



**UNIVERSITE
DE BISKRA**

Université Mohammed Khider de Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et des langues étrangères
Filière de Français

MEMOIRE DE MASTER
option : didactiques des langues et cultures

Présenté et soutenu par :

MEZZOUDJ Fahima

Le : 23/06/2019

**L'APPORT DE LA SUGGESTOPEDIE A LA PRONONCIATION DES
SONS DU FLE**

Cas des apprenants de 1 AM - CEM Zaghaz Djaloul – Biskra -

Devant le jury composé de :

| | |
|--------------------|--------------------------------|
| Président : | Mme HADOUCHE Warda |
| Encadreur : | Mme ZERARI Siham |
| Examineur : | Mme BOUGHFIR Chahrazade |

Année universitaire : 2018/2019

A toute Ma Famille

Remerciements

*Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche madame
ZERARI Siham pour sa patience, ses orientations judicieuses et
ses conseils pertinents.*

*Je tiens à remercier de même, les Membres De Jury d'avoir
accepter d'évaluer mon travail.*

*Mes sincères remerciements vont aussi à l'enseignante BEN
BRAHM Hassina et à la directrice de l'établissement
ZAGHAZ Djaloul, qui m'ont épaulée à achever ce travail de
recherche.*

*Mes remerciements s'adressent également, à mes Enseignants de la
Filière du Français qui ont contribué à ma formation durant les
cinq ans.*

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION GENERALE..... | 06 |
| PREMIER CHAPITRE | |
| La prononciation du FLE | |
| INTRODUCTION..... | 13 |
| I. LA DESCRIPTION DE LA PRONONCIATION..... | 13 |
| 1. La prononciation | 13 |
| 2. L'appareil phonatoire | 14 |
| 3. Le niveau segmental de la prononciation | 15 |
| 3.1. Les voyelles..... | 15 |
| 3.2. Les consonnes..... | 17 |
| 3.3. Les semi-consonnes ou semi-voyelles | 20 |
| 4. Le niveau suprasegmental de la prononciation | 20 |
| 4.1. L'accent tonique (accentuation)..... | 21 |
| 4.2. Le rythme | 21 |
| 4.3. L'intonation | 22 |
| 4.4. La syllabation | 22 |
| II. LA DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION..... | 23 |
| 1. L'enseignement de la prononciation en classe de français langue étrangère | 23 |
| 2. Les difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants arabophones | 24 |
| 2.1. Le système phonétique de l'arabe | 24 |
| 2.1.1. Le système consonantique arabe | 24 |
| 2.1.2. Le système vocalique arabe | 25 |
| 2.2. L'étude comparative entre les deux systèmes phonétiques : arabe/français... | 26 |
| III. LA CORRECTION PHONETIQUE..... | 28 |
| 1. Les principales méthodes de correction phonétique | 28 |
| 1.1. La méthode articulatoire | 28 |
| 1.2. La méthode des oppositions phonologiques | 28 |
| 1.3. La méthode verbotonale | 29 |
| 2. Les approches humanistes | 29 |
| 2.1. The Silent Way | 29 |
| 2.2. La suggestopédie | 30 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| CONCLUSION | 30 |
|-------------------------|-----------|

DEUXIEME CHAPITRE

La suggestopédie

| | |
|---------------------------|-----------|
| INTRODUCTION | 33 |
|---------------------------|-----------|

| | |
|--|-----------|
| I. QU'EST CE QUE LA SUGGESTOPEDIE | 33 |
|--|-----------|

| | |
|---------------------------|----|
| 1. La suggestologie | 34 |
|---------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.1. Le processus de désuggestion-suggestion de la suggestologie | 36 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.2. Le champ d'application de la suggestologie | 37 |
|---|----|

| | |
|---------------------------|----|
| 2. La suggestopédie | 38 |
|---------------------------|----|

II. LA SUGGESTOPEDIE COMME METHODE D'ENSEIGNEMENT DES

| | |
|----------------------|-----------|
| LANGUES | 40 |
|----------------------|-----------|

| | |
|--|----|
| 1. L'originalité de la suggestopédie | 40 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.1. Les principes de la suggestopédie..... | 41 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.2. Les moyens de la suggestopédie | 43 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.2.1. Les moyens psychologiques | 43 |
|--|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1.2.2. Les moyens didactiques | 44 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1.2.3. Les moyens artistiques | 44 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| 2. L'enseignant suggestopède | 45 |
|------------------------------------|----|

III. LA SUGGESTOPEDIE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA

| | |
|----------------------------|-----------|
| PRONONCIATION | 46 |
|----------------------------|-----------|

| | |
|--|----|
| 1. L'univers classe selon la suggestopédie | 46 |
|--|----|

| | |
|------------------------------------|----|
| 1.1. Un moment de relaxation | 47 |
|------------------------------------|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 1.2. Un moment de musique | 47 |
|---------------------------------|----|

| | |
|-----------------------------------|----|
| 1.3. Un moment d'activation | 49 |
|-----------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 2. L'apport de la suggestopédie à la prononciation | 49 |
|--|----|

| | |
|-------------------------|-----------|
| CONCLUSION | 50 |
|-------------------------|-----------|

TROISIEME CHAPITRE

Corriger la prononciation des sons du FLE dans une atmosphère suggestopédique

| | |
|---------------------------|-----------|
| INTRODUCTION | 52 |
|---------------------------|-----------|

| | |
|------------------------|----|
| 1. L'échantillon | 52 |
|------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 2. Le déroulement de l'expérimentation | 53 |
|--|----|

| | |
|------------------------|----|
| 2.1. Le pré-test | 53 |
|------------------------|----|

| | |
|--|-----------|
| 2.1.1. L'analyse des enregistrements n°1 | 54 |
| 2.2. Le test | 58 |
| 2.2.1. La première activité | 59 |
| 2.2.1.1. L'analyse des enregistrements n°2 | 61 |
| 2.2.2. La deuxième activité | 64 |
| 2.2.2.1. L'analyse des enregistrements n°3 | 65 |
| 2.3. Le post-test | 68 |
| 2.3.1. L'analyse des enregistrements n°4 | 68 |
| CONCLUSION | 70 |
| CONCLUSION GENERALE | 71 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 75 |
| ANNEX | 79 |

INTRODUCTION
GÉNÉRALE

La phonétique est une discipline descriptive des sons d'une langue. Elle met en évidence leurs caractéristiques articulatoires qui désignent la manière dont ils sont prononcés, ainsi que leurs caractéristiques acoustiques relatives à la manière de la perception auditives de ces sons. Autrement dit, elle s'intéresse aux sons reçus et prononcés. La prononciation constitue un mécanisme important de la langue, que le processus de l'enseignement /apprentissage des langues en général et celui des langues étrangères particulièrement doivent tenir compte, car comme le souligne Louis Porchet : « *Une langue est d'abord une réalité prononcée, une réalité entendue, bref une réalité phonétique*¹ ». De plus, la prononciation au sens de Jean Pierre Cuq « [...] *est cependant à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orale*² ». De ce fait, elle joue un rôle incontournable dans la communication orale en intégrant la compétence de la compréhension et celle de l'expression qui assurent la tâche pédagogique de l'enseignant.

La didactique des langues –cultures accorde à la prononciation une grande importance, mais, aujourd'hui, cette matière est délaissée dans l'enseignement du FLE car « *elle est trop souvent jugée ennuyeuse par les apprenants et considérée comme une science rébarbative par les enseignants*³ » ce qui veut dire que les représentations négatives que les apprenants et même les enseignants ont à propos de cette discipline ont contribué davantage à son délaissement. Ce dernier pourrait causer chez les apprenants des difficultés énormes au niveau de la prononciation, chose que nous avons constatée chez les apprenants de la première année moyenne. Malgré les trois ans de contact avec le français au primaire, ils n'arrivent pas à produire certains sons du français correctement. Ce qui nous a conduits à s'interroger sur la cause de la prononciation erronée des apprenants, sur le rôle qu'un enseignant de français langue étrangère occupe au sein de sa classe, et pourquoi il n'intervient pas pour corriger la prononciation fossilisée de ses apprenants ? Même s'il intervient c'est rare.

Nous avons constaté aussi, en menant une pré-enquête auprès des enseignants du français et des apprenants de la première année moyenne que la majorité des séances de remédiation pour le français ne sont pas exploitées et même si elles sont exploitées elles

¹ PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, HACHATTE, 1995, Paris. P. 33.

² CUQ Jean Pierre et GRUCCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de GRENOBLE. France, 2012. P. 179.

³ *Ibid.* P. 179.

sont ennuyeuses. Ce constat, nous a conduits à demander pourquoi les enseignants ne profitent pas de ces séances de remédiation malgré leur programmation et pourquoi ils ne les réservent pas pour l'enseignement de la phonétique notamment la correction phonétique du moment qu'ils réclament l'insuffisance des séances voire le temps consacré au programme pour s'intéresser à la prononciation des sons du français, en mobilisant des procédés efficaces pour améliorer la prononciation de ces sons ?

Donc, nous pouvons dire que la correction de la prononciation fossilisée des apprenants est un passage obligatoire pour l'enseignant. C'est à lui de revoir son dispositif pédagogique et de repenser ses stratégies d'enseignement en ce qui concerne l'enseignement de la prononciation.

Dans cette optique, nous pouvons citer comme stratégie ou méthodes correctives : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbotonale, le silent way, l'engagement du Corps et de la voix, la chanson, et particulièrement la suggestopédie qui constitue l'objet de notre travail et que nous envisageons comme étant l'une des meilleures stratégies ou méthodes pour améliorer la prononciation des sons du français chez les apprenants du FLE.

La suggestopédie est une méthode développée dans les années 1960 par le psychiatre Georgi Lozanov. Elle s'occupe de l'environnement dans lequel se déroulent les cours et de l'aspect psychique de l'apprenant ; « *les apprenants doivent être libérés des influences négatives du passé [...] Celle-ci doit permettre aux apprenants de prendre confiance en eux même* ¹ ». Donc, avec la suggestopédie, il est possible de créer un climat propice favorisant l'apprentissage de la prononciation.

Ainsi, nous justifions notre choix du sujet par l'importance accordée à la prononciation conçue comme « *un champ d'étude passionnant pour quiconque s'intéresse à la langue en tant que reflet de l'humain sous toutes ses faces individuelles, sociales, régionales, aussi bien communicatives* ² » dans le contexte de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, par la prononciation nuancée des sons du français et par le besoin des apprenants d'un traitement efficace qui peut remédier à leurs lacunes articulatoires. Autrement dit, ces justifications constituent la raison pour laquelle nous

¹ CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE internationale, 2003, Paris. P. 228.

² LEON Monique et LEON Pierre, *La prononciation du français*, Armand colin, Paris, 2013. P. 07.

avons décidé de mener une réflexion inscrite dans le cadre de la phonétique afin de remédier aux erreurs de la prononciation des apprenants, en privilégiant la suggestopédie comme une méthode corrective à la disposition des enseignants, qui permettrait l'acquisition de nouvelles habitudes articulatoires loin de toute sorte de tension ou d'anxiété.

Nous voulons en premier lieu, à travers ce travail, l'intégration de la prononciation en classe de français langue étrangère comme une composante essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage, qui pourrait avoir lieu lors des séances de remédiation, pour corriger la prononciation fossilisée des apprenants. Aussi, nous voulons signaler l'importance de prendre en considération l'aspect psychique de l'apprenant ainsi que le climat d'apprentissage en créant chez l'apprenant des représentations positives vis-à-vis de cette matière, pour qu'il puisse profiter de toutes ses capacités mentales comme le préconise la suggestopédie. En dernier lieu, mettre la suggestopédie à l'épreuve pour s'assurer de sa valabilité en vue de la mettre en œuvre pour des temps prochains.

Donc notre travail se centrera sur la correction de la prononciation et son efficacité par le biais de la suggestopédie. Il aura pour but de répondre à la problématique suivante :

➤ Comment, la mise en œuvre des principes de la suggestopédie peut-elle améliorer la prononciation des sons du français langue étrangère (FLE) ?

En guise de réponse préalable à cette problématique nous avons émis les hypothèses suivantes :

- 1- La suggestopédie pourrait permettre un apprentissage ludique de la prononciation.
- 2- La mise en œuvre d'un atelier de correction phonétique selon la suggestopédie pourrait susciter l'intérêt des apprenants et les impliquer pour apprendre à bien prononcer les sons du FLE.

Pour réaliser le volet pratique nous avons opté pour un public de la première année moyenne, vu le statut qu'il occupe que nous pouvons considérer comme des faux débutants ; du moment que ces apprenants sont encore en situation d'apprentissage et ils ne maîtrisent pas assez le français, cela nous permet de les considérer comme des débutants et l'appellation faux débutants, parce qu'ils ont déjà fait trois ans du français au primaire. D'après le fondateur de la suggestopédie, la méthode a eu son succès auprès des faux

débutants, un résultat par lequel nous illustrons notre choix d'échantillon. En plus, ce public à ce niveau d'apprentissage, est sensé être compétant au niveau de la lecture et la réalisation de certains actes de parole ; ce qui nous facilite l'examen de leurs besoins à propos de la prononciation et de répondre à ces derniers. Nous ajoutons aussi que ce niveau d'apprentissage présente la première étape après le primaire et nous pouvons rattraper ce qu'ils ont raté au fil des années passées et les réorienter dans leurs prononciations.

Pour effectuer notre recherche, nous avons sélectionné un corpus constitué de textes choisis soigneusement en fonction des sons absents du système phonétique de la langue maternelle (arabe) qui pourraient gêner la prononciation des apprenants dans la langue cible en engendrant une confusion entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible, là où ces derniers se prononcent de la même manière que les sons de la langue source. Or, le corpus pour lequel nous avons opté regroupe trois supports différents (chanson, virelangues, nouvelles identités appartenant à la culture de la langue cible) auxquels nous ajoutons une liste de mots. Ces supports sont déterminés au regard de leurs effets secondaires participant à la motivation et l'implication de l'apprenant en se focalisant d'une part, sur nos objectifs phonétiques et d'autre part, sur la nécessité d'offrir un apprentissage ludique.

Pour se faire, nous procéderons à la méthode expérimentale en se servant des activités correctives et des enregistrements sonores comme moyens d'investigation. Cependant, notre travail se subdivisera en trois chapitres ; les deux premiers seront réservés à la partie théorique et le dernier chapitre pour la partie pratique :

Dans la partie théorique, nous apporterons, dans un premier temps, quelques éclaircissements sur la prononciation à laquelle sera consacré le premier chapitre. Au fil de ce chapitre, nous définissons ce concept, l'appareil responsable à sa réalisation, et les deux niveaux qu'il découle voire : le niveau segmental et le niveau suprasegmental. En outre, nous aborderons la place accordée à la prononciation en didactique du FLE en insistant sur son importance, les difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants arabophones dues aux influences de leurs habitudes articulatoires en langue maternelle. Cela nous mène à introduire aussi, les principales méthodes de la correction phonétique et deux méthodes prenant en considération le côté humain de l'apprenant sur lequel notre recherche se fonde.

Dans un second temps, nous mettrons l'accent sur la suggestopédie comme notion de base du deuxième chapitre, là où nous la distinguerons de la suggestologie par les domaines de leurs applications pour éviter toute sorte de confusion. Ainsi, nous préciserons les principes et les moyens spécifiant la méthode suggestopédique des autres méthodes d'enseignement des langues. De même, le profil de l'enseignant suggestopède et la classe suggestopédique auront aussi lieu parmi les conceptions théoriques de la suggestopédie dont nous évoquerons son apport et son atout à l'enseignement de la prononciation.

En ce qui est de la partie pratique à laquelle correspond le troisième chapitre, elle sert à mettre en exergue les principes de la suggestopédie pour corriger la prononciation défectueuse de notre public. En l'occurrence, nous décrirons notre groupe expérimental, le cadre spatio-temporel et le déroulement de notre expérience que nous planifierons en trois moments : le pré-test, le test et le post-test durant lesquels nous décrirons aussi, les supports sur lesquels nous nous sommes basés pour réaliser ces moments et le déroulement des activités proposés que nous analyserons leurs résultats quantitativement et qualitativement à chaque moment, ce qui permet de suivre le pourcentage de l'efficacité de notre démarche. Enfin, l'ensemble de ces résultats contribuera à l'affirmation ou l'infirmité de nos hypothèses émises dans le but de répondre à la problématique de départ.

PREMIER CHAPITRE

La prononciation du FLE

« Parle pour que je te vois ».
Socrate

INTRODUCTION

En didactique des langues, le concept de « prononciation » demeure une nécessité pour quelconque désirant l'appropriation de la communication orale en langue étrangère. De ce fait, communiquer oralement en langue étrangère évoque une maîtrise de deux niveaux autour desquels s'articule la prononciation ; voire le niveau segmental et suprasegmental ; une maîtrise qui peut être acquise grâce à une connaissance de l'appareil responsable de la production des sons. L'enseignement de la prononciation, en classe de français langue étrangère, a connu différents statuts en fonction de la valeur qu'on lui a attribuée ; des statuts que nous développerons aussi en insistant sur l'importance d'avoir une bonne prononciation en classe de langue.

De plus, l'introduction des difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants arabophones constituera à notre sens un passage obligatoire afin de procéder à une correction phonétique. Pour se faire nous passerons d'abord par une étude comparative entre le système phonétique arabe et celui du français, qui nous permettra d'établir un choix entre les différentes méthodes correctives parmi lesquelles nous aborderons les principales méthodes et deux approches humanistes proposant un traitement original des erreurs articulatoires commises par les apprenants.

I. LA DESCRIPTION DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE :

Travailler sur la prononciation exige la connaissance de sa signification, l'appareil responsable de sa réalisation et les deux niveaux qu'elle recouvre; une connaissance des éléments que nous développerons ci-dessous :

1. La prononciation :

Le terme prononciation est d'origine latin « *pronuntiatio* » qui signifie selon le dictionnaire Gaffiot (1934) « *une publication, déclaration, annonce*¹ ». D'après le site Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, ce n'est qu'au XV^e siècle que le mot prononciation est utilisé pour désigner « *la manière dont un mot est prononcé*² » comme le définit aussi, Fabrice Barthelemy, Dominique Groux, Louis Porcher(2001) dans

¹ MIRAS Grégory, « "Enseigner / apprendre" la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2013, p. 2. En ligne : <http://rdlc.revues.org/1508>

² Ibid. p. 2.

les propos suivants: « *La prononciation est la manière dont les sons des langues sont articulés, dont un mot est prononcé. C'est la façon de le dire*¹. »

En didactique des langues, la prononciation selon Jean Pierre Cuq, n'est pas uniquement liée à l'articulation, mais aussi, à l'audition qu'il explique comme « *la capacité sensorielle de l'oreille*² » ainsi qu'à la perception considérée comme « *interprétation de la réalité physique*³ », qui s'avèrent nécessaires dans l'enseignement/apprentissage du système phonique et prosodique d'une langue.

Prononcer selon Jean Pierre Cuq c'est « [...] *entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natifs et non natifs*⁴ ». Alors, la prononciation (des sons et des éléments prosodiques) selon cet auteur, ne doit pas gêner la communication entre les natifs et les non natifs, ce qui assure la compréhension du message reçu par le natif.

2. L'appareil articulatoire :

La prononciation se réalise par le biais d'un ensemble d'organes formant l'appareil articulatoire. Cet appareil comprend la trachée et les poumons qui font partie de l'appareil respiratoire, le larynx contenant les cordes vocales et le conduit vocal rassemblant trois types de cavités nécessaires à la production des sons ; la cavité pharyngale, la cavité nasale, la cavité buccale et labiale. C'est ce que le schéma n°01 présente.

Les sons se produisent selon Monique Léon et Pierre Léon (2007) d'abord, grâce aux poumons qui « [...] *fonctionnent comme une soufflerie*⁵ » par l'expiration de l'air à travers la trachée. En traversant le larynx, le souffle passe en premier lieu par les cordes vocales responsables de la vibration du son, qui se réalise lors de la fermeture de la glotte (espace entre les cordes vocales). Puis, en passant dans le canal vocal, l'air venant du larynx rencontre la luette qui s'appelle aussi le voile du palais placé à la fin du palais mou.

¹ BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, *Cent mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, 2001, Paris. P. 163.

² QUC Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle CLE internationale S.E.J.E.R., Paris, 2003, p. 205.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ LEON, Pierre-Roger, *Phonétisme et prononciation du français*, NATHAN UNIVERSITE, Paris, 2000. P.51.

Ce dernier est l'organe responsable de l'articulation nasale ou orale des sons ; il s'abaisse en laissant s'échapper une partie de l'air par les fosses nasales quand il s'agit d'un son nasal, par contre, quand il s'agit d'un son oral, il se relève et l'air passe à travers la bouche qui contient la langue, les dents et les lèvres qui contribuent aussi à l'articulation des sons.

Donc une meilleure connaissance des organes mis en jeu (illustrés dans le schéma n°2) lors de la production du son permet de préciser ses caractéristiques articulatoires.

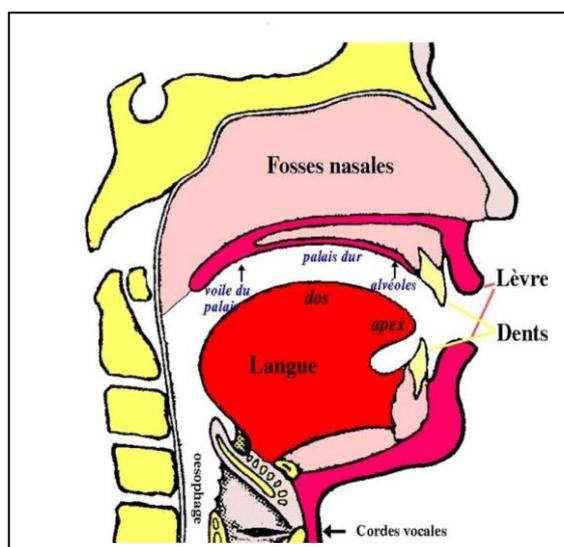


Schéma n°01 : Les organes articulatoires ¹

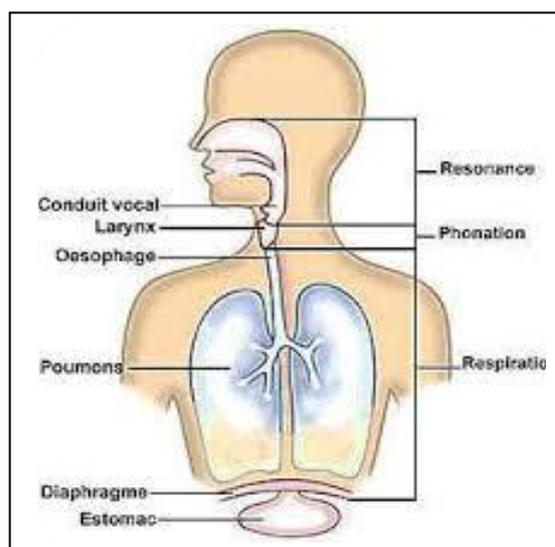


Schéma n°02 : L'appareil phonatoire ²

3. Le niveau segmental de la prononciation :

Le niveau segmental de la prononciation s'articule au tour de trois catégories de sons : les voyelles, les consonnes, les semi-voyelles ou semi-consonnes, que nous développerons séparément.

3.1. Les voyelles :

Les voyelles sont des sons qui nécessitent lors de leur réalisation, la vibration des cordes vocales et la libération du passage de l'air qui vient de la glotte en se dirigeant vers le canal buccale. Le système phonétique français comprend 16 voyelles classées selon quatre critères articulatoires, que nous développerons de cette manière :

¹ <http://ekldata.com/aFxOjpvrvhyTk-vSdn02qa8BjP8.jpg> consulté le 03/03/2019.

² <https://fr.slideshare.net/DrHSamir/phonation> consulté le 03/03/2019

➤ **Le lieu d'articulation :**

Nous distinguons selon le lieu d'articulation défini comme « [...] *l'endroit où le passage de l'air entre la langue et le palais est le plus étroit*¹ », deux types de voyelles :

- **Les voyelles postérieures :** elles sont nommées aussi vélaires ou d'arrière, elles se résultent d'un contact entre la langue et la partie postérieure de la bouche, comme pour [ɑ, ɔ, o, u, ã, õ].
- **Les voyelles antérieures ou palatales :** comme leur nom l'indique, elles sont le résultat d'un contact entre la langue et le palais dur. Comme pour [i, e, ε, a, y, ø, œ, ẽ, œ̃].

➤ **Le degré d'aperture :**

Pour l'articulation des voyelles nous distinguons quatre possibilités selon le degré d'aperture défini en fonction de la hauteur de la langue par rapport au palais.

- **Fermées :** comme pour [i, y, u].
- **Ouvertes :** comme pour [a, ã].
- **Mi-fermées :** comme pour [e, ø, o, Ө].
- **Mi-ouvertes :** comme pour [ε, œ, ẽ, œ̃, ɔ, õ].

➤ **L'arrondissement des lèvres ou la rétraction :**

Les voyelles se répartissent selon ce critère marqué par l'utilisation des lèvres qui peuvent s'avancer ou s'écarter en deux séries :

- **Les voyelles arrondies :** comme pour [y, u, ø, o, Ө, œ, œ̃, ɔ, õ, ã].
- **Les voyelles non arrondies :** comme pour [i, e, ε, ẽ, a].

➤ **La nasalité :**

La nasalité des voyelles correspond au voile du palais qui s'abaisse en laissant passer l'aire par les deux cavités : nasale et buccale, pour définir une voyelle nasale comme : [ẽ, œ̃, õ, ã]. Le voile du palais peut aussi se relever pour l'articulation d'une voyelle non nasale dite orale, là où l'aire ne sort que par la bouche, comme c'est le cas de : [i, y, u, e, ø, Ө, o, ε, œ, ɔ, a].

Pour saisir ce que nous avons décrit, les voyelles sont classées selon les critères articulatoires précédents dans le tableau suivant :

¹ LEON Monique et LEON Pierre, *op. cit.*, p. 20.

| | | ZONE D'ARTICULATION | | | | | |
|----------|-------------|---------------------|---------|--------|-----------|--------------|---------|
| | | ANTÉRIEURES | | | | POSTÉRIEURES | |
| | | ORALES | NASALES | ORALES | NASALES | ORALES | NASALES |
| APERTURE | FERMÉES | i | | y | | u | |
| | MI-FERMÉES | e | | ø ə | | o | |
| | MI-OUVERTES | ɛ | ẽ | œ | œ̃ | ɔ | õ |
| | OUVERTES | a | | | | ɑ | ã |
| | | ÉTIRÉES | | | ARRONDIÉS | | |

Tableau n° 01 : La classification des voyelles du français ¹

3.2. Les consonnes :

Les consonnes sont des sons qui se caractérisent par la précision de leur production, chose que Monique Léon et Pierre Léon confirment en notant que « [...] *les consonnes sont définies de façon plus précise que les voyelles cela parce que les consonnes sont mieux localisées* ² ». De ce fait, les consonnes se distinguent par un mode d'articulation qui se définit comme « *la manière d'articuler* ³ » et le lieu d'articulation qui reflète « [...] *l'endroit où sont articulées les consonnes, le long du chemin des différents organes de la phonation* ⁴ ».

En se basant sur la classification des consonnes de Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007) nous distinguons deux axes :

1. Le mode d'articulation :

Les consonnes se décomposent selon le mode d'articulation en quatre types :

¹ <https://www.slideshare.net/Michel7803/5-les-sons-de-parole> consulté le 03/03/2019

² LEON Monique et LEON Pierre, *op. cit.*, p. 18.

³ *Ibid.* p. 22.

⁴ *Ibid.* p. 23.

1.1. La consonne occlusive/constructive :

Pour préciser s'il s'agit d'une consonne occlusive ou constrictive nous devons sentir s'il y'a une fermeture totale (instante) pour les occlusives et un bruit de frottement entre les organes articulatoires concernés pour les fricatives, lors de la production.

- **Les occlusives sont :** [p, b, m, t, d, n, ɲ, k, g, ŋ].
- **Les constrictives sont :** [f, v, l, s, z, ʃ, ʒ, R].

1.2. La consonne sourde/sonore :

Nous pouvons distinguer entre les consonnes sourdes et sonores par la vibration des cordes vocales; si les cordes vocales vibrent, la consonne produite est sonore, si elles ne vibrent pas, la consonne est sourde :

- **Les consonnes sourdes :** [b, d, g, m, n, ɲ, ŋ, v, z, ʒ, l, R].
- **Les consonnes sonores :** [p, t, k, f, s, ʃ].

1.3. La consonne orale /nasale :

La consonne est dite nasale lorsque le voile du palais s'abaisse, par contre, quand il se relève, elle devient orale.

- **Les consonnes nasales :** les occlusives [m, n, ɲ, ŋ] uniquement sont nasales.
- **Les consonnes orales :** [p, b, t, d, k, g, f, s, ʃ, v, z, ʒ, l, R].

1.4. La consonne médiane/latérale :

Selon l'auteur, la majorité des consonnes sont médianes car le souffle dégagé passe par le canal médian de la langue, alors que pour la consonne latérale l'air s'échappe des deux cotés de la langue, c'est le cas de la consonne: [l].

2. Le lieu d'articulation :

Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007) classent les consonnes selon le lieu d'articulation en séparant les occlusives des constrictives. Nous développerons ces consonnes ainsi :

2.1. Les occlusives : parmi ces consonnes nous distinguons :

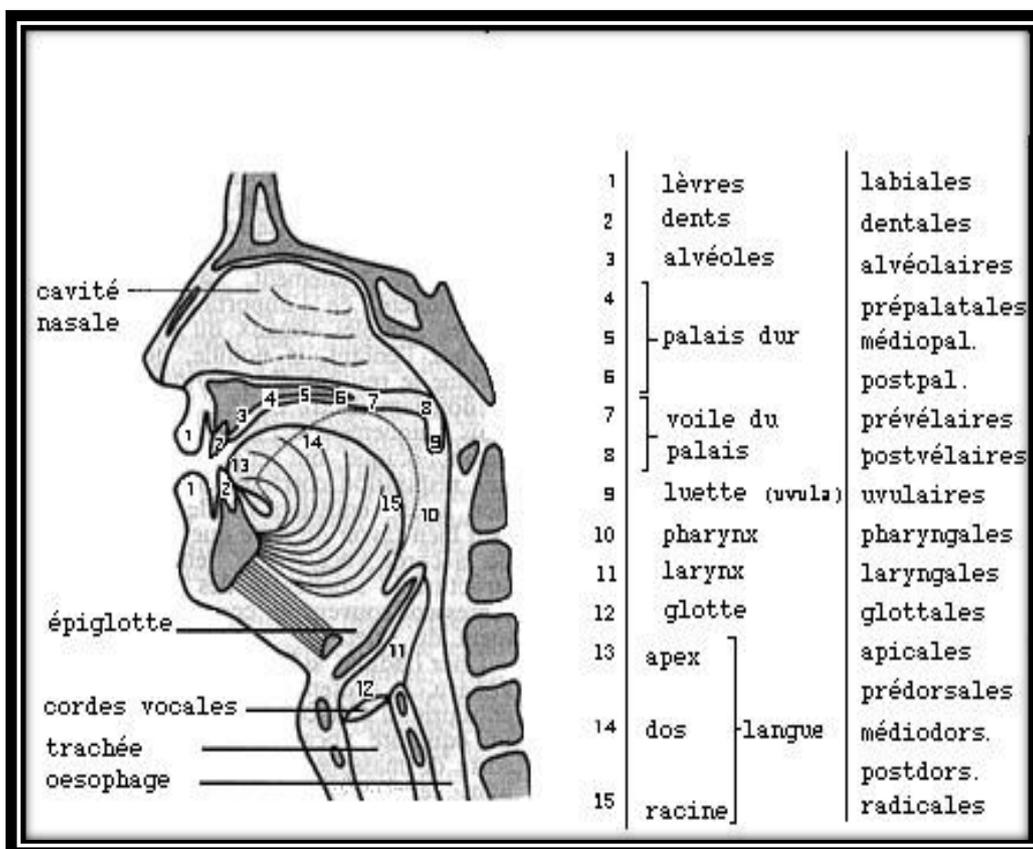
- **Les bilabiales :** elles se produisent par une pression de la lèvre inférieure contre la lèvre supérieure [p, b, m].
- **Les dentales :** sont le résultat d'un contact entre la pointe de la langue et les incisives supérieures: [t, d, n].
- **Les palatales :** elles naissent d'un contact entre le dos de la langue et le palais mou (consonne vélaire ou dorso-vélaire) ou le palais dur (consonne palatale ou dorso-palatale) : [k, g, ŋ]

2.2. Les constrictives : les constrictives se répartissent en quarts séries :

- **Les labio-dentales:** elles sont dues au contact entre les incisives supérieures et la lèvre inférieure : [f, v].
- **Les pré-dorso-alvéolaires :** elles seront articulées grâce au contact entre le pré-dos de la langue et les alvéoles au moment où la pointe de la langue se dirige vers le bas: [s, z].
- **Les apico-alvéolaires :** elles se réalisent par le contact entre la pointe de la langue et les alvéoles, ce qui conduit à l'échappement de l'air des deux cotés de la langue: [l].
- **Les pré-palatales:** elles se caractérisent par un creusement de la langue là où elle se met en contact avec les molaires de chaque coté : [ʃ, ʒ].
- **L'uvulaire:** elle est le produit d'un contact entre le dos de la langue et la luette: [R].

Pour plus d'illustration nous proposons le tableau ci-dessous qui représente les modes et les lieux d'articulation des consonnes du français, auquel nous ajoutons le schéma suivant qui précise les lieux d'articulation et les appellations correspondantes.

Schéma n° 03 : Les lieux d'articulation et les appellations correspondantes¹



¹ <http://m.antoniotti.free.fr/assoc2.htm> consulté le 28/02/2019

Tableau n° 02 : La classification articulatoire des consonnes du français¹

| MODE D'ARTICULATION | | | | LIEU D'ARTICULATION | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------|---------------------|------------------------------|---------------------|---------------|---------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------|---------------------------|---------------------|
| Type de consonne selon le mouvement | Passage de l'air | | Vibration des cordes vocales | Bi-labiale | labio-dentale | Apico-dentale | Apico-alvéolaire | Pré-dorso-alvéolaire | Pré-dorso-palatale | médio-palatale | Dorso-palatale ou vélaire | Post-dorso-uvulaire |
| OCCLUSIVE | ORAL | | NON-VOISEE | p | | t | | | | | k | |
| | | | VOISEE | b | | d | | | | | g | |
| | NASAL | | VOISEE | m | | n | | | | ɲ | (ŋ) | |
| CONSTRUCTIVE | ORAL | TYPEDÉ CONSTRUCTIVE | | | | | | | | | | |
| | | FRICATIVE | NON-VOISEE | | f | | | s | ʃ | | | |
| | | | VOISEE | | v | | | z | ʒ | | | |
| | | LATERALE | VOISEE | | | | l | | | | | |
| VIBRANTE | VOISEE | | | | | | | | | | R | |

3.3. Les semi-voyelles ou semi-consonnes :

Les semi-voyelles ou semi-consonnes sont des sons qui ont comme points de convergences certaines caractéristiques articulatoires avec les voyelles ainsi qu'avec les consonnes comme la vibration et la friction. Elles sont au nombre de trois (yod, ué, oué : [j] [ɥ] [w]) correspondant aux trois voyelles suivantes : [i], [y], [u].

En s'appuyant sur la description de Monique Léon et Pierre Léon (2007), les traits articulatoires des semi-voyelles ou semi-consonnes sont :

- [j] : antérieure, médio-palatal, écartée.
- [ɥ] : antérieure, arrondie.
- [w] : postérieure, labiale, arrondie.

4. Le niveau suprasegmental de la prononciation :

Nous désignons par le niveau suprasegmental de la prononciation la prosodie dont « [...] sa signification fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments suprasegmentaux du langage [...] »². La prosodie selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2005) rassemble : l'accentuation, le rythme, l'intonation et la syllabation :

¹ <http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html> consulté le 03/03/2019.

² CUQ Jean Pierre, 2003, *op. cit.*, p. 205.

4.1. L'accent tonique (l'accentuation) :

L'accentuation sert à valoriser une syllabe, « *C'est un allongement de la durée accompagnée éventuellement d'une plus grande énergie articulatoire*¹. » Elle est marquée par un accent sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée d'un mot ou d'un groupe rythmique. Donc, « [...] *la voyelle de la syllabe accentuée est plus longue que toutes les voyelles non accentuées du groupe rythmique, et réalisée avec un ton plus bas ou plus haut que les autres voyelles du groupe rythmique*² ».

L'accent se modifie selon la rapidité de la production de la parole chez les locuteurs, c'est-à-dire : dans une phrase, le nombre d'accent dépend du nombre des groupes rythmiques de la sorte³ :

Ce matin très tôt, il a téléphoné. → 2 groupes rythmiques → 2 accents

Ce **matin**, très tôt, il a téléphoné. → 3 groupes rythmiques → 3 accents

4.2. Le rythme :

Le rythme joue un rôle primordial dans la prosodie d'une langue, il « [...] *constitue la base prosodique d'une langue sur laquelle mélodie et sons viennent se greffer. L'acquisition du système prosodique repose donc en premier sur une maîtrise des caractéristiques rythmiques de cette langue*⁴ ». Le terme « rythme » désigne le temps consacré à la production de l'énoncé construit de syllabes successives. Donc, le rythme est étroitement lié à la production de la syllabe qui peut être accentuée ou non accentuée.

En français, le rythme est presque le même car « [...] *toute les syllabes inaccentuées ont à peu près la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées, seules la syllabe accentuée est plus longue*⁵ ». C'est pour cette raison le rythme est conçu par Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007) comme une succession de syllabes dont la dernière est mise en valeur.

¹ RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris, 2011, p. 107 cité par : GÜL Serap, *Le développement de la compétence de prononciation des apprenants turcs de FLE*, Hacettepe Üniversitesi, 2014, p. 56.

² ABRY Dominique et VELDEMAN-ABRY Julie, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Paris 2007. p. 13.

³ *Ibid.* p. 14.

⁴ DUFÉU Bernard, *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. En ligne : <https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf> consulté le : 05/03/2019

⁵ ABRY Dominique et VELDEMAN-ABRY, *op. cit.* p. 14.

4.3. L'intonation :

Le terme intonation signifie « [...] *les modulations de la voix inhérente à la production de la parole*¹ ». Il apparaît sous forme de modification au niveau mélodique de la phrase. C'est pour cela, il se définit comme « *la structuration mélodique des énoncés*² ». L'intonation selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007) peut avoir deux fonctions principales; la fonction linguistique qui permet de distinguer entre les types de la phrase, là où l'intonation peut être descendante ou ascendante selon le type de la phrase, et La fonction expressive liée aux émotions de l'orateur. Cette fonction assure la compréhension du message transmis comme l'affirme Elisabeth Guimbretière (1994) en disant que : « [...] *l'intonation seule donne la signification du message, sans elle, l'énoncé pourrait être interprété de différentes façons, elle est donc indispensable à la bonne interprétation de l'énoncé*³ ». Delà, la prise en considération de l'intonation peut faciliter la communication.

4.4. La syllabation :

La syllabe est un ensemble de sons qui sort à la fois, elle ne peut se réaliser qu'avec une voyelle qui représente le pivot de celle-ci, autrement dit c'est une réalisation phonétique dont le pivot est une voyelle. La syllabe peut contenir- mais non forcément- une ou plusieurs consonnes, c'est pour cela, elle pourrait avoir différentes constructions, parmi lesquelles nous insistons- en se basant sur les données de François Wioland⁴ (1991)- sur les six formes les plus fréquentes :

| Construction syllabique | | Exemples |
|-------------------------|--------|----------|
| CV | —————> | Oui |
| CCV | —————> | Bien |
| CVC | —————> | Zut |
| V | —————> | Un |
| CCVC | —————> | Flute |
| CVCC | —————> | Merde |

¹ CUQ Jean Pierre, *op. cit.* P. 140.

² LEON, Pierre-Roger, *op. cit.*, p.175.

³ GUIMBRETIERE, Elisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris, 1994, p. 41.

⁴ <http://asl.univ-montp3.fr/e58fle/lesnotionsdecoarticulation.pdf> consulté le 08/03/2019.

Delà, la syllabe peut avoir deux types; si elle se termine par une voyelle elle est ouverte. Par contre, quand elle se termine par une consonne, elle est fermée.

II. LA DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION :

Pour parler une langue, La prononciation constitue une attitude à maîtriser par l'apprenant comme l'énonce WEBER Corinne (2013) : « *pour parler, l'apprenant doit être capable de prévoir et d'organiser, de formuler un énoncé (aptitude linguistique), de prononcer cet énoncé (aptitude phonétique)*¹ ». Delà, la prononciation constitue une composante primordiale en classe de langue.

1. L'enseignement de la prononciation en classe de français langue étrangère :

L'enseignement de la prononciation en classe de français langue étrangère a été marginalisé depuis les années 1970 jusqu'aux années 1990 à cause de la difficulté de son enseignement. La prononciation, selon Bertrand Lauret (2013), est « *un domaine marqué par la variabilité*² » au niveau de la production qui varie en fonction de plusieurs critères, entre autres ; le sexe, l'âge, l'appareil phonatoire, la société et la place qu'un locuteur peut occuper dans une situation de communication, ainsi qu'au niveau de la perception, relative d'abord à la « *capacité auditive*³ » puis à ce que nous cherchons apercevoir.

La revalorisation de la prononciation dans l'enseignement du FLE est le résultat d'une reconnaissance de son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans la communication orale. Cette importance, selon Bertrand Dufeu (2007) ne peut pas se limiter à une liste, la raison pour laquelle nous aborderons quelques points de la liste proposée par cet auteur. Selon lui, avoir une bonne prononciation permet de :

- Avoir une image positive chez l'autre.
- Renforcer la confiance en soi, ce qui se réalise par l'effacement des imprégnations et des blocages en contribuant à sa motivation.
- Faciliter la compréhension entre les orateurs.
- Encourager l'expression et la production orale.
- Se familiariser avec la langue étrangère, accepter ce qu'elle véhicule avec elle et de s'ouvrir sur la nouveauté.

¹WEBER Corinne, *Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier, Paris, 2013. p.45

² LAURET, Bertrand, *enseigner la prononciation du français : questions et outils*, HACHETTE, France, 2013, p. 17.

³ *Ibid.*

- Sentir la beauté de la langue, ce qui instaure chez l'apprenant le plaisir de parler la langue librement soit par le jeu, soit par la poésie ou autres aspect esthétiques de la langue.

Donc, la prononciation joue un rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Mais, malgré la reconnaissance de son importance, la place accordée à cette matière reste encore insuffisante, ce qui place les apprenants dans une situation de difficultés.

2. Les difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants arabophones :

La production des sons d'une langue étrangère selon Bertrand Lauret (2013) peut être influencée par la langue maternelle. Il estime que : « [...] *la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production*¹ ». Donc, il serait utile de connaître la langue maternelle de l'apprenant car elle permet de distinguer entre les deux systèmes (l'arabe : langue maternelle et le français : langue cible) en relevant les points de convergences et de divergences entre ces derniers, ce qui facilite le traitement des erreurs articulatoires commises par les apprenants.

2.1. Le système phonétique de l'arabe :

En abordant le système phonétique de l'arabe nous distinguons deux axes : le système consonantique et le système vocalique. Il est à signaler que l'arabe standard n'est plus utilisé dans la communication quotidienne et que nous pouvons aussi avoir d'autres sons appartenant à l'arabe dialectale et qui ne figurent pas dans l'arabe standard.

2.1.1. Le système consonantique de l'arabe :

Le système consonantique arabe englobe 28 consonnes réparties aussi selon le lieu et le mode d'articulation comme les consonnes françaises. Elles sont classées dans le tableau suivant² :

¹ LAURET Bertrand, *op. cit.*, p. 30.

² <http://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf> consulté le: 18/03/2019.

| | Occlusives | Emphatiques | Fricatives | Nasales | Liquides | Glides (semi-voyelles) |
|---------------|------------|-------------|------------|---------|----------|------------------------|
| Labiales | ب b | | ف f | م m | | و w |
| Interdentales | | ظ | ذ ث | | | |
| Dentales | د d | ت t | ض | ن n | ل l | ر r |
| Sifflantes | | ص S | ز z | س s | | |
| Palatales | ج | | ش | | | ي y |
| Vélaires | ك k | | غ خ | | | |
| Uvulaire | ق q | | | | | |
| Pharyngales | | | ع ح | | | |
| Glottales | ء | | ه h | | | |

Tableau n° 03

2.1.2. Le système vocalique de l'arabe :

Le système vocalique arabe comporte deux séries de voyelles qui se différencient par la manière dont elles sont réalisées ; soit d'une manière brève ou longue.

➤ **Les voyelles brèves :** [a], [u], [i].

| Signe de la Voyelle brève | Non de la voyelle | Transcription | Exemples arabe/français |
|---------------------------|-------------------|---------------|--------------------------|
| ا | [fatha] فتحة | [a] | [kataba] → il a écrit |
| و | [dama] ضمة | [u] | [kutiba] → il est écrit. |
| ي | [kasra] كسرة | [i] | [yamliku] → il a |

Tableau n° 04

➤ **Les voyelles longues :** [a:], [u:], [i:].

| Voyelles longue | Nom de la voyelle | Transcription | Exemples arabe/français |
|-----------------|-------------------|---------------|-------------------------|
| ا | [alif] ألف | [a:] | [ama:ma] → devant |
| و | [wa:w] واو | [u:] | [fu:] → bouche |
| ي | [ya:] ياء | [i:] | [fi:] → dans |

Tableau n° 05

Il est à signaler aussi, que la langue arabe se caractérise par des traits phonétiques particuliers tels que la nunnation qui sert à doubler les signes des voyelles brèves. La prononciation de ces dernières se différencie par rapport aux voyelles brèves par l'ajout de la consonne nasale [n] comme dans le cas de : رجلٌ [rijlun] qui désigne pied. Donc, nous tenons à dire que le système vocalique arabe se fonde sur la base des trois voyelles : [a], [u], [i].

2.2. L'étude comparative entre les deux systèmes phonétiques : arabe/français :

Un grand nombre d'erreurs articulatoires faites par les apprenants d'une langue étrangère pourrait être dû selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry (2007) à la différence entre le système phonétique de la langue maternelle et celui de la langue cible en disant que : « [...] *la majorité des erreurs sont interlinguales*¹ ». Dans ce cas, l'enseignant doit premièrement veiller à cette différence afin de pouvoir déterminer la source des difficultés rencontrées, ce qui contribue à son tour au bon choix de la méthode corrective.

L'observation des deux systèmes phonétiques (arabe et français) nous a permis de dégager les points suivants :

➤ Au niveau consonantique :

Nous constatons à ce niveau que le système phonétique arabe est plus riche que celui du français car il dispose de 28 consonnes parmi lesquelles 13 consonnes ne figurent pas dans le système français. Tandis que, dans le système français il n'y a que 5 consonnes absentes en arabe (le tableau en bas présente cet écart).

En outre, les traits articulatoires dans les deux systèmes sont presque les mêmes, sauf qu'en arabe nous distinguons le mode articulatoire emphatique qui particularise selon Nicolai Sergejevitch Troubetzkoy les sons « [...] *porteurs de la marque de vélarisation*² », autrement dit, leur articulation se résulte d'un rapprochement de la langue du voile du palais.

¹ ABRY Dominique et VELDEMAN-ABRY Julie, *op. cit.*, p. 51.

² TROUBETZKOY Nicolai Sergejeviche, Cité par : DJOUDI Mahieddine, *Contribution à l'étude et à la reconnaissance automatique de la parole en Arabe standard*, Thèse présentée et soutenue pour l'obtention du doctorat de l'université de Nancy I. 1991. p. 54.

| | Consonantisme arabe | | | consonantisme français | |
|--|---------------------|------------|------------|------------------------|------------|
| Mode d'articulation Lieu d'articulation | Occlusives | Emphatique | Fricatives | Fricatives | Occlusives |
| Glottales | ء | | ه | | |
| Uvulaires | ق | | | | |
| Inter-dentales | | ظ | ذ ث | | |
| Vélaires | | | غ خ | | g ɣ |
| Pharyngales | | | ع ح | | |
| Sifflantes | | ص | | | |
| Dentales | | ض ط | | | |
| Bilabiales | | | | P | |
| Labiodentales | | | | | V |
| Médio-palatales | | | | | ɲ |

Tableau n° 06

➤ **Au niveau vocalique :**

Au niveau vocalique nous constatons, contrairement au système consonantique que le système vocalique français est plus riche que celui de l'arabe basé sur trois voyelles. Il comporte 16 voyelle dont la plus part ne figure pas dans le système vocalique arabe. Ces voyelles sont : [e], [ɔ], [ɛ̃], [œ̃], [ã], [Õ], [Y], [Ø], [œ], [Θ], [ε], [o], [a].

➤ **Au niveau des semi consonnes / semi voyelles :**

Les semi-voyelles ou semi-consonnes sont les mêmes sauf le yod qui n'existe pas dans le système phonétique arabe.

L'écart observé entre les deux systèmes nous donne une idée sur les difficultés qu'un apprenant arabophone pourrait rencontrer. Cependant, il est à noter que cela ne veut pas dire que tous les sons dégagés à travers cette étude, pourraient constituer un problème, car certains sons parmi ces derniers peuvent être articulés en combinant deux sons existants dans la langue maternelle, comme dans le cas de [ɲ] qui peut être prononcé en combinant les consonnes arabes ; ن et ي , ou parce que leur prononciation est proche d'un son dans la langue maternelle comme pour le [o] et le [ɔ] qui sont proches de [u] arabe. Aussi, en

prenant en considération le dialecte algérien le son [g] et [ŋ] ne posent pas problème pour les apprenants arabophones algériens puisque le premier existe déjà dans leur langue dialectale, et le deuxième est le résultat de la combinaison de [g] et [n].

Donc, à partir de cette étude, nous pouvons dire que la prise en considération de cette différence, entre l'arabe et le français, aide à la conception d'un dispositif pour la correction phonétique.

III.LA CORRECTION PHONETIQUE :

En didactique du FLE, la correction phonétique se réalise par le biais de différentes méthodes parmi lesquelles nous insisterons sur les principales méthodes de correction phonétique et deux approches humanistes proposant au sens de Bertrand Lauret un traitement original de la prononciation ; voire the silent way et la suggestopédie qui constitue le centre de notre recherche.

1. Les principales méthodes de correction phonétique :

Selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry ces principales méthodes doivent être utilisées par les enseignants pour leurs points forts et le choix de la méthode adéquate dépend de l'erreur de l'apprenant. Ils précisent trois grandes méthodes :

1.1. La méthode articulatoire :

Pour appliquer la méthode articulatoire l'enseignant doit connaître les différentes caractéristiques articulatoires de chaque son de la langue cible, précisées en fonction de la position des organes articulatoires lors de leur articulation. En outre, il peut faire recours aux mouvements articulatoires pour assurer la bonne prononciation des sons en sensibilisant ses apprenants à la position que prennent les organes lors de l'articulation. Donc, cette méthode sert à une description du fonctionnement des organes articulatoires.

1.2. La méthode des oppositions phonologiques :

La méthode des oppositions phonologiques nécessite la connaissance du système phonologique du français (prosodie, voyelles et consonnes). Cette méthode se base selon Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry sur « [...] *les phonèmes servant de marqueurs morphologiques et lexicaux que les apprenants devront acquérir s'ils veulent comprendre*

*une structure, un lexème et se les approprier*¹ ». Autrement dit, Elle combine entre le son et sens mais, l'importance est donnée aux traits distinctifs des sons qui entravent le sens comme pour la prononciation d'un [b] au lieu de [p] pour le mot pain qui gênera la compréhension du message. Alors, la priorité est donnée aux erreurs phonologiques.

1.3. La méthode verbotonale :

La méthode verbotonale est inventée en 1996 par Peter Guberina. Elle supporte l'idée que « [...] *l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal*² » ce qui veut dire que la production des sons dépend de la perception. Elle a été destinée au départ, à des gens ayant une acuité auditive déficiente. Puis, il l'a adoptée pour les apprenants d'une langue étrangère qui possédaient à son sens une « *surdité phonologique*³ », causée par ce qu'il appelle « *le crible phonologique*⁴ » qui gêne la perception des sons de la langue cible en les filtrant selon le système phonologique de la langue maternelle. La méthode verbotonale s'adresse à l'oreille en se basant sur la prosodie à l'aide du corps et certains procédés voire ; « [...] *l'intonation, l'entourage vocalique ou consonantique, la position dans le mot, la prononciation nuancée sont les quatre grands procédés mis en œuvre*⁵ ».

2. Les approches humanistes :

En didactique des langues, les approches humanistes centrées sur l'aspect affectif qui pourrait freiner l'apprentissage, selon Stephen Krashen⁶ (1983), sont au nombre de quatre : *community language learning* de Charles Artur Curran, *Total Physical Response* de James Asher, *Silent Way* de Caleb Gattegno et la suggestopédie de Georgi Lozanov. Parmi ces méthodes nous insistons sur les deux dernières traitant la prononciation différemment.

2.1. The Silent Way :

Le Silent Way appelé aussi la méthode silencieuse, est une méthode fondée par Caleb Gattegno. C'est une « *méthode d'enseignement général*⁷ », qui a eu son succès dans le domaine de l'enseignement des mathématiques. Elle a été appliquée à l'apprentissage

¹ABRY Dominique et VELDEMAN-ABRY Julie, *op. cit.* p. 53.

²*Ibid.* p. 53.

³*Ibid.*

⁴*Ibid.*

⁵*Ibid.* p. 54.

⁶ KRASHEN Stephen (1983) cité par LAURET Bertrand (2013), *op. cit.* p.117.

⁷LAURET Bertrand, *op. cit.* p. 119.

des langues selon Bertrand Lauret en France, par le Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Besançon. Cette méthode préconise le silence de l'enseignant au maximum. De ce fait, elle vise l'autonomie de l'apprenant en faisant recours à un matériel qui lui est propre. Par conséquent, le Silent Way présente « *une ressource alternative*¹ » qui permet à l'apprenant d'apprendre autrement, tout seul, à l'aide des consignes, de la graphie et des mots de la langue maternelle.

2.2. La suggestopédie :

La suggestopédie est une méthode inventée par le psychiatre Georgi Lozanov. C'est une méthode qui se base sur la suggestologie confondue souvent à l'hypnose. La suggestologie peut avoir différents champs d'application y compris la pédagogie en procédant au processus de désuggestion-suggestion qui vise la réalisation de l'état de relaxation et la stimulation des capacités humaines inutilisées.

La suggestopédie a été selon Bertrand Lauret (2013) destinée à « [...] *l'enseignement général dans des écoles primaires bulgares*² ». Puis, elle est transférée vers l'enseignement des langues. L'exploitation de cette méthode dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues précisément dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation constitue le pivot de notre recherche, la raison pour laquelle nous lui consacrerons tout un chapitre dans les pages suivantes.

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, nous retenons l'importance de maîtriser les deux niveaux de la prononciation que nous avons cités précédemment avec leurs différentes composantes, pour communiquer oralement. Également, sa particularité dans le domaine de la didactique des langues étrangères en tant que matière difficile à enseigner ; elle demande des compétences tant au niveau de la matière elle-même qu'au niveau du traitement de la prononciation des apprenants. Pour cette raison la prononciation doit occuper un moment de la classe d'une langue étrangère.

¹*Ibid.* p. 120.

²*Ibid.* p.119.

Delà, il est crucial de savoir détecter la source des difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants, là où la connaissance du système phonétique de la langue maternelle peut faciliter la tâche, vu qu'un grand nombre des erreurs faites est dû aux influences que notre système phonétique exerce sur nous. Dans le même sens, il est aussi demandé de prendre soin quand au choix des méthodes correctives (abordées aussi auparavant) face aux erreurs des apprenants, tout en gardant leurs points positifs et le côté humain de l'apprenant qui constitue le centre de notre recherche.

DEUXIEME CHAPITRE

La suggestopédie

*« Apprendre une autre langue est un Peu
comme devenir quelqu'un d'autre ».*

Haruki Murakami

INTRODUCTION :

La suggestopédie, depuis son avènement, était une notion problématique résultant d'une confusion avec d'autres sciences et d'une méconnaissance de ses bases théoriques sur lesquelles elle se fonde. La raison pour laquelle nous essayerons, dans ce chapitre, de mettre en évidence ce concept, les domaines de son application et de préciser ses critères et ses principes, ainsi que les moyens auxquels la suggestopédie fait recours ; il s'agit d'une précision des éléments reflétant l'originalité de la suggestopédie en tant que méthode applicable à l'enseignement des langues, notamment dans le domaine de la prononciation qui constitue l'un des pôles de notre recherche.

Dans le présent chapitre nous aborderons aussi, le profil que pourrait avoir un enseignant désirant la mise en œuvre de la suggestopédie au sein de l'univers classe qui connaîtra en appliquant la suggestopédie trois moments originaux à la méthode, qu'il serait intéressant d'en parler. De même, évoquer l'apport de la méthode suggestopédique à l'enseignement/apprentissage de la prononciation sera nécessaire.

1. QU'EST CE QUE LA SUGGESTOPÉDIE :

La suggestopédie est une méthode développée par le psychiatre bulgare Georgi Lozanov, dans les années 1970, en Bulgarie. Cette méthode tire ses origines –selon Christian Henri Godefroy (2001) de l'intérêt donné à l'hypermnésie que nous expliquons comme une stimulation anormale et l'élévation au-dessus de son degré ordinaire de la mémoire qui s'observe dans des situations exceptionnelles (le délire causé par la fièvre, l'état hypnotique, l'approche de la mort ...). Le docteur Georgi Lozanov (1978) l'appelle aussi la super-remémoration. Elle est à son sens l'une des « [...] *capacités en réserve révélées par la suggestion*¹ [...] ». L'intérêt accordé à l'hypermnésie est né au moment d'une psychothérapie hypnotique, quand un étudiant s'ennuyait à cause d'un poème qu'il pensait impossible d'apprendre, car il croyait qu'il soit pressé par le temps, ce dernier ne lui suffira plus pour retenir le poème.

¹ LOZANOV Georgi, *Suggestologie et Suggestopédie -Théorie et Pratique-*, 1978, Sofia. P. 96. En ligne : <https://fr.scribd.com/doc/140394702/UNESCO-1980-Rapport-Final-La-Suggestologie-Et-La-Suggestopedie-Fransk>.

Dans le but d'aider l'apprenant à surmonter ce problème, le docteur Georgi Lozanov avait complété les « *suggestions classiques*¹ » par des suggestions à propos de la mémoire. Le jour suivant, l'étudiant revient surpris par le résultat atteint ; il avait appris le poème par cœur et l'avait dit en entier correctement, pourtant il ne l'avait écouté qu'une seule fois. Le résultat atteint avec cet étudiant est l'un des phénomènes d'hypermnésie, qui s'appelle « *la régression*² ». Cette dernière sert à récupérer de la mémoire des choses acquises les plus oubliées et de les faire apparaître par le langage ou encore physiquement.

Les phénomènes d'hypermnésie avaient poussé le docteur à faire des études sur des personnes ayant une mémoire extraordinaire (précisément des yogis³). Ces études lui ont permis de constater que l'hypermnésie ne concerne pas seulement des cas spécifiques. Néanmoins, elle pourrait s'améliorer chez chaque individu. De là sont venues les recherches et les études du docteur Georgi Lozanov sur la suggestologie et sur la suggestopédie. Ces dernières constituent deux termes interreliés et confondus le plus souvent, ce qui nous a menés à développer chacun de ces deux concepts pour en saisir le sens.

1. La suggestologie :

La suggestologie est un terme inventé par le docteur Georgi Lozanov, pour désigner la science de la suggestion, son centre de recherche en suggestologie a été construit à Sofia en 1966. Plusieurs chercheurs ont défini la suggestologie, parmi lesquels nous citons : d'abord, son fondateur, le docteur Georgi Lozanov qui l'a défini dans son article pour la conférence International d'Experts de l'Unesco en 1978, comme étant : « *La science des multiples aspects de la suggestion (psychologique, physiologique, socio-psychologique, psychothérapique, psycho-hygiénique, pédagogique, artistique, cybernétique, génétique et sémiologique)*⁴. » Ceci vise selon l'auteur, à révéler les aptitudes, les facultés, et les compétences physiques et corporelles de l'être humain. C'est pour cela, il la redéfinit comme « [...] *la science du développement harmonieux et accéléré et de l'autocontrôle de la personnalité et de ses multiples talents*⁵ ».

¹ GODEFROY Christian Henri, *Dossier Suggestopédie*, 2001, p. 03. En ligne : <https://win.tn/magic7/ebooks/suggestopedie-c.pdf>

² *Ibid.*, p. 03.

³ Le terme yogis désigne selon le dictionnaire L'internaute en ligne, les personnes pratiquant le yoga.

⁴ LOZANOV Georgi, *op.cit.*, p. 94.

⁵ *Ibid.*

Ensuite, Bagriana Belanger (1978), résume la suggestologie comme suit : « *Science générale de la suggestion, de ses formes fondamentales, de ses effets multiples et de ses applications inventées par le psychiatre bulgare (Lozanov)*¹. » Puis, le chercheur Christian Henri Godefroy qui note aussi que la suggestologie est « *la science de la suggestion* » en ajoutant qu'elle « [...] *étudie les relations entre personnes et environnement dans une perspective complète (conscient et inconscient)*² ». Autrement dit ; elle prend en considération l'être humain dans sa globalité.

Un autre chercheur qui confirme que la suggestologie est une science, est Jean Lerède (1980) en disant qu'elle est la « [...] *science des communications inconscientes*³ ». Enfin, Fanny Saféris (1980) estime que la suggestologie « [...] *c'est la théorie des influences non conscientes –ou suggestion– sur l'être humain, émanant de son environnement*⁴ [...] ».

D'après les définitions précédentes nous rendons compte que la suggestologie est une science basée sur la suggestion. Ce qui rend la suggestion le premier mot clé qui vient à l'esprit quant nous disons : « *Suggestologie* ». Ce terme recouvre le sens d'un « [...] *psychisme relationnel d'importance universelle, une forme de communication entre les humains*⁵[...] ». Cela justifie la présence du domaine de la suggestologie entre les faits traités par les sciences humaines. Donc la suggestologie est une branche des sciences humaines, et ce n'est plus ce qu'on l'avait cru avant ; l'hypnose suggestive ou la thérapie hypno-suggestive comme l'indique Georgi Lozanov : « [...] *le mot suggestion est lié à l'idée d'hypnose. En fait les deux éléments peuvent être utilisés de paires, mais sont indépendants l'un de l'autre*⁶ ». Donc la suggestion n'a rien à avoir avec l'hypnose malgré malgré la relation étroite qui les unit.

¹BELANGER, Bagriana, *La suggestologie*, Retez, Paris, 1978, p. 22. En ligne: <https://sweetland.locrocodile.fr/6295-la-suggestologie> consulté le 21/04/2019.

²GODEFROY Christian. Henri, *op. cit.*, p. 80.

³ LEREDE Jean, La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement ?, in *Revue des sciences de l'éducation*, volume 6, N°1 1980, hiver 1980, p. 137.

⁴ SAFERIS Fanny, Une révolution dans l'art d'apprendre. In: *Communication et langages*, n°47, 3ème-4ème trimestre 1980, p. 19.

⁵BELANGER Bagriana, *op. cit.*, p. 46.

⁶ GODEFROY Christian Henri, *op. cit.*, p. 71.

1.1. Le processus de désuggestion-suggestion de la suggestologie :

L'homme de sa nature ne peut pas vivre isolé, il vit dans une société où il influence comme il peut être influencé notamment par les règles et les normes qui la régissent, que Bagriana Belanger, (1978) qualifie de « *limitatives* » ; reposant sur des données scientifiques anciennes ; ce sont des suggestions négatives ; parmi lesquelles Bagriana Belanger (1978) insiste sur:

- 1- L'homme a des possibilités intellectuelles limitées.
- 2- En vieillissant, le potentiel intellectuel et physique se réduit davantage.

Les deux suggestions, en s'appuyant sur les résultats obtenus en psychologie expérimentale et les expériences du docteur Georgi Lozanov, sont fausses ; ces résultats affirment que « *Les facultés humaines dépassent les normes habituelles*¹. » Pour Georgi Lozanov l'homme n'utilise que 4% de ses capacités intellectuelles et les 96% sont en réserves passives que nous pouvons activer.

La suggestologie a pour tâche donc, la libération des gens de ces suggestions négatives et la correction des lois imposées par la société, reçues soit consciemment ou inconsciemment. Autrement dit, remplacer les suggestions négatives par des suggestions positives. C'est ce que Georgi Lozanov appelle « *un processus de désuggestion-suggestion*² » car « *Il n'ya pas de suggestion sans désuggestion*³ [...] ». Dans une situation pareille, le problème qui se pose est la réceptivité de l'homme armé d'un système de défense, de protection contre les influences négatives, qui empêche de recevoir facilement les suggestions. Ce système est dénommé « *barrières anti-suggestives*⁴ », « [...] *une caractéristique originale de la personnalité*⁵ ». Ces barrières Georgi Lozanov les détermine au nombre de trois : la critique logique, la critique intuitive et affective et la critique éthique, que Bagriana Belanger (1978) a expliquées comme suit :

- La critique logique : comme son nom l'indique, elle est liée à la logique qui contrôle l'information reçues et qui n'accepte plus ce qui n'est pas bien fondé logiquement.

¹SAFERIS Fanny, *op. cit.*, p. 21.

²LOZANOV Georgi, *op. cit.*, p. 99.

³*Ibid.*

⁴*Ibid.*, p. 100.

⁵*Ibid.*

- La critique intuitive et affective : là où ce sont : la confiance et la sécurité affective qui priment. Si les suggestions reçues ne s'accordent pas à ces deux éléments, ce niveau de critique ne les accepte pas.
- La critique éthique : afin de surmonter les barrières dues à la critique éthique, les suggestions proposées ne devraient pas être immorales.

La suggestologie, pour accomplir sa tâche, ne doit pas aller à l'opposé de ces trois barrières mais plutôt, comme l'admet son fondateur : « *On arrive à les surmonter réellement en opérant la coordination avec elle*¹. » en prenant en considération tout ce qui concerne la personne (ses besoins spécifiques, ses motivations, son attitude, le conditionnement, ses intérêts...). Bagriana Belanger (1978) explique aussi ce processus en disant que : « *Cela veut dire que les suggestions orientées vers quelqu'un ne doivent jamais aller à l'encontre de la conscience individuelle de la personne-récepteur ; au contraire, elles doivent viser à rejoindre l'ensemble de sa vie affective et de ses orientations créatrices*². »

Donc, désuggestionner ne sert en aucun cas à contrecarrer les barrières anti-suggestives. Il sert plutôt à accompagner l'esprit de l'individu par des suggestions choisies soigneusement.

1.2. Le champ d'application de la suggestologie :

La suggestologie accorde de l'importance à l'état psychique de l'être humain soumis aux influences de l'environnement, avec lequel il est en interactions. La suggestologie dans ce cas ne peut pas étudier les effets de l'être humain comme une unité ou composante isolée, elle prend en considération toutes ses formes de communication comme « *Toute situation de communication comprend une part de suggestif qui s'exerce à travers le conscient ou plutôt le para-conscient*³[...] » et les facilite en plus. Ce qui participe à l'élargissement du champ d'étude et d'action de la suggestologie.

De cette manière la suggestologie peut prendre place en médecine, car, l'état psychique de l'être humain peut avoir des effets sur le bien être physique, comme l'avaient montré les sciences psychologiques. Les suggestions selon Bagriana Belanger (1978)

¹LOZANOV Georgi, *op. cit.*, p. 100.

²BELANGER Bagriana, *op. cit.*, p. 62.

³SAFERIS Fanny, *op. cit.*, p. 20.

peuvent être utiles dans l'accueil des malades, elle peut les aider à se mettre à l'aise, ce qui contribue à l'accélération de la guérison, cette chercheuse estime que : « *la pratique médicale démontre que la suggestion est un moyen efficace de traiter non seulement les névroses et les troubles psychiques en psychothérapie, mais aussi des souffrances somatiques*¹[...] » à ces propos Bagriana Belanger confirme que les suggestions (positives) peuvent soulager non exclusivement la psyché humaine mais de même des maladies organiques .

En outre, l'environnement auquel appartient l'être humain réunit différentes formes de communication qui intègre selon Bagriana Belanger (1978) : le geste et le mot, le comportement et l'action, le signe et le symbole, le son et la parole. Chacun de ces éléments est pris en charge par une science qui lui est spécifique et qui se situe dans un domaine précis où la suggestopédie peut trouver sa place. Gabriel Racle² dans l'entretien dirigé par Christian Godefroy auquel il a consacré son ouvrage Dossier Suggestopédie, ajoute qu'« [...] *une meilleure connaissance de l'influence de l'environnement sur l'individu permettrait d'utiliser ces données dans toute sorte de domaines*³ » et que « *la suggestologie aurait et aura des applications presque illimitées*⁴[...] ». Donc nous pouvons dire que pour profiter de la suggestion dans n'importe quel domaine, le point de départ sera la maîtrise des relations établies entre l'individu et son environnement.

En se reposant sur les données précédentes, on peut concevoir que la suggestologie peut s'appliquer dans l'enseignement /apprentissage d'une matière quelconque en pédagogie. Pour Gabriel Racle : « *L'effet de choc le plus grand soit : des langues étrangères, mathématiques, statistiques...*⁵ ». La suggestologie pourrait donc être utilisée en pédagogie. Le produit de l'application de la suggestologie en pédagogie est la suggestopédagogie ou la suggestopédie, qu'il est intéressant de savoir de quoi s'agit-il.

2. La suggestopédie :

Se questionner sur la suggestopédie conduit à réfléchir sur les différentes définitions qui lui sont proposées. En vue d'en apprécier la valeur, nous abordons les visions des chercheurs suivants :

¹BELANGER Bagriana, *op. cit.*, p. 50.

²RACLE Gabriel : directeur des programmes de suggestopédie à la commission de la fonction publique.

³RACLE Gabriel GODEFROY Cité par Christian Henri *op. cit.*, p. 16.

⁴GODEFROY Christian *op. cit.*, p. 17.

⁵*Ibid.*

- Premièrement, la vision du docteur Georgi Lozanov, qui considère la suggestopédie comme étant une méthode renvoyant au caractère expérimentale de la suggestologie.
- Deuxièmement, la signification attribuée à la suggestopédie par Bagriana Belanger (1978). D'après cette chercheuse la suggestopédie est : « *La suggestologie appliquée à l'enseignement. Il s'agit, d'une part, d'une nouvelle conception des potentiels psychiques de l'homme, ainsi que d'un ensemble de méthodologies élaborées en vue d'enseigner diverses disciplines scolaires selon des techniques pédagogiques d'inspiration suggestologique*¹ ».
- Ensuite, la formulation de Jean Lerède (1980), qui formule le sens de la suggestopédie ainsi : « [...] *la suggestopédie consiste à utiliser systématiquement et de façon scientifique la suggestion dans l'enseignement*² ».
- En outre, la description du Christian Henri Godefroy (2001). La suggestopédie est décrite selon cet auteur de la manière suivante :

*La suggestopédie est une méthode d'enseignement qui permet d'accroître tout apprentissage dans des proportions inconnues jusqu'alors. Basée sur la mobilisation des réserves cérébrales inutilisées, elle met en œuvre des moyens très originaux, comme l'expression artistique, l'écoute de la musique ou le chuchotement*³.

- En dernier lieu, la suggestopédie au regard du didacticien Jean Pierre Cuq est une « *Méthode non conventionnelle*⁴. »

Ces définitions convergent donc et se mettent d'accord sur un point que la suggestopédie est l'exploitation des suggestions en pédagogie ; la mise en œuvre de la suggestologie dans l'enseignement.

D'après l'explication du fonctionnement des suggestions en pédagogie par Bagriana Belanger (1978), la suggestologie peut aider l'enseignant à faire libérer ses apprenants de leurs barrières et des barrières que la société présente, en leur démontrant qu'ils possèdent des capacités intellectuelles énormes, et s'ils veulent apprendre quelque chose, ils peuvent le faire en prenant en considération le facteur de la motivation, comme le signale Georgi

¹BELANGER Bagriana, *op. cit.*, p. 23.

²LEREDE Jean, *op. cit.*, p. 13.

³GODEFROY Christian Henti, *op. cit.*, p. 2.

⁴CUQ Jean Pierre, *op.cit.*, 2003, P. 229.

Lozanov dans les propos suivants : « *notre système suggestopédique est basé sur la motivation. Il s'agit d'accroître la motivation de l'étudiant*¹ ».

Ainsi l'application de la suggestopédie dans l'enseignement / apprentissage des langues avait montré comme le note Bagriana Belanger que l'apprenant peut retenir de cent à mille deux cents mots en une séance. De ce fait, cette information peut constituer une suggestion positive, digne d'être connue par tous les apprenants, elle pourrait les stimuler pour progresser au cours de leurs processus d'apprentissage en utilisant leurs capacités en réserves, vu que : « *La suggestopédie ne peut pas exister sans faire ressortir les multiples capacités en réserves*² . »

La suggestopédie en tant que méthode applicable à l'enseignement/apprentissage des langues, son positionnement entre les autres méthodes doit être justifié par des caractéristiques qui lui sont propres. Ceci nous a mené à introduire ses spécificités.

II.LA SUGGESTOPEDIE COMME METHODE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES :

Toute méthode est fondée sur la base d'un ensemble d'éléments qui la particularisent des autres méthodes. La suggestopédie parmi les méthodes d'enseignement se distingue par des points déterminants de son originalité qui sont : ses principes et ses moyens, de même par un enseignant, qui lui sont spécifiques. Dans le but d'en savoir plus, nous les introduisons séparément.

1. L'originalité de la suggestopédie :

L'application de la suggestopédie nécessite la mise en place d'un certain nombre de procédés qui reflètent sa spécificité et son originalité, qualités que nous développons ainsi :

La suggestopédie place l'apprenant dans une situation où le rôle de l'enseignant est le déterminant de son comportement et de ses réalisations. Dans ce sens Gabriel Racle estime que « *Le problème de la prise en charge et de la valorisation des ressources de l'apprenant c'est essentiellement un problème d'ordre psychologique*³. » Cependant, c'est

¹LOZANOV Georgi, Cité par GODEFROY Christian, *op. cit.*, p. 76.

²LOZANOV Georgi, *op. cit.*, p. 117.

³RACLE Gabriel cité par GODEFROY, Christian. Henri, *op. cit.*, p. 32.

au regard positif de l'enseignant envers les facultés des apprenants, que leur réussite et la confiance en soit dépendent.

De plus, le climat dans lequel se déroulent les cours- proposant un nombre important de nouvelles connaissances- est un climat agréable, joyeux, sans difficultés, où la mémorisation n'est plus ardue. De même la suggestopédie afin de créer ce climat utilise certains procédés entre autres ; la musique qui aide au relâchement de toute sorte de tension soit physique ou morale. Elle procède aussi à d'autres conduites telles que ; le travail de groupe, les jeux, les sketches, les jeux de rôle, les chants et les exercices structuraux qui ne lui sont pas propres, mais son originalité réside dans la liaison qu'elle établie entre ces différents procédés en même temps.

Cette originalité, le Rapport Finale de l'organisation des nations unies pour l'éducation, La science et La culture (1980) la confirme en notant que:« *L'originalité de la méthode est sans doute, d'utiliser toutes ces techniques à la fois et tout le temps, et non comme simples exercices données par intervalles en tant que facteurs de détente et/ou comme élément d'application pratique¹.* » A ces propos nous constatons que les procédés utilisés par la suggestopédie ne sont pas pour le plaisir et la relaxation seulement ; mais ils contribuent davantage à l'apprentissage.

En conséquence, la suggestopédie a pu articuler entre les différentes activités selon les principes sur lesquels elle se fonde, qui s'avère important de les connaître.

1.1.Les principes de la suggestopédie :

Le docteur Georgi Lozanov trace pour la suggestopédie trois principes en prenant en considération le facteur de l'âge et les tâches (objectifs) pédagogiques. Il les énumère dans les points suivants :

- 1. Joie, détente et psycho-relaxation concentrative.**
- 2. Unité de l'activation consciente, para-consciente intégrale du cerveau.**
- 3. Rapports suggestifs au niveau du complexe de réserves.**

¹ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, La suggestologie et la suggestopédie, ED/SCM/MMT, Sofia, 1980, p. 13. En ligne: <https://fr.scribd.com/doc/140394702/UNESCO-1980-Rapport-Final-La-Suggestologie-Et-La-Suggestopedie-Fransk>.

Le premier principe admet que l'apprenant doit sentir le plaisir d'apprendre et reposer psychiquement avec « *une concentration détendue*¹ », dans le même sens Gabriel Racle ajoute « *Associer effort et apprentissage est une erreur*². » Ce qui ne veut pas dire selon Georgi Lozanov qu'il soit passif, qu'il manque de volonté et d'esprit critique. Egalement, la joie n'est pas seulement et simplement être heureux et perdre le temps. Ce principe selon Georgi Lozanov vise que l'apprenant soit indépendant, ait confiance en soit, loin de tout ce qui est superflu et qui pourrait influencer son état psychique voire interrompre le déroulement de son apprentissage. C'est là où l'enseignant intervient pour montrer à ses apprenants comment apprendre en s'amusant. Il peut créer une atmosphère amusante grâce à « [...] *la succession diversifiée des jeux, chants et autres activités durant les phases d'exploitation du matériel linguistique*³ ».

Le deuxième principe suppose que l'apprenant doit être reçu dans sa globalité qui réunit le conscient géré par l'hémisphère gauche du cerveau qu'est rationnel et analytique, consulté selon Fanny Saféris, par les différentes méthodes d'enseignement, et l'inconscient géré par l'hémisphère droit du cerveau, qui est à son tour, émotionnel, synthétique et responsable de la création artistique et la motrice corporelle, il est ignorée dans la plus part des méthodes. Chose que Fanny Saféris renforce : « *En suggestopédie, l'être humain doit être considéré dans sa globalité intellectuelle et affective consciente et para-consciente*⁴. » Autrement, ce principe demande la présence des deux hémisphères cérébraux en même temps.

Donc, en suggestopédie les fonctions conscientes et inconscientes sont inséparables et complémentaires. C'est pour cette raison, l'établissement d'un équilibre entre le conscient et l'inconscient sera nécessaire.

Le dernier principe, traduit selon Georgi Lozanov la nécessité de revoir et d'adapter le dispositif d'enseignement/apprentissage à chacun des membres de la classe par l'enseignant qui joue un rôle primordial dans la transmission des savoirs et des connaissances comme l'aborde Fanny Saféris « *En suggestopédie, l'importance de la qualité de l'enseignant est encore plus déterminante et même semble-t-il en rapport direct*

¹*Ibid.* p. 118.

²RACLE Gabriel cité par GODEFROY Christian Henri, p. 15.

³SAFERIS Fanny, *op.cit.*, p. 25.

⁴*Ibid.* p. 23.

avec le volume et la qualité de l'apprentissage¹. » La mise en œuvre de ce principe selon Fanny Saféris dépend, autant plus de la relation établie entre l'enseignant et ses apprenants qu'à la maîtrise de la matière enseignée. La relation qui ne peut exister qu'à partir de la communication incluant toutes ses formes jusqu'au non verbal, car « *La suggestopédie vise à faire émerger à la conscience certains facteurs suggestifs inconscients dans le processus communicatif d'apprentissage, et à créer de la sorte un état d'esprit propice à la mobilisation des réserves mentales*². » C'est pour cela, la communication constitue une compétence à maîtriser par l'enseignant.

Pour atteindre le but visé par les trois principes nous rappelons que ce but ne peut pas être atteint sauf si ces trois principes sont pris en charge simultanément.

1.2. Les moyens de la suggestopédie :

La suggestopédie réunit trois types inséparables de moyens qui assurent l'application des principes précédents. Ces moyens sont d'ordre psychologique, didactique et artistique.

1.2.1. Les moyens psychologiques :

Les moyens psychologiques ne se séparent ni des moyens didactiques ni des moyens artistiques ; les trois s'exercent les uns à côté des autres. La relation qui relie entre les moyens didactiques et les deux autres types est une relation complémentaire et spécifique selon le docteur Georgi Lozanov, et l'exploitation de ce matériel par l'enseignant rend son statut équivalant de celui d'un psychothérapeute comme nous l'avons mentionné précédemment. L'enseignant doit être doté d'une connaissance à propos des mécanismes et de fonctionnement inconscient pour les utiliser dans l'enseignement ; « *L'instituteur doit connaître à fond l'art de conjuguer les perceptions Périphériques et le stimulus émotionnel avec la matière globale étudiée, en une seule orchestration psychologique*³. »

Donc, l'exploitation de ces moyens demande une maîtrise de la théorie et de la pratique, qui permet à l'enseignant de compléter sa pratique pédagogique.

¹ SAFERIS, Fanny, *op. cit.*, p. 22.

² GALISSON Robert (1980) p. 108, Cité par : HERRERS José Carlos, *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne*, 1998, p. 362. En ligne : ocean2-5576586.org/page/361.htm

³ LOZANOV Georgi, *op. cit.*, p. 120.

1.2.2. Les moyens didactiques :

Les moyens didactiques demande de la part de l'enseignant qu'il ait de l'esprit de synthèse, il doit aller directement vers le sens visé, en ignorant les petits détails. Ce qui permet d'étendre le dispositif des contenus et de transmettre un grand nombre de connaissances en moins de temps en se basant sur les grands axes des matières à enseigner. La présentation étendue des matières à enseigner/apprendre donne l'occasion d'avoir une idée sur les contenus à apprendre, comme elle raccourcit le processus d'apprentissage et stimule -selon le docteur Georgi Lozanov- la mémoire à court terme (consciente).

Tandis que, le fonctionnement inconscient s'occupe des éléments véhiculés implicitement par les données contractés. Dans ce même contexte, le docteur Georgi Lozanov donne, dans une situation didactique des langues étrangères, l'exemple d'une concentration dirigée vers une phrase complète ; le sens qu'elle transmet, si elle est communicable ou non (le tout est dans une situation de détente) là ou la prononciation, le lexique, la grammaire sont pris en charge parallèlement mais, implicitement (sans y consacrer du temps particulièrement). Dans cet exemple, ce chercheur attire l'attention sur l'appropriation de ces composantes malgré leur introduction implicite.

1.2.3. Les moyens artistiques :

Les moyens artistiques sont des moyens qui appartiennent conventionnellement au domaine artistique (théâtre, poésie, musique...), mais la suggestopédie les avait didactisés. Elle les avait intégrés dans l'enseignement comme une composante appartenant au contenu de la matière à enseigner. Ces moyens permettent à l'enseignant de gérer les données psychologiques de la suggestopédie, par une articulation adéquate entre ces derniers et ce que le docteur Georgi Lozanov appelle « *abondantes perceptions périphériques*¹ ». En plus de la participation de ces outils à la création d'un climat propice à l'apprentissage, ils augmentent remarquablement selon le docteur Georgi Lozanov ; la stimulation des facultés en réserves, l'attitude, la motivation et le désir d'apprendre. Ce sont des moyens permettant la délivrance du potentiel intellectuel humain et l'assimilation d'une grande partie des connaissances transmises.

¹LOZANOV Georgi, *op. cit.*, p. 122.

L'ensemble des moyens suggestopédiques constitue un socle sur lequel l'enseignant s'appuie pour exercer sa mission, que nous essayerons de détailler dans les lignes suivantes.

2. L'enseignant suggestopède :

L'intérêt accordé par le docteur Georgi Lozanov à l'univers classe où se déroule la relation et les interactions entre enseignant et enseignés, dans une atmosphère propice à l'apprentissage, met l'enseignant au centre des préoccupations de la suggestopédie. Autrement dit, le succès de l'application de la suggestopédie dépend de la qualité de l'enseignant voire le comportement de l'enseignant en classe.

Gabriel Racle voit qu' « [...] *il faut que le professeur soit à la hauteur de la situation et son comportement est un peu le comportement d'un thérapeute*¹ ». L'enseignant doit réunir un ensemble de qualités qui favorisent la réalisation des objectifs tracés par le docteur Georgi Lozanov (atmosphère de détente, apprentissage efficient d'une langue dans les moindres délais) entre autres ; il doit être ponctuel, compréhensif, empathique, en forme -comme il est incontestable l'efficacité de sourire dans la diminution des barrières psychologiques-, et même ses gestes et le ton de sa voix doivent être contrôlés. Aussi il doit veiller à son comportement physique qui pourrait participer à la création des suggestions ; soit positives ou négatives.

Le rôle de l'enseignant se voit comme « [...] *un prestige non directif, qui par des moyens indirects, crée une atmosphère de confiance et un désir intuitif de suivre l'exemple donné*² ». L'enseignant est obligé de savoir articuler entre les moyens didactiques à sa disposition en fonction des compétences visées : compréhension, expression, lexicale, ainsi qu'en phonologie, grammaire... il doit motiver, encourager, orchestrer sa classe, car, enseigner est considéré comme un art.

Angel Gollonet Cazarés propose quatre pistes à suivre rigoureusement pour un enseignement suggestopédique:

¹GODEFROY Christian Henti, *op. cit.*, p. 14.

²LOZANOV Georgi, Cité par SAFERIS, Fanny, *op. cit.*, p. 22.

1. Le ton des explications est toujours décontracté¹.
2. Le professeur évite de poser aux étudiants des questions auxquelles ceux-ci ne pourraient pas répondre avec le vocabulaire appris².
3. Le professeur ne répète et ne fait jamais répéter³.

Le témoignage d'un étudiant bénéficiant d'une expérience suggestopédique, dans l'ouvrage Dossier Suggestopédie de Christian Godefroy vas, aussi, dans le même sens que ce point. Il avoue que même s'il y a de la répétition, elle est subtile et se fait différemment.

4. Aucune correction directe : ce type de correction décourage les étudiants⁴.

Alors, on se rend compte que les compétences de l'enseignant suggestopède vont de paires avec la qualité et l'organisation des cours suggestopédiques⁵.

III.LA SUGGESTOPEDIE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION :

L'application de la suggestopédie pour l'enseignement/apprentissage de la prononciation implique une conscience des moments de la classe suggestopédique et l'apport de cette méthode à ce domaine.

1. L'univers classe selon la suggestopédie :

La pratique pédagogique suggestopédique s'exerce dans une classe enjolivée par des plantes, des couleurs bien choisies, les chaises sont remplacées par des fauteuils disposés sous forme de (U) favorisant la communication entre l'enseignant et ses apprenants, un espace au fond de la classe dédié au travaux réalisés par les apprenants, des poster reflétant les composantes de la langue cible; des affiches contenant des tableaux de conjugaison ,des règles de grammaire et introduisant la culture du pays de la langue cible. Cet arrangement permet de se familiariser avec la langue en question et de retenir inconsciemment.

La relaxation à laquelle s'ajoutent certains outils et procédés tel que : les exercices de relaxation utilisés par la programmation neurolinguistique (PNL), de respiration, de recadrage, la gymnastique, la musique peuvent participer davantage au changement positif de l'état de l'apprenant. L'usage de ces outils dans le cours détermine trois moments :

¹GOLLONET CAZERS Angel, *La suggestopédie*, p.384. En ligne : <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL9797120383A/33978>

²*Ibid.*

³*Ibid.* p.385.

⁴ *Ibid.*

⁵*Ibid.*

1.1. Un moment de relaxation :

La relaxation est l'état désiré atteindre dès le départ. Elle se caractérise par l'intégration des procédés de relaxation abordés par la PNL (souvent utilisés), et par la sophrologie, le bio feedback, les exercices de respiration, la pratique des mouvements physiques, des exercices de recadrage où l'enseignant propose à ses apprenants de s'approprier une nouvelle identité appartenant à la culture véhiculée par la langue cible (ils optent pour des personnages ayant un nom, prénom, emploi, adresse...semblables à ceux existant réellement dans le pays de cette langue).

Le moment de relaxation est dénommé selon le docteur Georgi Lozanov « *infantilisation*¹ ». Il permet au sens de Fanny Saféris de « [...] *créer la disposition mentale inconsciente pour apprendre, en mettant les élèves dans une sorte de disponibilité*²[...] ». Selon cet auteur le docteur Georgi Lozanov vise par ce terme un apprentissage semblable à celui de l'enfant qui manifeste certains comportement vis-à-vis de l'apprentissage ,entre autres ; la curiosité, la disponibilité, la possibilité d'assimiler de grandes quantités de nouvelles informations ...Cet exercice selon Waltraud Bufe (1964) donne l'occasion d'intégrer la pratique de phonétique lors du jeu de rôle là où les apprenants s'amuse à s'exprimer oralement en se cachant derrière de nouvelles identités qui les protègent quant ils commettent des erreurs.

Une fois l'état de relaxation est atteint, l'enseignant par des suggestions positives incite ses apprenants à garder cet état jusqu'à la fin du cours. Ce qui permet de consolider l'information inconsciemment dans la mémoire. En faisant référence au moment de la joie ancrée dans la mémoire, les apprenants peuvent se rappeler et mobiliser les informations.

1.2. Un moment de musique :

L'exploitation de la musique en classe de langue selon la suggestopédie se fait en deux phases : concert actif et concert pseudo-passif :

¹BUFE Waltraud, Les méthodes non –conventionnelles et le projet E.R.C.I, In *Discursos* n° 6 (1964) :139-149, p. 144. En ligne : <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4057/1/Waltrand%20Bufe.pdf>.

²SAFERIS Fanny, *op.cit.*, p. 25.

1.2.1. Le concert actif :

Le concert actif est la combinaison de la musique avec la voix de l'enseignant lors de la première lecture du texte. L'enseignant adapte sa lecture et sa voix au rythme des morceaux musicaux utilisés sans prendre en considération le sens du texte. Les morceaux utilisés relèvent de la musique classique (Beethoven, Mozart...) et baroque (Bach, Haydn, Vivaldi...).

Dans ce cas, l'utilité de la lecture accompagnée de la musique demeure la stimulation des deux hémisphères cérébraux, ce qui assure l'augmentation du degré de la perception des sons et de la mémorisation; l'hémisphère gauche s'occupe du texte écrit et lu, tandis que l'hémisphère droit s'occupe des effets secondaires (les émotions transmises par la voix de l'enseignant et par la musique). A ce moment, les apprenants se contentent de suivre la lecture de l'enseignant en regardant la traduction du texte en langue cible et s'ils veulent le lire par eux même, ils peuvent le faire, comme ils peuvent sélectionner ce qui leur apparaît ambigu.

1.2.2. Le concert pseudo-passif :

Le concert pseudo-passif vient en second lieu, après le concert actif. La musique la plus utilisée à ce moment est celle de Bach, Haendel, Vivaldi qui contribue à la réalisation de l'état pseudo-passif dont dépend le succès des suggestions. La lecture du texte dans ce cas se fait d'une manière ordinaire et plus accélérée par rapport à la première. Notant aussi dans cette étape que « *Les fonctions cérébrales ne s'arrêtent pas quand le corps est en détente bien au contraire. Une grande vie intérieure peut s'instaurer à la faveur du calme psychique sans mouvement ni pensée parasite qui envahissent l'élève¹.* » Alors nous constatons que la passivité de l'apprenant ne concerne pas les tâches du cerveau mais seulement une relaxation physique.

Au moment de musique réunissant les deux concerts, Gabriel Racle signale que la simple mise de la musique en classe ce n'est pas la suggestopédie. Il éclaircit : « *Il ne s'agit pas de mettre un fond de musique pendant le cours et de dire que c'est de la suggestopédie. Cela ne donnerait rien. Il s'agit de répandre l'idée pour créer l'attente,*

¹SAFERIS Fanny, *op. cit.*, p. 24.

autrement dit, il ne passera rien si personne ne sait rien¹. » Donc la suggestopédie introduit soigneusement la musique en classe de langue.

1.3. Un moment d'activation :

La phase d'activation se met en place par l'articulation entre les différents matériaux linguistiques qui doivent être variés et choisis par rapport au groupe ; leurs besoins et la situation d'apprentissage. Dans ce sens Clarisse Olivier partage son expérience en disant : « [...] *on se rend compte que même des gens qui ont été formé ensemble, font des choses différentes, parce que leur groupe demande²* ». Donc, le groupe est le déterminant de l'activité à mettre en œuvre ; c'est-à-dire, l'enseignant pour préparer ses activités doit prendre en considération le groupe avec lequel il va travailler. L'auteur ajoute aussi : « [...] *on se rend compte qu'un deuxième cours est à recréer. On se souvient : telle activité a bien marché mais peut être ne marchera-t-elle pas ici³* ». C'est pour cela il considère la confrontation d'un nouveau groupe comme une « *nouvelle aventure⁴* ».

2. L'apport de la suggestopédie à la prononciation :

La suggestopédie en introduisant la musique, l'art, le théâtre et les affiches sur les murs et d'autres procédés en classe, s'adresse aux cinq sens. Cela lui permet d'acquérir un aspect holistique, qui assure selon le docteur Georgi Lozanov la détente dans la salle de cours et l'élimination des barrières psychologiques qui bloquent l'apprentissage.

Une approche holistique de l'enseignement de la prononciation selon Magdalena Wrembel (2001)⁵ se distingue par un mode multisensoriel. Cette chercheuse propose plusieurs techniques - que la suggestopédie a pris en charge- utilisables en classe de langue, entre autres : le mode visuelle, le mode auditif, le mode tactile et kinesthésique. Ces outils aident à l'apprentissage des langues en touchant les différents modes d'apprentissage, comme dans le cas de la musique qui accompagne la parole. En

¹GODEFROY Christian Henri, *op.cit.*, p. 36.

²OLIVIER Clarisse Cité par : GODEFROY Christian Henri, *op. cit.*, p. 57.

³*Ibid.*

⁴*Ibid.* p. 65.

⁵KNOERR Hélène, « La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible », *Cahiers de l'APLIUT*, N° 2, 2006, 88-111. En ligne.

l'occurrence, Bertrand Lauret (2013)¹ voit que la musique aide à la relaxation, comme elle peut servir à l'ancrage dans la mémoire comme support rythmique et/ou mélodique.

Le théâtre à son tour peut servir selon Gisèle Pierra (2001)² à de nombreux égards d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère et qui peut selon James Archibald (1992)³ et Linda Taylor (1993)⁴ contribuer davantage à l'enseignement/apprentissage de la prononciation. La pratique théâtrale, pour améliorer la prononciation, ne met pas l'accent seulement sur les composantes verbales de la prononciation, entre autres l'intonation, la voix, le rythme et le débit. Mais elle inclue aussi les composantes non verbales (gestuelle, mime, langage corporel...), ce qui joue un rôle crucial dans la création d'un climat propice à l'apprentissage de la prononciation à travers le changement de posture, là où les apprenants se présentent comme des orateurs de la langue à apprendre.

Donc, dans le domaine de la prononciation, la suggestopédie suggère que l'articulation entre la parole (sons produits) et les différents sens soit utile voire nécessaire à fin de maîtriser les traits articulatoires de la langue cible.

CONCLUSION :

En conclusion de ce chapitre, nous assimilons en quoi consiste une démarche suggestopédique (issue de l'application de la suggestologie dans la pédagogie), son fonctionnement basé sur le processus de suggestion-désuggestion, qui vise l'élimination des barrières anti-suggestives, la diminution du degré de l'anxiété en classe et l'augmentation des possibilités d'apprentissage à travers la stimulation simultanée des deux hémisphères cérébraux, en s'adressant aux capacités en réserves -qui dépassent celles que nous utilisons habituellement- afin de les activer.

En plus de ce processus, nous aurons une idée sur les domaines dans lesquels nous pouvons adopter la suggestopédie pour un enseignement/apprentissage plus amusant, en conséquence, plus efficace grâce au comportement de l'enseignant, les procédés et outils qu'il mobilise pour achever la mission pédagogique qui se déroule dans une atmosphère ambiante propice à l'appropriation d'une nouvelle langue.

¹*Ibid.*

²*Ibid.*

³*Ibid.*

⁴*Ibid.*

TROISIEME CHAPITRE

**Corriger la prononciation des sons
du FLE dans une atmosphère
suggestopédique**

*« Pour apprendre quoi que ce soit commencer
d'abord par y trouver un sens ».*

Ivan Illich

INTRODUCTION :

Avant d'entamer notre chapitre, nous tenons à signaler que notre expérience ne s'agit pas d'appliquer la méthode suggestopédique à la lettre pour corriger la prononciation des apprenants, mais, de garder son atout et son apport à la prononciation qui demeure la prise en considération de l'aspect affectif, voire psychique de l'apprenant, en se basant sur la création d'une atmosphère agréable, de détente, de relaxation et de plaisir. Ce qui permet à l'apprenant de se familiariser avec la langue cible.

De ce fait, notre pratique consiste à une inspiration des procédés suggestopédiques que nous avons développés avant, notamment l'annonce des programmes, l'attribution de nouvelles identités au apprenants dont le but est l'acculturation, la musique classique, la lecture du texte chez soi et le jeu de rôle. Ainsi, notre traitement des erreurs phonétiques doit être implicite, sans attirer l'attention de l'apprenant à l'erreur comme le préconise la suggestopédie tout en veillant à la motivation, le choix des supports et en se basant sur les encouragements et le vouloir de bien faire.

Pour se faire, nous envisageons notre travail sous trois étapes : le pré-test qui sera un diagnostique, le test pour lequel nous envisageons deux activités correctives et le post-test qui sert à un renforcement. Ces trois étapes nous permettent de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses émises en vue de répondre à la problématique de départ.

1. L'échantillon :

Pour mener notre pratique, nous avons opté pour une classe de première année moyenne, composée de trente apprenants dont treize filles et dix-sept garçons ayant des niveaux hétérogènes. A ce niveau d'apprentissage, les apprenants sont à la mesure de partager leurs impressions et les problèmes rencontrés, ce qui nous permet d'avoir une idée sur les obstacles qui entravent leur processus d'apprentissage du FLE et d'agir avec ces derniers. Les apprenants doivent aussi à ce niveau être capables d'oraliser un écrit et de réaliser certains actes de parole ; deux compétences à travers lesquelles nous pouvons traiter la prononciation de ces apprenants.

2. Le Déroulement de l'expérimentation :

Le plan de notre expérimentation se subdivise en trois étapes :

2.1. Le pré-test :

Il s'agit d'un diagnostic élaboré en se basant sur les données de l'étude comparative que nous avons faite auparavant (premier chapitre). Elle nous a permis d'extraire les sons du FLE qui pourraient constituer un obstacle quand à leur articulation chez les apprenants arabophones algériens et d'en se focaliser. De ce fait, cette étape se réalisera en faisant recours à la liste de mots ci-dessous à travers laquelle nous tenterons de détecter les sons constituants des difficultés articulatoires au sein de la classe choisie et de sélectionner notre groupe expérimentale.

| Mot | Transcription |
|-------------------------|----------------------------|
| Poisson – papa- petit | [pwasÕ] - [papa]- [pti] |
| Voiture- vent- vendredi | [vwaty:r]- [vã]- [vãdrθdi] |
| Fée- nez- forêt | [fe]- [ne]- [fɔrɛ] |
| Pomme- cloche- porte | [pɔm]- [clɔʃ]- [pɔrt] |
| Malin- lapin | [malẽ]- [lapẽ] |
| Lundi- parfum-un | [lœ̃di]- [parfœ]- [œ̃] |
| Enfant- chanson- banc | [ãfã]- [ʃãsã]- [bã] |
| Bon-boisson- bonbon | [bÕ]- [bwasÕ]- [bÕbÕ] |
| Lune- tortue- mur | [lYn]- [tɔrty]- [mY:r] |
| Feux- veux- ceux | [fØ]- [vØ]- [sØ] |
| Peur- œuf- sœur | [pœr]- [œf]- [sœ:r] |
| Celui | [sθlwi] |
| Ciel- miel- elle | [sjɛl]- [mjɛl]- [ɛl] |
| Roue- mouche- mouton | [ru]- [muʃ]-[mutÕ] |

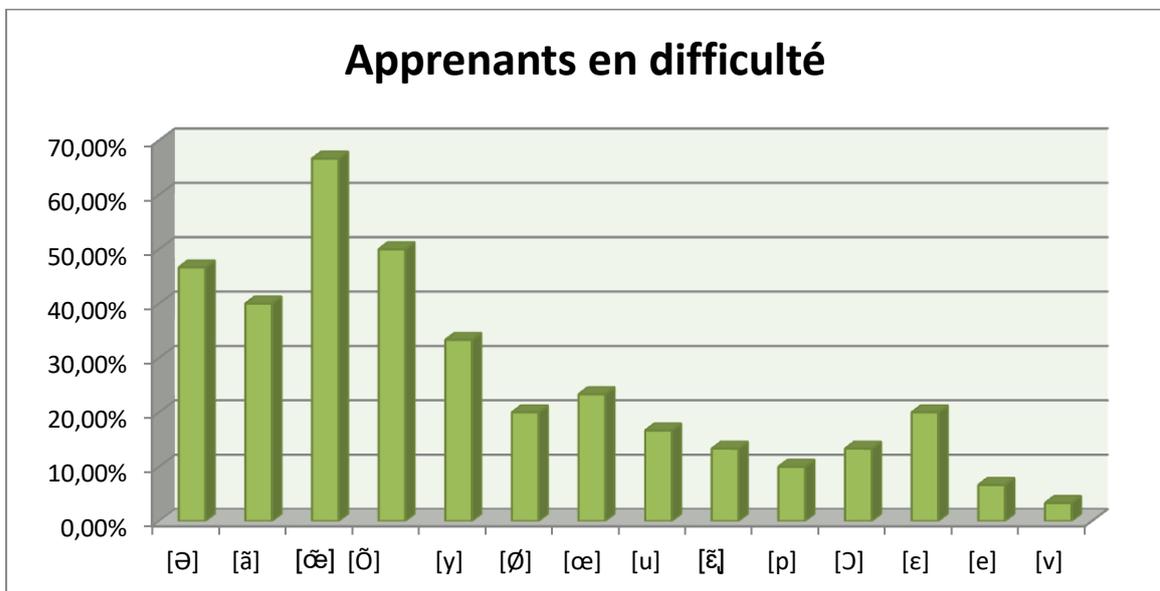
Pour se faire, nous avons opté pour les enregistrements sonores comme moyen d'investigation ; là où nous demandons aux apprenants d'écouter les mots lus par l'enseignant et de les répéter tel qu'ils sont prononcés pour éviter le problème de déchiffrement de l'écrit et s'assurer de leurs prononciations.

2.1.1. L'analyse des enregistrements n°1 :

| Mots | Apprenants | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| Poisson | + | + | + | + | + | + | • | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • |
| Papa | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Petit | • | • | • | + | + | + | • | + | + | + | • | + | + | + | • | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | • | • | • |
| Voiture | + | • | • | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + |
| Vent | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Vendredi | • | • | • | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | • | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Fée | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Nez | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Forêt | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | • | • | + | + | • | + | + | • | • | + | + | + | + | + |
| Pomme | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + |
| Cloche | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | • | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

| | |
|----|-------------------------------|
| 30 | lɔl rɛl lɛl r̥ɔl vɛl |
| 29 | rɛl r̥ɛl r̥ɔl vɛl r̥ɔl r̥ɔl |
| 28 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɔl r̥ɔl |
| 27 | r̥ɛl |
| 26 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɔl r̥ɔl r̥ɔl |
| 25 | r̥ɔl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 24 | vɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɔl r̥ɛl |
| 23 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 22 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 21 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 20 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 19 | r̥ɔl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 18 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 17 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 16 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 15 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 14 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 13 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 12 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 11 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 10 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 9 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 8 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 7 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 6 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 5 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 4 | r̥ɛl |
| 3 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 2 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| 1 | r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl r̥ɛl |
| | Les sons mal prononcés |

A partir de cette analyse, nous constatons que la majorité des apprenants y compris ceux qui ont des aptitudes plus que les autres selon l’enseignante, sont en difficulté en ce qui concerne la prononciation des sons du FLE. Cette situation reflète les conséquences de la marginalisation de la prononciation en classe de langue, au même temps l’importance et la nécessité de sa présence parmi les autres matières enseignées. La présente analyse nous a permis aussi de confirmer les données de l’étude comparative vu que les sons difficiles à prononcer dégagés par cette analyse sont : [θ], [ã], [œ̃], [y], [u], [ø], [œ], [p], [ç], [ɛ], [v], [e], [õ], [ẽ]. Ces sons nous les identifions dans l’histogramme suivant :



L’histogramme ci-dessus met en évidence le pourcentage d’apprenants en difficulté quand à la prononciation de chaque son cité précédemment. Il nous a permis de classer ces derniers selon la difficulté qu’ils engendrent lors de leurs articulations ainsi : [œ̃], [õ], [θ],

[ã], [y], [œ], [Ø], [ɛ], [u], [ẽ], [ɔ], [p], [e], [v] ; un classement que nous justifions par le pourcentage de difficulté qui correspond à chaque son :

| | | | | | | | |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Son | [ã] | [õ] | [ə] | [ã] | [y] | [œ] | [Ø] |
| Pourcentage | 66.66% | 50% | 46.66% | 40% | 33.33% | 23.33% | 20% |
| Son | [ɛ] | [u] | [ẽ] | [ɔ] | [p] | [e] | [v] |
| Pourcentage | 20% | 16.66% | 13.33% | 13.33% | 10% | 6.66% | 3.33% |

Donc, au cours du pré-test nous avons pu définir les sons sur lesquels nous nous focaliserons pour l'élaboration de notre corpus ainsi que notre groupe expérimentale composé de quatorze apprenants.

2.2. Le test :

La réalisation de notre test aura comme cadre spatio-temporel la bibliothèque de l'établissement et les séances consacrées à la remédiation là où nous mettons en œuvre un atelier de correction phonétique organisé d'une façon favorisant la communication. Ce choix est basé sur les propos des apparents qui voient que ces séances sont ennuyeuses ; les enseignants ne font que répéter les leçons qu'ils ont déjà présentées et que ces séances ne sont destinées qu'à ceux qui sont en difficulté. La raison pour la quelle nous visons, en premier abord, l'exploitation des séances de remédiation et en second lieu, la construction d'une nouvelle image (positive) sur ces séances, par les effets secondaires (positifs) que pourraient avoir le changement de l'endroit des cours et le comportement de l'enseignant en face de ses apprenants, notamment vis-à-vis de l'erreur.

L'objectif principal de ce test est la correction de la prononciation erronée d'un son pour chaque apprenant car la correction de toutes les erreurs phonétiques pour chaque apprenant est une tâche qui pourrait durer plus de dix séances. Autrement dit, c'est une tâche qui s'inscrit dans la durée. Notre objectif, nous envisageons sa réalisation dans un climat favorable, joyeux là où les apprenants peuvent se relaxer et avoir le plaisir d'apprendre.

Pour se faire, nous avons sélectionné un groupe de 14 apprenants dont 4 garçons et 10 filles qui ont des niveaux hétérogènes. Cette sélection est faite en fonction des erreurs phonétiques commises dans la première étape là où nous avons précisé pour chaque son mal prononcé un apprenant auquel nous spécifions une identité à s'approprier dans la

première activité et deux vers à chanter dans la deuxième activité pour lui corriger ce son implicitement sans qu'il se sent en insécurité par rapport à l'erreur.

2.2.1. La première activité :

La première activité consiste à un jeu de rôle que nous avons créé pour initier les apprenants à la culture de la langue cible, tout en se mettant dans la peau d'un français par un nom, prénom, une adresse français et une profession appartenant à la culture française, choisis en fonction des sons mal prononcés comme le montre le tableau ci-dessous :

| Elève | Sons à travailler | Noms | Prénoms | Adresses (ville / rue ou Allée) | Professions désirées | Photos |
|-------|-------------------|----------|-----------|--|------------------------------|---|
| 1 | [e] | ROGER | Emma | Paris, Allée André-Berton | Ecrivaine |  |
| 2 | [y] | DUBOIS | Lucie | Marseille, Puy de Chavannes | Juge |  |
| 3 | [u] | ROUX | Oubey | Toulouse, Boulevard de Genève | Bijoutier |  |
| 4 | [p] | PERIN | Pauline | Poitier, Paul-Bert | Pilote |  |
| 5 | [v] | VINCENT | Eva | Versailles, Victor Bart | Vétérinaire |  |
| 6 | [ɔ] | ODIN | Octave | Orléans, Orbette | Officier de l'armée de terre |  |
| 7 | [ɛ̃] | MARTIN | Alain | Saint-Denis, l'imprimerie | Médecin |  |
| 8 | [œ] | UNGER | Unzile | Unverre, les sapins | Vendeuse de parfum |  |
| 9 | [ã] | BERTRAND | André | Besançon, André Bertrand | Consultant juridique |  |
| 10 | [õ] | SIMON | Manon | Lyon, Paul Montrochet | Comptable |  |
| 11 | [ø] | MATHIEU | Eustaze | EU, l'Europe | Assistante des vieux |  |
| 12 | [œ] | EUZIERE | Fleur | Eurville-Bienville, la grande Rue d'Eurville | Professeur |  |
| 13 | [ø] | LEGRAND | Adeline | Grenoble, Allée des Frenes | Secrétaire administrative |  |
| 14 | [ɛ] | MARTINEZ | Marinette | La Rochelle, Eugene Thomas | Architecte |  |

Autrement dit, dans cette activité nous attribuons à chaque apprenant une nouvelle identité qui contient le son mal prononcé à plusieurs reprises ce qui permet à l'apprenant d'améliorer sa prononciation notamment le son visé par le biais de la répétition implicite du son et du vouloir bien jouer le rôle.

Au début de la séance, nous avons préparé les apprenants à l'activité en leur demandant d'énumérer les réseaux sociaux qu'ils connaissent, de donner leurs avis à propos de You tube, si quelqu'un entre eux possède une chaîne sur You tube ou non ? S'ils veulent réaliser une vidéo qui sera partagée sur You tube ou non ? La majorité des réponses était positives. Après ce débat, nous leur avons expliqué l'activité en regardant la vidéo que nous avons créée pour qu'ils puissent se relaxer à l'aide de la musique classique qui accompagne la présentation des nouvelles identités dans la vidéo. Aussi, pour qu'ils puissent avoir une idée sur la vidéo qu'ils vont réaliser à partir de la lecture des cartes d'identité (voir l'annexe n°1) que nous avons distribuées dans la première séance en insistant sur la nécessité de les lire chez eux et avant de dormir.

La consigne était : imaginez que vous avez créé une chaîne sur You tube qui s'appelle *apprendre en s'amusant* et vous voulez partager vos moments de classe sur cette chaîne. Pour réaliser votre première vidéo, vous devez d'abord saluer votre public, se présenter et l'inviter à s'abonner à la chaîne pour profiter des surprises qui l'attendent.

En vue de réaliser notre vidéo, nous avons consacré une séance pour l'entraînement à la lecture des cartes d'identité, au fil de laquelle nous avons tenté de corriger indirectement -par la répétition cachée sous le prétexte de bien faire et les encouragements- les sons mal produits par les apprenants sans les bloquer ou les culpabiliser en visant prioritairement le son en fonction duquel nous avons sélectionné l'apprenant. En plus de cette séance, nous avons consacré une autre pour la collecte des enregistrements vocaux de la production des apprenants, que nous avons utilisés pour la création de la vidéo et que nous analyserons de la manière suivante :

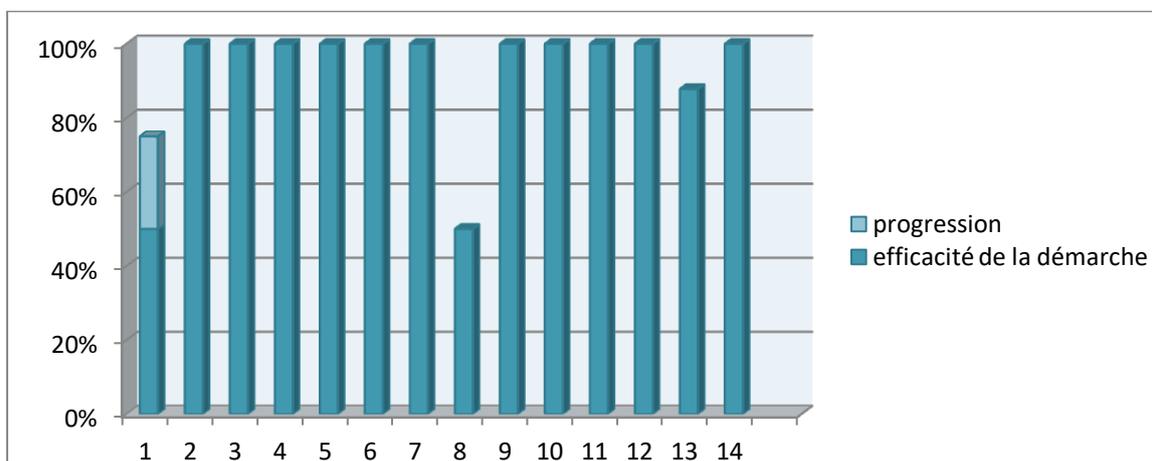
2.2.1.1. L'analyse des enregistrements n° 2 :

| Elèves | Rôle | Prononciation des apprenants | Sons mal prononcés | Cas erronés du son visé |
|--------|--|--|-----------------------|-------------------------|
| 2 | Bienvenu sur notre chaine You tube | [bjẽ.vɔny sœr nɔtr ʃɛn qu tɥub] | [y] | 50% |
| 1 | Ici nous allons partager avec vous nos expériences et nos pratiques de classe | [isi nɔzalɔ partazi avek vu nɔzɛksperjãs e nɔ pratik dɔ klas] | [u], [e], [o] | 50% |
| 6 | Si vous êtes intéressés venez d'abord découvrir qui sommes-nous ? | [si vuzɛt ẽterese vɔne dabɔr decuvrir ki sɔm nɔ] | [u] | 0% |
| 1 | Je m'appelle ROGER Emma J'habite à Paris, Allée André-Berton Je veux devenir une écrivaine | [zɔ mapɛl rɔʒe ema zabita pari ali ãdre pɛrtɔ zɔ vɔ dɔvɔnir in ekriven] | [b], [e], [y] | 25% |
| 2 | Je m'appelle DUBOIS Lucie. J'habite à Marseille rue de Puy de Chavannes. Je veux devenir une juge. | [zɔ mapɛl dybwa lysi zabita marsej ry dɔ pyvi dɔ ʃavan zɔ vɔ duvunir yn ʒyʒ] | [ə] | 0% |
| 3 | Je m'appelle ROUX Oubey. J'habite à Toulouse, Rue de Boulevard de Genève Je veux devenir un bijoutier. | [zɔ mapɛl ru ubi zabita tuluz ry dɔ bulɔvar dɔ zɔnev zɔ vɔ dɔvɔnir ẽ bizutije] | / | 0% |
| 4 | Je m'appelle PERIN Pauline. J'habite à Poitiers, rue de Paul-Bert Je veux devenir une pilote. | [zɔ mapɛl pɛrẽ pɔlin zabita pwatije ry dɔ pɔl ber zɔ vɔ dɔvɔnir yn pilɔt] | / | 0% |
| 5 | Je m'appelle VINCENT Eva. J'habite à Versailles, rue de Victor Bart. Je veux devenir une vétérinaire. | [zɔ mapɛl vãsɔ eva zabita versaj ru dɔ victɔr bar zu vu duvynir in veteriner] | [ã], [y], [ø], [ə] | 0% |

| | | | | |
|----|---|--|---------------|-----|
| 6 | Je m'appelle ODIN Octave. J'habite à Orléans rue de l'Orbette. Je veux devenir un Officier de l'armée de terre. | [<u>z</u> u mapel ɔdɛ ðktav zabita ɔrlejã ry dð lɔrbet zð vø dðvðnir œ ðfisje dð larme dð tɛr] | [ð] | 0% |
| 7 | Je m'appelle MARTIN Alain. J'habite à Saint-Denis, rue de l'imprimerie. Je veux devenir un médecin | [zð mapel martɛ alɛ zabita sɛ dunis ry dð lɛprimðri zð vø <u>duv</u> unir œ mɛdsɛ] | [ð] | 0% |
| 8 | Je m'appelle UNGER Unzile. J'habite à Unverre, rue les sapins. Je veux devenir une vendeuse de parfum | [<u>z</u> u mapel <u>ɛn</u> ze <u>ɛn</u> zil zabita œvɛr ry le sapɛ zð vø dðvðnir <u>in</u> vãdœz dð parfœ] | [ð], [œ], [y] | 50% |
| 9 | Je m'appelle BERTRAND André J'habite à Besançon, Rue d'André Berton Je veux devenir un consultant juridique | [<u>z</u> u mapel ãdre bɛrtɾã zabita bðzãsõ rø dãdre bɛrtõ zð vø dðvðnir œ kãsyltã jyridik] | [ð], [y] | 0% |
| 10 | Je m'appelle SIMON Manon. J'habite à Lyon, rue de Paul Montrochet. Je veux devenir une comptable. | [zð mapel simõ manõ zabita lijõ ry dð pɔl mõtrɔʃe zð vø dðvðnir yn kõtabl] | / | 0% |
| 11 | Je m'appelle MATHIEU Eustaze J'habite à Eu rue de l'Europe. Je veux devenir une assistante des vieux. | [zð mapel matjø œstaz zabita ø rø dð lœrɔp zð vø dðvðnir yn asistãt de vjø] | [y] | 0% |
| 12 | Je m'appelle EUZIERE Fleur. J'habite à Eurville-Bienville, la Grande Rue d'Eurville. Je veux devenir un professeur. | [<u>z</u> u mapel œzijɛr flœr zabita œrvil bjɛvil la grãdð rø dœrvil zð vø dðvðnir œ prɔfɛsœr] | [ð], [y] | 0% |

| | | | | |
|-----------|---|---|---------------|--------|
| 13 | Je m'appelle LEGRAND Adeline J'habite à Grenoble, Allée des Frenes Je veux devenir une secrétaire administrative | [<u>ʒ</u> mapɛl lɔgrã adəlin ʒabita grɔnɔbl ali de frɛn ʒə vø dɔvɔnir un səkritɛr admin <u>ə</u> strativ] | [ə], [e], [i] | 12.22% |
| 14 | Je m'appelle MARTINEZE Marinette. J'habite à La Rochelle, rue d' Eugène Thomas. Je veux devenir une architecte | [ʒə mapɛl martinez marinet ʒabita la rɔʃɛl ru dœʒɛn tɔmas ʒə vø dɔvɔnir un arʃitekt] | / | 0% |
| 4 | Après avoir connu nos identités abonnez-vous à notre chaîne et plusieurs surprises vous attendent. | [aprezavwar kɔny <u>n</u> uzidãtite abɔne vu a nɔtrʃɛn e plyzjœr syrpriz vuzatãd] | [o] | 0% |

Le traitement des données du tableau ci-dessus, permet de vérifier l'efficacité de notre démarche pour la correction des 14 sons visés par cette activité. Nous remarquons en analysant ce tableau que notre démarche a été efficace à 100% pour 78.71% d'apprenants qui sont : 2. 3. 4. 5. 6. 7. 9. 10. 11. 12. 14. Pour le reste d'apprenants, elle varie entre 50%, 75% et 87.78% ; là où nous observons une progression de 25% pour l'apprenant n°1 entre le premier rôle marqué par une efficacité de 50% et le deuxième rôle marqué par une efficacité de 75%. De même, le traitement de la prononciation de l'apprenant 8 a été doué d'une efficacité de 50% tandis que, celui de l'apprenant 13 a été doué d'une efficacité plus élevée qui est à 87.78%. Ces résultats observés que nous introduisons ci-dessous sont l'équivalent de la moyenne générale 93,77% d'efficacité.



Donc, les résultats atteints nous permettent de dire que l'application de notre démarche a eu un succès remarquable dès la première activité.

2.2.2. La deuxième activité :

La deuxième activité proposée est d'un statut complémentaire par rapport à la première activité. A ce moment, nous nous préoccupons d'une autre catégorie des sons mal prononcés sans ignorer les premiers ([y], [u], [p], [v], [ɔ], [ɛ̃], [ã], [Õ], [Ø], [œ], [ɛ]) au lieu de se contenter de ces derniers ou d'écarter les apprenants auxquels ils correspondent (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14). Cependant, pour les apprenants : 1, 8, 13 auxquels nous avons consacré cette activité, nous garderons les mêmes sons erronés, visés par le choix de l'identité ([e], [œ̃], [Θ]).

Pour réaliser cette activité, nous avons déterminé comme support la chanson à laquelle la suggestopédie fait recours au regard de « [...] *sa puissance de suggestion*¹ ». Elle l'utilise comme « [...] *un moyen efficace pour lever les blocages et inhibitions et pour maximiser les capacités de mémorisation*² ». Or, nous avons opté pour la chanson de Grégoire Boissenot (2008) « *toi + moi* »³ que nous avons décorée par des images pour transmettre des suggestions positives, ce qui donne l'envie de lire (voir l'annexe n°02). Le choix de cette chanson est par rapport à la facilité de son chant dû à son rythme doux et lent qui rend le chant plus près de la parole naturelle, en plus de son contenu riche qui répond à notre objectif phonétique.

Alors, en vue de faire fonctionner ces conceptions théoriques, nous nous sommes servis au début de la séance, des supports audiovisuels (un data show pour la projection de l'image, un ordinateur portable et des baffles pour une meilleure écoute). Puis, nous avons demandé aux apprenants dans un premier temps, de lire la chanson - à travers le document que nous avons distribué à la fin de la séance précédente et que nous avons demandé de le lire et d'accéder à la chanson sur le web (si c'est possible) chez eux- en suivant son rythme en se servant de la vidéo.

Dans un second temps nous avons travaillé toute la chanson en divisant ses vers selon les sons qu'ils contiennent et leurs adéquations aux lacunes des apprenants.

¹ LAURET Bertrand, *op. cit.* p. 125.

² *Ibid.*

³ <http://www.parolesmania.com/paroles kids united 152126/paroles toi + moi 2026876.html>

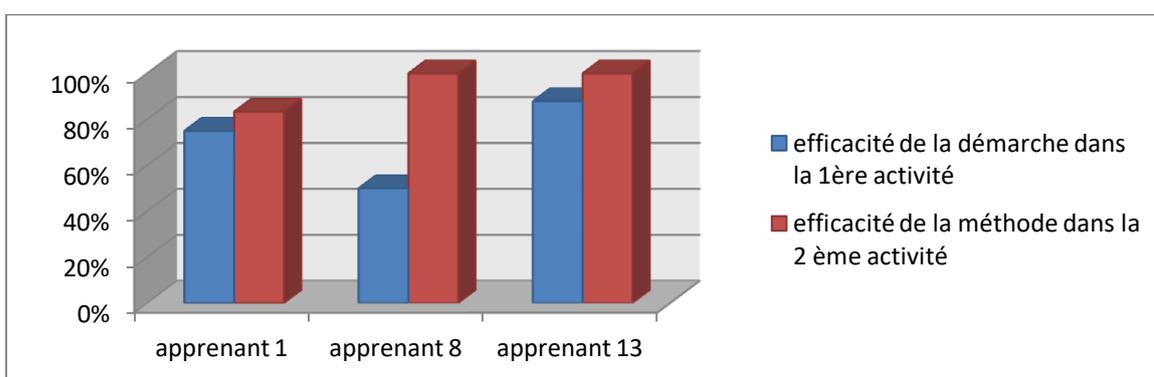
Autrement dit, nous avons précisé à chaque apprenant deux vers et même l'enseignant sera imbriqué en lui attribuant quatre vers pour éviter la coupure de la chanson et impliquer les apprenants en éliminant les barrières psychologiques entre eux et l'enseignant. Dans le tableau ci-dessous nous illustrerons cette précision des rôles (en ce qui concerne les trois derniers refrains, tous les apprenants sont invités à chanter s'ils le veulent).

2.2.2.1. L'Analyse des enregistrements n°3 :

| Apprenants Sons visés | Vers | Prononciation des apprenants | Sons mal prononcés | Cas erroné des sons visés |
|--------------------------|---|--|-----------------------|---------------------------------|
| 2 [θ], [y] | Toi plus moi, plus eux plus tous ceux qui le veulent, Plus lui plus elle plus tous ceux qui sont seuls | [twa plys mwa plys tu sØ ki lθ vœl plys lɥi plys ɛl plys tu sØ ki sŌ sœl] | / | 0% |
| 7 [θ], [ɛ̃] | Allez venez et entrez dans la danse Allez venez, laissez faire l'insouciance | [ale v \underline{u} ne e ätre dā la dās ale v \underline{u} ne lese fɛr lɛ̃susijās] | [θ] | 66,66% |
| 14 [ɛ] | On peut s'enfuir bien plus haut que nos rêves On peut partir bien plus loin que la grève | [Ō pØ sãfɥir bjɛ̃ ply o kθ no rɛv Ō pØ partir bjɛ̃ ply lwɛ̃ kθ la grɛv] | / | 0% |
| 3 [u] | Oh toi plus moi, plus tous ceux qui le veulent, Plus lui plus elle plus tous ceux qui sont seuls | [o twa plys mwa plys tu sØ ki lθ vœl plys lɥi plys ɛl plys tu sØ ki sŌ sœl] | / | 0% |
| 9 [θ], [ã] | Allez venez et entrez dans la danse Allez venez c'est notre jour de chance | [ale vθne e ätre dā la dās ale vθne lese fɛr lɛ̃susijās] | / | 0% |
| 6 [u], [ɔ] | Avec l'envie la force et le courage | [avek lãvi la fɔrs e lθ] | / | 0% |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---------------|--------|
| 1 [e] | Laissez tomber les malheurs pour une fois Allez venez, reprenez avec moi | [lɛsɛ tÕbe le malcœr pur yn fwa ale vÕne rÕprÕni avek mwa] | [e] | 16,66% |
| 12 [Ø], [y], [œ] | Oh, toi plus moi, plus tous ceux qui le veulent, Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls | [o twa plis mwa plis tØ sØ ki lØ vœl plys lqi plys ɛl i tØ sØ ki sÕ sœl] | [y], [u], [e] | 28,57% |
| 5 [v], [Ø] | Allez venez et entrez dans la danse Allez venez laissez faire l'insouciance | [ali vuni i ätre dā la dās ale vÕni lesi fer lēsusijās] | [e], [Ø] | 25% |
| 8 [œ] | Je sais c'est vrai ma chanson est naïve Même un peu bête, mais bien inoffensive | [ʒÕse se vre maʃāsÕ e najiv mem œ pØ bet me bjē inofāsif] | [v] | 0% |
| 10 [Õ] | Et même si elle ne change pas le monde Elle vous invite à entrer dans la ronde | [e mem si ɛl nØ ʃāz pa lØ mÕd ɛl vuzanvit a ätre dā la rÕd] | [ɛ] | 0% |
| 11 [y], [Ø] | Oh toi plus moi plus tous ceux qui le veulent Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls | [o twa plus mwa plus tu cØ ki lØ vœl plus lqi plus ɛl e tu sØ ki sÕ sœl] | [y] | 66,66% |
| 4 [o], [p] | L'espoir, l'ardeur sont tous ce qu'il te faut Mes bras mon cœur mes épaules et mon dos | [lespwar lardœr sÕ tu cØ kil tØ fo me bra mÕ kœr mezepol e mÕ do] | / | 0% |
| 13 [Ø] | Je veux te voir des étoiles dans les yeux Je veux nous voir insoumis et heureux | [ʒØ vØ tØ vwar dezetwal dā lezjØ ʒØ vØ nu vwar ēsumi i œrØ] | [e] | 0% |

L'interprétation du tableau précédent permet de suivre la progression de la prononciation des trois apprenants visés par cette activité (1, 8, 13) en la comparant dans la première et la deuxième activité. Cette comparaison mène à constater une progression de 8.34%, 50%, 12,22% pour les apprenants 1, 8, 13 (illustrée dans l'histogramme ci-dessous) que nous justifions par l'attitude positive des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la prononciation, instaurée grâce à l'enseignant et la démarche qu'il adopte. La progression dont on parle reflète l'efficacité de la démarche, qui est à 100% pour les deux apprenants 8 et 13 alors que pour l'apprenant 1, elle est à 83.34% ce qui permet de dire que le total de l'efficacité pour ces trois apprenants soit : 94.44%.



Pour le reste d'apprenants profitant de cette activité, l'interprétation du tableau offre la possibilité de continuer à suivre l'efficacité de la démarche adoptée en visant deux à trois sons cette fois-ci. A ce moment, nous observons une efficacité de 100% pour 63.63% de ces apprenants et pour le 36.37% restant, elle se diffère entre 33.34% et 75% (33.34 pour les apprenants 7 et 11 ; 71.43% pour l'apprenant 12 et 75 pour l'apprenant 5) comme l'indique l'histogramme ci-dessous. L'ensemble de ces résultats en tant que moyenne générale de l'efficacité de la démarche pour ces onze apprenants égale à 83.01%.



2.3. Le post-test :

Cette étape, nous l'avons planifié en vue de s'assurer des résultats atteints au fil du test. Elle sert à un moment de renforcement et d'entraînement pour la prononciation des sons travaillés au cours du test chez chaque apprenant. En raison d'exécuter ce moment de renforcement, nous avons opté pour les virelangues comme support en tenant compte de l'aspect ludique qu'ils véhiculent où les erreurs, le vouloir de tenter de lire les virelangues et les répéter d'une manière plus vite font partie du plaisir apprécié en les disant.

Alors, nous avons introduit ce support -que nous avons décoré et illustré par des images pour valoriser le sentiment de plaisir et faciliter la compréhension (voir l'annexe n° 03)- sous forme d'un jeu ; les apprenants sont appelés à lire les virelangues deux fois ; la première lecture doit être lente pour nous permettre de s'assurer de leurs prononciations parce que les virelangues de leur nature sont difficiles à dire. Par contre, la deuxième lecture doit être plus rapide que la première là où l'erreur sera tolérée.

En entamant le jeu nous avons spécifié à chaque apprenant des virelangues en fonction des sons ciblés dans la première activité, que leur correction constitue notre objectif principal. Puis, nous avons divisé les apprenants en deux groupes ; celui qui dit les virelangues correctement et rapidement acquière un point, l'ensemble des points acquis par les apprenants permet au groupe de gagner le jeu.

Pour plus d'éclaircissement, le tableau que nous avons conçu à l'aide des enregistrements sonores et que nous analyserons juste après met en évidence le choix des virelangues.

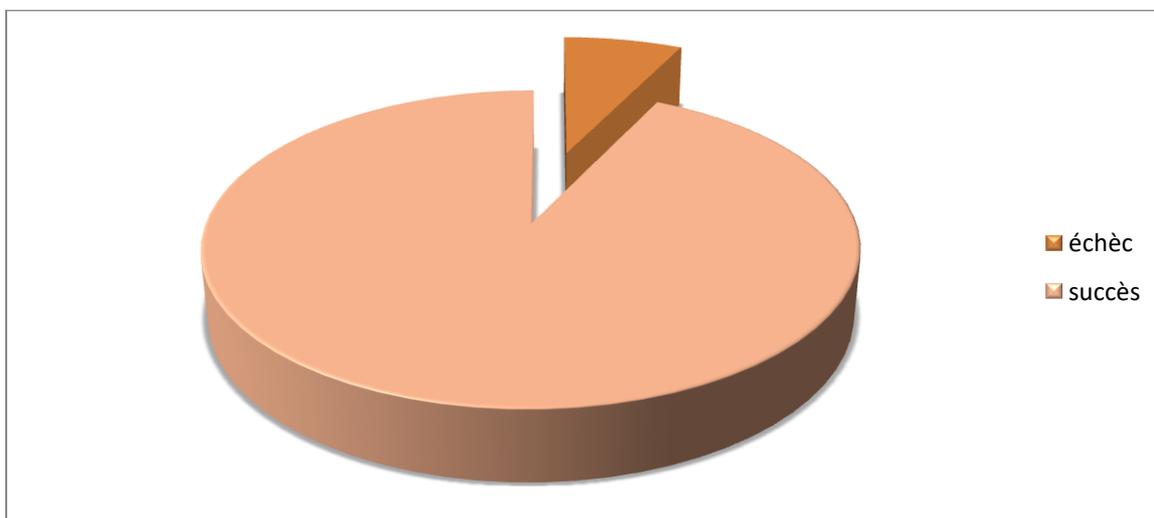
2.3.1.L'analyse des enregistrements n°4 :

| Apprenants | Sons ciblés | Virelangues | Prononciation des apprenants | Sons mal prononcés | Cas erroné des sons ciblés |
|------------|-------------|---|---|--------------------|----------------------------|
| 7 | [ɛ̃] | Des blancs pains, des bancs peints, des bains pleins. | [d̥i̯ blã pẽ d̥i̯ bã pẽ d̥i̯ bẽ plẽ] | [e] | 0% |
| 10 | [õ] | Écartons ton carton car ton carton nous gène. | [i̯kartõ tõ kartõ kar tõ kartõ nu ʒen] | [e] | 0% |

| | | | | | |
|----|------|--|--|-----|----|
| 13 | [ə] | Je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est ce que je suis ? | [ʒə sɥi sə kə ʒə sɥi i si ʒə sɥi sə kə ʒə sɥi kɛsk ʒə sɥi] | [e] | 0% |
| 2 | [y] | La roue sur la rue roule la rue sous la roue reste. | [la ru syr la ry rul la ry sœ la ru rest] | [u] | 0% |
| 4 | [p] | Poisson sans boisson c'est poisson. | [pwasœ sā bwasœ se pwasœ] | / | 0% |
| 6 | [ɔ] | Plate poche, poche plate, plate poche, poche plate. | [plat pɔ] pɔ] plat plat pɔ] pɔ] plat] | / | 0% |
| 5 | [v] | Le poivre fait fièvre à la pauvre pieuvre. | [lə pwavr fe fjev̄r a la pœvr pjuvr] | [œ] | 0% |
| 2 | [œ] | L'œuvre pieuse d'une pieuvre heureuse. | [lœvr pjœz dyn pjœvr œrœz] | / | 0% |
| 14 | [ɛ] | Seize chaises sèches | [sez]ɛz sɛ] | / | 0% |
| 1 | [e] | Sachez donc acheter six sauces en sachet. | [saʃe dœk aʃte si sɔs œ saʃe] | / | 0% |
| 9 | [ɑ̃] | Son chat chante sa chanson. | [sœ̃]a]ɑ̃t sa]ɑ̃sœ̃] | / | 0% |
| 11 | [ø] | Deux yeux bleus pleurent sur les œufs des bœufs peureux. | [dœ zjœ blœ plœr sœr le zœ de bœf pœrœ] | [y] | 0% |
| 3 | [u] | Douze douches douces | [duz du] dus] | / | 0% |
| 8 | [œ̃] | Un brun dragon gardé dégrade un gardé dragon. | [œ̃ brœ dragœ̃ degrad œ̃ garde dragœ̃] | / | 0% |

A ce moment, l'observation du tableau contribue à la définition de l'efficacité de notre démarche corrective douée d'un pourcentage de 100% pour les quatorze apprenants, dans la présente activité, en ce qui concerne les sons ciblés par notre travail, ce qui veut dire que la prononciation de l'apprenant 1 a progressé d'un pourcentage de 16.66% pour qu'elle soit à 100% juste.

Donc, si nous évaluons l'efficacité de notre démarche corrective dans les trois activités proposées, elle soit à 92,80%. Ce succès nous conduit à affirmer les résultats obtenus dans les deux activités précédentes. Un succès que nous représentons dans la graphique suivante :



CONCLUSION :

A la fin de ce chapitre, nous déclarons que nous avons pu atteindre notre objectif principale visé par les activités proposés, qui demeure la correction des quatorze sons sources des difficultés quand à leurs articulations chez les apprenants arabophones algériens, en s'inspirant de la méthode suggestopédique qui préconise un climat propice et détendu de l'apprentissage, que nous avons adopté pour l'apprentissage de la prononciation.

Notre traitement implicite des erreurs phonétiques commises par les apprenants, basé sur les effets secondaires positives engendrés par le changement du lieu où se passent les cours, l'attitude de l'enseignant et le choix des supports pour créer une atmosphère ambiante a eu un succès de 92,80% grâce à l'intérêt des apprenants suscité par l'enseignant pour apprécier et suivre nos propositions comme contenu à apprendre véhiculant des fins phonétiques. Un résultat qui permet de confirmer la valabilité de notre démarche en affirmant nos hypothèses relatives à la problématique de départ.

*CONCLUSION
GÉNÉRALE*

En guise de conclusion de la présente recherche, nous tenons à rappeler la nécessité de la présence de la prononciation parmi les matières à enseigner en classe de langue, précisément en didactique du français langue étrangère malgré les obstacles qu'elle présente quand à son enseignement exigeant des aptitudes au niveau de la matière elle-même ainsi qu'au niveau de l'analyse des erreurs phonétiques commises par les apprenants. Parmi ces erreurs nous avons insisté sur celles dénommées interlinguales ou provenant des influences de nos habitudes articulatoires en langue maternelle. L'analyse de ces erreurs articulatoires demande à son tour un souci lors de la définition de leur source et lors du choix des méthodes correctives parmi lesquelles nous avons opté pour la suggestopédie comme source d'inspiration pour achever notre travail de recherche.

Adopter la méthode suggestopédique pour l'enseignement de la prononciation nous a conduits à réfléchir sur la possibilité d'améliorer la prononciation des apprenants et la manière dont nous pouvons valoriser la productivité de l'apprentissage de cette matière en mettant en œuvre les principes de la suggestopédie. En vue de concrétiser ce questionnement nous l'avons traduit en problématique de la sorte :

➤ Comment, la mise en œuvre des principes de la suggestopédie peut-elle améliorer la prononciation des sons du français langue étrangère (FLE) ?

Le traitement de cette problématique, nous a permis d'émettre les hypothèses suivantes comme réponses préalables :

1. La suggestopédie pourrait permettre un apprentissage ludique de la prononciation.
2. La mise en œuvre d'un atelier de correction phonétique selon la suggestopédie pourrait susciter l'intérêt des apprenants et les impliquer pour apprendre à bien prononcer les sons du FLE.

Dans le même sens, la démarche que nous avons adoptée se centre sur des éléments segmentaux de la prononciation (voyelles et consonnes), l'aspect affectif de l'apprenant, le comportement positif de l'enseignant face à ses apprenants et son matériel pédagogique à l'image de la méthode suggestopédique qui préconise un climat favorable et détendu de l'apprentissage. Ce climat se réalise grâce au processus de désuggestion-suggestion diminuant le degré d'anxiété et participant à la relaxation des apprenants en classe, ce qui

contribue à l'activation des capacités cérébrales en réserve et la valorisation du plaisir de pratiquer la langue.

Donc, notre démarche sert à une conception différente de l'enseignement de la prononciation, qui vise la correction de certaines habitudes articulatoires pour les apprenants et l'intégration de cette matière en classe de français langue étrangère, là où elle pourrait avoir lieu lors des séances de remédiation que les enseignants de français n'exploitent pas, en créant des représentations positives relatives à ces séances.

De plus, notre objectif principal visé par cette recherche consiste à l'examen de la valabilité de notre démarche inspirée de la suggestopédie en ce qui concerne la correction des erreurs phonétiques, tout en permettant un apprentissage ludique de la matière en question et une familiarisation avec la langue cible notamment avec les phones qui la construisent en s'ouvrant sur sa culture.

Dans le but de réaliser cet objectif, nous avons tenté d'appliquer autant que possible les principes de la suggestopédie développés auparavant. Nous avons mis en œuvre un atelier de correction phonétique en faisant recours aux effets secondaires (suggestions positives) que peut avoir le changement de la salle des cours et la modification de son organisation qui doit faciliter le contact entre les apprenants, l'initiation des apprenants à la culture de la langue cible par le biais de nouvelles identités et les contenus à apprendre offrant un apprentissage amusant.

De ce fait, au fil de notre expérimentation, les résultats vérifiés grâce aux enregistrements sonores affirment l'importance de continuer à introduire la matière de la prononciation au moyen vu les difficultés articulatoires rencontrées par les apprenants à ce stade d'apprentissage (1^{ère} année moyenne). En outre, ils viennent affirmer les conceptions théoriques à propos des procédés de la suggestopédie développés au cours du deuxième chapitre. De même, l'analyse quantitative et qualitative de notre démarche corrective durant les trois activités proposées a montré un succès et une efficacité de 92,80%. Cela nous a permis de répondre à notre problématique de départ en soutenant que : la mise en œuvre des principes de la suggestopédie peut améliorer la prononciation des sons du français langue étrangère, et de confirmer nos hypothèses en disant que :

- La suggestopédie permet un apprentissage ludique de la prononciation
- La mise en œuvre d'un atelier de correction phonétique suscite l'intérêt des apprenants pour apprendre à bien articuler les sons du français langue étrangère.

Donc, l'interprétation des résultats obtenus nous a permis de s'assurer de la valabilité et de l'efficacité de l'application de notre démarche inspirée de la méthode suggestopédique pour l'enseignement de la prononciation et le traitement des erreurs phonétiques. Ce qui nous a conduits, en somme, à s'interroger sur la possibilité de généraliser l'utilisation de la méthode suggestopédique en Algérie pour l'enseignement du français langue étrangère avec toutes ses composantes. Cette généralisation nécessitera vraiment une formation solide pour les enseignants désirant l'application de la suggestopédie pour leur pratique pédagogique. Mais, les résultats obtenus grâce à la suggestopédie dans le champ d'enseignement des langues dont Géorgie Lozanov parle et ceux que nous avons atteints à travers notre tentative méritent la prise du risque.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrage :

- 1- ABRY Dominique et ABRY-VELDEMAN Julie, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Paris, 2007.
- 2- BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, *Cent mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- 3- BELANGER Bagriana, *La suggestologie*, Retez, Paris, 1978, en ligne: <https://sweetland.locrocodile.fr/6295-la-suggestologie>
- 4- CUQ Jean Pierre et GRUCCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble. France, 2012.
- 5- GODEFROY Christian Henri, *Dossier Suggestopédie*, 2001, en ligne: <https://win.tn/magic7/ebooks/suggestopedie-c.pdf>
- 6- GUIMBRETIERE Elisabeth, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris, 1994.
- 7- HERRERS José Carlos, *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne*, 1998, en ligne: ocean2-5576586.org/page/361.html
- 8- LAURET Bertrand, *enseigner la prononciation du français : questions et outils*, HACHETTE, France, 2013.
- 9- LEON Monique et LEON Pierre, *la prononciation du français*, ARMAND COLIN, Espagne, 2007.
- 10- LEON Pierre-Roger, *Phonétisme et prononciation du français*, NATHAN UNIVERSITE, Paris, 2000.
- 11- PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, HACHATTE, 1995, Paris.
- 12- WEBER Corinne, *Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé"*. Didier, Paris, 2013.

II. Dictionnaire :

- 1- CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE internationale, Paris, 2003.

III. Articles et revues :

- 1- KNOERR Hélène, « La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible », *Cahiers de l'APLIUT*, [En ligne], Vol. XXV N° 2 | 2006, mis en ligne le 17 avril 2012 : <http://journals.openedition.org/apliut/2506>

- 2- LEREDE Jean, *La suggestopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement ?*, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 6, N°1, hiver 1980. pp. 137–141, en ligne : <https://doi.org/10.7202/900273ar>
- 3- MIRAS Grégory, « "Enseigner / apprendre" la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne, 10-1 | 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013: <http://rdlc.revues.org/1508>
- 4- SAFERIS Fanny, Une révolution dans l'art d'apprendre. In: *Communication et langages*, n°47, 3ème-4ème trimestre 1980, pp. 17-27, en ligne: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1980_num_47_1_3456

IV. Thèses et mémoires :

- 1- AIT MOULA Zakia, « *L'enseignement de la prononciation dans le module de l'oral, niveau 1ère année universitaire* », Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Master de Français Langue Etrangère. Université Abderrahmane Mira – Béjaïa, 2015.
- 2- DJOUDI Mahieddine, « *Contribution à l'étude et à la reconnaissance automatique de la parole en Arabe standard* », Thèse présentée et soutenue pour l'obtention du doctorat de l'université de Nancy I. 1991.
- 3- GÜL Serap, « *Le développement de la compétence de prononciation des apprenants turcs de FLE* », Hacettepe Üniversitesi, 2014.

V. Fichiers pdf :

- 1- BUFE Waltraud, Les méthodes non –conventionnelles et le projet E.R.C.I, In *Discursos* n° 6, 1964. 139-149, en ligne: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4057/1/Waltrand%20Bufo.pdf>
- 2- DUFEU Bernard, *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, en ligne: <https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf>
- 3- GOLLONET CAZERS Angel, *La suggestopédie*, en ligne: <http://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/viewFile/THEL9797120383A/33978>
- 4- LOZANOV Georgi, *Suggestologie et Suggestopédie-Théorie et Pratique-*, Sofia, 1978, en ligne : <https://fr.scribd.com/doc/140394702/UNESCO-1980-Rapport-Final-La-Suggestologie-Et-La-Suggestopedie-Fransk>.

- 5- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *La suggestologie et la suggestopédie*, ED/SCM/MMT, Sofia, 1980, en ligne : <https://fr.scribd.com/doc/140394702/UNESCO-1980-Rapport-Final-La-Suggestologie-Et-La-Suggestopedie-Fransk>.

VI. Vidéo :

- 1- [Ganymède](#) Tv, APPRENDRE L'ANGLAIS FACILEMENT - LONNY GOLD – SUGGESTOPEDIE, You Tube 2011, 14 :56 min, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=JJBhpUPWr-o>

VII. Document officiel :

- 1- Le manuel scolaire de français 1AM, 2018/2019.

VIII. Sitographie :

- <http://teiaportuguesa.tripod.com/methodesuggestopedique.htm>
- <http://ekldata.com/aFxOjprhvyTk-vSdn02qa8BjP8.jpg>
- <https://fr.slideshare.net/DrHSamir/phonation>
- <https://www.slideshare.net/Michel7803/5-les-sons-de-parole>
- <http://m.antoniotti.free.fr/assoc2.htm>
- <http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html>
- <http://asl.univ-montp3.fr/e58fle/lesnotionsdecoarticulation.pdf>
- <http://www.primlangues.education.fr/sites/default/files/pj/systeme.pdf>
- http://www.parolesmania.com/paroles_kids_united_152126/paroles_toi_plus_moi_202687_6.html
- <http://flenet.unileon.es/phon/jeux/virelangues.html>
- <https://www.lalanguefrancaise.com/general/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise/>
- <http://bdemaugue.free.fr/virelangues.pdf>
- <https://slideplayer.fr/slide/176245/>
- <http://www.articuler.com/exercices/prononciation-25.html>
- www.ec-bischiwihr-fortschiwihr.ac-strasbourg.fr/wp.../01/annexe_2-Virelangues.odt
- <http://www.articuler.com/exercices/prononciation-24.html>

ANNEXE

Annexe 01



Annexe 02 : Toi plus Moi de Grégoire Boissenot



Toi plus moi, plus eux plus tous ceux qui le veulent,
Plus lui plus elle plus tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez, laissez faire l'insouciance

A deux a mille je sais qu'on est capable
Tout est possible tout est réalisable
On peut s'enfuir bien plus haut que nos rêves
On peut partir bien plus loin que la grève

Oh toi plus moi, plus tous ceux qui le veulent,
Plus lui plus elle plus tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez c'est notre jour de chance

Avec l'envie la force et le courage
Le froid la peur ne sont que des mirages
Laissez tomber les malheurs pour une fois
Allez venez, reprenez avec moi

Oh, toi plus moi, plus tous ceux qui le veulent,
Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez laissez faire l'insouciance

Je sais c'est vrai ma chanson est naïve
Même un peu bête, mais bien inoffensive
Et même si elle ne change pas le monde
Elle vous invite à entrer dans la ronde

Oh toi plus moi plus tous ceux qui le veulent
Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez c'est notre jour de chance

L'espoir l'ardeur sont tous ce qu'il te faut
Mes bras mon cœur mes épaules et mon dos
Je veux te voir des étoiles dans les yeux
Je veux nous voir insoumis et heureux

Oh toi plus moi plus tous ceux qui le veulent
Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez, laissez faire l'insouciance

Oh toi plus moi plus tous ceux qui le veulent
Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez c'est notre jour de chance

Oh toi plus moi plus tous ceux qui le veulent
Plus lui plus elle et tous ceux qui sont seuls
Allez venez et entrez dans la danse
Allez venez et entrez dans la danse



Annexe 03



 
Deux yeux bleus pleurent sur les
oeufs des boeufs peureux



 
je suis ce que je suis et si je suis ce
que je suis, qu'est ce que je suis?



 
Douze douches douces



 
La roue sur la rue roule la rue sous
la roue reste



 
Un brun dragon gardé dégrade un
gardé dragon



 
le poivre fait fièvre à la pauvre
pieuvre



 
Ecarton ton carton car ton
carton nous gêne.



 
poisson sans boisson c'est poisson

Annexe 03



  
Plate poche, poche plate, plate poche
poche plate



  
Des blans pains des bancs peints
des bains pleins



  
Sachez donc acheter six sauces en
sachet



  
Seize chaises sèches



  
son chat chante sa chanson



  
l'oeuvre pieuse d'une pieuvre
heureuse

RESUME :

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, l'articulation des sons pourrait véhiculer des difficultés pour les apprenants en question, dues aux influences de leurs habitudes articulatoires en langue maternelle. Ces dernières empêchent la prononciation correcte des sons de la langue cible, ce qui produit des erreurs articulatoires nécessitant un soin quand à leur traitement de la part de l'enseignant.

En didactique du français langue étrangère, la correction des erreurs articulatoires s'exécute par le biais de différentes méthodes correctives, là où le présent travail se fonde sur la méthode suggestopédique en tant qu'approche humaniste concevant l'apprenant dans sa globalité en prenant en considération son aspect affectif et le climat d'apprentissage afin de lui corriger sa prononciation erronée.

Cette étude sert donc, à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en classe de français langue étrangère, précisément au palier du moyen.

MOTS CLES : la didactique du FLE, la prononciation, la correction phonétique, la méthode suggestopédique, l'aspect affectif de l'apprenant, le climat d'apprentissage.

ملخص:

في سياق تعلم لغة أجنبية ، نطق الاصوات قد تتخلله صعوبات بالنسبة للمتعلمين المعنيين ، ناتجة عن تأثير عاداتهم النطقية في اللغة الام. هذه الاخيرة تمنع النطق الصحيح لأصوات اللغة المستهدفة ، ما ينتج اخطاء نطقية تتطلب العناية عند معالجتها من قبل المعلم .

في تعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية يتم تصحيح الاخطاء النطقية عن طريق اساليب تصحيحية مختلفة حيث يعتمد العمل الحالي على الطريقة الاقتراحية كنهج انساني مصورا المتعلم في مجمله من خلال الاخذ بعين الاعتبار جانبه العاطفي وجو التعلم من اجل تصحيح نطقه المضلل.

بالتالي هذه الدراسة تخدم مفهوما جديدا لتدريس/تعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية بالتحديد على مستوى الطور المتوسط.

كلمات مفتاحية : تدريس اللغة الفرنسية ، النطق ، الصحيح اللفظي ، الطريقة الاقتراحية ، الجانب العاطفي للمتعلم ، وجو التعلم