

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

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

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



**MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION
A TRAVERS LE SILENT WAY**

(Le cas des apprenants de 5^{ème} AP)

**Directeur de recherche :
Mme ZERARI Siham**

**Présenté et soutenu par :
NOUIGUA Meryem**

Année universitaire : 2014 / 2015

*À mes précieux: ma mère et
mon père*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche Madame Siham ZERARI pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en choisissant un thème pareil, pour sa compréhension, sa patience et ses orientations judicieuses.

Je tiens aussi à remercier tous ce qui, de près ou de loin, m'ont épaulé à mettre la dernière main à ce travail de recherche.

Mes remerciements vont également aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Table des matières

Introduction générale.....	06
-----------------------------------	-----------

PREMIER CHAPITRE :

Que dire de l'enseignement de la prononciation du FLE ?

Introduction.....	12
1-La prononciation : aspects physique et prosodique.....	12
1-1 Aspects physiques :.....	13
1-1-1 Les voyelles.....	13
1-1-2 Les consonnes.....	16
1-1-3 Les semi-consonnes.....	19
1-2 Aspects prosodiques :.....	21
1-2-1 L'accent.....	21
1-2-2 Le ton.....	24
1-2-3 L'intonation.....	24
1-2-4 La quantité.....	26
2-L'enseignement de la prononciation.....	26
2-1 L'âge critique.....	27
2-2 La motivation.....	30
2-3 La disposition de l'enseignant.....	31
3- Comment faire pour corriger les apprenants ?.....	33
3-1 La discrimination auditive.....	34
3-2 La prononcée déformée.....	35
3-3 La labialité.....	36
3-4 La position dans le mot.....	36
3-5 L'entourage vocalique ou consonantique.....	37

3-6 Le découpage syllabique régressif / progressif.....	38
3-7 La gestuelle du corps.....	39
4- Evaluer en matière de prononciation.....	40
5- Quelques approches pédagogiques :.....	42
5-1 La suggestopédie.....	42
5-2 La chanson.....	44
Conclusion.....	46

DEUXIEME CHAPITRE :

L'approche non imitative du Silent Way

Introduction.....	48
1-Vers la découverte d'une nouvelle approche.....	48
1-1 Pas à pas avec Caleb Gattegno.....	48
1-2 Les prémisses du Silent Way.....	50
2- Le Silent Way : la lecture en couleurs.....	54
2-1 Présentation.....	54
2-2 Aspects lucratifs.....	55
2-3 Conceptions théoriques du Silent Way.....	57
2-3-1 L'apprentissage par imitation.....	57
2-3-2 Parler une langue "une expression personnelle.....	58
2-3-3 Enseigner par feed-back.....	59
2-3-4 Que signifie la présence de l'apprenant ?.....	60
2-3-5 Apprendre en payant par ogden.....	61
2-3-6 Les coûts des apprentissages.....	62
3- Le matériel didactique utilisé.....	63
3-1 Le tableau de rectangles.....	64
3-2 Le Fidel.....	67
3-3 Les tableaux de mots.....	69

3-4 Les réglettes Cuisenaire.....	72
3-5 Un pointeur.....	75
4- La subordination de l'enseignement à l'apprentissage.....	76
5- La théorie de l'apprentissage de GATTEGNO.....	78
5-1 La confrontation à l'inconnu.....	78
5-2 L'exploration de l'inconnu.....	79
5-3 De la pratique jusqu'à la maîtrise.....	79
5-4 Le transfert.....	80
6- Le rôle de l'enseignant.....	80
Conclusion.....	82

TROISIEME CHAPITRE :

L'expérimentation

Introduction.....	84
1-Le choix de l'échantillon.....	84
2- L'expérimentation.....	85
2-1 Lieu de l'expérimentation.....	85
2-2 Observation de classe.....	85
3-La démarche silencieuse.....	86
3-1 Le panneau sons/couleurs.....	86
3-2 Le Fidel.....	87
3-3 Les panneaux de mots.....	89
4- Applications et Observations.....	90
4-1 Activités catalyseurs de la prononciation.....	95
4-2 Analyses et commentaires.....	100
4-2-1 premier test.....	100
4-2-2 Deuxième test.....	101
4-2-3 Troisième test.....	103
5- De la phonie à la graphie.....	104

5-1 Apprendre à se servir du Fidel.....	104
5-1-1 Tests et pratiques de classe.....	104
5-1-2 Analyses des résultats.....	108
5-2 Les réglettes et les couleurs.....	109
5-2-1 Le premier panneau.....	109
5-2-2 Analyses des résultats.....	115
Conclusion.....	116
Conclusion générale.....	119
Références bibliographiques	122

*INTRODUCTION
GÉNÉRALE*

Nul ne peut ignorer le rôle que peut jouer la phonétique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Or, les travaux récents (Berri, 2007 ; Parizet, 2008) éprouve l'absence d'une conscientisation aux différents systèmes distinguant le paysage sonore du FLE de la part des enseignants. Ces derniers considèrent cette discipline comme une science contradictoire, délicate et difficile à s'approprier voyant les résultats souvent décevants.

De ce fait, la prononciation est délaissée dans l'enseignement du FLE (Miller 2012). Raison pour laquelle son enseignement reste le parent pauvre de la didactique des langues (Wachs, 2011). Il est opportun donc de discuter l'approche pédagogique jugée originale du "Silent Way" faisant de la prononciation (les aspects suprasegmentaux) son intérêt principal.

Le Silent Way est une approche pédagogique élaborée par Caleb Gattegno (1911-1988) dans les années 1950. Le développement de cette approche a coïncidé avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970. Avec cette dernière un nouveau paradigme s'installe : *l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal les sons*, ce qu'appelle Peter Guberina " **la surdité phonologique**".

À ce propos, Lauret a confirmé qu'on « *entend souvent que s'il est si difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend "sourds" aux autres langues. C'est dire que la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production* »¹. Pour ce faire, il faut procéder à une rééducation de l'oreille en se focalisant sur les zones de fréquences les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels.

¹LAURET. B, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette, coll. F, France, 2013, p.30.

Le Silent Way *a contrario* postule qu'il est possible d'enseigner la prononciation sans émettre un son, sans donner de modèle, sans se focaliser sur l'éducation de l'oreille mais en mettant en place des outils multimodaux (gestuels et visuels particulièrement) et en orientant l'apprenant par feedbacks. Ce qui a suscité actuellement l'intérêt de plusieurs chercheurs (Herry-Bénil, 2008; P. Messum & Young, 2012; Messum, 2004, 2008, 2012a, 2012b; Young & Messum, 2011, 2013a, 2013b; Young, 2011). De là, nous affirmons que cette approche est fortement enracinée dans les enjeux didactico-pédagogiques actuels.

Cependant, les publications récentes concernant ce sujet évoquent peu le Silent Way en FLE, elles focalisent beaucoup plus sur l'anglais langue étrangère ou seconde. C'est pour cela, nous avons réfléchi sur un thème pareil. Motivé tout d'abord par la phonétique en tant que discipline dynamique et foisonnante étant mis en valeur une notion rattachant à des approches pédagogiques diverses : la prononciation.

Une des raisons que nous ayant poussé à aborder cet aspect de la langue serait, d'une part, le comportement langagier négatif des apprenants ainsi que leurs manières de prononcer les sons du français. D'autre part, par cette approche qui préconise un apprentissage non imitatif et qui s'inscrit dans une démarche pédagogique large assurant un matériel pédagogique pour plus de 40 langues telles que : l'hébreu, le grec, le russe, le portugais, l'allemand, le japonais, le chinois, l'inupiak des Eskimos, le maori, le tahitien, le hawaïen, etc.

Nous essayerons alors, au fil du présent travail, de mettre en exergue la notion de la prononciation conçue comme « *un champ d'étude passionnant*

pour quiconque s'intéresse à la langue en tant que reflet de l'humain sous toutes ses faces, individuelles, sociales, régionales aussi bien que communicative »¹.

Ainsi serait-il nécessaire de mettre en relief le rôle primordial que peut jouer la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour se faire, nous avons tenté de mener une réflexion sur les questions essentielles de l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère dans le but de proposer cette approche comme modèle didactique susceptible de réduire les problèmes d'enseignement soulevés.

À cette fin, les chercheurs ont accentué leurs recherches sur les problèmes qui rendent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères difficiles. Parmi ces travaux, surgit la question de la prononciation qui fait appel à des compétences de divers ordres, nécessitant une profonde motivation. Sur ce, on "accuse" indûment les apprenants de ne pas vouloir améliorer leur prononciation pour conserver un accent étranger ou bien par manque d'exigence, pourtant, il semblerait que ce soit plutôt les enseignants qui ne sont pas prêts à enseigner la prononciation.

De là découle les problématiques suivantes :

Pourrait-on considérer le Silent Way comme modèle didactique facilitant l'intégration et l'assimilation des éléments constituant le paysage sonore du FLE ? Et comment, par le biais de cette approche, une prononciation authentique pourrait-elle être apprise ?

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

¹ LÉON. P & LÉON. M, *La prononciation du français*, Paris, Éd. Armand Colin, 2013, p.7.

Le Silent Way est un catalyseur dans l'enseignement de la prononciation et c'est par la multimodalité que les apprenants font apprendre la langue et notamment la prononciation.

La matière sur laquelle, nous nous sommes basées pour effectuer la présente recherche est donc un corpus de productions d'apprenants de 5 AP. Notre choix n'est pas hasardeux, nous avons pris en considération l'âge, qui joue un rôle assez important dans l'acquisition d'une prononciation quasi-authentique d'une nouvelle langue. Pour avoir plus de représentativité du corpus, nous avons procédé à le soutenir par la création d'une atmosphère d'une classe " Silent Way ", c'est-à-dire par l'utilisation du matériel préconisé par Caleb Gattegno, le concepteur de cette approche.

Dans notre pratique de classe, nous nous appuyerons ainsi sur deux méthodes : l'expérimentale et l'analytique. La première consiste à lever l'impression de complexité qui tourne autour de la notion de prononciation. Nous essayerons autant que possible de suivre la pédagogie Gattegno en maîtrisant la démarche et la manipulation du matériel utilisé. Quant à la seconde, elle permet d'étudier et d'examiner le cadre d'application de l'oral sur le plan prosodique, articulatoire et le degré de conscience chez l'apprenant des structures de la langue en question.

Notre étude sera organisée en trois chapitres. Le premier s'intitule : Que dire de l'enseignement de la prononciation du FLE ? Il concerne l'étude de la prononciation dans ses deux aspects, physique et prosodique. Ensuite nous passons à la didactique de la prononciation tout en focalisant sur l'âge critique, la motivation et la disposition de l'enseignant. Puis, mettre en valeur quelques procédés de correction phonétique et comment faire pour évaluer l'apprenant. *In fine*, nous évoquons quelques approches

pédagogiques de l'enseignement de la prononciation faisant partie des approches humanistes (*la suggestopédie* de Lozanov. G, et la chanson).

Le second est consacré à l'approche du Silent Way, en ce qui concerne l'origine, l'évolution et le matériel didactique (des tableaux muraux, un pointeur, un tableau Fidel, et des bâchettes). En outre, les principes et les conceptions de bases de Caleb Gattegno, Puis le développement de sa théorie de l'apprentissage en quatre stades pour arriver au terme du chapitre au rôle d'un enseignant SW. Le dernier chapitre sera réservé donc à la description du domaine d'étude et la réalisation de notre expérimentation ainsi que l'analyse des résultats obtenus.

PREMIER CHAPITRE

"Le don des langues est d'abord une affaire d'oreille; éduquons- la, ouvrons- la et nous découvrirons que nous sommes nés pour parler toutes les langues».

A.A Tomatis

En didactique des langues, la notion de "prononciation" s'articule autour de trois domaines : la phonétique, la phonologie et la prosodie. Ces domaines revêtent une importance particulière quant à la manière d'émettre un son, de rythmer une phrase et de s'approprier un accent. En somme, d'éviter toute perturbation au niveau de la communication orale.

Pour que la communication soit effective, la connaissance de la langue ne peut plus être réduite au seul code linguistique, il faut nommer surtout la faculté de bien prononcer. Cependant, la prononciation « *est le plus souvent une matière peu valorisée par l'institution enseignante* »¹ énonce Lauret. Cette dévalorisation est due au poids de connaissances jugé infructueux, ce qui a marginalisé cet enseignement qui reste le parent pauvre de la didactique des langues.

C'est dans cette optique que se situe ce présent chapitre dont le but ultime est d'essayer d'appréhender plus sereinement cet enseignement qui vise surtout le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue. Mais cela n'empêche d'aborder cette matière avec tous ses aspects ; segmentaux, suprasegmentaux ainsi que quelques facteurs prégnants.

1-La prononciation :

Toute langue d'acquisition non maternelle « *suppose à un moment donné, une maîtrise active et une compréhension consciente des phénomènes qui la gouvernent* »². Ces phénomènes induisent à une particularité d'une langue par rapport à une autre. En effet, le français est la langue unique d'origine européenne sans accent lexical, qui veut dire « *une langue à rythmicité*

¹ LAURET. B, op.cit, p.13.

² WEBER. C, *Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé"*, Éd. Didier, Coll. Langues & didactiques, Paris, 2013, p. 9.

syllabique, ce qui lui confère un accent libre, tendant vers l'égalité syllabique et la stabilité vocalique.¹ »

Pour étudier les phénomènes qui régissent cette langue, il est nécessaire, de prime abord, de connaître la science qui s'occupe de la tâche, la phonétique. Elle est conçue comme :

« L'étude... des unités vocales utilisées dans les langues humaines. Les unités vocales se matérialisent sous la forme de segments, appelés sons, et de supra-segments comme les syllabes, les accents, les tons, les groupes rythmiques, les syntagmes intonatifs, la courbe mélodique. La phonétique est une science de l'oral, qui cherche à comprendre et à expliquer le fonctionnement matériel des unités distinctives dégagées en phonologie, ainsi que l'articulation prosodique des énoncés linguistiques. »².

En phonétique, l'étude des sons, comme a été évoqué plus haut, est donc subdivisée en deux aspects : physique et prosodique :

1-1 Aspect physique :

Les phonéticiens regroupent sous le terme de "sons" trois catégories, les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes (appelé également semi-voyelles).

1-1-1 Les voyelles :

Le français dispose de 16 phonèmes vocaliques étant définis comme :
« des sons qui demandent la vibration des cordes vocales et un libre passage dans le

¹OUAHMICHE. G, *Stratégies d'apprentissage/enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ?* (le cas des étudiants du département du français à l'Université d'Oran), Université d'Oran, 2012, p.15.

²Voir le site Internet *Laboratoire de phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec* [en ligne]. [réf. 10-03-2015] Accessible de <<http://www.phonetique.ulaval.ca/lexique/dico.html>>

canal buccal. »¹, ce qui signifie leurs caractères sonores imposant l'absence de tout obstacle dans l'écoulement de l'air. Ces sons se caractérisent par deux éléments fondamentaux, **les résonateurs** et **le timbre**. Les résonateurs² représentent trois cavités,

« **Le pharynx** (1) qui est une zone de transit située juste au-dessus du larynx, il fonctionne [...] comme un passage à niveaux, destiné à séparer le trajet de l'air de celui des aliments grâce à la position variable de l'épiglotte. Ensuite, en fonction de la position du velum qui correspond à la partie molle du palais située au fond de la bouche, l'air passe par **la cavité nasale** (2) s'il est abaissé, par **la cavité buccale** (3) s'il est relevé, par les deux dans une position intermédiaire. »³

Pour mettre en évidence ces trois cavités, on se sert de l'image suivante :

Nasal cavity : cavité nasale

Lips : lèvres

Jaw: mâchoire

Tongue: langue

Pharynx: pharynx

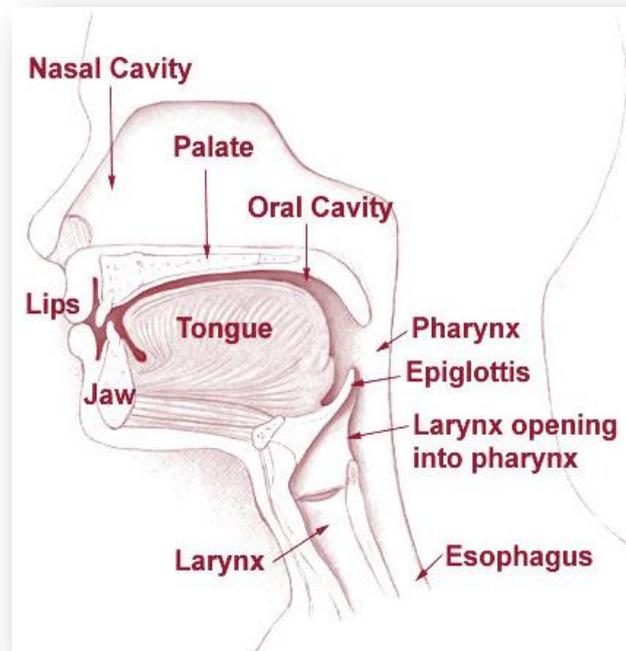
Epiglottis: épiglotte

Larynx: larynx

Esophagus: œsophage

Vocal chords: cordes vocales

Les cordes vocales sont situées au-dessus de la flèche désignant le larynx.



Source: http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Illuo1_head_neck.jp

¹CHISS. J.-L. et al, *Introduction à la linguistique « Tome 1 : Notions fondamentales, phonétique, lexicque »*, Hachette supérieur, Coll. Les fondamentaux, Paris, 2001, p.81.

²Ces cavités sont appelées résonateurs car, elles sont responsables de la transformation du son laryngien.

³ZEMMOUR. D, *Initiation à la linguistique*, Ellipses, Coll. Thèmes & études, Paris, 2008, p.88.

Quant au timbre, il est défini comme « *la couleur que prend le son laryngien après qu'il a été modifié par son passage au travers des organes articulatoires.* »¹ De là, on comprend que l'ensemble des fréquences originales provenant de la déformation particulière des résonateurs s'appelle le **timbre**.

Le timbre d'une voyelle se caractérise par son **point d'articulation** (véritablement, il s'agit d'un lieu d'articulation), c'est-à-dire « *l'endroit où le passage de l'air entre la langue et le palais est le plus étroit.* »². Ainsi, on peut distinguer :

-Les voyelles antérieures :

Elles sont produites par un soulèvement de la langue vers le palais dur, comme pour [i, e, ε, a, y, ø, œ].

-Les voyelles postérieures :

Elles sont produites par un soulèvement de la partie arrière de la langue en direction du voile, comme pour [ɑ, ɔ, o, u].³

-Les voyelles fermées (ou hautes):

Elles se caractérisent par l'étroitesse du passage de l'air, comme pour le [i]. Cette voyelle est à la fois la plus antérieure, la plus étirée et la plus fermée.

-Les voyelles ouvertes (ou basses) :

Contrairement aux voyelles fermées, le passage de l'air pour les voyelles ouvertes est large, comme le [a].

- Les voyelles orales :

Tout l'air expiré passe par le canal buccal, comme pour le [i] et [a].

¹LÉON. P & LÉON. M. op.cit, p.20.

²Ibid.

³ZEMMOUR. D, op.cit, p.93.

-Les voyelles nasales :

Pour les nasales, une partie de l'air expiré passe par les fosses nasales, comme pour les voyelles [ã], [õ], [ẽ], [œ̃]. Le voile du palais est alors abaissé.

-Les voyelles arrondies : les lèvres s'avancent comme pour [o].

-Les voyelles écartées : les lèvres sont légèrement écartées, comme pour [e].¹

Pour présenter brièvement ces caractéristiques, le tableau suivant peut corroborer ce qui a été dit :

position de la langue ←————→	antérieure		centrale		postérieure	
	non-arrondie	arrondie	non-arrondie	arrondie	non-arrondie	arrondie
arrondi des lèvres						
position de la langue ↑ haute mi-fermé moyenne mi-ouverte ↓ basse	i	y				u
	e	ø		ə		o
	ẽ	œ	œ̃			õ
	a					ã
nasalité	-					

Source: coursval.free.fr/coursL2/LaPhonetique.pdf

1-1-2 Les consonnes :

Les consonnes sont « des bruits, qui évoquent des explosions ou des frottements, produits par le souffle heurtant divers organes dans la gorge ou la bouche. Elles ne peuvent pas constituer des syllabes à elles seules. Elles commencent ou terminent les syllabes, elles forment les charnières entre les syllabes. Même si on peut faire durer une partie d'entre elles (-sss...), dans l'articulation réelle, on ne les fait jamais durer. »²

¹ LÉON. P & LÉON. M. op.cit, p.21.

²<http://bbouillon.free.fr> [consulté le 19-04-2015].

Elles se caractérisent donc par l'obstruction totale du passage de l'air. Raison pour laquelle, le classement des consonnes doit tenir compte du mode et du lieu d'articulation, ce qui va être expliqué ci-après :

Modes articulatoires :

On désigne par mode d'articulation : « *la qualité d'obstacle dans l'écoulement de l'air* »¹. D'après la classification de Léon. P.R, on distingue² :

-Mode de fonctionnement laryngien : *sourd/sonore (voisé/non voisé)*

Sonore : les cordes vocales vibrent pour [b d g m n ɲ ŋ v z ʒ l R].

Sourd : les cordes vocales ne vibrent pas pour [p t k f s ʃ].

-Mode de fonctionnement vélaire (voile du palais) : *oral/nasal*

Oral : le voile de palais est relevé, l'air passe uniquement par la bouche pour [p b t d k g f s ʃ v z ʒ].

Nasal : le voile est abaissé et l'air passe également par le nez pour [m n ɲ ŋ].

-Mode de fonctionnement articulatoire : *occlusif/constrictif*

Occlusif : le passage de l'air est obstrué pour [p t k b d g ɲ ŋ].

Constrictif : le passage de l'air est rétréci pour [f s ʃ v zʒ l R]

Lieux d'articulation :

Le lieu d'articulation concerne : « *l'endroit où sont articulés les consonnes, le long chemin des différents organes de la phonation.* »³. Autrement dit, il est conçu comme : « *l'endroit où le passage de l'air laryngé est le plus étroit, par suite du*

¹ZEMMOUR. D, op.cit, p.89.

²LÉON. P.R, *Phonétisme et prononciation du français*, Armand Colin, Coll. Cursus, 5^e éd, Paris, 2009, p.87.

³LÉON. P & LÉON. M. op.cit, p.24

resserrement des lèvres ou du rapprochement de la langue vers une partie du palais ou du pharynx. »¹

L'articulation résulte de ce fait de la position relative de certaines de ces organes deux à deux² :

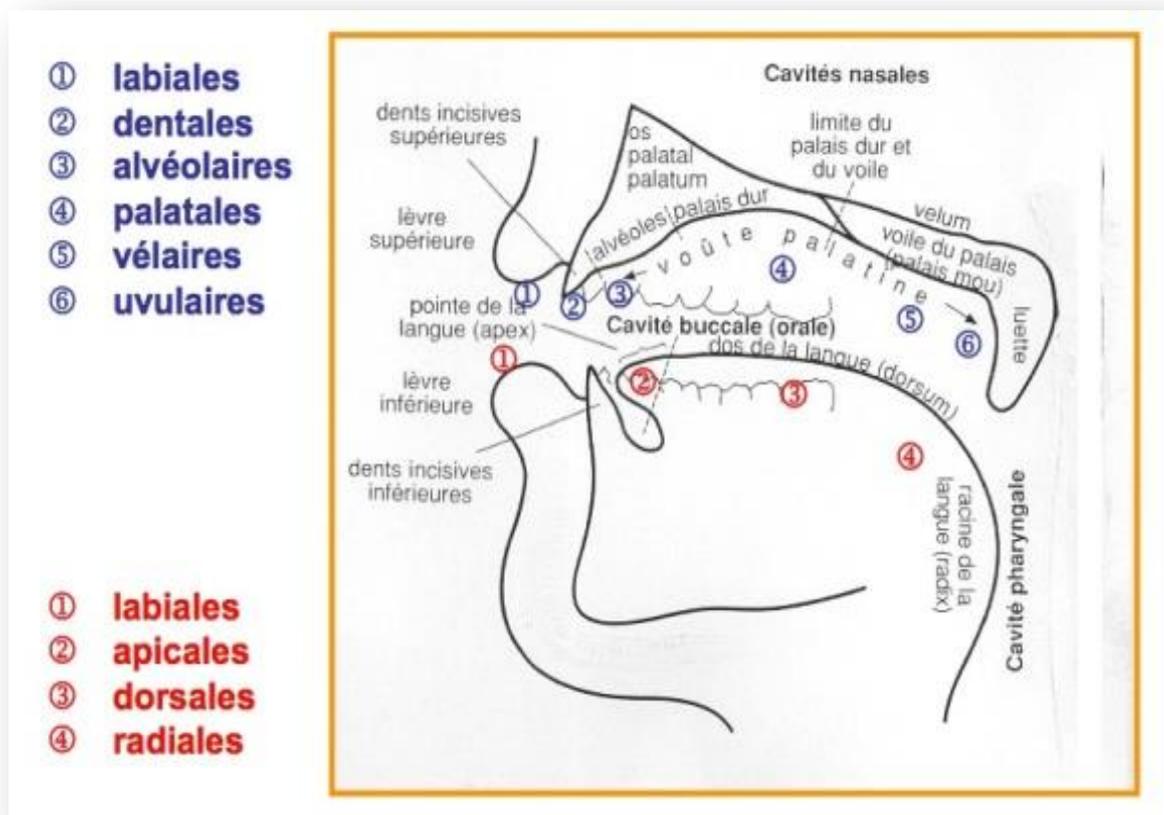
- Bilabiales : [p b] les deux lèvres sont en contact.
- Labio-dentales : [f v] la lèvre inférieure s'appuie contre les incisives supérieures.
- Apico-dentales : [t d] la pointe de la langue s'appuie contre les dents supérieures.
- Apico-alvéolaires : [l] la pointe de la langue s'appuie contre les alvéoles et l'air s'échappe par les côtés. C'est pourquoi on l'appelle latérale.
- Prédorso-prépalatales, labiales : [ʃ ʒ] la partie avant du dos de la langue s'appuie contre la partie avant du palais dur. Les lèvres avancent vers l'avant en formant une cavité.
- Médio-palatale : [ɲ] la partie médiane du dos de la langue s'appuie contre la partie centrale de la voûte du palais.
- Dorso-palatales : [k g] lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle antérieure, comme [i] ou [y]. Le dos de la langue s'appuie contre le palais dur.
- Dorso-vélaires : [k g] si elles sont suivies d'une voyelle postérieure, comme [u]. Le dos de la langue s'appuie contre le voile du palais.

¹ LÉON. P.R, op.cit, p.87.

² Ibid., pp 94-95.

•Postdorso-vélaire : [ŋ] la partie postérieure du dos de la langue s'appuie contre le voile du palais. Il s'agit là d'un phone emprunté à l'anglais et qui n'existe, en français, que dans les terminaisons en-ing. Il peut être également dorso-vélaire.

Pour mettre au clair l'articulation des consonnes, on se sert de l'image suivante :



Source : <http://www.lesconet.com>

1-1-3 Les semi-consonnes :

Les semi-consonnes (ou semi-voyelles) sont trois phones de transition " glissement "¹ entre une voyelle de départ et un son consonantique fricatif d'arrivée [j], [ɥ], [w]. Elles correspondent aux sons

¹Certains phonologues appellent les semi-consonnes des glides, du mot anglais « glissement ». Ce terme, d'après LÉON. P & LÉON. M, donne mieux l'idée de transition que celui des semi-consonnes.

vocaliques [i], [y], [u] dont l'articulation n'est pas aussi ouverte que ces voyelles.

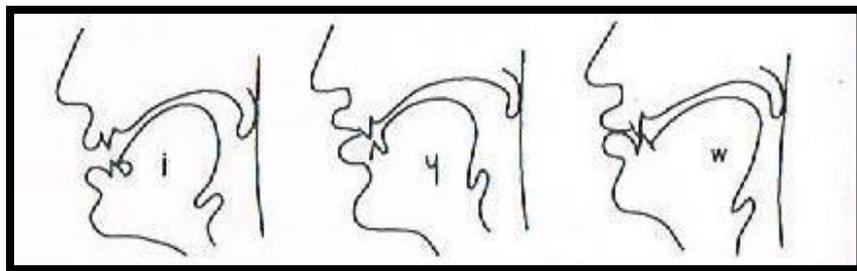
Elles se caractérisent « par un léger rétrécissement du passage de l'air ce qui permet de les considérer comme des constrictives »¹. C'est pourquoi, on les appelle, de préférence, des semi-consonnes. Puisque ces dernières ne peuvent être prononcées isolément, elles apparaissent lorsque [i], [y], [u] sont suivies d'une autre voyelle² :

-yod [j] est un [i] très fermé, médio-palatal, comme pour le I écrit prononcé dans *piétiner* [pjetine].

-ué [ɥ] est un [y] très fermé, dont l'articulation est plus vocalique que celle du yod et s'en différencie par la labialité (les lèvres sont avancées), comme pour le U écrit de *fuir* [fɥir].

-oué [w] est un [u] très fermé, postérieur, labial, comme le OU écrit de *inouï* [inwi].

Pour mieux décrire le lieu d'articulation de ces trois sons, on se sert du présent schéma articulatoire³:



Schémas articulatoires des semi-consonnes

¹ZEMMOUR.D, op.cit, p.92.

²LÉON. P & LÉON. M. op.cit, p.27.

³LÉON. P.R, op.cit, p.98.

1-2 aspects prosodiques :

Pour prononcer correctement un énoncé, la maîtrise de l'agencement des seuls phonèmes ne suffit pas, il faut également « *sa courbe mélodique (appelée aussi mélodie ou intonation) caractérisé par des accents, par des variations de hauteur et par des groupes rythmiques et des pauses* »¹, ce qu'on appelle "la prosodie".

Ces faits prosodiques évoqués plus haut se répartissent, selon Zemmour. D, en quatre catégories : l'accent, le ton, l'intonation et la quantité.

1-2-1 L'accent (accentuation):

L'accent est :

*« Le résultat d'un effort expiratoire et articulatoire qui se manifeste par une augmentation physique de longueur, d'intensité et éventuellement un changement de fréquence en passant de syllabe inaccentuée à accentuée ou au cours de l'évolution de la syllabe accentuée. »*²

Autrement dit, il est défini comme la mise en valeur d'une syllabe particulière dans une unité accentuelle, souligne Kalmbach³. Cette mise en valeur ne se fait pas forcément avec une différence de hauteur. Dans de nombreuses langues (italien, anglais, suédois etc.), le sens du mot change selon l'accentuation. Cet accent a donc une *fonction contrastive*, il permet d'opposer des mots comme par exemple :

en anglais **permit** « permettre » / **permit** « permis », en espagnol *´canto* « je chante » / *can´tó* « il chanta », etc.

¹ROBERT. J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} éd. Revue et augmentée, Éd. Ophrys, Coll. L'essentiel français, Paris, 2008, p.164.

²LÉON. P.R, op.cit, p.150.

³www. Research.jyu.f [consulté le 13-04-2015].

L'accent se matérialise, selon les langues, par la variation d'un des paramètres acoustiques, *intensité, hauteur, quantité*, ce qui rend contraignant sa description. Dans ce contexte, Léon. P.R avance que « *le paramètre d'intensité n'est pas toujours suffisant pour être différentiateur. Celui de hauteur n'est pas non plus essentiel dans la perception de l'accent. (...) Il reste que la durée, elle, fonctionne presque toujours comme la marque essentielle de l'accentuation.* »¹

À cet égard, on peut distinguer différents accents² :

-Accent fixe / Accent libre :

Dans les langues à accent fixe (comme le français) la place de l'accent est facilement prévu et le rôle qu'y joue l'accentuation est essentiellement *démarcatif*, alors que dans les langue à accent libre, tel que l'italien, le russe, l'anglais,...la place de l'accent n'est pas prévisible. L'accent dans ce cas là, peut avoir une *valeur distinctive* pour opposer par exemple deux catégories syntaxiques :

en anglais on distingue [ímport] *importation* de [impórt] *importer*.

-Accent syntaxique / Accent lexical :

L'accent syntaxique porte sur un syntagme. En français accent *syntaxique* et accent *fixe* se confondent. L'accent lexical porte sur tout mot lexicalement plein (en morphologie on parle de lexèmes). Ces accents ont une *fonction démarcative* indiquant la fin d'un mot ou d'un syntagme.

Le cas du français, l'accent est très variable, on peut découper même des unités rythmiques très souples. En voici un exemple :

¹LÉON. P.R, op.cit, p. 150.

²coursval.free.fr/coursL2/LaPhonetique.pdf. p.21.

Ils ont passé leurs **vacances** en **France**. Avec seulement deux syllabes ou même avec une seule syllabe accentuée : ils ont passé leurs vacances en **France**.

Quant à l'accent syntaxique, on prend l'exemple suivant :

a) Viens man`ger # mon en`fant

b) `Viens # manger mon en`fant

Dans la première phrase, on dit à " mon enfant "de venir manger, alors que dans la deuxième, on demande de venir manger " mon enfant ".

-Accent emphatique / Accent interne :

L'accent emphatique a une *fonction expressive* et une *fonction d'insistance* (mise en relief d'une unité généralement plus petite que le syntagme). En français, on parle généralement d'un accent d'insistance. Cet accent tombe à l'accoutumée sur la première syllabe du mot ou du groupe qui doit être mis en relief. Il

« Se manifeste de la même manière que l'accent de phrase par une plus grande durée, une plus grande intensité et une plus grande hauteur que la normale. Là encore, les trois paramètres peuvent varier mutuellement, mais ces phénomènes sont toujours nettement plus forts que dans le cas de l'accent de phrase (dont on a vu que parfois il était à peine perceptible). »¹

Dans ce cas là, on dit que cet accent a une fonction *contrastive* ou *culmination* car il met en relief certaines syllabes. Par exemple, "**c'est** **`FORmidable**" où la première syllabe est plus forte. L'accent interne, *a contrario*, se place toujours sur la dernière syllabe et a une *fonction démarcative* (il se confond avec l'accent *fixe* ou l'accent *syntaxique*) ; il signale les fins de groupes ou de phrases.

¹www. Research.jyu.f [consulté le 13-04-2015].

1-2-2 le ton :

D'après Zemmour. D les tons « *représentent des variations de hauteur (ton haut, moyen ou bas : ce sont les tons ponctuels) et de mélodie (ton montant ou descendant, parfois l'un puis l'autre : ce sont les tons mélodiques) qui affectent une syllabe d'un mot.* »¹. C'est la variation dans le temps de cette hauteur qui donne la mélodie, ligne musicale de la parole. Cette mélodie est également appelée intonation et correspond aux « *diverses variations du ton laryngien (ou fréquence fondamentale : fréquence par seconde des vibrations des cordes vocales)* ».²

1-2-3 L'intonation :

L'intonation peut se définir comme : « *la structuration mélodique des énoncés* »³. Elle se manifeste par des variations de hauteur émanant de la vibration des cordes vocales, et s'associe à des paramètres d'intensité et de quantité. Elle concerne beaucoup plus la *mélodie* et la *hauteur* musicale de la phrase.

Pour représenter l'intonation, Zemmour. D distingue six niveaux au sein de la courbe mélodique : suraigu, aigu, haut, médium, grave et infra-grave que l'on peut exposer comme une portée musicale sur laquelle on fait figurer les **intonèmes**⁴. De ce fait, on peut distinguer plusieurs types d'intonèmes relatifs aux différentes fonctions de l'intonation. Ces dernières sont au nombre de trois⁵ :

1-Une fonction distinctive:

Cette fonction assure la signification de la phrase en lui attribuant les différentes modalités du discours (interrogative, exclamative,

¹ZEMMOUR. D, op.cit, p.109.

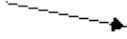
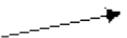
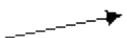
²coursval.free.fr/coursL2/LaPhonetique.pdf, p.19.

³LÉON.P.R, op.cit, p.175.

⁴Ce sont des unités discrètes d'intonation montantes, descendantes ou stables.

⁵[www. Research.jyu.f](http://www.Research.jyu.f) [consulté le 13-04-2015].

impérative,...). C'est cette fonction qui permet d'opposer certains énoncés pourtant construits de manière identique au plan syntaxique. Par exemple :

- *Paul est là.* (affirmatif) 
- *Paul est là ?* (interrogatif) 
- *Paul est là !* (exclamatif) 

2- Une fonction démarcative :

La fonction démarcative permet le découpage de la phrase en groupes syntaxiques. Elle met en valeur certains éléments en leur conférant un statut d'énoncé complet (affirmation, question, description...). Cette fonction est donc « *la preuve qu'il existe dans la langue des règles d'intonation standard intégrées par les locuteurs et qui permettent la construction d'énoncés corrects* ». ¹ Cela veut dire que les unités intonatives structurant l'énoncé aident l'auditeur à construire du sens.

Par exemple : les énoncés « *arrête !* », « *une fille !* » ; il s'agit des mots simples ayant la valeur d'une phrase complète.

3- Une fonction expressive :

Cette fonction concerne l'affectivité et les états d'âme du sujet parlant. Elle est associée à l'expression des émotions et du caractère.

En résumé, l'intonation se compose de plusieurs éléments ² :

- le trait de *hauteur*, statistiquement le plus important en français : montée, descente, etc. ;
- le trait de *durée* et d'*intensité*, qui est presque toujours lié à la hauteur ;

¹coursval.free.fr/coursL2/LaPhonetique.pdf, p. 20.

²<http://research.jyu.fi> [consulté le 15-04-2015].

- le trait de *courbe mélodique*, qui peut être concave ou convexe sur une représentation graphique ;



courbe concave



courbe convexe

1-2-4 La quantité :

Ce terme de quantité recouvre deux notions¹ :

-**une notion physique**, mesurable avec des instruments (au 1/1000 de seconde près si on veut) et qu'on appelle la *durée*.

-**une notion linguistique**, qui n'est pas mesurable à proprement parler, mais qui représente plutôt une opposition relative entre différents phonèmes, c'est la *longueur*.

Quand on parle une langue qui fait l'opposition entre longues et brèves, on perçoit des différences de longueur, c'est-à-dire qu'on se rend compte qu'il y a des sons plus longs comparativement à d'autres. Par exemple, la paire française [pat] / [pa : t] (patte et pâte), ou encore la paire allemande [ban] / [ba : n] (Bann, bannissement et Bahn, voie).

2-L'enseignement de la prononciation :

« Dans le domaine de la didactique, s'il est un sujet d'un abord difficile, contradictoire et délicat, c'est à l'évidence celui de l'enseignement de la prononciation. »², énonce Lauret. B. Cependant, cette discipline revêt une importance particulière étant donné qu'apprendre une langue étrangère revient d'abord à parler. Et « pour parler, l'apprenant doit être capable de prévoir

¹ <http://research.jyu.fi> [consulté le 15-04-2015].

² LAURET. B, op.cit, p.5.

et d'organiser, de formuler un énoncé (aptitude linguistique), de prononcer cet énoncé (aptitude phonétique) »¹.

Pour faire apprendre à prononcer correctement un énoncé, l'enseignant ne peut pas se limiter à des connaissances *sui generis* de la matière, mais d'être veillant tout d'abord à la gymnastique de la bouche de ses apprenants (articulation des sons), ensuite, à la musicalité de leurs productions et enfin aux facteurs influençant l'appropriation des sonorités du français (affectifs, sociolinguistiques, psychologique,...).

Pour ce faire, l'apprenant doit accepter de nombreux changements : « *changer ses mouvements articulatoires (mouvements automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle.* »². De là, le facteur motivation entre en jeu afin de renforcer toute velléité de parler, parce que le manque de motivation peut entraîner le manque de confiance en soi ce qui freine voire bloque toute initiative de prendre la parole.

Là, il convient d'évoquer quelques facteurs qu'on doit prendre en considération lors de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère :

2-1 L'âge critique :

Les effets de l'âge sur l'acquisition du système phonique d'une langue étrangère étaient la question gênante des chercheurs lors de ces dernières années. Enormément de recherches ont été faites concernant l'hypothèse de l'âge critique (HPC). Cette hypothèse postule qu'il est très difficile d'apprendre une langue étrangère (sans accent) après la puberté. Et cela

¹WEBER. C, op.cit, p.45.

²WACHS. S, *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)*, Paris 3- Sorbonne nouvelle, France, Revista de Lenguas Modernas, N° 14, 2011, p.185.

pour cause la diminution de la plasticité du cerveau, consécutive à la maturation neurologique (voir Long, 1990 ; Patkowski, 1994).

Récemment, les scientifiques cognitivistes ont prouvé que :

« Le cerveau présente une flexibilité et une plasticité tout au long de sa vie. En effet, les synthèses de toutes les techniques d'observation montrent que le cerveau est organisé à la manière d'un réseau, avec des connexions dynamiques et interchangeable entre les différentes fonctions. En cas de défaillance d'une de ces zones, le réseau se réorganise.¹ ».

En outre, beaucoup de chercheurs (Patkowski (1980, 1990), Oyama (1976, 1982), Flege, Munro&MacKay (1995) (Flege, 1999), Flege, Frieda et Nozawa 1997 ; Piske, Flege et MacKay 2001, Flege, Yeni-Komshian & Liu (1999), Moyer (1999), Long (1990), Flege & Eefting (1987) (Bongaerts, van Summeren, Planken&Schils, 1997 ; Bongaerts, 1999), Palmen, Bongaerts&Schils (1997) et Bongaerts (1999), Bongaerts, Mennen& Van der Slik (2000) , (Flege, 1999 ; Yeni-Komshian, Flege& Liu (2000). (Fleget al., 1997 ; Fleget al., 1999 ; Piske&MacKay, 1999 ; Guionet al., 2000 ; Piske, Flege&MacKay, 2001 ; Flege& Liu, 2001 ; Flege, 2002) ont accentué leurs recherches sur le concept de la "période critique" dans l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère ou seconde, ainsi aboutissant aux résultats suivants² :

1. Un début d'acquisition précoce ne garantit pas une prononciation de natif ;
2. On ne constate pas toujours de discontinuité de performance à un âge donné ;

¹LAURET. B, op.cit, p.27.

²BONGARETS.T, *Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue, Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 18|2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 18 janvier 2015. URL : // aile. Revues.org /1153, p.7.

3. On observe une relation négative entre l'âge de première exposition et la compétence terminale non seulement avant mais aussi après la fin de l'hypothétique "période critique" ;
4. On a pu identifier des apprenants avec une prononciation de natif malgré un début d'acquisition tardif, i.e. après la fin des prétendus âges critiques ;
5. Chez les apprenants, les combinaisons spécifiques de L1 et L2 jouent un rôle important sur la compétence terminale en L2.

Ces constatations infirment, en quelque sorte, l'hypothèse de l'âge critique en mettant en évidence d'autres facteurs personnels, comme l'intensité des contacts avec L2 et l'intensité d'utilisation de L2 (relativement à L1), ou des combinaisons spécifiques L2/L1 chez les apprenants d'une L2.

De ce fait, ils suggèrent d'autres propositions que l'hypothèse de la période critique :

- 1-**le modèle d'apprentissage de la parole** (*Speech Learning Model*) de Flege (Flege, 1992, 1995),
- 2-**le modèle d'assimilation perceptive** (*Perceptual Assimilation Model*) de Best (Best, 1994, 1995).
- 3-**le modèle de la langue maternelle comme aimant** (*Native Language Magnet Model*) de Kuhl (Kuhl, 1991, 1993, 1994, 1998).

En effet, ces modèles offrent la possibilité, pour les apprenants même les plus âgés, d'acquérir un niveau de maîtrise proche de celui des natifs ; ils se focalisent sur la pratique de la L2 et « *rendent compte de variations interlinguistiques dans l'élaboration de représentations perceptives exactes, en fonction des distances phonétiques perçues entre les sons de L1 et de L2* ». ¹ Et cela pour but

¹BONGARETS. T, op.cit, p.9.

de guider la production motrice de la parole et faciliter l'acquisition de la prononciation de la L2.

En fait, « à la condition d'un enseignement, d'une motivation et d'un soutien appropriés, il est possible de réussir l'apprentissage d'une langue à tous les âges et à tous les niveaux même si les apprenants plus âgés sont moins susceptibles d'égaliser le degré de maîtrise de locuteurs natifs. »¹. Nous déduisons donc que l'âge n'est pas l'unique facteur à influencer sur l'acquisition d'une LE, mais il fait partie d'un cortège de facteurs.

2-2 La motivation :

Le maître mot après l'âge est la grande force qui pousse l'homme à satisfaire des besoins, la motivation. D'un point de vue psychologique, elle est définie comme « un processus par lequel les individus arrivent à leurs fins. »². Elle constitue en sus « un ensemble de forces qui dirigent notre activité, comme besoins, instincts, envies, passions, désirs, intérêts, projets et buts. »³. Elle représente donc l'énergie nécessaire qui répond à la satisfaction des besoins et constitue un trait source.

En classe de langue, la prise en compte de ce facteur est le garant de la réussite du processus d'apprentissage. D'ailleurs, la motivation phonique de l'apprenant ne peut être stimulée que par ce qu'on appelle " la perméabilité de l'ego", c'est-à-dire « le plaisir...et l'adhésion esthétique à la musique et aux sons de langue, associée éventuellement à une attirance pour ses locuteurs et sa culture... »⁴. On parle dans ce cas là d'une motivation

¹JOHNSTONE. R, *A propos du "Facteur de l'âge": quelques implications pour les politiques linguistiques*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Université de Stirling, Ecosse, 2002, p.23.

²HANSENNE. M, *Psychologie de la personnalité*, 3^{ème} éd. Revue et augmentée, de Boeck, coll. Ouvertures psychologiques, Belgique, 2007, p.280.

³Ibid., p.281.

⁴LAURET. B, op.cit, p.31.

intégratrice ; une motivation qui conduit l'apprenant à être socialement intégré à la culture -cible.

Dans ce sens, l'apprenant peut se comporter, selon le modèle de **Schumman (1975)**, de deux autres façons :

L'apprenant peut désirer devenir un membre non distinctif d'une communauté qui parle une langue donnée. Dans ce contexte, on parle d'une **motivation assimilatrice**. S'il vise un but précis dans son apprentissage, tel qu'une promotion professionnelle, la motivation ici est **instrumentale**.

On comprend pourquoi la "*motivation* " revêt un caractère primordial en apprentissage de la prononciation, plus que dans tout autre domaine de la langue. En effet, l'apprenant –s'il est motivé- est le seul garant d'un changement réussi de ses habitudes articulatoires qui sont « visibles » par les autres. Ainsi mieux vaut-il prendre plaisir à effectuer ces changements. Sans cette motivation et l'attraction vers la musique de la langue, une progression semblera difficile.

2-3 La disposition de l'enseignant :

Pour enseigner la prononciation d'une langue étrangère, l'enseignant, selon Johnston et Goettsch, devrait posséder trois types de connaissances :

1-Content knowledge, c'est-à-dire la connaissance profonde du système phonétique-phonologique de la L1 et de la L2 des apprenants ;

2-Knowledge of learners, ou la connaissance des apprenants même et de leur processus d'apprentissage ;

3-Pedagogical content knowledge, à savoir la connaissance des méthodes pédagogiques à sa disposition pour assurer au mieux son enseignement.

Néanmoins, la plupart des enseignants ne sont pas préparés pour dispenser un cours de prononciation d'une LE. « *Ce manque de préparation s'accompagne pareillement d'un manque de matériels fondés théoriquement* »¹, c'est-à-dire de matériels qui prennent en considération, dans leurs conception et leurs contenus, l'essor et l'appoint de la recherche fondamentale.

Dans ce contexte :

*« il est possible d'affirmer sans crainte de se tromper que la plupart des professeurs de prononciation de langues étrangères ne connaissent pas les dernières découvertes réalisées dans le domaine de la recherche fondamentale afférente et que, même s'ils les connaissent, dans le meilleur des cas, ils se sentent dans l'incapacité de les utiliser pour préparer un cours ou imaginer des activités théoriquement étayées. »*²

De là, on comprend que, dans le domaine particulièrement de la phonétique, il n'y a pas d'adhérence entre la pratique et la théorie qui sont deux domaines juxtaposées, privés d'interconnexion. Cette situation a engendré, comme elle l'a confirmé Juana Gil Fernández, une fêlure entre les chercheurs et les enseignants, dont les conséquences les plus saillantes sont³ :

-Les découvertes réalisées par la recherche empirique ne fournissent pas de consignes utiles et simples aux enseignants, puisqu'elles ne sont pas assez acceptées et partagées par tous les chercheurs ;

-Ces découvertes sont très rarement présentées sous une forme et un langage accessible aux enseignants ;

¹FERNÁNDEZ. J.G, *L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique*, c/ Albasanz, 26-28, 28037 Madrid, España, 2012, p. 03.

²Ibid., p. 04.

³Ibid., pp 3-4.

-Les domaines d'intérêt des recherches ne coïncident pas nécessairement avec les domaines que les enseignants estiment plus importants.

Afin de mettre fin à cette situation, les gestionnaires de la politique universitaire ont proposé quelques changements :

-ne pas amorcer la préparation en méthodologies des futurs enseignants sans s'assurer préalablement de leur préparation théorique ;

-favoriser la recherche et pas seulement la mise au point méthodologique ;

-établir des forums où les chercheurs et les enseignants pourraient échanger assidûment leurs expériences ;

-Enfin, adapter les cursus des institutions officielles aux nouvelles perspectives en didactique.

3-Comment faire pour corriger l'apprenant ?

En classe de langue, l'appropriation de la langue est un processus singulier où les apprenants ne sont guère égaux face à ce qu'ils considèrent journallement comme un véritable calvaire. Certains en effet parviendront promptement à prononcer sans accent, alors que d'autres n'y arriveront jamais. Il est pressant donc de corriger dès le départ certaines erreurs avant qu'elles ne se fixent définitivement.

Pour ce faire, Abry. D & Veldeman-Abry. J¹ ont proposé quelques moyens afin d'aider l'enseignant à corriger phonétiquement ses apprenants :

3-1 La discrimination auditive « les paires minimales » :

Les exercices de discrimination auditive sont liés à la méthode des oppositions phonologiques. Cette méthode se repose sur les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classent les phonèmes en fonction des traits distinctifs. Elles consistent à détecter les oppositions de sons mal entendus. Puis dès que l'apprenant commence à faire la distinction, on continue à les utiliser, mais cette fois-ci, pour renforcer la distinction.

Cependant, les tenants de la méthode verbo-tonale, à l'instar de Landercy ou de Renard, mais aussi d'autres spécialistes (Leather 1983), ont fortement décrié le recours aux exercices des paires minimales en disant que ceux-ci :

Tout d'abord, ne considèrent pas les allophones ni leur distribution ainsi qu'ils ne prennent pas en considération les aspects suprasegmentaux. Ensuite, ils sont très délicats à rassembler pour les différents niveaux de préparation des apprenants. Et enfin, l'utilisation des paires minimales ne contribue pas à une meilleure perception des segments ni à une meilleure codification lexicale des nouvelles paires.

Or, les résultats récents ont montré des nouvelles considérations (cf. Davidson & al. 2007 ; Hayes-Harb 2007 ; Hayes-Harb&Masuda 2008). En effet, « *pour que les apprenants de L2 puissent construire une nouvelle catégorie phonologique aussi solide que celle qui existe dans leur langue maternelle, il peut être très utile de connaître l'existence des paires minimales.* ».² De là, on comprend que

¹ABRY. D & VELDEMAN-ABRY. J, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, 2007, pp 54-61.

²FERNÁNDEZ. J.G, p.5.

les exercices de discrimination auditive sont un moyen de correction phonétique très ponctuel.

3-2 La prononciation déformée "nuancée" :

Ce moyen est lié à la méthode acoustique. Il s'agit ici de prononcer un son déformé à l'opposé du son sur lequel l'apprenant se trompe. De cette manière on essaye de sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux différences pertinentes.

Par exemple :

Si l'apprenant produit un [ɛ] au lieu de [e], faites-lui prononcer un [e] plus proche de [i].

- la voyelle est remplacée par une autre voyelle selon le type d'erreur constaté.

Apprenant	enseignant
[ɛ]	<———— [e] —————> [i]

Apprenant	enseignant
[e]	<———— [ø] —————> [o]

- la consonne est remplacée par une autre consonne.

Apprenant	enseignant
[w]	<———— [v] —————> [f]

3-3 La labialité :

-La labialité avec production de son :

Il consiste à « travailler l'exagération de l'arrondissement et de la protrusion des lèvres si l'apprenant ne l'a pas fait »¹. Mais il faut s'aviser au blocage culturel ou à la timidité de certains apprenants qui empêchent, dans bien des cas, la réalisation cette activité.

-La labialité sans production de son :

Cette opération se réalise uniquement avec le mouvement des lèvres sans émettre aucun son. L'apprenant est alors obligé de s'exercer à lire sur les lèvres.

Exemple :

pour bien montrer aux arabophones la différence entre la bilabiale [b] et la labiodentale [v], l'enseignant articule sans parler "je bois" et "je vois". L'apprenant peut ainsi deviner la phrase prononcée par son enseignant grâce à la position différente des lèvres :

- "b" : les deux lèvres entent en contact.

- "v" : les dents du haut touchent la lèvre inférieure.

Cela peut devenir un jeu phonétique, si tout le monde y essaie.

3-4 La position dans le mot :

Ce moyen correctif peut s'appliquer aux voyelles comme aux consonnes ; puisqu'en français toutes les voyelles sont *tendues*. Si un son est produit trop tendu, le faire répéter en le plaçant en position finale. En revanche, si un son est trop lâche, le mettre en position initiale.

¹ABRY. D & VELDEMAN-ABRY. J, p.57.

Ceci est principalement utile lorsque des constrictives sont prononcées mi-occlusives, par exemple : [t ʃ] au lieu de [ʃ] ou [d ʒ] au lieu de [ʒ].

• *Exemples*¹:

(1) si [p] ----- > [b] : mettre [p] à l'initiale.

Si [b] -----> [p] : mettre [b] en finale.

2) si [ʒ] -----> [d ʒ]

[pa ʒ] avec [ʒ] en finale

[tuRn la'paʒ] avec une intonation descendante

puis [yn paʒ dy ʒuR'nal] / [ʒə li lə ʒuR'nal]

(3) si [ø] -----> [e]

Mettre [ø] au terme d'une intonation descendante

[d̃kɔR œ'P ø]

Mettre [e] au terme d'une intonation montante

[il ε pa'se]

3-5 L'entourage vocalique ou consonantique :

Pour ce type de correction, « on met à profit les enseignements de la phonétique historique qui traite de l'entourage phonique et des phénomènes que l'on désigne comme relevant de la phonétique combinatoire »². Selon l'erreur commise, l'enseignant est amené à changer de consonne ou de voyelle pour rendre le son plus aigu ou plus grave.

¹asl.univ-montp3.fr/UE10/correctioncons.pdf, p.5

²Ibid., p.5.

Exemple¹ :

- Pour les voyelles : changement de l'entourage consonantique.

- Lorsque [y] est confondu avec [u] : [zyt] est une syllabe optimale car les caractéristiques aiguës de [y] sont accentuées par la présence de [z] et [t] qui sont aiguës.
- Pour mettre en évidence le caractère grave de [ɔ] par rapport à [œ] on associe à [ɔ] des consonnes graves [mɔ R].

- Pour les consonnes : changement de l'entourage vocalique.

- Pour faciliter le recul du lieu d'articulation du [R] on l'associe à des voyelles d'arrière comme [u], [o], [ɔ], [ɔ̃].
 - [ʃ] et [ʒ] se réaliseront plus aisément avec des voyelles labiales:[ʃu] [ʒɔ̃].
- Dans ces deux dernières procédures, la méthodologie de la correction s'appuie sur la notion de contexte facilitant.

3-6 Le découpage syllabique régressif / progressif :

En cas d'erreur d'accentuation de la dernière syllabe ou d'erreur de rythme, on peut diviser une phrase en syllabes et la faire répéter en ne prononçant d'abord que la 1^{ère} syllabe, puis la 1^{ère}, la 2^{nde} et la 3^{ème},...jusqu'à la prononciation de toutes les syllabes du mot proposé . On vérifie que l'accent est sur la dernière syllabe pour montrer le groupe rythmique français. Il faut également être exigeant en ce qui concerne la répartition de la durée sur les syllabes inaccentuées qui doivent toutes être de même durée.

¹ asl.univ-montp3.fr/UE10/correctioncons.pdf, pp 5-6.

Exemple : "Il a fredonné"

[i / la]

[i / la / frə]

[i / la / frə / dɔ]

[i / la / frə / dɔ / ne]

Faire la même chose en commençant par la fin de la phrase.

Prononcez la dernière syllabe puis l'avant dernière et la dernière, puis l'avant-avant-dernière, l'avant-dernière et la dernière,... jusqu'à ce que toutes les syllabes soient prononcées.

[ne]

[dɔ / ne]

[frə / dɔ / ne]

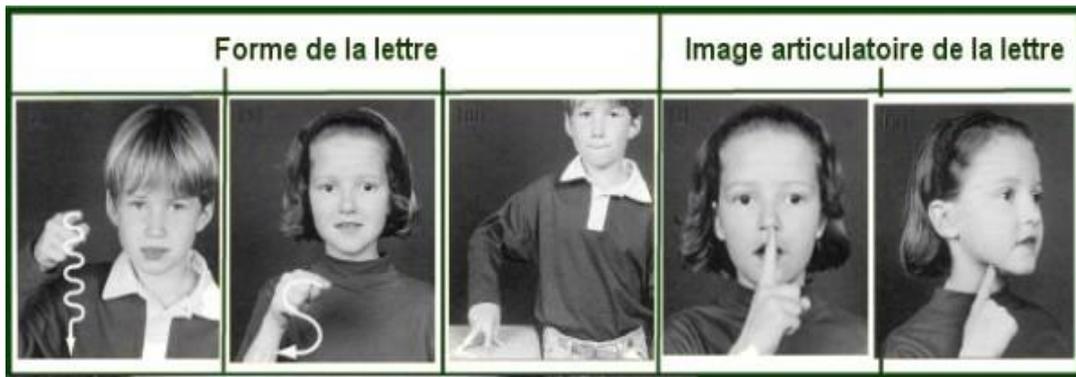
[la / frə / dɔ / ne]

[i / la / frə / dɔ / ne]

3-7- La gestuelle du corps :

On fait intervenir la gestuelle dans une classe de langue, lorsqu'un apprenant du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux par rapport à son système phonologique. Il s'agit dans ce contexte d'associer un son avec un geste. En cas des voyelles nasales par exemple, on les représente par trois gestes différents des mains. Cette mise en codage qui passe par le corps aidera l'apprenant à bien s'approprier le son.

On prend à titre d'exemple la méthode Borel-Maisonny où chaque lettre est associée à un geste :



Source : <http://www.ted-caetera.fr>

4- L'évaluation en matière de prononciation :

Évaluer vient de l'ancien français *value* « valeur », et signifie en conséquence : « porter un jugement de valeur ». En didactique de la prononciation, l'évaluation est sujette à tensions car la prononciation est « une matière souvent considérée comme difficile à évaluer »¹ souligne Lauret.

Pourtant l'enseignant, en matière de prononciation, doit prendre en considération deux éléments fondamentaux : la perception et la production. Puisque « *La médiation de la perception / production des sons en langue étrangère, plus communément appelée "enseignement de la prononciation",... Peu de pédagogues sont réellement formés à cette discipline qui, même en L1 (contrairement à la syntaxe ou le lexique), reste majoritairement intuitive.* ».²

De là, on comprend que la didactique de la prononciation concerne le couple perception/ production qui façonne une mosaïque trop complexe même pour les pédagogues. Selon Lauret. B, l'évaluation de la prononciation assure pratiquement deux fonctions :

¹ LAURET. R, op.cit, p.13.

²MIRAS. G, *Enseigner / apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole*, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle, Université Paris 3, volume 10, numéro 1, 2013- Apprendre les langues autrement, p.49.

1-Le diagnostic : c'est pour définir un plan de travail, pour mettre un apprenant dans un groupe adapté pour évaluer la progression.

2-Le test et le retour sur l'exécution de la tâche (l'enregistrement est alors très important).

À propos du test, on peut distinguer deux types d'évaluation de la prononciation¹ :

-Une appréciation diagnostique qui constitue un instrument de mesure déterminant le degré de compétence de l'apprenant, focalisé principalement sur le jugement de ses capacités à accomplir certaines tâches.

-Une évaluation globale des habiletés perceptives et productives qui cible en particulier les choix didactiques appropriés au niveau de compétence atteint par les apprenants. Il s'agit de mesurer les habiletés discriminatoires des traits segmentaux et suprasegmentaux (prosodiques) à l'aide des exercices de discrimination auditive.

La forme de ces évaluations peut être identique, c'est leur traitement et leur finalité qui les distinguent. Il semble ainsi nécessaire que l'évaluation soit un moyen d'impliquer l'apprenant sur les changements qu'il doit faire et qu'il doit espérer faire ; et de l'impliquer de même sur les moyens et le temps accordé.

À cette fin, « *les changements les plus importants en prononciation se font souvent hors de la classe. L'implication de l'apprenant peut prendre la forme d'un contrat d'apprentissage par lequel il s'engage, en un délai donné, à travailler à*

¹OUAHMICHE. G, op.cit, p. 107.

changer un aspect de sa prononciation qu'il choisit parmi ceux ayant été diagnostiqués comme différents d'une production native. »¹

Vu la citation ci-dessus, la progression au niveau de la prononciation est alors le fruit d'un entraînement personnel fait en synergie avec l'apprentissage en classe afin d'aboutir à une prononciation proche de celle du natif.

5- Quelques approches pédagogiques :

5-1-La suggestopédie :

La suggestopédie est une approche pédagogique élaborée par le chercheur et le psychiatre bulgare Georgi Lozanov dans les années 1965. Elle a pour principe qu'il est possible *« d'accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère en supprimant les inhibitions d'ordre psychologique qui diminuent le rendement des capacités humaines, notamment celles du cerveau. »²*

Cela veut dire que si l'apprenant essaie de détruire les barrières psychologiques qui l'empêchaient d'apprendre rapidement une langue, il pourrait apprendre au moins 25 fois plus vite confirmant certaines hypothèses en disant que l'homme n'utiliserait qu'environ 4% des capacités de son cerveau. Il serait possible donc de rendre productif le reste de ces réserves mentales en "désuggestionnant" l'apprenant, croit Lozanov.

Désuggestionner l'apprenant consiste à :

« Créer des conditions favorables d'apprentissages (atmosphère agréable ou de détente, intégration des arts dans l'enseignement et particulièrement de la musique, etc.) et activer les capacités mentales de l'apprenant avec notamment la mémorisation inconsciente : l'apprenant s'imprègne de la

¹LAURET. B, op.cit, p. 38.

²CUQ. J-P. et GRUCA. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll. Français langue étrangère, éd. PUG, France, 2012, p.273.

langue sans avoir conscience ou plus exactement sans faire appel à la concentration de son attention »¹.

On comprend dès lors que la création d'un environnement désiré ainsi que l'activation des réserves du cerveau sont les deux éléments essentiels qui consistent à favoriser une atmosphère plaisante, positive et productive.

À ce propos, Lauret a mis en évidence les cinq caractéristiques essentielles de cette approche en ce qui concerne l'enseignement /apprentissage de la prononciation :

1- le bien-être : favoriser un environnement agréable et sans stress permet d'éliminer les blocages psychologiques et renforcer la confiance en soi, ce qu'on appelle la relaxation,

2- la respiration : elle est le pilier de tout apprentissage (surtout de la prononciation),

3- l'écoute : l'écoute est le point de départ de tout apprentissage, on considère que l'écoute accompagnée de musique classique incite l'apprenant à une écoute attentive,

4- la chanson : est un support d'ancrage dans la mémoire,

5- les sens : on parle de la sollicitation de tous les sens.

Dans l'enseignement suggestopédique, la communication orale est privilégiée, ce qui permet à l'apprenant de s'imbiber des connaissances sans peine. À cette fin, des tableaux grammaticaux sont affichés. Pour rendre l'environnement agréable, il y a de la musique de fond. D'ailleurs, le théâtre est également incorporé au cours. Donc, une nouvelle identité est donnée à chaque apprenant dans le but d'éliminer ses blocages psychologiques.

¹ CUQ. J-P. et GRUCA. I, op.cit, p.273.

En cours, un long dialogue est lu expressivement par l'enseignant sur fond de musique classique. Les apprenants suivent à l'écrit durant la première lecture, puis ils écoutent pendant la deuxième. Ensuite ils sont encouragés à relire le dialogue avant de se relaxer puis en se levant. « *Le travail en cours est fait dans les meilleures conditions, sur des fauteuils, avec la musique de fond, un éclairage tamisé pour créer une ambiance de détente, ce qui facilite l'apprentissage* »¹.

L'enseignant a ainsi pour rôle capital de :

« Fixer une certaine attitude dans l'inconscient des étudiants. Cette attitude est le moyen de "taper"(terme employé fréquemment par le Dr Lozanov) les réserves du cerveau. Ceci implique une fixation télépathique qui est plus efficace lorsqu'elle est involontaire, inconsciente et profonde. Le professeur joue un rôle de psychothérapeute (Il va sans dire que les professeurs de Suggestopédie sont des oiseaux rares). »².

Bien que les bases suggestopédiques (la sous-exploitation du cerveau) soient controversables, la confortabilité de l'environnement de l'apprentissage semble créer de l'enthousiasme chez les apprenants. Selon des statistiques effectuées, l'approche suggestopédique a obtenu de meilleurs résultats en Bulgarie qu'au Canada. En France, « *bien qu'elle n'ait pas été mise en application, elle a suscité un grand intérêt parmi les didacticiens et influencé notamment les techniques de simulation globale* ».³

5-2 La chanson :

Eduquer l'oreille à l'écoute consciente, à la musicalité de la langue à apprendre, est le but ultime de tout apprentissage faisant de la

¹BOULON. J, *Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants spécialistes d'autres disciplines*, Analyses et pratiques des notions linguistiques en anglais chez les étudiants scientifiques, Education, Université Jean Moulin-Lyon III, 1999, French. <edutice-00000315>, p.20.

²MADGE. G, *La suggestopédie à la commission scolaire du Sault-Saint-Louis*, Janvier 1981, p.1

³CUQ. J-P. et GRUCA. I, op.cit, p.273.

prononciation sa préoccupation majeure. Le fait d'introduire la chanson dans une classe de langue peut, non seulement créer le plaisir d'apprendre, mais également :

« Permet de lever d'éventuels blocages ou inhibitions en faisant parler le corps plus facilement que lors de simples séances de répétitions. Elle facilite la prise de confiance en soi ainsi que la mémorisation des sons, des structures syntaxiques, du lexique, etc. »¹

C'est pourquoi, l'enseignant doit être vigilant en choisissant la chanson pour le groupe classe. À cette fin, Lauret propose quelques critères quant au choix de la chanson pour améliorer la prononciation :

-Une chanson s'écoute bien sûr, mais l'objectif ultime est la production : certaines chansons sont plus faciles à chanter que d'autres, le tempo et le débit de l'interprète induisant d'emblée un niveau de difficulté. Il est préférable donc de choisir des chansons lentes. Par exemple, la chanson "Avec le temps" de Léo Ferré.

-Le contenu vise toujours un objectif phonétique, il est choisi pour sa simplicité lexicale, syntaxique ou au moins pour son adéquation au niveau.

-La durée : pour faciliter la mémorisation, des courts extraits de chansons sont choisis par l'enseignant afin de former des phrases mélodiques très plaisantes.

-Le rythme et l'accentuation : dans ce cas, on cherche un rythme et une accentuation plus proches de la parole naturelle.

¹WACHS. S, op.cit. p. 195.

-le <e> de fin de mot : c'est ce qui est trop souvent observé dans un bon nombre de chansons françaises, ce qui constitue une différence importante avec le français parlé.

-L'articulation : elle doit être claire pour que l'apprenant puisse identifier les mots utilisés.

L'extrait choisi doit donc illustrer particulièrement une caractéristique suprasegmentale ou une caractéristique segmentale sur laquelle se concentre l'attention.

La prononciation est donc une matière très particulière dans le domaine de la didactique des langues. Elle fait appel à plusieurs paramètres inhérents à la réussite de tout apprentissage visant l'appropriation correcte des sonorités d'une langue donnée. L'âge, la motivation et un enseignant bien formé représentent des facteurs prégnants à la didactique de la prononciation.

En enseignant cette matière, l'enseignant a pour mission de faire découvrir à l'apprenant le fonctionnement de la prononciation : *« non seulement les structures rythmiques, syllabiques, phonématiques et autres, mais également la hiérarchie d'importance (...) en fonction de ce qu'attend sans en être forcément consciente "l'oreille francophone"¹ »* croit Lauret.

Or, la question de l'évaluation reste toujours ardue, même dans les approches pédagogiques faisant de la prononciation leur centre d'intérêt. L'une de ces approches module complètement le fonctionnement de cette discipline en préconisant le silence (de l'enseignant) comme déclencheur de la gymnastique de la bouche de l'apprenant, ce qui va être l'objet du chapitre qui suit.

¹LAURET. B, op.cit, p.6.

DEUXIEME CHAPITRE

*« Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn. »*

*« Dis-le moi et je l'oublierai ;
Enseigne-le moi et je m'en souviendrai ;
Implique-moi et j'apprendrai. »*

Benjamin Franklin

Dans ce chapitre nous essayerons de rendre translucides les principes et les conceptions de base de l'approche non imitative du Silent Way (SW). Ce dernier était, depuis des années, en butte à beaucoup de critiques qui résultent à une méconnaissance des concepts qui sous-tendent le fondement de telle approche visant comme but premier, l'enseignement de la prononciation.

Nous tenterons alors à travers ce chapitre d'envisager cet enseignement avec le regard neuf que Gattegno a pu l'ouvrir à l'idée d'apprendre. L'apprentissage suivant le SW est une expérience qui demeure infailliblement tout au long du processus. Pour élucider la contribution de cette approche à l'appropriation des sonorités du FLE, nous nous sommes basés sur les travaux de Gattegno. C, Young. R et Passeport. F afin de dédramatiser l'aspect nébuleux de l'enseignement de la prononciation jugé difficile, délicat et contradictoire.

1-Vers la découverte d'une nouvelle approche :

1-1 Pas à pas avec Caleb Gattegno :

La méthode par le silence (The *Silent Way*¹) était le résultat d'une grande réflexion sur la meilleure façon d'enseigner les langues étrangères. Avec laquelle Caleb Gattegno avait pris conscience dès la fin de la Seconde Guerre Mondiale que l'obstacle majeur de l'enseignement des langues, à savoir la langue parlée, pourrait être résolu. Ce qui explique l'endurance de cette approche évoluée pendant plus de vingt-cinq ans.

Caleb Gattegno a vu le jour en 1911 à Alexandrie en Égypte. Il a vécu depuis son enfance dans un environnement plurilingue où il a appris

¹GATTEGNO. C, *Teaching foreign languages in schools : the Silent Way*, New York : Educational Solutions, 1972. Disponible sur le net. [Consulté le 15-03-2015].

plusieurs langues, à savoir l'arabe, le français, l'espagnol et l'italien. De ses propres dires, « *il fut médiocres à l'école jusqu'à ce qu'il s'aperçoive qu'il ne pouvait comprendre les notions présentées par ses enseignants que s'il les lisait dans le texte* »¹. Il était donc enclin à la lecture des œuvres scientifiques (de Newton, de Kelvin, de Maxwell...). En autodidacte, il obtint **une licence ès sciences** de l'Université de Marseille en 1929, **une licence d'enseignement en chimie** et une **en physique** de cette même université en 1931, puis un **DEA** en mathématiques en 1936.

En 1937, il impétra un doctorat en mathématique de l'Université de Bâle. Au Caire, dans la même année, Caleb Gattegno fonda l'institut des études scientifiques qu'il géra jusqu'en 1945. À cette époque, il amorça la publication de ses articles ayant trait à l'éducation et l'enseignement des mathématiques, ce qui ouvrit la voix vers d'autres publications, non exclusivement des articles, mais également des livres.

Après la Seconde Guerre Mondiale, Gattegno occupa un emploi à l'institut d'Éducation à Londres comme professeur de mathématiques. Du fait qu'il parlait l'arabe, on lui donna l'occasion de faire passer l'examen oral aux candidats, très peu nombreux, qui passait leur « A-level » dans cette langue. Il remarqua qu'aucun des candidats ne parlait la langue, et ainsi comprit la situation névralgique de l'enseignement de la *langue parlée* dans les écoles. Pendant les années qui vinrent, il s'interrogea beaucoup sur ce problème.

¹YOUNG. R, *L'anglais avec l'approche Silent Way*, Éd. EYROLLES, Paris, 2011, p.279.

1-2 Les prémisses du Silent Way :

Lors d'une visite pédagogique effectuée en 1953 de la classe de **Georges Cuisenaire**¹, un instituteur belge qui avait inventé les réglettes, Caleb Gattegno remarqua que ce dernier utilise les réglettes comme un outil pédagogique facilitant l'enseignement des mathématiques dans sa classe. Désormais, l'utilisation et la vulgarisation des réglettes dans le monde nommées depuis « réglettes Cuisenaire » sont devenues la préoccupation majeure de Caleb Gattegno pour l'enseignement des mathématiques.

À pas compté, il amorça sa trouvaille par l'intérêt qu'à donné à l'utilisation des réglettes pour la compréhension chiffrée. De ce fait, il visita plus de quarante pays, prouvant l'utilisation des réglettes avec sa propre approche pédagogique, rédigeant des livres pour les enseignants et les apprenants. Il fonda de ce fait des entreprises dans plusieurs pays pour propager les réglettes et les livres.

Or, il s'interrogea *rapido-presto* sur le rôle que peut jouer les réglettes Cuisenaire dans l'enseignement des langues. Dans ce cas là, il se rendit compte que la création des situations de communication simulées, à l'aide des réglettes, pourrait servir pour surmonter le problème de l'apprentissage de la langue parlée. Introduisant les réglettes dans une classe de langues, était le point de départ de la première version de son approche nommée plus tard *Silent Way I* vu le silence de l'enseignant, ce qui a été décrit dans le tableau² suivant :

¹JACK. C *et al.* ont parlé des réglettes Cuisenaire en disant que : Cuisenaire rods were first developed by Georges Cuisenaire, a European educator whoused them for the teaching of math. Gattegno had observed Cuisenaire and this gave him the idea for their use in language teaching.

Voir JACK. C. *et al.*, *Approches and methodes in language teaching (A description and analysis)*, Cambridge University Press, 1986, p.99.

²Ce tableau est repris et résumé de GATTEGNO. C, *Further Insights into the Silent Way*, Newsletter, IV (2), 3, 1979.

SilentWay I	
Aspects	Linguistic situations
Materials	Colored rods
Teacher	Present Says things once

Tableau : 01

D'après ce tableau réservé à la description de la première version du Silent Way, nous pouvons dire que SW 1 consiste à créer des situations purement linguistiques à l'aide des réglettes Cuisenaire où l'enseignant ne peut prononcer le contenu enseigné qu'une seule fois.

En 1957-1958, lors d'un séjour en Éthiopie, Caleb Gattegno découvrit la langue amharique, Langue sémitique du groupe éthiopien parlée dans la majeure partie du haut plateau abyssin. Cette langue « *possède un syllabaire d'un grand nombre de lettres, présentées habituellement sous la forme d'un tableau à double entrée, appelé Fidel* »¹. À cause de sa complexité, les apprenants passaient des années à apprendre le Fidel et donc l'orthographe de cette langue, et beaucoup d'entre eux abandonnaient l'école avant de savoir lire et écrire.

De là, Caleb Gattegno se questionna sur la possibilité de colorier les lettres de façon à rendre leur construction claire et visible - la consonne en haut de chaque lettre, et la voyelle en bas. Et cela dans le but d'écourter cette période d'apprentissage jugée inconcevable.

Dorénavant, il se concilia des craies de couleur sur le marché et produisit un panneau, accordant une couleur à chaque son afin de rendre les relations flagrantes. Ce panneau fut testé sur un grand nombre

¹Between 1957 and 1958, while in Ethiopia for a UNESCO mission, whose objective was to find a solution to the problem of illiteracy, he produced textbooks and new teaching materials. Notably, he invented an extraordinary method for teaching the reading and writing of Amharic, by color coding its phonemes and arranging them on charts.

ARTHUR. B, Powell *Rutgers University- Newark-USA, Caleb Gattegno (1911-1988) : A famous mathematics educator from Africa* ?*RBHM, Especial no 1, 204 p.199-209, 2007, p.200.

d'apprenants, et montra sa puissante efficacité. Ainsi a été éclose l'inclination de Caleb Gattegno vers le problème de l'**analphabétisme** dans le monde et *Silent Way*².

Ce tableau¹ représente l'évolution du Silent Way en introduisant le Fidel en couleurs avec un pointeur afin de préciser les graphèmes de chaque son. À ce niveau, l'enseignant ne peut prononcer que quelques expressions très précises, ce qui a été décrit sur le tableau suivant:

SilentWay II	
Aspects	Linguistic situations
Materials	Wall charts Colored rods Pointer
Teacher	Present Says somethings once

Tableau : 02

En 1978, pendant le tournage d'une série de films dans une classe d'anglais, Caleb Gattegno eut besoin d'un matériel plus compact que le Fidel pour représenter les sons de la langue et inventa *le tableau de rectangles*. Celui-ci fut concrétisé dès le lendemain et servit pendant le tournage. Ce panneau avait une telle puissance pour enseigner la prononciation et ainsi a été créée l'avant dernière version de cette approche figurée sur le tableau² suivant :

¹GATTEGNO. C, ibid.

²Ibid.

SilentWay III	
Aspects	Fluent speech first Numeration
Materials	Fidel Chalk board Wall charts Colored rods Pointer
Teacher	Present says nothing

Tableau : 03

Cette version vise comme objectif premier la facilité de l'expression. Elle introduit en plus des situations linguistiques la numération. SW 2 met en œuvre un matériel consistant en un ensemble de panneaux ; le fidel, un tableau sons/couleurs, quelques panneaux de mots et un pointeur. L'enseignant a donc pour rôle de rester silencieux autant que possible.

Pendant les années 1950 et 1960, Caleb Gattegno fit le tour du monde huit fois, fabriquant de ce fait des prototypes de panneaux pour la plupart des langues, ainsi que pour *le russe, l'arabe, le hindi, le mandarin, le japonais et le chinois, le tagalog, langue des Philippines, le créole d'Haïti, le maori, le tahitien, le hawaïen, le lakota des indiens du Dakota, et l'inupiak, la langue des Esquimaux.*

À la fin de sa vie, il avait produit le matériel pour une **quarantaine** de langues et animé des démonstrations pour des milliers d'enseignants de langues sur l'utilisation du Silent Way, qui était la dernière version¹. Cette 4^{ème} étape n'existe pas pour toutes les langues à ce jour.

¹GATTEGNO. C, Ibid.

SilentWay IV	
Aspects	Learning from learners on video tapes
Materials	Sounds & images
Teacher	Not visible Silent

Tableau : 04

SW 4 est une version très développée, à travers laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère est focalisé sur l'interaction vidéo. À la faveur des images illustrant des scènes de la vie quotidienne accompagnées des sons, la présence de l'enseignant n'a pas d'importance. C'est pourquoi, il doit être totalement invisible dans cette version.

2-Le Silent Way « la lecture en couleurs » :

2-1 Présentation :

Le Silent Way est une approche pédagogique créée par Caleb Gattegno dans les années 1950. Il avait pour destination l'enseignement des mathématiques, nommée ainsi « Les nombres en couleurs », « Géoplans » ou « Animated Geometry ». Afin de lever l'impression de complexité qui tourne autour de la notion de "prononciation", Gattegno a transposé les résultats obtenus dans le domaine de mathématique vers celui des langues.

Cette approche a pour principe : « *Apprendre et vivre sont équivalents ; apprendre, c'est utiliser notre temps (ce qui est notre capital) pour nous procurer de l'expérience* »¹ Et pour vivre cette expérience, le SW, étant existé depuis plus de soixante ans, prône le silence de l'enseignant qui, d'une part « favorise

¹GATTEGNO. C, *La science de l'éducation, chapitre 13 : l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères*, Educational Solutions Worldwide Inc, France, 2011, p.16.

concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant »¹.

Un objectif premier de cette approche est donc de consentir à un apprentissage favorisant la découverte de la langue en réponse contre l'excès de l'imitation-répétition de la méthode audio-orale. Le silence de l'enseignant est un moyen de rétention qui permet de développer chez l'apprenant des critères de correction pour l'autocorrection, ce qui suscite par conséquent le sentiment d'autonomie.

L'enseignant, en appliquant le SW, doit tenir compte que " parler une langue est un savoir faire " et, pour apprendre ce savoir-faire c'est à l'apprenant d'affronter tout seul la langue cible sous une forme d'aventure de découverte. Le contenu dispensé, loin d'être un tas de connaissances, est ainsi un ensemble structuré permettant l'ancrage du savoir mieux que ne le fait la conception traditionnelle où la posture de l'enseignant était de dispenser un cours *ex cathedra*. On comprend dès lors que l'apprentissage d'un savoir-faire est inévitablement lié à une pratique jusqu'à la maîtrise.

2-2 Aspects lucratifs :

Selon la conception de Gattegno, apprendre à parler, c'est précisément mobiliser, au bon moment, la pleine conscience, qui seule peut être éduquée «*Only awareness is educable in Man*² ». Notre système énergétique est mobilisé grâce aux prises de conscience, ce qui permet au Moi d'exister. Ce Moi est une somme d'énergie doué de conscience, mais aussi de volonté, de diverses sensibilités, de perception, du pouvoir de rétention, de discrimination, d'abstraction, etc. Il est donc «*capable de patience, de*

¹CUQ. J-P et GRUCA. I, op.cit, p.272.

²GATTEGNO. C, op.cit, p.1.

persévérance, il sait s'engager, toutes qualités nécessaires pour aborder n'importe quel apprentissage et le suivre, c'est-à-dire se confronter à l'inconnu. »¹.

Sur ce, Gattegno a parlé du rôle inhérent à l'enseignant de SW de « provoke awarenesses » (provoquer des prises de conscience) dans le sens de "gélifier", c'est-à-dire permettre à tous les attributs du Moi de s'engager conjointement. Ces gélifications de consciences comme l'a confirmé Young se solidifient ainsi à un certain moment et deviendront de ce fait plus tangibles et facilement observables. Dans cette acception, trois qualités vont enraciner chez l'apprenant : l'indépendance, l'autonomie et la responsabilité :

« [...] the aim of good teaching is to make students independent, autonomous and responsible » (1976:58²)

« [...] le but d'un bon enseignement est de rendre les étudiants indépendants, autonomes et responsables. » Traduction.

À ce propos, Stevick a souligné :

« when one's choices (autonomy) in how to use one's inner resources (independence) lead to appropriate results, one has been responsible. » (1990:121).³

« Quand les choix d'une personne (autonomie) quant à l'utilisation de ses ressources internes (indépendance) mènent à des résultats appropriés, on peut dire que la personne est responsable. » Traduction.

¹GATTEGNO. C, op.cit, p.7.

²Traduction par Chika Ninomiya depuis *The common sense of teaching foreign languages*, p.58 (GATTEGNO, 1976).

³Traduction par Chika Ninomiya depuis *Humanism in language teaching : a critical perspective*, p.121 (STEVICK, 1990).

À cet égard, on cherche par autonomie, les initiatives personnelles de l'apprenant qui conduisent à des choix délibérés. Par indépendance, l'utilisation de l'apprenant de ses propres ressources pour s'approprier les éléments sonores constituant la langue cible. Enfin, rendre l'apprenant responsable résulte de l'exercice du choix libre lors de l'apprentissage.

2-3 Conceptions théoriques du Silent Way :

2-3-1 L'apprentissage par imitation ?

L'apprentissage dit par imitation- au niveau de la prononciation- pose énormément de problème. En fait, il est inutile de fournir aux apprenants un modèle de la prononciation d'un nouveau son, parce qu'en toutes circonstances, sans exception, il n'est possible d'imiter que ce que l'on sait déjà faire. Si l'apprenant ne possède pas le geste, il ne pourra pas l'imiter.

De ce fait, au lieu de demander aux apprenants d'essayer d'articuler un nouveau son et de comparer ce qu'ils produisent à un modèle de leur langue maternelle, il faudrait les amener à être attentifs à leur système volontaire (la bouche) quand ils tentent de reproduire un son et de s'écouter dans leur exploration phonétique, ce qu'appelle Gattegno "*l'inconnu*".

L'exploration de l'inconnu se réalise par la conscience de l'existence d'un son nouveau. De là, l'apprenant « *lorsqu'il s'en rend compte, il cherche à le créer et se met alors à travailler dans un système à double feed-back* »¹. Dans ce cas, il met en marche deux systèmes indépendants, mais fortement liés : la bouche et l'oreille. Dans ce contexte, Gattegno a confirmé la possibilité d'éduquer l'oreille en disant que :

¹YOUNG. R, op.cit, p.27.

« Pour que la faculté d'entendre puisse être éduquée, il faut que le Moi soit présent aussi bien dans la gorge que dans l'oreille et qu'il donne ainsi au son émis une forme auditive, jusqu'à ce que la simple évocation d'un ou de plusieurs son provoque l'évocation de l'émission sonore correspondante. A partir de là, le Moi peut utiliser l'audition comme un système de contrôle de ses propres émissions ; il peut donner à sa capacité d'entendre tous les savoir-faire acquis antérieurement, comme par exemple l'utilisation de la volonté sur le système des muscles volontaires de la bouche ; il s'agit en fait d'un transfert de conscience. »¹

On comprend dès lors que Gattegno propose un système de mouvements que chaque apprenant doit explorer avec sa bouche et apprendre à contrôler avec son ouïe. À travers cette exploration le Moi rencontre l'inconnu pour se familiariser avec lui ce qui signifie être complètement ouvert à une nouvelle prise de conscience. Il est impossible donc d'apprendre la prononciation en imitant, mais en étant présent à ce que l'on fait.

2-3-2 Parler une langue "une expression personnelle" :

Dans cette approche, la langue est conçue principalement comme un moyen "**d'expression personnelle**". Cela est dû à plusieurs raisons :

« Un locuteur n'est responsable que de ce qu'il exprime. Nul ne peut assumer une quelconque responsabilité par rapport à la manière dont son interlocuteur l'écoute, ni pour la place que celui-ci fait en lui pour les opinions exprimés par le locuteur. Nul ne peut savoir si la communication a réellement eu lieu, ni à quel point. »²

Donc, l'enseignant servant de cette approche cible à ce que ses apprenants utilisent la langue comme moyen "*d'expression personnelle*" de leurs états d'âme. Il cherche alors à faire en sorte que ses apprenants

¹GATTEGNO. C, pp 19-20.

² YOUNG. R, op.cit, p.28.

maîtrisent ce qu'ils disent, qu'ils expriment de façon aisée et circonstanciée dans la langue cible. Si les apprenants apprennent à mieux s'exprimer, la communication aura lieu.

2-3-3 Enseigner par feed-back :

La méthode silensieuse se met en travers de l'idée selon laquelle une langue d'acquisition maternelle ou étrangère est apprise par imitation et suggère le concept de feedback. D'après (Gattegno, 1973) et plus tard Messum (2012) :

« Si le bébé a appris à parler, ce n'est pas parce qu'il a copié ses parents mais parce que ses parents l'ont copié. Si le bébé dit « ba » et que sa mère répète « ba », alors le bébé entend le même son qu'il a prononcé et réalise qu'il a bien dit « ba » grâce au feedback perçu. Si par contre, comme dans 10 % du temps, la mère ne répète pas mais dit autre chose (elle « reformule » sous forme de syllabes bien formées), par exemple « pa », alors le bébé se dit qu'il doit changer quelque chose, que ce n'est pas ce qu'il a dit initialement. Il procède alors à l'apprentissage de nouveaux sons par l'exploration de sa bouche. Il essaiera, se trompera, modifiera et finira pas trouver le bon phonème grâce au feedback parental. »¹

¹PASSEPORT. F, *Progrès de prononciation chez des apprenants débutants en FLE en contexte d'apprentissage non imitatif*. Analyse acoustique comparée des voyelles isolées des apprenants et de natifs (corpus PhoDiFLE) et réflexions autour de l'approche Silent Way, mémoire recherche, 2014, p.16.

-We know that infants babble, and that they become skillful at doing things that make certain sounds (exploding their lips apart to make what we hear as a/p/ or /b/, for example). These sound-making activities are called vocal motor schemes (VMS) (McCune & Vihman, 1987). We also know that young children play imitative games with their mothers and other caregivers, and that they understand that each party is doing what it considers to be "the same" as the other (Meltzoff & Moore 1997). Further, every time these interactions are analysed, we find that it is overwhelmingly the mothers who "imitate" the children rather than vice versa (e.g. Pawlby, 1977). When the object of these games is sounds, though, the form of that imitations is not usually mimicry but reformulation : the mothers reflect back to their infants their interpretation of the infant's output in well formed syllables of L1.

Voir MESSUM. P (2012), *Teaching pronunciation without using imitation: Why and how*. In. J. Levis & K. LeVelle Eds.). *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Sept. 2011. (pp. 154-160). Ames, IA: Iowa State University.), p.157.

Lorsqu'un apprenant débute l'apprentissage d'une nouvelle langue, il devra également passer par des étapes similaires d'exploration de son système articulatoire et, développer en sus ses compétences de perception en étant attentionné aux tâtonnements (by trial and error) articulatoire et au retour acoustique de ces changements.

Pour se faire, l'apprenant ne doit pas se reposer sur un modèle extérieur (not provide a model) mais sur lui-même, sur ses critères de reconnaissance qui seront aiguillés par l'enseignant grâce aux feedbacks. L'enseignant est là donc pour « *orienter l'apprenant et le " coacher "afin qu'il développe sa motricité phonétique* ». ¹

L'enseignant du SW s'efforcera de proposer des feedbacks kinésiques et visuels (The suggestions will often be visible – things for the student to notice – rather than oral instructions)² afin d'aider l'apprenant à se servir de sa bouche en fonction du son à produire. Lorsque chaque son est prononcé correctement et que l'enseignant aura proposé des activités phonologiques et phonétiques permettant aux apprenants de jouer avec ces sons, il sera alors aisé de prononcer n'importe quel mot.

2-3-4 Que signifie la présence de l'apprenant ?

La présence est l'une des caractéristiques angulaires de l'approche SW. Quand un apprenant est « *dans l'ici et le maintenant, quand son esprit est ouvert à ce qui se passe et va se passer, quand il attend dans un état d'ouverture mentale, prête à accueillir ce qui se présente, on dit qu'il est présent* »³. La présence décrit alors un état d'ouverture, de concentration et de focalisation. Souvent la présence précède la concentration.

¹PASSEPORT. F, op.cit, p.16.

²MESSUM. P, op.cit, p.158.

³YOUNG. R, op.cit, p.38.

En classe de langue, la présence de l'apprenant ne coûte rien en énergie humaine alors que le fait d'être attentif inmanquablement, cela absorbe toute énergie dans un peu de temps. L'apprenant est ainsi présent gratis, il doit payer pour être attentif. L'absence, qui est bien connu des enseignants, est tout à fait le contraire de la présence qui représente la condition sine qua non de la réussite de l'apprentissage de toute langue.

2-3-5 Apprendre en payant par "ogden":

L'"ogden" est une notion créée par Caleb Gattegno dans le but de rendre les apprentissages de plus en plus « bon marché ». Elle est conçue comme une unité de "colle mentale", qui est indispensable pour coller un son arbitraire dans la mémoire. Cette unité « *que le Moi mobilise pour assurer la rétention de ce qu'il ne peut ni faire, ni créer par lui-même* »¹ est une quantité d'énergie à laquelle chaque apprenant doit payer pour maîtriser la dynamique sons/couleurs préconisé dans les pratiques SW.

Illustrons ceci par l'exemple qu'à donné Young (2011, 36) de la numération en utilisant la disposition suivante :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ligne 1
11	12	13	14	15	16	17	18	19	Ligne2
10	20	30	40	50	60	70	80	90	Ligne 3
100	200	300	400	500	600	700	800	900	Ligne 4

Pour l'anglais, la première ligne, de 1 à 9, coûte 9 ogdens, car chaque mot doit être retenu. Dans la deuxième ligne, les mots pour 11 et 12 coûtent 10 ogdens chacun ; la terminaison "teen" coûte 10 ogdens, et ensuite 14, 16, 17, 18 et 19 sont gratuits, car ils se ressemblent et ne coûtent rien en énergie

¹GATTEGNO. C, op.cit, p.3.

mentale. Les éléments "thir-" et "fif-" coûtent chacun 1 ogden. Le total pour cette ligne est de 5 ogdens.

Dans la troisième ligne, les mots qui se terminent par "-ty", "ten" et "twen-" coûtent chacun 1 ogden, et tout le reste est obtenu par construction et logique. Le coût de cette ligne est donc de 3 ogdens. La quatrième ligne coûte 1 ogden, pour le mot "hundred". Ensuite, pour monter jusqu'à 1000000, il faut ajouter les mots "thousand" et "million" et on peut construire tous les autres éléments. La numération au-delà de 999 et jusqu'à 999 999 999 ne coûte que 2 ogdens supplémentaires.

Par cette réflexion, Gattegno jette la lumière sur les apprentissages qu'il appelle "onéreux", c'est-à-dire qu'ils coûtent très cher en énergie mentale, et qu'ils sont par conséquent non fiables au niveau de la résistance de l'information reçue. Le fait de compter les ogdens aide les enseignants à estimer quels « poids » de la mémoire ils imposent à leurs apprenants et jusqu'à quel point ils les obligent à mémoriser.

2-3-6 Les coûts des apprentissages :

D'un point de vue de la gestion de notre énergie personnelle et de notre temps, les apprentissages se subdivisent en deux types selon la quantité d'énergie personnelle consommée :

-Les apprentissages "onéreux" :

Par apprentissage onéreux, Gattegno voulait dire : la mémorisation. Pour mémoriser n'importe quel fait arbitraire, l'apprenant est obligé de dilapider sa propre énergie pour le coller dans sa mémoire. Le coût énergétique peut être rehaussé, en l'espèce les dates de l'histoire, le vocabulaire d'une langue étrangère, les formules mathématiques, les théorèmes,...la colle mentale dans ce cas coûte cher et, par conséquent

absorbe beaucoup d'énergie. En outre, quoique très coûteux, ces apprentissages sont assez fragiles et même avec un véritable effort, ils sont souvent pris au dépourvu.

-Les apprentissages gratuits :

Les apprentissages gratuits sont regroupés sous le terme de "rétention". Cette notion a été créée par Gattegno pour désigner « *la réception et le stockage d'images sensorielles chez l'apprenant.* »¹. Quand un apprenant se trouve en face d'un tableau de rectangles (l'un des matériels didactiques du SW), des photos quittent ce qu'il voit pour entrer dans ses yeux et frapper sa rétine. Quand il écoute, il fabrique aussi des images auditives. Ces images l'aident à se rappeler ce qu'il a entendu.

L'efficacité de ce système réside dans la persistance des images que l'apprenant a vues, entendues, senties, ou goûtées. Cette faculté de retenir est naturelle, chacun en possède de ce genre. Grâce à ce système, nous pouvons donc garder le contact avec notre vie tout au long des années.

C'est pourquoi, Caleb Gattegno propose un fondement éducatif basé, en préférence, non pas sur la mémorisation, qui coûte très cher en énergie mentale et qui est très souvent défaillante, mais sur la rétention qui reste infailliblement tout au long du processus d'apprentissage.

3-Le matériel didactique utilisé :

Les tenants de la méthode silencieuse se servent d'un matériel spécifique, à savoir un tableau des rectangles colorés, le Fidel, les panneaux de mots, des réglettes Cuisenaire et un pointeur.

¹YOUNG. R, op.cit, p.35.

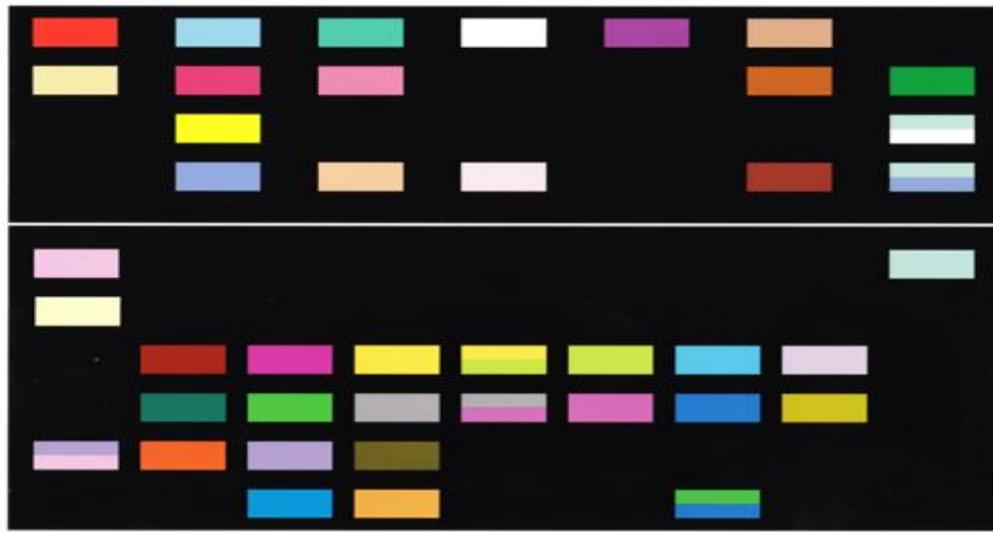
3-1 Le tableau de rectangles :

Description :

Il s'agit d'un « panneau cartonné mesurant 60cm par 40cm, destiné à être fixé au mur »¹. Ce panneau regroupe toutes les voyelles et les consonnes d'une langue donnée de manière à être disposés dans des rectangles colorés. Chaque rectangle peint en une couleur unique représente un phonème du français tandis que les rectangles composés de deux couleurs représentent les diphtongues*, et tout cela sans indication de graphie.

Les voyelles se situent dans la partie supérieure, disposées sur quatre lignes alors que les consonnes se trouvent dans la partie inférieure. Quant aux semi-consonnes, elles se situent au-dessous de la ligne qui sépare les voyelles des consonnes.

Voici le tableau des rectangles imprimés sur fond noir :



Source : Une Education Pour Demain©

¹YOUNG. R, op.cit, p.47.

***En phonétique** La diphtongue est produite par un changement d'articulation en cours d'émission de la voyelle. La diphtongue peut être considérée comme formée d'une voyelle et d'une semi-consonne. Diphtongue ascendante, croissante ou fausse diphtongue, où la semi-consonne est le premier élément (ex. : pied, lui, où le i [j], le u [ɥ] sont des semi-consonnes). Diphtongue descendante, décroissante, où la semi-consonne est le second élément (ex. : l'angl. take où le a est une diphtongue; le franç. travail). Voir le Grand Robert de la langue française (2005).

Principe :

« Pour répondre à un défi qui consiste à "contourner" l'ouïe, un outil a été créé, sous forme d'un tableau sons-couleurs »¹. Ayant une construction synthétique, ce tableau permet un travail sur la prononciation en offrant la possibilité de confronter plusieurs choix.

Donc,

« Quand un élève est confronté à un choix, il sait exactement quelles possibilités lui sont ouvertes. Il est dans une situation où il doit toujours se demander, parmi tous les sons qu'il voit représentés devant lui, lequel il peut ou il doit choisir ; et, point crucial, il doit prendre une décision : celui-ci ou celui-là ? Cette situation aiguise rapidement la conscience phonologique chez les élèves. »²

Or, un apprenant qui prouve des difficultés au niveau de la prononciation de certains sons, il ne pourra pas ignorer leur existence à cause de la couleur qui lui sont attribués. Ce qui favorise à l'enseignant l'ajustement de son rythme dans des situations qu'il juge problématique.

En préparant le passage à l'écriture, le tableau de rectangles est considéré comme :

« Un dispositif pédagogique qui met en relief deux activités, l'une motrice et l'autre graphique. Ces deux activités conduisent à l'expression libre et entraînent des voies rythmico-mélodiques à travers la suite des rectangles colorés. De plus, c'est autant par leur position ainsi que par leur couleur que les rectangles marquent des points de relief auditifs et tissent l'ancrage visuel chez les apprenants et alors assurent le rappel sonore. »³

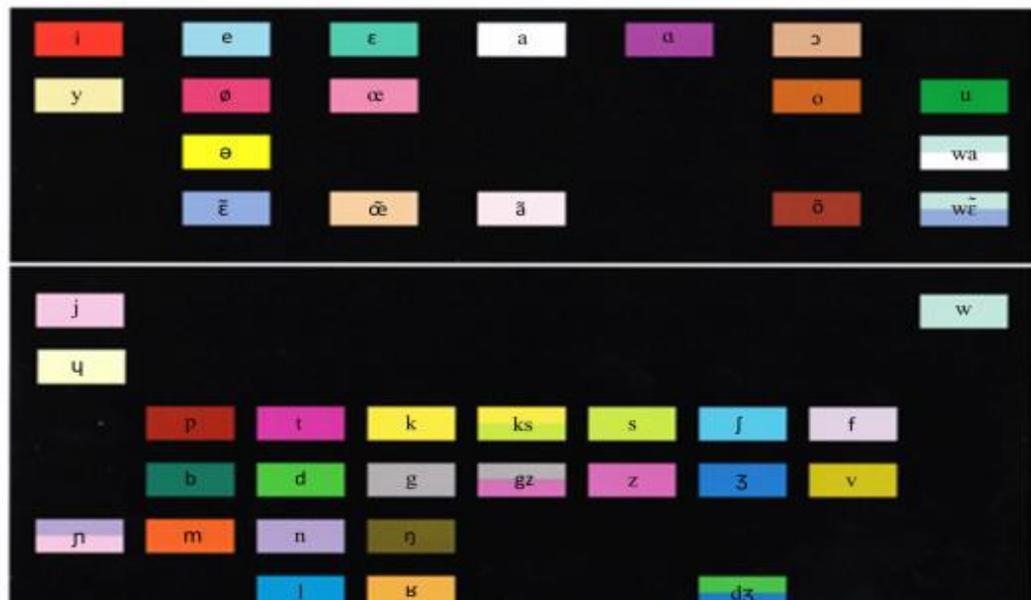
¹GATTEGNO. C, op.cit, p.67.

²YOUNG. R, op.cit, p.49.

³OUAHMICHE. G, op.cit, p. 364.

Ce rappel sonore se réalise à l'aide d'un pointeur, avec lequel l'enseignant peut amener son apprenant à composer, à partir des phonèmes, des syllabes, puis à combiner ces syllabes pour former des mots et des phrases. Cette opération nécessite tout d'abord un travail sur les voyelles car l'utilisation de ce tableau dans différents contextes a montré que les langues ne diffèrent guère quant aux consonnes.

Pour exposer concrètement la disposition des rectangles contenant les phonèmes du français, on exploite ce présent tableau:



Source : Fanny Passeport

La disposition des voyelles et des consonnes de telle manière n'est pas le fruit du hasard, ce positionnement des phonèmes reflète la logique de tout le système sonore du français. De ce fait, Young, R (2012) a expliqué la distribution des sons sur le panneau. En commençant *a priori* par les voyelles, on observe que celles-ci sont agencées de droite à gauche pour les voyelles palatales : / a, ε, e, i, œ, ø, y /, et de gauche à droite pour les voyelles vélaires: / α, ɔ, o, u /. Donc, ce qui a été mis en valeur ici c'est le lieu d'articulation.

De là émerge une étude d'un autre ordre qui rend facile l'appropriation de toutes les voyelles à partir de 6 sons. On parle dans ce contexte, de deux processus à savoir la **labialisation** et la **nasalisation**. Disposées sur quatre lignes, la première ligne présente donc les 6 voyelles de base, contenant les voyelles non labiales / a, ε, e, i, / et deux voyelles de stade intermédiaire, la deuxième ligne s'accompagne de leur labialisation, /œ, ø, y /, et la quatrième indique leur nasalisation. Les nasales sont sur la même ligne et partent des non-arrondies aux arrondies. La troisième ligne ne contient que le [ə] caduc, et cela dans le but de mettre en évidence sa différence énergétique par rapport au [ø].

3-2 Le Fidel :

D'un point de vue étymologique «*Le mot "Fidel" vient de la langue amharique de l'Éthiopie. C'est le nom donné en amharique depuis des siècles au panneau à double entrée qui sert à présenter l'alphabet de cette langue. L'amharique est la 1^{ère} langue codée en couleur par Gattegno dans les années 1950. Il a ensuite utilisé le mot pour tout panneau.* »¹

Le Fidel est un tableau divisé en une série de panneaux, il représente tout le système orthographique d'une langue cible. Du fait que l'orthographe diffère d'une langue à une autre, le nombre de panneaux dépend de la langue étudiée. Dans ce cas, chaque son représentant différents graphèmes est marqué par une couleur qui doit être la même dans le tableau sons/couleurs.

Dans ce tableau, qui est de nature synthétique, tous les choix sont visibles. Il «*permet aux élèves d'entreprendre une investigation détaillée de la de la relation exacte entre l'orthographe des mots ou des suites de mots et leur*

¹YOUNG. R, op.cit, p.50.

prononciation »¹, c'est -à- dire l'existence de tous les choix possibles dans ce tableau aide les apprenants à déceler les graphèmes exactes après un entraînement déjà fait avec le tableau sons/couleurs.

Les panneaux réservés pour le français sont en nombres de huit, voici le Fidel où il y a toutes les possibilités orthographiques :

The image displays eight panels of orthographic possibilities for French sounds. The panels are arranged in two rows of four. Each panel contains a list of possible spellings for a specific sound, such as 'a', 'e', 's', 't', 'd', 'g', 'c', 'q', 'ch', 'b', 'y', 'i', 'w', 'gn'. The panels are color-coded and contain various combinations of letters and accents.

Source : Une Education Pour Demain©

La relation graphie-phonie est trop embrouillée, c'est pour cela on trouve huit tableaux pour le français représentant un système orthographique assez complexe. Les sons sont orchestrés en deux parties : quatre panneaux pour les voyelles et quatre pour les consonnes dont chaque panneau regroupe toutes les possibilités orthographiques concernant un son.

À titre d'exemple, pour écrire le son [ø] il existe 17 façons, pour le [o] 30 façons, pour le [a] 28 façons, etc. Les consonnes, elles aussi, peuvent

¹YOUNG. R, op.cit, p.51.

prendre différentes manières de prononciation, la raison pour laquelle elles prennent diverses couleurs. Par exemples, pour le [s] il existe 24 façons d'écrire ce son, ce qui reflète une différence au niveau de la prononciation. Dans ce cas les apprenants, pour former un mot, ils savent dans quelle partie du Fidel chercher et se trouvent devant un nombre limité de possibilités pour l'orthographe.

Le Fidel permet donc de :

« Pointer n'importe quel mot de la langue française où l'orthographe et la prononciation se rejoignent en une image auditive et visuelle. Comme dans l'apprentissage naturel de la langue maternelle, l'élève pourra développer sa compétence phonologique grâce à la pédagogie du professeur mais aussi aux outils qui permettent de faire des prises de conscience essentielles, de découvrir, de pratiquer et finalement maîtriser l'orthographe, la phonétique, la phonologie ou encore la syntaxe. »¹

Vu la citation ci-dessus, on peut dire que cet outil pédagogique favorise un ajustement des choix des apprenants quant à la manière de prononcer et d'écrire dans une langue donnée. Il conduit ainsi à des prises de conscience et à une investigation détaillée des autres aspects de la langue pour arriver enfin à une maîtrise des deux systèmes : linguistique et communicatif.

3-3 Les tableaux de mots :

Ce sont des tableaux, de dimensions presque identiques au panneau sons/couleurs. Ils contiennent tout le vocabulaire fonctionnel² (environ 500 mots) de la langue où chaque graphème a la même couleur qu'il représente dans les deux tableaux précédents. Au nombre de 12, ces tableaux forment

¹PASSEPORT. F, op.cit, p. 23.

²Le vocabulaire fonctionnel veut dire les mots qui structurent la langue, à savoir les pronoms, les prépositions, les conjonctions, certains adverbes, et, surtout la façon de transformer les différentes parties du discours entre elles.

un ensemble cohérent et bien structuré, ce qui facilite la tâche à l'apprenant de pointer aisément des phrases proposées soit par l'enseignant soit par lui-même.



Figure 01 : quelques tableaux de mots. Source : APDI

Young. R a clarifié la disposition des mots sur le tableau de telle manière en disant que :

« Un premier regard sur les panneaux laisse l'impression générale que les mots ont été placés dans un ordre complètement arbitraire. Ce n'est pas tout à fait exact, puisqu'ils sont en fait organisés jusqu'à un certain point. »¹

De Là, on comprend que les mots ne sont pas arrangé à tâtons mais, « pour des raisons algébriques et selon certains critères de ressemblance qui permettent certains jeux. »² Cela favorise aux enseignants les moyens de proposer des entrés rapides dans les problèmes que les apprenants rencontrent lors de leur prise de contact avec la langue étrangère.

Afin d'explicitier le contenu des panneaux des mots, on se sert du tableau³ suivant :

Nombre de tableaux	Le contenu à étudier
01	la position du nom et de l'adjectif de couleur, les pronoms personnels sujets et compléments, quelques adjectifs démonstratifs, quelques impératifs, la conjugaison d'avoir et être au présent de l'indicatif...
02	former des questions et des propositions relatives.
03	La comparaison et les prépositions de lieu.
04	L'étude du participe passé et la conjugaison de certains verbes à l'impératif ou au présent de l'indicatif (tomber, ramasser, dire, venir, laisser, lancer, lever, attraper).
05	La mise en pratique des adverbes et des indicateurs temporels (toujours, bientôt, avant, d'abord, après, encore, ensuite, puis, enfin, jusqu').
06	former des adverbes avec le suffixe « -ment ».
07	L'étude des mots « quand » et « maintenant » ainsi que des verbes d'actions (venir, aller, entrer, sortir, faire, dire, arriver) et de modalité (pouvoir, vouloir,

¹YOUNG. R, op.cit, p.54.

²GATTEGNO. C, *La lecture en couleurs, guide du maître*, Educational Solutions, 1991, p.100. [À feuilleter sur le net, consulté le 15-03-2015]

³Ce tableau est repris et résumé par nos soins en se référant aux travaux de F. PASSEPORT.

	devoir, falloir) ce qui permet de travailler les causes et conséquences d'évènements.
08	l'imparfait.
09	le futur et le conditionnel.
10	le vocabulaire de la numération (nombres ordinaux et cardinaux, fractions)
11	les dates (jour, mois).
12	les saisons et des mots exprimant la temporalité (hier, aujourd'hui, demain, soir, matin...).

La démarche à suivre sera expliqué dans le chapitre qui suit. Dans ce contexte, on peut dire que la variation des structures que les apprenants vont composer renforce activement l'exploration de l'inconnu. Ainsi, contrairement à l'approche communicative, SW propose d'enseigner tout ce que l'apprenant trouve difficile et sans explication de l'enseignant: la grammaire, la prononciation, la syntaxe, etc. C'est bien la langue fonctionnelle et non le vocabulaire.

Grâce aux réglettes Cuisenaire, qui seront l'objet du point prochain, l'enseignant peut renforcer le système de rentabilité qui conduit à des choix quant à l'utilité relative des mots chez les apprenants.

3-4 Les réglettes Cuisenaire :

Les réglettes Cuisenaire sont des bâtonnets de bois ou de plastiques (mesurant entre 1 et 10 cm de longueur et ayant une section de 1 cm²), peintes de telle façon que toutes celles ayant une même longueur soient de la même couleur.



Figure 02 : réglette Cuisenaire. Source : www.supernaru.heroine.ordinaire.wordpress.com

Ces réglettes peuvent, en l'intégrant dans une classe de langue, créer des situations de communication visible et tangible étant donné que la longueur de chacune est conforme à une situation pédagogique bien déterminée. Par exemple, on peut les utiliser pour symboliser une personne ou une chose, construire des maisons, des villes, des gares,... De même, elles servent à développer des constructions grammaticales et sémantiques.

Lorsqu'une situation est bien construite (en changeant la couleur ou la forme d'une réglette) par l'enseignant, les apprenants sont aptes à deviner le sens de la langue avant que les mots ne soient prononcés. Cela signifie que la communication a eu lieu avant l'utilisation du langage dans une situation donnée. On comprend donc que « *le jeu des réglettes met en place un savoir-faire et non un vouloir-dire* ». ¹

D'ailleurs, l'apprentissage suivant le silent way ne se limite pas à apprendre à communiquer. « *La communication ne requiert pas la maîtrise d'une langue, loin de là.* » ². Les apprenants sont censés de ce fait arriver à une

¹OUAHMICHE. G, op.cit, p. 368.

²YOUNG. R, op.cit, p.46.

appropriation des différents mécanismes de construction du langage, c'est-à-dire à parler convenablement et pas simplement à communiquer.

Pour se faire, l'apprenant, s'il cherche à franchir l'obstacle de la langue parlée, il doit *illico presto* modifier son fonctionnement linguistique habituel pour que l'usage judicieux des réglettes soit raison d'évacuer communication pour parler. Autrement dit, « *quand la langue est utilisée, tout le monde sait que le problème est de dire exactement ce que la situation requiert, et pas simplement de communiquer l'idée, de faire en sorte que le message passe. L'accent est placé sur la qualité du langage utilisé.* »¹

3-5 Un pointeur :

Il s'agit d'un mince cylindre de métal, télescopique, mesurant une soixantaine de centimètres de long. Il permet à l'enseignant de fonder son enseignement de façon consciente et réfléchie sur les capacités de ses apprenants, sur leurs pouvoirs mentaux.



Figure 03 : Un pointeur.
Source : Educational Solutions

¹YOUNG. R, op.cit, p.47.

Le pointeur, de part sa nature pratique, sert à relier les couleurs aux graphèmes ou aux mots tout en gardant le caractère éphémère¹ de la langue parlée. Il permet *de surcroît* d'aider l'enseignant à montrer aux apprenants la distribution énergétique des sons tout en introduisant la dynamique particulière de la langue cible : *« l'enseignant utilise le pointeur pour attirer l'attention des élèves sur la distribution énergétique spécifique de la langue, les groupes de souffle, l'intonation usuelle pour une phrase particulière. »*²

Là, les apprenants doivent ne pas se contenter des phrases produites à l'intra-classe, mais des phrases dans un contexte humain, dans le contexte de l'échange spécifique dans lequel ils sont engagés ici et maintenant. En effet, le pointeur ajuste le choix de l'enseignant en ce qui concerne le niveau de son intervention : son, mot, groupe de mots, proposition, phrase, intonation, mélodie, etc. Il est donc :

*« Un précieux instrument pour la combinatoire sélective de tous ces éléments et c'est pourquoi la présentation arbitraire des mots alliée à la création de la dynamique appropriée au fur et à mesure que la leçon progresse constitue une solution élégante »*³

D'un point de vue psychologique, le pointage

*« Permet à l'enseignant de recréer la qualité fugace de la langue parlée, et ainsi d'obliger ses élèves à rester présents et à noter activement ce qui se passe. En fait, dès que le pointeur quitte un mot, celui-ci se fond de nouveau dans la masse si un travail mental n'est pas fait. »*⁴

¹L'éphémérité, comme l'a confirmé YOUNG (2011), est l'une des caractéristiques essentielles de la langue parlée. Pour retenir, par exemple, ce qui a été dit, nous extrayons le sens de ce que nous entendons et laissons disparaître les mots, si bien que, si on demande de répéter ce que nous venons d'entendre, nous recréons l'idée en utilisant nos propres mots plutôt que nous souvenons de ceux utilisés par notre interlocuteur (il faut contrecarrer ce fonctionnement linguistique normal si l'on veut que l'apprentissage d'une nouvelle langue soit efficace. Pour que les apprenants apprennent la langue bien et facilement, il faut qu'ils remarquent comment un locuteur construit ses phrases).

²YOUNG. R, op.cit, p.55.

³Ibid., p.55.

⁴Ibid., pp 55-56.

Vu la citation ci-dessus, on comprend que les apprenants ne peuvent jamais retourner quelques pages en arrière pour retrouver une phrase oubliée ou pour se rafraîchir la mémoire. C'est pourquoi, ils sont invités à travailler avec leurs pouvoirs mentaux et, en particulier, avec leur capacité d'évocation de manière à favoriser la rétention.

4-La subordination de l'enseignement à l'apprentissage :

L'enseignant du Silent Way a pour mission de subordonner, à chaque instant, son enseignement à l'apprentissage de ses apprenants. Il n'est pas « celui qui sait dont le rôle est de transmettre ses connaissances. La « transmission de connaissances » est en réalité une illusion »¹. Caleb Gattegno considère dans ce cas que l'acte d'enseignement ne consiste en aucun cas à transférer des connaissances d'une personne à une autre.

Pour qui :

« [...] *teachers of language can stop being record players, can be mostly silent, and can delegate the responsibility of learning to the learners in a manner that shows them also as responsible for what their part is.* »²

« [...] *les enseignants de langue peuvent cesser d'être des enregistreurs automatiques, ils peuvent être la plupart du temps silencieux, et peuvent déléguer la responsabilité de l'apprentissage aux apprenants d'une manière qui leur montre qu'ils sont aussi responsables de ce qu'est leur rôle.* »

À ce propos, Reboul (1999) conteste l'idée selon laquelle :

« *Certains croient naïvement qu'enseigner consiste à informer, à donner des cours ; bien entendu, il n'est pas d'enseignement sans contenu, mais un contenu ne fait pas plus un enseignement qu'un tas de briques une maison [...]. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité. Ceux qui*

¹YOUNG. R, op.cit, p. 31.

²Traduction par Chika Ninomiya depuis *The common sense of teaching foreign languages*, p.20 (GATTEGNO, 1976).

réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement. »¹

La subordination de l'enseignement à l'apprentissage est alors le vrai défi du Silent Way. Cette expression "**transmission de connaissances**" est un processus complexe, et non reconnu, d'enseignement et d'apprentissage. Parce que celui qui possède déjà une connaissance peut les exprimer, les enseigner, mais l'apprenant doit faire lui-même ce qu'il faut pour les apprendre, et cela est un acte personnel.

Passeport. F, elle-même, avance que :

« Silent Way est une expérience de la découverte, je dois faire émerger ce désir d'exploration chez mes élèves et les aider à transformer leurs vouloirs en pouvoirs (...) L'apprenant n'adoptera pas la langue comme une extériorité, il l'habitera et ce processus de coexistence qui semble souvent être long et semé d'embûches, sera dès le départ un mode d'apprentissage. »²

Concrètement, l'enseignant essaye à chaque fois de fournir à ses apprenants des scènes visibles et tangibles et leur montre comment agir dans la nouvelle langue. Quand la situation est bien comprise, il sollicite ses apprenants à parler et ainsi fournit un feed-back en continu afin que leurs productions soient correctes.

D'ailleurs, dans la pédagogie de Gattegno, apprendre consiste à prendre conscience :

« Il faut d'abord être conscient qu'il existe quelque chose de nouveau, d'inconnu. Il faut ensuite accepter de se tromper (l'erreur est même perçue comme un « cadeau fait à la classe » selon Gattegno) et par cet exercice de

¹REBOUL. O (1999), in VIENNEAU. R, *Apprentissage et Enseignement "Théories et Pratiques "*, 2^{ème} éd, Chenelière Education, Canada, 2011, p.50.

²PASSEPORT. F, *Silent Way, subordonner l'enseignement à l'apprentissage*, le français dans le monde //n°394// juillet-août 2014, p.1.

la pratique (et non de la répétition), atteindre la maîtrise. Ces étapes sont indispensables et apparaissent au quotidien dans une classe Silent Way »¹

Cette approche ne peut donc se réduire, comme l'a confirmé Passeport. F, à une méthode qui impliquerait une vision procédurière et fixe. Il s'agit plutôt d'une posture, d'une attitude, d'un point de vue. De même, une classe de SW est aussi un lieu de coopération où il n'y a pas de place pour la dérision et les inhibitions se lèvent au moment même où les apprenants se mettent en synergie lors de l'expérimentation.

Caleb Gattegno exprimait souvent cette relation en disant que : "*je ne suis pas professeur de langues, je suis professeur de personnes, et ces personnes sont en train d'apprendre une langue*". Ainsi, le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'enseigner dans le sens ordinaire du terme. Il est là pour fournir le feed-back qui fait gagner du temps aux apprenants dans leur apprentissage de la langue.

5- La théorie de l'apprentissage de GATTEGNO :

Caleb Gattegno avait le privilège de proposer une théorie générale de l'apprentissage. Cette théorie montre que tout apprentissage doit se faire par prises de conscience renvoyant aux petits mouvements de l'esprit qui permettent à l'apprenant de maintenir un contact avec son environnement, intérieur et extérieur.

Pour ce faire, Gattegno suit une progression en quatre stades :

5-1 La confrontation à l'inconnu :

Ce premier stade de l'apprentissage consiste en la prise de conscience fondamentale de l'existence d'un nouveau savoir-faire à apprendre. Et pour

¹PASSEPORT. F, *Silent Way, subordonner l'enseignement à l'apprentissage*, le français dans le monde //n°394// juillet-août 2014, p.1.

l'apprendre, les apprenants doivent avoir le Moi au timon, ce qui leur permet de recevoir de l'énergie et reconnaître certains de ses attributs. Si les apprenants ne se rendent pas compte de cela, aucun apprentissage n'aura lieu.

5-2 L'exploration de l'inconnu :

Ce stade est celui des essais et des erreurs. L'apprenant peut commencer son apprentissage et lancer une tentative. Il prend conscience du résultat, et ajuste de ce fait la tentative suivante en fonction du résultat précédent. Ainsi, il ajuste ses tentatives jusqu'à ce qu'il arrive à la satisfaction.

L'une des caractéristiques essentielles de ce stade est celle de la présence, sans laquelle il y n'aura plus d'apprentissage :

« Se sentir présent est agréable pour les êtres humains, voire grisant et même jubilatoire. C'est pourquoi les enseignants se servant du Silent Way font tout ce qu'ils peuvent pour s'assurer de la présence constante de tous leurs élèves. L'approche a été conçue pour favoriser cette présence. »¹

5-3 De la pratique jusqu'à la maîtrise :

La pratique, jusqu'à un point où l'apprenant n'a plus besoin de concentrer sur un élément pour l'utiliser : c'est **l'automatisation**. Elle « est celle qui mène l'apprenant à la maîtrise dans son utilisation de l'élément de langage en question »². Cette maîtrise est atteinte par la pratique, non pas en copiant de manière répétitive un modèle, mais en construisant progressivement son propre modèle, basé sur ses propres critères internes, souligne Young.

En d'autres mots, ce qui distingue la pratique de la répétition est :

¹YOUNG. R, op.cit, p.41.

²NINOMYA. C, *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique "Silent Way"*, Linguistics, 2014 <dumas-01020481>, p.21.

« L'état de conscience dans lequel se trouve l'apprenant. Si celui-ci n'est pas mentalement présent en faisant un exercice, il pourra le répéter de nombreuses fois mais il n'obtiendra pas de prise de conscience. En revanche s'il est concentré et présent à ce qu'il fait, même si l'exercice est très itératif, il mènera à une maîtrise de plus en plus grande, car à chaque répétition il consolidera ses critères internes par rapport à l'action qu'il effectue. L'enseignant ne corrige pas les apprenants en leur donnant la bonne réponse. Son rôle est de leur indiquer leurs erreurs lorsqu'ils en font par des gestes ou des pointages, afin de leur permettre de mettre en place eux-mêmes leurs propres critères internes, qui vont s'enrichir de leurs expériences au fur et à mesure de la pratique. L'aboutissement de ce travail est l'indépendance de l'apprenant dans la pratique de l'élément maîtrisé. »¹

Pratiquer la langue en apprenant avec le Silent Way ne consiste donc, en aucun cas, à des successions de répétition mais, par la prise de conscience qu'il existe quelque chose à découvrir tout en acceptant l'erreur, puisque celui-ci est perçue comme un cadeau fait à la classe. Ce qui conduira l'apprenant par la suite à l'autonomie.

5-4 Le transfert :

Le transfert, comme avance Young, signifie l'intégration de ce nouveau savoir-faire, que l'apprenant pourra utiliser au besoin dans ses futurs apprentissages, c'est-à-dire chaque fois que c'est utile, tout apprentissage automatisé peut être réutilisé dans tout autre apprentissage dans lequel l'apprenant se lance ultérieurement.

6- Le rôle de l'enseignant :

Enseigner suivant le SW est une tâche tout à fait différente de ce qui est habituellement connu des enseignants. L'enseignant a pour mission de

¹NINOMYA. C, op.cit, p.22.

mettre en place des situations dans lesquelles les apprenants peuvent faire des prises de conscience. Caleb Gattegno, en confirmant cela dans un autre contexte, disant : votre travail n'est pas d'enseigner la lecture, mais d'engager vos élèves dans des activités dont le sous-produit est la lecture.

À ce propos, Raynal *et al.* ont affirmé que :

« Un enfant n'apprend pas en écoutant, il apprend en faisant [...]. C'est la raison pour laquelle nous adopterons la définition de Gagné : «Enseigner, c'est organiser des situations d'apprentissages". Cette organisation de situations d'apprentissages doit tenir compte bien sûr, des dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques, didactiques, ..., mises en jeu dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Enseigner, c'est proposer à l'apprenant un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage visé. »¹

De là, l'enseignant doit créer des questions convenables aux situations communicatives étudiées et qui mèneront à de nombreuses prises de conscience. De ce fait, pour juger la qualité d'un cours, Young. R a proposé trois façons :

« Relever le nombre de prises de conscience possibles et estimer combien ont été faites, estimer le nombre d'ogdens dépensés et s'assurer que ce nombre reste faible, regarder combien de temps a été laissé aux apprenants pour la pratique indispensable. »²

L'enseignant devra s'assurer dans ce cas là que ses apprenants parlent autant que possible. Il le fera alors en construisant des situations fructueuses et en demandant aux apprenants de s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent dans l'immédiat. Caleb Gattegno –concepteur de cette approche- résume cette démarche en disant : "Le professeur travaille sur l'élève qui travaille sur la langue".

¹RAYNAL. F & RIEUNIER. A, *Dictionnaire des concepts clés-Apprentissage, Formation, psychologie cognitive*, 7^{ème} éd, Paris, ESF, 2009, p.177.

²YOUNG. R, *op.cit.*, p. 44.

Le Silent Way est ainsi une véritable nouveauté pour la didactique de la prononciation. Du fait qu'il préconise le silence comme outil pédagogique, son enseignement crée une jouissance phonatoire mêlé de réflexions personnelles et pédagogiques. Cependant, d'être silencieux en enseignant la prononciation, est pour beaucoup n'est pas un pari d'avance gagné, ce qui constitue le vrai défi du SW.

Cette approche pédagogique, contrairement au *credo* actuel, mis en œuvre un type de tâche qui favorise un développement des processus cognitifs aidant l'apprenant à s'approprier la langue par feed-back sans se servir d'un modèle prescrit préalablement. Pour se faire, Gattegno propose un matériel spécifique, à savoir un ensemble de panneaux, des réglettes Cuisenaire et un pointeur préparant un terrain fertile pour une théorie générale de l'apprentissage. Pouvoir véritablement développer une telle approche représente donc un triomphe pour la science de l'éducation déclare Caleb Gattegno.

TROISIEME CHAPITRE

« Vivre, c'est échanger son temps contre de l'expérience. »

GATTEGNO.C.

Afin de mettre en marche les conceptions théoriques évoquées ci-devant, il sera question, dans ce présent chapitre, de la mise en pratique de l'approche pédagogique du "Silent Way" en se focalisant sur les prises de conscience des apprenants vis-à-vis de leurs productions sonores.

À cette fin, nous allons recourir à un matériel spécifique qui consiste en un pointeur, un ensemble de panneaux et des réglettes Cuisenaire. Puisque les langues ne diffèrent guère au niveau des consonnes, il est préférable de débiter cette pratique par les voyelles pour parvenir à une maîtrise de la correspondance sons/couleurs.

Dans cette optique, nous planifions notre expérimentation en dix séances, exclusivement pour contrôler la progression de la prononciation chez les apprenants que n'importe quel autre aspect de la langue. En effet, le Silent Way est un cheminement pédagogique qui s'inscrit dans la durée et demande un investissement fort surtout au niveau de la pratique. *In fine*, nous confirmons ou infirmons les hypothèses relatives à notre problématique de départ.

1-Le choix de l'échantillon :

Les apprenants auprès desquels nous avons mené cette pratique, sont une production d'élèves de 5 AP. À ce stade d'apprentissage, les apprenants doivent être capables, au niveau de l'oral, de construire le sens d'un message oral dans une situation d'échange et ainsi réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'interaction orale. Ils sont donc en mesure de communiquer. Cette compétence de communication se trouve placée juste après celle de la prononciation.

Par ce choix, nous tentons ainsi de vérifier la place qu'occupe la prononciation, ses contours et ses positionnements dans la formation de ces apprenants. En effet, en classe de langue, les pratiques langagières

inhérentes à la phonétique qui permet de comprendre la prononciation, sont de plus en plus écartées, car il ne s'agit pas tout simplement de changer la manière d'enseigner, mais surtout être armé sur le plan technique.

2- L'expérimentation :

Il s'agit de dix séances partagés en quatre ; une pour présenter le matériel aux apprenants et expliciter un peu la démarche adoptée afin de créer une certaine familiarisation avec celui-ci dans les séances qui vont venir. Le reste est divisé en trois ; trois séances pour le panneau sons-couleurs, trois pour le Fidel et les trois dernières pour les panneaux de mots. Il faut bien préciser que dans ces dernières, nous avons insisté principalement sur le premier panneau où le mot "réglette" a été mis en valeur.

2-1 Lieu de l'expérimentation :

Nous tenons à préciser que pour réaliser notre expérience, nous avons sollicité l'aide de madame la directrice de l'école de primaire où nous avons effectué cette pratique demandant plus de vingt heures. De ce fait, il est éminemment salubre de consacrer les horaires de notre pratique aux séances qui ne sont pas programmées officiellement. Du fait que la méthode silencieuse représente une nouveauté pour l'école algérienne, nous avons tenté de vivre seule cette expérience.

2-2 Observation de classe :

Avant d'entreprendre la pratique avec les apprenants, nous avons assisté à une séance de français chargé par le seul enseignant de cette école. L'avis de cet enseignant était, dès le départ, que ses apprenants n'ont pas besoin de cours de prononciation et, il est préférable que ce travail soit auprès des élèves de 3 AP, parce que ces cours sont programmés dans le manuel et, il sera une perte de temps avec les élèves de 5 AP.

Afin de confirmer que la prononciation ne concerne pas l'apprenant, mais aussi l'enseignant en assurant un meilleur contrôle, nous avons fait une observation de classe en assistant à une séance de conjugaison. La démarche adoptée concernant l'oral, était en quelque sorte traditionnelle. Citons les exemples suivant : la mémorisation par cœur des terminaisons, la récitation ensemble des mots et des expressions proposés soit par l'enseignants, soit par les apprenants. Le temps réservé à l'explication dépasse celui de la participation, les interventions des apprenants étaient à 70 % en arabe et tout ce qui a trait à la phonétique (correction, prononciation, intonation,...) est quasiment estompé. Ce qui est surprenant donc, c'est que presque toutes les conceptions de Gattegno sont totalement absentes.

Pourtant l'atmosphère de la classe représente un facteur motivant ; les murs sont garnis de photos en français pour représenter l'alphabet, les trois caractères des lettres, la conjugaison en mode indicatif, la BD, etc. Et en arabe pour mettre en valeur certains éléments concernant les autres matières. Dans cet environnement, nous avons trouvé quelques éléments motivants, actifs, intelligents et dynamiques, ce qui nous a poussé à prendre l'initiative de cette "aventure pédagogique".

3- la démarche de l'expérimentation :

Cette démarche consiste en trois phases : la correspondance son-couleur, couleur-graphie, graphie-mots, expression, phrase.

3-1 Le panneau sons /couleurs :

Dans notre contexte algérien, l'apprenant a besoin d'un entraînement de deux, quatre, voire 6 heures pour développer une prononciation acceptable et une facilité d'expression. Ce temps réservé à la prononciation

donne l'occasion à l'apprenant de vivre avec les mouvements typiques de l'appareil phonatoire. Il est invité donc à porter toute son attention sur la qualité de la réalisation des sons, le rythme et l'intonation.

Le tableau des rectangles n'est pas seulement un panneau phonétique, mais il représente également un dispositif pédagogique. C'est pourquoi, l'objectif premier de ce tableau serait généralement de faciliter la parole et la prononciation. Il faut que chaque apprenant sache ce qu'il devrait essayer de faire pour dire chaque son, parce que l'initiative de prendre la parole, même pour prononcer un son est un mouvement interne basé sur des critères personnels, souligne Young en disant : « *Apprendre à parler une langue est une activité intérieure, intime, et il convient de mettre les élèves au contact de leur vie intérieure si je veux qu'ils construisent les moyens de parler.* »¹

Débuter un travail de prononciation nécessite ce qu'appelle Young des "**leçons de gymnastique buccale**" car, la bouche de l'apprenant doit apprendre à dire ces sons différemment par rapport à sa langue maternelle. Mettre en mouvement les muscles articulatoires de l'appareil phonatoire de cette nouvelle manière peut, de ce fait, faire naître une certaine fatigue pour parler. Et cela peut être expliqué par un changement de "**postura**". Cette dernière est conçue comme : « *La forme naturelle que prend la bouche, les joues, la gorge et surtout la langue, lorsqu'on parle sa langue...elle est une position spécifique adoptée naturellement par les natifs.* »²

3-2 Le Fidel :

Le Fidel indique la relation exacte entre les sons et leur orthographe. Cette relation n'est pas évidente, car les sons (voyelles ou consonnes) de la langue parlée ne coïncident pas toujours avec ceux de l'écrit. On prend à

¹YOUNG. R, op.cit, p.95.

²Ibid., pp 100-101.

titre d'exemple la lettre (x), elle n'est pas représentée, mais elle est sur le Fidel parce qu'elle fait partie du système orthographique.



Le Fidel sert donc chaque fois qu'un apprenant doute de la relation entre la prononciation d'un mot et l'orthographe correspondante. Il est généralement utilisé en conjonction avec le panneau des rectangles. Ce dernier « révèle la prononciation du mot et les apprenants apprennent rapidement qu'ils doivent chercher des graphèmes ayant les mêmes couleurs et dans le même ordre que celui qu'ils viennent d'utiliser. »¹.

Grâce aux couleurs, les apprenants savent dans quel secteur chercher chaque graphème. C'est pourquoi, le pointage sur le Fidel doit être très précis. Certains mots commencent avec un son "voyelle" quand ils sont pointés sur le panneau sons / couleurs, et par une consonne une fois qu'ils arrivent sur le Fidel, c'est surprenant pour certains apprenants. Nous prenons à titre d'exemple les mots commençant par un "h" aspiré ; hibou, haut, héros, etc.

De même, Beaucoup de mots peuvent se dire avec un nombre de battements variables 2, 3, 4,5,... sur le Fidel, ces mots doivent être pointés systématiquement avec leur forme la plus longue. Ainsi peut-on dire que si le choix est entre 2 et 3 battements, il faut les pointer avec trois.

¹ YOUNG. R, op.cit, p.130.

Il est opportun donc de montrer ces mots sur le panneau des rectangles avec la prononciation longue, puis sur le Fidel, toujours avec la même prononciation. Ensuite, nous pouvons montrer la prononciation courte sur le panneau sons / couleurs. En se servant de cette façon de pointer, les apprenants comprennent comment diminuer la longueur de ces mots tout dépend du débit de la parole.

3-3 les panneaux des mots :

La pédagogie Gattegno « ne fonctionne pas avec un programme préétabli par un concepteur. Elle ne s'appuie pas sur des successions prédéterminées d'activités de classe, ils n'y a pas de progression linéaire prévue pour l'enseignant ».¹ La progression est laissée à la seule charge de l'enseignant qui doit être prêt à réagir, rebondir, improviser, mais aussi sélectionner, organiser et présenter le contenu de ses cours. Cette liberté lui permet de faire en sorte que son enseignement corresponde aux besoins avérés de ses apprenants, au moment opportun.

Il part des acquis de ses élèves avec constance. Pour construire ses séances en progressant étapes par étapes, il corrige les erreurs qu'il entend et remet à plus tard si le moment n'est pas opportun. Le contenu de chaque cours dépend directement du niveau des apprenants tel que nous le constatons par leurs performances dans chaque leçon. « Corriger les erreurs consiste généralement en un travail sur les structures linguistiques et le vocabulaire fonctionnel, puis sur les sons, le rythme et la mélodie de la phrase en question pour finir avec une phrase qui est convenable à tous points de vue »².

Un enseignant SW a, à sa disposition, 12 panneaux de mots numérotés de 1-9, A-C. En effet, la progression de panneau en panneau se réalise en respectant l'ordre numérique, du moins pour les 9 premiers panneaux.

¹YOUNG. R, op.cit, p.132.

² Ibid., p.133.

Cependant, l'enseignant peut mettre en circulation les trois panneaux A, B, C. Ces panneaux sont indépendants des 9 premiers. Ils permettent de travailler sur les jours de la semaine et les mois de l'année, avec des adverbes de temps. Par exemple : demain, aujourd'hui, hier et des substantifs comme, minute, heure, année, etc.

Ces derniers permettent d'exprimer des relations temporelles et peuvent être insérés très rapidement même avant la fin du premier panneau. Enseigner est donc « *une science empirique. On avance par tâtonnements et on se laisse guider par l'apprentissage des élèves. C'est le sens de l'expression de Caleb Gattegno "subordonner l'enseignement à l'apprentissage" »¹.*

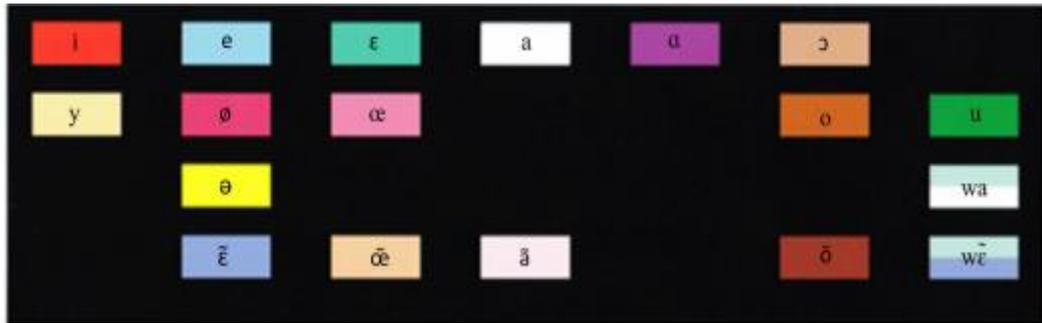
4-Applications et observations :

Le point de départ est d'afficher le panneau des rectangles sur le tableau. Les apprenants voient 42 rectangles de différentes couleurs sans indication de graphie. Ces rectangles sont répartis en trois catégories. La première représente les voyelles qui sont distribuées sur 18 rectangles comme a été montré sur le tableau suivant :



Pour faire correspondre les couleurs avec les sons qui les représentent, Passeport. F a proposé l'illustration qui suit :

¹YOUNG. R, op.cit, p. 141.



1-L'univers du son [a] :

Tout d'abord, toute l'attention des apprenants doit être dirigée vers ce son qui se caractérise par sa facilité articulatoire, car au début aucune difficulté ne doit venir dérouter l'apprenant. Ensuite, nous touchons le rectangle correspondant à ce son en le prononçant une seule fois. Par un geste, nous invitons les apprenants à émettre le son. Nous pointons de nouveau le rectangle et les apprenants invités par un geste ou non, disent le son une nouvelle fois. Nous le pointons encore et les apprenants le redisent. Ainsi est introduite une 1^{ère} convention entre nous en établissant les règles du jeu sans entrer dans la difficulté.

Dorénavant, ils savent quel son est associé au rectangle blanc. Jusqu'à présent, la leçon a pris 35 secondes. De là, nous introduisons l'un des paramètres prosodiques suivants ; l'intonation et le rythme en pointant deux fois d'affilée le rectangle correspondant au son [a] et les apprenants disent deux fois le même son. Nous pointons encore deux fois suivi d'une pause, puis trois fois et les apprenants disent les sons en se servant du rythme indiqué. Si nous pointons trois fois d'affilée en accélérant le geste, les apprenants diront trois fois le son plus rapidement.

L'objectif de ces mouvements intonatifs est d'arriver à ce que les apprenants contrôlent le placement de leur voix. Par exemple, nous pointons le rectangle blanc et nous dessinons en l'air avec la main un arc de

cercles avec le bas. La plupart des apprenants émettent le son avec une intonation descendante. Le cas échéant, nous indiquons à ceux qui n'ont pas pu le faire d'imiter quelqu'un qui y arrive, et faire remarquer, si nécessaire, que l'apprenant est en train de faire monter sa voix alors que nous voulons que celle-ci descende.

Il est important cependant que l'apprenant qui n'y parvient pas ait conscience de sa difficulté. De ce fait, nous pouvons le dire : « *ce n'est pas grave, tu y arriveras demain* ». Les apprenants savent de cette manière que cette langue possède des intonations montantes et descendantes et que nous utiliserons des gestes pour obtenir l'intonation souhaitée.

2-L'univers du son [i] :

Le deuxième son que nous avons étudié est le [i]. Il n'est pas nécessaire de dire ce son, il suffit seulement de tirer les lèvres comme si on allait le dire en incitant tout les apprenants à le dire. Un apprenant dans la classe finira par prononcer le son recherché, nous le demandons alors de le redire en le choisissant comme modèle. Nous pouvons de même travailler l'intonation et le rythme avec ce son en le combinant avec le [a] et, cela fait moins d'un quart d'heure que le cours a débuté.

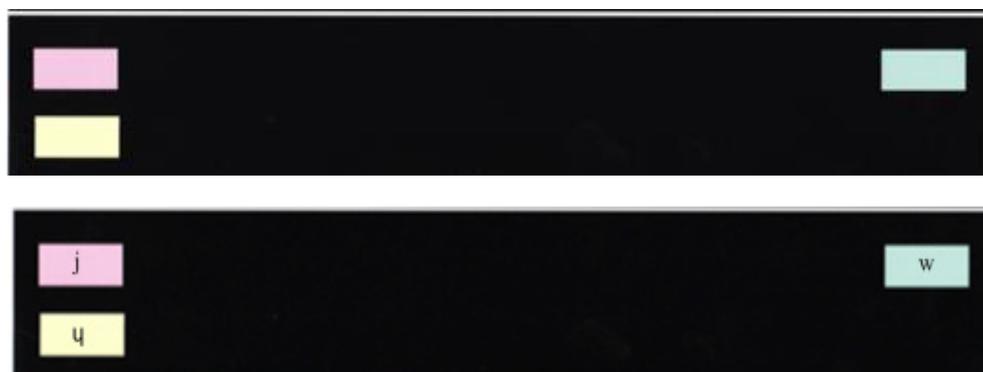
3-L'univers du son [u] :

Le troisième est le [u]. Ce son existe dans bien des langues dans le monde. Il est susceptible d'être mal prononcé à cause de son arrondissement. Avec celui-ci un vrai travail sur la bouche sera nécessaire pour obtenir le son voulu. Nous indiquons, pour obtenir ce son, avec le pointeur le rectangle correspondant au [u] en montrant avec la bouche de quel son il s'agit tout en avançant les lèvres vers l'avant pour déclencher le son par la vue.

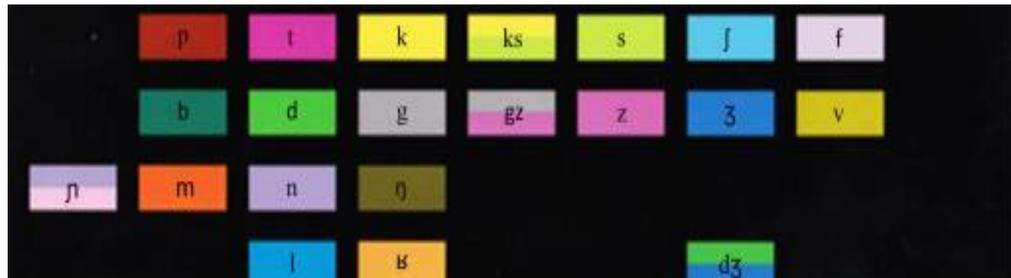
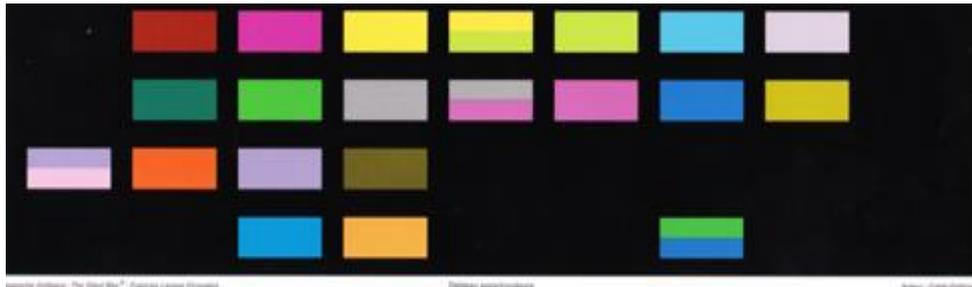
Le son ainsi ne devra pas être dit par l'enseignant en aucun cas, mais il devra être trouvé par un jeu de devinette, tout le monde s'y essaie. Certains prononceront le son recherché, d'autres diront peut être un [y] ou un [o] voire autre chose. Mais, il est presque sur qu'au moins un apprenant dira un [u] correctement. Nous prenons celui qui a réussi le mieux à le prononcer comme modèle. Nous entendons que tout le monde aient prononcé un son semblable. Afin de faire entendre plusieurs timbres de voix, nous pouvons changer le modèle plusieurs fois. A ce niveau, c'est la variété qui importe et non pas la perfection.

De même, nous pouvons introduire des glissements entre le [a] et le [i], [a] et le [u] suggérant des diphtongues. Nous cherchons de ces différents mouvements l'exploration de la bouche et ainsi le contact avec l'inconnu. En ce qui concerne les autres voyelles, nous avons suivi la même démarche en accordant un geste approprié à chaque son et cela d'après la démonstration de F. Passeport.

Parlant des autres sons, ils sont divisés en deux groupes ; les semi-consonnes en trois rectangles alors que les consonnes sont réparties en 21 rectangles. Illustrons ceci par le panneau représentant en premier lieu les semi-consonnes suivies de la correspondance graphie :



Juste après, nous trouvons les consonnes avec la correspondance son-graphie pour mettre aussi en évidence la localisation de chaque son :



Parlant des consonnes, elles se prononcent toujours avec une voyelle. Ces sons s'appellent des "consonnes" justement parce qu'elles "sonnent avec" la voyelle. C'est pourquoi, nous pointons toujours une voyelle avec elles. Pour la première séance, nous avons choisi quatre consonnes caractérisant par leur simplicité au niveau articulaire : [m], [n], [l], [R].

Pour prononcer la première consonne [m], il suffit de fermer la bouche et de faire du bruit et c'est [m] qui sort. À l'aide du pointeur, nous plaçons virtuellement une voyelle dans la paume de la main gauche, et la consonne en question dans la paume de la main droite, puis nous frappons les deux mains. Le plus souvent, un apprenant devine ce que nous cherchons et dit [ma]. L'introduction de ce son permet d'aboutir à des syllabes de genre : ma, mo, mi, mu, ...aussi am, im,..., puis, ami,...de petites phrases deviennent ainsi possibles.

La deuxième consonne est le [n]. Cette consonne a le même trait articulaire que celui de la première ; la nasalité. Ce son se combine facilement avec le [m] pour faire des mots. Pour trouver le son recherché,

nous montrons avec la bouche que la pointe de la langue touche un endroit derrière les dents supérieures. Tout au long de la leçon le rythme et l'intonation seront rappelés en combinaison avec les sons sur lesquels les apprenants travaillent. Dans ce contexte, Young a déclaré que : « *quand j'enseigne, j'ai souvent l'air d'un chef d'orchestre, donnant les impulsions à la musique de ma classe* ». ¹

En ce qui concerne les autres sons, c'est toujours en suivant la même démarche. L'ordre des consonnes dans ce cas n'a pas d'importance. Notre rôle est donc de rester coller à la réalité de la classe, il faut quitter le mode "guide pas à pas" pour ne plus donner qu'une esquisse de ce qui pourrait être fait "son par son".

4-1 Activités catalyseurs de la prononciation :

Durant les trois séances (6-8 h) réservées au panneau des rectangles, nous avons réalisé trois tests :

1-Après avoir achevé le stade de la prononciation des sons, nous sommes passés aux mots en augmentant la difficulté de jour en jour. Le premier exercice qui contient 30 mots se trouve dans l'un des panneaux de mots car, il est conseillé, au début de tout apprentissage, de travailler les mots que les apprenants pourraient voir. Voici le panneau de mots accompagné d'un tableau montrant le degré de concentration et l'état de progression de la prononciation des apprenants.

¹YOUNG. R. op.cit, p.111.



Source : © Une Education Pour Demain

Les participants										
Les monèmes proposés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-une	+ -	+	+	+	-	+	-	-	-	-
2-uni	+ -	+ -	+	+ -	-	+ -	-	-	-	-
3-rue	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
4-rame	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
5-mur	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
6-mal	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
7-lia	+	+	+	-	-	+ -	-	-	-	-
8-lune	+	+ -	+	+	-	+	-	+	-	-
9-ami	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
10-nue	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
11-mule	+ -	+	+	+	-	+	-	-	-	-
12-mimi	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
13-lima	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
14-nul	+ -	+	+	+	-	+	+	-	-	-
15-lili	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-

16-lit	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
17-alla	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
18-ira	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
19-mine	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
20-or	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-
21-lui	+ -	+	+	+	-	+	-	-	-	-
22-ri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
23-mena	-	+ -	+	+ -	-	+	-	-	-	-
24-mari	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
25 allumer	+ -	+	-	+ -	-	+	-	-	-	-
26-amiral		+	-	+	-	+	-	-	-	-
27- animal	+ -	+	-	+	-	+	+	-	-	-
28-lamina	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-
29-amina	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-
30-murmura	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-

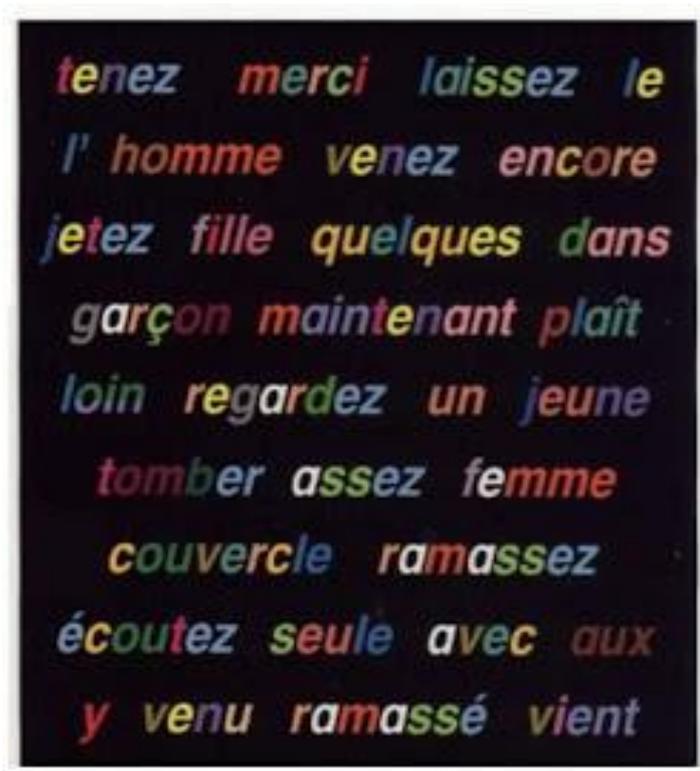
2- Ce deuxième test met en valeur les voyelles nasales [ã, õ, œ, ĩ] ainsi que quelques consonnes telles que [t, d, p, b, s, z] en se servant du présent panneau des mots. Ce panneau comporte 20 mots répartis sur neuf lignes.



Source : © Une Education Pour Demain

Les participants										
Les monèmes proposés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-sur	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
2-os	+	+	+	+	-	+	+-	-	-	-
3-est	+-	+	+-	+	-	+	+-	-	-	-
4-année	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
5-été	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
6-entre	+-	+	+-	+	-	+-	-	-	-	-
7-an	+-	+	+	+-	-	+-	+-	-	-	-
8-lent	+-	+	+	+	+	+	+-	-	-	-
9-maman	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
10-papa	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
11-par	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
12-pipe	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
13-sont	+-	+	+-	+	+-	+-	+-	-	-	-
14-ton	+-	+	+-	+	+-	+-	+	-	-	-
15-elle	+	+	+	+-	-	+	+-	-	-	-
16-non	+-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
17-ils	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
18-assise	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
19-sortie	+	+	+	+	-	+	+-	-	-	-
20-réussi	+-	+	-	+	-	+	-	-	-	-

3-La dernière séance avec le panneau sons / couleurs était réservé aux couples des consonnes suivantes : [p,b /k,g / ʃ,ʒ / f,v] en se basant sur ce panneau de mots présenté conjointement avec un tableau illustrant les résultats obtenus :



Source : © Une Education Pour Demain

Les participants										
Les monèmes proposés	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-tenez	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
2-merci	+-	+	+-	+-	-	+	-	-	-	-
3-laissez	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
4-homme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
5-venez	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
6-encore	+	+	+-	-	+	-	-	-	-	-
7-jetez	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
8-fille	+-	+	+-	+-	-	+-	-	-	-	-
9-quelques	+	+	+	+-	-	+-	-	-	-	-
10-dans	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
11-garçon	+-	+	+-	+	-	+	-	-	-	-
12-maintenant	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
13-plait	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
14-loin	+	+	+-	+-	+-	+-	-	-	-	-
15-regardez	+	+	+-	+-	-	+	-	-	-	-
16-un	+-	+	+	+	+-	+-	+	-	-	-

17-tomber	+	+	+-	+	+	+	+	-	-	-
18-assez	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
19-femme	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
20-couvercle	+-	+	-	-	-	+-	-	-	-	-
21-ramassez	+	+	+	+	+-	+	+	-	-	-
22-écoutez	+	+	+	+	+-	+	+	-	-	-
23-seule	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
24-avec	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
25-venu	+-	+	+	+-	+-	+	-	-	-	-
26-vient	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-

4-2 Analyses et commentaires :

4-2-1 Le premier test :

Analyse :

D'après le tableau réservé à l'étude des voyelles [a, i, e, u, y, o, ε, ø, œ, ə, ɔ] joignant les quatre consonnes que nous avons choisi [m, n, l, R], nous constatons que sur dix cas, un apprenant n'a pu comprendre les règles de jeu que nous avons établis dès le départ, il n'a trouvé aucun mot. Un autre cas qui a pu uniquement trouver six mots sur 30 formants a peu près des syllabes, ce qui représente un taux de 17 % de l'ensemble des mots proposés.

Le nombre restant des réponses varie d'un apprenant à l'autre mais, il faut préciser que presque 5 cas ont été en mesure de pointer eux-mêmes les mots recherchés après les avoir découverts dans les deux premières minutes du commencement du cours. Pourtant la prononciation du [y] a posé un problème surtout avec les mots : uni et murmura. Ce dernier a été trouvé par un seul apprenant. Les trois cas restant, leurs réponses varient des difficultés tantôt au niveau de la prononciation du son [y], tantôt à la longueur des mots, tel que animal, Amina, allumer,...

Commentaire :

Les apprenants sont habitués à considérer l'enseignant comme le seul détenteur du savoir, c'est celui qui représente l'autorité dans la classe. Quand ils apprennent avec ce modèle, 50% d'entre eux (comme nous l'avons constaté) ont pris du plaisir tout en explorant ce qui est inconnu pour eux. Ils ont considéré ce test comme un jeu en créant l'esprit de concurrence pour deviner le mot recherché et ainsi se libérer du modèle guide pas à pas.

Cependant, les cas de blocage que nous avons signalés montrent une absence totale de ces apprenants dans la classe, c'est-à-dire le travail effectué en classe est fait seulement par ceux qui aiment voire faciliter la tâche de l'enseignant. De là, nous déduisons que les apprenants en difficulté sont marginalisés dès les premières années d'étude de français et cela est apparu dans le manque de leurs réactions. Les 30% restant, certes ils représentent une catégorie qui veut s'améliorer, mais il faut du temps pour avoir des résultats satisfaisants.

4-2-2 Le deuxième test :

Analyse :

Avant l'introduction du deuxième panneau, nous avons procédé à une révision du cours précédent. Ce qui est surprenant, c'est que la majorité se rappelle bien les voyelles et les consonnes que nous avons travaillées, les couleurs et même les gestes associées à chaque son. Ce jour là, nous avons proposé les cinq consonnes suivantes : s, p, d, z, t avec les voyelles nasales.

Dans ce test, nous étions surpris d'avoir tous les participants retiennent facilement les rectangles avec leurs couleurs, ils sont motivés. L'un d'entre eux nous a dit : « *c'est chouette d'apprendre de cette manière !* ». Cependant, nous avons relevé un cas de blocage total dans les deux tests. Six cas sur

dix ont pu réussir à découvrir presque tous les mots, ce qui représente un taux 60%. Deux cas n'ont pu jouer qu'avec un seul mot formant deux syllabes "papa" alors qu'un apprenant a trouvé 10 mots sur dix.

À la fin de la séance, nous avons suggéré comme activité de distraction des propositions personnelles des mots en français que les apprenants connaissent. Ils ont donné les exemples suivants : leurs noms tels que Lobna, Amina, Manal, Rayan,c'était la première tentative. Puis des mots qui ont un sens tels que *saison, bureau, ami, papa, maman*,... parmi eux, il y avait ceux qui ont dit *in extremis* : « *j'ai d'autres mots pour la prochaine séance* ». Le taux de participation était trop élevé.

Commentaire :

L'analyse réservée à ce test reflète une implication positive des apprenants quant à leurs manières d'explorer la bouche surtout au niveau des voyelles nasales. En outre, ils sont motivés au point que tout le monde a essayé de donner le maximum d'exemple sans cesse. Parlant de ceux qui n'ont pu être impliqué au jeu, il s'agit d'un comportement qui reflète un refus de changement, parce que « *l'objet oral est fondé sur l'implication sociale, vecteur de motivation.* »¹

Pourtant nous pouvons dire qu'il y avait une amélioration touchant l'aspect articulatoire et rythmique. L'apprenant se donne chaque fois du temps avant de prononcer n'importe quel son en s'appuyant sur la gestuelle associé à chacun. Donc, ce type d'entraînement module en quelque sorte sa manière de percevoir les sons, ce qui favorise une production opportunément conforme aux règles du français parlé. À cette fin, l'enseignement de la prononciation assure toujours une médiation entre la perception et la production.

¹WEBER. C, op.cit, p. 12.

4-2-3 Le troisième test :

Analyse :

Ce test se compose de 27 mots à découvrir en tapant les rectangles colorés. Avec les consonnes choisis, nous avons rencontré un problème au niveau du lieu d'articulation des couples de sons. Ce qui a demandé quelques minutes avant de connaître les sons en question. Les apprenants nous font la remarque qu'il s'agit du même lieu d'articulation. De là découle les résultats suivants :

Un seul cas qui n'a pu progresser dans tous les tests. Alors que les autres, presque 70%, ont connu une amélioration remarquable. Mais l'adverbe qui a posé problème dans ce test est "maintenant", il a été trouvé par un seul apprenant. Cependant, les tentatives des apprenants reflètent une compréhension et une attention minutieuse pour pouvoir découvrir le mot recherché, ce qui veut dire que le jeu en vaut la chandelle.

À la fin de la séance, nous avons proposé comme exercice le fait de nous donner quelques mots qu'ils connaissent en français. Les exemples étaient les suivants : (ordinateur, tablier, phrase, classe, conjuguer, stylo, soleil, bureau, cahier, verbe, photo, voiture, chat, chien,...). Tout le monde a participé sauf deux éléments qui ont un blocage total. Mais ni la prononciation ni la graphie ne sont correctes.

Commentaire :

Ce que nous avons remarqué que les apprenants ont essayé de donner des exemples, mais la prononciation de la majorité reste lacunaire. Même s'ils connaissent des mots, ils n'ont jamais pris conscience de la manière de prononcer tel ou tel son. Puisque, lors des deux premières années d'étude de français, ils ont appris la prononciation des lettres isolément sans les placer dans des mots. C'est pourquoi, la correction phonétique a été

complètement négligée. Et ce qui pose réellement problème, c'est la continuité des apprenants à prononcer le même son de la même manière pendant les années qui suivent.

5- De la phonie à la graphie :

5-1 Apprendre à se servir du Fidel :

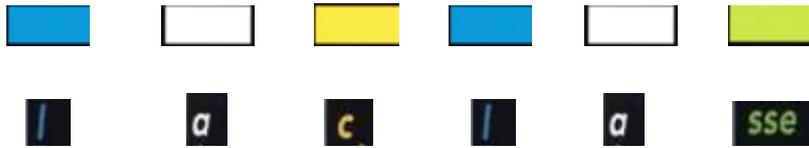
Les apprenants qui n'ont pas reçu une formation en phonétique sont susceptibles de trouver le Fidel déconcertant. Il leur faudrait donc un entraînement. Ils devront travailler sur la relation entre les graphèmes et les phonèmes en dehors de la classe avant d'essayer de s'en servir avec leurs camarades.

Une façon d'apprendre le Fidel consisterait d'abord à pointer sur le panneau des rectangles, puis sur le Fidel tous les mots des panneaux de mots, les uns après les autres. Ensuite, nous jetons un coup d'œil rapide sur le mot, puis nous le pointons sur le panneau sons / couleurs. Nous vérifions enfin que nous avons pointé les mêmes couleurs que celles utilisées sur le panneau de mots, puis nous trouvons les colonnes sur le Fidel pour construire le mot, en se servant des couleurs aussi pour vérifier le pointage.

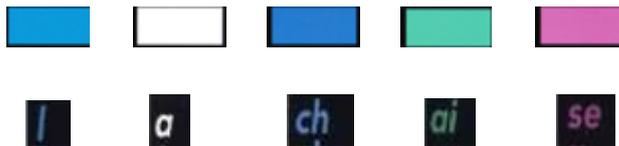
5-1-1 Tests et pratiques de classe :

Nous avons proposé comme un entraînement une liste de mots ayant trait au contexte scolaire, et cela pour but l'exploration de l'apprenant de son environnement et pour vérifier également la prise de conscience des apprenants envers le français usuel qu'ils connaissent :

1-la classe :



2-la chaise :



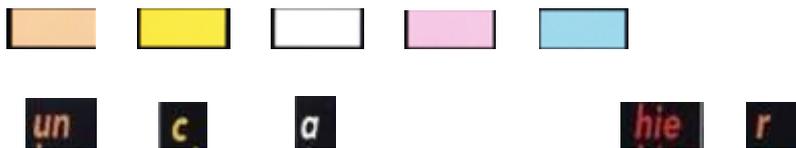
3- le bureau :



4-un crayon :



5-un cahier :



6-un cartable :



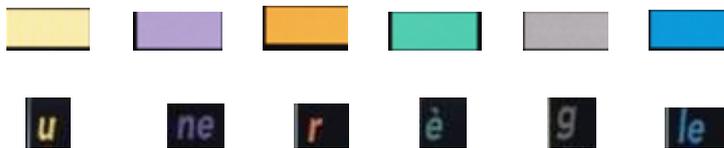
7-une trousse :



8-la gomme :



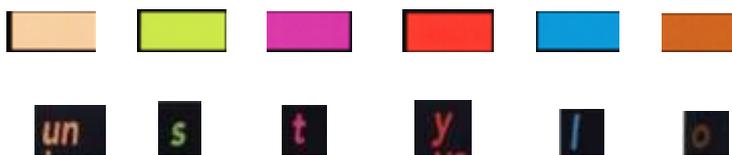
9-une règle :



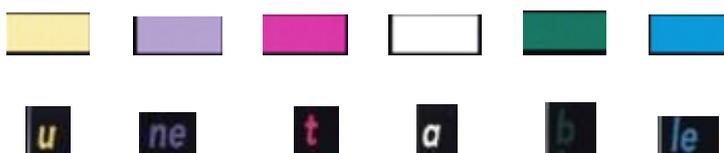
10-une ardoise :



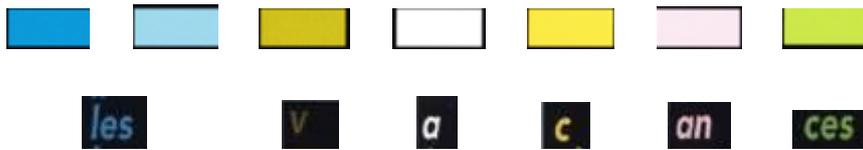
11-un stylo :



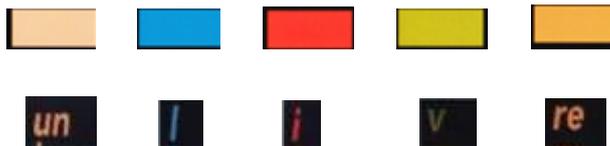
12-une table :



13-les vacances :



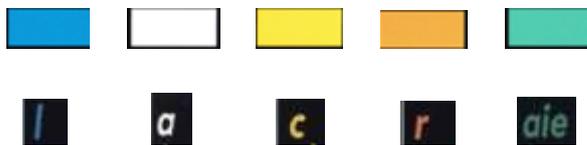
14-un livre :



15-un dictionnaire :



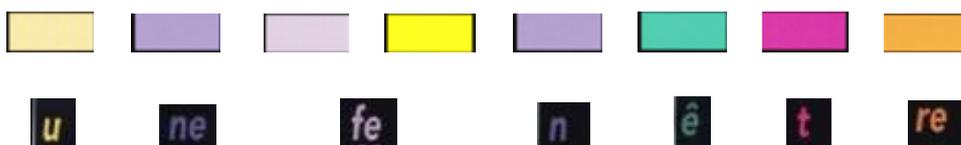
16-la craie :



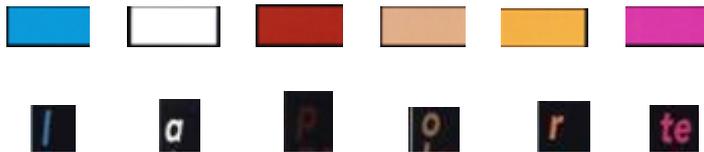
17-la cloche :



18-une fenêtre :



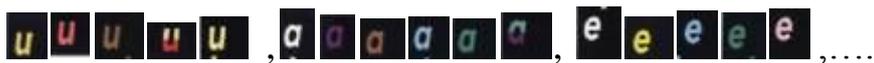
19-la porte :



20-un tableau :



Ce test a duré 6h de pratique, d'entraînement et de familiarisation avec la position et l'association des couleurs, car nous pouvons trouver les mêmes lettres avec des couleurs différentes. Par exemple :



Ainsi pour les consonnes, une seule lettre peut prendre différentes couleurs :



C'est pourquoi nous avons réservé ce temps pour que l'apprenant puisse comprendre qu'il s'agit des possibilités orthographiques et qu'il doit faire attention aux couleurs.

5-1-2 Analyse des résultats:

Les résultats auxquels nous avons abouti montrent que 7 cas sur 10 ont pu prononcer correctement les mots proposés alors que les trois restants, après la découverte des mots, ils ont continué à les prononcer de la même manière qu'ils connaissent.

En ce qui concerne la graphie, ils étaient surpris de la manière d'écrire ces mots qu'ils utilisent quotidiennement dans la classe. Ils ont posé les

questions suivantes : *pourquoi écrire la lettre "h" dans le mot cahier ? Pour le mot stylo, comment nous tapons sur le rectangle rouge qui représente le "i" et nous écrivons "y" ? Nous prononçons "s" dans le mot "dictionnaire" et nous écrivons "t" comment faire la différence ?*, etc.

Par ce test, nous visons tout d'abord faire vivre l'apprenant dans son contexte scolaire en choisissant les mots qui ont trait à son environnement. Ensuite, le Fidel, au début de tout apprentissage, est en quelque sorte ennuyeux surtout pour des débutants, mais ce que nous avons constaté c'est tout à fait le contraire. Ils étaient prêts à agir avec toute curiosité de trouver les lettres correspondantes aux sons recherchés. Tout le monde y essaie.

5-2 Les réglottes et les couleurs :

5-2-1 Le 1^{er} panneau :

Pour notre pratique, nous avons travaillé seulement avec le premier panneau. Cela est dû aux raisons suivantes : tout d'abord, nous visons la mise en place de la notion de rentabilité. Elle conduit à des choix quant à l'utilité relative des mots, parce que dans cette approche, tous les mots présentés ont un fort potentiel de rentabilité surtout le mot "réglotte". Ensuite, le temps programmé ne nous permet pas de travailler tous les tableaux car, il nous faudrait au moins 4h pour chaque panneau. *In fine*, les apprenants, à ce stade d'apprentissage, ont besoin de vivre des situations de communications tangibles et visibles, et cela ne peut se réaliser qu'à l'aide des réglottes Cuisenaire.



Source : © Une Education Pour Demain

C'est avec les réglettes qu'il faut commencer en montrant, en prime abord, les réglettes aux apprenants. Nous prenons une blanche (ou autre couleur ; rouge, noire, verte, jaune, brune,...) et la montrons. Nous pointons les deux mots : **une** et **réglette** sur le panneau des mots. Nous invitons les apprenants par un mouvement kinésique à les dire. Ensuite, nous montrons une réglette rouge et nous pointons : **une réglette**. Nous faisons de même avec une réglette verte, bleue, noire, brune, etc. Les apprenants peuvent en déduire qu'une réglette désigne l'objet que nous leur montrons quelle que soit sa couleur.

À présent, nous pouvons entrer dans le jeu en déclenchant des situations de communication par la vue. Afin d'associer un adjectif de couleur à une réglette, nous passons le doigt le long d'une réglette bleue comme pour la caresser. Si ce geste est bien fait, nous voyons dans les yeux

des apprenants qu'ils comprennent que nous allons parler de la couleur. Nous pointons une réglette jaune et ils le disent. Comprenant ce qu'ils disent une réglette, c'est l'objet, et jaune c'est la couleur. Cette hypothèse se confirmera quand nous ferons nommer toutes les couleurs, toujours dans ce même contexte et toujours en montrant la réglette appropriée.

Nous faisons le même geste avec une réglette brune mais, nous pointons que le mot brune. Ils en déduiront le sens de ce mot et où il faut placer ce mot dans la phrase. Bien sur, quelques apprenants peuvent douter du sens quelques instants. Mais quand ils auront vu toutes les couleurs nommées de cette façon (orange, bleue, brune, noire, verte, jaune, rouge, blanche,...), ils sauront quel concept est en jeu.

Nous posons ensuite une à une des réglettes sur la table et les apprenants les nomment au fur et à mesure. Nous changeons l'ordre des réglettes et commençons à prendre de la vitesse. Nous pouvons accélérer parce que les apprenants sont de plus en plus à l'aise. Au départ les apprenants peuvent hésiter à le dire, mais au bout de quelques minutes, la phrase deviendra de plus en plus facile, plus fluide. Nous modifions la vitesse à laquelle nous touchons les réglettes en fonction de ce que les apprenants arrivent à faire. Au bout de 4 ou 6 min, ils ont décrit la ligne de réglettes une dizaine de fois ou plus. Dès qu'ils sont à l'aise, nous poursuivons.

Nous posons deux réglettes sur la table, une rouge et une verte. Puis, nous montrons l'une des deux réglettes pour que les apprenants disent : une réglette rouge par exemple. Nous faisons signe d'arrêter et nous pointons "et" sur le panneau pour qu'ils disent : une réglette rouge et nous montrons la réglette verte pour qu'ils disent : une réglette verte.

Quand nous sommes sûre que les apprenants peuvent dire cela en écrivant différentes combinaisons de couleurs, nous commençons à augmenter le nombre de réglettes. Nous terminons par une phrase qui comporte toutes les réglettes, donc toutes les couleurs. Quand ils sont à l'aise avec les réglettes et leurs couleurs, nous pouvons passer à autre élément. La séance a duré jusqu'à présent entre 20 et 30 min, et les apprenants sont dans une situation d'interaction sans aucune intervention de notre part.

Le pluriel :

Il suffit de prendre deux réglettes de la même couleur pour se lancer dans l'étude du pluriel. Nous prenons deux réglettes noires et nous pointons : deux réglettes noires en touchant le (s) sur le panneau. Les apprenants comprennent très facilement de quoi il s'agit. Nous faisons travailler cette expression avec quelques exemples : deux réglettes rouges, jaunes, vertes,... puis nous introduisons des groupes de plus en plus étendus de réglettes pour provoquer des phrases de plus en plus longues : deux réglettes jaunes et deux réglettes rouges. Après cela, nous pouvons introduire la numération : une réglette rouge, deux bleues, trois vertes, etc.

L'univers du verbe "prendre" :

Pour travailler l'univers de "**prenez une réglette**", nous pointons la phrase sur le panneau sons /couleurs et nous la faisons dire à toute la classe. Nous voudrions qu'ils puissent la dire avec aisance. Si aucune difficulté ne surgit, nous faisons venir deux apprenants A et B près de la table. Nous nous adressons à l'apprenant A et pointons : "**prenez une réglette rouge**". Afin qu'il le dise à l'apprenant B tout en le regardant (cet ordre n'a pas de sens que si les apprenants se regardent).

Si nécessaire, nous pouvons les aider à comprendre en prenant la main de l'apprenant B pour le guider au-dessus de la boîte et nous fermons doucement ses doigts, sans toutefois les fermer autour d'une réglette, l'incitant ainsi à en prendre une. Il sait ce que signifie une réglette rouge. Donc, nous n'avons pas à l'aider pour cette partie du contenu de la phrase. La seule partie qu'il ne connaît pas est "**prenez**". Nous veillons à ce que toute la classe voie clairement ce qui se passe.

Il peut être nécessaire de faire répéter l'acte avec les paroles plusieurs fois jusqu'à ce que toute la classe ait bien vu la situation. Quand l'acte et le langage qui le décrit nous satisfait, nous faisons asseoir les deux apprenants et nous recommençons avec deux autres. Ensuite, nous faisons circuler une boîte de réglette. Les apprenants prennent la boîte les uns après les autres et disent la phrase à un voisin qui doit exécuter l'ordre.

Une fois qu'ils prononcent aisément ces phrases, nous approfondissons. Nous pointons quelques mots sur le panneau sons / couleurs tel que :

moi, **lui**, **sa**, **ma**, **notre**, **votre**, **leur**, **elles**, **elle**, **ils**, **il**,
là, **ici**.

Nous passons un petit moment à travailler pour qu'ils les disent avec une certaine aisance musculaire. Puis nous rajoutons : **donnez-la lui**, **donnez-la moi**, **donnez-les lui**, etc. nous demandons à trois élèves de venir devant le groupe. Nous donnons la boîte à l'un des trois, nous pointons sur le panneau des mots : prenez une réglette bleue et donnez-la lui, en indiquant qu'il faut le dire au deuxième qui donnera une réglette au troisième.

Quand les trois élèves sont à l'aise avec cette phrase, et que nous sommes sûre que toute la classe a bien vu la situation, nous les faisons

s'asseoir, et nous donnons la boîte à une fille dans la classe, de préférence assise dans un groupe de fille. Chaque apprenant doit faire prendre une réglette à son voisin, qui doit exécuter l'ordre et donner sa réglette. Rapidement, nous tombons sur un garçon qui va recevoir une réglette. Nous signalons que "lui" est un pronom personnel des deux genres.

L'univers de verbe "mettre" :

Le plus souvent, nous introduisons "mettez" avec les adverbes "ici", "là" : *prenez une réglette jaune et mettez-la ici, sa réglette est là*. L'exige toujours que les apprenants produisent la phrase et effectuent l'action. Il est également intéressant de varier le nombre de réglettes afin d'introduire le pluriel : *prenez deux réglettes... et mettez-les ici, donnez-les moi,...*

Au début d'une démonstration, nous choisissons toujours une couleur facile, mais quelques minutes plus tard, quand les apprenants sont en train de s'exercer, nous optons pour des couleurs et des combinaisons plus difficiles. Nous donnons une réglette à quelqu'un et nous pointons : *c'est une réglette*. Nous prenons la main de la personne en question et étendons son index pour qu'il montre la réglette afin d'indiquer qu'il s'agit bien de cette réglette-ci.

Voici quelques constructions de phrases que nous avons travaillées ensemble :

une réglette

une réglette jaune, bleue, noire, verte, brune, rouge,

une réglette jaune et une réglette verte.

deux réglette -s rouge -s.

deux réglette -s brune -s et une réglette noire

prenez une réglette bleue

prenez une réglette bleue et une réglette verte

donnez lui la rouge

donnez lui les rouge -s

prenez sa réglette et donnez la moi

prenez deux réglette -s brune -s et donnez les lui

prenez ma réglette et mettez la ici

votre réglette est là , ma réglette aussi

avez vous une réglette ? non , oui

elle a une réglette , rouge , verte , noire , etc.

Donc, nous pouvons composer une infinité de combinaisons à l'aide d'un seul tableau comportant un nombre limité de mots. Le mot clé dans ce panneau est le mot "réglette". Il a été considéré comme un "joker", car « son destin est d'être transformé en beaucoup d'autres mot une fois que les structures seront en place »¹.

5-2-2 Commentaires des résultats :

Les résultats auxquels nous avons abouti à travers ce dernier test montrent que les tentatives réussites des apprenants atteignent 9 cas donnant un pourcentage de 90%. Ce qui peut être expliqué par cette

¹YOUNG. R, op.cit, p.43.

possibilité de jouer avec les réglettes, de l'échanger entre eux, donc apprendre en s'amusant, en prenant du plaisir.

À ce stade d'apprentissage du Silent Way, l'apprenant sera capable de lire des phrases entières, voire de petits paragraphes sur le panneau des rectangles. À cette fin, nous avons procédé, au terme de ce test, à l'étude de quelques phrases liées toujours à l'environnement des apprenants. On prend à titre d'exemple les phrases suivantes : *la porte est ouverte, elle est fermée, j'ai perdu ma trousse, mon cahier est sur la table, etc.*

La première réaction des apprenants étaient d'éclater de rire, parce qu'ils n'ont pu suivre la vitesse du pointeur. Puis, ils ont essayé de se concentrer en suivant les étapes que nous avons faites. Après des essais de 4 à 5 min, ils ont pu lire ces phrases aisément toujours avec l'esprit de concurrence.

En dépit des difficultés rencontrées dues, d'une part à l'étrangeté du Silent Way dans l'école algérienne, et d'autre part au manque des techniques concrètes de l'enseignement de la prononciation avec SW dans le cas du FLE, nous avons pu remarquer la progression de la prononciation des apprenants ainsi que leurs implications étonnantes surtout avec le panneau des rectangles.

Les tests réservés à ce dernier nous ont permis de constater une réelle amélioration de la prononciation des apprenants. Ils n'ont pas adopté la langue comme une extériorité, ils l'ont habité et ce processus qui peut véritablement demander beaucoup de temps et qui semble souvent être semé d'embûches, était dès les trois premières séances un mode d'apprentissage.

En effet, le Fidel et les panneaux de mots nous ont permis aussi de confirmer nos hypothèses. La mise en place de quelques activités relatives aux différentes possibilités orthographiques illustrées sur le Fidel a aidé l'apprenant à explorer d'autres univers, à prendre conscience et à s'auto-corriger, ce qui a suscité chez lui le sentiment d'autonomie.

En outre, les couleurs et les réglettes ont également contribué à une prodigieuse métamorphose au niveau des pratiques langagières ainsi que la maîtrise du vocabulaire fonctionnel du FLE. Cependant, nous avons remarqué que certains sujets soumis aux tests proposés se sentent dans l'incapacité de se libérer du carcan de la méthode traditionnelle où il n'y a de place que pour le développement de compétences écrites.

Après presque 25h de pratique, nous avons pu donc s'investir dans cette approche tout en assurant une ambiance détendue et conviviale afin de favoriser la prise de parole. Les apprenants ont éprouvé de l'estime pour ce type d'approche qui a modulé en quelque sorte leurs manières de percevoir les sons et vivre ainsi avec les mouvements typiques de l'appareil phonatoire.

*CONCLUSION
GÉNÉRALE*

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'enseignement de la prononciation est certes un domaine très délicat à enseigner, mais il reste toujours primordial en didactique des langues, car il représente une force qui oriente le champ de la conscience de l'apprenant. Ce dernier ne peut prendre conscience qu'à travers un autre mode d'emploi basé, dans notre étude, sur le silent way.

Enseigner, en adoptant ce nouveau mode d'emploi, nous a conduit à réfléchir sur la possibilité de considérer cette approche comme modèle didactique facilitant l'intégration et l'assimilation des sonorités du FLE, et sur la manière de rendre l'apprentissage de plus en plus productif sans l'intervention de l'enseignant.

Dans ce sens, les démarches que nous avons adoptées allient à la fois une approche prosodique faisant intervenir plusieurs variables allant du niveau segmental au niveau suprasegmental, ainsi que quelques facteurs psychosociaux tels que la motivation, l'âge et la disposition de l'enseignant. Et une méthode silencieuse reposant sur une théorie qui vise la subordination de l'enseignement à l'apprentissage dont le rôle de l'enseignant est de faire émerger le désir d'exploration de la langue chez l'apprenant et lui aider à transformer son vouloir en pouvoir. Notre but ultime est donc d'essayer d'apporter quelques modifications au niveau de la manière d'enseigner cette discipline.

De plus, nos objectifs et nos espérances visent à ce que l'apprenant prend conscience de son système articulatoire et auditif pour pouvoir s'auto-corriger et ainsi se familiariser avec une société vivante des sons. Pour se faire, nous avons essayé autant que possible d'appliquer cette approche non imitative du Silent Way qui préconise un apprentissage délibéré traduisant une action mentale.

Ainsi les résultats de notre recherche viennent-elles confirmer que le silence, la gestualité, les mimiques et le pointage sont véritablement des atouts dans la pédagogie Gattegno. L'apprenant peut explorer la langue à l'aide de divers processus (l'audition, le visuel, le kinésique, ...) et par conséquent s'approprier une prononciation, si nous pouvons dire, authentique. Eu égard à ces résultats, nous pouvons affirmer que la clé de la réussite de tout enseignant adoptant le silent way est le silence.

La maîtrise de ce dernier, comme l'a confirmé Raynal, donne des impulsions à l'apprenant pour s'exercer, créer des mécanismes personnels de rétention, du silence et d'automatismes, ainsi aboutir à la créativité que vise la Silent Way :

« Toute la difficulté du travail est de suivre ce qu'on est en train d'inventer, à deux, des deux versants, apprenant et enseignant. Apprendre marche dans les deux sens : prendre et donner, l'un pour autant qu'il y ait l'autre ; à prendre ou à laisser. Cela non plus n'est pas sans rapport avec le travail du marionnettiste qui, au-dessus, ou à côté, de la créature dont il garde, reste calme, silencieux et humble : tout en retenue. La retenue, voilà ce qui signifie aussi le silence du Silent Way : il exprime la retenue qu'exerce sur lui-même l'enseignant de la langue, donnant par là aux activités de ses étudiants le temps de s'occuper à mettre sur pied, et au point, leur prise de parole. »¹

D'après les résultats illustrés plus haut, nous sommes en droit de poser la question suivante : *Pourquoi le Silent Way reste si confidentielle pendant tant d'année ?* La réponse à cette question nous paraît un peu désuète mais, elle n'est pas si évidente. Selon Young. R, le modèle à la base de tout le système éducatif dans la plupart des pays est celui de la "transmission de connaissances". En plus, les enseignants sont toujours des rescapés du

¹RAYNAL. J. M, *La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du silent way*, Communication présentée au congrès de l'Association Japonaise des Professeurs du français. Voir le site [http:// www.silverspace.net/ pedagogie.html](http://www.silverspace.net/pedagogie.html) [consulté le 30-04-2015].

système éducatif et, pourtant les difficultés rencontrées de tout ordre dans leurs classes, ils ne les attribuent que rarement à leur enseignement.

D'ailleurs, même si un enseignant veut changer sa méthode d'enseigner, ce n'est pas si simple. Il faut s'armer de bonne dose de courage pour opérer un tel changement. Les enseignants ont souvent une compréhension lacunaire de ce que vivent les apprenants qui sombrent. La plupart d'entre eux sont très motivés pour apporter de l'aide à leurs apprenants, mais souvent démunis sur le plan technique. L'enseignement de la prononciation est donc « *un domaine où la bonne volonté ne suffit pas* »¹.

Pour conclure, nous pouvons dire que le Silent way n'est pas une approche simpliste et se l'approprier demande du temps et nécessite une auto-observation régulière. Il faut beaucoup de pratique et d'expérience pour véritablement enseigner en Silent Way : formations spécialisées, pratique de classe, dialogues entre enseignants, etc. Le manque de ressources spécialisées en FLE dans le domaine du Silent Way ainsi que le manque d'expériences des praticiens viennent atomiser, voire empêchent certaines conduites de renouvellement didactiques. C'est pourquoi, nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres tentatives très ambitieuses dans le domaine de la didactique de la prononciation du FLE afin de réduire ces limitations de la pédagogie de Gattegno.

¹YOUNG. R, op.cit, p. 284.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages généraux :

1. **ABRY** Dominique & **ABRY-VELDEMAN** Julie, *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, 2007.
2. **CHISS** Jean-Louis, **FILLIOLET** Jacques, **MAINGUENEAU** Dominique, *Introduction à la linguistique « Tome 1 : Notions fondamentales, phonétique, lexique »*, Hachette supérieur, Coll. Les fondamentaux, Paris, 2001.
3. **CUQ** Jean-Pierre & **GRUCA** Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll. Français langue étrangère, éd. PUG, France, 2012.
4. **GATTEGNO** Caleb, *La science de l'éducation, chapitre : 13 : l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères*, Educational Solutions Worldwide Inc, France, 2011.
5. **GATTEGNO** Caleb, *Teaching foreign languages in schools : the Silent Way*, New York : Educational Solutions, 1972.
6. **GATTEGNO** Caleb, *La lecture en couleurs, guide du maître*, Educational Solutions, 1991.
7. **HANSENNE** Michel, *Psychologie de la personnalité*, 3^{ème} éd. Revue et augmentée, de Boeck, coll. Ouvertures psychologiques, Belgique, 2007.
8. **JACK C. Richards**, **THEODORE S. Rodgers**, *Approches and methodes in language teaching (A description and analysis)*, Cambridge University Press, 1986.
9. **LAURET** Bertrand, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette, Coll. F, France, 2013.
10. **LÉON** Pierre. R, *Phonétisme et prononciation du français*, Armand Colin, Coll. Cursus, 5^e éd, Paris, 2009.

11. **LÉON** Pierre & **LÉON** Monique, *La prononciation du français*, Éd. Armand Colin, Paris, 2013.
12. **VIENNEAU** Raymond, *Apprentissage et Enseignement " Théories et Pratiques "*, 2^{ème} éd, Chenelière Education, Canada, 2011.
13. **WEBER** Corinne, *Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé"*, Éd. Didier, Coll. Langues & didactiques, Paris, 2013.
14. **YOUNG** Roslyn, *L'anglais avec l'approche Silent Way*, Éd. EYROLLES, Paris, 2011.
15. **ZEMMOUR** David, *Initiation à la linguistique*, Ellipses, Coll. Thèmes & études, Paris, 2008.

II. Articles et revues :

1. **ARTHUR** B. Powell, *Rutgers University- Newark-USA, Caleb Gattegno (1911-1988) : A famous mathematics educator from Africa* ?*RBHM, Especial no 1, 204 p.199-209, 2007.
2. **BONGARETS** Theo, *Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue, Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 18|2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 18 janvier 2015. URL : // aile. Revues.org /1153.
3. **FERNÁNDEZ** Juana Gil, *L'enseignement de la prononciation : rapport entre théorie et pratique*, c/ Albasanz, 26-28, 28037 Madrid, España, 2012.
4. **GATTEGNO** Caleb, *Further Insights into the Silent Way*, Newsletter, IV (2), 3, 1979.
5. **JOHNSTONE** Richard, *A propos du "Facteur de l'âge" : quelques implications pour les politiques linguistiques*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Université de Stirling, Ecosse, 2002.

6. **MIRAS** Grégory, *Enseigner/apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole*, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle, Université Paris 3, volume 10, numéro 1, 2013-Apprendre les langues autrement.
7. **MESSUM** Piers. (2012b), *Teaching pronunciation without using imitation: Why and how*. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 154–160). Ames, IA: Iowa State University.
8. **PASSEPORT** Fanny, *Silent Way, subordonner l'enseignement à l'apprentissage*, le français dans le monde //n°394// juillet-août 2014.
9. **WACHS** Sandrine, *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)*, Paris 3-Sorbonne nouvelle, France, *Revista de Lenguas Modernas*, N° 14, 2011.

III. Thèses et mémoires :

1. **BOULON** Joline, *Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants spécialistes d'autres disciplines*, *Analyses et pratiques des notions linguistiques en anglais chez les étudiants scientifiques*, Education, Université Jean Moulin-Lyon III, 1999, French. <edutice-00000315>.
2. **NINOMYA** Chica, *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie. Observation de la notion d'autonomie dans l'approche pédagogique "Silent Way"*, *Linguistics*, 2014 <dumas-01020481>.
3. **OUAHMICHE** Ghania, *Stratégies d'apprentissage/enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien ? (le cas des étudiants du département du français à l'Université d'Oran)*, Université d'Oran, 2012.
4. **PASSEPORT** Fanny, *Progrès de prononciation chez des apprenants débutants en FLE en contexte d'apprentissage non imitatif. Analyse acoustique comparée des voyelles isolées des*

apprenants et de natifs (corpus PhoDiFLE) et réflexions autour de l'approche Silent Way, mémoire recherche, 2014.

IV. Directive :

1. **MADGE** Ginn, *La suggestopédie à la commission scolaire du Sault-Saint-Louis*, Janvier 1981.

V. Dictionnaires :

1. **RAYNAL** Françoise & **RIEUNIER** Alain, *Dictionnaire des concepts clés-Apprentissage, Formation, psychologie cognitive*, 7^{ème} éd, Paris, ESF, 2009.
2. **REY** Alain, *Grand Robert de la langue française*, 2^{ème} Éd, version électronique, 2005.
3. **ROBERT** Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} éd Revue et augmentée, Éd. Ophrys, Coll. L'essentiel français, Paris, 2008.

VI. Vidéos :

1. **PASSEPORT** Fanny, *Proposition de gestes pour la prononciation des sons voyelles du Silent Way*, You Tube. 3GP, 2014.
2. **PASSEPORT** Fanny, *Premier cours FLE Silent Way pour débutants*, You Tube. 3GP, 2015.

VII. Sitographie :

1. <http://www.uneeducationpourdemain.org/>
2. <http://www.educationalsolutions.com/>
3. <http://www.adpiformation.fr/s.php?id=54>
4. <http://bbouillon.free.fr>
5. http://en.wikipedia.org/wiki/Image:Illu01_head_neck.jp.
6. <http://www.lesconet.com>
7. <http://www.ted-caetera.fr>

8. www.supernaru.heroine.ordinaire.wordpress.com
9. coursval.free.fr/coursL2/LaPhonetique.pdf.
10. [www. Research.jyu.fr](http://www.Research.jyu.fr)
11. <http://www.phonetique.ulaval.ca/lexique/dico.html>