

La dimension interculturelle de l'apprentissage de la phonétique en FLE : *La méthode verbo-tonale en question*

The (inter) cultural dimension of learning phonetics in FFL: *the verbo-tonal method in question*

Siham ZERARI*,
Université Mohamed Khider Biskra
(Algérie)

siham.zerari@univ-biskra.dz

Date de soumission : 05.02.2022

Date d'acceptation : 15.11.2022

Date de publication : 10.04.2023

Ex
PROFESSO

Volume 08 / Numéro 01 / Année 2023

* - Auteur correspondant.

Résumé

L'apprentissage d'une nouvelle langue impose l'apprentissage de sa phonétique du moment où elle est l'ossature de toute communication orale. En effet, la réussite de l'acte de communication en langue étrangère (FLE) dépend non seulement de la bonne maîtrise des différentes normes phonétiques et grammaticales mais aussi de la prise en compte des paramètres socio-culturels de la situation de communication. Dans cette perspective, notre problématique tourne autour de la question suivante : comment la voix permet-elle à l'apprenant arabophone de comprendre et d'interpréter les sons étrangers en relativisant un autre système de référence que le sien ? Pour répondre à cette problématique, nous appliquerons deux méthodes l'une analytique où nous analyserons les inadéquations articulatoires en adoptant la méthode verbo-tonale et la deuxième sera interprétative en se basant sur l'approche interculturelle.

Mots clés : l'interculturel -la phonétique – l'habitus articulatoire– la méthode verbo-tonale.

Abstract:

Learning a new language requires learning its phonetics since it is the backbone of all oral communication. Indeed, the success of the act of communication in a foreign language (FLE) depends not only on the good mastery of the different phonetic and grammatical standards but also on taking into account the socio-cultural parameters of the communication situation. In this perspective, we wonder in the following way about how the voice allows the Arabic-speaking learner to understand and interpret foreign sounds by relativizing another system of reference than his own? To answer this problem, we will apply two methods, one analytical where we will analyze the articulatory inadequacies by adopting the verbo-tonal method and the second will be interpretative based on the intercultural approach.

Keywords: the intercultural - the phonetics - the articulatory habitus - the verbo-tonal method

Url de la revue :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/Presentati onRevue/484>

INTRODUCTION

Au cours de ces dernières années, le discours interculturel a pris de l'ampleur dans l'enseignement des langues étrangères. Un discours qui se définit par Martine Abdallah- Pretceille comme suit : « *l'interculturel est une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* »¹. Autrement dit, l'interculturel en classe de langues consiste à reconsidérer l'idée de la diversité en situation de contact.

La présence de l'autre positionne l'apprenant dans un processus d'échange, de compréhension, de tolérance et même de défi et de rejet. L'interculturel aide l'apprenant, à priori, à découvrir sa propre culture maternelle en tenant compte de son ancrage social. A fortiori, le discours interculturel offre aux apprenants, selon Maddalena De Carlo :

*« Les moyens pour organiser leurs discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers, il est aussi formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. »*².

C'est pourquoi, il y a eu un véritable regain d'intérêt pour l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. En ce sens, l'apprenant est censé acquérir non seulement un savoir lié à la langue mais aussi un certain savoir-faire et savoir être lui permettant de communiquer, d'entrer en relation avec l'Autre et d'interagir. Ainsi, entre ces deux aspects ; à savoir la communication dans un échange interculturel et l'appropriation d'une compétence phonétique se dessine la visée de notre étude.

Comment pouvons-nous, dès lors, construire une « compétence interculturelle » ? Gisèle Gschwind- Holtzer avance : « *communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance de normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs* »³. En effet, l'instauration d'un enseignement interculturel est nécessaire, il dote l'apprenant d'un savoir-devenir fondé sur l'acceptation d'autres valeurs, d'autres croyances, tout en le stimulant à modifier ses préjugés et à s'ouvrir sur l'Autre culture.

D'ailleurs, la représentation culturelle problématise la relation entre l'apprenant et la langue étrangère enseignée (culture) et l'apprenant et son identité ; l'enseignant devant cette situation délicate doit créer des passerelles entre les langues et les cultures existantes dans la sphère de l'apprenant (langue maternelle, et les langues étrangères enseignées) car la langue et la culture, selon Fanny Koykis « [...] *sont intimement liées dans la mesure où la culture s'exprime à travers la langue, que toute langue véhicule un contenu culturel et est un support de l'appartenance culturelle.* »⁴. En réalité, toute langue dans sa dimension communicative se situe dans une dynamique sociale et culturelle.

Les représentations culturelles reflètent, d'une part, les attitudes et les sentiments des apprenants vis-à-vis de la nouvelle langue et de sa culture, d'autre

part, leurs perceptions de la façon de parler des locuteurs natifs de cette nouvelle langue. A ce sujet, Julio Murillo et al sont convaincus que « *les langues sont des objets essentiellement phoniques.* »⁵ du moment que la première image mentale effectuée lors de la perception que ce soit en langue maternelle ou en une langue nouvelle est une image phonique ; et même lors de l'imitation, la voix intérieure procède par la recherche de l'image sonore qui correspond mieux.

Cependant, dans le cadre de l'enseignement de la prononciation du FLE, le défi réside dans la question : comment la voix permet-elle aux apprenants arabophones de comprendre et d'interpréter les sons étrangers en relativisant un autre système de référence que le sien ? Question qui suscite la concentration de leur part sur tout un processus psychomoteur sous-jacent à la perception-production de nouveaux signes sonores qui caractérisent la construction d'un nouveau paysage sonore et en tenant compte aussi bien des facteurs relatifs aux différences et aux similitudes de deux systèmes langue cible (le français) et langue maternelle (l'arabe dialectal) ainsi que les représentations culturelles.

De ce fait, l'analyse contrastive des deux systèmes phoniques différents (celui de la langue maternelle (l'arabe), et celui de la langue cible (le Français)) nous permettrait tout d'abord de mieux cerner l'apprentissage des faits phoniques de la langue française et de proposer des dispositifs correctifs adéquats à un apprentissage réussi à partir de la méthode verbo-tonale. Et de s'interroger par la suite sur le rôle de cette dernière dans le processus de l'acceptation des différences où l'égo-linguistique se manifeste à tout changement.

Cette recherche a été menée dans un cours de français, dans un établissement scolaire de l'enseignement moyen de la région de Biskra. Nous aurons recours, dans cette étude, à l'analyse des inadéquations articulatoires tout en déterminant les critères de l'aspect culturel en faisant appel à la méthode verbo-tonale dans la médiation de la prononciation. Cette analyse nous permettrait de mettre en évidence l'acceptation ou le rejet de la voix de l'autre et les apports que cela entraînerait sur l'apprentissage de la prononciation du français.

I. CONTACT DE LANGUES ET PRONONCIATION DU FRANÇAIS

Selon les didacticiens, tout apprenant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère a tendance à comparer cette dernière à sa langue maternelle. La langue maternelle, dans cette configuration, joue le rôle de langue d'appui et de référence. Une référence doublement articulée qui peut être à la fois négative et positive du moment que le transfert n'engendre pas uniquement des interférences et des difficultés minimisées par rapport aux similitudes. Mais, il se produit aussi des difficultés par rapports aux différences au moyen d'une comparaison systématique de la langue et de la culture à apprendre avec celle de l'apprenant (langue maternelle).

Dans ce sens, nous pouvons adopter la théorie de Robert Lado (1957) relative à l'analyse contrastive ; pour qui l'apprentissage d'une langue étrangère dépend du système d'habitudes langagières de l'apprenant qui est développé depuis l'enfance où l'acquisition de nouvelles habitudes dépend de celle-ci. Ainsi, le changement des habitudes langagières positionnera cet apprenant en difficultés si le transfert est une source d'interférence ; c'est ce que nous avons relevé comme exemples de prononciation par rapport à notre étude. D'ailleurs, en matière de difficultés Robert Lado postule que: *«we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficult, by comparing systematically the language and culture be learned with the native language and culture of the student.»*⁶

Traduction :

*« 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 la comparaison systématique de la langue et de la culture à acquérir avec la langue maternelle de l'apprenant. »*⁷

En ce sens, les structures formelles de la langue maternelle sont d'une façon sous-jacentes transférées en production et en perception dans la langue étrangère, du moment que les connaissances en langue étrangère sont insuffisantes pour l'apprentissage des différents sons ainsi que les différentes structures rythmiques, accentuelles et intonatives. Pour ce faire, le transfert des traits de la langue maternelle est discernable ; il est nécessaire de savoir discerner les ressemblances et les différences et de savoir s'en servir pour un meilleur apprentissage.

D'ailleurs, selon Charles Trompette,

*« Nous ne possédons pas les mêmes catégories mentales pour la perception du réel, donc ayant une division différente, l'apprenant construit consciemment et/ou inconsciemment des systèmes d'équivalence ou de différenciation. Son fonctionnement dans la langue/ culture nouvelle n'est pas sans référence à sa langue/culture d'origine. »*⁸

En effet, chaque apprenant de langue étrangère est marqué par ses connaissances antérieures, ses habitus et ses représentations qui constituent sa propre culture et influencent tout apprentissage nouveau et différent quitte à entraîner des erreurs en cas d'inadéquation. Dans le cheminement de cette idée, nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue étrangère est conditionné par les habitudes langagières et par l'environnement auditif de l'apprenant ce qui est nommé paysage sonore. Deux facteurs susceptibles de favoriser, ou au contraire, d'entraver l'appropriation d'une nouvelle prononciation.

II. LA MÉTHODE VERBO-TONALE

La méthode verbo-tonale est l'une des méthodes de correction phonétique appartenant à la méthodologie SGAV. Son fondateur est Peter Guberina (1963), directeur de l'institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, il s'agit d'un outil

pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères. Elle se particularise par une spécificité qui l'a mise en avant par rapport aux autres méthodes, à savoir la perception auditive qui est un facteur essentiel à toute production, et les éléments suprasegmentaux (rythme et intonation) qui sont pris en considération lors de l'apprentissage ou lors de la correction. L'erreur, dans cette méthode, a un statut spécial, elle est considérée comme une mauvaise interprétation des deux traits aigu/grave et tendu/lâché qui caractérisent les sons de la langue, et la correction est effectuée en faisant l'inverse de l'interprétation fautive. Donc, cette méthode tente de rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquences les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels.

II.1. La prononciation adéquate et le système verbo-tonal

La prononciation est considérée comme le fait de réaliser plusieurs mouvements des organes de l'articulation qui assurent la production après la perception des sons. Elle présente l'aspect le plus apparent de la langue. Selon Marthe Sturm

« Enseigner la phonétique à quelqu'un consiste à lui faire percevoir correctement des sons et corrélativement à lui faire imiter ce qu'il a perçu. Ces deux aspects sont inséparables car, (...) la phonation et l'audition sont réciproquement liées, et il entend mal parce qu'il prononce mal. »⁹

Ce point de vue précise que l'apprentissage d'une nouvelle prononciation est conditionné par la perception, et l'oreille (l'audition) ne perçoit pas les divergences les plus marquées de la langue cible. A cet effet, le crible phonologique se manifeste d'où la nécessité d'entraîner l'audition aux différentes voix de la langue étrangère. Apprendre à parler, c'est apprendre avant tout à percevoir.

Dans cette lancée d'idée, Raymond Renard avance qu' :

« ...entendre un son du langage, ce n'est pas seulement le détecter, le percevoir, c'est le décoder, c'est le situer dans le système auquel il appartient, c'est reconnaître sa fonction dans ce système. De la perception au décodage, le son prend place dans un ensemble chargé de significations : il devient un phonème. »¹⁰

Il serait donc judicieux d'entraîner l'audition pour vaincre la surdité phonologique de l'apprenant et de le préparer à la perception des sons par rapport à ce que dit l'autre –le savoir-être-, et tout en étant capable d'imiter -le savoir-faire-, et par la suite l'habituer aux nouvelles pratiques articulatoires ce qui renvoie au –savoir culturel. Un savoir culturel qui reflète son adhésion à la culture de l'autre en dépit de toutes les différences. L'objectif de notre travail est de munir l'apprenant de compétences et d'aptitudes afin de se comporter de façon appropriée et selon les règles de ceux qui parle la langue cible, le français pour notre cas d'étude. Sachant qu'une « prise de conscience interculturelle » permettrait à l'apprenant de construire son identité en acceptant l'autre dans toutes ses différences.

III. LA MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre problématique qui tourne autour de l'interculturel et l'apprentissage de la phonétique d'une langue étrangère, nous avons mené une expérimentation d'enseignement/apprentissage de la phonétique en adoptant la méthode verbo-tonale qui a pour but d'orienter l'audition des apprenants par le travail de la restauration du son ou de l'énoncé modèle afin d'améliorer leur phonation. En effet, nos oreilles sont beaucoup plus sensibles aux sons que nous percevons souvent et qui existent déjà dans notre langue source que les sons étrangers. L'application de cette méthode axée sur la perception, imitation, répétition puis production nous permet de mettre en exergue l'aspect interculturel de la langue en introduisant l'apprenant dans une forme d'empathie en jouant le rôle des personnages de la fable choisie.

III.1 L'échantillon

Pour cela, nous avons réalisé une expérimentation dans un établissement d'enseignement moyen au près d'un échantillon composé d'une vingtaine d'apprenants (11 filles et 9 garçons) de deuxième année moyenne appartenant à une zone périphérique de la région de Biskra (le sud algérien) dont le timbre de l'arabe dialectal (la langue maternelle) est très marqué et spécifique. Leur âge varie entre 13 ans et 15 ans, facteur très important pour notre étude dans la mesure où les capacités à distinguer les différents sons sont plus flexibles et ils sont plus sensibles à l'intrant phonique. Il s'agit d'un groupe hétérogène dont le profil linguistique en langue française varie. Une variation liée au contexte socioculturel de chaque apprenant.

L'expérience menée tourne autour de l'application de la méthode verbo-tonale en se basant sur un texte choisi des fables de Jean de La Fontaine « le chat, la belette et le petit lapin » voir annexe. Un texte qui se caractérise par une familiarité du lexique et chargé de monosyllabes et de dissyllabes. Et la fable fait partie du contenu de deuxième année moyenne, elle constitue le deuxième projet intitulé « dans le cadre du concours de lectures, mes camarades et moi interprétons nos fables ». Nous n'avons pas choisi l'un des textes du manuel scolaire car nous visons l'intégration des apprenants dans un nouveau comportement pédagogique.

III.2. La procédure adoptée

Pour ce faire, nous avons procédé par l'application de quatre activités variées qui relèvent de la théorie de Lhote (1995), perception, imitation, production et compréhension. Nous avons procédé tout d'abord lors des séances de lecture récréative et lecture d'entraînement par la présentation du texte en support écrit à lire. L'objectif de ces activités est de recueillir des données sur les multiples versants de la compétence phonétique des apprenants. Puis de passer à la perception où nous avons présenté un enregistrement du texte produit par des natifs accompagnant le support écrit afin de faciliter l'identification des différents sons et de faire la

correspondance graphie/son. Par la suite, nous avons demandé aux apprenants de répéter ce qu'ils ont entendu. En appliquant cette hypothèse de perception et de production nous sollicitons des aires cérébrales différentes : le traitement auditif (perception d'un son musical : traits segmentaux et suprasegmentaux), le traitement linguistique (grammaire, lexique, accès au sens) et orthoépique (rapport graphie/son).

III.3. L'expérimentation

L'expérimentation dont nous parlons a été réalisée en deux étapes : le pré-test, et le test.

1. Pré-test :

Il s'agit d'une étape de diagnostic qui nous a permis de relever les difficultés de prononciations rencontrées par les apprenants lors de la lecture des mots choisis portés au tableau, que ce soit pour les monosyllabes ou les mots dissyllabiques. Les erreurs diagnostiquées relèvent beaucoup plus des voyelles que des consonnes à cause de la complexité du système vocalique du français par rapport à celui de la langue arabe d'une part. Et d'autre part, le système consonantique de l'arabe est plus complexe que celui du français où il y a une forte correspondance entre les sons. C'est pourquoi les apprenants ne trouvent pas de grandes difficultés à articuler une partie des consonnes du français.

De surcroît, nous avons constaté aussi que les apprenants éprouvent des difficultés lors de la réalisation de l'ensemble des voyelles et plus précisément celles dont l'articulation relève de la labialité ; le cas par exemple de la voyelle [y] prononcée [i] dans les mots : plus, sujet, juge ainsi que dans le mot était où le [e] est prononcé [i] qui est prononcé [iti] avec un timbre régional. Ce qui s'explique par le fait que l'apprenant ne perçoit pas ce son et rencontre des difficultés lors de la réalisation du continuum du degré d'aperture. Comme nous constatons aussi l'inverse où le [i] est prononcé [e]. L'apprenant, dans ce cas, procède à une assimilation régressive. La réalité de la production des sons antérieurs, ils ne font pas parti du contexte articulatoire de l'apprenant arabophone ainsi que l'arrondissement où la surdité envers ces sons est pertinente.

Pour le cas des voyelles antérieures prononcées postérieures nous relevons, pour le cas des voyelles orales : le [œ] prononcé [u] le cas de deux [du] et plaideurs [pledœ : r] = [pledu : r]. Pour les nasales, ils ajoutent un [n] en les prononçant. Ce fait est dû au transfert d'un fait phonique de la langue arabe qui est la noutation sans distinguer aussi entre les différents timbres des nasales, le [ã] est prononcé [õ]. De même pour les deux timbres du [Ê]/ [Û] aucune distinction. En ce qui concerne les consonnes, les erreurs récurrentes relèvent des cas d'assourdissement du [b] et du [f]. En revanche, nous avons constaté des faits d'emphatisations de certaines consonnes telles que le [r] le [g] [k]....

En outre, les erreurs prosodiques persistent car la langue arabe est une langue à rythme accentuel alors que le français est considéré comme langue à rythme intonatif. Ceci met les apprenants arabophones en difficulté de s'approprier le

rythme du français. Ainsi, les apprenants se trouvent dans des situations alarmantes lors des séances de lecture récréative et lecture entraînement vu qu'ils commettent de nombreuses erreurs prosodiques qui modifient complètement la structure de la phrase au point où nous ne distinguons pas le sens de la phrase, ce qui met l'apprenant dans une situation d'hésitation et de blocage. Un blocage doublement articulé soit par le rejet de tous ce qui est étranger soit par son égo linguistique qui s'oppose à l'intrusion d'une nouvelle identité et d'une nouvelle culture. Cette analyse confirme alors que nos apprenants ont besoin de renforcement de l'habitus articulatoire via l'imitation de l'autre qui est différent de soi et de soutien pour pouvoir s'autocorriger.

2. Test

Le dispositif, dont il est question dans cette étude, a pour but de mettre en place une médiation de la perception et de la production des sons du français chez des apprenants en contexte du FLE à travers la méthode verbo-tonale. Pour cela, nous avons procédé par l'application des différents procédés de correction phonétique de la méthode selon la nature de l'erreur. A travers ce cadre, nous tenterons de mettre en corrélation les différents procédés (la prononciation nuancée, la phonétique combinatoire et la prosodie) en supposant que cette association permette une meilleure précision des particularités phonétiques et favoriserait donc une progression positive en production en acceptant tous les changements de l'habitus articulatoire.

a) Correction des voyelles

Afin de corriger les voyelles, nous ne pouvons jamais accéder à cette étape sans avoir revenir au schéma articulatoire présenté ci-dessous qui présente les caractéristiques articulatoires de chacune des voyelles du français. Un schéma présentatif des traits acoustiques des voyelles qui démontre le passage d'une voyelle grave à une voyelle aigue ou l'inverse, ou encore passer d'une voyelle sombre à une voyelle claire ou l'inverse.

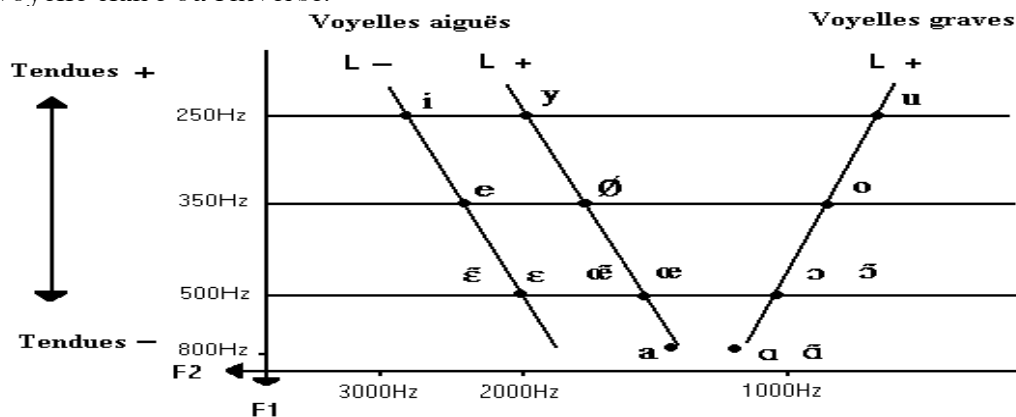


Figure N° 1. Présentation des traits acoustiques et des voyelles du français.

Source : Aline Germain-Rutherford¹¹

Les étapes de correction des voyelles :

- Si l'erreur relève du trait **plus grave**, nous suivons les étapes suivantes :

- Intonation descendante,
- Consonnes graves : [b], [r], [m], [v], [p], [w],
- Chuchotement,
- Si l'apprenant prononce [i] au lieu de [y] comme dans le mot "plus" prononcé [plis] en faisant référence à la langue maternelle. Dans ce cas, nous devons entourer le son [y] des consonnes graves cités ci-dessous. Pour ce faire, nous avons choisi à titre d'exemple le mot "mur"= [myr]. Afin de percevoir ce son non perçu par l'apprenant nous le mettons en situation de renforcement de la perception de l'aspect mélodique qui caractérise le son. Dans le cas du [y], un son sombre-grave à l'aide d'une intonation descendante et surtout du creux intonatif et en ralentissant progressivement le débit du rythme jusqu'à la réalisation correcte du son ciblé.
- Si l'erreur relève du trait aigue la procédure est la même où l'intonation devient dans ce cas montante en proposant un entourage consonantique aigue tels que [s] [z] [t] [d] et en faisant appel à d'autres voyelles plus proches, ainsi la distinction sera plus perçue.

b) Correction des consonnes

Afin de pouvoir corriger les consonnes, nous nous sommes référés au tableau suivant qui nous a permis de reconnaître les caractéristiques de chaque consonne, autrement dit, il présente les différents traits acoustiques des consonnes du français et dont certains traits sont similaires à ceux de la langue arabe.

Figure n°2 : Présentation des traits acoustiques des consonnes du français

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

Source : Aline Germain-Rutherford¹²

A travers le tableau des traits acoustiques des consonnes du français, nous avons pu accéder facilement à la correction des consonnes de français afin que nous puissions obtenir une consonne aigue ou grave et d'obtenir des consonnes tendre/relâcher et même arrondir une consonne.



- Si l'erreur relève du trait « *plus aiguë* », nous procédons selon les étapes suivantes :
 - Nous utilisons une intonation montante ;
 - Nous l'entourons de voyelles aiguës : [i], [e], [y]
 - Nous la mettons en position initiale.
- Si l'apprenant prononce par exemple [b] au lieu de [p] un son dont la production caractérise la langue française par le dévoisement. Par exemple dans le mot "pourquoi" prononcé [burkwa]. Pour que l'apprenant puisse prononcer la consonne [p], nous lui proposons des mots simples où cette consonne est en position initiale dans le mot où encore elle se trouve à côté de voyelles aiguës comme suit :
 - Paix : [pɛ]; pie: [pi]; pur: [pyr]; pneu: [pnø].
- Si l'erreur relève du trait *plus grave* les étapes s'opposent au trait plus aigu :
 - Usage de l'intention descendante
 - Nous l'entourons de voyelles graves [u] [o]
 - Nous la mettons en position finale ou intervocalique.
- Si l'erreur relève du trait *relâcher* nous procédons en :
 - Utilisant une intonation montante
 - En la mettant en entourage vocalique fermé
 - En position initiale.
- Si l'erreur relève de l'arrondissement nous mettons la consonne en contact avec des voyelles arrondies en mettant l'accent sur le chuchotement de la voix.

c) **Correction des éléments prosodiques**

Afin de corriger la défaillance qui concerne l'intonation, nous procédons en utilisant le geste avec la main : un geste montant quand il s'agit d'une intonation montante et le geste descendant pour exprimer une intonation descendante en imitant le rythme exprimé.

- La courbe mélodique "montante" : plus de tension à la fin :

Exemple :

Le premier occupant est-ce une loi plus sage ?  (...) et pourquoi? 

Afin d'exprimer le rythme adéquat, la consigne a été de lever la voix et d'insister sur la dernière syllabe à la fin du groupe rythmique car il s'agit d'accentuation du groupe auquel nous ajoutons une intonation montante au niveau de l'opérateur interrogatif et une intonation descendante à la fin du groupe rythmique. Toutes les phrases interrogatives sont produites selon un même rythme marqué par une intonation montante à la fin de la phrase. En fait, accéder à la correction ou mieux dire la remédiation de la prononciation des éléments prosodiques "rythme" et "intonation" n'est pas du tout une tâche facile car ces patrons suprasegmentaux relèvent de l'aspect culturel de la langue française différents de ceux de la langue arabe.

Du moment que les résultats obtenus étant en quelque sorte décevants à cause des différences caractérisant les éléments prosodiques de chaque langue ; le rythme et l'intonation du français ne sont pas similaires à ceux de l'arabe ce qui engendre d'énormes phénomènes d'interférences. D'ailleurs, le changement d'habitus phonétique et phonologique relève de l'égo linguistique de l'apprenant et le fait d'accepter de prononcer les sons du français montre que l'apprenant accepte de s'ouvrir à la différence phonétique.

III.4. Analyse des résultats

Cette expérimentation nous a permis de vérifier non pas seulement l'efficacité de la méthode verbo-tonale sur le plan phonique mais aussi son apport à sortir l'apprenant du carcan limitatif des exercices de répétition grâce à une démarche plus globale, plus synthétique et la fois d'accepter toutes les différences qui caractérisent la prononciation du français. Cette approche a permis à l'apprenant de débiter son apprentissage avec les aspects segmentaux et prosodiques à la fois de la langue cible. Ainsi, l'apprentissage des phonèmes ne passe plus par une compréhension articulatoire des phénomènes phonétiques mais il se fait inconsciemment en plaçant les sons dans des contextes acoustiques et prosodiques facilitants.

De ce fait, cette démarche nous a permis de vérifier le degré de la perception des différents sons modèles présentés aux apprenants et comment leur phonation a progressé en acceptant ou en refusant le changement. Pour la correction de la prononciation défaillante des voyelles et des consonnes, nous n'avons pas eu de grandes difficultés pour certaines voyelles similaires à celles en langue maternelle et même pour celles étrangères. Ceci se justifie par le fait que le crible phonologique de l'apprenant a été flexible, vu l'âge des apprenants, et par l'appropriation de nouvelles habitudes articulatoires ; de nouveaux mouvements et gestes après plusieurs exercices de perception et d'imitation consciente, ce qui explique que les apprenants ont accepté de changer certaines habitudes articulatoires et accepter un input phonétique. Sauf pour certains sons tel que [œ/u] où le timbre local de la région a dominé toute articulation ce qui explique la confusion d'une part et d'autre part nous l'expliquons par le rejet où les apprenants refusent de changer certaines habitudes articulatoires, ou encore ils éprouvent une surdité phonologique par rapport à certains sons. Quant à la nasalité des voyelles, il s'agit d'un phénomène phonique qui particularise la langue française où l'apprenant le produit en lui ajoutant un fait phonique de la langue arabe.

En effet, nous avons relevé un pourcentage minime de 30% pour la correction d'une voyelle grave ce qui se justifie par le phénomène d'interférence d'une part et d'autre part par la difficulté de la combinaison de deux faits articulatoires ; l'antériorité et la labialité à la fois. Pour le cas de la voyelle aigue il y a eu 60% de cas d'amélioration qui est dû à la perception de cette voyelle par le crible phonologique et l'entourage consonantique de la voix chuchotée qui a facilité la perception. Ces résultats nous mènent à dire qu'en dépit des différences articulatoires des voyelles, les apprenants ont accepté les différentes variantes

vocaliques ce qui signifie qu'ils ont accepté tout simplement la prononciation de l'autre avec toutes les différences.

Pour ce qui est des consonnes, la consonne la plus relâchée est confondue au son sonore correspondant. Cependant, après un entraînement de gymnastique articulatoire il y a eu 70% de réussite, et cela se justifie par la position du son dans le mot et sa fréquence dans l'entourage de l'apprenant, par exemple le cas du son [p] dans les mots pneu, pizza.... L'audition est habituée à percevoir ce son en dépit de son absence du système phonique et phonologique de la langue arabe. De même pour les autres consonnes, la réalisation a été possible après un entraînement de perception, d'imitation et de répétition qui se sont répartis selon les séances.

Pour ce qui est de l'aspect prosodique (intonation et rythme), les apprenants n'ont pas pu s'approprier l'intonation propre à la langue française car modifier l'intonation mélodique propre à leur langue maternelle est une activité délicate. Un échec que nous expliquons par l'écart de la courbe intonative entre les deux langues. Même si la correction que nous avons adoptée n'était pas basée uniquement sur la répétition du système intonatif de la langue française, mais en se basant beaucoup plus sur des principes explicatifs des règles intonatives permettant la compréhension des modalités (types de phrases) et de la segmentation d'une phrase (groupe de sens) la réalisation des éléments suprasegmentaux est imparfaite où l'interférence persiste.

En termes plus techniques, nous avons réussi de passer d'une inadéquation à une adéquation entre la langue étrangère et la langue maternelle grâce aux ressemblances qui existent entre le français et l'arabe langue maternelle. Selon Guiora et al¹³ tout apprenant d'une langue étrangère est marqué par la prononciation de sa langue maternelle car une prononciation authentique représente un fait étranger où l'égo linguistique s'oppose à tout ce qui est étranger à son identité et à tout ce qui enfonce son appartenance linguistique. Ce qui explique l'incapacité de certains à changer leurs habitudes articulatoires ; de mouvoir les lèvres et de mimer la gestuelle. Pour le cas de nos apprenants, la projection des lèvres vers l'avant et la nasalité de certaines voyelles les a déstabilisés, pour d'autres, ils ont une perméabilité, une souplesse de l'égo, ils arrivent facilement à imiter et à accepter la différence.

CONCLUSION ET DISCUSSION

L'apprentissage de la phonétique du FLE selon l'approche interculturelle incarne une mise de dynamisme de la différenciation et des habitus ainsi que leur impact sur l'apprentissage de la prononciation où le contact des apprenants arabophones avec le français langue étrangère leur a permis de découvrir d'autres traits phoniques que les siens et d'accepter de nouvelles façons d'articulation. Comme ils ont été sensibilisés aux différentes méthodes qui peuvent être adoptées afin de corriger les défaillances.

En effet, les habitudes phoniques en langue maternelle ont occasionné des confusions par rapport au français du moment que l'apprenant a recherché tout d'abord des régularités de prononciation puis à les systématiser. Ainsi, la généralisation de certaines irrégularités l'a conduit en erreurs. L'analyse des erreurs relevées a lieu certes au niveau de la production mais elles ne sont pas dues seulement à une mauvaise articulation mais à une mauvaise perception conditionnée par deux facteurs ; le crible phonologique d'une part, l'égo linguistique, d'autre part, qui ne peut se manifester qu'en présence de l'autre où l'image culturelle est représentée par l'image de soi à travers l'articulation de certains sons produits avec un timbre étranger à la langue cible.

D'ailleurs, l'application de la méthode verbo-tonale nous a permis de diagnostiquer en premier lieu les causes puis de remédier non pas en corrigeant directement l'erreur mais de mener l'apprenant à s'autocorriger à travers un cheminement adéquat vers une compréhension du processus de la prononciation du français afin de reconnaître et d'accepter toutes les différences articulatoires. Diminuer les défaillances en matière de prononciation où les confusions sont relativement importantes ; cela demande patience et empathie car se mettre en contact avec une langue étrangère c'est une phase de découverte d'un nouvel environnement sonore différent du sien et qui lui permettrait l'ouverture à la diversité des pratiques articulatoires et intonatives.

Dans une optique interculturelle, le contact avec une nouvelle langue étrangère à travers la voix a permis à l'apprenant, d'une part, de comprendre et d'interpréter les sons étrangers, d'autre part, de relativiser son propre système de référence où l'appropriation et l'acceptation des différents changements l'intègre dans un nouveau contexte culturel. D'ailleurs, le même schéma rythmico-mélodique propre à la langue maternelle relève du système *kinésique* de la culture de l'apprenant. Ainsi, l'apprenant à travers ce schéma révèle un style au tant individuel que collectif où le substrat culturel est révélateur par son articulation qui joue un rôle crucial dans le succès ou l'échec de l'apprentissage de la phonétique du français. *Chacun est soi-même, sans jamais pouvoir être l'autre.*

En ce sens, nous concluons que la production d'une voix étrangère est une pratique délicate du moment où l'interférence s'impose à tout acte de perception et de production de certains sons de la langue étrangère. Une production qui peut être une source à la fois de plaisir ou d'angoisse, d'accueil ou de refus, d'identification ou d'étrangéité du moment où la langue reflète un sentiment d'appartenance et par laquelle nous nous identifions et nous nous différencions de l'autre. En effet, la prononciation pour de jeunes apprenants sera le miroir de soi, qui reflète une compétence acquise via l'acceptation d'un changement d'habitus marqué par une identification à l'autre –la voix imitée- et s'ouvrir à la différence phonétique.

¹ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Hachette, Paris.

- ² DE CARLO, Maddalena., 1998, *L'interculturel*, Didactique Des Langues Etrangère, Clé International, Paris.
- ³³ GSCHWIND- HOLTZER, Gisèle., 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue*, « *De vive voix* », Hatier, Paris.
- ⁴ KOYKIS, Fanny., 1987, « De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle », In R. Dinello, A-N. Perret, Clermont, *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, Delval, p : 103- 116.
- ⁵ MURILLO, Julio., CAMPA, Angèles., & TOST, Manuel., 2000, *Méthode de français Forum 3. Guide pédagogique*, Hachette, Paris.
- ⁶ LADO. Robert., 1957, *Linguistic across cultures: applied linguistic of language teachers*, Ann Arbor, the University of Michigan Press. p: 98.
- ⁷ Traduction personnelle
- ⁸ TROMPETTE, Charles., 1983, « Apprentissage d'une langue étrangère et différences de culture », *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, pp. 149-159.
- ⁹ STURM, Marthe., 1940, « Quelques remarques psychologiques sur l'enseignement de la phonétique », *The Frunch Review*, 13 (3), pp : 225-229.
- ¹⁰ Ibid
- ¹¹ GERMAIN-RUTHERFORD, Aline., 2006, *La Correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*, Collection Formation Linguistique Canada, Commission of the Public Service of the Government of Canada.
- ¹² Ibid.
- ¹³ GUIORA, Alexander et al., (1972b), « Empathy and Second Language Learning », *Language Learning, A Journal of Research in Langage Studies*, volume 22, pp. 111-130.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?* Hachette, Paris.
2. DE CARLO, Maddalena., 1998, *L'interculturel*, Didactique Des Langues Etrangère, Clé International, Paris.
3. GERMAIN-RUTHERFORD, Aline., 2006, *La Correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*, Collection Formation Linguistique Canada, Commission of the Public Service of the Government of Canada.
4. GSCHWIND- HOLTZER, Gisèle., 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue*, « *De vive voix* », Hatier, Paris.
5. GUIORA, Alexander et al., (1972b), « Empathy and Second Language Learning », *Language Learning, A Journal of Research in Langage Studies*, volume 22, pp. 111-130.
6. KOYKIS, Fanny., 1987, « De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle », In R. Dinello, A-N. Perret, Clermont, *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, Delval, pp. 103- 116.
7. LADO, Robert., 1957, *Linguistic across cultures: applied linguistic of language teachers*, Ann Arbor, the University of Michigan Press.
8. LEON, Pierre., 1965, *Phonétisme et prononciation du français*, Armand Colin, 5^{ème} édition 2007, Paris.
9. LHOTE, Elisabeth., 1995, *Enseigner l'oral en interaction, Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, Paris.
10. MURILLO, Julio., CAMPA, Angèles., & TOST, Manuel., 2000, *Méthode de français Forum 3. Guide pédagogique*, Hachette, Paris.
11. RENARD, Raymond., 1971, *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} édition, Didier, Mons, Paris.
12. STURM, Marthe., 1940, « Quelques remarques psychologiques sur l'enseignement de la phonétique », *The Frunch Review*, 13 (3), pp. 225-229.

13. TROMPETTE, Charles., 1983, « Apprentissage d'une langue étrangère et différences de culture », *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, pp. 149-159.

ANNEXE

LE CHAT, LA BELETTE ET LE PETIT LAPIN (*)

Du palais d'un jeune Lapin
Dame Belette un beau matin
S'empara ; c'est une rusée.
Le Maître étant absent, ce lui fut chose aisée.
Elle porta chez lui ses pénates (1) un jour
Qu'il était allé faire à l'Aurore sa cour,
Parmi le thym et la rosée.
Après qu'il eut brouté, trotté, fait tous ses tours,
Janot Lapin retourne aux souterrains séjours.
La Belette avait mis le nez à la fenêtre.
Ô Dieux hospitaliers, que vois-je ici paraître ?
Dit l'animal chassé du paternel logis :
Ô là, Madame la Belette,
Que l'on déloge sans trompette (2),
Ou je vais avertir tous les rats du pays.
La Dame au nez pointu répondit que la terre
Était au premier occupant.
C'était un beau sujet de guerre
Qu'un logis où lui-même il n'entrerait qu'en rampant.
Et quand ce serait un Royaume
Je voudrais bien savoir, dit-elle, quelle loi
En a pour toujours fait l'octroi (3)
A Jean fils ou neveu de Pierre ou de Guillaume,
Plutôt qu'à Paul, plutôt qu'à moi.
Jean Lapin alléguait la coutume et l'usage (4).
Ce sont, dit-il, leurs lois qui m'ont de ce logis
Rendu maître et seigneur, et qui de père en fils,
L'ont de Pierre à Simon, puis à moi Jean transmis.
Le premier occupant est-ce une loi plus sage ?
Or bien sans crier davantage,
Rapportons-nous, dit-elle, à Raminagrobis.(5)
C'était un chat vivant comme un dévot ermite,
Un chat faisant la chattemite(6),
Un saint homme de chat, bien fourré, gros et gras,
Arbitre expert sur tous les cas.
Jean Lapin pour juge l'agréa.
Les voilà tous deux arrivés
Devant sa majesté fourrée.
Grippeminaud (7) leur dit : Mes enfants, approchez,
Approchez, je suis sourd, les ans en sont la cause.
L'un et l'autre approcha ne craignant nulle chose.
Aussitôt qu'à portée il vit les contestants,
Grippeminaud le bon apôtre
Jetant des deux côtés la griffe en même temps,
Mit les plaideurs d'accord en croquant l'un et l'autre.
Ceci ressemble fort aux débats qu'ont parfois
Les petits souverains se rapportants aux Rois.

(*) La source de cette fable est Pilpay "Le livre des Lumières ou la conduite des roys" "Écoutez, dit La Harpe, la belette et le lapin plaidant pour un terrier ; est-il possible de mieux discuter une cause ? Tout y est en usage, coutume, autorité, droit naturel, généalogie"

(1) les pénates, dans la mythologie romaine étaient les divinités du foyer. Familièrement : maison, foyer.

(2) que l'on se sauve rapidement. L'origine de l'expression est militaire : lever le camp sans bruit

(3) privilège accordé par le roi

(4) il prétend ce qui est pratiqué dans certains pays, donc la loi et la possession : il occupe effectivement son logis.

(5) nom utilisé déjà chez Rabelais, chez Voiture...

(6) qui fait l'humble, le dévot, l'hypocrite, pour mieux tromper les autres (Furetière)

(7) archiduc des chats fourrés chez Rabelais



Couverture du programme des fêtes Jean de La Fontaine à Château-Thierry, en 1963. Illustrateur : Tavergnier

POUR CITER L'AUTEUR :

ZERARI Siham, (2022), « La dimension interculturelle de l'apprentissage de la phonétique en FLE : La méthode verbo-tonale en question », Ex Professo, V 08, Numéro 01, pp.115- 129, Url

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/484>