



HAL
open science

Phonétique appliquée : pour un travail phonétique verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde

Bushra Farah, Joseph Dichy

► To cite this version:

Bushra Farah, Joseph Dichy. Phonétique appliquée : pour un travail phonétique verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde. Bulletin d'Etudes Orientales, 2017, Mélanges en mémoire de Djamel Eddine Kouloughli - Année 2016, LXV, pp.287-299. 10.4000/beo.5055 . hal-04173525

HAL Id: hal-04173525

<https://hal.science/hal-04173525v1>

Submitted on 29 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Phonétique appliquée : pour un *travail phonétique* verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde

Bushra FARAH

Joseph DICHY

Résumé : Cet article porte sur le *travail phonétique* en arabe langue étrangère ou langue seconde. La phonétique correctrice est un domaine peu exploré des études arabes, malgré son importance dans l'enseignement, particulièrement au cours des deux premières années de l'apprentissage. Pour l'arabe, les derniers travaux remontent aux années 1970 (DICHY 1976, 1978). Les auteurs présentent ici une expérimentation fondée sur la méthodologie verbo-tonale (RENARD 1967) et menée à la Cité Scolaire Internationale de Grenoble avec un échantillon réduits d'élèves, qui sont cependant représentatifs des situations d'enseignement que l'on rencontre habituellement en France aujourd'hui. Deux types de problèmes phonétiques ont été observés, puis traités : (a) confusion entre voyelle brève et longue, liée à la perception de la durée ; (b) confusions, de nature également perceptive, entre diverses consonnes. Le travail phonétique proposé prenait appui sur : la perception auditive, le schéma prosodique, la proprioception du rythme syllabique, la dictée et l'évaluation.

Mots-clés : Phonétique arabe, phonétique correctrice, enseignement/apprentissage de l'arabe langue étrangère ou langue seconde, méthodologie verbo-tonale, perception auditive, proprioception du rythme syllabique, dictée.

Abstract: The present work is concerned with *phonetic work* in the teaching of Arabic as a foreign or second language. Corrective phonetics remains little studied with regards Arabic, in spite of its importance in teaching/learning, especially during the first two years. When it comes to Arabic, the last works go back to the 1970's (DICHY 1976, 1978). The authors present an experiment based on the verbo-tonal methodology (RENARD 1976), and carried out in the city of Grenoble, at the Cité Scolaire Internationale, with a small sample of pupils, which can nevertheless be considered as representative of average teaching/learning situations encountered in France. Two types of phonetic difficulties were observed, and subsequently tackled: (a) mixing up between short and long vowels due to defective perception of duration; (b) perceptive confusion between some groups of consonants. Phonetic work was carried out

using: auditory perception, prosodic structures, proprioception (inner perception) of syllabic rhythm, dictation and assessment.

Keywords: Arabic Phonetics, corrective phonetics, Teaching of Arabic to Speakers of Other Languages (TASOL), verbo-tonal methodology, auditive perception, internal perception of syllabic rhythm, dictation.

ملخص : موضوع المساهمة هذه هو العمل الصوتي في تعليم العربية لغةً أجنبيةً أو لغةً ثانيةً. لا تزال الأعمال التي وُضعت حول الصوتيات التقييمية في الدراسات العربية قليلة نادرة ، رغم أهمية الميدان في التعليم وبشكل خاص خلال السنتين الأوليين من التعلّم. تعود الأعمال الأخيرة فيما يخص تعليم العربية إلى السبعينات (DICHY ١٩٧٦ ، ١٩٧٨). يقدم المؤلفان في هذا المقال تجربةً تدرج في المنهجية الصوتية-الكلامية (RENARD ١٩٧٦)، قاما بها بـ«المدينة المدرسية العالمية» في غرونوبل (فرنسا)، وأجرياها مع عيّنة من التلاميذ صغيرة إنما تمثل حالات التعليم العادية في فرنسا اليوم. وقد لاحظنا ثم عالجا نوعين من المشاكل الصوتية ، هما : (أ) الخلط ما بين الصوائت القصيرة والطويلة وهي مشكلة متعلقة بإدراك المدّة ؛ (ب) الخلط الإدراكي ما بين عدد من الصوامت. وجرى العمل الصوتي على أساس : الإدراك السماعي والتراكيب النغمية والنبرية والإدراك الداخلي لإيقاع المقاطع والإملاء والتقييم.

الكلمات المحورية : صوتيات عربية ، صوتيات تصحيحية ، تعليم وتدرّس العربية لغير الناطقين بها ، منهج لفظي نغمي ، إدراك سمعي ، إدراك داخلي لإيقاع المقاطع ، إملاء.

Introduction ¹

Il est un domaine des recherches linguistiques en études arabes qui demeure insuffisamment représenté : il s'agit de la phonétique corrective, qui relève de la didactique de l'arabe langue étrangère ou langue seconde et de la phonétique. On trouve en effet à notre connaissance pour l'arabe très peu de choses dans ce domaine ².

Cette contribution, qu'il faut considérer comme un plaidoyer en faveur d'un travail phonétique systématique, s'inscrit dans un ensemble de recherches qui ont pour objet de combler partiellement cette lacune. Pour la phonétique corrective en français langue étrangère/seconde, citons le travail pionnier de Pierre et Monique Léon (1969), associé à des *Exercices systématiques de prononciation française* (1970, 2 vol.) ³. Ces ouvrages ne tenaient pas suffisamment compte de la perception, malgré leur intérêt, notamment en ce qui concerne les structures intonatives. L'importance de ces dernières est fortement soulignée dans la perspective de la structuration de l'audition de la langue cible par un apprenant de langue étrangère/seconde, dans la théorie verbo-tonale due à Petar Gubérina et développée dans les travaux de Raymond Renard (1979) et Landercy et Renard (1977), qui ont été récemment repris dans un volume collectif paru en 2002 (RENARD, éd.). Signalons également les recherches appliquées sur la formation des professeurs de langue en phonétique corrective verbo-tonale de Pietro Intravaia (2000-2007).

Du point de vue historique, la méthode verbo-tonale de correction phonétique est étroitement liée à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) d'enseignement des langues, connue comme la méthodologie de « St-Cloud-Zagreb », par référence à l'ENS de St-Cloud et au centre du recherche fondateur de l'enseignement du français langue étrangère qu'était le CREDIF. Cette méthodologie, comme on le sait, a ouvert la voie aux démarches pragmatiques qui ont été développées dans les années 1970 autour de la notion de niveau-seuil. Il est à regretter aujourd'hui que la correction phonétique verbo-tonale semble se trouver oubliée dans les démarches de constitution de référentiels pour différentes langues élaborés au sein du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), bien que la phonétique elle-même n'en soit pas absente ⁴. Les chapitres intitulés « matière sonore » de ces ouvrages décrivent, en cohérence avec la notion de référentiel, les compétences phonétiques attendues aux niveaux A1 à B2 du CECRL, mais non la démarche qui conduit à ce que Renard (1979) appelle « l'intégration phonétique »,

-
1. Ce travail a bénéficié d'expérimentations menées à la Cité scolaire internationale (CSI) de Grenoble par B. Farah, avec la participation de J. Dichy. Les auteurs remercient Marie-Noëlle Tison, directrice de la Cité, pour son accueil et son suivi.
 2. Voir J. Dichy, 1976 et 1978. La présente contribution reprend en partie ces travaux, avec de nouveaux développements.
 3. À date récente, voir B. Lauret, 2007, qui offre l'intérêt de présenter en détail des contenus de travail phonétique pour le français langue étrangère, sans toutefois, de notre point de vue, donner à la perception une place suffisante.
 4. Voir les référentiels tout à fait remarquables réalisés pour le français sous la direction de Jean-Claude Beacco (2005, 2007, 2008 et 2011).

sur laquelle nous voudrions mettre l'accent ici, et qui relèverait, dans la logique du CECRL des « stratégies d'apprentissage »⁵.

Pour souligner l'importance de la phonétique dans l'enseignement de l'arabe, et les résultats que l'on peut obtenir à partir d'approches incluses dans la démarche verbo-tonale, nous avons choisi d'illustrer notre propos, non par des développements théoriques ou descriptifs, mais en l'articulant sur une observation directe de problèmes phonétiques chez des apprenants locuteurs à des degrés divers d'un parler arabe, ou n'en ayant aucune pratique dans leur milieu familial⁶. Ces élèves, locuteurs ou non d'un parler arabe, appartenaient à la classe de sixième. Ils sont, de par l'hétérogénéité du public qu'ils constituent, représentatifs des situations rencontrées dans les enseignements d'arabe en France aujourd'hui, tant dans le secondaire que dans le supérieur.

Nous procédons ci-dessous à la présentation analytique de démarches de *travail phonétique*, expression que nous préférons sur une suggestion de R. Renard à celle, au demeurant plus répandue, de « correction phonétique ». La première expression réfère à l'activité de structuration qui est celle de l'apprenant plutôt qu'à l'intervention de l'enseignant portant sur « la correction d'une erreur ». Le travail phonétique est donc plutôt centré sur l'activité de structuration de l'apprenant que sur l'intervention corrective de l'enseignant.

Nous présenterons d'abord des observations portant sur les difficultés de nature phonétique rencontrées par les élèves, puis des démarches fondées sur des analyses précises et pouvant être pratiquées dans la classe de langue sans outils particuliers⁷. Les problèmes auxquels nous nous sommes attachés portaient, comme il est attendu en arabe, surtout sur l'articulation des consonnes et la durée des voyelles⁸.

-
5. Ce renvoi dans les « stratégies d'apprentissage », qui doivent « s'appliquer » aux compétences, ne va pas sans poser un problème de fond : le développement de l'intégration phonétique est difficilement dissociable des compétences langagières orales dont le CECRL vise à établir, langue par langue, un inventaire détaillé. Cette question est celle du lien entre les capacités langagières et les compétences actionnelles du cadre européen.
 6. Dans le jargon des enseignants d'arabe, on désigne les apprenants comme « francophones » ou « arabophones » selon qu'ils ont le français ou l'arabe comme « langue maternelle ». Il va de soi que, dans le contexte français, une origine arabe n'implique pas des connaissances ou une pratique de l'arabe. De ce fait, dans notre échantillon expérimental, les deux catégories sont représentées.
 7. De même que les orthophonistes utilisent pour la rééducation des malentendants des outils de filtrage sonore et d'amplification de certaines fréquences, les spécialistes de l'acquisition acoustique des langues étrangères, tels que Jean Cureau (1972), faisaient usage dans leur enseignement d'un outil dérivé de celui construit par P. Gubérina (le SUVAG). V. aussi R. Renard, 1967.
 8. A la différence du français qui compte selon les locuteurs quinze ou seize timbres vocaliques différents, l'arabe n'en comporte que trois : *a, u, i*, avec naturellement des variantes allophoniques. La durée de ces voyelles est en revanche phonologique.

L'expérimentation

Une expérimentation a été mise en place à la Cité Scolaire Internationale (CSI) de Grenoble dans une classe de 6^{ème} au cours de l'année 2010/2011.

Public

Cette classe était composée de douze élèves. Trois d'entre eux, qui appartenaient à des familles du Proche-Orient (Syrie, Liban), disposaient d'une bonne familiarité avec des parlers orientaux. Les neuf autres appartenaient à des familles originaires de pays du Maghreb. La plupart des familles pratiquaient les deux langues, française et arabe à des degrés divers. Dans plusieurs cas, l'un des deux parents était français.

Suivant le programme de l'établissement, ces élèves reçoivent 6 heures hebdomadaires d'enseignement de langue et littérature arabe et deux heures hebdomadaires d'histoire-géographie en arabe, à un niveau de base.

Diagnostic

Les problèmes phonétiques repérés sont variables selon les élèves : le dialecte arabe présent dans le milieu familial, le degré de leur pratique de ce dernier, leur degré d'exposition à la langue arabe enseignée (médiat, lectures...), ainsi que leur pratique de la langue française, constituent des paramètres importants.

Afin d'introduire le travail phonétique au plus tôt dans le cursus d'apprentissage, nous avons tenté de faire un relevé de toutes les erreurs de prononciation des élèves, qui sont également observables en production écrite (notamment dans l'activité de dictée). Le tableau ci-dessous présente un classement de ces difficultés.

Catégorie	Confusions observées à la prononciation et/ou en dictée
A	<u>Entre voyelles brèves et voyelles longues</u> (problème de perception de la durée des voyelles) : assez souvent, les voyelles longues en syllabes initiales et médianes sont prononcées brèves par l'élève ; inversement, des voyelles brèves peuvent être réalisées comme longues.
B	<u>Entre les paires de consonnes suivantes</u> : Plosives dentales non-emphatiques vs. emphatiques : d et ḍ, t et ṭ Fricative interdente non-emphatique vs. emphatique : ɗ et ẓ (ظ) ⁹ Glottales vs. pharyngales : ' et ʕ, h et ḥ Vibrante alvéolaire vs. approximante latérale : l et r Plosives vélaire vs. uvulaire : k et q Fricative emphatique dentale vs. interdente : ḍ et ẓ (ظ)

9. Par convention, nous transcrivons l'interdentale emphatique correspondant en arabe à ظ comme z conformément à la transcription de la revue *Arabica*, bien que le symbole ẓ transcrive phonétiquement une dentale emphatique. Le symbole idéal, qui serait un d souligné avec un point diacritique sous le trait de soulignement, est absent des caractères de transcription dont nous disposons. Nous faisons suivre ici, notre transcription, pour éviter toute confusion, du caractère arabe ظ entre parenthèses.

Le problème A relève à la fois de la phonologie de l'arabe et de la prosodie, en raison du caractère phonémique de l'opposition entre voyelles longues et brèves. Il a été repéré chez sept élèves, tous locuteurs d'un parler maghrébin à des degrés divers. Il se produit tout autant à l'oral qu'en dictée, ce qui montre bien qu'il s'agit d'un problème perceptif. Une partie de ces sept élèves (quatre ou cinq) est concernée aussi par un élément du problème B, qui est la confusion entre *ḍ* et *ẓ* (ظ).

Une autre difficulté rattachée au problème A provient des confusions entraînées par les séquences constituées d'une *hamza* (plosive glottale correspondant à ce qu'on appelle le « coup de glotte ») suivie ou précédée d'une voyelle *a* longue ou brève. Nous l'avons constatée à différents degrés chez neuf élèves, maghrébins et orientaux confondus, et de manière très prononcée chez deux d'entre eux, locuteurs l'un d'un parler oriental et l'autre d'un parler maghrébin.

L'ensemble constitué par B concerne deux élèves d'arrière-plan linguistique différent. L'un des deux était non locuteur d'un parler arabe. Certains élèves présentaient l'une ou l'autre de ces confusions, mais non l'ensemble.

Les consonnes en caractères gras sont celles que l'élève n'arrive pas à prononcer à l'oral, ou à écrire correctement sous dictée : comme ci-dessus, il s'agit de difficultés de nature perceptive.

Stratégie de travail phonétique envisagée

L'objectif de ce paragraphe est de proposer aux enseignants confrontés à des apprenants débutants des démarches utilisables par eux sans avoir à recourir à des techniques comme la prononciation nuancée, etc. (LANDERCY et RENARD 1977, p. 194-206 ; pour une application à l'arabe v. DICHY 1976). Ces techniques nécessitent une formation préalable en phonétique corrective (INTRAVAIA 2000-2007). La démarche suivie par nous est organisée de la manière suivante :

1. travail phonétique portant sur la **perception auditive** ;
2. travail prenant en compte le **schéma prosodique** ;
3. travail du schéma prosodique associé à la **proprioception** ;
4. **dictée** (renforcement et évaluation) ;
5. évaluation de la **discrimination auditive**.

Ces activités varient en importance (et notamment en durée de travail avec l'élève), suivant le problème diagnostiqué.

Travail sur la perception auditive

Une séance complète commence par un travail de **perception auditive**, mené sur un seul son à la fois, en faisant – si c'est possible sans sortir du vocabulaire connu des élèves – varier sa position dans le mot : début de syllabe (ou de mot) contre fin de syllabe

(ou de mot). Comme on le sait la structure acoustique des consonnes est sensible à leur environnement phonétique ¹⁰. D'où l'importance de travailler en présentant des contextes phonétiques différents pour les consonnes objets d'une difficulté, en vue de structurer la perception de l'apprenant. Le travail consiste à faire répéter par l'élève des mots dans des phrases courtes prononcées par l'enseignant.

Nous prenons pour exemple de gradation dans la difficulté la consonne *ħ*, dont nous avons observé qu'elle était confondue avec *h*. Cette fricative pharyngale sourde présente la particularité de ne pas exister dans beaucoup de langues européennes, dont le français. « Elle peut être perçue comme trop tendue [ħ] ou encore trop relâchée [h]. Elle peut même n'être pas perçue du tout » (DICHY 1976, p. 29). Les analyses spectrographiques font apparaître pour cette consonne une distribution importante de l'énergie dans les fréquences hautes, inférieure toutefois, comme on pouvait s'y attendre, à celle de la consonne *s*.

Pour des raisons méthodologiques, et particulièrement de respect des contours prosodiques (accentuation, intonation, durée), nous présentons toujours les sons objets d'une difficulté dans le contexte d'un énoncé effectif (RENARD 1979) ¹¹. Un autre choix méthodologique relevant de l'approche verbo-tonale, consiste à éviter de mettre en contraste, notamment dans le même mot, deux consonnes « nouvelles » (c'est-à-dire, absentes de la langue parlée par l'élève). Le travail de perception auditive et de reproduction orale se fait pour une seule consonne à la fois. Si une des deux consonnes confondues est nouvelle, c'est sur celle-ci que le travail est effectué (voir toutefois le contexte E ci-dessous).

Voici une proposition d'énoncés à répéter dans un travail phonétique gradué allant de 1 à 6, et présentant la consonne *ħ* dans des contextes de difficulté croissante. Il s'agit de celle que nous avons appliquée dans notre expérimentation. Tous ces énoncés appartiennent à des situations courantes et ont été déjà rencontrés par les élèves dans leur apprentissage ¹².

Contexte phonétique 1 : début de mot et début de syllabe. **Enoncé** : *Kayfa ħāluka ?* (« comment vas-tu ? »). Ici, la consonne *ħ* est entre deux voyelles *a* ; elle est située à l'initiale d'un mot et d'une syllabe accentuée, avec intonation montante, marquée sur cette syllabe.

Contexte phonétique 2 : milieu de mot et début de syllabe. **Enoncé** : *Kayfa l-ħāl ?* (« comment ça va ? »). Ici, la consonne *ħ* est précédée d'une consonne *l* (approximante latérale). Le *l* comporte une structure de formants marquée par la voyelle *a* qui la précède. Cette même voyelle suit *ħ*, placée à l'initiale d'une syllabe accentuée.

10. Cela est particulièrement vrai pour les emphatiques en arabe, qui sont perçues comme telles en fonction des formants des voyelles qui les entourent. Voir sur cette question la thèse de référence de Salem Ghazeli (1977).

11. Des contextes artificiels peuvent avoir leur utilité en particulier pour « travailler » la variation de la structure formantique de certaines consonnes et des voyelles qui les précèdent immédiatement. Les énoncés réels restent préférables pour les raisons rappelées ci-dessus.

12. Nous avons privilégié ce critère sur d'autres choix de nature purement phonétique.

Contexte phonétique 3 : milieu de mot et début de syllabe. **Énoncé** : *marḥaban bi-ka* (« Bienvenue à toi »). Ici on a un contexte plus difficile dû au contact de la consonne *r*. Le *ḥ* est dans une syllabe non accentuée, et précédé d'une consonne vibrante qui « absorbe l'énergie ». D'un point de vue articulatoire, il y a un passage d'une alvéolaire *r* à une pharyngale *ḥ*.

Contexte phonétique 4 : fin de syllabe accentuée placée en début de mot. **Énoncé** : *naḥnu fi l-bayt* (« Nous sommes à la maison »). Le contexte vocalique de *ḥ* est, ici encore *a*.

Contexte phonétique 5 : fin de syllabe. **Énoncés** : (I) *naḥnu lā nasma'u šay'an!* et (II) *naḥnu lā nasma'* (« Nous n'entendons rien ! » et « nous n'entendons pas »). Le contexte acoustique est légèrement plus difficile qu'en D en raison du voisinage de la consonne 'ayn malgré son éloignement relatif. Le 'ayn correspond à une réalisation voisée de la pharyngale *ḥ*. La présence de la consonne 'ayn aide à structurer la perception de la différence entre ces deux sons voisins sans courir le risque de les mettre en contact dans un contexte susceptible d'entraîner une confusion chez des apprenants débutants qui n'ont aucune de ces deux consonnes dans le système phonologique de leur langue de départ.

Contexte phonétique 6 : fin de syllabe « longue » (incluant un *ā*) et située en fin de mot. **Énoncé** : *Ṣabāḥ fi l-bayt* (« Ṣabāḥ est à la maison »). Pour une oreille francophone, la dernière consonne du prénom *Ṣabāḥ* n'est pas audible : en français, ce prénom est couramment réalisé [saba]. En contrepartie, l'emphatique initiale *ṣ* peut favoriser la perception de la pharyngale *ḥ*, en raison du trait phonétique de pharyngalisation qui caractérise les emphatiques et se transmet à leur contexte immédiat, notamment à l'intérieur d'un même mot (GHAZELI 1977). Ainsi, dans le mot *Ṣabāḥ* la consonne *b* est elle-même, *de facto*, emphatisée, et les deux voyelles *a* sont réalisées avec une résonance pharyngale.

Travail prenant en compte le schéma prosodique

Le travail phonétique que nous venons de décrire est associé ou/et suivi par un travail sur le **schéma prosodique**. Lorsque la reproduction orale est difficile pour l'élève dans des phrases relativement longues ou des contextes susceptibles d'entraîner des confusions, on peut procéder à la répétition d'énoncés tels que ceux présentés ci-dessus, selon la procédure suivante : on fait répéter la dernière syllabe, puis les deux dernières syllabes, puis les trois dernières, etc., jusqu'à répétition de la totalité de l'énoncé. L'avantage de cette manière de faire est de sauvegarder le schéma prosodique¹³ (RENARD 1979, p. 59-66), ce qui ne serait pas du tout le cas si l'on procédait à la répétition à partir de la première syllabe¹⁴. Cette procédure est particulièrement facile à mettre en œuvre par les enseignants indépendamment de toute formation préalable.

Prenons un exemple : si l'élève éprouve une difficulté à prononcer le *ṣ* (ص), particulièrement dans un contexte pouvant entraîner une confusion, comme dans l'énoncé *li naḍḥab ba'da ṣ-ṣuḥr* (« partons cet après-midi », qui inclut les deux sons « voisins » *ḍ*,

13. Le schéma prosodique d'un syntagme correspond principalement, dans une langue comme l'arabe, à l'intonation et à la séquence des syllabes non accentuées ou accentuées.

14. En répétant à partir de la première syllabe, on introduit à chaque répétition un contour terminal qui modifie la structure prosodique de l'énoncé.

non-emphatique et *z*, emphatique), la série de syllabes que l'élève devrait répéter après l'enseignant serait la suivante :

zuhr
 da z-zuhr
 ba'da z-zuhr
 hab ba'da z-zuhr
 naḥhab ba'da z-zuhr
 li naḥhab ba'da z-zuhr

On veillera aussi, dans cet exemple, à ce que le son *h*, situé en fin de syllabe et d'énoncé juste avant la consonne finale *r* dans *zuhr* soit correctement perçu et rendu de façon acceptable.

Travail du schéma prosodique associé à la proprioception du rythme syllabique ¹⁵

On peut associer aux répétitions un travail de renforcement de la **proprioception** (perception interne par le locuteur des sons qu'il prononce). Cela consiste à taper dans ses mains en suivant le découpage syllabique, tout en prononçant l'énoncé. La proprioception est induite par la perception physique « interne » du rythme syllabique manifesté par le geste manuel qui vient doubler l'audition de l'énoncé que l'on prononce simultanément, en veillant à ce que l'intonation soit adaptée à un échange naturel simulé. Il est essentiel de noter que les apprenants « jouent » un échange en situation.

Ce travail s'est avéré particulièrement efficace dans le cas de la perception de la durée des voyelles (catégorie A ci-dessus), ou des consonnes glottale et pharyngales (catégorie B). Le rythme est comparable à celui du découpage de la métrique arabe classique (*ʿarūḍ*, عروض) : la prononciation des consonnes (y compris *w* et *y*) est accompagnée par un claquement de mains (analogue à un applaudissement) ; lors d'une ou deux voyelles brèves, les mains restent rapprochées et les claquements suivent leur rythme ; les voyelles longues comme les *sukūn*-s (« silences » correspondant aux consonnes placées en fin de syllabe) se traduisent par un plus grand écartement des mains. L'exemple ci-dessous correspond à la salutation *masā'u l-ḥayr*, « bonsoir » ¹⁶.

coup	coup + silence	coup + silence	coup + silence
<i>ma</i>	<i>sā</i>	<i>'ul</i>	<i>ḥayr</i>

15. Cette démarche est décrite *in extenso* dans Dichy 1978.

16. Il va de soi qu'une autre réalisation, observable dans la plupart des arabes moyens, serait : *masā'ā l-ḥayr*, le rythme et la syllabation restant dans ce cas inchangés.

Dictée (renforcement et évaluation) ¹⁷

Une dictée de renforcement et d'évaluation fait suite aux trois activités précédentes. Elle est conçue en fonction du problème visé, soit avec des mots qui se différencient par les voyelles longues ou brèves, correspondant à des paires distinctives (problème A), soit avec des mots contenant des consonnes confondues (problème B).

La difficulté croissante de ce travail peut être planifiée ainsi :

- a. dictée de mots connus par l'élève
- b. dictée de paires de mots.

Exemples des dictées objets de l'expérimentation :

- Difficulté relevant de la catégorie A : confusion entre voyelle brève et voyelle longue

مل / مال ، وفق / وافق ، يَمُرّ / يمور ، طويلة / طاولة ...

D'autres exemples correspondent au problème de séquences incluant une *hamza* et un *alif* voyelle longue :

ماء / خلاء / نداء / ثلاثاء	مرأة / آمال / آنسة / آسيا	رأى / ملاً / أهلاً / سأل
----------------------------	---------------------------	--------------------------

Dans une étape ultérieure, il est possible d'envisager une dictée où les mots ne sont pas regroupés en fonction de la nature de la séquence *alif-hamza* :

هوا ، يملأ الماء ، أعزف على الناي ، يقرأ الآن ، رأى أنّ ، آلة الحياكة ، إناء ، أمل آمال ، نداءات

Il est à noter qu'il s'agit ici de problèmes orthographiques dans lesquels la perception auditive et la réalisation graphique sont étroitement liées. Nous dépassons ici les limites du travail phonétique au sens strict, tout en restant attachés aux difficultés propres des élèves pour lesquels la distinction académique entre phonétique et orthographe n'a pas cours.

- Difficulté relevant de la catégorie B : confusion entre t et ṭ

Nous avons procédé à la dictée de mots connus en majorité par les élèves, tout en évitant soigneusement de mettre en contact dans cette étape les sons objets d'une confusion (ex. *ma^chad*, « institut »). Conformément à ce que nous apprend la phonétique acoustique d'une part, et la méthodologie verbo-tonale de l'autre, il convient également d'éviter de travailler à ce stade de l'intégration phonétique avec des paires de mots qui se différencient par les sons objets d'une confusion. Rappelons que le problème n'est pas articulatoire mais essentiellement perceptif : une opposition telle que *tīn* (« figue ») et *ṭīn* (« boue ») pourrait entraîner le risque d'aggraver chez l'élève la confusion auditive entre ces deux consonnes. Nous avons en conséquence dicté des mots courants tel que :

تحت / طقس / طويل / تل / فقط / تاريخ ...

17. Ce travail de dictée doit, au moins dans les premiers temps de l'apprentissage, être précédé d'une activité préparatoire de lecture oralisée axée sur la difficulté. Le lien entre formes graphiques et sons est ainsi assimilé par l'élève et vérifié par l'enseignant à travers la lecture oralisée.

Évaluation de la discrimination auditive

Une fois que la perception de l'élève est raisonnablement mise en place, on passe à l'évaluation de la discrimination auditive. Dans ce dernier travail l'exercice consiste à faire écouter à l'élève des mots prononcés par l'enseignant et contenant l'un ou l'autre des sons confondus. On lui demande de remplir une grille sur le modèle ci-dessous. Le résultat permet de mesurer l'acquisition d'une distinction entre ces deux sons.

Dans les cas difficiles, le travail peut être effectué en deux temps, avec, en première étape, un travail sur une seule consonne (dont l'élève doit repérer la présence ou l'absence dans le mot), et en deuxième lieu seulement, sur des mots contenant les deux lettres confondues.

Exemple d'une série de mots dictés par l'enseignant pour la distinction entre *t* et *ṭ* :

8	7	6	5	4	3	2	1
فقط	أنتم	مطار	لطيف	تدرس	تابع	مرآة	طبعا

L'élève doit noter la présence ou l'absence du *ṭā'* avec les symboles + ou - :

8	7	6	5	4	3	2	1
+	-	+	+	-	-	-	+

Ce travail effectué, l'élève peut comparer ces deux tableaux (l'enseignant lui ayant transmis le premier), afin de procéder à une autoévaluation.

Dans des étapes ultérieures et une fois les discriminations auditives (consonnes et durée des voyelles) mises en places, on peut envisager le même travail mais avec des paires distinctives (paires de mots se distinguant par la consonne confondue). Ex : *hāl* (« cardamome ») et *ḥāl* (« état, situation »).

Résultats

Les deux élèves présentant l'ensemble des confusions de consonnes et de voyelles listées ci-dessus (catégories A et B) ont bénéficié de cours supplémentaires qui ont commencé dès que leurs difficultés ont été diagnostiquées. Le nombre de séances n'était pas prédéfini et le travail avec ces élèves a eu lieu par nécessité en dehors du temps d'enseignement habituel. Avec une séance d'une demi-heure par semaine, des résultats relativement satisfaisants ont été obtenus au bout de dix séances : leurs problèmes phonétiques ne constituaient plus un handicap dans leur apprentissage de l'arabe.

Durant ces séances, les cinq étapes de stratégie du travail phonétique ont été suivies dans l'ordre. La première étape, qui portait sur la perception auditive, est celle qui a nécessité le plus de temps. En plus de cela, pour la durée des voyelles (problème A), qui concernait la majorité des élèves, un travail collectif sur le schéma prosodique associé à la

proprioception du rythme syllabique, et portant sur la dictée, a occupé une vingtaine de minutes au début de chaque cours (ceux-ci avaient une durée de deux heures), pendant les premières semaines. Rappelons que ces élèves ont trois cours de langue et littérature par semaine conformément au programme de l'enseignement des langues vivantes dans une structure internationale. Au total, le travail phonétique collectif a donc occupé trois fois une demi-heure environ par semaine, sur les six heures de cours, pendant deux mois et demi. Ce travail n'a plus été effectué de manière systématique lorsque les difficultés constatées ont cessé d'être handicapantes.

Un problème particulièrement intéressant est celui de la confusion « tenace » entre *ḍ* et *ẓ* (ظ) que présentaient certains élèves locuteurs d'un dialecte magrébin Est-algérien ou tunisien. Cette confusion, bien qu'elle ait disparu complètement lors de la lecture oralisée ou de la dictée, demeurait présente lors de l'expression orale. Dans une perspective de prise en compte de la polyglossie de l'arabe (DICHY 1994, 2010), cette résilience de la prononciation locale ou « régionale » à l'oral, à la différence de l'écrit, et lors même que la dictée montrait que le problème perceptif avait été résolu, méritait d'être signalée. On peut en effet se demander si le travail phonétique doit respecter la prononciation de l'élève ou au contraire, lui imposer une autre norme que celle qui lui a été transmise par son milieu familial. Notre choix se porte bien entendu sur le premier terme de cette alternative, à condition, toutefois, que la perception de la différence entre *ḍ* et *ẓ* (ظ), attestée par l'exercice de la dictée soit effective.

Les résultats positifs de cette expérience, et la cohérence des démarches relevant de la méthodologie verbo-tonale que nous avons cherché à présenter, incitent à développer le travail phonétique afin qu'il devienne partie intégrante de l'enseignement de l'arabe langue étrangère ou langue seconde, et de la formation des enseignants.

Bibliographie

- BÉACCO Jean-Claude, BOUQUET Simon et PORQUIER Rémy 2005, *Référentiel pour le français, Niveau B2*, Paris : Didier.
- BÉACCO Jean-Claude et PORQUIER Rémy 2007, *Niveau A1 pour le français*, Paris : Didier.
- BÉACCO Jean-Claude, LEPAGE Sylvie, PORQUIER Rémy et RIBA Patrick 2008, *Niveau A2 pour le français*, Paris : Didier.
- BÉACCO Jean-Claude, RIBA Patrick, LEPAGE Sylvie, BLIN Béatrice et HOULES Emmanuelle 2011, *Référentiel pour le français, Niveau B1*, Paris : Didier.
- CAUVIN Evelyne 2012, « Le CECRL et l'évaluation de la compétence phonologique : point de vue à partir d'un corpus sur l'anglais », *Langues Modernes* 2012, n°1, Paris : APLV.
- CUREAU Jean 1972, « Acquisition acoustique de la langue. Les Suvaglingua », in *Enseignement audiovisuel des langues vivantes, Bulletin d'échange et de liaison* 10, mars 1972, p. 7-17.
- DICHY Joseph 1976, *Problèmes de correction phonétique de l'arabe. Contribution à une formation des professeurs*. Mémoire d'études post-graduées, Université de l'Etat à Mons.
- DICHY Joseph 1978, « Le rythme dans l'apprentissage oral de l'arabe littéraire moderne », *Revue de phonétique appliquée* 45, Université de Mons, p. 21-42.
- DICHY Joseph 1994, « La pluriglossie de l'arabe », in P. Larcher, éd., 1994, *Langue et littératures arabes*, numéro spécial du *Bulletin d'Études orientales*, Institut français d'Études arabes de Damas (Ifead), tome XLVI, p. 19-42.
- DICHY Joseph 2010, « La polyglossie de l'arabe, illustrée par deux corpus d'époques et de natures différentes : un échange radiophonique syrien et un conte des *Mille et Une Nuits* », M. Bozdemir et L.-J. Calvet (éds.), *Les politiques linguistiques en Méditerranée*. Paris : Honoré Champion, p. 219-245.
- GHAZELI Salem 1977, *Back consonants and backing coarticulation in Arabic*, PhD dissertation, The University of Texas at Austin.
- INTRAVAIA Pietro 2000-2007, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris : Didier Erudition, 2000 ; Mons : Centre international de phonétique appliquée (CIPA), 2003, 2007, 283 p. (+ 4 CD d'accompagnement). Troisième tirage. Voir : <http://intravaia-verbotonale.com/?Formation-des-professeurs-de>.
- LANDERCY Albert et RENARD Raymond 1977, *Éléments de phonétique*, Bruxelles : Didier/Mons : Centre international de phonétique appliquée (CIPA).
- LAURET Bertrand 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette (coll. Français langue étrangère).
- LÉON Pierre 2014, *Phonétisme et prononciations du français*, 6^e éd., Paris : Armand Colin.
- LÉON Pierre et Monique 1969, *Introduction à la phonétique corrective*, Paris : Hachette/Larousse.
- LÉON Monique 1970, *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris : Hachette/Larousse (2 vol.).
- RENARD Raymond 1967, « L'appareil Suvaglingua, instrument de recherche et de correction phonétique », *Revue de Phonétique Appliquée*, vol. 4, Université de Mons, p. 59-67.
- RENARD Raymond 1979, *Introduction à la Méthode Verbo-Tonale de Correction Phonétique*, 3^e éd., Bruxelles : Didier.
- RENARD Raymond, éd. 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, volume 2 : La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.

