

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION :

**La prononciation des phones du FLE : De la
perception à la production
-Cas des étudiants de la 1^{ère} année LMD-
Université de Biskra-**

Directeur de recherche :

Mme Zerari Siham

soutenu par :

Présenté et

Saouli Faten

**Année universitaire
2014 / 2015**

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu mon encadreur qui m'a orienté, conseillé, et aidé dans ce travail. Je lui suis également reconnaissante pour son attention et son écoute .je remercie également ma famille qui m'a permis d'avancer et m'a soutenu dans mes choix; ma profonde gratitude.

Je dédie ce travail à ma mère qui a su m'orienter, à mon cher oncle Louardi qui m'a toujours donné de précieux conseils, ainsi qu'à mes chers oncles et tantes Mostefa, Hamza, Khaoula, Karima, et Yassine, à mes sœurs et mon frère qui m'ont beaucoup encouragé.

A tous mes proches et amis.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	5
Premier chapitre : la production et la perception des sons du FLE	
1- La production des sons	8
1-1 L'aspect articulatoire	9
1-2 La description de l'appareil articulatoire.....	10
2- La perception des sons	12
2-1 L'aspect acoustique.....	13
2-2 L'aspect auditif.....	14
2-2-1 La description de l'appareil auditif.....	15
3- La relation perception- production	16
3-1 Le crible phonologique.....	18
3-2 Le son et la parole	20
4- La voix parlée	21
4-1 Les phonèmes consonantiques.....	21
4-1-1 Les traits distinctifs des consonnes	21
4-2 Les phonèmes vocaliques	23
4-2-1 Les traits distinctifs des voyelles.....	23
5-L'environnement de la parole	23
5-1 La syllabe.....	24
5-2 L'accent.....	25
5-3 L'intonation	26
5-4 Le rythme	27
Deuxième chapitre : L'apprentissage et l'acquisition de la Prononciation des phones du FLE	
1-L'apprentissage, l'acquisition et l'appropriation	30
2 -Facteurs influant l'appropriation de la prononciation des phones du FLE	34
2-1 La motivation	34
2-2 L'âge d'appropriation	36
2-3 L'influence de la langue maternelle	38
3-La compréhension auditive et la prononciation	40
3-1 La compréhension auditive	40
3-2 Les objectifs de la compréhension auditive	41
3-3 La compréhension auditive et les stratégies métacognitives.....	41
4- L'approche paysagiste	43
4-1 L'approche paysagiste et la perception auditive.....	44
5-Les stratégies d'écoute	46
5-1 Les types d'écoute.....	46
5-2 Les étapes de l'écoute.....	47

Troisième chapitre : Perspectives méthodologiques et analytiques	
1-L'élaboration de l'expérience	51
1-1 Le public	52
1-2 La procédure	53
1-3 Le lieu de l'expérience	54
2- Les laboratoires de langues et la prononciation	55
2-1 Qu'est ce qu'un laboratoire de langues ?	55
2-2 Les avantages apportés par les laboratoires de langues à la prononciation	55
2-2-1 L'autocorrection	56
2-2-2 L'auto-évaluation	56
2-2-3 Favorisent l'apprentissage individuel	56
2-3 Les types d'exercices utilisés en laboratoires de langues	56
2-3-1 Activités de répétition	56
2-3-2 Activités de production	57
2-3-3 Activité de discrimination	57
2-3-4 Activités d'identification	57
3- Les résultats de l'expérience	58
3-1 L'analyse des résultats de la production orale en classe	58
3-1-1 Les résultats du premier exercice	58
3-1-2 Les résultats du deuxième exercice	59
3-1-3 Les résultats du troisième exercice	61
3-1-4 Les résultats du quatrième exercice	61
3-1-5 Les résultats du cinquième exercice	62
3-2 L'analyse des résultats de la production orale en Laboratoire	64
3-2-1 Les résultats du premier exercice	64
3-2-2 Les résultats du deuxième exercice	65
3-2-3 Les résultats du troisième exercice	65
3-2-4 Les résultats du quatrième exercice	66
3-2-5 Les résultats du cinquième exercice	66
4- La comparaison des résultats avant et après l'écoute	66
5- Les stratégies adoptées par les étudiants pour apprendre la Prononciation	68
5-1 Les stratégies d'écoute	68
5-2 Les stratégies de compréhension auditive	69
Conclusion générale	72
Références bibliographiques	74
Annexes	79

Introduction générale

L'appropriation de la prononciation demeure aujourd'hui un élément essentiel de la communication en langue étrangère, car cette appropriation permet de percevoir et de produire les sons d'une langue étrangère plus facilement. De plus, avoir une bonne prononciation signifie avoir une prononciation semblable à celle d'un natif à savoir son articulation, son rythme et ses intonations.

Nous nous intéressons dans ce travail aux deux pôles propres à la parole qui sont la perception et la production. Ces deux opérations subissent des influences d'ordres sociocognitifs et socio-affectifs qui participent négativement ou positivement à l'appropriation de la prononciation.

Nous nous basons sur le chemin que mène la parole dès sa perception jusqu'à sa production, passant par sa transmission et les stratégies qui améliorent l'appropriation de la prononciation du FLE.

Ce qui nous a poussés à aborder ce thème c'est les expériences vécues. En effet, jusqu'ici nous étudions la phonétique théoriquement où nous appliquons seulement des exercices de transcription. C'est ainsi que l'on peut se demander si une bonne perception engendre seule une bonne production ? Quelles stratégies aideraient à appréhender une bonne perception auditive afin de pouvoir produire correctement des sons du FLE ?

A ces questions nous estimons que les réponses pourraient éventuellement être dégagées et répondraient à nos objectifs ; la perception lorsqu'elle est accompagnée d'une stratégie d'écoute et de compréhension auditive mènerait à une bonne production des sons du FLE. Et la perception auditive dans un paysage sonore naturel améliorerait l'appropriation de la prononciation du fle.

Le but de notre recherche est de montrer d'abord les causes qui influencent la bonne production en FLE. Ensuite de prouver que la perception des sons du FLE a un impact sur la production en montrant qu'un renouvellement de stratégies d'enseignement de la prononciation et l'adoption

de nouvelles méthodes de compréhension seraient nécessaire pour un résultat plus rentable.

Pour ce faire et afin de pouvoir analyser la prononciation des étudiants nous avons choisi une méthode double ; analytique et comparative où nous analyserons la production orale des étudiants et nous observerons leur façon de percevoir les sons du FLE. Par ailleurs, nous avons comparé leurs productions en classe et ensuite dans un laboratoire de langues afin de pouvoir cerner les éléments qui contribuent à une bonne production.

Quant au public nous avons choisi un public varié qui touche les étudiants de la 1^{ère} année universitaire de l'université Mohamed Khidher à Biskra.

Notre travail est composé de trois chapitres, le premier est consacré à la production et la perception des sons du français langue étrangère, où l'on aborde la relation entre la perception et la production. Le second chapitre traite l'étude de l'apprentissage et acquisition des phones du FLE, il comprend la différence entre l'apprentissage, acquisition et appropriation, les facteurs influant l'appropriation de la prononciation .la compréhension auditive et l'approche paysagiste et leurs apports à la prononciation.

Enfin, on verra dans un dernier chapitre les approches méthodologiques et analytiques de l'expérience faite dans un laboratoire de langues afin d'analyser la prononciation des étudiants et la comparer à celle dans une classe ordinaire. L'analyse des exercices et les différentes stratégies d'écoutes et de compréhension auditive adoptées par les étudiants

PREMIER CHAPITRE

LA PRODUCTION ET LA PERCEPTION DES SONS DU FLE

Le langage est une faculté essentielle à l'être humain. La complexité de son fonctionnement nécessite l'intervention de nombreux organes. Ces derniers contribuent dans les mécanismes de production et de perception de la parole. Le bruit, la musique et la parole sont des manifestations différentes d'un unique phénomène physique qui est : le son. Ce dernier a des aspects physiques que la phonétique étudie sans se préoccuper de sa fonction ou du contexte dans lequel il a été produit. « *L'étude phonétique nous dit comment sont fait les sons d'une langue, et quelles sont leurs caractéristiques acoustiques. (...) Une étude phonologique nous explique comment ces sont utilisés pour donner du sens* »¹ c'est-à-dire la phonétique prend en charge le son, son origine, sa production et ces caractères physiques et acoustique et cela en dehors de ses fonctions.

Dans ce chapitre nous allons abordés la production et la perception des sons accompagnées des différents aspects qui caractérisent le son. Nous évoquerons aussi les deux appareils qui participent dans ces deux opérations à savoir l'appareil phonatoire et l'appareil auditif. Nous nous intéressons également dans ce chapitre à la relation perception- production ainsi qu'au crible phonologique et l'environnement de la parole. Nous décrivons aussi les phonèmes du français et leurs traits distinctifs.

1-La production des sons

Dans une situation de communication, les deux actions principales qu'un individu fait sont la production et la perception des sons, qui forment le message. Il s'agit d'un processus très complexe qui nécessite une collaboration entre le système neurologique et le système physiologique.

Le processus physiologique de la parole englobe les organes phonatoires, les éléments acoustiques des sons, les organes de l'audition et la perception de la parole. Ce qui correspond aux différentes phases de la phonétique qui est

¹TROUBETZKOY. N, cité par MIRAS. G in « *enseigner/apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole* » Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2013, p.3

définit par Léon. P comme « *la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole* »².

La substance expressive est le son qui est un phénomène physique et qui passe par trois étapes essentielles lors de la communication : production, transmission, perception d'où la répartition de la phonétique en trois branches importantes : la phonétique articulatoire, acoustique et auditive puis la phonétique corrective intervient après la production pour améliorer la prononciation.

1-1.L'aspect articulatoire des sons

L'aspect articulatoire des sons nous envoie directement à l'appareil phonatoire, les organes et les processus qui interviennent dans l'articulation. Le Petit Robert définit le mot articulation comme :

« *L'action de prononcer distinctivement les différents sons d'une langue à l'aide des mouvements des lèvres et de la langue (...) En phonétique, c'est l'ensemble des mouvements des organes phonateurs nécessaires à la formation des phonèmes* »³

Quant au point et mode d'articulation :

« *Point d'articulation d'un phonème ; lieu de resserrement ou de l'occlusion du canal expiratoire pour l'émission d'un phonème. (...) Mode d'articulation, manière de réaliser l'articulation d'un phonème* »⁴.

Articuler c'est donc prononcer un son à l'aide des organes de phonation selon une méthode (mode) et un lieu d'articulation ce qui fait référence à la phonétique articulatoire.

Selon le CNRTL la phonétique articulatoire est « *la phonétique qui étudie l'anatomie, la physiologie de l'appareil phonatoire humain et les modalités de production des sons par cet appareil, c'est-à-dire leur articulation* »⁵ elle

² LEON. P, 1992 « *Phonétisme et prononciations du français* » cité par GUIMBRETIERE. Elisabeth in « *Phonétique et enseignement de l'oral* ».éd Didier Hatier. 1996, p.12.

³ Dictionnaire « *Petit Robert 1* »éd. Le Robert, Paris, 1984, p.108

⁴ Ibid. P.109

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. www.cnrtl.fr/lexicographie/phon%C3%A9tique consulté le 06-12-2014

s'intéresse donc plus aux organes humains responsables de la production du son qu'à ses caractéristiques acoustiques comme l'amplitude ou l'hauteur.

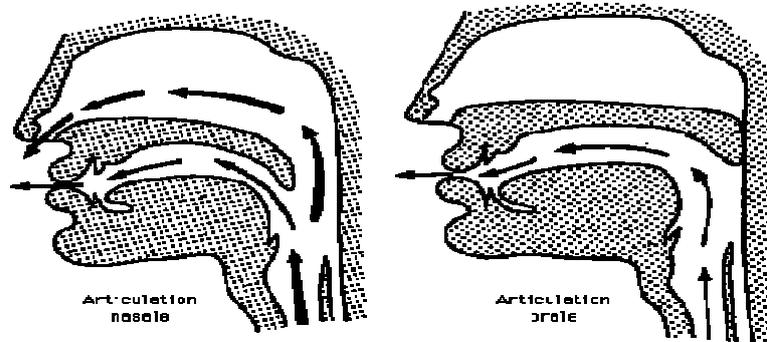
1-2. Description de l'appareil phonatoire

Pour comprendre le processus de la production des sons il est nécessaire de connaître l'appareil phonatoire. Qui se constitue de l'appareil respiratoire qui fournit le courant d'air nécessaire pour faire vibrer les cordes vocales, arrive l'organe fondamental dans la production des sons ; le larynx qui est situé dans la partie extrême supérieure de la trachée et il a ce pouvoir de fermer la trachée grâce à l'épiglotte qui est soulevée lors d'une articulation. Le son est articulé selon le degré d'ouverture ou fermeture de la glotte.

Puis juste au-dessous sont situées les cordes vocales. Elles sont d'une longueur de 20 à 25 mm. Elles vibrent au contact de la pression d'air fournie par les poumons. Les cordes vocales ont trois positions : elles sont collées ; la glotte est fermée et l'air ne passe pas, C'est l'apnée. En revanche, lorsqu'elles sont rapprochées, la glotte est variable et on aura ce qu'on appelle la phonation. Par contre quand elles sont écartées, la glotte est ouverte et l'air passe librement, C'est la respiration. S'il y'a vibrations des cordes vocales le son est dit sonore, s'il s'agit du contraire, c'est-à-dire elles sont en repos le son produit est donc dit sourd.

Ensuite vient le larynx, située à l'arrière des fausses nasales, il est considéré comme l'élément résonateur de l'appareil phonatoire parce qu'il altère les sons produits par les cordes vocales. Le son continue ensuite son chemin vers la cavité bucco-nasale, où il sortira soit par les fosses nasales soit par l'ensemble de la bouche et les fosses nasales à la fois. Ici viendra le rôle du voile du palais, cette partie molle qui se situe à l'arrière du voile, quand elle s'abaisse le passage vers la cavité nasale est ouverte l'air passera donc de la bouche et la cavité nasale, Le son est donc dit nasal comme [â] [ô] [ë]. Et

lorsqu'elle se relève, cette partie empêche l'air de passer par la cavité nasale donc il passe seulement par la bouche ce qui engendre l'oralité des sons comme le [i], [a] et c'est la luette qui est chargé de fermer le conduit nasal lors de l'oralité.



Le rôle du voile du palais et la formation des sons oraux et nasals.⁶

En outre, le palais dur, appelé aussi « le plafond de la bouche » change l'articulation selon la position du dos de la langue par rapport au palais dur.

La langue et les lèvres sont les organes mobiles dans ce processus. Les lèvres ont un rôle important, elles fonctionnent seules (les deux lèvres en contact) comme dans [p] par exemple ou en contact des dents comme dans [f]. Quand les lèvres sont fermées le résultat est un son bilabial. Lorsqu'elles sont en contact des dents on a ce qu'on appelle un son labiodental.

⁶ <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>

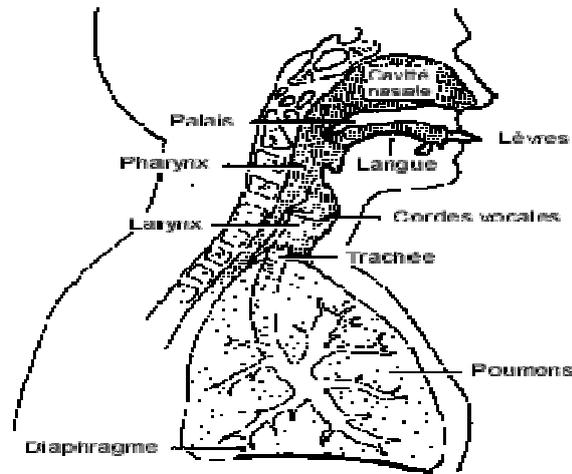


Schéma des parties du corps impliquées dans la production de la parole

L'appareil phonatoire et les organes impliqués dans le processus de production des sons.⁷

2- La perception des sons

La perception est une action dynamique et complexe qui exige l'intervention de nombreux mécanismes et processus. Elle ne se repose pas uniquement sur la perception du son mais s'intéresse à la nature physique du son, elle ne s'intéresse pas à sa production mais à sa propagation et sa transmission après avoir été produit.

2-1. L'aspect acoustique des sons

La classification des sons du langage que nous propose la phonétique acoustique est basée sur les caractéristiques des sons. Ces caractéristiques ont un rapport avec la nature périodique ou apériodique de l'onde sonore. En plus d'être la cause de la sensation de hauteur, de celle d'intensité, du timbre et de la durée des sons perçus.

⁷ <http://www.utc.fr/~gapenne/Projets/A98/A98pr02.html>

Le dictionnaire L'internaute définit la phonétique acoustique comme :
*« La discipline de la linguistique étudiant les sons selon la perception qu'en a leur locuteur, le traitement d'un signal et ainsi l'objet d'étude de la discipline. La hauteur, l'intensité et le timbre des sons sont traduits en variables physiques et permettent l'étude phonétique »*⁸

Autrement dit, l'acoustique est lié aussi aux faits physiques du son qui aident dans sa propagation. Elle aide à mieux cerner le volume ; la force et la fréquence du son. Donc le son que nous percevons peut être analysé selon plusieurs critères : amplitude, hauteur, intensité et timbre. L'amplitude se définit comme :

*« Écart entre deux points extrêmes d'un mouvement ou d'un phénomène périodique (...) phys. Acoust. [En parlant d'ondes sonores] Amplitude d'une grandeur sinusoïdale. Valeur maximale atteinte par cette grandeur. L'intensité du son dépend de l'amplitude des vibrations du corps sonore qui les produit ».*⁹

Autrement dit l'amplitude est le changement de pression maximale de l'air provoqué par les alternations au volume sonore en dépendant d'une intensité. Le son peut également être analysé selon la hauteur. Cette dernière est la sensation qui nous permet de distinguer un son aigu d'un autre grave. Elle est liée à la fréquence ; plus la fréquence est rapide plus on perçoit le son comme un son aigue, plus lente est la fréquence plus le son est perçu comme grave.

L'intensité est également un critère d'analyse de son, elle est la caractéristique permettant de distinguer un son fort d'un son faible. En termes scientifiques, d'une grandeur liée à la [valeur efficace](#) de la [pression acoustique](#). L'unité qui caractérise les niveaux de perception de l'intensité est appelée phone ou sonie. Cette mesure est une dimension propre à la perception c'est-à-dire une dimension psychoacoustique. Dans cette

⁸ Dictionnaire L'internaute en ligne <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/phonetique-acoustique/> visité le 16/02/2015.

⁹ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/amplitude>

dimension, un son doit être suffisamment long pour que son intensité soit correctement perçue. Autrement dit l'intensité d'un son bref est inférieure à son intensité s'il dure.

Le timbre quant à lui, est ce qui nous permet de différencier deux sons de même hauteur et de même amplitude. Il est déterminée selon l'harmonie des vibrations Le timbre est le résultat des phénomènes physiques et anatomiques. Il dépend également des caractéristiques des cavités résonnantes (pharynx, bouche, cavité nasale). C'est grâce au timbre par exemple qu'on distingue la voix d'une personne au téléphone. Le timbre varie en fonction de la source sonore. Du point de vue acoustique, le timbre dépend de la corrélation entre la fréquence fondamentale et les harmoniques. C'est le cas aussi de ce qui nous permet de distinguer un a antérieur [a] et un a postérieur [ɑ].

2-2. L'aspect auditif des sons:

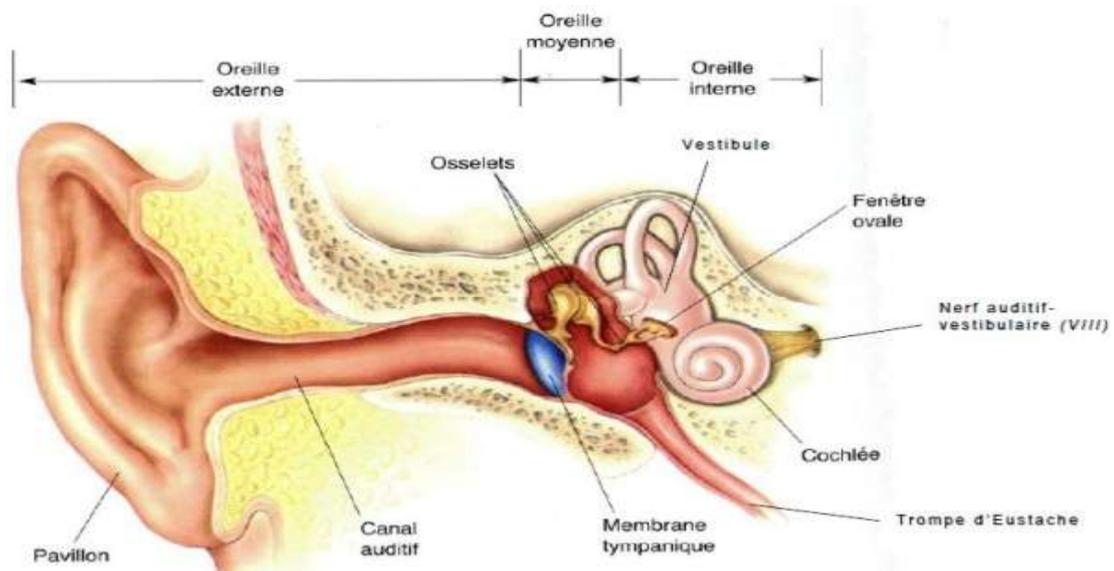
Etymologiquement, l'audition des sons est « l'action d'entendre » mais désigne aussi l'ouïe, le processus de l'audition des sons s'étudie par la phonétique auditive à partir de sa perception par l'oreille humaine et comment l'humain le reconnaît. Elle a aussi comme objet d'étude l'appareil auditif et le décodage des messages.

Nous entendons un son lorsque des vibrations de l'air environnant atteints le tympan ensuite l'oreille moyenne transmet à l'oreille interne l'amplitude et la fréquence de ces vibrations provoquant ce qu'on appelle un phonème. Après arrive le traitement de l'information qui se termine au cortex cérébral qui engendre la perception des sons.

L'oreille humaine a un champ de perception auditive limité. Ce champ se limite entre deux seuils, le seuil d'audibilité et celui de douleur. L'oreille est susceptible, elle ne perçoit pas les sons trop graves ou trop aigus. Elle fait travailler trois zones appelées « les trois oreilles ». Chacune d'elle effectue

une action précise dans le processus de l'audition. On compte : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne.

2-2-1. La description de l'appareil auditif humain



L'appareil auditif de l'être humain.¹⁰

a- L'oreille externe :

C'est la première partie avec laquelle l'onde sonore entre en contact en plus d'être manuellement accessible. Elle comprend, le pavillon qui permet d'amplifier et de diriger les sons par diffraction et le conduit auditif externe ; qui a pour rôle d'amplifier et de permettre à l'onde de se propager sur ses parois dont le diamètre diminue au fur et à mesure que l'on s'approche du tympan.

b- L'oreille moyenne

C'est le deuxième passage de l'onde sonore. Cette partie comprend le tympan et les trois différents osselets. L'oreille moyenne a pour objectif de transmettre l'onde à l'oreille interne et de la réguler. Elle s'ouvre sur le tympan et se ferme sur la fenêtre ovale. Entre les deux se situent les trois osselets : le marteau, l'enclume et l'étrier.

¹⁰ http://outilsrecherche.over-blog.com/pages/Notes_111_Le_Systeme_Auditif_Humain-3080878.html

c- L'oreille interne

L'oreille interne est composée de deux parties principales appelées labyrinthe osseux et labyrinthe membraneux. Le labyrinthe osseux est composée des canaux vestibulaires et de la cochlée, tube enroulé sur lui-même qui analyse et transmet les sons au cerveau. Le labyrinthe membraneux quant à lui, est une enveloppe de tissu mou qui contient des canaux semi-circulaires chargés de transmettre les informations au cervelet.

3- La relation perception- production

L'acte de parole et l'acte d'audition sont deux processus complémentaires mais largement distincts. La production de la parole nécessite l'organisation d'une variété de systèmes différents afin de produire des mouvements complexes et séquentiels qui sont concordés de façon minutieuse. Quant à la perception de la parole, elle exige le traitement du signal acoustique et les changements physiques des sons produits selon le contexte.

A première vue il n'y a pas de relation entre ces deux processus qui sont la production et la perception. Or il existe des preuves variées qui indiquent la présence d'un lien entre la perception et la production de la parole chez les enfants avec des troubles de parole ou de langage. Par exemple les sourds de naissance ne parle pas parce qu'ils n'entendent pas et la voix de quelqu'un qui devient sourds change selon son degré d'audition. Cela explique pourquoi les gens qui entendent mal crient fort lorsqu'ils parlent.

Le lien entre la production et la perception de la parole est donc très complexe, en plus de son fonctionnement comme feed-back dans le système physiologique d'un même individu, il s'élargit aussi à la perception du discours de l'autre. En effet, des recherches ont pu montrer qu'un individu avec un tempo rapide comprend facilement les messages verbaux rapides contrairement à un sujet dont le débit ou la prononciation est lente.

La perception et la production sont deux actions en étroite liaison où l'une complète l'autre, donc l'absence de l'une engendre un mauvais fonctionnement de l'autre. Cela pousse les apprenants à produire des erreurs phonologiques qui ont un rapport avec leurs systèmes phonologiques maternels et aussi une influence sur la surdité phonologique de l'apprenant. « On dit habituellement qu'une bonne perception induit, presque automatiquement, une bonne production. Ceci est vrai dans la majorité des cas mais il existe tout de même des exceptions. Ainsi il peut y'avoir une bonne perception et une bonne production ou une mauvaise perception et une mauvaise production(...) une bonne perception et une mauvaise production ainsi même qu'une bonne production avec une mauvaise perception.»¹¹

Cela explique la complexité du processus de la perception qui est la base de toute production, la première cause d'une mauvaise perception serait le système phonologique que possède l'apprenant dans son crible.

3-1. Le crible phonologique

Le concept de crible avait été énoncé par le linguiste Troubetzkoy en 1939 dans le domaine de la phonologie. Il considère que le crible est l'ensemble des habitudes perceptives de la langue maternelle liées dès l'enfance par ce qu'appelle Troubetzkoy un filtre perceptif. Le crible phonologique se base sur les deux actions de perception et de production. Ce crible soutient la théorie selon laquelle une mauvaise perception engendre une mauvaise production ou reproduction en langue étrangère.

C'est le cas des apprenants qui sont incapables de percevoir correctement les sonorités d'une langue autre que leur langue maternelle car leur surdité phonologique est intacte. Généralement c'est le cas des apprenants débutants. L'exemple des anglais illustre bien ce genre d'erreur « un anglais entendra et répètera, par exemple, [dʒœn] pour « jeune » ou [dʒã] pour « jean ». A l'initiale en

¹¹ RAYMOND. R, « Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2 La phonétique verbo tonale » éd. [De Boeck Supérieur](#), 2002, p.204.

*anglais on ne peut pas avoir [ʒ] mais [dʒ] ».*¹² Dans le système phonologique anglais il n'y a pas de [ʒ] à l'initiale l'apprenant anglais aura donc une difficulté à le prononcer sans ajout du [d] car c'est hors ses habitudes langagières.

C'est aussi le cas des français apprenant l'arabe, ils auront du mal à produire les occlusives glottales /bi ?r/ (puits) ou /ʃaj ?/ (chose) parce que ce son n'existe pas dans leur crible phonologique. Le même problème se pose pour les arabes (algériens) apprenant le français quant à la prononciation du /p/ et sa confusion avec le /b/ parce que ce dernier est le seul son existant dans notre langue qui est proche du /p/.

Pour expliquer ce phénomène Polivanov .E.D a utilisé la notion de surdité phonologique en 1931 :

*« En entendant un mot inconnu étranger (...), nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité de nos lois de groupement des phonèmes. »*¹³

C'est-à-dire l'apprenant emploie involontairement le crible phonologique de sa langue maternelle lorsqu'il entend une langue étrangère afin d'analyser cette dernière. C'est pour cela qu'un arabe prononcera automatiquement /u/ au lieu de /y/ parce que dans son crible phonologique maternel le premier son y existe contrairement au deuxième qui n'y est pas.

Dans le principe de la surdité phonologique tout repose sur le système d'écoute de l'apprenant. En effet, il ne perçoit pas ou du moins il perçoit d'une manière incorrecte certains sons dont il n'a pas l'habitude de percevoir leurs particularités phonétiques. Il les rapproche ensuite involontairement aux sons figurant dans sa langue maternelle. Ce sont donc ses habitudes sélectives qui influent sur sa perception des nouveaux sons.

¹² Ibid. p.206

¹³ POLIVANOV. E.D, 1931, In « *Les raisons d'une articulation défectueuse en langue étrangère* » http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE_FLE/seq01P0201.html.consulté le 9 février 2015.

Il existe une mauvaise perception qui pousse vers une bonne production lorsque le sujet produit un son, qui lui est étranger, dans son discours inconsciemment. Il réalise ainsi un mot ou une unité absente dans sa langue. Cela est dû à la distribution des sons qui cause cette erreur, c'est-à-dire les positions où ces sons se trouvent. Un son peut être bien perçu dans une position et pas dans une autre.

En revanche, il peut y avoir une bonne perception avec une mauvaise production et c'est souvent le cas des étrangers qui perçoivent très bien les différentes prononciations mais n'arrivent pas à les produire, comme il est le cas du [r], dont l'italien est conscient que ce son a différentes prononciations mais il le prononce comme le seul [r] qui existe dans leur système phonologique « [r] « roulé ».

Il est clair qu'il serait difficile d'arriver à une prononciation dépourvue de tout accent étranger, mais il y a une bonne production lorsqu'un apprenant arrive à intégrer toutes les unités de la langue étrangère dans son crible phonologique et de pouvoir les reproduire correctement. « *Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes.* »¹⁴Ce qui est dit est ensuite analysé par l'être humain qui y procède d'une manière automatique.

3-2.Le son et la parole

Le son est l'objet d'étude de la phonétique comme il l'est pour la phonologie. La différence c'est que la phonologie s'occupe des fonctions des sons. Elle s'intéresse à ces derniers en tant qu'unités fonctionnelles d'un système linguistique donné.

¹⁴ TROUBETZKOY.N.S, 1939, p. 54 in <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/> consulté le 15.02.2015

Grace à son rôle, la phonologie est aussi appelée phonétique fonctionnelle. « *Science qui étudie les phonèmes non en eux même, mais quant à leur fonction dans la langue* »¹⁵ la phonologie ne prend pas le son en dehors de la chaîne parlée mais au contraire elle l'étudie en tenant compte de son rôle car le son lui seul ne peut porter un sens sans l'ensemble des différences phoniques qui l'accompagnent c'est-à-dire les phonèmes et leurs fonctions distinctives.

La parole quand à elle, est caractérisé par une irréproductibilité. En effet nous ne reproduisons jamais deux fois le même son ce qui lui attribue une certaine singularité et se caractérise par une très grande variabilité.

4- La voix parlée

Le système de la langue français est composé de 36 phonèmes (17 phonèmes consonantiques, 16 vocaliques et 3 semi-consonantiques ou semi-vocalique).

4-1. Les phonèmes consonantiques : [P] [b] [f] [v] [t] [d] [s] [z] [g] [k] [l] [r] [m] [n] [ʃ] [ʒ] [ɲ]

4-1-1. Les traits distinctifs des consonnes

Les traits distinctifs sont les critères qui permettent de différencier les phonèmes. Ces critères sont appelés aussi opposition dans le sens où on oppose les phonèmes en paire.

1-Le trait de la sonorité : si le phonème fait vibrer les cordes vocales le son est dit sonore. S'il n'y a pas de vibrations de cordes vocales le son est donc sourd. Cette opposition permet d'opposer 12 phonèmes : Phonèmes sourds [p] [t] [k] [f] [s] [ʃ] et phonèmes sonores [b] [d] [g] [v] [z] [ʒ].

2-Le trait du point d'articulation : il s'agit du lieu d'articulation. L'endroit de l'appareil phonatoire où s'effectue l'articulation. On distingue six points d'articulation :

¹⁵ Dictionnaire Petit Robert 1. P.1425

a)-articulation vélaire : qui se situe à l'arrière du voile du palais. Le français comprend trois vélaire : [k] [g] [ŋ].

b)-articulation dorso-palatale : concerne l'articulation qui utilise le dos de la langue avec le palais dur. En français on distingue [ʃ] et [ʒ].

c)-articulation apico-alvéolaire : désigne le fait d'articuler un phonème avec la pointe de la langue et les alvéoles des dents de la mâchoire supérieure. [s] [z] [l].

d)-articulation apico-dentale : qui se fait avec la pointe de la langue les dents. [t] [d] [n].

e)-articulation labiodentale : se fait avec la lèvre inférieure et les dents du haut. [f] [v].

f)-articulation bilabiale : qui utilise les deux lèvres. [p] [b] [m].

3-Le trait occlusif ou fricatif : un phonème occlusif est un phonème qui se produit lorsque l'air s'échappe brusquement de la cavité buccale en produisant un bruit d'explosion. Tandis que un phonème fricatif se produit lorsque l'air sort par un passage serré dans la cavité buccale et laissant un bruit de friction ou de soufflement. Les occlusifs sont donc : [p] [b] [t] [d] [k] [g] et les fricatifs : [f] [v] [z] [s] [ʃ] [ʒ]

4-Le trait de nasalité : Ce trait désigne la position de la luvette lors de la production du phonème. Lorsque la luvette est relevée elle ferme l'accès à la cavité nasale. L'air sort donc de la cavité buccale, le phonème est ainsi appelé oral. Alors que quand la luvette est abaissée l'air sortira des deux cavités nasale et buccale, le phonème est donc dit nasale. Il existe en français que 3 consonnes nasales : [m] [n] [ŋ].

4.2 Les phonèmes vocaliques français

Le système vocalique français comporte 16 phonèmes. Ils sont tous sonores : [a] [ɑ] [ə] [ø] [œ] [e] [ɛ] [o] [ɔ] [i] [u] [y] [ã] [ɛ̃] [ɔ̃] [œ̃].

4.2.1. Les traits distinctifs des voyelles :

On peut distinguer entre les phonèmes vocaliques par :

a)-nasalité/ oralité : elles sont dues au passage de l'air par la cavité nasale ou la cavité buccale. On en distingue 4 paires opposées : [a] [ɛ] [œ] [ɔ] qui sont orales et [ã] [ẽ] [õ] [õ̃].

b)-Le degré d'aperture : désigne le degré d'ouverture de la bouche. Cette dernière s'ouvre selon 4 degrés : Fermée : [i] [y] [u]. Semi-fermée : [e] [ə] [ø] [o]. Semi- ouverte : [œ] [õ] [ɛ] [ẽ] [õ] [ɔ]. Ouverte : [a] [ɑ] [ã]

c)-La labialisation : il s'agit de la réalisation des phonèmes avec les lèvres arrondies (labialisation) [ɑ] [ø] [œ] [o] [u] [y] [ã] [õ] [ɔ] [õ̃] ou étirés (non labialisation) [i] [e] [ẽ] [a].

d)- La localisation : il s'agit du lieu de réalisation des phonèmes vocaliques. Ils se réalisent au niveau de la cavité buccale mais certains se produisent dans la partie antérieure appelées voyelles antérieures [i] [y] [e] [a] [ɛ] [ø] [œ] [õ] [ẽ], d'autres au centre [ə] et d'autres dans la partie postérieure qu'on appelle les voyelles postérieures [u] [o] [ɔ] [õ] [ã] [ɑ] e. c'est ce trait qui nous permet de distinguer entre « de » et « deux ».

5- L'environnement de la parole

Nous désignons par l'environnement de la parole tous les traits suprasegmentaux qui accompagnent notre langage oral. Ces éléments phoniques modifient le sens de notre message oral en plus de leur fonction distinctive comme le ton, le rythme, l'accent. Parce qu'à l'origine la notion d'environnement renvoie à la prosodie, un concept qui vient du grec *pros-ôdia*, littéralement traduit par le latin *ac-centus* désigne « l'accent tonique ». « Le terme de prosodie, se réfère à un domaine de recherche vaste et hétérogène comme le montre la liste des phénomènes qu'il évoque : accent, ton, quantité, syllabe, jointure, mélodie, emphase, débit, rythme, métrique, etc. Les éléments prosodiques présentent la caractéristique commune de ne jamais apparaître seul et de nécessiter le support d'autres signes linguistiques »¹⁶

¹⁶ Ibid. p15

Autrement dit la prosodie ne se limite pas à un seul objet d'études mais un ensemble d'outils qui contribuent à une bonne prononciation des sons. Nous pouvons limiter l'environnement prosodique de la parole aux éléments qui se combinent à l'articulation et qui supportent des traits phonétiques suprasegmentaux.

5-1. La syllabe

La syllabe montre comment les sons sont prononcés en groupes divisés dans un mot. Elle est composée de trois parties : l'attaque (c'est une consonne qui représente la première partie de la syllabe), le noyau (c'est la voyelle, elle constitue la partie centrale et essentielle de la syllabe) et la coda (c'est la consonne qui constitue la dernière partie de la syllabe) comme dans le mot [sak]. Elle peut avoir que le noyau ce qui donnerait moins d'importance à l'attaque et à la coda par exemple le mot « eau » [o] n'a qu'un noyau.

La syllabe doit donc obligatoirement avoir un noyau, elle peut aussi comporter une attaque ou une coda complexe c'est à dire constituée de plusieurs consonnes c'est ce qu'on appelle attaques et codas branchantes comme dans [krɛm] l'attaque est dans ce cas constituée de deux consonnes [kr]. La syllabe peut être fermée ou ouverte, cela dépendra de sa fin ; Si elle a une coda donc elle se termine par une consonne, la syllabe est dite fermée. Cette dernière est ouverte lorsqu'elle n'a pas de coda donc se termine par une voyelle. Prenons pour exemple le mot «marcher» [marʃe] il contient deux syllabe la première /mar/ est fermée parce qu'elle a pour coda le [r], la deuxième est ouverte parce qu'elle n'a pas de coda et se termine par la voyelle « e ».

5-2. L'accent

Le dictionnaire de la linguistique définit l'accentuation comme la « (...) mise en valeur d'une ou de plusieurs syllabe à l'intérieur d'un mot ou d'un groupe de mots en les prononçant avec une caractéristique phonique qui les distingue des

autres mots »¹⁷ en d'autres termes l'accent est la façon qui distingue la prononciation de plusieurs syllabes fusionnées.

Le phénomène d'accentuation provient d'une combinaison entre la durée syllabique, l'intensité et la hauteur mélodique des syllabes. Le Petit Robert 1 définit le verbe « accentuer » comme suit : « *élever ou intensifier la voix sur tel son, dans la parole* »¹⁸ cela signifie qu'accentuer est le fait de prononcer un son ou une syllabe avec force et hauteur, insister sur tel son ou tel syllabe.

Cependant on distingue trois fonctions de l'accent prosodiques :

a- La fonction démarcative : Ici l'accent est placé en fin de mot ou de phrase. Il est employé pour démontrer et démarquer des éléments de la phrase. Comme le montre l'exemple employé sur le site de l'université Simon Fraser¹⁹ :

-Le **bateau vogue** sur la **mer**.

-Le petit **bateau vogue** sur la mer.

-Le petit bateau **bleu vogue** sur la mer **calme**.

-Le petit bateau bleu blanc et **rouge vogue** sur la mer calme.

-Le petit bateau bleu blanc et rouge de ma sœur Berna**dette** vogue sur la mer calme.

Cet accent démarcatif aide dans la compréhension de certains énoncés ambigus. Par exemple dans la phrase le directeur dit : « l'enseignant est incompetent » (c'est le directeur qui déclare que l'enseignant est incompetent), tandis que dans la phrase « Le directeur, dit l'enseignant, est incompetent » (c'est l'enseignant qui déclare que le directeur est incompetent.)

b-La fonction d'insistance : L'accent sert dans cette fonction à mettre en valeur un élément de la phrase. Le but est de captiver l'attention de l'interlocuteur sur un élément précis du message.

¹⁷ Dictionnaire de la linguistique, Librairie Larousse in www.sfu.ca/phonologie.p4_10 consulté le 17-02-2015

¹⁸ Dictionnaire « *Petit Robert 1* », éd. Le Robert, Paris, 1984, p.11

¹⁹ www.sfu.ca/french70/phonologie/page4_10.html

Exemple : 1) Mettez votre veste sur le porte manteau.

2) Mettez votre veste sur le porte manteau.

3) Mettez votre veste sur le porte manteau.

4) Mettez votre veste sur le porte manteau.

c-La fonction distinctive : Elle montre la particularité d'un élément de la phrase par rapport à une autre par la distinction de la place de l'accent. De ce fait, elle permet d'établir des oppositions avec le même mot mais dans deux chaînes différentes. L'une comprend l'accent et dans l'autre l'accent est absent.

Exemple : C'est sa maison.

C'est sa maison qui a prit feu.

4-3. L'intonation

L'intonation désigne les modifications dues aux changements de la hauteur dans la fréquence. L'augmentation de la vitesse des cordes vocales provoque une montée dans la voix d'où en résulte l'intonation. Elle constitue de cette manière une structuration mélodique des énoncés appelée une courbe mélodique.

L'intonation marque des modalités qui éclaircissent le sens des énoncés. On compte parmi ces modalités l'exclamation, l'interrogation, la déclaration. Elle peut même démontrer les émotions telles que la surprise, la tristesse ou le mépris...etc.par exemple : Tu sors (ordre). - Tu sors ! (exclamation).

Généralement en français, l'intonation interrogative marque une courbe mélodique montante. Autrement dit la voix monte dans la dernière suite ou le dernier mot. L'intonation impératif marque une courbe mélodique descendante. C'est-à-dire la voix s'abaisse (une chute mélodique). Alors que l'intonation déclarative marque une courbe mélodique descendante progressivement.

5-4. Le rythme

Représente la perception des suites parolières avec des intervalles réguliers. Le rythme se modifie selon le débit et les pauses. Le Petit Robert définit le rythme comme étant :

« distribution d'une durée en une suite d'intervalles réguliers, rendue sensible par le retour d'un repère et douée d'une fonction et d'un caractère esthétique (...) Mouvement général de la phrase, du poème, de la strophe qui constitue un fait stylistique et qui résulte de la longueur relative des membres de la phrase, de l'emploi des rejets des déplacements d'accents »²⁰

En termes plus simples, le rythme est la durée qui sépare les strophes ou les phrases en donnant une certaine esthétique au langage. Prenons comme exemple la comptine « une souris verte » : Une souris vertee. Qui courrait dans l'herbee. Je l'attrapee par la queuee. Je la montree à ces messieurse. Ces messieurs me disent..... On remarque la régularité à produire des syllabes de durée plus ou moins égale.

La description de l'appareil articulatoire et l'appareil auditif montre que la phonétique joue un rôle indispensable dans la production des sons (par la phonétique articulatoire et acoustique) et la perception (par la phonétique auditive) tandis que la phonologie et principalement la prosodie et l'environnement prosodique de la parole révèlent que la perception des traits phoniques aide dans la compréhension de la chaîne parlée. Le crible phonologique rejoint la théorie selon laquelle une mauvaise perception engendre une mauvaise production. En effet, une mauvaise appréciation de sons étrangers et absents dans la langue maternelle de l'apprenant le pousse à mal produire ces sons. Une description des deux systèmes vocalique et consonantique et leurs lieux d'articulation expliquent la bonne prononciation de ces sons.

²⁰ Dictionnaire « Petit Robert I ». éd. Le Robert, Paris, 1984, p 1742

Il nous semble important de clarifier l'ambiguïté reliée aux deux concepts « apprentissage » et « acquisition » des phones du FLE pour qu'ensuite nous puissions expliciter la notion « d'appropriation » de la prononciation d'une langue étrangère. Nous aborderons également les principaux éléments qui influencent l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère ces éléments sont d'ordre affectif et social. Nous nous intéressons, dans ce chapitre, à la compréhension auditive et le paysage sonore en décrivant leur effet sur l'appropriation de la prononciation du FLE. Nous aborderons aussi les stratégies métacognitives et les stratégies d'écoute afin de cerner leur contribution dans l'appropriation du FLE.

1-l'Apprentissage, l'acquisition et l'appropriation

Malgré leur but en commun qui apporte beaucoup pour la prononciation du FLE, l'apprentissage et l'acquisition sont deux processus différents. Il est important de les distinguer sous un angle didactique.

Apprendre est, selon le Petit Robert, « *acquérir la connaissance de quelque chose. Etre capable de connaitre, de savoir, être avisé, informé de quelque chose(...)* Acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience. »²¹ C'est-à-dire se former à un ensemble d'activité qui marquent un changement comportemental durable grâce à l'expérience ou l'acquisition des connaissances intellectuelles. Alors qu'acquérir est le fait de « *devenir propriétaire de quelque chose par achat, échange ou succession(...)* Arriver à posséder quelque chose »²²

Selon Krashen Stephen. D, linguiste et méthodologue américain, « *l'apprentissage est fondé sur une connaissance explicite nécessitant un enseignement formel qui servira à améliorer certaines connaissances* »²³

²¹ Dictionnaire « *Petit Robert 1* », éd. Le Robert, Paris, 1984, p.88

²² Ibid. p.19

²³ KRASHEN, S.D. & TERREL, T.D. (1983), in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P64

l'apprentissage est donc un processus guidé qui se fait dans un milieu institutionnel sous une forme consciente, explicite et volontaire.

Bien qu'il soit difficile de définir ce concept, on s'appuie sur la définition de Renald Legendre :

*« L'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle »*²⁴

Autrement dit l'apprentissage a un aspect personnel et dynamique qui pousse la personne à s'armer d'une volonté de découvrir les représentations de son entourage. L'acquisition quant à elle, est un processus naturel, non guidé, inconscient c'est-à-dire qui fait appel à une construction créative d'un système de langue selon des règles communes à tous les individus appartenant à cette langue, involontaire (qui se produit de manière naturelle) et qui conduit à une connaissance implicite de la langue.

*« Si l'apprenant connaît les mots, il disposera de suffisamment de renseignements pour qu'une grande partie de la communication soit comprise, même s'il ne connaît pas la syntaxe(...) et d'ailleurs l'acquisition de la syntaxe se réalisera, en même temps que la compréhension s'opère »*²⁵

Selon Krashen.S la maîtrise d'une langue étrangère se fait par le processus d'acquisition. Il affirme que le processus inconscient est à l'origine de la production de parole et la communication vu que l'apprentissage assure seulement la fonction qu'est le contrôle de la grammaticalité.

Krashen émet l'hypothèse de l'input (input hypothesis) appelé aussi l'intrant langagier ou l'entrée linguistique, qui affirme que les apprenants acquièrent le langage en comprenant l'input de l'entourage *« l'input peut être*

²⁴ LEGENDRE. R, Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, éd. ska, Paris, 1993, p.36.

²⁵ KRASHEN. S, cité par HERRERAS. J.C, in *«L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne »* éd. Peeters Louvain-la-Neuve. 1998. P 401.

toute expression en langue étrangère apportée soit par le professeur soit par d'autre apprenants mais aussi par la radio, la télévision, par tous les moyens de communication de la vie quotidienne »²⁶ c'est-à-dire comment nous introduisons une notion ou un ensemble de mots en langue étrangère dans nos dires, en empruntant ces mots à des moyens extérieurs et nous les utilisons, cela consiste à ce que nous appelons « input ».

Krashen s'intéresse à la qualité et non à la quantité d'input que reçoit l'apprenant, en d'autres termes, la réussite de l'acquisition n'est pas liée à ce que l'apprenant reçoit le plus d'intrant langagier mais selon la compréhensibilité de celui-ci. L'acquisition ne peut se faire que par la perception d'un input compréhensible. Ce dernier doit être un peu au-dessus du niveau actuel de l'apprenant, la compréhension s'opère donc en l'accompagnant d'un contexte et d'informations extralinguistiques.

La progression de l'acquisition de l'apprenant d'un niveau à un autre se fait que lorsqu'il comprend ce qui lui est dit. Le 1^{er} niveau représente les compétences de compréhension acquises et apprises, alors que le 2^{ème} niveau caractérise les compétences de compréhension en plus des intrants langagiers compris. Dans une conversation en langue étrangère un locuteur envoie des intrants langagiers à un destinataire. Ce dernier doit avoir la capacité de comprendre le contexte dans lequel les intrants sont transmis et d'assimiler le contenu extralinguistique.

L'acquisition d'une langue peut être perturbée par des variables affectives telles que l'anxiété et la confiance en soi. Ces variables ont été regroupées dans une 2^{ème} hypothèse par Krashen, nommée « le filtre affectif » selon le quel l'input est bloqué et ne parvient pas à atteindre le dispositif d'acquisition.

Dulay & Burt montre l'importance du « filtre affectif » dans l'acquisition d'une langue étrangère « *Ce filtre s'interpose entre l'intrant langagier et le*

²⁶ BOCHING. L, « *input, intake, output* » université de Göttingen. 2008. P.1

processus d'acquisition des catégories phonologiques lorsqu'il s'agit de l'acquisition du système sonore d'une L2, et peut inhiber parfois la communication »²⁷ c'est-à-dire l'aspect émotionnel de l'individu à un effet sur son acquisition d'une langue qui lui est étrangère. En effet, lorsque l'apprenant est mal à l'aise devant une langue qu'il apprend où il n'aime pas il sera en état d'anxiété ce qui l'inquiète et le plonge dans une appréhension ou angoisse. Ces derniers éléments empêchent ou du moins ralentissent la compréhension et donc la communication.

Pour éviter l'ambivalence entre les deux concepts d'acquisition et apprentissage Bailly. D propose d'utiliser le concept d'« appropriation » qui le définit comme :

*« terme générique référent à l'atteinte d'une bonne maîtrise de la langue, 1 ou 2, coiffant aussi bien l'acquisition que l'apprentissage (...) s'agissant de la L2, ce terme signifie que l'on ne perd pas en considération (...) la distinction entre le fait que la langue ait été acquise de façon spontanée en immersion ou bien apprise hors immersion, avec guidage »*²⁸

L'apprentissage et l'acquisition sont deux termes spécifiques regroupés sous la notion d'appropriation qui à un sens plus large. En effet, parlant de la langue maternelle ou la langue étrangère on utilise le terme appropriation pour désigner une utilisation correcte de la langue.

Elle vient donc pour équilibrer la dichotomie acquisition/ apprentissage mais marquant toutefois si la maîtrise d'une langue a été faite de façon volontaire et guidée ou bien de façon spontanée et non guidée.

L'appropriation est le fait de s'attribuer la propriété de quelque chose et

²⁷ DULAY.M & BURT.M. cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P.66.

²⁸ BAILLY. D. « *Didactique de l'anglais(2) : la mise en œuvre pédagogique* » cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P.67.

rendre sienne, en didactique il s'agit de rendre une langue étrangère sienne par la maîtrise des différentes compétences langagières et discursives.

Nous utiliserons donc pour notre travail la notion « d'appropriation » qui inclut acquisition et apprentissage. Notons toutefois que l'appropriation du système phonétique d'une langue étrangère nécessite la compréhension de l'intrant phonétique de la langue étrangère et l'interprétation de cet intrant selon les habitudes phonatoires de la langue maternelle par assimilation.

2- Facteurs influant l'appropriation de la prononciation des phones du FLE

Il existe différentes variables du contexte ou de l'environnement ou même des facteurs cognitifs et sociaux qui influencent ou perturbent l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère.

2-1. La motivation :

En didactique du français langue étrangère, la notion de motivation fait l'objet de plusieurs recherches qui affirment que la motivation joue un rôle important dans l'appropriation d'une langue étrangère. D'un point de vue psychosocial la motivation est « *considérée par certains comme une notion floue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie et la clé même de la compréhension de la conduite* »²⁹ c'est la base de la compréhension de la personnalité en psychologie, elle constitue dans ce domaine un véritable objet d'étude. Les socioconstructivistes pensent que « *La motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort, elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; enfin, la motivation est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement* »³⁰

²⁹ RABY, F & NARCY-COMBES, J, 2009. cité par FORTIN N. H in « *La motivation d'apprendre une L2 : où en est rendue la recherche* », ed. M Juillet 2011, p. 2

³⁰ Ibid, p.2

La motivation vient de soi mais reste influencée par des facteurs tels que la société et les émotions. Elle dépasse la volonté et mène à un résultat obtenu après plusieurs efforts.

Elle est très pertinente dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dans le sens où elle représente cette force qui pousse l'individu à agir et multiplier les efforts afin d'arriver à un but fixé. La motivation est le désir d'apprendre une langue autre que la sienne en fournissant des efforts pour atteindre un but, ce dernier détermine les attitudes vis-à-vis cette langue.

Plusieurs sont les chercheurs qui ont mené des études pour prouver que la motivation est importante dans l'apprentissage d'une langue. Parmi eux, les deux chercheurs Masgoret et Gardner qui insiste sur le fait que si l'être humain se fixe un but personnel ou professionnel pour apprendre une langue étrangère, cela influencera le désir d'obtenir une prononciation presque identique à celle d'un locuteur natif. Le résultat serait le contraire si la personne est forcée d'apprendre ou le fait à contre cœur.

2-2. L'âge d'appropriation

Après la motivation, l'âge est le deuxième élément qui a des effets sur l'apprentissage d'une langue étrangère, plus exactement sur la prononciation. On ne pourrait pas nier que les adultes ne peuvent pas apprendre la prononciation d'une langue étrangère mais la prononciation serait plus facile pour un enfant.

Plusieurs chercheurs comme Asher et Garcia confirment l'hypothèse de l'effet de l'âge sur l'acquisition d'une langue étrangère :

« Dans la vie d'une personne existe une période sensible pour l'acquisition d'une langue étrangère. Cette période est liée à des changements biologiques et

neurologiques. Il se pourrait aussi que le jeune enfant après avoir appris sa langue maternelle ne perd pas encore la capacité d'apprendre une nouvelle langue »³¹

Nous ne pouvons ignorer l'effet de l'âge sur l'acquisition d'une langue, cela veut dire que la période d'enfance serait la plus ouverte à un apprentissage et l'évolution biologique serait la cause.

Par ailleurs, Lenneberg établie l'hypothèse de la période critique, d'après cette hypothèse, il existe une période biologique durant laquelle il est plus facile d'apprendre une langue maternelle ou étrangère. « *Cette période commence à l'âge de 2 ans et prend fin à l'âge auquel la plasticité neurophysiologique prend fin* »³² qui est donc l'âge de la puberté. Pendant cette période, une atténuation de la plasticité du cerveau due aux changements que connaissent les structures corticales touchant une maturation neurologique. Cela rend l'apprenant plus sensible à l'intrant langagier. De plus, explique Scovel :

« Que la même plasticité qui tient compte de la capacité du cerveau de l'enfant à déplacer la parole à l'hémisphère non-dominante justifie la plasticité qui doit manifester dans les mécanismes neurophysiologiques sous-jacents à la production des patrons sonores de la langue seconde. »³³

La souplesse du système de production des sons d'une langue étrangère est la même flexibilité qui permet à l'enfant le déplacement de la parole dans le cerveau.

« Ce n'est pas l'achèvement de la latéralisation en soi qui inhibe l'acquisition d'un accent « à l'identique des natifs », mais la perte d'une « plasticité cérébrale », plus précisément, la perte de flexibilité dans la programmation neurophysiologique des mécanismes de coordination neuromusculaire »³⁴.

³¹ ASHER. J.J, & GARCIA. R « *The age factor in second language acquisition* » 1982, cité par HASAN E.L in « *l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français* » 2011. p.7

³² LENNEBERG. E.H cité par Barletta A.F in « *De l'origine de l'accent à l'enseignement de la phonétique en FLE* » mémoire de master 1 en sciences de l'éducation mention FLE. Université de Stendhal- Grenoble3. 2011-2012. P.13

³³ SCOVEL, 1981, *ibid*, P13

³⁴ *Idem*. *Ibid*. p13

Une prononciation incorrecte est causée par une certaine perte d'élasticité dans le processus neurophysiologique. Le niveau de sensibilité peut toucher chez certains un point maximal puis se dégrade régulièrement, cette sensibilité est variable pendant la période critique et peut être constante chez certains.

D'après une recherche faite en suède par le chercheur et phonéticien Ekstrand L.H « *la meilleure période où la capacité à percevoir et à imiter des sons est forte serait entre 10 et 12 ans* »³⁵. Quant aux adultes, ils ont plus de difficultés à produire des sons d'une langue étrangère. Cela est causé par le transfert vers la langue maternelle. L'adulte se réfère souvent aux éléments gardés de sa langue maternelle et s'en sert dans la langue cible. Il peut apprendre une langue étrangère mais il lui faut beaucoup d'effort au niveau de la prononciation. On peut donc dire que même si l'adulte a tout de même de bonnes méthodes à acquérir de nouveaux sons, sa capacité reste faible devant celle d'un jeune apprenant.

Il y a cependant des chercheurs qui constatent le contraire. Ils insistent sur le fait que les apprenants adultes ont la capacité d'apprendre une langue étrangère plus rapidement que les jeunes. En s'appuyant sur les résultats d'une étude menée par Gianlindo et Moreno en 2007 qui montre que le développement grammatical et phonologiques en L2 était possible avant et après cette période. Ils pensent que grâce à une maturité cognitive et des stratégies d'écoute que l'adulte puisse percevoir et produire correctement les phones d'une langue étrangère.

2-3. L'influence de la langue maternelle

Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, on remarque des propriétés du système langagier maternel se manifestent involontairement par l'apprenant. Ces manifestations d'ordre grammatical ou phonologique sont

³⁵ EKSTRAND. L.H. cité par HASAN. E.L in « *l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français* » ,2011 ,p.8

dues à la substitution des phonèmes de la langue étrangère à des phonèmes proches dans sa langue maternelle. Cela concerne la phonologie de la langue maternelle qui agit sur le système de perception d'une langue étrangère.

Lorsque deux langues ont beaucoup de points en communs l'apprentissage de la nouvelle sera plus facile. Selon l'hypothèse du professeur Kenworthy plus il y a des ressemblances dans les catégories phonologiques des deux langues plus il est facile d'apprendre correctement la prononciation. Comme il est le cas de l'arabe et du français ; l'arabe est une langue à consonantisme riche (26 phonème) c'est-à-dire à anticipation consonantique et à vocalique pauvre car elle ne comprend que 3 voyelles /a/ /u/ /i/.

Dans ce cas l'arabophone est face à une langue avec un système vocalique riche qui comporte des voyelles absentes dans sa langue maternelle /y/ /e/ /o/. Il trouve ainsi des difficultés à les produire. Par exemple un arabophone débutant l'apprentissage du français prononce /lun/ (loun) au lieu de /lyn/ (lune), /tu/ au lieu de /ty/ (tu) parce que la voyelle /y/ n'existe pas encore dans son répertoire phonique.

L'influence de la langue maternelle est due aux problèmes de perception et de production des sons étrangers. En effet, l'apprenant de la langue étrangère éprouve ce qu'on a appelé auparavant « une surdité phonétique » puisqu'il ne perçoit pas certaines oppositions entre les deux langues.

Recourir à la langue maternelle peut être avantageux comme il peut ne pas l'être. Ses avantages sont de courte durée dans le cas où l'apprenant peut entreprendre une conversation et peut se faire comprendre. Cela lorsqu'il approche des règles de sa langue maternelle à la langue qu'il apprend. Ensuite il peut repérer les erreurs et les réparer afin d'obtenir une bonne prononciation.

Les inconvénients sont de longue durée dans le cas où le transfert n'aide pas l'apprenant à avancer dans son appropriation et de se référer toujours à sa

langue maternelle. De plus ni les règles de grammaire ni celles de la phonologie ne se ressemblent. S'il les applique telles qu'elles sont cela engendrera des erreurs.

3- La compréhension auditive et la prononciation

La prononciation et la compréhension sont deux opérations complémentaires dans l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère. La compréhension est une pratique mentale, importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui nécessite un travail cognitif de la part de l'apprenant. Ce travail exige la coordination de plusieurs processus : écoute, discrimination, interprétation afin de pouvoir émettre des sons identiques (ou presque) à la prononciation entendue.

3-1. La compréhension auditive

La compréhension auditive est un processus complexe pour un apprenant de langue étrangère, elle nécessite un exercice mental assez actif de sa part. Il doit être capable de distinguer les sons de la langue qu'il apprend, s'habituer au rythme d'une langue différente de la sienne, interpréter l'accent et comprendre les différentes intonations.

Comprendre signifie « *appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire(...)* Percevoir le sens d'un message d'un système de signes (...) se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose »³⁶ comprendre ne signifie pas avoir une signification des sons isolés mais les appréhender lorsqu'ils sont intégrés à nos connaissances. Il est donc insuffisant pour un apprenant d'écouter, il faut qu'il comprenne et qu'il puisse produire.

La compréhension auditive n'a pas été l'objet de nombreuses recherches mais nous pouvons relever néanmoins qu'elle se base sur la construction des

³⁶ DEVOVE. R, 2002 Cité par ALLEN. N, « *Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale*, 2011, p.9

connaissances et l'appropriation de stratégies métacognitives afin de développer une compétence langagière. Elle vise aussi à faire acquérir des stratégies d'écoute qui faciliteront la compréhension.

Sans la compréhension auditive et les connaissances métacognitives l'apprenant éprouverait des difficultés à faire tous les exercices mentaux (intelligence, mémoire, apprentissage) pour effectuer une multitude d'actions simultanées (écouter, appréhender, interpréter, produire en respectant le système phonologique de la langue).

3-2. Les objectifs de la compréhension auditive

En premier lieu l'objectif de la compréhension auditive est l'installation de stratégies d'écoute chez l'apprenant. Il s'agit en deuxième lieu de rendre l'apprenant plus autonome et cela en réemployant ce qu'il possède dans son système linguistique à ce qu'il écoute et comprend. De cette manière l'apprenant découvre de nouvelles stratégies dans son apprentissage.

Les stratégies de compréhension auditive aident l'apprenant, en écoutant un énoncé oral, à reconnaître des sons, repérer des nouveaux, interpréter des accents, comprendre le vocabulaire et découvrir les différents registres en plus du fait qu'il peut découvrir des faits culturels appartenant à la langue cible.

3-3. La compréhension auditive et les stratégies métacognitives

Pour que la compréhension orale soit atteinte, il est nécessaire d'installer chez les apprenants des stratégies d'écoute qui leur permettent de bien cerner l'intrant langagier. En effet le processus d'écoute met en œuvre des stratégies métacognitives. Ces dernières sont en étroite liaison avec la réussite de la compréhension auditive.

Cela a été prouvé par une expérience faite à l'université d'Ottawa où les réflexions à haute voix des apprenants débutants étaient comparées

« Nous comparons des réflexions à haute voix d'étudiants au niveau débutant qui écoutent des textes oraux. Nous constatons que les bons éditeurs utilisent davantage

de stratégies métacognitives et qu'ils se servent de ces stratégies pour interagir de façon plus dynamique avec un texte pour construire le sens »³⁷

Cela veut dire que certains auditeurs adoptent des manières métacognitives qui leur permette de saisir le sens et interpréter ce qu'ils écoutent, ces manières sont appelées les stratégies métacognitives.

« Lors d'une situation d'écoute l'apprenant traite et décode le message qu'il entend en même temps qu'il tente d'en saisir le sens et selon l'intention de communication véhiculée en contexte. Cela rendra les capacités cognitives de l'apprenant actives en se référant à ses connaissances antérieures. »³⁸

Ici l'apprenant est un membre actif qui entend et interprète au même temps et cela serait difficile sans l'adoption de stratégies organisées qui se complètent afin d'atteindre le but qui est la compréhension et l'interprétation de ce qu'il écoute.

La métacognition est un élément qui participe, change, dépasse la cognition qui est l'ensemble des connaissances et les processus mentaux qui se rapportent à ces dernières comme la mémoire, la perception, le raisonnement, l'apprentissage. L'apprenant se réfère à ces connaissances cognitives pour pouvoir donner un sens à ce qu'il a entendu.

La métacognition permet à l'apprenant de chercher des stratégies qui l'aideraient à apprendre et à produire un langage du moment où il est consciencieux de la manière de son apprentissage afin de gérer ses connaissances et son utilisation du langage.

La métacognition pousse les apprenants à réfléchir sur leur choix de stratégies selon l'apprentissage ou le type de problème à résoudre en tenant compte du contexte. On cite parmi les stratégies métacognitives des activités d'écoute : la planification, le contrôle et l'évaluation auxquelles il leur

³⁷ VANDERGRIFT. L. « *La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde* ». Université d'Ottawa. P83

³⁸ BURLESON. C, 2011 Cité par ALLEN Nancy in « *Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale* ». 2011, p.10

attribue des instruments pédagogiques tels que les listes de vérification, grilles d'accompagnement et l'auto-évaluation.

4- L'approche paysagiste

Le compositeur et théoricien canadien Raymond Murray Schafer est le premier à avoir utilisé le concept de paysage sonore. Il définit cette notion : *« le terme s'applique aussi bien à des environnements réels qu'à des constructions abstraites, telles que des compositions musicales ou des montages sur bande, en particulier lorsqu'ils sont considérés comme faisant partie du cadre de vie »*³⁹

Selon lui le paysage sonore est l'ensemble des sons électriques et acoustiques qui proviennent de matériaux sonores concrets.

La notion provient de l'association de « son » et de « paysage ». Le son est un phénomène physique qui consiste en une perturbation de la pression d'air et de ses changements qui se propagent dans un milieu matériel élastique. Quant au paysage *« partie d'un pays que la nature présente à un observateur »*⁴⁰ dans notre recherche il s'agit d'un ensemble de phénomènes artificiels (sons, intonation, rythme, mélodie) que la nature acoustique présente à un observateur qui est l'apprenant ou l'enseignant. L'adjectif paysager(ère) *« Destiné à produire, par une disposition artificielle plus ou moins irrégulière, un effet de paysage naturel »*⁴¹ c'est le fait de modifier artificiellement un paysage pour lui donner l'image naturel. Le paysage sonore vise donc à rendre l'environnement sonore de l'apprenant plus naturel en langue étrangère.

La notion de paysage sonore a été ensuite appliquée par Lhote, en 1987, aux langues pour construire une approche qu'elle a appelé « L'approche paysagiste » basée sur la perception auditive et la perception visuelle. En effet, ces deux modes de perception stimulent et consolident les

³⁹ SCHAFER. M. R cité par FERON .A in « *paysage sonore* », encyclopédie Universalis (en ligne). <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paysage-sonore/> Consulté le 7 mars 2015.

⁴⁰ Dictionnaire « *Petit Robert 1* », éd. Le Robert, Paris, 1984, P.1383

⁴¹ Ibid

représentations mentales que les apprenants ont des sons, rythme et intonation de la langue étrangère. Ainsi l'apprenant peut construire un nouveau paysage sonore d'une langue étrangère.

L'approche paysagiste est fondée sur l'écoute, elle a comme objet d'étude l'environnement sonore et ses variabilités (accents, intonations, rythmes) qui participent à la représentation mentale des particularités sonores que l'apprenant établit d'une langue étrangère.

4-1. Le rapport approche paysagiste et perception auditive

La perception auditive détermine la façon dont l'apprenant écoute pour arriver au sens des segments sonores écoutés. Pour cela il doit procéder à une discrimination et identification des sons perçus en les comparant à sa langue maternelle. Cependant la perception rencontre des problèmes de compréhension lorsque deux langues sont opposées.

Toute séquence sonore subit des variations acoustiques selon la situation de communication, selon l'humeur du locuteur « *Le débutant en langue étrangère doit alors très rapidement reconnaître comme une même forme des réalisations qui peuvent varier considérablement entre elles. Mentalement ; il construit peu à peu le paysage sonore à cette nouvelle langue en fixant dans le temps des images variées et variables* »⁴². La perception auditive se développe au cours de l'apprentissage jusqu'à l'acquisition du système langagier de la langue étrangère.

Cette habileté représente une difficulté à l'apprenant débutant afin qu'il accède au sens à travers des suites sonores :

« *Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des*

⁴² LHOUE. E. 1995 Cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ?* » thèse de doctorat. Université d'Oran, p.104

opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère »⁴³.

A ce stade l'apprenant est face à une étape de découverte d'un système phonologique étranger, alors il s'arme de ce qu'il a comme bagage langagier en se référant au système phonologique de sa langue maternelle.

L'appropriation de la prononciation en approche paysagiste est progressive c'est-à-dire elle suit une progression phonétique allant du plus simple au plus complexe, les sons combinés sont traités après le traitement des sons isolés, pareil pour le mot et la phrase ainsi l'apprenant aura la possibilité de s'approprier des particularités articulatoires et sonores propres à la langue étrangère.

L'approche paysagiste est donc une application d'une écoute active et nécessite une analyse phonétique. Cette dernière permet de comparer et de séparer les particularités de chaque système phonique des deux langues confrontées.

« (...) Parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau. Cette approche, à la fois phonétique et anthropologique, est fondée sur une analyse interculturelle de l'écoute (...) »⁴⁴

L'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère nécessite donc un travail complexe qui regroupe plusieurs actions ; reconnaissance, acquisition et restructuration de nouveaux faits sonores.

5-Les stratégies d'écoute

Une technique d'écoute accompagne la compréhension auditive dans l'apprentissage d'une langue parce que la compréhension est indispensable

⁴³CUQ.J.P et GRUCA. I, 2003 cité par ALRABADI. E in « *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* » Université du Yarmouk. Juin 2011, p.23

⁴⁴LHOTE. E. 1995 Cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ?* » thèse de doctorat. Université d'Oran. p.103

dans toute communication « *On peut dire que l'écoute est indispensable au processus de l'apprentissage de la langue maternelle et d'autres langues. Elle fait partie intégrante de la communication : nous écoutons beaucoup plus que nous ne lisons, écrivons ou parlons.* »⁴⁵ Pour une interaction réussie une compréhension auditive est indispensable, cette dernière ne peut être effectuée sans une démarche d'écoute. En effet, il s'agit d'écouter pour pouvoir comprendre une phrase ou un mot.

5.1 Les types d'écoute

Il est important de varier le type d'écoute selon l'objectif. Pour cela on a plusieurs types d'écoute :

a- L'écoute globale : découvrir les éléments du discours et identifier le document en émettant la situation de communication, la visée de l'auteur...

b- L'écoute sélective : repérer que le nécessaire et garder les informations contextualisées.

c- L'écoute détaillée : c'est une écoute totale où il faut prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter dans un discours oral.

d- L'écoute réactive : c'est une écoute qui nécessite une réaction au moment même que l'on écoute. Elle vise à savoir utiliser ce qu'on écoute pour réaliser une action comme prendre des notes par exemple.

Afin de pouvoir mettre une réelle stratégie d'écoute il est possible d'adopter plusieurs types d'écoute dans la même situation de compréhension et cela pour un objectif visé au préalable. Parmi ces objectifs on cite ceux regroupés par Carette :

« Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.)- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées,

⁴⁵ LELOUP.J.W & PONTERIO. R, 2007 cité par Le Secrétariat de la littératie et de la numératie in « *Parlons de l'importance d'écouter* » édition spéciale du secrétariat n° 10. P.1

etc.)- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc. »⁴⁶

5-2 Les étapes de l'écoute

Il existe dans chaque écoute, quelque soit le document, des étapes à suivre afin d'obtenir une compréhension et communication réussie.

5-2-1 Avant l'écoute (La pré-écoute)

Il est demandé à l'enseignant d'installer, dans cette étape, une atmosphère qui favorise l'écoute. L'apprenant est préparé à recevoir des informations oralement, les tâches à accomplir sont expliquées par l'enseignant et en se lançant un remue-méninge il anticipe le contenu et déduit des hypothèses. Ainsi l'apprenant s'arme de stratégies qui l'aide à cerner ce qu'il va entendre et apprendre.

Les stratégies qu'utilise l'apprenant dans cette étape sont métacognitives. En effet, en plus de revenir sur ses connaissances antérieures et de déduire des hypothèses il choisit son intention d'écoute en se fixant un objectif précis, déduire la structure du texte à partir du sujet ou contexte. Il prend également des notes avant l'écoute.

5-2-2 Pendant l'écoute (L'écoute)

C'est l'étape où l'apprenant est en contact avec le texte oral, il essaie d'en retirer le sens global et de vérifier les hypothèses de la phase précédente. Les stratégies utilisées dans cette étape par l'apprenant sont plus cognitives : il relie le contexte avec le sens des mots, utilise les indices visuels si le document est une vidéo, essayer de comprendre ce qu'ajoutent les indices prosodiques au texte (l'intonation, l'accent...)

Souvent, et pour accéder à une compréhension plus exacte, plusieurs écoutes sont mises à la disposition de l'apprenant. Dans la première il découvre le document (audio-vidéo...) et se familiarise avec les éléments du

⁴⁶ CARETTE. E. 2001 cité par FERROUKHI. K in « *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie* ». Université de Blida. 2009. P.277

texte. Il prendra des notes là où il entend un mot ou une expression qui a une relation avec la consigne donnée par l'enseignant.

Dans la deuxième écoute, l'apprenant découvre le sens global du texte et définit les éléments de la situation de communication. Alors que dans troisième écoute, l'enseignant repose les questions avant la réécoute, l'apprenant est donc face à un objectif qu'il accomplit une fois avoir mis son attention sur un élément précis. Il adopte ainsi une écoute sélective où il sélectionne les éléments importants et qui juge utile pour répondre aux questions. Une quatrième écoute est possible afin de rassurer les apprenants faibles et leur permettre de se rattraper en vérifiant ou complétant leurs réponses.

5-2-3 Après l'écoute (la post-écoute)

La post-écoute est une étape durant laquelle l'enseignant ne fait qu'écouter les réponses, laisser débattre ces dernières, les apprenants partagent leurs impressions sur le sujet, le document, le sens... dans cette phase, les deux premières stratégies sont regroupées les stratégies cognitives et celles métacognitives afin de pouvoir traiter les informations et de s'auto-évaluer.

La confusion entre acquisition et apprentissage est relevée lorsqu'on comprend que l'acquisition est un processus implicite qui nécessite l'utilisation de connaissances linguistique et dans lequel l'apprenant est spontané. Tandis que l'apprentissage est un processus explicite qui nécessite des connaissances métalinguistique et l'apprenant est conscient dans son apprentissage. Pour éviter l'ambivalence entre ces deux termes on utilise « l'appropriation » ainsi que les facteurs qui influencent l'appropriation de la prononciation tels que l'âge, la motivation et la langue maternelle de l'apprenant.

La compréhension auditive et l'approche paysagiste sont deux éléments importants dans l'appropriation d'une langue étrangère, Ils fonctionnent que s'il y a adoption de stratégies métacognitives et des stratégies d'écoute par l'apprenant selon l'objectif visé ; le type d'écoute et de stratégies suivis afin de repérer, comprendre et interprété des segments sonores.

Dans le présent chapitre nous aborderons la méthodologie qui nous a permis d'élaborer notre expérience ainsi qu'une interprétation des réponses afin d'analyser la perception et la production de certains traits phoniques de la langue française. Après la présentation de notre procédure, public et lieu de notre expérience nous citerons les avantages que fournissent les laboratoires de langues à la prononciation. Nous énumérons aussi les types d'exercices abordés dans les laboratoires.

Après l'analyse de la production orale des étudiants en classe et en laboratoire nous la comparons afin d'en tirer les points qui contribuent dans l'amélioration de la prononciation des phones du FLE, pour cela nous analyserons les réponses des questionnaires traitants les stratégies d'écoute et les stratégies de compréhension auditive qu'adoptent les étudiants.

I-L'élaboration de l'expérience

Pour la réalisation de notre partie pratique, nous avons opté pour une méthode audio orale, cette dernière cherche à faire acquérir une compétence phonétique. En suivant cette approche, nous avons essayé, lors de notre enquête, de vérifier la prononciation des apprenants en classe de FLE en prenant en charge leur compréhension auditive et les stratégies d'écoute qu'ils utilisent lors de la perception des sons vu que l'objectif de notre étude est de démontrer l'influence du paysage sonore non seulement sur la prononciation mais aussi sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce fait, on a mis les étudiants face à différents exercices et on les a enregistré deux fois, le premier enregistrement été dans une classe ordinaire

sans outils audio ni paysage sonore alors que le deuxième a été fait dans un laboratoire de langues avec des séquences audio de locuteurs natifs.

1-1 Le public

Notre échantillon est composé de 18 étudiants. Il s'agit d'étudiants qui ont le même niveau (1^{ère} année universitaire). Le choix s'est porté principalement sur cette année d'étude en cause de leur connaissance en phonétique. En effet, ayant suivis un parcours de 10 ans d'apprentissage de français (3 ans au primaire, 4 ans à l'école moyenne et 3 ans au lycée) c'est en 1^{ère} année LMD qu'ils ont eu un module rien que pour les faits phonétiques et les changements phoniques. Il s'agit d'un groupe varié qui diffère de l'âge, sexe, milieu social et langue maternelle.

afin d'établir le profil de chaque étudiant et en vue d'affirmer la théorie qui annonce qu'il existe des éléments dans l'entourage de l'apprenant qui peuvent avoir un effet (positif ou négatif) sur sa prononciation et son apprentissage d'une langue étrangère, nous avons demandé aux étudiants de compléter chacun un tableau contenant son profil (âge, langue maternelle, milieu social et le niveau d'étude des deux parents). L'âge et la langue maternelle nous permettront d'affirmer ou infirmer l'hypothèse qui annonce que ces deux éléments influencent l'appropriation d'une langue étrangère. Quant au milieu d'habitation et le niveau d'étude des parents nous permettrons de cerner le contexte linguistique et socioculturel dans lequel vit l'apprenant.

En effet, le contexte socioculturel et linguistique contribuent à l'apprentissage des langues en forçant le rapport qu'entretient l'apprenant avec cette langue à travers sa famille, son entourage et les médias, et en évitant de se limiter juste au contexte scolaire. Si le milieu et la famille permet à l'apprenant de pratiquer la langue qu'il apprend en dehors du contexte scolaire il serait plus facile pour lui de se l'approprier.

A partir du questionnaire proposé aux étudiants nous relevons qu'on a un groupe homogène ils ont entre 19 et 24 ans à l'exception de l'étudiante 3 âgée de 42 ans. Leur langue maternelle est l'arabe sauf deux d'entre eux ont le berbère comme langue maternelle. En ce qui concerne le milieu d'où ils viennent, on a 10 étudiants qui viennent d'un milieu villageois où le français est peu parlé et 8 autres d'un milieu urbain où le français est plus ou moins utilisé dans les échanges verbaux.

Quant au niveau d'étude des parents, 7 étudiants ont laissé la case vide pour le niveau d'étude de leurs mères ces mêmes étudiants affirment qu'ils ne parlent « jamais » le français à la maison, tandis que 4 étudiants ont des mères qui ont le baccalauréat ou arrivées en terminale, ils parlent « rarement » le français avec leurs mères. Les 7 étudiants restants ont des mères avec un brevet ou arrivée en 6^{ème} année primaire, eux aussi ne parlent jamais français à la maison avec leurs mères.

Le niveau d'étude des pères montre que 3 étudiantes ont un père universitaire ou il travaille dans l'éducation nationale, ils parlent « assez souvent » le français en dehors de l'université, quant aux pères qui ont le baccalauréat sont au nombre de 3 ils parlent « rarement » le français dans un contexte extra scolaire. Les 12 autres étudiants ont des pères retraités, avec un brevet ou ceux arrivés à la 9^{ème} ou 6^{ème} année. Ces derniers ne parlent « jamais » le français en dehors de l'université.

1-2 La procédure

La conception de notre test constitue 5 exercices variés entre identification, discrimination, répétition et production. Dans le premier exercice les apprenants doivent identifier le nombre de syllabe de chaque mot après l'avoir écouté. Dans le deuxième exercice, il s'agit de la production en classe et de l'identification en laboratoires de langue. Les apprenants doivent dans le premier enregistrement lire deux listes de phrases, une avec des phrases déclaratives et l'autre avec des phrases interrogatives. Dans le

deuxième enregistrement ils vont répéter ces deux listes mais après les avoir écouté afin de vérifier s'il identifie la différence entre l'intonation montante de la phrase interrogative et celle descendante de la phrase déclarative.

Dans le troisième exercice la tâche à accomplir est de répéter des listes de mots afin de vérifier la prononciation du [o] et du [ɔ]. Les sujets participants seront enregistrés deux fois, en classe puis en laboratoire. Tandis que le quatrième exercice est une activité de discrimination et de production, dans un premier temps chaque étudiant lis les mots proposés en tenant compte de la prononciation du [œ] et du [Ø], en second lieu et dans le laboratoire l'étudiant écoute d'abord les mots et ensuite les classe dans un tableau selon la prononciation du « e ».

Dans le dernier exercice il s'agit aussi d'une activité de discrimination et de production, comme dans les exercices précédents l'étudiant est d'abord enregistré en classe où il lit des phrases par paires qui ont une prononciation proche et cela sans les avoir écouté auparavant. Ensuite dans le laboratoire où il écoute la prononciation des phrases et doit souligner celle qu'il a entendu.

1-3 Le lieu de l'expérience

Notre enquête se déroule dans le laboratoire de langues du département des lettres et des langues à l'université Mohamed Khidher à Biskra. Le laboratoire est constitué de microphones, écouteurs et magnétophones que possède chacun des étudiants et l'enseignant aussi qui peut écouter la production de l'étudiant ou la corrigée. Le laboratoire possède également un ordinateur à la disposition de l'enseignant d'où il peut gérer et choisir les séquences à écouter, réécouter, avancer et revenir en arrière.

2-Les laboratoires de langues et la prononciation

2-1 Qu'est ce qu'un laboratoire de langues ?

Un laboratoire de langues est une salle dotée de matériel audio mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants pour un enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Le laboratoire selon le CNRTL est un « *Local pourvu des installations et des appareils nécessaires à des manipulations et des expériences effectuées dans le cadre de recherches scientifiques, d'analyses médicales ou de matériaux, de tests techniques ou de l'enseignement scientifique et technique.* »⁴⁷ C'est-à-dire c'est un lieu équipé afin de pouvoir faire des recherches scientifiques.

Le laboratoire de langue, grâce à son matériel audio facilitera à l'apprenant d'entrer en contact avec la langue qu'il apprend sous sa forme orale afin d'acquérir les particularités phonétique de cette langue. Il lui permet d'entendre sa propre prononciation et de pouvoir s'auto-corriger. Il lui permet également d'apprendre selon son rythme, sa motivation et ses capacités d'apprentissage sans être obligé de suivre le groupe classe.

2-2 Les avantages apportés par les laboratoires de langues à la prononciation

L'intégration de nouveaux matériaux techniques et le changement des anciennes méthodes fait naître obligatoirement une pédagogie nouvelle. Cette dernière apporte des avantages à l'apprentissage d'une langue étrangère :

2.2.1L'autocorrection

Le fait de s'écouter et entendre sa propre prononciation facilitera la localisation et l'analyse de l'erreur. Ici entre le rôle de la compréhension auditive, en effet, l'apprenant peut connaître très bien les règles de phonétique mais commet quand même l'erreur il l'a localise et corrige une fois entendue.

2.2.2 L'auto-évaluation

⁴⁷ CNRTL. <http://www.cnrtl.fr/definition/laboratoire>, consulté le 4 avril 2015

Les laboratoires de langues permettent à l'apprenant de porter un jugement sur sa prononciation en la comparant à celle d'un locuteur natif qu'il entend grâce aux écouteurs.

2.2.3 Favorisant l'apprentissage individuel

La disposition et l'organisation en laboratoire est opposée à celle de la classe traditionnelle où l'apprenant était obligé de suivre le rythme du groupe classe, en laboratoire il apprend à son rythme et selon ses besoins. De plus l'enseignant, dans le laboratoire intervient, communique avec chaque apprenant à part.

2-3 Les types d'exercices utilisés en laboratoire de langues

Différents sont les activités qu'on utilise en laboratoire de langues, variés mais qui visent tous un perfectionnement de la prononciation, une amélioration à la connaissance du système phonologique d'une langue étrangère et ses particularités phonétiques.

2.3.1 Activités de répétition

La tâche est de répéter oralement une séquence audio après l'avoir entendu. Dans ce cas l'apprenant fait un double travail il perçoit les sons et ensuite répète. La répétition vise à vérifier le traitement acoustique (la production des sons nasals, oraux, aigus...) et le traitement phonologique c'est-à-dire l'imitation de l'intonation, le rythme, l'accent.

2.3.2 Activités de production

L'exercice est de produire sans avoir un modèle à imiter. Il s'agit d'analyser les compétences de l'apprenant à l'oral ainsi que les connaissances phonétique déjà appropriées et non de vérifier la justesse de la prononciation de l'apprenant. Souvent ce sont des phrases où est demandé à l'apprenant de les lire ensuite il écoute la séquence audio et localise ses erreurs.

2.3.3 Activités de discrimination

Il s'agit ici de discerner les différences acoustiques de sons, de mots ou de phrases en écoutant la prononciation présentée. L'apprenant doit, dans ce

genre d'activités, écouter ensuite distinguer ce qu'il a entendu entre deux ou trois sons proches de prononciation. Par exemple : écoutez les mots suivants puis notez dans la colonne appropriée :

[u]	[y]	Jus-vous-pu-vu-vous.

2.3.4 Activités d'identification :

Les exercices d'identification sont plutôt d'exercices de classement, il s'agit de classer des séquences (sons, mots ou phrases) selon des catégories proposées ou laisser le choix à l'apprenant de déduire et d'identifier la différence entre ces éléments sonores. L'enfant peut être en face d'exercice de syllabe où il doit identifier le nombre de syllabes après avoir écouté la séquence proposée comme il peut être en face d'exercice d'intonation où il identifie la phrase interrogative de la phrase déclarative.

3- Les résultats de l'expérience

Afin de pouvoir confirmer nos hypothèses, et de prouver que le paysage sonore naturel a un effet sur la prononciation des apprenants nous allons analyser les résultats des exercices et la prononciation des étudiants une fois en classe et une deuxième fois en laboratoire de langue. Ensuite nous comparons entre les deux analyses.

3-1 L'analyse des résultats de la production orale en classe

On a proposé 5 exercices de différentes activités aux étudiants. On procède donc à l'analyse par exercice.

3-1-1 Les résultats du premier exercice

Dans cette exercice il a été demandé aux étudiants de classer les phrases selon le nombre des syllabes. D'après les résultats du premier exercice, on remarque que seuls les mots « bonjour » et « ça va » ont été

découpé correctement par tout le groupe, aucun étudiant n'a pu découper toutes les phrases correctement. Il y a eu de l'incertitude concernant le nombre des syllabes de la phrase « excusez-moi » où l'étudiante (13) a répondu (4/5 syllabes). Il y a aussi ceux qui ont laissé les cases sans réponses concernant les phrases « j'ai réfléchi », « s'il vous plaît », « pourquoi pas moi ? », « j'aime le café fort », « le film commence », « on t'accompagnera » « volontiers » et « excusez-moi ».

La phrase où est marqué beaucoup d'erreurs c'est « on t'accompagnera » il y a même deux étudiants qui ont répondu par « 6 syllabes » alors que dans le tableau à compléter il n'y a pas cette proposition (maximum 5 syllabes). On a déduit que la cause serait la chute du « e » dans cette phrase, en effet lorsqu'on découpe en prenant en considération la graphie on compte le « e » mais on le prononce pas donc on le considère pas comme une voyelle. C'était la même chose avec la phrase « le film commence » nombreux sont ceux qui ont compté le « e » final et ont répondu (5 syllabes) au lieu de (4 syllabes) alors que cette voyelle ne se prononce pas à la fin de la phrase.

Notons que 2 étudiants ont eu une seule réponse incorrecte soit 11.11 %, 3 ont eu deux erreurs soit 16.66 % et 13 étudiants ont eu plus que deux erreurs soit 72.22 %.

3-1-2 Les résultats du deuxième exercice

Le deuxième exercice consiste à écouter, répéter puis indiquer si on a entendu une phrase interrogative (intonation montante) ou une phrase déclarative (intonation descendante). Nous avons choisi cet exercice afin de vérifier la prononciation des étudiants, les points phonétiques à travailler et s'ils sont capable de distinguer le premier trait prosodique qu'est l'intonation.

Après l'observation des résultats représentés dans le tableau (2) présenté en annexe, on constate que les réponses des sujets participants montrent une bonne identification de la voyelle [a] soit 100% de réponses correctes. Tandis

que le taux d'identification de la voyelle [i] est moyen soit 50% malgré la présence de ce son dans la langue maternelle des étudiants.

Pour la voyelle [e] cinq erreurs sont notées soit 27% de l'ensemble du groupe. Tandis que la voyelle [ɛ] a été identifiée par 9 étudiants seulement sur 18. Alors qu'un seul auditeur a prononcé le [y] comme un [i] et une seule auditrice à prononcer le [ə] tantôt comme un [e] et tantôt comme un [u]. En ce qui concerne les voyelles nasales, le [õ] a été identifié par tous les élèves sauf trois d'entre eux. Tandis que plus que la moitié du groupe n'a pas pu identifier le [â] soit % de l'ensemble des étudiants.

Nous pourrions expliquer ces résultats par le fait que certains sons n'ont pas été identifiés par les étudiants à cause de leur absence dans leur langue maternelle. En effet, la confusion entre le [i] [ɛ] et [e] est due à la présence du [i] seulement dans leur crible phonologique. C'est la même explication pour le [y] qui n'existe pas dans leur langue maternelle ni dans leurs habitudes langagières.

Les sons [â] et [õ] sont des voyelles nasales et comme la langue maternelle des étudiants est la langue arabe et l'arabe est une langue à anticipation consonantique donc les voyelles nasales n'existent pas dans le système phonologique arabe. Pour les étudiants la graphie « an » ou « on » a la même transcription et la même prononciation [õ].

Pour le même exercice, on a demandé aux étudiants de lire deux listes de phrases. Ces dernières sont identiques au niveau de la prononciation mais l'intonation change, dans la première c'est des phrases déclaratives donc avec une intonation descendante tandis que la deuxième liste constitue des phrases interrogatives donc une intonation montante.

On observant le tableau (3) présenté en annexe on remarque que 5/18 étudiants soit 27.78 % ont pu identifier que l'intonation change dans la phrase interrogative, les 13 autres étudiants soit 72.22 % ont lu toutes les phrases de la même manière adoptant ainsi une intonation descendante pour

toutes les phrases. Notons que l'exercice contient huit phrases interrogatives et huit autres déclaratives et les étudiants qui ont effectué une réponse correcte ont lu toutes les phrases interrogatives avec l'intonation montante et toutes les phrases déclaratives avec l'intonation descendante.

3-1-3 Les résultats du troisième exercice

Il s'agit dans cette activité d'analyser la capacité des étudiants à discriminer et différencier la voyelle [o] de la voyelle [ɔ]. Les résultats sont représentés dans le tableau suivant :

Les sons par paires :	[ɔ]- [o]	[ɔ]- [ɔ]	[o]- [o]	[u]
Identifiés par :	3	3	8	4

On peut retenir de ce tableau que 8 étudiants prononcent la voyelle [o] fermée et ne distinguent pas cette dernière de la voyelle ouverte [ɔ]. Tandis que 4/18 la prononce comme [u] faisant référence ainsi à leur langue maternelle parce que entre le [o], [ɔ] et le [u] seul ce dernier figure dans le système phonologique de la langue arabe. Seul 6 d'entre eux soit 33 % ont pu relever la différence au niveau de l'aperture de cette voyelle.

3-1-4 Les résultats du quatrième exercice

Dans cet exercice il est demandé aux étudiants de lire les mots afin qu'on puisse analyser leur prononciation et s'ils arrivent à différencier les deux sons [ø] et [œ]. Après l'analyse du tableau (4) on constate que 85 erreurs ont été marquées, aucun(e) étudiant(e) n'a prononcé correctement tous les mots ils ont eu au moins une erreur chacun(e). Six mots ont bénéficié d'une prononciation correcte de la part de tous les étudiants, pour les autres mots ils ont prononcé le [ø] au lieu de [œ] et le contraire, ou bien dans certains mots ils ont remplacé complètement ces deux sons par d'autres qui se trouvent dans

leur langue maternelle tels que le [o] et le [u] dans les mots « deux », « mieux » et « des œufs ».

3-1-5 Les résultats du cinquième exercice

La cinquième activité regroupe des phrases en paires où un seul son change, il s'agit de l'opposition entre [u] et [y]. 10/18 étudiants ont pu relever la différence entre les deux sons en prononçant différemment les deux phrases. Soit 55% de l'ensemble du groupe. 3 étudiants ont lu correctement une des deux phrases (16%) tandis que les 5 restants (27%) ont prononcé soit [o],[u] ou [Ø] et [y].

En ce qui concerne la deuxième paire de phrases 10/18 étudiants ont prononcé les deux sons correctement marquant ainsi la différence entre les deux phrases. Tandis que 5 étudiants ont eu une réponse fautive en confondant entre les deux sons [y] et [u] ou en les remplaçant avec d'autres sons existants ou proches de leur langue maternelle tels le [i] et le [o]. Les trois restantes ont eu une réponse sur deux correcte dont une a remplacé le [y] par un [a] et les deux autres ont prononcé le son en question correctement mais ont fait une erreur sur le [t] de la fin.

Dans la troisième paire 7 étudiants sur 18 ont répondu correctement alors que 8 ont eu que des mauvaises réponses et les 3 restants ont eu une réponse correcte et une autre fautive. Tandis tout le groupe a prononcé correctement les deux phrases de la quatrième paire, sauf deux étudiants qui ont prononcé [ə] et [o] au lieu de [u] et [y].

Pour la cinquième paire il y a eu 7 bonnes réponses pour les deux phrases et 5 pour une seule réponse correcte tandis que la mauvaise prononciation pour les deux phrases a récolté 6 réponses sur 18.

La sixième paire de phrases a été bien prononcée par 10 étudiants tandis qu'une mauvaise réponse sur deux a été émise par 4 étudiants et 4 autres ont prononcé les deux phrases d'une manière erronée en prononçant le [y] à la

place du [u] ou en le changeant complètement avec d'autres sons proches tel que le [o] et e [œ].

Concernant la septième paire de phrases, les étudiants qui ont prononcé correctement les deux phrases sont au nombre de 8 et 6 étudiants ont eu qu'une seule réponse entre les deux phrases. Ceux qui ont mal prononcé les deux phrases sont 4. Comme pour les autres exercices ils prononcent [ə] ou [Ø] et [y] au lieu du [u] et [y] dont un étudiant qui a émet un [ɔ̃].

On observant la dernière paire on constate que seulement 4/18 étudiants ont prononcé correctement les phrases tandis que 7 ont eu une mauvaise prononciation dans les deux phrases et 7 autres ont eu une prononciation juste et une autre fausse. Ils ont prononcé [o] et [y] à la place du [u] , et [o] et [y] à la place du [u]. un seul étudiant a prononcé le [i] au lieu du [u]. Pour ce dernier exercice nous avons constaté que la plupart des élèves prononce le [y] au lieu du [u] et ce dernier au lieu du [y] mais ils prononcent même le [o] et [œ].

Les analyses des réponses des exercices avant l'écoute nous montre que les étudiants de 1^{ère} année universitaire ont beaucoup de mal a prononcer les sons qui ne figures pas dans le système phonique de leur langue maternelle. Ils ont tendance à prendre, de leur langue maternelle, le son qui ressemble le plus à celui dans la langue qu'ils apprennent ou bien prononcé un seul son qu'il connaissent de la même façon que les autres sons qui ont le même trait. En effet, les voyelles nasales n'existent pas dans le système phonologique de la langue arabe de ce fait les étudiants prononce [â] pour tout les sons nasals.

La théorie du crible phonologique est prouvée ici, les étudiants prononcent mal certains sons car ces derniers n'existent pas dans leur crible phonologique, ils sont habitués à des habitudes langagières différentes. Lorsqu'ils écoutent une langue étrangère ils cherchent directement dans leur système phonologique un son ou un mot proche de ce qu'ils écoutent. C'est pourquoi nous avons essayé d'installer chez eux des stratégies d'écoute où ils reposeront sur leur compréhension auditive et non sur leur langue maternelle.

3-2 L'analyse des résultats de la production orale en laboratoire de langue

On a demandé aux étudiants de refaire les mêmes exercices mais cette fois en les emmenant dans un laboratoire de langue où ils ont bénéficié de l'écoute des activités avec la prononciation d'un (e) natif (ve). Cela nous aide donc dans notre étude comparative entre leur prononciation en classe et celle en laboratoire.

3-2-1 Les résultats du premier exercice

Les étudiants ont découpé les phrases en syllabes après avoir écouté deux fois (parfois trois) la prononciation de ces phrases. Après l'observation du tableau, on constate que 3 étudiantes ont découpé correctement toutes les phrases soit 16.66 % tandis que 5 ont eu une seule erreur soit 27.77 %, 2 ont eu deux erreurs 11.11 % et 8 ont eu plus que deux erreurs 44.44 %.

L'étudiante (13) a corrigé son erreur après l'écoute concernant la phrase « excusez-moi », tandis qu'il n'y a pas eu de case vide donc pas de phrases sans découpage. La phrase « on t'accompagnera » n'a eu que 3 mauvaises réponses cela est dû au fait qu'ils ont écouté la prononciation et que le « e » n'a pas été prononcé.

3-2-2 Les résultats du deuxième exercice

On a demandé aux étudiants d'écouter et d'indiquer s'ils ont entendu une phrase déclarative ou une phrase interrogative, le but est donc d'identifier l'intonation montante et descendante. D'après le tableau (6) présenté en annexe on remarque que 4 étudiants soit 22.22 % de l'ensemble ont donné une à deux erreurs pendant que les 14 autres soit 77.77 % ont eu que des bonnes réponses. Cela est dû à l'écoute qui leur a permis de distinguer l'intonation de la phrase interrogative. Cette dernière monte légèrement par rapport à celle de la phrase déclarative marquant ainsi une mélodie.

3-2-3 Les résultats du troisième exercice

On a analysé la prononciation des étudiants et leur capacité à différencier le [ɔ]- [o] après l'écoute de quatre listes de cinq phrases.

Les sons par paires :	[ɔ]- [o]	[ɔ]- [ɔ]	[o]- [o]	[u]
Identifiés par :	5	7	6	/

On peut retenir de ce tableau qu'après l'écoute des phrases il y a eu des prononciations correctes et ou proches de celle du fichier audio. En effet 12 étudiants soit 66.66 % ont montré une prononciation juste quant au degré d'aperture de la voyelle « o » alors que 6 étudiants soit 33.33 % la prononcent toujours fermée [o]. Aucun des étudiants n'a prononcé cette voyelle comme [u]. L'explication de ce résultat est que l'étudiant adopte une stratégie d'écoute qui l'aide à avoir une prononciation proche de celle qu'il écoute oubliant ainsi le système phonologique de sa langue maternelle.

3-2-4 Les résultats du quatrième exercice

On a refait le même exercice mais en demandant aux étudiants d'écouter d'abord et ensuite répéter et compléter le tableau pour pouvoir analyser leur degré d'identification du son [œ] et [ø]. Après analyse du tableau (7) on a pu noter 38 erreurs sur tout l'ensemble des mots. La totalité de ces erreurs sont marquées par la confusion entre les deux sons [ø] et [œ] et non pas par le recours à la langue maternelle. En effet, il n'y a pas eu d'erreur qui provient de la langue maternelle de l'étudiant. Notons que 4 étudiants ont prononcé correctement tous les mots.

3-2-5 Les résultats du cinquième exercice

On a proposé les mêmes phrases aux étudiants mais cette fois ils doivent, après écoute, souligner la phrase qu'ils écoutent parmi les deux phrases écrites (huit paires de phrases) cela afin de voir leur discrimination quant aux deux sons [y] et [u].

On observant le tableau (8) on peut en relever que 14 étudiants soit 77.77% ont répondu correctement en identifiant ainsi la phrase prononcée. 4 étudiants soit 22.22% ont eu une erreur ou plus en identifiant la phrase juste, ils confondent entre [u] et [y]. Ce résultat peut être expliqué par le fait que l'écoute à aider les étudiants à identifier le [u] et [y].

4-Comparaison entre les résultats avant et après l'écoute

Afin de montrer l'importance et l'effet de l'écoute et du paysage sonore sur la prononciation des étudiants on a comparé les résultats des exercices avant et après l'écoute. On a pu constater que pour l'identification du nombre de syllabe le taux de bonnes réponses a augmenté après l'écoute. En effet, deux mots seulement ont été découpés correctement avant l'écoute tandis qu'après l'écoute 5 mots ont été découpés correctement par tout les étudiants. De plus 3 étudiantes ont eu que des bonnes réponses alors qu'avant l'écoute aucun étudiant n'a découpé tout les mots correctement. 11.11 % ont eu deux mauvaises réponses après l'écoute alors qu'avant ils étaient 16.66 %, 44.44% ont eu plus que deux erreurs tandis que le taux avant l'écoute était 72.22 %.

Pour le deuxième exercice une grande différence est marquée par le taux de bonnes réponses 77.77% après l'écoute et 27.78 % avant. L'écoute de phrases à permis aux étudiants d'entendre l'intonation qu'accompagne la prononciation des phrases interrogatives.

En ce qui concerne les activités de discrimination le résultat était positif après que les étudiants ont pu écouter les fragments audio. En effet, le taux des étudiants qui ont pu relever la différence au niveau de l'aperture de la voyelle « o » est de 66.66 % après l'écoute alors qu'avant l'écoute ils étaient 33.33%. Notons que 22.22 % des étudiants se réfèrent à leur langue maternelle en prononçant cette voyelle comme [u] alors qu'après l'écoute aucun étudiant n'a prononcé ce son ni se réfère à sa langue maternelle.

Pour la discrimination des deux sons [œ] et [Ø] le nombre d'erreurs a diminuer ce qui prouve que les étudiant ont adopter une bonne stratégie

d'écoute qui leur a permis de différencier ces deux sons, ils sont passés de 85 erreurs à 38 erreurs. Ces dernières ne proviennent pas de leur recours à leur langue maternelle mais plutôt de la confusion entre ces deux sons.

Dans le dernier exercice, 77.77 % de bonnes réponses après l'écoute, les erreurs ne contiennent pas des sons appartenant à la langue maternelle contrairement aux réponses d'avant l'écoute qui montre que les étudiants ont prononcé le [u] et [y] comme [o] et [ə].

5-Les stratégies adoptées par les étudiants pour apprendre la prononciation du FLE

Afin de connaître les habitudes perceptives des étudiants et leurs manières réfléchir pour décoder une séquence sonore en FLE nous avons emprunté un questionnaire établi par Ouahmiche Ghania doctorante à l'université d'Oran. Le questionnaire contient deux parties ; une pour les stratégies d'écoute et une autre pour les stratégies de compréhension auditive.

5.1- Les stratégies d'écoute

Les énoncés qui ont eu le plus de réponses sont (1), (5) et (7). Les réponses des étudiants concernant l'énoncé (1) prouvent que 66.66% adoptent des stratégies de représentation mentale en les associant aux sons du français. Quant aux énoncés (5) et (7) « 12/18 et 13/ 18 » montrent que la majorité des étudiants adoptent la stratégie d'analyse en rapprochant les sons de la langue française à ceux de la langue arabes ou autres.

Les énoncés (9) et (10) ont eu le moins de réponses (4/18 et 1/18) des étudiants utilisent la stratégie de planification. La plus part des étudiants fixent leur attention sur les sons et les traits phoniques que sur la compréhension de la consigne.

Ces résultats nous amènent à conclure que seule une minorité des étudiants utilisent les stratégies d'écoutes (mémorisation, identification et planification) alors qu'elles sont peu développées chez la plupart qui a

tendance à recourir vers les autres langues pour pouvoir décoder une séquence sonore, ne s'appuyant pas sur leurs connaissances dans cette langue.

5.2- Les stratégies de compréhension auditive

Le taux de réponses pour les énoncés (4) et (10) « 14/18 et 14/18 » prouve que les étudiants n'utilisent pas leurs connaissances en langue française sachant qu'ils apprennent les spécificités du système phonologique de cette langue via des cours de phonétique en cette première année universitaire. Ils ont tendance à traduire mentalement en langue maternelle au même temps qu'ils écoutent la séquence. L'étudiant ne peut s'empêcher de revenir à sa langue maternelle ou de rapprocher un son étranger à son système phonologique pour le reconnaître.

Les réponses aux énoncés (2) montrent que 6/18 étudiants cherchent à comprendre globalement la séquence sonore sans se préoccuper des traits phoniques. Tandis que 12/18 étudiants varient le type d'écoute entre écoute détaillée et écoute sélective... Ils cherchent à identifier l'intonation, rythme, identifier des sons... quant aux réponses de l'énoncé (6) seuls 7/18 étudiants prennent notes en écoutant une séquence sonore cela veut dire que la stratégie cognitive est peu développée chez ces étudiants.

Nous avons essayé, dans ce chapitre, de montrer l'importance des outils techniques tels que les laboratoires de langues et leur effet positif sur l'apprentissage d'une langue étrangère aux profits des étudiants arabophones algériens. Les exercices de répétition et de discrimination ont marqué un réel changement dans la prononciation des étudiants. Il ne s'agit plus de répéter pour imiter mais plutôt répéter en comprenant, en associant et produisant pour avoir une prononciation juste.

Nous avons insisté sur les voyelles de la langue française qui sont absents en langue arabe, l'intonation et la syllabation ont aussi été traitées dans notre corpus afin que les étudiants aient un contexte qui leur facilite la discrimination auditive et intonative de certains sons qui ne figurent pas dans

leur système phonologique et qui est caractérisé par une anticipation consonantique.

Les résultats des exercices et la comparaison de la prononciation des étudiants avant et après l'écoute prouvent que lorsque l'étudiant est mis dans un bain auditif authentique et en adoptant une stratégie d'écoute bien précise il aura une chance d'avoir une prononciation juste ou du moins proche de celle qui l'a écouté. Après l'écoute directement il y a eu réellement une prononciation correcte. On a aussi constaté qu'une fois au laboratoire et face à des fichiers audio, les apprenants ne comptent plus sur leurs connaissances en langue maternelles mais se préoccupent plutôt de la manière dont ils vont repérer les sons (stratégie d'écoute), l'intonation et le rythme du locuteur afin qu'ils puissent produire la même prononciation écoutée.

L'objectif de notre recherche est d'apporter des clarifications sur le rapport entre la perception et la production des sons du FLE. Afin de réaliser cet objectif, nous nous sommes intéressés à l'effet de la compréhension auditive et les stratégies d'écoutes sur le fonctionnement du processus de perception et de production. Ces derniers sont liés à l'appropriation de la prononciation du FLE et son système phonologique par des étudiants arabophones algériens.

Pour arriver à des réponses à nos interrogations posées au préalable, nous nous sommes appuyés sur des approches psycholinguistiques et métacognitives en faisant appel à la théorie du crible phonologique et de l'approche paysagiste ainsi que les éléments qui influencent l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère et qui relève de l'âge de l'apprenant, sa motivation et son milieu socioculturel et familial.

Ces questions traitent notamment de la source d'une bonne production et de l'importance de la perception dans l'apprentissage de la prononciation. Après avoir mis les principaux enjeux de l'apprentissage de la prononciation des sons du FLE, une analyse de la prononciation des étudiants a été faite

ainsi que leurs réflexions perceptives en classe ordinaire et en laboratoire de langue.

Ensuite nous avons comparés les résultats afin de voir si le paysage sonore a un effet sur la perception et la production des sons étrangers. Nous avons aussi analysé leurs stratégies d'écoutes et de compréhension auditive à l'aide d'un questionnaire. Le profil des étudiants a également été établi par un questionnaire sur leur âge, milieu social, langue maternelle et niveau d'étude des parents.

Ces questions nous ont amené à conclure que la description articulatoire des voyelles et des consonnes et l'apprentissage des éléments théoriques sur le système phonologique du français ne sont pas suffisants pour une acquisition d'une bonne prononciation il faut savoir changer ses habitudes langagières, réintégrer un nouveau système sonore dans son crible phonologique et gérer les éléments extérieurs. En effet la culture, le milieu social et familial joue un rôle sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons conclu également qu'un lien existe entre l'utilisation des stratégies d'écoute et de compréhension auditive et les capacités de l'étudiant d'acquérir une bonne prononciation du FLE.

Le présent travail invoque à être poursuivi par d'autre recherche afin de mieux cerner les éléments qui visent à acquérir une bonne production des phones du FLE.

DEUXIEME CHAPITRE

L'APPRENTISSAGE ET L'ACQUISITION DE LA PRONONCIATION DES PHONES DU FLE

Il nous semble important de clarifier l'ambiguïté reliée aux deux concepts « apprentissage » et « acquisition » des phones du FLE pour qu'ensuite nous puissions expliciter la notion « d'appropriation » de la prononciation d'une langue étrangère. Nous aborderons également les principaux éléments qui influencent l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère ces éléments sont d'ordre affectif et social. Nous nous intéressons, dans ce chapitre, à la compréhension auditive et le paysage sonore en décrivant leur effet sur l'appropriation de la prononciation du FLE. Nous aborderons aussi les stratégies métacognitives et les stratégies d'écoute afin de cerner leur contribution dans l'appropriation du FLE.

1-l'Apprentissage, l'acquisition et l'appropriation

Malgré leur but en commun qui apporte beaucoup pour la prononciation du FLE, l'apprentissage et l'acquisition sont deux processus différents. Il est important de les distinguer sous un angle didactique.

Apprendre est, selon le Petit Robert, « *acquérir la connaissance de quelque chose. Etre capable de connaitre, de savoir, être avisé, informé de quelque chose(...)* Acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience. »⁴⁸ C'est-à-dire se former à un ensemble d'activité qui marquent un changement comportemental durable grâce à l'expérience ou l'acquisition des connaissances intellectuelles. Alors qu'acquérir est le fait de « *devenir propriétaire de quelque chose par achat, échange ou succession(...)* Arriver à posséder quelque chose »⁴⁹

Selon Krashen Stephen. D, linguiste et méthodologue américain, « *l'apprentissage est fondé sur une connaissance explicite nécessitant un enseignement formel qui servira à améliorer certaines connaissances* »⁵⁰

⁴⁸ Dictionnaire « *Petit Robert 1* », éd. Le Robert, Paris, 1984, p.88

⁴⁹ Ibid. p.19

⁵⁰ KRASHEN, S.D. & TERREL, T.D. (1983), in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P64

l'apprentissage est donc un processus guidé qui se fait dans un milieu institutionnel sous une forme consciente, explicite et volontaire.

Bien qu'il soit difficile de définir ce concept, on s'appuie sur la définition de Renald Legendre :

*« L'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle »*⁵¹

Autrement dit l'apprentissage a un aspect personnel et dynamique qui pousse la personne à s'armer d'une volonté de découvrir les représentations de son entourage. L'acquisition quant à elle, est un processus naturel, non guidé, inconscient c'est-à-dire qui fait appel à une construction créative d'un système de langue selon des règles communes à tous les individus appartenant à cette langue, involontaire (qui se produit de manière naturelle) et qui conduit à une connaissance implicite de la langue.

*« Si l'apprenant connaît les mots, il disposera de suffisamment de renseignements pour qu'une grande partie de la communication soit comprise, même s'il ne connaît pas la syntaxe(...) et d'ailleurs l'acquisition de la syntaxe se réalisera, en même temps que la compréhension s'opère »*⁵²

Selon Krashen.S la maîtrise d'une langue étrangère se fait par le processus d'acquisition. Il affirme que le processus inconscient est à l'origine de la production de parole et la communication vu que l'apprentissage assure seulement la fonction qu'est le contrôle de la grammaticalité.

Krashen émet l'hypothèse de l'input (input hypothesis) appelé aussi l'intrant langagier ou l'entrée linguistique, qui affirme que les apprenants acquièrent le langage en comprenant l'input de l'entourage *« l'input peut être*

⁵¹ LEGENDRE. R, Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse, éd. ska, Paris, 1993, p.36.

⁵² KRASHEN. S, cité par HERRERAS. J.C, in *«L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne »* éd. Peeters Louvain-la-Neuve. 1998. P 401.

toute expression en langue étrangère apportée soit par le professeur soit par d'autre apprenants mais aussi par la radio, la télévision, par tous les moyens de communication de la vie quotidienne »⁵³ c'est-à-dire comment nous introduisons une notion ou un ensemble de mots en langue étrangère dans nos dire, en empruntant ces mots à des moyens extérieurs et nous les utilisons, cela consiste à ce que nous appelons « input ».

Krashen s'intéresse à la qualité et non à la quantité d'input que reçoit l'apprenant, en d'autres termes, la réussite de l'acquisition n'est pas liée à ce que l'apprenant reçoit le plus d'intrant langagier mais selon la compréhensibilité de celui-ci. L'acquisition ne peut se faire que par la perception d'un input compréhensible. Ce dernier doit être un peu au-dessus du niveau actuel de l'apprenant, la compréhension s'opère donc en l'accompagnant d'un contexte et d'informations extralinguistiques.

La progression de l'acquisition de l'apprenant d'un niveau à un autre se fait que lorsqu'il comprend ce qui lui est dit. Le 1^{er} niveau représente les compétences de compréhension acquises et apprises, alors que le 2^{ème} niveau caractérise les compétences de compréhension en plus des intrants langagiers compris. Dans une conversation en langue étrangère un locuteur envoie des intrants langagiers à un destinataire. Ce dernier doit avoir la capacité de comprendre le contexte dans lequel les intrants sont transmis et d'assimiler le contenu extralinguistique.

L'acquisition d'une langue peut être perturbée par des variables affectives telles que l'anxiété et la confiance en soi. Ces variables ont été regroupées dans une 2^{ème} hypothèse par Krashen, nommée « le filtre affectif » selon le quel l'input est bloqué et ne parvient pas à atteindre le dispositif d'acquisition.

Dulay & Burt montre l'importance du « filtre affectif » dans l'acquisition d'une langue étrangère « *Ce filtre s'interpose entre l'intrant langagier et le*

⁵³ BOCHING. L, « *input, intake, output* » université de Göttingen. 2008. P.1

processus d'acquisition des catégories phonologiques lorsqu'il s'agit de l'acquisition du système sonore d'une L2, et peut inhiber parfois la communication »⁵⁴ c'est-à-dire l'aspect émotionnel de l'individu à un effet sur son acquisition d'une langue qui lui est étrangère. En effet, lorsque l'apprenant est mal à l'aise devant une langue qu'il apprend où il n'aime pas il sera en état d'anxiété ce qui l'inquiète et le plonge dans une appréhension ou angoisse. Ces derniers éléments empêchent ou du moins ralentissent la compréhension et donc la communication.

Pour éviter l'ambivalence entre les deux concepts d'acquisition et apprentissage Bailly. D propose d'utiliser le concept d'« appropriation » qui le définit comme :

*« terme générique référent à l'atteinte d'une bonne maîtrise de la langue, 1 ou 2, coiffant aussi bien l'acquisition que l'apprentissage (...) s'agissant de la L2, ce terme signifie que l'on ne perd pas en considération (...) la distinction entre le fait que la langue ait été acquise de façon spontanée en immersion ou bien apprise hors immersion, avec guidage »*⁵⁵

L'apprentissage et l'acquisition sont deux termes spécifiques regroupés sous la notion d'appropriation qui à un sens plus large. En effet, parlant de la langue maternelle ou la langue étrangère on utilise le terme appropriation pour désigner une utilisation correcte de la langue.

Elle vient donc pour équilibrer la dichotomie acquisition/ apprentissage mais marquant toutefois si la maîtrise d'une langue a été faite de façon volontaire et guidée ou bien de façon spontanée et non guidée.

L'appropriation est le fait de s'attribuer la propriété de quelque chose et

⁵⁴ DULAY.M & BURT.M. cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P.66.

⁵⁵ BAILLY. D. « *Didactique de l'anglais(2) : la mise en œuvre pédagogique* » cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte Algérien* ». Thèse de doctorat. Université d'Oran. P.67.

rendre sienne, en didactique il s'agit de rendre une langue étrangère sienne par la maîtrise des différentes compétences langagières et discursives.

Nous utiliserons donc pour notre travail la notion « d'appropriation » qui inclut acquisition et apprentissage. Notons toutefois que l'appropriation du système phonétique d'une langue étrangère nécessite la compréhension de l'intrant phonétique de la langue étrangère et l'interprétation de cet intrant selon les habitudes phonatoires de la langue maternelle par assimilation.

2- Facteurs influant l'appropriation de la prononciation des phones du FLE

Il existe différentes variables du contexte ou de l'environnement ou même des facteurs cognitifs et sociaux qui influencent ou perturbent l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère.

2-1. La motivation :

En didactique du français langue étrangère, la notion de motivation fait l'objet de plusieurs recherches qui affirment que la motivation joue un rôle important dans l'appropriation d'une langue étrangère. D'un point de vue psychosocial la motivation est « *considérée par certains comme une notion floue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie expérimentale, la motivation se présente à d'autres comme le thème principal de la psychologie et la clé même de la compréhension de la conduite* »⁵⁶ c'est la base de la compréhension de la personnalité en psychologie, elle constitue dans ce domaine un véritable objet d'étude. Les socioconstructivistes pensent que « *La motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort, elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; enfin, la motivation est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement* »⁵⁷

⁵⁶ RABY, F & NARCY-COMBES, J, 2009. cité par FORTIN N. H in « *La motivation d'apprendre une L2 : où en est rendue la recherche* », ed. M Juillet 2011, p. 2

⁵⁷ Ibid, p.2

La motivation vient de soi mais reste influencée par des facteurs tels que la société et les émotions. Elle dépasse la volonté et mène à un résultat obtenu après plusieurs efforts.

Elle est très pertinente dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dans le sens où elle représente cette force qui pousse l'individu à agir et multiplier les efforts afin d'arriver à un but fixé. La motivation est le désir d'apprendre une langue autre que la sienne en fournissant des efforts pour atteindre un but, ce dernier détermine les attitudes vis-à-vis cette langue.

Plusieurs sont les chercheurs qui ont mené des études pour prouver que la motivation est importante dans l'apprentissage d'une langue. Parmi eux, les deux chercheurs Masgoret et Gardner qui insiste sur le fait que si l'être humain se fixe un but personnel ou professionnel pour apprendre une langue étrangère, cela influencera le désir d'obtenir une prononciation presque identique à celle d'un locuteur natif. Le résultat serait le contraire si la personne est forcée d'apprendre ou le fait à contre cœur.

2-2. L'âge d'appropriation

Après la motivation, l'âge est le deuxième élément qui a des effets sur l'apprentissage d'une langue étrangère, plus exactement sur la prononciation. On ne pourrait pas nier que les adultes ne peuvent pas apprendre la prononciation d'une langue étrangère mais la prononciation serait plus facile pour un enfant.

Plusieurs chercheurs comme Asher et Garcia confirment l'hypothèse de l'effet de l'âge sur l'acquisition d'une langue étrangère :

« Dans la vie d'une personne existe une période sensible pour l'acquisition d'une langue étrangère. Cette période est liée à des changements biologiques et

neurologiques. *Il se pourrait aussi que le jeune enfant après avoir appris sa langue maternelle ne perd pas encore la capacité d'apprendre une nouvelle langue »*⁵⁸

Nous ne pouvons ignorer l'effet de l'âge sur l'acquisition d'une langue, cela veut dire que la période d'enfance serait la plus ouverte à un apprentissage et l'évolution biologique serait la cause.

Par ailleurs, Lenneberg établie l'hypothèse de la période critique, d'après cette hypothèse, il existe une période biologique durant laquelle il est plus facile d'apprendre une langue maternelle ou étrangère. *« Cette période commence à l'âge de 2 ans et prend fin à l'âge auquel la plasticité neurophysiologique prend fin »*⁵⁹ qui est donc l'âge de la puberté. Pendant cette période, une atténuation de la plasticité du cerveau due aux changements que connaissent les structures corticales touchant une maturation neurologique. Cela rend l'apprenant plus sensible à l'intrant langagier. De plus, explique Scovel :

*« Que la même plasticité qui tient compte de la capacité du cerveau de l'enfant à déplacer la parole à l'hémisphère non-dominante justifie la plasticité qui doit manifester dans les mécanismes neurophysiologiques sous-jacents à la production des patrons sonores de la langue seconde. »*⁶⁰

La souplesse du système de production des sons d'une langue étrangère est la même flexibilité qui permet à l'enfant le déplacement de la parole dans le cerveau.

*« Ce n'est pas l'achèvement de la latéralisation en soi qui inhibe l'acquisition d'un accent « à l'identique des natifs », mais la perte d'une « plasticité cérébrale », plus précisément, la perte de flexibilité dans la programmation neurophysiologique des mécanismes de coordination neuromusculaire »*⁶¹.

⁵⁸ ASHER. J.J, & GARCIA. R « *The age factor in second language acquisition* » 1982, cité par HASAN E.L in « *l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français* » 2011. p.7

⁵⁹ LENNEBERG. E.H cité par Barletta A.F in « *De l'origine de l'accent à l'enseignement de la phonétique en FLE* » mémoire de master 1 en sciences de l'éducation mention FLE. Université de Stendhal- Grenoble3. 2011-2012. P.13

⁶⁰ SCOVEL, 1981, *ibid*, P13

⁶¹ *Idem*. *Ibid*. p13

Une prononciation incorrecte est causée par une certaine perte d'élasticité dans le processus neurophysiologique. Le niveau de sensibilité peut toucher chez certains un point maximal puis se dégrade régulièrement, cette sensibilité est variable pendant la période critique et peut être constante chez certains.

D'après une recherche faite en suède par le chercheur et phonéticien Ekstrand L.H « *la meilleure période où la capacité à percevoir et à imiter des sons est forte serait entre 10 et 12 ans* »⁶². Quant aux adultes, ils ont plus de difficultés à produire des sons d'une langue étrangère. Cela est causé par le transfert vers la langue maternelle. L'adulte se réfère souvent aux éléments gardés de sa langue maternelle et s'en sert dans la langue cible. Il peut apprendre une langue étrangère mais il lui faut beaucoup d'effort au niveau de la prononciation. On peut donc dire que même si l'adulte a tout de même de bonnes méthodes à acquérir de nouveaux sons, sa capacité reste faible devant celle d'un jeune apprenant.

Il y a cependant des chercheurs qui constatent le contraire. Ils insistent sur le fait que les apprenants adultes ont la capacité d'apprendre une langue étrangère plus rapidement que les jeunes. En s'appuyant sur les résultats d'une étude menée par Gianlindo et Moreno en 2007 qui montre que le développement grammatical et phonologiques en L2 était possible avant et après cette période. Ils pensent que grâce à une maturité cognitive et des stratégies d'écoute que l'adulte puisse percevoir et produire correctement les phones d'une langue étrangère.

2-3. L'influence de la langue maternelle

Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, on remarque des propriétés du système langagier maternel se manifestent involontairement par l'apprenant. Ces manifestations d'ordre grammatical ou phonologique sont

⁶² EKSTRAND. L.H. cité par HASAN. E.L in « *l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français* » ,2011 ,p.8

dues à la substitution des phonèmes de la langue étrangère à des phonèmes proches dans sa langue maternelle. Cela concerne la phonologie de la langue maternelle qui agit sur le système de perception d'une langue étrangère.

Lorsque deux langues ont beaucoup de points en communs l'apprentissage de la nouvelle sera plus facile. Selon l'hypothèse du professeur Kenworthy plus il y a des ressemblances dans les catégories phonologiques des deux langues plus il est facile d'apprendre correctement la prononciation. Comme il est le cas de l'arabe et du français ; l'arabe est une langue à consonantisme riche (26 phonème) c'est-à-dire à anticipation consonantique et à vocalique pauvre car elle ne comprend que 3 voyelles /a/ /u/ /i/.

Dans ce cas l'arabophone est face à une langue avec un système vocalique riche qui comporte des voyelles absentes dans sa langue maternelle /y/ /e/ /o/. Il trouve ainsi des difficultés à les produire. Par exemple un arabophone débutant l'apprentissage du français prononce /lun/ (loun) au lieu de /lyn/ (lune), /tu/ au lieu de /ty/ (tu) parce que la voyelle /y/ n'existe pas encore dans son répertoire phonique.

L'influence de la langue maternelle est due aux problèmes de perception et de production des sons étrangers. En effet, l'apprenant de la langue étrangère éprouve ce qu'on a appelé auparavant « une surdité phonétique » puisqu'il ne perçoit pas certaines oppositions entre les deux langues.

Recourir à la langue maternelle peut être avantageux comme il peut ne pas l'être. Ses avantages sont de courte durée dans le cas où l'apprenant peut entreprendre une conversation et peut se faire comprendre. Cela lorsqu'il approche des règles de sa langue maternelle à la langue qu'il apprend. Ensuite il peut repérer les erreurs et les réparer afin d'obtenir une bonne prononciation.

Les inconvénients sont de longue durée dans le cas où le transfert n'aide pas l'apprenant à avancer dans son appropriation et de se référer toujours à sa

langue maternelle. De plus ni les règles de grammaire ni celles de la phonologie ne se ressemblent. S'il les applique telles qu'elles sont cela engendrera des erreurs.

3- La compréhension auditive et la prononciation

La prononciation et la compréhension sont deux opérations complémentaires dans l'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère. La compréhension est une pratique mentale, importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui nécessite un travail cognitif de la part de l'apprenant. Ce travail exige la coordination de plusieurs processus : écoute, discrimination, interprétation afin de pouvoir émettre des sons identiques (ou presque) à la prononciation entendue.

3-1. La compréhension auditive

La compréhension auditive est un processus complexe pour un apprenant de langue étrangère, elle nécessite un exercice mental assez actif de sa part. Il doit être capable de distinguer les sons de la langue qu'il apprend, s'habituer au rythme d'une langue différente de la sienne, interpréter l'accent et comprendre les différentes intonations.

Comprendre signifie « *appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire(...)* Percevoir le sens d'un message d'un système de signes (...) se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose »⁶³ comprendre ne signifie pas avoir une signification des sons isolés mais les appréhender lorsqu'ils sont intégrés à nos connaissances. Il est donc insuffisant pour un apprenant d'écouter, il faut qu'il comprenne et qu'il puisse produire.

La compréhension auditive n'a pas été l'objet de nombreuses recherches mais nous pouvons relever néanmoins qu'elle se base sur la construction des

⁶³ DEVOVE. R, 2002 Cité par ALLEN. N, « *Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale*, 2011, p.9

connaissances et l'appropriation de stratégies métacognitives afin de développer une compétence langagière. Elle vise aussi à faire acquérir des stratégies d'écoute qui faciliteront la compréhension.

Sans la compréhension auditive et les connaissances métacognitives l'apprenant éprouverait des difficultés à faire tous les exercices mentaux (intelligence, mémoire, apprentissage) pour effectuer une multitude d'actions simultanées (écouter, appréhender, interpréter, produire en respectant le système phonologique de la langue).

3-2. Les objectifs de la compréhension auditive

En premier lieu l'objectif de la compréhension auditive est l'installation de stratégies d'écoute chez l'apprenant. Il s'agit en deuxième lieu de rendre l'apprenant plus autonome et cela en réemployant ce qu'il possède dans son système linguistique à ce qu'il écoute et comprend. De cette manière l'apprenant découvre de nouvelles stratégies dans son apprentissage.

Les stratégies de compréhension auditive aident l'apprenant, en écoutant un énoncé oral, à reconnaître des sons, repérer des nouveaux, interpréter des accents, comprendre le vocabulaire et découvrir les différents registres en plus du fait qu'il peut découvrir des faits culturels appartenant à la langue cible.

3-3. La compréhension auditive et les stratégies métacognitives

Pour que la compréhension orale soit atteinte, il est nécessaire d'installer chez les apprenants des stratégies d'écoute qui leur permettent de bien cerner l'intrant langagier. En effet le processus d'écoute met en œuvre des stratégies métacognitives. Ces dernières sont en étroite liaison avec la réussite de la compréhension auditive.

Cela a été prouvé par une expérience faite à l'université d'Ottawa où les réflexions à haute voix des apprenants débutants étaient comparées

« Nous comparons des réflexions à haute voix d'étudiants au niveau débutant qui écoutent des textes oraux. Nous constatons que les bons éditeurs utilisent davantage

de stratégies métacognitives et qu'ils se servent de ces stratégies pour interagir de façon plus dynamique avec un texte pour construire le sens »⁶⁴

Cela veut dire que certains auditeurs adoptent des manières métacognitives qui leur permette de saisir le sens et interpréter ce qu'ils écoutent, ces manières sont appelées les stratégies métacognitives.

« Lors d'une situation d'écoute l'apprenant traite et décode le message qu'il entend en même temps qu'il tente d'en saisir le sens et selon l'intention de communication véhiculée en contexte. Cela rendra les capacités cognitives de l'apprenant actives en se référant à ses connaissances antérieures. »⁶⁵

Ici l'apprenant est un membre actif qui entend et interprète au même temps et cela serait difficile sans l'adoption de stratégies organisées qui se complètent afin d'atteindre le but qui est la compréhension et l'interprétation de ce qu'il écoute.

La métacognition est un élément qui participe, change, dépasse la cognition qui est l'ensemble des connaissances et les processus mentaux qui se rapportent à ces dernières comme la mémoire, la perception, le raisonnement, l'apprentissage. L'apprenant se réfère à ces connaissances cognitives pour pouvoir donner un sens à ce qu'il a entendu.

La métacognition permet à l'apprenant de chercher des stratégies qui l'aideraient à apprendre et à produire un langage du moment où il est consciencieux de la manière de son apprentissage afin de gérer ses connaissances et son utilisation du langage.

La métacognition pousse les apprenants à réfléchir sur leur choix de stratégies selon l'apprentissage ou le type de problème à résoudre en tenant compte du contexte. On cite parmi les stratégies métacognitives des activités d'écoute : la planification, le contrôle et l'évaluation auxquelles il leur

⁶⁴ VANDERGRIFT. L. « *La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde* ». Université d'Ottawa. P83

⁶⁵ BURLESON. C, 2011 Cité par ALLEN Nancy in « *Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale* ». 2011, p.10

attribue des instruments pédagogiques tels que les listes de vérification, grilles d'accompagnement et l'auto-évaluation.

4- L'approche paysagiste

Le compositeur et théoricien canadien Raymond Murray Schafer est le premier à avoir utilisé le concept de paysage sonore. Il définit cette notion : *« le terme s'applique aussi bien à des environnements réels qu'à des constructions abstraites, telles que des compositions musicales ou des montages sur bande, en particulier lorsqu'ils sont considérés comme faisant partie du cadre de vie »*⁶⁶

Selon lui le paysage sonore est l'ensemble des sons électriques et acoustiques qui proviennent de matériaux sonores concrets.

La notion provient de l'association de « son » et de « paysage ». Le son est un phénomène physique qui consiste en une perturbation de la pression d'air et de ses changements qui se propagent dans un milieu matériel élastique. Quant au paysage *« partie d'un pays que la nature présente à un observateur »*⁶⁷ dans notre recherche il s'agit d'un ensemble de phénomènes artificiels (sons, intonation, rythme, mélodie) que la nature acoustique présente à un observateur qui est l'apprenant ou l'enseignant. L'adjectif paysager(ère) *« Destiné à produire, par une disposition artificielle plus ou moins irrégulière, un effet de paysage naturel »*⁶⁸ c'est le fait de modifier artificiellement un paysage pour lui donner l'image naturel. Le paysage sonore vise donc à rendre l'environnement sonore de l'apprenant plus naturel en langue étrangère.

La notion de paysage sonore a été ensuite appliquée par Lhote, en 1987, aux langues pour construire une approche qu'elle a appelé « L'approche paysagiste » basée sur la perception auditive et la perception visuelle. En effet, ces deux modes de perception stimulent et consolident les

⁶⁶ SCHAFER. M. R cité par FERON .A in « *paysage sonore* », encyclopédie Universalis (en ligne). <http://www.universalis.fr/encyclopedie/paysage-sonore/> Consulté le 7 mars 2015.

⁶⁷ Dictionnaire « *Petit Robert 1* », éd. Le Robert, Paris, 1984, P.1383

⁶⁸ Ibid

représentations mentales que les apprenants ont des sons, rythme et intonation de la langue étrangère. Ainsi l'apprenant peut construire un nouveau paysage sonore d'une langue étrangère.

L'approche paysagiste est fondée sur l'écoute, elle a comme objet d'étude l'environnement sonore et ses variabilités (accents, intonations, rythmes) qui participent à la représentation mentale des particularités sonores que l'apprenant établit d'une langue étrangère.

4-1. Le rapport approche paysagiste et perception auditive

La perception auditive détermine la façon dont l'apprenant écoute pour arriver au sens des segments sonores écoutés. Pour cela il doit procéder à une discrimination et identification des sons perçus en les comparant à sa langue maternelle. Cependant la perception rencontre des problèmes de compréhension lorsque deux langues sont opposées.

Toute séquence sonore subit des variations acoustiques selon la situation de communication, selon l'humeur du locuteur « *Le débutant en langue étrangère doit alors très rapidement reconnaître comme une même forme des réalisations qui peuvent varier considérablement entre elles. Mentalement ; il construit peu à peu le paysage sonore à cette nouvelle langue en fixant dans le temps des images variées et variables* »⁶⁹. La perception auditive se développe au cours de l'apprentissage jusqu'à l'acquisition du système langagier de la langue étrangère.

Cette habileté représente une difficulté à l'apprenant débutant afin qu'il accède au sens à travers des suites sonores :

« *Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des*

⁶⁹ LHOUE. E. 1995 Cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ?* » thèse de doctorat. Université d'Oran, p.104

opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère »⁷⁰.

A ce stade l'apprenant est face à une étape de découverte d'un système phonologique étranger, alors il s'arme de ce qu'il a comme bagage langagier en se référant au système phonologique de sa langue maternelle.

L'appropriation de la prononciation en approche paysagiste est progressive c'est-à-dire elle suit une progression phonétique allant du plus simple au plus complexe, les sons combinés sont traités après le traitement des sons isolés, pareil pour le mot et la phrase ainsi l'apprenant aura la possibilité de s'approprier des particularités articulatoires et sonores propres à la langue étrangère.

L'approche paysagiste est donc une application d'une écoute active et nécessite une analyse phonétique. Cette dernière permet de comparer et de séparer les particularités de chaque système phonique des deux langues confrontées.

« (...) Parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau. Cette approche, à la fois phonétique et anthropologique, est fondée sur une analyse interculturelle de l'écoute (...) »⁷¹

L'appropriation de la prononciation d'une langue étrangère nécessite donc un travail complexe qui regroupe plusieurs actions ; reconnaissance, acquisition et restructuration de nouveaux faits sonores.

5-Les stratégies d'écoute

Une technique d'écoute accompagne la compréhension auditive dans l'apprentissage d'une langue parce que la compréhension est indispensable

⁷⁰CUQ.J.P et GRUCA. I, 2003 cité par ALRABADI. E in « *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* » Université du Yarmouk. Juin 2011, p.23

⁷¹LHOTE. E. 1995 Cité par OUAHMICHE. G in « *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ?* » thèse de doctorat. Université d'Oran. p.103

dans toute communication « *On peut dire que l'écoute est indispensable au processus de l'apprentissage de la langue maternelle et d'autres langues. Elle fait partie intégrante de la communication : nous écoutons beaucoup plus que nous ne lisons, écrivons ou parlons.* »⁷² Pour une interaction réussie une compréhension auditive est indispensable, cette dernière ne peut être effectuée sans une démarche d'écoute. En effet, il s'agit d'écouter pour pouvoir comprendre une phrase ou un mot.

5.1 Les types d'écoute

Il est important de varier le type d'écoute selon l'objectif. Pour cela on a plusieurs types d'écoute :

a- L'écoute globale : découvrir les éléments du discours et identifier le document en émettant la situation de communication, la visée de l'auteur...

b- L'écoute sélective : repérer que le nécessaire et garder les informations contextualisées.

c- L'écoute détaillée : c'est une écoute totale où il faut prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter dans un discours oral.

d- L'écoute réactive : c'est une écoute qui nécessite une réaction au moment même que l'on écoute. Elle vise à savoir utiliser ce qu'on écoute pour réaliser une action comme prendre des notes par exemple.

Afin de pouvoir mettre une réelle stratégie d'écoute il est possible d'adopter plusieurs types d'écoute dans la même situation de compréhension et cela pour un objectif visé au préalable. Parmi ces objectifs on cite ceux regroupés par Carette :

« Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.)- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées,

⁷² LELOUP.J.W & PONTERIO. R, 2007 cité par Le Secrétariat de la littérature et de la numérotation in « *Parlons de l'importance d'écouter* » édition spéciale du secrétariat n° 10. P.1

etc.)- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc. »⁷³

5-2 Les étapes de l'écoute

Il existe dans chaque écoute, quelque soit le document, des étapes à suivre afin d'obtenir une compréhension et communication réussie.

5-2-1 Avant l'écoute (La pré-écoute)

Il est demandé à l'enseignant d'installer, dans cette étape, une atmosphère qui favorise l'écoute. L'apprenant est préparé à recevoir des informations oralement, les tâches à accomplir sont expliquées par l'enseignant et en se lançant un remue-méninge il anticipe le contenu et déduit des hypothèses. Ainsi l'apprenant s'arme de stratégies qui l'aide à cerner ce qu'il va entendre et apprendre.

Les stratégies qu'utilise l'apprenant dans cette étape sont métacognitives. En effet, en plus de revenir sur ses connaissances antérieures et de déduire des hypothèses il choisit son intention d'écoute en se fixant un objectif précis, déduire la structure du texte à partir du sujet ou contexte. Il prend également des notes avant l'écoute.

5-2-2 Pendant l'écoute (L'écoute)

C'est l'étape où l'apprenant est en contact avec le texte oral, il essaie d'en retirer le sens global et de vérifier les hypothèses de la phase précédente. Les stratégies utilisées dans cette étape par l'apprenant sont plus cognitives : il relie le contexte avec le sens des mots, utilise les indices visuels si le document est une vidéo, essayer de comprendre ce qu'ajoutent les indices prosodiques au texte (l'intonation, l'accent...)

Souvent, et pour accéder à une compréhension plus exacte, plusieurs écoutes sont mises à la disposition de l'apprenant. Dans la première il découvre le document (audio-vidéo...) et se familiarise avec les éléments du

⁷³ CARETTE. E. 2001 cité par FERROUKHI. K in « *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie* ». Université de Blida. 2009. P.277

texte. Il prendra des notes là où il entend un mot ou une expression qui a une relation avec la consigne donnée par l'enseignant.

Dans la deuxième écoute, l'apprenant découvre le sens global du texte et définit les éléments de la situation de communication. Alors que dans troisième écoute, l'enseignant repose les questions avant la réécoute, l'apprenant est donc face à un objectif qu'il accomplit une fois avoir mis son attention sur un élément précis. Il adopte ainsi une écoute sélective où il sélectionne les éléments importants et qui juge utile pour répondre aux questions. Une quatrième écoute est possible afin de rassurer les apprenants faibles et leur permettre de se rattraper en vérifiant ou complétant leurs réponses.

5-2-3 Après l'écoute (la post-écoute)

La post-écoute est une étape durant laquelle l'enseignant ne fait qu'écouter les réponses, laisser débattre ces dernières, les apprenants partagent leurs impressions sur le sujet, le document, le sens... dans cette phase, les deux premières stratégies sont regroupées les stratégies cognitives et celles métacognitives afin de pouvoir traiter les informations et de s'auto-évaluer.

La confusion entre acquisition et apprentissage est relevée lorsqu'on comprend que l'acquisition est un processus implicite qui nécessite l'utilisation de connaissances linguistique et dans lequel l'apprenant est spontané. Tandis que l'apprentissage est un processus explicite qui nécessite des connaissances métalinguistique et l'apprenant est conscient dans son apprentissage. Pour éviter l'ambivalence entre ces deux termes on utilise « l'appropriation » ainsi que les facteurs qui influencent l'appropriation de la prononciation tels que l'âge, la motivation et la langue maternelle de l'apprenant.

La compréhension auditive et l'approche paysagiste sont deux éléments importants dans l'appropriation d'une langue étrangère, Ils fonctionnent que s'il y a adoption de stratégies métacognitives et des stratégies d'écoute par l'apprenant selon l'objectif visé ; le type d'écoute et de stratégies suivis afin de repérer, comprendre et interprété des segments sonores.

TROISIEME CHAPITRE

PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES ET ANALYTIQUES

Dans le présent chapitre nous aborderons la méthodologie qui nous a permis d'élaborer notre expérience ainsi qu'une interprétation des réponses afin d'analyser la perception et la production de certains traits phoniques de la langue française. Après la présentation de notre procédure, public et lieu de notre expérience nous citerons les avantages que fournissent les laboratoires de langues à la prononciation. Nous énumérons aussi les types d'exercices abordés dans les laboratoires.

Après l'analyse de la production orale des étudiants en classe et en laboratoire nous la comparons afin d'en tirer les points qui contribuent dans l'amélioration de la prononciation des phones du FLE, pour cela nous analyserons les réponses des questionnaires traitants les stratégies d'écoute et les stratégies de compréhension auditive qu'adoptent les étudiants.

I-L'élaboration de l'expérience

Pour la réalisation de notre partie pratique, nous avons opté pour une méthode audio orale, cette dernière cherche à faire acquérir une compétence phonétique. En suivant cette approche, nous avons essayé, lors de notre enquête, de vérifier la prononciation des apprenants en classe de FLE en prenant en charge leur compréhension auditive et les stratégies d'écoute qu'ils utilisent lors de la perception des sons vu que l'objectif de notre étude est de démontrer l'influence du paysage sonore non seulement sur la prononciation mais aussi sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce fait, on a mis les étudiants face à différents exercices et on les a enregistré deux fois, le premier enregistrement été dans une classe ordinaire sans outils audio ni paysage sonore alors que le deuxième à été fait dans un laboratoire de langues avec des séquences audio de locuteurs natifs.

1-1 Le public

Notre échantillon est composé de 18 étudiants. Il s'agit d'étudiants qui ont le même niveau (1^{ère} année universitaire). Le choix s'est porté

principalement sur cette année d'étude en cause de leur connaissance en phonétique. En effet, ayant suivis un parcours de 10 ans d'apprentissage de français (3 ans au primaire, 4 ans à l'école moyenne et 3 ans au lycée) c'est en 1^{ère} année LMD qu'ils ont eu un module rien que pour les faits phonétiques et les changements phoniques. Il s'agit d'un groupe varié qui diffèrent de l'âge, sexe, milieu social et langue maternelle.

afin d'établir le profil de chaque étudiant et en vue d'affirmer la théorie qui annonce qu'il existe des éléments dans l'entourage de l'apprenant qui peuvent avoir un effet (positif ou négatif) sur sa prononciation et son apprentissage d'une langue étrangère, nous avons demandé aux étudiants de compléter chacun un tableau contenant son profil (âge, langue maternelle, milieu social et le niveau d'étude des deux parents). L'âge et la langue maternelle nous permettront d'affirmer ou infirmer l'hypothèse qui annonce que ces deux éléments influencent l'appropriation d'une langue étrangère. Quant au milieu d'habitation et le niveau d'étude des parents nous permettrons de cerner le contexte linguistique et socioculturel dans lequel vit l'apprenant.

En effet, le contexte socioculturel et linguistique contribuent à l'apprentissage des langues en forçant le rapport qu'entretient l'apprenant avec cette langue à travers sa famille, son entourage et les médias, et en évitant de se limiter juste au contexte scolaire. Si le milieu et la famille permet à l'apprenant de pratiquer la langue qu'il apprend en dehors du contexte scolaire il serait plus facile pour lui de se l'approprier.

A partir du questionnaire proposé aux étudiants nous relevons qu'on a un groupe homogène ils ont entre 19 et 24 ans à l'exception de l'étudiante 3 âgée de 42 ans. Leur langue maternelle est l'arabe sauf deux d'entre eux ont le berbère comme langue maternelle. En ce qui concerne le milieu d'où ils viennent, on a 10 étudiants qui viennent d'un milieu villageois où le français

est peu parlé et 8 autres d'un milieu urbain où le français est plus ou moins utilisé dans les échanges verbaux.

Quant au niveau d'étude des parents, 7 étudiants ont laissé la case vide pour le niveau d'étude de leurs mères ces mêmes étudiants affirment qu'ils ne parlent « jamais » le français à la maison, tandis que 4 étudiants ont des mères qui ont le baccalauréat ou arrivées en terminale, ils parlent « rarement » le français avec leurs mères. Les 7 étudiants restants ont des mères avec un brevet ou arrivée en 6^{ème} année primaire, eux aussi ne parlent jamais français à la maison avec leurs mères.

Le niveau d'étude des pères montre que 3 étudiantes ont un père universitaire ou il travaille dans l'éducation nationale, ils parlent « assez souvent » le français en dehors de l'université, quand aux pères qui ont le baccalauréat sont au nombre de 3 ils parlent « rarement » le français dans un contexte extra scolaire. Les 12 autres étudiants ont des pères retraités, avec un brevet ou ceux arrivés à la 9^{ème} ou 6^{ème} année. Ces derniers ne parlent « jamais » le français en dehors de l'université.

1-2 La procédure

La conception de notre test constitue 5 exercices variés entre identification, discrimination, répétition et production. Dans le premier exercice les apprenants doivent identifier le nombre de syllabe de chaque mot après l'avoir écouté. Dans le deuxième exercice, il s'agit de la production en classe et de l'identification en laboratoires de langue. Les apprenants doivent dans le premier enregistrement lire deux listes de phrases, une avec des phrases déclaratives et l'autre avec des phrases interrogatives. Dans le deuxième enregistrement ils vont répéter ces deux listes mais après les avoir écouté afin de vérifier s'il identifie la différence entre l'intonation montante de la phrase interrogative et celle descendante de la phrase déclarative.

Dans le troisième exercice la tâche à accomplir est de répéter des listes de mots afin de vérifier la prononciation du [o] et du [ɔ]. Les sujets

participants seront enregistrés deux fois, en classe puis en laboratoire. Tandis que le quatrième exercice est une activité de discrimination et de production, dans un premier temps chaque étudiant lis les mots proposés en tenant compte de la prononciation du [œ] et du [Ø], en second lieu et dans le laboratoire l'étudiant écoute d'abord les mots et ensuite les classe dans un tableau selon la prononciation du « e ».

Dans le dernier exercice il s'agit aussi d'une activité de discrimination et de production, comme dans les exercices précédents l'étudiant est d'abord enregistré en classe où il lit des phrases par paires qui ont une prononciation proche et cela sans les avoir écouté auparavant. Ensuite dans le laboratoire où il écoute la prononciation des phrases et doit souligner celle qu'il a entendu.

1-3 Le lieu de l'expérience

Notre enquête se déroule dans le laboratoire de langues du département des lettres et des langues à l'université Mohamed Khidher à Biskra. Le laboratoire est constitué de microphones, écouteurs et magnétophones que possède chacun des étudiants et l'enseignant aussi qui peut écouter la production de l'étudiant ou la corrigée. Le laboratoire possède également un ordinateur à la disposition de l'enseignant d'où il peut gérer et choisir les séquences à écouter, réécouter, avancer et revenir en arrière.

2-Les laboratoires de langues et la prononciation

2-1 Qu'est ce qu'un laboratoire de langues ?

Un laboratoire de langues est une salle dotée de matériel audio mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants pour un enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Le laboratoire selon le CNRTL est un « *Local pourvu des installations et des appareils nécessaires à des manipulations et des expériences effectuées dans le cadre de recherches scientifiques, d'analyses médicales ou de matériaux, de tests techniques ou de l'enseignement scientifique et*

technique. »⁷⁴ C'est-à-dire c'est un lieu équipé afin de pouvoir faire des recherches scientifiques.

Le laboratoire de langue, grâce à son matériel audio facilitera à l'apprenant d'entrer en contact avec la langue qu'il apprend sous sa forme orale afin d'acquérir les particularités phonétique de cette langue. Il lui permet d'entendre sa propre prononciation et de pouvoir s'auto-corriger. Il lui permet également d'apprendre selon son rythme, sa motivation et ses capacités d'apprentissage sans être obligé de suivre le groupe classe.

2-2 Les avantages apportés par les laboratoires de langues à la prononciation

L'intégration de nouveaux matériaux techniques et le changement des anciennes méthodes fait naître obligatoirement une pédagogie nouvelle. Cette dernière apporte des avantages à l'apprentissage d'une langue étrangère :

2.2.1 L'autocorrection

Le fait de s'écouter et entendre sa propre prononciation facilitera la localisation et l'analyse de l'erreur. Ici entre le rôle de la compréhension auditive, en effet, l'apprenant peut connaître très bien les règles de phonétique mais commet quand même l'erreur il l'a localise et corrige une fois entendue.

2.2.2 L'auto-évaluation

Les laboratoires de langues permettent à l'apprenant de porter un jugement sur sa prononciation en la comparant à celle d'un locuteur natif qu'il entend grâce aux écouteurs.

2.2.3 Favorisant l'apprentissage individuel

La disposition et l'organisation en laboratoire est opposée à celle de la classe traditionnelle où l'apprenant était obligé de suivre le rythme du groupe classe, en laboratoire il apprend à son rythme et selon ses besoins. De plus

⁷⁴ CNRTL. <http://www.cnrtl.fr/definition/laboratoire>, consulté le 4 avril 2015

l'enseignant, dans le laboratoire intervient, communique avec chaque apprenant à part.

2-3 Les types d'exercices utilisés en laboratoire de langues

Différents sont les activités qu'on utilise en laboratoire de langues, variés mais qui visent tous un perfectionnement de la prononciation, une amélioration à la connaissance du système phonologique d'une langue étrangère et ses particularités phonétiques.

2.3.1 Activités de répétition

La tâche est de répéter oralement une séquence audio après l'avoir entendu. Dans ce cas l'apprenant fait un double travail il perçoit les sons et ensuite répète. La répétition vise à vérifier le traitement acoustique (la production des sons nasals, oraux, aigus...) et le traitement phonologique c'est-à-dire l'imitation de l'intonation, le rythme, l'accent.

2.3.2 Activités de production

L'exercice est de produire sans avoir un modèle à imiter. Il s'agit d'analyser les compétences de l'apprenant à l'oral ainsi que les connaissances phonétique déjà appropriées et non de vérifier la justesse de la prononciation de l'apprenant. Souvent ce sont des phrases où est demandé à l'apprenant de les lire ensuite il écoute la séquence audio et localise ses erreurs.

2.3.3 Activités de discrimination

Il s'agit ici de discerner les différences acoustiques de sons, de mots ou de phrases en écoutant la prononciation présentée. L'apprenant doit, dans ce genre d'activités, écouter ensuite distinguer ce qu'il a entendu entre deux ou trois sons proches de prononciation. Par exemple : écoutez les mots suivants puis notez dans la colonne appropriée :

[u]	[y]

Jus-vous-pu-vu-vous.

2.3.4 Activités d'identification :

Les exercices d'identification sont plutôt d'exercices de classement, il s'agit de classer des séquences (sons, mots ou phrases) selon des catégories proposées ou laisser le choix à l'apprenant de déduire et d'identifier la différence entre ces éléments sonores. L'enfant peut être en face d'exercice de syllabe où il doit identifier le nombre de syllabes après avoir écouté la séquence proposée comme il peut être en face d'exercice d'intonation où il identifie la phrase interrogative de la phrase déclarative.

3- Les résultats de l'expérience

Afin de pouvoir confirmer nos hypothèses, et de prouver que le paysage sonore naturel a un effet sur la prononciation des apprenants nous allons analyser les résultats des exercices et la prononciation des étudiants une fois en classe et une deuxième fois en laboratoire de langue. Ensuite nous comparons entre les deux analyses.

3-1 L'analyse des résultats de la production orale en classe

On a proposé 5 exercices de différentes activités aux étudiants. On procède donc à l'analyse par exercice.

3-1-1 Les résultats du premier exercice

Dans cet exercice il a été demandé aux étudiants de classer les phrases selon le nombre des syllabes. D'après les résultats du premier exercice, on remarque que seuls les mots « bonjour » et « ça va » ont été découpés correctement par tout le groupe, aucun étudiant n'a pu découper toutes les phrases correctement. Il y a eu de l'incertitude concernant le nombre des syllabes de la phrase « excusez-moi » où l'étudiante (13) a répondu (4/5 syllabes). Il y a aussi ceux qui ont laissé les cases sans réponses concernant les phrases « j'ai réfléchi », « s'il vous plaît », « pourquoi pas moi ? », « j'aime le café fort », « le film commence », « on t'accompagnera » « volontiers » et « excusez-moi ».

La phrase où est marqué beaucoup d'erreurs c'est « on t'accompagnera » il y a même deux étudiants qui ont répondu par « 6 syllabes » alors que dans le tableau à compléter il n'y a pas cette proposition (maximum 5 syllabes). On a déduit que la cause serait la chute du « e » dans cette phrase, en effet lorsqu'on découpe en prenant en considération la graphie on compte le « e » mais on ne le prononce pas donc on ne le considère pas comme une voyelle. C'était la même chose avec la phrase « le film commence » nombreux sont ceux qui ont compté le « e » final et ont répondu (5 syllabes) au lieu de (4 syllabes) alors que cette voyelle ne se prononce pas à la fin de la phrase.

Notons que 2 étudiants ont eu une seule réponse incorrecte soit 11.11 %, 3 ont eu deux erreurs soit 16.66 % et 13 étudiants ont eu plus que deux erreurs soit 72.22 %.

3-1-2 Les résultats du deuxième exercice

Le deuxième exercice consiste à écouter, répéter puis indiquer si on a entendu une phrase interrogative (intonation montante) ou une phrase déclarative (intonation descendante). Nous avons choisi cet exercice afin de vérifier la prononciation des étudiants, les points phonétiques à travailler et s'ils sont capables de distinguer le premier trait prosodique qu'est l'intonation.

Après l'observation des résultats représentés dans le tableau (2) présenté en annexe, on constate que les réponses des sujets participants montrent une bonne identification de la voyelle [a] soit 100% de réponses correctes. Tandis que le taux d'identification de la voyelle [i] est moyen soit 50% malgré la présence de ce son dans la langue maternelle des étudiants.

Pour la voyelle [e] cinq erreurs sont notées soit 27% de l'ensemble du groupe. Tandis que la voyelle [ɛ] a été identifiée par 9 étudiants seulement sur 18. Alors qu'un seul auditeur a prononcé le [y] comme un [i] et une seule auditrice a prononcé le [ə] tantôt comme un [e] et tantôt comme un [u]. En ce qui concerne les voyelles nasales, le [õ] a été identifié par tous les élèves sauf

trois d'entre eux. Tandis que plus que la moitié du groupe n'a pas pu identifier le [â] soit % de l'ensemble des étudiants.

Nous pourrions expliquer ces résultats par le fait que certains sons n'ont pas été identifiés par les étudiants à cause de leur absence dans leur langue maternelle. En effet, la confusion entre le [i] [ɛ] et [e] est due à la présence du [i] seulement dans leur crible phonologique. C'est la même explication pour le [y] qui n'existe pas dans leur langue maternelle ni dans leurs habitudes langagières.

Les sons [â] et [õ] sont des voyelles nasales et comme la langue maternelle des étudiants est la langue arabe et l'arabe est une langue à anticipation consonantique donc les voyelles nasales n'existent pas dans le système phonologique arabe. Pour les étudiants la graphie « an » ou « on » a la même transcription et la même prononciation [õ].

Pour le même exercice, on a demandé aux étudiants de lire deux listes de phrases. Ces dernières sont identiques au niveau de la prononciation mais l'intonation change, dans la première c'est des phrases déclaratives donc avec une intonation descendante tandis que la deuxième liste constitue des phrases interrogatives donc une intonation montante.

On observant le tableau (3) présenté en annexe on remarque que 5/18 étudiants soit 27.78 % ont pu identifier que l'intonation change dans la phrase interrogative, les 13 autres étudiants soit 72.22 % ont lu toutes les phrases de la même manière adoptant ainsi une intonation descendante pour toutes les phrases. Notons que l'exercice contient huit phrases interrogatives et huit autres déclaratives et les étudiants qui ont effectué une réponse correcte ont lu toutes les phrases interrogatives avec l'intonation montante et toutes les phrases déclaratives avec l'intonation descendante.

3-1-3 Les résultats du troisième exercice

Il s'agit dans cette activité d'analyser la capacité des étudiants à discriminer et différencier la voyelle [o] de la voyelle [ɔ]. Les résultats sont représentés dans le tableau suivant :

Les sons par paires :	[ɔ]- [o]	[ɔ]- [ɔ]	[o]- [o]	[u]
Identifiés par :	3	3	8	4

On peut retenir de ce tableau que 8 étudiants prononcent la voyelle [o] fermée et ne distinguent pas cette dernière de la voyelle ouverte [ɔ]. Tandis que 4/18 la prononce comme [u] faisant référence ainsi à leur langue maternelle parce que entre le [o], [ɔ] et le [u] seul ce dernier figure dans le système phonologique de la langue arabe. Seul 6 d'entre eux soit 33 % ont pu relever la différence au niveau de l'aperture de cette voyelle.

3-1-4 Les résultats du quatrième exercice

Dans cet exercice il est demandé aux étudiants de lire les mots afin qu'on puisse analyser leur prononciation et s'ils arrivent à différencier les deux sons [ø] et [œ]. Après l'analyse du tableau (4) on constate que 85 erreurs ont été marquées, aucun(e) étudiant(e) n'a prononcé correctement tous les mots ils ont eu au moins une erreur chacun(e). Six mots ont bénéficié d'une prononciation correcte de la part de tous les étudiants, pour les autres mots ils ont prononcé le [ø] au lieu de [œ] et le contraire, ou bien dans certains mots ils ont remplacé complètement ces deux sons par d'autres qui se trouvent dans leur langue maternelle tels que le [o] et le [u] dans les mots « deux », « mieux » et « des œufs ».

3-1-5 Les résultats du cinquième exercice

La cinquième activité regroupe des phrases en paires où un seul son change, il s'agit de l'opposition entre [u] et [y]. 10/18 étudiants ont pu relever la différence entre les deux sons en prononçant différemment les deux

phrases. Soit 55% de l'ensemble du groupe. 3 étudiants ont lu correctement une des deux phrases (16%) tandis que les 5 restants (27%) ont prononcé soit [o],[u] ou [Ø] et [y].

En ce qui concerne la deuxième paire de phrases 10/18 étudiants ont prononcé les deux sons correctement marquant ainsi la différence entre les deux phrases. Tandis que 5 étudiants ont eu une réponse fautive en confondant entre les deux sons [y] et [u] ou en les remplaçant avec d'autres sons existants ou proches de leur langue maternelle tels le [i] et le [o]. Les trois restantes ont eu une réponse sur deux correcte dont une a remplacé le [y] par un [a] et les deux autres ont prononcé le son en question correctement mais ont fait une erreur sur le [t] de la fin.

Dans la troisième paire 7 étudiants sur 18 ont répondu correctement alors que 8 ont eu des mauvaises réponses et les 3 restants ont eu une réponse correcte et une autre fautive. Tandis que tout le groupe a prononcé correctement les deux phrases de la quatrième paire, sauf deux étudiants qui ont prononcé [ə] et [o] au lieu de [u] et [y].

Pour la cinquième paire il y a eu 7 bonnes réponses pour les deux phrases et 5 pour une seule réponse correcte tandis que la mauvaise prononciation pour les deux phrases a récolté 6 réponses sur 18.

La sixième paire de phrases a été bien prononcée par 10 étudiants tandis qu'une mauvaise réponse sur deux a été émise par 4 étudiants et 4 autres ont prononcé les deux phrases d'une manière erronée en prononçant le [y] à la place du [u] ou en le changeant complètement avec d'autres sons proches tel que le [o] et e [œ].

Concernant la septième paire de phrases, les étudiants qui ont prononcé correctement les deux phrases sont au nombre de 8 et 6 étudiants ont eu qu'une seule réponse entre les deux phrases. Ceux qui ont mal prononcé les deux phrases sont 4. Comme pour les autres exercices ils prononcent [ə] ou [Ø] et [y] au lieu du [u] et [y] dont un étudiant qui a émis un [ø].

On observant la dernière paire on constate que seulement 4/18 étudiants ont prononcé correctement les phrases tandis que 7 ont eu une mauvaise prononciation dans les deux phrases et 7 autres ont eu une prononciation juste et une autre fausse. Ils ont prononcé [o] et [y] à la place du [u] , et [o] et [y] à la place du [u]. un seul étudiant a prononcé le [i] au lieu du [u]. Pour ce dernier exercice nous avons constaté que la plupart des élèves prononce le [y] au lieu du [u] et ce dernier au lieu du [y] mais ils prononcent même le [o] et [œ].

Les analyses des réponses des exercices avant l'écoute nous montre que les étudiants de 1^{ère} année universitaire ont beaucoup de mal à prononcer les sons qui ne figures pas dans le système phonique de leur langue maternelle. Ils ont tendance à prendre, de leur langue maternelle, le son qui ressemble le plus à celui dans la langue qu'ils apprennent ou bien prononcé un seul son qu'il connaissent de la même façon que les autres sons qui ont le même trait. En effet, les voyelles nasales n'existent pas dans le système phonologique de la langue arabe de ce fait les étudiants prononce [â] pour tout les sons nasals.

La théorie du crible phonologique est prouvée ici, les étudiants prononcent mal certains sons car ces derniers n'existent pas dans leur crible phonologique, ils sont habitués à des habitudes langagières différentes. Lorsqu'ils écoutent une langue étrangère ils cherchent directement dans leur système phonologique un son ou un mot proche de ce qu'ils écoutent. C'est pourquoi nous avons essayé d'installer chez eux des stratégies d'écoute où ils reposeront sur leur compréhension auditive et non sur leur langue maternelle.

3-2 L'analyse des résultats de la production orale en laboratoire de langue

On a demandé aux étudiants de refaire les mêmes exercices mais cette fois en les emmenant dans un laboratoire de langue où ils ont bénéficié de l'écoute des activités avec la prononciation d'un (e) natif (ve). Cela nous aide donc dans notre étude comparative entre leur prononciation en classe et celle en laboratoire.

3-2-1 Les résultats du premier exercice

Les étudiants ont découpez les phrases en syllabes après avoir écouté deux fois (parfois trois) la prononciation de ces phrases. Après l'observation du tableau, on constate que 3 étudiantes ont découpé correctement toutes les phrases soit 16.66 % tandis que 5 ont eu une seule erreur soit 27.77 %, 2 ont eu deux erreurs 11.11 % et 8 ont eu plus que deux erreurs 44.44 %.

L'étudiante (13) a corrigé son erreur après l'écoute concernant la phrase « excusez-moi », tandis qu'il n'y a pas eu de case vide donc pas de phrases sans découpage. La phrase « on t'accompagnera » n'a eu que 3 mauvaises réponses cela est dû au fait qu'ils ont écouté la prononciation et que le « e » n'a pas été prononcé.

3-2-2 Les résultats du deuxième exercice

On a demandé aux étudiants d'écouter et d'indiquer s'ils ont entendu une phrase déclarative ou une phrase interrogative, le but est donc d'identifier l'intonation montante et descendante. D'après le tableau (6) présenté en annexe on remarque que 4 étudiants soit 22.22 % de l'ensemble ont donné une à deux erreurs pendant que les 14 autres soit 77.77 % ont eu que des bonnes réponses. Cela est dû à l'écoute qui leur a permis de distinguer l'intonation de la phrase interrogative. Cette dernière monte légèrement par rapport à celle de la phrase déclarative marquant ainsi une mélodie.

3-2-3 Les résultats du troisième exercice

On a analysé la prononciation des étudiants et leur capacité à différencier le [ɔ]- [o] après l'écoute de quatre listes de cinq phrases.

Les sons par paires :	[ɔ]- [o]	[ɔ]- [ɔ]	[o]- [o]	[u]
Identifiés	5	7	6	/

par :				
-------	--	--	--	--

On peut retenir de ce tableau qu'après l'écoute des phrases il y a eu des prononciations correctes et ou proches de celle du fichier audio. En effet 12 étudiants soit 66.66 % ont montré une prononciation juste quant au degré d'aperture de la voyelle « o » alors que 6 étudiants soit 33.33 % la prononcent toujours fermée [o]. Aucun des étudiants n'a prononcé cette voyelle comme [u]. L'explication de ce résultat est que l'étudiant adopte une stratégie d'écoute qui l'aide à avoir une prononciation proche de celle qu'il écoute oubliant ainsi le système phonologique de sa langue maternelle.

3-2-4 Les résultats du quatrième exercice

On a refait le même exercice mais en demandant aux étudiants d'écouter d'abord et ensuite répéter et compléter le tableau pour pouvoir analysé leur degré d'identification du son [œ] et [Ø]. Après analyse du tableau (7) on a pu noter 38 erreurs sur tout l'ensemble des mots. La totalité de ces erreurs sont marquées par la confusion entre les deux sons [Ø] et [œ] et non pas par le recours à la langue maternelle. En effet, il n'y a pas eu d'erreur qui provient de la langue maternelle de l'étudiant. Notons que 4 étudiants ont prononcé correctement tous les mots.

3-2-5 Les résultats du cinquième exercice

On a proposé les mêmes phrases aux étudiants mais cette fois ils doivent, après écoute, souligner la phrase qu'ils écoutent parmi les deux phrases écrites (huit paires de phrases) cela afin de voir leur discrimination quant au deux sons [y] et [u].

On observant le tableau (8) on peut en relever que 14 étudiants soit 77.77% ont répondu correctement en identifiant ainsi la phrase prononcée. 4 étudiants soit 22.22% ont eu une erreur ou plus en identifiant la phrase juste, ils confondent entre [u] et [y]. Ce résultat peut être expliqué par le fait que l'écoute à aider les étudiants à identifier le [u] et [y].

4-Comparaison entre les résultats avant et après l'écoute

Afin de montrer l'importance et l'effet de l'écoute et du paysage sonore sur la prononciation des étudiants on a comparé les résultats des exercices avant et après l'écoute. On a pu constater que pour l'identification du nombre de syllabe le taux de bonnes réponses a augmenté après l'écoute. En effet, deux mots seulement ont été découpés correctement avant l'écoute tandis qu'après l'écoute 5 mots ont été découpés correctement par tout les étudiants. De plus 3 étudiantes ont eu que des bonnes réponses alors qu'avant l'écoute aucun étudiant n'a découpé tout les mots correctement. 11.11 % ont eu deux mauvaises réponses après l'écoute alors qu'avant ils étaient 16.66 %, 44.44% ont eu plus que deux erreurs tandis que le taux avant l'écoute était 72.22 %.

Pour le deuxième exercice une grande différence est marquée par le taux de bonnes réponses 77.77% après l'écoute et 27.78 % avant. L'écoute de phrases à permis aux étudiants d'entendre l'intonation qu'accompagne la prononciation des phrases interrogatives.

En ce qui concerne les activités de discrimination le résultat était positif après que les étudiants ont pu écouter les fragments audio. En effet, le taux des étudiants qui ont pu relever la différence au niveau de l'aperture de la voyelle « o » est de 66.66 % après l'écoute alors qu'avant l'écoute ils étaient 33.33%. Notons que 22.22 % des étudiants se réfèrent à leur langue maternelle en prononçant cette voyelle comme [u] alors qu'après l'écoute aucun étudiant n'a prononcé ce son ni se réfère à sa langue maternelle.

Pour la discrimination des deux sons [œ] et [Ø] le nombre d'erreurs a diminuer ce qui prouve que les étudiant ont adopter une bonne stratégie d'écoute qui leur a permis de différencier ces deux sons, ils sont passés de 85 erreurs à 38 erreurs. Ces dernières ne proviennent pas de leur recours à leur langue maternelle mais plutôt de la confusion entre ces deux sons.

Dans le dernier exercice, 77.77 % de bonnes réponses après l'écoute, les erreurs ne contiennent pas des sons appartenant à la langue maternelle

contrairement aux réponses d'avant l'écoute qui montre que les étudiants ont prononcé le [u] et [y] comme [o] et [ə].

5-Les stratégies adoptées par les étudiants pour apprendre la prononciation du FLE

Afin de connaître les habitudes perceptives des étudiants et leurs manières réfléchir pour décoder une séquence sonore en FLE nous avons emprunté un questionnaire établi par Ouahmiche Ghania doctorante à l'université d'Oran. Le questionnaire contient deux parties ; une pour les stratégies d'écoute et une autre pour les stratégies de compréhension auditive.

5.1- Les stratégies d'écoute

Les énoncés qui ont eu le plus de réponses sont (1), (5) et (7). Les réponses des étudiants concernant l'énoncé (1) prouvent que 66.66% adoptent des stratégies de représentation mentale en les associant aux sons du français. Quant aux énoncés (5) et (7) « 12/18 et 13/ 18 » montrent que la majorité des étudiants adoptent la stratégie d'analyse en rapprochant les sons de la langue française à ceux de la langue arabes ou autres.

Les énoncés (9) et (10) ont eu le moins de réponses (4/18 et 1/18) des étudiants utilisent la stratégie de planification. La plus part des étudiants fixent leur attention sur les sons et les traits phoniques que sur la compréhension de la consigne.

Ces résultats nous amènent à conclure que seule une minorité des étudiants utilisent les stratégies d'écoutes (mémorisation, identification et planification) alors qu'elles sont peu développées chez la plupart qui a tendance à recourir vers les autres langues pour pouvoir décodé une séquence sonore, ne s'appuyant pas sur leurs connaissances dans cette langue.

5.2- Les stratégies de compréhension auditive

Le taux de réponses pour les énoncés (4) et (10) « 14/18 et 14/18 » prouve que les étudiants n'utilisent pas leurs connaissances en langue française sachant qu'ils apprennent les spécificités du système phonologique

de cette langue via des cours de phonétique en cette première année universitaire. Ils ont tendance à traduire mentalement en langue maternelle au même temps qu'ils écoutent la séquence. L'étudiant ne peut s'empêcher de revenir à sa langue maternelle ou de rapprocher un son étranger à son système phonologique pour le reconnaître.

Les réponses aux énoncés (2) montrent que 6/18 étudiants cherchent à comprendre globalement la séquence sonore sans se préoccuper des traits phoniques. Tandis que 12/18 étudiants varient le type d'écoute entre écoute détaillée et écoute sélective... Ils cherchent à identifier l'intonation, rythme, identifier des sons... quant aux réponses de l'énoncé (6) seuls 7/18 étudiants prennent notes en écoutant une séquence sonore cela veut dire que la stratégie cognitive est peu développée chez ces étudiants.

Nous avons essayé, dans ce chapitre, de montrer l'importance des outils techniques tels que les laboratoires de langues et leur effet positif sur l'apprentissage d'une langue étrangère aux profits des étudiants arabophones algériens. Les exercices de répétition et de discrimination ont marqué un réel changement dans la prononciation des étudiants. Il ne s'agit plus de répéter pour imiter mais plutôt répéter en comprenant, en associant et produisant pour avoir une prononciation juste.

Nous avons insisté sur les voyelles de la langue française qui sont absents en langue arabe, l'intonation et la syllabation ont aussi été traitées dans notre corpus afin que les étudiants aient un contexte qui leur facilite la discrimination auditive et intonative de certains sons qui ne figurent pas dans leur système phonologique et qui est caractérisé par une anticipation consonantique.

Les résultats des exercices et la comparaison de la prononciation des étudiants avant et après l'écoute prouvent que lorsque l'étudiant est mis dans un bain auditif authentique et en adoptant une stratégie d'écoute bien précise il aura une chance d'avoir une prononciation juste ou du moins proche de

celle qui l'a écouté. Après l'écoute directement il y a eu réellement une prononciation correcte. On a aussi constaté qu'une fois au laboratoire et face à des fichiers audio, les apprenants ne comptent plus sur leurs connaissances en langue maternelles mais se préoccupent plutôt de la manière dont ils vont repérer les sons (stratégie d'écoute), l'intonation et le rythme du locuteur afin qu'ils puissent produire la même prononciation écoutée.

Conclusion générale

L'objectif de notre recherche est d'apporter des clarifications sur le rapport entre la perception et la production des sons du FLE. Afin de réaliser cet objectif, nous nous sommes intéressés à l'effet de la compréhension auditive et les stratégies d'écoutes sur le fonctionnement du processus de perception et de production. Ces derniers sont liés à l'appropriation de la prononciation du FLE et son système phonologique par des étudiants arabophones algériens.

Pour arriver à des réponses à nos interrogations posées au préalable, nous nous sommes appuyés sur des approches psycholinguistiques et métacognitives en faisant appel à la théorie du crible phonologique et de l'approche paysagiste ainsi que les éléments qui influencent l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère et qui relève de l'âge de l'apprenant, sa motivation et son milieu socioculturel et familial.

Ces questions traitent notamment de la source d'une bonne production et de l'importance de la perception dans l'apprentissage de la prononciation. Après avoir mis les principaux enjeux de l'apprentissage de la prononciation des sons du FLE, une analyse de la prononciation des étudiants a été faite ainsi que leurs réflexions perceptives en classe ordinaire et en laboratoire de langue.

Ensuite nous avons comparés les résultats afin de voir si le paysage sonore a un effet sur la perception et la production des sons étrangers. Nous avons aussi analysé leurs stratégies d'écoutes et de compréhension auditive à l'aide d'un questionnaire. Le profil des étudiants a également été établi par un questionnaire sur leur âge, milieu social, langue maternelle et niveau d'étude des parents.

Ces questions nous ont amené à conclure que la description articulatoire des voyelles et des consonnes et l'apprentissage des éléments théoriques sur le système phonologique du français ne sont pas suffisants pour une acquisition d'une bonne prononciation il faut savoir changer ses habitudes

langagières, réintégrer un nouveau système sonore dans son crible phonologique et gérer les éléments extérieurs. En effet la culture, le milieu social et familial joue un rôle sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons conclu également qu'un lien existe entre l'utilisation des stratégies d'écoute et de compréhension auditive et les capacités de l'étudiant d'acquérir une bonne prononciation du FLE.

Le présent travail invoque à être poursuivi par d'autre recherche afin de mieux cerner les éléments qui visent à acquérir une bonne production des phones du FLE.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- ARGOD-DUTARD. Françoise, *éléments de phonétique appliquée*, éd. Armand Colin, 2010.
- CALBRIS. Geneviève, PORCHER. Louis, *Gestes et communication*, éd. Lal Credif-Hatier, 1989.
- FOUCHE. Pierre, *phonétique historique du français*, *Éditions Klincksieck, Paris, 1952.*
- GREVISSE. Maurice, *Le bon usage*, éd. Duculot, Paris-Gembloux, 1980.
- GUIMBRETIERE.E, *phonétique et enseignement de l'oral*, éd. Didier Hatier, 1996.
- HERRERAS.J.C *l'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne*, éd. Peeters Louvain-la-Neuve.1998.
- LEON. Pierre, *Prononciation du français standard*, éd. Didier, 1982.
- LEON. Pierre, LEON. Monique, *La prononciation du français*, éd. Armand Colin, 2009.
- MARCHAND. Frank, *Manuel de linguistique appliquée « La phonétique et ses applications »*, éd. Delagrave, 1975.
- RAYMOND. Renard, *apprentissage d'une langue étrangère/ seconde 2 -la phonétique verbo tonale-*, éd. De Boeck Supérieur.2002

Dictionnaires :

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Edition Jean Penereach, Paris, 2003.

-LEGENDRE. Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse, éd. Eska, Paris, 1993.

-Dictionnaire *Petit Robert 1*, éd. Le Robert, Paris, 1984.

Articles :

- FORTIN. Nicolas. H *La motivation d'apprendre une L2 : où en est rendue la recherche*, éd. M, juillet 2011.

-GUATELLA. Isabelle, *étude des relations entre geste et prosodie à travers leurs fonctions rythmiques et symboliques* in Actes du 17^{ème} Congrès des sciences phonétique Aix-en- Provence, 19-24 aout 1991.

-LELOUP &PONTERIO, *Parlons de l'importance d'écouter*. édition spéciale du secrétariat n°10, Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2007.

Mémoires et thèses

- ALLEN.N, *Etude de la mise en application de stratégies métacognitives de compréhension orale*, Université du Québec, 2011.

- ALRABADI. Elie, *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral ?*, Université du Yarmouk, Juin 2011.

- BARLETTA. Anne-Flore, *De l'origine de l'accent à l'enseignement de la phonétique en FLE*, mémoire de master1 en sciences de l'éducation mention FLE, Université de Stendhal-Grenoble 3, 2011.

- BOCHING. Louisa, *input, intake, output*, Université de Göttingen, 2008.

- FATHMAN, 1976, *les influences du milieu familial sur le processus d'apprentissage de l'élève au premier cycle de l'enseignement secondaire*, Maitrise en études françaises, UNICV, 2010.

- FERROUKHI. Karima, *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie*, Université de Blida, 2009.
- GUSTAFSSON. Ida, *L'importance de la motivation dans l'acquisition de la prononciation du français dans deux groupes de lycéens suédois*, Université de Göteborg, 2013.
- HALIL. Ferroudja, *Etude du problème : gémination/ tension dans un parler berbère*, mémoire de magister, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou.
- HASAN. Eva .Lisa, *l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation du français*, Université de Tampere, 2011.
- Kremen. K, *motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère*, 2013.
- MIRAS. Grégory, *enseigner/ apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole*, Université de Paris3 Sorbonne-Nouvelle, 2013.
- OUAHMICHE. Ghania, *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien*, Thèse de doctorat, Université d'Oran, 2012.
- SRITI. Hassiba & SLIMANI BOUASBANA. Mohamed, *Le rapport au savoir se construit d'abord à la maison : quels enjeux Pour l'apprentissage du FLE en Algérie*, Université Sorbonne Nouvelle-Paris3, 2012.
- VANDERGRIFT.L, *La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde*. Université d'Ottawa.

Sitographie:

- <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/phon%C3%A9tique>

- <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours.html>
- <http://www.utc.fr/~gapenne/Projets/A98/A98pr02.html>
- www.linternaute.com/dictionnaire/fr
- <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/amplitude>
- http://outilsrecherche.overblog.com/pages/Notes_111_Le_Systeme_Auditif_Humain-3080878.html
- <http://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>
- Ctlf.ens.lyon.fr
- www.sfu.ca/french70/phonologie/page4_10.html
- <http://www.universalis.fr/encyclopedie/murray-schafer/>