

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

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET
DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES
EN LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES

ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

N° :

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Réalisé par: RACHED Nesrine

Intitulé

**La remédiation aux lacunes articulatoires via
la méthode verbo-tonale**

**Cas des apprenants de 3A.P de l'école EL CHAHID MECHTI
EL SAID -M'sila-**

Soutenu devant le jury composé de :

Dr. CHIKHI Nadjat	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
Dr. BENKHELIL Rima	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
Dr. AMARI Kahina	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur

Année universitaire: 2022 /2023

Remerciements

&

Dédicace

Remerciements

Tout d'abord, Je remercie le bon DIEU de m'avoir donné le courage, la volonté et la bonne santé pour terminer ce travail.

Un grand merci à mon encadrante et chère enseignante Mme BENKHELIL Rima, pour sa confiance, son soutien, sa disponibilité, ses conseils précieux et sa patience surtout.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Je remercie le directeur de l'école El Chahid Mechti El Said et Mme Benzoui Batoule qui m'ont aidée et soutenue pour que ce travail soit achevé

Un grand merci à ma petite famille, mes parents surtout pour l'amour qu'ils m'ont toujours donné, leurs soutiens inconditionnels et toute l'aide qu'ils m'ont apportée durant mes études.

Enfin, je remercie tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin.

Dédicace :

À ma mère et mon père.

À ma sœur Amina, et mes frères Djamel & Sofiane.

À ma petite nièce adorée Sidra.

À mes sœurs d'une autre mère RB. Rania & B. Fatima Ezzahra.

Table des matières

Table des matières

Liste des figures.....	8
------------------------	---

Introduction générale.....	10
----------------------------	----

Chapitre 01 : La place de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en classe de FLE

Introduction partielle.....	13
-----------------------------	----

1) L'oral dans quelques méthodologies didactiques du FLE.....	13
---	----

1.1 La méthode traditionnelle	13
-------------------------------------	----

1.2 La méthode directe	14
------------------------------	----

1.3 La méthode audio-orale	15
----------------------------------	----

1.4 La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)	16
---	----

1.5 L'approche communicative	17
------------------------------------	----

2) La phonétique/ la phonologie	17
---------------------------------------	----

3) Le niveau segmental de la prononciation	18
--	----

3.1 Les voyelles	18
------------------------	----

3.2 Les consonnes	23
-------------------------	----

3.3 Les semi consonnes ou semi voyelles	27
---	----

4) La prosodie	27
----------------------	----

4.1 L'intonation.....	28
-----------------------	----

4.2 Le rythme	28
---------------------	----

5) Les principales méthodes de correction phonétique	29
--	----

5.1 La méthode articulatoire	29
------------------------------------	----

5.2 La méthode des oppositions phonologiques	30
--	----

5.3 La méthode verbo-tonale	32
-----------------------------------	----

5.3.1 Les origines et les fondements de la méthode verbo-tonale	32
---	----

5.3.1.1 L'audiométrie tonale.....	32
-----------------------------------	----

5.3.1.2 L'audiométrie vocale.....	33
-----------------------------------	----

5.3.1.3 Le crible phonologique.....	33
-------------------------------------	----

5.3.1.4 La notion d'optimale	34
------------------------------------	----

5.3.2 Les procédés de la méthode verbo-tonale	34
---	----

5.3.2.1 La prononciation nuancée.....	34
---------------------------------------	----

5.3.2.2 La gestualité accompagnatrice	34
---	----

5.3.2.3 La prosodie	35
5.3.2.4 La phonétique combinatoire	36
6) Les obstacles empêchant les professeurs à enseigner la prononciation	37
Conclusion partielle	38

Chapitre01 : Présentation et analyse du questionnaire

Introduction partielle.....	41
1) Justification du choix du questionnaire comme un outil de recherche. 41	
1.1 Description du public cible et le lieu:	41
1.2 L'objectif du questionnaire	42
1.3 Le contenu du questionnaire	42
2) Analyse des résultats obtenus	44
3) Interprétation générale.....	59
Conclusion partielle	59

CHAPITRE 02 : La mise en pratique de la méthode verbo-tonale en classe du FLE

Introduction partielle.....	61
1) Le lieu de l'expérimentation:.....	61
1.2 L'échantillonnage	61
1.3 Le corpus.....	62
2) Le déroulement de L'expérimentation.....	62
2.1 Le pré-test (l'évaluation diagnostique).....	62
2.2 La séance de remédiation	63
2.3 Le post-test (l'évaluation sommative).....	63
3) Analyse des résultats obtenus	64
3.1 L'évaluation diagnostique	64
3.2 La remédiation	65
3.3 L'évaluation sommative	70
4) Les limites de La méthode verbo-tonale	71
Conclusion générale	73
Bibliographie	76
Annexes.....	79
Résumé.....	83

Liste des figures :

Figure 1 : Le lieu d'articulation des voyelles (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	19
Figure 2: La nasalisation des voyelles (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	20
Figure 3: Le degré d'aperture (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	20
Figure 4: la labialisation (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	21
Figure 5 : Le trapèze vocalique (LAURET, 2013)	21
Figure 6: le classement acoustique des voyelles (BILLIERES, Au son du FLE, 2014).....	22
Figure 7: valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du français (Meunier, 2007)	22
Figure 8: les occlusives (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	24
Figure 9: l'opposition orales vs nasales(BILLIERES, Au son du FLE, 2014).....	25
Figure 11: Classement des consonnes françaises sur l'axe de la tension (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	26
Figure 12: les glissantes (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)	27
Figure 13: l'influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale)	37
Figure 14: sexe.....	44
Figure 15: Age	45
Figure 16: Expérience	45
Figure 17: Diplôme	46
Figure 19: méthode adopter pour enseigner l'oral.....	49
Figure 20: Le volume horaire consacré à l'oral.....	50
Figure 21: La motivation des apprenants à l'oral.	51
Figure 22: Méthode adoptée pour motivée des apprenants à l'oral.....	51
Figure 23: les difficultés rencontrées à l'oral chez les apprenants de 3AP	52
Figure 24: L'oral ou/et l'écrit	53
Figure 25: La matière qui pose davantage de problèmes aux apprenants.....	53
Figure 26: La place de la phonétique dans le programme.....	54
Figure 27: La place de la phonétique dans le manuel scolaire	55
Figure 28: Pourcentage d'apprenants ayant des problèmes de prononciation.	55
Figure 29: les sons qui posent problèmes aux apprenants	56
Figure 30: l'intérêt des enseignants à la remédiation de prononciation.....	57
Figure 31: méthode utilisée pour la correction de prononciation.	57
Figure 32: quand les enseignants corrigent la prononciation.	58

Introduction général

Introduction générale :

La didactique du FLE est un domaine complexe, qui a pour rôle de concevoir, d'organiser et de mettre en œuvre des méthodes et des outils d'enseignement à des apprenants non francophones afin de les aider à maîtriser et à développer les quatre compétences linguistiques en l'occurrence compréhension écrite, production écrite, compréhension orale et expression orale.

Toutes ces compétences sont étroitement liées à la communication. Cette dernière, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue française. Elle favorise l'échange d'informations, la compréhension, l'expression des idées, ainsi que l'interaction avec d'autres personnes dans des contextes réels.

La communication nécessite plusieurs éléments pour qu'elle soit efficace et fluide. Parmi ces éléments nous citons la prononciation saine, cette dernière, permettrait aux apprenants de mieux comprendre et se faire comprendre, elle peut également aider les apprenants à se sentir plus confiants. Cependant, la mauvaise prononciation peut entraîner des malentendus et des difficultés de compréhension et d'apprentissage, en général, ce qui pourrait affecter la confiance en soi et la motivation des apprenants.

L'enseignement de la prononciation s'avère donc crucial. Les enseignants doivent accorder une importance à cette matière et ne pas la négliger, pour ce faire, Ils doivent utiliser des méthodes efficaces afin d'aider leurs apprenants à améliorer leur prononciation. C'est pour cette raison, que nous avons le présent travail afin qui fournit aux enseignants des nouvelles techniques peuvent les aider à améliorer la prononciation de leurs apprenants.

L'intitulé de notre recherche est : « la remédiation aux lacunes articulatoires via la méthode verbo-tonale. Cas des apprenants de 3ème année primaire école El Chahid Mechti Said M'sila »

Nos motivations quant au choix du thème s'inscrivent premièrement, dans un ordre personnel lors de notre cursus scolaire (depuis l'école primaire à l'université), nous avons remarqué que la majorité des apprenants de la langue française ont des difficultés de prononciation tellement remarquables qu'on n'a pas pu les négliger et ce qui a influencé

négativement leur apprentissage. Victimes de l'intimidation et le manque de confiance, ils ne participent pas en classe malgré qu'ils ont la bonne réponse...

Deuxièmement, dans un ordre intellectuelle et après avoir lu et regardé des documents concernant la méthode verbo-tonale et ces résultats efficaces, nous avons opté pour cette méthode dans le but de résoudre les différents problèmes de prononciation.

Nous essayerons donc d'éclairer, à travers cette recherche la problématique suivante :

Quel est l'impact de la méthode verbo-tonale sur l'amélioration de la prononciation des apprenants de 3AP ?

L'objectif de notre recherche vise à vérifier la validité de notre hypothèse suivante:

- La méthode verbo-tonale aurait un impact positif sur l'amélioration de la prononciation chez les apprenants ce qui leur permettrait d'avoir une bonne perception des sons français.

Notre schéma d'étude portera sur trois chapitres; un chapitre théoriques et deux chapitres pratiques :

Pour la partie théorique, le premier chapitre présente la place de l'oral dans quelques méthodologies, le niveau segmental et suprasegmental de la prononciation ainsi que les méthodes de correction phonétique.

Concernant la partie pratique, le premier chapitre contient le questionnaire et l'analyse et l'interprétation de ses résultats. Enfin, dans le dernier chapitre nous allons faire une description détaillée de l'expérimentation puis nous exposerons les résultats obtenus durant les trois phases de l'expérimentation ; pré-test, la remédiation et le post test.

Nous terminerons notre travail par une conclusion au niveau de laquelle nous exposerons les résultats de notre recherche qui sont relatifs essentiellement à l'impact de la méthode verbo-tonale sur la prononciation des apprenants et ce qui permettra l'ouverture sur d'autres perspectives pouvant enrichir d'autres réflexions dans ce domaine.

Chapitre 01 :

**La place de l'enseignement/apprentissage de la
prononciation en classe de FLE**

Introduction partielle :

La matière phonétique en français langue étrangère (FLE) vise à développer chez les apprenants leur capacité à percevoir, produire et reproduire les sons de la langue française de manière claire et précise.

Dans le présent chapitre, nous montrerons tout d'abord la place de l'oral dans quelques méthodologies, ensuite une définition des deux domaines phonétique/phonologie ainsi que la prononciation et ses caractéristiques, puis nous exposerons les principales méthodes de correction phonétique en se basant sur la méthode verbo-tonale (notre objet d'étude), et enfin sur les principales obstacles empêchant les professeurs d'enseigner la matière de prononciation.

1) L'oral dans quelques méthodologies didactiques du FLE :

Depuis longtemps, l'enseignement des langues étrangères n'accordait pas d'importance à l'oral par rapport à l'écrit qui avait une grande place à l'époque. Mais avec le temps et en raison de certains changements et évolutions dans le monde, la langue orale a commencé à avoir une place dans l'enseignement des langues. C'est ce que nous verrons en détail dans les pages qui vont suivre comment l'oral était considéré par les différentes méthodologies didactiques à travers le temps :

1.1 La méthode traditionnelle :

Appelé aussi méthode grammaire/traduction ou classique, elle s'est basée sur l'écrit, notamment sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire. Elle avait l'objectif de traduire des textes sacrés anciens, de maîtriser l'écrit littéraire, de permettre aux apprenants de comprendre la structure de la langue et d'acquérir un vocabulaire de base.

Quant à la langue orale, la langue parlée était complètement négligée sauf dans les exercices ou l'activité de lecture. C'est ce que nous confirme Jean-Pierre en soulignant que « *la composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* » (CUQ, 2003) pour la simple raison l'objectif de l'enseignement de la langue n'était pas la communication mais plutôt il était considéré comme *une discipline intellectuelle* (WACHS, 1999) et la langue enseignée était différente de la langue parlée. De plus, à cette époque, *la classe de langue est dominée par l'enseignant* (STOEAN, 2006), il était le maître sacré et le seul possesseur du savoir, il

l'expose et le transmet à ses élèves donc ces derniers ne peuvent que l'écouter et n'ont pas le droit d'interagir ou parler en raison de la place sacrée de l'enseignant dans la société et l'école , ce qui exclut la pratique.

Enfin, la méthode grammaire- traduction a été critiquée en raison de son manque d'intérêt pour l'oral, d'ailleurs PUREN explique l'inconvénient de cette méthode en énonçant : « *cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé comme la montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement* ». (PUREN, 1988)

1.2 La méthode directe:

C'est une méthode qui a été exploitée d'abord en Allemagne puis en France et aux États-Unis, vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle.

Dès la fin du XIXe siècle, la France voulait s'ouvrir sur l'étranger, ce qui a conduit à un changement dans l'objectif d'apprentissage des langues car à cette époque la société avait besoin d'un moyen de communication qui permet de faciliter les divers échanges étrangers ANNA RORIGUEZ confirme ceci en annonçant que « *La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque* » (ANNA RORÍGUEZ).

Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif de cette méthode étant de valoriser la langue parlée en donnant la parole à l'apprenant pour apprendre à parler premièrement puis à écrire sans recours à sa langue maternelle sauf dans des cas exceptionnels comme il a été indiqué par SIMONNOT « *On n'aura recours à la langue maternelle que dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère* » (KACIM, 2016).

Parmi les principes fondamentaux de cette méthodologie qui encourage la pratique orale dans la classe est : l'enseignant utilise des outils « *des gestes, des images, des dessins ainsi que l'environnement de la classe* » (BENSALEH, 2017) pour faciliter la transmission de son message et expliquer son cours sans revenir à la langue maternelle pour que l'apprenant s'habitue à la langue étrangère.

Concernant l'enseignement de l'écrit « *était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement* » (ANNA RORÍGUEZ) c'est pour cette raison que certains ont nommé la langue écrite *l'orale scripturée* (ANNA RORÍGUEZ).

La méthodologie directe repose sur l'application de plusieurs méthodes telles que: la méthode orale, la méthode directe, la méthode active, la méthode interrogative, la méthode imitative. Grâce à cette dernière l'enseignement de la prononciation est devenu primordial en se basant sur l'écoute car les apprenants sont seulement tenus d'écouter leur enseignant puis l'imiter avec plusieurs répétitions afin d'apprendre des nouveaux sons de la langue cible et les prononcer correctement dès le début.

Donc, l'objectif principal de cette méthodologie est d'apprendre à pratiquer la langue pour l'appliquer dans les différentes situations de communication.

1.3 La méthode audio-orale

La méthode audio orale est dite aussi "*la méthode de l'armée*" car elle est apparue lors de la deuxième guerre mondiale et à cette époque, les soldats avaient besoin d'une formation pour apprendre rapidement les différentes langues parlées sur le territoire. Selon Seara «*Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire* »(ANNA RORÍGUEZ) donc malgré sa courte durée cette méthode avait un effet positif sur l'apprentissage des langues.

Elle a été influencée par des théories linguistiques et psycholinguistiques de l'époque qui sont le *distributionnalisme de Bloomfield et de Harris (exercices structuraux)* et le *behaviorisme de Skinner (réflexe conditionné)*(WACHS, 1999) et c'est grâce à ce dernier que la matière prononciation avait une place importante dans l'apprentissage des langues ainsi que le développement de technologies telles que les enregistrements magnétophones, les laboratoires de langues...

Cette méthodologie repose sur «*d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure*»(ANNA RORÍGUEZ) c'est-à-dire l'apprenant apprend la langue à travers l'écoute puis la répétition et l'imitation des dialogues des locuteurs natifs afin de les mémoriser.

Concernant la grammaire n'avait pas une importance, cette dernière était au second plan c'est pour cette raison justement la MAO a été critiquée

Concernant l'oral, il occupe une place fondamentale dans cette méthodologie car l'objectif était d'apprendre à communiquer en langue cible dans les différentes situations de la vie quotidienne.

1.4 La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) :

Depuis le début de la 2^{ème} guerre mondiale, la langue anglaise s'est propagée et est devenue *la langue des communications internationales* Le français s'est senti en danger de perdre sa place dans les autres pays, donc la France a pris des décisions et elle a confié une mission aux deux linguistes G. Gougenheim et P. Rivenc de mettre au point *le français élémentaire* appelé aussi *français fondamental* afin de protéger la place de sa langue dans les pays étrangers et la rediffuser notamment dans les colonies afin de lutter contre la propagation de la langue anglaise , et faire « *l'enseignement du FLE une affaire d'Etat* ». (ANNA RORÍGUEZ)

Le français fondamental a fait face à de nombreuses critiques comme « *un crime contre l'intégrité de la langue française* »(ANNA RORÍGUEZ). C'est la raison pour laquelle que P. Guberina de l'Université de Zagreb a donné les premiers formulations théoriques de la méthode SGAV, la MAV est devenue la méthode dominante en (1960-1970) et le CREDIFa publié le premiers cours en 1962.

La méthodologie SGAV accorde une place importante à la langue parlée car elle se centre sur l'enseignement/apprentissage de la communication verbale en prenant en considération la bonne prononciation pour que le message transmis soit claire et compréhensible en appliquant les principes de la méthode verbo-tonale dans la correction phonétique.

Cette méthodologie se repose sur l'utilisation des sons associés aux images comme il a été indiqué par Sandrine Wachs « *la priorité est donnée à la langue parlée par une méthode révolutionnaire pour l'époque : écouter et regarder des dialogues filmés* » (WACHS, 1999). L'apprenant est actif, il écoute l'enregistrement sonore puis il répète, il comprend et enfin il mémorise pour qu'il puisse après employer spontanément tout dans sa vie quotidienne.

1.5 L'approche communicative :

Egalement appelée approche fonctionnelle, cette méthode qui a pris racine en France au début des années 1970, et s'est opposée à la méthodologie audiovisuelle orale lorsque l'approche situationnelle a été remise en question en Angleterre et que la grammaire générative et le transformationnalisme ont prévalu aux États-Unis. Elle est nommée *approche* plutôt qu'une méthodologie « *par souci de prudence* » (ANNA RORIGUEZ) vu qu'elle ne se repose pas sur des théories solides.

Cette approche, met l'accent sur la communication écrite et également la communication orale. Elle se base sur l'utilisation pratique de la langue dans des situations réelles plutôt que sur la mémorisation des règles grammaticales abstraites.

L'objectif principal de cette approche est de développer les compétences de communication des apprenants en les aidants à comprendre et à utiliser la langue dans des contextes authentiques. Les activités d'apprentissage peuvent inclure entre autres des jeux de rôle, des discussions, des présentations orales et des projets de groupe. L'approche communicative a été largement adoptée dans les programmes d'enseignement des langues modernes dans le monde entier et est considérée comme une méthode efficace pour améliorer la capacité de communication des apprenants.

Grace à cette approche qui favorise l'aspect communicatif de la langue, la prononciation a pris une place importante car « *plusieurs ouvrages de qualité portant sur la prononciation et son importance ont été publiés à cette époque* » (BENKHELIL, 2017) . Les apprenants sont encouragés à travailler sur leur prononciation dès le début de leur apprentissage afin de développer une prononciation claire et compréhensible en imitant des modèles dans des contextes authentiques.

En somme, la prononciation est une compétence essentielle dans l'approche communicative car elle permet aux apprenants de communiquer efficacement et de se faire comprendre par les locuteurs natifs.

2) La phonétique/ la phonologie :

La phonétique est l'étude des sons de la parole, y compris leur production, leur transmission et leur perception. Elle se concentre sur les aspects physiques et acoustiques des sons de la langue. La phonologie, quant à elle, est « *la branche de la linguistique qui*

étudie la fonction des sons au sein du système linguistique » (BENKHELIL, 2017) c'est-à-dire elle étudie les systèmes sonores d'une langue, y compris les règles qui régissent la combinaison des sons pour former des mots et des phrases. Elle se concentre sur les aspects abstraits et fonctionnels des sons de la langue.

En résumé, la phonétique est une étude descriptive des sons de la parole tandis que la phonologie est une étude théorique des systèmes sonores des langues.

3) Le niveau segmental de la prononciation :

La langue française comporte 36 phonèmes, ces derniers sont divisés en trois catégories: des voyelles, des consonnes et des semi-voyelles ou semi-consonnes. Ces phonèmes se distinguent par la position de la langue et le degré d'aperture du canal buccal.

3.1 Les voyelles :

Les voyelles en français sont en nombre de seize, elles sont produites par la vibration des cordes vocales et la modification de la forme de la cavité buccale. Michel Billières a défini les voyelles comme suit : « *une voyelle résulte du passage libre du flux laryngé le chenal langagier* » (BILLIERES, Au son du FLE, 2014) c'est-à-dire l'air lors de son passage ne rencontre pas un obstacle lors de son passage.

3.1.1 Les critères articulatoires des voyelles :

Les critères articulatoires des voyelles sont les paramètres utilisés pour décrire et classer les voyelles en fonction de la position et du mouvement des organes articulatoires lors de leur production.

a) Le lieu d'articulation :

La zone d'articulation fait référence à la partie de la bouche où se produit l'obstruction ou la modification du flux d'air lors de la production des sons de la parole. Elle désigne l'emplacement spécifique où les organes articulatoires, tels que la langue, les lèvres, les dents et les autres parties de la cavité buccale, interagissent pour former les différents phonèmes.

Ce critère distingue deux types de voyelles :

- **Voyelles antérieures :**

Le bout de la langue se déplace vers l'avant de bouche

- **Voyelles postérieures :**

Le dos de la langue se déplace se masse dans l'arrière de la bouche.

Dans ce cas, la classification tout dépend du passage de l'air.

critères de classement

le lieu d'articulation

Il est lié à la FORME du résonateur



Figure 1 : Le lieu d'articulation des voyelles(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

b) L'oralité et la nasalité :

- Voyelles orales : dans ce cas, la luvette est en position basse, permettant à l'air de s'écouler librement par la bouche sans passer par les fosses nasales
- Voyelles nasales : dans ce cas, la luvette se soulève pour bloquer partiellement la voie orale et diriger l'air à travers les fosses nasales.

la nasalisation

La nasalisation crée un résonateur supplémentaire

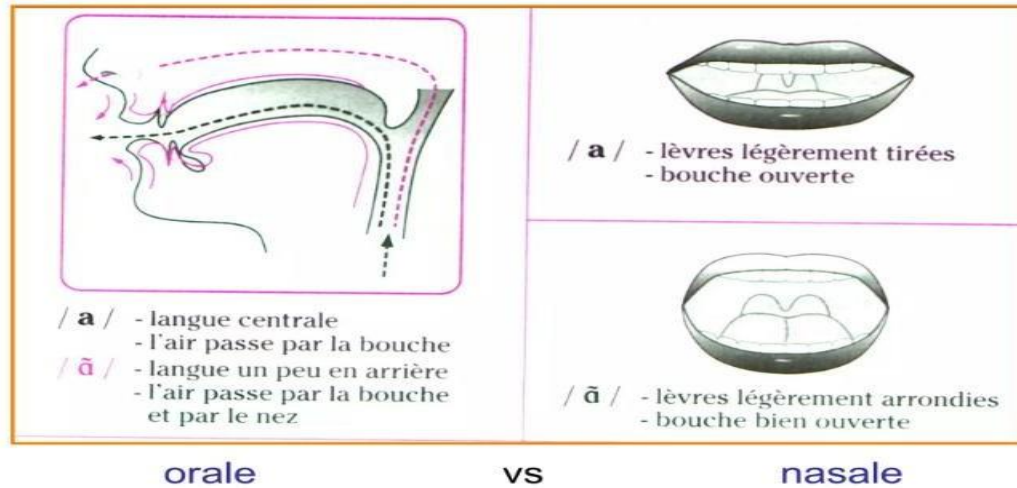


Figure 2: La nasalisation des voyelles (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

c) Le degré d'aperture :

C'est l'espace entre la langue et le palais qui détermine le degré d'aperture ou le degré d'ouverture de la bouche lors de la prononciation de certaines voyelles. Il existe quatre degrés d'aperture qui permettent de distinguer 4 types des voyelles (plus le [ə] caduc) :

- Les voyelles ouvertes : [a], [ã], [ɑ]
- Les voyelles mi ouvertes : [ɛ], [œ], [ɔ], [œ~], [ɔ~].
- Les voyelles fermées : [i], [y], [u].
- Les voyelles mi- fermées : [e], [ø], [o], [ẽ].

le degré d'aperture

Il est lié au VOLUME du résonateur

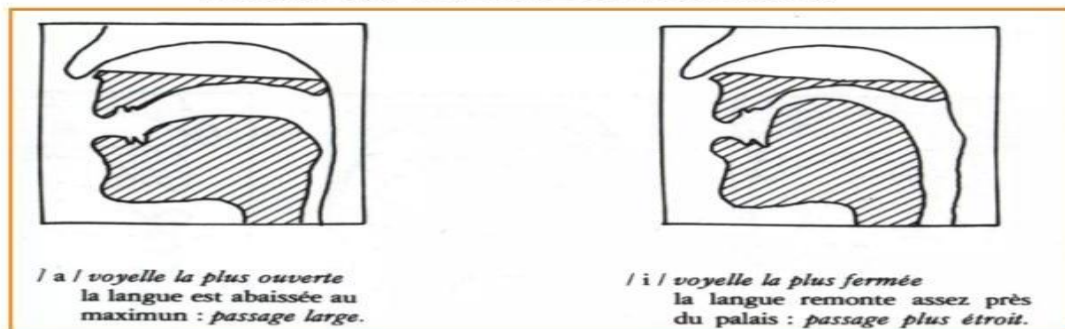


Figure 3: Le degré d'aperture(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

Les voyelles de la langue française sont généralement présentées par le trapèze vocalique ci-dessus.

-L'axe vertical représente le degré d'aperture de la bouche où on trouve les voyelles fermées en haut et les voyelles ouvertes en bas.

-L'axe horizontal représente le lieu d'articulation des voyelles, on trouve les voyelles antérieures à gauche et les voyelles postérieures sont à droite.

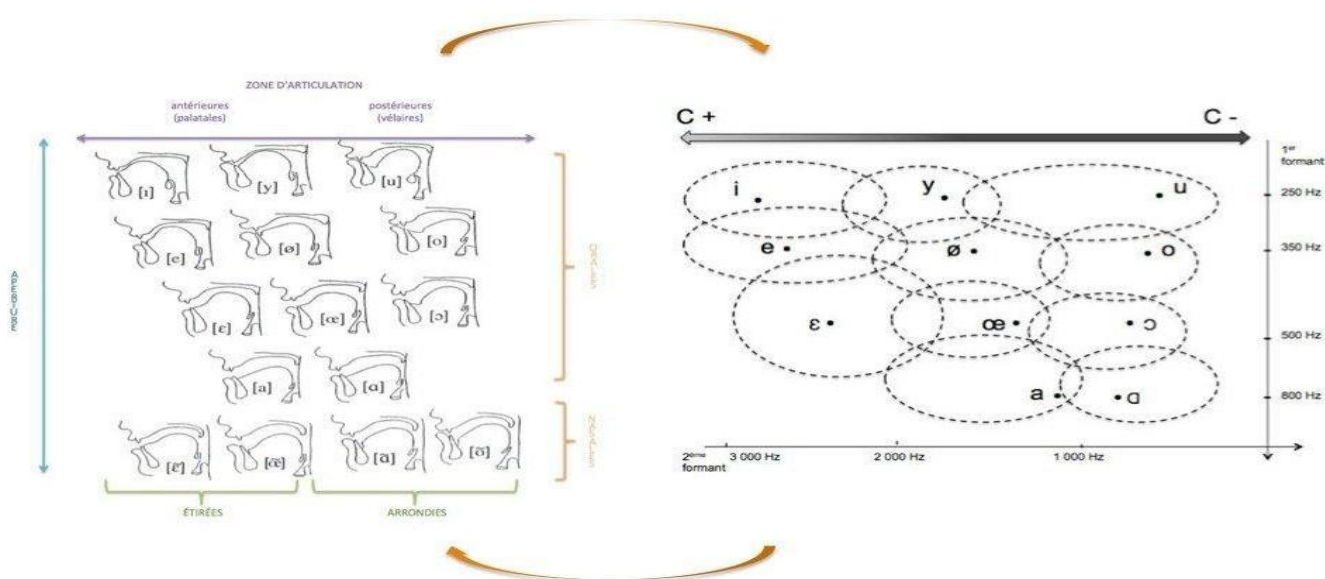


Figure 6: le classement acoustique des voyelles (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

		F1	F2	F3
voy. fermées	i	308	2064	2976
	y	300	1750	2120
	u	315	764	2027
voy. mi-fermées	e	365	1961	2644
	ø	381	1417	2235
	o	383	793	2283
voy. mi-ouvertes	ɛ	530	1718	2558
	œ	517	1391	2379
	ɔ	531	998	2399
voy.ouv.	a	684	1256	2503

Tableau 1: valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du français (d'après Tubach, 1989)

Figure 7 : valeurs formantiques moyennes des voyelles orales du français (Meunier, 2007)

1.2 Les critères acoustiques et perceptifs des voyelles :

En phonétique acoustique les voyelles sont généralement classées selon deux formants.

Les deux figures (6-7) représentent les voyelles de français qui sont classées selon des bases articulatoires

A travers la figure 06 ci-dessus ,Nous constatons que La valeur du premier formant des voyelles plus ouvertes est plus que la valeur du 1er formant des voyelles plus fermées en d'autres termes, Plus l'espace entre la langue et le palais est grand, plus la valeur du formant est élevée

En outre, La valeur du deuxième formant des voyelles arrondies est moins que la valeur du deuxième formant des voyelles étirées c'est-à-dire plus les lèvres sont étirées, plus la valeur de deuxième formant augmente (relation directe) et c'est le même cas des lèvres.

Donc, c'est le degré d'aperture qui détermine le premier formant, ensuite, le deuxième formant change selon deux critères : la position des lèvres et la position de la langue.

Dernièrement, le troisième formant lié seulement à la position des lèvres. Nous avons également dans le tableau ci-dessus (figure : 07) le troisième formant qui est lié à la position des lèvres

A travers la flèche qui se trouve en bas de la figure 06, représente l'axe clair/sombre on peut savoir si la voyelle est sombre ou claire et il «*est lié sur le plan perceptif au timbre d'un son, c'est-à-dire à l'impression subjective globale qu'il produit sur nous*»(BILLIERES, Au son du FLE, 2014).

3.2 Les consonnes :

Les consonnes sont classées selon deux critères articulatoires qui sont :

- **Le mode d'articulation.**
- **Le point d'articulation.**

3.2.1 Le mode d'articulation :

Le mode d'articulation des consonnes fait référence à la manière dont l'air est modifié ou bloqué lors de la production des consonnes dans la parole. Il décrit comment les organes

articulatoires, tels que la langue, les lèvres, les dents et le voile du palais, interagissent pour créer différents types de consonnes.

Il se divise en 3 types : le degré d'obstruction de l'air.

La sonorité (ou le voisement).

La résonance nasale ou orale.

- **Le degré d'obstruction de l'air :**

Les consonnes occlusives : ([p], [t], [k], [b],[d], [g])

L'air est bloqué par une occlusion momentanée du conduit vocal après son passage.

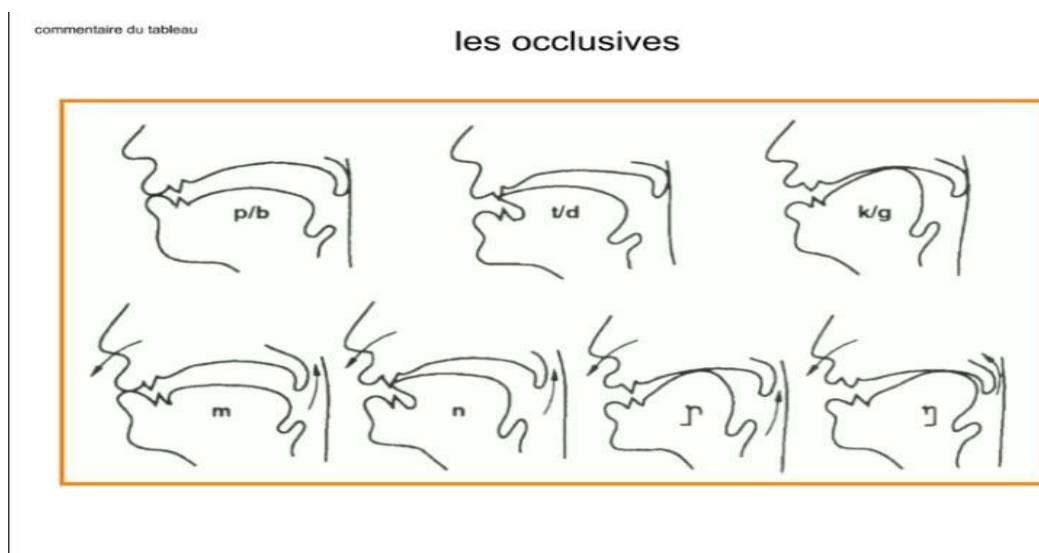


Figure 8 : les occlusives (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

- **Les consonnes fricatives ou constrictives :**([f] [v] [s] [z] [ʃ] [ʒ] [l] [R])

L'air est rétréci par une constriction du conduit vocal après son passage

- **Les consonnes sonores ou voisées sont:** ([b] [d] [g] [v] [z] [ʒ] [l] [R] [m] [n][ŋ]).

Elles sont produites avec une vibration des cordes vocales.

- **Les consonnes sourdes ou non voisées sont :** (/p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/)

Elles sont produites sans une vibration des cordes vocales.

l'opposition orales vs. nasales

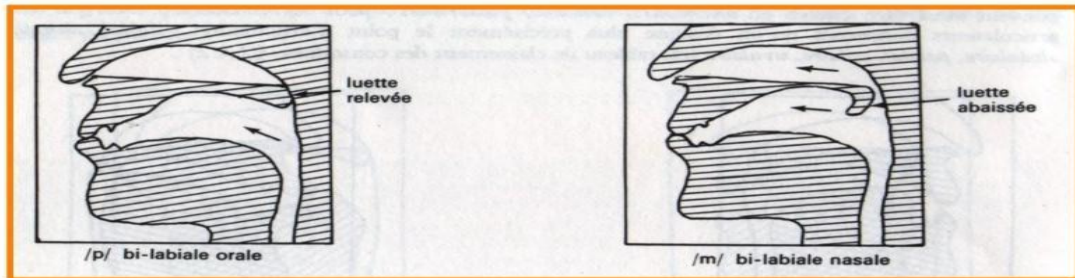


Figure 9: l'opposition orales vs nasales(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

- **La résonance nasale et orale :**

- **Les consonnes nasales sont:** ([m], [n], [ɲ], [ŋ])

Les consonnes nasales permettent à l'air de passer à travers la cavité nasale en bloquant le passage par la bouche

- **Les consonnes orales :** ([p], [t], [k], [b], [d], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ʁ], [l])

Le flux d'air de ces consonnes s'écoule uniquement par la bouche.

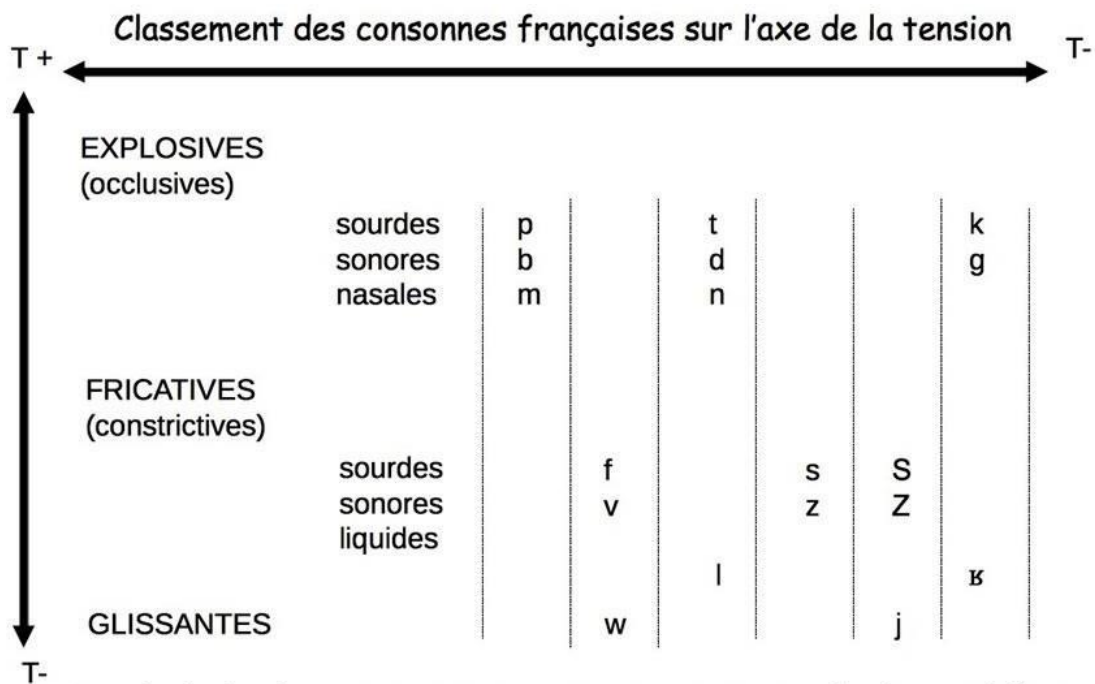
3.2.2 Le lieu d'articulation :

Il s'agit de l'endroit où se trouve, dans la cavité buccale, un obstacle au passage de l'air.

Le tableau ci-dessous contient toutes les consonnes de la langue française avec leurs modes et lieu d'articulation :

		POINT D'ARTICULATION						
		BILABIALES	LABIO-DENTALES	APICO-DENTALES	APICO-ALVÉOLAIRES	PRE-PALATALES	MÉDIO-PALATALES	DORSO-VELAIRES
		MODE D' ARTICULATION	OCCLUSIVES	NON VOISÉES	p		t	
VOISÉES	b				d			g
NASALES	m				n		ɲ	ŋ
CONSTRICTIVES	NON VOISÉES			f		s	ʃ	
	VOISÉES			v		z	ʒ	
	LATÉRALES				l			
	VIBRANTES							ʁ
	ULSÉRIENNES							j
							ɥ	w ¹¹

Tableau 1 : le lieu d'articulation des consonnes(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)



- La substitution d'une consonne par une autre est souvent due à un problème de tension. Ce tableau doit être utilisé pour corriger les consonnes entre elles.
- penser à la place de la consonne: initiale absolue, finale absolue, position dans la suite sonore (avec quel entourage...)

Figure 10: Classement des consonnes françaises sur l'axe de la tension(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

Dans la figure 11 on constate que :

Les occlusives sont plus tendues (t+) que les constrictives alors que les consonnes voisées sont moins tendues (t-) que les consonnes non voisées.

3.3 Les semi consonnes ou semi voyelles :

Les semi-consonnes ou semi-voyelles forment une catégorie intermédiaire entre les voyelles et les consonnes et elles sont en nombre de trois [j], [w] et [ɥ].

- Elles sont appelées des semi consonnes car elles ne peuvent jamais former une syllabe toutes seules, elles sont toujours suivies par une voyelle.
- Sur l'axe de tension, les semi voyelles sont plus tendues que les voyelles et par rapport aux consonnes, elles sont moins tendues.
- Acoustiquement : Elles « sont caractérisées par une structure formantique faible, instable, en variation constante »

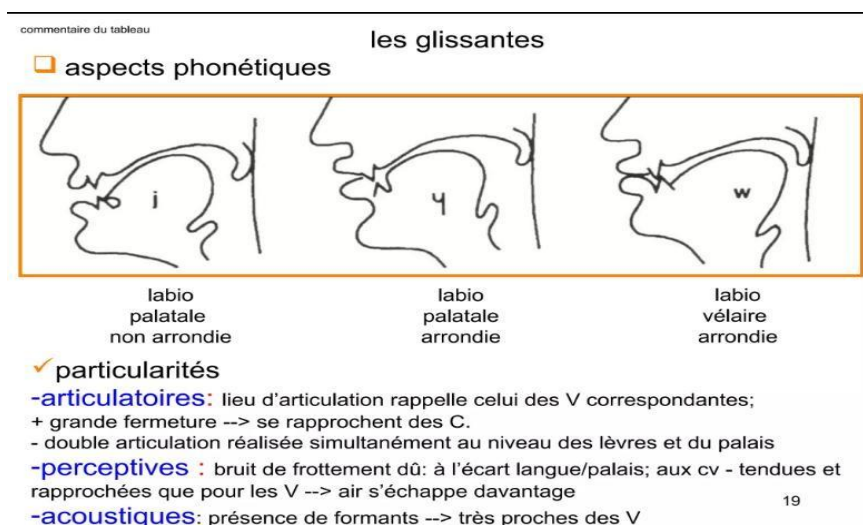


Figure 11: les glissantes(BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

4) La prosodie :

La prosodie est un élément primordial dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère qu'il ne faut pas négliger selon Jean Dubois et Al:



« Le terme prosodie se réfère à un domaine de recherche vaste et hétérogène, comme le montre la liste des phénomènes qu'il évoque : accent, ton, quantité, syllabe, jointure, mélodie, intonation, emphase, débit, rythme, métrique, etc. Les éléments prosodiques présentent la caractéristique commune de ne jamais apparaître seuls et de nécessiter le support d'autres signes linguistiques. Leur étude exige donc leur extraction du corps vivant de la langue, bien que le contrôle neuronal des faits prosodiques soit en partie indépendant des autres faits linguistiques qui leur servent de support »(DUBOIS & AL, 1973).

Il s'agit donc d'étudier les différents phénomènes liés aux éléments suprasegmentaux (le rythme, l'intonation, l'accentuation...) dans la chaîne parlée ces éléments, appelées également *les prosodèmes*, fournissent une meilleure compréhension du message produit par un locuteur.

4.1 L'intonation :

L'intonation fait référence à la variation mélodique de la voix lors de la production de la parole. C'est l'élément prosodique de la langue qui concerne la modulation de la hauteur, du rythme et de l'accentuation des syllabes et des phrases.

« L'intonation est produite par les montées et descentes de la voix du locuteur. Elle peut être globalement définie comme l'intégration perceptive des différents traits prosodiques (variations de la hauteur ainsi que phénomènes rythmiques: débit, pauses, accentuations...)»(SERAP, 2016)

Grâce à l'intonation, on peut distinguer le type de phrase dans un énoncé et la visée ou l'émotion du locuteur également citons comme exemple : dans une phrase impérative, on remarque que la voix au début de la phrase monte puis elle descend rapidement jusqu'à la fin. Ne fais  pas ça 

4.2 Le rythme :

Le rythme est un aspect fondamental de la parole et de la communication verbale, Mylene le définit ainsi : « Le rythme est le mouvement, perceptible à l'audition ou à la lecture, qui est donné à une phrase, à un texte entier, qui résulte de l'agencement et de la durée des différents groupes de mots et de la répartition des sonorités et des accents »(RAAD, 2023) Cela veut dire que Le rythme en phonétique se réfère à la variation de durée entre les syllabes d'un mot ou d'une phrase. Il est déterminé par la durée relative des

voyelles et des consonnes, ainsi que par la pause entre les mots. Le rythme est un élément important de la prosodie qui peut affecter la signification et l'intonation d'une phrase.

I. Les principales méthodes de correction phonétique :


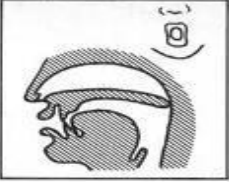
La phonétique corrective a pour objectif de remédier aux différentes lacunes de prononciation chez les apprenants des langues étrangères en proposant des techniques et des méthodes qui s'adaptent avec leurs besoins et qui leur permettent de perfectionner leurs perceptions puis leurs productions des sons et réaliser une prononciation saine. Et cela a été affirmé par Michelle Billières « *L'objectif de la phonétique corrective est l'amélioration de la compétence phonétique d'un sujet en L2 pour atteindre une prononciation passe-partout* ». (BILLIERES, Au son du FLE, 2014)

Nous discutons ci-dessous des principales méthodes de correction phonétique :

5.1 La méthode articulatoire :

La méthode articulatoire est la méthode la plus utilisée et dominée pendant longtemps jusqu'à aujourd'hui. Elle centre sur l'étude des caractéristiques de chaque son. Elisabeth Guimbretière a défini la méthode articulatoire comme suit : « *cette méthode repose sur le postulat selon lequel l'émission des sons implique une connaissance relativement poussée du fonctionnement de l'appareil phonatoire* »(GUIMBRETIERE, 1992) . Donc, selon la méthode articulatoire, Pour que La production d'un son soit correcte, il est nécessaire de savoir le fonctionnement de l'appareil phonatoire et savoir la forme correcte et la bonne position des organes de la parole, l'apprenant doit mémoriser également ces mouvements articulatoires afin d'acquérir des automatismes de prononciation.

Concernant les exercices de la MA « *vont du plus simple au plus complexe*»(Billières, PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale). Citons comme exemple : pour travailler le son [u] on commence par la prononciation du son isolé et son opposé également, puis on répète la même chose en mettant le son cible dans un mot isolé puis dans des phrases et enfin dans une phrase complète, bien sûr en montrant à l'apprenant l'arrondissement des lèvres et le degré d'aperture de la bouche (Billières, PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale)

 <p>fermée arrondie aigüe</p>	
<p>VOYELLE ORALE COMPOSÉE ANTÉRIEURE</p>	
<p>ORTHOGRAPHES : u, û - eu, eû</p>	<p>EXCEPTIONS</p>
<p>Articulation :</p> <p>La voyelle [y] n'a qu'un seul timbre. Pour la prononcer correctement il faut placer la langue comme pour dire [i] : c'est-à-dire, presser la pointe contre les incisives inférieures, et en même temps projeter les lèvres comme si l'on voulait siffler ou souffler. Afin d'éviter toute diphtongaison on gardera strictement cette position pendant toute l'émission vocale et on maintiendra une certaine régularité dans la durée de cette voyelle, même en position inaccentuée.</p> <p>Exercices de prononciation de mots d'usage courant avec la voyelle [y]</p> <ul style="list-style-type: none"> • u : hutte, usure, une, urne, pu, puce, pur, plume, bu, bulle, bure, brune, tu, tumulte, truffe, du, dune, dur, cube, culture, cru, glu, grue, fut, futur, su, sud, structure, chute, jus, juste, juge, mue, mule, murmure, nu, nuque, nuf, lu, lustre, lune, rue, rustre, ruse, rhume ... • û : dû, fût, flûte, sûr ... • eu : eu, j'eus, il est, ils eurent, j'eusse, nous eussions ... • eû : nous eûmes, vous eûtes, il eût ... 	<p>um = [ɔm] Voir [ɔ] rhum et [ə] parfum ʁɔm</p> <p>u muet après g suivi de i ou e</p> <p>gui muguet fugue ... gi myge fyg</p> <p>ui = [qi] lui fruit ... lqi fqi</p> <p>lorsque « u » est suivi d'une voyelle prononcée et précédé d'une seule consonne, il est prononcé [u] : buée dénuer luette buc denue luet</p>
<p>► Répéter les phrases suivantes en tenant compte des indications données ci-dessus.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 — Ursule eut de justes scrupules. 2 — As-tu vu Bruges et Bruxelles? 3 — Une buse hulule à la lune. 	

La source de cette page est :
(M.L.Donohue-Gaudet, 1969)

Cette page nous donne une explication détaillée pour savoir comment le son [y] se prononce correctement (la position et la forme des organes de la parole la langue, les lèvres ...) avec des exercices (liste des mots et des phrases contenant le son cible) et quelques exceptions.

On constate que l'explication de l'articulation du son [y] est un peu complexe surtout pour un apprenant débutant ou qui a une faible

capacité de compréhension, car il doit concentrer et il doit mémoriser tous ces

gestes articulatoires afin de produire le son correctement, c'est ce que nous confirme Élisabeth Guimbretière en soulignant que cette méthode « *paraît inutile et rébarbative pour l'élève* »(GUIMBRETIERE, 1992)vu qu'elle ne prend pas en considération *la complexité de la phonation et les potentialités de l'individu* (GUIMBRETIERE, 1992). cette méthode néglige d'autres éléments fondamentaux tels que le facteur auditif, c'est pour cette raison Raymond Renard l'a critiquée en disant « *à quoi ça sert-il de savoir reproduire un son, si on est incapable de le distinguer d'un autre avec lequel on le confond* »(GUIMBRETIERE, 1992), elle néglige également«*les phénomènes combinatoires ainsi que les éléments prosodiques* »(GUIMBRETIERE, 1992), car elle s'intéresse seulement comment le son isolé s'articule et elle ne prend pas en compte l'influence des sons les uns sur les autres

5.2 La méthode des oppositions phonologiques :

Cette méthode est basée sur les conceptions de Bloomfield, de Jakobson et de Halle. Samer Hammouri a défini cette méthode comme suit :

« La méthode des oppositions phonologiques, appelée aussi la méthode des traits distinctifs, est basée sur les traits distinctifs selon lesquels les phonèmes ont été classés. Cette méthodologie s'appuie sur la mémorisation des phonèmes à travers l'opposition des paires minimales comme [s]-[z]. »(HAMMOURI, 2018)

C'est à dire l'apprenant va apprendre et mémoriser un son à travers son opposition.

En effet, l'enseignant propose aux apprenants une liste des mots qui se distinguent par un seul son, en leurs disant qu'un changement d'un son entraîne un changement radical au niveau du sens. Concernant le rôle de l'apprenant, il doit écouter son enseignant puis il répète devant lui afin de reconnaître et mémoriser ces sons.

Voici un exemple de deux exercices proposés par M.L.Donohue-Gaudet dans son ouvrage Le vocalisme et le consonantisme français.

Bien que moins fréquente, l'opposition phonétique et fonctionnelle [y - u] en position inaccentuée doit être nette :

y	u	y	u	y	u
bureau	bourreau	cuvée	couvée	mûrir	mourir
bûcher	boucher	sûrir	sourire	rugir	rougir

Exercices avec ces paires minimales employées dans des phrases ou des expressions usuelles :

C'est le deuxième bureau	Cela le fait sûrir
C'est le deuxième bourreau	Cela le fait sourire
Il est tombé sur le bûcher	Il faut le laisser mûrir
Il est tombé sur le boucher	Il faut le laisser mourir
C'est une belle cuvée	Il a rugi de colère
C'est une belle couvée	Il a rougi de colère

► Mélange de u et de y

- 1 — Avez-vous vu « la Goulue » de Toulouse-Lautrec?
u y u y u u
- 2 — Pourvu que tu r/e/traouves la fourrure d'ours perdue rue du Four!
u y y u u u y u y y y u
- 3 — As-tu recousu une doublure rouge?
y u y y u y u
- 4 — Tu n'as plus du tout r/e/vu le cours de russe.
y y y u y u y
- 5 — Ne cours plus sur la pelouse!
u y y u
- 6 — Pourvu que tu ne roules plus sur une rude route, tu ne trouveras plus de trous.
u y y u y y y y u y u y
- 7 — Une source pure court sous la mousse humide.
y u y u u u y
- 8 — Jalouses-tu toujours une rousse du bourg?
u y u u y u y u
- 9 — Ce chou cru est dépourvu de goût.
u y u y u
- 10 — Luc eut pu rouler sur l'autoroute du sud au retour de Bourges.
y y y u y u y y u u
- 11 — Nul doute que le sucre roux ne fût plus doux.
y u y u y y u
- 12 — Souffres-tu toujours d'une coupure au genou?
u y u u y u y o u
- 13 — Surtout ne fume plus tout ce que tu trouves ou tu tousseras beaucoup plus!
y u y u y u u y u
- 14 — Joues-tu chaque jour de la flûte ou du bugle?
u y u y u y y

Source:(M.L.Donohue-Gaudet, 1969)

nous notons que les exercices sont sous forme d'un groupe de phrases et d'expressions contenant les deux phonèmes opposés [u] et [y].

Cette méthode est considérée comme une méthode efficace notamment pour les apprenants débutants cela a été confirmé par E, Solovieva et A, Lenta « la méthode des oppositions phonologiques s'avère très efficace avec les débutants. C'est vraiment un moyen de correction très efficace si l'élève

n'arrive pas à prononcer »(SOLOVIEVA, 2007). Parmi les avantages aussi de cette méthode, elle privilégie la dimension auditive car l'apprenant va reconnaître et identifier le son à travers l'écoute.

En revanche, cette méthode comme la méthode articulatoire, elle ne prend pas en considération l'importance des éléments suprasegmentaux dans l'articulation, son seul intérêt est la production des sons isolés, Elisabeth Guimbretière confirme ceci en annonçant que « *on retrouve là un des défauts relevés avec la méthode articulatoire, à savoir celui de privilégier l'élément isolé au détriment du continuum sonore et de réduire les multiples possibilités de combinaison des phonèmes entre eux* ». (GUIMBRETIERE, 1992).

5.3 La méthode verbo-tonale :

Contrairement aux méthodes précédentes, la méthode verbo-tonale est une approche pédagogique qui met l'accent sur l'importance de la prosodie dans l'apprentissage /l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère.

Dans ce qui suit nous verrons tout ce qui concerne la méthode verbo-tonale en plus de détails :

5.3.1 Les origines et les fondements de la méthode verbo-tonale :

La MVT a été développée vers les années 1950-1960 par Peter Guberina, professeur de français à l'université de Zagreb et directeur du laboratoire de phonétique. Ce dernier a fait une expérimentation sur deux catégories différentes : la première catégorie est composée d'un groupe d'étudiants de français ayant une prononciation défectueuse, et l'autre catégorie étant composée des personnes qui ont des problèmes d'audition à cause du bombardement de la 2^{ème} guerre mondiale. L'objectif étant de résoudre ces différents problèmes et leur trouver des solutions palpables. Ces catégories ont été « *[...] soumises à différents tests au moyen d'appareils destinés à mesurer leur audition* »(Billières, PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale). Alors, il leur a proposé un test d'audition: l'audiométrie, en l'occurrence, afin de mesurer la sensibilité de l'oreille.

5.3.1.1 L'audiométrie tonale

C'Est un test auditif qui mesure la capacité d'une personne à entendre différents sons à diverses fréquences. Le test consiste à présenter des sons purs à différentes fréquences et intensités à l'aide d'un casque d'écoute. La personne testée doit signaler quand elle entend

le son en levant la main. Les résultats de l'audiométrie tonale permettent de déterminer le niveau de perte auditive et la zone de fréquence affectée.

5.3.1.2 L'audiométrie vocale :

C'est un autre type de test auditif permettant de mesurer la capacité d'une personne à comprendre la parole à différents niveaux d'intensité sonore. Le test consiste à présenter des mots ou des phrases à différents niveaux de volume et à demander à la personne testée de les répéter. Les résultats de l'audiométrie vocale permettent de déterminer le niveau de compréhension de la parole et d'identifier les difficultés de communication spécifiques.

5.3.1.3 Le crible phonologique :

En 1931, Le linguiste russe Polivanov a exprimé pour la première fois le principe de la « surdité phonologique » Ce principe, a été adopté après (en 1939) par le père de la phonologie Troubetzkoy¹ qui l'a défini comme suit :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. [...]Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue.»(Troubetzkoy, 1939)

Pour le dire plus clairement, le crible phonologique se forme pendant l'enfance, pendant cette période l'individu commence automatiquement et inconsciemment à analyser tout ce qu'il entend. De plus, le crible phonologique est la raison principale de la mauvaise production des sons d'une langue étrangère car chaque langue a un système phonologique propre à elle, citons comme exemple: un apprenant arabophone qui prononce ou perçoit mal une voyelle française car il est *sourd*(Bertrand, 2007) à ces

¹Le Prince Nicolas Troubetzkoy (1890-1938), L'un des plus grands linguistes du siècle. Spécialiste des langues caucasiennes et finno-ougriennes.

sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle et qui sont filtrés par le crible phonologique.

5.3.1.4 La notion d'optimale :

Dans sa recherche, Guberina a voulu comprendre pourquoi les apprenants ont une mauvaise perception des sons malgré que leurs auditions sont normales il a fait une étude approfondie où il est parvenu à une conclusion qu' « *Il est donc nécessaire de trouver des zones ou une zone de fréquences où le son langagier serait perçu de façon optimale* »(BENSALAH, 2020)

En d'autre terme, pour mieux percevoir et comprendre un son il faut trouver la zone convenable dans une octave bien précise.

5.3.2 Les procédés de la méthode verbo-tonale :

Ce sont les différentes techniques utilisées par l'enseignant après avoir posé le diagnostic pour remédier la prononciation de ses apprenants. Il peut utiliser un seul procédé comme il peut également en varier en utilisant plusieurs procédés à la fois.

5.3.2.1 La prononciation nuancée :

Il s'agit d'une déformation artificielle d'un son dans le but d'optimiser la mauvaise perception de son caractère. La correction du son erroné selon ce principe est comme suit :

- En proposant des sons intermédiaires par rapport au son cible. (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale)
- En remplaçant le son cible temporairement par un autre son avant de s'en approcher (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale)

Citons comme exemple : un apprenant qui prononce [u] au lieu [y], le son produit est sombre, donc le remédier selon la procédé de la prononciation nuancée, l'enseignant doit remplacer la voyelle cible par [i] car elle est plus clair et elle se situe entre le son erronée et le son cible c'est-à-dire entre [y] et [u].

5.3.2.2 La gestualité accompagnatrice :

Dans la MVT, la gestualité accompagnatrice est considérée également comme un procédé primordial pour la remédiation de la prononciation. La plupart du temps, elle accompagne la parole du praticien c'est pour cette raison que l'enseignant doit apprendre à

bien contrôler ses gestes lors de la correction. Ces gestes ont une influence sur la proprioception de l'apprenant, ils lui facilitent et l'aident à mieux percevoir les sons, ce que nous le confirme Michelle Billières en soulignant qu'elle : « *constitue un indice visuel pour l'apprenant ; elle peut avoir une incidence sur sa proprioception* »(BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale) .

Il continue en confirmant que « *La gestualité accompagnatrice est très utile dans la gestion des paramètres prosodiques* »(BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale).

La remédiation du son erroné selon ce principe est comme suit :

- L'enseignant lève ou abaisse progressivement sa main pour montrer s'il s'agit d'une intonation montante ou descendante.
- Dans un sommet intonatif, main levée vers le haut .Par contre, dans un creux intonatif, main levée puis abaissée
- On utilise aussi les gestes dans le découpage syllabique pour permettre à l'apprenant de savoir le nombre de syllabes à reproduire dans un groupe rythmique.

Il ajoute encore « *La gestualité accompagnatrice est particulièrement efficace quand le travail d'intégration phonétique concerne la tension* » (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale) . Pendant la correction d'un son produit T+, l'enseignant suggère un modèle sonore T+ en l'associant soit à un geste en levant la main et/ou en serrant le poing. Dans le cas de la correction d'un son produit T-, l'enseignant suggère un modèle sonore T+ en l'associant à l'un de ces gestes (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale) :

- Main abaissée.
- Affaissement du buste.
- Tête abaissée.

5.3.2.3 La prosodie :

Contrairement aux autres méthodes, la méthode verbo-tonale donne la priorité à la prosodie. Cette dernière est considérée comme un procédé efficace pour une meilleure perception des sons car la prosodie constitue la forme globale dans laquelle se moulent les

phonèmes (RAYMOND, 2002), ce procédé est généralement accompagné par un autre procédé qui est le geste facilitateur.

- **Pour L'intonation :**

Quand il s'agit d'une intonation montante ↗, la voyelle réalisée sera plus claire C+ et la consonne sera plus tendue T-. Par contre, la descente de l'intonation produit une voyelle moins claire C- et une consonne moins tendue T-. le son cible doit être proposé dans une phrase là où il est en *début d'une intonation descendante avec allongement de la syllabe* (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale).

- **Pour le rythme :**

- Dans une syllabe accentuée, les voyelles sont plus claires (V+) et les consonnes sont plus tendues (C+) alors que dans une syllabe non-accentuée, les voyelles sont moins claires (C-) et les consonnes sont moins tendues (T-).

- Un débit² ralenti permet de produire une consonne moins tendue et une voyelle moins claire au contraire, un débit accéléré permet de produire une voyelle plus claire (C+) et une consonne plus tendue (T+).

- en creux intonatif, les voyelles produites sont sombres et les consonnes sont moins tendues par contre, dans un sommet intonatif les voyelles sont plus claires et les consonnes sont plus tendues.

5.3.2.4 La phonétique combinatoire :

Le procédé de la phonétique combinatoire se base sur le principe suivant : « *Les sons s'influencent les uns les autres* » (RAYMOND, 2002). Autrement dit, pour travailler un son, il faut prendre en considération le son qui le précède ou le son qui le suit comme le montre l'image ci-dessous :

²la quantité de syllabes prononcées dans un laps de temps donné.

L'influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe

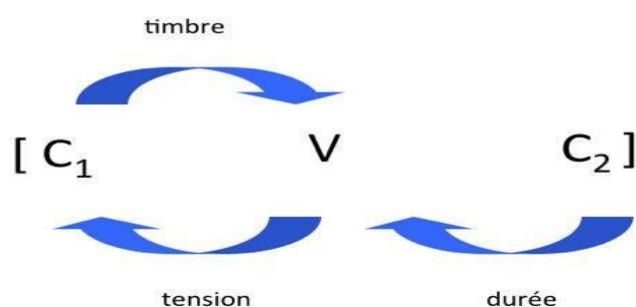


Figure 12 : l'influence réciproque des sons à l'intérieur de la syllabe (BILLIERES, Phonétique Corrective, méthode verbo-tonale)

Dans ce procédé on peut résumer deux cas de base :

➤ **Cas de la consonne précédant la voyelle dans la même syllabe, notée C1 dans le schéma :**

C1 peut influencer la V suivante en valorisant ses fréquences claires/sombres pour qu'elle soit plus claire ou plus sombre.

Un apprenant qui dit j'ai bou au lieu de j'ai bu c'est-à-dire il produit mal le [y] dans ce cas, l'enseignant remplace temporairement la consonne [b] par des consonnes éclaircissantes tels que [s],[z],[t],[d]. (Billières, PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale)

➤ **Cas de la voyelle :**

Dans ce cas, c'est la voyelle qui influence la tension de la C1. Prenons l'exemple d'un apprenant qui produit [k] au lieu [g] dans le mot « guide » la consonne produite est plus tendue (T+) donc on propose un son moins tendu (T-) en remplaçant le son [ɛ] puis par un [e] jusqu'à on revient à la voyelle cible [i] en faisant l'apprenant répéter le mot par ces sons. (Billières, PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale)

II. **Les obstacles empêchant les professeurs à enseigner la prononciation :**

On peut dire qu'il existe deux raisons principales qui empêchent les professeurs d'enseigner la matière phonétique : le manque de formation des enseignants et *la question de sa légitimité de son apprentissage* (WACHS, 1999).

-Les enseignants ne sont pas formés en matière de la phonétique vu qu'elle est considérée comme une matière difficile et l'enseignant doit faire une étude approfondie sur ce domaine comme le signale Sandrine Wachs « *Les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique* » (WACHS, 1999) car ce domaine est vaste, il nécessite une bonne compréhension des sons et des règles phonétiques , ce qui va pousser l'enseignant à négliger la correction phonétique de ses apprenants ou il suffit de leur corriger avec des méthodes traditionnelles (par exemple par imitation) mais ils n'obtiennent pas des résultats satisfaisants, ce qui le confirme Michelle Billières en soulignant que : « *les enseignants souhaiteraient faire des efforts en classe mais à cause de leur méconnaissance, à cause d'une formation insuffisante, ils n'ont pas les moyens de mettre en œuvre une véritable pédagogie de la prononciation* »(Billières, Au son du FLE, 2019) sans oublier les éléments prosodiques qui sont complètement ignorés par les enseignants et qu'ils considèrent comme un élément secondaire et juste *une décoration sans importance*(Meunier, 2007).

- *la question de sa légitimité* représente également une raison principal qui pousse les enseignants à délaissier cet enseignement. « *Dans le cycle primaire algérien, la pratique de la phonétique est négligée, tenue à l'écart, alors que les orientations officielles stipulent que son enseignement/apprentissage doit s'inscrire et s'insérer dans un cadre communicatif et dynamique*»(BOUGUERRA, 2014)donc, malgré la place importante de la matière dans le programme, la majorité des enseignants pensent qu'il est inutile de l'enseigner, ils donnent des arguments aux apprenants qu'ils ne sont pas obligés d'apprendre ou maîtriser la prononciation correcte de la langue sous prétexte qu'elle n'est pas leur langue maternelle.

Conclusion partielle :

A la lumière de tout ce que nous avons abordé dans ce chapitre concernant la prononciation. Nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage de cette matière qui se caractérise par sa complexité est essentielle en classe du FLE. Donc il est nécessaire de trouver des solutions pour l'améliorer en soulignant sur la méthode verbo-tonale comme solution permettant à l'apprenant de dépasser les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la prononciation.

Partie pratique

Chapitre01 :

Présentation et analyse du questionnaire

Introduction partielle :

Dans la partie précédente, nous avons décrit le cadre théorique de cette recherche, dans lequel nous avons expliqué tout ce qui concerne la prononciation, ses caractéristiques, l'enseignement/apprentissage de cette matière en classe du FLE, la correction phonétique et la méthode verbo-tonale.

Ce chapitre sera consacré uniquement au questionnaire. D'abord, nous allons faire une description détaillée de notre corpus (le public cible, le lieu, objectif ...). Ensuite, nous allons analyser toutes les réponses pour sortir à la fin avec une synthèse.

I. Justification du choix du questionnaire comme un outil de recherche :

Le questionnaire est considérée comme outil de recherche car il nous permet de recueillir des données quantitatives sur l'enseignement de la matière de prononciation de français en 3^{ème} année primaire en peu de temps, ce qui nous aidera après à réaliser notre expérimentation relative à l'application de la méthode verbo-tonale.

1.1 Description du public cible et le lieu:

Afin d'éviter le déplacement et gagner plus de temps, nous avons fait recours au questionnaire en ligne, à l'aide de Google Forms. Ensuite, nous avons envoyé le lien du questionnaire via Messenger à nos collègues les enseignants de la wilaya de M'sila pour y reprendre en demandant de l'envoyer également à leurs collègues afin d'obtenir plus de réponses. Nous avons collecté seulement 20 réponses de la part des enseignants de M'sila et pour avoir un plus grand nombre nous avons décidé de le rediffuser dans un groupe de Facebook «profs de français (3-4-5) AP» c'est un groupe privé pour les enseignants algériens de français cycle primaire contenant 172 922 membres qui venant de différentes wilayas. Nous avons pu collecter les 30 réponses à notre questionnaire de la part des enseignants des autres wilayas car ce qui nous intéresse le plus c'est les apprenants de 3AP et non seulement les apprenants de la wilaya de M'sila. Sachant que le questionnaire est anonyme afin de permettre aux enseignants de reprendre librement.

1.2 L'objectif du questionnaire :

L'objectif de cet outil de recherche est d'identifier les lacunes articulatoires courantes chez les apprenants de 3AP pour les remédier après selon les principes de la MVT, et connaître également, la place de la matière de phonétique dans le programme et le manuel scolaire de 3AP.

1.3 Le contenu du questionnaire:

Notre questionnaire se compose de vingt questions, dont 12 sont des questions fermées et 8 sont des questions ouvertes. Elles sont claires, multiples et divisées en cinq parties principales traitant chacune un élément essentiel. Ainsi, elles sont présentées sous forme d'une suite ordonnée et logique comme suit :

- Les informations personnelles : sexe, âge, expérience, diplôme, école.
- l'enseignement de L'oral en 3AP.
- La place de la phonétique dans l'enseignement du FLE en 3AP
- Les difficultés de prononciation chez les apprenants de 3AP.
- Le travail de correction phonétique.

1.3.1 Les informations personnelles :

Commençons par la première partie qui concerne les informations personnelles des enseignants interrogés :

Question 01 : A travers cette question, nous cherchons à savoir s'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

Question 02 et 03 : Ces deux questions nous permettent de connaître l'âge et l'expérience des interrogées pour déterminer la génération à laquelle ils appartiennent.

Question 04 : Nous cherchons ici à connaître le titre d'accès de l'enseignement, si l'enseignant a fait ses études à l'université (Classique, LMD) ou à l'école normale supérieure (ENS).

Question 05 : cette question vise à savoir dans quelle école/wilaya ils enseignent.

1.3.2 L'enseignement de l'oral :

Question 01 : il s'agit d'une question à choix multiples, qui nous permet de connaître la méthode utilisée pour l'enseignement de l'oral. C'est à dire si l'enseignant enseigne l'oral oralement uniquement ou via l'écrit ou en utilisant les TIC.

Question 02: nous voulons savoir, à travers cette question, le volume horaire consacré à l'enseignement de l'oral.

Question 03 et 04: cette question pour but de si les apprenants sont motivés durant la séance de l'oral ou non. Et que font les enseignants pour les motiver.

Question 05: est pour identifier les difficultés rencontrées à l'oral chez les apprenants de 3AP. (Le manque de vocabulaire, les lacunes de prononciation, raisons psychologiques et autres.)

Question 06: L'objectif de cette question est de savoir si c'est l'oral qui pose plus de problème ou/et l'écrit.

Question 07:cette question est liée à la question précédente, elle a pour objectif de préciser les matières qui leur posent le plus de problèmes (Phonétique, orthographe, grammaire, autres)

1.3.3 La place de la phonétique dans l'enseignement du FLE en 3AP :

Question 8: c'est une question ouverte, qui a pour but de dévoiler la place qu'occupe la matière phonétique dans le programme scolaire de 3AP selon les avis des enseignants interrogés.

Question 9: Cette question nous permet d'identifier la place de la phonétique et le pourcentage de sa présence dans le manuel scolaire de 3AP selon les opinions des enseignants.

1.3.4 Les difficultés de la prononciation chez les élèves de 3AP :

Question 10 et 11 : ces questions sont liées ensembles, si l'enseignant répond par oui à la première question, il est obligé de d'identifier quelles sont les sons qui posent problèmes à ses apprenants.

1.3.5 La correction phonétique :

Question 12: via cette question, nous voulons savoir si les enseignants s'intéressent à la remédiation de la prononciation de leurs apprenants ou non.

Question 13: est pour préciser quand les enseignants interviennent pour corriger la prononciation de leurs apprenants

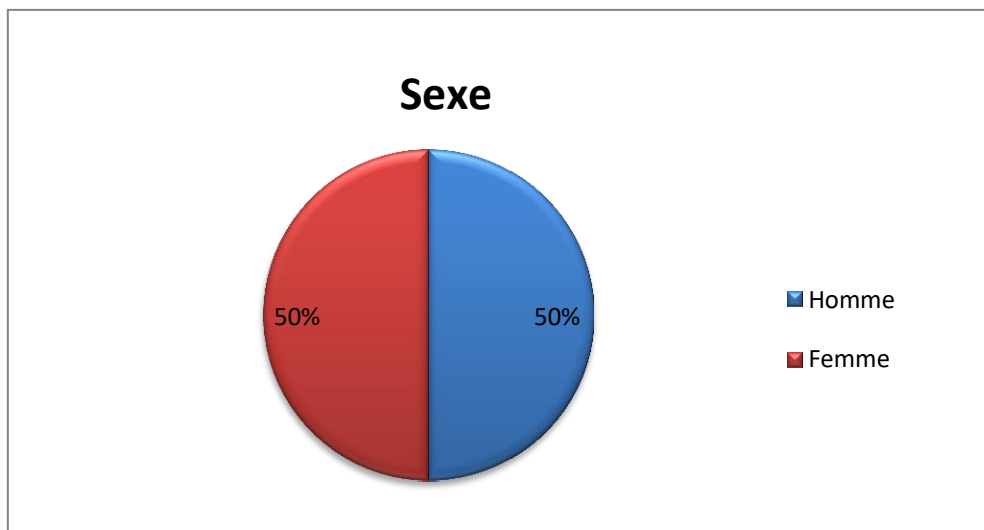
Question 14: la question vise à connaître la méthode utilisée par les enseignants pour corriger la prononciation des apprenants.

II. Analyse des résultats obtenus :

Dans cette partie nous allons faire une analyse des résultats du questionnaire.

2.1 Les informations personnelles :

Sexe :



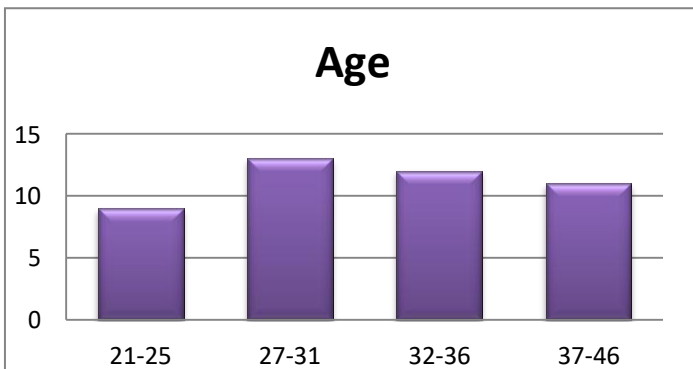
sexe	effectifs
Femme	50
Homme	50

Figure 13 : sexe

Commentaire :

Sur le plan du sexe, nous constatons que au sexe féminin est égal le sexe masculin. Nous comptons 25 femmes représentant 50% pour 25 hommes représentant 50%.

Age :



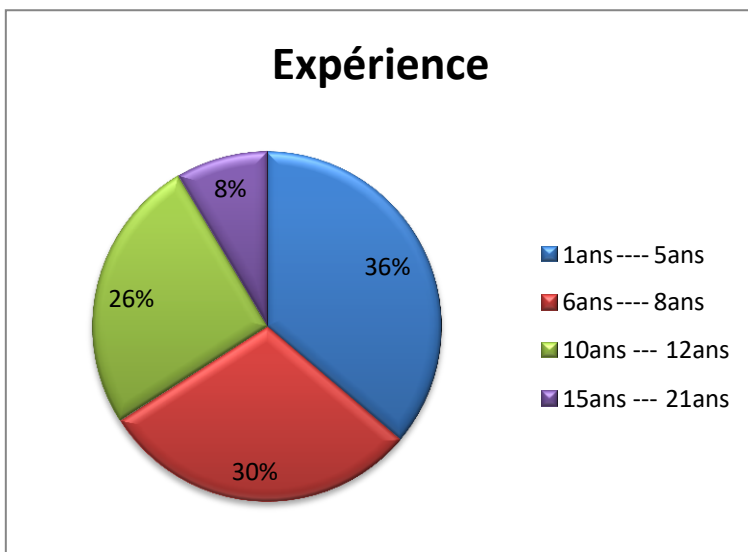
âge	effectifs
21-25	9
27-31	13
32-36	12
37-46	11

Figure 14 : Age

Commentaire :

Nous remarquons que les enseignants interrogés sont entre 21-46ans cela veut dire qu'ils n'appartiennent pas à la même génération. 9 enseignants ont entre 21-25ans, 13 d'entre eux ont entre 27ans-31ans, le reste des enseignants ont un âge variant de 37 à 46ans.

Expérience:



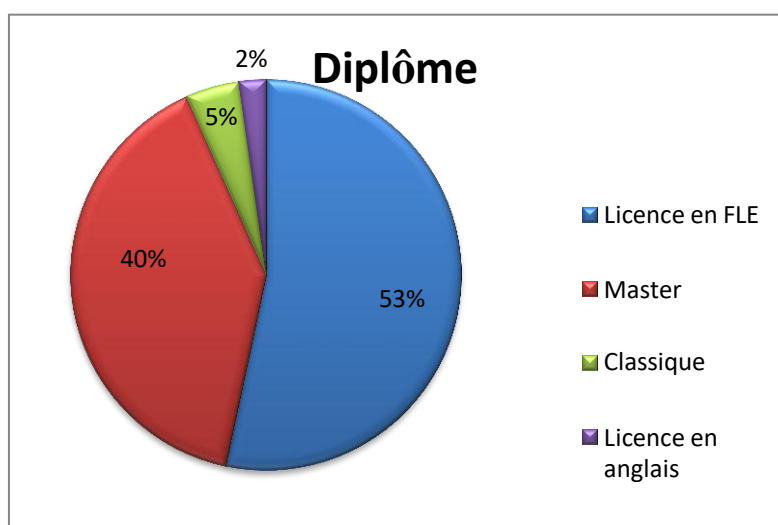
Expérience	effectifs
1ans-5ans	17
6ans-8ans	14
10ans-12ans	12
15ans-21ans	4

Figure 15 : Expérience

Commentaire :

La figure 16 nous montre que Les enseignants ayant moins d'expérience sont nombreux par rapport aux enseignants ayant une grande expérience dans le domaine de l'enseignement. 36% des enseignants ont entre 1an et 5ans d'expérience, 30% des enseignants ont entre 6-8ans d'expérience, alors que 26% des enseignants ont entre 10-12ans et seulement 8% ont entre 15-12ans d'expérience dans l'enseignement.

Diplôme :



Diplôme	effectifs
Licence en FLE	24
Master	18
Classique	2
Licence en anglais	1

Figure 16 : Diplôme

Commentaire :

La figure 17 montre que presque tous les enseignants (96%) sont diplômés du système LMD (Licence/master), dont 53% d'eux sont licenciés en langue française, un enseignant représentant 2% est licencié en langue anglaise et 40% d'eux sont diplômés d'un master en FLE. Cependant 4% des enseignants interrogés sont diplômés du système classique.

Etablissement/wilaya :

Wilaya	Nombre
M'sila	M'sila 1
	centre 1
	Hammam 1

	Dalaa	
	Boussaâda	1
	Barhoum	1
	Aïn El Melh	2
	Sidi Hedjres	1
	El	1
	Houamed	
	Sidi Aissa	1
	Aïn El	1
	Hadjel	
Tebessa		1
Aïn El Defla		1
Mostaganem		2
Boumerdes		1
Béchar		1
Tissemsilt		1
Biskra		2
Chlef		2
Batna		1
Medea		2
Bouira		1
Tipaza		1
Blida		2
Alger		1
Ouargla		2
El Bayadh		2
Bordj Bou		1
Arreridj		
Constantine		1
Tizi Ouazou		1
Saida		1
Mascara		1

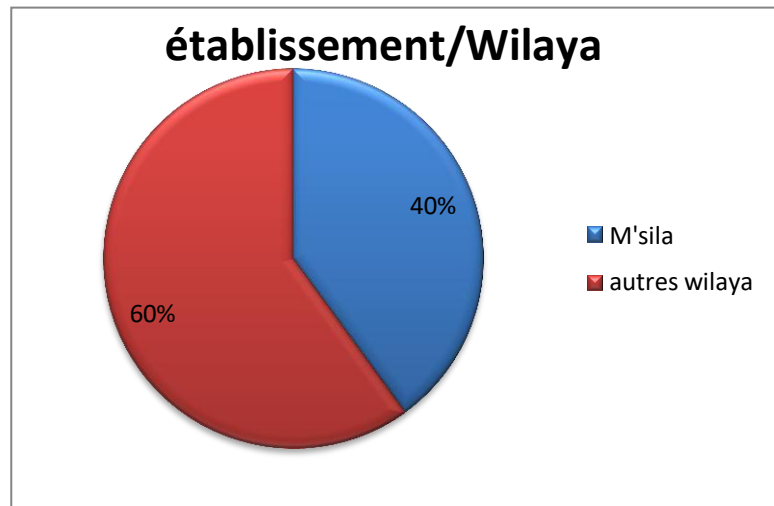


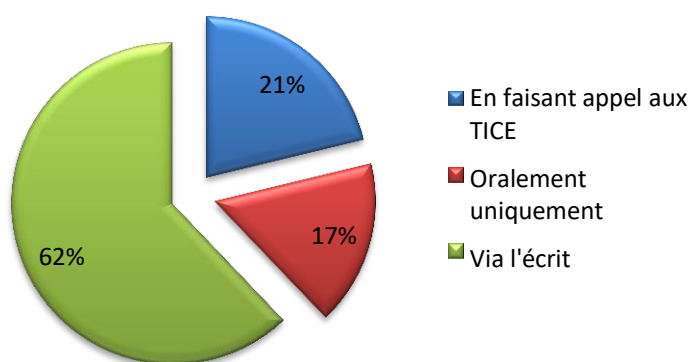
Figure 17 : Wilaya/établissement

Commentaire :

La figure 18 nous montre que 40% des enseignants interrogés sont des enseignants de français de la wilaya de M'sila. Cependant 60% d'entre eux, qui représentent le pourcentage le plus élevée sont des enseignants des autres wilayas.

I.1) L'enseignement de l'oral

Comment-enseigner vous l'oral ?



méthode	effectifs
En faisant appel aux TICE	14
Oralement uniquement	11
Via l'écrit	41

Figure 18 : méthode adopter pour enseigner l'oral

Commentaire :

La figure 06 montre la méthode utilisée par les enseignants pour l'enseignement de l'oral, nous notons que la majorité d'entre eux (représentant 82%) préfèrent enseigner l'oral en utilisant le TICE. Cependant, 22% des enseignants interrogés enseignent l'oral via l'écrit. Le reste représentant 28% enseignent l'oral sans faire appel à l'écrit.

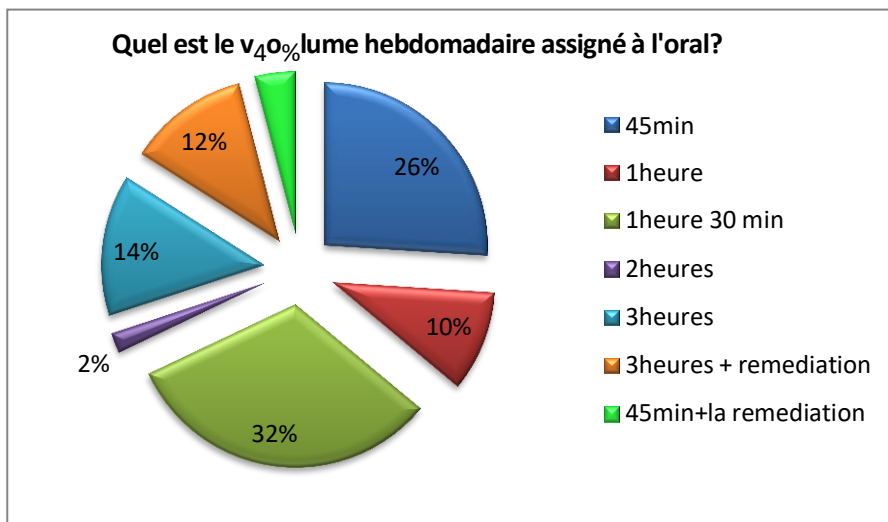
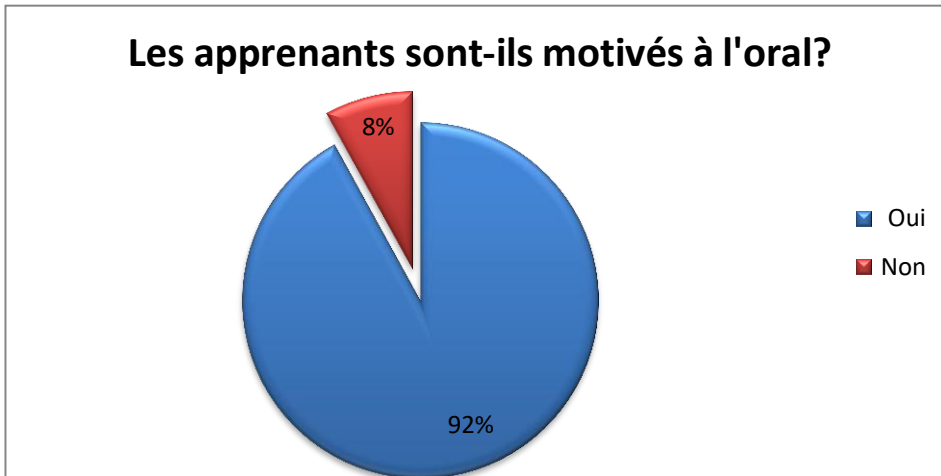


Figure 19 : Le volume horaire consacré à l'oral.

Volume horaire	effectifs
45min	13
1heure	5
1heure 30 min	16
2heures	1
3heures	7
3heures + la remédiation	6
45min+la remédiation	2

Commentaire :

A travers la figure 20, nous notons que l'horaire hebdomadaire consacré à l'oral diffère selon les enseignants, certains parmi eux préfèrent accorder plus de temps à l'oral, c'est ce que l'on trouve chez 12% des enseignants qui préfèrent d'accorder 3heures à l'oral en plus de la séance de remédiation, soit 10% des enseignants consacrent 3heures, seulement 2% préfèrent l'enseigner pendant 2heures, et 32% d'entre eux consacrent 1heure30min à l'oral. Le reste des enseignants interrogés préfèrent accorder moins de temps à l'oral et concentrer sur les autres aspects de l'apprentissage, dont 10% d'entre eux trouvent que 1heure est suffisante pour l'enseignement de l'oral, pour 26% seulement 45min sont consacrées à l'oral. Le reste (représentant 4%) y consacrent 45min plus la séance de remédiation.

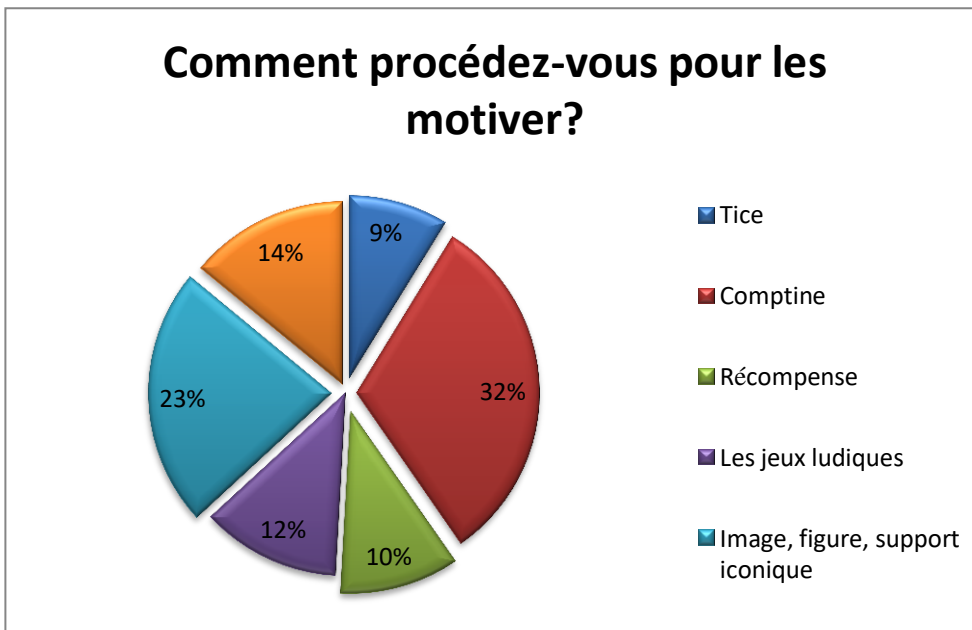


	effectifs
Oui	46
Non	4

Figure 20 : La motivation des apprenants à l'oral.

Commentaire :

A partir de la figure 21, nous remarquons que la majorité des enseignants (92 %) ont confirmé que leurs apprenants sont motivés à l'oral, alors que 8% ont vu le contraire c'est-à-dire leurs apprenants ne sont pas motivés.



	effectifs
TICE	5
Comptine	18
Récompense	6
Les jeux ludiques	7
image, figure, support iconique	13
faire parler l'apprenant, dialogue	8

Figure 21 : Méthode adoptée pour motiver des apprenants à l'oral

Commentaire :

La figure 09, nous montre que le plus grand pourcentage des enseignants utilise les comptines pour motiver leurs apprenants à l'oral : 23% d'entre eux préfèrent motiver leurs apprenants par l'utilisation des images, des figures et supports iconiques dans la séance de l'oral, tandis que 14% des enseignants pensent que faire parler l'apprenant et les dialogues sont le meilleur moyen pour la motivation à l'oral. 12% pensent que les jeux ludiques est le moyen idéal pour les motiver, 10% des enseignants trouvent qu'on peut motiver les apprenants à l'oral en les faisant parler et dialoguer 5% seulement utilisent les TICE pour la motivation.

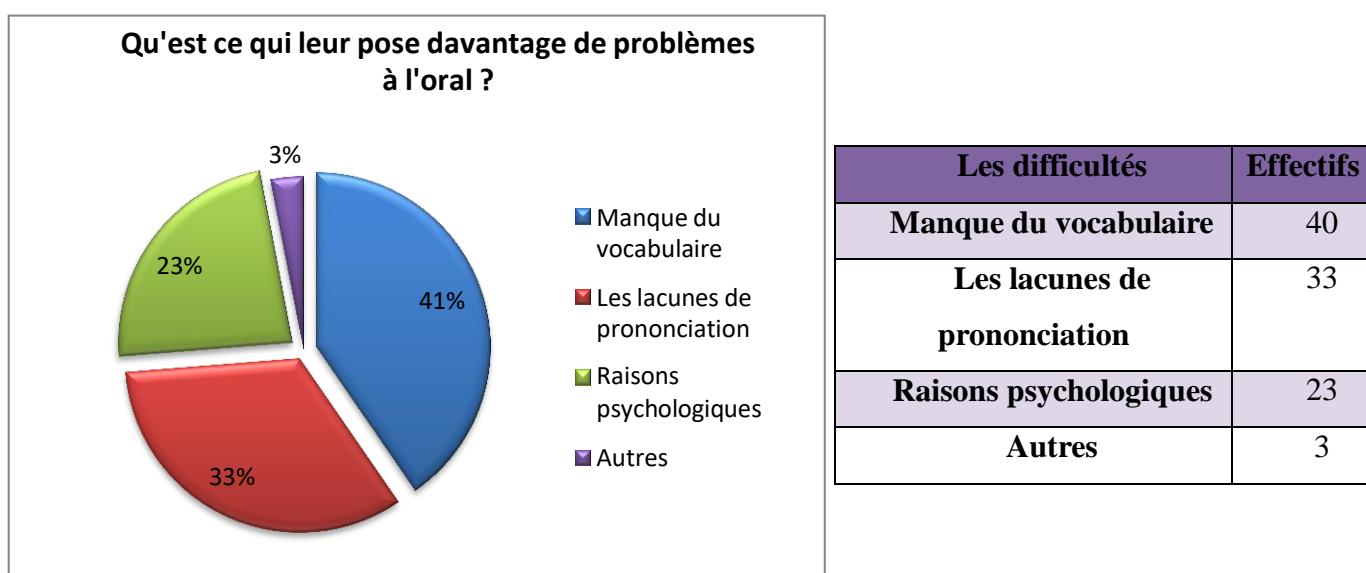


Figure 22 : les difficultés rencontrées à l'oral chez les apprenants de 3AP

Commentaire :

La figure 23, nous montre les obstacles qui empêchent l'apprenant de s'exprimer oralement selon les avis des enseignants. La majorité des enseignants soit 41% ont confirmé que c'est le manque du vocabulaire qui pose plus de problème à l'oral chez les apprenants, 33% des enseignants ont affirmé que ce sont les lacunes de prononciation qui posent plus de problème à l'oral. Tandis que, 23% d'entre eux trouvent que les raisons psychologiques qui leur posent davantage de problèmes à l'oral. 3% des enseignants ont déclaré qu'il existe d'autres facteurs qui posent à leurs apprenants problèmes à l'oral.

Qu'est ce qui leur pose plus de problème?

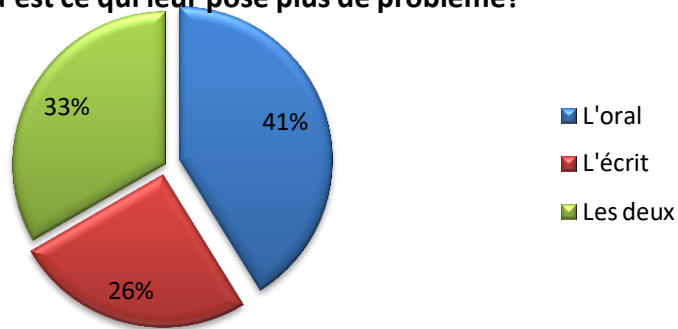


Figure 23 :L'oral ou/et l'écrit

Commentaire :

La figure 24, montre que 42% des enseignants interrogés affirment que c'est l'oral qui pose plus de problème à leurs apprenants alors que 26% des enseignants pensent que l'écrit est le plus difficile pour les apprenants, le reste (34%) trouve que les apprenants ont des difficultés à l'oral et à l'écrit à la fois.

Difficultés	Effectifs
Phonétique	31
Orthographe	26
Grammaire	12
Autres	12

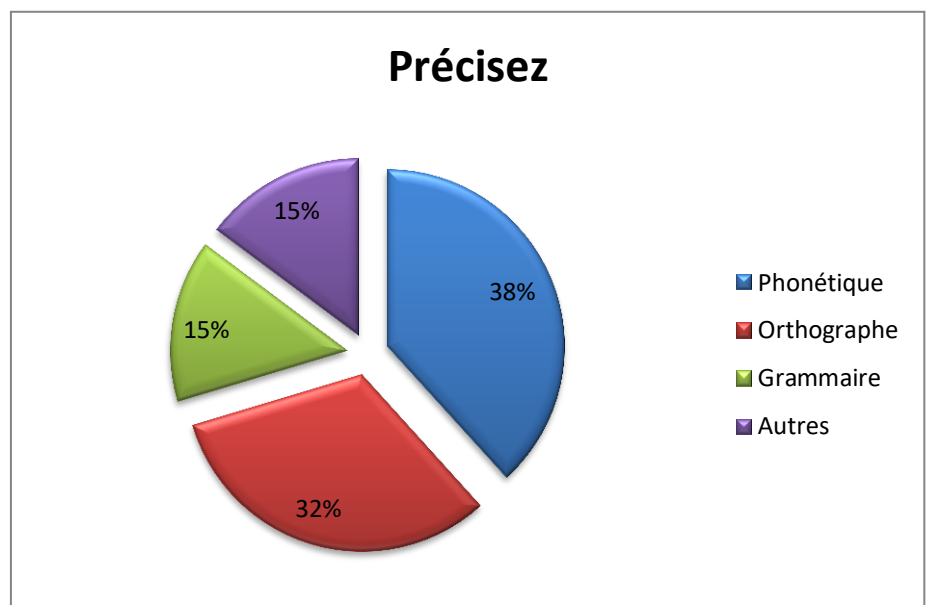


Figure 24 : La matière qui pose davantage de problèmes aux apprenants

Commentaire :

La figure nous montre que 38% des enseignants pensent que c'est la matière de la phonétique qui pose plus de problèmes aux apprenants, pour d'autres (32%) leurs apprenants ont des lacunes en orthographe, tandis que 15% d'entre eux pensent que la grammaire est la matière qui leur pose davantage de problèmes, le reste soit (15%) ont déclaré qu'il y a d'autres éléments qui posent problèmes à leurs apprenants de 3AP.

2.2 La place de la matière phonétique :

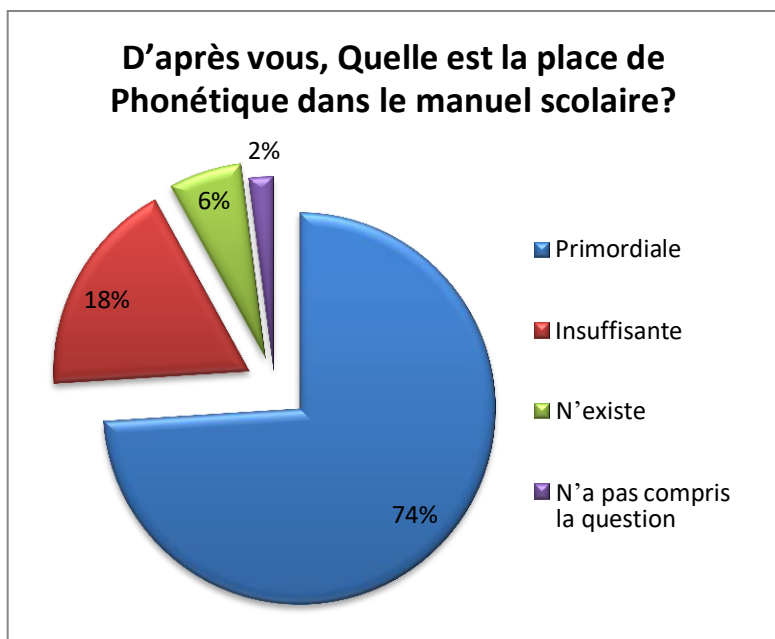


place	effectifs
Primordiale	49
Moins importante	1

Figure 25 : La place de la phonétique dans le programme

Commentaire :

La figure 26, montre la place de la phonétique dans le programme selon les avis des enseignants, nous remarquons que presque tous les enseignants (98%) ont convenu qu'elle a une place primordiale et qu'elle est en tête du programme. un seul enseignant (2%) qui avait une opinion différente des autres en disant qu'elle est moins importante par rapport aux autres matières dans le programme.



Place	effectifs
Primordiale	37
insuffisante	9
n'existe pas	3
n'a pas compris la question	1

Figure 26 : La place de la phonétique dans le manuel scolaire

Commentaire :

La majorité des enseignants représentant 59% partagent la même idée, ils pensent que la matière de phonétique occupe une place fondamentale dans le manuel scolaire en disant que la grande partie du manuel scolaire de 3AP est consacrée à la phonétique, cependant 23% des enseignants pensent que la place de cette matière est insuffisante dans le manuel scolaire, puisqu'elle est secondaire. Selon des enseignants interrogés, la phonétique est non existante dans le manuel scolaire, un enseignant parmi eux n'a pas compris la question en disant que la question n'est pas précise.

I.2) Les difficultés de la prononciation :



réponse	effectifs
Oui	48
Non	2

Figure 27 : Pourcentage d'apprenants ayant des problèmes de prononciation.

Commentaire :

96% des enseignants ont confirmé que les apprenants ont des difficultés de prononciation, seulement pour 4% les apprenants n’ont pas des lacunes articulatoires.

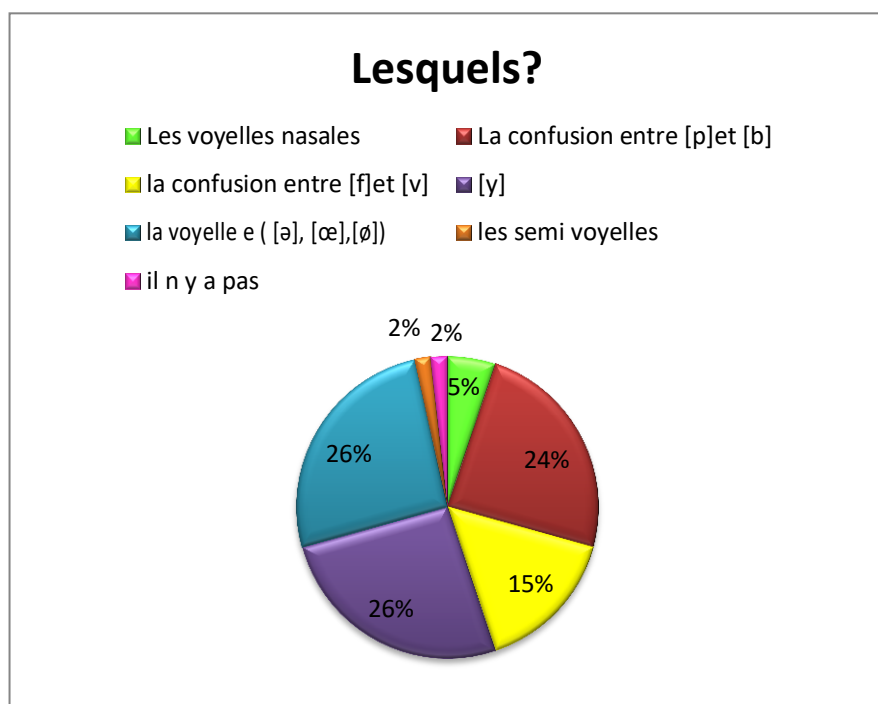


Figure 28 : les sons qui posent problèmes aux apprenants

Les sons	effectifs
Les voyelles nasales	3
La confusion entre [p] et [b]	14
la confusion entre [f] et [v]	9
[y]	15
la voyelle e ([ə], [œ], [ø])	15
les semi voyelles	1
il n'y a pas	1

Commentaire :

La figure 29, nous montre que les apprenants de 3AP ont des lacunes généralement de prononciation concernant ces sons [y], [ə], [ø], [p], [b], [f], [v]. 26% des enseignants ont confirmé que leurs apprenants ont des difficultés d’articulation du son [y], 26% des enseignants trouvent que leurs apprenants prononcent mal les voyelles [ə], [ø], 24% leurs apprenants confondent les sons [p] et [b]. Pour 15% des enseignants leurs apprenants confondent entre ces deux consonnes [f] et [v], cependant, 5% des enseignants trouvent que se sont les voyelles nasales qui posent problèmes aux apprenants, seulement pour 2% des enseignants les apprenants ont des difficultés avec les semi voyelles. 2% des enseignants ont déclaré que leurs apprenants n’ont pas de lacunes articulatoires.



réponses	effectifs
Oui	47
Non	3

Figure 29 : l'intérêt des enseignants à la remédiation de prononciation

Commentaire :

La figure 30 nous montre que la majorité représentant 94% sont intéressées par la remédiation de la prononciation, Cependant, 6% d'entre eux ne sont pas motivés pour la remédiation en matière de la prononciation.

I.3) La correction phonétique :

La méthode de correction phonétique	effectifs
Correction par la répétition	28
En utilisant le geste	3
TICE + les comptines	10
La lecture	4
Découpage syllabique	3
Demander à son camarade de le corriger	7

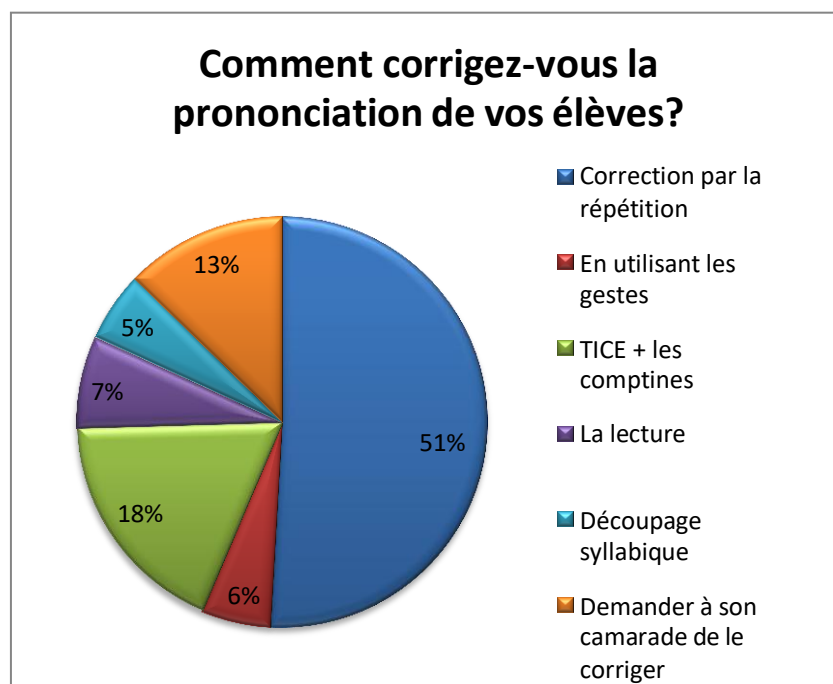


Figure 30 : méthode utilisée pour la correction de prononciation

Commentaire :

La figure 31 montre que la plupart des enseignants représentant 51% corrige la prononciation de leurs apprenants via la méthode traditionnelle c'est-à-dire une correction par répétition, 18% d'entre eux utilisent les TICE et les comptines pour la correction de la prononciation défectueuse, l'apprenant, dans ce cas, corrige ses lacunes articulatoires par l'écoute. Cependant, 13% des enseignants corrigent la prononciation d'un apprenant en demandant l'aide à son camarade. Alors que 7% trouvent que la lecture est le meilleur moyen pour la correction de la prononciation, 6% des enseignants utilisent les gestes pendant la correction, le reste des enseignants représentant 5% corrigent les lacunes articulatoires de leurs apprenants par le découpage syllabique.

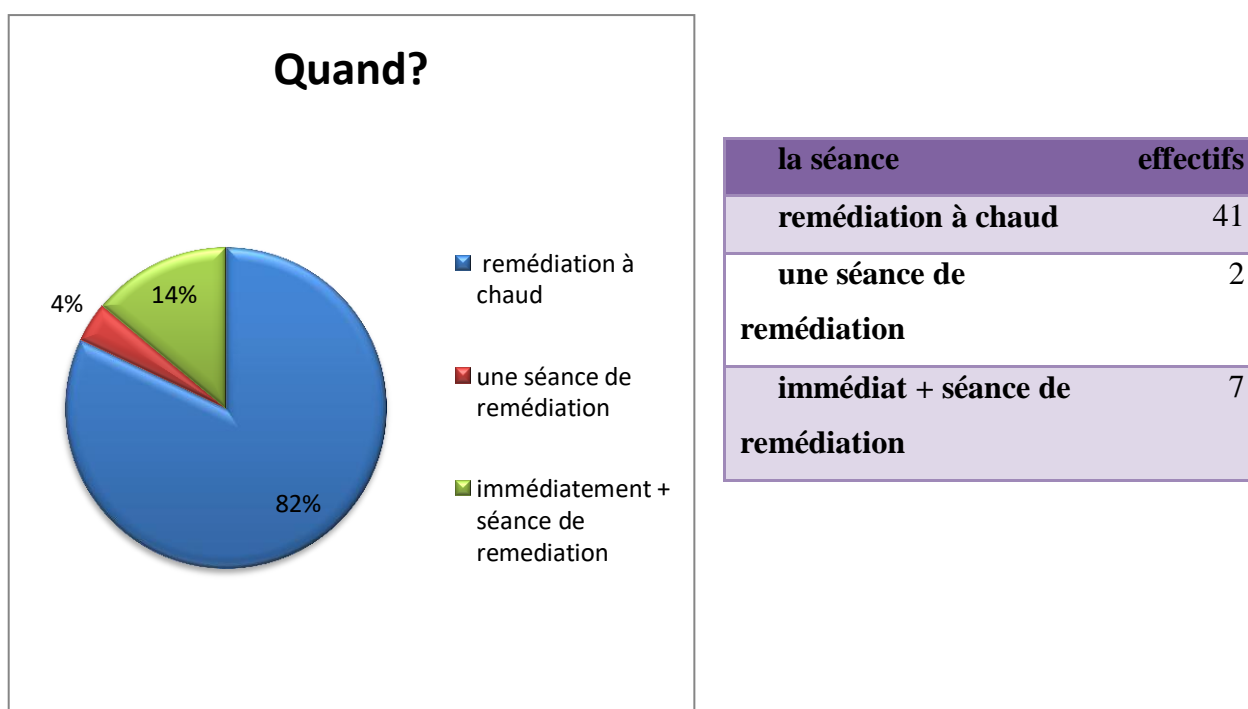


Figure 31 : quand les enseignants corrigent la prononciation.

Commentaire :

La figure 32 montre que 82% des enseignants préfèrent la remédiation immédiate de la prononciation c'est-à-dire lors des activités de l'oral et pendant le cours en général, cependant 14% d'entre eux trouvent que la remédiation immédiate ne suffit pas donc ils font en plus de ça une séance de remédiation spéciale pour les lacunes articulatoires, 4%

des enseignants interrogés corrigent la prononciation de leurs apprenants seulement par une séance de remédiation.

III. Interprétation générale :

Après avoir analysé tous les réponses nous avons pu tirer les réponses suivants :

-La phonétique occupe une place importante dans le programme et le manuel scolaire de 3AP c'est pour cette raison qu'il ne faut pas la négliger

- Aucun des enseignants interrogés n'utilise les méthodes de correction phonétique telles que la méthode articulatoire, des oppositions phonologiques, méthode verbo-tonale... Mais cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas intéressés ou qu'ils négligent l'enseignement de cette matière, au contraire, ils font des efforts, ils font appel à une variété de méthodes pour enseigner la prononciation, allant de la répétition traditionnelle à des approches plus modernes et interactives telles que l'utilisation des comptines et les TICE.

- il ressort de ce questionnaire que la wilaya ou la région n'est pas forcément un critère ayant un impact sur la prononciation de l'apprenant de français, mais cela est dû à l'influence de la langue maternelle et le principe du *crible phonologique* car les apprenants de 3AP ont des difficultés à prononcer des sons qui n'existent pas dans la langue arabe (la langue maternelle) .

- les voyelles qui posent problème aux apprenants de 3AP, non seulement de la wilaya de M'sila mais même d'autres Wilayas également, sont [y], [ə], [ø]. Concernant les consonnes les apprenants ont surtout un problème de confusion entre le [p] [b] et le [f] [v].

- l'insuffisance du temps pour l'enseignement de l'oral et l'absence d'une séance propre à la matière de la phonétique.

Conclusion partielle :

Les apprenants de 3AP ont des lacunes articulatoires qui sont principalement liées aux différences phonétiques entre la langue française et la langue maternelle. Parmi les sons difficiles pour les apprenants de 3AP, on peut citer [y], [ə], [ø]. Les apprenants ont également tendance à confondre entre les sons [p] et [b], ainsi que les sons [f] et [v].

CHAPITRE 02 :

La mise en pratique de la méthode verbo-tonale en classe du FLE

Introduction partielle:

Notre recherche a nécessité une expérimentation dans le terrain, car c'est le seul outil qui nous permet de vérifier la validité ou l'invalidité de l'hypothèse relative à l'efficacité de la méthode MVT. C'est pourquoi, nous avons consacré ce chapitre à cet outil d'investigation, en le divisant en trois axes essentiels : une description du terrain d'expérimentation (lieu, public cible, corpus, méthodologie), le déroulement de l'expérimentation qui se compose de trois phases : évaluation diagnostic, remédiation, évaluation sommative, et l'analyse et l'interprétation des résultats.

I. Le lieu de l'expérimentation:

L'expérimentation s'est déroulée au sein de l'école primaire « El Chahid Mechti Saïd », (1^{er} novembre 1954 auparavant). Elle se situe au centre-ville de la wilaya de M'sila. Une école très ancienne et connue car elle a été construite en 1983. Elle comporte 14 classes avec 11 enseignants d'arabe et deux enseignants de français.

Dans la classe où se déroule l'expérimentation, il y a 4 rangées, chaque rangée contient 5 tables, Les chaises et les tables sont disposées en rangées face au tableau. Il y a un couloir central entre les rangées de tables pour permettre aux élèves de se déplacer facilement.

1.2 L'échantillonnage :

Notre recherche vise les apprenants de 3^{ème} année du cycle primaire de l'école « El Chahid Mechti Saïd ». Le choix de ce niveau n'était pas aléatoire, au contraire nous avons choisi ce niveau pour deux raisons différentes :

- Les apprenants de 3AP sont encore débutants, c'est pourquoi qu'il est préférable de corriger leurs prononciations dès le début avant qu'ils s'habituent ce qui devient difficile de les corriger plus tard.
- Les méthodes de correction phonétique notamment la méthode verbo-tonale nécessitent une prononciation défectueuse. C'est que l'on trouve généralement le plus chez les apprenants débutants.

La classe est composée de 40 élèves (dont 26 filles et 14 sont garçons) nous allons travailler seulement avec 10 apprenants (5 garçons et 5 filles), Car nous nous intéressons

uniquement à ceux qui ont une mauvaise prononciation des sons du français. Le reste de la classe sera le groupe témoin.

1.3 Le corpus :

Nous avons choisi la grille d'observation comme outil pour nous aider à collecter les données d'une manière systématique et organisée, ce qui nous faciliterait plus tard la comparaison des résultats de l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative.

II. Le déroulement de L'expérimentation :

Notre objet d'étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, en particulierité celui qui concerne l'enseignement/apprentissage de la prononciation. Nous avons travaillé avec la classe de 3AP une méthode de correction phonétique qui est la méthode verbo-tonale afin de connaître son impact sur l'amélioration de la compétence de la prononciation chez les apprenants de 3AP.

Nous pouvons, dans ce qui suit, discuter les trois grandes tâches accomplies dans cette expérimentation :

2.1 Le pré-test (Evaluation diagnostique) :

Avant de commencer l'évaluation diagnostique, et pour gagner plus de temps et vu que l'enseignante connaît bien le niveau de ses apprenants notamment leur prononciation, nous leur avons demandé de nous identifier les élèves ayant un niveau faible en matière de prononciation pour ne pas faire l'évaluation à tout le groupe et préparer la séance de remédiation. Après avoir sélectionné les apprenants impliqués, c'est le moment de faire l'évaluation diagnostique pour identifier les apprenants ayant des difficultés avec ces sons ([f],[v],[p],[b],[ə],[y], [ø]). L'évaluation a été faite à l'aide des documents sonores vu que le principe de la méthode verbo-tonale est que l'apprenant produit mal les sons puisqu'il les entend mal. Nous avons choisi les documents sonores pour une autre raison c'est que les apprenants sont plus motivés avec les outils de TICE et les comptines.

Nous avons choisi des extraits de comptines contenant les sons [p], [b], [f], [v], [y], [ə], les élèves doivent écouter un de ces documents puis ils répètent ce qu'ils ont entendu et nous avons noté toutes les observations et les remarques dans une grille d'observation.

Document01: une souris verte.

Document 02: je roule dans ma voiture.

Document 03: j'ai perdu mes dents.

Document 04: Vol, vol, vol papillon.

Document 05: Salut ! Ça va ?

Document 06: Je me lave les mains

Document 07: Sur le pont d'Avignon.

2.2 La séance de remédiation :

Cette phase est fondamentale dans notre expérimentation car dans cette phase nous allons appliquer la méthode verbo-tonale dans le but de corriger la mauvaise prononciation des apprenants. Nous avons pu programmer deux séances de remédiation, une pour la correction des voyelles cibles, de 9.30h jusqu'à 11h et l'autre pour la correction des consonnes (de 8h :00 jusqu'à 9 :45h).

Nous avons proposé des phrases simples et courtes, car la méthode verbo-tonale demande une correction du son cible dans un énoncé et non isolément. Donc, c'est à partir de ces énoncés que nous allons corriger leurs prononciations en appliquant des procédés choisis leurs erreurs.

- J'ai peur des chiens.

-il veut boire de l'eau.

- J'ai une voiture.

- J'ai bu un café.

-Aujourd'hui, j'ai un devoir.

2.3 Post-test (évaluation sommative) :

C'est la dernière phase de l'expérimentation, et là nous allons faire une évaluation après les séances de remédiation pour vérifier l'efficacité de la méthode verbo-tonale et son impact sur la prononciation des apprenants afin de confirmer ou infirmer l'hypothèse proposée dès au début.

III. Analyse des résultats obtenus :

Dans cette partie, nous allons exposer tous les résultats des trois phases, suivis par des l'analyse et l'interprétation.

3.1 L'évaluation diagnostique

Tableau 2 : grille d'observation de l'évaluation diagnostique

Apprenant	Orthographe	Transcription du mot produit	Le son à remédier
Lamis	Salut	[sali]	[y]
	Voiture	[vwatʊʁ]	[y]
	Je	[ju]	[ə]
Mohamed	Une	[in]	[y]
	verte	[vɛʁtu]	[ə]
Islam	je	[ju]	[ə]
	me	[mɛ]	[ə]
	voiture	[vwatʊʁ]	[y]
Amira	Le	[lu]	[ə]
	Verte	[vɛʁtu]	[ə]
Sami	savonner	[safɔne]	[v]
Ranime	Voiture	[vwatʊʁ]	[y]
Maher	perdu	[pɛʁdi]	[y]
	pont	[bɔ]~	[b]
Touka	Savonner	[safɔne]	[v]
	Une	[in]	[y]
	pont	[bɔ]~	[b]
Imed	Lave	[laf]	[v]
	poisson	[pwasɔ]~	[b]
Racha	verte	[vɛʁtu]	[ə]
	Je	[ju]	[ə]

Commentaire:

Le tableau ci-dessus nous montre les résultats de l'évaluation diagnostique, Nous avons pu sélectionner 10 apprenants qui ont du mal à prononcer ces sons [ø],[ə], [y], [p], [v]. Nous notons que les voyelles [y],[ə] [ø] sont les sons qui leurs posent plus de problèmes, dont 6 sur 10 apprenants ayant mal produit le son [y], soit il est produit [u] ou [i] ,5 apprenants prononcent mal le son [ə], 3 seulement ont des difficultés avec le son [p] et 3 autres apprenants aussi prononcent mal le son [v] en le confondant avec le son [f].

Interprétation :

Certains apprenants prononcent le son [u] au lieu de [ø] ou [ə] en raison de la similitude phonétique entre les deux sons en arabe. En arabe, il y a une seule voyelle courte qui ressemble à la voyelle française. Donc ils essaient de la remplacer par la voyelle [u] lorsqu'ils parlent français, car c'est la voyelle la plus proche dans leur système vocalique.

Concernant le son [y] qui leurs pose plus de problèmes par rapport aux autres sons, il n'existe pas dans la langue maternelle. En arabe, il n'y a pas une distinction entre les sons [u] et [y] ce qui rend difficile ces apprenants arabophones de comprendre et de reproduire la différence entre ces deux sons en français.

Les apprenants qui confondent entre le son [p],[b] et [v] [f] cela est dû au fait que le système phonologique de la langue maternelle est complètement différente de la langue française. En arabe, il n'y a pas une distinction entre les sons [f] et [v] ou entre [p] et [b]. Par conséquent, les apprenants peuvent avoir du mal à entendre et à produire ces sons distincts en français

3.2 La remédiation :

Après avoir sélectionné les apprenants et identifier leurs lacunes et besoins, c'est le moment de l'application de la MVT.

La première séance : la remédiation des voyelles [y] et [e]

Le tableau ci-dessus représente les procédés que nous avons utilisés lors de la séance de remédiation pour la correction des sons erronés ainsi que les résultats.

Pour les voyelles réalisées trop claire C+ nous avons proposés des procédés qui favorisent le caractère sombre. Cependant, pour les voyelles réalisées trop sombre C-, nous avons proposé des procédés qui favorisent le caractère clair.

Tableau 2: grille d'observation de la séance de remédiation

L'apprenant	L'erreur	Le diagnostic	L'objectif	Les procédés	Résultats
Mohammed	[y] produit [u]	La voyelle réalisée est trop sombre (C-)	Favoriser le caractère clair	<p>L'énoncé : J'ai une voiture noire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intonation montante • Geste facilitateur : La main vers le haut • Phonétique combinatoire : remplacement de la consonne b avec les consonnes suivantes : s, z, t, d, b. J'ai su, J'ai zu, J'ai tu, j'ai du, j'ai bu. 	Voyelle corrigée
Ranime	[y] produit [u]	La voyelle réalisée est trop sombre (C-)	Favoriser le caractère clair	<ul style="list-style-type: none"> • Le même énoncé précédent • L'intonation montante • Main vers le haut 	Voyelle corrigée
Lamis	[y] produit [i]	La voyelle réalisée est	Favoriser le caractère	<p>L'énoncé : j'ai bu un café</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intonation 	Voyelle corrigée

		trop claire (C+)	sombre	descendante <ul style="list-style-type: none"> • Geste accompagnatrice : main vers le bas • Phonétique combinatoire : remplacement de consonnes b par les consonnes suivantes : f, v, p, b <p>j'ai fu, J'ai vu, j'ai pu, j'ai bu un café</p>	
Islam	[ø]pro duit [u]	La voyelle réalisée est trop sombre C-	Favorise r le caractère clair	<u>L'énoncé :</u> il veut boire de l'eau <ul style="list-style-type: none"> • Intonation descendante → • Geste accompagnatrice : main • Prononciation nuancée: remplacement du son cible par les voyelles suivantes : [ɑ],[ɛ] 	Voyelle corrigée
Sami	[ø]pro duit [u]	La voyelle réalisée est trop sombre C-	Favorise r le caractère sombre	<u>L'énoncé :</u> il veut boire de l'eau <ul style="list-style-type: none"> • Intonation descendante → • Geste accompagnatrice : 	Voyelle corrigée

				main vers le bas	
Amira	[ə] produit [u]	La voyelle réalisée est trop sombre C-	Favorise r le caractère	<u>L'énoncé:</u> Aujourd'hui, j'ai un devoir <ul style="list-style-type: none">• Creux intonatif• Main vers le haut	Voyelle corrigée

Commentaire :

Nous constatons que les procédés de la méthode verbo-tonale que nous avons proposés pour la correction de la mauvaise prononciation du son [y] et [ø] étaient efficaces. Grâce à ces procédés nous avons pu corriger les voyelles erronées immédiatement.

La deuxième séance: la correction des consonnes [p] et [v]

Le tableau décrit ci-dessous, montre les procédés que nous avons utilisés pour la correction des consonnes, le diagnostic se fait sur l'axe de tension. Si l'apprenant a réalisé un son moins tendu T-, nous proposons des procédés pour obtenir une consonne plus aigüe, et s'il réalise un son trop tendu T+ nous devons proposer des procédés pour obtenir une consonne plus grave.

L'apprenant	L'erreur	diagnostic	Objectif	Les procédés	Résultat
Sami	Confusion de [p] avec [b]	La consonne réalisée est moins tendue T-	Obtenir une consonne plus grave	<u>L'énoncé:</u> J'ai peur des chiens <ul style="list-style-type: none">• Creux intonatif• Gestes vers le haut	Consonne corrigée

Ranime	confusion de [p] avec [b]	La consonne réalisée est moins tendue T-	Obtenir une consonne plus grave	Nous avons appliqué les mêmes procédés précédents	La même erreur se répète.
Touka	confusion de [v] avec [f]	La consonne réalisée est trop tendue T+	Obtenir une consonne plus aigue	<u>L'énoncé :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sommet intonatif • Geste accompagnatrice main vers le bas • Voyelles ouvertes et graves: [a], [o], [u] 	Consonne corrigée
Imed	Confusion de [v] avec [f]	La consonne réalisée est trop tendue T+	Obtenir une consonne plus aigue	Le même énoncé et procédé précédents	Consonne corrigée

Commentaire :

Concernant la correction du son [p] nous avons pu corriger cette consonne grâce aux procédés choisis, mais pour d'autres apprenants ces procédés c'était le contraire, les procédés n'étaient pas efficaces.

Pour la correction du son [v] réalisé [f], nous notons que les procédés que nous avons utilisés ont été efficaces, les apprenants ont réussi de produire le son [v] sans le confondre avec le son [f]

3.3 Evaluation sommative :

Après avoir terminé la remédiation des sons erronés, nous avons fait réécouter les apprenants les mêmes documents proposés dans l'évaluation diagnostique.

Les résultats sont décrits dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3: grille d'observation de la séance de remédiation des consonnes

Apprenant	Observation
Lamis	Elle a montré une amélioration significative dans sa capacité à prononcer le son [u] et [ə]
Mohamed	Il également réussi à avoir une prononciation acceptable du son [y] et [ø], [ə]
Islam	Il devient capable à prononcer la voyelle [ə] il a pu obtenir également une prononciation acceptable concernant le son [y]
Amira	Elle a obtenu une prononciation acceptable du son [ə]
Sami	Il a réussi à prononcer le son [v] et le distinguer avec le son [f]
Ranime	Elle a réussi à distinguer les deux sons [y] et [u] dans les mots
Maher	Il a encore besoin de travailler le son [p] mais il a rapproché de prononcer le son [y] correctement
Touka	Elle a encore besoin de travailler le son [y] mais elle a réussi à prononcer la consonne [p] correctement, même pour le son [v]
Imed	Il a réussi à distinguer entre le son [p] et [b] et même de produire le son [v]
Racha	Elle s'est approchée en prononçant le son [ə] correctement

Commentaire :

A travers le tableau décrit ci-dessus nous remarquons les résultats sont positifs en comparaison avec ceux de l'évaluation diagnostique et c'est grâce à la méthode verbo-tonale, nous avons pu obtenir de bons résultats concernant la correction de certains sons qui leur posent souvent des difficultés aux apprenants. Les apprenants ont plus la capacité à percevoir les sons et les reproduire.

Pour les sons que nous n'avons pas réussi à les corriger, cela ne veut pas dire que la méthode n'est pas efficace mais cela est justifié par d'autres raisons, peut être si nous avons travaillé plus sur le son erroné nous aurions eu des résultats plus satisfaisants.

IV. Les limites de La méthode verbo-tonale :

Malgré l'efficacité de cette méthode, cette dernière a des limites qui empêchent l'enseignant à l'adapter telles que :

4.1) La nécessité d'une formation :

La méthode verbo-tonale peut être difficile à mettre en pratique pour les enseignants qui ne sont pas formés en matière de phonétique. En effet, cette méthode nécessite une connaissance approfondie des sons de la langue française pour savoir quand et comment appliquer tel ou tel procédé, sinon l'enseignant ne réussira pas et la méthode ne devient pas efficace.

4.2) L'insuffisance du temps :

Cette méthode nécessite la correction individuelle, mais à cause de l'insuffisance du temps et l'absence d'une séance propre à la matière de phonétique surtout, cela devient difficile, car les programmes scolaires sont souvent chargés et les enseignants doivent couvrir en peu de temps un grand nombre de compétences linguistiques et non seulement la prononciation.

Conclusion partielle :

En conclusion, La méthode verbo-tonale a un impact significatif sur l'amélioration de la prononciation des apprenants de français. Les résultats de cette étude ont montré que les apprenants qui ont suivi cette méthode, La perception des sons de la langue française de ces derniers s'est amélioré et ont pu obtenir une prononciation « *passé-partout* » (BILLIERES, Au son du FLE, 2014).

CONCLUSION
GENERALE

Conclusion générale :

La remédiation aux lacunes articulatoires chez les apprenants de 3^{ème} année primaire est un enjeu important pour favoriser leur développement linguistique et leur communication efficace.

En effectuant cette recherche, notre objectif était d'examiner l'efficacité de l'une des méthodes de correction phonétique, la méthode verbo-tonale, afin d'aider les apprenants à surmonter les différentes difficultés et lacunes articulatoires rencontrées surtout lors de l'expression orale. Cette méthode se base sur la rééducation de l'oreille et le développement de la compétence phonétique en accordant une attention particulière aux aspects mélodiques et rythmiques du langage.

La problématique autour de laquelle ce travail de recherche s'est basé est :

- Quel est l'impact de la méthode verbo-tonale sur l'amélioration de la prononciation des apprenants de 3AP ?

Afin de répondre à cette problématique et confirmer ou infirmer l'hypothèse, nous avons adopté au préalable un questionnaire destiné aux enseignants de primaire comme un outil de recherche pour sélectionner les lacunes articulatoires les plus fréquentes chez les apprenants de 3^{ème} AP. Après l'analyse des réponses des enseignants interrogés, nous avons trouvé que les apprenants ont presque les mêmes difficultés articulatoires dues essentiellement à la différence entre le système phonétique de la langue maternelle et le système phonétique de la langue étrangère, et le manque de la pratique à cause de l'insuffisance du temps. Ensuite, nous avons fait une expérimentation avec un groupe d'apprenants (de 3AP de l'école El Chahid Mechti El Said) ayant une mauvaise prononciation en appliquant les procédés de la méthode verbo-tonale. Après l'analyse et la comparaison entre les résultats de la phase pré-test et la phase post-test de l'expérimentation, nous avons constaté une amélioration significative quant à l'articulation des sons qui posent généralement problème aux apprenants.

Alors, nous pouvons signaler que notre hypothèse de départ a été confirmée :

- La méthode verbo-tonale aura un impact positif sur l'amélioration de la prononciation chez les apprenants en leur permettant d'avoir une bonne perception des sons de français.

En guise de conclusion, nous dirons que la méthode verbo-tonale s'est avérée être une approche efficace pour remédier aux difficultés de prononciation chez les apprenants du FLE. En espérant que les enseignants non seulement de la 3^{ème} année primaire mais aussi les enseignants de français de tous les niveaux adoptent la MVT comme une méthode qui pourrait les aider à développer la compétence phonétique de leurs apprenants en l'associant à d'autres activités pédagogiques qui

pourraient la rendre plus efficace non seulement en matière de la prononciation mais peut-être sur d'autres compétences linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Ouvrages :

BERTRAND, Lauret. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*.

GUIMBRETIERE, Élisabeth. (1992). *Phonétique Et Enseignement de L'oral*. Université Paris III.

RAYMOND, Renard.(2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde de la phonétique*. De Boeck université.

SOLOVIEVA, Elena & LENTA, Anatol.(2007). *Regards sur le role de la phonétique dans le cours de français*.

TROUBETZKOY.(1939). *Principes de phonologie*. Paris, France : Klincksieck.

Dictionnaires :

CUQ, Jean Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris.

DUBOIS, Jean & AL. (1973). Larousse, Dictionnaire de linguistique. paris, Paris .

Thèses de doctorat :

BENKHELIL, Rima. (2017). *Production des voyelles du français par des locuteurs algériens(Cas des étudiants du département de français -Université de M'sila)*. Université de Batna.

BENSALAH, Sabrina. (2020). *Apport de la méthode verbo-tonale dans l'enseignement de la prononciation en FLE*. Université Biskra.

BOUGUERRA, Chedad (2014). *Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire*. Université de Constantine.

Articles :

ANNA RORIGUEZ, Seara (s.d.). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Consulté

le Janvier 01, 2023, sur
https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

HAMMOURI, Sammer. (2018, Octobre). *Open Edition Journals*. Consulté le 06 Janvier, 2023, sur Multilinguales:
<https://journals.openedition.org/multilinguales/3807#:~:text=34La%20m%C3%A9thode%20des%20oppositions,comme%20%5Bs%5D%2D%5Bz%5D>

KACIM, Souad. (2016, novembre 02). *LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE*. Consulté le février 06, 2023, sur

[https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differentscourantsmethodologiques#:~:text=Le%20Congr%C3%A8s%20de%20Vienne%20de,donner%20en%20langue%20%C3%A9trang%C3%A8re%20%C2%BB%20\(selon](https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differentscourantsmethodologiques#:~:text=Le%20Congr%C3%A8s%20de%20Vienne%20de,donner%20en%20langue%20%C3%A9trang%C3%A8re%20%C2%BB%20(selon)

BENSALEH, Sabine. (2017, Septembre). *Reflexions sur les approches de l'enseignement de l'oral du français langue étrangère (FLE)*. Consulté le janvier 19, 2023

MEUNIER, Christine. (2007). *Phonétique acoustique*. Université de Provence. Consulté le 20 Mars 2023 sur :

<https://hal.science/hal-00250272/document>

M.L.Donohue-Gaudet. (1969). *le vocalisme et le consonantisme français*. Paris: Delagrave. Consulté le 10 Mars 2023 sur

https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1974_num_52_1_5437_t1_0193_0000_1

RANCON, Julie. (2018). *la méthode verbo-tonale quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui*. Université de Poitiers, France. Consulté le 10 octobre, 2023, sur

<https://hal.science/hal-01917530/document>

PUREN, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Consulté le Décembre 2022, 23, sur

https://www.aplvlanguesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

STOEAN, Carmen.-Șteafania. (2006). *La méthode traditionnelle*. Récupéré sur
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf

WACHS, Sandrine. (1999). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français. Paris, Sorbonne nouvelle, France consulté le 10 novembre 2023 sur

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03205907>

Sitographie :

Billères, Michel. (2019, Mai 30). *Au son du FLE*. Consulté le 10Avril, 2023, sur <https://www.verbotonale-phonetique.com/la-phonetique-a-visee-didactique-a-le-vent-en-poupe/>

Billères, Michel. (2023, Janvier). *Padlet*. Consulté le 20Mars, 2023, sur <https://padlet.com/Michelb/la-voyelle-y-abord-e-dans-une-approche-articulatoire-lu6pcuef4ebf>

Billières, Michel. (s.d.). *PHONÉTIQUE CORRECTIVE EN FLE, Méthode verbo-tonale*. Consulté le 02Avril 2023, sur <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq03P0101.html>

LAURET, B. (2013, juin 11). *Enseignement/Apprentissage de la Prononciation du Français*. Consulté le Janvier 23, 2023, sur <http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2013/06/11/27380442.html>

Office québécois de la langue française. (s.d.). Consulté le avril 2023, 5, sur <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/index.php?id=24512#:~:text=La%20prosodie%20C%20c'est%20l,un%20locuteur%20ou%20une%20locutrice.>

RAAD, Mylene. (2023, 04 02). *Master French*. Consulté le 04 26, 2023, sur Le rythme de la langue française:

<https://www.masteryourfrench.com/fr/prononciation/rythme/>

Annexes

QUESTIONNAIRE DESTINEAUXENSEIGNANTS

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master portant sur «La remédiation des lacunes de la prononciation via la méthode verbo-tonale, cas des élèves de 3AP école MECHTI SAID », pour me permettre de définir la place qu'occupe la matière de phonétique du FLE à l'école algérienne, ainsi qu'identifier les lacunes de la prononciation des élèves, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

1. sexe *

Une seule réponse possible.

Femme

Homme

1. Age*

2. Expérience*

3. Diplôme

4. Etablissement/ la wilaya *

1. comment enseignez-vous l'oral ? *

Oralement uniquement.

Via l'écrit.

En faisant appel aux TICE.

1. Quel est le volume horaire hebdomadaire assigné à l'oral en 3^{ème} année primaire? *

2. Les apprenants sont-ils motivés à l'oral ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

3. Qu'est ce qui leur pose davantage de problèmes à l'oral*

Plusieurs réponses possibles

Le manque de vocabulaire.

Les lacunes de prononciation.

Raisons psychologiques (timidité, manque de confiance en soi ...).

Autres.

4. **Que est ce qui leur pose plus de problème? ***

Plusieurs réponses possibles.

- L'oral
- L'écrit
- Les deux

Précisez*

- Orthographe
- Phonétique
- Grammaire
- Autres

Que représente la matière de phonétique par rapport au reste du programme ? *

D'après vous, Quelle est la place de phonétique dans le manuel scolaire? *

Vos élèves ont-ils des difficultés de prononciation? *

- Oui
- Non

Lesquels*

Intéressez-vous à la remédiation de prononciation?*

- Oui
- Non

Quand corrigez-vous la prononciation de vos élèves?*

Comment?*

Résumé

Le résumé :

L'apprentissage d'une langue étrangère, telle que le français, peut présenter des défis particuliers, notamment en ce qui concerne la prononciation. Les apprenants rencontrent souvent des difficultés à produire certains sons de français, cela est dû à une raison majeure qui est : la différence entre le système phonologique de la langue française et le système phonologique de l'arabe.

Le présent travail se veut une recherche sur la remédiation aux lacunes articulatoires des apprenants de 3AP via la méthode verbo-tonale, L'objectif principal est de déterminer si cette méthode peut avoir un impact positive sur l'amélioration de la production des sons français chez les apprenants.

Dans le but de confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ, d'abord, nous avons suivi une méthode analytique du questionnaire destiné aux enseignants de primaire pour identifier les lacunes articulatoires les plus fréquentes chez les apprenants de 3AP, ensuite une expérimentation dans le terrain là où nous avons appliqué les procédés de la méthode verbo-tonale avec un groupe d'apprenants ayant des difficultés de prononciation.

Les résultats de cette recherche ont démontré que la méthode verbo-tonale était efficace pour remédier aux lacunes articulatoires chez les apprenants de 3AP. Les participants ont montré une amélioration significative dans la production des sons français ciblés.

Les mots clés : Méthode verbo-tonale – la remédiation – Apprenants de 3AP – lacunes articulatoires.

ملخص:

يمكن أن يمثل تعلم لغة أجنبية، مثل الفرنسية، تحديات خاصة، خاصة فيما يتعلق بالنطق. غالبًا ما يواجه المتعلمون صعوبات في إنتاج أصوات معينة من الفرنسية، ويرجع ذلك إلى سبب رئيسي هو: الاختلاف بين النظام الصوتي للغة الفرنسية والنظام الصوتي للغة العربية. العمل الحالي هو بحث حول معالجة مشاكل النطق لمتعلمين السنة الثالثة ابتدائي والهدف الرئيسي هو تحديد ما إذا كانت هذه الطريقة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على تحسين إنتاج الأصوات الفرنسية بين المتعلمين.

من أجل تأكيد أو دحض فرضيتنا الأولية، أولاً، اتبعنا طريقة تحليلية للاستبيان لمعلمي المرحلة الابتدائية لتحديد الفجوات المفصلية الأكثر شيوعاً بين المتعلمين السنة الثالثة ابتدائي ثم التجريب في المجال حيث طبقنا اساليب الطريقة اللفظية مع مجموعة من المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في النطق.

أظهرت نتائج هذا البحث أن الطريقة اللفظية كانت فعالة في معالجة مشاكل النطق الأكثر شيوعاً بين المتعلمين السنة الثالثة ابتدائي. حيث اظهر المشاركون تحسناً كبيراً في إنتاج الأصوات الفرنسية المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: الطريقة اللفظية- المعالجة- متعلمين السنة الثالثة ابتدائي- مشاكل النطق.

Abstract :

Learning a foreign language, such as French, can present particular challenges, especially with regard to pronunciation. Learners often encounter difficulties in producing certain sounds of French, this is due to a major reason which is: the difference between the phonological system of the French language and the phonological system of Arabic.

The present work is a research on the remediation of articulatory gaps of 3AP learners via the verbo-The main objective is to determine whether this method can have a positive impact on improving the production of French sounds among learners.

In order to confirm or refute our initial hypothesis, first, we followed an analytical method of the questionnaire for primary school teachers to identify the most common joint gaps among 3AP learners, then experimentation in the field where we applied the verbo-tonal methods with a group of learners with pronunciation difficulties.

The results of this research demonstrated that the verbo-tonal method was effective in addressing joint gaps in 3AP learners. Participants showed a significant improvement in the production of targeted French sounds.

Key words: Method verbo-tonal- the remediation- 3AP learners- joint gaps.