centralisé caractérisant les parlers maghrébins en fonction des résultats obtenus d'une étude sur les espaces acoustique et perceptif de l'arabe marocain et l'arabe jordanien. L'espace vocalique paraît plus centralisé en arabe marocain qu'en arabe jordanien.

D'autres études consacrées à la classification des parlers arabes ont souligné la pertinence des structures prosodique dans la discrimination dialectale. Certains aspects comme les structures syllabiques et rythmiques ont fait l'objet d'une recherche effectuée par Hamdi (2007)<sup>216</sup>. L'auteur a montré que le poids syllabique est différent

<sup>215</sup> Al-Tamimi, J. (2007), Indices dynamiques et perception des voyelles : étude translinguistique en arabe dialectal et en français, thèse de Doctorat d'université, Université Lumière, Lyon 2.

<sup>216</sup> HAMDI, R. (2007), La variation rythmique dans les dialectes arabes, Thèse de Doctorat, Université de Lumière Lyon et l'Université 7 novembre, Carthage Tunisie.

dans les dialectes<sup>217</sup> étudiés en raison du nombre des consonnes impliquées et la quantité de la voyelle qui en constitue le noyau. Le parler marocain montre une préférence pour les syllabes lourdes et une prépondérance des voyelles brèves, le parler libanais privilégie les syllabes légères et ouvertes avec des voyelles longues tandis que le parler tunisien se caractérise par une tendance intermédiaire. Un autre résultat émergeant de cette étude consiste à considérer que les intervalles vocaliques soient plus réduits dans les parlers maghrébins que dans les parlers orientaux, comme le montre la figure (14) (parlers marocains et algériens 33%, tunisien 35%, égyptien 37%, libanais 42% et jordanien 41%). Ce fait a mené Hamdi à poser l'existence d'une zone intermédiaire entre les extrêmes du continuum allant des parlers maghrébins vers les parlers orientaux, une zone comportant les parlers tunisien et égyptien.

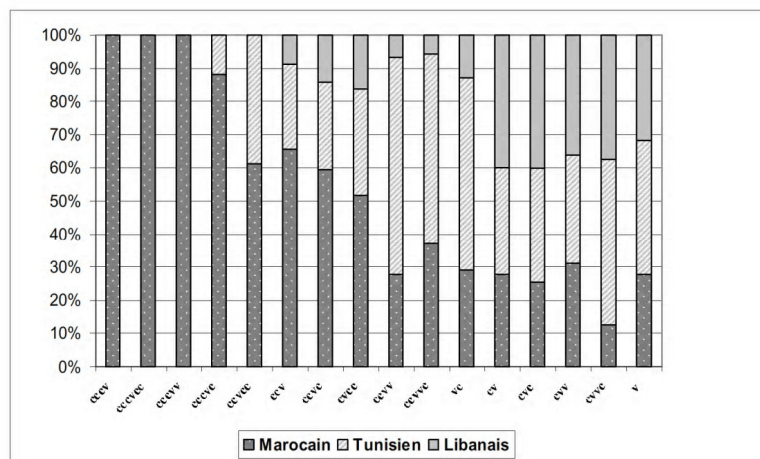


Figure 14. Répartition des structures syllabiques dans trois parlers arabes d'après Hamdi (2007:298)

Les résultats réalisés dans l'étude de Hamdi concernant les différences entre les parlers arabes au niveau des structures syllabiques confirment le constat de Mahfoudhi (2005). L'auteur a analysé particulièrement la distribution des syllabes complexes CVCC, CVVC et CCVC dans trois dialectes, à savoir le parler tunisien, le parler du Caire et le parler de la Mecque. Le parler tunisien s'avère favoriser la séquence CCVC tandis que les structures CVVC et CVCC exhibent différentes distributions: elles se situent en

<sup>217</sup> D'autres études ont focalisé sur les structures syllabiques comme trait discriminant. Kiparsky (2003), à titre d'exemple, a proposé une classification dialectale basée sur trois groupes : 1. des VC-dialects, 2. des C-dialects, et 3. des CV-dialects

KIPARSKY, P. (2003), Syllables and Moras in Arabic, In C. FRÉRY & R. VAN DE VIJVER (Eds), *The Syllable in Optimality Theory*, Cambridge University Press, 147-183.

position finale dans le parler du Caire et celui de la Mecque, et en position médiane et finale dans le parler tunisien.

D'autres traits ont été proposés afin d'établir une typologie dialectale arabe. Embarki et al. (2006)<sup>218</sup> ont conduit une étude auprès de seize locuteurs représentant quatre de cinq groupes de dialectes, excepté le parler égyptien. L'auteur avait pour but de démontrer l'effet de la coarticulation sur les voyelles adjacentes aux consonnes pharyngalisées. Les résultats ont montré que des coefficients de coarticulation (équation de locus) marquant le passage d'une consonne à une voyelle dans un contexte pharyngalisé et non-pharyngalisé, ne permettent pas la mise en relief des quatre groupes. En effet, les locuteurs maghrébins présentent des équations de locus divergentes des autres locuteurs. La dichotomie parlers maghrébins vs. parlers orientaux demeure significative.

Au niveau rythmique, Grabe et al.<sup>219</sup> (1999) préconisent que les langues accentuelles montrent plus de variabilité vocalique que les parlers syllabiques : "stress-timed languages such as English exhibit more vocalic variability than syllable-timed languages such as French." (1999:10). Donc, la variabilité vocalique caractérisant les langues dites accentuelles a été considérée comme un indice de discrimination entre les parlers arabes dans l'étude de Hamdi (2007). Dans une première phase, il a été montré que les voyelles longues et brèves des parlers maghrébins ont une durée moindre que leurs correspondantes dans les parlers orientaux. De plus, le contraste entre les voyelles brèves et longues dans les parlers orientaux peut être similaire au contraste entre le schwa et les voyelles longues dans les parlers maghrébins.

Dans une deuxième phase, trois langues (français, anglais et catalan) ont été comparées avec des parlers arabes (figure 15). Cette figure montre des divergences entre les parlers arabes en rapport notamment avec la variabilité et la réduction vocalique. Le français se situe à l'extrême, l'anglais et le catalan se situent dans une position intermédiaire. L'auteur a constaté que les langues accentuelles (anglais et arabe) n'ont pas forcément les mêmes degrés de variabilité vocalique. En revanche, le français est significativement différent des parlers maghrébins et de fait proche des

---

<sup>218</sup> EMBARKI, M, YEOU, M., GUILLEMINOT, Ch & YEOU, M (2006), Équation de locus comme indice de distinction consonantique pharyngalisé vs non pharyngalisé en arabe, *Actes des 26<sup>ème</sup> Journées d'études sur la parole*, 155-158.

<sup>219</sup> GRABE, E, POST, B & WATSON, I. (1999), The acquisition of rhythm in English and French, *Proceedings of the Intonational Congress of Phonetic Sciences, San Francisco (2)*, 1201-1204.

parlers orientaux. L'auteur a conclu que les parlers maghrébins exhibent des schémas rythmiques similaires à ceux de l'anglais alors que le rythme des parlers orientaux ressemble en grande partie au rythme français.

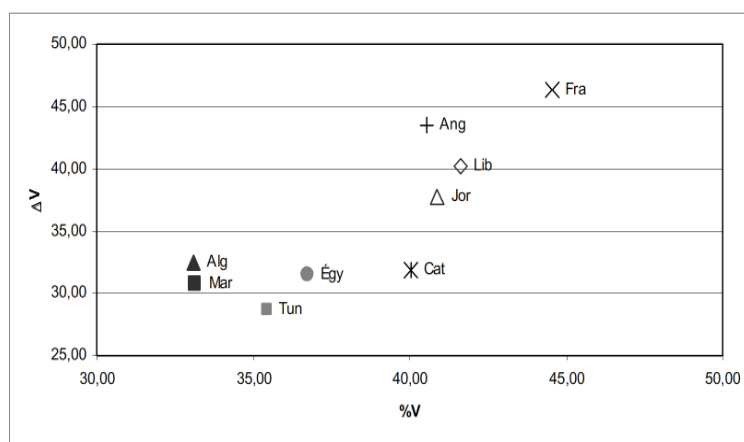


Figure 15. Distribution des parlers arabes et d'autres langues (le français, l'anglais et le catalan) d'après Hamdi (2007:258)

Nous constatons que la comparaison des espaces vocaliques des différents parlers arabes se veut pertinente car elle a permis d'opposer les parlers maghrébins aux parlers orientaux. Cependant, d'autres traits s'avèrent plus pertinents puisqu'ils révèlent l'organisation de la composante prosodique des parlers arabes comportant structures syllabiques et schémas rythmiques. Ces indices de discrimination dialectale de type suprasegmental ont apporté de meilleurs résultats. Des critères comme la variabilité vocalique, la quantité consonantique et la réduction vocalique ne font que renforcer la typologie distinguant parlers maghrébins des parlers orientaux. Or, nous adopterons cette dernière dichotomie dans cette recherche.

## 2. Analyse contrastive: le système phonético-phoologique de l'arabe standard, l'arabe algérien et le français standard

### 2.1 Le système phonologique/phonétique de l'arabe standard

Avant de décrire le système phonologique de l'arabe standard, il serait intéressant de décrire les différences conceptuelles autour de cette variété ainsi que les soubassements sociolinguistiques. Notre objectif n'étant pas la discussion des différents modèles théoriques, nous nous intéressons toutefois à la catégorisation des différentes variétés constituant la langue arabe.

La situation linguistique arabe a été toujours décrite de complexe. Les différentes recherches dans ce domaine ont montré l'existence de deux variétés : l'une dite

classique ou littéraire, et l'autre dite dialectale englobant les différentes formes régionales. En fait, William Marçais (1930) était le premier à utiliser le terme de "diglossie" pour décrire cette situation particulière. Le terme réfère spécifiquement à la co-existence de deux variétés dont le domaine d'usage est différent. Ferguson (1959) a développé, par la suite, la notion de diglossie pour référer à des situations où maintes variétés de statut bas (low variety) coexistent avec une variété prestigieuse (standard) de statut haut (high variety). Ainsi, la diglossie apparaît comme phénomène sociétal où plusieurs variétés coexistent, le plus souvent de façon conflictuelle. En outre, cette situation a suscité d'autres recherches (Blanc, 1964 ; Mieseles, 1980 ; A.S. Kaye, 1994, Amer et al. (2011), entre autres) qui ont proposé différentes formes de la langue arabe : l'arabe classique ou l'arabe du Coran, l'arabe standard moderne appelé également l'arabe littéraire, la langue des médias, de la littérature moderne et du discours formel (Garmadi, 1968), l'arabe médian, une variété simplifiée de l'arabe standard (Ennaji & Sadiqi, 1994), et l'arabe dialectal qui comporte les différentes variétés régionales.

Nous remarquons que la description des différentes variétés de l'arabe montre que ces dernières ne sont que des registres de langue puisqu'elles reflètent l'évolution du système de la langue arabe. Étant donné que notre travail de recherche a une visée didactique, nous n'allons pas discuter les problèmes relatifs à la variation linguistique arabe. Toutefois, nous tenons à souligner que les divergences entre l'arabe standard et l'arabe dialectal ne sont que le résultat de l'ouverture de l'arabe dialectal aux différentes langues en contact et donc son système sera plus dynamique. D'abord, nous présentons les structures prosodiques ainsi que les structures segmentales de l'arabe standard pour ensuite les mettre en contraste avec celles du parler d'Oran et du français.

### **2.1.1 Les faits prosodiques**

#### **2.1.1.1 La structure syllabique**

Malgré l'intérêt accordé à la phonétique arabe et l'abondante littérature consacrée aux faits segmentaux et suprasegmentaux de la langue arabe actuellement, les recherches sur les structures syllabiques sont très peu. En fait, il y a une unanimité sur la marginalisation de la syllabe et son architecture dans la conception grammaticale arabe. Arabisants occidentaux et dialectologues s'accordent sur le fait que la syllabe n'a pas fait l'objet d'étude pour les grammairiens arabes. Cependant, Hadj-Salah (1971) préconise que seulement la conception de la syllabe variait du sens actuel et que les grammairiens arabes ont véritablement abordé la question de la syllabe. Il indique que :

“En fait, les arabes ont bien conçu l’idée de syllabe mais en tant que monosyllabe seulement. C’est-à-dire en tant que position phonétique minimale prononcée séparément. Les seules interruptions perceptibles sont celles de l’arrêt momentané de l’air phonateur provoqué par l’implosion d’un phonème, le soukoun des fiurûf. Or, c’est précisément à cet endroit là que peut se faire la coupure de la chaîne parlée. Il ne peut donc se produire de "vraie syllabe" telle que l’appréhendée Stetson, qu’entre deux soukoun suivis, l’un et l’autre, d’un "waqf" (pause), c’est-à-dire entre les deux segments implosifs s’achevant sur un "relâchement de la tension musculaire.” (1971:72)

Le terme syllabe réfère au mot arabe **مقطع** /maqṭaʿ/ signifiant littéralement "lieu de coupure" et renvoie ainsi à la notion de frontière syllabique (Benkirane, 1982). La métrique de la poésie arabe **عروض** [ʕaru:d] est, de fait, une métrique quantitative<sup>220</sup> puisqu’elle met en contraste les syllabes légères ou brèves, de type CV (une consonne suivie d’une voyelle brève) et les syllabes lourdes ou longues de type CVV ou CVC (une consonne suivie d’une voyelle longue ou d’une consonne suivie d’une voyelle brève et d’une consonne).

Dans cette conception métrique, la syllabe s’avère l’unité d’analyse : le sabab peut être léger (CVC) ou lourd (CVCV) tandis que le watid distingue les syllabes (CVCVC, CVCVV) majmuuʿ /madʒmu:ʕ/ opposées aux syllabes (CVCCV, CVVCV) mafrûq /mafru:q/. Cette conception traditionnelle de la syllabe semble corroborer les configurations établies pour le système phonographématique de la langue arabe. Par ailleurs, Weil (1960)<sup>221</sup> parle d’un accent dynamique résultant du fait que chaque pied a un noyau constitué de deux syllabes.

Or, Hamdi, R (2007) conclut que bien que les concepts de more et de pied ne faisaient pas partie des concepts opératoires des métriciens arabes anciens, il n’en demeure pas moins qu’ils les ont utilisés dans le même sens. Cette idée rejoint le constat de A. Roman<sup>222</sup> (1990) qui la rend explicite comme suit:

“En arabe l’opposition canonique de quantité, avérée par la poésie, est l’opposition "◌" vs. "◌◌". En effet, le système syllabique de l’arabe ne comprend

<sup>220</sup> R. Balchère atteste l’existence d’une quantité syllabique en arabe classique et note que : "En arabe, la syllabe n’offre pas la diversité de structure qu’on rencontre dans le dialectal. En revanche, la quantité (longue ou brève) s’y définit très nettement. La syllabe est soit ouverte, soit fermée " (1952:29)

<sup>221</sup> WEIL, G. (1960), ʕaruḍ I, In *Encyclopaedia of Islam*, 2<sup>nd</sup> Edition, Leiden: Brill, 667-677.

<sup>222</sup> ROMAN, A. (1990), *Que sais-je, Grammaire arabe*, Presses universitaires de France, Paris.

que les deux seules syllabes /CV/, d'une more ( **U** ), et /CVC/, de deux mores ( **UU** ). Les autres séquences attestées, {CV:C} {CVCC} et {CV:CC}, constituent des syllabes anormales ainsi produites par un conditionnement phonétique ou syntaxique."(1990:17)

Nous présentons ici la structure interne des syllabes lourdes<sup>223</sup> et leurs représentations phonologiques. Pour ce faire, deux modèles apparaissent adéquats à la description et l'analyse des structures syllabiques de l'arabe classique en l'occurrence le modèle de McCarthy (1979) et le modèle de Kouloughli (1986).

La syllabe en tant qu'unité d'analyse a suscité l'intérêt de plusieurs linguistes. Pour ce qui est de l'arabe, Benhallam (1980) a adopté une perspective morpho-phonologique basée sur la phonologie générative proposée par Chomsky & Halle (1968). En analysant le consonantisme de l'arabe standard et de l'arabe marocain, l'auteur met en exergue un nombre de processus phonologiques permettant d'expliquer la structure interne des syllabes, telles que l'alternance voyelle/glide dans l'arabe standard et l'épenthèse (insertion du schwa) dans des positions syllabiques spécifiques en arabe marocain. Toutefois, cette conception linéaire semble inadéquate pour les tenants de la théorie multilinéaire fondée sur des structures syllabiques hiérarchiques (Goldsmith, 1990), et même sur le pied (Pulleyblank, 1994, McCarthy 1979, Selkirk, 1982).

La base des théories multilinéaires repose principalement sur "le squelette", un niveau métrique qui se situe entre le niveau syllabique et le niveau segmental. Dans cette visée, c'est la position des segments dans le squelette qui détermine leur syllababilité. La syllabe est donc conçue comme structure dynamique complexe organisée autour des sous-constituants, à savoir l'attaque et la rime qui se compose à son tour de noyau et de coda. En adoptant cette perspective, la représentation de la structure syllabique interne sera schématisée dans la figure (16) :

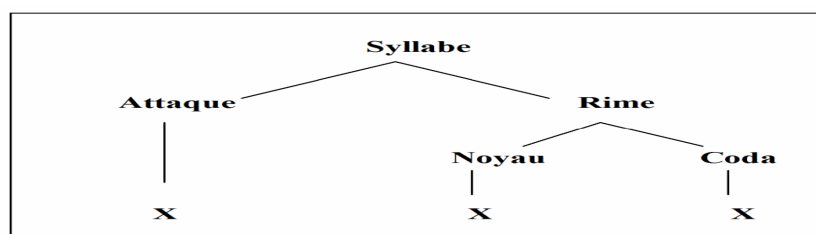


Figure 16. Structure interne de la syllabe dans l'approche multilinéaire

<sup>223</sup> Les syllabes ouvertes à voyelle longue et les syllabes fermées par une seule consonne sont regroupées sous la catégorie "syllabes lourdes", une nomination en raison de leur poids métrique.

McCarthy (1979) a proposé des représentations pour les syllabes lourdes de l'arabe, illustrées dans la figure (17), où le "S" indique la syllabe, et "s" et "w" notent respectivement les nœuds prosodiquement forts et faibles.

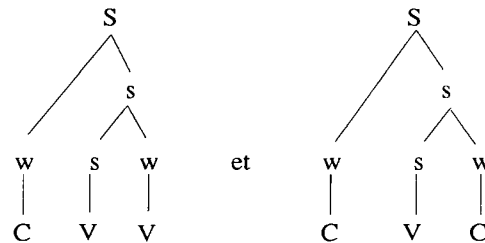


Figure 17. Représentations des syllabes lourdes de type CVV et CVC de l'arabe d'après McCarthy (1979:453-454)

Il a été remarqué que ce modèle montre que toutes les syllabes lourdes de l'arabe sont constituées d'une attaque consonantique et d'une rime composée de noyau syllabique (une voyelle) et de coda comportant un segment qui pourrait être une voyelle ou une consonne selon le type de syllabes analysées. Au plan prosodique, ces représentations signifient que la rime "s" est l'élément fort par rapport à l'attaque "w" et que le noyau syllabique est plus fort que la coda "w".

Kouloughli (1986) a évalué la pertinence de ce modèle en postulant que certains faits prosodiques propres à l'arabe ont été négligés comme l'occurrence des glides en position de noyau syllabique et toute la question d'une cooccurrence glides/voyelles dans cette position. De même, l'occlusive glottale (hamza) se trouve traitée comme "glide d'allongement" dans ce modèle lorsqu'elle occupe la position de coda. Dans le modèle de Kouloughli, le noyau syllabique est solidaire de l'attaque et non pas de la coda dans la syllabe. Cela signifie que ce modèle pose que les syllabes CVV et CVC se parenthésisent respectivement en (CV) V et (CV) C. Selon l'auteur, son modèle permet même d'expliquer la différence phonétique existante entre des formes comme [fūwila] et [fūwwila]. Deux possibilités de représentation ont été proposées comme le montre la figure (18):



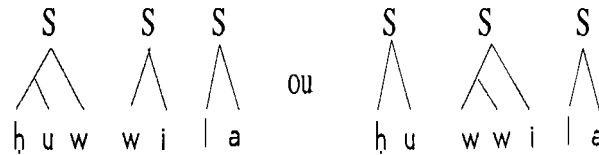


Figure 18. Représentations des formes [fiuwila] et [fiuwwila] selon le modèle de Kouloughli (1986)

Nous constatons que les approches linéaires sont inadéquates à décrire et même d’analyser la structure interne des syllabes de l’arabe. Notre objectif, n’étant pas de présenter dans le détail de telle conception syllabique, vise néanmoins à mettre en relief de façon succincte des représentations autosegmentales proposées par des approches multilinéaire dans le but de mieux appréhender la nature dérivationnelle du système morpho-phonologique arabe.

Les structures syllabiques de l’arabe et du français diffèrent considérablement puisque la syllabe constitue l’unité de perception en français. En effet, Mehler et al<sup>224</sup> ont montré, dans une recherche traitant du rôle de la syllabe dans la segmentation de la parole ; que l’accès au lexique mental s’initie à partir des représentations syllabiques en français. Dans une tâche d’identification, la séquence bal dans le mot balcon a été reconnue plus vite que dans le mot balance (ba-lance). Cependant, la séquence –ba– a été détectée plus rapidement dans le mot balance que dans le mot balcon. Les séquences repérées plus vite sont en générale des séquences correspondant à la première syllabe du mot. Or, Mehler et al, ont constaté que la segmentation syllabique est prédominante chez les sujets francophones. En revanche, Labrune<sup>225</sup> (2005) a constaté qu’en dehors du japonais, il existe d’autres langues comme le latin, l’anglais, et l’arabe, dans lesquelles la more joue un rôle primordial dans la segmentation des constituants prosodiques. Il a posé également que des processus phonologiques comme l’épenthèse et le syncope participent activement au maintien des structures syllabiques privilégiées en concordance évidemment avec les contraintes phonotactiques régissant le système de

<sup>224</sup> MEHLER, J, DOMMERHUES, J, FRAUENFELDER, U & SEGUI, J. (1981), The syllable’s role in speech segmentation, *Journal of verbal learning and verbal behaviour* (20), 298-305.

<sup>225</sup> LABRUNE, L. (2005), Autour de la syllabe: les constituants prosodiques mineurs en phonologie, N, NGYEN, J. WAUQUIER & J. DURAND (Eds), Hermès, 95-116.

ces langues. Par ailleurs, l'auteur a indiqué le rôle de la more en phonologie comme suit:

“La more est certainement une unité prosodique mal connue, et souvent tenue pour secondaire par rapport à la syllabe puisque c'est par rapport à cette dernière qu'elle est communément définie (une exception notable est la théorie morique. Elle mériterait pourtant davantage d'attention de la part des phonologues, tant pour ce qui est de la nature extrinsèque, que de ses rapports avec les autres constituants prosodiques.” (2005:107)

Nous pourrions penser que la more et le pied<sup>226</sup> tels qu'ils sont définis par Labrune<sup>227</sup> (2005), (2006), offrent une meilleure compréhension des différents processus phonologiques productifs en arabe standard ainsi qu'en arabe dialectal. En fait, la considération de la more ou même du pied comme unité de perception corrobore parfaitement la conception grammaticale arabe des constituants prosodiques et métriques.

Considérons à présent les types de syllabes fréquentes en arabe standard. Il en existe trois types de syllabes dites libres qui peuvent occuper toutes les positions d'une séquence dans un mot. De plus, il y a trois autres dites conditionnées qui apparaissent dans des positions spécifiques. Il importe de citer que la syllabation est morphologiquement motivée en arabe. Pour ce qui est des conventions de représentations, C notera (consonne), V pour (voyelle brève), VV pour (voyelle longue) et de même G notera (la glide). Le tableau suivant illustre ces différents patrons syllabiques:

Schémes	Syllabes libres	Gloses	Schémes	Syllabes conditionnées	Gloses
CV	/bi/	de	CVVC	/ʕa:m/	un an
CVV	/laa/	non	CVGC	/dʒa.jb/	poche
CVC	/law/	si	CVCC	/χubθ/	ruse

*Tableau 9. Les schèmes syllabiques de l'arabe standard*

<sup>226</sup> Labrune définit le pied ainsi: "Le pied est lui aussi une unité prosodique identifiée depuis fort longtemps, mais dont la pertinence n'a été réévaluée que récemment. Ce terme trouve également son origine dans la poésie antique. Pour les Anciens, le pied consistait en une unité rythmique comportant un temps marqué (fort) et un temps non marqué (faible) ou, vice versa, un temps non-marqué suivi d'un temps marqué. Dans la phonologie moderne, le pied canonique consiste en un groupement de deux syllabes ou de deux mores (mais noter que l'on reconnaît aussi sous certaines conditions l'existence de pieds marginaux à une more, dits "dégénéré"s, ainsi que des pieds ternaires à trois mores). C'est donc une unité prosodique supérieure à la syllabe, et inférieure au mot phonologique." (2005:108)

<sup>227</sup> LABRUNE, L. (2006), *La phonologie du japonais*, Société de Linguistique de Paris, Paris.

L'observation des types syllabiques de l'arabe standard permet de faire émerger deux types dominants CV et CVC. Nous remarquons également que dans tous les schèmes syllabiques de l'arabe standard la voyelle (le noyau syllabique) doit être toujours précédée d'une seule consonne d'attaque, une structure semble t-il possible et même fréquente en français (figure19). Ce la signifie que la phonologie arabe interdit strictement l'occurrence de syllabes sans attaque de type V ou VC.



Il importe aussi de souligner que les procédés de segmentation des syllabes de type CVVC diffèrent considérablement du découpage syllabique en français. Par exemple, la scansion du mot **فيل** /fi:l/ "éléphant" révèle une structure syllabique de type CVGC /fi:jl/ et non pas \*/fi+il/. En revanche, le découpage syllabique en français est simple et la resyllabation tient compte uniquement des effets de l'enchaînement dans la chaîne de parole.

En dépit d'une préférence pour les syllabes légères (ouvertes et fermées), l'arabe standard possède aussi des structures syllabiques peu complexes, différentes dans leur distribution de celles du français. Cela peut entraîner des stratégies de segmentation divergentes chez les sujets arabophones. Or, l'entraînement phonétique doit accorder plus d'attention aux stratégies de découpage syllabique en français afin de faciliter aux apprenants arabophones l'appropriation du rythme du français qui est intimement lié à l'accentuation.

### 2.1.1.2 L'accent

L'unité accentuable dans la grande majorité des langues est la syllabe. En fait, les langues exhibent des variations assez importantes quant aux structures accentuelles selon l'architecture de leurs systèmes syllabique et rythmique. Dans des langues dites à accent libre telles que l'anglais et le russe, le placement de l'accent varie considérablement selon les structures syllabiques complexes attestées dans ces langues alors que l'emplacement de l'accent est prédictible dans des langues dites à accent fixe comme l'arabe et le latin. Cependant, cette catégorisation de l'arabe comme langue à

accent fixe a été réfutée dans d'autres études qui posaient que l'accent en arabe est sensible à la quantité syllabique et de fait porte sur les syllabes lourdes. Par ailleurs, en dépit de la nature prédictible de l'accent au moins en arabe standard, nombre de phénomènes semblent ne pas avoir d'explications. Ainsi, l'accent ne peut se comprendre que dans un cadre conceptuel dynamique de la syllabe.

Les recherches en phonologie<sup>228</sup> ont souligné deux niveaux d'accent caractérisant notamment les langues à accent fixe: un accent primaire et un autre secondaire. L'accent primaire est l'accent lexical du mot tandis que l'accent secondaire tombe généralement sur des mots plurisyllabiques ayant une fonction distincte de son correspondant primaire. Certains chercheurs (Pasdeloup, 1990) posent l'existence d'un accent secondaire en français lequel a une fonction de régulation rythmique de l'énoncé. Qu'en est-il de la nature de l'accentuation en arabe standard? Existe-t-il des divergences entre l'accentuation en arabe et en français ?

Selon les études portées sur la phonologie arabe, il s'avère que le terme d'accent a été relégué chez les grammairiens arabes, comme le témoignait Fleisch "l'accent de mot est une notion qui a été totalement ignorée par des grammairiens arabes." (1961 : 169). Cette absence d'intérêt accordé à l'accent en arabe peut s'expliquer par le fait que l'accent n'a pas de fonction distinctive en arabe en général (Rajouani et al., 1987) et que la diversité linguistique arabe ne permet pas d'établir des règles d'accentuation uniformes applicables à l'arabe standard et de même aux parlers arabes. Bohas & Kouloughli (1981) ont souligné le problème d'accentuation en arabe et l'ont expliqué comme suit:

“Le problème qui se pose toujours concernant l'accentuation est assez particulier en raison du statut sociolinguistique de la langue, statut qui fait que l'on ne dispose pas, au sens strict, de véritables locuteurs natifs capables de nous renseigner avec certitude sur la manière d'accentuer les formes de cette langue". Ensuite, la différence d'accentuation dans les parlers arabes se reflète même dans la forme 'standardisée' de la langue : "chaque grammairien ou réciteur est influencé par son dialecte maternel qui possède des règles phonétiques et phonologiques et des règles d'accentuation qui lui sont propres et qui sont différentes des autres dialectes.” (1981)

---

<sup>228</sup> Ces deux types d'accent n'étaient évoqués dans des études portées sur l'accent en arabe excepté celle menée par El-Ani (1979) qui posaient trois niveaux d'accent : l'accent primaire, l'accent secondaire et l'accent de troisième niveau (niveau des syllabes inaccentuées). Selon l'auteur, l'emplacement de l'accent est circonscrit en fonction de la structure syllabique du mot ou plutôt des constituants syllabiques du mot.

Marcel Cohen a posé que l'accent n'était pas distinctif en arabe standard ainsi qu'en arabe dialectal et n'influçait pas la présence des voyelles ni de leur effacement. Il semble que l'effacement des voyelles brèves dans certains parlers arabes<sup>229</sup> (les parlers différentiels) est lié au timbre vocalique. Taine-Cheikh (1997)<sup>230</sup> note que:

“[...]on peut considérer que, dans l'ensemble des dialectes, le devenir des voyelles repose sur la prosodie et la répartition en pieds, maximalement binaires, associant deux syllabes faibles ou une syllabe faible à une syllabe forte. Même dans cette optique, l'accentuation continue à moins compter que la nature de la syllabe, voire du timbre vocalique. Pour une structure syllabique donnée, on peut donc dire que les trois grands principes d'accentuation (automaticité, mobilité, non pertinence) restent globalement valables.”

En effet, la question de la fonction phonologique de l'accent en arabe standard a été assujettie à diverses controverses. Rajouani et al. (1989), dans une étude de l'accent lexical, ont proposé des paires minimales qui affirment l'effet distinctif de l'accent opposant /faʕa'laa/ "ils ont fait" (au duel) à /faʕalaa'/ "ils ont pris de l'altitude" en arabe classique. Ces exemples restent toutefois rares et insignifiants en arabe usuel alors que dans des dialectes relativement périphériques<sup>231</sup> comme ceux de Tchad et du Soudan se trouvent des oppositions marquant une accentuation distinctive, généralement limitée à certaines classes morphologiques. En fait, les paires proposées par Rajouani et al., confirmaient en partie ce qu'a posé Boas (1979) concernant l'accent distinctif en arabe.

Dans une tentative de définir l'accent, Cantineau postulait l'existence des deux types d'accent en arabe, à savoir l'accent de mot et l'accent de phrase. Il explicite :

“On définira l'accent de la manière suivante: c'est l'insistance sur une syllabe en augmentant, soit la hauteur musicale, soit l'intensité, soit la durée, soit plusieurs de ces éléments à la fois, par rapport aux mêmes éléments des syllabes voisines. On distinguera soigneusement un accent de mot et un accent de phrase.” (1960:119)

L'auteur cherchait en fait à décrire et analyser l'influence de l'accent sur les faits segmentaux et suprasegmentaux en arabe standard et dans des parlers arabes. Il a

---

<sup>229</sup>Voir BOAS, G. (1986), Accentuation et effacement de ə dans le parler de Damas, *Revue Québécoise de Linguistique* 16(1), 39-59.

<sup>230</sup> TAINE-CHEIKH, C. (1997), Les emprunts au berbère Zénaga: un sous système vocalique du Hassaniyya, *MAS-GELLAS, nouvelle série* (8), 94-142.

<sup>231</sup> Pour plus de détails sur la fonction distinctive de l'accent dans des variétés périphériques, voir ROTH, A. (1975), Esquisse de la phonologie du parler arabe d'Abbéché, *GLECS* (16), (1971-72), 33-79.

proposé les règles suivantes de placement d'accent en arabe standard: "L'accent se place sur la première syllabe longue à compter de la fin du mot ; si le mot ne comporte pas de syllabe longue, l'accent se place sur la première syllabe du mot ; les longues finales ne reçoivent pas l'accent" (Cantineau *ibid*:160).

En revanche, Kouloughli (1976) a constaté que l'accent ne remonte jamais au-delà de l'antépénultième et proposait les règles suivantes indiquant la position qu'occupe l'accent dans le mot en arabe standard:

- Si la dernière syllabe du mot est une sur-lourde, alors elle porte l'accent lexical.
- Si la règle précédente ne s'applique pas et si la pénultième est une syllabe lourde, alors elle porte l'accent lexical.
- Si les deux règles précédentes ne s'appliquent pas alors l'antépénultième porte l'accent lexical.

C'est avec l'évolution de la phonologie qu'un regain d'intérêt pour les analyses perceptive et acoustique sur l'accent en arabe s'est noté, et plus particulièrement dans le domaine de la phonologie multilinéaire. Nombre d'études ont traité la nature et l'emplacement de l'accent en arabe (standard et dialectal) s'inscrivant dans différents courants en l'occurrence la théorie standard (Broselow, 1979), la phonologie déclarative (Angoujard, 1997) et la théorie métrique (McCarthy, 1979, Hayes, 1995).

Belkaid<sup>232</sup> (1984) a mené une étude instrumentale sur les voyelles de l'arabe littéraire moderne dans laquelle il est arrivé à la conclusion que l'accentuation n'est pas marquée par la durée mais par un pic d'intensité. L'auteur a souligné que "la fréquence fondamentale est le paramètre le plus pertinent pour la perception de l'accent lexical en arabe" et la durée, le facteur moins pertinent. En fait, l'accent lexical se définit sur le plan acoustique par l'intensité et/ou la hauteur. Il existe toutefois un autre type d'accent caractérisé par une variation plus importante de F0. En effet, les études acoustiques s'accordent sur le fait que les paramètres (la fréquence fondamentale F0, l'intensité et la durée) sont insuffisants lorsqu'ils sont pris séparément (Vaissière, 1988).

La manifestation acoustique de l'accent tonique est une augmentation d'intensité affectant un ou plusieurs sommets de syllabe d'un mot. Cette intensité est accompagnée d'une intense énergie qui rend la syllabe accentuée atone (détachée des autres syllabes). Cependant, les paramètres d'intensité ou de durée varient considérablement d'une langue à une autre et génèrent de multiples patterns syllabiques et de même accentuels.

---

<sup>232</sup> BELKAID, Y. (1984), Les voyelles de l'arabe littéraire moderne : analyse spectrographiques, *Travaux de l'institut de phonétique de Strasbourg* (16), 217-240.

Quant à la mise en relief, la fréquence fondamentale apparaît déterminante pour l'accent en arabe standard (Zahid, 1990 et Mawhoub, 2004) et dialectal (Ghazali, 1973 pour l'arabe tunisien). Ces études ont montré également que l'intensité et la durée se révèlent secondaires.

Benkirane (2000), par contre, a pu montrer la pertinence d'un autre facteur, celui du marquage temporel le plus saillant lors de la production des énoncés. Autrement dit, le paramètre temporel permet de distinguer les syllabes accentuées des syllabes inaccentuées. Selon le même auteur, "le parler marocain possède un accent horizontal qui repose sur le paramètre de durée." (2000:300). Dans la même optique, et pour ce qui est des paramètres de la mise en relief de l'accent en arabe marocain, Rajouani et al. (1987) ont abouti aux résultats suivants: (le paramètre de l'intensité est moins dominant que la F0; l'intensité est plus dominante que la durée; le F0 est l'élément principal de la mise en relief ; la voyelle brève accentuée est plus courte en syllabe fermée; l'intensité de la voyelle longue accentuée est plus forte que celle de la voyelle brève accentuée).

Les études portées sur les corrélats acoustiques de l'accent arabe ont permis de considérer que seulement une combinaison de paramètres pourrait expliquer la prééminence accentuelle. Bien que cette prééminence soit due essentiellement à la fréquence fondamentale, les autres paramètres ne pourront en aucun cas être séparés et ainsi la combinaison F0, intensité et durée semble opératoire.

La phonologie métrique offre une autre conception de l'accentuation malgré que la question de perception accentuelle soit peu abordée dans la littérature. Les langues utilisent de façon différente les constituants prosodiques de leur système phonologique. Il a été admis que le français s'appuie principalement sur la syllabe comme unité de perception. En revanche, l'anglais et l'arabe utilisent concurremment le pied, la more et la syllabe. Les résultats de quelques études en phonologie métrique (Mahfoudhi, 2001 ; Hammoumi, 1988, Nejmi, 1995) ont montré que le système accentuel de l'arabe standard tient compte de la more, étroitement liée au poids syllabique, est ainsi déterminée par la structure des rimes. En fait, il existe trois poids syllabiques, avec des syllabes dites extra-lourdes se réalisant en trois mores.

Nous constatons que l'arabe standard, une langue à accent fixe, est marqué par un accent dynamique, un accent d'intensité et non de durée comme celui du français.

Roman (1990) semble confirmer cet état de fait : “c’est la hauteur qui a été sans doute le paramètre déterminant de l’accent arabe. Au demeurant, cet accent, hors du rythme, ne semble avoir eu d’autre rôle que per incidens, un rôle démarcatif redondant ou, sinon, de secours, la démarcation des unités linguistiques étant assurée paradigmatiquement et synlagmatiquement.” (1990:22)

De plus, l’accent en arabe standard est déterminé par la quantité vocalique, c’est-à-dire ce sont les syllabes lourdes qui attirent l’accent dans le mot. Par ailleurs, l’existence de deux niveaux d’accent ne nous paraît pas caractériser l’arabe standard et du fait l’accent ne demeure pas distinctif (il n’a pas fonction phonologique). En dépit du constat de Padeloup (1990) soulignant l’existence d’un accent secondaire en français, l’accent demeure un accent de durée en français standard.

Contrairement aux parlers arabes qui offrent des structures syllabiques très variées en raison de la dynamique des phénomènes d’insertion et d’effacement vocalique, l’accent en arabe standard semble ne pas être déterminé par le timbre vocalique. Ces tendances accentuelles de l’arabe standard font que l’arabe standard ainsi que l’arabe dialectal usent du pied et de la more comme unités de perception à l’encontre du français qui privilégie la syllabe. Toutefois, les résultats des études acoustiques de l’accent en arabe nécessitent plus de recherches constatatives afin d’affirmer leur postulat.

### **2.1.1.3 Le rythme**

Abercrombie (1967) constate que toutes les langues se caractérisent par un rythme et doivent obligatoirement appartenir à l’une des catégories rythmiques "langue à rythmicité accentuelle" (stress-timed) ou "langues à rythmicité syllabique" (syllable-timed). L’arabe et l’anglais sont classés comme langues accentuelles tandis que le français possède un rythme syllabique. Par ailleurs, l’auteur considère que les pulsations pulmonaires interviennent à chaque accent réalisé dans les langues à rythmicité accentuelle alors que chaque syllabe correspond à des pulsations pulmonaires dans les langues à rythmicité syllabique. Abercrombie pose que:

“[...] Known as a syllable-timed rhythm the periodic recurrence of movement is supplied by the syllable-producing process: the chest-pulses, and hence the syllables, recur at equal intervals of time by time they are isochronous [...] known as a stress-timed rhythm, the periodic recurrence of movement is supplied by the stress-producing process: the stress-pulses, and hence the stressed syllables are isochronous.” (1967:97)



Dauer (1983), à son tour, explique que les différences rythmiques entre les langues sont plutôt dues à la structure interne de l'intervalle et pose des propriétés purement phonologiques pour des fins classificatoires, notamment la complexité/simplicité des structures syllabiques, l'absence/présence de réduction vocalique, et l'importance de l'accent. Par ailleurs, Bertinetto (1989:108) présente en détail des paramètres d'ordres phonétique et phonologique qui permettent de faire la distinction entre les langues :

- Réduction vocalique ou articulation pleine des syllabes accentuées.
- Certitude ou incertitude dans le décompte des syllabes.
- Accélération du tempo par la compression des syllabes inaccentuées ou compression proportionnelle.
- Structures syllabiques complexes avec incertitude des frontières syllabiques ou structures syllabiques simples avec des frontières bien définies.
- Tendances aux syllabes lourdes sous l'accent ou absence de cette tendance.
- Flexibilité dans le placement de l'accent ou rigidité.
- Densité relative des accents secondaires ou pas.

Nous constatons que la flexibilité du timbre des sons de l'arabe standard, due aux effets co-articulatoires de la pharyngalisation, de l'imaala et de la gémination, lui donne un rythme accentuel avec un pic d'intensité sur les syllabes accentuées. En fait, l'accentuation est marquée par une augmentation d'intensité ou même de hauteur si l'on tient compte des résultats des études acoustiques qui posent la fréquence fondamentale F0 comme facteur principal d'accentuation en arabe. Quant à la réduction vocalique, il paraît que l'arabe standard privilégie l'articulation pleine contrairement aux parlers arabes caractérisés par l'abondance, notamment dans les parlers du Maghreb, de la variabilité vocalique en raison de la fréquence de l'imaala. Cela entraîne l'absence de la pertinence de qualité vocalique (l'opposition voyelles brèves/ voyelles longues tend à perdre sa signification). Ainsi, la compression des syllabes inaccentuées comme le cas des mots de l'anglais (*bananas* /bəˈnɑːnəs/ "banane", *economic* /ekəˈnɒmɪk/ "économique", *ruler* /ˈrʊlə/ "règle") ne joue pas un rôle important dans le marquage de périodicité en arabe standard et de fait l'accélération de tempo n'a pas de valeur spécifique. À l'instar des langues accentuelles, l'arabe standard possède des syllabes complexes, surtout les syllabes lourdes qui attirent l'accent.

Il est communément admis que l'arabe est une langue accentuelle. Dans une étude contrastive, Tajima et al. (1999), se sont arrivés à la conclusion que l'arabe et l'anglais partagent le même type de structures syllabiques qui sont divergentes de celle du

japonais (une langue catégorisée comme mora-timed). Selon les auteurs, les locuteurs arabophones et anglophones ont tendance à accorder plus d'attention aux syllabes accentuées dans des tâches de perception et de production. Ces comportements corroborent ainsi la classification de l'arabe et l'anglais sous la même catégorie "stress-timed". Toutefois, les deux langues montrent des divergences selon les phases internes de mesure puisque les syllabes accentuées sont déviées dans une phrase vers des séquences isochroniques en arabe plus qu'en anglais. Or, cette étude a permis de constater qu'il existe des similitudes phonétiques observables entre l'arabe et l'anglais qui peuvent être captées au niveau de la structure rythmique ainsi que des dissimilitudes systématiques.

L'hypothèse d'isochronie que Pike (1945) a avancée, classe les langues selon un système binaire fondé sur la régularité accentuelle (durée égale des unités rythmiques) vs. la régularité syllabique (durée uniforme entre les syllabes accentuées, indépendamment du nombre de syllabes constituant l'unité rythmique). Cette idée a été remise en question dans des études qui ont tenté de montrer que la durée syllabique n'est pas constante dans des langues syllabiques comme le français. De même, il a été remarqué que l'allongement syllabique en fin de groupe rythmique a été escompté selon le principe d'isochronie.

Cependant, la dichotomie langues isochrones vs. langues isosyllabiques ne tient que théoriquement. Il a été constaté que l'organisation temporelle des accents ou la mise en valeur des prééminences par le rythme caractérisant chaque langue serait donc l'élément phare de distinction.

Pour ce qui est de l'arabe standard, nous constatons qu'une catégorisation absolue "langue accentuelle" ne pourra pas expliquer les problèmes de perception des apprenants arabophones du rythme français et même celui de l'anglais. Malgré les similitudes attestées entre la langue arabe et l'anglais, l'appropriation des schèmes rythmiques de l'anglais demeure problématique pour les sujets arabophones.

## **2.2 Le phonétisme de l'arabe standard**

### **2.2.1 Les voyelles**

Un grand nombre d'auteurs s'accordent sur le fait que l'arabe standard possède un système vocalique très réduit, un système triangulaire à trois voyelles brèves /i/, /a/, /u/ et trois voyelles longues /i:/, /a:/, /u:/ de même timbre. Selon cette hypothèse, le

système phonologique de l'arabe standard n'a pas reçu d'altérations comparées à d'autres langues. L'arabe standard a ainsi maintenu une corrélation de qualité vocalique (voyelles brèves vs. voyelles longues). Ce système des voyelles arabes correspond donc au schéma suivant:

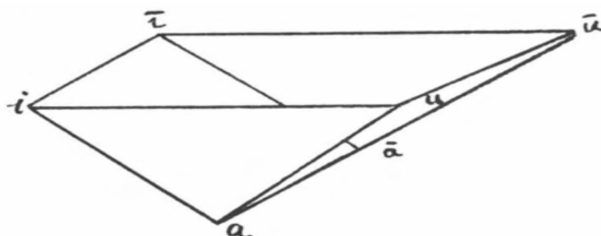


Figure 19. Système vocalique de l'arabe standard d'après Kouloughli (1994:37)

L'arabe standard comporte également deux diphtongues /aj/ et /aw/ mais le statut de la séquence voyelle-glide est emblématique. La spéculation autour de cette séquence révèle deux tendances. Il s'agit de savoir si la séquence V-G constitue une diphtongue et donc forme une unité phonologique distincte, ou elle constitue simplement une succession de deux unités phonologiques distinctes et n'a pas donc un statut phonologique.

Plusieurs auteurs semblent poser la séquence V-G comme diphtongues. Dans une étude sur l'arabe standard et différents parlers arabes, Fergusson<sup>233</sup> (1978:35) a avancé que /aj/ et /aw/ jouissent du statut phonologique au même titre que les voyelles simples. El Ani (1970) rejoint cette idée affirmant que aw et ay sont deux diphtongues en arabe. Cependant, Cantineau (1960) a abordé la question de aw et ay de deux points de vue, phonétique et phonologique. L'auteur énonce : "Au point de vue phonétique, les diphtongues sont des voyelles longues dont le timbre se modifie en cours d'émission. Par contre, au point de vue phonologique, les diphtongues ne semblent avoir en arabe aucune existence propre: elles apparaissent presque toujours analysées comme des complexes: voyelle + semi-voyelle faisant fonction de consonne." (1960 :104). En outre, Alioua & Shoul<sup>234</sup> (2002) ont passé en revue les différentes conceptions relatives au statut de aw et ay en arabe standard tant sur le plan phonétique qu'au niveau

<sup>233</sup>FERGUSSON, C.A. (1978), Two problems in Arabic phonology, *Reading in Arabic Linguistics*, 49-69.

<sup>234</sup> ALIOUA, A & SHOUL, M. (2002), À propos des diphtongues en arabe standard, Presses universitaires de France, *La Linguistique* 2 (38), 21-36.

phonologique. Les auteurs ont conclu que les diphtongues ont un statut biphonématique suivant la réflexion de Roman<sup>235</sup> (1983).

### 2.2.2 La durée vocalique

En arabe standard, la corrélation de quantité vocalique est particulièrement identifiable, quelle que soit les considérations phonétiques et phonologiques puisque les voyelles brèves s'opposent aux voyelles longues du même timbre. Selon Kouloughli (1994), l'allongement vocalique est significatif en arabe standard car les voyelles longues durent en moyenne deux fois plus longtemps que les brèves correspondantes. De façon générale, elles sont plus tendues. Toutefois, la durée vocalique n'est pas constante et varie selon la position de la syllabe dans le mot et même le timbre de la voyelle, entre autres facteurs. Ces observations corroborent les résultats des différentes études acoustiques sur la quantité vocalique en arabe standard et dialectal (El-Ani, 1970; Ghazeli, 1979; Belkaid, 1984; 1979; Abu-Haidar, 1994; Barkat-Defradas et al., 2003; Allatif & Abry, 2004). En effet, les résultats des corrélats acoustiques ont montré que le rapport voyelles longues/brèves varie entre 40% et 60%.

Pour ce qui est des parlers arabes, le parallélisme des deux systèmes vocaliques (le triangle des brèves et celui des longues) n'est pas préservé dans certains dialectes en vue de la prévalence de la réduction et l'effacement vocaliques et d'autres effets d'enchaînement. En effet, El-Ani (1970), a postulé qu'en arabe irakien toutes les voyelles longues [i:,a:,u:] correspondantes aux voyelles brèves [i,a,u] exhibaient une durée double de celles des brèves et de fait le rapport brève/longue était de 0,5.

Barkat-Defradas (2001) a effectuée une étude sur la quantité vocalique dans certains parlers arabes dans le but de mesurer les valeurs acoustiques des voyelles longues et brèves. En fait, l'étude a été menée auprès 9 locuteurs de parlers Maghrébins (Maroc, Algérie et Tunisie) et 9 locuteurs des parlers orientaux (Syrie, Jordanie et Liban). Les résultats ont relevé le rapport d'opposition entre voyelles longues et brèves (tableau.10). L'auteur a montré que le rapport de durée vocalique était approximativement de 0,52 pour les parlers Maghrébins comparée a celui des parlers orientaux qui était de 0,42. Les résultats obtenus ont mené l'auteur à conclure que les parlers orientaux ont des espaces vocaliques plus larges, c'est-à-dire les voyelles sont plus périphériques, que ceux des parlers maghrébins, comme l'indique la (figure20). De

---

<sup>235</sup> ROMAN, A. (1983), *Étude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe*, Université d'Aix-en-Provence.

même, Al-Shihri (2002)<sup>236</sup> est arrivé au même résultat à l'issue d'une étude menée auprès de locuteurs saoudiens. Ainsi, la dispersion des voyelles dans l'espace vocalique se situant aux extrêmes et donc distinguée de caractère périphérique des voyelles, montrée dans la figure (21).

	Durée (ms)	
	Brève	Longue
<b>Maghreb</b>		
Maroc	58	106
Algérie	52	103
Tunisie	51	102
<b>Moyenne</b>	<b>54</b>	<b>104</b>
<b>Moyen-Orient</b>		
Syrie	61	140
Liban	58	145
Jordanie	54	131
<b>Moyenne</b>	<b>58</b>	<b>139</b>

Tableau 10. Durées en ms des voyelles longues et brèves de 6 parlers arabes d'après Barkat-Defradas (2001)

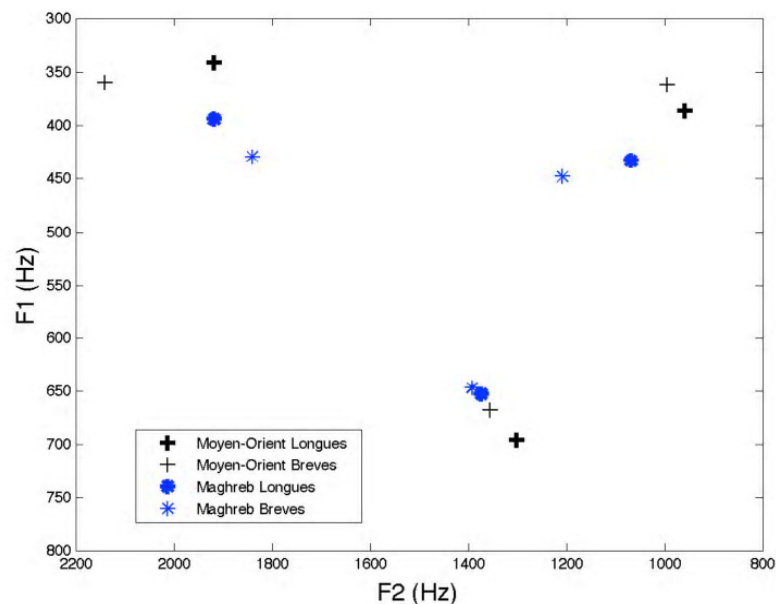


Figure 20. Espace vocalique des voyelles longues et brèves [i:, i, u:, u, a: et a] de 6 parlers arabes arabophones d'après Barkat-Defradas (2001)

<sup>236</sup> Al-Shihri, F. (2002), Production et perception des voyelles orales français langue étrangère par les apprenants saoudiens: problèmes d'assimilation, Thèse de doctorat en phonétique, Université de nouvelle Sorbonne, Paris III.

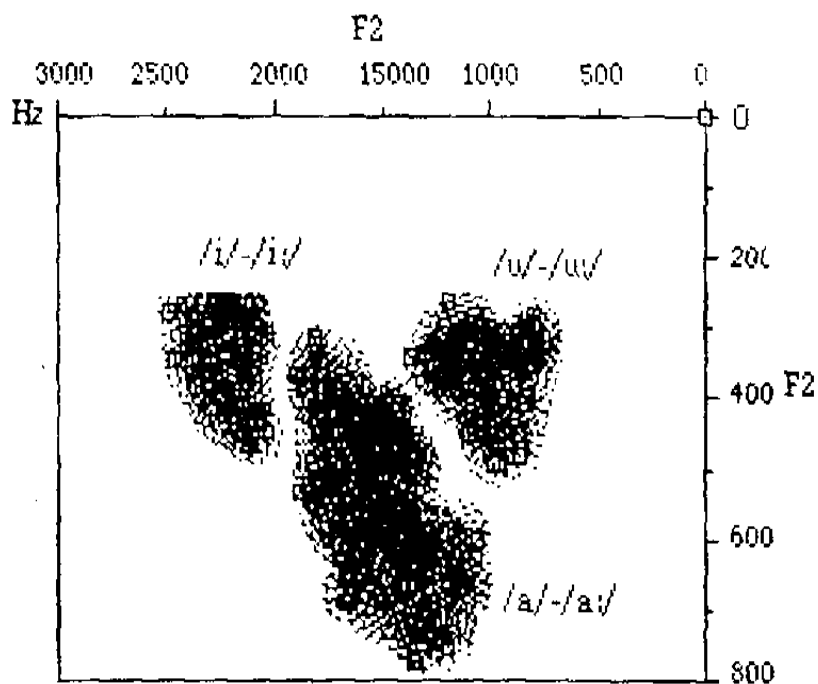


Figure 21. Les dispersions acoustiques maximales dans l'espace des locuteurs arabes selon Al-Shihri (2002:32)

### 2.2.3 Les consonnes

	Bilabiale	Labiodentale	Interdentale	Dentale	Emphatique	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottale
<b>Occlusive</b>	b			t d	t̤ d̤		k	q		ʔ
<b>Fricative</b>		f	θ ð	s z	s̤ z̤	ʃ ʒ	x ɣ		ħ ʕ	h
<b>Nasale</b>	m			n						
<b>Latérale</b>				l						
<b>Vibrante</b>				r						
<b>Glides</b>	w					j				

Tableau 11. Le système consonantique de l'arabe standard

L'arabe standard possède trente consonnes notées par vingt-neuf signes y compris le hamza. Selon leur point d'articulation fondamental, ces consonnes sont des labiales, des dentales, des vélaire, ou des laryngales. Certaines sont considérées comme complexes (emphatiques) en raison d'une vélarisation ou pharyngalisation. Selon leur mode d'articulation, elles sont occlusives ou spirantes. Selon la sonorité, elles sont sourdes ou sonores.

Dans le tableau (11), nous remarquons que le système consonantique de l'arabe standard est marqué par un déséquilibre dans les occurrences des phonèmes consonantiques. Ce système phonologique comprend des cases vides qui ont engendré un mouvement général vers l'avant de l'occupation de l'espace articulatoire, selon Roman. L'existence du phonème /b/ qui n'a pas de correspondant /p/ et corrélativement /f/ qui n'a pas de /v/ dans la série des labiales, en est un exemple illustratif. L'explication de cette anomalie se trouve dans un cadre comparatif primitif consistant à reconstruire le proto-arabe en fonction des convergences et divergences par rapport au protosémitique. En fait, le /f/ de l'arabe correspond à un /p/ ancien. De même, le /k/ n'a pas d'équivalent /g/ et le /dʒ/ de l'arabe classique est devenu /ʒ/. Les études comparatives avec le sémitique ont proposé que le /dʒ/ est le résultat d'un processus de palatalisation caractérisant le schéma évolutif suivant: /g/ → /dʒ/.

Il existe aussi des glides /w/ et /j/ en arabe standard, elles sont utilisées pour désigner parfois les semi-voyelles. Elles jouent le rôle de consonnes mais leur caractère semi-vocalique les rapproche des voyelles. En effet, l'écriture arabe, les graphèmes qui les notent servent aussi à noter les voyelles longues [u:] et [i:]. Outre, l'existence des glides dans une racine entraîne des altérations morphologiques dans les stems (par exemple, les verbes défectueux et les verbes concaves).

L'arabe standard connaît une série de consonnes dites emphatiques /t̤ ʕ d̤ d̤/. La nature articulatoire et acoustique de ces consonnes complexes a suscité plusieurs recherches. L'idée d'Obrecht<sup>237</sup> consistait à considérer l'emphase comme constriction vélaire additionnée au lieu d'articulation typique de la consonne. Sur le plan acoustique, il s'agit d'une articulation secondaire consistant d'une articulation d'arrière et une articulation primaire d'avant. Cela signifie que la différence entre une consonne emphatique de son opposé non emphatique se situe au niveau de la transition du deuxième formant dans le contexte CV. En revanche, El-Ani (1970) parlait plutôt d'une pharyngalisation et non d'une vélarisation. Selon l'auteur, la région entraînée pendant l'emphase est laryngale et non vélaire puisque lors de la production des emphatiques le deuxième point d'articulation se situe au niveau du larynx.

---

<sup>237</sup> OBRECHT, D. (1968), *Effects of the second formant on the perception of velarisation consonants in the Lebanese Arabic*, (Ed) Mouton, France.

Naïm<sup>238</sup> (1998) a défini l'emphase en décrivant les effets co-articulatoires résultant de la production des consonnes dites pharyngalisées:

“On entend par pharyngalisation ou vélarisation une articulation complexe dont l'essentiel est un mouvement de l'appareil phonateur vers l'arrière de la racine de la langue qui s'infléchit et augmente ainsi le volume de la cavité buccale. L'impression acoustique qui découle de cette forte tension des organes est généralement qualifiée d' "épaisse" ou "lourde". Elle a tendance à se propager au-delà du phonème inducteur pour caractériser, selon les dialectes, aussi bien un mot entier qu'un segment de ce mot, une syllabe par exemple. C'est ce qu'on appelle le pouvoir d'expansion de la vélarisation sur le plan syntagmatique.” (1998:93-94)

Barkat-Defradas&Embarki ont insisté dans leurs travaux sur le domaine d'influence de l'emphase (domain of influence) puisque la pharyngalisation dépasse plus ou moins largement le segment pour se propager aux segments contigus (2009:31). Ghazeli<sup>239</sup> a déjà noté la dynamique de la co-articulation en postulant que l'emphase peut s'étendre sur tout un mot mais ne passe jamais d'un mot à un autre même dans l'absence de la pause (1981:274). Donc, dans le mot /tɑ:b/ "il a été cuit" par opposition à /tæ:b/ "il s'est repenti", l'emphase s'étend à la voyelle /a/ et de même au radical /b/.

Ghazeli a posé également que l'emphase exerce une influence sur les voyelles et les consonnes adjacentes. Généralement, toutes les voyelles qui sont en contact d'une consonne emphatique seront postériorisées. L'auteur a décrit ces effets de l'emphase en disant:

“Cette rétraction se traduit par : a) une basse extrémité de la transition de F2 des voyelles [i] et [u], b) une grande transition de F2 de [i], et l'absence de transition pour [u]. La longueur de la transition de F2 de [i] varie avec la longueur totale de la voyelle et le VOT de la consonne emphatique adjacente. La durée de la voyelle a aussi un effet sur la hauteur de la fréquence médiane de F2 de [i]. Autant la voyelle est brève autant la fréquence est basse. Toutefois, F2 de [i] atteint toujours au moins 2000 Hz, et ce indépendamment de la durée. Certains [i] très brefs présentent parfois des structures formantiques qui ne se composent que d'une transition, sans fréquence médiane. La baisse de la fréquence médiane de F2, et la présence d'une transition pour [i] (ou le manque de transition pour [u]) reflètent la distance que la langue doit parcourir en se déplaçant du lieu de la rupture (ou du relâchement de la constriction pour les fricatives) de la consonne emphatique à la position de la voyelle, et la vitesse d'exécution de ce mouvement.” (1981:256)

---

<sup>238</sup> NAIM, S. (1998), L'aventure des mots venus d'ailleurs: emprunts et pharyngalisation, *La linguistique* 34 (2), 91-102.

<sup>239</sup> GHAZELI, S. (1981), La coarticulation de l'emphase en arabe, *Arabica* 28 (2/3), *Études de Linguistiques Arabes*, 251-277.



De façon générale, l'arabe standard possède quatre emphatiques qui ont des effets sur les voyelles et les consonnes adjacentes. Cela signifie que l'emphase influe considérablement les timbres des voyelles entraînant l'émergence des voyelles postérieures /ɑ/ et /o/ et ainsi des oppositions /æ/ ~ /ɑ/ et /ʊ/ ~ /o/ seraient significatives.

L'arabe standard connaît également des consonnes géminées. En effet, la gémination est indiquée en arabe par le signe diacritique appelé chadda ou tachdid. Dans une tentative de définir la gémination, certains auteurs se sont interrogés sur la nature des consonnes géminées : sont-elles des consonnes longues ou plutôt tendues ? Faut-il les considérer comme un seul segment ou une suite de deux segments ?

Troubetzkoy (1949) a constaté que les consonnes géminées étaient des segments longs et non une suite de deux segments distincts. Dkhissi-Boff<sup>240</sup> (1983) semble partager ce point de vue en considérant que la gémination ne se produit pas en deux mouvements articulatoires distincts mais en un seul mouvement unique et que les consonnes géminées diffèrent des simples par leur grande stabilité articulatoire et par leur durée très importante.

Dans une étude sur les différentes manifestations acoustiques et perceptuelles de la gémination dans quatre langues (l'allemand, l'anglais, le français et l'espagnol), Delattre<sup>241</sup> (1971) a noté que l'articulation des géminées se réalise en deux phases sommets d'activité et que c'est la durée de la consonne qui contribue le plus à la gémination dans des langues. Pour l'auteur, la gémination se réfère au dédoublement distinctif d'un phonème consonantique. Cependant, certains auteurs (J.F Bonnot<sup>242</sup> et M.C. Dkhissi-Boff) ont perçu les consonnes géminées comme sons réalisés en une seule phase d'une grande stabilité articulatoire avec une durée nettement affectée. Par ailleurs, d'autres travaux ont insisté que la durée de la voyelle précédant la consonne géminée soit proportionnelle à la force articulatoire de la consonne subséquente<sup>243</sup>.

De façon générale, la gémination se réfère à un renforcement de l'articulation consonantique qui en prolonge la durée et en augmente l'intensité. Outre, toutes les

---

<sup>240</sup> DKHISSI-BOFF, M.C. (1983) *Contribution à l'étude expérimentale des consonnes de l'arabe*, Travaux de l'institut de Phonétique de Strasbourg, (15).

<sup>241</sup> DELATTRE, P. (1971), Consonant gemination in four languages: an acoustic, perceptual and radiographic study, *International Review of Applied Linguistics* 9 (31), 97-113.

<sup>242</sup> BONNOT, F.C. (1978), Études expérimentales de certains aspects de la gémination et de l'emphase en arabe, *Travaux de l'institut de Strasbourg* (1), 109-118.

<sup>243</sup> ATTAOUI, M. (1983), Force articulatoire et gémination en arabe marocain de Fès, *Travaux de l'institut de phonétique de Strasbourg, T.I.P.S* (23).

consonnes arabes peuvent être géménées. Au plan morphologique, la géménéation sert à distinguer des formes différentes. Ainsi, [kataba] signifie "il a écrit" alors que [kattaba] signifie "il a fait écrire", marquant le causatif. Donc, la géménéation n'est pas seulement doubler une consonne mais plutôt la prolonger et renforcer son articulation. Toutefois, la consonne géménéée joue un rôle dans le décompte syllabique puisqu'elle se comporte comme deux consonnes distinctes.

L'arabe se caractérise aussi par des consonnes dites gutturales. Il s'agit des consonnes /ħ/,/ʕ/,/h/,/ʔ/. Ces consonnes s'articulent assez bas, ce qui influe la réalisation des voyelles ainsi que les constructions morphologiques verbales.

Dans une étude contrastive sur le /R/ français et d'autres sons laryngales dans d'autres langues, Delattre (1969)<sup>244</sup> a décrit les bases articulatoires et acoustiques des gutturales arabes. En effet, l'auteur a considéré les cinq consonnes pharyngales /ʕ/, /ħ/, /ħ/, /χ/ et /q/ en plus du coup de glotte /ʔ/<sup>245</sup> et le /h/ comme faisant partie des sons laryngales.

Les rayons-X<sup>246</sup> dans la (figure22) ont montré une constriction sonore dans le bas du pharynx quant à la production de la sonore /ʕ/, voire même plus basse que la constriction pharyngale de la voyelle /a/, et dont la perception auditive fait rappeler à peu près le /R/ parisien<sup>247</sup>. De même, la constriction est plus basse et plus étroite pour la constrictive sourde /ħ/, générant ainsi un son fricatif, énergique et rude. En revanche, la

---

<sup>244</sup> DELATTRE, P. (1969), L'R parisien et autres sons du larynx, *The French Review*34 (1), 5-22.

<sup>245</sup> Le coup de glotte est généralement perçu comme un bref arrêt de souffle et de la voix. Selon Delattre, le coup de glotte est "une activité en deux temps : fermeture totale de la glotte de la glotte (silence) puis ouverture rapide et sans voix (petit déclic plus ou moins audible). " (1989: 832). Cependant, cette conception ne semble pas tenir pour l'arabe puisque l'occlusive glottale sourde /ʔ/ ressort d'un statut phonémique, c'est une conne *per se*. Pour plus de détails, voir DELATTRE, P. (1989), Le coup de glotte et comment s'en débarrasser, *The French Review* 62 (5), 831-842.

<sup>246</sup> Les rayons-X ont été suivis des voyelles qui serviront comme éléments de comparaison. Selon Delattre (1989), ces rayons-X ont été choisis dans des films tirés à 24 images par seconde, en faisant parler l'appareil cinéradiologique deux sujets libanais et deux irakiens dont la façon de parler concordent parfaitement.

<sup>247</sup> Le /R/ Parisien appelé aussi /R/ français, est une prononciation fréquemment courante dans le parler des parisiens du Faubourgs comparée au /r/ roulé prononcé avec la pointe de la langue qui s'étend à la compagne et dans certaines villes du Midie. Cette consonne est également appelée /R/ pharyngale en fonction des bases purement articulatoires et acoustiques. Il s'agit d'un premier mouvement énergique de la racine de la langue vers la paroi du pharynx. Au plan acoustique, la réalisation dorsale du /R/ est marquée par un mouvement reflété par une montée du premier formant (sauf après /a/) et une descente du deuxième formant. (Delattre. *ibid.*)

constriction sourde produit un son fort /χ/ semblable à celui du "jota" espagnol ou du "Achlaut" allemand<sup>248</sup>. Enfin, la production du /q/ requiert un contact entre la langue et l'extrémité vélaire dans le haut du pharynx. Donc, c'est une explosive pharyngale qui s'oppose aux explosives buccales.

En fait, l'étude de Delattre a insisté plus sur les points de comparaison entre le /R/ français et le /r/ rétroflexe américain. Il serait intéressant de faire comparer le /R/ français au /r/ de l'arabe pour pouvoir expliquer les tendances de certains locuteurs arabophones à rouler le /R/ français. En fait, Delattre (1946)<sup>249</sup> a insisté sur l'intégration des données contrastives au service de l'enseignement du français. Concernant la prononciation du français, une langue marquée par la pureté des voyelles, la syllabation ouverte, l'anticipation vocalique, et la résonance antérieure ; il serait intéressant de mettre en exergue l'aspect dorsal du /R/ français dans une situation d'apprentissage afin de mener les apprenants à faire distinguer ce son aux sons laryngales existant dans leur langue maternelle.

---

<sup>248</sup> Certaines langues sont considérées comme pour être langues gutturales puisqu'elles possèdent quelques sons prononcés au fond de la cavité buccale, l'allemand et l'arabe en font partie.

<sup>249</sup> DELATTRE, P. (1946), L'enseignement de l'R français, *The French Review* 19 (6), 428-433.

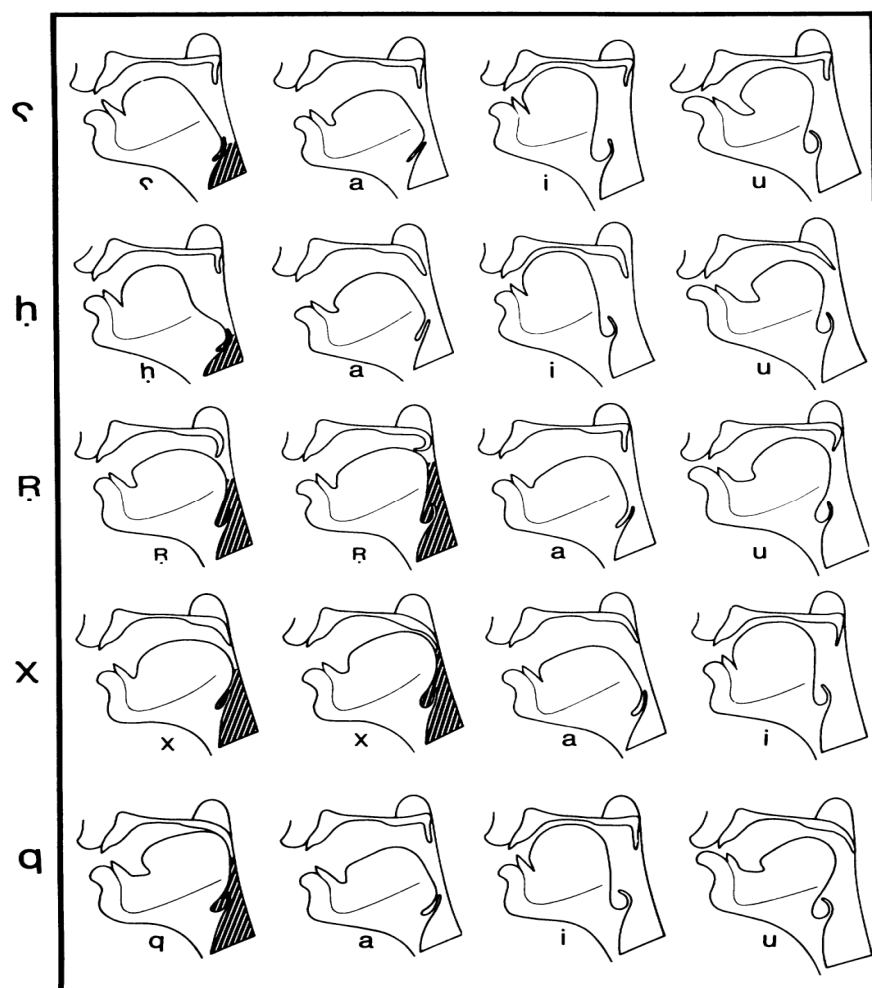


Figure 22. Les cinq pharyngales de l'arabe: /ح/, constrictive sonore très bas dans le pharynx; /هـ/, contrepartie sourde; /خ/, constrictive sonore, haut dans le pharynx; /خ/, contrepartie sourde; /ق/ explosive pharyngale qui s'oppose à l'explosive vélaire /ك/ /خ/ est semblable au 'jota' espagnol et au 'Achlaut' allemand; /ح/ au /R/ allemand et français.

L'arabe, une langue connue par une appellation (*langue de Dod*), possède des propriétés phonétiques qui la distinguent d'autres langues en l'occurrence les emphatiques, les gémées et les gutturales. En effet, l'arabe se caractérisant par des sons durs passe pour une langue difficile aux locuteurs non-natifs. Les propriétés qui constituent le paysage sonore arabe pourraient être exploitées dans l'apprentissage des langues étrangères afin de développer des stratégies d'orientation chez les apprenants arabophones. Cette intégration phonétique en didactique des langues ne pourrait être fructueuse que dans un cadre conceptuel basé sur le contrastif lingual. Le bien fondé de cette démarche ne doit pas se situer dans un binarisme arabe-français mais dans une perspective plurilingue qui mettra en lumière toutes les propriétés segmentales et suprasegmentales des langues, dirigée vers un enseignement/apprentissage de succès.

### 2.3 Le système phonologique/phonétique de l'arabe algérien (le parler d'Oran)

Avant de décrire les propriétés phonético-phonologiques du parler d'Oran, il nous semblerait important d'esquisser la situation linguistique en Algérie. En effet, la réalité linguistique actuelle se caractérise par l'existence de plusieurs parlers caractérisés par une variation linguistique assez importante mais qui n'empêche pas l'intercompréhension. Ph Marçais (1977) a décrit cette situation comme suit:

“L'Algérie, c'est tout autre chose. La dimension est immense, le cloisonnage géographique extrême, le passé historique extraordinairement complexe, fait d'écartèlements et de rapprochements ininterrompus jusqu'au début de XXe siècle. On ne peut pas dire qu'il existe un dialecte algérien. À peine peut-on parler de dialectes qui correspondent aux vieilles provinces du Constantinois, de l'Algérois, et de l'Oranais. Le Constantinois, dans sa partie orientale, s'apparente aux parlers tunisiens: bédouin, dans les régions sahariennes et même septentrionales (à la Calle on parle presque comme à Tabarka), sédentaire à Constantine, Guelma. Dans le Nord-Ouest, proche de la petite Kabylie berbérophone, a cours un parler original, archaïque, de vieille cité, avec ses abords villageois : Djidjelli. Dans le centre et dans les régions occidentales, il y a partout des parlers bédouins qui se rapprochent un peu de ceux, bédouins aussi, de l'Algérois mais qui s'en distinguent. [...] Le parler arabe qui y est actuellement en usage est en pleine mutation. Il est difficile de parler de dialecte algérois. L'Oranais, dans sa majeure partie, est terre bédouine, avec des parlers qui diffèrent: sensiblement des parlers bédouins de l'Algérois, excepté dans les régions orientales, où ils se mêlent et se superposent à eux.”(1977: X)

Les recherches actuelles, cependant, place les différents parlers Algériens sur un continuum qui varie de l'arabe ou des différentes variétés connexes de l'arabe (arabe standard, littéraire, médian, ...) aux variétés régionales. En outre, les parlers arabes en contact avec l'arabe dit standard, le berbère et d'autres langues comme le français et l'espagnol développent un fonds lexical hétérogène. Cette situation marquée par la co-existence de plusieurs idiomes, a été décrite par Fergusson (1966:310) sous la formule

**Algérie ↔ 3 L = 2 L maj + 1 L min**

suivante:

Le profil sociolinguistique de l'Algérie met en relief trois langues en présence, deux langues majeures (arabe standard et français) et une langue mineure (le berbère) dans le sens Fergussonien. Cette description d'un état linguistique algérien a été reformulée par Bouhadiba (1998)<sup>250</sup> sous la forme suivante:

**Algérie ↔ 3L = 2 L maj.1 (Cl Ar, SA, LA, MSA, ESA, ESA, LW, V) + 1 (S) (V) + 1 L min (V2)**

---

<sup>250</sup> BOUGHADIBA, F. (1998), Continuum linguistique ou alternance de codes? Essai d'analyse dynamique des faits (état des lieux), *Cahiers de Linguistique et Didactique (1)*, 1-11.

Cette nouvelle formule décrit avec plus de précision les différentes variétés existantes en Algérie. Les trois langues majeures, à savoir l'arabe classique (CIAr), l'arabe standard moderne (SMA), l'arabe parlé éduqué (ASA), Lughawust (LW) et les dialectes (V). Outre, la deuxième langue majeure comporte une forme standard, standardisée ou norme officielle (S) et une forme parlée (V) à laquelle s'ajoute une langue de spécialité comme l'anglais dont le statut officiel est de langue étrangère.

Donc, nous pourrions dire que toutes les descriptions de la situation linguistique arabe insistent sur la variabilité des différentes sous formes de l'arabe classique (arabe standard moderne, l'arabe parlé éduqué,...) sans pour autant préciser que les divergences entre ces formes ne gênent pas l'intelligibilité et n'entravent pas la communication. Nous pensons que la situation linguistique en Algérie n'est pas aussi complexe que dans d'autres pays où plusieurs langues qui ne sont pas en appartenance génétique coexistent. Cependant, nous considérons que cette dualité linguistique arabe standard/ arabe algérien est une richesse qui peut faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

En effet, le parler d'Oran recouvre une partie restreinte du parler Algérien. Il s'agit d'une variété parlée dans la région ouest de l'Algérie caractérisée par certaines propriétés phonétiques propres à elle en vue de son contact avec d'autres langues, notamment le turc, l'espagnol et le français pour des raisons historiques. En fait, le parler d'Oran est marqué par le maintien d'un grand nombre de phonèmes de l'arabe classique d'où sa classification comme parler rural. Cependant, il se caractérise essentiellement par quelques altérations consonantiques : la fricative interdentele /θ/ qui devient /t/ dans des mots comme (/θaani/→[θa:ni] "encore" et /θuum/→[tu:m] "ail"), tandis que l'occlusive uvulaire sourde acquiert une articulation vélaire sonore comme /qaa/ qui devient [ga:l] "il a dit", en plus des phonèmes marginaux comme l'occlusive glottale qui a perdu sa valeur distinctive. Outre, les diphtongues /aj/ et /aw/ de l'arabe classique se réalisent respectivement comme [i:] et [u:] dans les mots /bajt/→[bi:t] "chambre" et /mawt/→[mu:t] "mort" (voyelles de prolongation).

### **2.3.1 La structure syllabique**

L'arabe dialectal est marqué par une préférence pour les structures syllabiques complexes et ainsi le parler d'Oran. Maintes études ont abordé la syllabation en langue

arabe en rapport avec la notion de sonorité. En fait, la plupart de ces études ont tenté d'établir une échelle de sonorité (*sonority scale*) basée sur les contraintes phonotactiques régissant l'occurrence et la non-occurrence des suites consonantiques en début et en fin de mot. À titre d'exemple, dans une étude effectuée sur le parler de Damas, Bohas (1986) a essayé d'expliquer le processus d'épenthèse par lequel une structure syllabique de type [CVCC] devrait obligatoirement se réaliser [CVCəC]. En effet, l'auteur a proposé l'hierarchie de sonorité comme cadre conceptuel explicatif. Il est arrivé à la conclusion que l'insertion d'une voyelle à l'intérieur des syllabes de type CVC1C2 obéit aux règles de sonorité insistant que la sonorité de C1 soit inférieure à celle de C2. Ces résultats rejoignent les conclusions de (Brame, 1973). Il a été établi que dans les mots à représentation phonologique /CVCC/, la séquence CC est obligatoirement disjoint par une voyelle épenthétique. De même, Kouloughli (1978) a montré qu'une explication du phénomène de syllabation en relation avec la notion de sonorité ou de vocacité est fonctionnelle dans le parler Algérien.

Cependant, Benkirane (1982) s'est interrogé sur la validité de la notion de sonorité en la testant sur un corpus de diverses combinaisons syllabiques dans l'arabe marocain. L'auteur a pu remarquer une certaine liberté quant à la formation de suites consonantiques en position initiale dans lesquelles une consonne initiale est suivie d'une consonne de moindre sonorité. Les exemples en sont plusieurs : [jtɪ:m] "orphelin", [rtɪ:la] "araignée", [nta] "toi", [lbæs], [nda] "rosée". L'auteur conclut qu'en position initiale, il n'y a pas de contraintes phonotactiques qui restreindraient les suites bi-consonantiques alors qu'en position intervocalique le principe de sonorité semble opératoire. Or, Benkirane énonce que "la hiérarchie de sonorité ne serait pas un facteur décisif pour déterminer la place d'une frontière syllabique." (1982:45)

Le recours au principe de sonorité a été relevé dans une étude menée par Bouhadiba (1988)<sup>251</sup> sur le parler d'Oran. L'auteur a établi une échelle de sonorité (figure 23) qui permet d'expliquer la distribution des différentes suites consonantiques en position initiale et en position finale. Les contraintes phonotactiques sont illustrées dans les tableaux suivants<sup>252</sup> :

---

<sup>251</sup> BOUHADIBA, F. (1988), *Aspects of Algerian Arabic verb phonology and morphology*, Unpublished Ph. D thesis, University of Reading, England.

<sup>252</sup> Le symbole (+) dans ces tableaux indique une suite consonantique possible alors que le symbole (-) représente une séquence interdite.

	b	f	m	t	ʔ	d	ɬ	s	ʂ	z	ɟ	ʒ	k	g	q	x	χ	ʕ	ʁ	h	w	ʝ	
q	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
h	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
r	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
d	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ɬ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
s	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʂ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
z	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ɟ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʒ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
k	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
g	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
q	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
x	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
χ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʕ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʁ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
h	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
w	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʝ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tableau 12. Suites consonantiques de surface attestées en position initiale dans le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:172)

L'auteur a réalisé que les suites consonantiques en position initiale sont fréquentes dans le parler d'Oran. Elles résultent soit d'un processus d'assimilation soit d'une combinaison de stems (forme canonique en arabe) aux affixes (processus d'affixation). Par ailleurs, les contraintes phonotactiques tirées du tableau (13) montrent que la gémination n'est pas attestée en position initiale, excepté dans quelques mots comme le substantif [mma]"ma mère" et le verbe [dda] "il a pris", résultant de l'application d'une règle d'haplogogie selon laquelle l'occlusive glottale est élidée en position Onset. En outre, la suite de segments partageant le tait [+ point d'articulation] n'est pas permise. Donc, des suites \*/bf/, \*/fb/, \*/mb/ sont interdites puisqu'elles sont caractérisées comme ## [-coronale, + antérieure] [-coronale, + antérieure] ##. De plus, des suites \*/td/, \*/tz/, \*/zʃ/ ne sont pas tolérées et donc obéissent aux règles de la hiérarchie de sonorité car les segments sonores ne peuvent pas être suivis de segments sourds.

	b	f	m	t	ʔ	d	ɬ	s	ʂ	z	ɟ	ʒ	k	g	q	x	χ	ʕ	ʁ	h	w	ʝ	
q	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
E	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
h	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
r	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
d	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ɬ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
s	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʂ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
z	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ɟ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʒ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
k	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
g	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
q	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
x	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
χ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʕ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʁ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
h	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
w	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ʝ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tableau 13. Suites consonantiques de surface attestées en position finale dans le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:176)



Quant aux suites consonantiques en position finale, elles sont moins fréquentes dans le parler d'Oran. Ces observations semblent confirmer les remarques de Benkirane (1992) pour le parler marocain. Bouhadiba a remarqué que les suites CCC en position finale sont faiblement attestées dans le parler d'Oran, résultant en grande partie des processus d'assimilation. Toutefois, l'occurrence de la suite de trois consonnes ne montre pas une liberté d'occurrence en fin de mot mais résulte d'une combinaison de verbes géminés à la fin, auxquels est rattaché une partie /ʃ/ du marqueur de négation {maa...ʃ} (Ex. /maa+ʃifadʃ+ʃ/ → [ma:ʃifadʃʃ]).

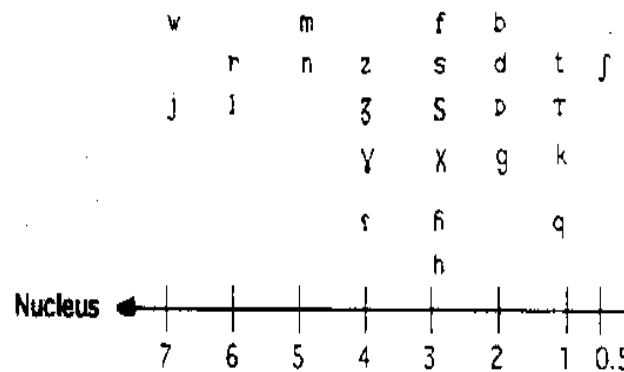


Figure 23. Syllabe template pour le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:188)

Nous constatons que les structures syllabiques du parler d'Oran sont plus complexes que celles attestées dans l'arabe standard mais moins complexes que celles de l'arabe marocain qui montre une proportion élevée de syllabes de types CCVC et CCVCC. La fréquence d'occurrence des suites consonantiques complexes est le résultat d'un nombre de processus phonologiques qui marque la dynamique du système de l'arabe dialectal en général. Par contre, l'arabe standard préserve ces sous systèmes car elle n'est pas ouverte à toute pénétration d'éléments provenant d'autres langues.

### 2.3.2 L'accent du mot

Les études consacrées à la grammaire arabe<sup>253</sup> ont traité de façon succincte le problème d'accentuation en arabe standard ainsi qu'en arabe dialectal, à l'exception de

<sup>253</sup> Pour une meilleure compréhension de l'accentuation en arabe standard et/ ou classique et en arabe dialectal, voir : Wright, W. (1996), *A grammar of the Arabic language*, 3<sup>rd</sup> (Eds), Université de Liban, Beirut.

quelques études<sup>254</sup>. Pour ce qui est des parlers arabes, certains dialectologues ont ignoré complètement l'existence de l'accent en raison de la diversité linguistique.

Lecerf (1969) rapporte, dans sa revue des différentes recherches portées sur l'accent en arabe, que Cantineau<sup>255</sup> préconise que l'accent n'exerce aucune influence sur la structure syllabique et que les voyelles longues accentuées sont très longues, tandis que les longues inaccentuées en syllabe ouverte ne sont guère plus longues que les brèves accentuées.

D'autres études ont cependant infirmé ces observations et ont démontré qu'il n'existe aucune corrélation entre accent et durée en dans le dialecte arabe de Beyrouth (Mattson, 1911). Pour le dialecte de Tripoli, El Hajjé (1954) évoque le même problème et avance qu'il n'est pas facile de définir l'accent de mot de Tripoli, ni d'en indiquer la place avec une absolue certitude à cause de sa faiblesse. Lecerf en conclut :

“L'accent peut être plus ou moins marqué dans certains parlers sédentaires, que dans tous les cas il exerce parfois de profondes influences sur la structure syllabique, enfin que pour la région syrienne, la Palestine, le Hauran, aussi bien qu'en Irak, on le décèle, soit à l'audition, soit par ses effets, presque toujours à la place qu'on lui attribue dans l'arabe classique.” (1974:7)

De façon générale, des règles d'accentuation ont été établies pour les parlers maghrébins (Marçais, 1977) comme suit:

1. L'accent porte sur la finale lorsqu'elle est surfermée (CVVC) ou doublement fermée (CVCC) ou lorsqu'elle est fermée et la seule longue du mot.
2. L'accent porte, dans tous les autres cas, sur la première syllabe longue qui précède la finale, c'est-à-dire la pénultième, étant donné la structure syllabique du parler.

En fait, D.Cohen (1912) pose que l'accentuation pourrait être claire lorsque la syllabe comporte une voyelle longue. Cela signifie que l'accentuation est toujours déterminée par la qualité vocalique et ainsi par le poids syllabique (*syllabic weight*). L'auteur énonce à propos du parler juif d'Alger:

“L'accent d'intensité dépend de la quantité : il est attiré par une syllabe à voyelle longue, que cette syllabe soit finale ou pénultième. Cette dernière règle permet de connaître l'accentuation d'un grand nombre de mots. [...] Mais l'embarras

---

<sup>254</sup> LAMBERT, M. (1897), De l'accent en arabe, *JA* 2 (10), 402-413, KUSSAIM, S. (1968), L'accent de mot dans l'arabe du Caire, *Arabica* (15), 2, 289-315.

<sup>255</sup> CANTINEAU, J. (1936), Sur quelques parlers de nomades arabes d'Orient (II)", *AIEO* (3), 119-237.

commence lorsque toutes les syllabes du mot ont même valeur quantitative, c'est-à-dire sont, ou toutes fermées avec voyelle réduite, ou les unes fermées avec voyelle de quantité moyenne [...]. Dans ce cas, en général, les deux syllabes font l'effet à l'audition d'avoir une force équivalente et, on est tenté d'attribuer l'accent tour à tour à l'une des deux." (1912:165-166)

D. Cohen parle plutôt de l'existence d'un accent faible dans les parlers juifs d'Alger et de Tunis. L'auteur constate que l'accent dans le parler d'Alger juif est un accent lexical marqué faiblement par l'intensité. De même, Cohen souligne que l'accent de mot est aussi faible dans le parler de Tunis juif, et précise : "De plus, l'accent se fond en quelque sorte dans la modulation expressive de la phrase" (1975 : 84). Il ajoute que la modulation intonative dans la phrase énonciative "est assez semblable à celle du français: ses groupes rythmiques se composent d'une partie montante suivie d'une partie descendante" (Cohen *ibid.*:89).

Quant au parler d'Oran, Bouhadiba (1988:221) a formulé les règles d'accentuation suivantes:

1. L'accent porte sur la finale lorsque la syllabe est surlourde: /maasabagatʃ/ <[ma:sbgtʃ], /ʃaafʊh/ <[ʃa:fu:h].
2. L'accent porte sur la pénultième lorsque la syllabe est lourde: /sabagtu/ <[sabagtu].
3. L'accent porte sur l'antépénultième lorsque la syllabe est légère: /sabagu/ <[sabagu].
4. L'accent porte sur le mot monosyllabique.

Nous constatons que l'accent demeure un accent d'intensité en arabe, même dans le parler d'Oran mais faiblement marquée. Les locuteurs arabophones trouvent d'énormes difficultés à identifier l'accent du mot et le confondent souvent avec la gémiation (le dédoublement consonantique) d'après les témoignages obtenus des questionnaires sur les représentations culturelles et phonétiques du français (Annexe 18). En effet, la perception de l'accentuation comme élément associé généralement à un effort articulatoire justifie cette confusion. De plus, l'un des traits caractérisant les parlers Algériens est la fréquence des structures syllabiques (fermées et sufermées) de type CCVC, CVCC. Cela suggère une règle générale indiquant la réduction des voyelles brèves en syllabes inaccentuées en une voyelle centrale /ə/. Ce trait saillant, dû à l'imaala ; détermine largement l'accentuation.

### 2.3.3. Les structures rythmiques

Peu d'études ont été consacrées aux structures rythmiques des parlers Algériens, voire même rares. En effet, quelques études adoptant une perspective trans-dialectale (entre dialectes) ont tenté d'établir une typologie rythmique des parlers arabes. Barkat et al. (1999) ont analysé quelques paramètres prosodiques dans le but d'énoncer une discrimination rythmique à l'intérieur des différents parlers arabes. La tâche de discrimination consistait à évaluer les habiletés d'identification des sujets arabophones et non arabophones face à des stimuli synthétiques. En fait, l'étude avait pour objectif la discrimination des certains parlers arabes en se basant sur les paramètres de répartition géographique de ces parlers, c'est-à-dire arabe maghrébin vs. arabe moyen-oriental. Les résultats ont montré que l'habileté de discrimination a atteint 58%.

Dans une autre tâche perceptive, l'auteur a remarqué que les stimuli représentant les parlers maghrébins ont été perçus comme enchaînement successif de bruits a périodiques continus et impulsionnels (consonnes), brefs (entre 60ms pour les occlusives, 100 ms pour les constrictives) et d'amplitude relativement faible. L'interprétation de ces successions menait à penser que les parlers étudiés (parlers maghrébins) aient un rythme saccadé et rapide. Inversement, la perception des parlers orientaux a révélé la présence des sons périodiques, à intervalles réguliers et d'amplitude forte et d'une durée moyenne de 120 ms (voyelles). Autrement dit, les parlers orientaux ont montré une organisation syllabique stable et ainsi un rythme régulier.

Les résultats d'une étude récente effectuée par Hamdi (2007) semblent confirmer les conclusions de Barkat et al (1999). L'interprétation phonologique de leurs résultats met en valeur certains paramètres. La réduction vocalique et de même l'effacement des voyelles en syllabes ouvertes sont à l'origine des structures consonantiques complexes, prépondérantes dans certains parlers arabes notamment en arabe marocain et en arabe algérien. Selon le même auteur, ces deux traits paraissent justifier la perception du rythme rapide et saccadé des parlers maghrébins. De même, la durée vocalique et le poids syllabique se montrent déterminants dans toute typologie rythmique des parlers arabes. Les résultats de l'étude de Hamdi en sont pertinents. En termes de schémas rythmiques, il a été remarqué que les parlers maghrébins se sont montrés proches de l'anglais tandis que les parlers orientaux sont plus proches du français ; une langue

marquée par une syllabation ouverte et une fréquence très élevée des syllabes simples. Cela signifie que la variabilité vocalique demeure un indice discriminant malgré les tendances à diminuer le contraste voyelles longues/voyelles brèves dans certains parlers arabes.

Nous concluons que le parler d'Oran ne dévie pas aux tendances prosodiques des parlers maghrébins (réduction vocalique, des structures syllabiques complexe et durée vocalique signifiante, entres autres) et demeure donc caractérisé par un rythme accentuel, rapide et saccadé. Or, nous rejoignons la conclusion de Hamdi (2007) classant les parlers arabes sur un continuum qui converge vers "stress-based". Cela corrobore les paramètres de classification rythmique à degrés variables placés sur un continuum établi par Dauer (1983).

#### **2.3.4 Le système vocalique**

Cantineau a pu remarquer la densité vocalique dans les dialectes arabes et a souligné le problème d'identification des segments à décrire pour les linguistes et les dialectologues "Dans les dialectes modernes de l'arabe, les timbres vocaliques semblent à première vue nombreux et variés : les dialectologues français (probablement sous l'influence de notre propre langue) en distinguent un grand nombre." (1960:111). En effet, cette remarque se montre adéquate à la description des timbres vocaliques du parler d'Oran.

Le parler d'Oran se caractérise par un système vocalique plus complexe que celui de l'arabe standard, il comprend 12 voyelles (figure24). Les voyelles brèves s'opposent aux voyelles longues et ainsi la quantité vocalique demeure significative malgré la présence du schwa résultant d'un processus de centralisation. Toutefois, le schwa /ə/ est une variante contextuelle et n'a pas de statut phonémique. Cela signifie que le parler d'Oran comme la plupart des parlers maghrébins possède un système vocalique centré et non périphérique.

Selon Bouhadiba (1988), les voyelles brèves /iaʊ/ et leur correspondantes longues /i : a : ʊ :/ sont en distribution complémentaire respectivement avec les voyelles /e α o/ et leurs correspondantes longues /e : α : o :/. En fait, cette deuxième série de voyelles apparaît en contact des consonnes emphatiques qui exercent un effet coarticulatoire sur les voyelles adjacentes. Il s'agit d'un processus (vowel lowering) qui rend les voyelles

postériorisées en contexte emphatique. Ainsi, une opposition entre la voyelle antérieure /æ/ et la voyelle postérieure /ɑ/ en résulte.

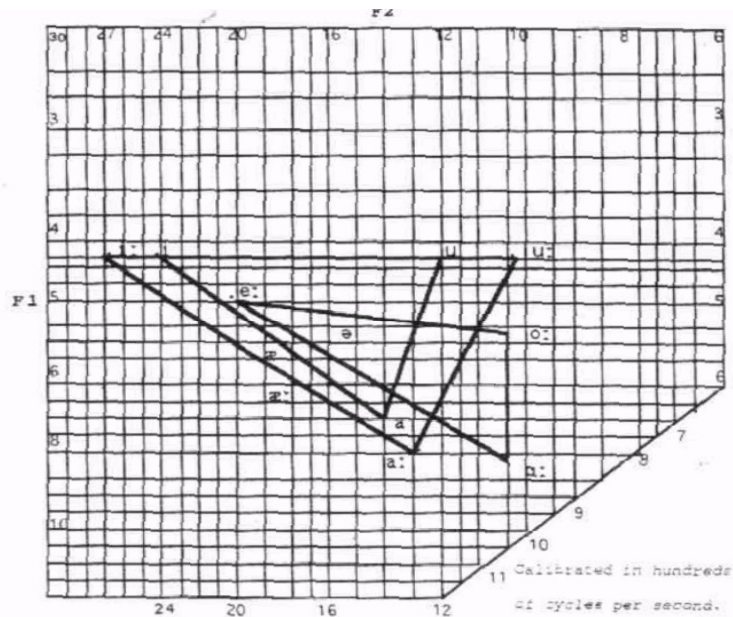


Figure 24. Le (s) triangle (s) acoustique (s) des voyelles du parler d'Oran emprunté de Bouhadiba (1988:115)

En fait, l'étude proposée par Znaoui & Boudelaa (1993) corrobore en résultats l'étude de Bouhadiba (1988). Cette recherche a porté sur la production et la perception des voyelles de l'arabe standard par six locuteurs d'origine maghrébine. Les résultats de production ont montré l'influence du contexte environnant sur les timbres vocaliques mais seulement au niveau phonétique. Les auteurs ont donc posé l'existence d'un système phonologique simple et un système phonétique complexe dans lequel deux séries de voyelles sont envisagées: des voyelles antériorisées [i i:æ:u:] en contact de consonnes d'avant et les voyelles postériorisées [e:ɑ:oo:] en contact de consonnes d'arrière et de consonnes pharyngalisées.

Cela nous mène à penser que ces locuteurs maghrébins perçoivent et produisent les voyelles de l'arabe standard à travers le crible phonologique de l'arabe dialectal. Autrement dit, les arabophones en général ne parlent pas en arabe standard mais parlent plutôt un arabe standard dialectalisé marqué par les traits phonétiques de L1. Pour ce qui est du parler d'Oran, nous pensons qu'il exhibe un système phonétique complexe et un système phonologique réduit, excepté le schwa /ə/ qui est très productif.

### 2.3.5 Le système consonantique

	Bilabiale	Labiodentale	Dentale	Emphatique	Palatale	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottale
<b>Occlusive</b>	b		t d	t̤ d̤		k g	q		
<b>Fricative</b>		f	s z	s̤	ʃ ʒ	χ ʁ		ħ ʕ	h
<b>Nasale</b>	m		n						
<b>Latérale</b>			l						
<b>Vibrante</b>			r						
<b>Glides</b>	w				j				

Tableau 14. Le système consonantique du parler d'Oran

Le parler d'Oran contient 25 consonnes auxquelles s'ajoutent des phonèmes marginaux telles que la fricative interdentale /θ/ et l'occlusive /ʔ/. Outre, ce parler préserve la plupart des consonnes de l'arabe standard à l'exception des fricatives interdentes /θ/ et /ð/ qui se réalisent comme /t/ et /d/, respectivement. De même, l'emphatique /d̤/ de l'arabe standard se substitue par l'occlusive emphatique /d̤/. Ainsi, le système consonantique du parler d'Oran révèle aussi un déséquilibre en raison de l'existence de certains phonèmes sans équivalents (tableau 14).

## 2.4 Le système phonologique/phonétique du français Standard

### 2.4.1 Les structures syllabiques

En français, la syllabe est toujours constituée d'un noyau audible (voyelle). Une seule voyelle peut constituer une syllabe à l'exception de quelques consonnes fricatives utilisées comme noyau syllabique dans certaines interjections telles (Chtt ! Pstt !). Contrairement à d'autres langues comme l'anglais et le russe qui utilisent des consonnes, notamment les liquides l et r, comme noyau syllabique, le français repose majoritairement sur la voyelle comme centre de sonorité.

Cette conception de la syllabe comme unité qui s'organise autour d'un pic de sonorité (une voyelle) relève de l'hypothèse de la syllabe comme cycle de sonorité. Il existe cependant des langues qui se servent des consonnes comme pic de sonorité. Le berbère en illustre un exemple pertinent, illustré par le dialecte de Imdlawn Tashlhyit qui a été analysé par Dell et al. (1985). En effet, n'importe quel segment ; même une occlusive sourde, peut constituer un noyau de syllabe dans ce parler, comme le montrent ces deux exemples: [tmsɣt] 'vous vous êtes transformés', ou [tftktst] 'vous vous êtes foulés'. Selon Harrel (1962) "L'arabe marocain offre un exemple possible d'une langue à syllabes sans centres.". Cela nous mène à penser que le débit de la parole (débit rapide) et la fréquence de réductions vocaliques, observés généralement dans les parlers marocains, jouent un rôle majoritaire dans la constitution de ce type de structures syllabiques.

Avant de traiter les structures syllabiques caractéristiques du français, il faudrait souligner que la notion de la syllabe a subi diverses controverses d'ordre définitoire. En effet, les différentes définitions de la syllabe marquent les principes distinguant chaque courant de pensée. Firth<sup>256</sup> (1948) l'a considérée comme unité suprasegmentale organisant les structures prosodiques des langues contrairement à Jakobson&Halle<sup>257</sup> (1956) qui l'ont considérée comme unité phonologique. Toutefois, Stenson<sup>258</sup> (1951) a analysé la syllabe en adoptant une perspective physiologique et a tenté de décrire ses caractéristiques articulatoires. Selon l'auteur, la syllabe peut être définie comme une pression d'air déterminée par la compression des muscles intercostaux "a puff of air forced upward through the vocal canal by a compression stroke of the intercostal muscles." (1951:200). Dans cette recherche, nous adoptons la conception phonologique qui s'appuie sur l'idée soulignant que la syllabe soit une unité organisant les différents segments constituant un mot.

Le français se caractérise par une prépondérance des syllabes simples et ouvertes de type CV. En fait, les syllabes les plus fréquentes sont des syllabes ouvertes<sup>259</sup> (se

---

<sup>256</sup> FIRTH, J. R. (1948), *Sounds and Prosodies*, *Transactions of the Philological Society*, 127-152.

<sup>257</sup> JAKOBSON, R & HALLE, M. (1956), *Fundamentals in language*, The Hague, Mouton.

<sup>258</sup> STENSON, R. (1951), *Motor phonetics: a study of speech movement in action*, North Holland Publishing Company, Amsterdam.

<sup>259</sup> WIOLAND, F. (1991), P.R. LÉON. (1992).



terminant en voyelles) environ 80%. La plupart des syllabes se terminent avec une ouverture de la bouche, ce qui rend le français claire, sonore et donc vocalique si on le compare à d'autres langues comme l'allemand qui montre une proportion plus élevée de syllabes fermées<sup>260</sup>, environ 70%. De ce point de vue, il a été remarqué que le français est une langue plus chantante que les langues à syllabation fermée.

Les observations de Gougenhein (1935) sur les structures syllabiques du français et leur fréquence ont été confirmées en grande partie par celles de Delattre (1965) qui a mené une étude comparant la distribution des différents types de syllabes en l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol dans un corpus de 2000 syllabes. Les résultats montrent que la structure CV est la plus fréquente comme l'indique le tableau suivant<sup>261</sup> :

	<b>CVC</b>	<b>VC</b>	<b>CV</b>	<b>CCV</b>
<b>ALLEMAND</b>	38.1	9.8	28.7	3.3
<b>ANGLAIS</b>	31.8	11.9	27.6	4.0
<b>ESPAGNOL</b>	19.8	3.1	55.6	10.2
<b>FRANÇAIS</b>	17.1	1.9	54.9	14.2

*Tableau 15. Distribution (en pourcentage) des quatre types de syllabes fréquents selon Delattre (1965:41)*

Ces données semblent corroborer les résultats obtenus d'une étude menée par Wioland<sup>262</sup> sur un corpus de 20 échantillons comportant 10.000 phonèmes. En fait, les deux tableaux suivants (19-17) montrent que les structures ouvertes de type CV surtout sont dominantes en français.

---

<sup>260</sup> P& M. LÉON. (1965).

<sup>261</sup> Delattre, P. (1965), Comparing the prosodic features of English, German, Spanish and French, In P. Delattre, *Comparing the phonetic features of English, French, German, Spanish: an interim Report*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.

<sup>262</sup> WIOLAND, F. (1985), *Les structures syllabiques du français: fréquence et distribution des phonèmes consonantiques*, Genève, Slatkine/ Paris Champion.

	Structures syllabiques	Occurrences	%	Total partiel
1	CV	48 347	55,61 %	
2	CCV	12 088	13,90 %	69,51 %
3	CVC	11 777	13,55 %	83,06 %
4	V	8 519	9,80 %	92,86 %
5	CCVC	2 301	2,65 %	95,51 %
6	CVCC	1 303	1,50 %	97,01 %
7	VC	1 151	1,32 %	98,33 %
8	CCCV	880	1,01 %	99,34 %
9	CCVCC	253	0,29 %	
10	CCVC	155	0,18 %	
11	VCC	73	0,08 %	
12	CVCCC	42	0,05 %	
13	CCCCV	36	0,04 %	
14	CCCVCC	6	0,01 %	
15	CCCVCC	2	0,002 %	
16	VCCC	1	0,001 %	
		86 934		

Tableau 16. Les 16 structures syllabiques observées classées par ordre de fréquence décroissante

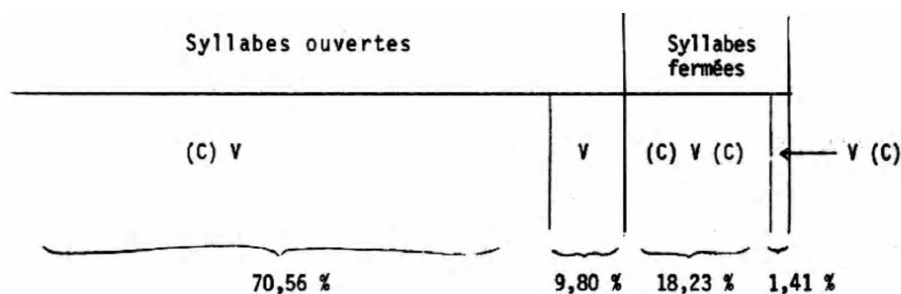


Tableau 17. Structures syllabiques observées dans un corpus de dialogues à la télévision d'après Wioland (1985:264)

Le français est caractérisé également par une stabilité syllabique. C'est le mode tendu du français qui explique la stabilité du timbre des sons pendant la production et donne donc un rythme marqué d'une égalité entre les syllabes. En revanche, les syllabes ne sont pas stables dans certaines langues et changent ainsi de timbre en raison de la diphtongaison des voyelles et les glissements intervocaliques qui leur donnent un mode relâché. P & M. Léon posent que les voyelles du français sont pures tandis que certaines voyelles suivies souvent d'un affaiblissement musculaire affectant leur timbre sont diphtonguées dans d'autres langues tel que l'anglais. La figure (25) illustre la distinction entre la voyelle /i/ dite pure du français dans le mot "si" et le /i<sup>j</sup>/ diphtongué de l'anglais dans le mot "see" (voir):

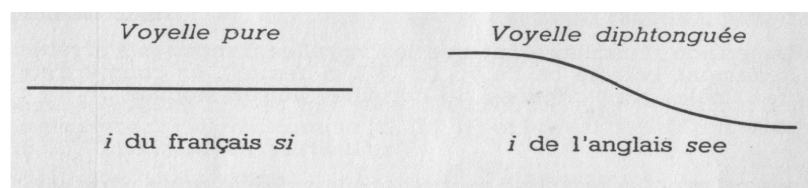


Figure 25. Représentation de la stabilité syllabique des voyelles française comparée à celle de l'anglais d'après P & M. Léon (1965:49)

Delattre<sup>263</sup> explicite quelques traits caractéristiques du français comme suit:

“De cette tension musculaire, il résulte une certaine stabilité du timbre des sons au cours de l'articulation (stabilité toute relative puisque, comme on le sait, la chaîne parlée est en changement constant) marquée, dans les voyelles, par moins de diphtongaison; dans les consonnes, par moins d'affrication; dans les transitions d'un son à un autre, par moins de diffusion; dans l'intonation, par moins de glissement; dans le rythme, par moins d'inégalité de syllabe a syllabe; dans l'accent, par la subjugation des effets d'intensité et l'indépendance des effets de durée.”(1953: 59)

De façon générale, les voyelles nasales exercent une influence sur les voyelles qui les précèdent dans les langues à syllabation fermée. Le français toutefois différencie les voyelles orales des voyelles nasales dans l'articulation et on atteste donc des oppositions de type bon/bonne, plein/pleine. En fait, c'est le mode croissant qui empêche la diffusion de la nasalité en français et ainsi la différence entre voyelles orales et nasales demeure significative dans des exemples comme (jambe, jean, tombe). Parallèlement, le français caractérisé par la syllabation ouverte permet toutes les consonnes à se rattacher à la voyelle qui les suit dans une position intervocalique (entre deux voyelles). Or, la production de la phrase "elle évite un ami" révèle le découpage syllabique suivant ## ε-lε-vi-tœ-nɑ-mi##, c'est-à-dire, les syllabes se terminent avec la bouche ouverte.

Étant donné que l'arabe favorise les structures syllabiques fermées, les arabophones ont tendances à réaliser les voyelles nasales comme suite de voyelles orales + n. Une confusion due en partie à la noutation en arabe et ainsi la forme /kɔ̃ʒe/ peut se réaliser /konʒe/ "congé", c'est-à-dire la nasalité est diffusée. Maume<sup>264</sup> (1973: 204) souligne ce problème de perception en disant que "les voyelles nasales sont

<sup>263</sup> DELLATRE, P. (1953), Les modes phonétiques du français, *The French Review* 27 (1), 59-63.

<sup>264</sup> MAUME, J.L. (1973), L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie), *Langue Française* 19 (1), 90-107.

totallement inconnues à l'arabe. Elles sont prononcées soit avec restitution d'un appendice [n], soit avec réduction à la voyelle orale simple."

Delattre<sup>265</sup>(1944:285) explique les différentes tendances de syllabation en français<sup>266</sup> et résume les règles régissant relativement la coupe syllabique ainsi:

1. La syllabation phonétique française ne répond pas à des règles absolues, mais a des tendances.
2. Dans toute séquence de deux sons, la syllabation phonétique dépend principalement du sens (ouvrant ou fermant) du mouvement transitoire, et de son degré (conventionnellement, six apertures).
3. L'équilibre des forces qui tendent à séparer et à unir deux sons consécutifs correspond sensiblement à l'opposition symétrique des différences d'aperture. (Le degré d'union dans pâti, patrie, Patsy, est sensiblement égal au degré de séparation dans pâti, partie, pastille).
4. L'idée traditionnelle de division de deux consonnes consécutives dans la syllabation phonétique ne correspond aucunement à la réalité. La coupe syllabique ne se produit normalement entre deux sons consécutifs que dans la séquence voyelle-consonne. Pour deux consonnes, la coupe syllabique se trouve dans le cours de la première, tendant vers le début de cette première dans la mesure où la transition est ouvrante, et vers la fin de cette première dans la mesure où la transition est fermante.

Nous constatons que l'enchaînement constitue l'un des problèmes de perception du flux sonore du français pour les arabophones qui ne détachent pas les syllabes de la même façon. La syllabation ouverte qui caractérise le français contrairement à l'arabe qui privilégie la syllabation fermée, entraîne des patrons accentuels spécifiques au français. Quelles en sont donc les tendances accentuelles du français? Et comment se différencient-elles de celle de l'arabe?

#### **2.4.2 L'accentuation et le rythme**

Il est admis que la durée fonctionne comme la marque essentielle d'accentuation en français. Ce la signifie qu'au niveau de l'accent lexical, le français aura tendance à accentuer la dernière syllabe du mot. Quant à l'accent de la phrase, le français standard a une accentuation dite oxytonique puisque' elle est portée sur la dernière syllabe du groupe rythmique. De même, il est important de souligner qu'en français standard, une syllabe accentuée est en moyenne deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée (Léon, 1992:107). En fait, l'accentuation en français a été souvent comparée à celle de

---

<sup>265</sup> DELLATRE, P. (1944), L'aperture et la syllabation phonétique, *The French Review* 17 (5), 281-285.

<sup>266</sup> Pour plus de détails sur la syllabation en français, voir DELATTRE, P. (1940), Tendances de coupe syllabique en français, *PLMA* 55 (2), *Modern Language Association*, 579-595.

l'anglais. Parmenter & Blanc<sup>267</sup> (1933) ont décrit l'accent dans les deux langues comme suit:

“Various attempts have been made to express the difference which is felt between French and English accent, for example, French accent has frequently been described as a caress, while English accent has been compared to a blow. Such rather impressionistic terminology has been found suggestive and helpful in teaching, but it represents an attempt to treat the complex phenomena of accentuation as if it were more simple than it is.” (1933:598)

En fonction toujours des perspectives contrastives, Vaissière<sup>268</sup> résume les traits accentuels du français ainsi:

“[...] le français a été classé différemment. Il a été considéré comme une langue sans accent (Rossi, 1980) du point de vue fonctionnel, comme une langue à accent fixe final du point de vue étymologique, à accent primaire final et à accent secondaire initial, comme une langue à double accentuation du point de vue phonétique ou comme une langue à accent "probabilitaire" (Fónagy, 1980). D'autres ont préféré le classer comme une langue à accent de groupe (Delattre, 1939) du point de vue sémantique ou à accent final de syntagme du point de vue syntaxique.” (2010)

Rappelons que c'est le mode tendu du français standard qui lui donne une rythmicité perçue avec peu d'égalité entre les syllabes. Selon l'hypothèse de Pike (1945)<sup>269</sup>, le français sera classé comme langue à rythmicité syllabique "syllable-timed". En fait, le français comporte des syllabes simples de type CV qui n'admettent pas de réduction vocalique. Cette tendance à maintenir les voyelles précises assure la stabilité vocalique donnant l'impression d'un battement syllabique en français et génère donc un rythme régulier. En fait, c'est le centre (voyelles noyaux) qui présente la position privilégiée aux syllabes accentuées. Delattre (1951) décrit le rythme du français comme suit :

“Ce qui constitue le rythme le plus caractéristique du français, c'est la succession régulière des syllabes. [...] L'unité de rythme, la portion du langage qui revient, à

---

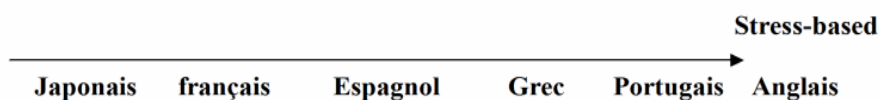
<sup>267</sup> PARMENTER, L. E & BLANC, A.V. (1933), An experimental study of accent in French and English, *P.M.L.A.*, XLVIII, 598-607.

<sup>268</sup> VAISSIÈRE, J. (2010), Le français, langue à frontière par excellence, In *Frontières, du Linguistiques aux Sémiotiques*, ouvrage collectif initié par Nelly Andrieux-Reix, dirigé et édité par Dominique Delomier en collaboration avec Mary-Annick Morel, éditeurs Lambert Lucas. Partie diffusée en ligne <http://doc-08-94-docsviewer.googleusercontent.com/viewer/securedownload/>

<sup>269</sup> Pike explique que les syllabes du français sont de durée quasi égale et qu'elles ont tendance à se produire à intervalles réguliers : "French tend to come at more or less evenly recurrent intervals so that, as a result phrases with extra syllables take proportionately more time." (1945:35)

intervalles égaux, c'est la syllabe. Les syllabes sont perçues comme égales parce qu'elles ont toutes à peu près même force (intensité), et toutes à peu près même durée sauf la dernière. [...] L'égalité syllabique a fait comparer le rythme du français aux perles d'un collier, aux grains d'un chapelet, aux battements du coeur, etc. Bien qu'il soit un peu saccadé, ce rythme n'est ni dur (les syllabes sont croissantes, elles commencent doucement), ni lourd (grâce à la tension et au vocalisme). Il est à la fois saccadé et doux, clair et lié." (1951:43)

Bolinger (1981) montre également que l'absence de réduction vocalique en français lui confère un caractère isosyllabique du point de vue rythmique. Dauer, à son tour, place les langues sur un continuum sur lequel toutes les langues sont plus ou moins proches d'une base qu'elle appelle "stress-based" (figure 26). Étant donné que l'arabe est classé sous la catégorie "stress-timed", le français ne semble pas proche de l'arabe selon ce continuum.



*Figure 26. Continuum du rythme selon Dauer (1983:10)*

L'idée de l'existence d'une dichotomie isochronie/isosyllabicit  a été remise en question. En effet, nombre d'études (Wenk & Wioland, 1982; Nishinuma&Duez, 1987) ont montr e que les durées syllabiques ne sont pas constantes en français. De même, le principe d'isochronie syllabique a été r einterrog e car il a été constat e qu'il ignore l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique en français (Wenk & Wioland, 1982 ; Fletcher, 1991).

Fans et al., (1991) ont conclu à l'issue d'une étude menée sur le suédois, l'anglais et le français que l'accentuation relève d'une perception subjective dans les langues à rhythmicit  accentuelles alors que la production des syllabes est plus précise et les proéminences accentuels sont réduites dans les langues à rhythmicit  syllabiques. Selon ces auteurs, l'isochrone n'a de sens en français qu'en perception et signifie donc la dominance des syllabes fortes (heavy syllables). De plus, le rythme syllabique dominerait perceptivement parce que l'accentuation n'est pas lexicale. En effet, la classification du français parmi les langues à rhythmicit  syllabique serait faite principalement sur des bases acoustico-phonétiques de l'accent. Cette idée semble confirmer un constat déjà pos e par Bally: "En français, les valeurs rythmiques se sont à

tel point volatilisées, et l'accent de mot est si faible, que seul le compte des syllabes s'impose impérieusement à l'oreille [...]." (1926:262).

D'autres études (Wenk & Wioland, 1982 ; Wenk, 1983) ont fait référence non pas à l'isochrone ou l'isosyllabité mais plutôt à la régulation des groupes rythmiques. Les auteurs ont établi une nouvelle dichotomie en se basant sur des considérations perceptives et acoustiques afin de distinguer le français et l'anglais au plan rythmique. En effet, ils ont utilisé les termes trailer-timed "codachronie" vs. leader-timed (capochronie). Cela signifie que le français est marqué d'une régulation à droite (langue codachrone) tandis que l'anglais est marqué de régulation rythmique à gauche (langue capochrone).

En terme de perception, des études ont montré la réalité physique de l'accent en insistant sur la place de l'élément proéminent (la syllabe accentuée). L'accent sera perçu comme débutant le groupe rythmique lorsqu'il est marqué d'intensité ou de hauteur. Il sera cependant perçu comme occupant la fin du groupe rythmique lorsqu'il est marqué de durée ou d'allongement. Sur le plan physiologique, la présence ou l'absence d'une tension musculaire détermine le rythme de la langue tout indiquant évidemment la place et la nature de l'accent. Cela dit que la pente montante de la courbe rythmique précédant l'accentuation requiert une tension musculaire plus que la pente descendante post-accentuelle. L'accent rythmique, de fait, se place naturellement au sommet de la courbe. Or, les syllabes inaccentuées du français, langue considérée comme codachrone, se situent au début de la tension musculaire. Quant aux langues considérées comme langues capochrones comme l'anglais, les syllabes inaccentuées se placent dans la partie de relâchement de la tension musculaire. En fait, il importe de souligner que les syllabes accentuées des deux langues correspondent à la tension musculaire maximale. Pour ce qui est des syllabes inaccentuées, elles se manifestent différemment dans ces deux langues.

La tendance de l'anglais à la centralisation vocalique s'explique par les mouvements articulatoires puisque ces derniers requièrent moins d'effort et de tension au moment de la production. En français, par contre, les syllabes inaccentuées requièrent un même effort articulatoire et par conséquent ne seront pas centralisées. Le tableau (18) montre les caractéristiques qui permettent la distinction entre les langues codachroniques et les langues capochroniques.

	<i>Codachronie (trailer-timing)</i>	<i>Capochronie (leader-timing)</i>
<b>Syllabes accentuées</b>		
1. <b>Position</b>	Fin de groupe	Début de groupe
2. <b>Durée</b>	++ allongement	± allongement *
3. <b>Intensité</b>	En diminution	En augmentation
4. <b>Hauteur<sup>1</sup></b>	Changements retardés	Changements brusques
5. <b>Articulations</b>	Explicites	Explicites
<b>Syllabes inaccentuées</b>		
1. <b>Tension</b>	Assez tendues	Assez relâchées
2. <b>Centralisation</b>	Voyelle peu centralisée	Voyelle fortement centralisée
<p>* Bien que les syllabes accentuées de l'anglais aient tendance à être plus longues que les inaccentuées, il existe de nombreux cas où la durée de l'inaccentuée dépasse celle de l'accentuée (cf. Abercrombie 1964).</p> <p><sup>1</sup> Nous préférons le terme « hauteur » à la désignation originelle d'« intonation » choisie par Wenk, car nous considérons l'intonation comme un système indépendant du rythme, tous deux constitutifs de la prosodie d'une langue. « Hauteur » réfère à un paramètre de l'accentuation, au même titre que « durée » et « intensité ».</p>		

Tableau 18. Principales caractéristiques des syllabes accentuées et inaccentuées en codachronie et en capochronie d'après Wenk (1983:156)

Malgré l'évolution conceptuelle qui a accompagné les recherches menées sur la typologie rythmique des langues, les tendances vers la distinction langues accentuelle vs. langues syllabiques demeurent opératoire. Par ailleurs, Beckman adopte une autre perspective considérant que l'anglais révèle une périodicité marquée par l'accentuation tandis que le français présente une périodicité marquée par des coupures temporelles. Vaissière (1991) semble ne pas partager ce point de vue et considère le français comme "langue de frontière" (boundary language). Au plan de la perception, il existe un nombre d'indices de frontières de mots en français qui auront des conséquences sur la structuration syllabique dans cette langue. Les points illustrés dans le tableau (19), posés par Vaissière (2010), focalisent essentiellement sur l'influence de la tension musculaire initiale, l'allongement qui marque la fin du mot et l'harmonie vocalique.



Tendances prosodiques	Niveau supra-glottique	Renforcement initial du mot lexical
		Allongement de l'attaque du mot
	Niveau glottique	Contact accru des articulateurs
		Allongement de la rime finale du mot lexical
		Harmonie vocalique dans le mot
Autres contraintes		Saut initial de Fo en début de mot
		Glottalisation de la voyelle initiale de mot
		Cible basse en fin des mots grammaticaux
		Montée de continuation finale ou pic
		Dévoisement initial
		phonotactiques
		Syntaxiques, sémantiques, pragmatiques

Tableau 19. Quelques indices de frontières gauches et droites de mots en français  
Selon Vaissière (2010)

Dans une autre étude<sup>270</sup>, Vaissière souligne que la durée syllabique varie selon une hiérarchie en fonction de la position prosodique des syllabes. Les six niveaux d'allongement proposés par l'auteur seront indiqués ci-dessous et représentés dans la (figure 27):

1. L'allongement final en fin de groupe de souffle, marqué par une montée de continuation.
2. L'allongement en fin de phrase,
3. L'allongement en fin de syntagme,
4. L'allongement en fin de mot,
5. La durée de référence des syllabes médiales de mot et des syllabes finales non allongées,
6. La durée raccourcie des mots grammaticaux.

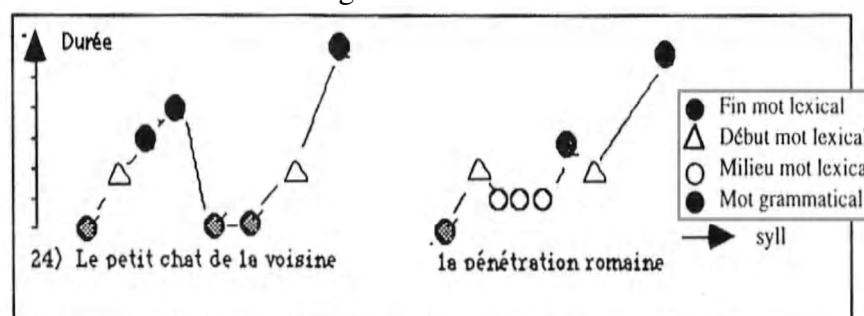


Figure 27. Durée syllabique d'après Vaissière (1997:69)

<sup>270</sup> VAISSIÈRE, J. (1997), Langues, prosodie et syntaxe, *Revue Traitement Automatique Acoustique des Langues, ATALA 38 (1)*, 53- 82.

La conception de Lauret du rythme se trouve liée à la "dynamique syllabique", une notion proposée par l'auteur et définie comme "la répartition de l'énergie dans la syllabe." (2007:57). Selon l'auteur, cette répartition d'énergie est tendue et continue (croissante) tout au long du groupe rythmique en français standard. Cette visée implique que le travail phonétique soit essentiellement orienté vers l'enseignement/apprentissage de la régularité et la continuité des syllabes inaccentuées et l'allongement de la syllabe accentuée, traits saillants dans la prosodie du français standard.

Le rythme des langues a été toujours décrit en fonction de l'agencement des sons et des impressions qui se dégagent de leur structuration. En effet, Llyod (1998) compare<sup>271</sup> le rythme de certaines langues à un message codé en morse "morse code rhythm languages" tandis que le rythme du français à un son produit par une mitraillette "machine-gun rhythm". Par contre, Wioland<sup>272</sup> précise la particularité du rythme français comme : "seul le flottement de l'archet sur les cordes du violon peut évoquer et traduire le rythme du français, et non pas les battements d'un instrument à percussion quel qu'il soit, encore moins ceux d'une batterie !" (2007:5)

### 2.4.3 Le système vocalique

La plupart des langues possèdent des systèmes vocaliques à cinq voyelles mais elles partagent toutes les trois voyelles de base /i/, /a/ et /u/ auxquelles se rajoutent les voyelles /e/ et /o/ du français. En effet, le français standard comprend quinze voyelles<sup>273</sup> sans le /ə/ caduc (onze voyelles orales comprenant les voyelles antérieures non arrondie /i e ε/, les arrondies antérieures /y ø œ/, les postérieures /u o ɔ/, basses /a α/, et quatre voyelles nasales /ẽ ã õ õẽ/).

Lauret a décrit les voyelles qui constituent le système vocalique du français comme :

“Arrondies ou étirées, orales ou nasales, les voyelles du français standard sont plutôt homogènes : un unique timbre stable par voyelle, une tension générale de l'articulation, une même intensité (pas de voyelles fortes ni de voyelles faibles),

---

<sup>271</sup> LLYOD, R. (1998), Relations rythmiques entre geste et parole: application à la pédagogie et au spécialité, In Guiatella et al., (Eds.), Orage (98), Paris, L'Harmattan.

<sup>272</sup> WIOLAND, F. (2007), Préface, In B. Lauret, *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris, Hachette.

<sup>273</sup> Dans certaines recherches, le nombre des voyelles du français se réduit à 13 voyelles selon (Carton, 1974) et Warnant (1996).

une relative stabilité suivant les positions dans le groupe rythmique (pour les voyelles dites "moyennes")." (2007:64)

De façon générale, les voyelles du français<sup>274</sup> sont décrites suivant quatre paramètres (le degré d'aperture, la position des lèvres, la position de la langue et la position du voile du palais). Par ailleurs, les voyelles se situent dans le trapèze vocalique établi par Lauret (2007) sur deux axes vertical et horizontal, respectivement. L'axe vertical représente l'ouverture de la bouche comportant les voyelles plus fermées en haut et les plus ouvertes en bas (mâchoire inférieure abaissée). En revanche, l'axe horizontal représente l'antériorité et la postériorité : des voyelles antérieures à droite produites en avant de la bouche et des voyelles postérieures à gauche produites en arrière. Les dix voyelles orales et les trois voyelles nasales du français sont schématisées dans la (figure 28):

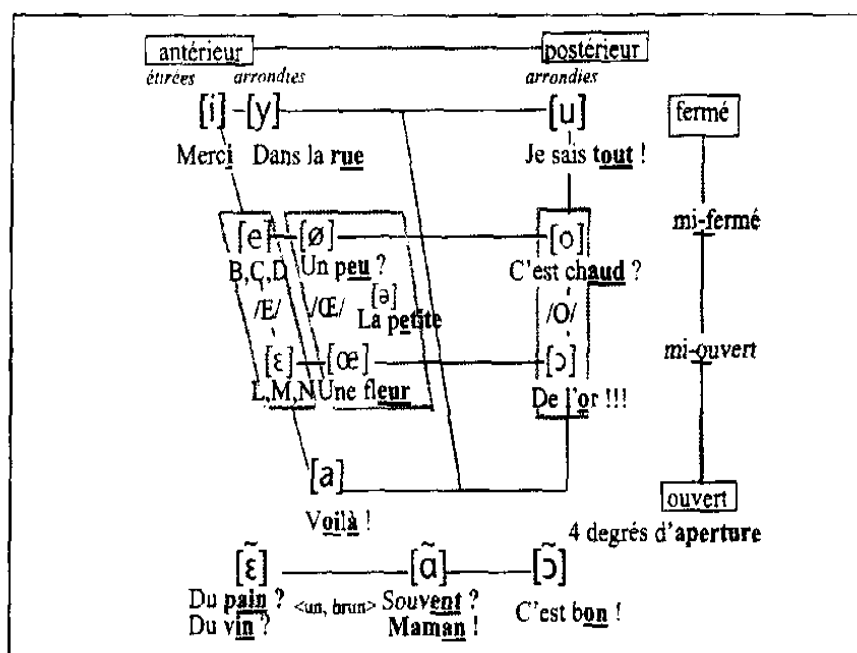


Figure 28. Le trapèze vocalique du français selon Lauret (2007:64)

<sup>274</sup> La classification des voyelles du français fondée sur les bases articulatoires des voyelles et leurs corrélats acoustiques a fait l'objet de maintes recherches menées par Delattre:

DELATTRE, P. (1948), Un triangle acoustique des voyelles orales du français, *The French Review* 21 (6), 477-484.

DELATTRE, P. (1958), Les bases statistiques de l'antériorité vocalique du français, *The French Review* 31 (4), 317-321.

DELATTRE, P. (1968), La radiographie des voyelles françaises et sa corrélation acoustique, *The French Review* 42 (1), 48-65.

Il importe de souligner que les timbres vocaliques [ɑ] et [œ] ne sont pas indiqués dans ce trapèze parce qu'ils étaient jugés non-indispensables par l'auteur à l'intercompréhension. Les oppositions [a]/[ɑ] (patte, pâte) qui étaient considérées comme pertinentes dans une étude effectuée par Delattre<sup>275</sup> sur le rapport entre la durée vocalique et le timbre des voyelles françaises, semblent perdre leur valeur distinctive en français contemporain. Les oppositions des voyelles moyennes ont été neutralisées et ainsi représentées par les archiphonèmes suivants: /E/ → [e/ɛ], /œ/ → [ø/œ], /O/ → [o/ɔ]. En fait, la figure (29) correspond aux différentes oppositions existantes en français standard.

Le e muet [ə] qui apparaît en syllabes inaccentuées, connaît en français d'importantes variations de [ə] à [ø]. Plusieurs recherches anciennes<sup>276</sup> ont abordé la question du e instable en français aboutissant à la conclusion du statut non-phonémique du e muet en français. Bazylko (1981)<sup>277</sup> semble, lui aussi, se pencher vers la négation de la valeur distinctive du e instable en français après avoir observé que les locuteurs natifs ne distinguent pas les différences entre [ə], [œ], [ø]. Toutefois, Wioland (1991) a souligné l'importance d'enseigner le e muet du français qui exhibe maintes variations. L'arabe dialectal possède, par contre, un schwa qui correspond au e muet du français pour la plupart des locuteurs arabophones algériens participants à cette étude mais l'impression auditive indiquerait que les deux sons ne sont pas similaires. Malgré ces nuances perceptives, le schwa résultant du processus d'imaala en arabe peut faciliter l'appropriation du e instable du français.

---

<sup>275</sup> DELATTRE, P. (1959), Rapports entre la durée vocalique, le timbre et la structure syllabique en français, *The French Review* 32 (6), 547-552.

<sup>276</sup> FOURÉ, E. (1932), L'e muet, *The Modern Language Journal* 16 (8), 632-638.  
 SCHWARTZ, W.L. (1939), Written vowel plus e before consonants, a pedagogical note on "mute e", *The French Review* 12 (5), 411-413  
 DELATTRE, P. (1949), Le jeu de l'e instable de monosyllabes initial en français, *The French Review* 22 (6), 455-459.

<sup>277</sup> BAZYLKO, S. (1981), Le statut de [e] dans le système phonématique du français contemporain et quelques questions connexes, *La Linguistique* 17 (1), 91-101.

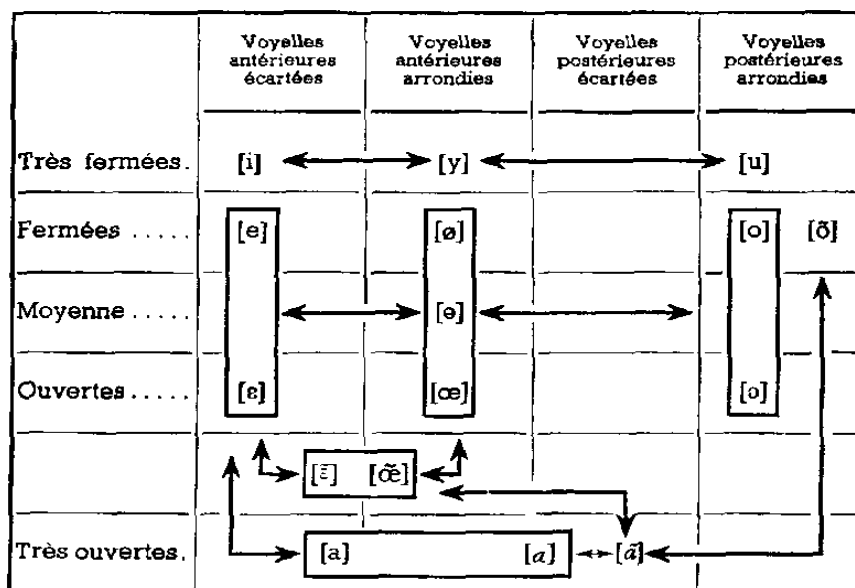


Figure 29. Systèmes des oppositions vocaliques du français selon P & M. Léon (1985:17)

Ces propriétés du vocalisme français confèrent au français standard sa particularité sonore qui est marquée par l'antériorité, la labialité, la nasalité et la tension musculaire. En effet, le mode phonétique antérieur du français comprend l'avancement lingual et la labialisation, c'est-à-dire l'arrondissement des lèvres et la forme concave et bombée de la langue dont l'effet auditif produit ce que Delattre (1953:61) a appelé "voix française". Delattre (1958) a également posé que l'acquisition des caractéristiques du mode antérieur permette non seulement de parvenir à une bonne prononciation mais surtout d'arriver à un minimum d'intelligibilité mutuelle. Pour ce qui est du mode tendu, le français n'a ni diphtongues ni voyelles diphtonguées et donc pas de relâchement. Ce qui donne une sorte de précision et de netteté aux voyelles françaises. De même, le français n'a pas de consonnes affriquées, ce qui réduit le degré d'intensité. Par ailleurs, l'existence des voyelles nasales en français laisse penser que le français est une langue nasale, une perception subjective due à une confusion entre timbre vocalique et timbre de langue. Une description des voyelles nasales met en relief une représentation subjective d'un japonais<sup>278</sup> de la nasalité vocalique en français:

“Il n'existe pas de langue qui ne contienne des modulations nasales dans son système consonantique, mais il y en a très peu qui aient de véritables voyelles nasales. Le français compte parmi ces dernières. Le timbre des voyelles nasales françaises nous semble d'un attrait sans pareil. Les nuances caractéristiques de la

<sup>278</sup> YOUSHIKAZU, O. (1957), Memoirs of the faculty of engineering, *Nagoza University* (9), 147-153, cité dans DELATTRE, P. (1965), La nasalité vocalique en français et en anglais, *The French Review* 39 (1), 92-109.

parole française sont dues en partie à l'intermittence de riches sonorités nasales. On est fasciné lorsque, par exemple, des nasales vaporeuses sont émises par une voix lustrée de contralto modéré. Au cours d'une conversation française, et en particulier pendant la lecture prosodique des vers, les voyelles nasales percent en un doux relief l'écoulement rythmique des ondes sonores. Ce mode de beauté suggérerait que les voyelles modulées de nasalité forment un contraste exquis avec les voyelles orales- contraste qui met l'auditeur sous un charme résultant de l'alternance des couleurs orales aux couleurs nasales, des timbres brillants, gais, lustrés aux timbres pâles, indécis et nébuleux. Cet éclaircissement nous mène au coeur même de la distinction entre oralité et nasalité, dans l'essentiel de leur nature. En termes figuratifs, les timbres du mode oral convergent en une image ensoleillée, et ceux du mode nasal répandent des taches ombragées." (Delattre, 1965: 108-109)

Delattre (1953) a mis en relief le mode croissant caractérisant le français. En effet, ce mode phonétique signifie que toutes les voyelles, les consonnes et les syllabes de français s'articulent avec un effort sans ruptures (sans relâchement). Autrement dit, l'intensité commence au début sans brusquerie, augmente et se maintient jusqu'à la fin de la voyelle. Au niveau des représentations mentales, le mode croissant affirme le rôle des voyelles dans les syllabes et de fait explique la tendance du français à l'anticipation vocalique. Cela se remarque dans les tendances des locuteurs francophones à arrondir les lèvres dès le début des consonnes lorsqu'ils produisent les voyelles arrondies. Dans les mots (pure, cœur, pour), à titre d'exemple, les locuteurs francophones anticipent la position des voyelles /yœu/ en articulant les consonnes précédentes. En fait, ces consonnes s'articulent avec les lèvres arrondies en contiguïté des voyelles arrondies. Outre, l'anticipation vocalique se manifeste dans l'articulation sonore des occlusives /b d g/ dont la production est marquée par une vibration avant l'explosion. De même, la non-aspiration des occlusives /p t k/ sourdes illustre le mode croissant du français puisque l'anticipation des voyelles rend les cordes vocales fermées avant l'explosion et donc aucune expiration de souffle ne sera produite.

#### **2.4.4 Le système consonantique**

Le français standard comporte 18 consonnes : les occlusives /p t k b d g/, les fricatives /f s ʃ v z ʒ/, les nasales /m n ŋ/, et les vibrantes /l r/ auxquelles se rajoutent les semi-voyelles /j w ɥ/. Cette classification tient compte du mode d'articulation (type de bruit) et du point d'articulation (position dans la bouche).

Il est admis que la tension musculaire donne aux consonnes du français une certaine précision et ainsi elles seront plus brèves que dans d'autres langues, surtout les

fricatives /fzʒ/. De plus, cette tension explique l'existence de certaines suites consonantiques pr, br, dr, qui ne sont tolérées dans d'autres comme l'arabe. En effet, une voyelle épenthétique sera insérée afin de rendre ces suites consonantiques conformes aux contraintes phonotactiques du système de L1.

Le français se caractérise aussi par la détente des consonnes finales. En effet, les consonnes sonores françaises en particulier [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ] sont sonores dès le début de leur articulation et la maintiennent jusqu'à la fin lorsqu'elles sont initiales ou finales. Delattre (1953) attribue ce trait au mode croissant du français en expliquant que la consonne finale se prononce comme si elle commençait une nouvelle syllabe.

Il est important de rappeler que le français se caractérise par un système vocalique riche et un système consonantique pauvre comparé à l'arabe. En effet, les locuteurs arabophones ne semblent pas avoir des difficultés avec le consonantisme français mais plutôt avec le vocalisme français. L'inexistence des voyelles nasales et des voyelles orales arrondies pourrait constituer la matrice de confusion chez les locuteurs arabophones apprenant le français comme langue étrangère. Pour cette raison, nous n'allons pas aborder les propriétés articulatoires ni les corrélats acoustiques des consonnes du français. Nous nous confinons, cependant, à présenter seulement le tableau articulatoire des consonnes et leurs profils articulatoires sans description détaillée:

occlusives	[p] Un <u>p</u> as	[t] C'est <u>t</u> out ?	[k] C'est <u>q</u> ui ?	sonore / sourd	
	[b] Un <u>b</u> as	[d] C'est <u>d</u> oux !	[g] C'est <u>G</u> uy ?		
nasales	[m] À <u>m</u> oi ?	[n] Chez <u>n</u> ous ?	[ɲ] À la camp <u>agn</u> e ?	[ŋ] Au park <u>ing</u>	sonore / sourd
fricatives	[f] C'est <u>f</u> ou !	[s] Ils <u>s</u> ont où ?	[ʃ] Mon <u>ch</u> ouchou ?	sonore / sourd	
	[v] C'est <u>v</u> ous ?	[z] Ils <u>z</u> ont quoi ?	[ʒ] Mon <u>j</u> oujou ?		
	[l] Il <u>l</u> it ? Un bo <u>l</u>	[ʀ] Il <u>r</u> it ? [ʁ] Un bo <u>rd</u> [ʁ]		sonore / sourd	

Tableau 20. Le tableau articulatoire des consonnes selon Lauret (2007:71)

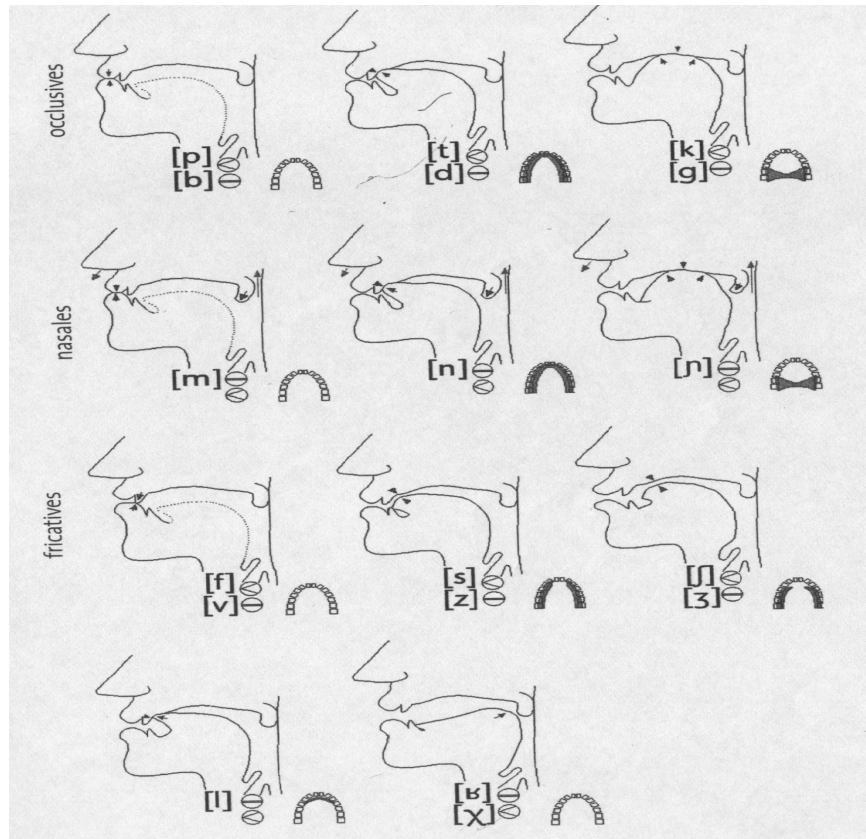


Figure 30. Les profils articulatoires des consonnes selon Lauret (2007:73)

## 2.5 Comparaison des trois systèmes: l'arabe standard, le parler d'Oran et le français

La comparaison des systèmes phonético-phonologiques des trois variétés étudiées tient compte de la base articulatoire qui révèle leurs dissimilitudes phonatoires. Cela suggère que les particularités du vocalisme et du consonantisme des deux langues seront repérées ainsi que la tensité et/ou la laxité, la prédilection pour un mode antérieur ou postérieur, la préférence pour la syllabation ouverte ou fermée, et la tendance à l'anticipation vocalique ou consonantique.

Le contraste des structures prosodiques du français à celles de l'arabe mène à des résultats assez importants. Le français se caractérise par une prévalence des structures syllabiques simples et ouvertes de type CV qui n'admettent pas de réduction vocalique. Le français est classé aussi comme langue à accent libre et non fonctionnel d'un point de vue phonologique puisqu'il tend à un accent de durée et de fait l'important se situe à la fin en français et non au début. Néanmoins, c'est la dynamique syllabique dont parle Lauret qui pourrait expliciter la nature de la syllabe en français en raison de la dispersion de l'énergie avec peu d'égalité sur les différents éléments constituant la



syllabe du début à la fin. Cette idée de dispersion égale de l'intensité corrobore la notion de détente des consonnes finales en français (Delattre). Par ailleurs, l'égalité syllabique et la stabilité vocalique donnent au français une accentuation libre et ainsi lui confèrent une rythmicité syllabique.

Inversement, l'arabe est classé comme langue à accent fixe qui jouit de rôle distinctif puisqu'il tend à un accent d'intensité et/ou de hauteur et de fait les syllabes lourdes attirent l'accent. De plus, l'inégalité syllabique et la variabilité vocalique due en grande partie à l'effacement et la réduction vocaliques, confèrent à l'arabe une rythmicité accentuelle.

Ces différences syllabiques entraînent différentes stratégies de segmentation du flux sonore dans les deux langues (le découpage syllabique). L'unité de perception étant la syllabe en français, cela explique le rôle majeur attribué à la voyelle. Outre, la nature concaténative de la morphologie du français est en faveur du statut autonome des voyelles et des consonnes en français. L'arabe connu, par contre, par sa morphologie non-concaténative attribue aux voyelles le rôle de support à l'articulation et de fait la more ou le pied en constitueront l'unité de perception au niveau du lexique mental.

Ainsi, l'arabe n'est pas proche du français en rapport avec les schémas rythmiques. L'arabe est classé comme langue à rythme accentuel et de fait les locuteurs arabophones semblent rencontrer plus de difficultés à s'approprier le rythme du français que d'autres éléments prosodiques. Toutefois, la co-existence de l'arabe standard et l'arabe dialectal entraîne une double architecture rythmique chez les sujets arabophones qui pourrait être un facteur à la fois facilitateur et inhibitoire (contrairement à l'arabe standard, l'arabe dialectal est marqué par la fréquence de la réduction vocalique). Or, un processus de conscientisation aux faits rythmiques doit prendre place avant tout entraînement phonétique. Par ailleurs, la nature et la particularité de la langue enseignée doivent également occuper une place centrale dans tout cours de phonétique.

Alors, le contraste entre les vocalismes arabe et français met en exergue un rapport inverse à l'anticipation phonétique. L'arabe est marqué par l'anticipation consonantique puisque c'est la nature des consonnes environnantes qui colore le timbre vocalique contrairement au français dans lequel les voyelles donnent le timbre aux consonnes. C'est ce qui pourrait expliquer les tendances des apprenants arabophones à percevoir une différence de timbre consonantique dans des mots opposés de type sac/sec, dès/dos, par analogie à une opposition emphatique/non-emphatique en arabe. Ce fait s'explique par la différence des modes caractérisant les deux langues et ainsi le mode croissant

marquant le français se trouve escompté chez les locuteurs arabophones. Cela implique deux places psychologiques distinctes attribuées à deux éléments phonologiques dans les deux langues : la consonne occupe l'élément essentiel dans la base articulatoire de l'arabe tandis que cette place est tributaire à la voyelle en français.

Les systèmes vocaliques de l'arabe et du français montrent des différences quant à la valeur distinctive des timbres vocaliques. Le français se caractérise par des timbres vocaliques variés dans lequel la nasalité est distinctive et de fait l'opposition voyelles orales/nasales donne une certaine netteté aux voyelles françaises. En fait, c'est le mode tendu du français qui explique la non diffusion de la nasalité dans la syllabe. Inversement, les timbres vocaliques sont de nombre réduit en arabe standard ainsi que dans le parler d'Oran, et la nasalité n'a pas de fonction distinctive en raison de l'existence de la noutation.

Par ailleurs, les différences entre le phonétisme de l'arabe et du français sont considérables. Le français semble avoir un système phonétique réduit comparé à celui de l'arabe, en raison notamment des effets co-articulatoires de l'emphase sur les éléments phonétiques voisins (posteriorité des voyelles et emphatisation des consonnes) et l'influence des consonnes géminées sur la durée vocalique et l'influence des gutturales sur les phonèmes adjacents. En outre, la quantité vocalique se révèle distinctive en arabe en général malgré la diversité des timbres vocaliques en arabe dialectal (représenté ici par le parler d'Oran). En revanche, l'opposition voyelles brèves/longues n'est pas attestée en français en raison de la prédilection de l'égalité syllabique et de même la quantité consonantique ne semble pas être au moins théoriquement significative. La comparaison des systèmes des voyelles et de consonnes de l'arabe et du français sera illustrée dans les deux tableaux (21-22):

consonnes	Arabe standard	Parler d'Oran	français
/ʔ/	+	-	-
/b/	+	+	+
/t/	+	+	+
/θ/	+	-	-
/ʒ/	+	+	+
/ʁ/	+	+	-
/x/	+	+	+
/d/	+	+	+
/ð/	+	-	-
/r/	+	+	-
/z/	+	+	+
/s/	+	+	+
/ʃ/	+	+	+
/ʂ/	+	+	-
/ṭ/	+	+	-
/ḍ/	+	-	-
/ʕ/	+	+	-
/ʁ̣/	+	+	+
/f/	+	+	+
/q/	+	+	-
/k/	+	+	+
/l/	+	+	+
/m/	+	+	+
/n/	+	+	+
/h/	+	+	-
/w/	+	+	+
/j/	+	+	+

Tableau 21. Les divergences consonantiques entre l'arabe standard, le parler d'Oran et le français

Le tableau des consonnes indique que les deux variétés de l'arabe possèdent des systèmes consonantiques riches et de fait les locuteurs arabophones ne trouveront pas de difficultés à acquérir les consonnes du français. En outre, des tendances à emphatiser quelques sons consonantiques français peuvent apparaître dans la prononciation de quelques apprenants arabophones algériens, surtout ceux qui sont issus d'un milieu arabophone rural. Par contre, le tableau des voyelles montre que les systèmes vocaliques des deux variétés de l'arabe sont pauvres comparées à celui du français. Cependant, les réalisations phonétiques (les sons qui ont une valeur phonétique) de plusieurs voyelles peuvent combler ce vide. Or, les apprenants arabophones algériens pourront rencontrer plus de difficultés avec les voyelles nasales /ɛ̃ ɑ̃ ɔ̃/ et les voyelles antérieures arrondies /y ø œ/ du français, moins de difficultés avec les voyelles françaises qui ont des équivalents au niveau phonétique dans l'arabe telles que les sons vocaliques /e o ε/.

Voyelles	Arabe standard		Parler d'Oran		Français	
	Valeur phonémique	Valeur phonétique	Valeur phonémique	Valeur phonétique	Valeur phonémique	Valeur phonétique
/i/	+	+	+	+	+	+
/e/	-	+	-	+	+	+
/ɛ/	-	+	-	+	+	+
/a/	+	+	+	+	+	+
/ɑ/	-	+	-	+	+	+
/o/	-	+	-	+	+	+
/u/	+	+	+	+	+	+
/y/	-	-	-	-	+	+
/ø/	-	-	-	-	+	+
/œ/	-	-	-	-	+	+
/ə/	-	-	-	+	+	+
/ĕ/	-	-	-	-	+	+
/ã/	-	-	-	-	+	+
/õ/	-	-	-	-	+	+

Tableau 22. Les divergences vocaliques entre l'arabe standard, le parler d'Oran et le français

Les recherches contrastives des phonétismes arabe et français respectifs ne sont pas nombreuses, voire même rares. Les quelques études d'ordre générique et non spécifique (Abou 1962, Grandguillaume 1971, Maume 1973, Calaque, 1992, Nissabouri, 1999)<sup>279</sup> s'accordent sur le fait qu'un transfert des habitudes phonatoires de l'arabe standard et de l'arabe dialectal sera observable dans les comportements phonétiques des arabophones apprenant le français comme langue étrangère. Ces études avaient pour but le croisement des phonétismes arabe et français de façon à ce que les interférences ou les erreurs phonétiques apparaissent.

Dans une étude menée auprès des locuteurs marocains, Nissabouri (1999) a abordé les différentes interférences dues au transfert de l'arabe au français qui pourraient émerger dans leur prononciation. En effet, le contraste des deux vocalismes s'est établi

<sup>279</sup> ABOU, S. (1962), *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, PUF.

GRANDGUILLAUME, G. (1971), Un aspect du bilinguisme à Nedroma (Algérie), *Revue tunisienne de sciences sociales* (26), 163-175.

CALLAQUE, E. (1992), Les erreurs persistantes dans la production des arabophones parlant couramment le français, *L'information grammaticale* (54), 48-51.

NISSABOURI, A. (1999), Arabophones et francophones au Maroc: un bilinguisme dynamique, *Revue québécoise de linguistique* 27 (1), 69-87.

entre un système vocalique "moyen"<sup>280</sup> et le système vocalique de l'arabe marocain. Ainsi, les résultats de cette recherche ont montré que les arabophones marocains parlant français réduisaient ce système vocalique moyen à 6 voyelles alors qu'il comportait 9 voyelles. Les différentes altérations remarquées ont révélé un processus d'assimilation vocalique en place:

Le /i/ français peut être réalisé comme [ɛ] lorsqu'il est relâché et moins rétracté. Par exemple, la réalisation [paRmɛ] "parmi" est la résultante d'une assimilation régressive. En revanche, le flottement du degré d'aperture d'une voyelle théoriquement moyenne telle que [ɛ] ou [e] des mots français peut générer une réalisation très fermée /ɛ/→[i] comme dans la séquence [misiRtu] "mais surtout". Il s'agit ici d'une assimilation régressive du degré d'aperture. Il a été remarqué également que des altérations progressives ou régressives relatives au degré d'aperture ne sont pas réalisées régulièrement dans un même contexte. Selon l'auteur, les arabophones marocains bilingues peuvent produire d'authentiques /y/, /i/ français [vɛ̃minytavālafɛ̃] vingt minutes avant la fin; et ainsi il est difficile d'établir une neutralisation de l'opposition /i/ ≠ /y/ en contexte vocalique antérieur fermé.

À partir des résultats de l'analyse contrastive de l'arabe standard, le parler d'Oran et le français, et de l'étude de Nissabouri (1999), nous pourrions prédire la possibilité des transferts suivants :

Les voyelles nasales /ā ɔ̃/ seraient réalisées /ɔ̃/.

Les voyelles antérieures arrondies /y ø œ/ seraient réalisées /i u/

Maintes altérations dans la réalisation des voyelles antérieures arrondies et les voyelles mi-fermées /e o/, surtout dans les mots polysyllabiques.

La comparaison des différentes structures caractérisant les systèmes phonético-phonologiques des trois variétés l'arabe standard, le parler d'Oran et le français sera illustrée dans le tableau récapitulatif (23):

---

<sup>280</sup> Selon Martinet & Walter, le système vocalique moyen du français a été établi à partir d'une sorte de dénominateur commun entre Paris et la province. (1973: 17-18)

Pour plus de détail sur la définition du système vocalique moyen du français, voir MARTINET, A & WALTER, H. (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris, France-Expansion.

Les traits segmentaux et suprasegmentaux		Arabe standard	Parler d'Oran	Français
Les traits segmentaux	Les emphatiques Les gutturales Le coup de glotte	Les emphatiques Les gutturales Le coup de glotte	Les emphatiques Les gutturales -----	----- Le /R/ Arrêt de souffle
Les modes phonétiques	Mode tendu / relâché  Mode croissant/ descendant  Mode antérieur/ postérieur	Mode relativement relâché changement de hauteur dans la même syllabe, timbres vocaliques variés, Présence de diphtongues  <b>Descendant</b> intonation descendante  <b>Mode postérieur</b> (emphatiques)	Mode relativement relâché      <b>Mode postérieur</b>	Mode tendu : Stabilité d'intensité Constance vocalique     <b>Mode antérieur</b>
Les propriétés syllabiques	Syllabes simples/complexes	Structures simples	Structures complexes	Structures simples
Les propriétés accentuelles	Accent de durée Accent d'intensité / de hauteur	Accent d'intensité	Accent d'intensité	Accent de durée
Les propriétés rythmiques	Rythme accentuel/ syllabique	Rythme accentuel	Réduction vocalique Rythme accentuel	Rythme syllabique

Tableau 23. Les traits phonétiques caractéristiques de l'arabe standard, du parler d'Oran et du français

À partir du tableau (23), nous pourrions déduire que le rythme posera plus de difficultés aux apprenants arabophones algériens comparé à d'autres structures phonétiques. Notre recherche n'étant pas dirigée vers les manifestations des structures rythmiques dans l'arabe et le français, nous nous situons toutefois dans une perspective verbo-tonaliste. Ainsi, le rythme sera considéré comme moyen de correction phonétique de façon à traiter les interférences repérées à l'issue des tests de perception et de production qui seront développés dans le chapitre suivant.

## 2.6 Conclusion

L'analyse de certaines propriétés morpho-phonologiques de l'arabe et du français a révélé que l'arabe est une langue consonantique alors que le français est une langue syllabique. Ce qui signifie que la consonne a une place psychologique en arabe tandis que c'est à la voyelle que ce rôle est attribué en français. Cela implique que les voyelles et les consonnes jouissent de statuts distincts dans ces deux langues et de fait l'appropriation du phonétisme français par des locuteurs arabophones en général est largement déterminée par le transfert de certaines habitudes phonatoires de leurs langues premières au français, notamment l'arabe standard et l'arabe dialectal.

Les différentes études proposées à mettre en lumière les schémas évolutifs caractérisant le phonétisme arabe ont montré que maintes altérations ont marqué le système consonantique de l'arabe tandis que les voyelles se sont montrées résistantes à de changements drastiques.

L'idée commune aux études comparatives est la nature consonantique du système morpho-phonologique de l'arabe. Toutefois, l'écriture arabe se révèle phonologique et ainsi la correspondance phonie-graphie ne montre pas de considérables irrégularités. Malgré les traits phonologiques du protosémitique préservés en arabe classique et transférés à l'arabe standard, les parlers arabes exhibent de manifestes variations. Les indices de discrimination dialectale tributaires aux structures prosodiques se montrent significatifs. Parallèlement, la classification rythmique se veut pertinente et ainsi entraîne une dichotomie; parlers maghrébins vs. parlers orientaux. En effet, les schèmes rythmiques séparant ces deux groupes dialectaux ont permis d'établir des convergences rythmiques remarquables entre les parlers orientaux et le français inversement aux parlers maghrébins qui sont plutôt proches de l'anglais.

L'analyse contrastive des systèmes phonético-phonologiques des trois variétés étudiées a mené à considérer que l'accent ne semble pas être déterminé par le timbre vocalique puisque l'arabe standard n'admet pas la réduction et la variabilité vocaliques. L'arabe standard, cependant, privilégie les structures syllabiques simples de type CV en dépit de l'existence des structures plus complexes du type CVC (syllabes lourdes), ce qui lui confère une rythmicité accentuelle.

Pareillement, le parler d'Oran marqué par la densité de son système vocalique qui se veut centré en raison de la prédilection des phénomènes de l'effacement et de la réduction vocalique. De fait, l'accent se montre d'intensité basé essentiellement sur l'alternance des syllabes accentuées et inaccentuées. Or, l'anticipation consonantique

typique, le mode décroissant et la base articuloire postérieure caractérisant ce parler lui donnent une rythmicité accentuelle.

Inversement, le français est marqué par un mode tendu et une succession des syllabes simples et régulières. Ce qui lui donne une stabilité syllabique entraînant une rythmicité de durée. Par ailleurs, le mode croissant et la détente consonantique finale donne au français une certaine douceur.

Enfin, les résultats de l'analyse contrastive et d'une étude antérieure sur les interférences phonologiques dans le parler des locuteurs marocains bilingues nous ont mené à postuler que les voyelles nasales, les voyelles antérieures arrondies poseraient plus de difficultés aux locuteurs arabophones algériens ainsi que quelques altérations vocaliques résultantes des phénomènes d'assimilation.



## TROISIÈME CHAPITRE

*"Ayant chaussé des skis pour la première fois à l'âge de 27 ans, je pensais pouvoir apprendre tout seul. En position au sommet d'une petite colline en pente douce dans de la neige profonde, je me suis élancé pour me retrouver tout recouvert de neige dans le seul sapin planté là. Je n'avais pas pu ni tourner, ni freiner. Il me fallait aller trouver quelqu'un qui possède un modèle d'apprentissage, appelé "moniteur." (Anecdote 17)*

**(François Wioland, 2005:21)**

## **0. Introduction**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté une analyse contrastive des différentes composantes des systèmes sonores arabes et français, respectivement. Dans le présent chapitre, il sera question de la méthodologie que nous avons adoptée pour élaborer et analyser des tests de perception et de production, et de développer aussi des questionnaires afin de les interpréter.

D'abord, nous essayons de décrire les différentes procédures nous permettant le recueil des données. En effet, nous présentons quelques modèles de perception et de production de la parole dans le but d'éclairer les différentes habitudes perceptives et productives caractérisant les comportements langagiers des étudiants arabophones algériens (étudiants universitaires de français). Ensuite, nous présenterons les tests de perception et de production que nous avons adressés à 18 auditeurs/locuteurs participant à notre étude. En fait, nous chercherons par ces tests de vérifier la possibilité d'occurrence des différents patterns d'assimilation de certaines catégories non-natives (françaises) développés dans les modèles décrits dans notre recherche.

Nous décrivons également le développement et la validation des questionnaires sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation française et de ceux traitant les représentations culturelles/phonétiques du français dans le but d'interpréter les réponses obtenues. Enfin, nous confirmons ou infirmons les hypothèses relatives à la question du lien existant entre l'utilisation des stratégies, des attitudes positives ou négatives envers le système sonore de la langue française et la perception des habiletés perceptives et productives par les sujets parlants.

## **1. La perception et la production des voyelles d'une langue étrangère**

Nous nous intéressons ici aux modèles de la perception et de la production de parole car ils traitent précisément les différentes manières que les auditeurs adoptent à la discrimination des différentes catégories non-natives. Nous supposons que les processus d'assimilation proposés par Best<sup>281</sup> (1995) et Flege<sup>282</sup> (1995) puissent expliciter les

---

<sup>281</sup> BEST, C. T. (1995), A direct realist view of cross-language speech, In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, New York, 233-277.

<sup>282</sup> FLEGE, J. (1995), Second speech learning: theory, findings and problems, In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, New York, 171-204.

divers variants phoniques perçus et réalisés par les sujets participants à notre étude. Pour ce faire, nous présentons ces modèles de perception et de production de la parole considérant l'assimilation perceptive des éléments phonologiques/phonétiques de la langue cible aux éléments de la langue source.

### **A. Le modèle d'assimilation perceptive (PAM de Best et al.)**

C.T. Best (1995) propose un "Modèle d'Assimilation Perceptive" (Perceptual Assimilation Model, PAM) énonçant que la perception des catégories non-natives soit déterminée par la focalisation perceptive des auditeurs sur les catégories divisant l'espace phonologique natif et spécifiques à la langue native. En d'autres termes, les auditeurs assimilent perceptivement les catégories non-natives aux catégories natives les plus proches, selon les similitudes et les dissimilitudes perçues entre les catégories confrontées dans les langues natives et non natives.

La prémisse fondamentale de ce modèle de perception interlinguale suppose ainsi que les segments non-natifs tendent à être perçus en fonction des similarités et des différences qu'exhibent les constellations des segments natifs qui sont en étroite proximité avec leurs correspondants dans l'espace phonologique natif. Cela s'explique par le fait que le domaine de l'espace phonétique universel et l'espace phonologique natif sont définis par un layout spatial du conduit vocal et des caractéristiques des gestes articulatoires fournissant les dimensions similaires jugées. L'exemple cité par Best<sup>283</sup> indique que bien que quelques langues comme l'arabe emploient des localisations uvulaires et laryngales pour les points d'articulation primaires des gestes constrictifs, l'anglais n'utilise pas ces mécanismes de façon semblable. Alors, l'auteure préconise qu'on peut supposer que les gestes uvulaires et pharyngales simples pourraient être incluses dans la frontière de l'espace phonologique établi par la langue arabe, mais ne tombe pas dans l'espace phonologique anglais. Selon Best, le problème avec cette suggestion provient du fait que l'anglais contient des constrictives pharyngales et uvulaires souvent conçues soit comme constrictives consonantiques secondaires (une

---

<sup>283</sup> Catherine Best énonce que: "For example, although some languages such as Arabic employ uvular and pharyngeal locations for the primary places of consonantal constriction gestures, English does not. Therefore, we might suppose that simple uvular and pharyngeal gestures would be included with the boundary of native phonological space that is drawn by Arabic, but would not fall within the English boundary. The problem within this supposition, however, is that English does include uvular and pharyngeal constrictions (e.g. uvular narrow constriction for /l/) or as primary vowel constrictions (pharyngeal narrow constriction for /a/). In other words, simple uvular and pharyngeal places of constriction must be incorporated into English phonological space." (1995:189-190)

constriction uvulaire étroite pour le /l/), soit comme constrictions vocaliques primaires (une constriction pharyngale étroite pour le /a/). En d'autres termes, les points d'articulation des constrictives uvulaires et pharyngales doivent être incorporés à l'espace phonologique anglais.

Trois patterns d'assimilation perceptive des segments non natifs émergent de la conception de Best (1995). D'abord, un segment non-natif peut être assimilé à une catégorie phonologique non-native, soit comme un bon exemplaire de la catégorie native, soit comme un exemplaire déviant. Ensuite, ce phonème peut aussi ne correspondre à aucune catégorie native et de fait tomber dans un espace phonologique inexploité et ainsi perçu comme un son inclassable. Enfin, il peut tomber à l'extérieur de l'espace phonologique natif et ne peut pas être classé comme un son de la parole. Ces patterns d'assimilation perceptive des catégories non-natives ont été déjà esquissés dans Best<sup>284</sup> (1993, 1994) et les prédictions qui y sont associées sont classées ainsi dans Best (1995:194-195):

1. *Assimilée à une catégorie native : assimilée clairement à une catégorie segmentale native spécifique, ou peut-être à une suite ou à un groupe de sons dans la chaîne parlé, où elle peut être perçue comme:*
  - a. *Un bon exemplaire de cette catégorie,*
  - b. *Un exemplaire acceptable mais non idéal de cette catégorie,*
  - c. *Un exemplaire, notamment déviant de la catégorie.*
2. *Assimilée à un son de la parole non catégorisable: assimilée dans un espace phonologique natif comme une constellation de gestes qui ressemblent à la parole mais non comme un exemplaire clair d'une catégorie native (c'est-à-dire, elle tombe dans un espace phonologique mais entre des catégories natives spécifiques).*
3. *Non assimilée à la parole (un son inclassable): non assimilée du tout à l'espace phonologique natif, perçue, en revanche, comme une sorte de son qui ne relève pas de la parole.*

Ces trois configurations perceptives proposées par C. Best sont schématisées par Kamiyama<sup>285</sup> (2010) dans la figure (31).

---

<sup>284</sup> BEST, T.C. (1993), Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: a window on early phonological development, In *Developmental neurocognition: speech and face processing in the first year of life*, B. de Boysson-Bardies et al, (Ed.). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

BEST, T.C. (1994), The emergence of native-language phonological influences in infants: a perceptual assimilation model, In *The development of speech perception: the transition from speech sounds to spoken words*, J. Goodman & H.C. Nusbaum (Ed.). Cambridge MA: MIT Press.

<sup>285</sup> KAMIYAMA, T. (2010), Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones, thèse de doctorat en phonétique, Université Paris III.

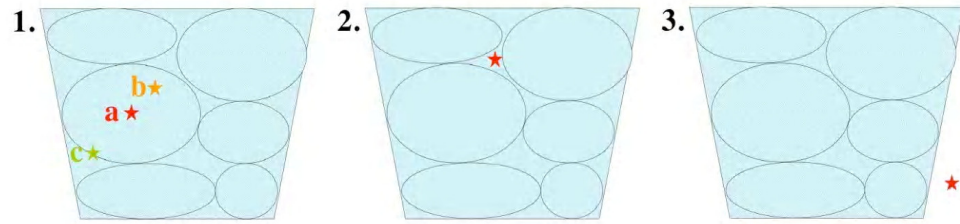


Figure 31. Trois patterns d'assimilation perceptive des segments selon la conception de Best (1995) schématisés par Kamiyama (2010:36)

Best (1995) pose les différentes possibilités d'assimilation perceptive et les prédictions subsidiaires aux performances de discrimination. En effet, l'auteure postule que les patterns d'assimilation qui concernent les contrastes phonologiques non-natifs corroborent de façon prédictible l'assimilation de chaque membre de contraste. De plus, le degré de différenciation perceptive ou de discrimination, pour divers contrastes non-natifs est prédictible de l'assimilation de chacun des deux segments non-natifs en contraste. Or, Best (1995:195) résume les six différents types d'assimilation perceptive et le niveau d'assimilation prédit pour chaque pattern:

1. *Assimilation à deux catégories, type TC (Two category): chacun des deux segments non-natifs est assimilé à une catégorie native différente, où la discrimination est supposée être excellente.*
2. *Différence de qualité d'une catégorie, type CG (category-goodness difference): les deux sons non-natifs sont assimilés à une catégorie native, mais diffèrent en terme d'écart par rapport à "l'idéal" natif (ex, l'un est acceptable et l'autre est déviant). La discrimination est supposée être bonne à très bonne, et cela dépend de la magnitude de la différence de qualité de chacun des deux sons non-natifs.*
3. *Assimilation à une catégorie unique, type SC (single category): les deux sons non-natifs sont assimilés à une catégorie native, mais sont pareillement divergents de l'idéal natif, c'est-à-dire, les deux sont pareillement acceptables ou pareillement déviants. La discrimination est supposée être mauvaise (bien qu'elle puisse être quelque peu au-dessus du niveau du hasard).*
4. *Les deux sont non catégorisables, type UU (both uncategorizable): les deux sons non natifs tombent dans l'espace phonétique, mais en dehors d'aucune catégorie native, et peuvent varier dans leur discriminabilité comme étant des sons de la parole non catégorisables. La discrimination est supposée varier de mauvaise à très bonne, et cela dépend de leur proximité et de la proximité aux catégories natives dans un espace phonologique natif.*
5. *Non catégorisé versus catégorisé, type UC (uncategorized-categorized): l'un des sons non-natifs est assimilé à une catégorie native, l'autre tombe dans un espace phonologique, en dehors des catégories natives. La discrimination est supposée être très bonne.*
6. *Non assimilable, type NA (non-assimilated): les deux catégories non-natives tombent en dehors du domaine de la parole, perçues comme n'étant pas des sons de la parole, et la paire peut varier en terme de leur discriminabilité*

comme étant des sons inclassables. La discrimination est supposée être bonne à très bonne.

Ces six types des contrastes non-natifs sont schématisés par Kamiyama (2010) dans la figure (32).

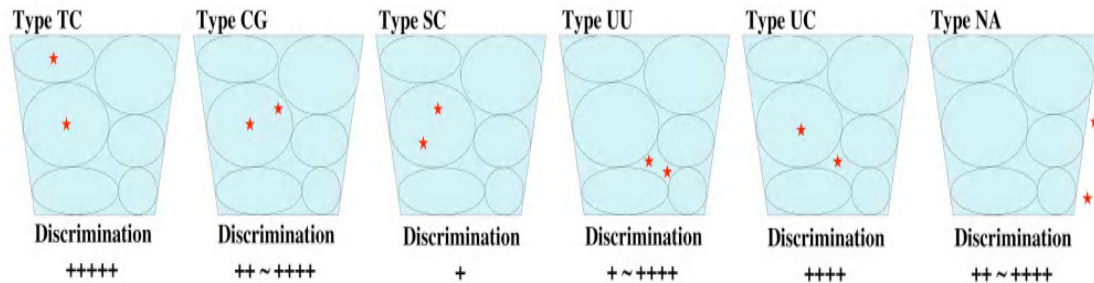


Figure 32. Six types d'assimilation perceptive des contrastes selon la conception de Best (1995) schématisés par Kamiyama (2010:38)

Best prétend que son modèle d'assimilation perceptive est conçu pour établir des prédictions sur la manière dont les auditeurs catégorisent, assimilent des phonèmes non-natifs en fonction des catégories phonologiques spécifiques à leur langue native, et de même la façon dont ils discriminent les contrastes non-natifs. Outre, l'auteure suggère que son modèle peut être étendu afin d'expliquer les développements perceptifs des contrastes non-natifs chez les bébés, et d'expliciter les implications perceptives chez les adultes apprenant des langues secondes.

## B. Le "Modèle de l'Effet de l'Aimant Perceptuel" (PME de Kuhl et al.)

Kuhl<sup>286</sup> (1991) introduit le concept de l'effet de l'aimant perceptuel qui se voudrait explicatif des différentes stratégies perceptives que les auditeurs/locuteurs développent lorsqu'ils sont confrontés à un paysage sonore autre que celui de leur langue maternelle. Les diverses recherches menées par l'auteure auprès de différents sujets (jeunes enfants, adultes, singes, etc.) renforcent l'idée énonçant l'existence d'aimantation perceptuelle basée sur un prototype.

En effet, l'idée qui véhicule le "Modèle de l'Effet de l'Aimant Perceptuel" (Perceptual Magnet Effect, PME), proposé par Kuhl<sup>287</sup> (1992,1993), stipule l'existence

<sup>286</sup> KUHL, P.K. (1991), Human adults and human infants show a "Perceptual Magnet Effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not, *Perception and Psychophysics* (50), 93-107.

<sup>287</sup> KUHL, P.K. (1992), Infants's perception and representation of speech: development of a new theory, In Derwing, B.L, Hodge, M.M, Nearey, T.M, Ohala, J.J& Wiebe, G.E, *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing*, University of Alberta, Edmonton, 93-107.

d'un prototype qui attire perceptivement vers lui les éléments sonores de la langue native situés à sa proximité et de ce fait réduit la distance perceptive entre l'aimant et les autres stimuli, en déformant l'espace sonore.

Kuhl a montré que les jeunes enfants sont dotés de compétences perceptives leur permettant de segmenter le flux sonore en catégories bien discernées. Selon l'auteure, cette compétence relève ainsi des mécanismes généraux de traitement auditif. En revanche, l'effet de l'aimant s'installe chez les adultes au moyen du contact entre les éléments sonores de la langue maternelle et ceux de la nouvelle langue. Or, l'auteure conclut que l'expérience linguistique de la langue native détermine largement la modification perceptive chez des apprenants d'une langue étrangère. En outre, son modèle prédit que les difficultés relatives à la perception des segments non-natifs sont directement liées à la proximité des prototypes dans la langue native à un aimant perceptuel, réduisant ainsi la distance entre le segment perçu et le prototype le plus proche. En d'autres termes, plus un segment est proche de l'aimant, plus il y aura tendance à l'assimiler à une catégorie native et sera alors non discriminable de cette catégorie. La figure (33), tirée de Kuhl & Iverson<sup>288</sup> (1995), illustre le mécanisme de l'effet de l'aimantation.

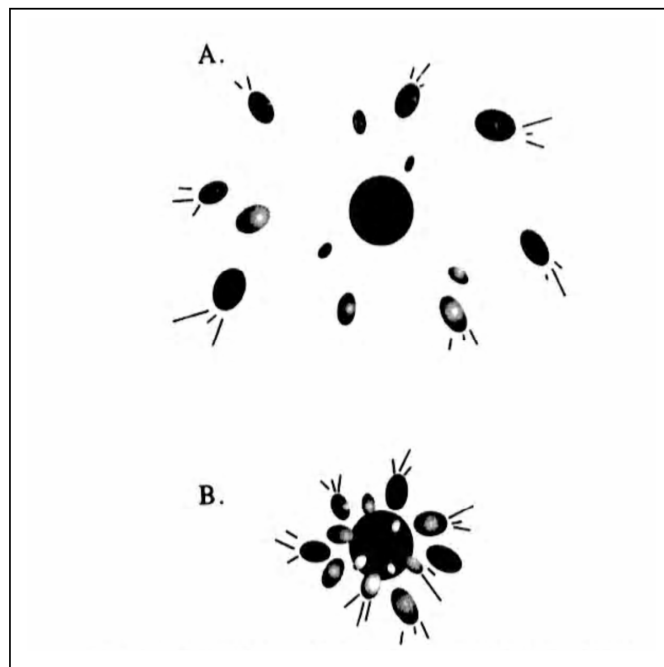


Figure 33. Effet de l'aimant de la perception selon Kuhl & Iverson (1995:124)

<sup>288</sup> KUHL, P.K. & IVERSON, P. (1995), Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect", In W.\* Strange, *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, Baltimore, York Press, 121-154.

### C. Le modèle de l'apprentissage de la parole (SLM de Flege et al.)

Contrairement aux deux modèles de perception de la parole susmentionnés, le "Modèle de l'Apprentissage" SLM (Speech Learning Model) proposé par Flege<sup>289</sup> (1987, 1992, 1995) traite principalement la perception et la production caractérisant l'acquisition des sons d'une langue étrangère. En effet, les postulats sur lesquels le SLM s'édifie convergent vers une modalité auditive déterminant la production parolière et de fait l'appréhension des sons de la langue cible s'opère à travers le système des sons de la langue source. De plus, les mécanismes et les procédés dérivant de l'apprentissage du système de sons de la L1, notamment la formation des catégories, restent inchangés tout au long de la vie, et peuvent être appliqués à l'apprentissage de L2. Les propriétés caractérisant les sons de la parole spécifiées dans les représentations de la mémoire à long terme, sont appelées catégories phonétiques. Ces catégories, construites dans l'enfance pour les sons de la L1, évoluent pour refléter les propriétés de tous les sons de la L1 ou de la L2 identifiés comme des réalisations de chaque catégorie. Les bilingues doivent travailler dès lors à maintenir le contraste entre les catégories phonétiques de la L1 et de la L2, qui existent dans un espace phonologique commun.

De ces postulats de base, Flege déduit diverses hypothèses qui sont:

- H1: Les sons de la L1 sont liés perceptivement aux allophones positionnels de L2 plutôt qu'à un niveau plus abstrait.*
- H2: Une nouvelle catégorie phonétique peut être établie pour un son de la L2 qui diffère phonétiquement du son de la L1 le plus proche si les bilingues discernent au moins quelques différences phonétiques entre les sons de la L1 et de la L2.*
- H3: Plus la dissimilarité phonétique perçue entre un son de la L2 et le son le plus proche de la L1 est grande, plus il est plausible que les différences entre les sons soient discernées.*
- H4: Il est probable que les différences phonétiques entre les sons de la L1 et de la L2, et entre les sons de la L2 qui ne sont pas contrastifs en L1, soient discernées au fur et à mesure que l'âge d'apprentissage (age of learning) augmente.*
- H5: La formation des catégories d'un son de la L2 peut être inhibée par le mécanisme de classification par équivalence. Lorsque cela s'opère, une catégorie phonétique unique sera utilisée pour le traitement perceptuel des sons liés de la L1 et de la L2 (les diaphones). En fin de compte, les diaphones se ressembleront en production.*

---

<sup>289</sup> FLEGE, J.E. (1987), The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification, *Journal of Phonetics* (15), 47-65.

FLEGE, J.E. (1992), Speech learning in a second language, In C. Ferguson, L. Menn, C. Stoel6Gammon (Eds.), *Phonological development: models, research, and implications*, Timonium, York Press, 565-407.



- H6: La catégorie phonétique établie par un bilingue pour les sons de la L2 peut être différente de celle établie par un monolingue si : 1. La catégorie établie par un bilingue est déviée par rapport à une catégorie de la L1 afin de maintenir un contraste phonétique entre des catégories dans un espace commun L1-L2, ou 2. La représentation du bilingue est basée sur des traits différents, ou sur les poids différents de traits, par rapport à celle du monolingue.*
- H7: La production d'un son correspond en définitive aux propriétés attribuées dans sa représentation de la catégorie phonétique.*

Flege souligne qu'il existe une corrélation significative entre la production et la perception. Cependant, l'auteur du modèle SLM n'affirme pas que les erreurs de production en L2 proviennent toutes des éléments perceptuels. En effet, l'auteur pose que les différences phonétiques entre langues natives et non-natives sont la résultante des interférences dues aux connaissances phonétiques antérieures et ne peuvent pas être attribuées à une perte de plasticité neuronale. En d'autres termes, le modèle SLM renforce l'idée énonçant que même les apprenants adultes tardifs aussi bien que les jeunes enfants peuvent retenir la capacité à établir de nouvelles catégories phonétiques (voyelles et consonnes). Néanmoins, si les segments de la L2 persistent à être perçus comme étant des catégories de la L1, la formation de nouvelles catégories de la L2 sera bloquée.

Selon Flege<sup>290</sup> (2003), le /ə/ se situe en anglais au milieu de l'espace vocalique (F1-F2). Cette voyelle est postérieure aux voyelles /e,i,ε/ et antérieure aux voyelles /ɔ o u/, et plus élevée que la voyelle /a/ de l'Italien, respectivement. Dans ce sens, la valeur formantique F2 du /ə/ anglais est similaire aux valeurs formantiques F2 des voyelles postérieures italiennes, mais sa valeur formantique F3 est plus basse que la valeur F3 de n'importe quelle voyelle italienne. Afin de vérifier ces postulats, une étude a été effectuée par Flege & Mackay auprès des étudiants universitaires italiens. Ces sujets ont classé les prototypes du schwa /ə/ comme étant un exemplaire de la voyelle antérieure /i/ de l'italien (63% /e/, 15% /ε/, 18% /i/). Ils ont également accordé les taux les plus élevés aux prototypes /ə/ (une estimation de 1,5 sur une échelle de mesure de 5 points), indiquant qu'ils ont détecté la différence phonétique entre le /ə/ de l'anglais et les autres voyelles de l'italien. Le modèle SLM prédit donc que les apprenants tardifs peuvent parvenir à percevoir et même à produire le /ə/ de l'anglais

---

<sup>290</sup> FLEGE, J.E. (2003), Assessing constraints on second-language segmental production and perception, In Meyer, A& Schiller, N (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension: differences and similarities*, Berlin: Mouton de Gruyter, 319-355.

avec exactitude. Or, le score élevé quant à la perception du /ə/ de l'anglais est dû probablement au fait que les locuteurs italiens aient jugé les prototypes de /ə/ comme étant des exemplaires pauvres de la voyelle antérieure /Λ/ et les prototypes de /Λ/ comme étant de bons exemplaires de la voyelle /a/ de l'Italien.

Nous constatons ainsi que les deux modèles PAM et SLM en particulier pourraient expliciter certaines erreurs attestées dans les perceptions et les productions des sujets participants à notre étude. Nous chercherons d'autres hypothèses explicatives dans d'autres modèles de la perception de la parole, notamment l'H.D.M de Eckman et le modèle de l'ontogénie et phylogénie de Major.

Selon l'hypothèse de la différence de marquage postulée par Eckman (1977), les prédictions des difficultés rencontrées par des apprenants d'une langue étrangère peuvent être attribuées aux différences systématiques entre la L1 et la L2 ainsi qu'à la relation de marquage universel existant entre ces différences. En effet, les catégories non-marquées associées aux catégories contrastives peuvent prédire le degré de difficulté et l'ordre d'appropriation. Ce sont alors les segments qui sont différents et relativement plus marqués que leurs équivalents dans la L1 qui poseront plus de difficultés tandis que les segments qui sont différents mais moins marqués seront faciles à acquérir.

Rappelons que le modèle de Major (2001) suggère que le système approximatif d'un apprenant d'une L2 comporte des éléments principaux issus de la L1, de la L2 et des universaux linguistiques. Selon l'auteur, le transfert des traits de la L1 constitue la base de l'interlangue de l'apprenant au début de l'apprentissage. Le taux du transfert se diminuera ensuite pour être substitué par une compétence perceptive en L2 et ainsi les universaux augmentent.

Donc, nous chercherons par les tests de perception et de production élaborés pour cette étude à vérifier les possibilités d'occurrence de quelques patterns proposés dans le modèle de Best, de tester la validité prédictive des hypothèses émises par Flege, et de les compléter par les postulats de Major et Eckman.

### **1.1 La perception des voyelles du français standard par des étudiants arabophones algériens**

Avant de présenter les tests de perception et de production que nous avons conçus pour des étudiants arabophones algériens apprenant le français comme langue étrangère, il nous paraît indispensable de décrire quelques procédés utilisés en didactique de la

phonétique afin de mesurer les habiletés perceptives et productives des apprenants d'une L2. De façon générale, les divers types d'expérience de perception et de production effectués principalement dans des études interlinguales comportent des tâches de catégorisation, d'identification et de discrimination auditive pour la perception des sonorités de L2, et des tâches de lecture, de répétition, de production semi-spontanée et parfois spontanée pour la production.

## A. Perception

**1. Discrimination:** dans une tâche de discrimination, les auditeurs sont amenés à discriminer les différences acoustiques existant entre deux segments. Dans une discrimination du type AX, les auditeurs écoutent des segments non-natifs qui sont présentés deux par deux et jugent si ces stimuli sont identiques ou différents. Alors que dans une tâche de discrimination du type ABX, les auditeurs sont appelés à indiquer dans un choix ternaire si le troisième stimulus est identique au premier ou au deuxième. De même, le type AXB suit le même mécanisme de discernement mais ce sont les deux stimuli (le premier segment et le dernier) qui constitueront les repères, et c'est aux auditeurs de détecter si le deuxième stimulus est identique au premier ou au deuxième. Donc, dans une tâche d'identification il s'agit de localiser la frontière catégorielle entre deux segments tandis que dans une tâche de discrimination il s'agit plutôt de dégager les similarités et les différences acoustiques permettant d'établir une catégorie unique ou deux catégories distinctes.

Voici quelques exemples illustratifs des trois types de discrimination auditive:

**Discrimination AX:** Écoutez les mots suivants et indiquez si les deux mots sont identiques ou différents en mettant une croix dans la case correspondante:

[u] [y]

		=	≠
Nous	Nu		+
Moule	Mule		+
Rougi	Rugi		+
Dessous	Dessous	+	
Échoue	Échoue	+	
Écrou	Écru		+
Broute	Brute		+
Pour	Pour	+	
Sous	Su		+
Joute	Jute		+

Tableau 24. Test de discrimination de type AX

**Discrimination ABX:** Écoutez les triplets suivants et dites si le troisième mot est identique au premier mot ou bien au deuxième.

Laide	Laine	<b>Laide</b>
Jette	Gène	<b>Jette</b>
Sèche	Sève	<b>Sèche</b>
Serre	Sel	<b>Sel</b>
Guette	Guerre	<b>Guette</b>

1	2
+	
+	
+	
	+
	+

Tableau 25. Test de discrimination de type ABX

**Discrimination AXB:** Écoutez les triplets suivants et dites si le deuxième mot est identique au premier mot ou bien au troisième.

Peau	Peau	Pot
Haute	Haute	Hotte
Pomme	Paume	Paume
Saute	Sotte	Sotte

1	2
+	
+	
	+
	+

Tableau 26. Test de discrimination de type AXB

**2. Identification:** dans une tâche d'identification (catégorisation), les auditeurs sont appelés à classer le stimulus d'une langue non-native dans une des catégories après l'avoir écouté. Dans cette tâche de perception catégorielle (identification), les auditeurs peuvent également mesurer l'exactitude ou le degré de déviation des stimuli. Outre, leurs réponses varieront en fonction des consignes. Ces réponses peuvent ainsi être données par choix ouvert où les auditeurs identifient le segment qu'ils ont entendu, ou par choix forcé où ils identifient le segment qui correspond au son entendu parmi d'autres catégories. Par exemple, dans le test suivant, les apprenants sont amenés à identifier le son /ɔ̃/ du français dans des mots dissyllabiques:

Syllabes		
Stimuli	1 <sup>ère</sup> syllabe	2 <sup>ème</sup> syllabe
Mousson		+
Fondant	+	
Donjon	+	+
Pendons	+	
Montant	+	
Rondeau	+	
Pondant	+	

Tableau 27. Test d'identification des voyelles françaises

**B. Production:** les tâches de production sont multiples. Dans une tâche de lecture, le corpus est constitué de textes sous forme orthographique ou phonétique, soumis aux locuteurs apprenants de la L2. Cette tâche requiert des connaissances phonétiques explicites permettant les locuteurs de décoder le texte s'il est présenté de manière phonétique (maîtrise des symboles phonétiques). La tâche de lecture est difficile si le corpus est présenté orthographiquement en raison d'irrégularité des correspondances phonie-graphie comme en français. En outre, la procédure adoptée dans une tâche de lecture repose parfois sur la lecture d'une phrase cadre (carrier sentence) : "Je dis /V/ comme dans X". Voici un exemple:

Je dis [i] comme dans "lit"  
Je dis [e] comme dans "les"  
Je dis [ɛ] comme dans "lait"  
Je dis [a] comme dans "la"  
Je dis [ɔ] comme dans "l'homme"  
Je dis [o] comme dans "l'eau"  
Je dis [u] comme dans "loup"  
Je dis [y] comme dans "lu"  
Je dis [ø] comme dans "leu"  
Je dis [œ] comme dans "leur"  
Je dis [ɛ̃] comme dans "lin"  
Je dis [ɑ̃] comme dans "lent"  
Je dis [ɔ̃] comme dans "long"

La tâche de répétition, immédiate ou différée, comporte un corpus oral. De ce fait, la tâche des locuteurs est double: il s'agit de percevoir d'abord les stimuli pour ensuite les répéter. Dans ce cas, la production est largement déterminée par la perception des sons cibles. Il importe de souligner que dans une répétition immédiate, il s'agit d'un traitement acoustique alors que la tâche de répétition différée relève d'un traitement phonologique, ce qui la rend plus difficile du premier type de répétition.

La production semi-spontanée peut constituer également une tâche de production. Dans une pratique orale guidée, les locuteurs sont amenés à produire de la parole (dénomination des objets, commentaire sur une image, tâche basée sur la description de plan (map task), etc.). Cette tâche ne relève pas ainsi de compétence phonétique mais d'une performance orale nécessitant un enrichissement lexical. Toutefois, la production spontanée permet aux apprenants de mettre en pratique les connaissances phonétiques acquises. De plus, cette tâche peut être conçue dans le but de renforcer la fluence chez les apprenants d'une nouvelle langue et non pas de mesurer l'exactitude des éléments sonores appropriés (accentuation, rythme, syllabes, consonnes, voyelles, etc.).

Dans cette recherche, nous avons opté pour un test d'identification des stimuli vocaliques français comme test de perception alors que nous avons privilégié la répétition comme test de production.

À travers ces tests, nous essaierons de répondre à un nombre de questions:

- Comment des locuteurs arabophones algériens catégorisent ou assimilent-ils perceptivement des voyelles françaises dans des mots dissyllabiques?
- Trouvent-ils plus de difficultés avec les segments non-natifs inexistant dans leur système approximatif (systèmes des sons de l'arabe standard et celui de l'arabe dialectal) ou bien au contraire assimilent-ils les catégories non-natives aux segments natifs par rapprochement?
- Quels en seraient alors les patterns d'assimilation perceptive, caractérisant les tendances de perception et de production des voyelles françaises dans des mots dissyllabiques, les plus fréquentes chez ces auditeurs?

En vue des observations des comportements langagiers de certains locuteurs arabophones algériens (étudiants universitaires du français) et des résultats de l'analyse contrastive des systèmes de sons de l'arabe standard, du parler d'Oran et celui du français, nous pouvons émettre des hypothèses indiquant que les voyelles antérieures arrondies seraient plus difficiles à percevoir et à produire pour ces apprenants ainsi qu'une confusion des voyelles nasales pourrait être détectée lors de la réalisation des tâches de perception et de production, et en particulier l'opposition /ã/~/õ/. Donc, les catégories vocaliques non-natives qui sont similaires aux catégories natives seraient plus difficiles en termes de production et de perception en contexte de dissyllabes. Quant à la production, nous pourrions postuler que les voyelles antérieures arrondies et les voyelles mi-fermées/mi-ouvertes /eɔ/ subirait de considérables assimilations engendrant ainsi des catégories inexistantes dans le système de sons de (s) L1. Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, nous considérons principalement des tâches d'identification et de répétition.

Il importe de souligner que les étudiants ont été demandés pendant la phase d'observation de lire une liste de mots monosyllabiques et dissyllabiques (test de Fournier illustré dans le tableau 28). À l'issue de cette tâche de lecture, nous avons remarqué que les sujets éprouvaient plus de difficultés à réaliser certaines voyelles françaises dans des dissyllabes. De plus, de nombreuses assimilations vocaliques ont été notées dans les productions de ces derniers, mettant ainsi en exergue les effets d'un processus de coarticulation. Ainsi, nous avons privilégié les dissyllabes dans les tests de perception et de production que nous avons établis afin de connaître si les mêmes tendances observées dans la tâche de lecture se reproduiraient dans des tâches

d'identification et de répétition. En d'autres termes, nous chercherons à connaître les différentes représentations phonologiques de certaines voyelles françaises dans des dissyllabes au niveau de la perception et de vérifier aussi l'hypothèse prédisant qu'un processus d'assimilation soit à l'origine des confusions vocaliques attendues dans des dissyllabes au niveau de la production.

#### LISTE DE MOTS MONOSYLLABIQUES

1	Lac Danse Poule Cire Fève Malle Rince Tank Rampe Panne	Laide Bile Mare Taupe Sens Chute Jade Crime Prose Vente	Soif Dalle Rire Songe Laisse Boîte Lourd Rame Tôle Cœur	Rite Nuque Tome Guêpe Coule Dites Muse Sonde Troupe Canne	Ligue Ronde Vigne Sort Dur Code Lave Riche Traîne Masse
2	Lande Corps Fil Messe Nappe Rogue Saute Cave Toile Dire	Scène Gare Tripe Vache Tic Beurre Lippe Monde Sève Cape	Tel Rhume Pic Geôle Tonde Ville Datte Baume Loupe Ruse	Sac Comique Moule Pire Soigne Crêche Rance Soule Lune Dose	Narre Truffe Lange Prince Transe Chatte Rime Tante Part Doute
3	Moine Pente Trousse Nef Chasse Bande Serre Lame Roide Paume	Cil Mur Sente Val Dîme Cause Tonte Genre Preuve Type	Rude Cime Genre Ronce Douce Laine Pile Bac Côte Môle	Signe Dague Roule Suc Lance Compte Niche Vol Rade Duc	Tige Caisse Feinte Rave Soupe Cop Gaz Terre Trappe Lire
4	Ligne Boue Dune Rompe Cake Mer Site Natte Raide Gamme	Trêve Soir Lente Chose Soude Dette Mille Ponte Rive Cage	Rente Sauf Tir Dupe Lasse Rôle Sauce Biche Sourd Crête	Lard Nippe Toise Femme Prune Chance Lime Tape Pince Dol	Tour Vague Lampe Trac Veuf Col Ride Jonque Mule Pense

#### LISTE DE MOTS DYSSYLLABIQUES

A	Bouchon Souper Rondin Grumeau Rebut Glaçon Réchaud Coffret Gamin Clavier	Râteau Donjon Sergent Crémier Niveau Refrain Veston Forban Bûcher Cachot	Souci Tripot Balai Vallon Saindoux Brigand Rouleau Défi Bambin Secret	Congé Mouton Roseau Frelon Tapin Traité Caillot Radis Bâton Ruban	Grillon Terrain Souliez Gazon Faisceau Billet Rabais Plateau Cordon Ticket
B	Pigeon Carnet Noyau Jardin Portrait Blason Salut Délai Sabot Jumeau	Repas Complot Savon Curé Sanglot Poulet Chaumon Sachet Remous Coquin	Dentier Bouton Hameau Conflit Bonnet Fusil Rayon Bandeau Relais Canon	Nougat Devis Baquet Débris Guichet Bijou Cahier Goujon Dessin Coteau	Poussin Chevreau Forfait Mari Bousquet Garçon Sifflet Boîtier Cabot Taudis
C	Parfum Cachet Ravin Dragon Lilas Récit couvent galon courrier crapaud	Rideau Tampon Boudin Vacher Débit Marteau Cadran Requin Gourdon Clocher	Turbot Hoquet Plastron Raisin Croyant Fourré Taquin Morceau Normand Poisson	Cheveu Citron Rocher Caveau Soldat Muguet Bouton Verrier Fourneau Bassin	Carton Pruneau Regret Dément Répit Colon Respect Bilan Dépôt Rachat

Tableau 28. Test de J.E fournier

## **1.1.1 La perception des voyelles du français dans des mots dissyllabiques par des étudiants arabophones algériens**

### **1.1.1.1 Les stimuli dans le test de perception**

Avant de faire passer le test de perception que nous avons conçu, les sujets participants (18 auditeurs) ont reçu un entraînement auditif basé sur la détection des voyelles dans des dissyllabes. Alors que dans notre test de perception, le corpus illustré dans le tableau (28) consistait seulement en 10 mots dissyllabiques comportant les 12 timbres vocaliques retenus pour cette étude (9 voyelles orales et 3 voyelles nasales). Il s'agissait des voyelles suivantes [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [u], [y], [œ], [ə], [ã], [õ] et [ẽ].

En effet, les mots choisis ne contenaient pas tous les timbres vocaliques français mais plutôt comportaient des voyelles qui pourraient être assujetties à des modifications articulatoires. De ce fait, le nombre de mots choisis n'était pas déterminé par le nombre des timbres vocaliques mais par l'effet que pourrait exercer certaines voyelles (V2) sur des voyelles (V1) dans des structures syllabiques CV1CV2 ou vice-versa. Autrement dit, le choix des mots était motivé par le principe de co-articulation.

Selon les prédictions de l'analyse contrastive, nous attendions à ce que des mots comme /zymɔ/, /ʃenɔ̃/, /pəti/ et /mãda/ seraient représentés phonologiquement comme /zimɔ/, /ʃinu/, /puti/ et /mõda/. Nous attendions, cependant, suivant le principe de co-articulation que ces mêmes formes subiraient maintes altérations affectant la qualité des voyelles V1 et même V2. En établissant notre corpus, nous avons donc varié le contexte d'occurrence de certaines voyelles en contexte de syllabes inaccentuées parce qu'il est admis que les voyelles sont mieux perçues dans des syllabes accentuées. En fait, il s'agissait des voyelles antérieures se situant dans des syllabes inaccentuées dans les 4 premiers mots (jumeau, dessin, chânon, rideau), et des voyelles postérieures se plaçant en syllabes inaccentuées dans les deux mots (boudin, colon). Alors que pour les voyelles nasales, nous avons varié le contexte d'occurrence dans les deux syllabes. Il s'agissait de voir si la perception des voyelles nasales [ã] et [õ] n'aurait pas été affectée par l'alternance voyelle nasale~voyelle orale/voyelle nasale~voyelle nasale dans les mots "mandat", et "rançon". Or, l'idée qui véhiculait la conception de notre corpus était l'identification des types d'altérations que subiraient certaines voyelles françaises en dissyllabes.

Les sujets participants à cette expérience ont écouté 10 mots produits par deux locuteurs natifs (un homme et une femme). Ces deux productions numérisées ont été transférées à un PC alors que les étudiants leur écoutant collectivement devaient inscrire



leurs réponses sur les feuilles de test imprimées. En effet, ces étudiants ont été demandés d'identifier les timbres vocaliques qui correspondaient aux segments que comportent les premières et les deuxièmes syllabes dans les stimuli entendus. Ces auditeurs ont été aussi avertis qu'ils devraient répondre seulement en fonction des timbres proposés dans le tableau (29) parce qu'ils ont noté que certaines voyelles françaises manquaient comme [ɑ],[ø],[œ]. L'exclusion des trois timbres vocaliques s'expliquerait par le fait qu'une neutralisation des oppositions [a]~[ɑ], [œ]~[ø], et [ɛ]~[œ] est attestée même parmi des locuteurs natifs du français.

Vous allez entendre une liste de mots, cochez les cases qui correspondent aux deux voyelles que vous entendez dans chaque mot.

Mots	Syllabes	Voyelles											
		[i]	[e]	[ɛ]	[a]	[ɔ]	[u]	[y]	[œ]	[ø]	[ɑ]	[ɔ̃]	[ɛ̃]
Jumeau	1												
	2												
Dessin	1												
	2												
Chainon	1												
	2												
Rideau	1												
	2												
Parfum	1												
	2												
Boudin	1												
	2												
Colon	1												
	2												
Petit	1												
	2												
Rançon	1												
	2												
Mandat	1												
	2												

Tableau 29. Test de perception envisagé pour des étudiants arabophones algériens

### 1.1.1.2 Profil des auditeurs

Le test de perception a été soumis à 18 auditeurs dans le but d'apprécier leur perception des 12 timbres vocaliques français choisis pour cette étude. Il s'agit d'étudiants ayant un niveau d'instruction à peu près uniforme (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années universitaires) et ont tous suivi des cours en phonétique et en phonologie. En effet, les sujets étaient des étudiants de français et ils possédaient ainsi des connaissances phonétiques qui leur permettraient de comprendre les tâches exigées. Les 10 premiers auditeurs sont des étudiants de français à l'ENSET (École Nationale Supérieure d'Enseignement Technologique) et les 10 autres étaient des étudiants appartenant à l'ILE (Institut des Langues Étrangères), département de français. En dépit des connaissances phonétiques théoriques partagées par les deux groupes, le premier groupe a bénéficié d'un entraînement plus élaboré à propos des tâches de discrimination et d'identification. Le profil de ces participants est illustré dans le tableau (29).

Locuteurs	âge	Sexe	Langue maternelle	Milieu
1	34 ANS	F	ARABE	URBAIN
2	20 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
3	21 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
4	32 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
5	22 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
6	21 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
7	20 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
8	23 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
9	25 ANS	F	BERBÈRE	URBAIN
10	20 ANS	F	BERBÈRE	VILLAGEOIS
11	22 ANS	F	ARABE	URBAIN
12	20 ANS	F	ARABE	URBAIN
13	21 ANS	F	BERBÈRE	URBAIN
14	27 ANS	F	ARABE	URBAIN
15	35 ANS	F	ARABE	URBAIN
16	39 ANS	F	ARABE	URBAIN
17	20 ANS	M	ARABE	URBAIN
18	38 ANS	F	ARABE	URBAIN

Tableau 30. Profil des auditeurs arabophones algériens

### 1.1.1.3 Les procédures

L'élaboration de notre test de perception comportait deux étapes. D'abord, nous avons conçu un test de perception qui contenait 220 items. En fait, il s'agissait d'un test de discrimination pour lequel les étudiants étaient supposés accomplir la tâche suivante: "écoutez et dites si les mots ou suites de mots sont pareilles ou différents?". Après application auprès des sujets, il nous a paru que ce test était long et sa réalisation

demanderait plus de temps. Après modification, ce test était considéré comme test d'évaluation (annexe19). Ensuite, nous avons envisagé un deuxième type de test de perception, qu'était le test établi pour cette étude décrit plus haut (test d'identification).

Les sujets participants ont écouté les 10 mots dissyllabiques prononcés par deux locuteurs natifs. Mais, la réaction des 10 premiers locuteurs (étudiants de l'ENSET) était négative vis-à-vis de la production réalisée par la locutrice native femme. Ces répondants prétendaient que la voix du locuteur natif homme était plus agréable à l'écoute et plus intelligible avec un débit de parole acceptable comparé à celle émise par la locutrice native femme. Nous avons ainsi utilisé l'enregistrement réalisé par le locuteur natif homme alors que les deux productions ont été utilisées avec les 8 derniers auditeurs. Chaque fois un stimulus était présenté, les auditeurs devraient cocher les cases contenant les timbres vocaliques entendus (deux voyelles dans chaque mot) sur les feuilles de réponses distribuées. Outre, chaque stimulus était entendu deux fois.

#### 1.1.1.4 Les résultats

Afin d'analyser les résultats de notre test de perception, nous avons suivi un ordre d'analyse considérant en premier lieu les syllabes inaccentuées, suivi de syllabes accentuées. Alors, les résultats de test de perception des timbres vocaliques dans les syllabes inaccentuées sont classés dans le tableau (31). Pour ce qui est de l'analyse des réponses obtenues, nous n'allons pas suivre l'ordre d'occurrence des timbres vocaliques dans les dissyllabes proposées mais plutôt la hiérarchie de difficultés. De ce fait, nous passons du timbre vocalique moins difficile au plus difficile selon nos prédictions.

AUDITEURS \ VOYELLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]
[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]
[u]	[u]	[u]	[ɔ]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[ə]	[u]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[u]	[u]	[u]	[u]
[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ə]	[ɔ]	[u]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[u]	[i]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]
[ɛ]	[ɛ]	[e]	[e]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[ɛ]	[e]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[ɛ]	[e]
[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[e]	[a]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[ə]	[œ]	[ə]	[e]
[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[i]
[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[ə]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]
[ã]	[ã]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ə]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ã]	[ã]	[ã]	[ã]
	[ɔ]	[ã]	[ə]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ɔ]	[ã]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ã]	[ã]	[ã]

Tableau 31. Perception des timbres vocaliques français dans des syllabes inaccentuées par des auditeurs arabophones algériens

L'observation des résultats illustrés dans le tableau (29) a montré que les réponses de nos auditeurs indiquaient une très bonne identification des segments vocaliques /i/ et /a/: les deux stimuli ont été identifiés à 100%. Alors que le taux d'identification moyen de la voyelle /u/ était en désaccord avec les prédictions relatives au crible phonologique indiquant que les catégories non-natives (sons français) qui n'ont pas d'équivalents dans la langue native (sons arabes) posaient plus de difficultés aux auditeurs que les segments communs. Étonnant comme réponse, le /u/ français a été perçu comme /ɔ/ par 4 auditeurs et comme /ə/ par l'auditrice 10.

En revanche, les réponses d'identification de la voyelle /ɔ/ étaient marquées par une assimilation du /ɔ/ aux segments /u/ et /ə/. Les taux d'identification des deux segments /u/ et /ɔ/ (72,22% pour le /u/ et 83 % pour le /ɔ/) sembleraient infirmer l'hypothèse considérant que les auditeurs arabophones auraient plus de difficultés à percevoir le /ɔ/ que le /u/.

Nous pouvons supposer que l'évidence caractérisant ces réponses proviendrait d'une anticipation consonantique caractérisant la langue arabe et ses variétés dialectales. En effet, ce sont les consonnes qui déterminent le timbre des voyelles et de fait la voyelle /ɔ/ était perçue comme une voyelle postérieure arrondie mi-ouverte /ɔ/ par la plupart des sujets en raison de l'effet co-articulatoire du /l/, perçu évidemment comme /l/ emphatique.

La mauvaise perception de la voyelle /ɛ/ pourrait s'expliquer par l'hypothèse (6) du modèle de Flege. À cet effet, la catégorie établie par un bilingue est déviée par rapport à une catégorie de la L1 afin de maintenir un contraste phonétique entre des catégories dans un espace commun. Alors, nos auditeurs seraient attendus d'assimiler la voyelle /ɛ/ du moins à une catégorie native /æ/ qui y est proche d'un point de vue acoustique, caractérisant le système de sons du parler d'Oran. En effet, la voyelle /æ/ exhibe un contraste avec la voyelle postérieure /a/ et de ce fait ce segment possède un statut phonémique.

Nous pouvons suggérer également que nos auditeurs auraient utilisé les mêmes patterns perceptifs en langue(s) première (s). Or, la voyelle /ɛ/ est perçue comme variante allophonique du phonème /e/ de la même façon que la voyelle /æ/ est considérée comme variante de la voyelle /a/ en arabe dialectal (parler d'Oran) bien que les apprenants n'étaient pas toujours conscients de ce contraste. Ainsi, l'établissement d'une catégorie déviée /e/ et parfois /i/ par rapport à une catégorie de la L1 /æ/ se

trouverait justifié par la maintenance du contraste /e~/i/ dans un espace phonétique/phonologique commun (entre l'arabe et le français).

Les résultats de la perception de la voyelle /e/ corroborent les résultats obtenus dans l'étude menée par AlShihri (2002) auprès des auditeurs arabophones saoudiens. 49% de ces auditeurs n'ont pas perçu le contraste /e~/ε/ comme l'illustre le tableau (32). L'auteur a conclu que la voyelle /e/ attire plus de réponses que son correspondant /ε/, c'est-à-dire le /e/ est relativement plus perçu que le /ε/.

**Reconnue →**

Prononcé	/e/	/ε/	
/e/	<b>63</b>	37	100
/ε/	61	<b>39</b>	100

Tableau 32. Matrice de confusion indiquant les résultats en % des 20 auditeurs saoudiens

Le taux élevé d'identification du segment /ə/ (83,33%) révélait une bonne perception de cette voyelle par nos auditeurs. Il importe de rappeler que le e instable est sujet à d'importantes variations dans des syllabes inaccentuées même parmi des locuteurs natifs et qu'il est aussi considéré comme catégorie phonétique. Le choix de ce timbre vocalique dans notre test était motivé par notre désir à connaître les représentations mentales que font des auditeurs arabophones algériens de cette catégorie phonétique. Nous chercherons, en fait, à savoir si ces auditeurs assimilent ce segment à une catégorie native, à savoir le schwa de l'arabe dialectal. Or, nous pourrions supposer que le taux élevé d'identification de ce segment était dû en grande partie à un rapprochement fait par nos auditeurs à la voyelle centrale /ə/ caractérisant le système phonique du parler d'Oran et celui de l'arabe algérien en général, établie aux niveaux des représentations phonologiques de ces derniers.

La voyelle /e/ a été largement identifiée par nos auditeurs, avec seulement deux erreurs marquant une confusion entre /e~/ε/ et /e~/i/. Alors qu'un taux de confusion élevé a été noté quant à la perception de la voyelle /ε/. Nos auditeurs sembleraient ne pas parvenir à percevoir la voyelle /ε/ comme catégorie phonémique mais plutôt comme variante combinatoire du phonème /e/. Cela confirmerait nos observations initiales des performances des sujets participants où nous avons remarqué que ces apprenants utilisaient ces deux catégories /e/ et /ε/ de manière interchangeable. Ainsi, l'observation des réponses illustrées dans le tableau (29) indiquait que 11 auditeurs parmi 18 sujets n'ont pas réussi à percevoir /ε/ comme catégorie phonémique.

Un taux d'identification élevé de la voyelle antérieure arrondie /y/ était également observé. Tous les sujets ont généralement perçu le /y/ français comme /y/ à l'exception de la locutrice 10 qui a perçu cette voyelle comme /ə/. Cette tendance est en conformité avec la deuxième hypothèse postulée dans le modèle SLM de Flege. Selon l'auteur, une nouvelle catégorie phonétique peut être établie pour un son de la L2 qui diffère phonétiquement du son de la L1 le plus proche si les bilingues discernent au moins quelques différences phonétiques entre les sons de la L1 et de la L2. Nous pouvons donc suggérer qu'une nouvelle catégorie non-native /y/ aurait été établie en vue de l'absence d'un segment correspondant soit en arabe standard ou en arabe dialectal (le parler d'Oran dans notre cas). En revanche, la confusion /u/~y/ n'était pas attestée dans les réponses des sujets auditeurs du moins au plan perceptif.

Le taux d'identification de la voyelle nasale /ã/ du français dans deux contextes différents (le premier mot cible était "Rançon", le deuxième était "Mandat") révèle une perception moyenne (55,55% dans le 1<sup>er</sup> contexte et 50% dans le 2<sup>ème</sup> contexte). Dans le premier cas, le /ã/ est assimilé à la voyelle postérieure /õ/ dans les réponses de 7 locuteurs et est assimilé à un e muet /ə/ par la locutrice 10. De même, le /ã/ est assimilé à la voyelle postérieure /õ/ dans 8 réponses et à /ə/ par la locutrice 3 dans le deuxième contexte. Or, ces réponses ne faisaient que consolider les prédictions soulignant une confusion /ã/~õ/.

Ainsi, pourrions conclure des réponses émises à l'égard des stimuli vocaliques en contexte de syllabes inaccentuées que les taux d'identification des voyelles antérieures laissaient penser que ces dernières étaient mieux perçues dans des syllabes inaccentuées contrairement aux voyelles postérieures qui étaient mal perçues dans ce même contexte syllabique. Outre, ces réponses ont mis en relief une hiérarchie de difficulté considérant les voyelles antérieures moins difficile à percevoir que les voyelles postérieures en syllabes inaccentuées, et marquée par des confusions de type /u/~ɔ/, suivie par /e/~ɛ/.

Considérons maintenant les réponses de nos auditeurs aux stimuli vocaliques que comportaient les syllabes accentuées. Les résultats du test de perception des timbres vocaliques dans ce contexte syllabique sont classés dans le tableau (33). Là aussi l'ordre d'analyse considérait les timbres vocaliques moins difficiles en premier, suivis des timbres vocaliques plus difficiles.

AUDITEURS \ VOYELLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[a]	[ɛ]	[a]	[a]	[ã]	[a]	[a]	[a]	[a]
[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]
[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]	[ɔ]
[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]	[ɛ̃]
[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[u]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[a]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[a]	[ã]	[ɔ̃]	[ɔ̃]	[ɔ̃]

Tableau 33. Perception des timbres vocaliques français dans les syllabes accentuées par des auditeurs arabophones algériens

Les résultats obtenus dans le tableau (33) ont montré que les voyelles orales /a/, /i/, /ɔ/ étaient identifiés avec un taux très élevé, à l'exception du /a/ qui a enregistré deux aberrations /ɛ̃/ et /ã/ que nous avons jugées comme erreurs idiosyncrasiques individuelles. De même, la voyelle /ɛ̃/ a été majoritairement perçue dans les trois mots (parfum, dessin, boudin). Ainsi, ces résultats ne faisaient que consolider le fait que le segment /ɛ̃/ ne posait pas de problèmes pour ces étudiants arabophones algériens.

Par contre, la voyelle nasale /ɔ̃/ a exhibé des variations perceptives chez nos auditeurs. Cette voyelle a été tantôt perçue comme /u/, tantôt comme /a/. Donc, la voyelle nasale /ɔ̃/ a été substituée par des voyelles orales. Nous ne pourrions, toutefois, trancher s'il s'agissait de cas que nous pourrions observer dans d'autres tâches de perception ou bien il s'agissait seulement de variations idiosyncrasiques individuelles.

Nous pourrions ainsi conclure que les tendances perceptives identifiées chez les auditeurs participant à notre étude ont confirmé que les voyelles antérieures et même les voyelles postérieures françaises subissaient des variations engendrées par l'influence des voyelles situées dans des syllabes accentuées sur les voyelles placées dans des syllabes inaccentuées. Ce principe de co-articulation pourrait ainsi expliquer ces altérations même au niveau des représentations phonologiques. Toutefois, nous chercherons à identifier les quelques patterns assimilatoires caractérisant les productions de ces mêmes étudiants dans la section qui suit.

## 1.2 La production des voyelles du français standard dans des mots monosyllabiques et dissyllabiques par des étudiants arabophones algériens

### 1.2.1 Le corpus

Le test de production consistait en une tâche de répétition. Les mêmes sujets participants au test de perception ont passé le test de production (18 locuteurs). Ces locuteurs ont répété individuellement deux listes de mots produites par le locuteur natif homme. Chaque stimulus a été répété deux fois par ce locuteur natif en utilisant deux patterns intonatifs distincts, c'est-à-dire que chaque mot était prononcé avec une intonation montante et une autre descendante. Ainsi, les productions de ces étudiants ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique, transférées à un PC et normalisées par audacity. Ensuite, les productions des sujets locuteurs ont été soumises à 3 juges natifs (le test de production devient test de perception pour les 3 auditeurs francophones).

En fait, nous avons utilisé deux types de mots stimuli: des mots monosyllabiques qui ne présentaient aucun effet assimilatoire et des mots dissyllabiques. Notre but était de connaître si les altérations pouvant affecter la qualité vocalique des stimuli proposés pourrait apparaître dans des monosyllabes. Ainsi, nous avons posé l'hypothèse indiquant que les voyelles dans les mots dissyllabiques seraient plus assujetties à des influences contextuelles que les voyelles placées dans les mots monosyllabiques et de fait il y aurait plus d'erreurs dans le deuxième type de mots. Ce test de production est illustré dans la figure (34).

L'idée derrière la conception de ces deux listes provenait toujours de l'effet co-articulatoire que pourraient exercer certaines voyelles françaises dans un contexte de dissyllabes. Dans la 1<sup>ère</sup> liste, nous avons visé la production des voyelles /i/, /e/, /ə/, /y/, /œ/, /u/, /ɔ/, /ɛ/, /ɑ/, et /ɔ̃/ considérées comme constituant le système de sons essentiel du français, à l'exception du /ə/. Nous avons aussi privilégié le contexte consonantique dental souvent utilisé dans ce type de tests.

La 2<sup>ème</sup> liste, par contre, contenait seulement 10 mots dissyllabes dont les syllabes inaccentuées comportaient essentiellement des voyelles antérieures (/y/ et /e/) alors que le contexte des syllabes accentuées était varié. De plus, les 8 premiers mots avaient une structure syllabique de type CV1CV2 tandis que les deux derniers mots étaient de type



CV1CCV2. Or, nous chercherons par ce test de production d'observer l'effet de co-articulation voyelle à voyelle, nommé "l'assimilation à distance" par Zerling<sup>291</sup> (1979).

**TEST DE PRODUCTION**

**TEST 1 : MOTS MONOSYLLABIQUES**  
Écoutez et répétez

1. Nid
2. Nez
3. Ne
4. Nue
5. Noeud
6. Doux
7. Dos
8. Daim
9. Dent
10. Dont

**TEST 2 : MOTS DISYLLABIQUES**  
Écoutez et répétez

1. Culot
2. Curie
3. Déchet
4. Déçu
5. Défi
6. Fuseau
7. Genou
8. Rugi
9. Sursaut
10. Sursis

*Figure 34. Test de production (tâche de répétition) auprès des étudiants arabophones algériens*

### 1.2.2 Interprétation des données

Nous reproduisons ici les perceptions des productions des sujets locuteurs par les 3 juges francophones dans le but d'appréhender leurs jugements perceptifs. Il s'agit de commenter l'intégralité des jugements illustrés dans les tableaux (34,35,36). Les résultats de perception des productions de nos étudiants des mots monosyllabiques par les juges natifs sont classés dans le tableau (37). Toutefois, nous n'allons pas analyser ces résultats de façon systématique détaillée en raison de manque de compétence en

---

<sup>291</sup> ZERLING, J.P. (1979), Articulation et co-articulation dans des groupes occlusive-voyelle en français, Thèse de Doctorat en Phonétique, Université de Nancy.

analyse de signal. Alors que l'ordre d'analyse suivra l'occurrence des voyelles dans les monosyllabes.

	1.Nid	2. Nez	3. Ne	4. Nue	5. Noeud	6. Doux	7. Dos	8. Daim	9. Dent	10. Dont
L1	ni	ne	nø	ny	nœ	du	do	de~	da~	do~k
L2	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	da~
L3	ni	ne	nø	ny	nœ	du	dO	de~	da~ grave	do~
L4	ne	ne	nø	ny	nø	du	bo	de~	ba~	bo~
L5	ne	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	dO
L6	ni	nei	nø	ny	nø	du	bo	de~	du	do~
L7	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	da~
L8	ni	nE	nø	nyi	nø	du	do	dijy	da~	da~
L9	ni	nei	nø	ny	nø	du	do	de~	du	du
L10	ni	ne	ne~	ny	nyl	du	do	de~	da~	da~ grave
L11	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~
L12	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	da~ grave
L13	ni	nE	ni	ny	nø	dou	do	de~	da~	da~ grave
L14	ni	ne	nœ	ny	nœ	du	do	de~	da~	da~ grave
L15	ni	ne	nœ	nø	nø	du	do	de~	da~	do~
L17	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~
L18	ni	nei	nø	ny	nyø	du	do	de~	da~	da~ grave
L19	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~

Tableau 34. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge 1)

	1. Nid	2. Nez	3. Ne	4. Nue	Noeud	Doux	7. Dos	8. Daim	9. Dent	10. Dont
L1	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~ aigu
L2	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~ grave	da~
L3	ni/ne	ne	nø	ny/ni	nœ	du	dO	de~ pas a:	da~ grave	do~
L4	nE	ne	nø	ny	nø	du	bo	de~	ba~ grave	bo~
L5	ne	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	dO
L6	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	do~aigu	do~grave
L7	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	dE/de~	da~	da~ grave
L8	ni	ne	nœ	ny	nœ	du	dO	de~	da~	do~ aigu
L9	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	do~	do~
L10	ni	nE	nœ	ny	nu	do	dO	de~	da~	da~
L11	ni	ne	ne~	ny	nyl	tu	do	dE	da~	do~ aigu
L12	ni	ne	nø/œ	ny	nø	du	do	de~	da~	do~
L13	ni	ne	nø	ny/ø	nø	du	do/u	de~	do~	do~
L14	ni	ne	ni	ny	nœ	du	do	de~	da~	da~
L15	ni	ne	nœ	ny	nø	du	do	de~	da~	da~
L17	ni	ne	nø	ny	nœ	du	do	de~	da~	do~
L18	ni	ne/nø	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~
L19	ni	nei	nœ	ny	nyø	dyo	do	de~	da~	do~ aigu

Tableau 35. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge 2)

	1. Nid	2. Nez	3. Ne	4. Nue	5. Noeud	6. Doux	7. Dos	8. Daim	9. Dent	10. Dont
L1	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	do~ aigu
L2	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~ grave	da~
L3	ni/he	ne	nø	ny/ni	nœ	du	dO	de~	da~ grave	do~
L4	nE	ne	nø	ny	nø	du	bo	de~	ba~ grave	bo~
L5	ne	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	dO
L6	ni	ne	nø	ny	nø	du	bo	de~	do~aigu	do~grave
L7	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	da~	da~ grave
L8	ni	ne	nœ	ny	nœ	du	do	dij	da~	do~ aigu
L9	ni	ne	nø	ny	nø	du	do	de~	do~	do~
L10	ni	nE	nœ	ny	nu	do	do	de~	da~	da~
L11	ni	ne	ne~	ny	nyl	du	do	daim	da~	do~ aigu
L12	ni	ne	nø/œ	ny	nø	du	do		da~	do~
L13	ni	ne	nø	ny/ø	nø	du	do		do~	do~
L14	ni	nE	ni	ny	nø	dou	do	daim	da~	da~
L15	ni	ne	nœ	ny	nœ	du	do		da~	da~
L17	ni	ne	nœ	nø	nø	du	do		da~	do~
L18	ni	ne/nø	nø	ny	nø	du	do		da~	do~
L19	ni	nei	nœ	ny	nyø	du	do		da~	do~ aigu

Tableau 36. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge 3)

Les réponses des 3 juges ont montré que la voyelle /i/ était relativement produite comme /i/ par les sujets locuteurs hormis quelques variations qui mériteraient une attention particulière. En fait, le stimulus /i/ était prononcé comme /e/ et /E/ par les locuteurs 3 et 4. En revanche, le /e/ a été en grande partie réalisé comme /e/ à l'exception de deux réalisations perçues par les juges natifs comme /E/. Ce fait renforcerait la confusion /e/-/ɛ/ attestée dans les tendances perceptives de nos auditeurs. De même, un autre cas intéressant résidait dans la réalisation du /e/ comme /e i/ marquant un processus de diphtongaison en place.

La voyelle /ə/ était réalisée soit comme un /ø/ ou /œ/. Nous pourrions constater que ces variations n'empêcheraient pas l'intelligibilité puisque même les locuteurs natifs exhibaient ces variations dans leur parole (Bazilko, 1981). Les locuteurs arabophones algériens ne sembleraient pas avoir des difficultés à percevoir ni à produire le segment /ə/. Par ailleurs, les segments /y/, /u/ et /ɔ/ sont majoritairement produits de façon correcte. Il nous semblerait que ces résultats corroborent en partie les résultats du test de perception.

La production des voyelles nasales /ã/ et /õ/ se caractérisait par une incohérence. Le segment /ã/ était prononcé tantôt comme /ã/ grave, tantôt comme /ã/ aigu, et parfois comme /õ/ grave.

De façon générale, les résultats du test de production des monosyllabes n'étaient pas très différents des résultats du test de perception. Le fait que les trois auditeurs francophones ont bien perçu les voyelles orales produites par des locuteurs arabophones algériens dans la tâche de répétition pourrait signifier que leur production était approximativement proche des bons exemplaires représentant ces mêmes catégories phonémiques. En effet, les voyelles orales /i/, /e/, et /y/ ne sembleraient pas poser de difficultés de production aux apprenants arabophones algériens dans le contexte de mots monosyllabiques.

En revanche, la production des voyelles nasales a révélé des tendances différentes. Il apparaît que les sujets arabophones trouveraient plus de difficultés à réaliser les deux voyelles nasales /ã/ et /õ/ et moins de difficultés avec /ɛ/. En fait, une confusion /ã/~õ/ était très souvent attestée chez nos locuteurs. Les auditeurs francophones ont identifié une variation quant à la réalisation des deux voyelles /ã/ et /õ/: il s'agissait de /ã/ grave, /ã/ aigu, /õ/ grave et /õ/ aigu.

Ces résultats étaient en accord avec nos attentes. Nous avons attendu que nos locuteurs pourraient produire de façon approximative les voyelles orales dans des monosyllabes alors qu'ils pourraient exhiber plus de difficultés dans des dissyllabes en position de syllabes inaccentuées.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	
Nid	[i]	[i]	[i]	[e]	[e]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	J1
	[i]	[i]	[i][e]	[E]	[e]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	J2
	[i]	[i]	[i][e]	[E]	[e]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	[i]	J3
Nez	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[ei]	[e]	[E]	[ei]	[ei]	[e]	[e]	[e]	[E]	[e]	[e]	[e]	[ei]	J1
	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e][o]	[ei]	J2
	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[e]	[E]	[e]	[e]	[e]	[E]	[e]	[e]	[e][o]	[ei]	J3
Ne	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[ĕ]	[o]	[o]	[i]	[œ]	[œ]	[o]	[o]	J1
	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[œ]	[ĕ]	[e][o]	[o]	[i]	[œ]	[o]	[o]	[œ]	J2	
	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[œ]	[ĕ]	[o][œ]	[o]	[i]	[œ]	[o]	[œ]	[œ]	J3	
Nue	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[yi]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[o]	[y]	[y]	J1
	[y]	[y]	[y][i]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y][o]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	J2
	[y]	[y][i]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y]	[y][o]	[y]	[y]	[o]	[y]	[y]	J3
Noeud	[œ]	[o]	[œ]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[y]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[œ]	[o]	J1
	[o]	[o]	[œ]	[o]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[u]	[y]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[œ]	[o]	[o]	J2
	[o]	[o]	[œ]	[o]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[u]	[y]	[o]	[o]	[o]	[œ]	[o]	[o]	[y o]	J3
Doux	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[o]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	J1
	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[o]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[y u]	J2
	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[u]	[o]	[u]	[u]	[u]	[ou]	[u]	[u]	[u]	[u]	J3
Dos	[o]	[o]	[O]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	J1
	[o]	[o]	[O]	[o]	[o]	[o]	[o]	[O]	[o]	[O]	[o]	[o]	[o][u]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	J2
	[o]	[o]	[O]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	[o]	J3
Daim	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[y j]	[ei]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	J1
	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[E][ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[E]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	J2
	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[ĕ]	[j y]	[ĕ]	[ĕ]	[aim]	---	---	[aim]	---	---	---	---	J3
Dent	[ā]	[ā]	[ā] grave	[ā]	[ā]	[u]	[ā]	[ā]	[u]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	J1
	[ā]	[ā] grave	[ā] grave	[ā] grave	[ā]	[ō] aigu	[ā]	[ā]	[ō]	[ā]	[ā]	[ā]	[ō]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	J2
	[ā]	[ā] grave	[ā] grave	[ā] grave	[ā]	[ō] aigu	[ā]	[ā]	[ō]	[ā]	[ā]	[ā]	[ō]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	[ā]	J3
Dont	[ō]	[ō]	[ō]	[ō]	[O]	[ō]	[ā]	[ā]	[u]	[ā]	[ā] grave	[ō]	[ā] grave	[ā] grave	[ā] grave	[ō]	[ō]	[ā] grave	J1
	[ō]	[ā]	[ō]	[ō]	[O]	[ō] grave	[ā] grave	[ō] aigu	[ō]	[ā]	[ō] aigu	[ō]	[ō]	[ā]	[ā]	[ō]	[ō]	[ō] aigu	J2
	[ō]	[ā]	[ō]	[ō]	[O]	[ō] grave	[ō] grave	[ō] aigu	[ō]	[ā]	[ō] aigu	[ō]	[ō]	[ā]	[ā]	[ō]	[ō]	[ō] aigu	J3

Tableau 37. Tableau récapitulatif des productions des voyelles françaises par des locuteurs arabophones algériens (mots-cibles monosyllabiques)

Les résultats que nous pourrions déduire des trois tableaux (38, 39,40) illustrant les productions des mots dissyllabiques se résumeraient dans les tendances suivantes:

Les productions des locuteurs arabophones algériens ont montré des incohérences dues aux assimilations subies par les catégories vocaliques. Des cas intéressants étaient remarqués. Il s'agissait de la réalisation des voyelles /i/, /e/ comme /e/, /y/ dans des stimuli comme /k y r i/ → /k y r e/, et /s y r s i/ → /s y r s y/. Ces altérations vocaliques marquaient des différences productives entre les locuteurs francophones et arabophones.

Ces divergences pourraient ainsi être assignées aux différents statuts accordés aux voyelles dans les deux langues. Des propriétés syllabiques et accentuelles différentes caractérisant l'arabe et le français sembleraient déterminantes dans la perception et la production de ces catégories fonctionnelles. Une tendance marquant ces productions illustre également un transfert des habitudes accentuelles de la L1 aux éléments de la L2. Dans les productions des locuteurs I1, I2, I3, ce sont souvent les premières syllabes qui sont accentuées. En effet, l'accent porte sur l'antépénultième en arabe lorsque la syllabe est légère.

Une autre tendance apparaît caractéristique des productions de certains sujets participants à cette étude. Il s'agissait de l'assombrissement des voyelles en raison de la syllabation ouverte et de l'anticipation consonantique qui caractérisent l'arabe. Les contextes consonantiques sembleraient alors influençant les timbres vocaliques français. Ce fait pourrait déduire qu'une conscientisation aux différences des stratégies de découpage adoptées par les locuteurs arabophones et francophones afin de segmenter des mots polysyllabiques auraient été d'une grande utilité.

En définitive, les résultats du test de production sembleraient valider les réponses obtenues dans le test de perception avec plus de variations productives individuelles assez importantes. À titre d'exemple, nous ne pourrions pas généraliser la réalisation /y/ → /ø/ ~ /œ/ en raison d'une fréquence d'occurrence faible. De plus, la population participant à notre étude n'était pas représentative (18 locuteurs) et le choix des sujets auditeurs/locuteurs était aléatoire. Ainsi, notre objectif était de relever des erreurs non du type classique (/y/ → /i/, /e/ → /i/) mais plutôt de chercher des explications à des occurrences non-usuelles de type /i/ → /e/ ~ /ɛ/, /i/ → /y/ et /i/ → /e/.

**1. Culot2. Curie3. Déche4. Déçu 5. Défi 6. Fusea7. Genoi8. Rugi9urs10. Sursis**

L1	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L2	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	zœnu	ryJi	syRçsyRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L3	kylo	kyri	deSe	desyi	defi	fyzo	Jœnu	ryJi	syRçsyRsi	
L4	kilo	kyiri	diSe	desy	defi	fizo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L5	kylo	kyre	diSe	disy	difi	fizo	Jønu	ruJi	syRçsyRsi	
L6	kylo	kyri	deSe	Jønu	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L7	kylo	kyri	deSe	Jønu	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L8	kilo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	reJi	siRçsyRsy	
L9	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L10	kylo	kyre	deSe	desy	defe	fyzo	Jønu	ryJe	syRçsyRsi	
L11	kylo	kyri	deSe~	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L12	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L13	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L14	kylo	kyri	deSe~n	desy	defi	fyzo	Jøno	ryJei	syRçsyRsi	
L15	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L17	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L18	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	
L19	kylo	kyre	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRçsyRsi	

Tableau 38. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge 1)

**1. Culot 2. Curie 3. Déchet 4. Déçu 5. Défi 6. Fuseau 7. Genou 8. Rugi 9. Sursaut 10. Sursis**

L1	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L2	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fizo	zœnu	ryJi	syRso	syRsi	
L3	kylo	kyri	deSe	desyi	defi	fyzo	Jœnu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L4	kilo	kyiri	diSe	desy	defi	fizo	Jønu	ryJi	siRso	syRsi	
L5	kylo	kyre	diSe	disy	difi	fizo	Jønu	ruJi	syRsu	syRsi	
L6	kylo	kyiri	deSe	desyi	defi	fizo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L7	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	røJi	syRso	syRsi	
L8	kilo	kyry	deSe	desi	defe	fizu	Jønu	reJi	siRso	syRsy	
L9	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L10	kylo	kyre	deSE	desy	defE	fyzo	Jœnu	roœJE	syRso	syRsi	
L11	kylo	kyri	deSe~	desy	defi	fyzo	Jœnu	ryJi	syRso	syRsi	
L12	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L13	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jœno/u	ryJi	syRso	syRsi	
L14	kylo	kyri	deSe~n	desy	defi	fyzo	Jœno	ryJe	syRso	syRsi	
L15	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L17	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L18	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L19	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	consonnes emphatiques

Tableau 39. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge 2)

	1. Culot	2. Curie	3. Déchet	4. Déçu	5. Défi	6. Fuseau	7. Genou	8. Rugi	9. Sursaut	10. Sursis	
L1	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L2	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fizo	zønu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L3	kylo	kyri	deSe	desyi	defi	fyzo	Jøenu	ryJi	syRso	syRsi	souvent accentué sur la 1ere syllabe
L4	kilo	kyiri	diSe	desy	defi	fizo	Jønu	ryJi	siRso	syRsi	
L5	kylo	kyre	diSe	disy	difi	fizo	Jønu	ruJi	syRsu	syRsi	
L6	kylo	kyri	deSe	desyi	defi	fizo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L7	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	røJi	syRso	syRsi	
L8	kilo	kyri	deSe	desi	defe	fizu	Jønu	reJi	siRso	syRsy	
L9	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L10	kylo	kyre	deSe	desy	defE	fyzo	Jøenu	røeJE	syRso	syRsi	
L11	kylo	kyri	deSe~	desy	defi	fyzo	Jøenu	ryJi	syRso	syRsi	
L12	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L13	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jøno/u	ryJi	syRso	syRsi	
L14	kylo	kyri	deSe~n	desy	defi	fyzo	Jøeno	ryJe	syRso	syRsi	
L15	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L17	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L18	kylo	kyri	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	
L19	kylo	kyre	deSe	desy	defi	fyzo	Jønu	ryJi	syRso	syRsi	

Tableau 40. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge 3)

### 1.2.3 Résultats de tests de perception et de production

Les résultats des tests de perception et de production que nous avons adressés à des auditeurs/locuteurs arabophones algériens apprenant le français ont montré un taux élevé d'identification des voyelles orales antérieures et postérieures et des confusions perceptives des voyelles nasales. Ces tendances perceptives ont affirmé que des voyelles orales pourraient substituer les voyelles nasales. En revanche, le test de production des timbres vocaliques français exhibait des variations assez importantes. Des catégories non-natives ont été établies dans un contexte de mots dissyllabiques (syllabes inaccentuées). En fait, les sujets sembleraient avoir plus de difficultés à réaliser des voyelles dans des mots dissyllabiques que dans des mots monosyllabiques et de même les patterns accentuels appropriés qui y sont associés.

Ces résultats étaient en conformité avec le postulat de Major (2000) qui a préconisé que les erreurs attestées chez des apprenants d'une nouvelle langue proviennent principalement de leur système approximatif. Cela signifie que l'origine des erreurs ne pourrait pas être assignée seulement aux éléments perceptifs de la L1 mais aussi à l'établissement de nouvelles catégories résultantes de la neutralisation de deux catégories non-natives provenant de l'interlangue des apprenants. Or, nous



chercherons à consolider cette hypothèse en interprétant les diverses réponses des étudiants arabophones algériens répondant aux questionnaires sur les représentations des unités contrastives de l'arabe et du français.

Nous pourrions interpréter le taux d'identification élevé de perception comme indicateur du recours de nos auditeurs à leurs acquis phonétiques intégrés (il s'agit d'étudiants universitaires de niveau avancé 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années) afin de percevoir les timbres vocaliques français. Dans ce sens, certaines catégories non-natives étaient préalablement établies chez nos auditeurs et il s'agissait plutôt pour ces sujets auditeurs de réussir la correspondance phonie-graphie que de détecter les sons produits par le locuteur natif. En outre, les variations notées au niveau de la production pourraient consolider cette interprétation puisque nos locuteurs ont montré une difficulté envers la tâche exigée (répétition) et non pas envers la production en soi.

Nous pourrions donc conclure que les connaissances métalinguistiques seraient d'une grande utilité pour réussir des tâches de perception (discrimination, détection, et identification) et de production (lecture, répétition, production semi-spontanée et spontanée). En fait, notre problématique relative au rôle de la L1 dans le succès de l'apprentissage de la L2 est autre que celle discutée dans la littérature. Il s'agira pour nous de connaître le rôle des connaissances métacognitives sur le système sonore de la L1 dans l'appropriation de la prononciation de la L2. Nous pourrions supposer alors que la sensibilisation des apprenants algériens aux similitudes et aux divergences systémiques entre l'arabe et le français faciliterait l'établissement des catégories fonctionnelles non-natives (voyelles françaises) avec une grande exactitude et de fait l'appropriation d'une prononciation maximale serait l'objectif à atteindre.

Quant aux tests de perception et de production, nous pourrions constater que l'élaboration d'un corpus en phonétique requiert des connaissances explicites dans ce domaine. Afin d'aboutir à des résultats satisfaisants, il faudrait établir des tests de discrimination et d'identification pour la perception des sonorités de la L2 en variant les contextes consonantiques, syllabiques tout en cernant les prototypes vocaliques cibles. Alors qu'en production, il faudrait davantage varier les tâches (lecture, répétition).

Quant à notre recherche, nous avons cherché seulement à soulever des problèmes perceptifs et productifs relatifs à l'effet de co-articulation dans des dissyllabes en français. Outre, notre recherche n'étant pas dirigée principalement à la perception et la production des voyelles françaises par des étudiants universitaires algériens de niveau avancé mais plutôt aux stratégies d'apprentissage de la prononciation française pourrait

montrer de nombreuses insuffisances à ce niveau. Cependant, nous sommes persuadées que le travail phonétique devrait focaliser beaucoup plus sur les mots polysyllabiques parce que ce sont ces vocables qui constituent la chaîne parlée et non pas les phonèmes et les mots isolés.

## **2. Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français**

Parvenir à une prononciation maximale dans une nouvelle langue est question de dispositif pédagogique adopté en classe, disposer surtout d'un arsenal stratégique comportant des stratégies efficaces de mémorisation, de répétition constructive et d'association. En effet, les apprenants appréhendent le paysage sonore d'une nouvelle langue de différentes manières en fonction évidemment de leurs profils d'apprentissage. Or, nous chercherons dans cette partie à connaître les diverses façons que les apprenants adoptent pour se construire des connaissances phonético-phonologiques, c'est-à-dire nous nous intéressons à leur métacognition. En fait, Biggs<sup>292</sup> (1985) a montré lorsqu'il a abordé le rôle de la métacognition qu'une prise de conscience de la part des apprenants de leurs types de motivation et de leurs stratégies leur permettront d'aboutir à une meilleure gestion de leur apprentissage.

Quant à nous, nous avons conçu un questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français afin d'approcher la question de la métacognition et son rôle dans le succès d'apprentissage. Notre hypothèse initiale est que la construction et le développement des habiletés perceptives et productives dépendent largement de la prise de conscience de la part des apprenants de leurs connaissances métacognitives sur la L1 et la L2. En d'autres termes, les étudiants ayant une compétence élevée (proficiency) utiliseraient plus de stratégies mnémoniques et métacognitives, de même les apprenants ayant une compétence modérée utiliseraient plus de stratégies cognitives tandis que les apprenants ayant une compétence faible recourraient beaucoup plus à des stratégies socio-affectives. En effet, l'utilisation des stratégies métacognitives et mnémoniques de la part des étudiants les plus performants est un acte d'orientation leur facilitant l'appropriation du paysage sonore de la L2 en leur permettant ainsi de changer de statut, c'est-à-dire passer du statut d'élèves à celui d'étudiants. Notre conception de ce

---

<sup>292</sup> BIGGS, J.B. (1985), The role of metacognition in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 3-19.

changement de statut ou simplement d'une modification de comportement dérive de la vision de B.Noël& Ph. Parmentier<sup>293</sup> (1998), énoncée ainsi:

“Dans ce contexte de ruptures, passer du statut d'élève à celui de l'étudiant, c'est changer de rôle social mais, c'est aussi nécessairement changer ses manières d'apprendre. L'étudiant-apprenant ne peut pas se satisfaire des routines et stratégies qu'il a mises en place tout au long de ses études secondaires. Pour répondre pleinement aux exigences d'une formation universitaire, notre hypothèse est que l'étudiant-apprenant doit au minimum considérer l'exécution de toute tâche d'apprentissage comme un acte intentionnel et personnel, s'inscrivant dans la réalisation d'un projet, cet étudiant-apprenant doit adopter une approche stratégique de l'apprentissage, c'est-à-dire adopter des comportements adaptés aux exigences, souvent changeantes et implicites, du contexte académique auquel il est confronté. La perception que l'étudiant a de lui-même et du contexte est une dimension-clé dans ce processus.”(1998:12)

Les raisons derrière l'élaboration de ce questionnaire sont multiples. Tout d'abord, nous cherchons la validation des différentes stratégies que nous avons conçues dans le but d'apprécier le degré de la conscience métacognitive des étudiants arabophones algériens apprenant le français à l'université, et de leur perception de l'utilisation des stratégies d'écoute, de compréhension auditive, de segmentation et de mémorisation. Ensuite, ce questionnaire est désigné comme étant un instrument de mesure d'auto-évaluation dans le but de permettre aux apprenants d'évaluer leurs habiletés perceptives et productives, de se rendre compte de leurs croyances sur les facteurs déterminant dans l'appropriation d'une prononciation authentique, et de mieux appréhender leurs styles d'apprentissage. Enfin, nous avons pour ambition de calibrer l'état interne de ces étudiants afin de changer leur perception de l'apprentissage de la prononciation du français. Cela signifie que nous essaierons de déclencher chez ces étudiants une réflexion sur leur manière d'apprendre dans le but de les inciter à expliquer leurs hypothèses explicatives des différents énoncés constituant les croyances, les stratégies et les profils d'apprenants.

La démarche que nous avons adoptée dans ce questionnaire ressemble à la PNL (Programmation Neuro-Linguistique) utilisée dans l'apprentissage en général. En fait, il ne s'agit pas d'appliquer une démarche PNL mais plutôt d'investir le framework de la PNL. Donc, il ne s'agit pas ici d'approcher explicitement comment les étudiants s'y prennent pour réussir des tâches de perception et de production sur le plan actionnel.

---

<sup>293</sup> NOËL, B&PARMENTIER, Ph. (1998), De l'élève à l'apprenant, In M. Frenay et al., *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck& Larcier, s.a, Paris, Bruxelles.

Ceci dit que les étudiants ne sont pas censés performer un acte (mémorisation ou répétition) et d'explicitier les processus sous-jacents à leur performance mais plutôt d'explorer leurs réponses dans ce sens. En PNL, le méta-programme<sup>294</sup> est une grille d'observation, pour nous c'est une grille d'évaluation : nous cherchons à explorer la métacognition des étudiants au moyen d'interprétation des réponses fournies par ces apprenants à l'égard des stratégies que nous avons élaborées. De façon très simple, il s'agira pour nous d'agir sur le cognitif des étudiants pour changer leur perception en dirigeant leur attention vers de nouvelles tendances dans l'apprentissage de la prononciation du français.

L'analyse de quelques recherches<sup>295</sup> (Peterson (2000), Vitnova&Miller (2002), Derwing&Rossilier (2002), Osburne (2003), etc.) sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation d'une langue seconde révèle une insuffisance due, d'une part, au nombre restreint des stratégies proposées et à l'absence d'un modèle de référence dans lequel s'inscrivent ces stratégies, d'autre part. Pour cette raison, nous nous situons dans une approche paysagiste qui tient compte des trois éléments essentiels à l'appropriation de la prononciation de la L2 (la perception, la compréhension, et la production) afin d'envisager un questionnaire sur les stratégies de la prononciation du français auprès des étudiants arabophones algériens. Outre, ce questionnaire se base principalement sur un cadre de référence fondé sur la métacognition, un construit référant à la réflexion sur ses habiletés perceptives et productives.

Ce questionnaire se divise en 4 parties principales. La première partie s'intéresse essentiellement aux croyances qu'ont les étudiants sur l'influence de l'âge et du milieu sur leurs comportements langagiers avec une focalisation sur des paramètres spécifiques tels que l'accent étranger vs l'authenticité, et l'hiérarchie de la difficulté. De même, la

---

<sup>294</sup> Nous développerons la démarche PNL plus loin. Pour ample compréhension des outils adoptés dans cette démarche, voir: CANAL, J-L, PAPILLON, P&THIRION, J-F. (1994), *Les outils de la PNL à l'école*, Éditions d'Organisation.

<sup>295</sup> PETERSON, S.S (2000), Pronunciation language strategies: a first look, Unpublished research report, *ERIC Document Reproduction Service ED* (450 599; FL 026 618).

VITANOVA, G., & MILLER, A. (2002), Reflective practice in pronunciation learning, *The Internet TESL Journal* 8(1), Retrieved July 8, 2005, from: <http://iteslj.org/>

DERWING T.M & ROSSITER, M.J. (2002), ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies, *System* (30), 155-166.

OSBURN, A. G. (2003). Pronunciation strategies of advanced ESOL learners, *International Review of Applied Linguistics* (41), 131-143.

deuxième partie s'appuie sur les croyances et les motivations liées à l'apprentissage du français. En effet, l'élaboration de ces deux parties est intimement liée aux catégories formant l'inventaire des croyances à propos de l'apprentissage des langues, le BALLI de Horowitz<sup>296</sup> (1988). Le BALLI est un questionnaire adressé à des locuteurs ayant différentes langues maternelles dans le but d'identifier leurs croyances les plus fréquentes sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Les catégories saillantes dans ce questionnaire en sont: l'âge d'apprentissage, les aptitudes en L2 et la hiérarchie de la difficulté. Nous avons également exploité la notion de "la perception des erreurs" développée par Ernzt<sup>297</sup> (1982), Magnan<sup>298</sup>(1989), et Kern<sup>299</sup>(1995).

Cependant, nous cherchons par notre questionnaire à présenter la prévalence de certaines croyances sur l'apprentissage de la langue française, en explorant les divergences au niveau des perceptions relatives aux différences des langues maternelles (arabophones-berbérophones), différences associées à l'appartenance géographique (urbains-villageois), et différences de milieu (arabophone-francophone) .

La troisième partie de notre questionnaire est assignée particulièrement aux stratégies d'apprentissage de la prononciation du français. Nous nous sommes basées sur la dimension tripolaire caractérisant l'approche paysagiste comportant perception-compréhension-production afin d'établir la liste des stratégies constituant les stratégies d'orientation dans le paysage sonore français pour des étudiants universitaires algériens, à savoir les stratégies d'écoute, de segmentation, de compréhension auditive, et de mémorisation.

La partie traitant des stratégies d'écoute s'inspire partiellement du questionnaire de la conscience métacognitive d'écoute de Vandergrit et al.<sup>300</sup> (2006). Nous avons adapté les catégories récurrentes dans ce questionnaire au contexte algérien en fonction

---

<sup>296</sup> HORWITZ, E.K. (1988), The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *Modern Language Journal* (72), 283-294.

<sup>297</sup> ERNZ, K. (1982), French attitudes toward typical speech errors of American speakers of French, *Modern Language Journal* (66), 133-139.

<sup>298</sup> MAGNAN, S. (1989), Do French and grammatical control improve with course work?, *The French Review* (63), 17-28.

<sup>299</sup> KERN, R. (1995), Students' and learners' beliefs about language learning, *Foreign Language Annals* (28), 71-92.

<sup>300</sup> VANDERGRIFT, L, GOH. C, MARESCHAL, C& TAFAGHODATARI, M.H. (2006), The Métacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): development and validation, *Language Learning* (56), 431-462.

du cadre de référence marquant notre étude (la conscience méta-stratégique). Ces catégories relèvent des stratégies de planification-évaluation, de l'attention sélectionnée, de la traduction mentale, de l'inférence et des connaissances antérieures en L1 comme moyens de résolution de problèmes d'écoute et de compréhension auditive.

En fait, il ne s'agit pas pour nous de reproduire des stratégies conçues pour des publics différents et dans des contextes différents. Nous avons toutefois adopté des catégories saillantes dans les questionnaires susmentionnés après de les avoir adaptés à notre contexte, les vérifier auprès de nos participants et parfois les modifier pour les valider en fonction des réactions de nos répondants. Par exemple, les stratégies proposées par Vandergrift sont d'ordre général. Il s'agit pour l'auteur seulement de savoir si les répondants traduisent des énoncés en langue maternelle lorsqu'ils écoutent un document sonore et même de connaître s'ils déploient des stratégies de résolution de problèmes. Au contraire, il s'agira pour nous de connaître non seulement la fréquence ou la non-occurrence d'une stratégie, mais plutôt d'inciter les répondants à réfléchir sur leur façon d'aborder des stratégies bien déterminées. Outre, nous avons fait en sorte que nos propositions englobent des faits de la parole relatifs aux deux langues confrontées (l'arabe et le français). Par exemple, la proposition (5) dans les stratégies d'écoute que nous avons proposées (Annexe 4) met en relief plusieurs stratégies (la comparaison, l'analogie et l'inférence): "J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir faire la différence entre les sons fonctionnels dans les deux langues". Or, notre perspective est distincte de celles adoptées dans d'autres questionnaires. En fait, les répondants à nos questionnaires se trouvent souvent face à des propositions doubles, voire même multiples. Ce fait renforce ainsi nos objectifs primaires: agir sur le cognitif des étudiants en dirigeant leur attention vers des faits de façon implicite ou explicite.

Quant aux stratégies de segmentation et de mémorisation, elles seront abordées en rapport avec les classifications des stratégies d'apprentissage, proposées par Oxford<sup>301</sup> (1990) et O'Malley&Chamot<sup>302</sup> (1990). De ce fait, une restructuration des différentes stratégies d'apprentissage de la prononciation française que nous avons élaborées serait indispensable afin de vérifier notre hypothèse initiale.

---

<sup>301</sup> OXFORD, R. (1990), *Language learning strategies: what easy teachers should know*, New York, Newbury House Publishers.

<sup>302</sup> O'MALLEY, J.M&CHAMOT, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Il importe de souligner que là aussi nous n'avons pris en compte que les catégories génériques proposées dans les questionnaires précédents parce que ces derniers sont désignés à l'apprentissage d'une langue étrangère de manière générale. Pour nous démarquer du design adopté par ces auteurs, nous avons mis en exergue les traits saillants caractérisant l'arabe, le français et même d'autres langues tel que l'anglais et l'espagnol afin de les réinvestir dans nos propositions. Pour éclairer ce point, considérons quelques exemples.

Les propositions (3) et (4) dans les stratégies de segmentation mettent en relief une pratique phonétique efficace pour des apprenants d'anglais et non pas du français. En fait, le français se caractérise par un accent de durée contrairement à l'anglais et l'arabe qui se caractérisent par un accent d'intensité. De ce fait, le recours à l'identification des syllabes fortes et des syllabes faibles ne pourrait pas être signifiant pour le français. Or, notre objectif derrière l'usage de ce type de propositions est de connaître si les étudiants parviendront à en tirer des conclusions semblables. Pareillement, nous avons exploité d'autres faits sonores caractéristiques de l'espagnol et de l'anglais tel que le débit de la parole accéléré pour la même finalité. Cependant, nous avons fait recours à d'autres traits marquant seulement le français (découpage syllabique en fonction des connaissances syntaxiques, ou même phonologiques telles que la pause et les frontières syllabiques). Notre préoccupation reste ainsi à connaître la perception des étudiants arabophones algériens d'un apprentissage méta-stratégique de la prononciation française.

## **2.1 Développement et validation du questionnaire**

Notre but était de valider les stratégies que nous avons établies afin de vérifier les différentes hypothèses avancées dans cette recherche. Cependant, il était difficile de confirmer toutes les composantes de ce questionnaire. En effet, ce questionnaire a été sujet à plusieurs modifications et la difficulté majeure pour nous était de valider les différentes propositions suggérées. Cette difficulté provient de la nécessité de développer un construit de mesure pour des étudiants arabophones algériens à la base des questionnaires de portée générale. Comme nous l'avons déjà signalé au premier chapitre, peu de recherches ont été menées en raison d'établir un questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue. De plus, la validation d'un questionnaire est une tâche très complexe qui requiert de nombreuses

étapes (Dörnyei<sup>303</sup>, 2003) et la construction même des stratégies est un défi surtout si l'on prend en compte la variabilité d'interprétations que pourraient avoir les étudiants répondant à ce questionnaire.

Ce questionnaire comportait au début 125 énoncés répartis de façon asymétrique sur les 4 parties (15 énoncés âge et lieu d'apprentissage, 25 croyances et motivations, 10 stratégies d'écoute, 15 stratégies de segmentation, 15 stratégies de compréhension auditive, 25 stratégies de mémorisation, et 20 énoncés liés à la conscience de son style d'apprentissage). Cet instrument de mesure a été soumis à 5 enseignants (2 enseignants de phonétique l'une à l'ILE et l'autre à l'ENSET, enseignante d'anglais (option sociolinguistique), enseignante doctorante (option littérature) et enseignante doctorante (option linguistique textuelle). Les réponses révélaient deux paramètres critiques: la difficulté d'un code écrit adopté (un métalangage) et l'exigence d'expliquer les réponses pour un questionnaire jugé assez long (le pourquoi et le comment). De plus, ces réponses n'ont pas accordé une grande importance aux stratégies, notamment dans l'apprentissage de la prononciation du français. À titre d'exemple, nous citons ici un témoignage fait par l'enseignante (4):

*"En réalité j'ai appris le français inconsciemment, à vrai dire, je n'ai jamais su quelles étaient mes stratégies d'apprentissage de la langue française en générale et de la prononciation en particulier. Mais je me souviens de mon premier contact avec cette langue étrangère. Cela remonte à 1977, j'avais 5 ans et mes parents m'avaient inscrites à une crèche étatique car à l'époque il n'y avait pas de crèches privées dont les éducatrices étaient des sœurs chrétiennes françaises. En tout cas elles parlaient parfaitement la langue française. C'est grâce à elles que j'ai appris à m'exprimer en français. On n'écrivait jamais, par contre, on faisait beaucoup de pratique orale et pour nous faciliter la tâche et nous encourager elles utilisaient des supports motivants, des supports très variés. Elles nous racontaient des contes et des fables (de La Fontaine), des récitations de poèmes, des chants de comptines à haute voix et cela est prolongé même à la maison où on apprenait par cœur et parfois on jouait un rôle de théâtre. On passait souvent à la théâtralisation, avec des gestes qui nous aidaient à la mémorisation des mots et de leur prononciation. Les éducatrices nous demandaient de faire la description d'une image ou de commenter notre propre production artistique (en peinture) et elles utilisaient même des marionnettes et bien évidemment elles étaient toujours présentes pour corriger les maladroites de notre prononciation".*

Après modification, ce questionnaire a été soumis à 45 étudiants des deux instituts de français (répartis en petits groupes de 4 à 5 étudiants et parfois individuellement) en prévoyant recueillir des réponses au moyen d'une échelle de type Likert à 5 points. Une

---

<sup>303</sup> DÖRNEY, Z. (2003), *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.



première validation a été réalisée après explicitation des différentes composantes de cet instrument aux étudiants qui ont été avertis que les réponses devaient refléter leur degré de compréhension des stratégies. De ce fait, notre objectif était double: savoir comment ces étudiants allaient interpréter les énoncés et connaître comment ils s'y prennent pour justifier leurs réponses. Cette phase nous a mené à réorganiser le questionnaire et de réduire le nombre des stratégies pour éviter la redondance et l'ambiguïté. Nous avons retenu 90 énoncés et ainsi le questionnaire a subi une seconde validation. C'est cette version illustrée dans l'annexe (4) que nous allons analyser.

Plusieurs étapes ont précédé l'élaboration de ce questionnaire. D'abord, nous avons préparé les étudiants participant à notre expérience psychologiquement. Pour ce faire, nous avons discuté avec les étudiants quelques points que nous avons jugés problématiques (les associations mentales des sons français, les stratégies subsidiaires à l'imagerie mentale, et même les stratégies de mémorisation favorisant l'intégration des connaissances phonétiques explicites). Ensuite, nous avons proposé des questions relative à l'acte de parler dans le but de savoir comment envisagent-ils l'activité de la prononciation. Ainsi, les premières réactions de ces étudiants n'étaient pas très motivantes en raison de la non-familiarité de ces derniers avec ce type de questions. La grande majorité des participants répondaient au début que "les sons français sont des sons tout court qui ne suscitent aucunement des représentations associés à d'autres objets ni à d'autres sonorités". Après deux séances de conscientisation, un changement dans le comportement de ces étudiants a été noté. De plus, les questionnaires dans leur état semi-final ont été soumis à 45 locuteurs mais seulement 20 ont été retenus (10 étudiants de l'ENSET et 10 étudiants de l'ILE). Cependant, il importe de souligner que les 10 premiers répondants ont bénéficié d'une phase de conscientisation assez importante, comparés aux 10 derniers qu'on pourrait considérer comme un groupe de contrôle. Enfin, la validation de ces questionnaires a été faite après 6 mois (au cours de l'année 2010) d'affirmation de quelques propositions et de réfutation d'autres alors que les réponses ont été obtenues après 4 semaines de la part des 10 premiers étudiants et 2 semaines de la part des 10 derniers en raison des examens et d'autres tâches assignées aux participants au sein de leurs instituts en plus de la longueur des questionnaires.

Afin de réduire la subjectivité au niveau de l'analyse des réponses des étudiants participant à cette expérience, nous avons discuté avec quelques étudiants leurs hypothèses explicatives pour mieux appréhender leurs visées et lever l'ambiguïté sur certaines préconceptions et conceptions erronées. Par exemple, nous avons réalisé que

la perception de nos étudiants de l'accent étranger et de même de la grammaticalité/authenticité n'était pas évidente et de fait nécessitait un éclaircissement de leur part. Cette discussion a posteriori nous a aidée à cerner notre réflexion et notre interprétation des données recueillies.

## 2.2 Informateurs et procédures d'analyse

Les réponses de 20 locuteurs parmi les 45 sujets répondant à notre questionnaire ont été retenues. La sélection de ces répondants était déterminée par la qualité des réponses fournies, surtout les questionnaires qui ne comportaient pas d'explications. En effet, la population n'est pas représentative et l'âge des sujets participants varie de 20 à 39 ans. Le profil de ces locuteurs a été déjà illustré dans le tableau (41). Ces étudiants ont été amenés à donner leur avis sur les propositions faites en utilisant une échelle de 5 points de type Likert.

Auditeurs/ Locuteurs	âge	Sexe	Langue maternelle	Milieu
1	34 ANS	F	ARABE	URBAIN
2	20 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
3	21 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
4	32 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
5	22 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
6	21 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
7	20 ANS	F	ARABE	VILLAGEOIS
8	23 ANS	M	ARABE	VILLAGEOIS
9	25 ANS	F	BERBÈRE	URBAIN
10	20 ANS	F	BERBÈRE	VILLAGEOIS
11	22 ANS	F	ARABE	URBAIN
12	20 ANS	F	ARABE	URBAIN
13	21 ANS	F	BERBÈRE	URBAIN
14	27 ANS	F	ARABE	URBAIN
15	35 ANS	F	ARABE	URBAIN
16	23 ANS	F	ARABE	URBAIN
17	39 ANS	F	ARABE	URBAIN
18	20 ANS	M	ARABE	URBAIN
19	38 ANS	F	ARABE	URBAIN
20	28 ANS	F	ARABE	URBAIN

Tableau 41. Profil des locuteurs arabophones algériens

Il s'agit, en fait, de 20 étudiants dispersés ainsi: 5 homme/15 femmes, 17 arabophones/3 berbérophones, 12 urbains/8 villageois. Pour une bonne visualisation, nous avons recouru à un tableau géométrique (annexe 5) dans lequel trois critères ont été adoptés: milieu arabophones/francophone, appartenance berbérophone/arabophone, et affiliation géographique villageoise/urbaine. Cependant, ces critères ne sont pas considérés comme catégories d'analyse mais plutôt comme catégories facilitant l'interprétation des réponses recueillies. Ainsi, les étudiants issus de milieu arabophone sont représentés par un triangle et ceux issus de milieu francophone par un rectangle.

Les urbains sont représentés par la couleur jaune et les villageois par la couleur bleue. Alors que les berbérophones par la lettre B. Ces codes de représentation sont notés dans la figure suivante:

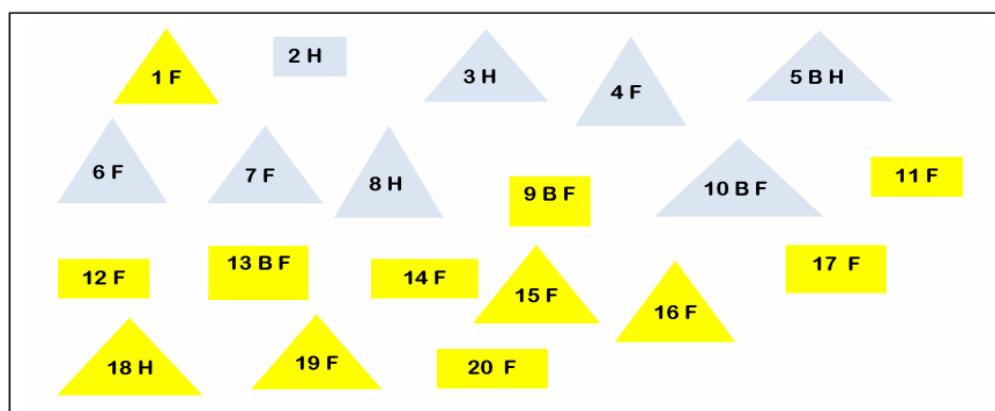


Figure 35. Critères de dispersion des sujets répondant au questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français

## 2.3 Interprétation et analyse des données

### 2.3.1 Partie (I): les habiletés perceptives et productives dépendent de l'âge et du milieu d'acquisition du français

La première partie du questionnaire traitait des croyances que pourraient faire des étudiants arabophones algériens de deux facteurs influençant l'appropriation de la prononciation française, à savoir l'âge et le contexte d'acquisition. Une échelle de 5 points variant de **1** Tout à fait d'accord à **5** Tout à fait en désaccord avec, est utilisée afin de demander aux sujets participants d'exprimer leur degré d'identification avec les 10 énoncés proposés. À travers ces énoncés, nous avons cherché à catégoriser les perceptions que feront ces étudiants sur le rapport âge/milieu et le succès d'apprentissage dans le but d'illustrer l'impact de ces croyances sur les attentes de ces apprenants et leur choix de stratégies.

Les 5 premiers énoncés abordaient les rapports que pourraient entretenir les enfants et les adultes avec le paysage sonore du français en termes de difficulté/facilité et de différence/ressemblance de traitement de la matière sonore. Quant à l'énoncé 6, il s'agissait du rapport âge et maintenance d'accent étranger. Alors que les énoncés 7, 8, 9, 10 étayait l'influence du milieu sur le degré d'appropriation de la prononciation française, en l'occurrence le milieu arabophone/francophone, villageois/urbains, et milieu naturel.

Nous avançons les hypothèses de réponse suivantes:

- Les enfants sembleraient exhiber moins de difficultés pour s'appropriier les sonorités de la langue française parce qu'ils possèdent plus de capacités de répétition et de mémorisation.
- Les adultes pourraient aussi parvenir à une prononciation maximale parce qu'ils possèdent plus de capacités (association, imagerie mentale, traduction mentale) leur permettant le traitement de la matière sonore de façon très élaborée.
- Le milieu francophone pourrait être un facteur facilitant mais non déterminant à l'appropriation de la prononciation française.

Nous allons vérifier la validé des hypothèses de réponse que nous avons postulées en interprétant les résultats des réponses fournies par les 20 étudiants. En fait, les réponses sont classées en fonction du taux d'identification à chaque énoncé mesuré par la note moyenne réalisée.

### TRÈS D'ACCORD (de 1 à 2)

<b>Q1</b>	<b>1,35</b>
<b>Q5</b>	<b>1,55</b>
<b>Q3</b>	<b>1,6</b>
<b>Q8</b>	<b>1,6</b>
<b>Q7</b>	<b>1,65</b>
<b>Q10</b>	<b>1,8</b>

- Q1.** Les adultes et les enfants n'apprennent pas le français de la même façon.
- Q5.** Les apprenants qui sont exposés à la langue française dès leur jeune âge sont bien meilleurs que ceux qui ont appris le français à l'école.
- Q3.** Les enfants semblent avoir plus de capacités de mémorisation que les adultes.
- Q8.** Les apprenants issus d'un milieu arabophone trouvent plus de difficultés par ce qu'ils ne pratiquent pas souvent le français à l'extérieur de l'université.
- Q7.** Les apprenants issus d'un milieu francophone réussissent mieux dans leurs performances quant à l'apprentissage de la langue française.
- Q10.** Le milieu naturel est le facteur clé dans le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère quel que soit l'âge de l'apprenant.

L'analyse de ces réponses a manifesté un taux d'identification élevé à propos de du premier énoncé. Le postulat général était que les enfants et les adultes exhibent des différences quant à l'apprentissage du français. Cette croyance paraît renforcée par la conviction que l'âge de l'apprentissage initial détermine le niveau de compétence atteint chez l'apprenant (énoncé 5). La grande majorité des étudiants (17/20) croyaient également que les apprenants exposés à la langue française dès leur jeune âge sont bien meilleurs que les apprenants confrontés au français après scolarisation. Un autre présupposé partagé majoritairement par les participants révélait la supériorité des enfants en termes de capacités (mémorisation, répétition, et imitation). Or, les hypothèses explicatives émises par nos étudiants expliqueraient mieux les croyances

prévalentes en contexte algérien. En effet, les participants considéraient l'âge d'apprentissage initial comme le facteur clé du succès d'apprentissage du français car il s'agissait pour eux de deux différentes méthodes d'enseignement du français adoptées aux enfants et aux adultes: un apprentissage inconscient pour les enfants et un apprentissage conscient pour les adultes. De plus, la facilité et la vitesse caractérisant l'apprentissage chez les enfants étaient largement déterminées par l'absence des éléments de la L1 inhibant l'établissement de nouvelles catégories fonctionnelles de la L2. Donc, la langue maternelle ralentit l'appropriation du système français. Voici quelques explications tirées des réponses de quelques étudiants:

- *Les méthodes d'apprentissage qu'on adopte pour enseigner le français à un enfant différent de celles adoptées dans l'apprentissage d'un adulte. Ex : utilisation d'images, de couleurs, de formes palpables...ce qui est puéril pour un adulte.*
- *Les enfants possèdent une mémoire fraîche qui leur permettra de réaliser plusieurs tâches comme la répétition, l'imitation et la récitation.*
- *Les enfants ne font pas très attention aux petites nuances entre les sons semblables. Quant aux adultes, ils peuvent remettre leur prononciation en question.*
- *Un enfant acquiert facilement une langue qu'un adulte qui est influencé par sa langue maternelle alors qu'un enfant peut s'adapter plus rapidement avec n'importe quelle langue. De plus, un enfant a plus de capacités de mémorisation.*
- *Quand les enfants entendent un nouveau mot, ils essaieront d'imiter leurs parents afin de reproduire ce qu'ils ont entendu et le mémorisent. Par contre, les adultes sont conscients de quoi ils ont besoin pour parler et même comment l'utiliser.*
- *Les enfants apprennent de manière plus rapide que les adultes surtout dans la période dite de l'acquisition. En plus, ils assimilent facilement en écoutant et en jouant car ils s'intéressent au monde réel pendant cette période.*
- *L'enfant apprend facilement le français ou autres langues car il possède une mémoire fraîche et vierge.*

Les réponses à la question de l'influence que pourrait exercer le milieu sur le succès de l'apprentissage du français montrent des patterns approximativement proches. La majorité des étudiants (19/20) s'accordaient à associer le milieu arabophone aux difficultés en langue française à cause d'un manque de pratique, et le milieu francophone à la réussite surtout des performances orales tandis que le milieu naturel aurait été considéré comme facteur clé de l'appropriation de la langue française. Voici quelques hypothèses explicatives formulées par certains participants:

- *C'est vrai d'où l'importance du rôle que joue le bain linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, l'âge d'acquisition présente aussi un aspect non- négligeable dans ce processus.*
- *C'est notre cas. On vit dans un milieu arabophone et on a fait nos études en arabe. C'est qu'à l'université qu'on fait tout en français mais à l'extérieur de l'université on ne pratique pas la langue (tout est arabisé). À cause de cette ambivalence on a certainement des difficultés à intégrer la prononciation française.*
- *Les procédés d'élocution en français langue étrangère participent à l'élaboration de mécanismes que l'apprenant doit assimiler. Les difficultés d'appropriation de l'intonation seraient moindres dans le cas où le bain linguistique est sollicité. Les aides audio-visuelles permettent aujourd'hui de combler les lacunes en prononciation française. Les interactions verbales développent les compétences linguistiques et permettent une meilleure autonomie à l'apprenant.*

### **PLUTÔT D'ACCORD (de 2 à 3)**

<b>Q4</b>	<b>2,15</b>
<b>Q9</b>	<b>2,5</b>
<b>Q2</b>	<b>2,6</b>

- Q4.** Les adultes sont susceptibles d'avoir plus de facilité à parvenir à faire des associations aux sons, rythme et intonation pour se les approprier.
- Q9.** Les apprenants qui demeurent dans les petits villages sont moins performants en français comparés à ceux qui demeurent dans les grandes villes.
- Q2.** Les adultes semblent avoir plus de difficultés à apprendre le français parce qu'ils possèdent déjà deux ou plusieurs langues.

Les réponses d'appréciation des énoncés (4, 9, 2) ont indiqué que les étudiants étaient plus ou moins d'accord avec ces propositions. 12/20 des locuteurs considéraient que les adultes soient capables de parvenir à une conceptualisation des différentes sonorités du français (sons, rythme et intonation) au moyen des associations. De plus, 9/20 des étudiants étaient plutôt d'accord avec l'idée prétendant que les villageois soient moins performants en français que les urbains. De même, 9/20 des étudiants préconisaient que le fait d'avoir plusieurs langues dans son répertoire linguistique pourrait générer plus de difficultés à l'adulte apprenant le français.

Il nous semblerait que ces réponses faisaient en partie renforcer les premières tendances exprimées par ces mêmes étudiants à l'égard de l'âge et du milieu. En effet, l'âge a été associé à la coexistence de deux ou plusieurs langues chez l'adulte et à l'exposition à un seul code chez le jeune enfant (mémoire fraîche). Outre, les performances extraordinaires des enfants pourraient être expliquées par les effets répétitifs des sonorités du français. Il s'agissait toutefois de répétitions inconscientes et de fait la rétention de ces éléments ne serait pas durable chez les jeunes enfants si la

quantité d'exposition à l'intrant linguistique en français se diminue. En revanche, le degré de conscience des adultes des schèmes élaborés caractérisant le système sonore français pourrait combler le retard dû l'exposition tardive à la langue française. Alors que la perception de l'appartenance géographique (villageois/urbain) a illustré la croyance considérant que la dichotomie villageois/urbain était équivalente à la dichotomie milieu arabophone/milieu francophone. Donc, la pratique de la langue apparaît essentielle pour la fluence en français et la conceptualisation s'avérait nécessaire à la mémorisation. Or, Suivant cette perspective la langue maternelle ralentirait l'apprentissage du français et le milieu (naturel/formel, arabophone/francophone) déterminerait le degré de maîtrise de la langue française. Voici quelques explications tirées des réponses des participants:

- *Conférer des associations aux sons, rythme et intonation afin de se les approprier est un procédé pas très évident chez l'enfant. Ce dernier assimile ces éléments de la prononciation à travers la répétition.*
- *Il est vrai que les performances de ceux qui habitent des villages sont moins à cause de leur milieu purement arabophone.*
- *Il y a des villageois qui s'intéressent beaucoup plus que d'autres à la langue française mais ceux qui habitent les grandes villes ont plus de chance de la côtoyer. C'est l'apport du milieu social. Le français chez moi est naturel. Je l'ai appris par l'habitude (c'est mon milieu familial qui a facilité l'apprentissage du français).*
- *Ils habitent (les villageois) des endroits isolés et par conséquent ils ont peu de contact avec le français. Le milieu aide à progresser dans son apprentissage.*
- *Vivre dans un milieu francophone signifie parler français la plupart du temps. Cela assure un bon apprentissage.*

#### **PLUTÔT PAS D'ACCORD (de 3 à 4)**

<b>Q6</b>	<b>3,25</b>
-----------	-------------

**Q6.** Je crois que c'est difficile de changer mes habitudes phonétiques, il fallait agir à un âge précoce.

Les réponses des étudiants à l'énoncé (6), illustrant la difficulté de changer son accent après un certain âge, ont marqué leur désaccord avec ce postulat (15/20). Ces réponses ne paraissent pas corroborer leurs réponses prétendant que l'âge est le facteur déterminant dans l'appropriation de la prononciation du français. Ces réponses auraient été plus cohérentes s'il y'avait un accord quant à la maintenance d'un accent étranger due à l'âge tardif d'apprentissage. En revanche, les hypothèses explicatives des participants qui étaient plus ou moins d'accord avec ce postulat mettaient en exergue

l'effet de l'âge sur la modification des habitudes phonatoires. Voici quelques explications:

- *Cela pourrait être difficile mais pas impossible si l'on considère que ces habitudes articulatoires pourraient être substituées par d'autres si l'âge n'est pas bien sûr trop tardif.*
- *En premier lieu, cela devient difficile à cause de l'âge avancé. En deuxième lieu, on s'est habitué à certaines manières de parler.*
- *Je ne peux pas changer mes habitudes articulatoires car je les ai déjà assimilés comme telles. Cette prononciation est déjà fossilisée pour ne pas être suspendue.*

Les réponses obtenues dans la première partie de notre questionnaire sembleraient confirmer notre première hypothèse de réponse et infirmer les deux autres hypothèses. Nous pourrions donc conclure que les perceptions des étudiants arabophones algériens de l'âge et du milieu d'apprentissage signalaient deux croyances prépondérantes: **1.** l'âge précoce détermine le succès d'apprentissage du paysage sonore français, **2.** le milieu francophone conditionne le degré de performance en langue française. De ce fait, la première croyance sur l'âge est en conformité avec les résultats de l'étude menée par Horwitz<sup>304</sup> (1985) présentant des réponses en faveur de l'existence d'une période sensible de l'acquisition d'une langue étrangère.

### **2.3.2 Partie (II): Croyances et mes motivations liées à l'apprentissage du français**

Cette partie du questionnaire reposait principalement sur les perceptions des étudiants participants de la nature d'apprentissage (difficulté/facilité d'appropriation de la prononciation française, perception des locuteurs natifs en terme d'accent, jugements des performances en rapport avec les tendances des apprenants (littéraires ou scientifiques), et les types de motivation (intégrative ou instrumentale). Les étudiants ont été amenés à exprimer leurs appréciations toujours selon une échelle de 5 points de 15 propositions. Notre but ici était de vérifier les différences de croyances relatives aux tendances littéraires ou scientifiques des apprenants, et même de leur appartenance ethnolinguistique (arabophones/berbérophones). Examinons les réponses des étudiants participants:

#### **TRÈS D'ACCORD (DE 1 À 2)**

<b>Q 5</b>	<b>1,8</b>
------------	------------

---

<sup>304</sup> HORWITZ, E.K. (1985), Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals* (18), 333-340.



**Q5.** S'il l'on compare le français à l'anglais, l'anglais est facile en terme de grammaire mais plus difficile que le français en terme de prononciation.

Les réponses à l'énoncé (5) ont marqué une unanimité parmi les répondants sur la perception de l'hierarchie de difficulté du système français. 14/20 ont considéré que la prononciation française était moins difficile que la prononciation anglaise tandis que la grammaire française était plus difficile que la grammaire anglaise, comme l'illustraient les réponses suivantes: ("la grammaire française est plus compliquée que celle de l'anglais mais sa prononciation est moins difficile", "en français il y'a beaucoup d'exceptions et en anglais il y'a des sons bizarres", "la prononciation anglaise est difficile par rapport à celle du français mais cette dernière est caractérisée par une grammaire avec des règles trop strictes et de maintes exceptions qui posent parfois problèmes surtout aux enfants").

En effet, les hypothèses explicatives des étudiants convergeaient vers la perception du français comme étant une langue qui nécessite une prononciation articulée conférant une certaine précision et clarté à la réalisation des sons et la perception de l'anglais comme étant une langue favorisant l'élision des sons (les américains "mangent" les lettres, selon les témoignages des étudiants).

Nous pouvons ainsi interpréter ces résultats comme indicateur d'un intérêt accordé plus à la grammaticalité qu'à la prononciation par les étudiants du français ("l'essentiel c'est de parler le français correctement même avec un accent étranger", disait un étudiant). Outre, la notion de grammaticalité semblerait équivoque chez certains étudiants ("pour pouvoir parler un bon français, il est important d'abord et avant tout de parler un français correct. Pour moi, la prononciation vient en dernier. Si on articule bien, on sera compris par l'interlocuteur. À ce moment le reste viendra par la pratique", "si on veut parler un bon français, il suffira de connaître les règles grammaticales et toutes les structures formelles"). Or, ces réflexions ont été notées après avoir mener les étudiants à réfléchir sur leurs réponses dans le but d'explicitier leurs conceptions de ces états de faits.

Horwitz (1988) a abordé de façon explicite la question de l'ordre des priorités entre grammaticalité et prononciation dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes. Ainsi, les résultats de l'étude menée par cet auteur ont indiqué que 96% des participants ont envisagé que la prononciation n'était pas aussi importante que la grammaticalité des énoncés dans diverses langues étrangères (concordance des temps,

accord sujet-verbe, etc.). Par contre, les résultats de Cambell et al<sup>305</sup>, (1993) étaient en désaccord avec l'énoncé "apprendre une langue est question d'apprendre les règles grammaticales" avec une estimation de 60%. Nous pourrions donc constater que la grammaticalité signifiait pour nos étudiants la production des phrases correctes d'un point de vue syntaxique alors que l'accent étranger était associé à la prononciation mais ne nuisait pas à l'intelligibilité de la parole.

### **PLUTÔT D'ACCORD (de 2 à 3)**

<b>Q 12</b>	<b>2,1</b>
<b>Q 11</b>	<b>2,2</b>
<b>Q 3</b>	<b>2,25</b>
<b>Q 10</b>	<b>2,4</b>
<b>Q 2</b>	<b>2,5</b>
<b>Q 1</b>	<b>2,6</b>
<b>Q 15</b>	<b>2,7</b>
<b>Q 8</b>	<b>2,75</b>

- Q12.** L'appropriation d'une bonne prononciation française requiert des efforts articulatoires assez importants car le français s'articule bien.
- Q11.** Parler avec un accent étranger ne me gêne pas car le plus important c'est de communiquer en français.
- Q3.** Le succès de l'apprentissage de la langue française est déterminé par le contexte dans lequel la langue est apprise (contexte d'immersion,...).
- Q10.** Les apprenants ayant des tendances littéraires réussissent plus dans les tâches de répétition et de mémorisation.
- Q2.** Les femmes sont meilleures que les hommes en langues étrangères et spécifiquement en français.
- Q1.** Les gens parlant plus qu'une langue sont intelligents.
- Q15.** Je voudrais apprendre à bien parler français afin de trouver une bonne profession.
- Q8.** Il est facile pour un berbérophone de s'approprier les sons du français plus qu'un arabophone.

Les étudiants participants (12/20) se sont montrés d'accord avec le postulat énonçant qu'une bonne articulation favorise l'appropriation d'une bonne prononciation en français. De plus, 16/20 des répondants considéraient que l'accent étranger n'était pas gênant. En effet, les explications des étudiants convergeaient vers l'intelligibilité et non pas l'authenticité comme objectif de l'apprentissage du français. Quelques répondants disaient à ce propos: ("la difficulté de la prononciation varie d'un apprenant à un autre. En ce qui me concerne, je sais que je parle avec un accent mais je n'en fais pas une histoire", "l'accent ne pose pas de problème à la communication. Même les

---

<sup>305</sup> CAMBELL, C.M, SHAW, V.M, PLAGEMAN, M.E&ALLEN, T.A. (1993), Exploring student beliefs about language learning, In W.N. Hatfield (Ed.), *Visions and reality in foreign language teaching: where we are, where were going*, IL: Nahmal Textbook Company.

français eux-mêmes possèdent différents accents", "l'essentiel c'est de parler le français correctement même avec un accent étranger").

Alors que 10/20 supposaient que la réussite des tâches de répétition et de mémorisation était confinée aux apprenants à tendances littéraires. En effet, les explications des étudiants convergeaient vers l'idée soulignant que les apprenants à tendances scientifiques suivent un mode spécifique d'apprentissage centrée beaucoup plus sur le raisonnement, l'analyse et la préférence des modules techniques comme la phonétique, la phonologie et même la syntaxe (la grammaire générative). Tandis que les apprenants à tendances littéraires privilégient la mémorisation car ils se sont habitués à ce type d'apprentissage (histoire, géographie et littérature).

13/20 des répondants affirmaient aussi que les femmes sont meilleurs que les hommes en français. Toutefois, ces dernières réponses seraient plutôt relatives vu le nombre des répondants de sexe féminin dans cette recherche (15 femmes face à 5 hommes). En revanche, les réponses associées à l'énoncé (1) révèlent un accord sur la croyance que les gens parlant plusieurs langues sont intelligents. Cependant, nous partageons le point de vue de l'un des répondants qui préconisait que "l'intelligence ne relève pas du nombre des langues acquises mais plutôt de la façon de les utiliser". Encore, 13/20 des étudiants exprimaient une motivation expérimentale envers l'apprentissage du français (avoir une bonne profession comme finalité). Cela pourrait signifier la perception de ces étudiants de la langue française comme étant un outil ou un instrument réalisant leurs objectifs et de ce fait leur capacité empathique serait réduite. Enfin, l'accord exprimé par les étudiants appréciant que les berbérophones assimilent facilement les sons français expliciteraient une croyance ancrée dans un contexte algérien; prétendant que les berbérophones s'identifient plus à la langue française (le Berbère a un statut de langue minoritaire en Algérie même si il est considéré comme langue nationale). Ces réponses pourraient être assignées à des présupposés communs comme l'indique l'un des répondants "les berbérophones parlent beaucoup plus en français", ou bien à de mauvaises conceptions comme le montre la réponse suivante: "je ne sais pas si c'est prouvé mais je pense que les sons de la langue Berbère ressemblent aux sons français".

## PLUTÔT PAS D'ACCORD (de 3 à 4)

Q 6	3,15
Q 9	3,2
Q 4	3,25
Q 7	3,35
Q 14	3,4
Q 13	3,5

- Q6.** Afin de pouvoir parler français, il faut connaître les français et leur culture.  
**Q9.** Les apprenants ayant des tendances scientifiques trouvent plus de difficultés avec les langues étrangères et particulièrement avec le français.  
**Q4.** Je pense que la langue française est très difficile en termes de rythme et d'intonation.  
**Q7.** Afin de pouvoir parler français, il faut aimer les français et leur accent.  
**Q14.** Le plus important, lorsqu'on apprend une langue étrangère, c'est l'écrit.  
**Q13.** Je voudrais apprendre à bien parler français afin de pouvoir visiter la France.

Les réponses des étudiants à propos de l'énoncé (6) ont montré des perceptions contradictoires. En fait, un désaccord a été noté par rapport à l'idée énonçant qu'il faudrait connaître les français et leur culture. Ces réponses ne paraissent pas étonnantes en raison des changements qui ont jalonné les représentations des locuteurs arabophones algériens de façon générale de la langue française ces dernières années. Pour certains étudiants de français, le français n'est qu'un instrument de communication et de fait la maîtrise de cette langue ne requiert pas nécessairement l'identification du sujet parlant à la culture de l'autrui. En outre, un désaccord a été remarqué dans les réponses des participants concernant l'énoncé (14). Des présupposés sont fréquemment attestés dans les réponses des participants tels que:

- *Si on veut parler un bon français, il suffira de connaître les règles grammaticales et toutes les structures formelles. On n'aura pas besoin de côtoyer les français et connaître leur culture. Pas forcément. Je pourrais apprendre le français sans connaître les français mais il faut dire que l'accent reste variable d'un apprenant à un autre.*
- *Je pense qu'on n'est pas contraint d'intégrer la culture française à notre apprentissage mais cela n'empêche pas d'avoir une idée sur leur culture.*
- *Je peux très bien parler une langue pour pouvoir communiquer avec les gens. J'aime, par exemple, apprendre l'hébreu car la langue pourrait être considérée comme une arme mais cela ne nécessite pas d'aimer les juifs*

L'une des catégories discutée dans maints questionnaires traitant des effets des croyances que construisent les apprenants sur l'appropriation de la langue étrangère est la notion de "l'hierarchie de la difficulté". Toutefois, nous n'utilisons pas ce concept dans le même sens explicité par Munro & Derwing<sup>306</sup> (1999) pour signifier la perception

---

<sup>306</sup> MUNRO, M.J. & DERWING, T.M. (1999), Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners, *Language Learning* 49 (1), 285-310.

de la gravité des erreurs (error gravity hierarchy). En effet, il s'agissait pour ces auteurs d'étudier les réactions des locuteurs natifs vis-à-vis des erreurs commises par des apprenants non-natifs après avoir rapporté différentes recherches conduites dans ce domaine. Un résultat nous interpelle dans une étude menée par Horner<sup>307</sup> (1987) qui a montré que les locuteurs francophones considéraient que les erreurs de prononciation sont moins nuisantes à la compréhensibilité que les erreurs grammaticales et lexicales. Or, nous utiliserons ce concept dans le sens explicité dans le BALLI de Horwitz (1988) pour désigner l'évaluation des apprenants non-natifs de la difficulté de la tâche. Dans ce sens, l'énoncé (14) traite cette question de façon implicite. Par ailleurs, l'évaluation de la difficulté des tâches de l'écrit et de l'oral a indiqué un taux élevé (16/20) considérant l'oral comme priorité dans l'apprentissage du français.

Les conclusions que nous pourrions tirer de cette partie révèlent les croyances et les motivations liées à l'apprentissage du français, caractérisant les perceptions des étudiants arabophones algériens, ainsi:

- La prononciation du français n'est pas difficile comparée à d'autres langues. Toutefois, une bonne articulation favorise une appropriation d'une bonne prononciation.
- La grammaticalité est une priorité dans l'apprentissage du français et l'authenticité est attribuée un second plan.
- La motivation expérimentale s'avère l'objectif à long terme et non pas la motivation intégrative.
- La culture de l'autrui (français) n'est pas partie intégrante de l'apprentissage du français.
- L'oral prime dans l'ordre des priorités dans l'apprentissage du français.

Tumposky<sup>308</sup> (1991:62) préconise que les différences culturelles déterminent de façon ou d'une autre les motivations et les stratégies d'apprentissage spécifiques aux apprenants d'une langue donnée, en disant: "It seems that culture does contribute to the belief system of foreign language learners in a way which may relate to motivation and strategy selection.". Ainsi, nous voudrions par notre questionnaire marquer les spécificités caractérisant les préconceptions des étudiants arabophones algériens de la prononciation française dans le but de familiariser les enseignants et les concepteurs des programmes et des manuels du système commun des croyances de leurs étudiants parce

---

<sup>307</sup> HORNER, D. (1987), The perception of error gravity by French native speakers, *Franco-British Studies* (3), 73-86.

<sup>308</sup> TUMPOSKY, N.R. (1991), Student beliefs about language learning: a cross-cultural study, *Carleton Papers in Applied Language Studies* (8), 50-65.

que, comme l'ont déjà montré Bacon & Finneman<sup>309</sup> (1990:769), "les croyances mettent en relief comment les étudiants anticipent des réactions envers les différentes composantes de la langue étrangère." (*traduction*).

Outre, notre objectif est double: inciter les étudiants à exercer leur métacognition en s'interrogeant sur leur propre expérience d'apprentissage, et leur assurer un "déconditionnement" dans le sens de Holec<sup>310</sup> (1981:27) qui argumente que "les étudiants doivent suivre une préparation psychologique "déconditionnement" pour atténuer l'influence des préconceptions et des préjugés."

### 2.3.3 Partie (III): Mes stratégies d'apprentissage de la prononciation du français

Dans cette partie, nous tenterons de connaître les types de stratégies les plus fréquemment utilisées par les étudiants arabophones algériens participant à notre étude. Là aussi, nous avons retenu une échelle de type Likert à 5 points variant de 1 jamais à 5 très souvent dans le but de relever la fréquence d'utilisation des stratégies déployées par ces étudiants. Alors, les répondants ont été amenés à exprimer leurs opinions sur les stratégies proposées en indiquant comment peuvent-ils investir ces stratégies dans l'appropriation de la prononciation française. Notre but était de demander aux étudiants de discerner leurs habitudes perceptives et productives et même la manière dont ils utilisent des stratégies d'apprentissage pour accomplir ces tâches.

#### I. Stratégies d'écoute

##### RAREMENT OU JAMAIS (de 1 à 2)

<b>Q6</b>	<b>1,85</b>
<b>Q4</b>	<b>1,9</b>

**Q6.** J'écoute de courts dialogues dans une langue qui m'est inconnue, et ensuite j'identifie les indices sonores qui me serviront à m'approprier la prononciation française.

**Q4.** Je classe les sons français difficiles à percevoir et je les répertorie selon leur degré de difficultés.

Les réponses des étudiants à l'énoncé (6) ont montré une absence de la stratégie de l'inférence. Cela pourrait signifier que le recours aux systèmes d'autres langues est peu en raison du type d'instruction reçue par ces étudiants. Au fait, les étudiants de français

<sup>309</sup> BACON, S.M & FINNEMANN, M.D. (1990), A study of attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input, *Modern Language Journal* 74 (4), 459-473.

<sup>310</sup> HOLEC, E.K. (1981), *Autonomy and Foreign language learning*, Oxford, Pergamon.

suivent des cours de phonétique/phonologie désignés pour les étudiants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année universitaires avec une focalisation sur les aspects théoriques relatifs aux processus de perception et de production des sons de la parole. De même, les répondants s'accordaient sur l'utilisation réduite de la stratégie d'auto-régulation. Il semblerait que la classification ne faisait pas partie des habitudes de ces derniers.

Nous pourrions attribuer ces résultats à une absence d'entraînement à l'écoute active de la part de ces étudiants. Murphy<sup>311</sup> (1987) a remarqué que les meilleurs auditeurs utilisent souvent leurs connaissances de la structure d'un texte alors que les auditeurs moins compétents s'appuient sur le vocabulaire ou l'organisation des mots familiers contenus dans le texte. En terme de matière sonore, le recours à des connaissances sur d'autres systèmes sonores que celui de la langue apprise renforcerait la capacité d'écoute active chez les apprenants. Or, les réponses aux deux énoncés ont montré un très faible usage des deux stratégies cognitives (inférence et auto-régulation (self-monitoring)).

### QUELQUEFOIS (DE 2 À 3)

<b>Q3</b>	<b>2,05</b>
<b>Q5</b>	<b>2,15</b>
<b>Q7</b>	<b>2,15</b>
<b>Q2</b>	<b>2,4</b>
<b>Q1</b>	<b>2,6</b>

- Q3.** J'essaie de rapprocher les sons que je n'arrive pas à identifier à d'autres sons dans d'autres langues que je connais.
- Q5.** J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir faire la différence entre les sons fonctionnels dans les deux langues.
- Q7.** J'organise mes activités d'écoute et je varie le matériel sonore. Je passe du plus court au plus long.
- Q2.** J'associe les sons français qui me semblent difficiles à repérer à des choses concrètes pour éviter l'abstraction.
- Q1.** Lorsque j'écoute des mots et des phrases en français, je me représente mentalement les sons.

Les réponses aux énoncés (3, 5, 7) ont montré une faible fréquence d'utilisation de la stratégies d'analyse (probing). En effet, les participants (5/20) ont affirmé de mettre quelquefois les deux systèmes sonores français et arabe en parallèle alors qu'aucun rapprochement entre les sons français difficiles (identification, catégorisation, et production) à d'autres sons contenus dans d'autres langues n'a été attesté. Ainsi, les explications des répondants ont assigné l'absence de l'usage de cette stratégie, d'une

<sup>311</sup> MURPHY, J. (1987), Examining ESL listening as an interpretive process, *TESOL, Newsletter* 19 (6).

part, à un manque de connaissances en langues étrangères (connaissances phonétiques et savoir sur le fonctionnement de leurs systèmes phonétiques) et, d'autre part, à un conditionnement monolithique dû au type d'instruction reçu au sein du département de français (seulement le français est toléré en classe). En revanche, les réponses aux énoncés (2, 1) [7/20 et 9/20] indiqueraient que les stratégies mnémiques étaient aussi réduites que les stratégies cognitives. Les capacités de représentation mentale des sonorités du français et des associations (synesthésiques, chromatiques, etc.) ne sembleraient pas très développées chez nos participants. Rubin<sup>312</sup> (1994) considère que la spéculation (speculating), mettant en jeu l'imagination, les connaissances antérieures et des associations, ne fait que renforcer les capacités d'écoute chez les auditeurs. Toutefois, les étudiants répondants à cette étude considéraient que l'appel à des procédés de spéculation ne fait que compliquer la tâche.

#### **SOUVENT (DE 3 À 4)**

<b>Q10</b>	<b>3</b>
<b>Q8</b>	<b>3,15</b>
<b>Q9</b>	<b>3,2</b>

- Q10.** Je dirige mon attention vers les mots-cibles dans une tâche de reconnaissance (repérage des sons précis dans des mots français).
- Q8.** Je me trace un objectif avant l'écoute (j'écoute pour reconnaître des mots clés, pour identifier des sons ou bien pour repérer certaines mélodies et des patterns rythmiques).
- Q9.** Je comprends la tâche à réaliser avant l'écoute (j'assimile la consigne).

Les réponses à l'énoncé (8) ont indiqué une fréquence de la stratégie d'identification à la base de la redondance lexicale. En effet, les explications des étudiants révéleraient qu'il s'agissait d'une attention dirigée et non pas d'une attention sélective. Ces derniers dirigent leur attention aux sons-cibles sans recours à l'inférence ou l'analogie, des stratégies plus élaborées qui permettent la réalisation de la même tâche en un peu de temps. En d'autres termes, ces étudiants s'agrippent aux mots contenant les sons à identifier sans aucune anticipation ou prédiction. Alors que les réponses aux énoncés (10, 9) ont montré la fréquence de la stratégie de planification. Cela pourrait être expliqué par l'importance accordée à la compréhension de la consigne avant la réalisation des tâches dans les cours poursuivis par ces étudiants.

---

<sup>312</sup> RUBIN, J. (1994), A review of second language listening comprehension research, *The Modern Language Journal* 78 (2).



Nous pourrions ainsi conclure qu'un faible taux d'usage des stratégies élaborées (inférence et auto-régulation) marquerait les tendances des étudiants participant à notre étude. En outre, les stratégies mnémoniques seraient assez restreintes et une abondance d'utilisation quant aux stratégies de planification et d'attention dirigée. Ces faits nous ont amenés à constater que les stratégies d'écoute n'étaient pas développées chez nos étudiants, à l'exception de quelques stratégies cognitives telles que la planification, et l'identification appuyée sur la redondance lexicale.

## II. Stratégies de compréhension auditive

### QUELQUEFOIS (de 2 à 3)

<b>Q10</b>	<b>2,55</b>
<b>Q4</b>	<b>2,6</b>
<b>Q8</b>	<b>2,8</b>
<b>Q3</b>	<b>2,85</b>

- Q10.** Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi  
**Q4.** Je traduis les énoncés quand j'écoute des séquences en français.  
**Q8.** Après avoir écouté, je repense à ma façon d'écoute et sur ce que je pourrais faire de différent la prochaine fois.  
**Q3.** J'essaie de déduire les règles de prononciation pour bien cerner la correspondance phonie-graphie (lever l'ambiguïté).

Les réponses à l'énoncé (10) ont marqué une fréquence basse de la stratégie d'introspection. En fait, l'énoncé ne traite pas cette stratégie de façon explicite. Il s'agirait pour nous de connaître la capacité des participants à évaluer la tâche exigée. Cela induirait que les participants répondant positivement à cet énoncé ne feraient aucun appel à la stratégie de rappel (recalling) nécessitant la reformulation, l'essai et l'erreur. De même, le taux d'usage de la traduction mentale serait minime en vu d'un traitement de façon séparée des deux systèmes phonémiques respectifs arabe et français, selon les explications des étudiants ("je perçois les deux systèmes phonologiques séparément"). Pour ces derniers, on ne peut pas parler d'une éducation bilingue au sein du département de français en raison d'un enseignement centré sur une seule langue. Tandis que l'inférence paraissait très réduite selon les réponses des participants à l'énoncé 3 (2/20).

### **SOUVENT (de 3 à 4)**

<b>Q9</b>	<b>3</b>
<b>Q7</b>	<b>3,15</b>
<b>Q5</b>	<b>3,2</b>
<b>Q2</b>	<b>3,7</b>
<b>Q6</b>	<b>3,85</b>

- Q9.** Je pose des questions à l'enseignant quand je ne parviens pas à comprendre tout un passage d'un document sonore.
- Q7.** Je m'interroge périodiquement si j'ai atteint mes objectifs primaires.
- Q5.** J'essaie de connaître les problèmes qui m'empêchent de comprendre et je me recorrige dans une tâche d'écoute (auto-évaluation).
- Q2.** Je cherche à comprendre globalement la séquence sonore.
- Q6.** Je prends notes en écoutant un document sonore.

Les réponses à l'énoncé (9) ont indiqué une fréquence moyenne d'une stratégie socio-affective selon les différentes typologies, à savoir "demander de l'assistance" ou "demander de l'aide auprès de l'enseignant". 7/20 optaient pour ce choix, ce qui révélerait la nature de leur apprentissage, il s'agissait d'un apprentissage centré sur l'enseignant comme étant la source des connaissances (the teacher as a source of knowledge). Alors que les réponses aux énoncés (5,7) ont mis en relief la fréquence moyenne de la stratégie d'auto-évaluation. De plus, les réponses à l'énoncé (2) énonceraient la compréhension globale comme outil prévalent de la compréhension auditive. Cela **renforcerait** le postulat relatif aux stratégies d'écoute marquant un appauvrissement de dispositif pédagogique mis en place. Autrement dit, ces étudiants n'étaient pas familiarisés avec les différents types d'écoute (écouter globalement, écouter dans le détail, écouter pour identifier une mélodie ou un rythme, écouter pour détecter des registres de langue, écouter pour reconnaître des mots-clés, écouter pour discriminer des sons, etc.). Enfin, les réponses à l'énoncé (6) ont fait apparaître une stratégie cognitive qui consistait à créer des structures (selon la typologie d'Oxford, 1990). Ces étudiants recouraient souvent à la prise de notes selon leurs témoignages.

### **TRÈS SOUVENT (de 4 à 5)**

<b>Q1</b>	<b>4,2</b>
-----------	------------

- Q1.** Je cherche à m'agripper à des mots clés qui peuvent m'aider à accéder au sens.

Les réponses à l'énoncé (1) ont fait remarqué que "s'agripper aux mots clés" (grasping) paraissait la stratégie la plus répandue parmi les participants. Cela ne ferait que consolider l'idée envisageant que les étudiants participant à cette expérience optaient souvent pour la compréhension globale basée sur la redondance lexicale sans

chercher à comparer les éléments du texte entendu (corpus oral) à d'autres mécanismes marquant la compréhension d'autres textes, ni d'appeler leurs connaissances antérieures en L1 et dans d'autres langues.

Nous pourrions ainsi avancer que les étudiants participant à notre recherche exhibaient les mêmes tendances auditives (compréhension) correspondant à l'écoute et de fait des stratégies cognitives tels que le rappel, l'introspection et surtout l'inférence qui caractérisent les meilleurs auditeurs selon les diverses recherches menées dans ce domaine (chapitre1) se trouvaient restreintes ou rares. Nous pourrions également constater qu'il faudrait sensibiliser ces étudiants à l'importance de la construction des habiletés métacognitives d'écoute.

### **III. Stratégies de segmentation**

#### **RAREMENT OU JAMAIS (de 1 à 2)**

<b>Q4</b>	<b>1,7</b>
<b>Q5</b>	<b>1,95</b>

**Q4.** Je mets en contraste les syllabes fortes et les syllabes faibles tout en allongeant la dernière syllabe.

**Q5.** Je cherche les syllabes identiques placées différemment dans des mots.

Les réponses aux énoncés (4,5) ont montré des connaissances de moindre niveau quant aux procédés de découpage du flux sonore français. En effet, la grande majorité des étudiants ont échoué à reconnaître que la syllabation est marquée de l'allongement de la dernière syllabe en français. Ces étudiants n'ont pas réussi aussi à faire des liens logiques entre des composantes sonores (syllabes) qui pourraient les aider à mieux appréhender les structures rythmiques du français. Ainsi, les réponses ne feraient que consolider le postulat énonçant une absence d'un contrôle méta-stratégique parmi les apprenants arabophones algériens de niveau avancé. Donc, deux stratégies cognitives, en l'occurrence l'analyse et le raisonnement autour des faits suprasegmentaux, paraissaient non-significatives pour les répondants à notre questionnaire.

#### **QUELQUEFOIS (DE 2 À 3)**

<b>Q3</b>	<b>2,1</b>
<b>Q8</b>	<b>2,15</b>
<b>Q10</b>	<b>2,25</b>
<b>Q2</b>	<b>1,35</b>
<b>Q1</b>	<b>2,85</b>

**Q3.** Je dégage les syllabes proéminentes dans un énoncé.

**Q8.** J'identifie les suites consonantiques en français qui sont restreintes en arabe dans différentes positions du mot.

- Q10.** Je travaille en équipe et je découpe les phrases après avoir observé les stratégies utilisées par mes pairs.
- Q2.** Je m'appuie sur les règles d'enchaînement et de liaisons pour identifier les groupes rythmiques dans des énoncés plus ou moins longs.
- Q1.** Je découpe les phrases en français sur la base des mouvements de la voix (descendante en fin de groupe).

Le taux bas des réponses émises à l'égard des énoncés (3, 8, 2, 1) pourrait nous mener à considérer que les stratégies cognitives les plus utilisées par de bons apprenants demeureraient inexplorées. Ainsi, la déduction des règles de syllabation en français, l'identification et le classement (grouping) des différentes contraintes phonotactiques en arabe et en français qui pourraient engendrer des confusions phonémiques/phonétiques sur les plans de la perception et de la production, créer des liens entre les composantes de la langue cible (rapport entre les effets d'enchaînement, syllabation et groupes rythmiques en français) seraient des stratégies obliérées en contexte algérien.

#### **SOUVENT (de 3 à 4)**

<b>Q9</b>	<b>3,25</b>
<b>Q7</b>	<b>3,3</b>
<b>Q6</b>	<b>3,7</b>

- Q9.** J'essaie de bien prononcer quelques mots français en les découpant en unités plus petites (les mots plurisyllabiques).
- Q7.** Je cherche les points d'arrêt ou de pause qui correspondent aux frontières syntaxiques pour découper les phrases.
- Q6.** Il m'arrive de segmenter des phrases en français parlé en fonction de mes connaissances syntaxiques.

Les réponses des étudiants à l'énoncé (9) ont fait émerger l'utilisation moyenne de la stratégie qui consistait à créer des liens entre des éléments constituant des sous-systèmes dans une langue cible. Pareillement, les étudiants ont montré une fréquence d'usage moyenne de la stratégie de l'analyse. En fait, ces étudiants ont recouru à leurs connaissances syntaxiques afin de réaliser un découpage syllabique des énoncés français. Cela pourrait nous conduire à poser que ces étudiants usaient rarement des stratégies nécessitant des habiletés cognitives assez élaborées.

#### **VI. Stratégies de mémorisation**

##### **RAREMENT OU JAMAIS (de 1 à 2)**

<b>Q3</b>	<b>1,8</b>
<b>Q11</b>	<b>1,9</b>
<b>Q16</b>	<b>1,9</b>

- Q3.** Je me dessine des lignes, des directions, des courbes afin de mémoriser les schèmes intonatifs du français.
- Q11.** Je m'entraîne aux différents accents du français pour que je puisse choisir celui qui correspond mieux à mes habiletés articulatoires.
- Q16.** J'essaie de reproduire des onomatopées, des virelangues pour construire ma voix.

Les réponses à l'énoncé (3) ont indiqué l'absence des stratégies mnémoniques. Ces étudiants sembleraient incapables d'évoquer des images mentales, de créer des associations facilitant la mémorisation de l'intonation française. Alors que les réponses relatives aux énoncés (11,16) ne feraient que consolider l'idée de l'absence de stratégies cognitives d'ordre supérieures (répétition constructive, répétition différée). Or, la perception de ces étudiants des procédés de mémorisation pourrait se résumer dans ce témoignage ("Certes la langue française a une certaine élocution propre à elle qui demande des efforts pour l'assimiler mais il ne faut pas non plus compliquer les procédures de mémorisation. On répète souvent inconsciemment et on arrive à mémoriser sans tous ces mécanismes.").

#### **QUELQUEFOIS (DE 2 à 3)**

<b>Q20</b>	<b>2</b>
<b>Q9</b>	<b>2,05</b>
<b>Q14</b>	<b>2,1</b>
<b>Q15</b>	<b>2,1</b>
<b>Q17</b>	<b>2,1</b>
<b>Q18</b>	<b>2,25</b>
<b>Q13</b>	<b>2,5</b>
<b>Q2</b>	<b>2,55</b>
<b>Q19</b>	<b>2,7</b>
<b>Q10</b>	<b>2,95</b>

- Q20.** Je décris ce que je ressens par rapport aux sons français et j'en trouve les raisons de mon échec.
- Q9.** Je cherche à m'approprier la musicalité de la langue française en mettant le lien entre les sons français et les notes de musique.
- Q14.** Je me déplace en fonction des syllabes dans des mots français en ajoutant des gestes et des mimiques.
- Q15.** Je répète des poèmes en changeant la vitesse, durée et rythme.
- Q17.** Je joue avec ma voix dans un texte parlé, récité et chanté (voix chuchotée, lente, rapide, hésitante, ...).
- Q18.** Je répète des mots, des phrases en français en exprimant divers sentiments (je les répète en riant, pleurant, baillant, grondant, ...).
- Q13.** Avant de réaliser la tâche de répétition, je commence par des exercices de respiration et de relaxation.
- Q2.** Je répète des poèmes en changeant la vitesse, durée et rythme.
- Q19.** J'essaie de me persuader que je suis capable de réussir la tâche d'imitation afin de m'encourager.
- Q10.** J'essaie de m'approprier la mélodie du français à travers des chansons à phrases musicales courtes avec une structure simple.

Les réponses à ces énoncés ont marqué un manque de conscientisation de l'efficacité de l'apprentissage stratégique de la prononciation française. Aucun recours aux différentes stratégies mnémoniques (représentations mentales, renforcement multimodal, et associations), l'appel à des stratégies cognitives est aussi réduit (inconscience de l'effet de la répétition exagérée, de l'imitation, des techniques vocales, des exercices de respiration et de relaxation), le déconditionnement psychologique est quasiment absent. Nous pourrions ainsi attribuer ces tendances d'apprentissage aux différentes préconceptions que font ces étudiants de la langue française et de son système sonore. Nous entendons très souvent des présupposés indiquant que tout le monde parle français en Algérie, le français n'est pas comme les autres langues étrangères, on est familier avec cette langue. Or, les implications didactiques de ces préjugés sont d'une immense gravité.

#### **SOUVENT (DE 3 à 4)**

<b>Q12</b>	<b>3</b>
<b>Q1</b>	<b>3,05</b>
<b>Q5</b>	<b>3,3</b>
<b>Q8</b>	<b>3,3</b>
<b>Q4</b>	<b>3,55</b>

- Q12.** Je me détends pour réduire mon anxiété avant d'accomplir une nouvelle tâche.  
**Q1.** J'essaie d'utiliser les mots difficiles en termes de prononciation pour m'en souvenir.  
**Q5.** Lorsque je lis un texte à haute voix, je cherche à réinvestir mes connaissances phonétiques pour décoder le message.  
**Q8.** Je cherche à améliorer ma prononciation en répétant machinalement les énoncés que j'entends.  
**Q4.** Quand je réalise que certains sons français sont difficiles à prononcer, je me les répète à haute voix.

Les réponses aux énoncés (1) ont montré la fréquence d'usage moyenne de la stratégie socio-affective (la détente avant la réalisation d'une tâche). Toutefois, les commentaires expliquant ce choix stratégique ne sembleraient pas corroborer la fréquence d'utilisation attestée pour cette stratégie (chaque tâche se réalise selon des méthodes, pour harmoniser ma façon de parler, à vrai dire je n'ai jamais chercher à savoir comment je le fais). Tandis que les réponses aux énoncés (8,4) ont montré un penchant vers la répétition de façon machinale ou bien l'auto-répétition comme des stratégies de mémorisation privilégiées. De plus, les réactions face aux énoncés (5,8) ont indiqué le recours à deux stratégies cognitives, à savoir l'inférence et l'utilisation des connaissances antérieures.

Donc, nous pourrions conclure que les réponses des étudiants ont marqué un taux faible quant à la fréquence de l'utilisation des stratégies mnémoniques et cognitives

relatives à l'acte de mémorisation. En outre, des stratégies affectives paraissaient de moindre importance. Néanmoins, la fréquence d'usage moyenne de quelques stratégies nous a conduit à considérer la répétition, perçue par nos étudiants comme moyen de créer des automatismes sans réflexion sur la tâche ni évaluation des performances; soit le trait saillant caractérisant le style d'apprentissage propre à ces derniers.

Nous pourrions avancer également que ces comportements langagiers sont en grande partie dus à un enseignement conventionnel pratiqué au sein du département du français. Or, la résistance des étudiants face à des questions associées à un rapport qui pourrait exister entre les sons français et des sensations (sentiments, des couleurs, etc.) au début de notre expérience ne fait que renforcer cette conclusion. Des témoignages du type (nous ne sommes pas familiers avec ce type d'activités, le fait de réfléchir sur la manière dont on apprend est très dur et relève de la philosophie, il ne faut pas compliquer les choses, je ne pratique aucune stratégie d'apprentissage de la prononciation du français, je n'ai jamais utilisé ces stratégies et pourtant je ne pense pas que j'ai un problème avec la prononciation française), sont très souvent produits. Toutefois, la majorité des répondants à nos questionnaires ont réalisé qu'il faudrait changer les méthodes d'enseignement en Algérie comme le montre ce témoignage: "On a vraiment besoin de changer notre méthode d'apprentissage de la prononciation".

#### **2.3.4 PARTIE (IV): La conscience de mon profil et de mon apprentissage**

Cette partie du questionnaire s'appuie essentiellement sur une prémisse théorique marquée par le modèle d'apprentissage expérientiel de David Kolb<sup>313</sup> (1976,1985) considérant les styles d'apprentissage. Ce choix est en grande partie motivé par l'observation des étudiants arabophones algériens dans des cours de phonétique. En effet, l'observation participante nous a menées à constater une inconscience de la part de ces étudiants de leurs styles cognitifs (auditif, visuel et kinesthésique).

Dans le modèle de l'apprentissage expérientiel, l'auteur a développé 4 styles d'apprentissage en combinant les 4 étapes formant ce type d'apprentissage (expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active) et

---

<sup>313</sup> KOLB, D.A. (1976), *LS. Learning style inventory: technical manual*, Boston, Massachusetts: McBer.

KOLB, D.A. (1985), *LS. Learning style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet*, Boston, Massachusetts: McBer (traduit en français: *ASA. Répertoire des styles d'apprentissage: auto-évaluation et fascicule d'interprétation*).

4 mode d'adaptation (concret, réfléchi, abstrait et actif): **1.** Style divergent (concret-réfléchi) caractérisé par l'interprétation des situations d'apprentissage de différentes manières, **2.** Style assimilateur (réfléchi-abstrait) marqué par l'assimilation à travers l'appropriation des connaissances et leur intégration concise et logique, **3.** Style convergent (abstrait-actif) caractérisé par la recherche d'applications pratiques aux connaissances théoriques et conceptuelles, **4.** Style accommodateur (concret-actif) marqué par la mise en œuvre d'expériences pratiques et l'implication dans de nouvelles expériences relevant d'un défi.

Cependant, l'inventaire que nous avons proposé se construit à la base des stratégies élaborées dans la partie (II) de notre questionnaire. De ce fait, nous chercherons à connaître l'évaluation de ces étudiants de leur expérience d'apprentissage de la prononciation française et de leurs modes d'adaptation. Pour ce faire, nous avons établi 15 énoncés révélant les caractéristiques susmentionnées, et nous avons par la suite demandé aux étudiants de répondre par Oui ou Non. Les réponses moins de 45% montreraient une identification positive et celles plus que 55% révéleraient une identification négative.

<b>Q4</b>	<b>60%</b>
<b>Q6</b>	<b>60%</b>
<b>Q1</b>	<b>60%</b>
<b>Q13</b>	<b>45%</b>
<b>Q14</b>	<b>45%</b>
<b>Q11</b>	<b>45%</b>
<b>Q8</b>	<b>45%</b>
<b>Q3</b>	<b>40%</b>
<b>Q10</b>	<b>40%</b>
<b>Q9</b>	<b>40%</b>
<b>Q7</b>	<b>30%</b>
<b>Q2</b>	<b>25%</b>
<b>Q5</b>	<b>25%</b>
<b>Q12</b>	<b>25%</b>
<b>Q15</b>	<b>5%</b>

4. Je cherche à utiliser les mots dont la prononciation ne me pose pas de véritables problèmes.
6. J'articule souvent les mots français nettement mais silencieusement avant de lire un texte.
1. J'ai du mal à retenir la prononciation de quelques sons français. Il faut que je visualise l'orthographe pour pouvoir les reconnaître.
13. Je trouve que « écouter en français » est plus difficile que de lire, de parler ou d'écrire en français.
14. Je trouve l'imitation de l'intonation plus difficile que l'imitation des sons isolés.
11. Je ne peux pas lire à haute voix car je ne maîtrise pas bien les pauses et les points d'arrêt (mon rythme est monotone).
8. Je choisis un locuteur français que j'aime bien et je le considère comme modèle. Ensuite je m'entraîne pour pouvoir imiter sa parole.
3. J'éprouve des difficultés pour m'approprier le rythme de la langue française.



9. Il est difficile pour moi d'imiter un locuteur français, j'ai l'impression que tout le monde va se moquer de moi.
7. J'utilise un miroir en parlant à haute voix pour voir si j'articule bien le français.
2. Je suis conscient que j'articule mal les énoncés longs en français.
5. Pour moi, les sons français sont toujours associés à des mouvements. Il faut que je bouge pour comprendre.
15. J'ai l'impression que l'appropriation de la prononciation française me dépasse. Il n'y a plus rien à faire.

Les réponses aux énoncés (4, 6,1) ont montré une identification positive à trois stratégies cognitives (la planification à finalité de résolution de problème, la pratique de la langue cible de façon authentique, et l'établissement des liens (auxiliaires facilitant l'appropriation de la prononciation). Ces participants pourraient être considérés comme des apprenants convergents (abstais-actifs). Cependant, les réponses aux autres énoncés (tous les énoncés qui suivent) ont indiqué une identification négative avec les propositions. Notre interprétation de ces réponses découle les remarques suivantes:

- La perception de la tâche qui met en relief l'utilisation de l'objectivation comme stratégie cognitive n'a pas fait partie des habitudes des participants. En fait, la non identification à la proposition énonçant l'hiérarchie de la difficulté écoute/lecture/prononciation/écrit pourrait marquer une contradiction de perception, si l'on compare ces réponses aux résultats précédents, indiquant une absence quant à l'usage des stratégies d'écoute active.
- Absence d'une pratique de la langue cible de façon authentique (l'imitation, répétition exagérée, et le miroir ne sont pas sollicitées pour s'approprier la prononciation française).
- L'introspection ne se révèle pas comme stratégie de contrôle de ses activités, fréquemment utilisée.
- Absence des stratégies métacognitives (auto-contrôle et auto-évaluation).  
Des contradictions attestées dans les réponses des étudiants. Ces derniers prétendaient ne pas avoir de difficultés à lire à haute voix, ni de difficultés d'ordre phonétique alors que les tests de perception et de production ont montré des incohérences de catégorisation et des déviations variables de production assez importantes.

Rappelons notre hypothèse initiale qui énonce que l'utilisation fréquente des stratégies mnémoriques et métacognitives serait caractéristique des étudiants auditeurs/locuteurs plus performants tandis que l'utilisation des stratégies socio-affectives serait caractéristique des étudiants moins performants. Afin de vérifier la validité de notre hypothèse initiale, nous avons restructuré les stratégies proposées selon deux typologies de stratégies d'apprentissage, celles d'Oxford (1990) et de Rubin (1990). En effet, les stratégies que nous avons proposées dans notre questionnaire étaient adaptées en fonction de ces catégories dans le tableau (41)

Nous pourrions conclure à la base des résultats obtenus quant à la fréquence d'usage des stratégies d'apprentissage de la prononciation française et la classification typologique adoptée dans le tableau (42), que les étudiants participants à notre étude ont pensé qu'ils recouraient très peu aux stratégies mnémoniques et métacognitives, et qu'ils utilisaient quelques stratégies cognitives (inférence, à titre d'exemple) et qu'ils ont fait rarement appel à des stratégies soci-affectives. Cela signifie pour nous qu'aucun apprentissage stratégique n'est considéré par ces étudiants non pas à cause d'un refus de ce type d'apprentissage mais plutôt en raison du type d'instruction reçu, qualifié de classique et conventionnel. Bouhadiba<sup>314</sup> (2004) est arrivé à la même conclusion dans une étude menée auprès des étudiants arabophones algériens apprenant l'anglais à l'université. L'auteur<sup>315</sup> souligne ainsi que:

“Un aspect particulier des stratégies d'apprentissage qui constitue un intérêt pour nous est d'enseigner à nos apprenants à atteindre le désir de contrôle et d'autonomie dans leur apprentissage. Nous savons tous qu'un enseignement défensif ait une grande place dans nos écoles (nos universités) et que nos apprenants (en dépit le focus sur l'approche communicative) n'ont pas encore atteint le stade où l'enseignant n'est plus la source du savoir.” (*traduction*)

---

<sup>314</sup> BOUHADIBA, F. (2004), Language learning strategies and communicative competence: some reflections on EFL in Algeria, *Actes du Séminaire National “Les Langues Étrangères dans une Perspective LMD*, Éditions Dar El Gharb, Oran.

<sup>315</sup> Bouhadiba a souligné que: “One particular aspect of LLS is that of interest to us here is to teach our learners to reach that desire for control and autonomy of learning. We all know that defensive learning has pride of place in our schools (universities) and that our language learners (despite the nag for communicative approach) have not yet reached the stage where the teacher to no more the source of knowledge.” (2004:109)

Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage de la prononciation
<b>Stratégies mnémotechniques</b>	
<p><b>A. Créer des liens mentaux</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regrouper/classifier</li> <li>2. Associer/ élaborer</li> <li>3. Contextualiser</li> </ol> <p><b>B. Utiliser des images et des sons</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser des images</li> <li>2. Établir un champ sémantique</li> <li>3. Utiliser des mots clés</li> <li>4. Représenter des sons en mémoire</li> </ol> <p><b>C. Bien réviser</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réviser à intervalles réguliers</li> </ol> <p><b>D. Utiliser des actions</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reproduire physiquement une action ou relier à une sensation physique</li> <li>2. Utiliser des techniques mécaniques.</li> </ol>	<p><b>Q1.1</b> Lorsque j'écoute une séquence sonore en français, je me représente mentalement les sons français.</p> <p><b>Q2.1</b> J'associe les sons français qui me semblent difficiles à repérer à des choses concrètes pour éviter l'abstraction.</p> <p><b>Q3.1</b> J'essaie de rapprocher les sons que je n'arrive pas à identifier à d'autres sons dans d'autres langues que je connais.</p> <p><b>Q1.3</b> Je découpe les phrases en français sur la base des mouvements de la voix (descendante en fin de groupe).</p> <p><b>Q3.2</b> J'essaie de déduire les règles de prononciation pour bien cerner la correspondance phonie-graphie (lever l'ambiguïté).</p> <p><b>Q2.4</b> Je me souviens d'une intonation française en me représentant mentalement une situation où cette intonation est produite.</p> <p><b>Q3.4</b> Je me dessine des lignes, des directions, des courbes afin de mémoriser les schèmes intonatifs du français.</p> <p><b>Q4.1</b> Quand je réalise que certains sons français sont difficiles à prononcer, je me les répète à haute voix.</p> <p><b>Q4.1.</b> Je classe les sons français difficiles à percevoir et je les répertorie selon leur degré de difficultés.</p> <p><b>Q10.4</b> J'essaie de m'approprier la mélodie du français à travers des chansons à phrases musicales courtes avec une structure simple.</p> <p><b>Q14.4</b> Je me déplace en fonction des syllabes dans des mots français en ajoutant des gestes et des mimiques.</p> <p><b>Q15.4</b> Je répète des poèmes en changeant la vitesse, durée et rythme.</p> <p><b>Q16.4</b> J'essaie de reproduire des onomatopées, des virelangues pour construire ma voix.</p> <p><b>Q17.4</b> Je joue avec ma voix dans un texte parlé, récit et chanté (voix chuchotée, lente, rapide, hésitante,..).</p> <p><b>Q18.4</b> Je répète des mots, des phrases en français en exprimant divers sentiments (je les répète en riant, pleurant, baillant, grondant, ...).</p>
<b>Stratégies cognitives</b>	
<p><b>A. pratiquer la langue</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répéter</li> <li>2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies</li> <li>3. Reconnaître et utiliser des formules et patterns</li> <li>4. Recombiner</li> <li>5. Pratiquer la langue en situation authentique</li> </ol> <p><b>B. Recevoir et émettre des messages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre rapidement</li> <li>2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages</li> </ol> <p><b>C. Analyser et raisonner</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Raisonner et déduire</li> <li>2. Analyser des expressions</li> <li>3. Comparer avec des langues connues</li> <li>4. Traduire</li> <li>5. Transférer</li> </ol>	<p><b>Q5.1</b> J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir discriminer les sons fonctionnels dans les deux langues.</p> <p><b>Q6.1</b> J'écoute de courts dialogues dans une langue qui m'est inconnue, et ensuite j'identifie les indices sonores qui me serviront à m'approprier la prononciation française.</p> <p><b>Q7.1</b> J'organise mes activités d'écoute et je varie le matériel sonore. Je passe du plus court au plus long.</p> <p><b>Q8.1</b> Je me trace un objectif avant l'écoute (j'écoute pour reconnaître des mots clés, pour identifier des sons ou bien pour repérer certaines mélodies et des patterns rythmiques).</p> <p><b>Q9.1</b> Je comprend la tâche à réaliser avant l'écoute (j'assimile la consigne).</p> <p><b>Q2.3</b> Je m'appuie sur les règles d'enchaînement et de liaisons pour identifier les groupes rythmiques dans</p>

<p><b>D. Créer des structures</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prendre des notes</li> <li>2. Résumer</li> <li>3. Souligner</li> </ol>	<p>des énoncés en français.</p> <p><b>Q3.3</b> Je dégage les syllabes proéminentes dans un énoncé.</p> <p><b>Q4.3</b> Je mets en contraste les syllabes fortes et les syllabes faibles tout en allongeant la dernière syllabe.</p> <p><b>Q6.3</b> Il m'arrive de segmenter des phrases en français parlé en fonction de mes connaissances syntaxiques.</p> <p><b>Q7.3</b> Je cherche les points d'arrêt ou de pause qui correspondent aux frontières syntaxiques dans le discours.</p> <p><b>Q8.3</b> J'identifie les suites consonantiques en français qui sont restreintes en arabe dans différentes positions du mot.</p> <p><b>Q9.3</b> J'essaie de bien prononcer quelques mots français en les segmentant en unités ultimes (les mots plurisyllabiques).</p> <p><b>Q1.2</b> Je cherche à m'agripper à des mots clés qui peuvent m'aider à accéder au sens.</p> <p><b>Q2.2</b> cherche à comprendre globalement la séquence sonore.</p> <p><b>Q5.2</b> J'essaie de connaître les problèmes qui m'empêchent de comprendre et je me recorrige dans une tâche d'écoute (auto-évaluation).</p> <p><b>Q4.2</b> Je traduis les énoncés quand j'écoute des séquences en français.</p> <p>Quand je réalise que certains sons français sont difficiles à prononcer, je me les répète à haute voix.</p> <p><b>Q5.4</b> Lorsque je lis un texte à haute voix, je cherche à réinvestir mes connaissances phonétiques pour décoder le message.</p> <p><b>Q8.4</b> Je cherche à améliorer ma prononciation en répétant machinalement les énoncés que j'entends.</p> <p><b>Q9.4</b> Je cherche à m'approprier la musicalité de la langue.</p> <p><b>Q6.2</b> Je prends notes en écoutant un document sonore.</p> <p><b>Q1.3</b> Je découpe les phrases en français sur la base des mouvements de la voix (descendante en fin de groupe).</p> <p><b>Q3.3</b> Je dégage les syllabes proéminentes dans un énoncé.</p> <p><b>Q5.3</b> Je cherche les syllabes identiques placées différemment dans des mots.</p>
--	---

<b>Stratégies métacognitives</b>	
<p><b>A. Centrer ses apprentissages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le contenu</li> <li>2. Prêter attention</li> <li>3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension</li> </ol> <p><b>B. Planifier et aménager ses apprentissages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Découvrir comment une langue s'apprend</li> <li>2. S'organiser</li> <li>3. Se fixer des buts</li> <li>4. Identifier l'objet d'une tâche langagière</li> <li>5. Rechercher des occasions de pratiquer la langue</li> </ol> <p><b>C. Évaluer ses apprentissages</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'autocontrôler</li> <li>2. S'autoévaluer.</li> </ol>	<p><b>Q10.1</b> Je dirige mon attention vers les mots-cibles dans une tâche de reconnaissance.</p> <p><b>Q7.2</b> Je m'interroge périodiquement si j'ai atteint mes objectifs primaires.</p> <p><b>Q8.2</b> Après avoir écouté, je repense à ma façon d'écoute et sur ce que je pourrais faire de différent la prochaine fois.</p> <p><b>Q10.2</b> Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi.</p> <p><b>Q6.4</b> Je vérifie la transcription des mots dont j'ignore la prononciation.</p> <p><b>Q7.4</b> J'écoute attentivement la façon de parler des locuteurs français et j'essaie de m'adapter à leurs habitudes articulatoires (les lèvres, la bouche...).</p> <p>Je cherche à utiliser les mots dont la prononciation ne me pose pas de véritables problèmes.</p>
<b>Stratégies socio-affectives</b>	
<p><b>A. Diminuer son anxiété</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation</li> <li>2. Utiliser la musique</li> <li>3. Utiliser l'humour</li> </ol> <p><b>B. S'auto-encourager</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se féliciter</li> <li>2. Prendre des risques</li> <li>3. Se récompenser</li> </ol> <p><b>C. Prendre son pouls émotif</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Écouter son corps</li> <li>2. Utiliser une liste de contrôle</li> <li>3. Tenir un journal intime</li> <li>4. Partager ses sentiments</li> </ol> <p><b>D. Poser des questions</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vérifier, solliciter des clarifications</li> <li>2. Solliciter des corrections</li> </ol>	<p><b>Q12.4</b> Je me détends pour réduire mon anxiété avant d'accomplir une nouvelle tâche.</p> <p><b>Q13.4</b> Avant de réaliser la tâche de répétition, je commence par des exercices de respiration et de relaxation.</p> <p><b>Q10.2</b> Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi</p> <p><b>Q19.4</b> J'essaie de me persuader que je suis capable de réussir la tâche d'imitation afin de m'encourager.</p> <p><b>Q20.4</b> Je décris ce que je ressens par rapport aux sons français et j'en trouve les raisons de mon échec.</p> <p><b>Q9.2</b> Je pose des questions à l'enseignant quand je ne parviens pas à comprendre tout un passage d'un document sonore.</p> <p><b>Q10.3</b> Je travaille en équipe et je découpe les phrases après avoir observé les stratégies utilisées par mes pairs.</p>

Tableau 42. Typologie des stratégies d'apprentissage de la prononciation français

### **3. Les questionnaires sur les représentations culturelles/phonétiques du français et de l'arabe**

#### **3.1 Développement et validation des questionnaires**

La question des attitudes des sujets parlants envers la langue cible et ses usages est abondamment discutée et analysée dans la littérature. Cependant, des questionnaires sur les représentations mentales que construisent des apprenants d'une nouvelle langue, notamment de son système sonore sont rares ou inexistantes. Nous avons avancé au début de ce travail de recherche une hypothèse considérant les représentations mentales que développent des auditeurs/locuteurs arabophones algériens des sonorités du français la source des diverses confusions phonémiques/phonétiques attestées chez des étudiants arabophones algériens. Nous avons postulé également une deuxième hypothèse révélant un lien qui pourrait exister entre les attitudes envers le français, son système sonore et le niveau perçu de compétence phonologique par ces étudiants.

Pour ce faire, nous avons élaboré 4 questionnaires comprenant principalement des représentations culturelles et phonétiques de la langue française. Notre objectif était double: identifier, dans un premier temps, les préconceptions développées par des étudiants algériens (universitaires) à l'égard du français et de considérer la manière dont elles pourraient influencer leurs perceptions de l'apprentissage de la prononciation française. Deuxièmement, nous avons tenté de déterminer les divers patterns marquant les représentations mentales développées par ces étudiants de certaines catégories fonctionnelles dans les deux langues, l'arabe et le français.

Le premier questionnaire comportait 20 items constituant des attributs associés à la langue française. Les 20 locuteurs dont nous avons décrits le profil dans le tableau (40) ont été amenés à exprimer leurs jugements de valeurs vis-à-vis de la langue française ainsi qu'à son statut. De plus, ces étudiants ont été avertis que l'association des 20 épithètes doit prendre en compte surtout l'aspect sonore du français (sons, intonation, mélodie et rythme). À cet effet, une échelle d'auto-évaluation de type Likert à 4 points a été utilisée afin de mesurer le degré d'identification de ces étudiants à la langue française au moyen de 20 catégories (beauté, douceur, sonorité, nasalité, articulation, richesse, dynamisme, etc.) En revanche, le deuxième questionnaire s'intéressait particulièrement aux attitudes et préférences linguistiques de ces locuteurs à l'égard de quelques langues constituant leur répertoire verbal, en particulier l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et le français. Il s'agissait pour nous de déterminer les présupposées de ces étudiants sur les deux langues confrontées surtout (l'arabe et le

français). Toutefois, d'autres langues ont été incluses dans certaines questions afin de cerner les préconceptions développées à l'égard de ces dernières suivant une perspective comparative. En fait, le choix de ces langues était fait en fonction des langues enseignées à l'institut des langues, à savoir l'espagnol, l'allemand et le russe.

Le troisième questionnaire (illustré dans la figure 36) était centré, par contre, sur les représentations perceptives que font ces étudiants du timbre, du rythme, de l'intonation et des associations aux sons. En effet, nous avons voulu connaître les représentations phonologiques de ces faits segmentaux et suprasegmentaux dans le but d'explicitier les difficultés des étudiants arabophones algériens à assimiler ces catégories et de se les approprier. Nous avons choisi des catégories comme le timbre, le rythme et l'intonation parce qu'elles représentaient plus de difficultés aux apprenants arabophones algériens. Il est difficile de comprendre, par exemple, le timbre sans le représenter mentalement à des objets ou à des bruits environnant partageant les mêmes caractéristiques avec les sons perçus. Schaeffer<sup>316</sup> (1966:232) a noté ce point en énonçant qu'on peut parler du timbre d'un son sans l'attribuer à un instrument particulier mais on ne peut le comprendre que lorsqu'on le considère comme étant une caractéristique propre à ce son.

Dans le quatrième questionnaire (illustré dans la figure 37), nous avons aussi voulu cerner les perceptions des étudiants de certaines unités distinctives en arabe et en français tels que la gémation, la quantité vocalique, le coup de glotte, les consonnes et les voyelles. Notre but derrière l'élaboration de ce construit de mesure était de montrer l'influence que pourraient exercer les représentations phonétiques de l'arabe et du français sur la perception d'étudiants de leur compétence/performance en français. Cependant, il nous a été difficile de valider toutes les parties de ces questionnaires. De ce fait, ces questionnaires ont été assujettis à maintes modifications après les avoir soumis aux mêmes enseignants qui nous ont servi pour la confirmation des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français suggérées. Nous avons ensuite soumis la version modifiée aux mêmes participants (20 locuteurs).

Après cette deuxième validation auprès des étudiants, nous **n'avons** retenu que les deux questionnaires présentés dans l'annexe (6) pour diverses raisons. Rappelons d'abord que les étudiants auxquels ces 4 questionnaires ont été soumis devaient

---

<sup>316</sup> SCHAEFFER, P. (1966), *Traité des objets musicaux (Treatise on musical objects)*, Paris, France: Le Seuil.

répondre à deux questions de façon très simple: **1.** Que signifie la prononciation pour vous ? **2.** Quelles associations faites-vous des voyelles françaises?

En effet, les résultats de cette phase à la fois exploratoire et préparatoire ont montré d'énormes difficultés rencontrées par nos étudiants à faire comprendre la signification de la prononciation ou même l'acte de parler. De même, ces mêmes étudiants ont exhibé aussi des difficultés avec l'activité sur les associations mentales. Après avoir sensibilisé les étudiants à la nécessité de ces représentations, nous avons reçu un feedback positif. En fait, les étudiants ont été avertis qu'il n'y ait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'il s'agissait seulement de faire appel à des images qu'ils construisent pour retenir les voyelles françaises. Voici quelques réponses préliminaires.

### Les voyelles :

- /u/ ⇒ c'est une lettre dure à prononcer. la plupart des gens rencontrent des difficultés à prononcer surtout les mots qui contiennent le "i" et "u", couleur marron / Voiture → Chio "Compus".
- "i" ⇒ c'est la meilleure lettre de l'alphabet, « le "i" est la meilleure lettre de l'alphabet car si on enlève le "i" de "aimer" sera "amer" =, ⇒ c'est pas moi qui a dit ça. ~~elle~~ mon nom "Irene".
- [ɛ] : j'ai l'habitude d'écrire cette lettre partout. peut être que j'aime ce nom parce qu'il a une relation avec qqch que j'aime, et ~~ça~~ peut être qu'il le salue de "Algérie" / l'amour / couleur → jaune.
- [e] : ~~il~~ il est très généreux, car il m'aide quand j'écris des mots, il me gaspille pas d'argent, par contre.
- " couleur → bleu / Voiture → 307 Peugeot.

### Les voyelles :

- 10 | ⇒ c'est un voyelle qui ressemble au chiffre zero "0".  
Il a une prononciation forte.
- 13 | = ressemble au chiffre 3.  
c'est très difficile de le différencier avec le voyelle e
- 12 | = c'est le simple voyelle à prononcer. Il me semble très facile. j'ai toujours l'envie d'écrire des mots commençant par ~~ce~~ voyelle par exemple : arbre, amitié.  
Il a une prononciation plate.  
Quand j'~~étais~~ appris ~~ce~~ voyelle, j'avais tj. dessiné un triangle. Δ.
- 14 | = c'est un voyelle qui est dur.  
La majorité des élèves trouvent de le prononcer.  
Il est associé à la couleur marron.  
" " à une porte
- 13 | =





représentations) ont été soumis aux étudiants en une seule fois et les réponses ont été recueillies après 4 semaines durant l'année 2010 en raison des explications exigées et la limite du temps.

### QUESTIONNAIRE 3

Dans cette partie du questionnaire nous nous intéressons à vos représentations phonétiques de l'arabe et du français. Choisissez les réponses qui vous paraissent adéquates à vos interprétations de la réalité sonore de ces deux langues. Vous pouvez choisir plusieurs réponses mais justifiez votre choix.

#### E. REPRÉSENTATIONS PERCEPTIVES DE LA PRONONCIATION FRANÇAISE

I. En écoutant le français, cela sonne comme :

1. L'espagnol
2. L'anglais
3. L'allemand
4. Le russe
5. D'autres langues

II. Quel timbre considérez vous le plus propice à la langue française ?

1. Un timbre chantant et modulé
2. Un timbre nasal
3. Un timbre nasillard
4. Un timbre ponctué de sons mélodiques
5. Explicitez

III. La langue française se distingue-elle par un rythme ?

1. Régulier et continu.
2. Saccadé.
3. Simple.
4. Complexe.
5. Fluide avec des ruptures assez fréquentes dans les énoncés.
6. Constant avec un allongement de la dernière syllabe.
7. Rapide.
8. Lent.
9. Pourquoi ?

IV. Le rythme du français vous rappelle :

1. Les battements de cœur.
2. Le bruit de la crécelle qui agite.
3. Le bruit des percussions.
4. Autres impressions

V. L'intonation du français vous paraît:

1. Plutôt montante
2. Plutôt descendante
3. Plutôt monotone
4. Plutôt variée
5. Autres précisions

VI. L'intonation du français vous fait plutôt penser à :

1. Une chanson douce.
2. Un bruit désagréable des clous sur une table.
3. Un bruit des vagues déferlant sur la plage.
4. Un bruit de l'eau coulante d'un ruisseau.
6. Un bruit d'instruments à vent.
7. Une tempête.
8. Autres sensations

VII. Les sons du français vous semblent :

1. Plutôt familiers.
2. Plutôt étrangers.
3. Plutôt précis.
4. Plutôt flous.
5. Pourquoi ?

**VIII.** Les sons du français vous paraissent :

1. Faibles Si oui lesquels?
2. Ténus Si oui lesquels?
3. Frêles Si oui lesquels?
4. Fluets Si oui lesquels?
5. Doux Si oui lesquels?
6. Forts Si oui lesquels?
7. Puissants Si oui lesquels?
8. Intenses Si oui lesquels?

**IX.** Trouvez vous les voyelles françaises ?

1. Vraiment belles.
2. Normales.
3. Affreuses.
4. Autres sensations

**XI.** Considérez vous que la durée des voyelles du français est ?

1. Fugace
2. Soutenue
3. Brève
4. Prolongée
5. Courte
6. Longue
7. Expliquez

**XII.** Trouvez vous le timbre des voyelles en français ?

1. Aigre
  2. Fade
  3. Claire
  4. Éclatant
- Expliquez

**XIII.** Qu'est ce qui vous dérange le plus avec les sons du français? Et pourquoi?

1. Les voyelles nasales
2. Les voyelles labialisées antérieures
3. Les voyelles postérieures
4. Les consonnes constrictives. Lesquelles ?
5. Les consonnes spirantes. Lesquelles ?
6. Explicitez

**XIV.** Qu'est ce qui vous dérange le moins avec les sons du français ?

1. Les voyelles orales
2. Les voyelles fermées
3. Les voyelles écartées
4. Les gildes
5. Pourquoi ?

**XV.** Quel est le son français que vous aimez le plus? Et pourquoi ?

**XVI.** Quel est le son français que vous détestez le plus? Et pourquoi ?

**XVII.** Quels sont les sons les plus français ? Et pourquoi ?

#### **F. ASSOCIATIONS AUX SONS FRANÇAIS**

Les sons des langues sont considérés comme objets sonores signifiants. En fonction des catégories sous mentionnées, essayez d'établir des correspondances entre les sons de la langue française et les autres sons environnants. Et ensuite classez les représentations associées à ces sons selon l'ordre des catégories dans les tableaux suivants.

**XIX.** Les sons français vous font penser à :

1. Un cri d'un animal
2. Un végétal
3. Un minéral
4. Un chiffre particulier
5. Un objet particulier
6. Une forme géométrique
7. Un instrument de musique
8. Une couleur
9. Des planètes, des étoiles (le soleil, la terre, la lune.....)
10. Des bruits environnants particuliers.

11. Un sentiment (étonnement, jouissance, tristesse, douleur, Etc.)
12. Des sensations (vous vous sentez étourdi, fatigué, inquiet, ...)
13. Des goûts (amer, sucré, ...)
14. Des saisons (l'hiver, l'été, l'automne, le printemps)
15. La lumière / l'obscurité
16. Autres associations

### Voyelles

Voyelles	Associations
[i]	
[e]	
[ɛ]	
[a]	
[ɑ]	
[ɔ]	
[o]	
[u]	
[y]	
[ø]	
[œ]	
[ə]	
[ɛ̃]	
[ɑ̃]	
[ɔ̃]	
[œ̃]	

### CONSONNES

Consonnes	Associations
[p]	
[b]	
[t]	
[d]	
[k]	
[g]	
[f]	
[v]	
[s]	
[z]	
[ʃ]	
[ʒ]	
[m]	
[n]	
[ɲ]	
[l]	
[r]	
[ʀ]	
[w]	
[j]	

Figure 36. Questionnaire des représentations perceptives de la prononciation française

#### QUESTIONNAIRE 4

Les langues étrangères évoquent chez les auditeurs des sensations multiples, le plaisir des sons, du rythme et de la mélodie. Indiquez vos perceptions des sons en fonction des attributs proposés.

#### REPRÉSENTATIONS DES SONS FRANÇAIS ET ARABES

##### A. Les voyelles du français

I. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /u/

1. Le plus petit
2. Le plus fort
3. Le plus dur
4. Le plus clair
5. Le plus corpulent
6. Le plus agile
7. Le plus sombre
8. Le plus vulgaire
9. Le plus gentil
10. Le plus sucré

II. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /y/

1. Le plus petit
2. Le plus aigu
3. Le plus dur
4. Le plus mouillé
5. Le plus creux
6. Le plus laid
7. Le plus sombre
8. Le plus bagarreur

III. Lequel des deux sons paraît ? /ā/ /ā/

1. Le plus rond
2. Le plus obtus
3. Le plus fort
4. Le plus dur
5. Le plus amer

IV. Lequel des deux sons paraît ? /ə / /u/

1. Le plus petit
2. Le plus doux
3. Le plus mou
4. Le plus beau
5. Le plus gentil

V. Lequel des trois sons est le plus sucré ?

/i/ /u/ /y/

VI. Lequel des trois sons est le plus mou ?

/e / /ε / /ə /

##### B. Les consonnes du français

I. Lequel des deux sons paraît ? /r / /l /

1. Le plus léger
2. Le plus fort
3. Le plus doux
4. Le plus lourd
5. Le plus clair
6. Le plus rugueux
7. Le plus âcre
8. Le plus lisse
9. Le plus viril
10. Le plus coulant
11. Le plus amer
12. Le bagarreur

II. Lequel des deux sons paraît ? /r / /χ /

1. Le plus lisse
2. Le plus caverneux
3. Le plus mou
4. Le plus dur
5. Le plus coulant
6. Le plus amer
7. Le plus beau

**III. Lequel des deux sons est le plus mouillé ?**

/t/    /d /  
/n/    /ɲ/  
/j/    /ʝ/

**IV. Lequel des deux sons paraît ? /s/ /ʃ/**

1. Le plus aigu
2. Le plus clair
3. Le plus lisse
3. Le plus agile
4. Le plus mince
5. Le plus coulant
6. Le plus débonnaire
7. Le plus sucré
8. Le plus beau

**V. Lequel des deux sons paraît ? /p/ /v/**

1. Le plus mince
2. Le plus robuste
3. Le plus obtus
4. Le plus doux
5. Le plus clair
6. Le plus sucré
7. Le plus beau
8. Le plus féminin

**C. Les voyelles de l'arabe**

**I. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /ʊ/**

1. Le plus grand
2. Le plus mince
3. Le plus agile
4. Le plus aigu
5. Le plu mouillé
6. Le plus distant
7. Le plus fort
8. Le plus dur
9. le plus sombre
10. Le plu amer
11. Le plus beau
12. Le plus gentil

**II. Lequel des deux sons paraît ? /ə/ /a/**

1. Le plus petit
2. Le plus aigu
3. Le plus tendu
4. Le plus obtus
5. Le plus clair
6. Le plus gentil

**III. Le quel des deux sons paraît ? /i:/ /u:/**

1. Le plus grand
2. Le plus aigu
3. Le plus tendu
4. Le plus fort
5. Le plus clair
6. Le plus doux
7. Le plus beau
8. Le plus gentil

**IV. Le quel des trois sons paraît ? /a/ /i/ /u/**

1. Le plus ouvert
2. Le plus grave
3. Le plus relâché
4. Le plus petit
5. Le plus dur
6. Le plus sombre
7. Le plus laid
8. Le plus bagarreur

V. Lequel des quatre sons paraît ? /æ/ /a/ /i/ /u/

1. Le plus fermé
2. Le plus aigu
3. Le plus tendu
4. Le plus grand
5. Le plus doux

**D. Les consonnes de l'arabe**

I. Lequel des deux sons paraît ? /ħ/ /ʕ/

1. Le plus fort
2. le plus dur
3. le plus tendu
4. le plus caverneux
5. Le plus beau
6. le plus amer

II. Lequel des deux sons est le plus corpu lent?

/ħ/ /q/

III. Lequel des deux sons paraît ? /ʕ/ /ʔ/

1. le plus mou
2. Le plus viril
3. Le plus querelleur

IV. Lequel des deux sons est le plus dur?

/q/ /ʔ/

V. Lequel des deux sons est le plus mouillé ?

/dʒ/ /z/

VI. Lequel des deux sons paraît ? /t/ /θ/

1. Le plus dur
2. Le plus fort
3. Le plus lourd
4. Le plus sombre
5. Le plus amer
6. Le plus distant
7. Le plus laid
8. Le plus querelleur

VII. Lequel des deux sons paraît : /d/ /ð/

1. Le plus mou
2. Le plus lisse
3. Le plus léger
4. Le plus clair
5. Le plus sucré
6. Le plus voisin
7. Le plus gentil
8. Le plus beau

VIII. Lequel des trois sons est le plus sucré?

/ħ/ /s/ /z/

IX. Lequel des trois sons est le plus doux?

/q/ /k/ /ħ/

X. Lequel des trois sons est le plus mou?

/z/ /ʒ/ /dʒ/

XI. Lequel des trois sons paraît ? /q/ /g/ /ʔ/

1. Le plus corpu lent
2. Le plus agile
3. Le plus amer
4. Le plus bavard
5. Le plus vulgaire
6. Le plus triste

**VII.** Lequel des quatre sons paraît ? /r/ /l/ /r/ /ʁ/  
 1. Le plus doux  
 2. Le plus mouillé  
 3. Le plus dur  
 4. Le plus faible  
 5. le plus sombre  
 6. le plus vulgaire  
 7. le plus viril  
 8. le plus féminin

**XI.** Lequel des quatre sons paraît ? /q/ /t/ /s/ /d/  
 1. Le plus dur  
 2. Le plus fort  
 3. Le plus sombre  
 4. Le plus masculin  
 5. Le plus amer

**XII.** Lequel des cinq sons paraît ? /ʔ/ /dʒ/ /q/ /t/ /k/  
 1. Le plus dur  
 2. Le plus creux  
 3. Le plus obtus  
 4. Le plus beau  
 5. Le plus gentil

**XI. EXPLICATIONS :** expliquez vous réponses

Figure 37. Questionnaire sur les représentations des étudiants arabophones algériens des sons français et arabes

## 3.2 Analyse des réponses

### 3.2.1 Questionnaire (I)

#### A. Opinions à propos de la langue française

Dans cette partie de ce premier questionnaire, nous avons tenté de recenser les opinions des sujets participant à notre étude de la langue française d'un point de vue pragmatique (langue de travail, de modernité, et de science, etc.) et d'un point de vue phonétique (langue agréable à l'écoute, bien articulée, et nasale, etc.). Une échelle à 4 points a été utilisée afin de permettre à ces étudiants de s'auto-évaluer. Par exemple, à l'énoncé 1 les sujets devaient répondre sur l'échelle de jugements à 4 points allant de "pas du tout riche" à "très riche". À cet effet, nous avons classé les réponses des sujets selon deux paramètres: attitude négative si la réponse varie de 1 à 2 et attitude positive si la réponse varie de 2 à 3. L'examen des résultats obtenus s'est fait en rapport avec ces deux catégories relevées.

#### ATTITUDES NÉGATIVES

Q12. Langue dynamique  
 Q6. Langue chantante  
 Q1. Langue raffinée  
 Q18. Langue d'ouverture  
 Q3. Langue féminine  
 Q2. Langue sensuelle  
 Q17. Langue de science  
 Q13. Langue pratique  
 Q20. Langue de travail

Q12	1,25
Q6	1,4
Q1	1,6
Q18	1,7
Q3	1,75
Q2	1,8
Q17	1,8
Q13	1,85
Q20	1,9

À l'examen des résultats relatifs aux énoncés (12, 6, 1, 18, 3, 2, 17, 13, 20), nous avons constaté que les sujets ont prononcé un avis négatif quant aux items suivants qui pourraient caractériser la langue française (langue dynamique, chantante, raffinée, langue d'ouverture, féminine, sensuelle, langue de science, pratique, et langue de travail). En fait, la discussion avec les répondants à propos des réponses émises laissait entendre que tout se fait en anglais maintenant malgré le rôle secondaire attribué à cette langue en contexte algérien (l'anglais est considéré comme langue de spécialité (AS) en Algérie). En dépit des rôles fonctionnels assignés au français qui consiste à faire accéder des savoirs spécifiques (scientifiques et techniques) comme la chimie, la médecine, et l'architecture (ces matières se font uniquement en français à l'université algérienne), l'anglais réfère à l'ouverture, à la science et au travail (les compagnies américaines qui se sont installées en Algérie récemment). Or, ces images attribuées à l'anglais sont dues en partie à l'hégémonie américaine selon notre interprétation des propos des étudiants.

#### ATTITUDES POSITIVES

Q16	2,05	Q16. Langue de modernité
Q5	2,15	Q5. Langue douce
Q8	2,15	Q8. Langue qui s'articule bien
Q11	2,3	Q11. Langue riche
Q4	2,35	Q4. Langue de séduction
Q10	2,35	Q7. Langue agréable à l'oreille
Q14	2,35	Q9. Langue nasale
Q7	2,4	Q15. Langue de littérature
Q9	2,65	
Q19	2,65	
Q15	2,95	

Les sujets participants s'accordaient à considérer le français comme étant une langue de modernité, langue douce, bien articulée, riche, nasale, agréable à l'oreille, langue de séduction et de littérature. Ces résultats paraissent compréhensibles en raison de la quantité d'exposition de ces sujets à la langue française et du degré de leur identification au français comparé à d'autres langues tels que l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Les quelques réponses émises par ces sujets que nous présentons ici, pourraient expliciter mieux leur image de la langue française aussi bien sur le plan pragmatique que sur le plan phonique.

*"Je trouve la langue française raffinée parce qu'elle me fait penser à l'ère des rois et des châteaux. Je la trouve également porteuse d'une sensualité et de séduction par rapport à l'élégance qu'elle dégage. Elle est aussi agréable à l'oreille sans qu'elle soit chantante mais elle est douce. Elle s'articule bien à l'exception de quelques sons qui*



*prêtent à la confusion ([i][y][e]). Grâce à la polysémie des mots, je la trouve pratique. C'est une langue de culture et de littérature, les chef-d'œuvres qui ont marqué la littérature française en témoignent. Que la langue française soit un moyen de communication, je pense que c'est le rôle de toutes les langues. Toutefois, elle me paraît riche à l'exception de sa grammaire qui la rend difficile à l'écrit."*

*"C'est une langue qui s'articule très bien. Chaque voyelle a ses propres traits, ses propres sonorités. C'est une langue nasale puisqu'elle contient des voyelles nasales. Elle est aussi riche puisqu'elle est ouverte aux emprunts d'autres langues notamment l'espagnol, l'anglais et l'arabe qui sont intégrés à son système. C'est une langue féminine surtout grâce à son intonation faible et sa prononciation douce. Généralement, le français est considéré comme langue variée caractérisée par la diversité".*

*"C'est une langue charmante et agréable. La sonorité que dégagent les sons est un peu particulière. Les voyelles (16 voyelles) assurent la bonne articulation du français (une langue voyellée). Elle contient des voyelles nasales. Elle est riche grâce aux emprunts. C'est une langue pratique et facile à utiliser. C'est une langue de culture qui permet d'acquérir un savoir. On dit souvent que la langue française est la langue des musés. Grâce à cette langue la littérature française s'est illuminée pendant plusieurs siècles. Elle répond aux exigences des développements connus dans le monde. Elle assure la communication entre les peuples. Elle est présente dans tous les établissements".*

*"La langue de l'élite. Je pense que la langue française convient beaucoup plus aux femmes qu'aux hommes grâce à sa musicalité et sa sonorité spéciale. Si l'on compare le français à l'anglais, le français est plus agréable à entendre. De plus, elle est douce contrairement à l'anglais parlé qui est agressif (à l'oral). C'est une langue dans laquelle les voyelles posent maints problèmes aux apprenants arabophones et non pas les consonnes".*

*"Je pense que le français est d'abord une langue très riche. Cette richesse est due à son vocabulaire varié. Elle est aussi douce et agréable à l'oreille, surtout la prononciation des voyelles. Les origines de la langue française montrent qu'elle est une langue de littérature et de science, sans oublier son rôle dans la communication".*

*"Elle manque de raffinement. Quand on parle français, on s'exprime mieux. La langue française répond à nos besoins. Beaucoup de gens le disent. Je pense que c'est par rapport à la prononciation française et à la gestuelle usitée par les locuteurs français. C'est une langue charmante, elle attire les gens. Beaucoup de gens aiment l'écouter. La langue française est chantante. Quand on la prononce correctement et avec un rythme un peu rapide, on sent qu'il y ait une certaine musicalité. Elle est agréable à l'écoute. Elle contient des règles de prononciation strictes. Elle possède des voyelles nasales. Elle est belle. Elle est riche et ouverte aux emprunts. Elle répond à nos besoins dans la vie quotidienne. Oui, on l'utilise dans tous les domaines. Le français équivaut culture et civilisation. Elle est connue surtout par sa littérature et des beaux arts. C'est une langue internationale. Elle vient après l'anglais dans ce domaine. C'est une langue d'ouverture sur le monde extérieur. Elle est très utilisée dans toutes les sphères. En Algérie, le français est toléré dans les administrations et même les discours officiels se font en français".*

*"Je pense que le français est une langue de littérature en premier lieu. Deuxièmement, c'est un moyen de communication et aussi une langue de travail. D'un point de vue phonique, elle est agréable à l'oreille. J'utilise souvent le français. Cette langue offre plus de possibilités pour s'exprimer et émettre son message".*

*"Langue élégante et délicate. Langue qui flatte les sens. Langue délicate qui reflète le genre. C'est une langue de tendresse. Elle a un ton mélodique. Possible qu'elle soit*

*chantante par rapport à d'autres langues (L'allemand). Compréhensible lors d'une conversation et la plus part des sons sont oraux. Elle est belle à l'écoute, récente par rapport au Latin et Grec. Elle a connu plusieurs mouvements littéraires. C'est une langue active, dynamique (plus ouverte aux néologismes). Dans certains domaines et surtout dans quelques régions. C'est une langue de modernité. C'est une langue d'éducation qui reflète les mœurs d'une certaine classe sociale et même le niveau intellectuel".*

*"C'est une langue poétique. Si nous nous référons aux poètes du XIX<sup>ème</sup> siècle comme Lamartine, Baudelaire et Verlaine, nous considérons leurs écrits comme des chefs-d'œuvres. S'ils étaient écrits en d'autres langues ils auraient été sentis autrement : creux en anglais, frivoles en espagnol, durs en allemand ou en russe mais en français nous sentons toute la douceur et la musicalité des sons qui réitèrent comme un petit ruisseau dans nos oreilles".*

Nous pourrions constater que les images phonétiques qu'ont développées les répondants de la langue française mettaient en relief la poéticité de cette langue. Ce raisonnement nous paraît logique vu le type d'input auquel ces étudiants sont exposés. En effet, les matières littéraires sont prévalentes tout au long du cursus universitaire des apprenants de français (lecture critique, auteurs français, littérature maghrébine, littérature contemporaine, sémiotique, etc.). Les répondants insistent également dans leurs réponses sur le fait que le français soit très bien articulé avec une focalisation sur le fait que la prononciation française obéit à des règles strictes.

## **B. Statut de la langue française**

Dans cette partie du premier questionnaire, nous avons pour objectif de connaître la perception des étudiants du statut qu'on pourrait assigner à la langue française en Algérie. Pour ce faire, les étudiants ont été amenés à exprimer leur choix tout en expliquant ce que leur signifiaient les concepts suivants (langue étrangère, seconde, véhiculaire, majeure, et mineure). Ces deux questions ont suscité une résistance de la part des 5 enseignants qui ont répondu à ce questionnaire en prétendant que ces concepts sont difficiles même pour des spécialistes. Nous avons, toutefois, retenu ces deux questions parce que notre attention n'était pas de chercher des définitions élaborées de notions théoriques parmi les sujets mais plutôt de connaître leur perception de ces concepts et surtout comment ils les relient à leurs pratiques langagières. En d'autres termes, nous n'avons pas cherché des réponses exactes à nos questions mais les interprétations que développent ces sujets à l'issue de ces questions. Par exemple, langue étrangère pourrait avoir diverses significations (étrangeté de la langue cible par

rapport à la langue maternelle, un item permettant de mesurer le degré de familiarité des sujets parlants avec la langue cible, etc.).

Il importe de souligner que nous avons suivi la typologie de Stewart<sup>317</sup> (1968) afin de mieux appréhender les concepts de langue standard et de langue vernaculaire. En effet, l'auteur a établi 4 critères pour différencier les divers types caractérisant des variétés de langues, en l'occurrence la standardisation, la vitalité, l'historicité et l'autonomie<sup>318</sup>. L'application de cette typologie aux différentes variétés en Algérie indique que l'arabe moderne est une langue standard (elle possède les 4 attributs), et que l'arabe dialectal est une langue vernaculaire (elle possède les trois attributs sauf le critère de standardisation).

Pour ce qui est de la dichotomie langue majeure/langue mineure, Nous retenons les caractéristiques indiquées par Bouamrane<sup>319</sup> (1998:15-16). De ce fait, une langue majeure est une langue parlée comme langue maternelle par plus de 25% de la population, langue officielle de la nation et la langue de l'enseignement de plus de 50% des élèves du secondaire. En revanche, une langue mineure est une langue parlée comme langue maternelle par moins de 25% de la population, elle est utilisée comme langue d'enseignement après les premières années de l'enseignement primaire, et elle est utilisée également pour des buts spécifiques.

Les réponses relatives à la première question (Quel est le statut assigné à la langue française en Algérie (institutionnel)? langue étrangère, seconde, officielle, véhiculaire) ont révélé que 65% des sujets ont considéré le français comme langue étrangère, 35% d'entre eux l'ont considérée comme langue seconde, 5% comme étant langue officielle contre 10 % la désignant comme langue véhiculaire. Tandis que les réponses à la deuxième question (Quelle place accordez-vous à la langue française (personnel)? langue majeure, seconde, mineure, étrangère) ont montré que 30% des sujets l'ont

---

<sup>317</sup> STEWART, W.A. (1968), A sociolinguistic typology for describing national multilingualism, In J.A.Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language*, The Hague: Mouton, 531-545.

<sup>318</sup> Selon la typologie de Stewart (1986), la standardisation signifie qu'une langue standard est une langue qui possède des normes codifiées et acceptées par les membres de la communauté et elle est utilisée dans l'enseignement. La vitalité désigne une langue qui est parlée par les locuteurs natifs de la communauté. L'historicité, par contre, considère la langue ne s'est pas développée à travers l'usage mais plutôt elle est la langue maternelle des locuteurs. Tandis que l'autonomie signifie que la langue est acceptée par ses utilisateurs comme langue distincte des autres langues.

<sup>319</sup> BOUAMRANE, A. (1998), Langue nationale, langue officielle et autres, *Cahiers de Linguistique et Didactique*, Travaux du groupe de recherche en Linguistique Dynamique du Langage et Didactique, Université d'Oran.

déclarée comme langue majeure, 30% comme langue mineure et 50% comme langue étrangère. Ces résultats relatifs à ces deux questions sont illustrés dans les figures (38-39) et les interprétations qui y sont associées sont rapportées ci-dessous.

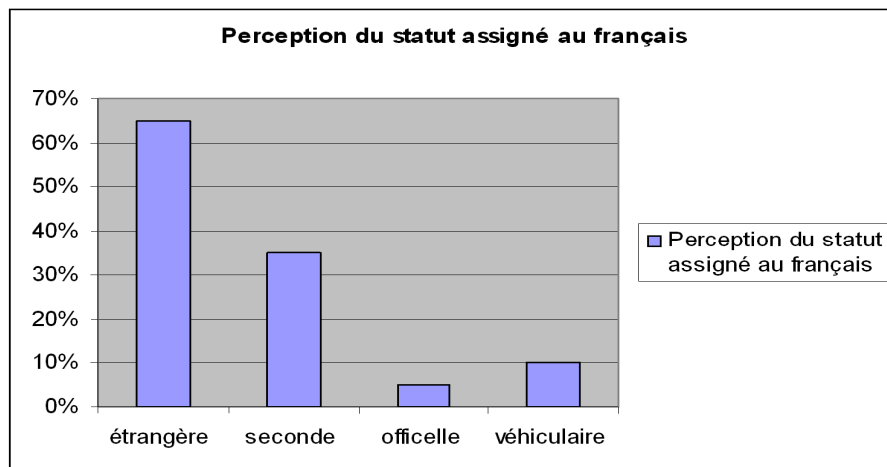


Figure 38. Perceptions du statut assigné au français en Algérie par des étudiants arabophones algériens

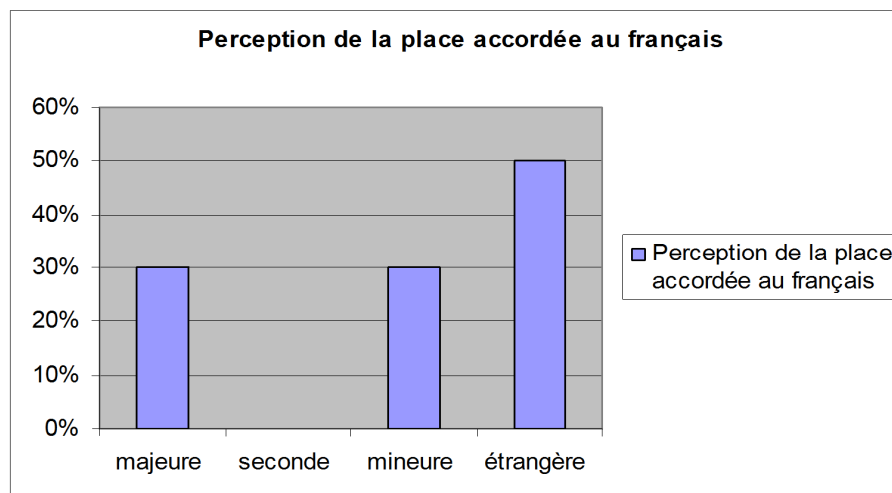


Figure 39. Perceptions de la place accordée au français en Algérie par des étudiants arabophones algériens

*"La langue française est considérée comme langue étrangère en Algérie car elle n'est pas utilisée à l'administration et dans d'autres domaines officiels. Quant à l'enseignement, elle est aussi considérée comme langue étrangère. Peut-être elle est favorisée plus que d'autres langues, à savoir l'anglais, l'allemand et l'espagnol puisqu'elle est apprise dès un jeune âge (on commence à l'apprendre dès l'âge de 8 ans).*

*"Je pense qu'elle occupe la place d'une langue véhiculaire. Certains berbérophones, par exemple, l'utilisent pour communiquer avec les arabophones. Pour certaines classes sociales (classe intellectuelle), elle est perçue comme langue majeure. Certaines familles utilisent le français plus que le parler algérien même dans les échanges quotidiens".*

*"Elle n'est pas tout à fait étrangère mais elle est considérée comme telle selon la constitution algérienne. Cependant, elle a une place assez importante en Algérie malgré sa régression dans le monde.*

*C'est une langue seconde parce qu'on communique avec le français, elle est dans nos veines. Son statut officiel en tant que langue étrangère n'enlève rien à sa place. Néanmoins, elle reste une langue qui a son poids en Algérie malgré le passé (la colonisation) et la globalisation (l'hégémonie américaine)."*

*"C'est une deuxième langue en Algérie. Même le journal officiel est diffusé en arabe et en français. C'est une langue véhiculaire car elle est utilisée abondamment dans tous les secteurs et tous les domaines (l'administration, la publicité, et...).*

*C'est une langue étrangère car j'appartiens à une famille arabophone qui ne fait pas usage intensif du français. Elle est aussi une langue seconde car on l'étudie depuis notre enfance. Elle est également la deuxième langue parlée en Algérie après le français."*

*"La langue française est considérée comme langue étrangère en Algérie. Elle n'a pas de statut officiel et elle est étrangère pour nous car elle n'est pas proche de notre langue maternelle.*

*Langue française est une langue étrangère et elle y restera toujours. Même si elle est abondamment utilisée dans notre vie quotidienne, nous ne pourrions jamais la maîtriser complètement."*

*"La majorité ne comprend pas le français à l'exception des intellectuels et les universitaires. Son éloignement (langue étrangère) est dû au rapport historique entre l'Algérie et la France.*

*Le français est une langue étrangère car elle n'est pas parlée, ni maîtrisée par tout le peuple. Il est important de signaler que le statut du français est soumis à d'autres facteurs politiques. Le français est une langue véhiculaire et même seconde car elle est très répandue dans la société.*

*"C'est une langue majeure car utilisée dans les sphères économiques et administratives. L'Algérie est un pays francophone. Constitutionnellement, le français est la première langue étrangère. Quoique chez nous la langue parlée est un mélange de l'arabe, du français, et même du berbère. Cette situation linguistique ne reflète que l'héritage que nous avons laissé les français (la résultante de la colonisation). C'est une langue véhiculaire dans la mesure où les algériens l'utilisent fréquemment pour communiquer entre eux".*

*"Le français est une langue de savoir et de référence dans de nombreux domaines.*

*Le français est la première langue étrangère en Algérie. C'est la langue la plus parlée après l'arabe dialectal (la langue maternelle). Elle est classée comme seconde langue en termes d'usage."*

*"Le français a le statut d'une langue seconde d'après les programmes pédagogiques.*

*Le français est une langue majeure, elle est très présente dans ma vie quotidienne, je l'utilise dans mes échanges communicatifs et même dans ma formation. Son usage est permanent.*

*"C'est une langue officielle car elle est utilisée dans les administrations, les lieux de travail. La plupart des dossiers fournis sont en français. C'est une langue majeure et une langue vivante."*

*"C'est une langue secondaire. La langue principale et officielle c'est la langue arabe.*

*Elle vient après la langue arabe car le français est intégré dans notre vie sociale et professionnelle. De même elle est très utilisée dans différents secteurs.*

*En Algérie, la langue française est une langue étrangère. Dans les administrations la plus part du temps c'est l'arabe classique qui est utilisé.*

*La langue française est une langue étrangère. Cela n'empêche pas qu'elle soit très utile, soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pays dans des domaines multiples."*

*"C'est une langue seconde car elle n'est pas notre langue maternelle. Elle s'est implantée dans notre pays après les événements historiques. (La colonisation). Elle est*

*également étrangère car toute langue à part l'arabe dévierait être considérée comme telle même si nous avons pris l'habitude à parler le français quotidiennement.*

*Malgré son utilité, la langue française est délaissée dans notre institution. C'est la seconde langue en Algérie après l'arabe mais elle n'a pas pris toute sa place dans nos écoles, nos universités vu le rôle qu'elle joue dans notre vie quotidienne".*

*La langue française est la langue seconde en Algérie, c'est un butin de guerre, vu le lien historique entre l'Algérie et la France (la colonisation)".*

*"C'est une langue étrangère car la langue nationale officielle en Algérie est l'arabe ainsi que la langue TAMAZIGHT. Toutefois, il ne faut pas ignorer que le français était une langue officielle en Algérie avant 1962 et qu'elle était instituée dans les établissements scolaires. La population musulmane de l'époque parlait couramment le français ainsi que l'espagnol parce qu'il y avait parmi les pieds noirs des européens de souche espagnole.*

*Les critères de sélection se basent sur la langue française elle-même car celle-ci est une langue majeure vue que les études supérieures se faisaient en français et se font actuellement aussi. Pour une grande partie des administrations le français reste toujours courant sans oublier la presse écrite en français".*

À l'examen de ces interprétations, il nous semblerait que les sujets s'accordaient à attribuer un statut de langue étrangère au français tant sur le plan institutionnel que sur le plan personnel. Toutefois, langue étrangère signifiait pour certains répondants une langue qui n'a pas de statut officiel. Cette confusion pourrait s'expliquer par une préconception considérant seulement l'arabe classique comme langue qui possède un statut officiel. De même, les notions langue étrangère et langue véhiculaire sont confondues pour référer à une langue réservée à certains domaines plus restreints (instruction, études supérieures). Les résultats ont montré aussi que le français est considéré comme langue majeure. En fait, "majeure" et "véhiculaire" sont subsidiaires à la fréquence d'utilisation de la langue française (vie quotidienne ou situations formelles). D'autres explications étayaient plus la perception de nos sujets de la signification d'un statut officiel. Pour la grande majorité des sujets, le statut officiel est confiné uniquement à la langue arabe parce que les représentations que font ces derniers de l'arabe formel sont en rapport étroit avec l'arabe classique. De ce fait, arabe classique et arabe standard sont utilisés de façon interchangeable (C'est la langue qui est institutionnalisée, la langue qui représente l'Algérie avec son identité arabo-musulmane. C'est la langue du Coran, elle est également une langue majeure, disait l'un des répondants en qualifiant l'arabe standard) alors que langue seconde et seconde langue sont utilisées pareillement pour désigner toute variété autre que la langue maternelle.

L'une des enseignants portant un regard critique sur ces questionnaires semblerait résumer la situation des apprenants algériens en disant: "je pense que la connaissance ou la maîtrise de la langue française parmi la jeune génération est très pauvre. Bien que le

français soit nécessaire pour le monde du travail et de l'éducation il demeure confronté à des attitudes négatives. En fait le français est considéré comme langue étrangère ne pouvant avoir de place dans le contexte de la conscience de l'apprenant algérien".

Morsley<sup>320</sup> (1984:24) a également expliqué le motif derrière le statut de langue étrangère assigné au français en disant: "l'intégration de la langue française dans le paradigme des langues étrangères procède d'une volonté de renvoyer le français à un statut de « langue étrangère » et de « le banaliser »". Alors que Sebaa<sup>321</sup> (2004) a abordé la question de la place et de la prégnance de langue française en Algérie différemment en insistant sur trois dimensions (historique, anthropologique et psychologique) en énonçant:

"Cette caractéristique tridimensionnelle indique que ce n'est tant le système linguistique en lui-même et le statut des locuteurs algériens à l'intérieur de ce système qui posent problème, mais bien l'attitude idéologico-émotionnelle face à ce que la langue du colonisateur charrie comme culture mais aussi comme déchirures passées ou à venir, qui entraînent souvent de lancinantes interrogations et déchaînement parfois de bruyantes vociférations." (2004:177)

### **C. Apprentissage de la prononciation française**

Dans cette partie de ce questionnaire, nous avons envisagé de déterminer les jugements/évaluations des sujets de la nature de l'apprentissage du français ainsi que leur perception de la hiérarchie de difficulté. Pour cette fin, 5 questions ont été établies pour lesquelles les étudiants devaient exprimer leur choix et le justifier. Les critères proposés sont en rapport avec la perception de ces étudiants de l'hiérarchie de difficulté, des sonorités françaises, du degré de difficulté et de facilité de la prononciation française, et des signes d'appropriation de cette prononciation. Ces résultats sont représentés dans les figures (40-41-452-43-44).

---

<sup>320</sup> MORSLEY, D. (1984), La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie, *Le Français dans le Monde*, Horizon Maghreb.

<sup>321</sup> SEBAA, R. (2004), Altérité et interculturalité: le cas de la langue française en Algérie, *Actes du Colloque International Langues et Modernité*, Éditions Dar El Gharb, Oran.

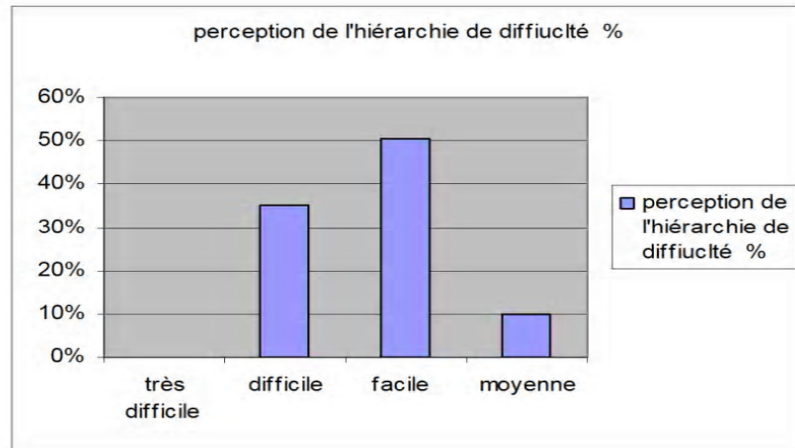


Figure 40. Perception des sonorités françaises par des étudiants arabophones algériens

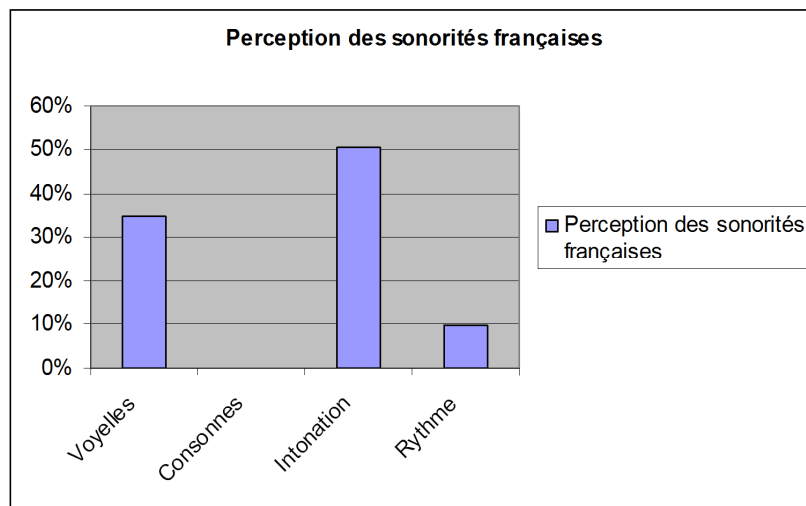


Figure 41. Perception des sonorités françaises par des étudiants arabophones algériens

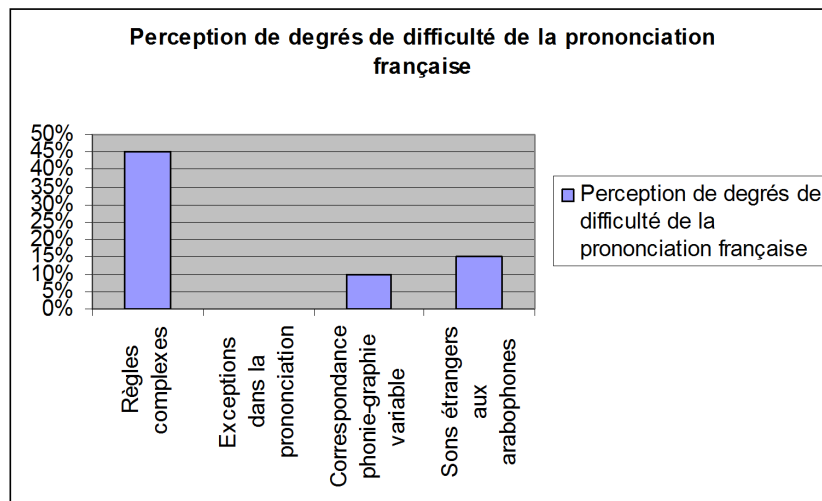


Figure 42. Perception des degrés de difficulté de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens



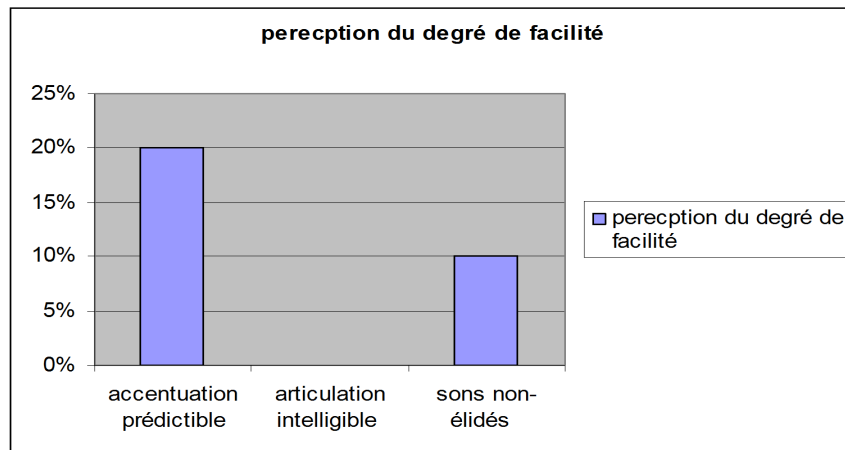


Figure 43. Perception des degrés de facilité de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens

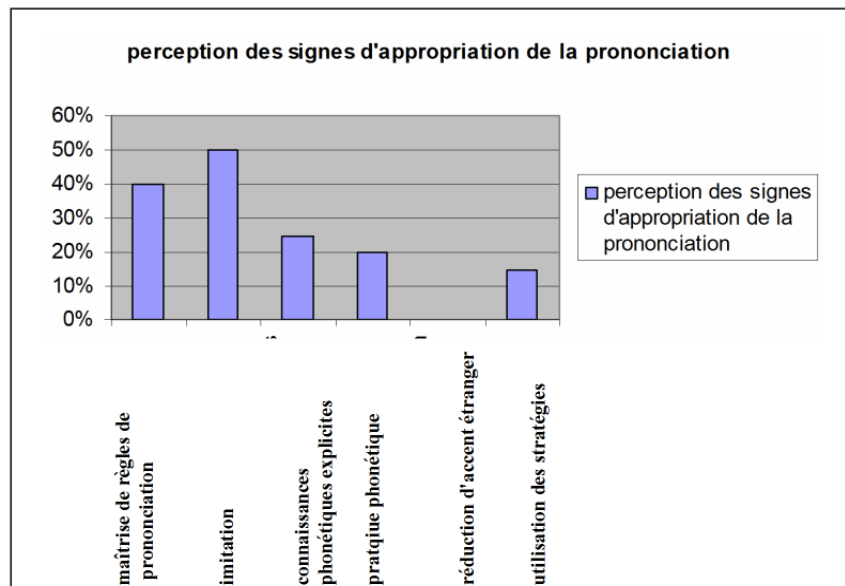


Figure 44. Perception des signes d'appropriation de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens

- Q1.** Considérez-vous que le français est une langue (très difficile, difficile, facile, moyenne) à prononcer ?
- Q2.** Assignez-vous la difficulté de la prononciation française aux voyelles, consonnes, intonation ou au rythme?
- Q3.** Trouvez-vous la langue française difficile à prononcer à cause des règles complexes, des exceptions, d'une correspondance phonie-graphie variable ou des sons étrangers à l'arabe ?
- Q4.** Pensez-vous que la langue française est facile à prononcer à cause de l'accentuation prédictible, du rythme régulier, de l'articulation intelligible, ou des son non-éolidés.
- Q5.** Pour pouvoir parler un bon français, est-il important de maîtriser les règles de prononciation, d'exploiter ses connaissances phonétiques, de pratiquer la langue, de réduire son accent étranger, ou de réer ses propres stratégies?

Les réponses à la première question ont montré que 55% des sujets ont pensé que le français est une langue facile, 35% l'ont considérée difficile et 10% l'ont perçue comme langue moyenne. Ces résultats nous paraissaient très compréhensibles en raison des préconceptions relevées dans cette étude. Les sujets considérant la prononciation française facile ont insisté sur le fait que cette facilité pourrait être attribuée à la familiarité des locuteurs arabophones algériens aux sons français, à la clarté des sons et à la régularité du rythme ("il est vrai qu'il y a des exceptions et des variations concernant les sons du français mais cela ne le rend pas difficile à prononcer", "je ne pense pas que le français est une langue difficile. Peut-être cela est valable pour ceux qui ne sont francophones tels que les japonais. En revanche, les algériens comme tous les maghrébins ne trouvent pas beaucoup de difficultés en parlant français", "nous sommes familiers avec les sons du français. Personnellement je n'ai pas de problèmes à prononcer les sons français", "la langue française n'a pas une prononciation difficile", "elle se caractérise par un rythme régulier. Ainsi, les locuteurs français articulent d'une manière intelligible. Ce qui facilite la prononciation et la compréhension", "les voyelles orales, très faciles à prononcer", "je trouve que la langue française est facile à prononcer car elle se caractérise par un rythme régulier qui n'est pas parsemé de ruptures de tons", "c'est le rythme régulier du français qui rend sa prononciation facile et son articulation intelligible").

Nous pourrions donc constater que les degrés de difficultés de la prononciation française étaient associés chez nos étudiants aux degrés de complexité des règles de prononciation française sans pouvoir évidemment expliciter les sources de cette complexité. Outre, les réponses des étudiants ont montré que les exceptions phonétiques étaient plutôt caractéristiques de l'anglais et parfois assignées aussi à l'espagnol. Cependant, le taux de 15% accordé à la possibilité des "sons étrangers aux arabophones" comme explication nous semblerait logique en raison de la maîtrise partielle de ces sujets du français.

Tandis que les sujets considérant la prononciation française difficile s'appuyaient sur la difficulté d'articulation des voyelles antérieures, à la ressemblance phonique entre les sons français, et à l'intonation comme arguments ("je pense que la prononciation de la langue française est difficile à cause de quelques voyelles, et spécialement le [y] et le [e]", "elle possède des règles précises. Les sons s'opposent les uns aux autres malgré leur ressemblance. Ce qui rend le français difficile. Si on perçoit ce qui différencie les différents sons, elle deviendra facile à acquérir", "j'assigne la difficulté de la

prononciation française surtout aux voyelles ([y],[e]) lorsqu'elles se trouvent au sein du même mot (ex ; minute)". "l'intonation aussi pose problème car le français n'est pas une langue monotone mais dégage une certaine musicalité"). Concernant les répondants considérant la prononciation française moyennement difficile, ils ont assigné ce trait aux sons français absents dans la langue arabe.

Quant à la deuxième question, 50% des sujets ont considéré l'intonation comme source de la difficulté de la prononciation française alors que 30% ont vu que ce sont plutôt les voyelles qui la rendaient plus difficiles. Ces résultats ne sont pas étonnants puisque l'arabe est une langue consonantique et de ce fait les voyelles pourraient poser plus de difficultés aux auditeurs/locuteurs arabophones algériens comme l'indiquait ce témoignage: ("la difficulté de la prononciation se trouve dans les voyelles. Les apprenants confondent entre le 'e' et le 'é', le 'y' et 'i' et entre le 'on' et le 'an'").

Les réponses relatives à la troisième question ont révélé que 50% des sujets ont assigné la facilité de la prononciation française au rythme régulier, 30% d'entre eux à l'articulation intelligible, 20% à l'accentuation prédictible et 5% aux sons étrangers à l'arabe. Toutefois, le taux de 50% accordé au rythme nous paraissait plus élevé s'il on prend en compte les réalisations productives de ces étudiants.

Alors que les réponses à la cinquième question ont indiqué que 50% ont accordé à l'imitation le rôle de stratégie la plus efficace pour s'approprier la prononciation française. Par ailleurs, 40% ont considéré que le rôle des règles de la prononciation était déterminant dans le succès de l'apprentissage, 25% ont attribué ce rôle à l'exploitation des connaissances phonétiques et aux stratégies d'apprentissage individuelles avec des pourcentages de 25% et de 15%, respectivement. Notons ici que le taux accordé aux stratégies n'était pas aussi élevé que celui assigné à l'imitation. Alors que la réduction d'un accent étranger ne faisait pas l'objectif d'aucun répondant. Ces réponses n'étaient pas étonnantes pour nous parce que ces sujets s'accordaient à ce que le fait d'avoir un accent étranger (parfois, ils disaient un accent algérien) ne pourrait pas nuire à la communication ni entraver l'intelligibilité du discours émis par les locuteurs algériens.

Cela pourrait déduire que les perceptions de nos étudiants convergeaient vers la considération du français comme étant une langue non pas totalement inconnue aux locuteurs arabophones algériens mais aussi non maîtrisée complètement. De même, les stratégies demeurent une notion inexplorée par ces sujets selon leurs réponses. Néanmoins, ils prétendaient que l'exposition régulière à la langue française et de même la pratique seraient les alternatives aux stratégies. Ainsi, l'exposition à la TV, la radio

(chaînes diffusées en français), et l'écoute à des chansons françaises pourraient combler ce vide, selon les répondants.

Nous pourrions considérer alors que les résultats étaient plus moins cohérents comparés aux résultats obtenus dans l'analyse des questionnaires sur les stratégies. En fait, dans les questionnaires sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation, les étudiants ont été amenés à confirmer ou infirmer l'utilisation de certaines stratégies. Autrement dit, les étudiants devaient réfléchir sur leur façon d'apprendre la prononciation française, une tâche difficile parfois même pour les enseignants. Alors qu'il s'agissait pour eux d'exprimer leurs attitudes envers la langue française et de décrire leurs représentations des sonorités françaises (sons, rythme et intonation) dans les questionnaires envisagés portant sur les représentations culturelles et phonétiques du français. Cependant, représentations culturelles et phonétiques sont souvent jalonnées de subjectivité et de contradiction même si ces dernières reflètent les convictions et les conceptions de ces locuteurs et de fait demeurent des présupposés et des préjugés qu'il faudrait atténuer si elles sont négatives.

### 3.2.2 Questionnaire (II)

#### D. Attitudes et préférences linguistiques

Le but de ce deuxième questionnaire était de déterminer les attitudes des sujets à l'égard de la langue française et d'autres langues. Ces étudiants ont été demandés d'apprécier quelques langues en termes de beauté/laideur, facilité/difficulté, la langue la plus aimée, avec un intérêt particulier accordé à l'arabe et ses variétés ainsi qu'au français. Les résultats sont illustrés dans les figures (45-46-47-48-49-50-51-52) que nous allons commenter.

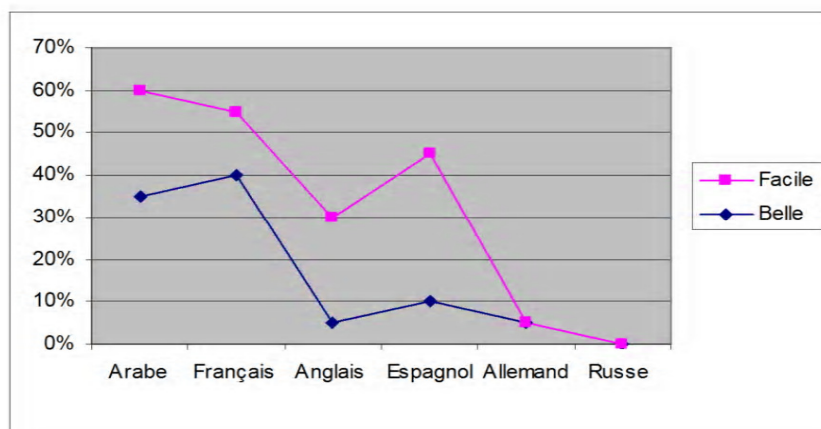


Figure 45. Perception de quelques langues en termes de beauté et de facilité par des étudiants arabophones algériens

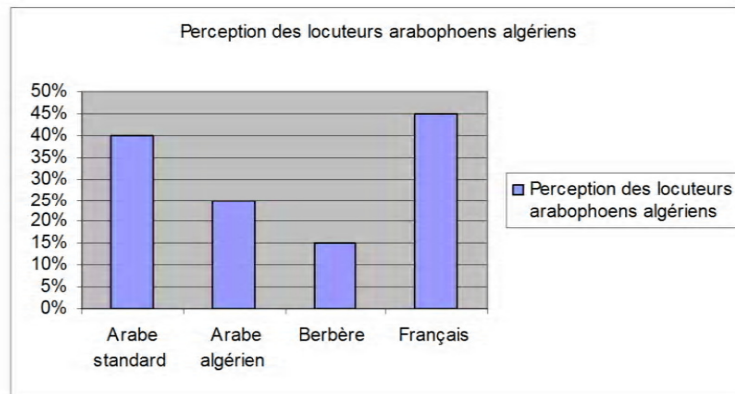


Figure 46. Perception de la langue la plus aimée par des étudiants arabophones algériens

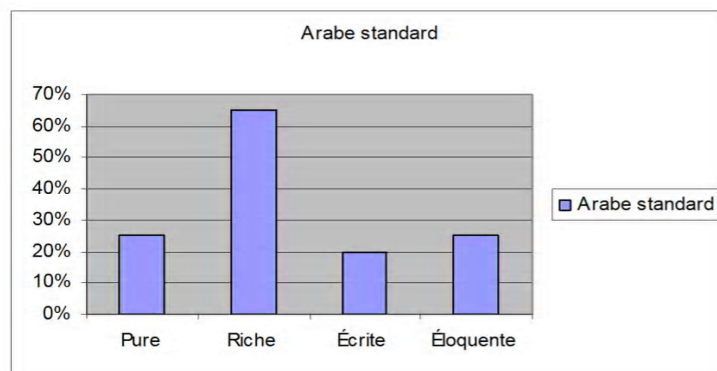


Figure 47. Perception de l'arabe standard par des étudiants arabophones algériens

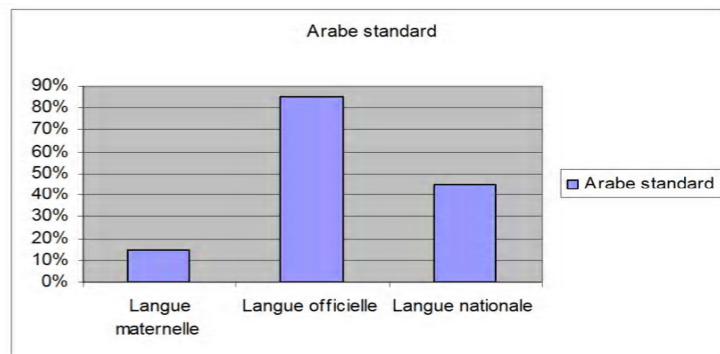


Figure 48. Perception du statut de l'arabe standard par des étudiants arabophones algériens

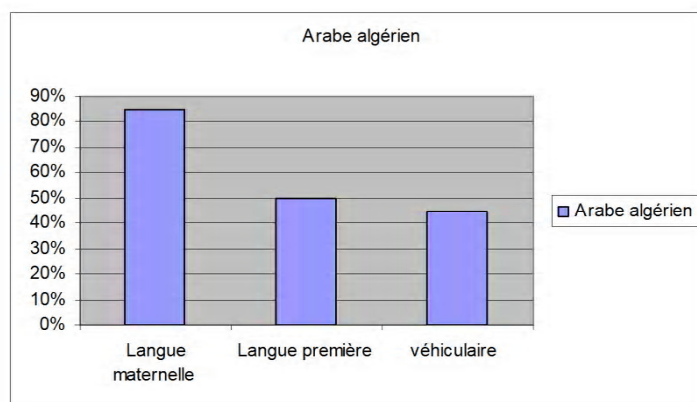


Figure 49. Perception du statut de l'arabe algérien par des étudiants arabophones algériens

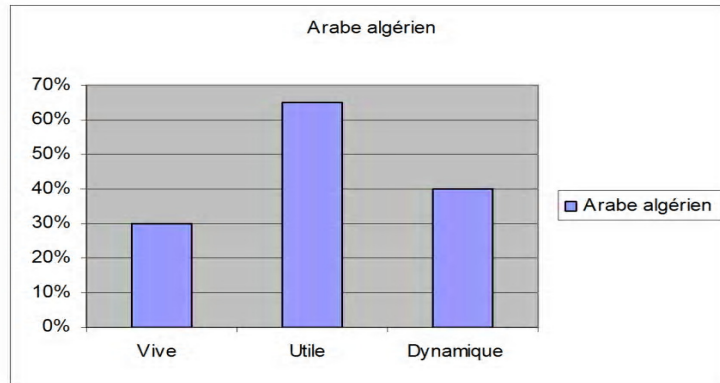


Figure 50. Perception du rôle de l'arabe algérien par des étudiants arabophones algériens

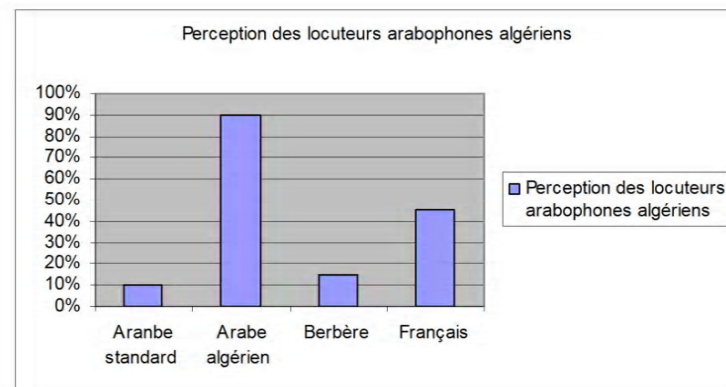


Figure 51. Perception de l'utilité des quelques langues dans des situations informelles par des étudiants arabophones algériens

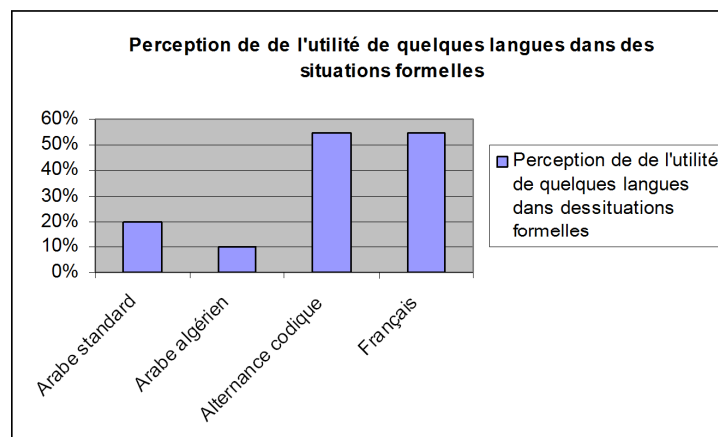


Figure 52. Perception de l'utilité des quelques langues dans des situations formelles par des étudiants arabophones algériens

- Q1. Quelle langue considérez-vous la plus belle (Arabe, français, anglais, espagnol, allemand)?
- Q2. Quelle langue considérez-vous la plus facile (Arabe, français, anglais, espagnol, allemand)?
- Q3. Quelle langue aimez-vous le plus (Arabe standard, Arabe algérien, Berbère, Français)?
- Q4. Trouvez-vous l'arabe standard (une langue pure, riche, écrite, éloquente)?

- Q5.** Considérez-vous l'arabe standard comme langue maternelle, officielle, nationale?
- Q6.** Considérez-vous l'arabe algérien comme langue maternelle, langue première, véhiculaire?
- Q7.** Trouvez-vous l'arabe algérien comme langue vive, utile, dynamique?
- Q8.** Quelle (s) utilisez-vous le plus dans la vie quotidienne (arabe standard, arabe algérien, Berbère, français)?
- Q9.** Quelle (s) utilisez-vous le plus dans des situations formelles (arabe standard, arabe algérien, alternance codique arabe/français)?
- Q10.** Quel français préférez-vous?

Les résultats qui se rapportent aux attitudes et préférences linguistiques ont montré que le français était la langue la plus belle (40%) suivie de l'arabe (35%). Toutefois, un taux faible a été remarqué pour l'anglais et l'espagnol (5%) et (0%) pour le russe. Alors qu'en terme de facilité, l'espagnol a été considéré la langue la plus facile (35%), suivie de l'arabe et du français (25%). Ce qui nous a interpellé le plus dans ces résultats était l'appréciation des sujets estimant qu'une grande facilité marquait l'espagnol. L'analyse des interprétations des sujets nous a mené à considérer que la beauté de la langue arabe était assignée à l'écriture sacrée (le Coran) ainsi qu'à la lettre arabe (le Dhad). En effet, dans la pensée arabe, l'arabe est la langue de Dhad, une langue claire et éloquente (المبين لغة الضاد).

Alors que la facilité de l'espagnol résidait dans le débit accéléré de parole et à l'articulation de tous les sons, selon les témoignages des étudiants. Là encore, il s'agit des perceptions subjectives qui variaient d'un locuteur à un autre selon le style d'apprentissage de chacun. Les sujets estimant que l'espagnol est la langue la plus facile ont rapporté aussi que l'aisance de l'espagnol pourrait être assignée à la correspondance phonie-graphie et au rythme. En fait, l'un des répondant disait que l'espagnol s'écrit comme ça se prononce (casa « maison », madre « maman », expresion « expression »). D'autres disaient que l'espagnol est une langue à la fois rythmée et rimée. Lorsqu'on entend un espagnol parler, on a l'impression qu'il est en train de chanter. La désinence donne également une certaine rime à la prononciation espagnole (à titre d'exemple, "cion" dans le mot leccion se prononce complètement, ce qui embelli la façon de le prononcer).

Mais, il faudrait savoir que les étudiants participant à notre étude viennent soit des filières scientifiques (sciences exactes et sciences de la nature et de la vie), soit des filières de langues étrangères ayant l'espagnol ou bien l'allemand comme matières essentielles au lycée. Nous pourrions penser que l'expérience antérieure de ces étudiants influe en partie leurs attitudes envers les langues.

Le français, en revanche, se caractérise par la poéticité et la douceur et des règles de prononciation strictes, ce qui la rendait un peu difficile pour certains étudiants. Voici quelques interprétations des sujets:

- *"L'espagnol me paraît la plus facile, elle a un débit accéléré."*
- *"Pour moi l'espagnol est la langue est la plus facile car elle ne contient pas beaucoup de règles de prononciation."*
- *"Mes préférences sont conditionnées par le type d'activités que je souhaite réaliser. J'aime le français pour communiquer avec les autres, j'aime l'anglais pour sa musicalité, et l'arabe pour la lecture"*
- *"Chaque langue présente quelques difficultés. Ce qui diffère c'est où la difficulté réside: au niveau de la prononciation, de la grammaire et d'autres aspects..."*
- *"J'aime le français parce que je suis très fascinée par la littérature française et surtout la poésie. Le français est une langue poétique pour moi".*
- *"La plus belle langue pour moi, c'est l'arabe car c'est la langue du Coran".*
- *"La langue arabe est la plus belle car elle se caractérise par une lettre (harf) qui ne se trouve pas dans les autres langues (le Dhad)".*
- *"Le français une langue de savoir et de modernité. Elle a un charme que je ne trouve pas dans les autres langues".*
- *"L'anglais est la langue la plus facile, elle est simple et sa grammaire est facile à assimiler mais la langue que j'aime le plus c'est le français. Mes acquis en français m'aident à mieux comprendre les spécificités de l'anglais (orthographe, sons et autres). Je trouve aussi que l'anglais est très musical".*

Notons là aussi que les mêmes confusions se réitéraient dans les réponses de quelques sujets. En effet, l'arabe standard était associé au Coran ("la plus belle langue pour moi, c'est l'arabe standard car c'est la langue du Coran", "c'est la langue du Coran. (Arabe standard).

Les réponses à la troisième question ont montré que le français était la langue la plus aimée (45%) suivi par l'arabe (40%). Ce fait pourrait être expliqué par la capacité d'identification au français élevée notée chez ces étudiants et même leur motivation pour apprendre le français. Cependant, les explications fournies par les répondants mettaient en relief un processus d'acculturation. En effet, ces étudiants s'identifiaient à la langue française et insistaient sur le fait de distinguer entre français (langue), français (locuteur), français (culture), et français (accent). Outre, les ambivalences relatives à la langue française, sa culture, ses locuteurs et leurs accents se trouveraient renforcées par le type de motivation attesté chez ces sujets (motivation instrumentale). De plus, certains répondants ont expliqué leur identification au français en raison d'une mauvaise expérience avec l'apprentissage de la langue arabe. Une locutrice disait: "je déteste l'arabe et l'alphabet arabe parce que j'étais nulle en arabe. Mon prof disait à ma mère



que je ne savais même pas distinguer ب ت ث et le fameux ن. Elle me frappait souvent et plusieurs jours après, ma petite sœur a appris toutes les lettres arabes".

Les réponses aux questions (4 et 5) sembleraient renforcer l'idée indiquant que seulement l'arabe formel possède un statut officiel. En effet, 85% des sujets ont considéré l'arabe standard comme étant une langue officielle et 45% l'ont perçue comme langue nationale. Tandis que 65% ont vu que l'arabe standard était une langue riche en opposition à 25% la considérant pure et éloquente. Bien que les sujets aient reconnu le statut officiel de l'arabe standard, ils affirmaient que la langue maternelle (l'arabe algérien) était utile (60%) et dynamique (40%). Par ailleurs, 90% affirmaient utiliser l'arabe algérien dans la vie quotidienne alors que 10 % réclamaient l'usage du kabyle (Berbère) et du français dans des situations informelles. Alors que 55% déclaraient utiliser le français et l'alternance-codique arabe/ français dans des situations formelles.

Les réponses des sujets nous paraissent compréhensibles. L'arabe standard est la langue apprise à l'école alors que l'arabe algérien est la langue maternelle, la langue de la rue, et de tous les jours. La variation notée dans les réponses de ces étudiants pourrait être associée à une variation au niveau des rôles attribués aux différentes langues co-existantes en Algérie. En effet, il ne s'agit pas d'une diglossie séparant les fonctions annotées à l'arabe standard et le l'arabe algérien mais plutôt d'un continuum linguistique dans lequel le français relève d'une langue étrangère.

Or, les explications des sujets mettaient en relief la difficulté rencontrée par les étudiants algériens à manier les codes linguistiques à leur disposition. Ce fait nous a amenées à nous interroger sur les différents moyens susceptibles de réduire la distance entre l'arabe standard et l'arabe algérien. Voici quelques témoignages des sujets participants:

- *En Algérie, on ne maîtrise pas complètement l'arabe standard et le français non plus. Donc, on recourt à l'usage de l'alternance codique qui est un peu facile dans la mesure où les deux s'entrelacent.*
- *Le français est plus académique, plus correct, plus beau à entendre.*
- *J'utilise le français quand je ne suis familière avec mon interlocuteur. Je l'utilise également quand je m'adresse à ceux qui maîtrisent le français. Autrement, j'ai recours à l'alternance codique.*
- *Les deux langues arabe et française sont utilisées dans des situations formelles mais parfois on fait recours à l'alternance codique arabe/français.*
- *L'arabe standard est difficile pour être utilisée dans la vie quotidienne.*

Les réponses à la dernière question énonçant la langue préférée ont indiqué que les sujets optaient majoritairement pour le français français (100%). Cette préférence linguistique pourrait être assignée à la préférence d'une variété normative, d'une langue formelle, voire même agréable à l'écoute. En fait, le score de 100% obtenu en comparant le français français à d'autres variétés du français ne pourrait pas être obtenu en comparant le français à la langue arabe pour des raisons culturelles, identitaires et idéologiques. Néanmoins, nous considérons que 45% noté pour la langue la plus aimée est un taux élevé marquant l'identification des sujets à la langue qu'ils apprennent (le français).

Voici quelques réponses des étudiants comparant le français standard à d'autres variétés.

- *Je préfère le français français car c'est question d'histoire. Pendant la période coloniale, on parlait ce français et par conséquent on est influencé par eux. Je souhaite apprendre le français standard car il est plus formel.*
- *C'est le français de France car c'est la référence. Je n'aime pas le français belge surtout lorsqu'ils prononcent quelques sons comme [p] dans le mot sept. J'aimerais bien apprendre le français parisien parce que leur façon de prononcer le 'R' m'attire et me plaît beaucoup. De plus, elle est proche du français standard. Par contre, je trouve le français Marseillais agressif et celui du nord trop influencé par l'allemand et l'anglais.*
- *Je préfère le français français car je n'utilise pas les autres. J'aimerais apprendre une variété nationale, celle utilisée au Canada par exemple, au cas où je voyagerais.*

## **E. Représentation des unités contrastives de l'arabe et du français**

Cette partie de ce questionnaire était conçue dans le but de déterminer les représentations que construisent les sujets de différentes composantes des systèmes sonores arabe et français, respectivement. Nous avons choisi des catégories qui nous semblaient fonctionnelles dans les deux langues confrontées (arabe et français) et ainsi nous avons considéré les différences de perception au niveau de ces catégories à l'origine des confusions tant pour la perception (discrimination auditive, identification) que pour la production (répétition). Les résultats sont alors illustrés dans les figures suivantes que nous allons commenter de façon globale.

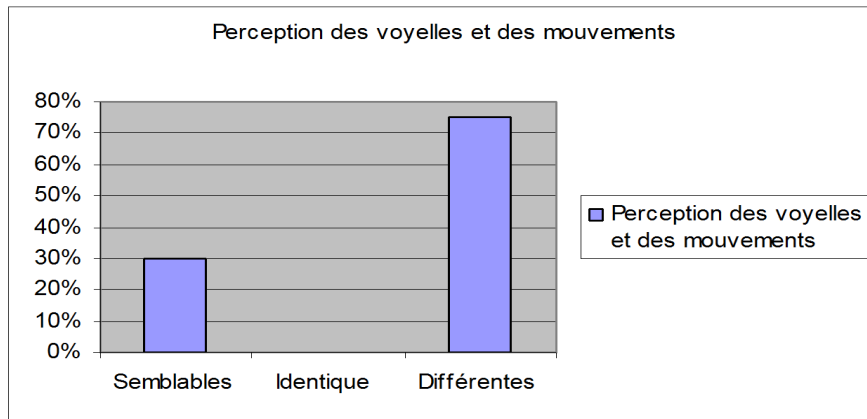


Figure 53. Perception des voyelles et des mouvements par des étudiants arabophones algériens

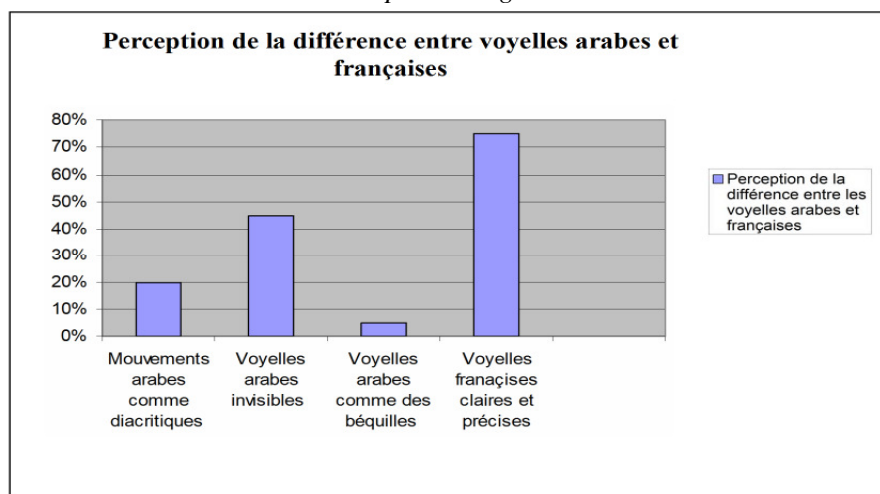


Figure 54. Perception de la différence entre voyelles arabes et françaises par des étudiants arabophones algériens

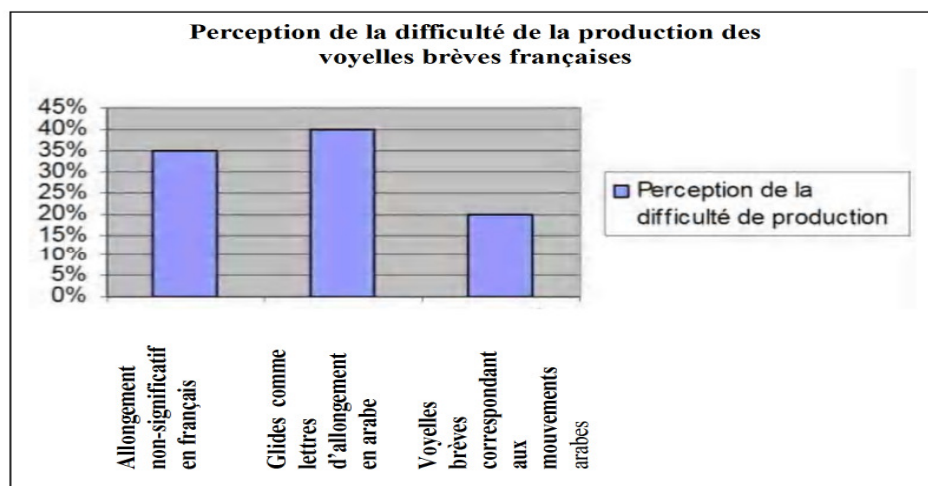


Figure 55. Perception de la difficulté de production des voyelles brèves par des étudiants arabophones algériens

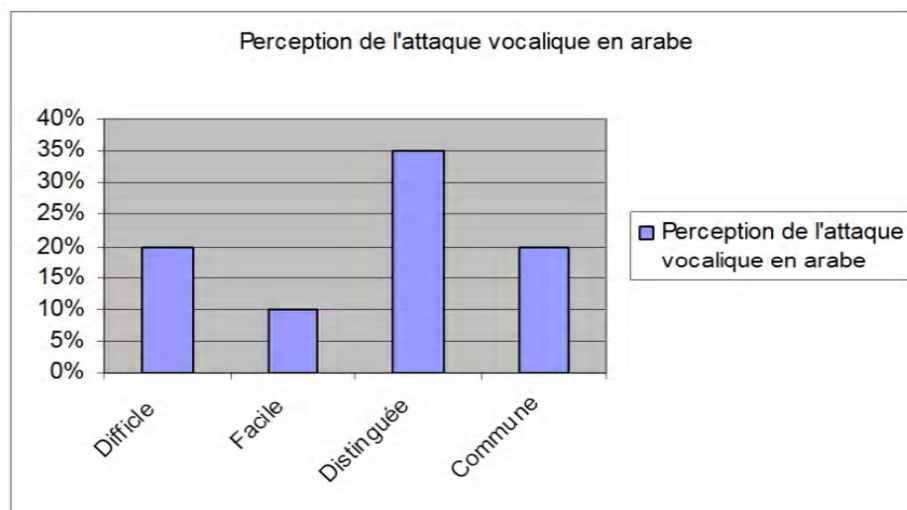


Figure 56. Perception de l'attaque vocalique en arabe et en français par des locuteurs arabophones algériens

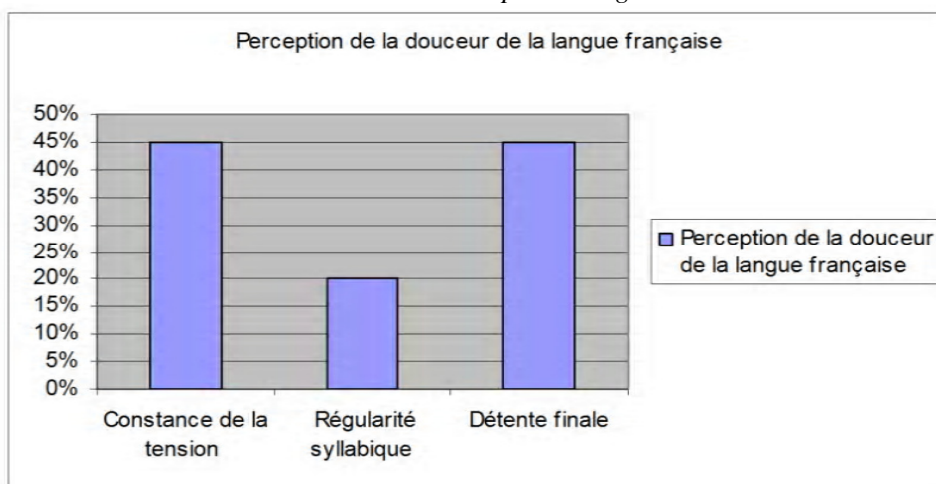


Figure 57. Perception de la douceur du français par des locuteurs arabophones algériens

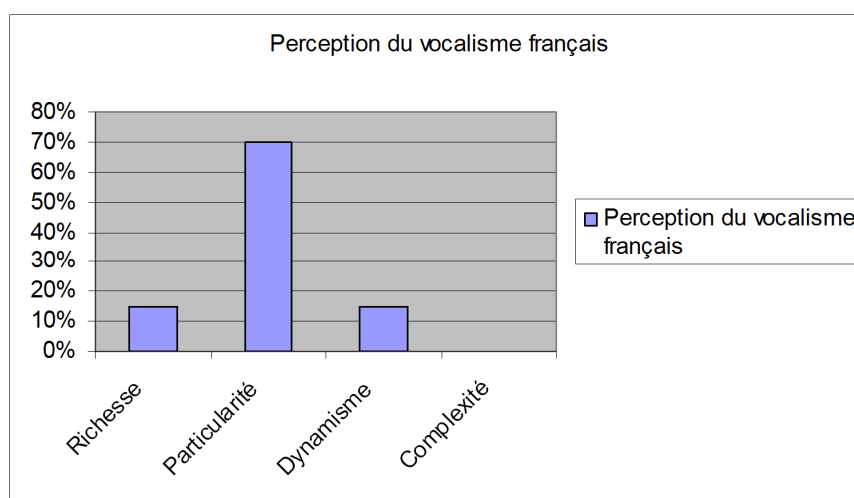


Figure 58. Perception du vocalisme français par des locuteurs arabophones algériens

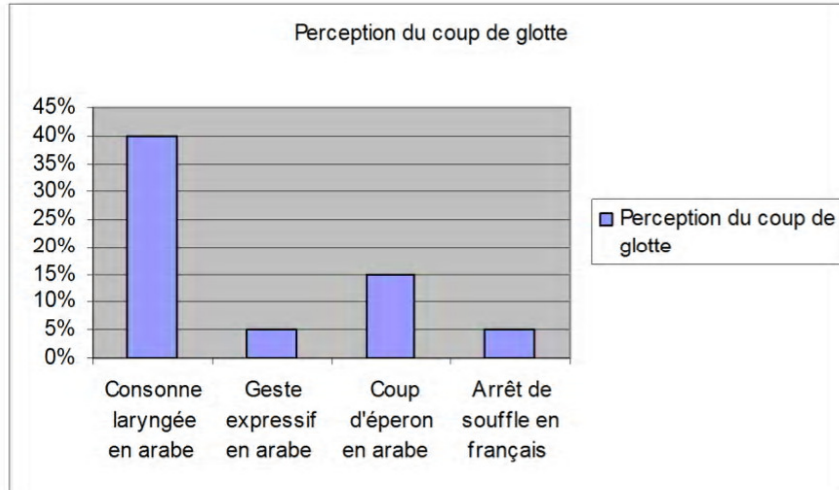


Figure 59. Perception du coup de glotte par des locuteurs arabophones algériens

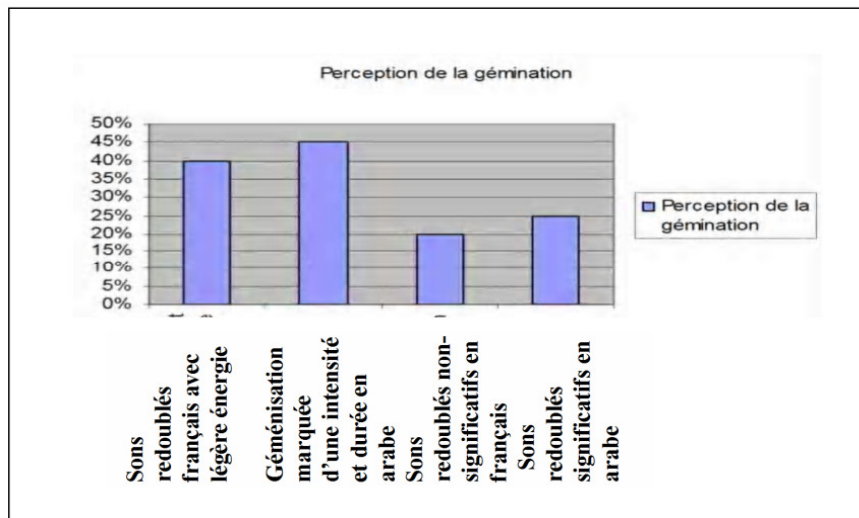


Figure 60. Perception la gémination en arabe et en français par des locuteurs arabophones algériens

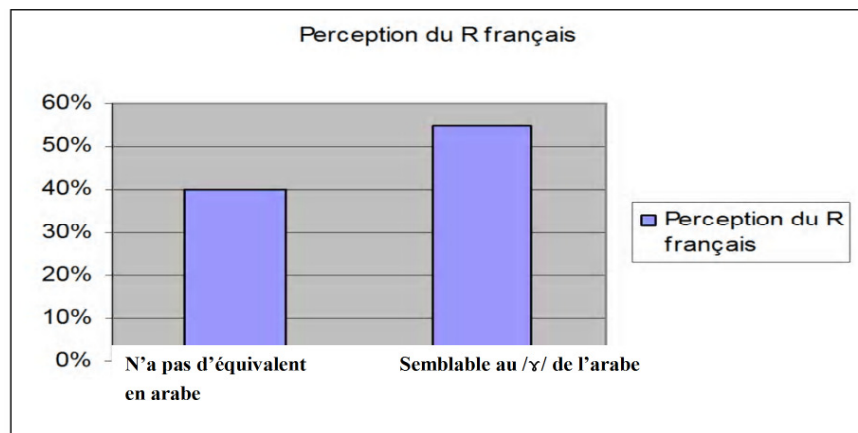


Figure 61. Perception du /R/ français par des locuteurs arabophones algériens

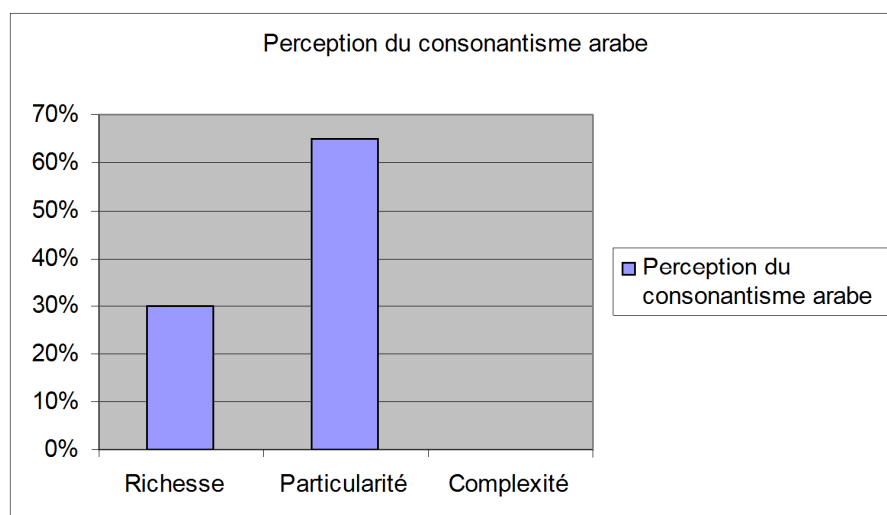


Figure 62. Perception du consonantisme arabe par des locuteurs arabophones algériens

- Q1.** Considérez-vous les mouvements arabes et les voyelles françaises semblables, identiques, différentes?
- Q2.** La différence entre les voyelles arabes et les voyelles françaises s'explique t-elle par (les mouvements représentés par des diacritiques en arabe, les voyelles arabes sont invisibles, les voyelles arabes utilisées comme des béquilles, les voyelles françaises sont claires et précises)?
- Q3.** Les voyelles brèves sont difficiles à réaliser pour les arabophones car (l'allongement n'est pas significatif en français, les glides jouent le rôle des lettres d'allongement en arabe, les voyelles brèves correspondent aux voyelles fatha, damma, kasra).
- Q4.** L'attaque vocalique rend la langue arabe difficile, facile, distinguée, commune.
- Q5.** La langue française est douce à cause de la constance d'intensité, la régularité syllabique, de la détente finale.
- Q6.** Le vocalisme français se distingue du vocalisme français par sa richesse, sa particularité, son dynamisme, ou par sa complexité.
- Q7.** Le coup de glotte se réalise différemment en arabe et en français car il est réalisé comme consonne laryngée en arabe, perçu comme un geste expressif en français, un coup d'éperon en arabe ou un arrêt de souffle en français.
- Q8.** Comment percevez-vous la gémation en arabe et le dédoublement en français (les sons redoublés sont réalisés avec une légère énergie en français, la gémation se caractérise par une prolongation de durée et une augmentation d'intensité en arabe, les sons redoublés ne sont pas significatifs en français alors qu'ils le sont en arabe).
- Q9.** Percevez-vous le /R/ français comme son non existant en arabe ou un son semblable au /r/ arabe?
- Q10.** Le vocalisme arabe se distingue du vocalisme français par sa richesse, sa particularité, ou par sa complexité.

Les réponses aux questions relatives aux représentations des unités contrastives en arabe et en français ont révélé que 75% déclaraient que les voyelles arabes étaient différentes des voyelles françaises en assignant la différence surtout à la précision et la

clarté des voyelles françaises (65%) et à l'invisibilité des voyelles arabes (45%). En effet, les réponses des étudiants ont montré que les voyelles arabes étaient perçues comme mouvements dans la conscience des étudiants arabophones algériens. En fait, mouvement signifiait une entité mobile qui fait mouvoir ou bouger des entités fixes et stables (les consonnes). Ce fait engendrait chez certains apprenants que le sukun (l'arrêt ou la pause) soit aussi une voyelle et de fait la dichotomie forme à la pause/forme en mouvement était absente dans la conscience de ces apprenants. De même, d'autres étudiants ont perçu le sukun comme équivalent au e muet français en l'associant à l'imaala en arabe. De plus, les mouvements arabes étaient considérés comme voyelles attachées aux consonnes qui joueront un rôle secondaire pour d'autres. Tandis que pour d'autres, les voyelles arabes et françaises étaient perçues comme ("elles sont semblables parce qu'elles aident à donner le mouvement aux consonnes muettes, elles sont différentes en fonction de leurs formes et leur nombre"), une perception pouvant générer des confusions.

Or, ces représentations phonologiques des voyelles arabes ont des implications didactiques assez importantes qui pourraient expliciter les confusions vocaliques attestées dans les productions de ces étudiants. Nous pourrions conclure qu'une conscientisation des étudiants à la différence entre mouvements et voyelles pourrait les faire éviter les erreurs commises.

Considérons ces quelques éclaircissements tirés des réponses des étudiants.

- *"C'est surtout la forme qui fait la différence entre les voyelles arabes et françaises. L'absence de quelques sons dans l'une ou l'autre. En arabe on trouve la nounation, par exemple. Par contre, en français, il y a les voyelles nasales, les voyelles postérieures. En outre, les voyelles françaises peuvent se prononcer isolément dans un mot (le [e] dans école) alors que les voyelles arabes (des diacritiques) sont indissociables des phonèmes per se".*
- *"En arabe les voyelles représentent les trois mouvements (dhamma-fatha-kasra). En français elles s'agencent avec les consonnes.*
- *"Les voyelles françaises sont claires et les voyelles arabes sont sous formes de signes. Cependant, les voyelles changent de timbre en arabe. Aussi il n'y a pas d'emphatisation en français (Tafkhim vs Tarqiq)".*
- *"Les mouvements sont flexibles, ils sont parfois prolongés. En revanche, les voyelles du français sont courtes. Les voyelles françaises sont claires et précises comparées aux mouvements arabes qui se présentent sous formes de signes".*
- *"L'arabe contient que des consonnes et des mouvements mais en français les consonnes sont détachées des voyelles.*
- *"Les voyelles arabes sont représentées par des signes (FATHA-DHAMMA-KASRA). Cependant, les voyelles françaises sont claires et précises qui obéissent à des normes".*

Les perceptions de la difficulté de réalisation des voyelles brèves françaises aux locuteurs arabophones ont indiqué que l'allongement vocalique était significatif en arabe contrairement au français (40 %) et que les consonnes d'allongement représentaient la prolongation de durée des voyelles en arabe (35 %). Voici quelques réponses:

- *La difficulté de la réalisation des voyelles est due à la perception de l'allongement qui n'est pas significatif en français contrairement à l'arabe qui le réalisant par le bais des consonnes d'allongement".*
- *"Je crois que les voyelles brèves du français sont difficiles à réaliser parce qu'elles sont différentes des mouvements en arabes.*

Par ailleurs, les réponses à la quatrième question ont indiqué que 35% des sujets ont attribué à l'attaque vocalique un caractère plutôt distingué tandis que 45% ont accordé la douceur de la langue française soit à la constance d'intensité, soit à la détente finale. Cette tendance a impliqué que le vocalisme français était perçu comme faisant plutôt la particularité de cette langue (70%). Pour ce qui est des consonnes, les représentations qu'ont fait les sujets ont indiqué que 45% ont perçu le coup de glotte comme consonne laryngée marquant seulement la langue arabe. Or, les réponses explicatives de ces étudiants ont indiqué que des confusions mêlant coup de glotte et attaque vocalique. Ces derniers ont apprécié les deux sons comme consonnes. Alors que l'attaque vocalique signifie "Alif" et coup de glotte signifie "Hamza" en arabe.

En revanche, 40% ont affirmé que le redoublement consonantique était réalisé avec une légère énergie en français tandis que 45% ont considéré que la réalisation de la gémination était accompagnée d'une augmentation d'intensité et une prolongation de durée en arabe. Là aussi une confusion a été notée envisageant que la gémination soit équivalente à l'accentuation et de fait dans la conscience de ces étudiants ce sont les consonnes géménées qui reçoivent un accent d'intensité. Cela a impliqué que ces étudiants trouvaient des difficultés à identifier le rythme caractérisant l'arabe. En fait, les notions de mélodie et de rythme ne paraissaient pas claires pour ces derniers malgré leur accord sur le fait que le français possède un rythme régulier.

Alors qu'un désaccord a été noté autour de la perception du /R/ français: 40% l'ont considéré comme un son différent du /r/ arabe alors que 55% l'ont perçu comme son semblable à son correspondant en arabe. Ceux considérant le /R/ français différent de son correspondant arabe s'appuyaient sur l'opposition /r~/~/r/ existant en arabe standard et même en arabe dialectal (des cas illustratifs seraient /bra~/~/brʁa/ ("il a guéri" ≠ "il a aimé", /jersəl~/~/jeʁsəl/ ("il envoie" ≠ "il se lave", etc.) pour affirmer cette différence



(dans leur conscience, /r/ et /ʀ/ étaient considérés comme catégories fonctionnelles distinctes). Outre, ces derniers ont considéré le /R/ français comme signe de féminité et sa réalisation /r/ comme marque de démarcation. En d'autres termes, le fait de rouler le /r/ est un signe de virilité puisque ces étudiants ont attribué la réalisation fricative du /r/ français aux filles ("ce sont plutôt les filles qui utilisent le /R/ parisien. Je pense que c'est une marque de féminité. Je pense aussi que la façon de parler des parisiens est efféminée". De même, la réalisation apicale du /r/ français est un signe d'appartenance à une communauté linguistique autre que celle représentant les locuteurs français ("je ne roule pas le /R/. Ceux qui le font tout simplement veulent se démarquer du français parlé à la française", disait l'un des répondants). Or, ces attitudes paraissaient en conformité avec les résultats obtenus dans l'étude menée par Morsly<sup>322</sup> (1983:72) qui soulignait que le fait de rouler le /r/ était perçu par des arabophones algériens comme signe de "virilité" et comme "indication de leur appartenance à un milieu linguistique propre qu'ils défendent en défendant leur prononciation personnelle". L'auteure a parlé de la réalisation fricative du /r/ français comme étant une prononciation de prestige (prestige scolaire, prestige social, et prestige sexiste). Ainsi, elle a conclu que c'est l'inconstance des réalisations du phonème français /r/ plutôt que la prégnance qui semblerait caractéristique des productions des locuteurs algériens de ce phonème français.

Les perceptions de nos étudiants du consonantisme arabe convergeaient vers la considération de ce dernier comme faisant plutôt sa particularité. Cependant, les attributs de dynamisme et de complexité ont été écartés. Il y'aurait donc rien de surprenants dans ces réponses en raison de la base phonique de type consonantique caractérisant l'arabe contrairement au français qui se caractérise par une base phonique de type vocalique. Ces faits phonétiques ont manifesté des conceptions parmi les étudiants arabophones algériens considérant la langue arabe comme étant une langue qui aide à s'approprier n'importe quel système sonore autre que l'arabe et ses variétés dialectales. L'un des témoignages des répondants résumait cette préconception: ("je crois qu'un arabophone est capable de prononcer toutes les consonnes du français alors qu'un français est incapable de prononcer certaines consonnes arabes (les gutturales)", "je considère la langue arabe un médium qui pourrait englober tous les sons des autres langues").

---

<sup>322</sup> MORSLY, D. (1983), Diversité phonologique du français parlé en Algérie: réalisations du /r/, *Langue Française* 60 (1), 65-72.

Nous pourrions conclure que les interprétations des étudiants aux différentes questions de la dernière partie du deuxième questionnaire étaient à l'origine des confusions phonétiques malgré la cohérence des réponses obtenues. Cela signifie que les étudiants ont réussi à répondre à ces questions à la base des appréciations impressives alors qu'ils étaient en grande partie incapables d'expliquer leur choix de façon limpide. Nous pourrions considérer ainsi qu'un enseignement de la matière phonétique centré sur le renforcement des connaissances métalinguistiques sur les systèmes phonologiques arabe et français influencerait de façon positive les performances des étudiants en français parlé. Il ne s'agit pas évidemment d'utiliser l'arabe dans des cours de français mais de décrire le système phonologique de l'arabe standard, de l'arabe dialectal et même du berbère afin de réduire les effets des représentations phonologiques erronées.

#### **4. Conclusion**

Les différentes procédures de recueil des données associées à l'apprentissage de la prononciation française nous ont menées aux conclusions suivantes:

Les résultats des tests de perception et de production, adressés à des auditeurs/locuteurs arabophones algériens apprenant le français, ont montré que les voyelles orales postérieures et antérieures ne présentaient pas d'énormes difficultés à ces sujets. Toutefois, ces résultats ne correspondaient pas entièrement aux résultats de l'analyse contrastive entre l'arabe et le français. Les voyelles antérieures étaient attendues d'être substituées par d'autres sons que comporte l'interlangue de ces étudiants. En outre, les tendances perceptives remarquées dans cette étude ont indiqué que des voyelles orales substituaient des voyelles nasales en contexte de dissyllabes illustrant ainsi des effets co-articulatoires dues à une assimilation à distance.

Des confusions entre /e/ et /ɛ/ étaient aussi attestées dans cette recherche. Nous avons interprété cette confusion phonémique comme résultante d'un processus traitant la voyelle française comme /æ/ du parler d'Oran et de ce fait les deux catégories seraient traitées comme allophones l'une de l'autre. Par ailleurs, la voyelle nasale /ã/ a été perçue comme /õ/ par une proportion élevée des auditeurs. Cependant, des voyelles antérieures ont marqué une meilleure perception en syllabes inaccentuées. Outre, la voyelle /ɔ/ a été identifiée sans difficulté et de ce fait les voyelles postérieures ne

poseraient pas de difficultés perceptives aux auditeurs arabophones algériens du moins en contexte de mots dissyllabiques (syllabes accentuées).

Pour ce qui est du test de production, la réalisation des différents timbres vocaliques français soumis aux 18 locuteurs exhibait des variations considérables. En effet, les sujets ont eu recours aux différentes catégories non-natives faisant partie de leur interlangue afin de réaliser des mots dissyllabiques. Ainsi, la tendance générale attestée révélait l'établissement des catégories non-natives en contexte dissyllabique. Les productions des participants ont montré des assimilations de certaines catégories vocaliques. Des cas intéressants méritent d'être rappelés ici. Il s'agit de la réalisation des voyelles /i/, /e/ comme /e/, /y/ dans des stimuli comme /k y r i/ → /k y r e/, et /s y r s i/ → /s y r s y/. Ces altérations pourraient ainsi être attribuées aux divergences systémiques entre l'arabe et le français, en l'occurrence l'anticipation consonantique caractérisant l'arabe. De plus, d'autres assimilations pourraient être assignées à la syllabation ouverte et à l'anticipation consonantique marquant la langue arabe et de ce fait un assombrissement de certaines voyelles françaises a été noté (une tendance à emphatiser les voyelles françaises). Une autre tendance productive a été observée illustrant un transfert des habitudes accentuelles de l'arabe aux éléments du français. En effet, quelques productions ont révélé l'accentuation des premières syllabes dans des mots dissyllabiques, selon un principe considérant que l'accent porte sur l'antépénultième en arabe lorsque la syllabe est légère. Ces résultats sembleraient limités par le corpus restreint conçu dans cette étude.

Concernant les questionnaires portant sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation française, nous avons suggéré que les auditeurs/locuteurs ayant tendance à utiliser fréquemment des stratégies mnémoniques et métalinguistiques exhiberaient plus de compétences/performances perceptives et productives. Ainsi, l'examen des diverses réponses obtenues et leurs interprétations par les répondants eux-mêmes a indiqué que les étudiants participant à notre étude ne montraient pas une utilisation fréquente de ces stratégies. Toutefois, des stratégies cognitives, notamment l'inférence, paraissaient plus ou moins utilisées. Cela signifie que ces résultats reflètent le type d'instruction reçu par ces étudiants et de fait l'apprentissage stratégique ne fait pas des priorités des curricula conçus pour des étudiants universitaires algériens supposés avoir un niveau avancé. De même, les formations antérieures de ces derniers n'aspirent pas non plus à un enseignement stratégique.

En revanche, les questionnaires sur les représentations culturelles et phonétiques du français ont révélé des présupposés considérant le français comme langue de modernité, douce, bien articulée, riche, nasale, agréable à l'oreille, langue de séduction et de littérature. De plus, les réponses relatives au rôle du français ont indiqué que le français était considéré comme langue étrangère malgré la quantité d'exposition des étudiants arabophones algériens à cette langue. Le français était perçu également comme langue majeure avec un taux de 30% en terme de fréquence d'utilisation. Or, nous attendions à ce que les sujets participants accordent un statut de langue seconde au français au moins sur le plan personnel et non institutionnel vu les expressions fréquemment ressassées dans leurs hypothèses explicatives (le français n'est pas aussi étranger que l'anglais et l'espagnol pour les algériens, le français n'est pas comme les autres langues étrangères).

Des perceptions de la facilité/difficulté de la langue française ont montré que la prononciation française était facile à l'exception de quelques voyelles qui engendraient des confusions phonétiques. Ces perceptions de la hiérarchie de difficulté renforçaient l'idée de l'influence négative exercée par les sentiments de supériorité exprimés par les sujets participant à notre étude par rapport à la tâche exigée. En effet, la grande majorité de ces étudiants prétendaient ne pas avoir de difficultés de prononciation en français alors que les tests de perception et de production ont montré des incohérences. Or, nous suggérons qu'un renouveau devrait caractériser les programmes de phonétique ainsi que celui de la méthodologie de l'oral conçus pour des étudiants universitaires de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années français.

Notre ambition est de décrire de nouvelles approches non-conventionnelles, de nouvelles démarches pédagogiques et des méthodes phonétiques qui ont pour but la correction phonétique, l'apprentissage stratégique et la conscientisation des étudiants aux similitudes/ différences entre la langue source et la langue cible. Or, nous nous sommes persuadées que la non-familiarité des étudiants algériens à ces nouvelles techniques d'appropriation de la prononciation d'une nouvelle langue ne signifie guère un refus d'un renouveau pédagogique. L'implication des étudiants et l'enthousiasme de quelques participants en répondant à nos questionnaires en dépit des difficultés relatives à la non- maîtrise des symboles phonétiques arabes ne sont que des signes d'un désir à changer les méthodes d'apprentissage du français parlé en s'assimilant à des pédagogies de vouloir faire.

## QUATRIÈME CHAPITRE

*"Il y a un voyage de la chair hors du corps humain, un exit, un exil, un exode et une consumption. Un corps qui s'en passe par la voix : dans la dépense de la parole quelque chose de plus vivant que nous se transmet."*

**Valère Novarina (1999:23)**

## **0. Introduction**

Dans le présent chapitre, nous essayons de mettre en relief quelques aspects de l'apprentissage/enseignement de la prononciation du français comme langue étrangère en contexte algérien. Nous portons d'abord un regard sur la place de la prononciation dans les curricula algériens, avec un intérêt tout particulier aux éléments en absence, suivi de quelques orientations phonétiques à la lumière de quelques approches théoriques visant la prise de conscience des apprenants arabophones algériens des différentes stratégies d'appropriation des sonorités du français. Nous décrivons ensuite quelques approches non-directives dans le but de sensibiliser ces apprenants à la nécessité des techniques favorisant un apprentissage multimodal.

Étant donné que notre objectif principal n'est pas les procédés correctifs des erreurs vocaliques marquant la perception et la production des apprenants arabophones algériens, nous focalisons beaucoup plus sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation du français. Cependant, nous présentons quelques principes de correction phonétique non de manière détaillée et en particulier les contextes favorisant afin de mettre en relief le classement auditif de différents sons français, phase essentielle dans tout travail phonétique. En outre, notre attention est dirigée vers quelques sons français, notamment les oppositions qui se sont montrées comme étant une source de confusion [i][e],[y][i] et [u][y]. Enfin, nous confirmons nos choix didactiques/pédagogiques privilégiant le rythme comme moyen d'appropriation du paysage sonore de la langue française, un but annoncé et renforcé tout au long de cette recherche.

## **1. L'enseignement de la prononciation de la langue française: une matière négligée dans les curricula algériens**

Une réflexion sur le paysage éducatif actuel en Algérie nous mène à constater que l'enseignement des langues étrangères a traversé un long parcours jalonné par de profonds changements aboutissant à l'installation d'une nouvelle réforme à l'université, celle du système LMD. Cette nouvelle démarche vise à remédier le dysfonctionnement généré par l'ancien dispositif didactique (système classique). Elle met en question des problématiques principalement reliées aux contenus et méthodologies d'enseignement des disciplines. Parmi les objectifs poursuivis, il nous semble important de retenir la

nécessité d'assurer une formation de qualité dans le but de répondre aux exigences socioéconomiques.

L'enseignement de la langue française à l'université a subi également d'importants réaménagements pragmatiques. Quand nous abordons les problèmes de dysfonctionnement ou simplement d'échec, nous devons nous interroger sur les curricula, les objectifs à atteindre ainsi qu'aux méthodes d'enseignement. En effet, un renouveau s'est installé au sein du département de français à l'université d'Oran et par conséquent un nouveau programme s'est mis en marche (2004). Dans cette nouvelle perspective, un intérêt particulier a été accordé à l'oral, une matière souvent reléguée ; et un renouveau du contenu linguistique de la matière phonétique s'est actualisé.

Nous présentons ici de façon succincte les deux programmes de phonétique/phonologie<sup>323</sup> et les exercices phonétiques dans l'ordre proposé dans le manuel de l'oral<sup>324</sup> conçus pour les étudiants arabophones algériens de première/deuxième années universitaires de français.

Les programmes de phonétique (L1) et de phonologie (L2)<sup>325</sup> cherchent à enrichir les connaissances théoriques des étudiants dans la matière phonétique. À cet effet, 13 séquences ont été établies dans le but de sensibiliser les étudiants aux différentes caractéristiques prosodiques et segmentales du système des sons français. Boutaleb<sup>326</sup> (2011) explicite l'objectif de ces programmes en énonçant:

“Il s'agit de présenter aux étudiants des moyens techniques mais accessibles d'apprentissage de la phonétique et de la phonologie pour décrire et analyser les sons du langage humain à des fins scientifiques, de manière à amener les étudiants débutant leur cursus universitaire à approfondir ultérieurement, dans des projets de recherche les connaissances de base inculquées.” (*communication personnelle*)

En dépit des exercices visant une pratique phonétique, l'idée majeure de ce programme demeure de transmettre un savoir et non pas un savoir-faire verbo-moteur. Par ailleurs, les étudiants se trouvent face à une matière technique et difficile, enseignée

---

<sup>323</sup> BOUTALEB, D. (2007), Programmes annuels de phonétique (L1) et de phonologie (L2), Section de français, Université d'Oran. Voir annexe (7).

<sup>324</sup> Le manuel de la méthodologie de l'oral a été réalisé par des enseignants de l'Université d'Oran, en collaboration avec l'Université de Lyon S, Julie Stauber, (2009). Ce manuel est sujet à des corrections. Les exercices phonétiques proposés dans ce manuel sont présentés dans l'annexe (8).

<sup>325</sup> Le programme de phonétique (L1) est adressé aux étudiants de première année et le programme de phonologie (L2) est désigné pour les étudiants de deuxième année.

<sup>326</sup> BOUTALEB, D. (2011), Commentaire global sur l'application des programmes de phonétique et phonologie 2007/2011, Section du français, Université d'Oran.

suivant des méthodes dites conventionnelles. Des aspects théoriques sont introduits sur la syllabe, l'intonation et même sur la conscience phonologique dans une perspective unilatérale et monolithique. Cela signifie que les descriptions et analyses phonétiques contrastives sont quasiment absentes et le recours aux systèmes d'autres langues n'est pas pris en considération. Même les quelques descriptions sur les systèmes phonétiques arabe et berbère sont traitées de façon très simple. Les étudiants se trouvent ainsi incapables de comparer et de distinguer les sonorités du français de celles caractérisant d'autres langues, y compris les premières langues des apprenants (arabe dialectal, berbère et arabe standard, respectivement). Toutefois, il importe de souligner que nous ne focalisons pas particulièrement sur les éléments en absence dans ces programmes mais nous voudrions insister sur la nécessité d'établir un dispositif didactique/pédagogique centré sur le contrastif.

En méthodologie de l'oral l'enseignant vise à assurer un entraînement oral, une pratique qui mettra en scène des situations de communication variées de la vie quotidienne (monologues, dialogues, conversations, annonces...). L'objectif derrière ces pratiques pédagogiques est de faire acquérir aux étudiants les marques d'oralité de la langue française, en privilégiant à la fois le son et le sens.

En effet, la matière de l'oral se réalise sur 3 semestres et est construite sur deux niveaux: un niveau (A) regroupant les étudiants les moins avancés et le niveau (B) regroupant les étudiants de niveau avancé. En outre, l'enseignement de l'oral se fonde principalement sur l'activation des connaissances d'arrière plan et l'intégration de nouvelles connaissances. Ces activités d'apprentissage conçues favorisant l'oralité et la prise de parole maximale des étudiants, sont organisées autour de 5 thématiques. Cependant, nous nous intéressons uniquement aux exercices phonétiques intégrés dans chaque séquence.

Nous remarquons que la démarche adoptée dans les cours de l'oral, traitant la matière phonétique, suit le même principe: écoutez/répétez/lisez. Des exercices d'identification et de répétition, de portée générale, sont présentés aux étudiants (identification de l'accentuation en français, de types d'intonation, et d'allongement vocalique). De plus, ces exercices ne semblent pas correspondre à la progression proposée par Lauret : "de la perception vers la production, de l'auditif au linguistique, de l'oral vers l'écrit, du plus contraint au moins contraint (la répétition simple ne sollicite pas les mêmes compétences que la transformation grammaticale), du plus favorisant [contexte facilitant] au moins favorisant." (2007:139)



Nous constatons que le travail phonétique fondé sur les oppositions phonologiques ne parait pas non plus répondre aux difficultés réelles rencontrées par les étudiants à s'approprier les sons du français et de fait la hiérarchisation des sons travaillés ne corrobore pas au classement des écarts phonologiques. Les voyelles travaillées en début d'apprentissage sont [ɛ] [e], [e] [a], ensuite les oppositions phonologiques [i] [y], [u] [y], [y] [ø] dans une autre unité. Nous relevons également une absence d'exercices d'imitation et de même de réflexion. Donc, la pratique phonétique dans les cours de l'oral se prête à un seul mode, en l'occurrence le renforcement auditif et néglige complètement l'intégration de la corporéité, marquant un décloisonnement entre matière phonétique (programme de phonétique) et méthodologie de l'oral. De ce fait, l'enrichissement lexical favorisant une aisance orale et la transmission des savoirs théoriques restent les buts ultimes des cours de l'oral et de phonétique, respectivement. Or, nous croyons que ce type d'apprentissage est fortement ancré dans une perception considérant le français comme étant une langue étrangère en Algérie qui doit être enseignée de façon différente des autres langues étrangères.

Nous tenterons alors dans la section suivante de mettre en relief dans ce survol sur les modèles d'apprentissage/enseignement de la prononciation des outils et des techniques qui pourront aider à améliorer les performances orales des apprenants arabophones algériens. Quelques techniques constitueront le centre de notre intérêt telles que la répétition et l'imitation et de fait un étayage notionnel s'avère essentiel. D'abord, nous présentons les principes sous-tendant l'approche discutée, puis nous montrerons notre choix pédagogique.

## **2. Des modèles/des techniques d'apprentissage/enseignement de la prononciation**

Dans sa description détaillée de l'histoire des méthodes d'enseignement des langues étrangères et secondes, Kelly<sup>327</sup> (1969) a considéré la prononciation comme la "Cendrillon" de la didactique. Il a montré également que la grammaire et le vocabulaire étaient privilégiés en classe de langues contrairement à la prononciation qui n'avait aucune considération. Ainsi, la pratique grammaticale et l'enrichissement lexical ont été intensivement implémentés dans les pratiques pédagogiques tandis que la prononciation était attribuée un rôle de second plan, voire même de résidu. En effet, cette matière a

---

<sup>327</sup> KELLY, L.G. (1969), *25 centuries of language teaching*, Rowley, MA: Newbury House.

commencé d'être étudiée de manière systématique que peu avant le début du XX<sup>ème</sup> siècle.

Deux approches ont été développées en matière d'enseignement de la prononciation: une approche intuitive-imitative et une approche analytique/linguistique. Seulement la première approche était majoritairement utilisée, renforcée parfois par des observations impressionnistes basées surtout sur l'orthographe. (Kelly, 1969)

Une approche intuitive-imitative dépend de fait de la capacité de l'apprenant à écouter et à imiter les rythmes et les sons de la langue cible sans aucun recours à des informations explicites; elle requiert également la disponibilité de bons modèles à écouter, une possibilité entérinée de façon générale par la disponibilité des enregistrements, des magnétophones et des laboratoires de langues.

Une approche analytique/linguistique, cependant, fait usage de certains outils comme l'alphabet phonétique, les descriptions articulatoires, les schémas de l'appareil phonatoire, des analyses contrastives, et d'autres supports pour consolider l'écoute, l'imitation et la production des éléments sonores de la langue cible. Elle offre aux apprenants des informations phonétiques explicitement décrites et dirige donc leur attention vers les sons, la mélodie et le rythme de la nouvelle langue. Cette approche a été conçue dans le but de compléter l'approche intuitive-imitative qui était retenue de façon générale comme phase pratique, utilisée en tandem, avec les données phonétiques.

Lorsque nous observons de près les différentes méthodes d'enseignement des langues, nous nous apercevons que les méthodes dites traditionnelles, à savoir la méthode grammaire-traduction et la méthode axée sur la lecture, n'ont accordé aucune place à la prononciation mais ont fait de la grammaire et la compréhension leur centre d'intérêt tout en référant à la langue maternelle de l'apprenant, un passage primordial et obligatoire. Dans l'aperçu suivant de quelques méthodes, nous nous concentrons seulement sur certaines méthodes dans lesquelles la prononciation constitue une réelle préoccupation. Notre objectif est de chercher les procédés correctifs et les techniques d'instruction ; susceptibles de résoudre certains problèmes de prononciation repérés dans les performances des apprenants arabophones algériens participant à notre étude et de créer une conscientisation de l'usage des stratégies d'apprentissage.

### 2.3 La méthode directe, les approches naturelles et le paradigme de la profondeur du traitement comme facteur de rétention

Un des courants didactiques qui a fait de la prononciation le centre de sa préoccupation est la méthodologie directe (l'organisation interne de cette démarche<sup>328</sup> est illustrée dans la figure (63) ainsi que les méthodes dites-naturelles. Ces méthodes utilisent un ensemble de procédés et de techniques qui permettent aux apprenants d'accéder à la langue cible sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise et de fait aucun recours à la langue maternelle n'est autorisé et de même la traduction est prohibée. Dans cette optique, la prononciation est enseignée de manière intuitive-imitative. Les apprenants imitent alors un modèle, celui de l'enseignant ou d'un enregistrement, dans le but de se rapprocher le plus possible de la prononciation émise par ce modèle.

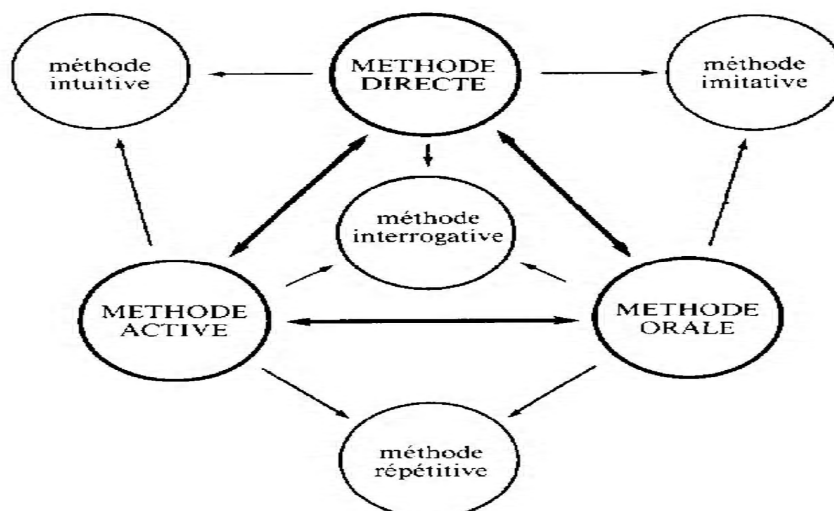


Figure 63. L'organisation interne de la méthodologie directe adaptée de Puren (1988:121)

Cette méthode d'enseignement est fondée principalement sur des observations auprès des enfants apprenant leur langue maternelle et des adultes apprenant des langues étrangères dans un contexte naturel. Cette approche qui adopte les principes des méthodes axées sur la compréhension, privilégie l'écoute avant toute production parolière et accorde ainsi une attention toute particulière à une période silencieuse qui précède notamment les tâches de répétition. En effet, toute énonciation doit être retardée jusqu'à ce que les apprenants trouvent le plaisir de parler.

<sup>328</sup> D'après Puren dans PUREN, CH. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris.

Les tenants de l'approche naturelle tels que Asher<sup>329</sup>(1977) "total physical approach" et Krashen & Terrell<sup>330</sup> (1983) "l'approche naturelle", soutiennent l'idée que l'accent centré sur l'écoute au début d'apprentissage sans production amène les apprenants à intérioriser de façon accélérée le système des sons de la langue cible. Lorsque les apprenants se mettent à parler, leur production est supposée être acceptable (correcte) en dépit de l'absence de toute instruction de prononciation (sans corrections articulatoires ni discrimination auditive). Or, l'intégration du système sonore de la nouvelle langue est largement déterminée par la quantité d'exposition à la parole sans informations phonatoires explicites.

L'objectif primaire derrière cette pratique phonétique, centrée préalablement sur une période silencieuse, est de permettre aux apprenants de développer l'enveloppe sonore sans recours au sens. Par ailleurs, l'accès à la nouvelle langue se réalise à travers les gestes, les images et la musique sans tensions communicatives exercées sur les apprenants. Cela signifie que la construction d'un nouveau paysage sonore se fait de manière semi-consciente au moyen des exercices répétitifs et imitatifs. Lauret (2007) démontre la nécessité d'exposer les apprenants à une période d'écoute pour en tirer profit :

"Les bénéfices d'une période silencieuse sont rapidement atteints (comme ceux d'une période d'oral intégral), il serait donc dommage de ne pas appliquer ce principe peu coûteux en temps et qui ne peut que rapporter en termes de performance en prononciation. [...] Le principe d'un tout début d'apprentissage réservé à l'écoute et à l'oral est généralement compris et même souvent appliqué. Mais on ne peut considérer, par exemple, que les unités zéro des manuels, trop brèves, répondent de façon suffisante et satisfaisante à ce principe " (2007: 84)

La répétition et l'imitation sont deux procédés totalement différents tant sur le plan de la production que sur le plan des effets productifs. Dans une tâche de répétition, l'apprenant ne reproduit que les traits phonétiques qu'il a perçus comme étant saillants tandis qu'il reproduit à l'identique ce qu'il a entendu dans une tâche d'imitation. En effet, l'activité de répétition consiste à juger l'aptitude de l'apprenant à reproduire les

---

<sup>329</sup> Le "total physical approach" s'appuie sur une conception constructiviste du langage du fait que l'on considère que l'enfant construit sa propre réalité en intériorisant la langue à travers les mouvements du corps et les directives qu'il reçoit. Pour plus de détails sur les principes et les techniques de cette méthode, voir :

ASHER, J.J. (1977), *Learning another language through actions: the complete teachers' guide-book*, Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

<sup>330</sup> KRASHEN, S.D & TERREL, T.D. (1983), *The natural approach*, Hayward, CA, Alemany Press.

propriétés acoustiques des formes sonores qu'il vient de recevoir. Selon Lhote,<sup>331</sup> l'activité de répétition est "employée si souvent en phonétique pour apprécier les capacités de perception et de production d'un individu." (1990:33)

Dans une tâche de répétition, il est demandé à l'apprenant de reproduire, c'est-à-dire de ré-encoder un flux sonore. À cette fin, l'auditeur-locuteur fait appel à sa mémoire à court terme puisque la répétition se déroule pendant cette phase. En effet, l'apprenant n'a pas le temps de consulter son stock linguistique mémorisé, ni de comparer les nouvelles formes avec celles antérieurement acquises, il transforme donc dans l'immédiat l'image sonore mentale en mouvements articulatoires.

La conception de Lhote des exercices de répétition les structure comme exercices d'appropriation et non de production, c'est-à-dire comme "activités de tâtonnement, d'essai et d'auto-évaluation". Par ailleurs, l'auteure associe dans ces exercices les tâches de répétition aux tâches de discrimination.

En outre, le dispositif pédagogique mis en place dans le manuel "Plaisir des sons, phonétique du français" place l'activité de répétition après les exercices de discrimination et de reconnaissance auditive. Cette tâche de production des sons s'inscrit dans une partie nommée "image" où l'on invite les apprenants à faire de l'imagerie mentale<sup>332</sup> en faisant appel aux associations multisensorielles afin de reconnaître et de sentir les propriétés physiologiques, articulatoires et acoustiques des sons pratiqués (labialité/non-labialité, acuité/gravité, et tension/relâchement). Cela signifie que l'acte de mémorisation des formes sonores d'une nouvelle langue s'appuie considérablement sur l'appropriation des sons de la parole, la construction du rythme et de la mélodie, et surtout l'anticipation des éléments sonores mémorisés comme le font les sportifs, les comédiens et les acteurs. Les acteurs, à titre d'exemple, répètent davantage sur scène avant de se produire devant un public mais ils répètent ayant la conscience qu'ils vont présenter ce qu'ils ont appris face à un public. Les apprenants devraient aussi anticiper l'appropriation des éléments sonores de la langue cible dans l'intention de se produire devant un public (l'enseignant et leurs pairs).

---

<sup>331</sup> LHOTE. E. (1990), Vers un modèle phonétique de production-perception-compréhension de la parole, In *Le paysage sonore d'une langue, le Français*, Études de phonologie et linguistique descriptive du français (4), E. Lhote (Ed.), Helmut, Buske Verlag Hamburg.

<sup>332</sup> Grobot explicite le rôle des images mentales dans l'appropriation des connaissances dans GREBOT, E. (1994), *Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale*, Collection formation permanente en sciences, ESF (Eds.), Paris.

L'expérimentation de Hyde & Jenkins <sup>333</sup>(1969) met en relief l'influence de la "profondeur du traitement" sur la rétention. Les auteurs ont tenté de démontrer l'efficacité du paradigme de mémorisation incidente. En effet, divers matériels sont mis à la disposition des participants afin d'accomplir une tâche de mémorisation incidente mais sans leur demander ce qu'ils ont à retenir. Ensuite, un test de rappel ou de reconnaissance portant sur des items déjà vus est passé auprès de ces apprenants. Dans une tâche de mémorisation intentionnelle, par contre, ces apprenants sont demandés explicitement d'apprendre les items présentés durant l'expérience. Cela signifie que le groupe d'apprenants qui reçoit la consigne de mémoriser des mots en vue d'un exercice de rappel ultérieur est un groupe intentionnel et celui qui ne reçoit aucune consigne de mémorisation explicite est un groupe incident.

La première expérience de Hyde & Jenkins comportait 7 groupes de sujets. L'un de ces groupes avait pour tâche la mémorisation intentionnelle de 24 mots pour s'en souvenir. Les mots consistaient en 12 paires d'associations primaires, mots qui sont fortement associés (le mot rouge, par exemple, est fortement associé avec le mot table et le mot vert avec le mot chaise). Les 24 mots ont été présentés de façon aléatoire aux sujets participants mais de telle manière qu'aucun des mots d'une paire d'association primaire n'apparaisse avec le mot qui lui est associé dans la même liste. Les sujets du groupe intentionnel ont entendu un enregistrement dans lequel les 24 mots étaient énumérés, ils devraient par la suite essayer de rapporter autant que possible de mots dans n'importe quel ordre. En revanche, les autres groupes devaient réaliser une tâche de mémorisation incidente dans laquelle ils n'étaient pas informés qu'ils allaient se rappeler des mots. Ils ont écouté le même enregistrement mais ils étaient demandés de se prononcer sur chacun des mots de la liste. Dans un groupe, les sujets devaient présenter leurs jugements sur des mots selon leur caractère agréable ou désagréable, dans le deuxième groupe, ils avaient à repérer les mots contenant la lettre e, et dans un autre groupe, il s'agissait de compter les lettres dans chaque mot. L'objectif derrière la variation des tâches d'appréciation était de chercher différents niveaux de traitement.

La théorie de la profondeur du traitement énonce qu'un meilleur rappel devrait davantage être le résultat d'un traitement sémantique que de traitement non sémantique. Ainsi, les apprenants effectuant l'estimation du caractère agréable/désagréable des mots

---

<sup>333</sup> HYDE, T.S & JENKINS, J.J. (1969), The differential effects of incidental tasks on the organisation of recall of a list of highly associated words, *Journal of Experimental Psychology* (82), 472-481.

devraient s'en rappeler au même titre que les apprenants intentionnels alors que les apprenants qui avaient pour tâche le compte des lettres dans les mots aboutiraient à un résultat inférieur.

Les résultats de cette expérience semblent confirmer précisément le principe de la profondeur du traitement. La moyenne des mots rappelés étaient de 16.3 pour les apprenants appréciant le caractère agréable/désagréable des mots, de 9.9 pour ceux qui ont compté les lettres et de 9.4 pour ceux qui devaient identifier les mots comportant la lettre 'e'.

Ce qui est étonnant comme résultat, c'est que les sujets appréciant le caractère agréable/désagréable des mots se rappelaient d'autant de mots que ceux qui avaient pour tâche explicite le rappel de ces mots (16.3 opposé à 16.1). Cela peut signifier que la mémorisation incidente est aussi efficace que la mémorisation intentionnelle lorsque les apprenants ont conscience de l'aspect sémantique des mots.

Nous retenons de cette expérience que la répétition ne devrait pas être un objectif en soi mais devrait plutôt être associée à d'autres tâches comme la discrimination et l'imitation. En effet, Charliac et al.<sup>334</sup> (2000) proposent des exercices de répétition qui tiennent compte d'une pratique phonétique axée sur la sensibilisation à la syllabation, l'accentuation et les structures rythmiques du français. Les exercices illustrés dans la figure (64), tirés de ce manuel illustrent ce point de vue (d'autres exercices de répétition sont présentés dans l'annexe 9). Par ailleurs, les deux derniers exercices (robot et hôtesse de l'air) incitent les apprenants à travailler la continuité des syllabes en français à l'intérieur des groupes rythmiques par le biais de l'imitation des voix stéréotypées. À cet effet, l'imitation ne fait que renforcer l'appropriation du caractère syllable-timing du français et facilite la segmentation du flux sonore (l'important se situe en dernier en français). Ce processus de conscientisation à la nature d'accentuation en français qui est basée sur l'allongement de la dernière syllabe n'est qu'une stratégie d'orientation<sup>335</sup> qui permet aux apprenants de se rapprocher le plus possible de la prononciation authentique des locuteurs natifs.

---

<sup>334</sup> CHARLIAC, L., LE BOUGNEC, J., LOREI, B., MOTRON, A. (2003), *Phonétique progressive du français niveau débutant*, CLE International, Paris.

<sup>335</sup> Selon Lhote (1990), la mémorisation représente un premier niveau dans l'acte d'orientation. En effet, tout acte d'orientation s'opère en utilisant des stratégies qui consistent à élaborer des lieux d'ancrage et des points de repère facilitant l'intégration des éléments du paysage sonore de la nouvelle langue. Les effets répétitifs et les gestes imitatifs permettront sans doute aux appartenants (observateurs-auditeurs-locuteurs) de consolider les éléments repérés dans le but de créer des raccourcis d'apprentissage.

**Écoutez et répétez :**

2 syllabes

3 syllabes

4 syllabes

1. Bonjour !      2. Ça va

3. On commence ?    4. On y va

5. Vous m'entendez ?    6. Faites attention !

*Le maître d'hôtel : Répétez.*       Meu     sieu

1. A : Bonsoir Madame, bonsoir Monsieur...Prononcez
2. A : Deux personnes ?
3. A : Pardon Madame, votre manteau.
4. A : Fumeur ? non-fumeur ?
5. A : Par ici, s'il vous plaît.
6. A : Je vous en prie.
7. A : Suivez-moi !

*Le robot : répétez en imitant la voix.*

1. Comment allez-vous ?
2. Qu'est ce que vous voulez ?
3. Appuyez sur le bouton !

*L'hôtesse de l'air : Répétez en imitant la voix.*

1. Roissy-Charles de Gaule...
2. ....Vol 227 (deux cent vingt-sept)
3. ....Air France....
- 4.....Destination : Bamako...
- 5.....Embarquement immédiat.

Figure 64. Exercices de répétition/imitation extraits de L. Charliac, *Le Bougnec, J-T, Loreil. B, Motron. A-C. (2003:9)*

Lauret (2007) propose également des activités (figures 65 et 66) qui favorisent l'écoute active et le renforcement des habiletés de mémorisation des apprenants du français. De façon générale, l'écoute active est une écoute orientée déterminée par l'élargissement des attentes perceptives des apprenants. Il s'agit donc d'élargir les horizons d'attente chez les apprenants pour toute appropriation des formes sonores d'une nouvelle langue. À cet effet, les activités proposées par Lauret ne se confinent pas seulement à de simples répétitions mais font appel aux capacités des apprenants à la conceptualisation et même à la réflexion sur l'acte performé (répétition ou imitation). Or, l'importance des exercices de mémorisation réside dans le fait de favoriser la rétention des éléments sonores dans la trame phonétique et syllabique située dans



l'interlangue des apprenants au moyen de diverses techniques (l'articulation exagérée, l'imitation des voix stéréotypées, et la prononciation nuancée, entre autres).

Celce-Murcia et al.,<sup>336</sup> différencient diverses formes d'imitation par lesquels les apprenants sont conviés à se rappeler des phrases, des énoncés courts et des dialogues qu'ils ont pratiqués en les mimant avant de passer à la parole. Ils répètent dans un premier lieu les mots séparément silencieusement puis ils passent d'une production intérieure (articulation mentale) à une articulation réelle. Cette articulation est généralement accompagnée par une prise de souffle. Le mimétisme (mouthing) a des caractéristiques en commun avec diverses autres techniques d'imitation utilisées dans la plus part du temps dans le but de réduire l'accent étranger, tels que le miroir (mirroring), la poursuite (tracking) et l'écho (shadowing). Toutes ces techniques impliquent substantiellement l'imitation d'un locuteur modèle de langue native, mais avec des variations mineures dans la manière dont les apprenants perçoivent ce processus. Les termes décrivant ces techniques sont utilisés de façon assez imprécise (et parfois de manière interchangeable) dans la littérature. Cependant, Celce-Murcia et al., les distinguent en les définissant ainsi:

- Le miroir: consiste à répéter simultanément avec un locuteur modèle en imitant tous ces gestes, ces mouvements des yeux, et des postures du corps.
- La poursuite: consiste en une répétition simultanée avec un locuteur natif ne reflétant pas nécessairement les mouvements de ce locuteur modèle.
- L'écho: consiste en une répétition quasi-simultanée (les apprenants répètent de courts énoncés comme dans la poursuite mais un peu après le locuteur modèle).

Nous remarquons que le développement des capacités d'imitation chez les apprenants met en place un jeu théâtral de miroir qui requiert des facultés d'observation et d'écoute orientée et de même de la perméabilité de l'ego parce que il s'agit de répéter à l'identique surtout les traits suprasegmentaux et l'imposture vocale du locuteur modèle. L'entraînement à l'imitation est une tâche peu répandue dans les classes de l'oral en contexte algérien, vue la difficulté de la tâche et la résistance des apprenants face à de telles activités.

---

<sup>336</sup> Celce-Murcia et al (1996:310).

**1<sup>ère</sup> activité**

Objectif: entraîner à imiter/ libérer dans le jeu la capacité d'imitation caricaturale.

Support: Une phrase d'une longueur moyenne, facile à mémoriser et dont l'intonation est facilement expressive (Moi ? Toujours. Elle ? Parfois. Mais lui ? Jamais.). On peut néanmoins travailler suivant le même principe avec n'importe quelle phrase.

Mise en œuvre : Se pratique plus volontiers en cercle.

On demande à chacun de s'entraîner rapidement, seul puis à deux, à dire cette phrase avec une autre voix très différente de sa vraie voix (une voix canard de sorcière, de géant, de mouche, d'enfant, de vieillard ou n'importe quelle autre voix, la seule caractéristique importante est qu'elle soit vraiment caricaturale et très différente de la voix naturelle). Cette exigence répond à la plus grande facilité d'imiter des voix caricaturales que des voix « normales » mais aussi à la nécessaire acceptation de produire vocalement et dans le jeu quelque chose de très différent de ce que l'on pratique habituellement.

Une fois ce rapide entraînement fait, en commun, le premier étudiant produit la phrase avec sa voix différente, Le groupe manifeste s'il considère que la voix n'est pas suffisamment différente de la voix naturelle. Le premier étudiant doit être imité le plus fidèlement possible par un deuxième étudiant. Une fois l'imitation produite (et appréciée par le groupe), le deuxième donne à son tour son interprétation de la phrase avec sa voix différente, avant d'être imité par le troisième, etc.

On propose éventuellement un deuxième tour en imitant les voix naturelles. Discuter des éléments d'une voix les plus faciles à imiter (l'intensité, la hauteur, le rythme-le niveau suprasegmental), qui comptent plus pour la ressemblance que la prononciation elle-même.

Proposer le même exercice en essayant de minimiser les effets d'intensité, de hauteur et de rythme, et de concentrer les différences sur la prononciation elle-même (très articulé, très mou, très « français », très touriste; avec un défaut de prononciation, ou n'importe quelle autre grande différence de prononciation).

**• 2e activité**

Objectif: Corriger par l'imitation de l'accent français en langue maternelle (quand cet accent est familier), les caractéristiques suprasegmentales d'une production en français.

Support: une phrase d'une longueur moyenne, facile à mémoriser, ou n'importe quelle production orale susceptible d'être corrigée (Je vais à la bibliothèque cet après-midi).

Mise en œuvre : Produire la même phrase traduite dans la langue maternelle mais marquée d'un énorme accent de touriste français. Juste après, produire la phrase en français. Conclure qu'il est important d'entrer dans la musique de la langue.

Figure 65. Activité sur le travail d'imitation proposée par Lauret (2007:145)

**1<sup>ère</sup> activité**

Écoutez et imitez la voix (qualifier la voix): la voix du robot (intonation monotone, syllabes régulières et continues), la voix qui raconte une histoire (lente et continue), la voix qui s'adresse à un bébé (chantante et continue, allongement en finale de groupe), la voix snob (très continue), la voix déprimée (chuchotée, portée par le souffle).

**2<sup>ème</sup> activité**

Écoutez et répétez: les sons, les syllabes, les mots, les phrases ; on peut faire varier le débit, l'intonation, le timbre, l'intensité, plus lentement, plus vite que le modèle, lentement et distinctement, en chuchotant, en criant, en exagérant l'articulation... On peut jouer sur la hauteur avec des voyelles, de bas en haut, de haut en bas, régulier descendant-montant, montant-descendant, irrégulier, croissant, décroissant. Changer de voyelle : par groupe de trois, l'un fait le dessin du rythme, de l'intonation, du caractère croissant, décroissant, les deux autres le réalisent.

Un même énoncé peut être « déformé » de différentes façons, en fonction de l'écart observé avec la production de l'élève.

Par exemple, pour éviter l'aspiration des occlusives sourdes accentuées par les anglophones, répétez : scolaire, scolaire (souffle) colère, colère, ski, ski, (souffle), qui, qui...

**3<sup>ème</sup> activité**

Écoutez et répondez suivant l'exemple : extraire une partie du modèle, extraire l'intonation et/ou le rythme (sur des dadada), les voyelles, les consonnes ....

Les réponses peuvent nécessiter une transformation intonative, lexicale (substitution) ou grammaticale (transformation).

Consigne : Vous êtes surpris de ce qu'on vous annonce.

Par exemple : il pleut !

Réponse: il pleut ? . . .

Consigne : Qu'est-ce que tu veux ?

Par exemple: Du feu?

Réponse : Je veux du feu.

Consigne: « Non, Mais bientôt. »

Par exemple pour : [R] final : Ta mère est partie?

Réponse : Non, ma mère va partir

Figure 66. Activité sur les mécanismes de mémorisation proposée par Lauret (2007:145)

Llorca<sup>337</sup> (2001) propose un ensemble d'exercices qui favorisent l'intégration sensorielle des faits de parole en apprenant une nouvelle langue à l'aide de la "mémoire phonétique" ou "mémoire musicale". En effet, ces exercices visant un apprentissage sensoriel peuvent développer la capacité des apprenants à réentendre mentalement les sons, le rythme et la mélodie de la nouvelle langue avec la voix écoutée. En fait, ces exercices n'ont pas pour objectif le renforcement d'un mode intellectuel de la mémorisation auditive mais plutôt un mode sensoriel<sup>338</sup>.

<sup>337</sup> LLORCA, R. (2001), Jeux de groupe avec la voix, le geste sur les rythmes du français parlé, In R. Johnson, G.D de Salins (Éds.), *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*". Saint Étienne, 141-150.

<sup>338</sup> Llorca fait la distinction entre le mode intellectuel et le mode sensoriel de la mémorisation en énonçant : "La plupart des exercices oraux pratiqués dans les classes de langue utilisent et développent le mode intellectuel de mémorisation auditive ; pourtant, il apparaît que les souvenirs sensoriels de parole enrichissent considérablement la connaissance et la maîtrise d'une langue étrangère. Ce mode sensoriel de mémorisation auditive est défini par opposition au mode intellectuel par lequel on mémorise seulement le contenu linguistique d'une séquence de parole pour en construire une représentation orale ou mentale marquée de sa propre voix." (1993:50).

Ces exercices commencent au début par un test de perception par lequel la trace sonore doit être travaillée. En outre, la trace que laissent des séquences sonores au niveau de la mémoire est mesurée à l'aide des tâches de reconnaissance/différentiation. Ces tâches d'identification et de discrimination ne concernent nullement des sons isolés mais plutôt des séquences globales. Il s'agit donc d'énoncés longs qui seront entendus avec des élocutions variés et un débit normal. Une phrase telle que (Allô! C'est toi, Denise ? Euh...voilà ; je ne suis pas libre ce soir, j'ai un dîner d'affaires) doit être entendue maintes fois avec diverses modifications : modification dans la courbe mélodique, dans le rythme ou changement phonémique, et l'apprenant doit indiquer l'endroit où le changement s'est opéré par un signal "stop". Par ailleurs, différentes séquences de cette phrase peuvent être associées à différents gestes que les apprenants vont repérer après avoir entendu ces séquences dans le désordre.

Llorca montre que cette phase gestuelle est importante à la mémorisation auditive et insiste sur le fait que les apprenants ne reproduisent la phrase toute entière qu'après de nombreuses écoutes. Ces exercices ont alors pour but le renforcement et la fixation de la trace sonore car le fonctionnement de la mémoire sensorielle est déterminé par les effets répétitifs du même énoncé.

Pour Llorca, les associations perceptives opèrent généralement sur deux axes : celui de la simultanéité et celui de la successivité. Sur le plan de simultanéité, la perception concerne le mot et elle est utilisée pour déclencher le souvenir de la trace cognitive associée à la composante sonore. À cette fin, les exercices proposés par Llorca concernent surtout les discours marqués de traits phonostylistiques et se basent ainsi sur l'écoute syllabique afin de favoriser le déclenchement du souvenir sonore par le rythme et la mélodie. Les apprenants doivent être menés à entendre les différents segments constituant les énoncés pratiqués suivant une optique privilégiant le travail sur la syllabation ouverte, l'anticipation vocalique et l'allongement de la dernière syllabe en français.

La successivité, toutefois, concerne le discours et par conséquent chaque groupe rythmique déclenche le souvenir du groupe de mots concaténés dans la chaîne parlée. Ainsi, les phrases travaillées subissent souvent des modifications et elles sont entendues de différentes façons. La tâche exigée des apprenants consiste à leur faire reconnaître si les phrases entendues sont semblables au premier modèle ou si elles comprennent un ensemble de modèles différents. Ce type d'exercices vise la sensibilisation des apprenants à la continuité prosodique par la mémorisation de l'enchaînement dans la

phrase par déclenchement syntagmatique, c'est-à-dire, chaque groupe rythmique déclenche le souvenir du suivant. L'auteur<sup>339</sup> souligne ainsi que le travail de la dynamique des mouvements se fait de manière à ce que les mouvements rebondissent de l'un sur l'autre.

Llorca établit également des exercices fondés sur "des mises en scènes rythmiques gestuelles" à partir de poèmes modernes qu'elle appelle "histoires-actions". En effet, les séquences gestuelles sont élaborées dans ces histoires-actions en fonction de trois aspects. Le geste est conçu comme représentant l'aspect mimétique du contenu linguistique, de même comme révélateur de la corporéité à effet visuel (il met en jeu l'implication du corps dans la production parolière et visualise les schémas rythmiques accompagnant les faits sonores), et enfin comme déclencheur du souvenir sonore marqué par l'enchaînement gestuel.

En remarquant l'étroite correspondance entre comportement gestuel et comportement vocal dans la production de la parole, Llorca plaide pour une "pédagogie gestuelle de la prosodie" et considère le rythme gestuel comme "une trajectoire pour l'intonation". L'auteur note ainsi que: "le comportement gestuel suit les mêmes schémas rythmiques que le comportement vocal : en français, l'accent gestuel et l'accent vocal se placent au même endroit du groupe de syllabes, sur la dernière syllabe dans le cas général et éventuellement sur la première." (2001:141)

Voici un exemple proposé par Llorca afin d'illustrer la mémorisation à partir de l'enchaînement gestuel accompagnant les trois premiers vers du poème 'Le Saumon'.

Le Saumon fume Sa pipe dans l'eau Il fait très beau Juste un peu de brume Entre les roseaux Le saumon rallume Sa pipe d'écume Puis sort ses ciseaux Dans de vieux cahiers Le saumon découpe Toute une troupe De bateaux de papier Ensuite il les lance Sur le lac de Constance <i>Jacques Roubaud</i> <i>"Les Animaux de tout le monde"</i>
--

---

<sup>339</sup> LLORCA, R. (1994), Techniques de travail oral, *Die Nueren Sprachen* (93/6), 587-606.

La main droite décrit un mouvement ascendant devant le visage pour atteindre un sommet sur la première syllabe du mot "saumon" qui est prononcée avec un accent mélodique. Elle décrit une boucle et redescend sur la fin de "Saumon" pour tracer un mouvement horizontal étiré devant la bouche sur "fume", la pointe du majeur et de l'index s'étant appuyée sur celle du pouce. Ce dernier mouvement figure l'action de fumer en même temps qu'il visualise l'allongement de la syllabe finale du groupe rythmique et qu'il prolonge le mouvement labial du son [y]. La main remonte jusqu'à "pipe" prononcé sur un accent mélodique puis se courbe vers l'avant pour décrire un mouvement de plongeon sur "dans l'eau" au moment où le mouvement mélodique de la phrase chute vers une note grave. Le mouvement de plongeon du bras est prolongé jusque derrière le dos pour devenir l'élan du mouvement suivant : le bras remonte vers l'avant sur "il fait" qui est prononcé sur une mélodie ascendante, la main se rétracte puis s'ouvre brusquement sur "beau", visualisant l'accent final de groupe tout en figurant le soleil.

*Figure 67. Exercice de mémorisation à partir de l'enchaînement gestuel proposé par R. Llorca*

Chan<sup>340</sup> (1988) a déjà proposé des pratiques phonétiques impliquant les apprenants en les incitant à utiliser des mouvements des mains et quelques techniques kinesthésiques. Il s'agit de demander aux étudiants de tracer les contours intonatifs avec les bras et les doigts tendus lorsqu'ils prononcent un énoncé donné. Il faudrait leur demander également (en tant qu'auditeurs) d'identifier le nombre de syllabes en maintenant la correspondance entre le nombre de doigts lorsqu'ils prononcent les mots polysyllabiques et les phrases longues. D'autres tâches sont exigées des étudiants:

- En mettant un doigt sur le nez pour approcher les voyelles nasales.
- En utilisant les deux mains pour "construire" un modèle de la bouche (avec les doigts de la main dessus comme des dents, la main inférieure en tant que la langue, et des parties de la paume supérieure comme la gencive, et la région vélaire) lors de la démonstration et la pratique des positions segmentales (articulations).
- En indiquant l'allongement vocalique en maintenant le pouce et l'index tendus et laissant des espaces plus ou moins importants entre eux, respectivement.
- En déplaçant la main dans un mouvement circulaire pour illustrer la qualité articulatoire des continuants (par exemple, fricatives, nasales et liquides)

Acton<sup>341</sup> souligne l'importance de l'intégration corporelle dans l'entraînement phonétique en préconisant que les apprenants pratiquent systématiquement la lecture à

<sup>340</sup> CHAN, M. (1988), Using your hands to teach pronunciation, Paper presented at the 22 Annual TESOL Convention, Chicago.

<sup>341</sup> ACTON, W. (1984), Changing fossilized pronunciation, *TESOL Quarterly* 18 (1), 71-85.

haute voix ou la récitation en conjonction avec certaines formes de mouvement du corps, une technique qu'il appelle "la poésie en mouvement." (Poetry in motion). Les techniques d'Acton impliquent des exercices de respiration et des mouvements de la tête lors de la pratique des contours intonatifs. Par ailleurs, il suggère que les apprenants doivent lors de la lecture à voix haute faire bouger un crayon et/ou déplacer leur corps selon les groupes de pensée. Pour Llorca, "Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une nouvelle façon de bouger en parlant, un nouveau mode de coordination entre geste et articulation." (2001:144)

Le renforcement kinesthésique se manifeste aussi dans des exercices qui mettent l'accent sur les structures rythmiques. Lorsque l'enseignant lit un passage à haute voix, les étudiants peuvent claquer les doigts, ou même appuyer sur le rythme caractérisant le passage lu. Par la suite, ils peuvent eux-mêmes pratiquer la lecture pendant que leurs pairs vont taper le rythme. Une alternative à "frapper le rythme" est pour l'enseignant d'apporter un métronome réglé à une vitesse bien précise. Cette technique peut aider les étudiants à surmonter le problème de lire mot à mot. Cela correspond à l'entraînement de la mémoire sensorielle proposé par Llorca<sup>342</sup> (1989) qui énonce le rôle du mouvement dans le travail phonétique ainsi:

"Le mouvement en parlant fournit des outils mnémotechniques de deux types. Par la mémoire associative, on peut déclencher le souvenir d'un mot ou d'une phrase en reproduisant le geste qui lui a été associé au moment de l'apprentissage. D'autre part, lorsqu'une suite de gestes est mémorisée comme enchaînement gestuel ou la phrase suivante (technique bien connue dans la pratique du théâtre gestuel). Pour apprendre à maîtriser ce procédé sur une séquence orale, on propose de composer un enchaînement gestuel selon une logique visuelle et corporelle, en utilisant l'alternance (main droite/main gauche, mouvement avant/arrière) et en travaillant la dynamique du mouvement [...]" (1998:533)

Ce type de pratique rythmique peut être accompagné de chants de jazz<sup>343</sup>, une technique de renforcement rythmique qui est particulièrement adaptée pour pratiquer les traits suprasegmentaux des langues marquées par un rythme accentuel comme l'anglais. Les chants jazz sont plus efficaces lorsque les enseignants établissent les schèmes rythmiques en premier lieu et commencent de taper en lisant le chant à voix haute ou en faisant jouer une version enregistrée. Ils devraient ensuite demander aux étudiants de le

---

<sup>342</sup> LLORCA, R. (1998), Relations rythmiques entre geste et parole : application à la pédagogie et au spectacle, In Santi, S. et al., (Ed.), *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction*, L'Harmattan, Paris.

<sup>343</sup> Les livres de Carolyn Graham sur les chants de jazz (1978, 1986) sont d'excellentes sources. Alternativement, les enseignants peuvent écrire leurs propres chants et même demander aux étudiants de le faire.

répéter en chœur (répétition collective), claquant leurs doigts pour souligner le rythme. Lorsque les étudiants peuvent répéter le chant avec confiance, ils pourront être divisés en deux groupes et pourront effectuer les alternances en chœur. Encourager un esprit de compétition entre les groupes contribue à dynamiser cette activité.

Afin de travailler le schéma gestuel en français, Régine Llorca élabore, toutefois, un ensemble d'activités semblables à celle de la poubelle. L'intérêt de ces activités est de stimuler l'imagination et la créativité chez les apprenants permettant d'exploiter leurs pré-requis et de réinvestir leur matériau lexico-grammatical. Ensuite, l'auteure met en œuvre des jeux rythmiques sur la parole. Elle développe une technique pédagogique associant LE rythme de la parole au rythme corporel. À partir de ce qu'elle appelle les rythmimots<sup>344</sup>, elle vise une prise de conscience de la part des apprenants des phénomènes corporels liés à l'accentuation de la parole. Dans cette optique, le geste devient "marqueur rythmique" qui aidera les apprenants à réaliser leurs objectifs d'apprentissage (l'autonomie, la créativité, le plaisir et même le spectacle).

Llorca convie les apprenants à découvrir la langue française avec une oreille qui entend la musique des mots, qui ressent le rythme des/et dans les phrases, même les plus triviales. De ce fait, l'apprenant s'entraîne à identifier les groupes rythmiques après avoir intégré des connaissances sur l'accentuation en français. Les types d'exercices proposés dans cette nouvelle expérience d'apprentissage conjugue le ludique, le plaisir d'entendre et l'art de parler: les Ritmimots. Il s'agit de jeux de langage dans lesquels l'effet du choix des mots est important et la juxtaposition des vocables dans la chaîne parlée crée une musique parlante et parlée. "À travers des conversations rythmiques, histoires racontées sur des rythmes de valse ou de marche", les apprenants construisent le paysage sonore de la langue française, comme l'indique l'auteur de ces exercices.

Les Ritmimots exercent un impact sur la mémoire auditive sous l'effet des rythmes. Llorca vise par ces jeux le développement des compétences perceptives chez les apprenants où la récurrence des mots constitue "un refrain dans la mémoire", une sorte de trace cognitive ou même représentation mentale articulée. Il s'agit en effet de développer un mode de perception différent ; semblable à l'effet de la parole chantée.

Llorca cherche donc à renforcer la capacité de la mémoire musicale (un effet perceptif) pour améliorer la qualité de compréhension des apprenants dans la langue étrangère. L'entraînement auditif favorise ainsi un autre type d'écoute aboutissant au

---

<sup>344</sup> Un exemple d'exercices basés sur les rythmimots est illustré dans l'annexe (10).



repérage de la musicalité des mots et à une meilleure perception de leur mélodie. L'auteure préfère mettre les apprenants en situation "de retenir le souvenir sonore" et montre que les apprenants "ne mémorisent pas la forme sonore mais reconstruisent la parole à partir des structures signifiantes repérées à l'écoute".

La reproduction des sons d'une langue étrangère ainsi que leur mémorisation requièrent un travail spécifique qui prendra en compte les spécificités intonatives et rythmiques de cette langue. Notre réflexion tourne autour la place accordée à l'oralité dans l'enseignement/apprentissage du matériel sonore du français. L'idée dont il est question ici, s'appuie sur la transposition des habitudes prosodiques d'une langue sur une autre. Les locuteurs arabophones apprenant le français comme langue étrangère parlent certainement le français, mais quel français ? Ils parlent français mais ils ne communiquent pas en français pour que la communication s'appuie principalement sur la maîtrise de codes verbal, non-verbal et paraverbal, respectivement.

Nous insistons sur le son et le sens dans toute pratique phonétique en fonction du niveau du public visé contrairement à Llorca qui marque la primauté des sons. Nous présentons ici des activités de répétition et d'imitation (figure 68) fondées sur les exercices de style de Raymond Queneau<sup>345</sup>. Le but de ces exercices est de faire découvrir aux apprenants maints styles qui favorisent la construction de voix multiples. À travers les essais de répétition et d'imitation (conscientes), chaque apprenant réalisera les sons de la langue étrangère de manières différentes pour aboutir à la fin à s'approprier une seule voix. En effet, la construction d'une voix appropriée se fait progressivement parce que plus les apprenants parlent clairement, plus ils parviendront à se faire comprendre efficacement. La voix est également un marqueur d'identité et un indicateur infaillible des attitudes des locuteurs. Dans un autre sens, nous sommes ce que nous parlons. Autrement dit, le travail sur la voix ne fait que l'entériner pour en faire l'instrument le plus sensible à la communication. Outre, ce travail vocal peut établir la confiance en la capacité des apprenants à s'exprimer de façon claire, sensible et naturelle.

---

<sup>345</sup> Il s'agit d'une courte saynète racontée de 99 façons différentes. La petite histoire n'est jamais modifiée mais seules les techniques stylistiques qui changent. Le texte de base est : "Un voyageur attend le bus, il remarque un jeune homme au long cou qui porte un chapeau bizarre, entouré d'un galon tressé. Le jeune homme se dispute avec un passager qui lui reproche de lui marcher sur les pieds chaque fois que quelqu'un monte ou descend. Puis il va s'asseoir sur un siège inoccupé. Un quart d'heure plus tard le voyageur revoit le jeune homme devant la gare Saint-Lazare. Il discute avec un ami à propos d'un bouton de pardessus". Pour plus de détails sur ces exercices, voir QUENEAU, R. (1982), *Exercices de styles*, Collection Folio, Gallimard, Paris.

### 1<sup>ère</sup> activité

Écoutez et répétez le récit (3 répétitions à 3 styles différents : normal, lent et rapide). En suite, relevez vos problèmes de prononciation.

#### Récit

Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre.

Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent.

### 2<sup>ème</sup> activité

Écoutez et répétez en exagérant l'articulation. Cherchez à associer les propos à des mouvements corporels.

#### Ignorance.

Moi, je ne sais pas ce qu'on me veut. Oui, j'ai pris l'S vers midi. Il y avait du monde ? Bien sûr, à cette heure-là. Un jeune homme avec un chapeau mou ? C'est bien possible. Moi, je n'examine pas les gens sous le nez. Je m'en fous. Une espèce de galon tressé ? Autour du chapeau ? Je veux bien que ça soit une curiosité, mais moi, ça ne me frappe pas autrement. Un galon tressé... Il s'aurait querellé avec un autre monsieur ? C'est des choses qu'arrivent. Et ensuite je l'aurais de nouveau revu une heure ou deux plus tard ? Pourquoi pas ? Il y a des choses encore plus curieuses dans la vie. Ainsi, je me souviens que mon père me racontait souvent que...

### 3<sup>ème</sup> activité

Écoutez et imitez. Évaluez votre capacité d'imitation selon une échelle allant de 1 à 7. Changez votre voix en répétant (aigue, grave) et puis discutez avec vos pairs qui ont réussi la tâche les techniques qu'ils ont utilisées.

#### Onomatopées.

Sur la plate-forme, pla pla pla, dun autobus, teuff teuff teuff, de la ligne S (pour qui sont ces serpents qui sifflent sur), il était environ midi, ding din don, ding din don, un ridicule éphèbe, prout prout, qui avait un de ces couvre-chefs, phui, se tourna (virevolte, virevolte) soudain vers son voisin d'un air de colère, rreuh, rreuh, et lui dit, hm hm : «vous faites exprès de me bousculer, monsieur.» Et toc. Là-dessus, vroutt, il se jette sur une place libre et s'y assoit, boum.

Ce même jour, un peu plus tard, ding din don, ding din don, je le revis en compagnie d'un autre éphèbe, prout prout, qui lui causait bouton de pardessus (brr, brr, brr, il ne faisait donc pas si chaud que ça...). Et toc.

Figure 68. Activités de répétition et d'imitation centrées sur les exercices de styles de Raymond Queneau (1982)

## 2.4 Le courant de la réforme et la correction phonétique

La première contribution linguistique ou analytique à l'enseignement de la prononciation a émergé dans les années 1890 dans le cadre du mouvement de réforme en didactique des langues. Ce mouvement a été fortement influencé par les travaux de phonéticiens tels que Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, et Paul Passy qui ont formé l'Association phonétique internationale en 1886 et ont développé l'Alphabet Phonétique

International (API) (annexe 11). L'élaboration de cet alphabet est la résultante de la considération de la phonétique comme étant une discipline destinée à décrire et à analyser les systèmes sonores des langues du monde. Un alphabet phonétique a permis alors de représenter avec précision les sons d'une langue donnée dans le but d'établir une correspondance entre les graphèmes et les sons qu'ils représentent.

Les phonéticiens impliqués dans cette association internationale, dont beaucoup d'entre eux avaient aussi de l'expérience dans le domaine d'enseignement des langues étrangères, ont influencé largement l'enseignement des langues en préconisant spécifiquement des pratiques considérant la primauté de la forme parlée d'une langue enseignée, la nécessité d'appliquer les résultats des analyses phonétiques au domaine de l'enseignement des langues étrangères, et l'importance d'un entraînement phonétique rigoureux susceptible de développer des habitudes phonatoires chez les apprenants.

Daniel Jones <sup>346</sup>(1964:7) souligne que l'alphabet phonétique est un auxiliaire très important dans l'enseignement de la prononciation des langues étrangères en disant:

“Le résultat de telles inconsistances est que l'apprenant de la langue étrangère qui dépend seulement sur l'orthographe traditionnelle est dans la plupart des cas loin de connaître les sons appropriés à utiliser, et il prononce continuellement mal les mots. Cette mauvaise prononciation peut être évitée lorsqu'il fait usage de la transcription phonétique.” (*traduction*)

Les diverses recherches réservées à l'enseignement des langues (par exemple, Howatt<sup>347</sup>1984) estimaient que le mouvement de la réforme a joué un rôle dans le développement de l'audiolingualism aux Etats-Unis et des approches orales en Grande-Bretagne pendant les années 1940 et 1950. Dans les deux approches, la prononciation est très importante et est enseignée explicitement dès le début d'apprentissage en se basant sur un dispositif pédagogique bien spécifique. L'enseignant fournit des schèmes (modèles) de sons, de mots, ou d'énoncés que les étudiants imitent et/ou répètent. Contrairement aux exercices de répétition et d'imitation pratiqués dans la méthode directe, il s'agit ici d'un entraînement axé sur des informations phonétiques explicites. L'enseignant utilise, toutefois, des données phonétiques: le système de transcription phonétique (API modifié ou d'autres systèmes) qui vise le développement de l'acuité des traits segmentaux et suprasegmentaux de la langue cible (Sweet<sup>348</sup>, 1964:46), des

---

<sup>346</sup> JONES, D. (1964), *An outline of English phonetics*, London, Heffer & Sons.

<sup>347</sup> HOWATT, A.P.R. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

<sup>348</sup> SWEET, H. (1964), *The practical study of languages*, Oxford, Oxford University Press.

schémas décrivant les bases articulatoires des sons de manière très précise dont l'objectif est le contrôle de la production, la dictée phonétique renforçant l'entraînement auditif, et la lecture à haute voix dont l'objectif est l'autocorrection.

En effet, l'API repose sur un principe soulignant qu'à chaque son correspond un seul symbole, et à chaque symbole correspond un seul son. L'enseignement/apprentissage de la prononciation repose ainsi entièrement sur les mêmes méthodes usitées en phonétique en tant que domaine *sui generis*. Or, l'enseignement/apprentissage de la prononciation change de focus et ne se fonde plus sur les modèles répétitifs et les tâches d'imitation (*mimicry tasks*). De ce fait, un entraînement auditif et articulatoire doit développer chez les apprenants les mécanismes sous-jacents à la parole des locuteurs natifs dans la langue étrangère. Les apprenants doivent s'entraîner à faire la distinction entre les sons de la nouvelle langue et ceux de leur langue maternelle. Ils doivent également maîtriser toutes les relations qu'entretiennent les sons de la langue cible entre eux au sein du même système phonologique. À cette fin, l'enseignant utilise souvent une technique dérivée de la notion de contraste prévalente dans la linguistique structurale: les exercices de discrimination auditive, basés sur les paires minimales, des mots qui diffèrent par un seul son dans la même position, des syntagmes et autres entités du discours présentant des relations oppositionnelles.

Cette technique relevant du concept de phonème conçu comme étant une unité minimale distinctive (Bloomfield<sup>349</sup>,1933), est utilisée afin de pratiquer l'écoute et d'assurer la production orale guidée. Une telle pratique de discrimination, suivie d'une pratique de production guidée par voix orale, révèle la préséance du code oral sur le code écrit et de fait l'aspect segmental (voyelles et consonnes) sera privilégié puisque l'objectif de ces exercices est de développer dans une première étape des habiletés perceptives et productives chez les apprenants.

## **2.2.1 L'apport de l'API dans le renforcement auditif et le contrôle productif**

### **2.2.1.1 L'API : un système de visualisation**

Le système que nous présentons ici est l'Alphabet Phonétique International (API), émane de l'Association Phonétique Internationale. En fait, l'API est sans doute le plus répandu en sciences du langage et le plus simple en terme d'utilisation inversement à

---

<sup>349</sup> BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, New York, Holt.

d'autres systèmes de transcription phonétique plus complexes<sup>350</sup> (illustrés dans l'annexe 12). Les principes et les notions qui sous-tendent l'API sont décrits de façon détaillée dans le Handbook of the International Phonetic Association : a Guide to the Use of the International Phonetic Association, (1999).

L'alphabet phonétique international a pour objectif non seulement la transcription<sup>351</sup> la plus fine des propriétés physiques des systèmes sonores de toutes les langues mais aussi l'établissement d'une correspondance phonie-graphie susceptible de lever les ambiguïtés orthographiques surtout dans les langues alphabétiques comme le français. En outre, la notation de l'API admet une transcription large (broad transcription) des phonèmes représentée entre deux barres obliques /.../ et une transcription étroite (narrow transcription) qui permet une symbolisation des différentes variantes contextuelles des phonèmes; représentée entre crochets carrés [...]. L'API permet aussi la notation des éléments suprasegmentaux (frontières syllabiques, l'accentuation et l'intonation).

En dépit des critiques de l'API, John Lyons<sup>352</sup> (1970) met en relief l'importance de ce système de notation en disant : “[...] Il y a beaucoup d'autres inconséquences de ce type. Néanmoins, l'API reste un outil très utile pour les phonéticiens ; car ses conventions ont été soigneusement définies et elles ont été acceptées par les phonéticiens de nombreux pays différents.” (1970:85)

Comme il n'existe pas d'accent lexical en français, contrairement à la langue arabe, il s'avère que les mots isolés ne se prononcent pas de la même façon que les mots en contexte (situation de communication). Ce fait a mené Wioland à poser le “mot

---

<sup>350</sup> Il s'agit des systèmes phonétiques qui comportent des symboles de base, des diacritiques et des marques suprasegmentales décrits par l'Association Phonétique Internationale, tels que SIL IPA, SIL SOPHIA (similaire à Helvetica), SIL DOULOS (similaire à Times), SIL MANUSCRIPTS (mono-espace similaire à Prestige). Pour plus de détails sur le répertoire des polices phonétiques, consulter le site : [http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site\\_id=nrsi&id=encore-ipa](http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&id=encore-ipa).

<sup>351</sup> Peter Ladefoged propose explicitement le rôle de la transcription phonétique dans l'accès au paysage sonore de la langue étrangère et propose des exercices de transcription qui visent l'évaluation des habiletés des apprenants à identifier des erreurs de prononciation dans des séquences transcrites. Inversement aux exercices de transcription axés sur la dictée, ce type d'exercices incite les apprenants à réfléchir et à s'approprier les procédés de visualisation phonétique. Pour plus de détails, voir: LADEFOGED, P. (2001), *A course in phonetics*, 4th Edition, Boston/Wadsworth.

<sup>352</sup> LYONS, J. (1970), *Linguistique générale: introduction à la linguistique théorique*, traduit par F. Dubois-Charlier & D. Robinson, Larousse, Paris.

phonétique<sup>353</sup> comme référence susceptible de mettre en relief les habitudes phonatoires du français. Les mots phonétiques ne sont que l'expression orale dans une situation de communication qu'il convient de réinvestir dans d'autres situations conversationnelles et de recréer d'autres cadres de référence pour y communiquer. En effet, Wioland<sup>354</sup>(1991) a déjà proposé dans d'autres travaux antérieurs de faire connaître l'Alphabet Phonétique International aux apprenants par le biais de transcription de la syllabe accentuée. C'est la dernière syllabe de chaque mot phonétique qui occupe une place prépondérante du point de vue de la perception et de la production. En outre, la dernière syllabe est la position privilégiée en français puisque les sons sont prononcés pleinement et ne subissent aucune influence assimilatrice (figure 69).

À Paris.	[- -R i]	/R/	/i/
Par là	[- -l a]	/l/	/a/
C'est tout	[- -t u]	/t/	/u/
Tu l'as vu	[- -v y]	/v/	/y/
C'est lui	[- -l ɥ i]	/ɥ/	
À toi	[- -t w a]	/w/	
Tu viens ?	[- -v j ɛ]	/j/	/ɛ/
C'était bon	[- -b ɔ̃]	/b/	/ɔ̃/
Dans deux ans	[- -z ā]	/z/	/ā/
Sans danger	[- -ʒ e]	/ʒ/	/e/
En mer	[- -m ɛ R]	/m/	/ɛ/
C'est faux	[- -f o]	/t/	/o/
Encore	[- -k ɔ R]	/k/	/ɔ/
Nous deux	[- -d ø]	/d/	/ø/
Dans une heure	[n œ R]	/n/	/œ/
C'est égal	[- -g a l]	/g/	
Pourquoi pas ?	[- -p a]	/p/	
C'est ça	[- -s a]	/s/	
Il fait chaud	[- -ʃ o]	/ʃ/	

Figure 69. Découvrir l'API en syllabe accentuée, adapté de Wioland (1991)

Pour les apprenants arabophones algériens, il est nécessaire qu'ils se familiarisent avec le système de transcription phonétique français. Il s'agit de connaître les voyelles orales, les voyelles nasales, les consonnes et les semi-consonnes qui constituent l'aspect segmental du système français. La notation prend en compte plusieurs paramètres : le mode d'articulation des sons (occlusive/constrictive), leur lieu d'articulation, leur

<sup>353</sup> Wioland définit le mot phonétique comme "structure minimale de production et de compréhension qui présente des caractéristiques générales très intéressantes du point de vue didactique. Il correspond à une phonographie de la réalité momentanée d'un discours signifiant dans le contexte particulier d'une situation donnée." (2005:25)

<sup>354</sup> WIOLAND, F. (1991), *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Hachette.

sonorité (voisement/non-voisement), et leur nasalité vs. oralité. Les tableaux des sons français (illustrés respectivement dans les figures 70, 71) permettent de visualiser les différentes oppositions distinctives caractérisant son système phonético-phonologique. Ils permettent ainsi de découvrir la source des confusions phonétiques chez ces apprenants pour toute étiologie des erreurs de prononciation.

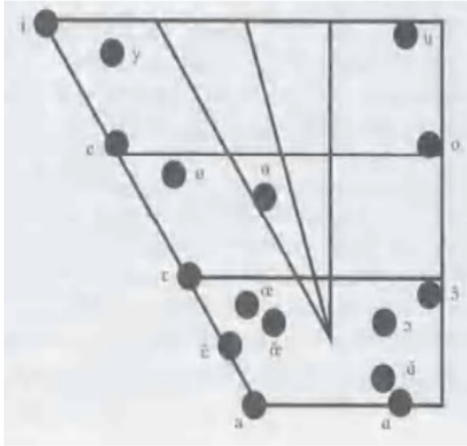


Figure 70. Le trapèze vocalique du français tiré de Patricia Ashby<sup>355</sup> (2005:68)

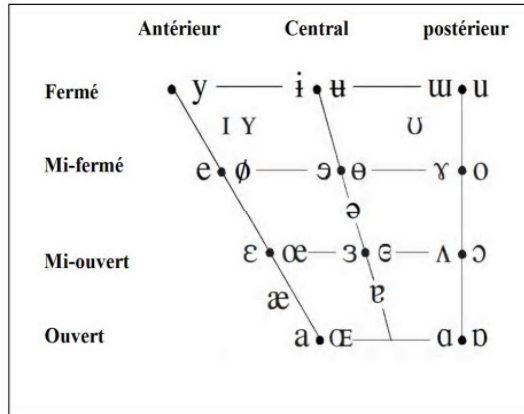


Figure 71. Système vocalique international adapté de Peter Ladefoged<sup>356</sup> (2001:XXII)

Toutefois, ces mêmes apprenants doivent avoir des connaissances sur d'autres systèmes phonologiques pour qu'ils puissent les décrire, les analyser et les comparer au système de leur langue maternelle. Les analyses contrastives interlinguales aident ces apprenants à développer des stratégies d'apprentissage de prononciation en schématisant les données physiologiques propres aux sons et en produisant les sons de la langue cible à travers la production correcte des sons dans d'autres langues par rapprochement. Voici un exemple de deux systèmes vocaliques, celui de l'arabe et celui du français illustrés dans les figures (72) et (73). Cette visualisation peut permettre aux apprenants d'identifier les sons communs aux deux langues et ceux caractérisant uniquement la langue étrangère (le français) tout en ancrant les points, modes d'articulation, et le degré d'aperture.

<sup>355</sup> ASHBY, P. (2005), *Speech sounds*, 2<sup>nd</sup> Edition, Rutledge, London & New York.

<sup>356</sup> LADEFOGED, P. (2001), *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages*, Blackwell Publishers, Oxford.

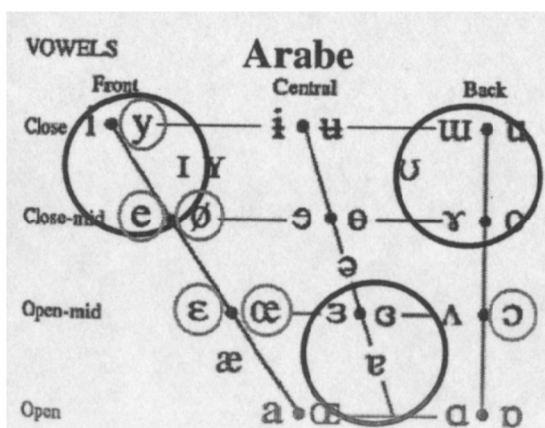


Figure 72. Le triangle vocalique de l'arabe

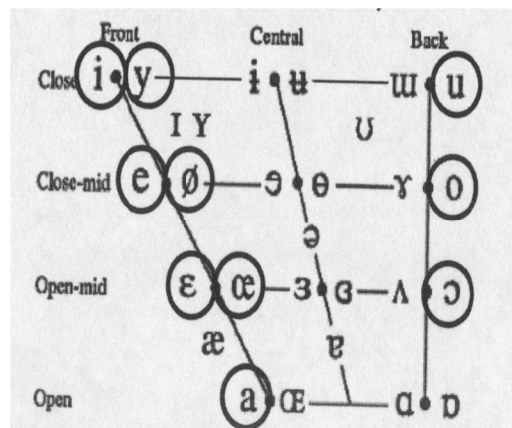


Figure 73. Le trapèze du français

Cependant, il nous semble qu'une telle visualisation réduit le système vocalique de l'arabe en un simple triangle et ne permet pas de comprendre la nature des voyelles arabes. Pour cette raison, nous évoquons ici une perception cinétique ou dynamique proposée par Albert AbiAad<sup>357</sup> qui a émis deux hypothèses. Il s'agit de l'idée prétendant que l'adjonction des voyelles brèves permet de déterminer un signe linguistique puisque la racine n'a pas d'existence sans "animation" produite essentiellement par les voyelles brèves en arabe. Par ailleurs, une deuxième hypothèse subsidiaire à la mélodie et au rythme pose que le mouvement est le seul élément déclencheur de la signification et de la variation. Cela signifie que la "mise en mouvement" des consonnes correspond à une insertion d'un pattern fixe préétabli entre consonnes radicales et permet de classer les différentes formes linguistiques arabes par analogie (القياس). Par exemple, la mise en mouvement de la racine <ktb> (idée d'écrire) détermine le sens du signe {kataba} et permet de le classer avec d'autres signes exhibant les mêmes patterns tels que {saraqa} (l'idée de voler), {qatala} (l'idée de tuer) ou de l'opposer à d'autres ayant des mouvements différents comme {kutiba}, {suriqa}, {qutila}. Ainsi, la mise en rapport de mouvements en patterns rythmiques (a-a-a, a-i-a, a-u-a, u-i-a) engendre un sens. Concernant les verbes, ce sens se reflète dans les différentes catégories verbales : verbes d'action, verbes passifs, verbes d'état, verbes de qualité, et verbes moyens.

<sup>357</sup> ABI AAD, A. (2007), Éléments pour une dynamique du système vocalique de l'arabe, *Studi Di Glottodidactica* (4), en ligne : <http://www.glottodidactica.net>



Cette perception de la signification des formes linguistiques arabes corrobore l'idée de Cantineau<sup>358</sup> (1950) préconisant que le sens des mots est le résultat d'une combinaison des racines et des schèmes. Selon Abi Aad, "seule la voyelle brève qui suit la deuxième consonne radicale varie le procès indiqué par le verbe" et cette variation peut être liée à la hauteur de cette voyelle. De ce fait, les structures /faʕala/, /faʕila/ et /faʕula/ indiquent respectivement les verbes actifs, moyens et qualitatifs. Cela signifie que la séquence des voyelles brèves qui constitue la séquence rythmico-mélodique, possède un sens.

Cette conception des voyelles oppose deux catégories<sup>359</sup>: l'une mobile représentant les voyelles et l'autre statique indiquant les consonnes. En outre, les voyelles longues (/fiurufalmadd/) حروف المد (lettres de prolongation) appelées aussi (/fiuruf alfilla/) حروف العلة (lettres défectueuses) opposées aux consonnes saines الصراح et les semi-consonnes ou lettres molles حروف اللين. Par ailleurs, ces voyelles sont classées selon trois degrés de hauteur illustrant des lignes rythmico-mélodiques qui indiquent la signification des structures morpho-syntaxiques. La voyelle /a/, indiquant l'ouverture, marque naʕb ayant la fonction de mise en hauteur tandis que la voyelle /u/, indiquant l'arrondissement, marque le soulèvement (raf' pour désigner la mise en avant). Outre, la voyelle /i/ indiquant le plissement; assure la fonction d'abaissement (djarr ou bien khafq). Ces sont donc les valeurs morpho-syntaxiques des mouvements (voyelles arabes) qui déterminent la perception des locuteurs/auditeurs arabophones des voyelles.

Cette répartition des voyelles est en accord avec la perspective adoptée par Abu Aswad Al-Du'ali considérant les voyelles comme étant des entités qui suivent un axe incliné du haut en bas (figure 74)<sup>360</sup>. Abi Aad souligne, toutefois, que le schème est animé selon trois niveaux mélodiques représentés dans la figure (75).

---

<sup>358</sup> CANTINEAU, J. (1950), Racines et schèmes, In *Mélanges William Marçais*, G.P Maisonneuve et Cie, Paris, 119-124.

<sup>359</sup> Voir le deuxième chapitre pour une meilleure compréhension des notions de voyelles et consonnes en arabe.

<sup>360</sup> Les deux schémas indiquant l'emplacement des voyelles sans occulter la notion du mouvement associée aux voyelles, proposés par Abu Aswad Al-Du'ali, sont tirés de Abi Aad (2007) p.11 et p. 16, respectivement.

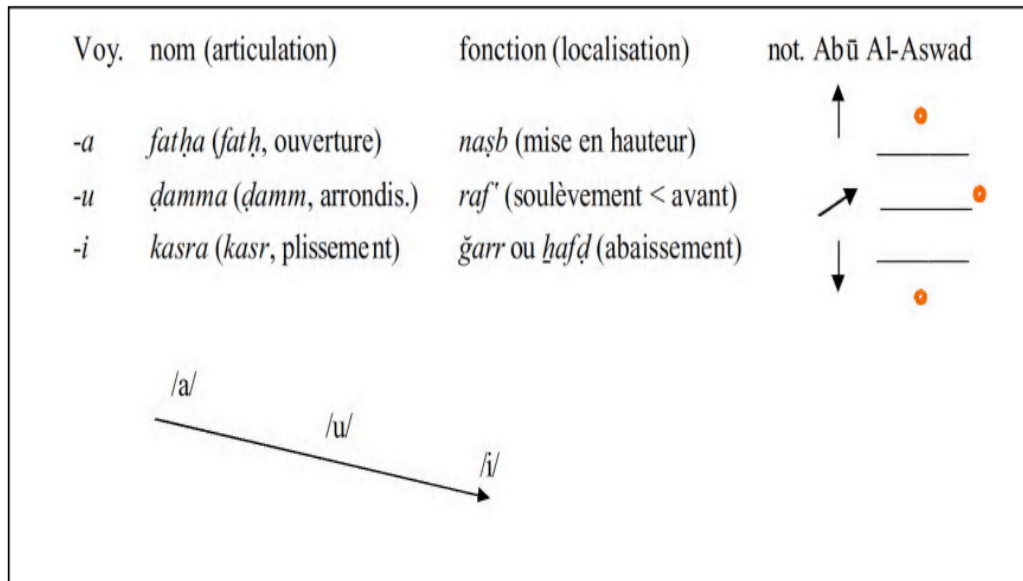


Figure 74. L'emplacement des voyelles selon Abu Aswad Al-Du'ali  
 extrait de Albert Abi Aad (2007:11/16)

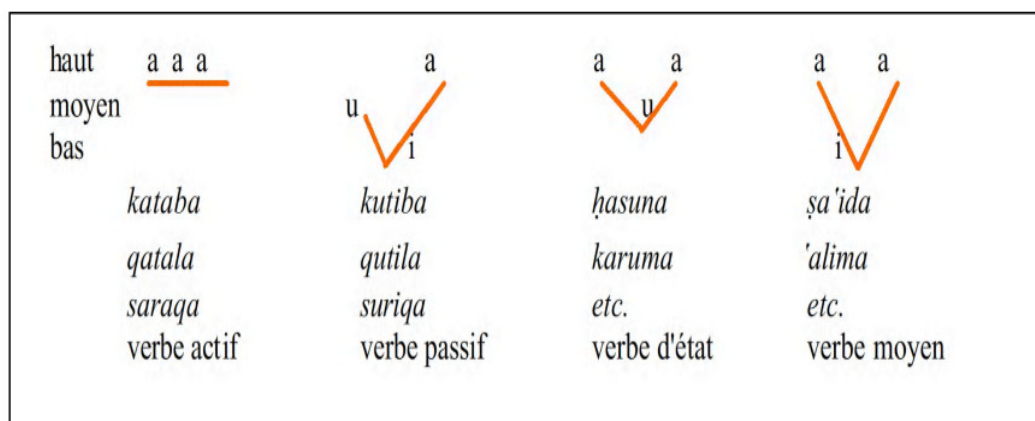


Figure 75. Schémas rythmico-mélodiques des verbes trilitères de  
 l'arabe classique selon Albert Abi Aad (2007:12)

S'appuyant sur le code non-verbal de l'arabe actuel, Abi Aad constate que la prononciation de la voyelle /a/ est plus facile avec le mouvement de la tête vers le haut tandis que la prononciation de la voyelle /i/ est plus facile lorsque le mouvement de la tête est descendant. La prononciation de la voyelle /u/ avec un élan vers l'avant et ainsi le mouvement de la tête vers l'avant signifie /ruʔfi/ "va!" en opposition à un mouvement vers le bas et vers l'arrière: [dʒi], [dʒiib] (viens!, apporte!).

Nous constatons alors que la source de confusion des positions des voyelles françaises dans l'espace vocalique provient des représentations mentales des locuteurs arabophones. La voyelle d'arrière /u/ en français est perçue comme voyelle d'avant par

les locuteurs arabophones selon la conception cinétique de AbiAad. De même, les voyelles /a/ et /i/ marquent la hauteur et l'abaissement, respectivement.

En fait, l'auteur parle d'un triangle cinétique (figure 76) et non pas d'un triangle articulatoire. Ce triangle cinétique des voyelles arabes est inversé par rapport au trapèze vocalique français parce que le positionnement des voyelles est déterminé dans cette conception par les mouvements de tête qui correspondent aux mouvements de la bouche et des lèvres et de fait exclut l'axe d'opposition antérieure/postérieure et le degré d'aperture. Par ailleurs, ce triangle cinétique est enrichi par la variation due aux différents emplacements des voyelles dans diverses variétés dialectales (figure 77). Dans cette perspective, la même forme de l'arabe classique [ka:tib] peut avoir deux réalisations: [kE:tib] dans le parler libanais et [ka:tEb] dans le parler de Damas. Donc, les voyelles /a/ et /i/ ne se placent pas aux extrêmes du triangle comme le montre la perspective articulatoire. Le schéma de AbiAad, toutefois, rend compte d'une même distance parcourue entre le /a/et /i/ présentant une même inclinaison de la tête vers l'avant, illustré dans la figure (78):

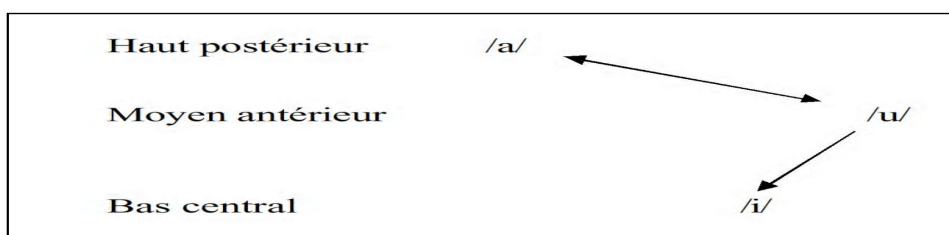


Figure 76. Triangle cinétique des voyelles arabes selon Albert Abi Aad (2007:17)

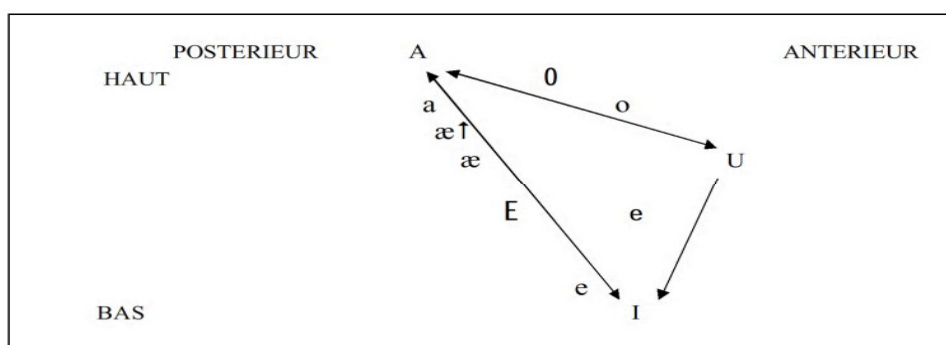


Figure 77. Cinétique des voyelles arabes d'après Albert Abi Aad (2007:18)

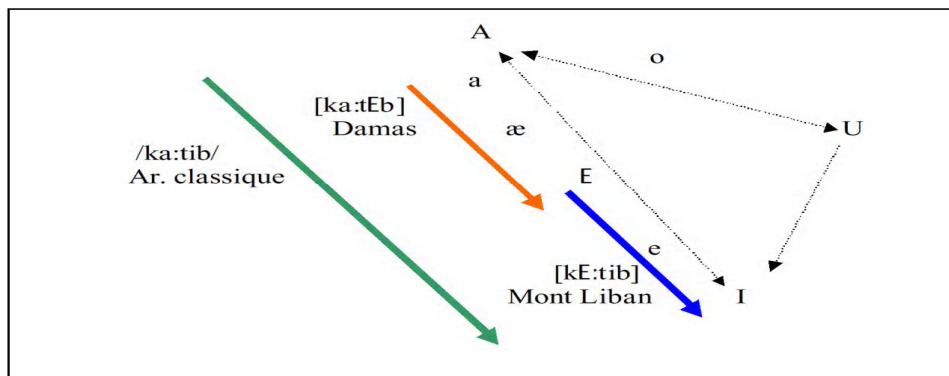


Figure 78. Égalité de translation et d'inclinaison de la tête dans les deux réalisations régionales du mot {ka:tib} d'après Abi Aad (2007:19)

Nous avons discuté ici la perception cinétique de l'emplacement des phonèmes vocaliques pour son intérêt pédagogique. Les voyelles sont attribuées des positions en fonction des mouvements de la tête et de fait l'axe d'opposition antérieure/postérieure ne sera pas pris comme critère de discrimination vocalique en arabe. Toutefois, la représentation des schèmes rythmico-mélodiques permet une meilleure discrimination de l'allongement vocalique en arabe et les différentes réalisations allophoniques de certaines voyelles. Elle sera d'une grande utilité si elle est accompagnée d'intégration corporelle et proxémique (les mouvements des mains, de la tête et des sourcils, le déplacement en classe, etc.). Notre objectif est de sensibiliser les apprenants à la nécessité d'une perception/production dynamique des voyelles de leur(s) première(s) langue (s) et d'investir ce mécanisme de visualisation dans l'appropriation des sonorités du français.

### 2.2.1.2 La transcription phonétique

L'appropriation de la prononciation d'une nouvelle langue ne se réalise pas seulement par le biais de simples faits répétitifs et imitatifs de parole. En outre, les entraînements auditifs et articulatoires peuvent renforcer la capacité de discrimination auditive et de production parolière chez les apprenants. Il ne s'agit pas de s'entraîner à reconnaître et différencier seulement les faits de parole (sons, rythme et intonation) de la langue cible mais aussi les sons de la première langue (langue maternelle). De ce fait, l'usage de la transcription phonétique assure un travail phonétique axé sur l'écoute et la production aux niveaux segmental et suprasegmental, respectivement.

L'usage de la transcription phonétique facilite surtout la perception des voyelles arabes. Il importe de rappeler ici que les écritures sémitiques<sup>361</sup> (celle de l'arabe, de l'hébreu et de l'araméen, etc.) n'offrent pas de symboles pour la notation des voyelles. Dans ce sens, les voyelles (les mouvements) représentent des « béquilles » que les locuteurs utilisent en début d'apprentissage. En fait, les consonnes sonnent avec les voyelles engendrant ainsi des vocables audibles par opposition à la notion d'absence de voyelle appelée Sukūn en arabe, signifiant immobilité.

Pour la langue arabe, elle fait correspondre un seul symbole à chacun de ses phonèmes vocaliques et aucune variation n'est représentée de manière phonémique. Cependant, l'implication de l'apprenant s'avère importante parce que l'entraînement auditif n'exclut pas l'opinion de l'apprenant sur ce qu'il a perçu et de même sur qu'il va reproduire. Par ailleurs, les opinions des apprenants sur les faits sonores des deux langues en contraste sont des indices qui influenceront de façon considérable l'établissement des exercices et activités destinés au travail phonétique.

Les résultats des questionnaires sur les représentations des phonétismes arabes et français révèlent une insuffisance à ce niveau. Ces étudiants étaient incapables d'identifier la correspondance phonie-graphie pour les sons arabes. Pour cette raison, il nous semble que la transcription phonétique serait le support adéquat à la représentation phonologique et phonétique des lettres arabes. Il ne s'agit non plus des descriptions théoriques détaillées qui ne font que fuir les apprenants de cette matière technique et difficile. Toutefois, il faudrait entraîner les apprenants à développer leur capacité d'écoute et de reconnaissance des différents faits d'assimilation, d'élosion et d'autres procédés marquant la langue parlée. Voici un extrait de "la bise et le soleil"<sup>362</sup> que nous avons transcrit. Notre objectif est de sensibiliser les apprenants arabophones du français aux différentes représentations des systèmes des sons des deux langues. Cependant, nous croyons qu'il est insuffisant de pratiquer l'API et la discrimination auditive, créer plutôt des ateliers de prononciation (pronunciation workshop) serait utile. Des dictés et des exercices de répétition doivent accompagner les exercices de transcription avec plus d'intérêt accordé aux faits suprasegmentaux. Ces ateliers phonétiques peuvent aider les

---

<sup>361</sup> Morag, Sh. (1962) expliquent les différentes raisons pour lesquelles les orthographe sémitiques ne sont pas fondées sur le même principe. Nous n'allons pas présenter ces différentes motivations proposées mais il importe de signaler que hypothèses nécessitent d'être discutées.

<sup>362</sup> Tiré de "Handbook of the International Phonetic Association: a Guide to the Use of the International Phonetic Association", (1999).

apprenants à surmonter les blocages dus à l'absence d'un système d'équivalence arabe–français, c'est-à-dire, les apprenants arabophones sont incapables de décrire la langue arabe et le système phonético-phonologique de leur (s) première (s) langue (s) en français.

*La transcription phonétique en français : La bise et le soleil*

|| la biz e la sɔləj sə dispyte || ʃakœ asyrɑ̃ | kil ete | ply fɔʁ ||  
 kɑ̃t il zɔ vy œ vwajazœʁ | ki savɑ̃se || œvlɔpe dɑ̃ sɔ mɑ̃to ||  
 il sɔ tɔbe dakœʁ | kɑ sɔlʃi ki aβivœʁ | pœœmjɛ | al lʃi fœʁ ote |  
 sœʁ ʁgɑʁde kœm la ply fɔʁ || aloʁ la biz se miz a sufle | dɑ tut se fœʁs ||  
 mɛ ply zel sufle | ply | vwajazœʁ sœʁe sɔ mɑ̃to otuʁ dɑ lʃi ||  
 finalmɑ̃ | el œnɔsa al lʃi fœʁ ote || aloʁ | la sɔləj kœmɑsa a bœʃje ||  
 e o bu dœ mœmɑ̃ | la vwajazœʁ œsʃofɛ | ota sɔ mɑ̃to || ɛsi |  
 la biz dy œkœnetœʁ | kɑ la sɔləj ete | ply fɔʁ ||

*La transcription orthographique en français*

La bise et le soleil se disputaient, chacun assurant qu'il était le plus fort, quand ils ont vu un voyageur qui s'avançait, enveloppé dans son manteau. Ils sont tombés d'accord que celui qui arriverait le premier à faire ôter son manteau au voyageur serait regardé comme le plus fort. Alors, la bise s'est mise à souffler de toute sa force mais plus elle soufflait, plus le voyageur serrait son manteau autour de lui et à la fin, la bise a renoncé à le lui faire ôter. Alors le soleil a commencé à briller et au bout d'un moment, le voyageur, réchauffé a ôté son manteau. Ainsi, la bise a du reconnaître que le soleil était le plus fort des deux.

*La transcription phonétique en arabe*

kæ:nat ri:ʃu ʃʃama:li tatadʒa:dalu waʃʃamsa fiʔajjin minhuma: kæ:nat hijja lʔaqwa  
 waʔið bimusa:frin jaʔluʃu mutalaffiʃan biʃæba:ʔatin sami:katin fattafaqata: ʃæla  
 ʃtiba:ri ssa:biqi fi: ʔidʒba:ri lmu:ʃiri ʃæla ʒalʃi ʃæba:ʔatihi ʃaʃʃat ri:ʃu ʃʃama:li  
 biʔaqʃa mastɑʔa:ʔat minquw walakin kullamazd:da lʃaʃʃu ʔizda:da lmu:ʃiru  
 tadæθuran biʃæba:ʔatihi ʔi ʔan ʔuʃqiʔa fijadi rri:ʃi fatʒallat ʃæn muʃiæ:walatiha  
 bæʃdaʔiðin ʃaʔaʃat ʃʃamsu bidifʔiha famaka:na minalmu:ʃiri ʔillaʔila ʔan ʒalaʃa  
 ʃæba:ʔatahu ʃælattaw wahæ:kaða dʒurraʔ ri:ʃu ʃʃama:li ʔilalʔiʃtira:ʃi biʔanna  
 ʃʃamsa kæ:nat hijja lʔaqwa

*La transcription orthographique en arabe*

كانت ريح الشمال تتجادل والشمس في أي منهما كانت أقوى من الأخرى. وإذ بمسافر يطلع متلفعا بعباءة سميقة. فاتفقتا على اعتبار السابق في إجبار المسافر على خلع عباءته الأقوى. عصفت ريح الشمال بأقصى ما استطاعت من قوة. ولكن كلما ازداد العصف ازداد المسافر تدثرا بعباءته إلى أن اسقط في يد الريح فتخلت عن محاولتها. بعدئذ سطعت الشمس بدفئها فما كان من المسافر إلا إلى أن خلع عباءته على التو. وهكذا اضطرت ريح الشمال إلى الاعتراف بان الشمس كانت هي الأقوى.

### 2.2.1.3 Système vocalique essentiel ou maximal?

Rappelons que le français possède un système vocalique riche tant en nombre qu'en timbres, bien qu'il y ait des variantes dans les différents parlers français. La notion de variante et de norme se concrétisent dans les différentes prononciations des locuteurs de différents accents (accent parisien, marseillais, provençal, accent du sud, accent québécois, accent belge et autres) pour ne donner qu'une simple illustration. Par exemple, les locuteurs parisiens font usage généralement de 13 voyelles, alors que les québécois francophones utilisent un système constitué de 16 voyelles. En effet, les parisiens ont tendance à neutraliser l'opposition /a/-/ɑ/ et de fait ces deux voyelles sont réalisées par l'archiphonème plutôt central /A/, tandis que les voyelles /ə/ et /œ/ se prononcent comme /ɛ/ moyen et que la voyelle nasale /ɑ̃/ n'existe plus. (Wioland & Pagel, 1991)<sup>363</sup>

Jean-Guy Lebel<sup>364</sup> (1990) souligne que les apprenants ont besoin de s'approprier au moins un système vocalique dit essentiel (figure 79) leur permettant de communiquer de manière efficace et agréable à l'oreille francophone car toutes inconsistances et incohérences articulatoires ne peuvent être tolérées. Outre, la maîtrise du système vocalique maximal sera un objectif ultime pour l'enseignant dans son travail de correction phonétique ainsi que pour l'apprenant dans son apprentissage. Par contre, le système consonantique maximal (figure 80) composé de 20 consonnes du français est le système minimal qui doit être maîtrisé pour une compréhension agréable. Toutefois, la non-maîtrise des semi-consonnes /ɥ/ et /ɲ/ n'entrave pas la communication en vue de leur faible fréquence d'occurrence. Cependant, leur maîtrise rendra la parole plus agréable.

Nous évoquons ici la question du système maximal/système essentiel car la correction phonétique nécessite l'établissement au préalable d'un objectif à atteindre. Nous visons l'appropriation d'un système vocalique maximal du français vu le statut de la langue française en contexte algérien et le niveau d'instruction élevé des apprenants arabophones algériens qui ont participé à cette étude (étudiants universitaires).

---

<sup>363</sup> WIOLAND, F & PAGEL, D. (1991), *Le français parlé: pratique de la prononciation du français*, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).

<sup>364</sup> LEBEL, J-G. (1990), *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Les Éditions de la Faculté des Lettres, Université Laval.

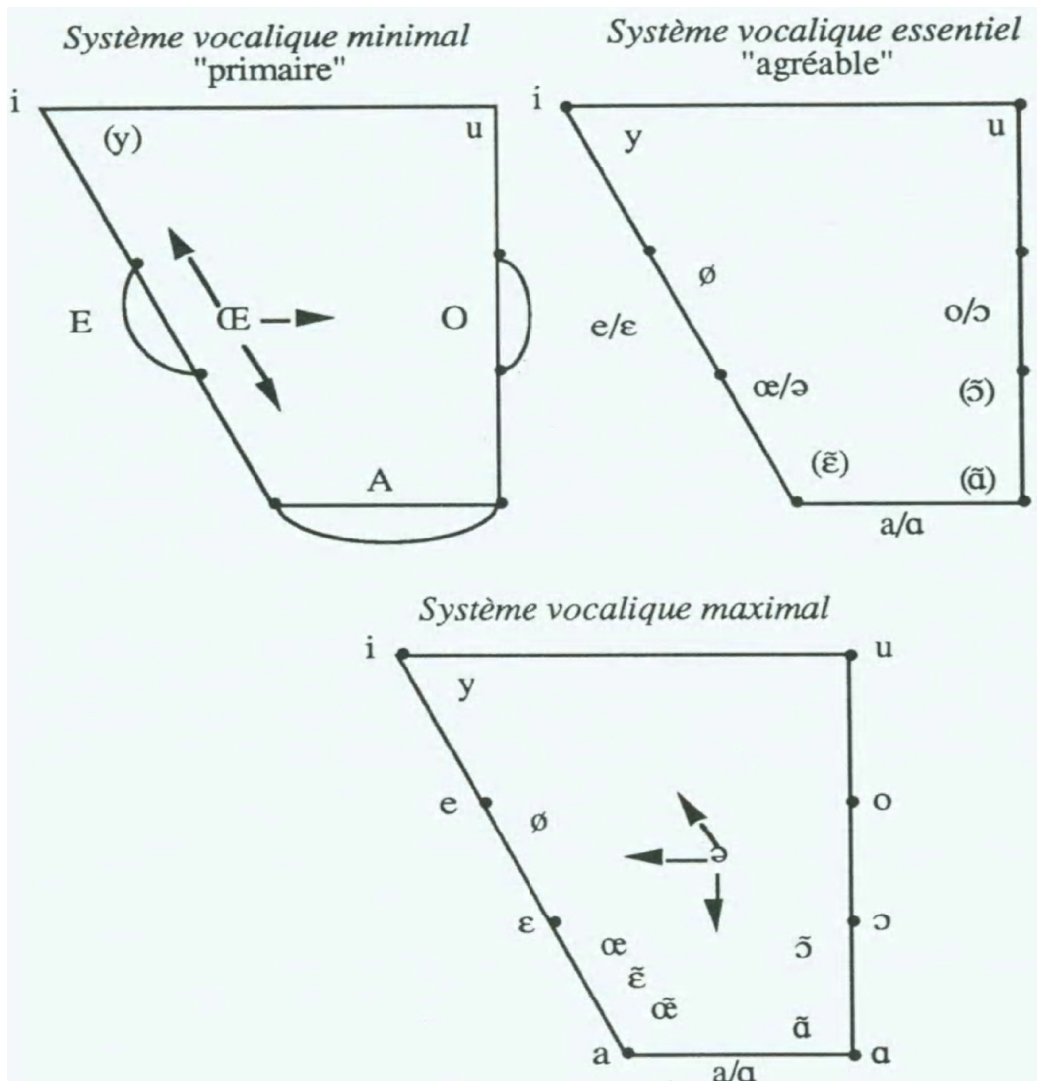


Figure 79. Tableaux des divers systèmes vocaliques du français communicateur tiré de Jean-Guy Lebel (1990:14)

<b>sourdes</b>	p f t s ʃ k
<b>sonores</b>	b v d z ʒ g R l j (ɥ) w
<b>nasales</b>	m n (ɲ)

Figure 80. Le système consonantique maximal du français d'après Jean-Guy Lebel (1990:15)

### 2.2.2 La discrimination auditive

Le travail phonétique repose principalement sur la perception et la production. La perception des sonorités de la nouvelle langue requiert un entraînement à la discrimination et à l'identification. En effet, les exercices issus de l'analyse contrastive visent le renforcement de la capacité de discrimination auditive chez les apprenants.



S'exercer ainsi à discriminer les sons, les différents patterns rythmiques et les structures intonatives du français laisse entendre s'entraîner à reconnaître et à différencier les oppositions phonologiques dans cette langue (des paires minimales). Il importe de souligner qu'une paire minimale est une paire de mots qui se distinguent par une seule entité phonologique. Les mots "sans" et "son" s'opposent par la dernière voyelle et de ce fait les deux voyelles [ã] et [õ] ont une valeur distinctive, ce sont deux phonèmes distincts en français.

À l'écoute des paires minimales, les apprenants sont appelés à comparer et à distinguer des entités fonctionnelles dans la langue cible. Cette tâche de discrimination auditive ne concerne pas uniquement des phonèmes isolés mais des suites de mots et de longs énoncés. Dans les exercices de perception, l'enseignant doit distinguer les exercices de discrimination où l'apprenant est censé connaître si les mots ou groupes de mots entendus sont identiques ou différents, des exercices d'identification où l'apprenant est appelé à identifier le mot portant un son particulier. En outre, les exercices d'identification sont plus difficiles que ceux centrés sur la discrimination parce qu'il ne s'agit pas d'une attention dirigée vers deux sons et dire s'ils sont identiques ou différents mais de chercher le son travaillé dans la paire minimale.

Champagne-Muzar & Bourdages<sup>365</sup> (1998) décrivent de façon succincte les différents exercices de discrimination. Selon ces auteurs, "l'objectif de la phase de discrimination est d'amener l'apprenant à comparer et à distinguer les faits articulatoires et prosodiques de la langue cible." (1998:57). Ces exercices comportent la comparaison choix binaire, comparaison choix ternaire, comparaison version multiple, comparaison version complexe, comparaison langue maternelle/langue cible, repérage d'un son, choix du modèle prosodique approprié, repérage de l'accent, identification de la position de la différence, identification du nombre de groupes rythmiques.

Les exercices de discrimination issus de l'analyse contrastive des systèmes phonético-phonologiques de l'arabe et du français et des tests de perception et de production débouchent essentiellement sur les oppositions suivantes: /e/-/ɛ/ /i/, /y/ /i/ /u/, /ɔ/ /u/, /ã/ /õ/. Nous proposons les exercices suivants destinés aux locuteurs arabophones algériens apprenant le français comme langue étrangère (figures 81, 82).

---

<sup>365</sup> CHAMPAGNE-MUZAR, C & BOURDAGES, S. J. (1998/1993), *Le point sur la phonétique*, CLE International.

**Discrimination**

Écoutez et dites si les mots suivants sont identiques ou différents ?

Sons	identiques	différents
Riz – rue		
Poreux – pour eux		
Hachis – haché		
Nuée – nouée		
Bourreau – bureau		
Ruche – ruche		
L'écu – les lits		
L'or – lourd		
Joue – jus		
Jute – jute		
Dix veaux – du veau		
Assez – assis		
Vent – vont		
Chausse – chausse		
Doux – dos		

**Identification**

Écoutez les mots suivants et identifiez la voyelle que contient chaque mot.

Mots	[u]	[i]
Cil		
Cure		
Miche		
Mule		
puce		
Gîte		
Bulle		
Mille		
Rhume		
Suce		
Nil		

Figure 81. S'entraîner à la discrimination et à l'identification

### Identification

Écoutez les mots suivants, ensuite identifiez les voyelles que vous entendez dans chaque mot. Utilisez deux couleurs différentes pour distinguer les voyelles des premières syllabes de celles des deuxièmes syllabes.

1. Bison	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
2. Congru	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
3. Dément	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
4. Furie	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
5. Piment	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
6. Susdit	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
7. Coupant	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
8. Citron	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input checked="" type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
9. Lupin	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
10. Pigeon	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
11. Trépiéd	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
12. Éteint	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
13. Gourdon	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
14. Épée	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
15. Rubis	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
16. Jugé	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
17. Pimpant	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
18. Dessin	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
19. Poussin	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>
20. Bousquet	/i/	<input type="checkbox"/>	/e/	<input type="checkbox"/>	/y/	<input type="checkbox"/>	/ã/	<input type="checkbox"/>	/õ/	<input type="checkbox"/>	/ɛ̃/	<input type="checkbox"/>

Figure 82. S'entraîner à l'identification

L'entraînement à la discrimination auditive se veut essentiel, surtout en contexte algérien où une absence de pratiques perceptives est notée. Même les étudiants performants au niveau de la production se montraient faibles au début des tests de perception que nous avons établis dans cette étude. Il revient alors aux enseignants de phonétique d'établir des exercices de discrimination auditive en fonction des écarts relevés à l'issue des analyses phonétiques contrastives de l'arabe et du français et des confusions constatées lors des tests de perception. Les degrés de confusion et la hiérarchie des difficultés doivent être pris en considération dans toute conception de dispositif pédagogique et de même les contextes favorisants. Outre, les contextes facilitants constituant l'un des procédés de la méthode verbo-tonale seront abordés plus loin.

Les tenants de la méthode verbo-tonale considèrent qu'une opposition ne peut être reproduite si elle est mal perçue. Cependant, les rapports entre perception et production sont bien plus complexes que ce postulat. Billières<sup>366</sup> (2008) présente les liens entre perception et production des sons de parole ainsi:

- Bonne perception et bonne production: il s'agit de locuteurs/auditeurs qui perçoivent les différentes oppositions de la langue étrangère et produisent spontanément ses sonorités, tout ou en partie, au terme d'un apprentissage long et laborieux.
- Mauvaise perception et mauvaise production: il s'agit de locuteurs/auditeurs qui présentent une résistance à percevoir et à produire des oppositions phonologiques dans la langue étrangère.
- Bonne production et mauvaise perception: il arrive parfois que les sujets parlants réalisent des sons de la langue étrangère sans avoir conscience des oppositions phonologiques sous tendant les sons produits.

Toutefois, Lauret (2007) ne semble pas partager ce point de vue. L'auteur insiste sur le fait que : "Ce n'est pas parce qu'on entend une différence qu'on est capable de la reproduire (par exemple, les enfants peuvent distinguer à l'écoute [s/ʃ] un ça/ un chat sans parvenir à produire cette distinction), mais il est rare de produire consciemment une opposition que l'on n'entend pas." (2007:106)

La discrimination auditive peut donner de meilleurs résultats si les paires minimales ne sont pas travaillées hors contexte. Voici un extrait<sup>367</sup> (figure 83) pour

---

<sup>366</sup> BILLIÈRES, M. (2008), La perception des sonorités d'une langue étrangère contribue-t-elle à leur bonne (re) production ?, *Actes des XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne*.


<sup>367</sup> MARTINIE, B & WAUCH, S. (2006), *Phonétique en dialogue*, Clé International, Paris.

pratiquer l'opposition /y/~i/ dans des énoncés. Nous demandons aux étudiants d'identifier ces deux sons après plusieurs écoutes de ce passage:

**TU ME LA PRÊTES, TA VOITURE ?**

*Village du sud de la France, dans la rue.*

Lucie (*rencontrant Hubert dans la rue*) : Eh, Hubert, salut !  
 Hubert : Salut Lucie ! Comment vas-tu ?  
 Lucie : Je vais bien, merci... Mais j'ai un problème : je vais dîner chez Arthur, et ma voiture ne démarre plus.  
 Hubert : Oh flûte ! Tu es sûre qu'elle ne démarre plus ?  
 Lucie : Absolument sûre. Je suis archi-déçue de cette voiture. Figure-toi qu'en six mois, j'ai eu dix pannes !  
 Hubert : Plus d'une par mois ? Pas possible ! Je rigole, mais c'est dur pour une voiture si neuve !  
 Lucie (*en s'énervant*) : Ben oui, je n'en peux plus<sup>1</sup>...  
 Hubert (*moqueur*) : Tu as bien mis du carburant, cette fois-ci ?  
 Lucie : Oui, vas-y, ris si tu veux ! Mais je ne suis pas si stupide. Ah et puis zut, tant pis si tu refuses, mais...  
 Hubert : Ah nous y voici ! Message reçu...  
 Lucie : Alors c'est oui ? Allez, ne fais pas l'égoïste : tu me la prêtes, ta voiture ?



1 Je n'en peux plus : cela me lasse, me fatigue.

Figure 83. Extrait sur la pratique de l'opposition /y/~i/, tiré de Martinie, B & Wauch, S (2006:12)

Jean-Guy Lebel<sup>368</sup>(2002) souligne l'importance des exercices de répétition à la suite d'un entraînement à la discrimination et à l'identification. Cela signifie que les tâches de perception doivent être suivies par des tâches de production (des exercices de répétition et de transformation)<sup>369</sup>. En effet, le travail des sons cibles doit se réaliser dans différentes positions dans les mots (initiale, médiane et finale).

Les exercices de répétition renforçant le son /y/ tiennent compte du fait que l'intonation montante est la mélodie optimale favorisant la perception et la reproduction de ce son. Les mots contenant ce son doivent être prononcés au début dans un mouvement ascendant. La procédure proposée par Lebel serait d'alterner mouvement ascendant et descendant ↗ et ↘.

<sup>368</sup> LEBEL, J-G. (2002), *Correction phonétique du FLE pour étudiants hispanophones et lusophones*, Québec, Canada.

<sup>369</sup> Quelques exercices de répétition et de transformation, proposés par Jean-Guy Lebel, sont illustrés dans l'annexe (13).

Une description articulatoire des sons travaillés doit précéder les exercices de répétition. L'objectif de cette phase est de sensibiliser les apprenants aux propriétés articulatoires et acoustiques caractérisant ces sons. Concernant les apprenants arabophones, il nous paraît nécessaire de travailler les sons /y, /i/, /u/ car les deux confusions /y/~i/ et /y/~u/ ont été notées lors des tests de perception et de production. Ci-dessous (figure 84) des exercices de répétition favorisant le travail de ces oppositions, tirés de Lebel (2002):

<p>5.1.1 <b>monosyllabes artificiels</b> (contextes sonore et mélodique favorables)</p> <p>↗ (↘)      ↗ (↘)</p>		<p>5.1.2 <b>monosyllabes réels</b> (contextes sonore et mélodique variés)</p> <p>↗ ou ↘</p>					
1.	sy	sys	nu	nous			
2.	ty	tyt	vu	vous			
3.	zy	zyz	jus	joue			
4.	dy	dyd	sud	soude			
5.	fys	syf	bus	bis			
6.	kyz	zyk	dune	dine			
7.	zyt	tyz	lune	Line			
8.	gyz	zyg	Jules	Gilles			
<p>5.1.3 <b>bisyllabes artificiels</b> (contextes sonore et mélodique) (plutôt favorables)</p> <p>↗      ↘</p>		<p>5.1.4 <b>bisyllabes réels</b> (contextes sonores variés)</p> <p>↗      ↘      ↗      ↘</p>					
1.	ity	yde	douché	duché	salut	sali	
2.	ady	yne	aigu	égout	la buche	la biche	
3.	ely	ylav	couvée	cuvée	abus	habit	
4.	egy	asyk	bourreau	bureau	début	débit	
5.	afy	ydyl	en rut	en route	crépu	crépi	
6.	ezy	ynyz	bien sûr	bien sourd	en tube	Antibes	
7.	asy	zyzd	au-dé ssus	au-dé ssous	muse	mise	
8.	ezy	yfyys	rougir	rugir	débuter	débiter	
<p>5.1.5 <b>énoncés réels</b> (y en syllabe accentuée)</p> <p>↗ ou ↘</p>		<p>5.1.6 <b>énoncés réels</b> (y en syllabe inaccentuée)</p> <p>↗ ou ↘</p>					
1.	la laitue	9.	match nul	1.	brûler	9.	allumette
2.	j'ai vendu	10.	la verdure	2.	juron	10.	non-fumeur
3.	c'est fichu	11.	friture	3.	rusé	11.	justement
4.	en tissu	12.	autobus	4.	furieux	12.	refuser
5.	avé nue	13.	un viaduc	5.	nudisme	13.	mutation
6.	solitude	14.	trop brusque	6.	curé	14.	inutile
7.	minute	15.	pâté en tube	7.	duchesse	15.	dur-à-cuire
8.	axe nord-sud	16.	mini-jupe	8.	puré té	16.	utilité

Figure 84. Exercices de répétition selon Jean-Guy Lebel (2002:9)

### 2.2.3 La méthode verbo-tonale de correction phonétique

L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)<sup>370</sup> a accordé un intérêt particulier à l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, en développant des procédés correctifs sous le nom de système verbo-tonal, par R. Renard<sup>371</sup>. Il s'agit d'un système structuré et global comme l'indique Renard<sup>372</sup>:

“Notre perception auditive se réalise donc globalement, en synthèse, elle est structurée selon des éléments significatifs. Au terme du processus d'acquisition du système phonologique, nous avons intégré le système au point d'être capables, tant dans la réception que dans la phonation, de procéder au décodage sans qu'il nous soit nécessaire de prendre l'ensemble des données (traits pertinents). Notre maîtrise de la langue, la connaissance intuitive que nous avons de la probabilité d'occurrence des divers éléments, nous permet en effet de sauter un phonème, de prévoir ou de reconstituer dans une mesure de plus en plus large le déroulement de certains fragments de la chaîne sonore à partir d'un point de celle-ci.” (1989:24)

En effet, la méthode verbo-tonale ne consiste pas à corriger directement les erreurs de production des apprenants mais de diriger leur audition par le biais d'un travail de restructuration du son ou de l'énoncé modèle afin d'améliorer sa phonation. L'hypothèse de départ est que l'apprenant répète mal les sonorités de la langue cible parce qu'il les entend mal, et qu'il est d'une certaine manière "sourd" aux différentes unités fonctionnelles dans cette langue ou à certains éléments le composant. L'apprenant fait appel souvent au système de référence de sa première langue par rapprochements successifs de sorte que la perception et la production des oppositions phonologiques, des structures rythmiques et intonatives soient conditionnées par ce que Troubetzkoy appelle "le crible phonologique".

Le travail phonétique axé sur une démarche verbo-tonale vise alors l'atténuation de la surdité phonologique et l'amélioration des productions paroli res.   cet effet, un ensemble varié de procédés correctifs est proposé avec une primauté accord e aux structures prosodiques. Ces principes de correction phonétique sont la prosodie,

---

<sup>370</sup> RENARD, R. (1965), *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris.

<sup>371</sup> REANARD, R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Paris.

RENARD, R. (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: la phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.

<sup>372</sup> RENARD, R. (1989), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3<sup> me</sup>  dition, Didier, Mons, Paris.

l'accentuation et le rythme, les contextes favorisants et la prononciation nuancée (la modification de la prononciation du modèle).

Parmi les exemples illustratifs, sont les réalisations erronées du son /y/ du français. Ce son est souvent difficile à percevoir et à reproduire en raison de son absence dans certaines langues, comme l'arabe. Des diagnostics des erreurs sont généralement suivis de suggestions correctives. La réalisation /y/ > /i/ s'explique par une inexistence de la labialité due à l'incapacité de l'apprenant à percevoir les fréquences graves du son /y/ et de fait la correction doit viser le renforcement de la perception de l'aspect "sombre-grave"<sup>373</sup> à l'aide de la mélodie optimale d'une intonation descendante et surtout du creux intonatif (↘), d'un ralentissement du débit du rythme, et du nuancement progressif vers le son. Toutefois, la réalisation /y/ > /u/ s'explique par l'existence d'une postériorisation due à l'incapacité de l'apprenant à percevoir les fréquences aiguës du son /y/ et ainsi la correction doit favoriser la perception de l'aspect "clair-aigu" par une mélodie optimale de l'intonation montante et surtout du sommet intonatif (↗), l'accélération du débit et le nuancement progressif vers le /i/. Donc, les sons aigus seront renforcés, dans ce cas, par des consonnes aiguës et les sons graves par des consonnes graves.

Le plus souvent la réalisation /y/ > /i/ est caractéristique des locuteurs arabophones apprenants le français comme langue étrangère mais on trouve rarement ou jamais dans des ouvrages phonétiques qu'une réalisation /y/ > /u/ pourrait être attestée. Nous n'allons pas discuter dans le détail les différents procédés de correction phonétique proposés par la méthode verbo-tonale, mais nous focalisons surtout sur les contextes favorisants pour une étiologie de quelques erreurs relevées de notre corpus. Il s'agit des réalisations suivantes: [i] > [e] / [ɛ] et [y] > [i].

---

<sup>373</sup> Raymond Renard souligne le caractère clair ou sombre des sons et de même parle des effets d'éclaircissement ou d'assombrissement qu'exercent les consonnes sur les voyelles (1971:91-92). De même, Jean-Guy Lebel évoque les aspects clair-aigu et sombre-grave en discutant les caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons. Il les définit comme suit: "[...] les termes clair et sombre expriment une impression subjective, soit l'impression auditive créée par la perception de différents sons. Par exemple, l'ensemble du timbre ou si l'on veut la résonance du [l] dans le mot français "belle" apparaît plus claire à l'oreille que la résonance du [l] anglais dans "bell" qui, de son côté, puisqu'on associe facilement à ces termes les mots aigu et grave qui ont une connotation acoustique directe, nous en suggérons fortement l'utilisation. Ces deux derniers vocables, d'ordre tout aussi subjectif que les premiers, sont toutefois plus rentables à l'enseignant qui saisit mieux l'association globale clair-aigu opposée à celle de sombre-grave." (1977:3-4)

LEBEL, J.-G. (1977), Correction phonétique du /l/ français enseigné à des anglophones, *Langue et Linguistique* (3), 1-26.



### 2.2.3.1 Les contextes facilitants

Les contextes facilitants ou favorisants désignent les contextes des sons mal perçus. Ils ont pour objectif de mettre en relief les propriétés acoustiques que les apprenants ne parviennent pas à percevoir afin de renforcer leurs caractéristiques. Le son à acquérir est présenté dans un contexte renforçant les traits caractérisant ce son, et surtout les traits non perçus par l'apprenant. De façon générale, les traits renforcés par les contextes favorisants sont l'acuité (aigu/grave), la labialité (arrondi/écarté), et la tension (tendu/relâché).

Kaneman-Pougatch & Pedoya-Gumbretière (1991) ont proposé un classement auditif du système de sons français (voyelles et consonnes) selon les trois critères susmentionnés, illustré dans la figure suivante:

<b>non-labiales</b> [i] [e] [ɛ] [ē]	<b>labiales</b> [y] [ø] [œ] [œ̃]	<b>non-labiales</b> [u] [o] [õ]	<b>Labiales</b> [ə] [ɔ] [ã] [ɑ]
<i>les plus tendues</i> : [i, y, e, ø]		<i>les plus tendues</i> : [u, o, õ]	
<b>LES CONSONNES AIGÜES</b>		<b>LES CONSONNES GRAVES</b>	
<b>non-labiales</b> [t] [s] [d] [z] [n] [ɲ] [l] [j]  <i>tendues</i> : [t, s, ʃ]	<b>labiales</b> [ʃ] [ʒ] [ç]	<b>toutes labiales</b> [p] [f] [b] [v] [m] [w]  <i>tendues</i> : [p, f]	
<b>LES CONSONNES NEUTRES</b>			
<b>non-labiales</b> <i>tendue</i> : [k]		<i>relâchées</i> : [g, ʀ]	

Figure 85. Classement auditif du phonétisme français d'après Kaneman-Pougatch & Pedoya-Gumbretière (1991:8)

Raymond Renard (1971) propose également un classement auditif progressif des consonnes, des plus aigües aux plus graves. Nous reproduisons ici ce tableau dans la figure (86) afin de comprendre les fiches de correction phonétique établies par Monique Callamand<sup>374</sup> (1981).

<sup>374</sup> CALLAMAND, M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLE International, Paris.

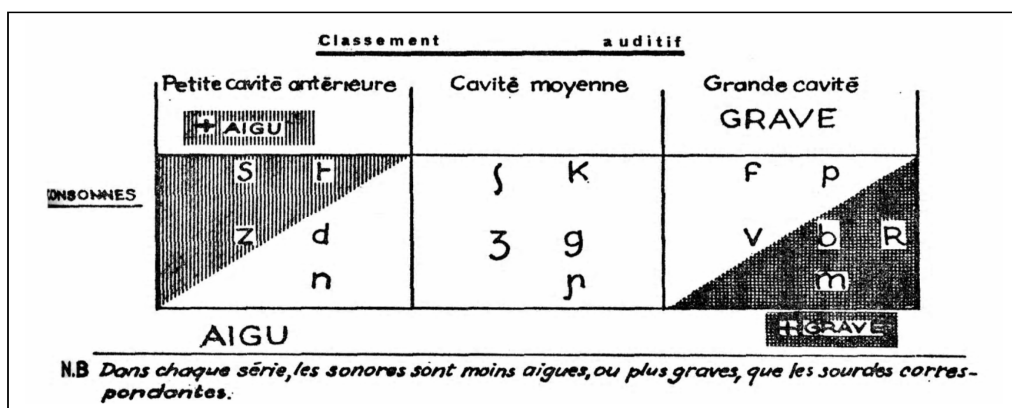


Figure 86. Classement auditif des consonnes du français adapté de R. Renard (1971:93)

Raymond Renard considère que:

“Il semble que les facteurs qui contribuent à l’impression d’une forte tension soient, (...) dans le cas des voyelles (ou des éléments vocaliques de la chaîne parlée) : d’une part, une tension plus forte de certains muscles laryngés et/ou des cordes vocales, combinée avec un accroissement de la pression d’air entraînant une augmentation relative de la hauteur du fondamental vocal et un degré de rigidité de la langue relativement plus grande et une plus grande durée de la tenue.” (1971:83-84)

Cela mène à conclure qu’une intonation montante et une accélération du débit du rythme aident les apprenants arabophones réalisant le son [y] comme [u] à capter le caractère clair de la voyelle [y] en créant un formant plus élevé (F2). Cela signifie que le fait d’accentuer une voyelle en augmentant la tension facilitera l’accroissement du fondamental de [y] et ainsi la perception du timbre clair de cette voyelle. En outre, les locuteurs tendent à atteindre le lieu normal d’articulation du [y] dans une position accentuée.

Callamand (1981) établit 28 fiches dans le but de proposer une correction phonétique des différentes erreurs fréquemment attestées chez des locuteurs apprenant le français comme langue étrangère. La démarche que l’auteure propose s’appuie sur les traits à renforcer, les contextes favorisant de façon progressive allant du plus favorisant aux moins favorisants. De même, elle prend en compte non seulement l’entourage consonantique mais aussi la place du son cible dans le mouvement prosodique dans 12 phrases comportant le son travaillé dans une position accentuée (syllabe finale). Ci-dessous deux fiches traitant deux erreurs remarquées chez des locuteurs arabophones :

Dans la première fiche (1) de la figure (87), l’auteur précise que l’erreur [i] > [e]/[ɛ] caractérise des locuteurs arabophones. Le principe correctif aborde les traits à

renforcer qui seront "plus de labialité" et "plus d'antériorité", et les contextes favorisants constituant l'environnement consonantique seront : [t], [s], [ʃ]. L'auteure ajoute que si l'on élimine le trait d'antériorité qui est représenté entre parenthèse sous la note (2) dans l'entourage consonantique, il s'agira plutôt des consonnes suivantes: [t], [s], [ʃ], [p], [f]. Donc, il faut travailler au début des le son cible dans des phrases se terminant par une voyelle ouverte et une consonne facilitante [s] (assis), ensuite dans deux phrases avec deux syllabes finales fermées (utiles et déchires). Puis, dans une phrase se terminant avec une consonne neutre [k]. Deux phrases comportant des consonnes graves non favorisantes, à savoir [b] et [v]. Pour finir, le travail du son cible se fait dans un mouvement descendant, facteur non favorisant à la réalisation correcte du son [i]. Nous remarquons que le travail correctif respecte la progression phonétique exigée, partant du plus favorisant au moins favorisant.

**CAS 2<sup>(1)</sup>**  
 → les élèves prononcent [e] ou [ɛ] au lieu de [i]

Trait(s) à renforcer : T<sup>+</sup> A<sup>+</sup>  
 Contextes facilitants :

- . entourage consonantique
  - 1. [t] [s] [ʃ]
  - 2. si (A<sup>+</sup>)<sup>2</sup> : [p] [f]
- . place dans le mouvement prosodique

Exemples-types

1. Vous restez assis ?
2. C'est vraiment utile ?
3. Tu le déchires ?
4. Ça suffit ?
5. Et maintenant, c'est pire ?
6. Tu n'as pas d'appétit ?
7. C'est à qui ?
8. Tu nous quittes
9. C'est là que tu habites ?
10. Tu comprends ce qui arrive ?
11. Je n'ai rien promis.
12. J'étais ravi.

→ Consonnes T<sup>+</sup>

→ Consonnes T<sup>-</sup> A<sup>-</sup>

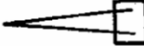
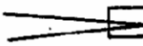
Figure 87. Fiche (1) proposée pour travailler l'erreur [i] > [e]/[ɛ] d'après Callamand (1981:115)

Dans la fiche (2) de la figure (88), les traits à renforcer sont "plus de labialité" et "moins d'antériorité" pour travailler le son [y]. En effet, ce sont les consonnes labiales [p], [b], [m], [f], [v],[w] qui constitueront les contextes favorisants. Quant au mouvement prosodique, le son [y] peut être travaillé indifféremment dans une position accentuée ou inaccentuée, dans un mouvement ascendant ou descendant.

**CAS 4**  
 → les élèves prononcent [i] au lieu de [y]

Trait(s) à renforcer : L<sup>+</sup> A<sup>-</sup>  
 Contextes facilitants :

- . entourage consonantique [p] [b] [m] [f] [v] [w]
- . place dans le mouvement prosodique


 ou 
 
 (indifférent)

Remarque préliminaire : il faut indiquer à l'élève que le passage de [i] à [y] se fait par arrondissement des lèvres.

Exemples-types

1. Il fait frais, prends un pull.
2. Vous l'avez revu ?
3. Qui est-ce qui fume ?
4. Il ne faut pas qu'il remue !
5. Qu'est-ce que tu as bu ?
6. Moi, je refuse...
7. Il ne se remet pas de sa chute.
8. Ce n'est pas moi qui juge !
9. J'ai un de ces rhumes...
10. Il connaît toutes les ruses.
11. Vous avez entendu ?
12. Quelle allure !

	→ Consonnes L <sup>+</sup> A <sup>+</sup>
	→ Consonnes L <sup>°</sup>
	→ Consonnes L <sup>°</sup> A <sup>+</sup>

Figure 88. Fiche (2) proposée pour les élèves prononçant [y] > [i] d'après Callamand (1981:117)

Jean-Guy Lebel<sup>375</sup> (1978/1979) établit également des exercices de discrimination auditive, de répétition et de transformation ; basés sur les contextes favorisants. En fait, l'auteur propose une méthodologie de correction phonétique englobant des procédés correctifs très variés (annexe 14). Nous reproduisons ici que deux principes : discrimination auditive et workout phonétique (réchauffement articulaire/conditionnement phonétique):

L'auteur propose une liste de mots (figure 89), d'abord en contexte favorisant ensuite en contexte varié afin d'améliorer la production des apprenants prononçant [u] au lieu de [y]. On commence d'abord par l'usage du contexte des consonnes aiguës [s], [t], [ʃ] puis [d], [ʒ], [f]. La progression marque une transition de monosyllabes aux trisyllabes. Ces exercices focalisant sur les contextes facilitants peuvent être utilisés pour des fins de discrimination ou de répétition auprès de locuteurs/auditeurs arabophones en raison des difficultés exprimées par les sujets participants à notre étude, surtout face à des items lexicaux polysyllabiques, tant à la perception qu'à la production.

L'entraînement phonétique (figure 90) proposé par Lebel<sup>376</sup>(1991) traite le workout phonétique<sup>377</sup>, une sorte de techniques (réchauffement général, réchauffement spécifique et conditionnement) qui facilitent l'appropriation des sonorités du français. L'auteur définit le conditionnement phonétique comme suit:

“Le conditionnement est constitué de l'ensemble des techniques favorisant, chez l'apprenant, l'acquisition de nouvelles habitudes articulaires qui formeront, à moyen terme, un habitus articulaire adapté à ses besoins et permanent. Cette nouvelle manière d'être phonétique sera ainsi acquise à la suite d'activités intérieures (psychiques) et extérieures.”

L'objectif de l'utilisation de ces activités intérieures dans la figure (90) est de préparer l'apprenant à acquérir une bonne prononciation en assurant une bonne articulation. Ils suscitent la motivation des apprenants et renforcent leur confiance en eux. Or, l'entraînement phonétique doit cibler alors la perception auditive, renforcée par la répétition afin de développer des compétences perceptives et productives dans la langue cible.

---

<sup>375</sup> LEBEL, J-G. (1978/1979), Leçon type d'exercices de prononciation du [y] français, *Langue et Linguistique* (4-5), 15-29.

<sup>376</sup> Cité dans Lauret, B. (2007:97).

<sup>377</sup> Les procédés correctifs axés sur le conditionnement phonétique sont illustrés dans l'annexe (15).

**A. Monosyllabes à contexte consonantique favorable**

	[ys]	[sy]	[sys]
	[yt]	[ty]	[syt]
	[yʃ]	[ʃy]	[syʃ]
	[yz]	[zy]	[syz]
	[tys]	[ʃys]	[zys]
	[tyt]	[ʃyt]	[zyt]
	[tyʃ]	[ʃyʃ]	[zyʃ]
	[tyz]	[ʃyz]	[zyz]

**B. Monosyllabes à contexte consonantique varié**

	[dy]	[yd]	[dyd]	[dyn]	[dyk]
	[ny]	[yn]	[nyd]	[nyk]	
	[ky]	[yk]	[kyk]	[kyn]	[kyd]
	[ɔy]	[yɔ]	[ɔyɔ]	[ɔyd]	[ɔyk]
jugé	[ʒyʒ]	Jules	[ʒyʃ]	sud	[syd]
Luce	[lɥs]	lune	[lyn]	dune	[dyn]
une	[yn]	Gus	[gys]	nulle	[nyʃ]
nu	[ny]	vu	[vy]	bulle	[byʃ]
plume	[plym]	cruche	[kryʃ]	bus	[bys]

**C. Bisyllabes à contexte consonantique favorable**

tissu	[tisy]	laitue	[lety]	déçu	[desy]
à Luce	[alys]	la chute	[lafyt]	des sucres	[desys]
ah! zut	[azyt]	massue	[masy]	fichu	[fiʃy]
la huche	[layʃ]	la hutte	[layt]	pointu	[pwêty]

**D. Bisyllabes à contexte consonantique varié (position atone et accentuée)**

six jus	la buche	aigu
salut	minute	refuse
la plume	il fume	ça s'use
duché	mutin	cuvée
chuter	bucher	lutin
loueur	buveur	nudisme

**E. Trisyllabes à contexte consonantique varié (position accentuée)**

habitude	matricule	autobus
des menus	les écluses	c'est au juge
un viaduc	solitude	de la friture

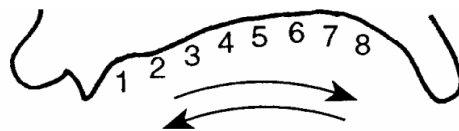
**F. Trisyllabes à contexte consonantique varié (position inaccentuée)**

successeur	allumette	il suffit
justement	inutile	supplicié
utilité	s'accoutumer	durabilité

Figure 89. Exercice de répétition basé sur les contextes favorisants, tirés de Jean-Guy Lebel (1990:22)

**Préliminaire :** Écoute de la musique ou de la chanson pour bien en sentir le rythme et la mélodie.

1. Réchauffement des joues et de la bouche par des massages, des bâillements et des sourires.
2. Écarter les lèvres : — ; puis arrondir : **O**.
3. Placer la langue complètement au fond/arrière de la bouche, puis sortir la langue en faisant une grimace : ← →
4. Combinaison du N° 2 et du N° 3 : — **O** ← →,
5. Ouvrir et fermer la bouche graduellement tout en prononçant à voix très basse les voyelles suivantes : i e ε; a ε e
6. Balancer la langue dans la bouche en allant de gauche à droite : ceci devrait faire apparaître une protubérance (bosse) dans les deux joues.
7. Toute la langue au palais (en haut) : ↑ ; plus tout au-fond de la bouche en bas : ↓ ; ce qui donne successivement dans un mouvement plutôt lent mais énergique : ↑ ↓,
8. Toucher fermement, avec le bout de la langue, toutes les parties du palais en au moins huit étapes. Commencer à l'avant (juste derrière les dents) pour aller vers le fond de la bouche (début de la gorge). Revenir ensuite à l'avant.



9. Prononcer les consonnes suivantes :

d	z,	g	ʁ,	ʁ	g,	z	d
(avant)		(arrière)		(arrière)		(avant)	

Figure 90. *Le workout en correction phonétique tiré de Le bel & Lebel<sup>378</sup> (1989:44)*

Lauret (2007) propose aussi une activité de production basée principalement sur des continua de vocoïdes (figure 91). Cette activité est conçue principalement pour l'échauffement vocal visant l'échauffement des organes phonateurs des apprenants afin de les préparer à réaliser les sons cibles. En effet, le glissement permettant de reproduire toutes les valeurs intermédiaires des sons vocaliques travaillés. Toutes les séries de vocoïdes proposées dans cette activité sont utiles pour amener les apprenants arabophones à prononcer les différents sons français. Les apprenants sont invités à produire ces vocoïdes constituant un continuum, en les modulant de manière progressive et ainsi la continuité syllabique du français est assurée. Par ailleurs, la pratique de ces continua peut donner des résultats satisfaisant auprès des apprenants

<sup>378</sup> LEBEL, C & LEBEL, J-G, (1989), *Le workout en correction phonétique*, Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde 11 (1).

arabophones si le principe de base est respecté. En effet, cette activité peut renforcer une gymnastique articulatoire susceptible de réduire les barrières de l’ego.

<b>Activités</b>	Les voyelles constituant un continuum, on peut très facilement chanter sur une note une modulation progressive de voyelles. La représentation du triangle vocalique est particulièrement adaptée, puisque l’enseignant ou l’élève suit du doigt le glissement. Ce glissement est très progressif : il doit permettre de reproduire toutes les valeurs intermédiaires les deux sons, et d’entendre l’ensemble du groupe.	
	[i-e-ε-a] (inspirer)	[a-ε-e-i] (inspirer)
	[u-o-ɔ-a] (inspirer)	[a-ɔ-o-u] (inspirer)
	[i-y-i-y] (inspirer)	[e-ø-e-ø] (inspirer)
	[ε-œ-ε-œ] (inspirer)	
	[γ-ø-œ-a] (inspirer)	[a-œ-ø-γ]

Figure 91. Continuum vocalique adapté de Lauret (2007:123)

## 2. 3 Quelques approches pédagogiques

L’hypothèse du “filtre affectif“ de Krashen fait explicitement référence à des approches dites “approches humanistes”, “méthodes alternatives” ou “pédagogies nouvelles“. Ces approches se sont principalement développées aux États-Unis au début des années 1960 ou 1970, mais n’ont été connues en Europe que bien plus tard, au début des années 1980, surtout avec le développement de la psycholinguistique et en particulier la nouvelle orientation de l’apprentissage centré sur l’apprenant. En outre, ces approches n’ont pas été élaborées au départ dans une optique didactique (voir ci-dessous), mais elles y ont trouvé un terrain d’application favorable. Nous donnons ci-après une brève description de trois approches considérées comme les plus représentatives.

### 2.6.1 La méthode silencieuse et la mémorisation par couleurs comme geste d’imagerie mentale

La méthode silencieuse (*Silent Way*) proposée par Caleb Gattegno<sup>379</sup> n’était pas élaborée au départ dans une optique visant spécifiquement l’enseignement des langues. Le Silent Way est une méthode développée essentiellement dans l’enseignement des mathématiques dont les résultats sont transposés à d’autres domaines. Elle repose sur

<sup>379</sup> GATTEGNO, C. (1972), *Teaching foreign languages in schools: the silent way*, New York: Educational solutions.



une théorie qui vise à “subordonner l’enseignement à l’apprentissage”<sup>380</sup> et insiste sur un apprentissage conscient puisque l’enseignant ne présente aucunement un modèle pour ses apprenants mais reste le plus silencieux possible pendant le cours de prononciation, comme l’indique Stevick<sup>381</sup> (1980:80):

“L’apprentissage comporte deux étapes. La première est un acte conscient et délibéré de la volonté, guidée par l’intelligence, qui se traduit par une action mentale. La deuxième étape est le processus d’assimilation des résultats de cette action à travers la construction de nouvelles images ou le remodelage des anciennes.” (*traduction*)

Pour Gattegno, apprendre, c’est prendre conscience. Prendre conscience est en fait un mouvement interne qui met en relief un potentiel intérieur et permet au Moi d’exister. Le Moi de l’apprenant existe lorsque ce dernier devient capable d’utiliser ses ressources intérieures pour créer, construire et reconstruire la base fonctionnelle d’une langue étrangère (sons, rythme, mélodie et intonation). Gattegno parle du rôle essentiel de l’enseignant à provoquer des prises de consciences ("to provoke awareness" et non pas "awareness"), ces gélifications de conscience se solidifient à un certain moment et deviendront de ce fait plus tangibles et facilement observables. (R.Young)<sup>382</sup>

En outre, cette méthode cherche à cultiver chez l’apprenant trois qualités : l’indépendance qui indique que l’apprenant utilise ses propres moyens pour s’approprier les éléments sonores constituant la langue cible, l’autonomie qui consiste à faire des choix délibérés, et enfin la responsabilité qui résulte de l’exercice du choix libre lors de l’apprentissage. Le rôle de l’enseignant, cependant, est de renforcer le sentiment d’autonomie chez l’apprenant en offrant délibérément des situations qui permettent à

---

<sup>380</sup> Richards, J.C & Rogers, T.S. (1987) expliquent en détails les prémisses théoriques de la méthode silencieuse (des conceptions et des bases théoriques) et insistent surtout sur le rapport de subordination entre l’enseignement et l’apprentissage. Voir: RICHERDS, J.C & ROGERS, T.S. (1987), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Roslyn Young explicite également la notion de la "subordination de l’enseignement à l’apprentissage" à plusieurs niveaux : le niveau le plus profond dans lequel l’enseignant se sert de l’induction, le niveau de la motivation et le niveau le moins subtil, celui qui indique que le travail est centré sur l’apprentissage. Selon l’auteur, pour rendre sa classe suivant le Silent Way, il ne suffit pas de décrire les outils (les réglettes et les panneaux) et même de les utiliser, il faut au contraire que l’enseignement soit subordonné à l’apprentissage pour se servir de la voie/voix silencieuse.

Voir les détails : YOUNG, R. (1995), Silent Way de Caleb Gattegno, en ligne : <http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/articlesapfond/sw/rosf.htm>

<sup>381</sup> STEVICK, E. (1980), *Teaching languages: a way and ways*, Rowley, MA: Newbury House.

<sup>382</sup> YOUNG, R, L’approche pédagogique de Caleb Gattegno, en ligne : [http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/theorie/approche\\_ry.htm](http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/theorie/approche_ry.htm)

l'apprenant de prendre des décisions et de résoudre des problèmes lui-même. Par ailleurs, le silence<sup>383</sup> sur lequel se base cette approche est principalement "l'expression d'une volonté de non-interférence" de la part de l'enseignant, comme le rapporte Roselyn Young:

"Le silence rappelle à chaque instant à l'enseignant que son rôle n'est pas d'apporter des connaissances, mais de construire des situations claires que l'apprenant peut explorer comme il le veut, construisant ainsi pour lui-même et par ses propres prises de conscience, une langue vraiment vivante, qui a les propriétés de sa langue maternelle. " (1984:182)

Raynal (1994)<sup>384</sup> explique l'intérêt de l'expérience d'un apprentissage fondé sur la voix/voie silencieuse et souligne que cette approche donne à l'apprenant motif à ses exercices et lui crée des mécanismes d'automatisme, de mémoire et du silence. C'est ce silence suscitant et incitant à la créativité que les activités du Silent Way visent.

"Toute la difficulté du travail est de suivre ce qu'on est en train d'inventer, à deux, des deux versants, apprenant et enseignant. Apprendre marche dans les deux sens: prendre et donner, l'un pour autant qu'il y ait l'autre; à prendre ou à laisser. Cela non plus n'est pas sans rapport avec le travail du marionnettiste qui, au-dessus, ou à côté, de la créature dont il garde, reste calme, silencieux et humble: tout en retenue. La retenue, voilà ce que signifie aussi le silence du Silent Way: il exprime la retenue qu'exerce sur lui-même l'enseignant de la langue, donnant par là aux activités de ses étudiants le temps de s'occuper à mettre sur pied, et au point, leur prise de parole."

Dans la méthode silencieuse, les rôles des participants (apprenants/enseignants) sont préalablement définis et les règles du jeu sont claires. Les enseignants, parlent aussi peu que possible, en indiquant par des gestes ce que les apprenants doivent faire. Cela consiste en un système très élaboré dans lequel les enseignants tapent des schèmes rythmiques avec un pointeur, et maintiennent leurs doigts pour indiquer le nombre de syllabes dans un mot et/ou pour mettre en relief les éléments proéminents dans une phrase ainsi que pour marquer le positionnement adéquat des articulateurs en pointant à leurs bouches, leurs dents, ou leurs mâchoires. En outre, l'attention des apprenants est fixée sur le système des sons de la langue cible sans avoir appris un alphabet phonétique ni avoir reçus des descriptions linguistiques explicites. Dans ce sens, les enseignants ne

---

<sup>383</sup> Gattegno oppose la répétition au silence en considérant que la répétition prend du temps et rend l'esprit dispersé: "consumes time and encourages the scattered mind to remain scattered." (1976:80)

<sup>384</sup> J. M. RAYNAL. (1994), La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du silent way, Communication présentée au *Congrès de l'Association Japonaise des Professeurs du français*, en ligne <http://www.silverspace.net/pedagogie.html>

présentent pas de modèles à répéter et n'offrent aucune démonstration articulatoire aux apprenants et n'interviennent pas non plus pour corriger leurs erreurs mais indiquent seulement où se situe l'erreur.

Donc, les apprenants construisent progressivement un savoir-faire en établissant leurs *propres critères* de correction phonétique, le feedback est assuré par des gestes, des mimiques de la part des enseignants jusqu'à arriver à une production exacte. En fait, la méthode silencieuse peut être caractérisée par une attention toute particulière portée sur la précision et l'exactitude quant à la production des structures sonores de la nouvelle langue à partir d'un stade primaire de l'instruction. Non seulement des sons isolés sont soulignés dès le premier jour dans une classe de langue, mais l'attention des apprenants doit être dirigée vers la découverte de la façon dont les mots se combinent en phrases et même l'exploration des différentes manières par lesquelles des éléments comme l'accentuation et l'intonation s'imbriquent d'un énoncé. Les tenants de la méthode silencieuse affirment que ce travail permettra aux apprenants d'aiguiser leurs *propres critères internes* de production précise et adéquate.

Comment fonctionne donc la méthode silencieuse en matière de prononciation? Et quels en sont les matériaux utilisés ?

Les enseignants adoptant la méthode silencieuse utilisent de matériaux spécifiques indispensables à un apprentissage autonome tels que le tableau des sons-couleurs, le tableau Fidel, le tableau des mots, un pointeur et les réglettes de couleur (des morceaux de bois de couleurs différentes constituant un support visuel de fabrication de mots, du rythme et de l'intonation).

### **2.3.1.1 Le tableau des sons-couleurs**

Le tableau des sons-couleurs (figure 92) est créé par Gattegno pour contourner l'oreille (Gattegno, 1985)<sup>385</sup>. Ce tableau de rectangles contient toutes les voyelles et les consonnes d'une langue cible, illustrées par des petits rectangles colorés. Le principe est simple: chaque son correspond à une couleur. Les voyelles sont en haut et les consonnes en bas. Les voyelles primaires sont représentées par une couleur chacune, les diphtongues par deux couleurs. Les consonnes sont divisées des voyelles par une ligne solide, auxquelles les couleurs sont assignées de manière arbitraire, bien qu'il y ait une cohérence dans les couleurs d'une langue à une autre lorsqu'elles sont en contact.

---

<sup>385</sup> GATTEGNO, C. (1985), *The learning and teaching of foreign languages*, New York: Educational Solutions.

De ce fait, le tableau des rectangles de couleurs est un dispositif pédagogique qui met en relief deux activités, l'une motrice et l'autre graphique. Ces deux activités conduisent à l'expression libre et entraînent des voies rythmico-mélodiques à travers la suite des rectangles colorés. De plus, c'est autant par leur position ainsi que par leur couleur que les rectangles marquent des points de relief auditifs et tissent l'ancrage visuel chez les apprenants et alors assure le rappel sonore. Confronté au tableau des couleurs, l'apprenant fait face à des choix, des possibilités qui lui sont ouvertes. Parmi les sons qui se trouvent dans ce tableau, il doit se demander lequel il doit choisir et cette prise de décision entraînera alors chez lui une conscience des sons de la langue cible. Même si l'apprenant ne sait pas dire un son particulier, il ne pourra pas ignorer son existence à cause de la présence de la couleur qui lui est attribuée. Par ailleurs, l'enseignant peut démontrer avec exactitude la façon de prononcer un son ou une suite de sons en utilisant un code élaboré de gestes et de mimique. Il n'intervient pas pour corriger l'apprenant qui n'arrive pas à réaliser un son spécifique mais peut diriger son attention à l'endroit du problème à l'aide du pointeur en tapant plusieurs fois sur la même couleur, par exemple.

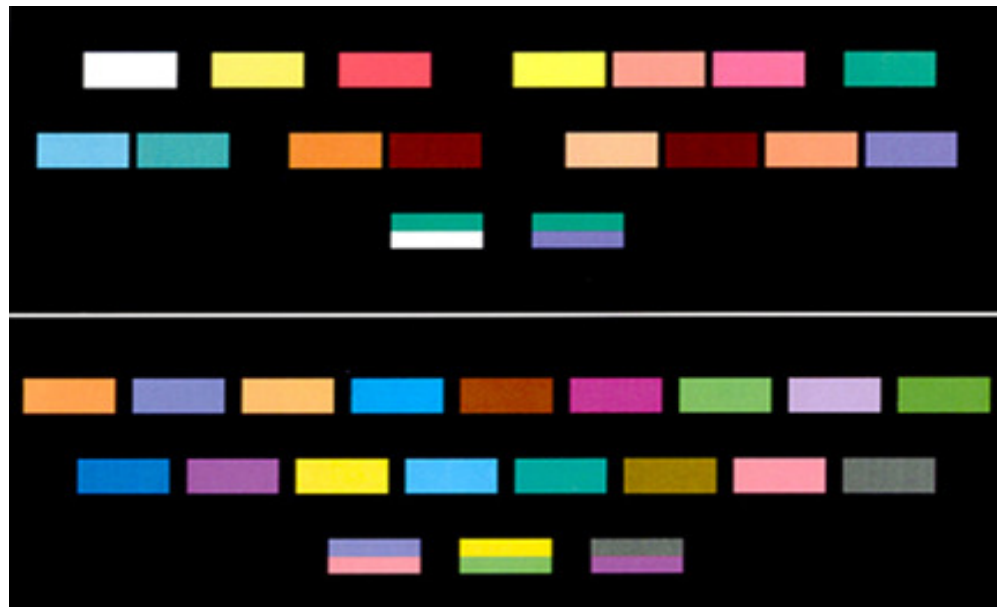


Figure 92. Tableau des rectangles: la lecture en couleurs (Gattegno, 1985)

Le rôle primaire de la couleur, c'est de permettre aux enseignants de ne pas interférer dans l'apprentissage. Les couleurs facilitent le transfert possible entre un paysage sonore et des couleurs qui pourraient être un outil efficace ayant pour objectif de mener les apprenants à la conscience phonologique. Il s'agit pour l'enseignant non

pas d'expliquer mais de faire comprendre comment combiner les sons sans les répéter jusqu'à ce que l'apprenant parvienne à une production appropriée. L'apprenant donne le son pour arriver à la couleur correspondante et de fait construit en fonction de ces prérequis en langue maternelle une unité mentale. Dans ce processus où la couleur renforce la rétention des sons de la langue cible, l'apprenant prend conscience des mécanismes articulatoires des sons.

### 2.3.1.2 Le tableau Fidel

Le tableau Fidel (figure 93), de nature synthétique, contient une série de panneaux qui comportent tous les modèles orthographiques de chaque son de la langue, le nombre exact de l'ensemble des tableaux Fidel dépend évidemment de chaque langue. Chaque lettre ou chaque combinaison de lettres est codée par une couleur: des sons qui se ressemblent en matière de prononciation sont colorés de façon semblable. Par exemple, le: /i:/ étant rouge en anglais correspond à 13 manières d'écrire ce son, à savoir: **e, ee, ea, y, ie, ei, i, eo, ey, ay, oe, ae, is**. En effet, le Fidel permet aux apprenants d'entreprendre l'expérience de toutes les possibilités orthographiques dans une langue donnée en prenant conscience de manière autonome des différents rapports existant entre un mot, une séquence (suite de mots) et leur phonie. Il est clair que les choix sont visiblement observables dans les tableaux Fidel. Il existe que les choix possibles dans ces tableaux et c'est aux apprenants de trouver les graphèmes exacts après un entraînement déjà effectué dans une première phase, celle portée sur le tableau sons-couleurs.

En raison de la nature complexe de l'orthographe anglaise, huit tableaux muraux dans l'ensemble représentent la correspondance phonie-graphie : quatre pour les sons-voyelles et quatre pour les sons-consonnes. De même, le français présente un système orthographique assez complexe. Huit tableaux muraux (représentés dans la figure suivante)<sup>386</sup> présentent tous les sons du français arrangés d'une façon à ce que toutes les orthographes de chaque son soient regroupées dans une seule colonne. Le français possède, à titre d'exemple, 38 façon d'écrire le son /ɛ/. Il apparaît aussi dans ce tableau qu'une même lettre peut être prononcée de différentes manières et de fait prend diverses couleurs.

---

<sup>386</sup>[http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/materiels\\_pedago/lectureenc/lenctab/lcfidel.htm](http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/materiels_pedago/lectureenc/lenctab/lcfidel.htm)

a	as	u	us	i	y	e	eu	ou	hou	é	è	est	ais	ô	eau	en	ens	on	ons	in	ain	un	oin	oi	ois	
à	â	û	eus	is	ys	ai	eux	où	houe	és	ê	êt	êts	o	eaux	an	ans	ont	onts	en	ein	hun	oint	oi	ois	
at	ats	eu	eut	it	its	on	œufs	ous	houes	ée	e	è	aix	au	aux	ant	ants	onc	oncs	ens	eins	hum	oins	oe	oît	
ah	aha	ue	eue	ie	ies	es	eur	oux	houx	ées	ei	aie	aies	ot	ots	em	emps	ond	onds	im	eint	hums	oints	oê	oît	
ac	acs	eû	eues	ix	ix	ent	eurs	oup	oups	es	es	ès	aits	ôt	ôts	hen	empt	ong	ongs	ent	eints	um	oing	oï	oïts	
act	acts	ux	eût	il	ils	ho	eus	out	outs	ai	ai	ait	aient	op	ops	han	empts	om	oms	ing	ingts	ums	olings	ou	oua	
ach	achs	ut	uts	id	ids	au	eue	oue	oues	ez	a	aid	aids	oc	ocs	ham	amp	omb		in	ingts	eun	ouin	oie	oies	
ap	aps	ût	ûts	iz	hi	u	eues	où	oùts	et	ay	ey	eys	aut	auts	am	amps	ombs		aim	aims	uns	ouins	oix	oient	
e	eo	uê	uês	i	hi	oi	eut	oud	ouds	er	let	ets	hais	aud	auds	ent	ents	omp		ins	inc	unt	oioing	oid	oids	
		hut	huts	ît	hît	a	œux	ouc	oucs	ers	he	hè	hait	ho	oh	eng	engs	ampt		hen	incts		oiings	oi	oigt	
		hue	ues	ye	hit	û	œud	aug	ougs	efs	è	he	haie	hau	hâ	aon	aons	ampts		hin	ainc	aing	oye	oyes		
a	â	ul	uls	ee	his	eu	œuds	ouu	ouul	ed	ès	hai	haies	haut	os	and	ands	ion		in	aincs	aings	a	at		
as	az	uent		ea	hie	œu	eû	oo	ouls	eds	ê	ect	ects	heau	hauts	anc	ancs			int	aint	eing	oi	ois		
ât	âts	huent		it	hies	heu	heu	ow	ouls	œ	œ	eî	é	heau	hauts	ang	angs			inq	aints	eings	oix	oids		
ha	hâ			ie	ies	ue	euh	oub	oubs	a	e	aî	aît	aulx		e				ym	ains	hein	a	oua		
ah	ars			is	yg	œ	œh	houent		éent				aus						ym	yms					
		u	yes	u			œuent																			
m	m'	n	n'	r	rs	l	l'	p	t	t'	s	s'	f	d	d'	j	j'	s	c	q	ch	b	y	i	w	gn
me	me	ne	ne	re	rt	le	l'	pe	te	te	se	c	fe	de	d'	ge	je	x	ch	qu	che	be	lle	ie	wh	gn
mm	mm	nn	nn	rr	rts	ll	l'	pp	tt	tt	ss	ç	ff	dd	dd	g	je	x	cc	qu'	sch	bb	ll	lli	ou	gn
mes	mes	nes	nes	res	rd	les	l'	pes	tes	tes	ses	ç	fes	des	des	ges	je	ses	cs	qs	ches	bas	lles	l	hou	gn
ment	ment	nent	nent	rent	rds	lent	l'	pent	tent	tent	t	t	fent	dent	dent	gent	sent	k	que	chent	bent	llent	hi	hu	gn	
mme	mme	nne	nne	rre	rf	lle	l'	ppe	tte	tte	sse	ç	ffe				z	ke	ques	chs	sh	i	hy	u	ni	
mnes	mnes	nnes	nnes	rres	rfs	lles	l'	ppes	ttes	ttes	sses	x	ffes				ze	ck	quent	sh				o		
mment	mment	nment	nment	rrent	rc	llent	l'	ppent	ttent	ttent	ssent	x	ffent				zes	cks	cqu	g	v	ill		x		
ms	ms	ns	ns	rh	rcs	ls	l'	ps	ts	ts	sth	ls	fs				zent	chs	cque	gue	ve	ille		xe		
		mn	mn	rrh	rg			b	th	th	sc		ph				zz	x	cques	gues	ves	illes		xes		
		mne	mne	rrhe	rgs				the	the	sce		phe						g	uent	w	illent		xent		
		mnes	mnes	rrhes	rps				thes	thes	scs		phe						g	uent	w	illent				
		mment	mment						pt	pt	scent		phes						ng	ngs	f	ills				
									d'	d'	ce		phent									ye		u	x	
									cht	cht	ces											yes	hu			
									chts	chts	cent											yent		j		
																						yi				

Figure 93. Le tableau Fidel pour le français

### 2.3.1.3 Le tableau des mots

Le tableau des mots<sup>387</sup> (figure 94) est un autre outil à la disposition de l'enseignant pratiquant le Silent Way en classe. Ce tableau contient tout le vocabulaire fonctionnel de la langue cible, avec des mots utilisés dans la méthode elle-même tel que réglette. Évidemment, les lettres des mots obéissent aux mêmes principes du tableau des couleurs et du Fidel. Le vocabulaire est structuré de manière à faciliter la tâche de l'apprenant jouant le rôle du leader à dicter silencieusement ou à taper des phrases. À cet effet, les apprenants prennent plusieurs mesures afin de réaliser un progrès, ils passent de simples règles du jeu aux plus complexes. Par exemple, le passage de "Prenez une réglette bleue" à "Prenez une réglette bleue et une réglette rouge. Donnez-lui la bleue et donnez-lui la rouge". En effet, le tableau des mots permet aux enseignants de renforcer le système utilisé dans le tableau des rectangles en couleurs et de pratiquer

<sup>387</sup> Il existe 11 tableaux des mots pour le français. La figure ne contient que deux pour une illustration.

le vocabulaire essentiel de la langue cible de manière flexible et dynamique au moyen d'un ensemble de réglettes colorées.



Figure 94. Tableaux des mots du français

Sur le premier tableau, on trouve quelques 40 mots rassemblés et répartis sur 9 lignes. Une boîte de réglettes est posée au milieu de la classe. L'enseignant commence par l'expression "prenez" en pointant des mots. Par exemple, l'enseignant s'adresse à un étudiant en disant : prenez le dernier mot de la cinquième ligne, 'une' et 'réglette', tous deux en première ligne. L'étudiant réplique lie/lit. Ensuite, il s'adresse à un autre étudiant en le regardant sans parler : "Prenez une réglette". Les deux participants à cette situation (étudiant/enseignant) ne sont pas censés connaître ce qui va se passer. Les énoncés construits par les étudiants se consolident par la variation des structures. Des phrases telles que "Prenez une réglette bleue et donnez-la moi"; "Prenez trois réglettes rouges et deux noires, et donnez-les lui"; "Avez-vous une réglette jaune?"; "Prenez sa réglette et donnez-la moi"; "Prenez ma réglette et mettez-la ici", ne font que renforcer l'exploration de l'inconnu (apprendre, c'est être confronté à l'inconnu, le premier stade de l'apprentissage suivant le Silent Way).

Par ailleurs, les apprenants eux mêmes sont amenés à découvrir les irrégularités de la graphie française. Sur ce tableau du français, il existe certains mots qui sont homonymes. Par exemple, des paires "ils" et "il", "elles" et "elle", "ai" et "et", "l a" et "là", "a" et "à" se disent de la même manière. Le son /n/ peut avoir plusieurs orthographes "n", "ne" et "nn", de même que le son /e/ peut être orthographié "i", "et", et "ez". Le tableau des mots constitue un outil efficace susceptible de faciliter l'apprentissage des orthographes complexes comme celle de la langue française.

#### **2.3.1.4 Les réglettes**

Dans une classe Silent Way, l'enseignant se sert également d'un ensemble de réglettes-Cuisenaire. Les réglettes, nommées également bâchettes sont des bâtonnets en bois ou en plastique, colorés d'une telle façon que toutes celles ayant la même longueur soient de la même couleur. La longueur de ces réglettes est aussi importante que leur couleur, elles servent à construire des situations de communication et à représenter des objets du monde réel.

Lorsqu'une situation est créée par l'enseignement, les apprenants sont capables de comprendre le sens de la langue avant que les mots soient prononcés. À ce stade d'apprentissage, les apprenants sont en mesure de comprendre ce que l'enseignant désire entendre en changeant la couleur ou la forme d'une réglette. Cela signifie que la communication prend place avant l'usage de la langue dans une classe Silent Way. En outre, le jeu des réglettes met en place un savoir-faire et non un vouloir-dire. Après avoir examiné le vocabulaire fonctionnel de la langue cible, les apprenants parviendront à s'approprier les différents mécanismes de construction du langage. Ces mécanismes de fabrication des mots et de tournures phrastiques sont intégrés et de même retenus par les apprenants parce qu'ils les construisent eux-mêmes sans les connaître préalablement. Colorés selon leur charpente sonore, les mots s'assimilent au moyen des gestes et du silence. En fait, c'est dans ce silence que l'œil repère les lettres et l'oreille reconstitue le son. Cependant, la structuration du paysage de la langue cible ne s'opère que par le contrôle de l'expérience par les apprenants, un contrôle qui s'obtient à l'aide d'une grande manipulation des morceaux de bois.

#### **2.3.1.5 Le Silent Way et la réduction de l'accent**

Dans une leçon Silent Way qui vise la réduction d'un accent étranger chez les apprenants<sup>388</sup>, plusieurs exercices peuvent être mis à leur disposition. Comme exercice de réduction d'accent fort, l'instructeur peut aider les apprenants à se présenter de manière intelligible et acceptable aux locuteurs natifs. Les apprenants d'abord pratiquent la langue en donnant leurs noms (par exemple, "Mon nom est Christos Eliopoulos ") en

---

<sup>388</sup> Nous rapportons ici une situation, décrite par Celce-Murcia et al., dans laquelle l'instructeur ou l'enseignant propose des procédures pour réduire l'accent étranger chez ses apprenants. (1996:6-7)



plaçant les réglettes de couleurs sur la table en face des apprenants dans une configuration qui approche l'accentuation, l'intonation, et les constructions phrastiques.

Cette configuration visuelle sera ajustée lorsque les apprenants découvrent la façon dont ils peuvent produire une forme plus intelligible de la phrase. Par exemple, la contraction du nom et "is" pour produire "name's" est obtenue en déplaçant la petite réglette blanche représentant 'is' directement à côté de la réglette rouge représentant le nom. L'enseignant demeure généralement en arrière-plan et n'intervient que rarement. Cependant, une assistance intense est remarquée chez les apprenants, à la fois dans la régulation des phrases et en suggérant des alternatives. Une fois qu'un niveau élevé d'intelligibilité est atteint pour la première phrase, les apprenants s'exercent ensuite sur leur profession (par exemple, je suis un courtier en immobilier commercial). À la fin de cette séquence, ils combinent les deux phrases et se présentent à leurs pairs.

Cette situation de communication montre que le Silent Way n'est mieux appréhendé que lorsque les apprenants rentrent dans une véritable expérience parce que toute description sans action sera vouée à l'échec. En effet, c'est dans l'expérience du silence que né l'engagement réel des apprenants. La méthode Silent Way semble avoir mis un accent particulier sur l'enseignement subordonné à l'apprentissage de la prononciation. Selon Stevick (1986:46) "les praticiens de cette méthode s'accordent sur le fait que la correspondance sons-couleurs que la méthode invoque de façon silencieuse, offre aux apprenants une ressource intérieure à exploiter" (*traduction*). En effet, cette lecture en couleurs "aide à créer un véritable sentiment de la langue, sa diction, son rythme et sa mélodie." (*traduction*) (Blair, 1991:32)<sup>389</sup>

Nous retenons de cette méthode alternative les principes d'apprentissage suivants :

L'essentiel est de sensibiliser dans un premier temps les apprenants à l'aspect sonore de la langue cible au moyen des tableaux sons-couleurs pour ensuite susciter leur conscience au vocabulaire fonctionnel de cette langue dans le but de leur permettre de construire leurs propres critères d'assimilation des composantes complexes de la langue-cible à travers les tableaux des mots. Donc, une confrontation à la charpente phonique sera renforcée par l'entraînement sur la correspondance phonie-graphie par le biais des jeux de réglettes colorées. Il s'agira ainsi de présenter aux apprenants des situations perceptibles susceptibles de les conduire à s'exprimer dans la nouvelle langue

---

<sup>389</sup> BLAIR, R.W. (1991), Innovative approaches, In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York, Newbury House, 23-45.

avec aisance. Toutefois, ce mode d'enseignement fait distinguer mémorisation et rétention. La mémorisation ou "remembering" correspond au premier stade de l'apprentissage, conscient et délibéré, et se rapporte au processus d'apprendre. La rétention "retention", quant à elle, correspond au deuxième stade : elle est le résultat de l'apprentissage, c'est l'acquisition ou l'assimilation. Lorsque la langue cible est assimilée, elle n'aura plus besoin d'être mémorisée.

Les réglottes, les tableaux muraux de prononciation et le tableau Fidel révèlent le mode physique de l'apprentissage selon le Silent Way qui crée des images mémorables facilitant le rappel aux apprenants. En termes psychologiques, ces dispositifs visuels servent comme médiateurs associatifs au rappel comme le montre Stevick<sup>390</sup> (1976 :25) : "Si l'utilisation des médiateurs associatifs réalise une meilleure rétention que la répétition, il s'avère d'être le cas que la qualité des médiateurs et l'investissement personnel des apprenants peut également avoir un effet puissant sur la mémoire." (*traduction*)

L'évocation des couleurs nous semble un moyen efficace qui peut renforcer le système de rétention chez les apprenants arabophones algériens. Il importe de rappeler que la notion de voyelle est floue en arabe et de fait les apprenants arabophones algériens de niveau avancé trouveront plus de difficultés à percevoir et produire les voyelles du français que les consonnes. Le tableau de sons-couleurs proposé par Gattegno se veut original mais ne fait recours à aucune information articulatoire ni acoustique relative aux sons de la langue cible. Cela nous mène à adopter d'autres considérations conceptuelles mettant en rapport couleurs et bases phonatoires du système sonore d'une nouvelle langue.

Wrembel (2007)<sup>391</sup> a établi une corrélation entre la chromaticité et la perception des voyelles. En se basant sur les résultats de trois tendances théoriques, à savoir la synesthésie son-couleur (audition colorée qui permet la visualisation d'un son en rapport avec différents modes de perception, des représentations chargées de valeurs esthétiques et émotionnelles), les implications universelles du symbolisme phonétique et la non-modularité de la perception, l'auteure est arrivée à établir un tableau des voyelles colorées pour l'anglais et le polonais. L'expérimentation consistait, d'une part,

---

<sup>390</sup> STEVICK, E. (1976), *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

<sup>391</sup> WREMBEL, M. (2007), "Still sounds like a rainbow"- a proposal for a coloured vowel chart, *Proceedings of Phonetics Teaching and Language Conference, Paper ID 14*.

à faire écouter à des locuteurs anglophones et polonais des stimuli auditifs de leur langue maternelle et de leur demander de choisir, d'autre part, une couleur correspondant à chaque voyelle parmi une palette de 11 couleurs de base (rouge, jaune, vert, bleu, marron, violet, rose, orange, noir, blanc et gris). En effet, il s'agit de 6 voyelles pures du polonais, enregistrées dans deux contextes (isolé et dans un contexte b-d) et des voyelles de l'anglais.

Les résultats de cette recherche ont montré des tendances similaires dans les réponses des locuteurs anglophones et polonais. La voyelle haute antérieure de l'anglais /i:/ et la voyelle /i/ du polonais sont principalement associées au jaune et au vert tandis que la voyelle antérieure /e/ est faiblement chromatique dans les deux langues et semblent évoquer des associations du spectre vert-bleu. Les voyelles fermées (le /i/ de l'anglais et /i/ du polonais) semblent teintées de couleur grise, parfois jalonnées d'associations variant entre le vert et le jaune dans le cas du /i/ anglais. Les voyelles ouvertes (les voyelles /æ/, /ɑ:/ de l'anglais et /a/ du polonais) sont associées à la couleur rouge et les voyelles centrées /ɜ:/ et /ɔ/ sont généralement teintées du gris. En revanche, les voyelles postérieures engendrent des associations chromatiques sombres : les voyelles /u:/ et /ɔ:/ de l'anglais sont perçues comme ayant la couleur marron ou noire, le /u/ comme ayant les couleurs marron et gris, et /ɒ/ comme ayant la couleur noire ou bleu. La voyelle /o/ du polonais est associée aux couleurs marron et orange alors que /u/ correspond au bleu et au marron.

Les résultats de cette étude mènent à la conclusion que les voyelles antérieures sont désignées de couleurs claires (vert et jaune) et les voyelles postérieures engendrent des associations chromatiques sombres (marron, noir, bleu). En outre, les voyelles ouvertes sont spécifiées de la couleur rouge et les sons occupant le centre de l'espace vocalique sont appariées à la couleur grise. Ces résultats semblent en grande partie corroborer les configurations établies par les recherches en synesthésie.

Les deux tableaux des voyelles colorées établis pour l'anglais et le polonais (illustrés dans la figure 95) ne sont qu'une nouvelle conception du tableau de sons-couleurs proposé par Caleb Gattegno. Toutefois, les associations voyelles-couleurs chez Wrembel ne sont pas aléatoires mais se basent essentiellement sur des valeurs acoustiques. En faisant, elle s'aperçoit que les voyelles antérieures fermées, désignées

aigues (l'acuité est due à la centration d'énergie sur les hautes fréquences F2 et F3, ou F3 et F4)<sup>392</sup>, correspondent à des couleurs claires tandis que les voyelles postérieures arrondies désignées graves (la gravité est due à la centration d'énergie sur les basses fréquences F1 et F2), correspondent à des couleurs sombres.

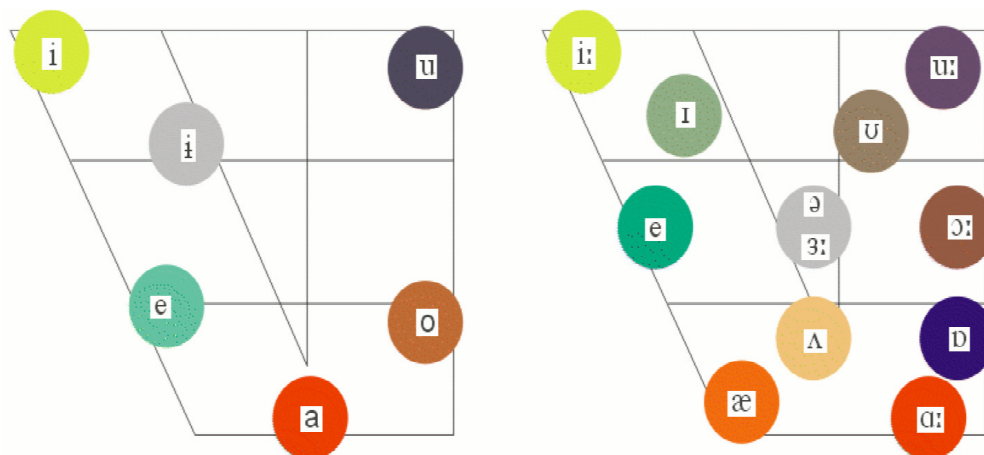


Figure 95. Tableaux des voyelles colorées pour le polonais (gauche) et l'anglais (droite) selon Wrembel (2007:4)

Les deux tableaux des voyelles colorées sont conçus par Wrembel afin de développer un système d'appariement fondé sur des attributs perceptuels susceptibles d'assurer un renforcement auditif et visuel chez les apprenants et de faciliter l'appropriation du système phonologique de la langue cible. Le principe derrière l'utilisation des couleurs, c'est de repérer les similitudes et les contrastes entre les sons de la langue-cible. Les associations motivées entre sons et couleurs sont des moyens de visualisation facilitant la discrimination auditive et renforçant la conscience phonologique. Or, les apprenants identifient les sons de la nouvelle langue en leur attribuant des valeurs esthétiques et de ce fait activent de nouvelles voies d'apprentissage.

Wrembel<sup>393</sup> (2010) a mené une autre étude auprès de 59 étudiants polonais apprenant l'anglais à l'université d'Adam Mickiewicz. Les étudiants participant à cette expérience étaient de niveau intermédiaire et ont reçu un entraînement phonétique. Ces participants ont établi une corrélation entre 12 voyelles de l'anglais et un ensemble de valeurs esthétiques. En effet, la tâche consistait à faire le lien entre les représentations

<sup>392</sup> L'explication des corrélations acoustiques de ces voyelles colorées est adoptée de Kamiyama, T. (2010: 269).

<sup>393</sup> WREMBEL, M. (2010), Sound Symbolism in foreign language phonological acquisition, *Research in Language* (8), 175-188.

mentales que font les étudiants des sons d'anglais et 8 paires d'épithètes suivant une échelle de 7 points allant de 1 à 7 comme l'indique le questionnaire sur les associations symboliques des sons de l'anglais que nous traduisons dans la figure (96). En fait, les épithètes représentent des caractéristiques visuelles et tactiles des objets telles que la taille, la texture, la forme et ainsi la charge émotionnelle. Le questionnaire comporte donc les paires d'épithètes suivantes: grand/petit, féminin/masculin, haut/bas, agréable/désagréable, joyeux/triste, calme/querelleur.

### Le son /i:/

<b>Grand</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Petit</b>
<b>Clair</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Sombre</b>
<b>Doux</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Dur</b>
<b>Agréable</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Désagréable</b>
<b>Haut</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Bas</b>
<b>Joyeux</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Triste</b>
<b>Féminin</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Viril (masculin)</b>
<b>Calme</b>	← 1 2 3 4 5 6 7 →	<b>Querelleur</b>

Figure 96. Questionnaire sur les associations symboliques des voyelles d'anglais d'après Wrembel (2010:188)

L'analyse synesthétique des voyelles de l'anglais a mené l'auteure à la conclusion que les voyelles correspondent principalement aux mouvements verticaux et horizontaux de la langue. Les voyelles antérieures sont catégorisées comme sons hauts, joyeux et querelleurs. Par contre, les voyelles centrées connotent tout ce qui est petit, sombre, masculin et triste tandis que les voyelles postérieures sont considérées comme grandes, sombres, agréables, basses, et masculines. Les voyelles hautes, toutefois, sont perçues significativement comme agréables et les voyelles moyennes engendrent des équivalences relatives à tout ce qui est sombre, bas, triste et masculin alors que les voyelles basses représentent tout ce qui est grand, sombre, triste, querelleur et masculin. Ces différentes représentations mentales sont illustrées dans les deux schémas adaptés de l'anglais (figure 97).

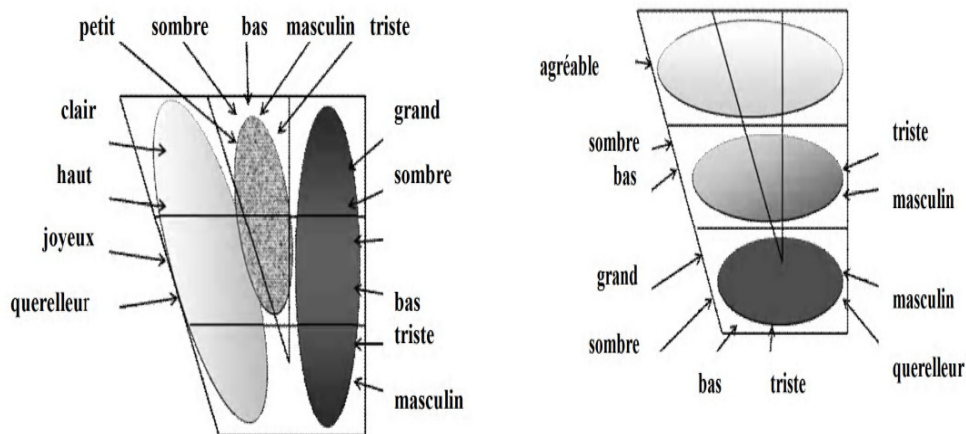


Figure 97. Appariement synesthétique par les voyelles antérieures/centrées/ postérieure (à gauche) et les voyelles hautes/ moyennes et basses de l'anglais selon Wrembel (2010:182)

Laroy<sup>394</sup> (1995) semble exploiter les représentations iconiques et les associations synesthétiques dans l'enseignement de la prononciation. Il propose une série d'activités/exercices<sup>395</sup> d'un grand intérêt qui cherche à construire principalement la créativité et l'auto-régulation chez les apprenants.

L'un des exercices proposés par Laroy qui visent à faire sentir la langue-cible aux apprenants est "**My perception of English**"(1995:24-29). L'objectif de l'auteur est de stimuler des attitudes positives vis-à-vis de la nouvelle langue. En effet, l'exercice repose principalement sur des associations symboliques que font les apprenants des sons au moyen des métaphores.

Lauret (1998) applique quelques différentes activités fondées sur les associations synesthétiques proposés par Laroy à la langue française. L'exercice "**Ma perception du français**" est illustré dans les questionnaires suivants:

<sup>394</sup> LAROY, C. (1995), *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.

<sup>395</sup> Lauret (2007:138) précise la distinction entre exercices et activités. Les exercices exercent en perception et production par la répétition de l'action suivant un modèle. Ils sont présentés dans les manuels sous forme d'items suscitant des réponses de la part des apprenants, susceptibles d'être évalué par l'enseignant. Or, L'évaluation de l'enseignant est le seul feedback implicite des exercices, l'auto-évaluation de l'élève n'est ni suggérée, ni guidée. En revanche, les activités n'ont généralement pas de caractère répétitif, ni de caractère évaluatif. Elles ne consistent pas en la répétition d'un modèle. Elles incitent l'apprenant à la réflexion et à la création, éventuellement mise en scène. Elles se pratiquent volontiers en petits groupes, avec en retour, les remarques des participants et de l'enseignant, avant mise en commun en grand groupe. Elles sont rarement présentes ou développées dans les manuels, considérées sans doute comme trop liées au mode d'animation de la classe.

## "Ma perception du français"

*Niveau* : Tous sauf jeunes

*Durée* : 15-20 minutes

*Objectif* : Rendre les apprenants attentifs à leur perception du français, les aider à dépasser leurs préjugés.

*Mise en œuvre* : Expliquer aux apprenants qu'ils vont explorer leurs réactions face au français. Travail à deux et changer deux fois. Lire le questionnaire, répondre pour soi et imaginer les réponses de son partenaire. Répondre vite sans trop réfléchir. Chaque partenaire dit les réponses qu'il a imaginées pour l'autre. Bilan collectif : découvertes.

### Questionnaire 1

**Quand j'entends du français :**

- 1 a. c'est le bruit des vagues sur une plage  
b. c'est le bruit d'une cascade dans la montagne
- 2 a. ça m'évoque l'hiver  
b. ça m'évoque l'été
- 3 a. ça me donne envie de danser  
b. ça me donne envie de dormir
- 4 a. ça me fait penser à manger une pomme  
b. ça me fait penser à manger une banane
- 5 a. ça sent les fleurs  
b. ça sent la nourriture
- 6 a. ça semble idéal pour donner des ordres  
b. ça semble idéal pour faire la cour

### Questionnaire 2

**Quand j'entends du français :**

- 1 a. je pense à un radiateur  
b. je pense à un réfrigérateur
- 2 a. ça m'évoque une orange  
b. ça m'évoque un citron
- 3 a. ça sent la campagne  
b. ça sent la ville
- 4 a. ça me fait penser à ma mère  
b. ça me fait penser à mon père
- 5 a. ça sent les fleurs  
b. ça sent la nourriture
- 6 a. ça ressemble plutôt à l'espagnol  
b. ça ressemble plutôt à l'italien

### Questionnaire 3

**Quand j'entends du français :**

- 1 a. je pense au soleil  
b. je pense à la lune
- 2 a. ça m'évoque le poisson  
b. ça m'évoque la viande
- 3 a. ça m'évoque le violon  
b. ça m'évoque le tambour
- 4 a. ça me fait penser à ma mère  
b. ça me fait penser à mon père
- 5 a. je me sens courir  
b. je me sens flâner
- 6 a. je pense à un frère, un oncle, un cousin  
b. je pense à une sœur, une tante, une cousine

### Questionnaire 4

**Quand j'entends du français :**

- 1 a. je pense à un tunnel  
b. je pense à un pont  
c. je pense à une mongolfière  
d. je pense à un bateau
- 2 a. ça a le goût du pain  
b. ça a le goût du chocolat  
c. ça a le goût du sel  
d. ça a le goût du sable
- 3 a. ça m'évoque un chat qui miaule  
b. ça m'évoque la pluie sur une fenêtre  
c. ça m'évoque la marche dans la neige  
d. ça m'évoque une sirène d'ambulance
- 4 a. je me sens excité  
b. je me sens inquiet  
c. je me sens étourdi  
d. je me sens fatigué
- 5 a. je pense au Président de la République  
b. je pense à Jacques Brel  
c. je pense à Edith Piaf  
d. je pense à Céline Dion

Figure 98. Questionnaires de perception des sons français d'après Lauret (1998)

Une autre activité sollicitant des représentations sensorielles est celle des sons et sens "**Sounds and Senses**" (pp.86-87). Cette activité requiert des apprenants d'établir des catégories sensorielles correspondant aux sons de la langue cible (goûts, textures et couleurs) dans le but de renforcer la perception du contraste entre les différentes paires de sons. Ce mode d'enseignement/apprentissage facilite la rétention des sons en évoquant d'autres liens sensoriels (visuels, proprioceptifs ou tactiles). Par ailleurs, l'objectif de l'activité (figure 99) sur le son le plus gai "**The happiest sound**" est de mener les apprenants à associer les sons à des caractéristiques articulatoires et acoustiques inhérentes aux sons de L2.

### "Le son le plus gai"

*Niveau* : Tous sauf jeunes

*Durée* : 15-20 minutes

*Objectif* : Rendre les apprenants attentifs à leur perception du français, les aider à dépasser leurs préjugés.

*Mise en œuvre* : Parler des sons que l'on aime et que l'on n'aime pas, dans la vie de tous les jours. Puis poser les questions. Les apprenants écrivent leurs réponses puis les discutent avec un partenaire qui changent deux fois. À la maison, ils cherchent des exemples de mots qui illustrent et qui contredisent leurs choix. En classe, on compare les listes de mots.

- |  |
|--|
| 1. .... est le son le plus aigu en français.   |
| 2. .... est le son le plus grave en français.  |
| 3. .... est le son le plus doux en français.   |
| 4. .... est le son le plus fort en français.   |
| 5. .... est le son le plus triste en français. |
| 6. .... est le son le plus gai en français.    |

Figure 99. Le son le plus gai d'après Lauret (1998)

Lauret (2007) a proposé également une activité (figure 100) qui permet aux apprenants de s'exercer à la qualification en faisant appel aux représentations multimodales. L'auteur a utilisé cette activité comme tâche de perception qui ne peut pas servir à l'évaluation à cause des associations impressives et subjectives assignées aux différentes composantes de la langue-cible par les apprenants. S'inspirant des pratiques phonétiques anglo-saxonnes, notamment celle de Clement Laroy ; l'auteur opte pour une approche réflexive des sons, rythme et mélodie du français qui vise de convier les apprenants à s'exprimer librement sur ce qu'ils ont entendu et même sur leurs réponses. Le même principe s'applique aux tâches de production (produire et s'exprimer sur ce qu'on a produit) et fait ainsi l'originalité des activités proposées par



l'auteur, si variées et marquées du sens de partage, de la souplesse d'esprit et de la réflexion à haute voix<sup>396</sup>.

<b>ACTIVITÉS</b>	<b>S'exercer à la qualification</b>
	<p><b>1<sup>ère</sup> activité</b></p> <p>Vous allez entendre différentes voix françaises, quatre voix de femmes et quatre voix d'hommes ; ne cherchez pas à comprendre ce qui est dit, les extraits sont trop courts, les phrases ne sont pas complètes. Concentrez vous sur la musique et le rythme de la langue. Fermez les yeux et écoutez. Lisez maintenant les propositions ci-dessous:sans répondre. Réécoutez l'enregistrement et répondez en soulignant la réponse qui vous convient.</p> <p>La mélodie du français me semble dans l'ensemble:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-plutôt montante / plutôt descendante;</li><li>- plutôt variée (bas- haut - bas - haut – haut- bas...);</li><li>- plutôt monotone (bas -bas- bas - haut -bas - bas...);</li><li>-plutôt douce/plutôt brusque;</li><li>-plutôt avec de grandes phrases mélodiques différentes...</li></ul> <p>C'est une mélodie qui fait plutôt penser: à un orgue (tuuuuu) / un clavecin {kling) / à des percussions (poum);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-à l'hiver/à l'été;</li><li>-à une demande / à un ordre/ à un monologue;</li><li>-à l'énergie /à la fatigue,</li><li>-à une chute d'eau / à un fleuve / à la tempête.</li></ul> <p>• <b>2<sup>ème</sup> activité</b></p> <p>Vous allez entendre des Français qui prononcent des mots et de petites phrases qui se terminent par le son [ø].Concentrez votre attention sut ce son. Fermez les yeux et écoutez. Lisez ensuite les propositions ci-dessous sans répondre. Réécoutez l'enregistrement et répondez.</p> <p>Cette voyelle me semble :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-plutôt familière /plutôt exotique ;</li><li>- plutôt aigué / plutôt grave ;</li><li>-plutôt prononcée en avant de la bouche ;</li><li>-en arrière de la bouche ;</li><li>- plutôt tendue/ plutôt relâchée ;</li><li>-plutôt variable/ plutôt précise....</li></ul> <p>Cette voyelle me fait penser</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-à quelque chose de petit /à quelque chose de grand ;</li><li>-à quelque chose d'harmonieux / à quelque chose de dissonant ;</li><li>- à quelque chose de joyeux / à quelque chose de triste ;</li><li>-à du chaud/ à du froid ;</li><li>-à la lumière/ à l'obscurité</li><li>-à un végétal/ à un animal / à un minéral ...</li></ul>

Figure 100. Tâche de perception selon Lauret (2007:142-143)

<sup>396</sup> Paul Cyr considère la réflexion à haute voix comme “essentiellement, cette technique à observer un élève exécuter une tâche d'apprentissage, à l'interrompre et à l'interroger sur ce qu'il a fait pour se tirer d'affaire devant tel ou tel problème. Il s'agit donc de faire verbaliser l'apprenant sur ses stratégies de façon immédiate, au fur et à mesure du déroulement de la tâche. On peut parler dans ce cas d'une sorte d'objectivation pendant le déroulement d'une activité.” (1998:141)

Nous présentons, à notre tour, un questionnaire<sup>397</sup> des représentations mentales des sons consonantiques et vocaliques de la langue française et de la langue arabe (un questionnaire testé et approuvé). Notre objectif est de renforcer l'expérience perceptuelle du paysage sonore des deux langues chez les apprenants arabophones algériens. Pour ce faire, nous nous basons sur les recherches effectuées sur le symbolisme phonétique et les associations synesthétiques dans le but de faciliter les mécanismes de conceptualisation, la mémorisation des sons du français et d'atténuer les problèmes de compréhension auditive. En outre, la conceptualisation remplit le sens indiqué par Flamm<sup>398</sup> :

“Dorénavant chaque progrès cognitif impose un progrès de la conceptualisation, de la grammaticalisation et chaque progrès de celles-ci permet de coordonner et d'intérioriser des schèmes d'action de plus en plus complexes. La conceptualisation est une activité qui répond essentiellement aux besoins collectifs de la grégaire, mais elle est en même temps un instrument de progrès de la fonction cognitive, elle ouvre la voie de l'abstraction et des opérations, c'est-à-dire du déplacement prodigieux des stades représentatifs opératoires.” (1990:108)

### 2.3.2 La suggestopédie

La suggestopédie émane d'une théorie plus générale, développée par le psychiatre Georgi Lozanov dans les années 1970 en Bulgarie, la suggestologie ou la science de la suggestion. Selon Lozanov<sup>399</sup>, la suggestion “est un facteur de communication constant qui essentiellement à travers l'activité mentale paraconsciente peut créer des conditions pour solliciter les capacités fonctionnelles de réserve de la personnalité” (1978:201). Lozanov plaide alors pour une pédagogie susceptible de mener l'apprenant à gérer ses ressources intellectuelles de façon à utiliser les messages para-verbaux et non-verbaux émis par l'enseignant pour mettre en relief leurs aptitudes inexploitées.

Krashen (1982:144) postule que le point fort de la suggestopédie réside dans la mise en place d'un ensemble de pratiques pédagogiques ayant pour but l'abaissement du “filtre affectif” : “Pratiquement chaque trait de suggestopédie a pour objectif la relaxation des apprenants, la réduction de l'anxiété, la suppression des blocages mentaux, et la création de confiance.” (*traduction*)

---

<sup>397</sup> Ce questionnaire est illustré dans l'annexe (16).

<sup>398</sup> FLAMM, A. (1990), *L'analyse psycho-grammaticale : étude comparée des niveaux cognitifs de cinq langues européennes*, Delachaux & Niestel, Paris.

<sup>399</sup> LOZANOV, G. (1978), *Suggestopedia and outlines of suggestopedia*, Gordon and Breach Science Publishers Ltd.

Les exercices de respiration, visant d'éviter les blocages psychologiques et d'assurer la confiance aux apprenants, concourent à créer un environnement favorable à l'appropriation du système sonore de la nouvelle langue. De même, l'écoute accompagnée de musique, créant une atmosphère agréable, facilite la compréhension et l'assimilation. En effet, les techniques de relaxation qui font les apports neurophysiologiques et neuropsychologiques sous-tendant cette approche sont également prévalentes dans d'autres approches comme la sophrologie, le biofeedback ou encore dans des approches neuro-pédagogiques telles que celle d'Hélène Trocmé-Fabre (1978)<sup>400</sup>. En particulier, la pédagogie PNL<sup>401</sup> se manifeste à travers le relationnel fondé sur l'attitudinal et l'apprentissage cognitif, en empruntant un ensemble de présupposés pédagogiques ancrés dans "l'apprentissage de conseil" et de la "théorie thérapie-Gestalt"<sup>402</sup>. La PNL s'intéresse de fait à la connexion entre corps, pensée et émotions, et se base sur la prémisse énonçant que c'est seulement par des changements dans l'un de ces éléments que peuvent se produire des changements dans les deux autres (annexe 17 pour une illustration).

Nous nous proposons de discuter la notion d'attitude de l'enseignant qui nous semble essentielle car elle constitue le pivot de la suggestopédie: cette discussion peut nous permettre de mieux appréhender la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant et le rôle revalorisé de l'enseignant en didactique des langues étrangères qui focalisait davantage, dans un passé proche, sur le contenu linguistique et les besoins des apprenants.

Au centre de la PNL sont les concepts d'états ou de processus neurologiques survenant en nous à tout moment donné. Ces états, qui se produisent généralement sans

---

<sup>400</sup> Trocmé-Fabre considère que la suggestopédie accorde plus d'importance à la notion de spécialisation des hémisphères cérébraux. Toutefois, elle insiste sur la relation de complémentarité qu'entretiennent les deux hémisphères en disant : "Souligner l'importance des procédures méthodologiques et de la prise en compte des caractéristiques de l'information donnée et du type d'activité demandée. C'est ouvrir une voie essentielle à la réflexion pédagogique. Non seulement est confirmée la nécessité d'aller du global à l'analytique, du contexte au détail, du général au particulier, mais les formateurs sont invités à construire un programme de plein emploi pour le cerveau, sur la base de la coopération des deux hémisphères." (1987:67). Pour plus de détails sur le trajet de l'information, les cerveaux et les comportements, voir: TROCMÉ –FABRE, H. (1987), *J'apprends, donc je suis*, Paris : Les éditions d'organisation.

<sup>401</sup> Le sigle PNL est l'abréviation de la programmation Neuro-linguistique (en anglais NLP Neuro-linguistic programming). En effet, la PNL est considérée comme la psychologie appliquée puisqu'elle consiste en l'étude des réalités psychologiques individuelles en observant les comportements des apprenants, repérant les régularités pour ensuite élaborer des stratégies adaptées aux difficultés rencontrées par les apprenants.

<sup>402</sup> Bandler & Grinder (1979), (1982).

aucun effort conscient de notre part, sont des composantes essentielles du processus d'apprentissage. Atteindre une compréhension de ces états et trouver des méthodes pour les altérer deviennent ainsi des éléments clés pour atteindre le changement. Un changement qui, dans le cas d'une amélioration d'accent, illustre la modification des schèmes phonologiques fossilisés.

De fait, le présupposé “la carte n'est pas le territoire”<sup>403</sup> convie les apprenants à accepter l'autrui dans sa différence et consolide ainsi l'aspect relationnel entre apprenants. Par ailleurs, le présupposé “Il n'y a pas d'échec, il y a que du feedback” renforce le travail sur le regard positif envers l'erreur car le plus important n'est pas de ne pas faire l'erreur mais de savoir comment faire pour ne plus jamais refaire cette erreur. Donc, suivant la PNL les enseignants ont pour but de calibrer les états internes des apprenants en menant un travail sur la pensée positive<sup>404</sup>. Ce travail se réalise en faisant apprendre aux apprenants à évoquer des images mentales et les susciter à maîtriser leur pensée car ce sont les seules voies nécessaires permettant l'imagination et la créativité. Le changement d'état se réalise également en utilisant la musique, en employant des exercices de respiration, et en suscitant les apprenants à utiliser les mouvements physiques. Quand l'état désiré (la relaxation, par exemple) est réalisé, les enseignants peuvent ancrer ces états pour des rappels ultérieures en demandant aux apprenants de marquer ces états d'une certaine manière : ils peuvent, à titre d'exemple, leur demander d'associer un état avec un emplacement particulier dans la classe, ils peuvent aussi le marquer en serrant les poignets. Une fois ancré, ces états peuvent être rappelés par l'activation du mécanisme de déclenchement (trigger mechanism).

Bien que ce n'est pas notre but ici de traiter la PNL<sup>405</sup> de manière exhaustive, un bref regard sur certaines pratiques PNL, en matière de la modification de prononciation

---

<sup>403</sup> Catherine Cudicio (2006) consacre le premier chapitre intitulé “La sélection des informations : le système de représentation sensorielle” à l'explication des présuppositions sur lesquelles se fonde la PNL. Pour une meilleure compréhension des bases conceptuelles de la PNL, voir :

CUDICIO, C. (2003), *La PNL : communiquer autrement*, Éditions Eyrolles, Paris.

CUDICIO, C. (2004), *Le grand livre de la PNL*, Éditions d'organisations.

CUDICIO, C. (2006), *Comprendre la PNL : la programmation neurolinguistique*, 2<sup>ème</sup> édition, Les éditions d'organisation.

<sup>404</sup> Cette technique est souvent pratiquée dans le yoga et les méditations tantriques.

<sup>405</sup> Nous évoquons ici la PNL parce que nous partageons le point de vue de Charles Adamson qui considère la suggestopédie une sorte de NLP appliquée ou simplement NLPédie dans son article ADAMASON, Ch. (1997), Suggestopedia as NLP, en ligne : <http://www.jalt-publications.org/tlt/ files/ 97/feb/suggest.html>

fossilisée se révèle important. À cette fin, nous citons le journal d'étude d'un professeur d'anglais<sup>406</sup> langue seconde qui met en place quelques techniques de PNL pour modifier la prononciation défectueuse de son élève Adolfo, un locuteur natif de langue espagnole. L'auteure décrit la stratégie qu'elle a déployée pour réduire l'accent étranger de son élève ainsi:

*Ma technique lorsqu'il s'agit d'un son isolé est assez standard. D'abord nous discutons de ce que nous voulons travailler. Puis je demande à Adolfo de tourner le dos et de répéter un mot isolé plusieurs fois, puis dans des phrases courantes (ce que je peux penser). Lorsque la production est très bonne, je lui demande de tourner autour (heureusement que nous avons des chaises pivotantes) et d'utiliser les mêmes mots dans des phrases auxquelles il pense. Certains d'entre eux se chevauchent avec la mienne bien sûr, mais l'aspect important de mon point de vue, est que ces phrases proviennent de sa propre conscience. Ce sont des phrases qu'il connaît et utilise, non pas celles tirées de textes.*

Une autre technique de programmation neuro-linguistique émerge des descriptions faites à propos des stratégies d'enseignement/apprentissage, illustrées dans ce journal, est celle de la visualisation au moyen de l'imagerie mentale. Cette technique vise à aider l'apprenant à construire de nouvelles voies neurologiques et d'obtenir ainsi plus facilement des changements au niveau des états internes. Deux exemples illustratifs en seront:

*Le jeudi, nous avons travaillé sur le son /i/ en profondeur. Lorsque nous avons commencé, j'ai demandé à Adolfo de faire quelques images en matière de détente et de bulle d'air dans la bouche qu'on a l'habitude de faire quand nous parlons. Il a réalisé que cela se situe derrière ses dents, sans aucune incitation de ma part. Je lui ai indiqué qu'il devrait le ramener en arrière de sorte qu'il soit à l'intérieur du dôme du palais. La preuve de l'efficacité de cette prise de conscience comme technique d'apprentissage était révélée lorsque je lui ai demandé de parler espagnol avec l'air à l'intérieur du dôme du palais. Il a immédiatement annoncé que l'Espagnol a un accent américain. Je le croyais aussi. Quand il a parlé anglais par la suite, son anglais américain était plus casuel, inarticulé, et peu soigné que son anglais d'habitude. Il a maintenu cette façon de parler tout au long notre session, avec un peu d'aide, bien sûr.*

*La deuxième partie de la leçon a été consacrée au son /z/. Adolfo avait indiqué qu'il ne l'avait pas prononcé. Il a même pensé qu'il ne l'avait pas entendu, mais un test rapide de paire minimale a montré qu'il l'a effectivement entendu, au moins en isolation. La leçon a pris le plaisir de travailler le son /z/. Nous avons joué avec des sons tels que "zoom". "Zap", "zut." et "buzz". Je lui ai expliqué comment nous avons utilisé ces sons et ensuite nous avons joué avec ces sons en leur changeant de différentes manières. Par exemple, nous avons imaginé une autoroute avec quelques voitures qui passent avec un fort trafic. Nous avons imaginé un mangeur de fourmis qui a trouvé quelques fourmis et a eu ensuite un festin. Nous avons joué "Flight of the Bumble Bee" avec notre bouche. C'était amusant et les /z/ d'Adolfo sont passés d'un son "mince et aqueux" au son robuste, au moins momentanément.*

<sup>406</sup> Le journal d'étude a été rapporté dans M. Celce-Murcia et al. (1996). Nous avons traduit que les séquences qui interpellent les techniques de la PNL.

Ce que nous retenons de ce journal c'est le rôle primordial que joue l'imagerie mentale dans les exercices axés sur la pratique de la PNL. En effet, Jerison (1976) considère le langage comme étant un système supersensoriel et souligne les aspects essentiels de l'imagerie mentale facilitant le rappel; en disant:

“C'est dans "l'imagerie partagée" (un cri, un bruit, une voix évoquent un lien, un évènement, une situation, un sujet), plutôt que dans la communication dans le sens où on l'emploie habituellement, que j'identifiais le commencement de la parole et du langage [...] plutôt que de diriger les actes, nous avons besoins du langage et nous l'utilisons pour faire des récits et faire naître des images complexes chez nos lecteurs et nos auditeurs.” (1954)

Carl Rogers a souligné qu'un véritable apprentissage repose essentiellement sur “une relation interpersonnelle qui implique certaines qualités d'attitude.”(1976 :103)<sup>407</sup> . C'est cette congruence entre l'enseignant et l'apprenant qui fait le centre de la suggestopédie et c'est l'attitude de l'enseignant qui se reflète notamment dans le message para-verbal et non-verbal qu'il veut émettre, c'est-à-dire la voix et l'intonation, les gestes, et les mouvements. Les apprenants prennent part à des jeux de rôle, à des chansons et à des exercices de gymnastique qui leur rendront la confiance en soi, la spontanéité et la réceptivité.

Pour Lozanov, l'attitude positive envers les apprenants se reflète de manière suggestive dans les propos de l'enseignant, sa façon de parler, ces actions ; comme l'énonce Lerède<sup>408</sup>: “la suggestion lozanovienne est essentiellement une transmission subliminale d'attitude par l'entremise du double plan (*le para-verbal et le non-verbal*) organisé et maîtrisé de l'enseignant.”(1980:201). À l'instar de la pédagogie non-directive de Carl Rogers, la pédagogie suggestopédique<sup>409</sup> dépend largement sur la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant qui se consolide à travers la maîtrise des éléments du double plan (double-planedness)<sup>410</sup>.

---

<sup>407</sup> ROGERS, C. (1976), *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.

<sup>408</sup> LERÈDE, J. (1980), *Suggérer pour apprendre*, Les Presses de l'Université du Québec, Québec.

<sup>409</sup> Pour une connaissance des différents concepts sur lesquels la suggestopédie repose, voir PERRAMOND, D.B. (1984), Pour une recentration de l'enseignement des langues : la contribution de la suggestopédie à la didactique des langues étrangères, *The French Review* 52 (4), 456-462.

<sup>410</sup> Richards, J.C. & T.S. Rodgers (1987) expliquent dans le détail les présuppositions fondamentales sur lesquelles se base la suggestopédie. Des notions conceptuelles telles que le double plan, l'autorité de l'enseignant et la pseudo-passivité ; sont analysées et discutées permettant une meilleure compréhension de la pédagogie suggestopédique.

L'enseignant suggestopède est alors un véritable ingénieur perceptuel et un architecte de l'environnement. L'apprentissage ne se fait pas seulement à travers une instruction directe, mais aussi au moyen d'un environnement favorisant et favorable : le décor agréable, la musique de fond, la forme des sièges et la personnalité de l'enseignant sont la clé du succès d'apprentissage. Par ailleurs, la variation de ton et d'intonation de lecture du matériel didactique en classe suggestopède permettra l'enseignant d'éviter la lassitude due à la monotonie des répétitions et rend la discussion conviviale en donnant du sens et de l'émotion aux exercices proposés. En effet, c'est la coordination de la voix, le rythme, l'intonation de l'enseignant et le fond musical qui consentent d'induire la pseudo-passivité<sup>411</sup> des apprenants pendant le « concert ». Le type de musique choisie augmente la concentration des apprenants au niveau optimum et de fait influe considérablement leurs performances. Pour cette fin, Lozanov recommande les concerts baroques en quatre temps.

Richards, J.C. & T.S. Rodgers (1987:146) signalent que la musique et le rythme ont considérablement plus d'effets lorsqu'ils sont caractérisés de pouvoir suggestif. Cette suggestion est communiquée aux apprenants non pas par des voies directives, ni par les propriétés physiques du rythme mais plutôt lorsqu'elle déclenche un état de pseudo-passivité. Les auteurs énoncent:

“L'intonation et le rythme tous deux sont coordonnés avec un fond musical. Le fond musical contribue à induire une attitude de détente qui se reflète dans ce que Lozanov appelle les concerts de pseudo-passivité. Cet état se veut optimal pour l'apprentissage, en sorte que anxiétés et tension soient réduites et l'habileté de concentration sur le nouveau matériau soit élevée.” (*traduction*)

Une activité typique d'un cours suggestopède est celle d'écoute de texte et de vocabulaire discutés entre enseignants et apprenants dans un premier temps. Ensuite, les apprenants s'assoient confortablement en écoutant l'enseignant lire le texte de manière particulière en variant le ton et l'intonation. La troisième lecture qui s'ensuit consiste en la récitation de l'enseignant du texte suivant le rythme du fond musical. Pendant cette phase, les apprenants respirent profondément, de façon rythmique.

---

<sup>411</sup> La pseudo-passivité réfère essentiellement au concept de la suggestion, soit émanant d'un enseignant ou d'un psychothérapeute, qui est mieux réalisée lorsque le récipient est dans un état de relaxation profonde. La suggestion se reflète dans la capacité de l'apprenant d'éliminer la fatigue, le stress, de renouveler l'énergie et de renforcer la motivation et l'habileté de parler (*dans le cas de l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue*). En effet, cette explication est notre traduction de la définition proposée dans BANCROFT, W.J. (1976), *Suggestology and suggestopedia: the theory of the Lozanov method, Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching* 1 (3), 140.

Lozanov accorde en effet un intérêt assez important à la puissance suggestive du double plan qui comprend les différents indices de signalisation exerçant une grande influence sur le sujet parlant et affectant son comportement. L'auteur<sup>412</sup> montre que : "Des changements perceptibles dans l'expression du visage, la démarche, la façon de parler, l'environnement, peuvent jouer un rôle déterminant dans l'aboutissement au résultat suggéré." (*traduction*)

Le rôle de l'enseignant suivant une pédagogie de la suggestion est de transmettre une confiance absolue aux apprenants "[...] Voici la cause de l'absence de confiance en soi, de la nécessité des répétitions sans fin et insensées, de l'analyse inutile (qui devient une fin en elle même)."<sup>413</sup> (*traduction*). Donc, cette confiance doit être communiquée verbalement, et non-verbalement pour mettre en valeur le potentiel de chaque apprenant.

Pour parvenir donc à transmettre efficacement à l'apprenant une attitude positive, il est important que l'enseignant pratique sa maîtrise du double plan par la biais des techniques basées sur la proxémique et la kinésique pour tirer la réserve intellectuelle de ses apprenants. En outre, Lozanov vise à l'aide du pouvoir suggestif de la musique (notamment la musique baroque), à créer une détente, une relaxation favorable à la suggestion. D'autres éléments sont à considérer dans un cours suggestopède, à savoir les activités de recadrage (l'adhésion à de nouvelles identités). Il convient donc que l'enseignant s'initie aux techniques vocales et celles issues de la dramaturgie puisque une maîtrise de la voix, du rythme et de la gestuelle est essentiellement recommandée. Voici une situation de recadrage (*reframing*)<sup>414</sup>, où l'on change le contexte qui entoure un événement donné. Dans ce cas, le professeur d'anglais entraînant son élève espagnol Adolpho a tenté de le recadrer comme étant un locuteur Américain comme suit.

---

<sup>412</sup> Lozanov, *ibid.*, 193

<sup>413</sup> Lozanov, *op.cit.*: 252.

<sup>414</sup> Wremble (2001) explicite les différentes pratiques pédagogiques de quelques approches non-conventionnelles, y compris le recadrage dans un article intitulé "Innovative approaches to the teaching of practical phonetics", en ligne <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf>



J'ai également expliqué la technique de *recadrage* de programmation neurolinguistique et je me suis demandée si Adolfo aimerait l'essayer. Nous l'avons visualisé en tant que locuteur américain avec un accent tout à fait américain deux fois et il a accepté de continuer en pratiquant cette technique pour quelques jours. Je n'étais pas aussi encouragée par la réponse d'Adolfo que par celle de Léo, un de mes autres élèves qui avait immédiatement changé sa posture très chinoise en une posture américaine. En réfléchissant sur ce sujet, j'ai réalisé que j'étais plus prudente en discutant avec Léo avec toute objection qu'il pourrait être perçu comme Américain s'il perdait son accent natif. Un autre facteur qui pourrait être critique, c'est que nous avons visualisé Léo seulement comme locuteur natif de l'anglais américain. J'étais très prudente dans mes instructions pour lui indiquer que la visualisation serait chinoise à la maison.

Les résultats étonnants de la suggestopédie<sup>415</sup> en termes de vitesse et qualité d'apprentissage nous amènent à réfléchir sur les techniques qui peuvent mener vers une meilleure appropriation de la prononciation du français. Nous retenons notamment les exercices de relaxation parce que les résultats des questionnaires sur les stratégies d'apprentissage auprès des apprenants arabophones algériens du français ont montré une absence d'une conscientisation des effets positifs de ce type d'activités mentales. Ces sujets n'exploitent pas leur potentiel pour le contrôle de leur pensée et n'évoquent que rarement des images mentales susceptibles d'assurer le rappel et la libération du souvenir sonore. Cela signifie que la mémorisation s'opère par le biais de simples répétitions sans fin, résultant d'un enseignement conventionnel; qui ne prend pas en compte les filtres affectif et cognitif chez les apprenants. Par ailleurs, la prononciation défectueuse ne provient pas seulement de la non-maîtrise des stratégies d'orientation mais aussi elle est due à un stock lexical très réduit qui provoque l'anxiété chez ces apprenants et ils produisent ainsi un feedback pauvre.

Lozanov semble de fait concentré davantage sur la mémorisation de fonds lexical des deux langues confrontées (la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible) par le biais de la traduction des items lexicaux de L2 vers L1. Cela nous mène à conclure que dans une perception lozanovienne, c'est le lexique qui constitue l'élément essentiel dans une langue et de même la traduction substitue la contextualisation. Il est recommandé donc de viser une écoute active du matériel didactique proposé (la discussion de tous les éléments du texte tout entier) pour toute appropriation de la musicalité de la langue cible et de donner à la lecture et à la récitation une dimension émotionnelle.

---

<sup>415</sup> Lozanov affirme la vitesse et la qualité d'apprentissage suggestopédique en posant que : "Ce stock impressionnant d'éléments lexicaux et grammaticaux va être appris en 24 jours à raison de 4 heures par jour et plus de 90% du vocabulaire mémorisé à la fin du cours. Mais chose encore plus importante, 60% du nouveau vocabulaire est utilisé activement et couramment dans la conversation." (Lozanov *ibid.*, 321-22)

Nous considérons alors que les exercices de relaxation<sup>416</sup> seront bénéfiques aux apprenants arabophones algériens. Ces techniques de relaxation sont particulièrement utiles pendant la phase d'échauffement : il s'agit notamment d'exercices de respiration, accompagnés le plus souvent par des activités d'imagerie guidée. Dans ces activités de visualisation, l'enseignant incite généralement les étudiants à faire des associations en faisant appel à des images. La baisse de lumière, la musique jazz ou la musique classique peuvent aider à améliorer les feedback des apprenants dans cette activité. Voici un exemple d'exercice de relaxation (traduction):

*Asseyez-vous dans votre fauteuil, fermez les yeux, et essayez de vous détendre. Prenez une profonde respiration et maintenez-la pendant un décompte de 3 (1, 2, 3), puis expirez lentement. Votre corps est en position confortable et vos yeux sont fermés. Prenez une autre respiration profonde, encore plus qu'avant, et essayez de tenir l'air pendant un décompte de (1, 2, 3, 4, 5). Encore une fois, lentement, laissez votre souffle sortir. Vous remarquez comment vous êtes détendus et vous sentez votre corps relâché. Maintenant inspirez à nouveau, du centre de votre corps, et retenez votre respiration pendant le décompte de 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8). Imaginez-vous à la maison. C'est samedi matin et vous êtes endormi jusqu'à ce que vous vous êtes sentis prêt à vous lever et faire face au jour. Vous n'avez pas de responsabilités particulières à assister et vous appréciez la sensation du calme qui vous entoure. Vous promenez dans la cuisine et vous vous faites une bonne tasse de café fort. En regardant par la fenêtre, vous remarquerez que c'est un jour d'hiver ensoleillé. Il y a une légère brise et vous pouvez voir les branches des arbres se balançant dans le vent. Vous ouvrez la porte d'avant pour ramasser le journal. Le froid à l'extérieur contraste la chaleur douillette de votre maison. Vous décidez de mettre de la musique, et vous sélectionnez l'une de vos chansons préférées que vous n'avez pas écouté depuis longtemps. Vous allumez le feu dans la cheminée, et vous vous installez dans votre fauteuil. Les gros titres en première page attirent votre attention et vous commencez à lire. De temps en temps, vous sirotez votre café. Le son du crépitement du feu est agréable et ajoute un sentiment de paix qui vous entoure. Vous êtes dans une phase de détente agréable et à ce moment précis, vous n'accordez aucune importance à ce qui se passe ailleurs.*

Figure 101. Exercice de relaxation adapté de Celce-Murcia et al. (1996:306)

La psychodramaturgie linguistique (PDL)<sup>417</sup> est une autre source d'activités qui s'intéressent à l'appropriation de la prononciation de langues étrangères. Elle s'adresse

<sup>416</sup> Quelques exercices de relaxation sont notes dans l'annexe (18)

<sup>417</sup> Développée depuis 1977 par Bernard Dufeu, la PDL est une approche de l'apprentissage des langues étrangères qui repose sur des principes et des techniques issus du psychodrame et de la dramaturgie. Elle met l'accent sur un ensemble de pratiques pédagogiques visant la sensibilisation des apprenants aux caractéristiques suprasegmentales et segmentales de la nouvelle langue. C'est une approche connue de pédagogie de l'avoir et cherche de faire entrer l'apprenant en résonance avec la langue qu'il souhaite apprendre.

aux participants sur le plan physique, affectif et intellectuel. Les apprenants expriment leurs désirs, leurs attentes tout en développant l'affectivité qui joue le rôle de stimulus à l'expression parolière. Les exercices développant l'écoute ont un objectif double : l'écoute de soi et l'écoute de l'autre qui stimulent et renforcent la capacité empathique chez les apprenants. De nombreux exercices émanant de la psychodramaturgie visent également la sensibilisation des apprenants à la nécessité de l'intégration de corporéité dans la parole, la gestuelle et la mimique pour faciliter la production des sons, rythme et intonation (production de poèmes associée à des mouvements bien précis, des exercices physiques servant d'échauffement avant tout acte de parole). Le contrôle de l'esprit est aussi exigé des apprenants en raison de la conception de l'homme caractérisant ce courant de pensée.

La PDL repose sur une conception de l'homme qui considère le participant comme un être unique qui suit un processus continu d'évolution et d'individualisation. Sur le plan pédagogique, cette conception se traduit par une progression individuelle prenant en compte le rythme et le désir des participants à parler sans pour autant négliger leurs prérequis en langue cible. En effet, les activités proposées suivent le rythme individuel des apprenants selon une pédagogie de proposition et non d'imposition. En outre, l'acquisition du système des sons de la nouvelle langue se réalise dans un mouvement spiroïdal<sup>418</sup> progressif marqué par la séquence centrée sur la reprise de nouveau matériau linguistique. De ce fait, la PDL ne privilégie pas la progression linéaire. La psychodramaturgie évite ainsi la progression linéaire qu'ont connue certaines approches communicatives et favorise "le changement dans la continuité".

Les apprenants parviennent à acquérir le système sonore de la langue étrangère en communiquant entre eux à l'aide d'un matériau linguistique assez varié qui comporte des techniques spécifiques de recharge et de double, entre autres. Ce type d'apprentissage offre ainsi aux apprenants un contact direct avec la nouvelle langue et leur permet d'entrer en résonance avec elle tout en stimulant leur motivation intégrative. La figure ci-dessous illustre les différentes étapes à suivre dans une unité pédagogique classique en PDL:

---

<sup>418</sup> DUFEU, B. (2001), D'une pédagogie de l'avoir à une pédagogie de l'être, In R. Johnson, G.D de Salins (Éds.), *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 49-51.



Figure 102. Procédures d'apprentissage en PDL selon Bernard Dufeu (2001:67)

**Activité-cadre:** les activités stimulantes assurent la structuration entre apprenants. Des exercices tels que le miroir, le double, et la relation triadique sont proposés. Il s'agit de créer des situations authentiques, des documents en relation avec la vie et les besoins des membres du groupe. Les enseignants font souvent appel à des procédés stimulant la capacité à l'identification, à la projection et de même à l'association. En effet, une sensibilisation aux traits articulatoires, rythmico-mélodiques et intonatifs de la nouvelle langue (le français dans notre cas) se réalise essentiellement par le biais des techniques de double et de miroir dans le but de renforcer tant la perception que la production. À cet effet, une conscientisation à la syllabation ouverte, à l'anticipation vocalique et à la nature syllabique du rythme du français semble nécessaire. Cependant, il est préférable de présenter un dispositif axé sur le contrastif et alors le recours à des structures prosodiques dans d'autres langues comme l'anglais, qui se caractérise par un rythme accentuel et de même l'arabe, serait d'une grande utilité. L'escalier intonatif (staircase intonation) de l'anglais (figure 103), à titre d'exemple, révèle que la mélodie de l'anglais est différente de celle du français et ainsi les apprenants appréhendent mieux les spécificités des langues à leur disposition, en l'occurrence l'arabe, le français et l'anglais.

En anglais et en particulier en anglais américain, la tendance générale caractérisant les contours déclaratifs consiste en une montée suivie d'une chute sur l'énoncé dont la pente prend pour points d'ancrage les syllabes accentuées. En fait, il s'agit d'une mélodie résultante d'une alternance entre les syllabes accentuées et les syllabes

inaccentuées. Cependant, l'escalier mélodique proposé par Cook<sup>419</sup>(2003) pour l'anglais américain est marqué par un mouvement qui commence par une tête haute vers un downfall nucléaire. Cet escalier mélodique nommé par l'auteur "downward staircase" est illustré dans la figure suivante:



Figure 103. L'escalier mélodique de l'énoncé "We're here" d'après Cook (2000:3)

Selon maints auteurs<sup>420</sup>, le mouvement mélodique en français des énoncés déclaratifs se distingue nettement de celui de l'anglais (figure 104). En français, l'accent tonique tombe sur la dernière syllabe dans tout mot isolé. Cet accent est marqué par l'intensité de la voyelle constituant le nucleus de cette syllabe. Alors que dans un groupe rythmique, seule la dernière syllabe reçoit un accent tonique et les syllabes inaccentuées sont réalisées clairement avec une durée approximativement égale.

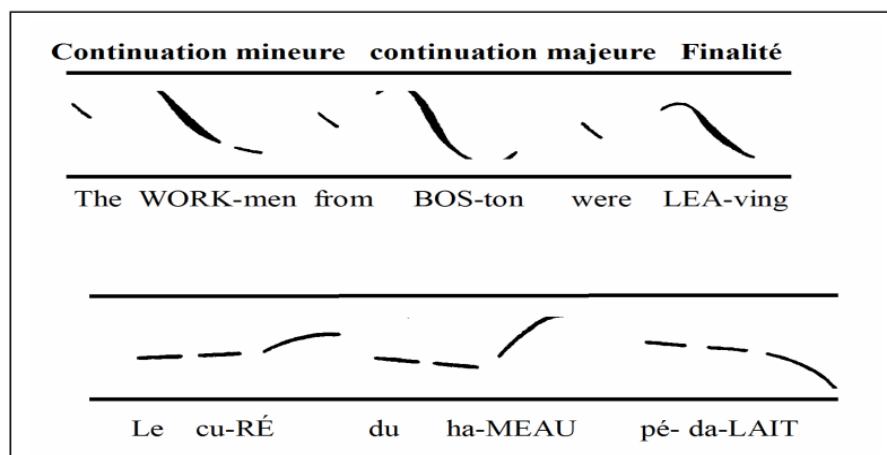


Figure 104. Courbes intonatives de deux énoncés anglais-français adapté de Champagne-Muzar&Bourdages (1998:79)

Donc, l'énoncé déclaratif "Le curé du hameau pédalait" se compose d'un groupe rythmique marqué par une montée progressive, d'un groupe caractérisé d'une partie

<sup>419</sup> L'auteur souligne qu'il y a deux types d'escalier mélodique en anglais américain, le premier est nommé "raising staircase" et le second est nommé "downward staircase". Néanmoins, il y a tendance parmi les jeunes locuteurs américains d'utiliser le second type.

<sup>420</sup> P.Delattre (1965) et L. Ostiguy&Sarrasin. R (1985).

descendante suivie d'une partie montante et d'un autre groupe marqué d'une redescende. Alors, la note musicale au début de l'énoncé "Le curé du hameau pédalait" est plus basse qu'en anglais dans l'énoncé "The workmen from Boston were leaving". Ce fait peut s'expliquer par la nature d'accentuation en anglais : les syllabes accentuées WORK, BOS, LEA reçoivent plus d'intensité et sont énoncées clairement tandis que les syllabes inaccentuées sont énoncées comme formes faibles (weak forms). Cela confère à l'anglais une mélodie marquée d'une certaine irrégularité et au français un caractère régulier. Pour le français, il s'agit ainsi d'une modulation progressive de la voix en montant et descendant jusqu'à la fin de l'énoncé et non pas d'élever la voix jusqu'à la dernière syllabe suivant une montée par une ligne toute droite.

Quant à l'arabe, nous adoptons la perspective cinétique de AbiAad et de fait nous pensons que c'est l'alternance vocalique (vowel alternation) qui met en relief les mouvements mélodiques en arabe. Par ailleurs, l'emplacement des voyelles arabes dans le triangle cinétique nous permet de schématiser l'énoncé déclaratif "le climat est orageux" الجو ممطر en fonction de la courbe intonative réalisée ci-dessous, comme l'illustre la figure (105):

Le climat est orageux [ʔaldʒawwʊ mumʦi:ru]

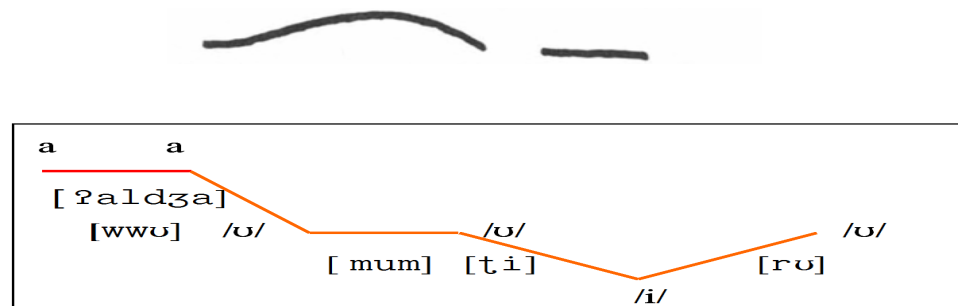


Figure 105. Mouvements mélodiques de l'énoncé [ʔaldʒawwʊ mumʦi:ru]

Cette schématisation révèle la représentation mentale que pourrait construire un locuteur arabophone algérien du mouvement mélodique dans l'énoncé déclaratif ci dessus et pourrait expliciter la source de confusion du rythme français tant au niveau de la perception que de la production. Cela nous conduit à considérer que l'appel à la corporéité et la gestuelle peut faciliter l'appropriation des traits suprasegmentaux et

segmentaux du français. Une maîtrise d'un code non-verbal<sup>421</sup> est évidemment sollicitée de la part de l'enseignant. Pour cette fin, des poèmes reflétant les traits phonétiques saillants en français et des jeux poétiques/phonétiques serviront d'un auxiliaire important. Voici un exemple de jeux poétiques<sup>422</sup> qui vise un entraînement phonétique.

Un ministre lugubre rumine sa solitude.  
 Un archiduc russe siffle une musique turque.  
 Un suisse richissime manipule ses chiffres.  
 Un type ivre titube, abruti, ahuri.  
 Un m'as-tu vu reluque l'unique fille du bus.  
 La fille du bus s'offusque, mais le muffle s'en fiche.  
 Un timide imagine mille rimes sublimes  
 Pour Élise sa muse qui s'amuse à Ivry.  
 1, 2, 3, 4, 5, 6, ils sont six et la fille,  
 Dans le bus vers Issy, dans le bus vers Ivry.  
*Extrait de Abry, D & Chalaron, M-L (1994:28)*

La sensibilisation des apprenants aux caractéristiques prosodiques du français fait surgir la nécessité des stratégies de segmentation qui facilitent la mémorisation des énoncés longs. Les apprenants doivent segmenter progressivement ces énoncés en groupes rythmiques. Par exemple:

- Les Bernardins//
- La rue/ des Bernardins//
- La rue / des Bernardins/ s'il vous plaît //
- Je cherche/ la rue / des Bernardins / s'il vous plaît//
- Pardon Monsieur/ je cherche/ la rue/ des Bernardins / S'il vous plaît//
- Pardon Monsieur/ Excusez-moi/ je cherche / la rue / des Bernardins/ s'il vous plaît//

<sup>421</sup> En matière de gestuelle coverbale, l'étude des particularités gestuelles caractérisant l'arabe et le français peut aider les apprenants à une meilleure appropriation du paysage sonore du français. En fait, Leonard Talmy (1985) a établi une typologie gestuelle distinguant les langues "à trajectoire verbalisée" (*verb-framed*) dont les verbes de mouvement contiennent des informations indiquant la trajectoire des langues "à trajectoire satellisée" (*satellite-framed*). Le français et l'arabe sont alors considérées comme langues à trajectoire verbalisée car elles requièrent l'ajout des adverbes, des gérondifs indiquant l'action, tandis que l'anglais est considérée comme langue à trajectoire satellisée. Dans la phrase "The ball **rolls down** the street", la préposition « down » est un satellite indiquant la trajectoire et « rolls » indique la façon dont la balle descend. En français, par contre, d'autres éléments comme les adverbes sont nécessaires pour indiquer la manière de faire l'action. Ainsi, l'expression « en roulant » indique la manière dont la balle descend dans la phrase "la balle descend la rue **en roulant**". De même, l'arabe requiert des ajouts pour marquer la manière dans la phrase " **الكرة تتحرك متدحرجة أسفل الشارع** " [ʔalkurtu tatfīraku mutadafrīdʒatan ʔasfala ʃʃarīʔi].

<sup>422</sup> ABRY, D & CHALARON, M-L. (1994), *Phonétique 350 exercices*, Hachette, Paris.

Il importe également de sensibiliser, dès le début d'apprentissage, les apprenants aux caractéristiques articulatoires et acoustiques des sons du français au moyen de techniques susceptibles de développer l'écoute et la (re-) production vocale correcte. Il ne s'agit pas seulement de présenter les différents schémas articulatoires illustrant les points et manières d'articulation des différents sons français (enseignement théorique abstrait) mais plutôt de les visualiser de sorte que les apprenants développent des représentations sensorielles et visuelles du système des sons de la langue apprise. Ce type d'exercices permet aux apprenants d'entrer en résonance avec la langue française. Voici un extrait de "Le Bourgeois gentilhomme"<sup>423</sup> qui décrit la production des voyelles françaises. Une vidéo facilitera en quelque sorte l'appropriation de ces voyelles:

LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 J'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes, parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.  
 M. Jourdain  
 J'entends tout cela.  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 La voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A.  
 M. Jourdain  
 A, A. Oui.  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.  
 M. Jourdain  
 A, E, A, E. Ma foi, oui ! Ah : que cela est beau !  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 Et la voix I, en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I.  
 M. Jourdain  
 A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science !  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 La voix O se forme en rouvrant les mâchoires, et rapprochant les lèvres par deux coins : le haut et le bas : O.  
 M. Jourdain  
 O, O. Il n'y a rien de plus juste : A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 La voix U se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre, sans les joindre tout à fait : U.  
 M. Jourdain  
 U, U. Il n'y a rien de plus véritable : U.  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que U.  
 M. Jourdain  
 U, U. Cela est vrai. Ah ! que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela !  
 LE MAÎTRE DE PHILOSOPHIE  
 Demain, nous verrons les autres lettres, qui sont les consonnes.

Figure 106. Extrait de Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, Acte II, scène IV

<sup>423</sup> Il importe de souligner que ce morceau est abondamment utilisé dans les manuels de phonétique. Nous l'avons tiré du manuel de: ABRY, D & CHALARON, M-L. (1994:20)



**Expression du participant:** le but derrière ces activités est d'éveiller le désir des apprenants à l'expression. Les apprenants décident eux-mêmes pour le contenu linguistique envisagé en classe en fonction de leurs connaissances d'arrière plan et leurs besoins en langue étrangère.

**Recharge linguistique:** en situation de double ou de miroir, l'enseignant renforce la capacité des apprenants en parole spontanée en corrigeant leurs output lors de la phase d'expression. Lorsqu'il s'agit d'un public avancé comme les apprenants arabophones algériens, il doit y avoir un étudiant volontaire qui anime cette phase de recharge et de fait le rôle de l'enseignant se réduit uniquement à la correction.

**Techniques de reprise:** les activités de reprise consistent à apporter des modifications et des transformations à la situation de départ. Ces modifications de la situation marquent le mouvement spiroïdal et assurent un "changement dans la continuité". Elles stimulent également la créativité et créent une dynamique communicative au sein du groupe.

**Réflexion:** Dans cette phase, l'enseignant peut expliquer des éléments linguistiques et même évoquer des faits culturels en rapport avec les problèmes rencontrés et les questionnements demandés par les apprenants.

Les diverses procédures, proposées dans le cadre d'une pédagogie PDL, révèlent une progression au niveau des activités. En effet, la progression est d'ordre relationnelle: des activités individuelles (double, miroir) et en dyades sont présentées au début d'apprentissage dans le but de réduire les barrières constituées par la langue étrangère pour enfin parvenir à des activités faisant intervenir tous les membres du groupe. Cela nous mène à dire que l'apprentissage sous la PDL est essentiellement marqué par une pédagogie de l'oral et de fait la prononciation occupe une place primordiale et de même l'expression orale. Nous retenons ainsi les techniques de double et de miroir comme procédures de correction phonétique destinées à un public arabophone de niveau avancé.

En fait, il n'y a pas de consensus dans la littérature sur laquelle de ces techniques est la plus efficace pour une meilleure appropriation de la prononciation authentique. Néanmoins, ces différentes techniques doivent être expérimentées pour obtenir des réactions et stimuli des apprenants. C'est seulement le feedback positif de chaque apprenant qui mettra en relief l'utilité d'une technique au détriment des autres.

Pour notre cas, nous nous situons dans une perspective axée sur une pédagogie différenciée à travers laquelle l'aspect contrastif distinguant les systèmes phonético-phonologiques du français, de l'arabe et même d'autres langues étrangères se pratique de différentes manières. Le point central qui nous interpelle s'appuie principalement sur le développement de la conscientisation des apprenants arabophones algériens aux particularités phonétiques caractéristiques des langues constituant leur interlangue. Nous avons pour objectif la sensibilisation des apprenants aux faits articulatoires et prosodiques en insistant surtout sur le découpage du flux sonore dans les langues confrontées, la visualisation des diverses réalisations du e instable en français et la réduction vocalique en arabe dialectal et en anglais, comme exemples illustratifs.

#### *Sensibilisation aux différences*

- *Des stratégies de segmentation du flux sonore*

Pour les apprenants d'une langue étrangère, la segmentation de la parole pose problème car l'identification des formes phonotiques significatives est déterminée par l'état antérieur de l'auditeur/locuteur (les connaissances antérieures de l'apprenant). Ainsi, la sensibilisation des apprenants arabophones algériens aux divergences stratégiques de la segmentation du flux sonore français paraît d'une grande utilité. La conscientisation de ces apprenants des stratégies de découpage des verbes défectueux arabes peut réduire les dissimilitudes au niveau des représentations mentales. Par exemple, la scansion des verbes /ʒaaʔ/ "il a faim" et /gaal/ "il a dit" sous-tend l'existence des consonnes radicales <ʒ,j,ʔ> pour le premier verbe et les consonnes radicales <gwl> pour le deuxième verbe malgré l'existence de la même lettre de prolongation /a:/ dans les deux stems /ʒaaʔ/ et /gaal/.

En revanche, la segmentation de parole suit un découpage syllabique en français vu la nature concaténative de la morphologie de cette langue. Nous tirons de Jean-Guy Lebel<sup>424</sup> (1980) un exemple de découpage syllabique de la phrase "il est revenu hier" (figure 107) pour illustrer la divergence des stratégies de segmentation en arabe et en français. De ce fait, les apprenants arabophones algériens se rendent compte que ce type de découpage linéaire distingue les langues à écriture alphabétique comme le français et l'anglais des langues à écriture consonantique comme l'arabe et le berbère.

---

<sup>424</sup> LEBEL, J-G. (1980), Le rythme et l'intonation comme moyens de correction phonétique des voyelles françaises, *Langues et Linguistique* (6), 135-163.

Phrase: "Il est revenu hier."

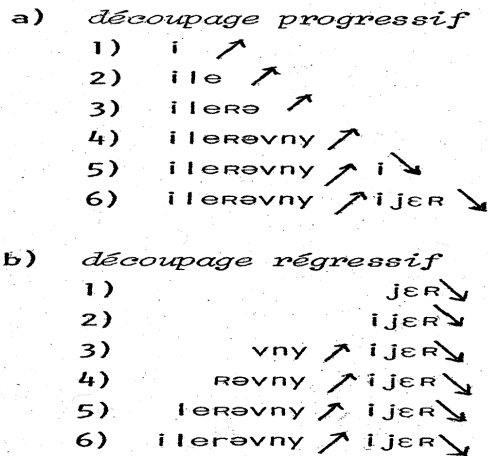


Figure 107. Le découpage syllabique de la phrase "il est revenu hier" selon Lebel (1980:143)

- *Les jeux du e instable français, le schwa en anglais et l'imaala en arabe*

Delattre<sup>425</sup> (1949) explique le jeu des e instables intérieures de mots et de phrases en français par deux principaux facteurs: un facteur psychologique qui réside dans la force d'attraction de la position initiale de la phrase et un facteur mécanique marqué par le degré de la force articulatoire et le degré d'aperture des consonnes monosyllabes. L'auteur parle d'un seul facteur unifiant les deux sous le nom de "force-aperture". En effet, l'auteur propose le tableau (43) en vue de faire acquérir aux apprenants du français langue étrangère l'habitude d'articuler les groupes de monosyllabes à l'initiale. Il énonce également l'assimilation des différentes occurrences du e instable dans les phrases suivantes par le biais d'abondantes répétitions. Ces maintes répétitions sont, en réalité, conditionnées par la focalisation sur le rythme syllabique engendré par la maintenance ou l'omission du e instable.

**Que j tombe mal**  
**Que c tableau est laid!**  
**Que s veulent-ils ?**  
**Que l fais-tu faire?**  
**Que n voulez-vous pas?**  
**Ne s dépêchera-t-il pas?**  
**Que d patience vous avez!**  
**Que t vendra-t-on?**  
**Te l faut-il tout?**  
**De c moment, on a compris.**  
**De s vanter lui va bien!**  
**De l voir me dégoûte.**

**De n pas partir m'ennuie.**  
**De m taire m'assomme.**  
**De t voir m'irrite.**  
**Me l direz-vous?**  
**Que m demandez-vous**  
**Ne l payez pas.**  
**Ne m quittez pas.**  
**Ne t laisse pas faire.**  
**Se l fait-il envoyer?**  
**Ce n doit pas être vrai.**  
**Ce m semble.**  
**Je l vois d'ici.**

<sup>425</sup> DELATTRE, P. (1949), Le jeu de l'e instable de monosyllabe initial en français, *The French Review* 23 (1), 43-47.

Cet exercice de répétition sert aussi à renforcer la sensibilisation à la syllabation ouverte caractérisant le français. Dans les groupes de phrases omettant le e instable, le découpage syllabique des deux premières phrases, à titre d'exemple, sera comme suit : [kə-ʒtɔ̃-bma l], [kə-sta-blo-e-le]. Alors que dans les groupes maintenant le e instable, une prise de conscience de ne pas anticiper la consonne du second monosyllabe est assez importante, surtout lorsqu'il s'agit d'une consonne liquide ou nasale. De plus, l'exagération de l'ouverture syllabique est indispensable. Pour ce qui est du groupe omettant le e instable, il sera utile de faire porter la tension musculaire sur la deuxième consonne du deuxième mot monosyllabe.

	JE	CE-SE	LE	NE	ME	DE	TE	QUE
QUE	QUE J	QUE C QUE S	QUE L	QUE N	QUE M	QUE D	QUE T	
TE			TE L					
DE		DE C DE S	DE L	DE N	DE M		DE T	
ME			ME L					
NE		NE S	NE L		NE M		NE T	
LE								
CE-SE			SE L	CE N	CE M			C QUE
JE			JE L	JE N	JE M		J TE	

Tableau 43. Des groupes de deux monosyllabes en e instable. La force-aperture augmente horizontalement de gauche à droite et verticalement de bas en haut selon Delattre (1949:44)

La variabilité de l'emplacement accentuel en anglais due à l'addition des suffixes non neutres déclenche des alternances vocaliques entre syllabe fortes et syllabes faibles. Les voyelles réduites (reduced vowels) perdent leur accent lorsqu'elles changent de timbre. Par exemple, la réalisation phonétique du substantif courage /'kʌrɪdʒ/ et de l'adjectif /kə'reɪdʒəs/ montre un changement au niveau des timbres vocaliques. La

voyelle pleine /ʌ/ est réduite en un schwa<sup>426</sup> dans la forme dérivée /kə'reɪdʒəs/ et de même la voyelle faible de la syllabe finale du substantif /'kʌrɪdʒ/ correspond à une voyelle forte dans la forme dérivée. De ce fait, la segmentation de la parole en anglais privilégie la syllabation fermée et le rythme sera caractérisé par une alternance entre rising-falling.

Une tâche d'identification des formes signifiantes dans des paires interlinguales (français-anglais) sera indispensable dans une première phase de conscientisation. Les apprenants sont appelés à faire le point sur l'emplacement accentuel dans des paires comme: nationalité→ nationality, psychologique→ psychological, désireux→ desirous. Dans une deuxième phase, un exercice de reconnaissance de l'accentuation dans des énoncés longs s'avère importante. Voici un exemple illustratif:

Transcrivez les énoncés suivants et identifiez l'emplacement de l'accent dans chaque énoncé. Ensuite dessinez les lignes mélodiques :

- I've heard that Sue was going to Boston.
- I'd like to book a flight to New York, please.
- It'll be really hot in South Africa this summer.
- We're really sorry to let you know just now.
- You need practice, not just read books to get a good accent.

Pour ce qui est de l'arabe, la sensibilisation des apprenants à l'imaala est indispensable parce que cette prise de conscience de divers changements phonémiques/phoniques affectant les trois voyelles de l'arabe /a/, /u/ et /i/ pourrait faciliter le rapprochement entre la voyelle centralisée en arabe dialectal, le schwa de l'anglais et le e muet du français. Pour ce faire, nous empruntons à Solomon&Sara<sup>427</sup> (2007) le schéma marquant l'imaala en arabe classique (figure 108). Néanmoins, la réalisation des voyelles brèves de l'arabe classique en /e/ correspond à un /ə/ en arabe dialectal. Les verbes kataba, hasiba, ḍabula se réalisent comme [ktəb], [ħsəb], [dɒl], respectivement.

<sup>426</sup> Le schwa est une voyelle lâche de timbre neutre qui est fréquente dans des syllabes inaccentuées. Par exemple, le mot « confort » et « délicieux » se réalisent comme /'kʌmfət/ "confort", /de'liʃəs/ "délicieux" avec des voyelles faibles au lieu des voyelles pleines.

<sup>427</sup> SOLOMON, I&SARA, S.J. (2007), *Sibawayh on Īmalah (inclination): text, translation, notes and analysis*, Edinburgh University Press.

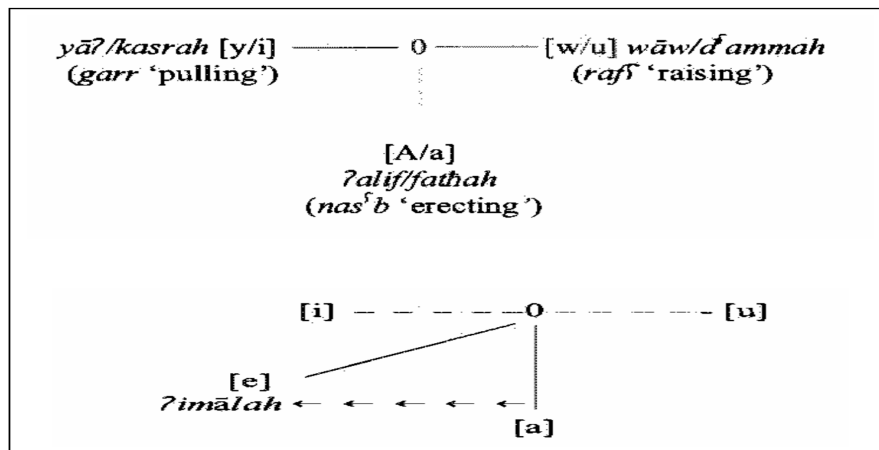


Figure 108. Schéma indiquant la réalisation de l'Imaala en arabe classique tiré de Solomon&Sara (2007:120)

Nous pouvons conclure que la conscientisation des apprenants arabophones algériens aux divergences systémiques entre l'arabe et le français leur permettrait de développer le sens d'orientation dans le paysage sonore français. Ils trouveront sans doute des raccourcis, des points d'intersection et apprendront ainsi à s'adapter aux habitudes phonatoires de la langue française. Ces stratégies d'adaptation ne sont que des actes d'orientation dans un paysage sonore autre que celui des premières langues de ces apprenants.

#### 2.4 Test d'évaluation de la prononciation: proposition d'une grille d'écoute

L'évaluation des habiletés phonétiques en français est une tâche assez délicate. En l'absence d'un modèle théorique explicitant les critères et les objectifs de mesure, il paraît qu'une focalisation sur les habiletés perceptives et productives sera le point de départ. En outre, les objectifs d'évaluation seront conditionnés par le but à atteindre, en l'occurrence l'intelligibilité ou l'appropriation d'une prononciation authentique en français. L'évaluation de la prononciation doit donc prendre en compte les éléments suivants:

1. La clarté et la précision de l'articulation au niveau segmental (consonnes et voyelles) et suprasegmental (rythme et intonation).
2. L'enchaînement vocalique et les combinaisons consonantiques (assimilation, élision).
3. La nature de la syllabation dans la langue cible et les contraintes phonotactiques.
4. Le débit et volume de la parole (la qualité de la voix, la hauteur...).

À cette fin, nous proposons un test de perception (test de discrimination, illustré dans l'annexe 19) qui pourrait servir de test d'identification. Notre objectif est de

repérer les erreurs de perception et les contextes consonantiques favorisant et défavorisant à la perception de certains phonèmes français. Au niveau de la production, nous proposons la grille d'écoute suivante:

<b>GRILLE D'ÉVALUATION</b>							
Apprenant: _____ Niveau: _____ Score: _____							
<b>Activité : production</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<i>Articulations des sons</i>	Voyelles						
	Consonnes						
<i>Accentuation</i>	Allongement de la syllabe finale						
<i>Élocution de la parole</i>	Enchaînement vocalique						
	Combinaisons consonantiques						
<i>Structure syllabique</i>	Suites consonantiques rétreintes						
<i>Qualité de la voix</i>	Volume (hauteur)						
	Débit de la parole						
	Rythme						
<i>Fluence</i>	Répétitions						
	Hésitations						
<b>Commentaire</b>							
Totale _____ / _____ Note _____ /20 _____							

Figure 109. Grille d'évaluation des habiletés productives en L2

## 2.5 Conclusion

Comme nous l'avons vu en discutant quelques approches et méthodes, les techniques d'enseignement/apprentissage de la prononciation issues des méthodes dites conventionnelles comprennent un dispositif rigoureux au moyen de l'utilisation de l'alphabet phonétique, la pratique de la transcription; et les descriptions détaillées du système articulatoire de la langue cible. Les tâches d'identification et de discrimination auditive s'avèrent essentielles au début de l'apprentissage mais insuffisantes à une maîtrise orale.

L'observation des programmes de phonétique et des exercices de l'oral proposés aux étudiants arabophones algériens de niveau avancé révèle une volonté d'une intégration phonétique au sein des classes de prononciation mais marque l'absence d'une pratique phonétique réelle qui tiendra compte des différentes considérations théoriques à l'issue des analyses contrastives (systèmes phonétiques arabe et français) et des résultats empiriques à l'issue des tests de perception et de production. Par ailleurs, le principe de base qui véhicule les démarches adoptées en contexte algérien vise essentiellement un entraînement auditif et ne fait aucunement appel à un apprentissage multimodal. Les objectifs à réaliser demeurent ainsi l'enrichissement lexical et la description théorique sans aucune réflexion de la part des apprenants sur leur performance. Donc, les apprenants restent toujours en dehors de l'acte d'apprentissage.

Nous avons essayé, dans ce chapitre, d'illustrer la manière dont certains outils et techniques peuvent être dirigés à l'enseignement/apprentissage des différentes structures segmentales et suprasegmentales du français au profit des étudiants arabophones algériens. Nous avons également élargi le répertoire de ces techniques en décrivant quelques nouvelles ressources pratiquées dans des approches non-directives.

Cela signifie que la pratique de la matière phonétique par des étudiants algériens, qui ne disposent pas d'un manuel de phonétique, demeure de façon générale déterminée par l'assimilation d'un savoir théorique qu'ils ne manient pas de manière efficace. Les activités favorisant l'imitation et la réflexion sont totalement absentes et la non implication des étudiants dans leur propre apprentissage met en place un apprentissage de réception et de passivation.

La description et l'analyse des fondements théoriques et empiriques de quelques méthodes et approches nous conduisent à considérer que:

- Une période silencieuse, au début de tout apprentissage de la prononciation du français, se révèle primordiale. Cette période silencieuse permet les apprenants



d'assimiler le input phonétique de sorte que les schèmes d'interprétation des sons, rythme et intonation du français soient élaborés au niveau cognitif et ainsi une écoute active pourra se développer chez ces apprenants. Ces derniers pourront discriminer, identifier et reproduire les sonorités du français car ils se sont entraînés à construire leurs propres stratégies d'orientation.

- Les exercices de répétition et d'imitation supposent provoquer des changements dans les performances des apprenants. Il ne s'agit pas de répétitions sans fin mais plutôt des répétitions constructives susceptibles d'élever la profondeur du traitement de la matière phonique à laquelle les apprenants sont exposés. De fait, un apprentissage durable fondé sur le développement des **capacités** d'association, de représentations mentales et de projection (couleur, rythme et geste, entre autres), facilite la rétention des sonorités du français. Ce type d'apprentissage dépend largement sur la réflexion sur l'acte même dans le but d'amener les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils ont reçu, perçu et produit et ils trouveront ainsi le plaisir à s'engager dans un apprentissage réflexif (Halliwell, 1995).
- Un apprentissage multimodal se montre également bénéfique car il prend en compte les différents styles cognitifs des apprenants. Le recours au geste, ritmimots et aux jeux **théâtral** peut conduire les apprenants à développer des intelligences multiples (Gardner, 1996).

Il nous semble qu'une réflexion approfondie sur de nouvelles conceptions phonétiques doit être mise en exergue. Les enseignants de phonétique et de l'oral doivent trouver une plateforme commune susceptible de concilier théorie et pratique. Ils doivent s'engager également dans un travail phonétique capable de sensibiliser les apprenants à l'étroite relation entre corps, esprit et parole. Dans ce sens, les pédagogies centrées sur l'exploitation des capacités intellectuelles des apprenants, peuvent les mener à une meilleure appropriation du paysage sonore français.

Nous optons pour une pédagogie centrée sur le contrastif privilégiant alors l'écoute. En effet, l'écoute orientée se développe en écoute active parce qu'elle se construit à travers l'élaboration et l'établissement d'une base plurilingue chez les apprenants arabophones algériens. Ces derniers approchent les sonorités du français par le biais d'autres systèmes de sons à leur disposition. Ce fait peut diminuer l'impact négatif des différents cribles (cribles phonologiques, accentuel et prosodique). Donc, tout acte d'orientation s'opère en utilisant des stratégies permettant les apprenants de construire progressivement le paysage sonore français en mettant en parallèle les systèmes des sons de leurs langues premières et d'autres langues étrangères.

Quant aux procédés correctifs, la méthodologie proposée par Jean-Guy Lebel, axée sur une perspective verbo-tonale; se veut complète en vue de sa focalisation sur tous les éléments essentiels à la perception, la compréhension et la production des

sonorités d'une nouvelle langue. Nous avons, néanmoins, traité quelques moyens de correction phonétique des erreurs relevées dans notre corpus, en l'occurrence [i] > [e]/[ɛ] et [y]>[i]. Nous avons ainsi insisté surtout sur les contextes facilitants dont l'application requiert des connaissances sur le classement auditif des sons français, et des structures rythmiques et intonatives. Ces faits prosodiques peuvent ainsi aider les apprenants arabophones face aux erreurs résultantes de l'anticipation consonantique caractérisant la langue arabe et les effets d'assimilation régressive et progressive.

L'évaluation des habiletés phonétique devrait aussi prendre en considération une vision tripolaire considérant principalement la perception, la compréhension et la production; afin de réduire les problèmes rencontrés en apprenant la prononciation d'une nouvelle langue, en l'occurrence le français.

Le but de notre recherche était d'apporter un éclaircissement sur quelques procédés facilitant l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère. Afin de réaliser cet objectif, nous avons focalisé sur l'influence de la mise en exergue des stratégies d'apprentissage sur la réussite des diverses tâches perceptives et productives relatives à l'acquisition des sonorités du français par des locuteurs arabophones algériens. En effet, nous avons cherché des éléments de réponses à maintes questions centrées sur le processus d'apprentissage de la composante phonique dans différents modèles et approches théoriques. Nous l'avons fait en faisant appel à des modèles structuraux comme l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs ainsi qu'à des approches psycholinguistiques insistant sur des facteurs qui relèvent de la personnalité de l'apprenant, sa capacité empathique et sa motivation. Ces questions traitent de la nature de l'activité de prononciation, de l'ordre de priorités dans l'apprentissage/enseignement de la prononciation, de la question de la variabilité caractérisant la parole et de l'accent étranger, entre autres. Or, ces questions sur l'apprentissage de la prononciation du français nous ont menées aux conclusions suivantes sur le plan théorique:

- La prononciation d'une nouvelle langue s'acquiert et se construit de façon progressive. Cela signifie qu'un entraînement phonétique doit cibler le développement des habiletés sensori-motrices et mentales chez les apprenants.
- L'âge est un facteur essentiel dans l'apprentissage de la prononciation mais n'est pas déterminant. Les adultes peuvent alors parvenir à l'appropriation d'une prononciation maximale en L2 au moyen d'une pratique phonétique efficace. Donc, l'existence d'une période sensible est possible alors que l'existence d'une période critique semble trop forte.
- Un lien existe entre les présupposés culturels, des représentations mentales, l'utilisation des stratégies et les performances des apprenants. Donc, le rôle de l'enseignant s'avère primordial dans la sensibilisation des apprenants des effets que pourraient avoir ces facteurs. Le rôle de l'enseignant ne consiste pas à démolir les différentes croyances et représentations que construisent les apprenants mais plutôt à les faire changer de façon graduelle.
- L'établissement de l'ordre des priorités (traits segmentaux/suprasegmentaux) et l'élaboration des objectifs (intelligibilité/authenticité) constituent la phase la plus importante dans l'apprentissage/enseignement de la prononciation et dans la conception des dispositifs pédagogiques.
- La confrontation des connaissances théoriques sur le système sonore de la langue apprise aux pratiques phonétiques peut faciliter l'appropriation de la prononciation. De ce fait, faire acquérir aux étudiants seulement les bases articulatoires de la nouvelle langue à travers des descriptions articulatoires de ses voyelles et ses consonnes est insuffisant à l'appropriation des sonorités de la L2. Ainsi, le travail phonétique doit centrer surtout sur les similitudes et les

dissimilitudes des faits segmentaux et suprasegmentaux dans les deux langues confrontées (langue source et langue cible).

Après avoir identifié ces enjeux posés par l'apprentissage/enseignement de la prononciation, une analyse contrastive des différents systèmes constituant l'inventaire phonémique des étudiants arabophones algériens nous a parues indispensable dans notre recherche. En effet, les résultats de l'analyse contrastive des systèmes sonores de l'arabe et du français ont montré des divergences assez importantes au niveau segmental (consonnes et voyelles) et suprasegmental (rythme et accentuation).

L'analyse contrastive des trois systèmes sonores (arabe standard, parler d'Oran et français) a révélé des dissimilitudes en termes de mode phonétique, de syllabation et d'anticipation. Alors, la mise en parallèle des vocalismes arabe et français a indiqué un rapport inverse à l'anticipation phonétique. L'arabe se caractérise par l'anticipation consonantique en raison de l'effet exercé par les consonnes sur les timbres vocaliques tandis que le français se marque par l'anticipation vocalique et de fait les voyelles attribuent les timbres aux consonnes. Ce fait pourrait expliquer les tendances des apprenants arabophones à percevoir et à (re-) produire une différence de timbre consonantique dans des mots de type dès/dos/dans/dont. Alors, ces nuances pourraient être assignées à une catégorisation distinguant les consonnes emphatiques de leurs correspondants non-emphatiques en arabe. Outre, l'arabe se distingue du français par son mode décroissant et de fait le mode croissant caractérisant le français se trouve escompté chez les apprenants arabophones. Ainsi, ces deux traits saillants distinguant l'arabe et le français impliquent deux perceptions différentes des éléments phonologiques. L'arabe est une langue consonantique et par conséquent le pied ou la more serait l'unité de perception alors que ce rôle est astreint à la voyelle en français et par conséquent la syllabe en constitue l'unité de perception pour les locuteurs francophones.

La comparaison des vocalismes de l'arabe et du français a montré des différences relatives à la valeur distinctive des timbres vocaliques. Le français se caractérise par une opposition de voyelles orales/nasales mais la nasalité n'est pas diffusée en raison du mode tendu marquant le français. En effet, il n'y a pas de relâchement en français et les voyelles sont nettes et précises. Inversement, l'arabe se caractérise par un nombre réduit de timbres vocaliques et la noutation n'attribue pas le trait de nasalité à l'arabe. De plus, l'arabe se marque par la gémiation et l'allongement vocalique est significatif

contrairement au français qui favorise l'égalité syllabique et la quantité consonantique ne semble pas avoir d'effet de durée.

Quant aux structures suprasegmentales, le français semble privilégier les structures syllabiques simples et ouvertes qui n'admettent pas de réduction vocalique. Par ailleurs, le français se caractérise par une dynamique syllabique (Lauret) marquée par une dispersion de l'énergie avec peu d'égalité sur les différents éléments constituant la syllabe du début à la fin. Or, ce sont l'égalité syllabique et la stabilité vocalique marquant le français qui lui confèrent une accentuation libre et une rythmicité syllabique. À l'instar du français, l'arabe semble favoriser les syllabes lourdes en raison des processus d'effacement et de réduction vocaliques (le parler d'Oran). Ainsi, l'inégalité syllabique et la variabilité vocalique caractérisant l'arabe lui confèrent un accent d'intensité et une rythmicité accentuelle.

Ces différences syllabiques et rythmiques ont des implications didactiques. Les différences syllabiques entraînent différentes habitudes perceptives et productives chez les locuteurs arabophones et francophones. Les locuteurs francophones utilisent fréquemment des stratégies de segmentation de type linéaire puisque les voyelles ont un statut autonome en français alors que les locuteurs arabophones ne recourent pas au découpage syllabique en arabe en vue du statut des voyelles subsidiaires aux consonnes. De plus, les différences rythmiques génèrent des difficultés aux apprenants arabophones en générale. En fait, l'interlangue des étudiants arabophones algériens se caractérise par une double dimension à cause de la co-existence de l'arabe standard et du parler d'Oran (réduction vocalique prévalente dans le parler d'Oran).

Or, les résultats de l'analyse contrastive nous ont mené à avancer que les confusions phonétiques qui auraient été attestées chez les étudiants arabophones algériens soient relatives aux voyelles antérieures, aux voyelles nasales et quelques altérations résultantes du processus d'assimilation.

Dans le but de vérifier les prédictions issues de l'analyse contrastive, nous avons élaboré des testes de perception et de production. Les résultats de ces tests, conçus à des auditeurs/locuteurs arabophones algériens apprenant le français à l'université, ont indiqué que les voyelles orales postérieures et antérieures ne présentaient pas des difficultés majeures à ces sujets. Ces résultats ne semblent pas correspondre aux prédictions de l'analyse contrastive entre l'arabe et le français. De plus, la diffusion de la nasalité n'a pas été attestée dans les productions des sujets. Cependant, des confusions vocaliques /e/~ /ɛ/ et /ā/~ /ā/ étaient relevées.

Les différentes réalisations des timbres vocaliques français soumis aux sujets participant à notre recherche ont montré des variations considérables. Quelques catégories non-natives ont été établies en contexte de mots dissyllabiques. Ces résultats corroborent les prédictions de l'analyse contrastive entre l'arabe et le français énonçant que des altérations vocaliques pourraient se produire dans ce contexte en raison de l'anticipation consonantique et la syllabation fermée caractérisant l'arabe. Ces résultats sont également renforcés par les tendances de ces sujets à emphatiser certaines voyelles françaises. Par ailleurs, des habitudes accentuelles relatives à l'arabe ont été transférées lors de la production de quelques mots dissyllabiques. Il s'agit d'accentuer la première syllabe dans ces mots alors que l'important se situe à la fin en français. En d'autres termes, les syllabes accentuées sont les dernières syllabes en français. Or, ces résultats nous mènent à constater qu'une conscientisation des étudiants arabophones algériens aux divergences systémiques entre l'arabe et le français faciliterait l'appropriation de la prononciation française.

L'analyse du questionnaire sur les stratégies de la prononciation du français a montré que les stratégies mnémoriques et métacognitives sont rarement utilisées par les sujets participant à notre étude. Néanmoins, quelques stratégies cognitives telle que l'inférence ont été notées. Nous avons interprété ces résultats comme révélateur du type d'instruction assuré en contexte algérien. Le regard que nous avons porté sur les programmes de phonétique et de phonologie semble consolider cette idée. Ainsi, les priorités des concepteurs de ces programmes semblent être la transmission des connaissances théoriques permettant ces étudiants de décrire, transcrire et reproduire les sonorités du français.

Par contre, l'examen des questionnaires sur les représentations culturelles et phonétiques du français a révélé des préconceptions positives à l'égard du système sonore français et des perceptions considérant la prononciation française comme étant une tâche facile. Alors que l'examen des productions de ces mêmes locuteurs a signalé des confusions phonétiques assez importantes. Or, ces incohérences pourraient être assignées à la perception même du rôle du français en Algérie. Cela nous mène à suggérer de renouveler les différents dispositifs visant l'enseignement de la composante phonique et du code oral tout en insistant sur le développement de la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant ainsi qu'aux procédés correctifs renforçant la multimodalité.

Nous avons tenté dans cette recherche de décrire quelques approches et démarches visant l'enseignement/apprentissage du paysage sonore français au profit des étudiants arabophones algériens. Cette description analytique de ces approches nous a conduit à insister sur des pratiques phonétiques axées sur une période silencieuse assurant l'assimilation et l'intégration de l'input phonétique par les apprenants, la répétition constructive, l'imitation et les jeux rythmiques. Les différentes activités présentées à ce niveau privilégient un apprentissage multimodal et créatif renforçant les représentations mentales des sonorités du français. Quant aux procédés correctifs, nous avons opté pour la méthode verbo-tonale, en particulier la méthodologie proposée par Jean-Guy Lebel. Les différents procédés proposés par l'auteur requièrent des connaissances phonétiques explicites facilitant la perception et la production des éléments sonores du français. Les contextes facilitants et le rythme se révélaient comme moyen de correction phonétique efficace.

Nous pourrions suggérer qu'une pédagogie centrée sur le contrastif pourrait aider énormément les étudiants arabophones algériens à se construire le paysage sonore français. Or, une réflexion sur une pratique phonétique en contexte algérien, fondée sur des méthodes rigoureuses développant des stratégies d'apprentissage et des activités privilégiant l'écoute active, la spontanéité, la grammaticalité et la fluence, apparaît indispensable.

1. ABERCROMBIE, D. (1967), *Elements of general phonetics*, Edinburgh, Grande Bretagne: Edinburgh University Press.
2. ABI AAD, A. (2007), Éléments pour une dynamique du système vocalique de l'arabe, *Studi Di Glottodidactica* (4), en ligne : <http://www.glottodidactica.net>
3. ABOU, S. (1962), *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, PUF.
4. ABU-HAIDAR, L. (1994), Norme linguistique et variabilité dialectale: analyse formantique du système vocalique de la langue arabe, *Revue de phonétique appliquée* (110), 1-15.
5. ABRAHAMSSON, N & HYLSTENSTAM, K. (2009), Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny, *Language Learning* (59), 249-306.
6. ABRY, D. & CHALARON, ML. (1994), *Phonétique:350 exercices*, Paris : Hachette.
7. ACTON, W. (1984), Changing fossilized pronunciation, *TESOL Quarterly* 18 (1), 71-85.
8. ADAMASON, Ch. (1997), Suggestopedia as NLP, article en ligne: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/feb/suggest.html>
9. ALIOUA, A& SHOUL, M. (2002), À propos des diphtongues en arabe standard, Presses universitaires de France, *La Linguistique* 2 (38), 21-36.
10. ALLATIF, O & ABRY, C. (2004), Adaptabilité des paramètres temporels et spectraux dans l'opposition de quantité vocalique de l'arabe de mayadin (Syrie), *Actes des 25<sup>èmes</sup> journées d'étude sur la parole*, 13-16.
11. AL-SHIHRI, F. (2002), Production et perception des voyelles orales français langue étrangère par les apprenants saoudiens: problèmes d'assimilation, Thèse de doctorat en phonétique, Université de nouvelle Sorbonne, Paris III.
12. AL-TAMMIMI, J. (2007), Indices dynamiques et perception des voyelles : étude translinguistique en arabe dialectal et en français, thèse de Doctorat d'université, Université Lumière, Lyon II.
13. ALVAREZ, G. (1989), *Concepts linguistiques en didactique des langues*, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, Québec.
14. AL WER, E. (2003), Variability reproduced: a variationist view of the [ð]/ [d] opposition in modern Arabic dialects, K. Vesteeh, M. Haak & R. de Jong (Eds), *Approaches to Arabic dialectology*, Brill academic Publishers, Amsterdam, 21-33.
15. AMER, F.H, ADAILEH, B.A & RAKHIEH, B.A. (2011), Arabic diglossia: a phonological study, *Argumentation* (7), 19-36.
16. ANDERSON, J. (1987), The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty, In G. Loup & S. Weinberger (Eds), *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*, New York: Newbury House/Harper& Row, 279-291.
17. ANDERSON, P. (2004), Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre, Colloque Benveniste, en ligne: [http:// laseldi.univ fcomte.fr/utilisateur/ panderso /fichiers\\_7.pdf](http://laseldi.univ-fcomte.fr/utilisateur/panderso/fichiers_7.pdf)
18. ANDERSON, P. (2008), *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires de Franche-comté.
19. ANDERSON-HSIEH, J, JOHNSON. R & KOEHLER.K. (1992), The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure, *Language Learning* 42 (4), 529-555.
20. ANGOUJARD, J.P. (1997), *Théorie de la syllabe, Rythme et qualité*, CNRS Editions, Paris.



21. ANSFELD, M, BOGO, N & LAMBERT, W.E. (1962), Evaluation reactions to accented English speech, *Journal of Abnormal and Social Psychology* (65), 223-231.
22. ARNOLD, J. (2006), Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexicologie* 4 (144), 407-425.
23. ASHBY, P. (2005), *Speech sounds*, 2<sup>nd</sup> Edition, Rutledge, London & New York.
24. ASHER, J.J. (1977), *Learning another language through actions: the complete teachers' guide-book*, Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
25. ATTAOUI, M. (1983), Force articulatoire et gémination en arabe marocain de Fès, *Travaux de l'institut de phonétique de Strasbourg, T.I.P.S* (23).
26. ATIENZA-MERIN, L.J. (2003), L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 3 (131), 305-328.
27. BACON, S.M. & FINNEMANN, M.D. (1990), A study of attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input, *Modern Language Journal* 74 (4), 459-473.
28. BALLY, C. (1926), Le rythme linguistique et sa signification sociale", *Compte-rendu du Premier Congrès du Rythme*, Albert Pfrimmer (Ed.), Genève, 253-263.
29. BAILY, D. (1998), *Didactique de l'anglais (2) : la mise en œuvre pédagogique*, Nathan, Paris.
30. BANATY, B.H. & MADARASZ, P.H. (1969), Contrastive analysis and error analysis, *Journal of English as a Second Language*, 4 (3), 77-92.
31. BANCROFT, W.J. (1976), Suggestology and suggestopedia: the theory of the Lozanov method, *Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching* 1 (3), 187-216.
32. BANDLER, R. & GRINDER, J. (1975), *The structure of magic: a book about language and therapy*, Palo Alto, CA: Science & Behaviour books.
33. BANDLER, R. & GRINDER, J. (1982), *Reframing: neuro-linguistic programming*, Moab, UT: Real People Press.
34. BANGE, P. (1992), À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ces formes institutionnelles, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (Aile)*, (1), 53-85.
35. BANQUÉ, L. (2005), Effet sur la prononciation d'apprenants de FLE de la tâche et de la focalisation sur la forme, In BILLIÈRES, M, GAILLARD, P & SPANGHERO-GAILLARD, N (Ed), *Actes du 1<sup>er</sup> Colloque International de Didactique Cognitive, (Français langue étrangère/langue seconde/langue maternelle)*, Université de Toulouse, Le Mirail, 7-13.
36. BARKAT, M. (2000), Détermination des indices acoustiques pour l'identification automatique des parlers arabes, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université Lyon2, Lyon.
37. BARKAT-DEFRADAS, M. (2001), Vers l'identification automatique des parlers arabes, *Langue et Linguistique* (7), 47-95.
38. BARKAT, M., OHALA, J & PELLEGRINO, F. (1999), Prosody as a distinctive feature for the recognition of Arabic dialects, *Eurospeech, Budapest, Hongrie* (1), 395-398.
39. BARKAT-DEFRADAS, M, VASILESCU, I & PELLEGRINO, F. (2003), Stratégies perceptuelles et identification automatique des langues : application au continuum dialectal arabe, *Revue Parole* (25), 1-44.
40. BARKAT-DEFRADAS, M & EMBARKI, M. (2009), Mécanismes articulatoires et corrélats acoustiques de l'emphase en arabe et en berbère : un état de l'art, *Étude de Phonétique et Linguistique Berbère*, hommage à Naima Louali, Chaker, S, Mettouchi, A & Phillipson, G (Eds), Peters : Louvain, Paris, 21-42.

41. BAZYLKO, S. (1981), Le statut de [e] dans le système phonématique du français contemporain et quelques questions connexes, *La Linguistique* 17 (1), 91-101.
42. BEESTON, A.F.L. (1966), Arabian sibilants, *JSS* (11), 222-233.
43. BELKAID, Y. (1984), Les voyelles de l'arabe littéraire moderne: analyse spectrographique, *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg* (16), 217-240.
44. BENHALLAM, A. (1980), *Syllable structure and rule types in Arabic*, Ph.D. Dissertation, Gainesville, University of Florida.
45. BENKIRANE, T. (1982), Durée, prosodie et syllabation en Arabe Marocain, *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* (8), 49-83.
46. BENKIRANE, T. (2000), *Codage prosodique de l'énoncé en Arabe Marocain*, Thèse d'état, Université Aix-en-Provence, Aix-en-Provence, France.
47. BERNŠTEJN, S.I. (1975), Questions relatives à l'enseignement de la prononciation (applications à l'enseignement du russe aux étrangers), In Leont' eiv, A.A : Samujlova, N.I (dir.), *Questions et enseignement de la prononciation*, (Eds) MGU, 5-61 (en russe).
48. BERQUE, J. (1973), *Les arabes*, Sindbad, Paris.
49. BERTNETTO, P.M. (1989) Reflections on the dichotomy stress vs. syllable-timing, *Revue de Phonétique Appliquée* (91), 99-130.
50. BESSE. H & PORQUIER. R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, Didier.
51. BEST, T.C. (1993), Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: a window on early phonological development, In *Developmental neurocognition: speech and face processing in the first year of life*, B. de Boysson-Bardies et al, (Ed.). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
52. BEST, T.C. (1994), The emergence of native-language phonological influences in infants: a perceptual assimilation model, In *The development of speech perception: the transition from speech sounds to spoken words*, J. Goodman & H.C. Nusbaum (Ed.). Cambridge MA: MIT Press.
53. BEST, C. T. (1995), A direct realist view of cross-language speech, In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, New York, 233-277.
54. BIALYSTOK, E. (1978), A theoretical model of second language learning, *Language Learning* 28 (1), 69-83.
55. BIALYSTOK, E. (1979), The role of conscious strategies in second language proficiency, *Revue Canadienne des Langues Vivantes* (35), 372-394.
56. BIALYSTOK, E & HAKUTA, K. (1999), Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition, In D. Birdsong (dir.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 161-181.
57. BIALYSTOK, E & MILLER, B. (1999), The problem of age in second-language acquisition: influences from language, structure, and task, *Bilingualism: Language and Cognition* (2), 127-145.
58. BIGGS, J.B. (1985), The role of metacognition in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 3-19.
59. BILLIÈRES, M. (1991), Prosodie et culture dans l'acquisition/apprentissage d'une langue, *Association des Praticiens de la Méthode Verbo-tonale, Bulletin Liaison* (26), 17-28.

60. BILLIÈRES, M. (2008), La perception des sonorités d'une langue étrangère contribue-t-elle à leur bonne (re)-reproduction ?, *Repères et Applications (VI), Actes des XXIV Journées Pédagogiques sur l'Enseignement du Français en Espagne*.
61. BIRDSONG, D & Molis, M (2001), On the evidence for maturational constraints in second language acquisition, *Journal of Memory and Language (44)*, 235-249.
62. BLACHÈRE, R. (1952), *Histoire de la littérature Arabe des origines à la fin du XV<sup>me</sup> siècle de J.C, Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien-Maisonneuve, Paris*.
63. BLAIR, R.W. (1991), Innovative approaches, In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York, Newbury House, 23-45.
64. BLANC, H. (1960), Stylistic variation in spoken Arabic: a sample of interdialectal educated conversation, In C. FERGUSSON (Ed) *Contribution to Arabic linguistics*, Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press, 81-156.
65. BLANC, H. (1964), *Communal dialects in Baghdad*, Cambridge Mass: Harvard U.P.
66. BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, New York, Holt.
67. BOAS, G. (1979), *Contribution à l'étude de la méthode des grammairiens arabes en morphologie et en phonologie d'après les grammairiens arabes "tardifs"*, Paris.
68. BOAS, G. (1986), Accentuation et effacement de  $\text{ə}$  dans le parler de Damas, *Revue Québécoise de Linguistique 16(1)*, 39-59.
69. BOGAARDS, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris.
70. BOHAS, G. (1986), Sonorité et structure syllabique dans le parler de Damas, *Arabica (33)*, 199-215.
71. BOHAS, G. (1997), *Matrices, étymons, racines: éléments d'une théorie lexicologique du vocabulaire arabe*, Louvain: Peeters.
72. BOHAS, G. (2000), *Matrices et étymons: développements de la théorie*, Lausanne, Zèbre (Eds).
73. BOHAS, G & KOULOUGHLI, D. E. (1981), Processus accentuels en arabe, *Analyses, Théories I*, 1-59.
74. BOHAS, G & GUILLAUME, J.P. (1984), *Études des théories des grammaires arabes, I. Morphologie et Phonologie*, Institut français de Damas, Damas.
75. BOGAARDS, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris.
76. BOLINGER, D. (1981), *Two kinds of vowels, two kinds of rhythm*, Bloomington, USA, IULC publications.
77. BOLTON, S. (1991), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère: langues et apprentissage des langues*, Les éditions Didier, Paris.
78. BOMBARD, A. S. (1995), Historical-comparative Linguistics", *ORBIS (37)*, Louvain, 3-59.
79. BONGAERTS, T. (2003), Effets de l'âge sur la prononciation d'une seconde langue, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE (18)*, 79-98, en ligne : <http://aile.revues.org/1153>
80. BONNOT, F.C. (1978), Études expérimentales de certains aspects de la gémination et de l'emphase en arabe, *Travaux de l'Institut de Strasbourg (1)*, 109-118.
81. BORDIEU, P. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.

82. BORNSTEIN, M. (1989), Sensitive periods in development: structural characteristics and causal interpretations, *Psychological Bulletin* (105), 179-197.
83. BORRELL, A & SALSIGNAC, J. (2002), Importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, In R. Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde 2: la phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université, 164-182.
84. BOUAMRANE, A. (1998), Langue nationale, langue officielle et autres, *Cahiers de Linguistique et Didactique*, Travaux du groupe de recherche en Linguistique Dynamique du Langage et Didactique, Université d'Oran.
85. BOUBNOVA, G. (2006), Correction phonétique: enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones, *Revue Française de Linguistique Appliquée* 10 (1), 7-19.
86. BOUHADIBA, F. (1988), Aspects of Algerian Arabic verb phonology and morphology, unpublished Ph. D thesis, University of Reading, England.
87. BOUGHADIBA, F. (1998), Continuum linguistique ou alternance de codes? Essai d'analyse dynamique des faits (état des lieux), *Cahiers de Linguistique et Didactique* (1), 1-11.
88. BOUHADIBA, F. (2004), Language learning strategies and communicative competence: some reflections on EFL in Algeria, *Actes du Séminaire National "Les Langues Étrangères dans une Perspective LMD*, Éditions Dar El Gharb, Oran.
89. BOUTARENE, K (1991), *Proverbes et dictons populaires algériens*, Office des Publications Universitaires, Ben Aknoun, Alger.
90. BOYER, H, BUTTZBACH, M & PENDANX, M. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, VUEF.
91. BRAME, M. (1973), On stress assignment in two Arabic dialects, In E. S. Anderson & P. Kiparski (Ed), *A festschrift for Morris Halle*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 14-25.
92. BROCKELMANN, C. (1910), *Précis de linguistique sémitique*, traduit de l'allemand par W. Marçais & M. Cohen, Paris: Geuthner.
93. BROSLOW, E. (1979), Cairene Arabic syllable structure", *Linguistic Analysis* 5(4), 345-382.
94. BROSELOW, W. (1983), Non-obvious transfer: on predicting epenthesis errors, In Gass, S & SELINKER, K (Ed), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury house, 269-280.
95. BROWN, C. (1998), The role of the L1 grammar in the acquisition of L2 segmental structure, *Second Language Research* (14), 136-193.
96. BROWN, H.D. (1973), Affective variables in second Language acquisition, *Language learning* (23), 231-244.
97. BROWN, H.D. (2007), *Principles of language learning and teaching*, Pearson Education Inc, Longman.
98. CABRELLI-AMARO, J& ROTHMAN, J. (2010), L3 acquisition and phonological permeability: a new test case for debates on the mental representation of non-native phonological systems, *IRAL* 48 (2/3), 273-294.
99. CALBRIS, G&MONTREDON, J. (1975), *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, Clé International, Paris.
100. CALLAMAND, M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLE International, Paris.
101. CALLAQUE, E. (1992), Les erreurs persistantes dans la production des arabophones parlant couramment le français, *L'information Grammaticale* (54), 48-51.

102. CAMBELL, C.M, SHAW, V.M, PLAGEMAN, M.E&ALLEN, T.A. (1993), Exploring student beliefs about language learning, In W.N. Hatfield (Ed.), *Visions and reality in foreign language teaching: where we are, where were going*, IL: Nahmal Textbook Company.
103. CANAL, J-L, PAPILLON, P&THIRION, J-F. (1994), *Les outils de la PNL à l'école*, Éditions d'Organisation.
104. CANTINEAU, J. (1934), *Le dialecte de Palmyre*, Beyrouth, Institut français de Damas.
105. CANTINEAU, J. (1936), Études sur quelques parlers de nomades arabes d'orient (II), *AIEO* (3), 1-118.
106. CANTINEAU, J. (1937), Les parlers arabes du département d'Alger, *Revue Africaine* (81), 703-11.
107. CANTINEAU, J. (1938), Les parlers arabes du département de Constantine", *4<sup>ème</sup> Congrès de la Fédération des Sociétés Savantes de l'Afrique du Nord, Société Historique Algérienne* (2), 849-63.
108. CANTINEAU, J. (1950), Racines et schèmes, In *Mélanges William Marçais*, Maisonneuve et Cie, Paris, 119-124.
109. CANTINEAU, J. (1960), Esquisse d'une phonologie de l'arabe classique, In *Études de linguistique Arabe, mémorial Jean Cantineau.*, Klincksieck, Paris, 165-204.
110. CARBRELLI, J.A & ROTHMAN, J. (2010), On L3 acquisition and phonological permeability: a new test case on the mental representation of non-phonological systems, *IRAL International Review of Applied Linguistics*, 275-296.
111. CARROL, D. (1967), Foreign language proficiency levels allowed by language majors near graduation from college, *Foreign Language Annuals* (1), 131-151.
112. CARROLL, J.B & SAPON, S.M. (1959), *The Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, New York: The Psychological Corporation.
113. CARROLL, J.B. (2007), Contrastive analysis and interference theory, Publications Department, School of Languages and Linguistics, Georgetown University, Washington, D.C. *Monograph Series* (21).
114. CARTON, F. (1974), *Introduction à la phonétique du français*, Bordas, Paris-Bruxelle, Montréal.
115. CASTARÈDE, M.F. (1987), *La voix et ses sortilèges*, Paris, Les Belles Lettres.
116. CHAN, M. (1988), Using your hands to teach pronunciation, *Paper presented at the 22<sup>nd</sup> Annual TESOL Convention, Chicago*.
117. CHARLIAC, L, LE BOUGNEC, J, LOREI, B, MOTRON, A. (2003), *Phonétique progressive du français niveau débutant*, CLE International, Paris.
118. CELCE-MURCIA, M. (1987), Teaching pronunciation as communication, In J.Morley (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation*, Alexandria, VA: TESOL, 5-21.
119. CELCE-MURCIA, M, BRINTON, D.M, GOODWIN, J.M (1996), *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
120. CHAMBERS, J & TRUDGILL, P. (2004), *Dialectology*, Cambridge, Cambridge University Press.
121. CHAMPAGNE-MUZAR, C.M.(1992), *Test d'habiletés phonétiques réceptives*, Ottawa, Université d'Ottawa.
122. CHAMPAGNE-MUZAR, C& BOURDAGES, S. J. (1998/1993), *Le point sur la phonétique*, CLE International.

123. CHAN, M. (1988), Using your hands to teach pronunciation, Paper presented at the 22 Annual TESOL Convention, Chicago.
124. CHARLIAC, L, LE BOUGNEC, J, LOREI, B, MOTRON, A. (2003), *Phonétique progressive du français niveau débutant*, CLE International, Paris.
125. CHASTAING, M. (1964), L'opposition des consonnes sourdes aux consonnes sonores et muettes : a-t-elle une valeur symbolique, *Vie et Langage* (147), 367-370.
126. CHASTAING, M. (1966), Si les r étaient des l, *Vie et Langage* (173), 2<sup>ème</sup> partie, 502-507.
127. CHELA-FORES, B. (2001), Optimizing the teaching of English suprasegmentals, *Lenguas Modernas* 28 (29), 85-101.
128. CHELLI, M. (1980), *La parole arabe*, Sindbad, Paris.
129. CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT. Press.
130. CHOMSKY, N. (1981), *Principles and parameters in syntactic theory, explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*, Lightfoot&Hornstein (Ed.), Londres: Longman, 32-75.
131. CHOMSKY, N & HALLE, M. (1968), *The sound pattern of English*, Harper& Row, New York.
132. CLÉMENT, R, DÖRNYEI, Z& NOELS, K.A. (1994), Motivation and group cohesion in the foreign language classroom, *Language and Learning* 44 (3), 417-448.
133. COHEN, M. (1912), *Le parler arabe des juifs d'Alger*, H. Champion, Paris.
134. COHEN, D. (1962), Koinè, langues communes et dialectes arabes, *Arabica* (9), 119-144.
135. COHEN, D. (1975), *Le parler arabe des juifs de Tunis (II)*, Étude linguistique, The Hague : Mouton, Paris.
136. COOK, A. (2000), *American accent training: a guide to speaking and pronouncing American English for everyone who speaks English as a second language*, 2<sup>nd</sup> Edition, Hauppauge, NY: Barron's Education.
137. CORDER, S.P. (1977), *Language continua and the interlanguage hypothesis*, In Corder & Roulet (dir.), 11-17.
138. CORNAIRE, C. (2008), *La compréhension orale*, Marie-Christine Couet-Lannes (Ed.), CLE International.
139. CORRIENTE, F.C. (1978), "D-L" doublets in classical Arabic as evidence of de lateralisation of "dad" and development of its standard reflex, *Journal of Semitic Studies* 29, 50-55.
140. COSNIER, J. (2006), *Psychologie des émotions et des sentiments*, 4<sup>ème</sup> édition, RETZ, Paris.
141. COWAN, W. (1960), Arabic evidence for protosemitic /awa/ and /o/, *Language* 36 (1), 60-62.
142. CRYSTAL, D. (2003), *A dictionary of linguistics and phonetics*, Malden, Blackwell.
143. CUDICIO, C. (2003), *La PNL : communiquer autrement*, Éditions Eyrolles, Paris.
144. CUDICIO, C. (2004), *Le grand livre de la PNL*, Éditions d'organisations.
145. CUDICIO, C. (2006), *Comprendre la PNL: la programmation neurolinguistique*, 2<sup>ème</sup> édition, Les éditions d'organisation.
146. CUNNINGHAM- ANDERSON, U& ENSTRAND, O. (1989), Perceived strength and identity of foreign accent in Swedish, *Phonetica* 46 (2), 138- 154.

147. CURRAN, C.C. (1972), *Counselling-learning: a whole person model for education*, New York, Grune and Stratton, Inc.
148. CURRAN, C.C. (1976), *Counselling and psychotherapy: the pursuit of value*, 2<sup>nd</sup> Edition.
149. CYR, P. (1996), *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Montréal, CEC.
150. CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International.
151. DALTON, C & SEIDHOFER, B. (1984), *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
152. D'ANGLEJAN, A. (1978), Language learning in and out of classroom, In J. Richards (dir.), *Understanding second and foreign learning: issues and approaches*, Rowley, MA: Newbury House.
153. DAUER, R. (1983) Stress-timing and syllable-timing reanalyzed, *Journal of Phonetics* 11 (1), 51-62.
154. DEBYSER, F. (1970), La linguistique contrastive et les interférences, *Langue Française* (8), 31-61.
155. DECARLO, M. (2003), Affectivité et acquisition du langage, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 3 (131), 275-290.
156. DELATTRE, P. (1940), Tendances de coupe syllabique en français, *PLMA* 55 (2), *Modern Language Association*, 579-595.
157. DELATTRE, P. (1944), L'aperture et la syllabation phonétique, *The French Review* 17(5), 281-285.
158. DELATTRE, P. (1946), L'enseignement de l'R français, *The French Review* 19 (6), 428-433.
159. DELATTRE, P. (1948), *Les difficultés phonétiques du français*, Middlebury VT: Middlebury College.
160. DELATTRE, P. (1948), Un triangle acoustique des voyelles orales du français, *The French Review* 21 (6), 477-484.
161. DELATTRE, P. (1949), *Advanced training in french pronunciation*, Middlebury, VT: The College Store.
162. DELATTRE, P. (1949), Le jeu de l'e instable de monosyllabes initial en français, *The French Review* 22 (6), 455-459.
163. DELATTRE, P. (1951), *Principes de phonétique à l'usage des étudiants anglo-américains*, Middlebury College.
164. DELATTRE, P. (1953), Les modes phonétiques du français, *The French Review* 27 (1), 59-63.
165. DELATTRE, P. (1958), Les bases statistiques de l'antériorité vocalique du français, *The French Review* 31 (4), 317-321.
166. DELATTRE, P. (1959), Rapports entre la durée vocalique, le timbre et la structure syllabique en français, *The French Review* 32 (6), 547-552.
167. DELATTRE, P. (1965), Comparing the prosodic features of English, German, Spanish and French, In P. Delattre, *Comparing the phonetic features of English, French, German, Spanish: an interim Report*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
168. DELATTRE, P. (1965), *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish*, Heidelberg: Julius Groos Verlag (118).

169. DELATTRE, P. (1966), Studies in french and comparative phonetics: selected papers in French and English, *The Hague: Mouton*. 286.
170. DELATTRE, P. (1968), La radiographie des voyelles françaises et sa corrélation acoustique, *The French Review* 42 (1), 48-65.
171. DELATTRE, P. (1969), L'R parisien et autres sons du larynx, *The French Review* 34 (1), 5-22.
172. DELATTRE, P. (1969), An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages, *International Review of Applied Linguistics in language teaching* 7 (4), 295-325.
173. DELATTRE, P. (1971), Consonant gemination in four languages: an acoustic, perceptual and radiographic study, *International Review of Applied Linguistics* 9 (31), 97-113.
174. DELATTRE, P. (1989), Le coup de glotte et comment s'en débarrasser, *The French Review* 62 (5), 831-842.
175. DELL, F. & EL MEDLAOUI, M. (1985), Syllabic consonants and syllabification in Imdlawn tachelhiyt Berber, *Journal of African Languages and Linguistics* (7), 105-130.
176. DERWING, T.M. (2003), What do ESL students say about their accents?, *Canadian Modern Language Review* 59 (4), 547-567.
177. DERWING, T.M. (2010), Utopian goals for pronunciation teaching, In Levis & K.Levelle (Eds), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: State University, 24-37.
178. DERWING, T.M, MURNO, M.J& WIEBE, G. (1998), Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction, *Language Learning* 48 (3), 393-410.
179. DERWING T.M & ROSSITER, M.J. (2002), ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies, *System* (30), 155-166.
180. DE-SACY, S. (1904), *Grammaire arabe*, 3<sup>ème</sup> édition, Institut de Carthage, Tunis.
181. DEULOFEU, J. (1980), Y-a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants?, *Champs éducatifs* (1).
182. DEWAELE, J.M. (2006), L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes, *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* 4 (144), 441-464.
183. DIAMOND, M.C. (1988), *Enriching heredity: the impact of the environment on the anatomy of the brain*, New York: free Press.
184. DI CRISTO, A. (1975), Présentation d'un test de niveau à évaluer la prononciation des anglophones, *Revue de Phonétique Appliquée* 33 (34), 9-35.
185. DI PIETRO, R. (1968), Contrastive analysis and the notions of deep and surface grammar, In ALATIS J.E (Ed) *Contrastive linguistics and pedagogical implications*, Washington D.C, Georgetown University Press.
186. DKHISSI-BOFF, M.C. (1983) *Contribution à l'étude expérimentale des consonnes de l'arabe*, Travaux de l'institut de Phonétique de Strasbourg, (15).
187. DOLBEC, J &SANTI, S. (1995), Effets du filtre linguistique sur la perception de l'accent: étude exploratoire, *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* (16), 43-60.
188. DÖRNEY, Z. (2003), *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.
189. DÖRNEY, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*, MAHWAH, New Jersey, London.



190. DREWELow, I. (2007), A comparison of the attitudes of learners, instructors, and native French speakers about the pronunciation of the pronunciation of French: an exploratory study, *Foreign Language Annals* 40 (3), 491- 520.
191. DUFEU, B. (2001), D'une pédagogie de l'avoir à une pédagogie de l'être, In De Salin, D-G, *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 49-51.
192. DULAY, M.C, BURT, M.K. (1976), Creative construction in second language learning and teaching, *Language Learning, Special Issue (4)*, 65-79.
193. DULAY, M.C, BURT, M.K. (1977), Remarks on creativity in language acquisition, In M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language*, New York, Regents, 95-126.
194. DU PASQUIER, CH. (1892), Un point de la physiologie du langage, In *Bulletins de la Société d'Anthropologie de Paris*, IV (2), 520-531.
195. DUPOUX, E, PALLIER, C, SEBASTIAN, N & MEHLER, J. (1997), A destressing 'deafness' in French?, *Journal of Memory and Language (36)*, 406-421.
196. ECKMAN, F.R. (1977), Markedness and the contrastive analysis hypothesis, *Language Learning (27)*, 315-330.
197. ECKMAN, F. (1991), The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners, *Studies in Second Language Acquisition (13)*, 23-41.
198. ECKMAN, F. (1996), A functional-typological approach to second language acquisition theory, In W.C.Ritchie & T.K.Bhatia (Eds), *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, 195-211.
199. ECKMAN, F. (2008), Typological markedness and second language phonology, In J.G, Hansen. Edwards & M.L. Zampini (Eds), *Phonology and second Language acquisition*, Philadelphia: John Benjamins, 94-115.
200. ECKMAN, F & IVERSON, G. (1994), Pronunciation difficulties in ESL: coda consonants in English interlanguage, In M. Yavas (Ed), *First and second language phonology*, San Diego: Singular Publishing Group, 251-266.
201. EHRET, C. (1995), *Reconstructing proto-Afro-Asiatic (Proto-Afrasian): vowels, tone, consonants and vocabulary*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.
202. EHRMAN, M & OXFORD, R. (1989), Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language learning strategies, *Modern Language Journal 73 (1)*, 1-13.
203. EHRMAN, M & OXFORD, R. (1995), Cognition plus: correlates of language learning success, *Modern Language Journal (79)*, 67-89.
204. EL-ANI, S. (1970), *Arabic phonology: an acoustical and physiological investigation*, The Hague, Mouton, Paris.
205. EL-HAJJÉ, H. (1954), *Le parler arabe de Tripoli*, Klincksieck, Paris.
206. ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
207. ELLIS, R. & LAPORTE, N. (1997), Contexts of acquisition: effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition, In A. De Goot & J. Kroll (dir.), *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 53-83.
208. EMBARKI, M. (2008a), Les dialectes arabes modernes: état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique, *Arabica (55)*, 583-604.

209. EMBARKI, M. (2008b), L'évolution du phonétisme arabe et la résistance coarticulatoire, *Actes des 27<sup>ème</sup> JEP (Journées d'Études sur la Parole)*, Avignon, 305-308.
210. EMBARKI, M, YEOU, M., GUILLEMINOT, CH & YEOU, M (2006), Équation de locus comme indice de distinction consonantique pharyngalisé vs non pharyngalisé en arabe, *Actes des 26<sup>ème</sup> Journées d'Études sur la parole*, 155-158.
211. ENNAJI, M & SADIQI, F. (1994), *Applications of modern linguistics*, Casablanca, Atrique-Orient.
212. ERNZ, K. (1982), French attitudes toward typical speech errors of american speakers of French, *Modern Language Journal* (66), 133-139.
213. FABER, A. (1984), Semitic sibilants in an Afro-asiatic context, *Journal of Semitic Studies* (29), 189-224.
214. FANS, G, KRUCKENBERG, A & NORD, L. (1991), Durational correlates of stress in Swedish, French and English, *Journal of Phonetics* (19), 351-365.
215. FAYER, J. M & KRASINSKI, E (1987), Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation, *Language Learning* 37(3), 313-326.
216. FAYOL, M. (1992), Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle, In M. Fayol et al. (Ed.), *Psychologie cognitive de la lecture* Paris: Presses Universitaires de France, 107-140.
217. FERGUSON, C.A. (1959a), The Arabic koine, *Language* (35), 616-130.
218. FERGUSON, C.A. (1959b), Diglossia, *Word* (15), 325-340.
219. FERGUSON, C.A. (1966), National sociolinguistic profile formulas, In W. Wright (Ed.), *Sociolinguistics*, Hague, Paris: Mouton, 309-315.
220. FERGUSON, C.A. (1978), Two problems in Arabic phonology, *Reading in Arabic linguistics*, 49-69.
221. FIRTH, J. R. (1948), Sounds and Prosodies, *Transactions of the philological society*, 127-152.
222. FLAMM, A. (1990), *L'analyse psycho-grammaticale: étude comparée des niveaux cognitifs de cinq langues européennes*, Delachaux & Niestel, Paris.
223. FLEGE, J.E. (1987), The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification, *Journal of Phonetics* (15), 47-65.
224. FLEGE, J.E. (1992), Speech learning in a second language, In C. Fergusson, L.Menn, C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: models, research, and implications*, Timonium, York Press, 565-407.
225. FLEGE, J. (1995), Second speech learning: theory, findings and problems, In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, New York, 171-204.
226. FLEGE, J. (2002) Interactions between the native and second-language phonetic systems. In P. Burmeister, T.Piske & A.Rohde (dir), *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 217-243.
227. FLEGE, J.E. (2003), Assessing constraints on second-language segmental production and perception, In Meyer, A& Schiller, N (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension: differences and similarities*, Berlin: Mouton de Gruyter, 319-355.
228. FLEGE, J, YENI-KOMSHIAN, G & LIU, S (1999), Age constraints on second-language acquisition, *Journal of Memory and Language* (41), 78-104.

229. FLEISCH, H. (1961), *Traité de philologie arabe: préliminaires, phonétique, morphologie, nominale*, Imprimerie Catholique, Beyrouth.
230. FLEISCH, H. (1974), Arabe classique et arabe dialectal, In *Études d'arabe dialectal, I. Langue arabe et pensée islamique*, Dar El-Machreq (Ed.), Beyrouth, 3-43.
231. FLEISCH, H. (1979), *Traité de philologie arabe, I morphologie nominale et II pronoms, morphologie verbale, particules*, Imprimerie catholique, Beyrouth.
232. FLETCHER, J. (1991), Rhythm and final lengthening in French, *Journal of Phonetics* 19(2), 193-212.
233. FLETCHER, P & GERMAN, M. (1986), *Language acquisition: studies in first language development*, 2<sup>nd</sup> edition, Cambridge, Cambridge University Press.
234. FONAGY, I. (1979), La métaphore en phonétique, *Studia Phonetica* (16), Ottawa, Didier.
235. FONAGY, I. (1983), *La vive voix : essais de psycho-phonétique*. Paris, Payot.
236. FOURGEON, I (1971), Quelques remarques sur les fautes des français dans la prononciation des mots russes, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (1), 13-29.
237. FOURÉ, E. (1932), L'e muet, *The Modern Language Journal* 16 (8), 632-638.
238. FRIES, C.C (1945), *Teaching and learning of English as a foreign language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
239. GADET, F. (1994), La genèse du concept de marque (1926-1931), *Cahiers de l'ILSL* (5), 81-92.
240. GARDNER, H. (1996), *Les intelligences multiples*, Retz ; Paris.
241. GARDNER, R.C; (1985), *Social psychological aspects of language learning: the role of attitudes and motivation*, Londres, Edward Arnold.
242. GARDNER, R.C & LAMBETRT, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, U.S.A, Newbury House.
243. GARMADI, S. (1968), La situation linguistique actuelle en Tunisie: problèmes et perspectives, *Revue Tunisienne des Sciences Sociales* (13), 13-32.
244. GATTEGNO, C. (1972), *Teaching foreign languages in schools: the silent way*, New York: Educational solutions.
245. GATTEGNO, C. (1976), *The common sense of teaching foreign languages*, NewYork: Educational solutions.
246. GATTEGNO, C. (1985), *The learning and teaching of foreign languages*, New York: Educational Solutions.
247. GHAZALI, S. (1973), TA and French interference with English: word stress and the phoneme /h/, Unpublished MA dissertation, University of Texas, Austin.
248. GHAZALI, S. (1977), Back consonants and Backing coarticulation in Arabic, Ph.D. Dissertation, University of Texas, Austin.
249. GHAZALI, S. (1979), Du statut des voyelles en arabe, *Analyses-Théorie* (2/3), 199-219.
250. GHAZALI, S. (1981), La coarticulation de l'emphase en arabe, *Arabica* 28 (2/3), Études de Linguistiques Arabes, 251-277.
251. GIACOBBE.G (1990), Le recours à la langue étrangère, In GOANAC'H. D, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Le Français dans le Monde-Recherches et Application, 115-123.

252. GIALINDO, A& MORENO, L.M. (2007), L'hypothèse de la période sensible et le développement de la langue seconde: un cadre de référence pour le bilinguisme chez l'individu, *Revista de Investigaciones (17)*, Universidad del Quindeo, 35-54.
253. GIBERT, J. B. (1980), Prosodic development: some pilot studies, In R.C.Scarcella & S. Krashen (Ed.), *Research in second language acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House publishers, 110-117.
254. GILBERT, J.B (1999), Six pronunciation priorities for the beginning student, *Speak Out! 25*, IATEFL.
255. GILBERT, J.B (2001), *Clear speech from the start*, Cambridge, Cambridge University Press.
256. GILBERT, J.B (2008), *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*, Cambridge, Cambridge University Press.
257. GILES, H. & COUPLAND, N. (1991), *Language contexts and consequences*, Open University Press, Milton Keynes.
258. GIMSON, A.C. (1980), *An introduction to the pronunciation of English*, Edward Arnold.
259. GIMSON, A.C & CRUNTENDEN, A. (2008), *Gimson's pronunciation of English*, 7<sup>th</sup> edition, Hodder Education, Oxford University Press.
260. GOLDSMITH, J.A. (1990), *Autosegmental and metrical phonology*, Blackwell, Oxford.
261. GOUGENHEIN, G. (1935), *Éléments de phonologie française*, Belles lettres, Paris.
262. GRABE, E, POST, B. & WATSON, I. (1999), The acquisition of rhythm in English and French, *Proceedings of the Intonational Congress of Phonetic Sciences*, San Francisco (2), 1201-1204.
263. GRAHAM, C. (1978), *Jazz chants*, New York: Oxford University Press.
264. GRAHAM, C. (1986), *Small talk*, New York: Oxford University Press.
265. GRANDGUILLAUME, G. (1971), Un aspect du bilinguisme à Nedroma (Algérie), *Revue Tunisienne de Sciences Sociales (26)*, 163-175.
266. GREBOT, E. (1994), *Images mentales et stratégies d'apprentissage: explication et critiques, les outils modernes de la gestion mentale*, Collection formation permanente en sciences, ESF (Eds.), Paris.
267. GROSJEAN, V. (1980), L'enseignement du russe aux adultes au centre de linguistique appliquée de Besançon, In P. Almand et al., *Recherches en linguistique étrangère*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon (6), Les Belles Lettres, Paris, 49-63.
268. GUILLARD, P, MAGNEN, C & BILLIÈRES, M. (2006), Expertise phonétique: une réflexion vers la notion de "surdité fonctionnelle", Sensolier (Ed.), *Les expertises sensorielles: nature et acquisition*, Paris, le Sensolier, 11-14.
269. GUION, S, FLEGE, J, AKAHANE-YAMADA, R & PRUITT, J. (2000), An investigation of current models of second language speech perception: the case of Japanese adults' perception of English consonants, *Journal of the Acoustical Society of America (107)*, 2711-2724.
270. GUIORA, A.Z. (1972), Construct validity and transpositional research: towards an empirical study of psychoanalytic concepts, *Comprehensive Psychiatry (13)*, 139- 150.
271. GUIORA, A.Z, BRANNON, C.I, DULL, C. (1972a), Empathy and second language learning, *Language learning (22)*, 111-130.
272. GUIORA, A. Z, BEIT-HALLAHM, B, BRANNON, C.L, DULL, C.Y, SCOVEL, T. (1972b), The effects of experimentally induced changes in the ego states on pronunciation ability in second language: an exploratory study, *Comprehensive Psychiatry 13(5)*, 412-428.

273. GUIORA, Z, PALUSZNY.M, BEIT-HALLAHMI.B, CATFORD.J.C, COOLEY.R.E& DULL, C.Y. (1975), Language and person studies in language behaviour, *Language Learning* 25 (1), 43-61.
274. GUIORA, A.Z, PALUSZNY, M, BEIT-HALLAMNI, B, CATFORD, J.C, COOCLY, R.E& DULL, C.Y. (1975), Language and person-studies in language behaviour, *Language Learning* (25), 43-61.
275. GUMINBRETIÈRE. E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris.
276. GUMINBRETIÈRE. E. (2000), L'enseignement de la phonétique: état des lieux entre tradition et modernité, *Mélanges CRAPEL* (26), 153-168.
277. GUMPERZ, J. (1989a), *Engager la conversation: introduction à la linguistique interactionnelle*, Trad. M. Gilbert & I. Joseph, Minuit, Paris.
278. GUMPERZ, J. (1989b), *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*, L' Harmattan, Paris.
279. HADJ-SALAH, A. (1971), La notion de la syllabe et la théorie cinéto-impulsionnelles des phonéticiens arabes, *Al-lissaniyyât* (1), Université d'Alger, 63-83.
280. HALFF, B. (1972), Grammaire arabe : remarques sur le système des formes verbales dérivées, la syntaxe des sons de nombre, de détermination, *Langues Modernes* (4), 427-437.
281. HALLIWELL, S. (1996), *Enseigner l'anglais à l'école primaire*, Harlow: Longman.
282. HAMDI, R. (2007), La variation rythmique dans les dialectes arabes, Thèse de Doctorat, Université de Lumière Lyon et l'Université 7 novembre de Carthage, Tunisie.
283. HAMMOUMI, A. (1988), Syllabation, accentuation, effacement et abrègement dans le parler de Fès et d'autres parlers marocains, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
284. HARLEY, B (1986), *Age in second language acquisition*, Clevedon: Multilingual matters.
285. HARLEY, B & WANG, B. (1997), The critical period hypothesis: where are we now?, In A.M.B De Goot & J.F.Koll (dir.), *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*, Mahwah, NT, Lawrence: Erlbaum.
286. HARRELL, R. S. (1962), Consonant, vowel, and syllable in Moroccan Arabic, A. Sovijarvi (Ed), *Proceedings of the Fourth International Congress of the Phonetic Sciences*, The Hague: Mouton, Paris.
287. HAYES, B. (1995), *Metrical stress theory: principles and case studies*, The University of Chicago Press, Chicago.
288. HEALAY, J.F. (2000), The early history of the Syriac script: a reassessment, *Journal of Semitic Studies* 45 (1), 55-67.
289. HENDRICH, J. (1971), La discrimination des sons français par les Tchèques, *Études de Linguistique Appliquée* (3).
290. HETZRON, R. (1976), Two principles of genetic reconstruction, *Lingua* (38), 89-108.
291. HOLEC, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon.
292. HOMSATD, A. (1987), Neurolinguistic and psycholinguistic research on learning modes of older language learners: classroom implications, *Hispania* (70), 374-380.
293. HORNER, D. (1987), The perception of error gravity by French native speakers, *Franco-British Studies* (3), 73-86.

294. HORWITZ, E.K. (1985), Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals* (18), 333-340.
295. HORWITZ, E.K. (1988), The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *The Modern Language Journal* 72 (3), 283-294.
296. HOWATT, A.P.R. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford University Press.
297. HUGHES, A (1989), *Testing for language teachers*, 1<sup>st</sup> edition, Cambridge, Cambridge University Press.
298. HUTT, C. (1972), *Males and females*, Harmonds Worth, Penguin books.
299. HYDE, T.S & JENKINS, J.J. (1969), The differential effects of incidental tasks on the organisation of recall of a list of highly associated words, *Journal of Experimental Psychology* (82), 472-481.
300. INGHAM, B. (1971), Some Characteristics of Meccan Speech, *BSOAS* (34), 273-297.
301. INTRAVAIA, P. (2002), Pour une étiologie de l'erreur phonétique: du crible phonologique au crible dialectique, In R. Renard, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2: la phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck université, 217-242.
302. JAKOBSON, R & HALLE, M. (1956), *Fundamentals in language*, The Hague, Mouton.
303. JAKOBSON, R&WAUGH, L. (1980), *La charpente phonique du langage*, Trad. A.Kihm, (Eds) Minuits, Paris.
304. JAMES, E. F. (1976), The Acquisition of prosodic features of speech using a speech visualizer, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 14 (3), 227-243.
305. JENNER, B. (1989) Teaching pronunciation: the common core, *Speak Out!* (4), IATEFL.
306. JENKINS, J. (1997), Teaching intonation for English as an international language teachability, learnability and intelligibility, *Speak out* (21), 15-26.
307. JENKINS, J. (1998), Which pronunciation norms and models for English as an international language?, *ELT Journal* 52 (2), 119-126.
308. JENKINS, J. (2000), *The phonology of English as an international language*, Cambridge, Cambridge University Press.
309. JENKINS, J. (2003), Multiple layers of the meaning in an oral proficiency test: the complementary roles of nonverbal, paralinguistic, and verbal behaviours in assessment decisions, *The Modern Language Journal* 87 (1), 90-107.
310. JENKINS, J. (2007), *English as a lingua franca*, Oxford, Oxford University Press.
311. JENKINS, J. (2009), (Un) pleasant? (in) correct? (un) intelligible? ELF speakers' perceptions of their accents, In A. Mauranen & E. Ranta (dir.), *English as a lingua franca: studies and findings*, Cambridge Scholars Publishing.
312. JESPERSEN, O. (1933), The symbolic value of the vowel /i/, *Linguistica College Park*, Maryland, 283-303.
313. JIA, L. (2007), Questions to be considered in teaching pronunciation, *Sina-US English Teaching* H (9), 35-59.
314. JOMMAA, M. (1994), L'opposition de durée vocalique en arabe: essai de typologie, *Actes des 20<sup>èmes</sup> JEP, Trégastel*, 395-400.
315. JONES, D. (1964), *An outline of English phonetics*, London, Heffer & Sons.

316. KAMIYAMA, T. (2010), Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones, thèse de doctorat en phonétique, Université de Paris III.
317. KANEMAN-POUGATCH, M&PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1991), *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*, Hatier/Didier, Paris.
318. KANG, O, RUBIN, D & PICKERING, L. (2010), Suprasegmental measures of accentedness and judgements of language learner proficiency in oral English, *The Modern Language Journal* 94 (4), 554-566.
319. KELLY, L.G. (1969), *25 centuries of language teaching*, Rowley, MA: Newbury House.
320. KELLY, A. (1987), *Sciences for girls*, Philadelphia, Open University Press.
321. KENWORTHY, J. (1987), *Teaching English pronunciation*, Longman.
322. KERN, R. (1995), Students' and learners' beliefs about language learning, *Foreign Language Annals* (28), 71-92.
323. KERSTEN, A. & EARLES.J. (2001), Less really is more for adults learning a miniature artificial language, *Journal of Memory and Language* (44), 250-273.
324. KIPARSKY, P. (1979), Metrical structure assignment in cyclic, In *Linguistic Inquiry* (10), 421-441.
325. KIPARSKY, P. (2003), Syllables and Moras in Arabic, In C. FRÉRY & R. VAN DE VIJVER (Eds), *The syllable in optimality theory*, Cambridge University Press, 147-183.
326. KLOSTER, J.M. (19970), Physiologie et enseignement de la prononciation, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8 (3), 221-225.
327. KOHL, F.S. (2006), *Les représentations sociales de la schizophrénie*, Paris, Masson.
328. KOLB, D.A. (1976), *LS. Learning style inventory: technical manual*, Boston, Massachusetts: McBer.
329. KOLB, D.A. (1985), *LS. Learning style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet*, Boston, Massachusetts: McBer (traduit en François: ASA. Répertoire des styles d'apprentissage: auto-évaluation et fascicule d'interprétation).
330. KOULOUGHLI, D. E. (1978), Contribution à la phonologie générative de l'arabe: le système verbal du parler arabe du Sra (nord constantinois, Algérie), Thèse de 3ème cycle, Paris VII.
331. KOULOUGHLI, D. E. (1976), Contribution à l'étude de l'accent en arabe littéraire, *Annales de l'Université d'Abidjan* (9) série H, 124-125.
332. KOULOUGHLI, D. E. (1986), Sur la structure interne des syllabes "lourdes" en arabe classique, *Revue Québécoise de Linguistique* 16 (1), 129-154.
333. KOULOUGHLI, D. E. (1994), *La grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Pocket, Langues pour tous.
334. KOULOUGHLI, D. E. (2007), Sur la valeur du Tanwîn: nouvelle contribution à l'étude du système déterminatif de l'arabe, *Arabica* 54 (1), 94-131.
335. KOULOUGHLI, D. E. (2007), *L'arabe*, PUF, Paris.
336. KRASHEN, S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, New York, Pergamon Press.
337. KRASHEN, S.D. (1988), *Second language acquisition and second language learning*, London, Prentice Hall.

338. KRASHEN, S.D.&TERREL, T.D. (1983), *The natural approach*, Hayward, CA, Alemany Press.
339. KUHL, P.K. (1991), Human adults and human infants show a "Perceptual Magnet Effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not, *Perception and Psychophysics* (50), 93-107.
340. KUHL, P.K. (1992), Infants's perception and representation of speech: development of a new theory, In Derwing, B.L, Hodge, M.M, Nearey, T.M, Ohala, J.J&Wiebe, G.E, *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing*, University of Alberta, Edmonton, 93-107.
341. KUHL, P.K& IVERSON, P. (1995), Linguistic experience and the "Perceptual Magnet Effect", In W. Strange, *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, Baltimore, York Press, 121-154.
342. KUSSAIM, S. (1968), L'accent de mot dans l'arabe du Caire, *Arabica*15 (2), 289-315.
343. LABELLE, M. (1985), Prolégomènes à un modèle d'acquisition des langues secondes, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 23 (3), 231-235.
344. LABRUNE, L. (2005), Autour de la syllabe: les constituants prosodiques mineurs en phonologie, N, NGYEN, J. WAUQUIER & J. DURAND (Eds), Hermès, 95-116.
345. LABRUNE, L. (2006), *La phonologie du japonais*, Société de Linguistique de Paris, Paris.
346. LACHARITÉ, D. (1999), Le rôle de la langue maternelle et de l'enseignement dans l'acquisition des segments de l'anglais langue seconde par des apprenants francophones, *Langue et Linguistique* (25), 81-109.
347. LADEFOGED, P. (2001), *A course in phonetics*, 4<sup>th</sup> Edition, Boston/Wadsworth.
348. LADEFOGED, P. (2001), *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages*, Blackwell Publishers, Oxford.
349. LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
350. LADO, R. (1964), *Language teaching: a scientific approach*, McGraw-Hill, New York.
351. LAMBERT, M. (1897), De l'accent en arabe, *JA* 2 (10), 402-413.
352. LANE, H. (1963), Foreign accent and speech distortion, *Journal of the Acoustical Society of America* 35 (4), 451-453.
353. LARCHER, P. (1995), Où est montré qu'en arabe classique la racine n'a pas du sens et qu'il n'y a pas de sens à dériver d'elles, *Arabica* 42 (3), 291-314.
354. LAROY, C. (1995), *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
355. LARSEN-FREEMAN, D. (2001), *Techniques and principles in language teaching*, 2<sup>nd</sup> Edition, Oxford, Oxford University Press.
356. LAURET, B (1998), Aspects de la phonétique expérimentale contrastive: l'accent anglo-américain en français, thèse de doctorat en phonétique, Université Paris III.
357. LAURET, B. (2000), Interaction des aspects segmentaux et suprasegmentaux en phonétique expérimentale contrastive et implications en enseignement/apprentissage de la prononciation, In. *Apprendre, enseigner, acquérir: la prosodie au cœur du débat*, E. GUIMBRETIERE (dir.), Coll Dyalang, PUR (Publications de l'Université de Rouen), 85-133.
358. LAURET, B. (2007), *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Paris. Hachette.
359. LEBEL.J-G. (1977), Correction phonétique du // français enseigné à des anglophones, *Langue et Linguistique* (3), 1-26.



360. LEBEL, J-G. (1978/1979), Leçon type d'exercices de prononciation du [y] français, *Langue et Linguistique* (4/5), 15-29.
361. LEBEL, J-G. (1980), Le rythme et l'intonation comme moyens de correction phonétique des voyelles françaises, *Langues et Linguistique* (6), 135-163.
362. LEBEL, J-G. (1990), *Traité de correction phonétique ponctuelle*, Les Éditions de la Faculté des Lettres, Université Laval.
363. LEBEL, J-G. (2002), *Correction phonétique du FLE pour étudiants hispanophones et lusophones*, Québec, Canada.
364. LEBEL, C & LEBEL, J-G, (1989), Le workout en correction phonétique, *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde* 11 (1).
365. LEBRUN, I. (1970), Importe t-il que le professeur de langues vivantes de l'acte de parole ?, *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 8(3), 211-220.
366. LECERF, J. (1969), Structure syllabique en arabe de Bagdad et accent de mot en arabe oriental, *Word* (25), 60-179.
367. LÉON, P.R. (1992), *Phonétisme et prononciation du français*, Nathan, Paris.
368. LÉON, P & M. (1965), *Introduction à la phonétique corrective*, 2<sup>ème</sup> Edition, Hachette/Larousse.
369. LENNEBERG, E.H. (1964), *New directions in the study of language*, Cambridge, M.I.T Press.
370. LENNEBERG, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.
371. LENNEBERG, E.H. (1969), On explaining language, *Sciences, New Series* 164 (3880), 635-643.
372. LENTIN, L, CLESSE, J, HEBRAND, J, JAN, J. (1977), *Du parler au lire T.3: interaction entre l'adulte et l'enfant*, Les éditions ESF, Paris.
373. LERÈDE, J. (1980), *Suggérer pour apprendre*, Les Presses de l'Université du Québec, Québec.
374. LEVIS, J. (2005), Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching, *TESOL Quarterly* (39), 369-377.
375. LEVY, F. (1993), La représentation (très) féminine du français langue étrangère, *French Review* 66 (3), 453-65.
376. LHOTE, E et al. (1987), *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres.
377. LHOTE, E. (1990), Vers un modèle phonétique de production-perception-compréhension de la parole, In *Le paysage sonore d'une langue, le Français*, Études de phonologie et linguistique descriptive du français (4), E. Lhote (Ed.), Helmut, Buske Verlag Hamburg.
378. LHOTE, E. (1990), *Le Paysage sonore d'une langue, le français*, Hambourg: Buske Verlag.
379. LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*, Hachette Autoformation.
380. LIBERMAN, P & BLUMSTEIN, S.E. (1988), *Speech physiology, speech perception, and acoustic phonetics*, Cambridge, Cambridge University Press.
381. LLORCA, R. (1993), "Comment entraîner la mémoire sensorielle ", *Le Français dans le Monde* (254), 50-53.
382. LLORCA, R. (1994), Techniques de travail oral, *Die Nueren Sprachen* (93/6), 587-606.

383. LLORCA, R. (1998), Relations rythmiques entre geste et parole : application à la pédagogie et au spectacle, In Santi, S. et al., (Ed.), *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction*, L'Harmattan, Paris.
384. LLORCA, R. (2001), Jeux de groupe avec la voix, le geste sur les rythmes du français parlé, In R. Johnson, G.D de Salins (Éds.), *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*, Saint Étienne, pp. 141-150.
385. LLYOD, R. (1998), Relations rythmiques entre geste et parole: application à la pédagogie et au spécialité, In Guiatella et al., (Eds), Orage (98), Paris, L'Harmattan.
386. LONG, M (1990), Maturational constraints on language development, *Studies in Second Language Acquisition (12)*, 251-285.
387. LOUP, G. (2008), Exploring the role of age in the acquisition of a second language acquisition, In J.G.Hansen Edwards & M.L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, Philadelphia: John Benjamins, 41-62.
388. LOZANOV, G. (1978), *Suggestopedia and outlines of suggestopedia*, Gordon and Breach Science Publishers Ltd.
389. LYBER, Karen, (2002), Cultural identification and second language pronunciation of americans in Norway, *The modern Language Journal 86 (2)*.
390. LYONS, J. (1970), *Linguistique générale: introduction à la linguistique théorique*, traduit par F. Dubois-Charlier&D. Robinson, Larousse, Paris.
391. MACINTYRE, P.D. (1994), Variables underlying willingness to communicate: a causal analysis, *Communication Research Report (1)*, 241-247.
392. MACINTYRE, P.D&GARDNER, R.C. (1994), The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language, *Language Learning (44)*, 283-305.
393. MACCROSKEY, J.C & MACCROSKEY, L. (1988), Self-report as an approach to measuring communication competence, *Communication Research Report (5)*, 106-113.
394. MACNAMEE, T. (2009), *Les Vices de la parole: de la parole du pouvoir au pouvoir de la parole*, Éditions DésIris, Paris.
395. MADINI, M. (1987), Le paysage arabe pour un français, In Lhote et al., *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres, 203-210.
396. MADSEN, S. H. (1983), *Techniques in testing*, New York: Oxford University Press.
397. MAHFOUDHI, A. (2005), Moraic syllable structure and Edge effects in Arabic, *Perspectives on Arabic Linguistics XVII-XVIII*, M. Alhawari & E. Benmamoun (Eds), John Benjamins Publishing Company.
398. MAHFOUDHI, A. (2007), The place of the etymon and the phonetic matrix within Arabic mental lexicon, *Journal of Arabic and Islamic Studies*, 74-102.
399. MAGNAN, S. (1989), Do French and grammatical control improve with course work?, *The French Review (63)*, 17-28.
400. MAJOR.R.C. (2001), *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
401. MAJOR.R.C. (2008), Transfer in second language phonology: a review, In J.G.Hansen Edwards & M.L. Zampini (Eds), *Phonology and second language acquisition*, Philadelphia: John Benjamins, 63-94.
402. MALEY, A & DUFF, A. (2005), *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers*, 3<sup>rd</sup> Edition, Cambridge, Cambridge University Press.

403. MARÇAIS, Ph. (1977), *Esquisse grammaticale de l'arabe maghrébin*, Adrien Maisonneuve, Paris.
404. MARÇAIS, W. (1902), *Le dialecte arabe parlé à Tlemcen : grammaire, textes et glossaires*, Leroux, Paris.
405. MARÇAIS, W. (1930), La diglossie: un pèlerinage aux sources, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 76 (1), 61-98.
406. MARTINET, A. (1953), Remarques sur le consonantisme sémitique, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* 49 (1), 67-78.
407. MARTINET, A & WALTER, M. (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, France-Expansion, Paris.
408. MARTINIE, B & WAUCH, S. (2006), *Phonétique en dialogue*, Clé International, Paris.
409. MASON, C. (1971), The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students, *Language learning* (21), 179-294.
410. MASSARO, D.M. (1987), *Speech perception by eye and ear: a paradigm for psychological inquiry*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
411. MATTER, J.F. (2006), La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé, *Revue française de linguistique appliquée* 11(1), 21-32.
412. MATTSON, E. (1911), *Étude phonologique sur le dialecte arabe vulgaire de Beyrouth*, 2<sup>ème</sup> Edition (Archives d'études orientales I), Uppsala.
413. MAUME, J.L (1973), L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie, *Langue Française* 19 (1), 90-107.
414. MAWHOUB, M. (2004), Prosodie et ordre des constituants en arabe standard moderne, *JEP*, Fès, Maroc.
415. MCCARTHY, J. (1979), Formal problems in Semitic phonology and morphology, Ph.D dissertation, MIT.
416. MCCARTHY, J. (1981), A prosodic theory of nonconcatenative morphology, *Linguistic Inquiry* 12 (3), 373-418.
417. MCCARTHY, J. (1982), Prosodic templates, morphemic templates and morphemic tiers, In H. Van der Hulst & N. Smith (Eds), *The Structure of Phonological Representations*, 191-223.
418. MCCARTHY, J & PRINCE, A. (1988), Prosodic morphology and templatic morphology, In K.E.F. KONRAD, M. EID & J. MCCARTHY (Eds), *Perspectives on Arabic linguistics, current issues in linguistic theory*, John Benjamins, Amsterdam, 1-54.
419. MCCARTHY, J. & PRINCE, A. (1990), Prosodic morphology and templatic morphology: papers from Second Annual Symposium on Arabic Linguistics, In M. EID & J. MCCARTHY (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics: papers from the second symposium*, Benjamins, Amsterdam, 1-54.
420. MCDONALD, J. (2000), Grammaticality judgments in a second language: influences of age of acquisition and native language, *Applied Psycholinguistics* (21), 395-423.
421. MCCROSKEY, J.C & MCCROSKEY, L.L. (1988), Self-report as an approach to measuring communication competence, *Communication Research Reports* (5), 108-113.
422. MEHLER, J, DOMMERHUES, J, FRAUENFELDER, U & SEGUI, J. (1981), The syllable's role in speech segmentation, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* (20), 298-305.
423. MIESELES, G. (1980), Educated spoken Arabic and the Arabic language continuum, *Archivum Linguisticum* 15 (2), 373-418.

424. MILLER, C, AL WER, E, CAUBET, D & WATSON, J. (2007), *Arabic in the city: issues in dialect contact and language variation*, Londres, Routledge (Arabic Series).
425. MORA, E, COURTOIS, F & CAVE, C. (1997), Étude comparative de la perception par des sujets hispanophones et francophones de l'accent lexical en espagnol, *Revue Parole (1)*, 75-85.
426. MORAG, SH. (1962), *The vocalization systems of Arabic, Hebrew, and Aramaic*, La Haye et Mouton & Co.
427. MOREAU, M.L& RICHELLE, M. (1981), *L'acquisition du langage*, MARDAGA, P (Ed.), Bruxelles.
428. MORSLEY, D. (1983), Diversité phonologique du français parlé en Algérie : réalisations du /t/, *Langue Française 60 (1)*, 65-72.
429. MORSLEY, D. (1984), La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie, *Le Français dans le Monde*, Horizon Maghreb.
430. MOYER, A. (1999), Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation, and instruction, *Studies in Second Language Acquisition (21)*, 81-108.
431. MOWER, O.H. (1960), *Learning theory and behavior*, New York: John Wiley.
432. MURILLO, J, CAMPÁ, A & TOST, M. (2000), *Méthode de français Forum 3. Guide pédagogique*, Paris, Hachette.
433. MUNRO, M & DERWING, T. (1995), Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners, *Language Learning 45 (2)*, 73-97.
434. MUNRO, M & DERWING, T. (1997), Accent, intelligibility, and comprehensibility: evidence from Four L1s, *Studies in Second Language Acquisition 19 (1)*, 1-16.
435. MUNRO, M & DERWING, T. (1998), Evidence in favor of a broad framework for a pronunciation instruction, *Language Learning 48 (2)*, 393-410.
436. MUNRO, M.J & DERWING, T.M. (1999), Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners, *Language Learning 49 (1)*, 285-310.
437. MUNRO, M & DERWING, T. (2001), Modelling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 Speech, *Studies in Second Language Acquisition 23 (2)*, 451-468.
438. MUNRO, M.J, DERWING, T.M & SATO, K. (2006), Salient accents, covert attitudes: conscious-raising for pre-service second language teachers, *Prospect (21)*, 67-79.
439. MURPHY, J. (1987), Examining ESL listening as an interpretive process, *TESOL, Newsletter 19 (6)*.
440. MURRAY-SCHAFFER, R. (1977), *Le Paysage sonore*. Traduit par Sylvette Gleizé. Paris : Jean-Claude Lattès, 1979.
441. MYERS-SCOTTON, M. (2006), *Multiple voices: an introduction to bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing.
442. NAIM, S. (1998), L'aventure des mots venus d'ailleurs: emprunts et pharyngalisation, *La linguistique 34 (2)*, 91-102.
443. NAIMAN, N, FRÖHLICH, M, STERN, H.H & TODESCO, A. (1978), The good language learner. *Research in Education Series (7)*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
444. NEJMI, H. (1995), *Les variations prosodiques de l'accent de l'arabe marocain parlé à Casablanca: approche phonétique et phonologique (accent de mot)*, Recherches Linguistiques, Casablanca.

445. NEWFELD, G. (1978), On the acquisition of prosodic acquisition and articulatory features in adult language learning, *Canadian Modern Language Review* (34), 163-174.
446. NIDA, E. (1957), *Learning a foreign Language: a handbook prepared especially for missionaries*, New York, Friendship Press for the National Council of Churches in the U.S.A.
447. NISSABOURI, A. (1999), Arabophones et francophones au Maroc: un bilinguisme dynamique, *Revue Québécoise de Linguistique* 27 (1), 69-87.
448. NISHINUMA, Y & DUEZ, D. (1987), Étude perceptive de l'organisation temporelle de l'énoncé en français, *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* (11), 184-201.
449. NOVARINA, V. (1999), *Devant la parole*, P.O.L (Eds), Paris
450. NOËL, B&PARMENTIER, Ph. (1998), De l'élève à l'apprenant, In M. Frenay et al., *L'étudiant-apprenant: grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck& Larcier, s.a, Paris, Bruxelles.
451. OBRECHT, D. (1968), *Effects of the second formant on the perception of velarisation consonants in the Lebanese Arabic*, (Ed.) Mouton, France.
452. OLÉRON, G. (1964), Le transfert, In Fraisse.R& Piaget.J (Eds.), *Traité de psychologie expérimentielle (IV)*, Paris.
453. O'MALLEY, J.M&CHAMOT, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
454. O'MALLEY, J.M, CHAMOT, A.U, STEWNER-MANZANARES, G, KÜPPER, L & RUSSO, R.P. (1985), Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning* (35), 21-46.
455. O'MALLEY, J.M, CHAMOT, A.U & KÜPPER, L. (1989), Listening comprehension strategies in second language acquisition, *Applied Linguistics* (10), 418-37.
456. OSBURNE, A. G. (2003), Pronunciation strategies of advanced ESOL learners, *International Review of Applied Linguistics* (41), 131-143.
457. OSTIGUY, L& SARRASIN, R. (1985), *Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américain*, Québec, Les Éditions du Réseau U.
458. OXFORD, R. (1990), *Language learning strategies: what easy teachers should know*, New York, Newbury House Publishers.
459. OXFORD, R & NYIKOS, M. (1989), Variables affecting choice of language learning strategies: a pilot study, *Modern Language Journal* 73(3), 291-300.
460. OWENS, J. (1993), *A short reference grammar of Eastern Libyan Arabic*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
461. OWENS, J. (2006), *A linguistic history of Arabic*, Oxford, OUP.
462. OYAMA, S. (1976), A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system, *Journal of Psycholinguistic Research* (5), 261-283.
463. PALIVANOV, E. (1931), La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du cercle du linguistique de Prague, IV, Réunion Phonologique Internationale à Prague (18-21/XII 1930)*, Kraus Reprint, 79-96.
464. PARMENTER, L. E & BLANC, A.V. (1933), An experimental study of accent in French and English, *P.M.L.A.*, XLVIII, 598-607.
465. PASDELOUP, V. (1990), *Modèle de règles rythmiques du français appliqué à la synthèse de la parole*, thèse de doctorat, Université de Provence Aix-Marseille1.

466. PASSY, P. (1906), *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*, 3<sup>ème</sup> édition, Leipzig : B.G. Teubner, 1922.
467. PATKOWSKI, M. (1990), Age and accent in a second language acquisition: a reply to James Emil Flege, *Applied Linguistics* (11), 73-89.
468. PENFIELD, W& ROBERTS. L (1959), *Speech and brain mechanisms*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
469. PEPERKAMP, S& DUPOUX, E. (2002), A typological study of tress "deafness", In C. Gussenhoven& N. Warner (Eds.), *Laboratory Phonology* (7), 203-240.
470. PERRAMOND. D.B. (1984), Pour une recentration de l'enseignement des langues: la contribution de la suggestopédie à la didactique des langues étrangères, *The French Review* 52 (4), 456-462.
471. PETERSON, S.S (2000), Pronunciation language strategies: a first look, Unpublished research report, ERIC Document Reproduction Service ED 450 599; FL 026 618.
472. PETRÁČEK, K. (1981), Le système de l'arabe dans une perspective diachronique, *Arabica* 28 (2/3), Numéro spécial double, *Études de linguistique arabe*, 162-177.
473. PICARD, M. (2007), On teaching the pronunciation of subphonemic segments in English, *Sky Journal of Linguistics* (20), 331-344.
474. PIKE, K. (1945), *The intonation of American English*, Ann Arbor, M.I, USA, the University of Michigan Press.
475. POLITZER, R.L. (1965), *Foreign language learning: a linguistic introduction*, New Jersey, Prentice Hall Inc.
476. POLITZER, R.L. (1983), An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement, *Studies in Language Acquisition* 6 (1), 54 (68).
477. POLITZER, R.L & MCGROATY, M. (1985), An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* (19), 103-123.
478. PORQUIER, R (1977), L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives, *Études de Linguistique Appliquée* (25), 23-43.
479. PORQUIER, R. (1984), Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère*, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, Paris, 17-47.
480. POTTER, B. (2001), *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, (Ed.) Peeters Louvain, Paris.
481. PRIHOI, L & CHIFOR, A. (2009), The importance of mouvement coordination of the articulation system in the act of speech, In *conference "Competencies and capabilities in Education"*, Oradea, 188-196.
482. PULLEYBLANK, D. (1994), Underlying mora structure, *Linguistic Inquiry* (25), 344-353.
483. PUREN, CH. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris.
484. QUENEAU, R. (1982), *Exercices de styles*, Collection Folio, Gallimard, Paris.
485. RABIN, C. (1955), *Ancient West-Arabian*, Londres, Taylors Foreign Press.
486. RAJOUANI, A, CHIADMI, D, NAJIM, M & OUADOU, S. (1987), Synthèse et perception de l'accent lexical en arabe, *16<sup>ème</sup> JEP, Hammamet*, 302-305.

487. RAYNAL, J.M. (1994), La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du Silent Way, Communication présentée au *Congrès de l'Association Japonaise des Professeurs du français*, en ligne <http://www.silverspace.net/pedagogie.html>
488. RENARD, R. (1965), *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris.
489. RENARD, R. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Paris.
490. RENARD, R. (1989), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3<sup>ème</sup> édition, Didier, Mons, Paris.
491. RENARD, R. (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: la phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
492. RICHARDS, J.C (1971), A non-contrastive approach to error analysis, *English Language Teaching Journal* 25 (3), 204-219.
493. RICHARDS, J.C & ROGERS, T.S. (1987), *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
494. ROACH, P. (1996), Emotions, attitudes and the speaker, *Speak out!* (18), 45-58.
495. RODRIGUEZ, L. (1993), L'enseignement de la phonétique dans une classe multiculturelle, *Cahiers Franco-Canadiens de l'Ouest*, 5-17.
496. ROGERS, C. (1976), *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris.
497. ROLLAND, I. (2004), La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflit d'interprétation, *ASP*, 45-64.
498. ROMAN, A. (1974), Le système phonologique de l'arabe classique contemporain, *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, 18 (1), 125-130.
499. ROMAN, A. (1977), Les zones d'articulation de la koinè arabe d'après l'enseignement d'Al Khalil, *Arabica* 24(1), 58-65.
500. ROMAN, A. (1981), De la langue arabe comme un modèle général de la formation des langues sémitiques et de leur évolution, *Arabica* (28), 127-161.
501. ROMAN, A. (1983), *Étude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe*, Université d'Aix-en-Provence.
502. ROMAN, A. (1987), Des causes de l'évolution des langues: l'exemple de l'évolution de la langue arabe, *Arabica* (34), 129-146.
503. ROMAN, A. (1990), *Grammaire arabe, Que sais-je*, Presses Universitaires de France, Paris.
504. ROTH, A. (1975), Esquisse de la phonologie du parler arabe d'Abbéché, *GLECS* (16), (1971-72), 33-79.
505. ROY, C, Modification des groupes consonantiques du français par des locuteurs natifs du mandarin, <http://www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla02/Chantal.PDF>
506. ROSANY, J. (1975), *Le microscope: vers une vision globale*, Éditions du Seuil, Coll. Points N° 80.
507. RUBIN, J. (1975), What the "good language learner" can teach us, *TESOL Quarterly* (9), 41-51.
508. RUBIN, J. (1981), Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics* (11), 117-131.

509. RUBIN, J. (1994), A review of second language listening comprehension research, *The Modern Language Journal* 78 (2).
510. RYDING, K. (2005), *A reference grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge, Cambridge University Press.
511. SALSIGNAC, A. (1996), Perception de l'accent primaire de langues étrangères à structures accentuelles différentes (perspectives pour la didactique du français langue étrangère), Thèse de doctorat NR, Toulouse II.
512. SCHACHTER, J. (1974), An error in error analysis, *Language Learning* 24 (2), 205-214.
513. SCHACHTER, J, CELCE-MMURCIA, M. (1977), Some reservations concerning error analysis, *TESOL Quarterly* (11), 441-451.
514. SCHAEFFER, P. (1966), *Traité des objets musicaux (Treatise on musical objects)*, Paris, France: Le Seuil.
515. SCHNEIDER, A. (1981), *Intonation, accentuation et rythme: nature, fonction et incidence sur l'apprentissage d'une langue étrangère*, Hamburg, Helmut Buske Verlag.
516. SCHUMANN, J.H (1975), Affective factors and the problem of age in second language acquisition, *Language Learning*, 25 (2), 209-235.
517. SCHUMAN, J.H. (1976a), Social distance as a factor in second language acquisition, *Language Learning* (26), 135-143.
518. SCHUMAN, J.H. (1976b), Second language acquisition: the pidginization hypothesis, *Language Learning* (26), 39-408.
519. SCHUMAN, J.H. (1978a), *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Rowley: Newbury House Publishers.
520. SCHUMAN, J.H. (1978b), social and psychological factors in second language acquisition, In Richards, J.C (dir.), *Understanding second language and foreign language learning: issues and approaches*, Rowley: Newbury House Publishers.
521. SCHUMAN, J.H. (1986), Research on the acculturation model for second language acquisition, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(5), 379-392.
522. SCHWARTZ, W.L. (1939), Written vowel plus e before consonants, a pedagogical note on "mute e", *The French Review* 12 (5), 411-413.
523. SCOTT, Th. (1987), Le français face au paysage anglais, In Lhote et al., *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres, 131-142.
524. SCOVEL, T. (1969), *Foreign accent: language inquiry into the critical period for human speech*, New York: Newbury House.
525. SCOVEL, T. (1981), *New dimensions in second language acquisition research*, R.Anderson Rowley (Ed), Mass: Newbury House publishers, 33-42.
526. SCOVEL, T. (1988), *A time to Speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period of human speech*, Cambridge, MA: Newbury House.
527. SEBAA, R. (2004), Altérité et interculturalité: le cas de la langue française en Algérie, *Actes du Colloque International Langues et Modernité*, Éditions Dar El Gharb, Oran.
528. SEGUI, J. (1993), Surdit  phonologique et perception du langage, *Revue de Neuropsychologie* (34), 397- 406.
529. SELINKER, L. (1972), Interlanguage, *Review of Applied Linguistics* (10), 209-232.



530. SELKIRK, E. (1982), The Syllable, In H. V. D. Hulst and N. Smith (Eds), *The Structure of Phonological Representation*, Dordrecht: Foris, 337-385.
531. SINGLETON, D. (1989), *Language acquisition*, Clevedon-Avon, Multilingual matters.
532. SINGLETON, D. (2001), Age and second language acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics* (21), 77-89.
533. SNOW, C. (1983), Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology, In A.K. M. BAILEY, M. H. LONG & S. PECK (Eds.), *Second language acquisition studies*, Rowley, Mass: Newbury House.
534. SOLOMON, I&SARA, S.J. (2007), *Sibawayh on Īmalah (inclination): text, translation, notes and analysis*, Edinburgh University Press.
535. STAUBLE, A. (1978), The process of decreolization: a model for second language development, *Language Learning* (28), 29-54.
536. STENSON, R. (1951), *Motor phonetics: a study of speech movement in action*, North Holland Publishing Company, Amsterdam.
537. STERN, D. (2003), *Le moment présent en psychothérapie*, Odile Jacob, Paris.
538. STEWART, W.A. (1968), A sociolinguistic typology for describing national multilingualism, In J.A.Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language*, The Hague: Mouton, 531-545.
539. STRIKER, S. (1885), *Du langage et de la musique*, Trad. Française Scweidland, Paris, Alcan.
540. STURN, M. (1940), Quelques remarques psychologiques sur l'enseignement de la phonétique, *The French Review* 13 (3), 225-229.
541. STEVICK, E. (1976), *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
542. STEVICK, E. (1980), *Teaching languages: a way and ways*, Rowley, MA: Newbury House.
543. STEVICK, E. (1982), *Teaching and Learning Languages*, New York: Prentice Hall.
544. STEVICK, E. (1989), *Success with foreign languages: seven who achieved it and what worked for them*, New York: Prentice Hall.
545. STRIKER, S. (1885), *Du langage et de la musique*, Trad. Française Scweidland, Paris, Alcan.
546. SWEET, H. (1964), *The practical study of languages*, Oxford, Oxford University Press.
547. SZPYRA-KOZLOVSKA, J., FRANKIEWICZ, J., NOWACKA, M., STADNICKA, L. (2005), Assessing assessment methods –on the reliability of pronunciation tests in EFL [online] Lublin: Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland, en ligne: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp37.pdf>
548. TAINE-CHEIKH, C. (1997), Les emprunts au berbère Zénaga: un sous système vocalique du Hassaniyya, *MAS-GELLAS, Nouvelle Série* (8), 94-142.
549. TAINE-CHEIKH, C. (1999), Deux macro-discriminants de la dialectologie arabe (la réalisation du qaf et des interdentes), *MAS-GELLAS* (9), 11-50.
550. TAJIMA, K, ZAWAYDEH, A & KITAHARA, M. (1999), A comparative study of speech rhythm in Arabic, English and Japanese, In *Proceedings of the 14<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*, 285-288, San Francisco, CA.
551. TALMY, L. (1985), Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms, In SHOPEN, T. (Ed.), *Language typology and syntactic description* (3), Cambridge, Cambridge University Press, 57-149.

552. TARONE, E. (1987), The phonology of interlanguage, In LOUP, G & WEINBERGER, S.H (Ed.), *Interlanguage Phonology: the acquisition of a Second Language Sound System*, Cambridge, Newbury House, 70-85.
553. TAYLOR, B. (1979), Toward a theory of language acquisition, *Language Learning* (24), 23-35.
554. TAYLOR, D.S. (1993), Intonation and accent in English: what teachers need to know, *International Review of Applied Linguistics* 31 (1), 1-21.
555. TAYLOR, L.L, GUIORA, A.Z, CATFORD, J.C, LANE, H.L. (1969), The role of personality variable in second language behaviour, *Comprehensive Psychiatry* (10), 463-474.
556. TROCMÉ-FABRE, H. (1987), *J'apprends, donc je suis*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
557. TROPF, H. (1987), Sonority as a variability in second language phonology, In *Sound Patterns in Second Language Acquisition* (dir.) A.James & J.Leather, Dordrecht: Foris Publications, 173-191.
558. TROUBETZKOY, N.S. (1949/1970), *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.
559. TROUPEAU, G. (2003), Écriture et phonétique arabe, In J. LENTIN & A. LONNET (Eds), *Mélanges David Cohen*, Paris, 707-710.
560. TRUDGILL, P. (2002), *Sociolinguistic variation and change*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
561. TUMPOSKY, N.R. (1991), Student beliefs about language learning: a cross-cultural study, *Carleton Papers in Applied Language Studies* (8), 50-65.
562. VAISSIÈRE, J. (1997), Langues, prosodie et syntaxe, *Revue de Traitement Automatique Acoustique des Langues, ATALA* 38 (1), 53- 82.
563. VAISSIÈRE, J. (1988), The use of prosodic parameters in automatic speech recognition, In *Recent advances in speech understanding and dialog systems*, Nieman et al.,(Ed.), Spinger-Verlag, 71-99.
564. VAISSIÈRE, J. (2010), Le français, langue à frontière par excellence, In *Frontières, du linguistiques aux sémiotiques*, ouvrage collectif initié par Nelly Andrieux-Reix, dirigé et édité par Dominique Delomier en collaboration avec Mary-Annick Morel, éditeurs Lambert Lucas. Partie diffusée en ligne: <http://doc-08-94-docsviewer.googleusercontent.com/viewer/securedownload/>
565. VALDMAN, A & PHILIPPS, J.S. (1975), Pidginization, creolization and elaboration of learner systems, *Studies in Second Language Acquisition* (1), 21-40.
566. VAN DER GEEST, T. (1981), Geschlechtsunterschiede: sprechen und denken, emotionen und besiehungen, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* (10), 20-50.
567. VANDERGRIFT, L. (1997), The strategies of second language (French) listeners: a descriptive study. *Foreign Language Annals* (30), 387-409.
568. VANDERGRIFT, L. (2002), "It was nice to see that our predictions were right": developing metacognition in L2 listening comprehension, *Canadian Modern Language Review* (58), 555-75.
569. VANDERGRIFT, L. (2003), From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening, *Canadian Modern Language Review* (59), 425-440.
570. VANDERGRIFT, L. (2004), Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics* (24), 3-25.
571. VANDERGRIFT, L. (2005), Relationships among motivation orientations: metacognitive awareness and proficiency in L2 listening, *Applied Linguistics* (26), 70-89.
572. VANDERGRIFT, L. (2007), Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, *Language Teaching* (40), 191-210.

573. VANDERGRIFT, L. (2010), Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study, *Language Learning* 60 (2), 470-497.
574. VANDERGRIFT, L, GOH. C, MARESCHAL, C& TAFAGHODATARI, M.H. (2006), The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): development and validation, *Language Learning* (56), 431-462.
575. VAN-LIER, H. (1990), La logique de dix langues indo-européennes, *Le Français dans le Monde*, [http://www. Anthrogenie.com/anthrogenie\\_locale/linguistique/compl6. htm](http://www.Anthrogenie.com/anthrogenie_locale/linguistique/compl6.htm).
576. VERRIEST, G. (1894), Des bases physiologiques de la parole rythmée, *Revue Néo-Scolastique* (1), 39-52.
577. VESTEEGH, K. (1997), *The Arabic language*, Columbia University Press, New-York.
578. VESTEEGH, K. (2001), *The Arabic language*, Edinburgh University Press.
579. VIALA, A, OTA. H, VACHERON M.N., MARTIN P & CAROLI. F. (2004), Les japonais en voyage pathologique à Paris : un modèle original de prise en charge transculturelle, *NERVURE, Journal de Psychiatrie* 17 (5), 31-34.
580. VISELTHIER, B. (2001), Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 2(122), 197-210.
581. VITANOVA, G& MILLER, A. (2002), Reflective practice in pronunciation learning, *The Internet TESL Journal* 8(1), Retrieved July 8, 2005, from: <http://iteslj.org/>
582. VOGEL, K. (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, UPM. Traduit de l'allemand par Brochée, J-M& Confais, titre original (1990), *Lernersprache*, Tübingen, Grunter Narr Verlag.
583. WALKER, D. C. (2001), *French sound structure*, University of Calgary Press.
584. WARDHAUGH, R. (1970), The contrastive analysis hypothesis, *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.
585. WARNANT, L. (1996), *Orthographe et prononciation en français: les 12.000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
586. WEIL, G. (1960), ʔaruḍ I, In *Encyclopaedia of Islam*, 2<sup>nd</sup> Edition, Leiden: Brill, 667-677.
587. WENDEN, A.L. (1987b), Conceptual background and utility, In A. Wenden & J.Rubin (dir.) *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
588. WENDEN, A.L. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
589. WENK, B.J. (1983), Effets de rythme dans le français parlé, *Recherches sur le Français Parlé* (5), Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 147-162.
590. WENK, B.J. (1985), Speech rhythm and second language acquisition, *Language and Speech* 28 (2), 157-175.
591. WENK, B.J. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
592. WENK, B.J & WIOLAND, F. (1982), Is French really syllable-timed?, *Journal of Phonetics* 10 (2), 193-215.
593. WESCHE, M.B. (1979), Learning behaviours of successful adult students on intensive language training, *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* (35), 415-430.

594. WILKINS, J. (1668), *Essays towards a real character and a philosophical language*, Londres, Royal society, In MACNAMEE, T. (2009), *Les Vices de la Parole: de la parole du pouvoir au pouvoir de la parole*, Éditions Désiris, Paris, p. 98.
595. WIOLAND, F. (1985), *Les structures syllabiques du français: fréquence et distribution des phonèmes consonantiques*, Genève, Slatkine: Champion, Paris.
596. WIOLAND, F. (1991), *Prononcer les mots du français: des sons et des rythmes*, Hachette.
597. WIOLAND, F. (2005), *La vie sociale des sons du français*, L'Harmattan, Paris.
598. WIOLAND, F & PAGEL, D. (1991), *Le français parlé: pratique de la prononciation du français*, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, Brasil).
599. WONG, R. (1987), *Teaching pronunciation: focus on English rhythm and intonation*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
600. WREMBEL, M. (2001), "Innovative approaches to the teaching of practical phonetics", en ligne <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf>
601. WREMBEL, M. (2007), "Still sounds like a rainbow"- a proposal for a coloured vowel chart, *Proceedings of Phonetics Teaching and Language Conference, Paper ID 14*.
602. WREMBEL, M. (2010), Sound Symbolism in foreign language phonological acquisition, *Research in Language (8)*, 175-188.
603. WRIGHT, W. (1996), *A grammar of the Arabic language*, 3<sup>rd</sup> (Eds), Université de Liban, Beirut.
604. YATES, L & ZIELINSKI, B. (2009), *Give it a go, teaching pronunciation to adults*, Austria.
605. YOUNG, R. (1995), Silent Way de Caleb Gattegno, en ligne: <http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/articlesapfond/sw/rosf.htm>
606. YOUNG, R, L'approche pédagogique de Caleb Gattegno, article en ligne : [http:// une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/theorie/approche\\_ry.htm](http://une.education.pour.demain.pagesperso-orange.fr/theorie/approche_ry.htm)
607. ZAHID, A. (1990), L'accent en arabe standard moderne: analyse acoustique, perceptive et articulatoire, Thèse de Doctorat, Paris VII.
608. ZERLING, J.P. (1979), Articulation et co-articulation dans des groupes occlusive-voyelle en français, Thèse de Doctorat en Phonétique, Université de Nancy.
609. ZNAGUI, I & BOUDELAA, S. (1993), Towards a classification of Modern Standard Arabic vowels, 3<sup>rd</sup> *Conference on Speech Communication and Technology, Berlin, Germany*, 425-427.

### Resources bibliographiques non publiées

- BOUTALEB, D. (2007), Programmes annuels de phonétique (L1) et de phonologie (L2), Section de français, Université d'Oran.
- BOUTALEB, D. (2011), Commentaire global sur l'application des programmes de phonétique et phonologie 2007/2011, Section du français, Université d'Oran.
- "Manuel de méthodologie de l'oral", réalisé par des enseignants de l'Université d'Oran, en collaboration avec l'Université de Lyon S, Julie Stauber, (2009).
- Andreas Fisher: (exercices sur le rythme) en ligne [www.phonetik-atelier.de](http://www.phonetik-atelier.de).

## LISTE DES FIGURES

• Figure1. Schéma d'exercices de correction phonétique d'après Jensen Kloster (1970:225)	16
• Figure2. Images des voyelles /y/, /i/ et /u/ du français selon Keneman-Poughatch & Pedoya-Gumbretière (1991:16)	17
• Figure3. La pyramide prosodique d'après Judy Gilbert (2008)	29
• Figure4. Conception Chomskyenne du processus d'acquisition/apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde	53
• Figure5. Le modèle du moniteur adapté de Krashen (1982:16)	60
• Figure6. Croyances, attitudes et motivation en contiguïté	84
• Figure7. Stratégies d'apprentissage de prononciation selon les recherches récentes	87
• Figure8. Les facteurs influençant l'acquisition/apprentissage de la prononciation d'une langue seconde	88
• Figure9. Du crible phonologique au crible dialectique d'après Intravaia	93
• Figure10. L'arabe dans le groupe Afro-asiatique (Chamito-sémitique)	106
• Figure11. Schéma de dérivation de maktab/ maktaba selon Halff (1972:430)	108
• Figure12. Représentation du mot /daχaɫat/ en morphologie-CV selon McCarthy (1981:383)	110
• Figure13. La matrice des traits phonétiques des consonnes de l'arabe selon Bohas (2000:18)	111
• Figure14. Répartition des structures syllabiques dans trois parlers arabes d'après Hamdi (2007:298)	132
• Figure15. Distribution des parlers arabes et d'autres langues (le français, l'anglais et le catalan) d'après Hamdi (2007:258)	134
• Figure16. Structure interne de la syllabe dans l'approche multilinéaire	137
• Figure17. Représentations des syllabes lourdes de type CVV et CVC de l'arabe d'après McCarthy (1979:453-454)	138
• Figure18. Représentations des formes [fiɯwila] et [fiɯwwila] selon le modèle de Kouloughli (1986)	139
• Figure 19. Système vocalique de l'arabe standard d'après Kouloughli (1994:37)	149
• Figure 20. Espace vocalique des voyelles longues et brèves [i:, i, u:, u, a: et a] de 6 parlers arabes arabophones d'après Barkat-Defradas (2001)	151
• Figure 21. Les dispersions acoustiques maximales dans l'espace des locuteurs arabes selon Al-Shihri (2002:32)	152
• Figure22. Les cinq pharyngales de l'arabe: /ʕ/, constrictive sonore très bas dans le pharynx; /ħ/, contrepartie sourde; /x/, constrictive sonore, haut dans le pharynx; /χ/, contrepartie sourde; /q/, explosive pharyngale qui s'oppose à l'explosive vélaire /k/ /χ/ est semblable au 'jota' espagnol et au 'Achlaut' allemand; /ʁ/ au /R/ allemand et français	158
• Figure23. Syllabe template pour le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:188)	163
• Figure24. Le (s) triangle (s) acoustique (s) des voyelles du parler d'Oran emprunté de Bouhadiba (1988:115)	168
• Figure25. Représentation de la stabilité syllabique des voyelles française comparée à celle de l'anglais d'après P & M. Léon (1965:49)	173
• Figure26. Continuum du rythme selon Dauer (1983:10)	176
• Figure 27. Durée syllabique d'après Vaissière (1997:69)	179
• Figure28. Le trapèze vocalique du français selon Lauret (2007:64)	181
• Figure29. Systèmes des oppositions vocaliques du français selon P & M. Léon (1985:17)	183
• Figure30. Les profils articulatoires des consonnes selon Lauret (2007:73)	186
• Figure31. Trois patterns d'assimilation perceptive des segments selon la conception de Best (1995) schématisés par Kamiyama (2010:36)	199
• Figure32. Six types d'assimilation perceptive des contrastes selon la conception de Best (1995) schématisés par Kamiyama (2010:38)	200

• Figure33. Effet de l'aimant de la perception selon Kuhl& Iverson (1995:124) (tâche de répétition) auprès des locuteurs arabophones algériens .....	<b>201</b>
• Figure34. Test de production (tâche de répétition) auprès des étudiants arabophones algériens .....	<b>219</b>
• Figure35. Critères de dispersion des sujets répondant au questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français .....	<b>237</b>
• Figure36. Questionnaire des représentations perceptives de la prononciation française.....	<b>269</b>
• Figure37. Questionnaire sur les représentations des étudiants arabophones algériens des sons français et arabes .....	<b>273</b>
• Figure38. Perceptions du statut assigné au français en Algérie par des étudiants arabophones algériens .....	<b>278</b>
• Figure39. Perceptions de la place accordée au français en Algérie par des étudiants arabophones algériens .....	<b>278</b>
• Figure40. Perception des sonorités françaises par des étudiants arabophones algériens .....	<b>282</b>
• Figure41. Perception des sonorités françaises par des étudiants arabophones algériens .....	<b>282</b>
• Figure42. Perception des degrés de difficulté de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens .....	<b>283</b>
• Figure43. Perception des degrés de facilité de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens .....	<b>283</b>
• Figure44. Perception des signes d'appropriation de la prononciation française par des étudiants arabophones algériens .....	<b>283</b>
• Figure45. Perception de quelques langues en termes de beauté et de facilité par des étudiants arabophones algériens.....	<b>286</b>
• Figure46. Perception de la langue la plus aimée par des étudiants arabophones algériens...	<b>287</b>
• Figure47. Perception de l'arabe standard par des étudiants arabophones algériens .....	<b>287</b>
• Figure48. Perception du statut de l'arabe standard par des étudiants arabophones algériens .....	<b>287</b>
• Figure49. Perception du statut de l'arabe algérien par des étudiants arabophones algériens .....	<b>287</b>
• Figure50. Perception du rôle de l'arabe algérien par des étudiants arabophones algériens .....	<b>288</b>
• Figure51. Perception de l'utilité des quelques langues dans des situations informelles par des étudiants arabophones algériens .....	<b>288</b>
• Figure52. Perception de l'utilité des quelques langues dans des situations formelles par des étudiants arabophones algériens .....	<b>288</b>
• Figure53. Perception des voyelles et des mouvements par des étudiants arabophones algériens .....	<b>293</b>
• Figure54. Perception de la différence entre voyelles arabes et françaises par des étudiants arabophones algériens .....	<b>293</b>
• Figure55. Perception de la difficulté de production des voyelles brèves par des étudiants arabophones algériens .....	<b>293</b>
• Figure56. Perception de l'attaque vocalique en arabe et en français par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>294</b>
• Figure57. Perception de la douceur du français par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>294</b>
• Figure58. Perception du vocalisme français par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>284</b>
• Figure59. Perception du coup de glotte par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>295</b>
• Figure60. Perception la gémiation en arabe et en français par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>295</b>
• Figure61. Perception du /R/ français par des locuteurs arabophones algériens .....	<b>295</b>
• Figure62. Perception du consonantisme arabe par des locuteurs arabophones algériens ...	<b>296</b>
• Figure63. L'organisation interne de la méthodologie directe adaptée de Puren (1988:121) .....	<b>309</b>

• Figure64. Exercices de répétition/imitation extraits de L. Charliac, Le Bougnec, J-T, Loreil, B, Motron. A-C. (2003:9) .....	<b>314</b>
• Figure65. Activité sur le travail d'imitation proposée par Lauret (2007:145) .....	<b>316</b>
• Figure66. Activité sur les mécanismes de mémorisation proposée par Lauret (2007:145) .....	<b>317</b>
• Figure67. Exercice de mémorisation à partir de l'enchaînement gestuel proposé par R. Llorca .....	<b>320</b>
• Figure68. Activités de répétition et d'imitation centrées sur les exercices de styles de Raymond Queneau (1982) .....	<b>324</b>
• Figure69. Découvrir l'API en syllabe accentuée, adapté de Wioland (1991) .....	<b>328</b>
• Figure70. Le trapèze vocalique du français tiré de Patricia Ashby (2005:68) .....	<b>329</b>
• Figure71. Système vocalique international adapté de Peter Ladefoged (2001:XXII).....	<b>329</b>
• Figure72. Le triangle vocalique de l'arabe .....	<b>330</b>
• Figure73. Le trapèze du français .....	<b>330</b>
• Figure74. L'emplacement des voyelles selon Abu Aswad Al-Du'ali extrait de Albert Abi Aad (2007:11/16) .....	<b>332</b>
• Figure75. Schémas rythmico-mélodiques des verbes trilitères de l'arabe classique selon Albert Abi Aad (2007:12) .....	<b>332</b>
• Figure76. Triangle cinétique des voyelles arabes selon Albert Abi Aad (2007:17).....	<b>333</b>
• Figure77. Cinétique des voyelles arabes d'après Albert Abi Aad (2007:18) .....	<b>333</b>
• Figure78. Égalité de translation et d'inclinaison de la tête dans les deux réalisations régionales du mot {ka:tib} d'après Abi Aad (2007:19).....	<b>334</b>
• Figure 79. Tableaux des divers systèmes vocaliques du français communicateur tiré de Jean-Guy Lebel (1990:14) .....	<b>338</b>
• Figure80. Le système consonantique maximal du français d'après Jean-Guy Lebel (1990:15) .....	<b>338</b>
• Figure 81. S'entraîner à la discrimination et à l'identification .....	<b>340</b>
• Figure82. S'entraîner à l'identification .....	<b>341</b>
• Figure83. Extrait sur la pratique de l'opposition /u~/U/, tiré de Martinie, B & Wauch, S (2006:12) .....	<b>343</b>
• Figure 84. Exercices de répétition selon Jean-Guy Lebel (2002:9).....	<b>344</b>
• Figure85. Classement auditif du phonétisme français d'après Kaneman-Pougatch & Pedoya-Gumbretière (1991:8) .....	<b>347</b>
• Figure86. Classement auditif des consonnes du français adapté de R. Renard (1971:93).....	<b>348</b>
• Figure87. Fiche (1) proposée pour travailler l'erreur [i] > [é]/[è] d'après Callamand (1981:115) .....	<b>349</b>
• Figure88. Fiche (2) proposée pour les élèves prononçant [y]>[i] d'après Callamand (1981:117) .....	<b>350</b>
• Figure89. Exercice de répétition basé sur les contextes favorisants, tirés de Jean-Guy Lebel (1990:22) .....	<b>352</b>
• Figure90. Le workout en correction phonétique tiré de Lebel & Lebel (1989:44) .....	<b>353</b>
• Figure91. Continuum vocalique adapté de Lauret (2007:123) .....	<b>354</b>
• Figure92. Tableau des rectangles: la lecture en couleurs (Gattegno, 1985) .....	<b>358</b>
• Figure93. Le tableau Fidel pour le français .....	<b>360</b>
• Figure94. Tableaux des mots du français .....	<b>361</b>
• Figure95. Tableaux des voyelles colorées pour le polonais (gauche) et l'anglais (droite) selon Wrembel (2007:4) .....	<b>366</b>
• Figure96. Questionnaire sur les associations symboliques des voyelles d'anglais d'après Wrembel (2010:188) .....	<b>367</b>
• Figure97. Appariement synesthétique pur les voyelles antérieures/centrées/ postérieure (à gauche) et les voyelles hautes/ moyennes et basses de l'anglais selon Wrembel (2010:182) .....	<b>368</b>
• Figure98. Questionnaires de perception des sons français d'après Lauret (1998) .....	<b>369</b>
• Figure98. Le son le plus guai d'après Lauret (1998) .....	<b>370</b>
• Figure100. Tâche de perception selon Lauret (2007:142-143) .....	<b>371</b>

• Figure101. Exercice de relaxation adapté de Celce-Murcia et al. (1996:306) .....	<b>380</b>
• Figure102. Procédures d'apprentissage en PDL selon Bernard Dufeu (2001:67) .....	<b>382</b>
• Figure103. L'escalier mélodique de l'énoncé "We're here" d'après Cook (2000:3) .....	<b>383</b>
• Figure104. Courbes intonatives de deux énoncés anglais-français adapté de Champagne-Muzar&Bourdages (1998:79).....	<b>383</b>
• Figure105. Mouvements mélodiques de l'énoncé [ʔaldʒawwu mumʦi:rʊ] .....	<b>384</b>
• Figure106. Extrait de Molière, Le Bourgeois gentilhomme, Acte II, scène IV .....	<b>386</b>
• Figure107. Le découpage syllabique de la phrase "il est revenu hier" selon Lebel (1980:143) .....	<b>389</b>
• Figure108. Schéma indiquant la réalisation de l'Imaala en arabe classique tiré de Solomon& Sara (2007:120) .....	<b>392</b>
• Figure109. Grille d'évaluation des habiletés productives en L2 .....	<b>393</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

• Tableau 1. La dichotomie acquisition/apprentissage selon Krashen (1982).....	<b>59</b>
• Tableau 2.La différence entre les voyelles et les mouvements, adapté de M. Chelli (1980:44) .....	<b>113</b>
• Tableau 3. Les correspondants du /s/ de l'arabe dans d'autres langues.....	<b>119</b>
• Tableau 4. Les graphèmes consonnes de l'arabe.....	<b>123</b>
• Tableau 5. Les graphèmes voyelles longues de l'arabe.....	<b>123</b>
• Tableau 6. Les graphèmes tanwîn en arabe.....	<b>126</b>
• Tableau 7. Les graphèmes voyelles brèves de l'arabe.....	<b>126</b>
• Tableau 8. Réalisations de l'occlusive uvulaire /q/, des interdentes fricatives /t̪/, /d̪/, /d̪/ et organisation du système vocalique en fonction des divisions géo-sociologiques selon la littérature d'après Embarki (2008:592) .....	<b>128</b>
• Tableau 9. Les schèmes syllabiques de l'arabe standard.....	<b>140</b>
• Tableau 10.Durées en ms des voyelles longues et brèves de 6 parlers arabes d'après Barkat-Defradas (2001) .....	<b>151</b>
• Tableau11. Le système consonantique de l'arabe standard.....	<b>152</b>
• Tableau12. Suites consonantiques de surface attestées en position initiale dans le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:172).....	<b>162</b>
• Tableau 13. Suites consonantiques de surface attestées en position finale dans le parler d'Oran d'après Bouhadiba (1988:176) .....	<b>162</b>
• Tableau 14.Le système consonantique du parler d'Oran.....	<b>169</b>
• Tableau15.Distribution (en pourcentage) des quatre types de syllabes fréquentes selon Delattre (1965:41).....	<b>171</b>
• Tableau16. Les 16 structures syllabiques observées classées par ordre de fréquence décroissante....	<b>172</b>
• Tableau17. Structures syllabiques observées dans un corpus de dialogues à la télévision d'après Wioland (1985:264).....	<b>172</b>
• Tableau18. Principales caractéristiques des syllabes accentuées et inaccentuées en codachronie et en capochronie d'après Wenk (1983:156).....	<b>178</b>
• Tableau19. Quelques indices de frontières gauches et droites de mots en français Selon Vaissière (2010).....	<b>179</b>
• Tableau20. Le tableau articulatoire des consonnes selon Lauret (2007:71).....	<b>185</b>
• Tableau21. Les divergences consonantiques entre l'arabe standard, le parler d'Oran et le français.....	<b>189</b>
• Tableau22. Les divergences vocaliques entre l'arabe standard, le parler d'Oran et le français.....	<b>190</b>
• Tableau23. Les traits phonétiques caractéristiques de l'arabe standard, du parler d'Oran et du français.....	<b>192</b>
• Tableau24. Test de discrimination de type AX .....	<b>205</b>
• Tableau25. Test de discrimination de type ABX.....	<b>206</b>



• Tableau26. Test de discrimination de type AXB.....	<b>206</b>
• Tableau27. Test d'identification des voyelles françaises .....	<b>206</b>
• Tableau28. Test de J.E fourmier .....	<b>209</b>
• Tableau29. Test de perception envisagé pour des étudiants arabophones algériens.....	<b>211</b>
• Tableau30. Profil des auditeurs arabophones algériens.....	<b>212</b>
• Tableau31. Perception des timbres vocaliques français dans des syllabes inaccentuées par des auditeurs arabophones algériens .....	<b>213</b>
• Tableau32. Matrice de confusion indiquant les résultats en % des 20 auditeurs saoudiens .....	<b>215</b>
• Tableau33. Perception des timbres vocaliques français dans des syllabes accentuées par des auditeurs arabophones algériens .....	<b>217</b>
• Tableau34. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge1) .....	<b>220</b>
• Tableau35. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge2) .....	<b>220</b>
• Tableau36. Perception des productions des monosyllabes par un locuteur natif (juge3) .....	<b>221</b>
• Tableau38. Tableau récapitulatif des productions des voyelles françaises par des étudiants arabophones algériens (mots-cibles monosyllabiques) .....	<b>223</b>
• Tableau38. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge1) .....	<b>225</b>
• Tableau39. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge 2) .....	<b>225</b>
• Tableau40. Perception des productions des dissyllabes par un locuteur natif (juge 3) .....	<b>226</b>
• Tableau 41. Profil des locuteurs arabophones algériens .....	<b>236</b>
• Tableau 42. Typologie des stratégies d'apprentissage de la prononciation français.....	<b>262</b>
• Tableau43. Des groupes de deux monosyllabes en e instable. La force-aperture augmente horizontalement de gauche à droite et verticalement de bas en haut selon Delattre (1949:44) .....	<b>390</b>

## ANNEXES

**BELIEFS ABOUT LANGUAGE LEARNING INVENTORY (Horwitz, 1988)**

Students are asked to read each statement and indicate:

(A) strongly agree (B) agree (C) neither agree nor disagree (D) Disagree (E) strongly disagree

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.
2. Some people are born with a special ability which helps them learn a foreign language.
3. Some languages are easier to learn than others.
4. The language I am trying to learn is:  
(a) very difficult, (b) Difficult, (c) medium difficulty, (d) Easy, (e) very Easy
5. The language I am trying to learn is structured in the same way as English.
6. I believe that I will ultimately learn to speak this language very well.
7. It is important to speak a foreign language with an excellent accent.
8. It is necessary to know the foreign culture in order to speak the foreign language.
9. You should not say anything in the foreign language until you can say it correctly.
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.
11. It is better to learn a foreign language in the foreign country.
12. If I heard someone speaking the language I am trying to learn, I would go up to them so that I could practice speaking the language.
13. It is okay to guess if you do not know a word in the foreign language.
14. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it take him/her to become fluent?
  - (a) less than a year
  - (b) 1-2 years
  - (c) 3-5 years
  - (d) 5-10 years
  - (e) you can't learn a language in 1 hour a day
15. I have a foreign language aptitude.
16. Learning a foreign language mostly a matter of learning many new vocabulary words.
17. It is important to repeat and practice often.
18. I feel self-conscious speaking the foreign language in front of other people.
19. If you are allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.
20. Learning a foreign language is mostly a matter of learning a many of grammar rules.
21. It is important to practice in the language laboratory.
22. Women are better than men at learning foreign languages.
23. If I speak this language very well, I will have many opportunities to use it.
24. It is easier to speak than understand a foreign language.
25. Learning a foreign language is different from learning other school subjects.
26. Learning a foreign language is mostly a matter of translating from English.
27. If I learn to speak this language very well it will help me get a good job.
28. It is easier to read and write this language than to speak and understand it.
29. People who are good at math and science are not good at learning foreign languages.
30. Americans think that it is important to speak a foreign language.
31. I would like to learn this language so that I can get to know its speakers better.
32. People who speak more than one language well are very intelligent.
33. Americans are good a learning foreign languages.
34. Everyone can learn to speak a foreign language.

## Inventaires des croyances à propos de l'apprentissage des langues

Les étudiants sont amenés à lire ces propositions et indiquer s'ils sont d'accord ou en désaccord sur une échelle de 1 à 6 : (A) tout à fait d'accord, (B) d'accord, (C) neutre, (D) pas d'accord, (D) fortement d'accord.

1. Il est plus facile pour les enfants que les adultes à apprendre une langue étrangère.
2. Certaines personnes ont une capacité spéciale pour l'apprentissage des langues étrangères.
3. Certaines langues sont plus faciles à apprendre que d'autres.
4. La langue que je tente d'apprendre est :  
(a) une langue très difficile, (b) une langue difficile, (c) une langue de difficulté moyenne, (d) une langue facile, (e) une langue très facile.
5. La langue que tente d'apprendre est structurée de la même façon que l'anglais.
6. Je crois que vais finalement apprendre cette langue très bien.
7. Il est important de parler une langue étrangère avec un excellent accent.
8. Il est nécessaire de connaître la culture non-native pour pouvoir parler la langue étrangère.
9. Vous ne devriez pas dire quoi que ce soit en anglais jusqu'à ce que vous puissiez le dire correctement.
10. Il est plus facile pour quelqu'un qui parle déjà une langue étrangère d'en parler une autre.
11. Il est préférable d'apprendre la langue étrangère dans le pays natal.
12. Si j'entends quelqu'un parler la langue dont je tente d'apprendre, je le suivrai pour la pratiquer oralement.
13. Tout ira bien même si vous ne parviendrez pas à deviner un mot dans la langue étrangère.
14. Si quelqu'un passe une heure par jour apprenant la langue étrangère, combien de temps il lui faudrait pour qu'il soit fluent :  
(a) moins d'une année  
(b) 1- 2 ans  
(c) 3- 5 ans  
(d) 5- 10 ans  
(e) vous ne pouvez pas apprendre une langue en une heure par jour
15. J'ai des aptitudes en langues étrangères ;
16. Apprendre une langue c'est souvent une question d'apprendre de nouveaux mots.
17. Il est important de répéter et de pratiquer davantage.
18. Je suis conscient en parlant une langue étrangère devant d'autres personnes.
19. Si vous êtes autorisés à faire des fautes, il serait plus difficile de vous en débarrasser.
20. Apprendre une langue c'est souvent une question d'apprendre davantage des règles de grammaire.
21. Il est important de pratiquer la langue étrangère dans le laboratoire.
22. Les femmes sont meilleures que les hommes en apprenant des langues étrangères.
23. Je parle cette langue très bien, j'aurais maintes opportunités de l'utiliser.
24. Il est plus facile de parler une langue étrangère que de la comprendre.
25. L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'autres études matières.
26. Apprendre une langue c'est souvent une question de traduire de l'anglais.
27. Si j'arrive à parler cette langue très bien, cela m'aidera à avoir une bonne profession.
28. Il est plus facile de lire et d'écrire dans cette langue que d'en parler et d'en comprendre.
29. Les gens qui sont bons en mathématiques ou en sciences ne sont pas bons en langues étrangères.
30. Les américains pensent qu'il est important de parler une langue étrangère.
31. Je voudrais parler cette langue pour que je puisse connaître ces locuteurs.
32. Les gens qui parlent plusieurs langues sont très intelligents.
33. Les américains sont bons en langues étrangères.
34. N'importe qui peut apprendre une langue étrangère.

*Annexe (2): Taxonomie de Vandergrift (1997)*

---

**Stratégies métacognitives**

---

1. Planification (*planning*)
  - Anticipation (*advance organisation*)
  - Attention générale (*directed attention*)
    - Attention sélective (*selective attention*)
    - Autogestion (*self-management*)
2. Contrôle (*monitoring*)
  - Contrôle de la compréhension (*comprehension monitoring*)
  - Contrôle auditif (*auditory monitoring*)
  - Double contrôle de la compréhension (*double-check monitoring*)
3. Évaluation (*evaluation*)
  - Évaluation de la performance (*performance evaluation*)
  - Évaluation de stratégie (*strategy evaluation*)
4. Identification d'un problème (*problem identification*)

---

**Stratégies cognitives**

---

1. Inférence (*inferencing*)
  - Inférence linguistique (*linguistic inferencing*)
  - Inférence paralinguistique et prosodique (*voice and paralinguistic inferencing*)
  - Inférence kinésique (*kinesic inferencing*)
  - Inférence extralinguistique (*extralinguistic inferencing*)
  - Inférence inter-éléments (*between parts inferencing*)
2. Élaboration (*elaboration*)
  - Élaboration-vécu (*personal elaboration*)
  - Élaboration-monde (*world elaboration*)
  - Élaboration - scolaire (*academic elaboration*)
  - Élaboration - questions (*questioning elaboration*)
  - Élaboration - création (*creative elaboration*)
  - Utilisation d'images (*imagery*)
3. Résumé (*summarizing*)
4. Traduction (*translation*)
5. Transfert (*transfer*)
6. Répétition (*repetition*)
7. Utilisation des ressources (*resourcing*)
8. Regroupement (*grouping*)
9. Prise de notes (*note-taking*)
10. Dédution/induction (*deduction/induction*)
11. Substitution (*substitution*)

---

**Stratégies socio-affectives**

---

1. Sollicitation d'une clarification (*questioning for clarification*)
  2. Coopération (*cooperation*)
  3. Réduction d'anxiété (*lowering anxiety*)
  4. Auto-encouragement (*self-encouragement*)
  5. Prise de conscience de ses sentiments (*taking emotional temperature*)
-

*Annexe (3): Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift, 2006)*

Type scale	Strategy or belief perception
<b>Planning-evaluation:</b>	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.
<b>Directed attention:</b>	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.
<b>Person knowledge:</b>	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking or writing in French.
<b>Mental translation:</b>	4. I translate in my head as I listen.
<b>Problem-solving:</b>	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.
<b>Directed attention:</b>	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.
<b>Problem-solving:</b>	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.
<b>Planning-evaluation:</b>	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.
<b>Problem-solving:</b>	9. I use my experience and knowledge to help to understand.
<b>Planning-evaluation:</b>	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.
<b>Mental translation:</b>	11. I translate key words as I listen.
<b>Directed attention:</b>	12. I try to get back on track when I lose concentration.
<b>Problem-solving:</b>	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.
<b>Planning-evaluation:</b>	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.
<b>Person knowledge:</b>	15. I don't feel nervous when I listen to French.
<b>Directed attention:</b>	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.
<b>Problem-solving:</b>	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.
<b>Mental translation:</b>	18. I translate word by word, as I listen.
<b>Problem-solving:</b>	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.
<b>Planning-evaluation:</b>	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.
<b>Planning-evaluation:</b>	21. I have a goal in mind as I listen.

**Questionnaire sur la conscience métacognitive de l'écoute**

**Planification-évaluation :**

1. Avant de commencer à écouter, j'ai un plan dans ma tête pour ce que je vais écouter.

**Attention sélective :**

2. Je me concentre davantage sur le texte quand j'ai du mal à comprendre.

**Connaissance de l'auditeur :**

3. Je trouve que écouter en français est plus difficile que lire, parler ou d'écrire en français.

**Traduction mentale :**

4. Je traduis dans ma tête quand j'écoute.

**Résolution de problèmes :**

5. J'utilise les mots que je comprends afin de deviner la signification des mots que je ne comprends pas.

**Attention orientée :**

6. Quand je suis bouleversé, je récupère ma concentration tout de suite.

**Résolution de problèmes :**

7. Quand j'écoute, je compare ce que je comprends avec ce que je connais sur le sujet.

**Connaissance de l'auditeur :**

8. Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi.

**Résolution des problèmes :**

9. J'utilise mon expérience et mes connaissances pour m'aider à comprendre.

**Planification/évaluation :**

10. Avant d'écouter, je pense à des textes similaires auxquels j'ai déjà écouté.

**Traduction mentale :**

11. Je traduis les mots clés quand j'écoute.

**Attention orientée :**

12. J'essaie de revenir en arrière quand je perds la concentration.

**Résolution de problèmes :**

13. Quand j'écoute, je réajuste rapidement mon interprétation, si je me rends compte qu'elle n'est pas correcte.

**Planification/ évaluation :**

14. Après avoir écouté, je repense à la façon dont j'ai écouté, et sur ce que je pourrais faire de différent la prochaine fois.

**Connaissance de l'auditeur :**

15. Je ne me sens pas nerveux quand j'écoute en français.

**Attention orientée :**

16. Quand j'ai des difficultés à comprendre ce que j'entends, je cesse d'y écouter.

**Résolution de problèmes :**

17. J'utilise l'idée générale du texte pour m'aider à deviner le sens des mots que je ne comprends pas.

**Traduction mentale :**

18. Je traduis mot à mot quand j'écoute.

**Résolution de problèmes :**

19. Quand je devine le sens d'un mot, je repense à tout ce que j'ai entendu, pour voir si ma prédiction est logique.

**Planification et évaluation :**

10. Quand j'écoute, je me demande régulièrement si je suis satisfait de mon niveau de compréhension.

**Planification/évaluation :**

21. J'ai un objectif à réaliser lorsque j'écoute.

*Annexe (4): Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue française*

Lisez les phrases suivantes et dites si vous êtes (1) Tout à fait d'accord, (2) d'accord (3) plus ou moins d'accord, (4) en désaccord (5) Tout à fait en désaccord avec ces énoncés. Ce questionnaire concerne l'autoévaluation de vos compétences et performances en langue française en rapport avec l'âge, les croyances et les motivations, les stratégies d'apprentissage ainsi que le style d'apprentissage. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, les réponses que vous donnerez doivent refléter vos habiletés à réaliser ces tâches. Donc, il ne s'agit pas seulement de connaître votre opinion mais de savoir plutôt pourquoi vous avez fait un tel choix.

**PARTIE(I): Les habiletés perceptives et productives dépendent de l'âge et du milieu d'acquisition de la langue française**

1. Les adultes et les enfants n'apprennent pas le français de la même façon.
2. Les adultes semblent avoir plus de difficultés à apprendre le français parce qu'ils possèdent déjà deux ou plusieurs langues.
3. Les enfants semblent avoir plus de capacités de mémorisation que les adultes.
4. Les adultes sont susceptibles d'avoir plus de facilité à parvenir à faire des associations aux sons, rythme et intonation pour se les approprier.
5. Les apprenants qui sont exposés à la langue française dès leur jeune âge sont bien meilleurs que ceux qui ont appris le français à l'école.
6. Je crois que c'est difficile de changer mes habitudes phonétiques, il fallait agir à un âge précoce.
7. Les apprenants issus d'un milieu francophone réussissent mieux dans leurs performances quant à l'apprentissage de la langue française.
8. Les apprenants issus d'un milieu arabophone trouvent plus de difficultés par ce qu'ils ne pratiquent pas souvent le français à l'extérieur de l'université.
9. Les apprenants qui demeurent dans les petits villages sont moins performants en français comparés à ceux qui demeurent dans les grandes villes.
10. Le milieu naturel est le facteur clé dans le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère quel que soit l'âge de l'apprenant.

**Explications.**

**PARTIE (II): Mes croyances et mes motivations liées à l'apprentissage du français**

1. Les gens parlant plus qu'une langue sont intelligents.
2. Les femmes sont meilleures que les hommes en langues étrangères et spécifiquement en français.
3. Le succès de l'apprentissage de la langue française est déterminé par le contexte dans lequel la langue est apprise (contexte d'immersion,...).
4. Je pense que la langue française est très difficile en termes de rythme et d'intonation.
5. S'il l'on compare le français à l'anglais, l'anglais est facile en terme de grammaire mais plus difficile que le français en terme de prononciation.
6. Afin de pouvoir parler français, il faut connaître les français et leur culture.
7. Afin de pouvoir parler français, il faut aimer les français et leur accent.
8. Il est facile pour un berbérophone de s'approprier les sons du français plus qu'un arabophone.
9. Les apprenants ayant des tendances scientifiques trouvent plus de difficultés avec les langues étrangères et particulièrement avec le français.
10. Les apprenants ayant des tendances littéraires réussissent plus dans les tâches de répétition et de mémorisation.
11. Parler avec un accent étranger ne me gêne pas car le plus important c'est de communiquer en français.
12. L'appropriation d'une bonne prononciation française requiert des efforts articulatoires assez importants car le français s'articule bien.
13. Le plus important, lorsqu'on apprend une langue étrangère, c'est l'écrit.
14. Je voudrais apprendre à bien parler français afin de pouvoir visiter la France.
15. Je voudrais apprendre à bien parler français afin de trouver une bonne profession.

**Explications:** Nous nous intéressons ici au pourquoi.



**PARTIE (III): Mes stratégies d'apprentissage de la prononciation du français** Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) jamais (2) rarement (3) quelquefois (4) souvent (5) très souvent. Il s'agit dans cette partie de connaître les stratégies que vous déployez afin de réaliser quelques tâches relatives à l'appropriation de la prononciation du français. Nous vous demandons de discerner vos habitudes de perception et de production tout en insistant sur votre manière pour accomplir ces tâches. Expliquez ensuite l'aisance et/ou la difficulté avec laquelle vous le faites.

#### **I. Stratégies d'écoute**

1. Lorsque j'écoute des mots et des phrases en français, je me représente mentalement les sons.
2. J'associe les sons français qui me semblent difficiles à repérer à des choses concrètes pour éviter l'abstraction.
3. J'essaie de rapprocher les sons que je n'arrive pas à identifier à d'autres sons dans d'autres langues que je connais.
4. Je classe les sons français difficiles à percevoir et je les répertorie selon leur degré de difficultés.
5. J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir faire la différence entre les sons fonctionnels dans les deux langues.
6. J'écoute de courts dialogues dans une langue qui m'est inconnue, et ensuite j'identifie les indices sonores qui me serviront à m'approprier la prononciation française.
7. J'organise mes activités d'écoute et je varie le matériel sonore. Je passe du plus court au plus long.
8. Je me trace un objectif avant l'écoute (j'écoute pour reconnaître des mots clés, pour identifier des sons ou bien pour repérer certaines mélodies et des patterns rythmiques).
9. Je comprend la tâche à réaliser avant l'écoute (j'assimile la consigne).
10. Je dirige mon attention vers les mots-cibles dans une tâche de reconnaissance (repérage des sons précis dans des mots français).

#### **II. Stratégies de compréhension auditive**

1. Je cherche à m'agripper à des mots clés qui peuvent m'aider à accéder au sens.
2. Je cherche à comprendre globalement la séquence sonore.
3. J'essaie de déduire les règles de prononciation pour bien cerner la correspondance phonie-graphie (lever l'ambiguïté).
4. Je traduis les énoncés quand j'écoute des séquences en français.
5. J'essaie de connaître les problèmes qui m'empêchent de comprendre et je me recorrige dans une tâche d'écoute (auto-évaluation).
6. Je prends notes en écoutant un document sonore.
7. Je m'interroge périodiquement si j'ai atteint mes objectifs primaires.
8. Après avoir écouté, je repense à ma façon d'écoute et sur ce que je pourrais faire de différent la prochaine fois.
9. Je pose des questions à l'enseignant quand je ne parviens pas à comprendre tout un passage d'un document sonore.
10. Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi.

### **III. Stratégies de segmentation**

1. Je découpe les phrases en français sur la base des mouvements de la voix (descendante en fin de groupe).
2. Je m'appuie sur les règles d'enchaînement et de liaisons pour identifier les groupes rythmiques dans des énoncés plus ou moins longs.
3. Je dégage les syllabes proéminentes dans un énoncé.
4. Je mets en contraste les syllabes fortes et les syllabes faibles tout en allongeant la dernière syllabe.
5. Je cherche les syllabes identiques placées différemment dans des mots.
6. Il m'arrive de segmenter des phrases en français parlé en fonction de mes connaissances syntaxiques.
7. Je cherche les points d'arrêt ou de pause qui correspondent aux frontières syntaxiques pour découper les phrases.
8. J'identifie les suites consonantiques en français qui sont restreintes en arabe dans différentes positions du mot.
9. J'essaie de bien prononcer quelques mots français en les découpant en unités plus petites (les mots polysyllabiques).
10. Je travaille en équipe et je découpe les phrases après avoir observé les stratégies utilisées par mes pairs.

### **IV. Stratégies de mémorisation**

1. J'essaie d'utiliser les mots difficiles en termes de prononciation pour m'en souvenir.
2. Je me souviens d'une intonation française en me représentant mentalement une situation où cette intonation est produite.
3. Je me dessine des lignes, des directions, des courbes afin de mémoriser les schèmes intonatifs du français.
4. Quand je réalise que certains sons français sont difficiles à prononcer, je me les répète à haute voix.
5. Lorsque je lis un texte à haute voix, je cherche à réinvestir mes connaissances phonétiques pour décoder le message.
6. Je vérifie la transcription des mots dont j'ignore la prononciation pour connaître leur valeur.
7. J'écoute attentivement la façon de parler des locuteurs français et j'essaie de m'adapter à leurs habitudes articulatoires (les lèvres, la bouche...).
8. Je cherche à améliorer ma prononciation en répétant machinalement les énoncés que j'entends.
9. Je cherche à m'approprier la musicalité de la langue française en mettant le lien entre les sons français et les notes de musique.
10. J'essaie de m'approprier la mélodie du français à travers des chansons à phrases musicales courtes avec une structure simple.
11. Je m'entraîne aux différents accents du français pour que je puisse choisir celui qui correspond mieux à mes habiletés articulatoires.
12. Je me détends pour réduire mon anxiété avant d'accomplir une nouvelle tâche.
13. Avant de réaliser la tâche de répétition, je commence par des exercices de respiration et de relaxation.
14. Je me déplace en fonction des syllabes dans des mots français en ajoutant des gestes et des mimiques.
15. Je répète des poèmes en changeant la vitesse, durée et rythme.
16. J'essaie de reproduire des onomatopées, des virelangues pour construire ma voix.
17. Je joue avec ma voix dans un texte parlé, récité et chanté (voix chuchotée, lente, rapide, hésitante, ...).
18. Je répète des mots, des phrases en français en exprimant divers sentiments (je les répète en riant, pleurant, baillant, grondant, ...).
19. J'essaie de me persuader que je suis capable de réussir la tâche d'imitation afin de m'encourager.
20. Je décris ce que je ressens par rapport aux sons français et j'en trouve les raisons de mon échec.

**Explications:** Nous nous intéressons ici au comment.

#### **PARTIE (IV) : La conscience de mon profil et de mon apprentissage**

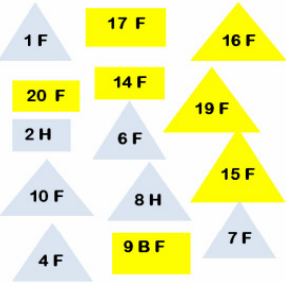
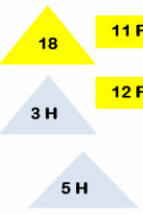

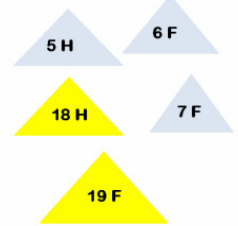
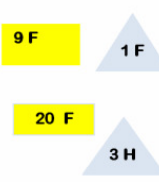
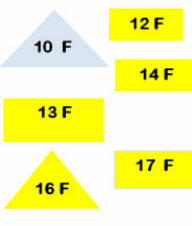
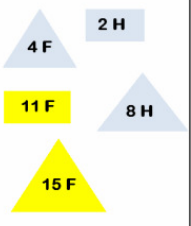
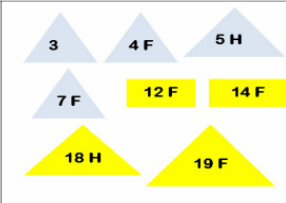
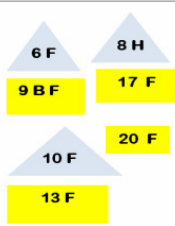
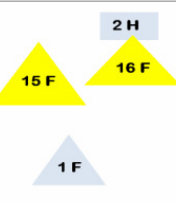

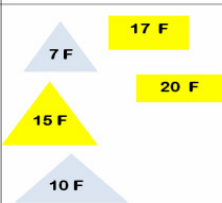
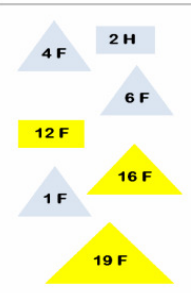
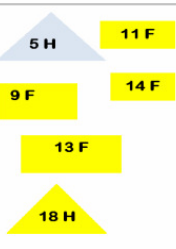
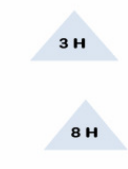
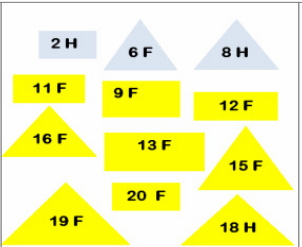
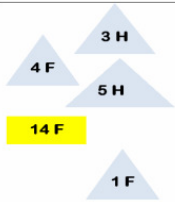
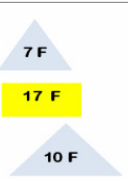

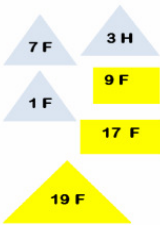
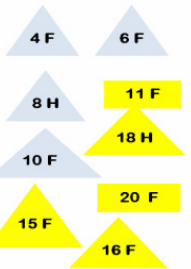

Dans cette partie du questionnaire, nous désirons connaître vos habitudes et vos difficultés quant à l'apprentissage de la prononciation du français. Nous vous demandons de répondre par **(1) OUI** ou **(2) NON**. Si OUI POURQUOI ? Si NON POURQUOI ? Merci de votre collaboration.

1. J'ai du mal à retenir la prononciation de quelques sons français. Il faut que je visualise l'orthographe pour pouvoir les reconnaître.
2. Je suis conscient que j'articule mal les énoncés longs en français.
3. J'éprouve des difficultés pour m'approprier le rythme de la langue française.
4. Je cherche à utiliser les mots dont la prononciation ne me pose pas de véritables problèmes.
5. Pour moi, les sons français sont toujours associés à des mouvements. Il faut que je bouge pour comprendre.
6. J'articule souvent les mots français nettement mais silencieusement avant de lire un texte.
7. J'utilise un miroir en parlant à haute voix pour voir si j'articule bien le français.
8. Je choisis un locuteur français que j'aime bien et je le considère comme modèle. Ensuite je m'entraîne pour pouvoir imiter sa parole.
9. Il est difficile pour moi d'imiter un locuteur français, j'ai l'impression que tout le monde va se moquer de moi.
10. Je contrôle surtout les gestes et les mouvements des locuteurs natifs que je j'essaie d'imiter.
11. Au début de mon apprentissage, je prononçais les énoncés d'une manière plus exagérée que celle des locuteurs natifs. Cela m'a beaucoup aidé pour améliorer ma prononciation.
12. Je ne peux pas lire à haute voix car je ne maîtrise pas bien les pauses et les points d'arrêt (mon rythme est monotone).
13. Je trouve que « écouter en français » est plus difficile que de lire, de parler ou d'écrire en français.
14. Je trouve l'imitation de l'intonation plus difficile que l'imitation des sons isolés.
15. J'ai l'impression que l'appropriation de la prononciation française me dépasse. Il n'y a plus rien à faire.

**Commentaires ou autres précisions**

*Annexe (5): Tableau géométrique*

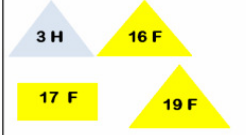
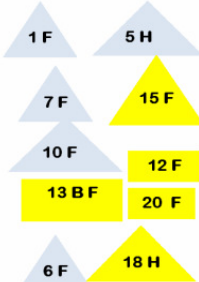

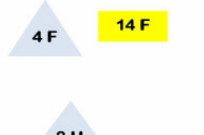

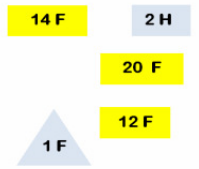

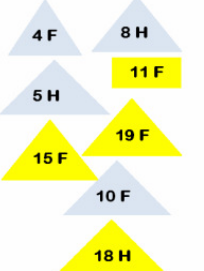

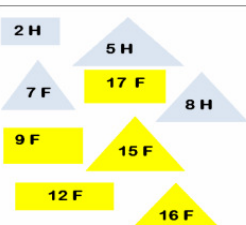
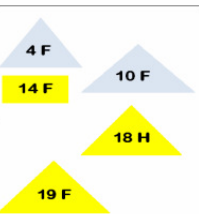
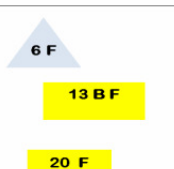
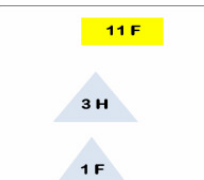

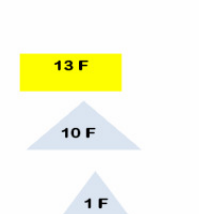
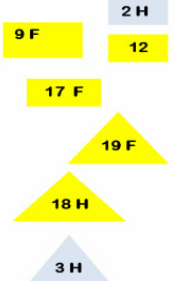
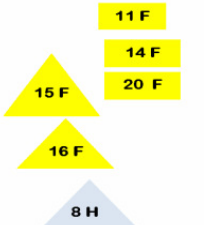


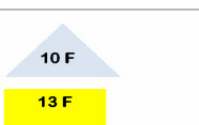
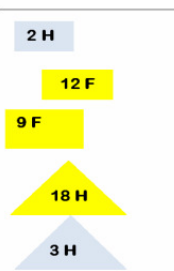
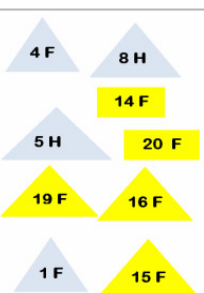
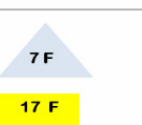

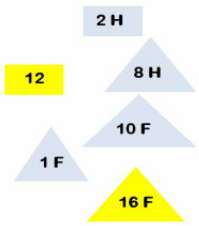
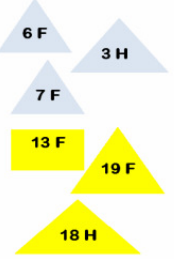

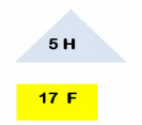
**PARTIE 1 ÂGE ET MILIEU D'ACQUISITION**


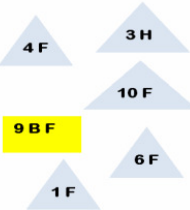
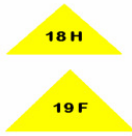
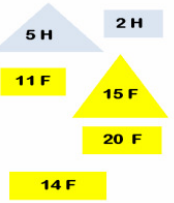
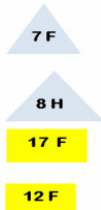
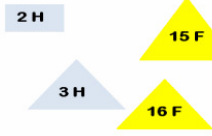
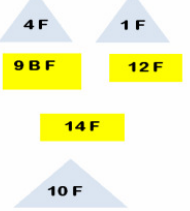
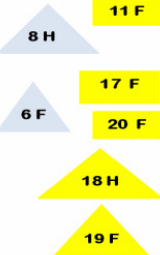
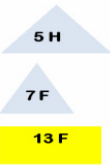
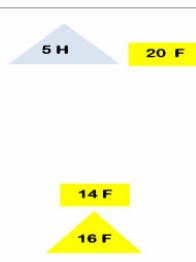
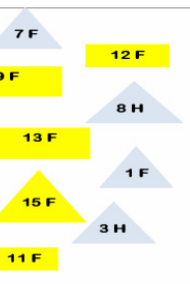
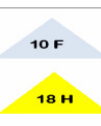
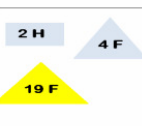
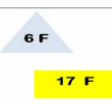
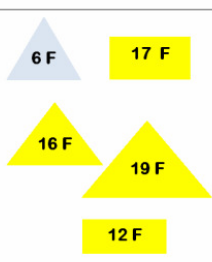
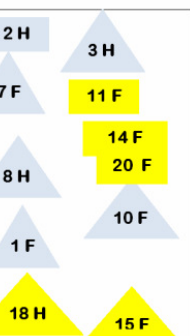




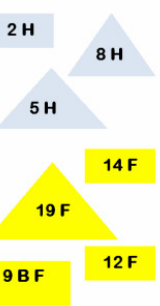
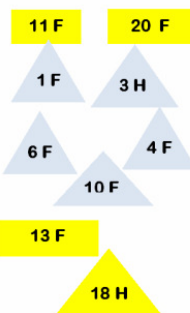
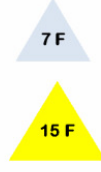
	1	2	3	4	5
<b>Q 1</b>					
<b>Q 2</b>					
<b>Q3</b>					
<b>Q4</b>					
<b>Q5</b>					
<b>Q6</b>					





















Q 7					
Q 8					





















**PARTIE II MOTIVATIONS LIEES A L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

	1	2	3	4	5
Q 1					
Q 2					

Q 3					
Q 4					
Q 5					
Q 6					
Q 7					
Q 8					









































Q 9					
Q 10					
Q 11					
Q 12					
Q 13					

Q 14		    	     	      	  
------	---	---	--	---	---

Q 15	 	        	   	   	
------	--	---	--	--	---

**PARTIE III**

**Stratégies d'écoute**

	1	2	3	4	5
Q1	     	   	    	    	
Q2	        		     	 	 



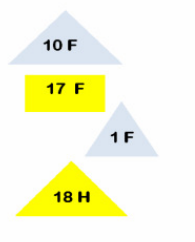

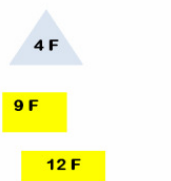
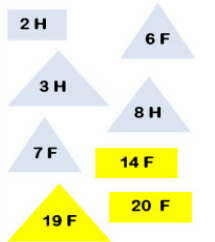
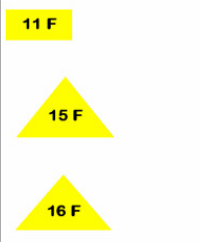

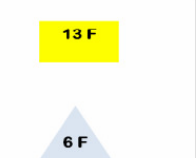
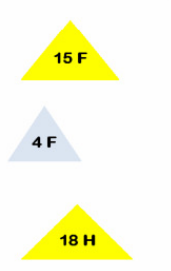
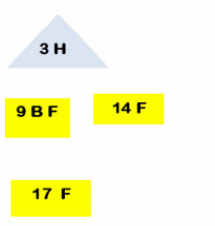
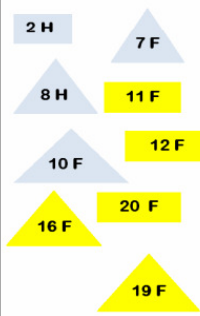
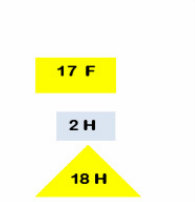
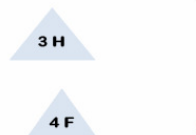
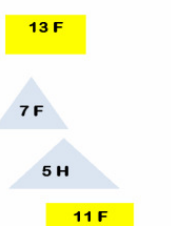
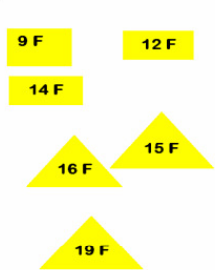
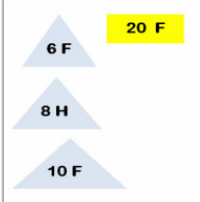
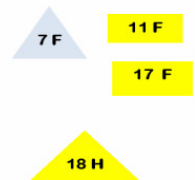
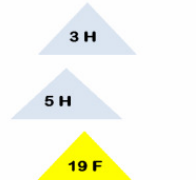

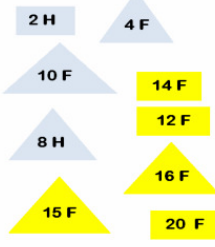
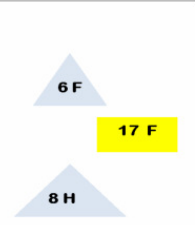
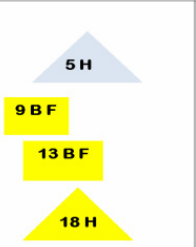
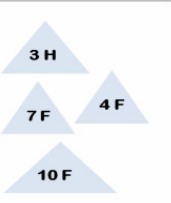

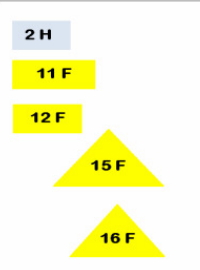
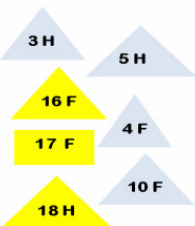
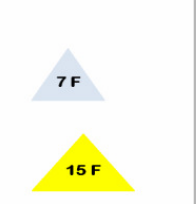
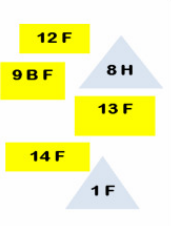
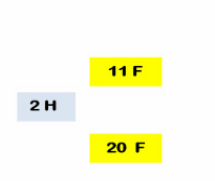
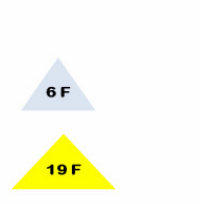
Q3					
Q4					
Q5					
Q6					
Q7					
Q8					

Q9	
Q10	

Stratégies de compréhension auditive

	1	2	3	4	5
Q1					
Q2					

Q3					
Q4					

Q5					
Q6					
Q7					
Q8					
Q9					
Q10					

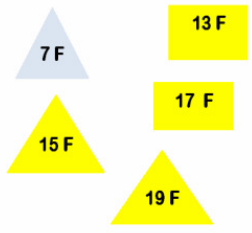
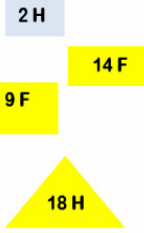
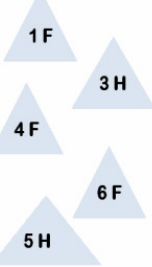
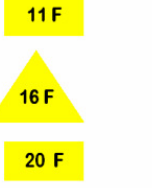


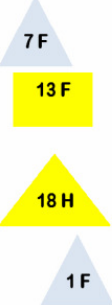
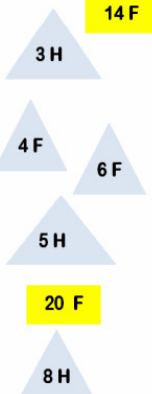
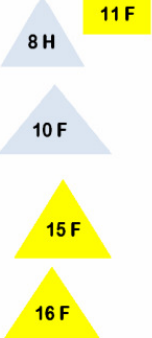
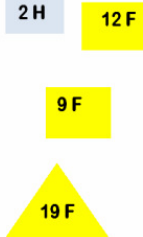
Stratégies de segmentation

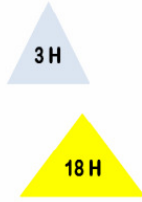
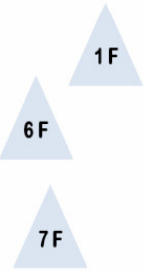
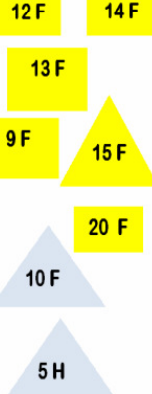
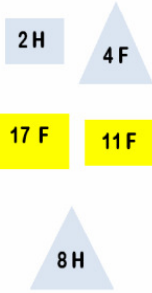
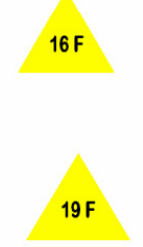
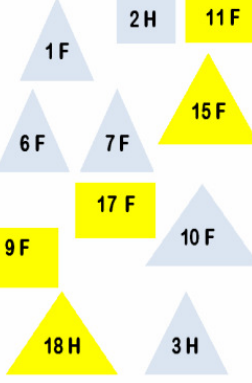




	1	2	3	4	5
Q1					
Q2					
Q3					
Q4					

Q5					
Q6					
Q7					
Q8					
Q9					
Q10					

Stratégies de mémorisation

	1	2	3	4	5
Q1					
Q2					
Q3					
Q4					
Q5					

Q6					
Q7					

Q8					
Q9					


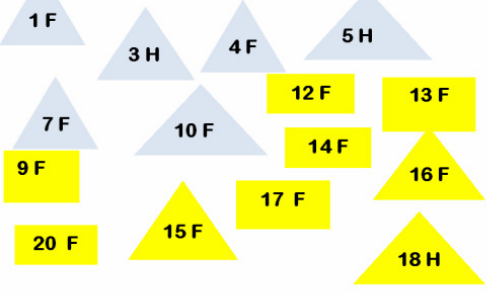
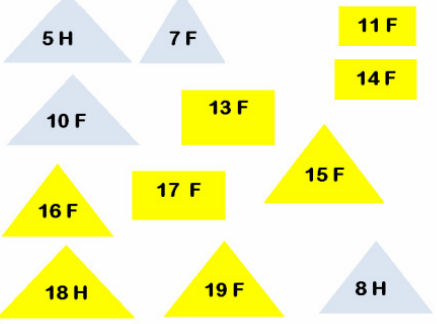
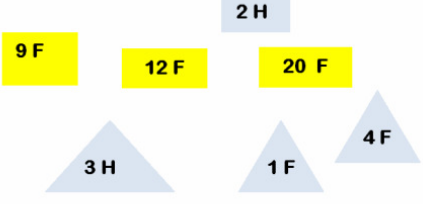
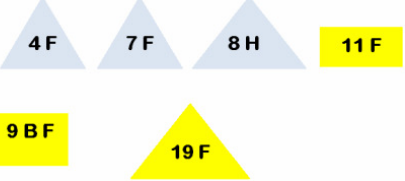
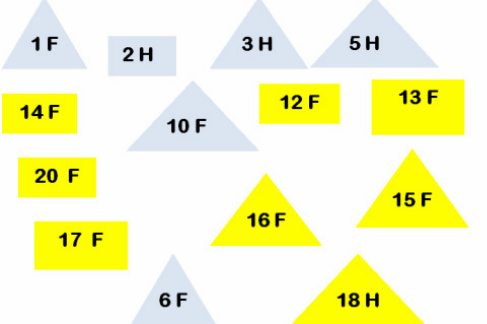
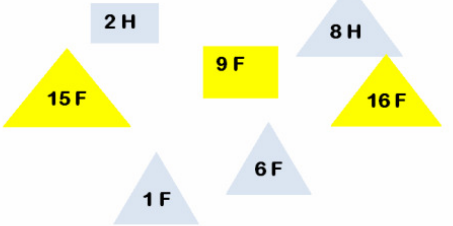
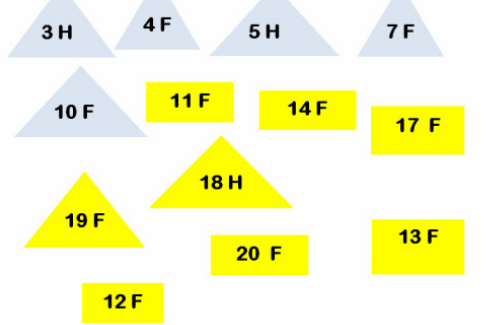
Q10					
Q11					
Q12					
Q13					
Q14					

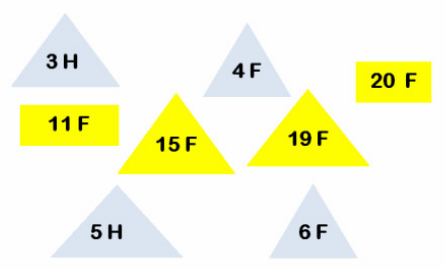
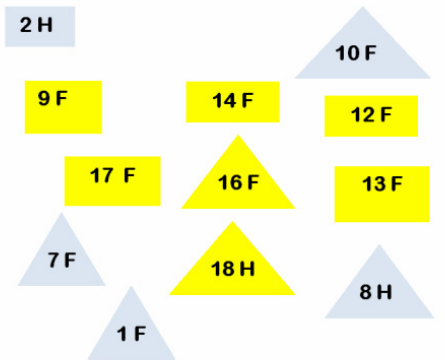
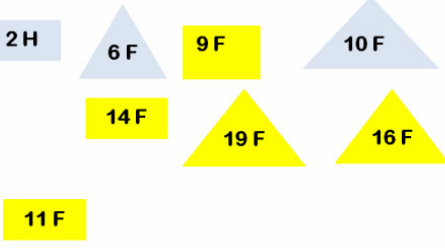
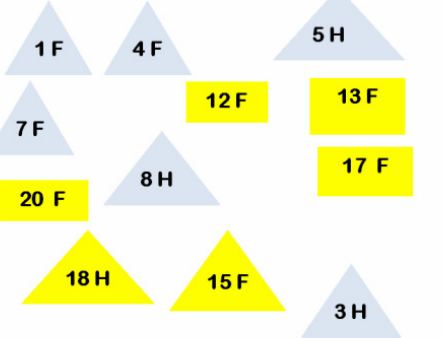
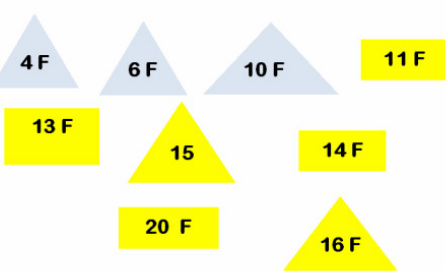
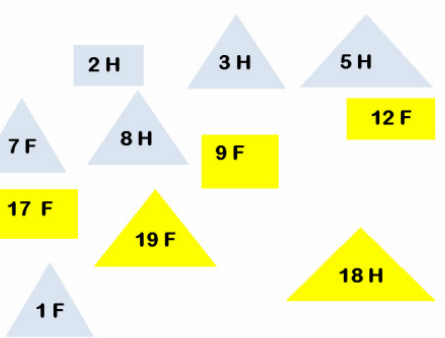
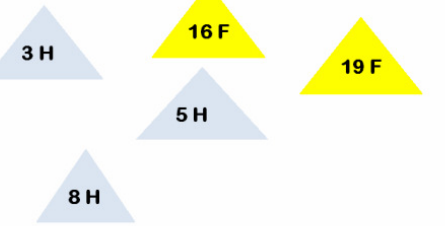
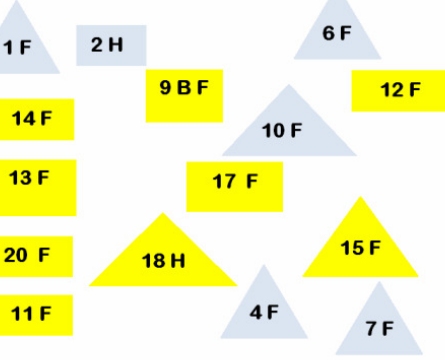


Q15					
Q16					
Q17					
Q18					
Q19					
Q20					

Styles d'apprentissage

	1	2
Q1		
Q2		
Q3		
Q4		

Q5		
Q6		
Q7		
Q8		

Q9		
Q10		
Q11		
Q12		

<p><b>Q13</b></p>		
<p><b>Q14</b></p>		
<p><b>Q15</b></p>		

*Annexe (6): Questionnaire des représentations culturelles et phonétiques du français et de l'arabe*

**QUESTIONNAIRE 1**

Ce questionnaire concerne les représentations de la langue française avec un intérêt particulier accordé à la prononciation. Nous vous convions de nous faire part de vos représentations culturelles et phonétiques de la langue française et même de votre apprentissage. Classez vos réponses sur une échelle qui varie de 1 à 4. **EX.** Je pense que le français est une langue **1** pas du tout riche **2** riche **3** assez riche **4** très riche.

**REPRÉSENTATIONS CULTURELLES DE LA LANGUE FRANÇAISE**

**A. MON OPINION SUR LA LANGUE FRANÇAISE**

I. Pensez-vous que le français est une:

1. Langue raffinée.
2. Langue sensuelle
3. Langue féminine.
4. Langue de séduction.
5. Langue douce.
6. Langue chantante.
7. Langue agréable à l'oreille.
8. Langue qui s'articule bien.
9. Langue nasale.
10. Langue belle.
11. Langue riche.
12. Langue dynamique.
13. Langue pratique.
14. Langue de culture.
15. Langue de littérature.
16. Langue de modernité.
17. Langue de science.
18. Langue d'ouverture.
19. Moyen de communication.
20. Langue de travail.

Autres représentations

**B. LE RÔLE DE LA LANGUE FRANÇAISE**

La langue française joue un rôle assez important dans la société algérienne. Nonobstant, son statut n'est pas encore clair. Nous nous intéressons particulièrement à vos interprétations des rôles attribués au français. Autrement dit, comment percevez-vous le statut assigné à la langue française tout en donnant vos propres perceptions de ces concepts (langue étrangère, seconde, véhiculaire et même vernaculaire) ?

I. Quel est le statut assigné à la langue française en Algérie (institutionnel)?

1. Langue étrangère
2. Langue seconde
3. Langue officielle
4. Langue véhiculaire
5. Expliquez sur quelle base vous avez fait votre choix.

II. Quelle place accordez-vous à la langue française (personnel) ?

1. Langue majeure.
2. Langue seconde.
3. Langue mineure.
4. Langue étrangère.
5. Quels sont vos critères de sélection ? Expliquez.

## **C. APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS**

**I.** Considérez-vous que le français est une langue (à prononcer) ?

1. Très difficile
2. Difficile
3. Facile
4. Moyenne

**II.** Assignez-vous la difficulté de la prononciation française à :

1. Les voyelles ? Si oui lesquelles ?
2. Les consonnes ? Si oui lesquelles ?
3. L'intonation ? Si oui pourquoi ?
4. Le rythme ? Si oui pourquoi ?
5. Autres raisons

**III.** Trouvez-vous la langue française difficile à prononcer parce qu'elle:

1. Possède des règles de prononciation complexes.
2. Contient des exceptions nombreuses quant à la prononciation.
3. Exhibe des variations entre l'orthographe et les sons.
4. Contient maints sons inconnus aux locuteurs arabophones.
5. Autres suggestions

**IV.** Pensez-vous que la langue française est facile à prononcer parce que :

1. Elle contient des règles d'accentuations prédictibles.
2. Elle se caractérise par un rythme régulier.
3. Les locuteurs français articulent le français d'une manière intelligible.
4. Les locuteurs français n'élident pas les sons.
5. Expliquez

**V.** Pour pouvoir parler un bon français, est-il important de ?

1. Apprendre les règles de prononciation.
2. Imiter le parler des français natifs.
3. Exploiter les acquis phonétiques dans une pratique parolière.
4. Se débarrasser de ses habitudes de sa première langue.
5. Utiliser ses connaissances en L1 pour pouvoir réaliser des sons français.
6. Créer ses propres stratégies pour pouvoir atténuer son accent régional.
7. Autres propositions

## **QUESTIONNAIRE 2**

### **D. MES ATTITUDES ET PRÉFÉRENCES LINGUISTIQUES**

**I.** Quelle langue considérez-vous la plus belle ?

1. L'arabe
2. Le français
3. L'anglais
4. L'espagnol
5. L'allemand
6. Le russe

**II.** Quelle langue considérez-vous la plus facile ?

1. L'arabe
2. Le français
3. L'anglais
4. L'espagnol
5. L'allemand
6. Le russe
7. Autres langues

**III.** Quelle langue aimez-vous le plus ?

1. L'arabe standard
2. L'arabe algérien
3. Le berbère
4. Le français
5. Autres langues

**IV.** Trouvez vous l'arabe standard une :

1. Langue pure
2. Langue riche
3. Langue écrite
4. Langue éloquente

**V.** Considérez-vous l'arabe standard comme:

1. Langue maternelle
2. Langue officielle
3. Langue nationale

**VI.** Considérez-vous l'arabe algérien comme :

1. Langue maternelle
2. Langue première
3. Langue véhiculaire

**VII.** Trouvez-vous l'arabe algérien comme :

1. Langue vive
2. Langue utile
3. Langue dynamique

**VIII.** Quelle (s) langue (s) utilisez-vous le plus dans la vie quotidienne ?

1. L'arabe standard
2. L'arabe algérien
3. Le berbère
4. Le français
5. Explicitez

**IX.** Quelle (s) langue (s) utilisez-vous le plus dans des situations formelles ?

1. L'arabe standard
2. L'arabe algérien
3. Alternance codique arabe/français
4. Le Français

**X.** Quel français préférez-vous ?

1. Le français français
2. Le français canadien
3. Le français belge
4. Le français suisse



## **E. REPRÉSENTATIONS DES UNITÉS CONTRASTIVES DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS**

### **LES VOYELLES**

**I.** Considérez-vous les mouvements arabes (voyelles) et les voyelles françaises:

1. Semblables
2. Identiques
3. Différents

**II.** La différence entre les voyelles arabes et les voyelles françaises s'explique-t-elle par ?

1. Les mouvements en arabe sont représentés par des diacritiques.
2. Les voyelles arabes ne sont pas visibles.
3. Les voyelles arabes sont utilisées comme des béquilles en début d'apprentissage.
4. Les voyelles françaises sont claires et précises.

**III.** Les voyelles brèves du français sont difficiles à réaliser pour les arabophones car:

1. L'allongement n'est pas significatif en français.
2. Les glides jouent le rôle de consonnes d'allongement (Huruf Al madd).
3. Les voyelles brèves correspondent aux mouvements (damma-fatha-kasra).

**IV.** Selon vous, l'attaque vocalique rend la langue arabe :

1. Plutôt difficile.
2. Plutôt facile.
3. Plutôt distinguée.
4. Plutôt commune.

**V.** Trouvez-vous que la langue française est douce parce que:

1. Les voyelles commencent et s'arrêtent nettement (autrement dit, les voyelles gardent une articulation claire du début à la fin).
2. Toutes les syllabes sont régulières (les syllabes accentuées ne s'effectuent pas de façon énergique).
3. Les consonnes finales sont agréables à écouter (elles ne s'achèvent pas de façon brusque).

**VI.** Considérez-vous que le vocalisme français se distingue du vocalisme arabe par :

1. Sa richesse.
2. Ses particularités (les voyelles nasales, les voyelles labialisées....)
3. Son dynamisme (le système français est plus ouvert aux changements).
4. Sa complexité

### **LES CONSONNES**

**I.** Le coup de glotte se réalise différemment en arabe et en français car :

1. Il est considéré comme consonne occlusive laryngée en arabe.
2. Il est perçu comme un geste expressif en français.
3. Il est perçu comme un arrêt de son, une sorte de coup d'éperon en arabe.
4. Il est considéré comme un arrêt de souffle en français.
5. Il est considéré comme variante de certains sons de l'arabe dialectal.

**II.** Comment percevez-vous la gémiation (SHADDA) en arabe et le dédoublement en français ?

1. Les sons redoublés se réalisent avec une légère énergie en français.
2. La gémiation en arabe nécessite le renforcement de l'articulation consonantique avec la prolongation de la durée et l'augmentation de l'intensité.
3. Les sons redoublés n'engendrent pas un autre sens en français.
4. Les sons gémisés déclenchent un sens nouveau en arabe (de nouvelles formes significatives).

**III.** Percevez-vous le /R/ du français comme :

1. Son qui n'existe pas en arabe.
2. Consonne semblable au /r/ de l'arabe
3. Si le /r/ est l'équivalent du /R/ pourquoi roulez-vous le son français ?

**IV.** Considérez-vous que le consonantisme arabe se distingue du consonantisme français par ?

1. Sa richesse
2. Ses particularités (les emphatiques (lughatu D-Dhad), les gutturales....)
3. Sa complexité

*Annexe (7): Programme de Phonétique*

Séquences	Durée de la séquence	Intitulé de la séquence	Objectifs pédagogiques	Concepts Linguistiques et Phonologiques	Documents et Exercices d'Application
Séquence 1	1 H 30	Phonologie : domaine de la Linguistique	Définir la Phonologie et Rappel de la Phonétique	Fonction, sens, langue, Parole, chaîne parlée, Linéarité, ...	Textes : Troubetzkoy (1964) Malmberg (1993) Walter (1995) Martinet (1996)
Séquence 2	1 H 30	Différents domaines de la phonologie	Présenter Les principales caractéristiques des différents domaines	phonologie générale, contrastive, synchronique diachronique...	Textes et Tableaux
Séquence 3	1 H 30	2 domaines principaux : Phonématique et Prosodie	Identifier ces 2 domaines	Son/phonème, monème, Phonématique, Prosodie ...	Textes
Séquence 4	1 H 30	Phonématique	Développer les caractéristiques de la Phonématique	Unité distinctive Paire minimale Trait pertinent Phonème pertinent Trait segmental...	Exercices
Séquence 5	1 H 30	Phonématique	Développer les caractéristiques (suite)	variantes libres / variantes conditionnées, archiphonème, neutralisation, assimilation progressive..	Exercices
Séquence 6	1 H 30	Phonématique	Développer les caractéristiques (suite)	synérèse, diérèse, liaison enchaînement, élision...	Exercices

Séquence 7	1 H 30	Prosodie	Introduire les principaux aspects de la Prosodie	Trait suprasegmental, Accent Intonation Rythme...	Textes : Léon (1979) Rossi (1981)...
Séquence 8	1 H 30	Syllabe	Identifier la syllabe et Rôle de la syllabe	Types de syllabe, Syllabe ouverte / syllabe fermée, ...	Exercices
Séquence 9	1 H 30	Prosodie	Définir l'accentuation Et son rôle dans la langue française	Groupe de souffle, Groupe rythmique, Groupe accentuel, Accent tonique, Accent d'insistance, Accent prosodique ...	Exercices
Séquence 10	1 H 30	Prosodie	Spécifier la fonction de l'intonation dans la langue française	Hauteur, intensité, durée Débit, mélodie, Interrogation, injonction, Assertion,	Exercices
Séquence 11	1 H 30	La conscience phonologique et Neurosciences	Déterminer l'Acquisition de la conscience phonologique dans l'Apprentissage de la langue	conscience phonologique conscience syllabique, phonémique, rime, prononciation, acquisition, apprentissage lecture...	Textes : Santos (1999) Gualbert (2001) ...
Séquence 12	1 H 30	Phonologie : Tableau récapitulatif	Présenter les éléments de la phonématique et de la prosodie	phonologie, phonématique, prosodie...	Tableaux et Exercices
Séquence 13	1 H 30	Phonétique et Phonologie : Tableau comparatif	Distinguer les caractéristiques de la Phonétique et de la Phonologie	Phonétique / Phonologie	Tableaux et Exercices

*Annexe (8): Exercices d'intégration phonétique tirés du manuel de "Méthodologie de l'oral", département de français, Université d'Oran*

*Programme S1/S2 : Intégration phonétique d'après le manuel de l'oral*

**Thème 1: La vie étudiante**

**Activité 3**

**A. Écoutez puis répétez ces phrases en expliquant le sens de chacune d'elles.**

1. J'étais parti (e) depuis longtemps, on m'attendait.  
J'étais parti (e), depuis longtemps on m'attendait.
2. Les enfants qui étaient fatigués s'arrêtèrent de jouer.  
Les enfants, qui étaient fatigués, s'arrêtèrent de jouer.
3. Je ne veux pas mourir imbécile.  
Je ne veux pas mourir, imbécile !
4. Il travaille si bien qu'il a réussi.  
Il travaille, si bien qu'il a réussi.

**B. À vous de donner deux sens différents à la phrase dite sur un ton neutre.**

Pour cela placez l'intonation, l'accentuation et le découpage rythmique.

1. Maxime va manger ton dessert.
2. Je crois ce professeur excellent.
3. J'ai reçu une carte postale de Grenoble.
4. Non ce n'est pas le gâteau que j'ai acheté.
5. Je n'aime pas ce vin chaud.

**Activité 4 : Registres de langues**

**Écoutez et cochez**

		Français familier	français courant
<b>a</b>	J'en veux pas.		
<b>b</b>	Je suis allée au cinéma.		
<b>c</b>	Ton frère, il ne deviendra jamais sérieux		
<b>d</b>	Y avait de l'eau partout.		
<b>e</b>	Dans notre classe, on est plus de trente.		
<b>f</b>	Le facteur est déjà passé.		
<b>g</b>	Faudrait-il tout de même pas exagérer.		
<b>h</b>	Il est presque remis de son accident.		
<b>i</b>	La mer, elle était tellement chaude qu'on s'est baigné.		

## Thème 2: La famille

### Activité 1 Parlait- Parlé /ɛ/-/ e/

A- Répétez. Lèvres tirées et bouche fermée pour prononcer /e/

1. L. M. N. R. S. Z.
2. B. C. D. G. P. T. V. W.
3. La S. N. C. F.
4. L'E. D. F.
5. La R. A. T. P.
6. La B. N. P.

### B.

a- Vous êtes fâché ?                      b- Fâché ? Moi, jamais !

*Dites bien l'intonation interrogative puis exclamative.*

a	b
Vous êtes gêné ?	
Vous êtes choqué ?	
Vous êtes désolé ?	
Vous êtes désespéré ?	

### Activité 2 : Les – La /e/-/ a/

A. Répétez. Imparfait – passé composé. Lèvres tirées et bouche fermée pour prononcer.

1. Il la chantait. – Il l'a chanté(e).
2. Il la dansait. – Il l'a dansé(e).
3. Il la sifflait. – Il l'a sifflé(e).

B. Répétez. Dites bien l'enchaînement vocalique.

1. Tiens ! Le boulanger et la boulangère !
2. Tiens ! Le poissonnier et la poissonnière !
3. Tiens ! Le charcutier et la charcutière !
4. Tiens ! Le teinturier et la teinturière !

C. a : La souris, le chat l'a mangée ?                      b : Il la mangeait tout à l'heure.

À vous ! Dites bien l'intonation assertive :

a	b
L'araignée, il l'a tuée ?	
La pie, il l'a chassé ?	
L'assiette, il l'a léchée ?	
La viande, il l'a dévorée ?	



## Thème 4 Le travail

### Activité 1

Écoutez et cochez la case correspondant au son entendu

1-Docteur 2-coiffeuse 3-auteur 4-maquilleur 5-danseuse

	1	2	3	4	5
<b>Voyelle courte</b>					
<b>Voyelle allongée</b>					

### Activité 2

Répétez ces phrases et comparez la longueur des voyelles

- 1- Elle pleure souvent quand elle rencontre son éditeur.
- 2- Le danseur et la danseuse expriment le bonheur.
- 3- Pfff.j'ai attendu deux heures chez mon coiffeur.
- 4- Cette vendeuse est une vraie menteuse.
- 5- Ma sœur est malheureuse.
- 6- Le serveur a préparé nos œufs ?
- 7- Pour eux, le beurre est délicieux ! ils vont être malheureux...
- 8- Ces fleurs n'ont pas toutes la même odeur.
- 9- C'est un film d'horreur ça risque de te faire peur.

### Activité 3

Écoutez puis remplissez le tableau.

Métier (au masculin)	Au féminin
expert	
pharmacienne	
traducteur	
ouvrier	
opticien	

### Activité 4 [i] [y]

Répétez. Dites bien les liaisons obligatoires.

1. C'était utile, ce n'est plus utile.
2. C'était humide, ce n'est plus humide
3. C'était unique, ce n'est plus unique.
4. C'était universel, ce n'est plus universel.

**Activité 5 : [i] [y]**

A : Ton collègue croit à une augmentation B : Et tu y crois, toi ?

A vous ! Dites bien l'enchaînement vocalique

- 1 A : Ton collègue croit à une augmentation. B : .....
- 2 A : Il va à toutes les réunions. B : .....
- 3 A : Il participe aux décisions. B : .....
- 4 A : Il réussit à progresser. B : .....
- 5 A : Il pense à l'avenir. B : .....

**Activité 6 : [u] [y]**

A : Ces mots sont utilisés ? B : Aujourd'hui, beaucoup plus utilisés.  
A vous ! Dites bien la liaison obligatoire.

- 1. A : Ces mots sont utilisés ? B : Aujourd'hui, beaucoup plus utilisés.
- 2. A : Ces expressions sont usuelles ? B : .....
- 3. A : Ces opinions sont unanimes ? B : .....
- 4. A : Ces messages sont urgents ? B : .....
- 5. A : Ces remarques sont utiles ? B : .....

**Activité 7 : L'interrogation**

Écoutez et choisissez. Exemple : Dehors ?

	Exemple	1	2	3	4	5	6	7	8
Interrogation	X								
Autre									

## Thème 5: l'environnement

### Activité 1 : DU-DEUX /y/-/ Ø/

#### A. Répétez. Fermez bien la bouche pour prononcer / y/

2. Du fromage – deux fromages. 2. Du café – deux cafés
4. Du gâteau – deux gâteaux. 4. Du dessert - deux desserts

#### B.

- a- Tu n'es pas un peu amoureuse ?      b- Amoureuse ? Tu rêves...

#### Dites bien l'intonation interrogative

a	b
Tu n'es pas un peu malheureuse ?	
Tu n'es pas un peu ambitieuse ?	
Tu n'es pas un peu menteuse ?	
Tu n'es pas un peu moqueuse ?	

### Activité 2 : CHEVAUX-CHEVEUX /O/-/ Ø/

#### A. Répétez. Dites bien l'enchaînement vocalique (liaison facultative)

1. Eux aussi, ils viennent.      2. Eux aussi, ils dorment.
4. Eux aussi, ils partent.      4. Eux aussi, ils sortent.

#### B.

- a- Quel est le diminutif de Jacques ?      b- Jacquot, peut-être...

*Dans des situations familières ou affectueuses, on peut entendre un diminutif en /o/ pour certains prénoms. A vous de chercher les diminutifs de ces prénoms :*

a	B
Quel est le diminutif de Pierre ?	
Celui de Charles ?	
Et de Jean ?	
Celui de Paul ?	
Quel est le diminutif de Georges ?	
Et celui de Marguerite ?	
De Madeleine ?	



### Activité 3

Soyons polis ! **Répétez.**

**A**

Comment allez-vous ?

Comment allez-vous ?

*La question « comment allez-vous » est figée et la liaison avec l'adverbe interrogatif est obligatoire.*

Comment ça va ?

Comment ça va ?

*Bof= interjection qui exprime la lassitude*

**B**

Très bien, merci, et vous ?

Ça va mieux, je vous remercie.

Très bien, merci et toi ?

*Bof\*...ça pourrait aller mieux...*

### Activité 4

**Écoutez et indiquez la ponctuation.** Exemple : Dis-moi quand ?

1. Dis-moi pourquoi
2. S'il fait beau elle viendra
3. S'il fait beau elle viendra
4. S'il fait beau elle viendra

## Programme S3 : Intégration phonétique d'après le manuel de l'oral

### THEME 1 : LA VIE PROFESSIONNELLE

#### 1- Ecoutez et choisissez

	exemple	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
H « muet »											
H « aspiré »	×										

2. Regardez le corrigé de l'exercice 1, répétez les mots puis lisez-les sans l'aide du support sonore

3. Cochez le mot que vous entendez dans les phrases

- |           |                       |        |                       |
|-----------|-----------------------|--------|-----------------------|
| 1. peigne | <input type="radio"/> | baigne | <input type="radio"/> |
| 2. pain   | <input type="radio"/> | bain   | <input type="radio"/> |
| 3. port   | <input type="radio"/> | bord   | <input type="radio"/> |
| 4. trompe | <input type="radio"/> | trombe | <input type="radio"/> |

### THEME 2 : L'HUMANITAIRE

**Activité phonétique:** les liaisons impossibles entre groupes rythmiques.

Écoutez le titre suivant et observez:

L'assassin a des allures d'ange.

"L'assassin", mot accentué, la lettre consonne "n" n'est pas prononcée

On a vu l'assassin

« On », mot inaccentué interne au groupe rythmique, on prononce un "n" de liaison.

Mot accentué: un mot qui est à la fin d'un groupe porte l'accent du groupe.

La liaison est impossible entre groupes rythmiques, après un mot accentué.

a- Ecoutez ce texte; indiquez les groupes rythmiques ainsi que les liaisons impossibles entre les groupes et les liaisons obligatoires.

-mon ami Alain a acheté un tableau.

-le fond est blanc et si on cligne des yeux, on peut apercevoir de fins liserés blancs en travers.

-mon ami Alain est ami depuis longtemps.

-c'est un garçon au succès certain, il est médecin allergologue.

B. (*même consigne*)

-mes parents ont acheté une maison en province:

-ils cherchaient un pavillon en banlieue

Mais les prix indiqués étaient trop élevés

Et l'agent immobilier a su les convaincre.

C. lisez ce couplet extrait d'une chanson populaire, soulignez les « é » fermés et encadrez les « é » ouverts :

À la claire fontaine  
M'en allant promener,  
J'ai trouvé l'eau si belle  
Que je m'y suis baignée.  
(Chanson populaire)

D. écoutez la chanson. Lisez ensuite le texte. Recopiez dans le tableau des mots contenant les phonèmes « é » ouvert et « é » fermés.

**Les paroles ou lyrics de vagabonds interprétés par HENRI SALVADOR**

Je suis né sous un ciel de traîne  
Entre Hambourg et cuba  
Depuis je me promène  
Sur mon nuage à moi  
Là où le vent me mène  
J'ai entendu tant de sirènes  
Chanter ici et là  
Que j'ai eu de la peine  
A filer toujours droit  
Que j'ai eu de la peine  
Tous les vagabonds vagabondent  
Et croisent un jour leur chance  
La terre n'est pas si ronde  
Tous les vagabonds vagabondent  
Abondent dans mon sens  
Sur la même longueur d'ondes  
Je me suis mis en quarantaine  
Déjà au moins deux fois  
Loin des soirées mondaines  
Qui filent à la coda  
Pour jouer les mêmes rengaines  
Les chansons les plus bohémiennes  
Obéissent à ma voix  
Quand je caresse l'ébène

De mon vieux piano droit  
Qui veut quitter la scène  
Tous les vagabonds vagabondent  
Et croisent un jour leur chance  
La terre n'est pas si ronde  
Tous les vagabonds vagabondent  
Abondent dans mon sens  
Sur la même longueur d'ondes  
Je suis né sous un ciel qui traîne  
Le jour pointait pour moi  
Et l'été, quelle veine  
M'a appris ce jour-là  
À filer à l'indienne.

### THEME 3 : LES PROBLEMES SOCIAUX

#### Activité 4 : Phonétique

1. prononciation des voyelles devant le h « aspiré »

a. **Ecoutez puis remplir le tableau suivant:**

Exemple : une harpe

	Exemple	1	2	3	4	5	6	7	8
« h » muet									
« h » aspiré	x								

#### B. Répétez les expressions

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 1. A quelle belle haie !             | B : Ah oui ! Pour une haie, c'est une belle haie ! |
| 2. A : c'est une grande honte        | B : .....  |
| 3. A : tu as vu cette petite hache ? | B : .....  |
| 4. A : c'était une longue halte !    | B : .....  |

#### C. Répétez

1. un cauchemar le hante
2. on le harcèle de toute part
3. son poil se hérissé
4. il se hâte
5. il se heurte aux meubles
6. on le houspille
7. on le hait
8. il se hisse vers la sortie
9. ouf, il est hors de danger !

#### D. Repérez les voyelles devant le « h » puis lire ce texte à voix haute.

C'étaient de très grands vents sur la terre des hommes de très grands vents  
À l'œuvre parmi nous,  
Qui nous chantaient l'horreur de vivre et chantaient l'honneur de vivre,  
Ah ! nous chantaient et nous chantaient au plus haut faite du péril,  
Et sur les flûtes sauvages du malheur nous conduisaient, hommes nouveaux,  
À nos façons nouvelles.  
(...)

Et de ce même mouvement de grandes houles en croissance, qui nous prenaient un soir à  
telles houles de haute terre, à telles houles de haute mer,  
Et nous haussaient, hommes nouveaux, au plus haut faite de l'instant,  
Elles nous versaient un soir à telles rives, nous laissant,  
Et la terre avec nous, et la feuille, et le glaive-et le monde où frayait  
Une abeille nouvelle...

*Saint-John Perse*

**Les consonnes constrictives** (Sons produits par l'air qui rencontre un obstacle partiel : lèvres, dents, langue, palais) Ex : « f » / « v »

**A. Répétez les phrases suivantes**

Fais voir !  
Fais vite voir !  
Fais vérifier !  
Fais vite vérifier

**B. Répétez les phrases**

Vous êtes fous  
Vous êtes forts  
Vous êtes faibles  
Vous êtes fermes

**C. Répétez en prononçant clairement la consonne sonore finale du féminin**

Ils doivent être actifs	elles doivent être actives.
Ils peuvent être objectifs	elles peuvent être objectives
Ils savent être imaginatifs	elles savent être imaginatives.

**D. Comparez la prononciation du « f » du mot « neuf » dans les quatre exemples suivants :**

Voilà neuf enfants.  
Voilà neuf invités.  
Vers neuf heures.  
Environ neuf ans.

**THEME 4: L'HOMME ET LA CONSOMMATION**

**Activité 4 : La phonétique-les consonnes géminées**

**I. Elle est partie...Répétez.**

1. Annette t'a raconté ?
2. Pierre était tout le temps à la maison.
3. Nous nous voyions trop.
4. Je ne cherche pas de mauvaises excuses...
5. Bref, je viens de déménager.

**II. Quelle vie !**

*Dans ces phrases, les consonnes géminées permettent de distinguer le singulier du pluriel du verbe.*

- A.** Il vend des assurances.                      **B.** Tous vendent des assurances.  
À vous !

**3** Répétez :

1. /y/ Sur – Dessus
2. /u/ Sous- Dessous
3. /y/- /u/ Une tour
4. /u/ -/y/ Douze ceintures

**5** La bouche du bébé **Répétez**

1. Il a du sucre sur la bouche.
2. Il a du jus sur la bouche.
3. Il a de la confiture sur la bouche.
4. Il a de la peinture sur la bouche.
5. Lave-lui la bouche !

**6** Tu le poses où ?

*Exemple* A : Tu le pose sous les couteaux ? Non, sur les couteaux.

À vous !

1. A : Tu le poses sous les couteaux ? B : .....
2. A : Tu le poses sous les fourchettes ? B : .....
3. A : Tu le poses sous les bouteilles ? B : .....

**7** Tu parles quelques langues ?

*Exemples* A : Tu aimes parler le Russe ? B : Le russe, Beaucoup !

À vous !

1. A : Tu aimes parler le Russe ? B : .....
2. A : Tu aimes parler le Turc ? B : .....
3. A : Tu aimes parler le Portugais ? B : .....
4. A : Tu aimes parler le Suédois ? B : .....

*Loup où es-tu ? (...)*

*Mon petit loup où es-tu ? (...)*

*Loup ô mon loup, où êtes-vous ?*

*Loup où es-tu ? **Chanson, Charles Trenet.***

**3** Ohlālā Ohlālālālā ! **Répétez**

- |                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1. C'est bien !               | 5. C'est chaud !               |
| 2. C'est très bien !          | 6. C'est très chaud !          |
| 3. C'est vraiment bien !      | 7. C'est vraiment chaud !      |
| 4. C'est vraiment très bien ! | 8. C'est vraiment très chaud ! |

**4** **Échangez**

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. A : Et là, ça va ?        | 2. B : ça ne va pas.         |
| 3. A : Là, ça ne va pas ?    | 3. B : Là-bas, ça ne va pas. |
| 5. A : Pourquoi ?            | 6. B : Pourquoi quoi ?       |
| 7. A : Pourquoi pas là ?     | 8. B : Pourquoi pas là-bas ? |
| 9. A : Et pourquoi pas ici ! |                              |

**5** Perdu ? **Répétez.**

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. "Rue de la paix"                   | 5. "Champs-Élysées"                    |
| 2. La rue de la paix.                 | 6. Les Champs-Élysées....              |
| 3. C'est la rue de la paix ?          | 7. C'est les Champs-Élysées?           |
| 4. Oui, c'est bien la rue de la paix. | 8. Oui, c'est bien les Champs-Élysées. |

**7** Vos vacances ? **Écoutez, dessinez et répétez.**

- |                      |                        |                           |
|----------------------|------------------------|---------------------------|
| 1. En mai,           | du 2 (deux) mai        | au 22 (vingt-deux) mai    |
| <input type="text"/> | <input type="text"/>   | <input type="text"/>      |
| 2. En août           | du 17 (dix-sept)       | au 31(trente et un)       |
| 3. En janvier        | du 14 (quatorze)       | au 20 (vingt)             |
| 4. En février        | à partir du 16 (seize) | jusqu'au 21 (vingt et un) |

*Annexe (10): Les ritmimots N° 8 tiré d'une émission Bayern2Radio 1999 (R. Llorca)*

*Text : La samba / c'est super / la samba / c'est super / la samba / c'est super / mais c'est dur !*

Assistant Bonjour, c'est la quatrième émission sur les Ritmimots  
Régine Les Ritmimots, vous savez ... ce sont des exercices pour apprendre le français en rythme  
Assistant pour travailler la prononciation et l'accentuation du français ...  
Régine et pour trouver des idées de création !  
Assistant Alors Régine, qu'est-ce qu'on peut créer sur notre Ritmimot d'aujourd'hui ?  
« La samba, c'est super, la samba, c'est super ... »  
Régine Eh bien nous allons inventer de nouvelles phrases, construites comme celle-ci. Dis-moi, combien de parties as-tu entendu dans cette phrase?  
Assistant J'ai entendu 3 parties : / la samba / c'est super / mais c'est dur /  
Régine Voilà. La première partie donne un thème, un sujet de discussion : « la samba ». La deuxième partie dit quelque chose de positif : « c'est super ». Et la troisième partie dit quelque chose de négatif : « mais c'est dur ! ». Donc ces 3 parties donnent une structure de phrase.  
Assistant Hm, ça paraît trop simple ... À mon avis, il y a aussi une règle rythmique  
Régine Tu as raison. Car avant la phrase, j'ai fait : ta ta ta, ta ta ta, ta ta ta. Ça voulait dire que chaque morceau de phrase doit contenir ...  
Assistant 3 syllabes : / La - sam -ba / c'est - su - per / mais - c'est - dur /  
Régine Et puis tu as entendu : chaque partie de phrase est dite par des voix différentes. Parce qu'il y a un jeu entre les acteurs ...  
Assistant oui, il y a les acteurs positifs et les acteurs négatifs. J'aime bien la réaction des positifs : « Oooh ! »  
Régine Et ça veut dire quoi, ce « Oooh ! »  
Assistant ça veut dire : « Ces gens-là ne sont jamais contents ! »  
Régine C'est ça. Mais attention, il faut aussi le dire dans le rythme : il dure 4 temps : O o o oh ! ! ! !

Et bien maintenant, nous avons toutes les règles du jeu. Alors nous allons continuer toutes les deux. Je vais donner un autre nombre de syllabes et nous allons trouver une phrase construite de la même façon.  
Assistant Moi, je veux faire le rôle des positifs parce que je suis positive dans la vie !  
Régine D'accord. Alors, on commence.  
Ecoute, je donne le rythme : ta ta ta , ta ta ta , ta ta ta ta  
Encore une fois. Comptez bien les syllabes. Rythme : ta ta ta , ta ta ta, ta ta ta  
Assistant 3 syllabes, 3 syllabes, et 4 syllabes pour la partie négative

Régine Voilà. Donc, le sujet a 3 syllabes. Alors, de quoi on pourrait parler : ta ta ta , ta ta ta ...  
Assistant « la nature », « les moustiques », « la cuisine », « les vacances » ...  
Régine Oui, ça va bien. Ou bien « les voitures » comme dans la suite du Ritmimot enregistré  
Assistant Eh bien, prenons « les voitures ». Comme ça, on pourra comparer nos phrases avec celles de l'enregistrement !  
Régine Bonne idée. Alors, « les voitures ». À toi, qu'est-ce que ça a de positif, les voitures, en 3 syllabes ...  
Assistant Les voitures ... c'est rapide  
Régine Voilà, 3 syllabes. Donc, nous avons la partie positive. Alors, à moi. Les voitures, c'est rapide mais .... mais ça pollue ! 4 syllabes.  
Et maintenant, le tout en rythme



Annexe (11): L'alphabet Phonétique International (révisé en 1993, corrigé en 1996)

CONSONANTS (PULMONIC)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
ǀ Dental	ɗ Dental/alveolar	p' Bilabial
ǃ (Voiced)alveolar	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
ǁ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
ǂ Alveolar lateral	ʄ Uvular	s' Alveolar fricative

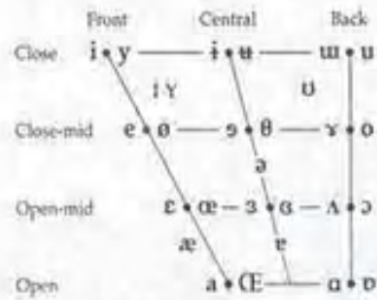
OTHER SYMBOLS

M Voiceless labial-velar fricative	ɱ	Alveolo-palatal fricatives	ɻ
W Voiced labial-velar approximant	ɰ	Alveolar lateral flap	ɺ
ɥ Voiced labial-palatal approximant	ɥ	Simultaneous ʃ and x	ʃx
ʜ Voiceless epiglottal fricative	ʜ	Allophones and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary	k̟p̟ ts̟
ʕ Voiced epiglottal fricative	ʕ		
ʔ Epiglottal plosive	ʔ		

DIACRITICS: Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥̄

• Voiceless	ɱ̥ ɳ̥	• Breathy voiced	ɓ̤ ɗ̤	• Dental	ʈ̪ ɖ̪
• Voiced	ɱ̬ ɳ̬	• Creaky voiced	ɓ̰ ɗ̰	• Apical	ʈ̺ ɖ̺
• Aspirated	tʰ dʰ	• Lingualized	ʈ̺̺ ɖ̺̺	• Laminal	ʈ̻ ɖ̻
• More rounded	ɔ̟	• Labialized	tʷ dʷ	• Nasalized	ẽ̃
• Less rounded	ɔ̜	• Palatalized	tʲ dʲ	• Nasal release	d̪ⁿ
• Advanced	u̟	• Velarized	t̟ d̟	• Lateral release	d̪ˡ
• Retracted	u̠	• Pharyngealized	t̠ d̠	• No audible release	d̪̚
• Centralized	ẽ̜	• Velarized or pharyngealized	ɕ̠		
• Mid-centralized	ẽ̞	• Rhotic	ɕ̺ (ɕ̺ = voiced alveolar fricative)		
• Syllabic	ɱ̩	• Lowered	ɕ̞ (ɕ̞ = voiced bilabial approximant)		
• Non-syllabic	ɱ̥	• Advanced Tongue Root	ɕ̟		
• Rhoticity	ɕ̠̤ ɕ̠̥	• Retracted Tongue Root	ɕ̠		

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress

founa'tiʃən

- ː Long eː
- ˑ Half-long eˑ
- ˚ Extra-short ẽ
- | Minor (foot) group
- || Major (syllable) group
- ˌ Syllable break ʃi.ækt
- ˌˌ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL	CONTOUR
ẽ̃ or ˩ Extra high	e ˩ Rising
é ˩ High	é ˩ Falling
ẽ̃ ˩ Mid	ẽ̃ ˩ High rising
è ˩ Low	è ˩ Low rising
ẽ̃ ˩ Extra low	ẽ̃ ˩ Rising-falling
˩ Downstep	˩ Global rise
˩˩ Upstep	˩˩ Global fall

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993, corrected 1996)



### 5.2.1 SUBSTITUTION

**5.2.1.1 TRAVAIL LEXICAL** = Dans les énoncés suivants, remplacez par /y/ la voyelle finale entendue.

- |                     |   |                |                         |   |                      |
|---------------------|---|----------------|-------------------------|---|----------------------|
| <b>/ i &gt; y /</b> |   |                |                         |   |                      |
| 1. un beau nid      | > | un beau nu     | 6. ce sont des six      | > | ce sont des suces    |
| 2. c'est la vie     | > | c'est la vue   | 7. voilà Gilles         | > | voilà Jules          |
| 3. un grand débit   | > | un grand début | 7. attention aux riches | > | attention aux ruches |
| 4. des cris         | > | des crues      | 9. c'est sa mise        | > | c'est sa muse        |
| 5. bâtir            | > | batture        | 10. des bis             | > | des bus              |
| <b>/ u &gt; y /</b> |   |                |                         |   |                      |
| 1. au-dessous       | > | au-dessus      | 6. c'est une rousse     | > | c'est une Russe      |
| 2. dans la roue     | > | dans la rue    | 7. on est pour          | > | on est pur           |
| 3. garde-à-vous     | > | garde à vue    | 8. dans sa boule        | > | dans sa bulle        |
| 4. égout            | > | aigu           | 9. une belle bouche     | > | une belle bûche      |
| 5. entre vous       | > | entrevue       | 10. quelle fougue       | > | quelle fugue         |

**5.2.1.2 TRAVAIL VERBAL** = Dans les énoncés suivants, remplacez par /y/ les voyelles /i/ et /u/ entendues — quelle que soit leur position.

- |                       |   |                     |                  |   |                  |
|-----------------------|---|---------------------|------------------|---|------------------|
| <b>/ i &gt; y /</b>   |   | <b>/ u &gt; y /</b> |                  |   |                  |
| 1. elles en dirent... | > | elles endurent...   | débouter         | > | débuter          |
| 2. nous fîmes...      | > | nous fûmes...       | boucher          | > | bûcher           |
| 3. vous fîtes...      | > | vous fûtes...       | couver           | > | cuver            |
| 4. elles firent...    | > | elles fûrent...     | rougir           | > | rugir            |
| 5. elles dirent...    | > | elles durent...     | Paul sait tout   | > | Paul s'est tu    |
| 6. on a dit...        | > | on a dû...          | elles la cousent | > | elles l'accusent |
| 7. collision          | > | collusion           | Jean l'avoue     | > | Jean l'a vu      |

### 5.2.2 TRANSFORMATION

**5.2.2.1 Conjuguez** les verbes suivants — dont le **participe passé est en /y/** — aux **passé composé** et **plus-que-parfait** de l'indicatif en utilisant, selon les besoins, les auxiliaires AVOIR et ÊTRE.  
ex.: *j'ai, tu as ... j'avais ... + aperçu, cousu, descendu, etc.*  
*je me suis, tu t'es ... je m'étais ... + abstenu, souvenu, etc.*

- /sɥ/ = apercevoir > *aperçu*, concevoir > *conçu*, percevoir > *perçu*, recevoir > *reçu*, savoir > *su* ;  
/zɥ/ = coudre > *cousu*, découdre > *décousu*, recoudre > *recousu* ;  
/tɥ/ = se taire > ... *tu, abattre > abattu, battre > battu* ;  
/dɥ/ = devoir > *dû*, confondre > *confondu*, correspondre > *correspondu*, descendre > *descendu*, détendre > *détendu*, entendre > *entendu*, fendre > *fendu*, fondre > *fondu*, mordre > *mordu*, perdre > *perdu*, rendre > *rendu*, répondre > *répondu*, tendre > *tendu*, vendre > *vendu* ;  
/ʃɥ/ = choir > *chu*, échoir > *échu*, déchoir > *déchu* ;  
/kɥ/ = conclure > *conclu* ; /kɥrɥ/ = croire > *crû* ;  
/vɥ/ = entrevoir > *entrevu*, prévoir > *prévu*, revoir > *revu*, voir > *vu* ;  
/nɥ/ = s'abstenir > *abstenu*, appartenir > *appartenu*, contenir > *contenu*, convenir > *convenu*, détenir > *détenu*, devenir > *devenu*, entretenir > *entretenu*, obtenir > *obtenu*, parvenir > *parvenu*, prévenir > *prévenu*, revenir > *revenu*, se souvenir > *souvenu* ;  
/lɥ/ = valoir > *valu*, falloir > *fallu*, vouloir > *voulu*, résoudre > *résolu* ;  
/rɥ/ = accourir > *accouru*, courir > *couru*, concourir > *concouru*, encourir > *encouru*, parcourir > *parcouru*, recourir > *recouru*, secourir > *secouru* ;  
/pɥ/ = pouvoir > *pu* ; /bɥ/ = boire > *bu* ; /mɥ/ = émouvoir > *ému* ; /plɥ/ = plaire > *plu*.

**5.2.2.2** À l'aide de la liste suivante, **conjuguez quelques verbes** aux temps du **présent**, de l'**imparfait** et du **futur** de l'indicatif.  
ex.: *j'articule, tu articules, il articule, etc.*  
*nous utilisons, vous utilisez, etc.*

#### verbes avec les voyelles / i-y / :

architecturer, articuler, bifurquer, brunir, capituler, circuler, configurer, continuer, contribuer, court-circuiter, défigurer, désillusionner, destituer, diffuser, diminuer, disculper, discuter, disputer, dissimuler, dissuader, distribuer, divulguer, élucider, figurer, fissurer, fructifier, gesticuler, habituer, humilier, illuminer, illustrer, immatriculer, immuniser, inaugurer, inhumér, inoculer, manipuler, miniaturiser, minuter, minuter, mutiler, préfigurer, prostituer, punir, récapituler, reconstituer, rediffuser, restituer, ridiculiser, simuler, surir, tituber, unir, usiner, utiliser.

#### verbes avec les voyelles / y-u / :

accoutumer, bousculer, bouturer, courbaturer, surajouter, surcouper ;  
décousu, dépourvu, soutenu, souvenu.

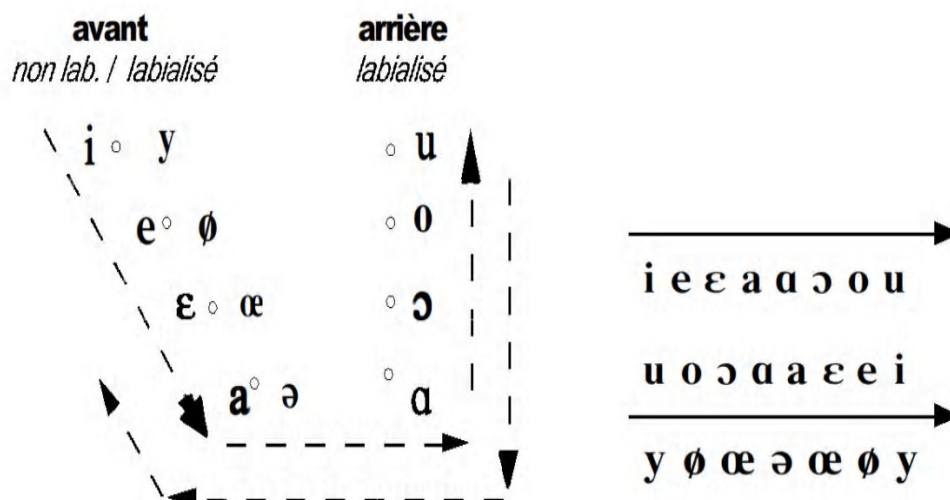
#### verbes avec la voyelle / y / :

abjurer, abuser, accentuer, accumuler, accuser, affubler, ajuster, allumer, amputer, amuser, brûler, brusquer, bûcher, consumer, couver, débiter, déguster, délurer, durer, éluder, éplucher, épurer, étudier, évertuer, fumer, gruger, humaniser, humecter, humer, hurler, jucher, jurer, refuser, rugir, ruser, sucer, suggérer, supposer, surveiller, tuer, usurper.

*Annexe (14): Synthèse des sept grands moyens de correction phonétique ponctuelle de Lebel tirée de Lauret (2007:136-137)*

<p><b>1. La discrimination auditive</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discrimination de deux éléments (bruits, sons, mots, discrimination auditive segments, groupes rythmiques, mouvements intonatifs).</li> <li>-Jugement auto-personnel, inter-apprenants, collectif (apprendre à faire la différence entre un énoncé satisfaisant et un énoncé qui ne l'est pas, pour les autres, et pour soi).</li> <li>-Éducation de la mémoire auditive immédiate et à long terme.</li> </ul>
<p><b>2. La composition articuloire et acoustique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concentration et proprioception de l'effort musculaire général.</li> <li>-Acuité et gravité des sons (ce qui correspond à des contextes facilitants : adaptation du contour intonatif, de la position accentuelle-accentuée, inaccentuée -, du débit).</li> </ul>
<p><b>3. L'intonation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sommet /Creux intonatifs.</li> <li>-Variation de l'intonation.</li> <li>-Intonation sans parole (murmure).</li> </ul>
<p><b>4. Le rythme</b></p>	<p><i>Les procédés d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comptage des syllabes à haute voix (1-2-3...)</li> <li>-Découpage syllabique et syllabation ouverte.</li> <li>-Procédures respiratoires.</li> <li>-Battement de la cadence/ mesure avec la main ou un métronome.</li> <li>-Variation de la hauteur.</li> <li>-Variation de l'accentuation.</li> <li>-Sommet d'intensité/exclamation.</li> <li>-Ralentissement et accélération du débit rythmique.</li> <li>-Rythme sans parole: la-la-la saccadés.</li> </ul> <p><i>Les procédés de correction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Accélération et ralentissement du débit rythmique.</li> <li>-Syllabation ouverte : anticipation vocalique.</li> <li>-Découpage syllabique: progressif et régressif.</li> <li>-Enchaînement verbal : consonantique/ vocalique (hiatus).</li> <li>-Variation de l'accentuation</li> <li>-Rythme sans parole la -la- la saccadés.</li> <li>-Sommet d'intensité/ exclamation.</li> <li>-Battement de la cadence / mesure avec la main ou un métronome.</li> </ul>
<p><b>5. La modification</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nuancement d'un son (de léger à outrance).</li> <li>- Substitution momentanée d'un son.</li> </ul>
<p><b>6. La phonétique combinatoire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilisation des caractéristiques articuloires et acoustiques d'un son au profil du/des son(s) contigu(s) (ce qui correspond à des contextes facilitants: contextes immédiats renforçant un trait mal perçu/mal produit).</li> </ul>
<p><b>7. Les procédés sensitifs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La gestuelle dans son ensemble (faire le chef d'orchestre, le métronome, etc.).</li> <li>-Mimique faciale accentuée : lèvres projetées, bouche grande ouverte, etc.</li> <li>-Concrétisation des sons: schémas articuloires.</li> <li>-Visualisation des sons : transcription phonétique et graphie traditionnelle.</li> <li>-Visualisation de la prosodie : schémas intonatifs et rythmiques.</li> <li>-Dessins en tous genres.</li> <li>-Trucs divers crayons dans la bouche, doigt sous la gorge, gargarisme, miroir, etc.</li> </ul>

☞ **routine générale** (réchauffement général)



⇒ **routine spécifique** (réchauffement spécifique)

i: y: i: y: ↘ > y: i: y:: ↗ > i: y:: ↘ > i:: y:: ↗ > i:: y:: ↘  
 u: y: u: y: ↗ > y: u: y:: ↘ > u: y:: ↗ > u:: y:: ↘ > u:: y:: ↗  
 i: y: u: ↘ > i: u: y:: ↗ > y:: i: u: ↘ > u: i: y:: ↗

⇒⇒ **exercices spécifiques** (CONDITIONNEMENT)

	/ y - i / SERIE I	/ y - u / SERIE II	/ y - i - u / SERIE III
1.	sy ↗ mi ↘	zy ↗ zu ↘	yvur ↘
2.	ty ↗ di ↘	ly ↗ lu ↘	ysli ↘
3.	fy ↗ zi ↘	by ↗ bu ↘	ukty ↗
4.	ny ↗ li ↘	dy ↗ du ↘	liny ↘
5.	ry ↗ vi ↘	fy ↗ fu ↘	futy ↗
6.	gy ↗ ki ↘	vy ↗ vu ↘	imyl ↘
7.	py ↗ bi ↘	gy ↗ gu ↘	yry ↘
8.	vy ↗ fi ↘	ty ↗ tu ↘	ufly ↘

*Annexe (16): Questionnaire des représentations mentales du vocalisme français et arabe*

Les voyelles de l'arabe	Corrélatifs associatifs	Commentaires
<p>I. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus grand</li> <li>2. Le plus mince</li> <li>3. Le plus agile</li> <li>4. Le plus aigu</li> <li>5. Le plu mouillé</li> <li>6. Le plus distant</li> <li>7. Le plus fort</li> <li>8. Le plus dur</li> <li>9. le plus sombre</li> <li>10. Le plu amer</li> </ol>		
<p>II. Lequel des deux sons paraît ? /ə/ /a/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus petit</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus obtus</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus beau</li> </ol>		
<p>III. Le quel des deux sons paraît ? /i:/ /u:/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus grand</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus fort</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus doux</li> </ol>		
<p>IV. Le quel des trois sons paraît ? /a/ /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus ouvert</li> <li>2. Le plus grave</li> <li>3. Le plus relâché</li> <li>4. Le plus petit</li> <li>5. Le plus dur</li> <li>6. Le plus sombre</li> <li>7. Le plus laid</li> <li>8. Le plus bagarreur</li> </ol>		
<p>V. Lequel des quatre sons paraît ? /æ/ /a/ /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus fermé</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus grand</li> <li>5. Le plus doux</li> </ol>		

Les voyelles du français	Corrélatifs associatifs	Commentaires
<p>I. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus petit</li> <li>2. Le plus fort</li> <li>3. Le plus dur</li> <li>4. Le plus clair</li> <li>5. Le plus corpulent</li> <li>6. Le plus agile</li> <li>7. Le plus sombre</li> <li>8. Le plus vulgaire</li> <li>9. Le plus gentil</li> <li>10. Le plus sucré</li> </ol>		
<p>II. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /y/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus petit</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus dur</li> <li>4. Le plus mouillé</li> <li>5. Le plus creux</li> <li>6. Le plus laid</li> <li>7. Le plus sombre</li> <li>8. Le plus bagarreur</li> </ol>		
<p>III. Lequel des deux sons paraît ? /ä/ /ɔ/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus rond</li> <li>2. Le plus obtus</li> <li>3. Le plus fort</li> <li>4. Le plus dur</li> <li>5. Le plus amer</li> </ol>		
<p>IV. Lequel des deux sons paraît ? /ə/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus petit</li> <li>2. Le plus doux</li> <li>3. Le plus mou</li> <li>4. Le plus beau</li> <li>5. Le plus gentil</li> </ol>		
<p>V. Lequel des trois sons est le plus sucré ? /i/ /u/ /y/</p>		
<p>VI. Lequel des trois sons est le plus mou ? /e/ /ɛ/ /ə/</p>		

Les consonnes du français	Corrélatifs associatifs	Commentaires	Les voyelles de l'arabe	Corrélatifs associatifs	Commentaires
<p>I. Lequel des deux sons paraît ? /r/ /l/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus léger</li> <li>2. Le plus fort</li> <li>3. Le plus doux</li> <li>4. Le plus lourd</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus rugueux</li> <li>7. Le plus âcre</li> <li>8. Le plus lisse</li> <li>9. Le plus viril</li> <li>10. Le plus coulant</li> <li>11. Le plus amer</li> <li>12. Le bagarreur</li> </ol>			<p>I. Lequel des deux sons paraît ? /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus grand</li> <li>2. Le plus mince</li> <li>3. Le plus agile</li> <li>4. Le plus aigu</li> <li>5. Le plu mouillé</li> <li>6. Le plus distant</li> <li>7. Le plus fort</li> <li>8. Le plus dur</li> <li>9. le plus sombre</li> <li>10. Le plu amer</li> </ol>		
<p>II. Lequel des deux sons paraît ? /r/ /x/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus lisse</li> <li>2. Le plus caverneux</li> <li>3. Le plus mou</li> <li>4. Le plus dur</li> <li>5. Le plus coulant</li> <li>6. Le plus amer</li> </ol>			<p>II. Lequel des deux sons paraît ? /ø/ /a/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus petit</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus obtus</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus beau</li> </ol>		
<p>III. Lequel des deux sons est le plus mouillé ?</p> <p>/t/ /d/</p> <p>/n/ /ɲ/</p> <p>/j/ /q/</p>			<p>III. Le quel des deux sons paraît ? /i:/ /u:/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus grand</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus fort</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus doux</li> </ol>		
<p>IV. Lequel des deux sons paraît ? /s/ /ʃ/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus aigu</li> <li>2. Le plus clair</li> <li>3. Le plus lisse</li> <li>4. Le plus agile</li> <li>5. Le plus mince</li> <li>6. Le plus coulant</li> <li>7. Le plus débonnaire</li> <li>8. Le plus sucré</li> </ol>			<p>IV. Le quel des trois sons paraît ? /a/ /i/ /y/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus ouvert</li> <li>2. Le plus grave</li> <li>3. Le plus relâché</li> <li>4. Le plus petit</li> <li>5. Le plus dur</li> <li>6. Le plus sombre</li> <li>7. Le plus laid</li> <li>8. Le plus bagarreur</li> </ol>		
<p>Lequel des deux sons paraît ?</p> <p>/p/ /v/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus mince</li> <li>2. Le plus robuste</li> <li>3. Le plus obtus</li> <li>4. Le plus doux</li> <li>5. Le plus clair</li> <li>6. Le plus sucré</li> <li>7. Le plus beau</li> <li>8. Le plus féminin</li> </ol>			<p>V. Lequel des quatre sons paraît ? /æ/ /a/ /i/ /u/</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus fermé</li> <li>2. Le plus aigu</li> <li>3. Le plus tendu</li> <li>4. Le plus grand</li> <li>5. Le plus doux</li> </ol>		

*Annexe (17): Calibrage des états par rapport à une pratique de PNL selon Catherine Cudicio (2003:41)*

Pensez à quelque chose de très positif qui vous est arrivé, prenez le temps d'évoquer avec précision cette expérience. Définissez précisément ce que vous ressentiez alors, puis essayez de visualiser la scène pour observer comment vous avez manifesté ce sentiment. Le point de départ ici, c'est ce qu'on éprouve (K) qui nous conduit ensuite vers ce qui s'observe (A et V).

### **Calibrer un état intérieur par le comportement extérieur**

**Étape 1** Demandez à votre partenaire de penser à un événement récent très heureux. Surtout, laissez-lui le temps de bien choisir. Pendant qu'il cherche, ne parlez pas, contentez-vous d'observer. Vous verrez certainement des clés d'accès visuelles et d'autres signes qui accompagnent l'activité « recherche ».

**Étape 2 Quand** votre partenaire a trouvé la situation, demandez-lui de l'évoquer mentalement dans ses moindres détails, c'est-à-dire de concentrer son attention sur cette situation en essayant de retrouver tous les souvenirs (VAK) qui la composent. Observez les points suivants : expression du visage, clés d'accès visuelles, posture, gestes, rythme de la respiration.

**Étape 3** Demandez-lui de vous parler de cette situation, de nommer ce qu'il ressent ; puis observez attentivement le son et le volume de la voix, son expression, le rythme des paroles, le choix des mots (A, V ou K).

**Étape 4** Faites la synthèse de vos **observations** sur le modèle suivant : « Quand mon (ma) partenaire ressent la situation qu'il décrit, voilà ce que j'observe ». Vous devez avoir environ dix signes.



### **Semi-couché**

Demandez aux apprenants de se coucher comme dans l'illustration. Ils doivent avoir les genoux relevés et les pieds à plat, formant un triangle avec le sol. Ils peuvent utiliser un oreiller pour soutenir leur tête. Ils doivent sentir leur derrière progressivement sur le sol. Ecoutez de la musique douce (musique baroque ou new age c'est mieux). Dites aux apprenants de respirer lentement, les yeux fermés, et de visualiser les parties de leur corps, à partir de la couronne de leur tête en descendant vers les orteils. Il n'est pas nécessaire pour eux de faire autre chose que de visualiser leur corps. La relaxation se passe sans la forcer.



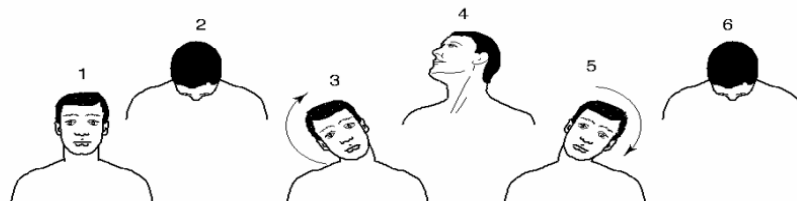
### **La levée des épaules**

Les épaules et le cou sont les sites de la tension musculaire dans le corps. La relaxation est inhibée sauf si les épaules et le cou sont détendus. Cela a un effet sur l'entraînement sur la qualité de la voix.

Les apprenants travaillent en paires. L'un s'empare de la partie supérieure des bras de son partenaire, juste en dessus des épaules. Ils vont ensuite lever les épaules de leurs partenaires et les laisser tomber en place. Les apprenants vont changer de place. Ce simple exercice a pour effet de laisser les épaules dans une position normale détendue.

### **Roulement des épaules et de la tête**

Les apprenants se mettent debout. Ils roulent l'épaule droite, puis la gauche. 5 roulements vers l'avant, 5 vers l'arrière. Pour les roulements de tête, les apprenants doivent laisser tomber la tête en avant de sorte que le menton repose sur la partie supérieure du thorax. Puis, très lentement, et sans forcer, ils apportent la tête vers la droite, aussi loin qu'en arrière est confortable et rond que dans la position initiale, dans un mouvement de roulement fluide. Cela peut les aider à visualiser leur tête. Ils doivent faire 5 roulements de tête vers la droite et 5 vers la gauche.



### **L'échauffement physique**

#### **Pousser vers le ciel**

Les apprenants debout dans la position équilibrée. Ils élèvent leur bras droit avec la paume tournée vers le haut. Ils prennent une respiration profonde. Lorsqu'ils libèrent le souffle, ils poussent leur main vers le haut aussi loin que possible dans une série de mouvements courts. Il peut être utile s'ils se visualisent poussant le ciel. Ils font cela à 5 reprises avec le bras droit et 5 avec les bras gauche.

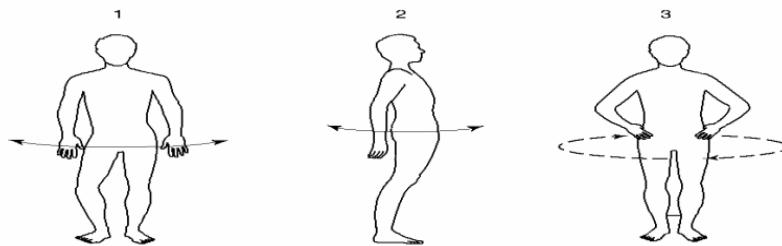
Cet exercice a pour effet l'étirement des muscles le long des côtés du corps et l'ouverture de la zone entre le fond de la cage thoracique et la hanche. C'est le domaine dans lequel nous respirons.



### **Basculement et balancement du bassin**

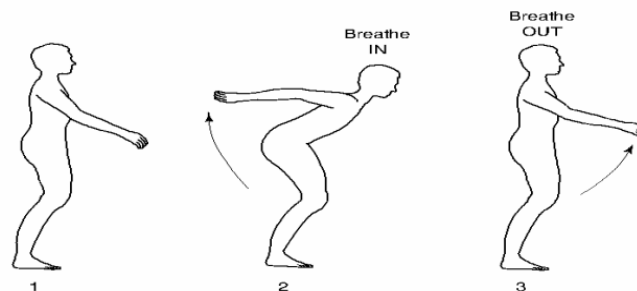
Les apprenants debout dans la position équilibrée. Ils balancent lentement leur bassin en déplaçant le poids d'une jambe à l'autre. Ils le font 5 fois en revenant à la position équilibrée. Ensuite, ils basculent le bassin de l'avant vers l'arrière, encore 5 fois. Enfin, ils se tiennent dans la position d'équilibre avec les mains reposant légèrement sur les hanches. Lorsqu'ils inspirent, ils roulent leur bassin vers la droite, puis ils expirent en revenant à la position de départ. Ils font 5 roulements à droite et à gauche. Il est important que seul le bassin bouge et non la tête et les épaules.

La base de la colonne vertébrale est une autre zone de tension musculaire qu'il faut détendre et réchauffer si nous voulons respirer bien.



### **Le plongeur**

Les apprenants prennent une position comme si ils se préparent à plonger dans une piscine : les genoux légèrement fléchis, bras tendus en avant. Comme ils inspirent, ils se penchent en avant et jettent leurs bras en arrière. Ils respirent ensuite, apportant leurs bras de l'arrière en avant à nouveau. Ils le font 5 fois, puis ils reviennent à la position du départ.

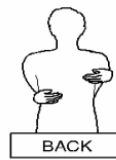


### **Le souffle**

Afin d'utiliser notre voix bien, nous avons besoin de beaucoup d'air pour les soutenir. La respiration est quelque chose que nous faisons tous, mais la plupart des gens ne prennent que peu de respiration profonde. Ce type de respiration peut sembler normal mais ne soutienne pas une utilisation forte et soutenue de la voix.

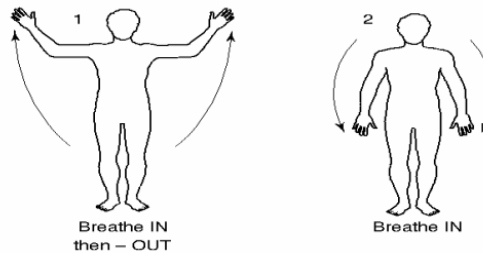
### **Donnez- vous une étreinte**

Les apprenants debout dans la position équilibrée, ils se serrent étroitement en mettant leur main droite autour l'épaule droite sous l'aisselle gauche. Se tenir aussi étroitement que possible, ils prennent un profond souffle, puis relâchent lentement. Ils font cela à 5 reprises. Ils font cela ensuite à 5 reprises avec le bras droit autour l'épaule gauche et la main gauche sur l'aisselle droite. Dans cette position, le bas du dos est maintenu ouvert, ce qui rend la respiration profonde plus facile.



### **Le grand chef d'orchestre**

Les étudiants se visualisent comme étant des grands chefs d'orchestre. Debout dans la position d'équilibre, ils inspirent profondément lorsqu'ils lèvent leurs bras à la hauteur des épaules, bien écartés. Ils se tournent à droite et à gauche pour montrer à l'orchestre qu'ils sont prêts à commencer. Ils respirent lentement. Soudain, quelqu'un de l'audience reçoit un appel téléphonique sur son mobile ! Ils laissent tomber leurs mains comme geste de mécontentement et au même temps ils prennent une respiration très profonde.



### **Soufflage des bougies**

Les étudiants visualisent une rangée de 12 bougies en face d'eux. Ils prennent une profonde respiration et soufflent toutes les bougies. Cela signifie qu'il garde du souffle pour la dernière.

### **Le pneu de la voiture**

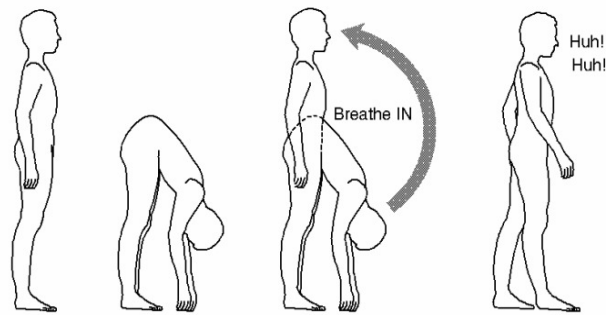
Les étudiants visualisent un pneu de voiture. Premièrement, ils doivent le gonfler en prenant un souffle très bref et émettre les sons pfff, pfff, pfff en gonflant le pneu. Ensuite, ils le visualisent comme ayant une crevaison. Ils prennent une respiration très profonde et relâchent le souffle aussi lentement que possible sur un son long pfffffffffff.

### **L'échauffement de la voix**

Tout comme les athlètes ont besoins de réchauffer leur corps, les acteurs ont besoins d'échauffer leur voix. Toutes les activités suivantes sont utiles à cet effet. Ils doivent être approchés avec une attitude de plaisir.

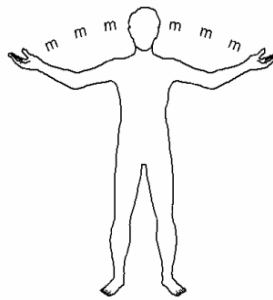
### **Rebondir le son**

Les étudiants sont debout à la position d'équilibre. Ils changent de position autour de la ceinture pour que leurs têtes et la partie supérieure de leur corps soient ballées vers le bas. Ils se détendent ensuite lentement sur un souffle jusqu'à ce qu'ils reviennent à la position d'équilibre. Une fois ils sont debout, ils relâchent une touche de son huh, puis de nouveau huh, depuis l'intérieur profondément que possible. Cet exercice peut être utile aux étudiants pour visualiser le rebondissement du son du diaphragme. S'ils placent la main légèrement sur le milieu, ils doivent sentir le mouvement lorsqu'ils produisent le son.



### **Bourdonnement dans les paumes des mains**

Les étudiants sont debout dans la position d'équilibre. Ils élèvent le niveau de leurs bras à la cote des épaules avec les paumes en haut. Ils prennent ensuite un souffle profond et commencent à fredonner sur une note très faible. Ils devraient visualiser les ondes sonores allant de leurs oreilles à leurs mains. Ils continuent pendant au moins 2 minutes. Après un certain temps, la plupart d'entre eux commencent à sentir une légère vibrations dans leurs paumes.



### **La bouche et le nez :**

Les étudiants fredonnent vigoureusement jusqu'à ce que leurs lèvres commencent à vibrer, même chatouiller. Puis demandez-leur d'ajouter des voyelles à la fin du fredonnement mmmmm ex. mmmmma, mmmmmee, mmmmmoo. Répétez le processus en commençant par le son nnnnnn, où le son provient du nez. Encore une fois, les étudiants jouent avec l'ajout des voyelles. Enfin, laissez-les essayer avec mmmngg.

### **Glissement et coulissement**

Les étudiants prétendent d'être des chats faisant un miaulement. Ils commencent à un niveau élevé de la gamme de voix

*Annexe (19): Test de perception*

Écoutez et dites si les mots ou suites de mots sont pareilles ou différents ?

MOTS	PAREILLES	DIFFÉRENTS
1. Aller - hâler		
2. Abis- abus		
3. Riz- rue		
4. Saigne- cygne		
5. dessus- dessous		
6. Jeûne- jeune		
7. Les sommes- les hommes		
8. Désert- désert		
9. Bosse- Beauce		
10. Tes joues - des joues		
11. Et les gants- élégant		
12. Sont-elles - sonnent-elles		
13. Jeudi - j'ai dit		
14. Ils volent -ils veulent		
15. Marre- male		
16. Cahot- cahot		
17. C'est l'heure - c'est l'or		
18. Seule- sole		
19. Douce- douce		
20. Poisson - boisson		
21. Poreux - pour eux		
22. Longe- longue		
23. Ancien nectar- ancien hectare		
24. Zèle- gèle		
25. Rase- rage		
26. Deux- dos		
27. Sotte- saute		
28. Cette soeur-là - cette serre-là		
29. Ouest -veste		
30. Ils tiennent tête -il tient tête		
31. Le gel - le sel		
32. Bille- bol		
33. Asile- agile		
34. Pelle-belle		
35. Il s'est mis- il se mit		
36. Bœuf- veuf		
37. Gave- gaffe		
38. échoue- échoue		
39. Sauf - sauve		
40. Jeanne est là - Jean est là		
41. Racé - rasé		
42. Ave- ave		
43. Sans pain - cent pains		
44. Ecu- aigu		
45. Remue- remue		
46. Assis- hachis		
47. Tu as vu- tu avoues		
48. Classe- glace		
49. Elle le lave- elle les lave		

50. Je dis - jeudi		
51. Sel - zèle		
52. Abbé- abbé		
53. Une huître – une vitre		
54. Lancer – lasser		
55. Départ - des bars		
56. Te plaint-il - te plaît-il		
57. Nuée - nouée		
58. Part - bar		
59. Cubes- coupe		
60. Tasse- tâche		
61. Sèvres- chèvres		
62. Il courait- il courrait		
63. Il a dit- il l'a dit		
64. Feuille- fille		
65. prétentieuse- prétentieuse		
66. Voule- vule		
67. Prends-le / prends l'eau		
68. Châle- sale		
69. Bise- buse		
70. bouse- bise		
71. Pot - pont		
72. Bourreau - bureau		
73. Amusé- amusé		
74. À l'heure – alors		
75. Inde – aide		
76. Russe- ruche		
77. Pendentif- pendentif		
78. Coule- cour		
79. Banc- pan		
80. Plaît- blé		
81. Buse- bise		
82. Buse- bise		
83. Idée - hideux		
84. rideau- rideau		
85. Pas - pan		
86. Huître – vitre		
87. Paule – Paul		
88. Fumé- fumé		
89. Sinon – Simon		
90. Long – l'homme		
91. Pêcher – pécher		
92. Pour eux – peureux		
93. Montez – mentez		
94. Huile - ville		
95. Natte - mat		
96. Pile- pull		
97. poule – poule		
98. Cure - cour		
99. Panne- pain		
100. Chose - j'ose		
101. Ils sont- il sent		
102. Qui- cou		

103. Paix- pain		
104. Ses mains - sa main		
105. Roger - ronger		
106. Digne - dîne		
107. Des étages - des otages		
108. Ils ne valent pas - ils ne veulent pas		
109. Sonne - somme		
110. Beau- bon		
111. Le bon - levons		
112. Les heures - les airs		
113. Un fond rouge - un feu rouge		
114. Sautant - sentant		
115. Comme nous – qu'on noue		
116. Tache – tâche		
117. L' élu – les lits		
118. Incarnait – un carnet		
119. Faux – feu		
120. Empreint – emprunt		
121. Sang – gens		
122. Infliger – affliger		
123. Huile – Lille		
124. Bile - boule		
125. Pile- pull		
126. Lit - lu		
127. Dé- dais		
128. Rare- râte		
129. Marron- baron		
130. Rase - rage		
131. On descend - indécent		
132. Hameau- anneau		
133. Line- ligne		
134. Chausse - sauce		
135. C'est fou - c'est faux		
136. C'est tout -c'est doux		
137. Six garçons – ces garçons		
138. Toussaint – tousser		
139. Jaune - zone		
140. Clé- clé		
141. L'heure - l'art		
142. Sèche - cesse		
143. Veut -veau		
144. Leur - lourd		
145. Rampe - lampe		
146. Fête- feinte		
147. Rate - rente		
148. veux- vu		
149. Peine- peigne		
150. Usine- usure		
151. Éviter – inviter		
152. Haut- haut		
153. Fente - vente		
154. Cache - cage		
155. Sucre- sucre		

156.	Crève - grève		
157.	Vent - veau		
158.	Volet - valet		
159.	Tousser - tisser		
160.	Sœur- sur		
161.	brune- brune		
162.	Peu - pot		
163.	épée- épée		
164.	Plate- blatte		
165.	Le noeud - le nez		
166.	Nier - nouer		
167.	Loup - lu		
168.	Coteau - couteau		
169.	Les fours - les foules		
170.	Lent - lame		
171.	Bûcher - boucher		
172.	gauche- couche		
173.	Mal – molle		
174.	Nez -naît		
175.	Joue - jus		
176.	Rabbins- ravins		
177.	Calotte- carotte		
178.	Écurer – écoeurer		
179.	Un pot d'eau – un peu d'eau		
180.	Oui – lit		
181.	Céder – ces dos		
182.	Toucher – tousser		
183.	La neige – la nage		
184.	Farouche- farouche		
185.	Folle – foule		
186.	Nier – nuée		
187.	Scie- su		
188.	Gîte- joute		
189.	Les oies – les choix		
190.	Chute- jute		
191.	maladroit- maladroit		
192.	Cesse – seize		
193.	Douche – douze		
194.	Pas tout – pas doux		
195.	Vite – vide		
196.	La peine – lapin		
197.	Plaint – pleut		
198.	Nain – nœud		
199.	Du vert – deux verres		
200.	Hideux – eux deux		
201.	Bougeons – bouillon		
202.	Fée – fin		
203.	Dix veaux – du veau		
204.	Fait – feu		
205.	Âge – ail		
206.	Sur- sourd		