



HAL
open science

Nadia Ali Elsayed Ibrahim Said

► **To cite this version:**

Nadia Ali Elsayed Ibrahim Said. . Journal of University Performance Development), 2021, pp.101-134. <10.21608/jpud.2022.135918.1080>. <hal-04843381>

HAL Id: hal-04843381

<https://hal.science/hal-04843381v1>

Submitted on 24 Dec 2024

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.

Utilisation de la méthode verbo-tonale pour remédier aux erreurs phonétiques des étudiants du département de français dans les facultés de pédagogie

Dr. Nadia Ali ElSayed IBRAHIM
Maître de conférences de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Kafr ElCheikh,

Résumé :

La phonétique représente, entre autres, le socle des compétences linguistiques et communicatives ; sa maîtrise permet à l'apprenant d'une langue étrangère, en l'occurrence le français langue étrangère (dorénavant FLE), de s'exprimer à bon escient et avec beaucoup d'aisance, lors d'un échange avec des natifs de cette langue, dans la vie quotidienne.

Dans le cursus universitaire, au département de français, dans toutes les facultés de pédagogie en Égypte, les quatre compétences langagières sont enseignées aux étudiants, dès leur première année et durant les quatre années passées à la faculté.

Le programme universitaire vise donc à permettre aux étudiants de s'appropriier toutes ces compétences et à les rendre capables de s'exprimer correctement en français, auprès des natifs de cette langue. Or, ce n'est pas le cas ; d'après ses observations et en se basant sur l'avis de ses collègues dans le domaine de l'enseignement du FLE, la chercheuse est parvenue à la conclusion suivante : *les étudiants progressent au niveau de l'écrit au détriment de l'oral, notamment vis-à-vis des compétences phonétiques et commettent des erreurs persistant, même après l'obtention de leur diplôme universitaire.*

La correction phonétique des étudiants en 4^e année au département de français, en se basant sur leurs erreurs et les considérant comme un point de départ pour une appropriation phonétique soignée, tel est l'enjeu de la présente recherche.

Dans une situation de communication orale, les aspects suprasegmentaux, représentés par *le rythme et l'intonation*, jouent un rôle primordial, car ils contribuent à faciliter la compréhension du message oral, et à s'exprimer clairement et compréhensiblement en adoptant le rythme adéquat et l'intonation appropriée à la situation de communication en question.

En plus des aspects segmentaux et suprasegmentaux, se révèlent également indispensables les paralangages, autrement dit *la gestuelle, la posture, le mouvement du corps, les regards ...*

La présente recherche se propose ainsi de procéder à la correction phonétique, des étudiants inscrits en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, en mettant en œuvre les trois étapes de la méthode verbe-tonale de la correction phonétique (désormais MVT) : *la phonétique combinatoire, la prononciation nuancée et le recours à la prosodie.*

Mots clés

La correction phonétique, la méthode verbo-tonale (MVT) , la phonétique combinatoire, la prononciation nuancée, le recours à la prosodie, le langage non-verbal.

ملخص البحث:

يُعد علم الصوتيات واحد من العلوم الرئيسية التي تمثل أساس المهارات اللغوية والتواصلية؛ ويُمكن إتقانها متعلم اللغة الأجنبية (كما الفرنسية في حالتنا) من التعبير عن نفسه بدقة وسهولة أثناء التواصل مع متحدثي اللغة الأصليين وذلك في المواقف المختلفة للحياة اليومية.

هذا وتقوم المناهج الدراسية الجامعية بأقسام اللغة الفرنسية في جميع كليات التربية، على تدريس المهارات اللغوية الأربع للطلاب منذ عامهم الأول وعلى مدار سنوات الدراسة الأربع التي يقضيها الطالب في الكلية. ومن بين أهداف تلك المناهج الدراسية الجامعية تمكين الطلاب من اكتساب هذه المهارات اللغوية، وكذا القدرة على التعبير عن أنفسهم بشكل صحيح وبلغه فرنسية سليمة في مواقف التواصل الحقيقية مع أهل هذه اللغة.

واستنادا إلى ملاحظات الباحثة وخبرتها الشخصية، وكذا آراء الزملاء في مجال تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، توصلت إلى استنتاج مفاده: أن مستوى الطلاب في مهارات الكتابة أفضل من مستواهم بالنسبة لمهارات التحدث، خاصة تلك المتعلقة بالجانب الصوتي، وكذا إلى ارتكابهم أخطاء مستمرة، في هذا الإطار، حتى بعد انتهاءهم من دراستهم وحصولهم على الشهادة الجامعية.

ويُعد التصحيح الصوتي المبني على الأخطاء التي يقع فيها طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الفرنسية، واعتبارها نقطة البداية، هو التحدي الحقيقي الذي يواجه البحث الحالي.

ومما هو جدير بالذكر، فإن الجوانب النغمية المتمثلة في الإيقاع والتنغيم، تلعب دوراً أساسياً في موقف الاتصال الشفهي، كونها تسهم في تسهيل فهم الرسالة الشفوية، والتعبير عن الذات بوضوح وبشكل مفهوم من خلال اعتماد الإيقاع المناسب والتنغيم الملائم لموقف الاتصال.

بالإضافة إلى الجوانب الصوتية والنغمية، فإن اللغة غير اللفظية، كالإيماءات، والنظرات، وحركة الجسم، ... إلخ، تلعب هي الأخرى دوراً في غاية الأهمية في هذا الصدد.

لذلك فإن هذا البحث يستهدف إجراء التصحيح الصوتي لطلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الفرنسية بكلية التربية بالمنصورة من خلال تنفيذ المراحل الثلاث لطريقة التناغمية: الأصوات المتلازمة، النطق التدريجي واللجوء للتناغم.

الكلمات المفتاحية: التصحيح الصوتية، الطريقة التناغمية، الأصوات المتلازمة، النطق التدريجي، اللجوء للتناغم، اللغة غير اللفظية.

Introduction

La phonétique d'une langue étrangère joue un rôle capital dans la communication avec les natifs de cette langue ; la maîtrise de cette composante linguistique permet aux apprenants d'être davantage intégrés, au sein d'une communauté parlant cette langue, car ayant un accent étranger minime.

La prononciation fautive entrave, de la sorte, la compréhension du message oral par un auditeur natif, et gêne ainsi la communication entre les interlocuteurs.

En Égypte, au niveau universitaire, l'enseignement du français est d'emblée basé sur des exigences de précision au niveau de l'écrit, marginalisant ainsi l'oral et plus précisément les aspects segmentaux et suprasegmentaux, ainsi que le paralangage. Dans le programme de leurs cursus, la phonétique est pourtant bel et bien inscrite comme module à enseigner ; cependant, les enseignants consacrent une place strictement réduite à identifier les erreurs des étudiants, dans le but de les remédier. Au vu de ces constats et les avis de ses confrères dans le domaine de l'enseignement du FLE, le niveau de la phonétique des étudiants en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, se révèle ainsi très faible ; ce qui a encouragé la

chercheuse à mener cette recherche à bien, pour les aider à corriger leurs erreurs d'ordre phonétique et à améliorer ainsi leur niveau à l'oral.

La méthode verbo-tonale a toujours été une démarche corrective, visant la correction phonétique en FLE, des étudiants étrangers (Renard R., 1979 ; Renard R., 1993), elle reste d'ailleurs d'actualité dans de nombreuses recherches récentes (voir Vaissière J., 2020 ; Krnic-Wambach B. & Wambach M., 2002, Renard R., 2002 ; Boureux, M., *et al.*, 2021, *etc.*). Pour sa part, Farah B. & Dichy J., (2017) a insisté sur l'importance de la MVT dans le travail phonétique en arabe langue étrangère ou seconde, en mettant en valeur le rôle qu'elle joue dans la correction phonétique en arabe, notamment lors des premières années d'apprentissage de l'arabe.

Au cours de l'étude de Boureux, M., *et al.* (2021), les auteurs élucident les alternatives pédagogiques qui ont été adoptées, en prenant en compte les modifications nécessaires, afin de répondre aux exigences liées au contexte sanitaire actuel concernant la Covid-19. Ils ont adaptés les méthodes en optant pour un enseignement à distance, tout en mettant en œuvre la MVT.

Comme ça a été déclaré par Renard R. (1979 : 105), (2002 : 15) : il faut que les séances soient brèves et multipliées. C'est ainsi que l'apprentissage phonétique est un chemin long basé sur le critère de la continuité et de la persévérance. Dans ces conditions, et en respectant ce principe de continuité, la chercheuse a veillé à stimuler les apprenants, à les encourager, à les soutenir, et à les accompagner dans leur long chemin à parcourir, en vue d'améliorer leur niveau phonétique et d'atteindre un niveau leur permettant de communiquer avec beaucoup d'aisance et de sérénité. Ayant ainsi pour but l'octroi de la facilité et de l'aisance aux apprenants, Boueux, M., (2021) met au clair les démarches de la MVT, à travers des vidéos, ayant pour but d'aider les apprenants à percevoir et prononcer à bon escient.

Afin de développer le niveau des étudiants, membres de l'échantillon, la chercheuse a ainsi opté pour la mise en œuvre de la MVT, considérée comme un point de départ pour le développement des méthodes pragmatiques mises en œuvre dans les années 1970 (Farah B. & Dichy J., 2017), en utilisant ses trois démarches, *la phonétique combinatoire, la prononciation nuancée et la prosodie* (désignant tous les aspects de la parole n'ayant pas de rapports

avec la reconnaissance des segments, autrement dit les faits d'accentuation lexicale, d'intonation, et de rythme) (Vaissière J., (2020 : 96) ; et ce afin d'atteindre les objectifs escomptés. Cette méthode se révèle remarquable pour la correction phonétique, car basée sur les erreurs des apprenants et s'en sert pour y apporter des corrections.

Sensibilisation à la problématique de la recherche

S'attendre aux étudiants en 4^e année, au département de français dans les facultés de pédagogie en Égypte, de bien maîtriser les compétences linguistiques et pragmatiques, dont les aspects segmentaux et suprasegmentaux, semble une évidence, car ils ont passé trois années universitaires à étudier le FLE, et sont donc supposés être compétents dans tous les domaines relatifs à cette langue, que ce soit des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être.

Néanmoins, selon les observations de la chercheuse et les propos de ses collègues, dans le domaine de l'enseignement du FLE, ces étudiants souffrent d'un niveau manifestement faible à l'égard des compétences langagières, notamment concernant la phonétique, et commettent perpétuellement des erreurs déformant leur prononciation.

Plusieurs recherches en didactique du FLE ont traité ce sujet (voir Soleiman, 2003 ; Ragab, 2007 ; Abdel-Moniem, 2014), et ont démontré que la production orale occupe une place strictement réduite dans le cursus universitaire, dans les facultés de pédagogie en Égypte.

Il semble dès lors intéressant d'aborder ce thème portant sur la correction des erreurs phonétiques des étudiants inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, par la mise en œuvre de la méthode verbo-tonale de correction phonétique.

Problématique de la recherche

Les enseignants dans les différentes facultés de pédagogie en Égypte accordent un volume horaire très limité au travail phonétique. La phonétique est enseignée à raison de trois heures par semaine, uniquement lors de la première et de la deuxième année.

Les cours de phonétique se déroulent en employant la méthode traditionnelle basée sur la répétition et la mémorisation des phonèmes. Ce qui les rend fastidieux et trop techniques. Le contenu est en outre fondé sur des manuels contenant des exercices théoriques, isolés jaillissant des textes écrits, ne permettant pas la pratique des aspects segmentaux et

suprasegmentaux au cours des contextes réels.

Attentive à ce constat, la chercheuse a mis la MVT en œuvre, en adaptant ses démarches au niveau et à la langue maternelle des apprenants, membres de l'échantillon, en l'occurrence l'arabe, afin d'aider ces étudiants inscrits en 4^e année au département de français, considérés comme responsables de l'enseignement du français ultérieurement dans les lycées égyptiens après l'obtention de leur diplôme, à améliorer leur niveau phonétique.

La chercheuse a opté pour l'emploi de cette méthode, car elle lui semble efficace pour corriger les erreurs phonétiques des apprenants, en se basant sur ces erreurs et en les considérant comme un point de repère pour un développement progressif. Dans ce contexte, elle a valorisé les étudiants en prenant en compte leurs erreurs.

En vue de cristalliser la problématique de la recherche, les questions seraient les suivantes :

- A quel point les étudiants inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah maîtrisent-ils la phonétique ?

- Quelles sont les erreurs phonétiques des étudiants en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah ?
- Quelle est l'efficacité de la MVT sur la correction des erreurs phonétiques des étudiants, membres de la recherche ?

Hypothèses de la recherche

La correction des erreurs phonétiques, par l'utilisation de la MVT de correction phonétique, reposant sur les erreurs des apprenants et les considérant comme un point de départ pour une maîtrise des sons, notamment ceux inexistant dans leur langue maternelle, dans notre cas l'arabe, tel est l'enjeu de notre recherche.

On pourrait donc formuler les hypothèses statistiques suivantes :

- *Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P \leq 0.5$ entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test, mesurant la compétence phonétique, au profit du groupe expérimental ;*
- *La méthode verbo-tonale exerce un impact positif sur la correction des erreurs phonétiques des apprenants*

en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah.

Objectif de la recherche

La présente recherche vise à corriger les erreurs phonétiques des étudiants, inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, en mettant la MVT en œuvre, au travers des situations authentiques tirées du quotidien des français.

Cette méthode de correction phonétique considère l'erreur de l'apprenant comme un point de départ pour une correction efficace et ainsi pour une maîtrise phonétique. Elle vise également à procurer aux étudiants de bonnes habitudes de prononciation, transférables dans leur vie quotidienne.

Dans cet espace de travail phonétique motivant, un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant doit s'instaurer, en vue de favoriser l'investissement de l'apprenant et de le rendre enclin.

Choix de l'échantillon

Pour que l'échantillon soit homogène, la chercheuse a opté pour le choix d'un grand nombre d'étudiants, représentant les caractéristiques du public visé.

Deux groupe d'étudiants, témoin et expérimental, composent l'échantillon, comptant 30 étudiants chacun, inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, au premier semestre de l'année universitaire 2020/2021.

La chercheuse a délibérément choisi cet échantillon d'étudiants, car ceux-ci ont vacation à transférer ultérieurement leurs connaissances en français, concernant les quatre compétences langagières, à leurs élèves dans les lycées.

Bien qu'ils aient étudié le français lors de leurs études universitaires, et qu'ils soient censés maîtriser toutes les compétences langagières, aller plus loin dans leurs études du FLE, pendant trois années, et être au niveau C1 ; et ce selon les critères du niveau des compétences issus du CECR, la chercheuse a remarqué qu'ils sont incapables de s'exprimer aisément et rencontrent des difficultés, notamment vis-à-vis de la phonétique. Cette remarque est de même fondée sur les propos de ses confrères dans le domaine du FLE.

Méthodologie de la recherche

Ayant pour but la correction des erreurs phonétiques des étudiants en 4^e année de la faculté de pédagogie de Mansourah, la chercheuse a mis en

application deux types de méthodologie : *descriptive*, visant à recueillir, à analyser et à préparer les données nécessaires à l'élaboration de la recherche, son outil et son matériel ; et *expérimentale*, basée sur l'application du test et de l'unité proposée.

En phase ultime, la chercheuse a statistiquement traité les données obtenues, pour ensuite les interpréter puis enfin parvenir à la conclusion et aux recommandations de la recherche.

Délimitations de la recherche

Afin de mener cette étude à bien, la chercheuse s'est limitée aux éléments suivants :

- *des erreurs* d'ordre phonétique des étudiants en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, à savoir :
 - *Erreur liée à la prononciation du son [p] ;*
 - *Erreur liée à la prononciation du son [y] ;*
 - *Erreur liée à la prononciation du son [ε] ;*
 - *Erreur liée à la prononciation du son [o] ;*
 - *Erreur liée à la prononciation du son [∅] ;*
 - *Erreur liée à la prononciation du son*

[œ] ;

➤ *Erreur liée à la prononciation des voyelles nasales.*

- deux groupes d'apprenants, *témoin et expérimental*, composé de 30 étudiants chacun, inscrits en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, au cours du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2020/2021 ;
- un test évaluant le niveau phonétique des étudiants inscrits en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah et appliqué aux étudiants des deux groupes, témoin et expérimental, avant et après l'expérimentation, en tant que pré-post/test ;
- une unité proposée, reposant sur la MVT, basée sur les erreurs des étudiants, membres de l'échantillon, et enseignée au travers des situations authentiques de la vie quotidienne. Cette unité vise la correction des erreurs des apprenants, surgissant à cause de l'inexistence de certains sons français, voyelles et consonnes françaises, dans le système phonétique arabe, et également sous l'influence du *crible* phonétique de leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe.

Outil et matériel de la recherche

Afin de mener la présente recherche à bien, la chercheuse a utilisé l'outil et le matériel suivants :

- un test évaluant le niveau phonétique des étudiants inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah ;
- une unité basée sur les démarches de la MVT, afin d'aider les étudiants, membres de l'échantillon, à remédier à leurs erreurs d'ordre phonétique et à avancer vis-à-vis de la phonétique, en se fondant sur leurs erreurs.

Procédures de la recherche

Afin d'atteindre le but de la recherche, la chercheuse a parcouru les étapes suivantes :

- consulter les études et les ouvrages antérieurs, abordant les compétences langagières, notamment la phonétique, ainsi que la MVT pour la correction phonétique ;
- déterminer les erreurs phonétiques commises par les étudiants inscrits en 4^e année à la faculté de pédagogie de Mansourah, représentés par les membres de l'échantillon ;
- préparer le test mesurant le niveau phonétique des étudiants en 4^e année du département de français ;

- élaborer l'unité basée sur les démarches de la MVT, afin d'aider les étudiants, membres de l'échantillon, à avancer vis-à-vis de la phonétique, en se basant sur leurs erreurs ;
- tester la fidélité et la validité du test et de l'unité proposée, en les soumettant au jury composé de trois spécialistes en didactique et en linguistique françaises;
- appliquer le test évaluant le niveau phonétique des étudiants en 4^e année au département de français, après avoir pris en compte les avis du jury et y apporté les changements nécessaires ;
- enseigner l'unité de la recherche basée sur les démarches de la MVT, afin d'aider les étudiants, membres de l'échantillon, à corriger leurs erreurs phonétiques, et à avancer à l'égard de la phonétique, en se basant sur leurs erreurs ;
- réappliquer le test évaluant le niveau phonétique des étudiants inscrits en 4^e année au département de français, comme post-test ;
- traiter statistiquement les résultats obtenus après l'application de l'outil et du matériel de la recherche ;
- interpréter et discuter les résultats de la recherche, et proposer des recommandations.

Terminologie de la recherche

Dans les lignes qui suivent, on va s'intéresser à la présentation des terminologies de la recherche, à savoir : *la phonétique, la méthode verbo-tonale, la phonétique combinatoire, la prononciation nuancée, la prosodie et le langage non-verbal.*

La phonétique

La compétence phonologique fait partie des compétences linguistiques déterminées par le Cecrl (2001, chapitre 5). Cette compétence est définie comme étant une connaissance de la perception et de la production, et une aptitude à produire les phonèmes de la langue, et à les réaliser dans des contextes particuliers (allophones), en tenant compte des traits phonétiques caractérisant les phonèmes, tels que *la sonorité, la nasalité, l'occlusion et la labialité.*

La composition phonétique des mots signifie *sa structure syllabique, la séquence des phonèmes, l'accentuation des mots, les tons, l'assimilation et les allongements.* Alors que la prosodie ou la phonétique de la phrase, concerne *l'accentuation ou le rythme de la phrase, et l'intonation.*

Selon Roach P. (2004 : 44), la phonétique décrit les sons utilisés en parlant. Quant à la phonologie, il concerne

les fonctions des phonèmes dans la langue, les rapports entre phonèmes, de même que la dimension abstraite des sons.

La méthode verbo-tonale (MVT) de correction phonétique

Cette méthode repose sur les erreurs phonétiques des apprenants, les considérant comme un point de repère pour une correction phonétique réussie, en vue de les aider, par la suite, à améliorer leur compréhension orale et à s'exprimer à bon escient.

Lors de la mise en œuvre de la MVT, l'enseignant met en valeur des exemples plus optimaux, tels que des échanges entre des natifs, afin d'aider les apprenants à exclure les modèles qui leur ont provoqué les erreurs.

En cours de langue, en l'occurrence du FLE, on doit privilégier l'exposition des étudiants, dans un laboratoire des langues, aux conversations entre des natifs ; et ce afin de corriger leurs erreurs en évitant leurs causes, notamment pour les phonèmes inexistant dans leur langue maternelle, l'arabe dans notre cas.

Le recours à la phonétique combinatoire, la prononciation nuancée et la prosodie

Ces trois démarches représentent les étapes principales, sur lesquelles repose la MVT de correction phonétique,

considérant les erreurs des apprenants comme une base pour une correction phonétique des phonèmes français, qui leur posent problème, en particulier ceux inexistant dans leur langue maternelle.

La *prosodie* est une filière de la phonologie, science indépendante de la phonétique, ayant pour but d'étudier la musicalité de la phrase. (Robert J.-P., 2008 : 164)

La *phonétique* s'intéresse donc à l'étude des sons isolés indépendamment de la chaîne parlée, tandis que la *phonologie* les étudie dans la chaîne parlée.

Le langage non-verbal

Le langage non-verbal est défini, selon Arcand R. et Bourbeau N. (1995 : 311) comme étant des signes non-verbaux, ayant des règles particulières, employés par le locuteur, séparément du langage verbal ou bien simultanément, afin de contribuer à donner sens au message, voire ajouter d'autres significations.

Le cadre théorique de la recherche

La MVT s'avère une technique relevant de la méthodologie SGAV, et ayant référence au CREDIF. Elle est considérée comme base pour le développement des méthodes pragmatiques mises en œuvre dans les années 1970,

mettant en avant la conception de niveau-seuil.

Hélas, cette méthode n'est pas utilisée au travers les processus établis afin de constituer les référentiels pour développer différentes langues dans le CECRL, bien que la phonétique y est intégrée. (Farah B. & Dichy J., 2017)

Le travail phonétique est un chemin long, qui nécessite davantage de motivation et de persévérance de la part, tant de l'enseignant que de l'apprenant, de sorte à ce que l'apprenant soit à même de repérer ses erreurs, mais aussi et surtout de les corriger et de pouvoir mener à bien une conversation, spontanément et à bon escient sans recourir à un modèle.

Dans un tel contexte, l'apprenant a effectivement besoin de pratique et d'entraînement pour corriger ses erreurs phonétiques, afin de progresser, en termes de compétences orales, et notamment de la phonétique. Cette progression l'aide à déboucher sur les autres compétences langagières. Dans ce sens, R. Renard (1979 : 107) déclare que si l'apprenant ne parvient pas à la maîtrise phonologique, tout le processus d'apprentissage serait bouleversé. La phonétique est ainsi la pierre angulaire des autres compétences linguistiques. (Ali Elsayed Ibrahim N., 2011 : 172)

On estime que la faiblesse du niveau phonétique des étudiants est due aux méthodes utilisées, ce qui exige de rétablir les anciennes méthodes et de mettre en œuvre des nouvelles, telles que la MVT, où l'enseignant doit faire en sorte que tous les apprenants aient accès à l'entraînement phonétique, que les exercices phonétiques soient présentés de façon à ce qu'ils soient éparpillés tout au long des leçons composant le programme universitaire.

Comme ça a été déclaré par Renard R. (1979 : 105), (2002 : 15) : il faut que les séances soient brèves et multipliées. C'est ainsi que l'apprentissage phonétique est un chemin long, basé sur le critère de la continuité et de la persévérance.

Lors de l'utilisation de la MVT, l'enseignant immerge ses apprenants dans le quotidien des natifs, leur donnant ainsi l'occasion de s'exprimer spontanément, et intervenant au besoin pour les initier aux phonèmes, notamment ceux inexistant dans leur langue maternelle.

Les situations de communication authentiques doivent être variées et affectives et intègrent simultanément les aspects segmentaux et suprasegmentaux ainsi que le paralangage, à savoir la troisième leçon de « *Voix et Images de France* », où on montre un individu montant les escaliers, et accédant à son

appartement, très fatigué, il s'écrie en disant "C'est haut !". Au cours de cette situation communicative, dans laquelle on met l'accent sur l'affection en produisant une prononciation tendue, on a donné l'occasion à l'apprenant de s'entraîner au phonème [o] fermé.

Le lien de complémentarité et d'interdépendance entre les aspects segmentaux et suprasegmentaux doivent donc être mis en valeur auprès des apprenants, car la prosodie est le cadre dans lequel s'organisent les aspects segmentaux.

La mise en place de la MVT de correction phonétique permet d'ailleurs aux apprenants de s'exprimer dans différentes situations de communication pour argumenter, débattre, convaincre, donner des conseils, etc. en s'imprégnant les aspects prosodiques et le paralangage. (Krnich-Wambach B. & Wambach M., 2002 : 94)

A la différence de la méthode traditionnelle, la MVT crée un échange entre les étudiants et l'enseignant, pour inviter et encourager les jeunes apprenants à s'investir, tout au long de leur apprentissage, car hormis la motivation des apprenants, ils ne ressentiront pas le besoin de réussir.

Dans les lignes qui suivent, on va aborder la MVT et ses démarches principales pour la correction phonétique : *recourir à la phonétique combinatoire, à la prononciation nuancée, et à la prosodie.*

Recourir à la phonétique combinatoire

Prenant en considération l'influence mutuelle entre les différents sons dans la chaîne parlée, à savoir :

- *les voyelles antérieures conduisent à une palatalisation des consonnes ;*
- *les voyelles postérieures conduisent à une vélarisation des consonnes ;*
- *les voyelles palatales contribuent à la palatalisation des consonnes : le [k] de «quitter» est plus palatal que celui de «coup» ;*
- *les consonnes labiales, [b], les vélaires et les laryngées favorisent un assombrissement des sons vocaliques ; le timbre du son [a] est davantage sombre dans bab que dans gag ;*
- *les alvéolaires [s], [t] et les post-alvéolaires [ʃ], ayant pour trait d'être les plus aigus, aident à éclaircir le son vocalique ; le son [y] semble plus clair dans «sucre» que dans «mur» ;*
- *les consonnes nasales ou sonores rendent sombres les sons qui les suivent, plus que les orales ou les sourdes correspondantes : le [y] de*

«mur» est plus sombre que celui de «tube» (Renard R., 1979 : 85, 86, 2002 : 15).

Partant de ce constat, l'enseignant doit tenir compte de la nécessité d'introduire les sons à apprendre, au sein de la chaîne parlée, accompagnés par un entourage segmental adéquat, afin d'aider son apprenant à s'exprimer spontanément et à bon escient.

Dans cet espace de travail phonétique, où l'arabe est la langue maternelle des étudiants, on préconise la présentation des phonèmes français, inexistant dans la langue arabe, dans un entourage segmental convenable.

Recourir à la prononciation nuancée

Ayant pour but de capter l'attention des étudiants sur la distinction des variantes des phonèmes inexistant dans leur langue maternelle, cette démarche est fondée sur leurs erreurs, les considérant comme un point de repère pour une correction phonétique réussie. Cette technique est basée sur la sensibilisation des oreilles des étudiants aux divergences de prononciation, en nuanciant l'articulation des phonèmes difficiles, dans un contexte adéquat.

Autrement dit, cette démarche repose sur le remplacement du son, mal prononcé par notre apprenant, par un autre

ayant quasiment les mêmes traits pertinents, sauf un seul trait lui posant problème. (Renard R., 1979 : 95, 96).

Le fait que la correction soit de sens inverse, vis-à-vis de la *tension* et du *timbre*, attire l'attention de l'étudiant sur son erreur et lui laisse une empreinte psychologique, qui perdure et arrive jusqu'au remplacement du son fautivement prononcé, par un autre, dont les traits pertinents sont communs, mais en excluant le trait causant l'erreur ; et ce en employant simultanément les aspects suprasegmentaux.

En mettant en œuvre ce procédé, tout en s'appuyant sur son constat concernant les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants en 4^e année au département de français, la chercheuse a procédé à nuancer le *timbre* du son leur posant problème et à rendre plus sombre le [y] vers le [u] (comme dans [suB]), du fait que les étudiants ont tendance à prononcer le [y] comme le [i] : [siB].

Concernant le timbre des voyelles, il est évident que :

- [y] est plus sombre que [i] ;
- [u] est plus sombre que [y] ;
- [∅] est plus sombre que [e] ;
- [o] est plus sombre que [∅] ;

- [ɔ] est plus sombre que [œ] ;
- [œ] est plus sombre que [ɛ] ;
- [y] est davantage sombre que [e].

Concernant les consonnes, les dentales sont davantage clairs que les palatales ; les labiales et les vélares sont sombres. Les sourds sont plus tendus que les voisées correspondants ; de la même façon, les occlusives sont plus sombres que les constrictives. (Renard R., 1979 : 92).

C'est ainsi qu'en suivant cette démarche, la chercheuse a pu sensibiliser les oreilles des apprenants aux petites nuances, sur l'axe de *la clarté* et de *la tension*. Ce procédé s'avère manifestement efficace dans la correction phonétique des apprenants, vu qu'il marque une empreinte psychologique, dans leur mémoire à long terme, en créant une ambiance tendue, voire ludique. (Ali Elsayed Ibrahim N. & Salinas A., 2012 :103)

Recourir à la prosodie

La *prosodie* est le domaine de la phonétique qui échappe à l'articulation en phonèmes, appelée également les traits *supra-segmentaux*, et regroupant tous les facteurs utilisant *l'intensité, la hauteur et la durée, soit : l'intonation, l'accentuation, le rythme, la mélodie, les tons, les pauses, et la quantité*. (Arrivé M., *et al.*, 1986 :577)

Pour sa part, Vaissière J., (2020 : 99) a démontré qu'on pourrait définir la prosodie en fonction de ses fonctions : pragmatique, lexicale, émotionnelle, *etc.*, ou bien linguistiquement, comme étant l'ensemble des aspects d'accentuation lexicale, rythme et intonation.

Cette démarche est essentielle pour la correction phonétique, car basée sur le déploiement des aspects suprasegmentaux découlant de la prosodie : *le rythme et l'intonation*. Ces aspects suprasegmentaux contribuent à agencer, à nuancer, à élucider, à valoriser, et à donner des informations sur le locuteur et son état affectif. Autrement dit, ils se révèlent primordiaux pour l'accès au sens, en termes de caractères lexicaux, morphosyntaxiques, sémantiques et phonologiques. Ce qui sous-tend l'étude prouvant l'interdépendance entre les domaines linguistiques. (Freland-Richard M., 1996 : 97)

Les aspects suprasegmentaux s'avèrent être la structure intégrale contenant les sons, leur donnant le sens global, car les sons sont bien aperçus quand ils sont bien agencés dans un cadre prosodique plausible. (Billieres M., 2002 : 50)

Pour sa part, Haud P. (2006 : 63) déclare qu'au cours d'un échange, les

aspects suprasegmentaux joue un rôle crucial dans la compréhension du message oral, tels que *le débit, la vitesse d'élocution, le rythme, l'intonation...*

Il est évident que ces aspects sont primordiaux pour le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants, car ils accentuent leur engagement et les aident à s'exprimer plus facilement.

Dans le cours du FLE, la chercheuse a remarqué que les apprenants sont sujets au crible phonologique de leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, en substituant la prosodie du français à celle de leur langue maternelle. Ce qui entrave leur spontanéité.

Dans cet espace éducatif, l'enseignant joue un rôle crucial ; il doit initier ses apprenants aux phonèmes et aux aspects suprasegmentaux de la langue cible, en se servant des trois démarches de la MVT ; et ce afin de les aider à remédier aux problèmes phonologiques dus au crible phonologique et aux interférences entre la langue cible et leur langue maternelle, qui surgissent sous l'influence de la rencontre entre les deux systèmes phonologiques, notamment en ce qui concerne les erreurs prosodiques. (Intravaia P., 2002 : 220). Ces interférences représentent une très grande difficulté pour accéder au sens du message

oral, pour s'exprimer clairement, et pour assurer une communication intelligible et adaptée.

Dans ce sens, Renard R. (1979 : 81, 82) met en évidence le fait que :

- La tension des voyelles du français est fortement liée à l'intonation et au rythme : elles sont davantage tendues lorsqu'elles sont au sommet de l'intonation ou à un sommet d'intensité. Il a également déclaré que, la tension est davantage conséquente dans une syllabe accentuée que dans une syllabe non accentuée ;
- La tension consonantique s'avère proportionnellement plus importante quand le son se situe dans une position initiale d'une syllabe, d'un mot, d'un groupe rythmique ou d'une phrase ; comme dans l'exemple suivant : le [p] de "*par*" est plus tendu que le [p] de "*soupe*". La tension des consonnes initiales est plus forte, quand elles sont accompagnées par une autre consonne, comme dans l'exemple : le [s] de "*stupéfiant*" est davantage tendu que le [s] de "*suspension*".

Soucieuse de l'impact de la langue maternelle des étudiants, membres de l'échantillon, sur l'appropriation du FLE, la chercheuse a veillé à débiter le processus de correction phonétique, par

une description globale du système phonologique du FLE, en vue de relever les éléments leur causant des problèmes, et découlant du crible de leur langue maternelle et des interférences émanant de la rencontre entre les deux langues, cible et maternelle, en l'occurrence le français et l'arabe respectivement.

L'enseignant doit donc mettre les aspects suprasegmentaux en valeur, afin d'aider ses apprenants à se familiariser avec la prosodie de la langue cible, en l'adoptant progressivement, au lieu de celle de leur langue maternelle (Borrell A. & Salsignac J., 2002 : 171, 172). Ce procédé, leur permet l'accès au sens du message oral et d'être intégrés au sein de la communauté parlant cette langue.

Le paralangage

La MVT, basée sur les trois démarches précédemment citées, met également en place des activités distinctes fondées sur le langage non verbal, afin de servir d'entremetteur pour un apprentissage phonétique réussi.

Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'entraînement de ses apprenants au langage non-verbal : les expressions faciales, les regards, les différentes postures, *etc.* ; et ce afin de leur permettre de mener des échanges à bien, avec des interlocuteurs natifs en toute

confiance et à bon escient. (Ali Elsayed Ibrahim N. & Salinas A., 2014 : 65)

Le langage non-verbal est défini, selon Arcand R. & Bourbeau N. (1995 : 311) comme un ensemble de signes non-verbaux, ayant des règles particulières. Le locuteur s'en sert, en les utilisant séparément du langage verbal ou bien simultanément, avec pour but de corroborer le sens du message oral, voire ajouter d'autres significations ; ce qui capte l'attention des interlocuteurs et met l'accent sur le message oral, car dans une telle situation de communication, le locuteur active plusieurs canaux de communication pour échanger.

Cependant, dans la classe du FLE, les enseignants mettent les aspects suprasegmentaux et le paralangage en dehors du centre des activités, et marginalisent le rôle des sentiments et des émotions. Ils ne s'intéressent donc qu'au côté intellectuel de leurs apprenants. (Billières M., 2002 : 46).

Le langage non-verbal est d'ailleurs une arme à double tranchant ; car il peut aider le locuteur à faciliter son échange et à capter l'attention de ses interlocuteurs, s'il est correctement utilisé. En revanche, dans le cas contraire où le langage non-verbal est déraisonnablement employé, il peut disperser leur attention ; comme dans le

cas où le locuteur utilisent trop de gestes, gênant la concentration de ses interlocuteurs.

L'enseignant doit donc veiller à attirer l'attention de ses apprenants sur la nécessité de coordonner judicieusement les aspects segmentaux et suprasegmentaux, mais également le langage non-verbal dans la pratique de la langue ; et afin de réussir à intégrer ces éléments en cours de langue, il doit motiver ses apprenants et les immerger dans des situations authentiques de la vie quotidienne, au cours des activités amusantes voire ludiques. (Ali Elsayed Ibrahim N., 2009 : 47) Ce genre d'activités contribue à atténuer le stress des apprenants, à les détendre, à activer leur créativité et à créer des échanges spontanés entre eux.

Il faut que ces activités soient de même fondées sur les besoins et les intérêts de ses apprenants et présentées sous forme affective et ludique, pour garder des empreintes émotionnelles dans leur mémoire à long terme. C'est ainsi que le transfert de connaissances s'effectue ultérieurement dans des situations de la vie quotidienne, semblables à celles travaillées en cours de langue.

Cet aspect émotionnel aide les apprenants à s'exprimer spontanément en partant des techniques et des mécanismes

employés lors de l'acquisition de leur langue maternelle. (Courtyllon J., 2004 : 25) Ce qui leur donne le sentiment de sécurité en prenant la parole.

Erreurs phonétiques commises par les étudiants

Dans les lignes qui suivent, on va présenter les erreurs phonétiques commises par les étudiants, membres de l'échantillon de la recherche, et tributaires de l'inexistence de certains phonèmes du système français dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, sous l'influence du crible de leur langue maternelle.

Le système phonétique de l'arabe ne contient pas quelques consonnes, qui se trouvent dans le système consonantique français ([p], [v], [g]) ; ce qui pose problème aux arabophones désirent apprendre le français, en l'occurrence les étudiants du FLE dans les facultés de pédagogie.

Le système vocalique de l'arabe est strictement limité ; il ne dispose que de trois voyelles longues : [a], [i] et [u]. Les obstacles rencontrés découlent de l'inexistence des voyelles françaises, orales et nasales, dans le système vocalique arabe.

1. Erreur liée à la prononciation du son [p]

La chercheuse a constaté que les étudiants, membres de l'échantillon, ont tendance à prononcer [b] au lieu de [p]. Suivant la MVT, la tension consonantique s'avère proportionnellement plus importante quand le son se situe dans une position initiale d'une syllabe, d'un mot, d'un groupe rythmique ou d'une phrase. On a donc entraîné les étudiants à la prononciation correcte du son [p], en se basant sur cette démarche, en présentant le [p] en position initiale, comme dans l'exemple suivant : le [p] de "par" est plus tendu que le [p] de "soupe".

La tension des consonnes initiales est, de plus, plus forte, quand elles sont accompagnées par une autre consonne. On leur a donc introduit des exemples tels que le suivant : le [p] de "préface" est davantage tendu que le [p] de "pendant".

Toujours en suivant les démarches de la MVT, la chercheuse a également veillé à accompagner le [p] par une voyelle antérieure telle que [i] : «pizza, pirouette, ... ».

2. Erreur liée à la prononciation du son [y]

Les futurs-enseignants du FLE tendent à prononcer le [i] au lieu du [y] ; et

c'est probablement dû au crible de leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, qui ne contient pas de [y]. On a donc mis en œuvres les démarches de la MVT, pour les aider à corriger la prononciation du [y].

En se basant sur «la phonétique combinatoire», et tenant compte du caractère relativement sombre des vélares et des labiales, on a veillé à assombrir la voyelle [y] en l'accompagnant par une consonne vélaire ou labiale (exemples : «*purge, bus*»). Autrement dit, on vélarise la voyelle en l'accompagnant par une consonne vélaire ou labiale. Les voyelles employées influent, par conséquent, sur les consonnes accompagnées et réciproquement.

Les étudiants, membres de l'échantillon, tendent ainsi à prononcer le [y] comme le [i], on a donc intérêt à graduer le timbre, en employant «la prononciation nuancée», pour rendre le [y] plus sombre vers le [u] (presque [vwatuɛ]).

Dans ce sens, on a également mis en œuvre «la prosodie» au service de la correction phonétique des étudiants, concernant le [y], en présentant les exemples suivants aux étudiants : *Est-ce que c'est ta voiture?, Oui, c'est ma perruque*, où on remarque une intonation descendante, ce qui contribue à rendre le son [y] plus sombre vers le [u].

3. Erreur liée à la prononciation du son [ɛ]

S'appuyant toujours sur la MVT et ses démarches pour la correction des erreurs des étudiants, tendant à prononcer des voyelles extrêmement tendues, problème de *tension* : ils prononcent un [e] au lieu de [ɛ], on a donc introduit un [ɛ] très relâché proche de [a], suivant «*la prononciation nuancée*».

Exemples : *père* : [paɛ]- [pɛɛ],

sèche : [sa ʃ] , [sɛ ʃ]

taire : [taɛ], [tɛɛ]

4. Erreur liée à la prononciation du son [o]

Identifiant les erreurs des étudiants, membres de l'échantillon, et les considérant comme un point de repère pour une correction phonétique performante, la chercheuse a remarqué qu'ils ont l'habitude de prononcer un [o] excessivement tendu, comme un [u].

Comme ce problème concerne la *tension*, on a donc insisté sur l'aspect relâché du [o], et a présenté un [o] très relâché proche de [ɔ] (par exemple : *beau* [bɔ]- [bo]), suivant la «*prononciation nuancée*».

5. Erreur liée à la prononciation du son [ø]

Comparé au système phonétique français, qui est riche en voyelles, l'arabe dispose uniquement de trois voyelles : [a], [i] et [o], la chercheuse s'est rendue compte de l'incapacité des étudiants, membres de l'échantillon, de prononcer correctement le son [ø], inexistant dans le système vocalique des étudiants ; ils prononcent un [o] à la place de [ø], problème concernant le timbre (sur l'axe de la clarté).

On a donc introduit un [ø] extrêmement ouvert et plus clair semblable au [e], en appliquant la démarche de «*prononciation nuancée*».

Exemples : *queue* [ke], [kø]

nœud [ne], [nø]

6. Erreur liée à la prononciation du son [œ]

Les étudiants du FLE, assombrissent le son [œ], commettant ainsi une erreur au niveau du timbre (de *clarté*) ; ils remplacent le [œ] par un [ɔ]. La chercheuse a donc présenté un [œ] très clair proche de [ɛ]

D'ailleurs, pour aider les étudiants, membres de l'échantillon, à prononcer correctement le son [œ], la chercheuse a veillé à introduire un [œ] très ouvert

semblable au [ɛ], en se basant sur la «prononciation nuancée».

Exemples :

sœurs [sɛʁ] – [sœʁ] ;

cœur [kœʁ] – [kœʁ] ;

La chercheuse a également accentué le caractère clair du timbre de [œ] en le reliant à une consonne proportionnellement claire, tel que [s], [z], [t], [d], [n], en se basant sur la «phonétique combinatoire».

Elle a de même eu recours à la «prosodie» en employant une interrogation directe (*courbe ascendante*), dans un contexte tendu et/ou éclaircissant ; exemple : *C'est ton cœur [kœʁ]?*

7. Erreur liée à la prononciation des voyelles nasales

Comme l'arabe ne possède pas de nasales, la chercheuse a constaté que les étudiants ne sont pas aptes à prononcer correctement les voyelles nasales : ils ont tendance à remplacer le [ã] par le [ɔ̃].

Étant une difficulté sur l'axe de la tension, la chercheuse, s'appuyant sur la «prononciation combinatoire», a mis l'accent sur le caractère relâché de la voyelle [ã].

Étant donné que les semi-voyelles s'avèrent les plus relâchées, la chercheuse les a insérées avant le [ã], afin d'accentuer

son caractère relâché. Elle a d'ailleurs entraîné les étudiants au travers d'une unité basée sur les trois démarches de la MVT, et visant la correction de leurs erreurs.

Exemples : *voyante, ayant, payant, croyante.*

Certes, il existe d'autres erreurs phonétiques ; on n'est pas dans la capacité de prétendre que ces différentes erreurs phonétiques soient exhaustives. Cependant, elles méritent que l'on s'y attarde, car très gênantes et nuisent à la compréhension et à la production du message oral.

La chercheuse a donc tenté d'y apporter des corrections, en utilisant la MVT, avec pour but de permettre aux étudiants de remédier à leurs erreurs et de s'exprimer avec plus d'aisance et beaucoup de confiance.

Lors de la mise en œuvre de la MVT, la chercheuse a employé des activités basées sur des situations authentiques de la vie quotidienne des natifs, en l'occurrence des français. Dans ce contexte, on fait en sorte qu'une seule difficulté soit traitée, afin d'accompagner l'apprenant dans sa correction progressive et spontanée des phonèmes mal prononcés, et de l'aider à atteindre ses objectifs escomptés.

Cadre expérimental de la recherche

Dans les lignes qui suivent, on va aborder la partie pratique de la recherche, sous-entendant les démarches parcourues afin de préparer l'outil et le matériel de la recherche, le choix de l'échantillon, ainsi que l'analyse statistique et l'interprétation des résultats obtenus.

Préparation de l'outil et du matériel de la recherche

Lors de cette démarche, la chercheuse s'est consacrée à l'élaboration de l'outil et du matériel de la recherche : le test phonétique des étudiants en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, ainsi que l'unité proposée, en mettant en œuvre la MVT de correction phonétique avec ses trois démarches.

Préparation du test phonétique

La chercheuse a suivi les démarches suivantes, pour élaborer le test évaluant le niveau phonétique des étudiants en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, comme suit :

- **Fixer l'objectif du test**

Le test de la recherche a pour but de diagnostiquer le niveau phonétique des étudiants en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de

Mansourah, membres de l'échantillon de la recherche (avant et après l'expérimentation).

- **Constituer les items du test**

En vue d'élaborer le test de la recherche, la chercheuse a eu recours aux recherches linguistiques et didactiques antérieures. Elle a ensuite constitué les items du test, qui comptent vingt-et-une questions, de façon à les adapter au niveau des étudiants, membres de l'échantillon, afin d'évaluer la prononciation des sons posant des problèmes aux étudiants : ([p], [y], [ɛ], [o], [Ø], [œ], les voyelles nasales).

- **Soumettre le test au jury**

En vue de vérifier que le test est bien adapté et adéquat au niveau des étudiants, la chercheuse l'a présenté à un jury, comptant trois spécialistes en linguistique et en didactique du FLE, et a ensuite effectué les changements nécessaires en prenant en considération les avis du jury.

Pré-enquête de la recherche :

Calculer les critères docimologiques du test

Les critères les plus judicieux sont la *clarté* des consignes du test, sa *validité* et sa *fidélité*. Dans le but de calculer les critères docimologiques du test, la

chercheuse a opéré une pré-enquête ayant pour objectif de :

- vérifier la clarté des consignes du test phonétique ;
- calculer le temps requis pour répondre au test ;
- vérifier la validité du test ;
- vérifier la fidélité du test.

La chercheuse a ensuite choisi l'échantillon-test, comptant quinze étudiants en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, auquel elle a appliqué le test, sous sa forme initiale, afin de vérifier sa fidélité et sa validité, ainsi que la clarté de ses consignes, et de calculer le temps requis pour répondre à ses items ; et ce en fonction des résultats obtenus.

• **Calculer le temps requis pour répondre au test**

La chercheuse a effectué un calcul de la moyenne du temps nécessaire pour

répondre aux questions du test, en prenant en compte les cas du premier et du dernier étudiant, comme suit :

Temps moyen =

$$\frac{\text{Temps nécessaire pour le premier} + \text{Temps nécessaire pour le dernier}}{2}$$

$$\frac{20 + 30}{2} = \frac{50}{2} = 25 \text{ min.}$$

En fonction des résultats obtenus, on estime que le temps requis pour répondre au test est de 25 minutes.

Calculer la validité du test phonétique :

La chercheuse a mis en œuvre la méthode de la *consistance interne*, basée initialement sur le calcul des coefficients de corrélation de Spearman des items vis-à-vis des erreurs phonétiques des étudiants. En second lieu, elle a calculé les coefficients de corrélations de toutes les erreurs par rapport à la note finale du test.

Les résultats obtenus figurent dans les tableaux ci-après :

Tableau no. (1)

Coefficients de corrélation de Spearman entre la note de chaque item du test et la note finale des erreurs auxquelles ils correspondent (n = 15)

<i>Les erreurs phonétiques en FLE</i>											
A. Le son [p]			B. Le son [y]			C. Le son [ɛ]			D. Le son [o]		
Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative	Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative	Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative	Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative
1.	0.596*	0.05	4.	0.785**	0.01	7.	0.745**	0.01	10.	0.858**	0.01
2.	0.725**	0.01	5.	0.633*	0.05	8.	0.744**	0.01	11.	0.549*	0.05
3.	0.896**	0.01	6.	0.899**	0.01	9.	0.558*	0.05	12.	0.681**	0.01
E. Le son [Ø]			F. Le son [œ]			G. Les voyelles nasales					
Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative (*)	Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative (*)	Items	Coefficient de corrélation	Valeur significative (*)			
13.	0.755**	0.01	16.	0.799**	0.01	19.	0.579*	0.05			
14.	0.755**	0.01	17.	0.817**	0.01	20.	0.728**	0.01			
15.	0.664**	0.01	18.	0.799**	0.01	21.	0.707**	0.01			

Tableau no. (2)

Coefficients de corrélation de Spearman entre les notes des erreurs phonétiques du test et la note finale (n = 15)

N°	Erreurs phonétiques	Consistance interne	
		Coefficient de corrélation	Valeur significative
A.	Le son [p]	0.882**	(**)
B.	Le son [y]	0.940**	(**)
C.	Le son [ɛ] Le son [o]	0.879**	(**)
D.	Le son [o]	0.870**	(**)
E.	Le son [Ø]	0.896**	(**)
G.	Le son [œ]	0.915**	(**)
H.	Les voyelles nasales	0.871**	(**)

Comme c'est indiqué dans les deux tableaux ci-dessus, les items du test et les erreurs phonétiques des étudiants sont extrêmement reliés. On pourrait également constater que les erreurs sont corrélées à la

note finale du test dont les coefficients de corrélation, s'avèrent être significatifs au niveau de 0.01. Cela confirme un niveau approuvable de consistance interne du test ; ce qui prouve que l'objectif du test

est atteint et qu'il mesure les erreurs phonétiques des étudiants, membres de l'échantillon de la recherche.

Calculer la fidélité du test phonétique

Lors de cette étape, la chercheuse a opéré une application du test à un échantillon-test, comptant quinze étudiants inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, au premier semestre de l'année universitaire 2020/2021, en vue de vérifier sa fidélité.

Et afin de parvenir à ses fins, elle a adopté la formule de *Kuder-Richardson 21*.

A l'issue de l'application de cette formule statistique, le coefficient de corrélation, entre les notes de l'échantillon-test, dont la valeur est de (0.925), valeur significative au niveau de 0,01, a par la suite été déterminé. Cette valeur signifie que le test est doté d'un niveau de fidélité amplement approuvable, lui permettant d'être appliqué aux étudiants, membres de l'échantillon de la recherche.

Préparation de l'unité pour la correction phonétique

En vue d'élaborer l'unité de la recherche, visant la correction phonétique des étudiants inscrits en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, la chercheuse a

suivi les trois étapes de la MVT, en mettant en place des échanges authentiques de la vie quotidienne, basés sur les besoins et les intérêts des apprenants et considérant leurs erreurs phonétiques comme un point de repère pour leur correction phonétique.

Les démarches de l'expérimentation de la recherche

Afin d'appliquer l'outil et le matériel de la recherche, la chercheuse a parcouru les étapes suivantes :

- **Appliquer le test phonétique (le pré-test)**

Au cours de cette démarche, le test phonétique a été appliqué aux membres de l'échantillon, en tant que pré-test ; et ce au début du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021, et plus précisément le 15 octobre 2020.

- **Enseigner l'unité visant la correction phonétique**

Cette étape sous-entend l'enseignement de l'unité de la recherche, ayant pour but la correction phonétique des étudiants en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, en mettant en place les trois étapes de la MVT, basées sur leurs erreurs. Ces cours intensifs se sont déroulés à raison de trois séances par semaine, pendant quatre semaines.

• **Réappliquer le test phonétique (le post-test)**

Après l'enseignement de l'unité de la recherche, visant la correction phonétique des étudiants, la chercheuse a effectué une seconde application du test phonétique, comme post-test, afin de vérifier la répercussion de l'unité proposée sur la correction phonétique des apprenants.

Analyse statistique et interprétation des résultats de la recherche :

• **Analyse statistique et vérification des hypothèses de la recherche**

Dans les lignes suivantes, on démontre les traitements statistiques des résultats obtenus, suite à l'application du test et de l'unité de la recherche ; et ce en vue de dévoiler l'efficacité de la MVT, et

de s'assurer des hypothèses de la recherche, en utilisant le logiciel statistique « SPSS – Version 26 ».

Vérification de la première hypothèse de la recherche

Afin de confirmer la première hypothèse de la recherche, supposant qu'« *Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P \leq 0.5$ entre les moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test phonétique, au profit du groupe expérimental* », la chercheuse a mis en œuvre le test « t » des groupes non-corrélés. Le tableau suivant présente les résultats obtenus :

Tableau no. (3) « t-test »

N°	Erreurs phonétiques	Groupes	Nombre d'étudiants	Degrés de Liberté	Moyenne	Écart Type	Valeur de "t"	Signification
A.	Le son [p]	Expérimental	30	58	2.4667	57135.	3.864	0.01
		Témoin	30		1.7333	86834.		
B.	Le son [y]	Expérimental	30	58	2.3000	65126.	7.208	0.01
		Témoin	30		1.0000	74278.		
C.	Le son [ε]	Expérimental	30	58	2.1333	50742.	9.062	0.01
		Témoin	30		7000.	70221.		
D.	Le son [o]	Expérimental	30	58	2.2000	55086.	9.327	0.01
		Témoin	30		8000.	61026.		
E.	Le son [Ø]	Expérimental	30	58	2.1667	46113.	12.972	0.01
		Témoin	30		4333.	56832.		
G.	Le son [œ]	Expérimental	30	58	2.2333	72793.	12.589	0.01
		Témoin	30		2667.	44978.		
H.	Les voyelles nasales	Expérimental	30	58	2.1667	53067.	13.648	0.01
		Témoin	30		3667.	49013.		
Total		Expérimental	30	58	15.4333	1.13512	32.060	0.01
		Témoin	30		5.3000	1.31700		

Au vu des résultats affichés dans le tableau ci-dessus, les valeurs de «t» mettent manifestement en évidence le fait que la différence entre les moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles du groupe expérimental se révèle significative au niveau de 0,05, au profit du groupe expérimental.

Ces traitements statistiques permettent de tenir compte de l'effet positif de la MVT sur les niveaux des membres du groupe expérimental. Les graphiques ci-dessous mettent clairement en avant ces résultats.

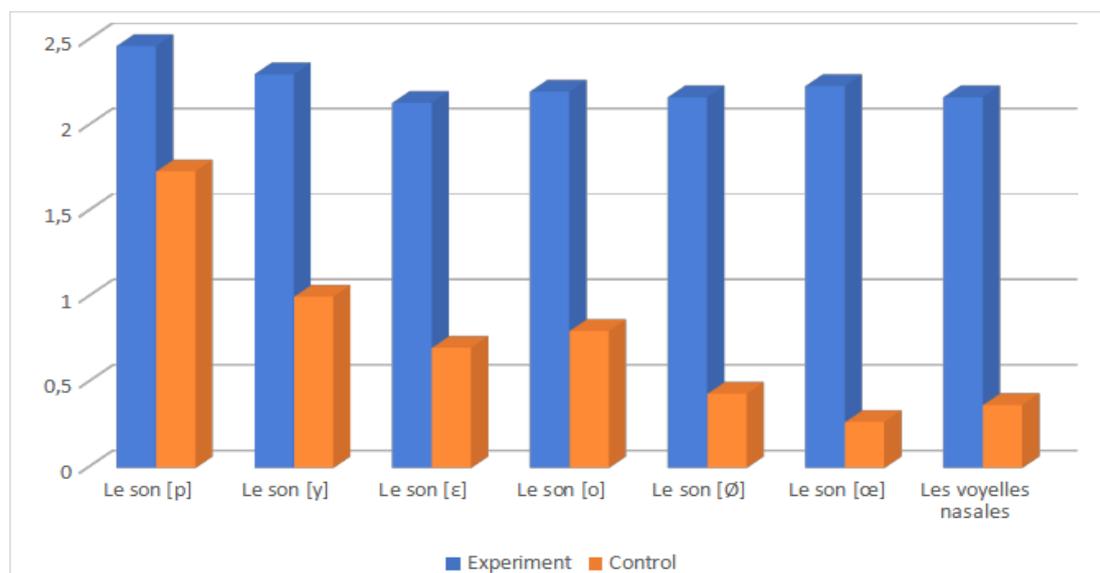


Figure (1) : Moyennes des valeurs des deux groupes de la recherche, expérimental et témoin, vis-à-vis des erreurs au post- test phonétique du FLE

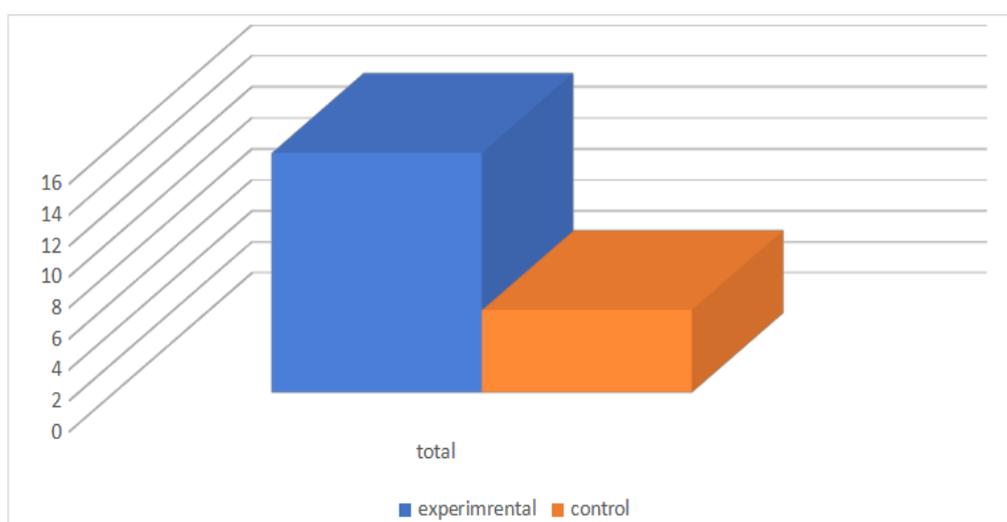


Figure (2) : Moyennes des valeurs des groupes de la recherche, expérimental et témoin, par rapport à la note finale au post-test phonétique du FLE

Vérification de la seconde hypothèse de la recherche

La seconde hypothèse de la recherche, supposant que *la MVT exerce un impact positif sur la correction des erreurs phonétiques des apprenants en 4^e année au département de français, à la faculté de*

pédagogie de Mansourah, a été vérifiée par la mise en application de l'équation de (η^2).

Les résultats obtenus, suite à l'application de cette méthode statistique, figurent dans le tableau ci-dessous :

Tableau no. (4)

Valeur de « η^2 » de l'impact de la MVT sur les erreurs phonétiques des étudiants, membres de l'échantillon

N°	Erreurs d'emploi des temps verbaux	Valeur de « t »	Valeur de (η^2)	Taille de l'effet
A-	Le son [p]	3.864	0.20	Grande
B-	Le son [y]	7.208	0.47	Grande
C-	Le son [ɛ]	9.062	0.59	Grande
D-	Le son [o]	9.327	0.60	Grande
E-	Le son [Ø]	12.972	0.74	Grande
F-	Le son [œ]	12.589	0.73	Grande
G-	Les voyelles nasales	13.648	0.76	Grande
Total		0.95	32.060	Grande

Au vu des résultats figurant dans le tableau ci-dessus, on se rend compte que les valeurs de (η^2) se révèlent $\geq 0,15$; ce qui met incontestablement en évidence l'effet positif et l'efficacité de la mise en œuvre de la MVT sur la correction des erreurs phonétiques des apprenants, membres de l'échantillon de la recherche.

Interprétation des résultats de la recherche

Comme ça a été démontré dans les pages précédentes, les résultats obtenus à l'issue de l'application des méthodes statistiques diverses, corroborent les

hypothèses, que la chercheuse a initialement formulées et confirment qu'«*il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P \leq 0.5$ entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test phonétique, au profit du groupe expérimental.*

Ils confirment également l'hypothèse supposant que *la MVT exerce un impact positif sur la correction des erreurs phonétiques des étudiants en 4^e*

année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah.

Observant délibérément les résultats de la recherche, on a remarqué que les niveaux de départ des étudiants vis-à-vis des consonnes, en l'occurrence le [p], sont relativement plus élevés que ceux concernant les voyelles françaises, car il semble plus facile de les prononcer, étant donné qu'il existe d'autres consonnes opposées dans le système phonétique de la langue arabe : le [b] dans le cadre de la présente recherche, dont les traits sont quasiment identiques et où la seule différence entre les deux consonnes, s'avère la sonorité.

Les voyelles posant des problèmes aux étudiants du département de français, sont cependant inexistantes dans le système phonétique de leur langue maternelle, et leur prononciation est extrêmement éloignée de celles des trois voyelles de la langue arabe. Ils peinent donc à les prononcer, car leurs appareils phonatoires ne sont pas habitués à prononcer ce genre de sons.

Parallèlement, il existe des consonnes *emphatiques*, ainsi que des consonnes *gutturales*, dans le système consonantique de la langue arabe, et inexistant dans le système consonantique français, posant ainsi problèmes aux

français désirant apprendre l'arabe. Dans ce sens, Farah B. & Dichy J., (2017) a également mis la MVT en œuvre en vue d'un travail phonétique en arabe langue étrangère/seconde.

Dans ce contexte d'apprentissage, et tenant compte de l'influence de l'arabe sur l'appropriation du français, l'enseignant doit débiter le processus d'apprentissage, par une description globale du système phonologique du français, en vue de relever les éléments leur causant des problèmes, et découlant du crible de leur langue maternelle et des interférences émanant de la rencontre entre les deux langues, cible et maternelle.

Dans un second lieu, on les entraîne, par la mise en œuvre de la MVT, basée sur les trois démarches précédemment citées, sensibilisant ainsi les oreilles des étudiants aux petites nuances, sur l'axe de *la clarté* et de *la tension*.

Comme ça a été prouvé à travers les méthodes statistiques utilisées, ce procédé s'avère manifestement être efficace sur la correction phonétique des étudiants, vu qu'il marque une empreinte psychologique, dans leur mémoire à long terme, en créant une ambiance détendue, affective, voire ludique. Ce résultat confirme l'étude de Boueux M. (2012), qui a montré que selon l'analyse simultanée des études traitant la

cognition du langage et la musique d'un côté, et les démarches de la MVT de l'autre, il a pu formuler l'hypothèse, selon laquelle la perception performante de la phonétique d'une langue seconde, optimisée par la MVT, pourrait être soutenue en faisant appel à un matériel didactique VT chanté. Ce qui détend l'ambiance et motive les apprenants.

La MVT les a également aidés à s'exprimer spontanément et à bon escient, par l'introduction des sons à apprendre, au sein de la chaîne parlée, accompagnés par un entourage segmental adéquat, et mettant en place des activités distinctes fondées sur le langage non verbal.

Étant donné que la phonétique s'avère une composante capitale des compétences orales, sa maîtrise a conduit de la sorte à l'optimisation des compétences orales. Ce qui appuie l'étude menée par Boureux, M., (2016), employant la MVT pour optimiser les compétences orales des langues auprès des apprenants italiens.

Dans cet espace de travail phonétique détendu, l'enseignant joue un rôle crucial dans l'entraînement de ses étudiants au langage non-verbal : *les expressions faciales, les regards, les différentes postures, ...* ; et ce afin de leur permettre de mener à bien ultérieurement

des échanges avec des interlocuteurs natifs et en toute confiance. Ce qui corrobore l'étude menée par Boureux, *et al.*, M., (2021) en mettant en œuvre la MVT réalisée par visioconférence et visant la formation à l'enseignement phonétique, en insistant sur la qualité du travail présenté.

Pour conclure, on insiste sur le fait que les activités mises en scène pour entraîner les étudiants doivent être basées sur leurs besoins et leurs intérêts réels, afin de les motiver et de les responsabiliser. Elles doivent aussi être tirées des situations authentiques de la vie quotidienne des interlocuteurs natifs, afin de leur permettre de se familiariser avec la langue dans son contexte réel, au travers des activités ludiques, telles que les jeux de rôle et les simulations.

Conclusion

La phonétique fait partie intégrante des composantes linguistiques requises pour les apprenants du département de français, dans les différentes facultés de pédagogie en Égypte. Toutefois, d'après ses observations, en tant que maître de conférences du FLE, et en échange avec ses collègues dans le domaine du FLE, la chercheuse est parvenue à la conclusion suivante : *les apprenants commettent énormément d'erreurs phonétiques, notamment à l'égard des phonèmes*

inexistant dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe.

Elle a donc ressenti le besoin de l'utilisation de la MVT de correction phonétique, pour les aider à remédier à leurs erreurs.

Comme la présente recherche touche à sa fin, on se trouve dans l'obligation de faire le point sur la réussite de la recherche. D'après les résultats obtenus et ses observations tout au long de l'expérimentation, la chercheuse pourrait évidemment confirmer la nécessité de mettre en œuvre la MVT, en employant ses trois démarches indispensables à la correction phonétique des apprenants.

Elle a procédé à l'adaptation des techniques mises en place, en fonction des erreurs commises par les apprenants, dues au crible de leur langue maternelle, dans notre cas l'arabe, afin de les aider à s'améliorer progressivement tout en transférant leurs nouvelles connaissances, que ce soit savoirs ou savoir-faire, ultérieurement dans la vie quotidienne en échangeant avec des francophones.

Ces résultats corroborent les hypothèses initialement formulées, supposant l'effet positif de la MVT sur la correction phonétique des apprenants, se servant de la prosodie et du langage non-verbal, afin d'habituer peu à peu, leurs

oreilles aux phonèmes français, notamment ceux inexistant dans leur langue maternelle, et se basant sur leurs erreurs et les considérant comme un point de repère pour une correction phonétique aboutie.

C'est ainsi que le travail phonétique doit être placé au centre des intérêts des responsables de l'enseignement des langues, pour une bonne maîtrise des autres composantes linguistiques et communicatives.

Recommandations de la recherche

En fonction des résultats de la présente recherche, la chercheuse a démontré que la MVT se révèle manifestement efficace pour la correction phonétique des étudiants inscrits en 4^e année, au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah. L'efficacité de la MVT permet ainsi de proposer les suggestions suivantes :

- La proposition des activités, encourageant les étudiants à détecter les sons qui leur posent des problèmes et qui leur causent des malentendus auprès des interlocuteurs natifs, représente une phase initiale sur le chemin vers un apprentissage réussi ;
- la fixation des objectifs, au début du processus d'apprentissage, s'avère indispensable à l'aboutissement des fins escomptées, et crée une ambiance

pleine de motivation et de créativité;

- la création des liens, entre les acquis des apprenants et les compétences à développer, a un impact crucial sur l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage ;
- la complémentarité des aspects segmentaux et suprasegmentaux et le paralangage est la base d'une correction phonétique performante ;
- les situations mises en scène dans la classe de langue doivent être authentiques et prendre comme un point de départ les besoins des apprenants ;
- l'entraînement à l'auto-contrôle et à l'auto-évaluation est indispensable à l'enseignement des langues ;
- la macro-motricité ou le langage non-verbal, et la micro-motricité (gestualité concernant l'activité des organes de la phonation) sont en interdépendance réciproque ;
- prêter une attention particulière au lexique, à la grammaire et à la prononciation, et négliger les aspects suprasegmentaux risque de faire prendre les apprenants au piège du crible de leur langue maternelle ; ce qui freine leur appropriation de la prosodie de la langue cible. Il faut

donc intégrer les aspects suprasegmentaux, mais également le langage non-verbal dans le programme universitaire des étudiants des facultés de pédagogie, département de français.

Bibliographie

- Abdel-Moniem, I. (2014). Efficacité de l'apprentissage coopératif basé sur la résolution de problèmes sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les élèves des écoles de langues - cycle préparatoire, Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie - Université de Mansourah.
- Ali Elsayed Ibrahim N., (2009), "Les stratégies d'apprentissage : comment aider les apprenants dans leur acquisition des connaissances", *Cahier du CRISCO*, France, n°.28, pp. 46-56.
- Ali Elsayed Ibrahim N., (2011). *Programme proposé pour développer l'expression orale du Français, par l'utilisation de quelques stratégies cognitives et métacognitives*, chez les étudiants de 4^e année de la Faculté de Pédagogie en Égypte. Thèse de Doctorat. Université de Caen - Normandie (France).
- Ali Elsayed Ibrahim N. & Salinas A. (2012), « Appropriation des

- compétences culturelles et linguistiques en langue étrangère : comment aider les apprenants à interpréter une communication interculturelle », *Dialogos*, Roumanie, n° 25, pp. 95-127.
- Ali Elsayed Ibrahim N. & Salinas A. (2014), « Appropriation d'une langue étrangère interférences entre les systèmes français et arabe (dialecte égyptien) », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, Iran, no.14, pp.41-70
 - Arcand R. & Bourbeau N., (1995). *La communication efficace, De l'intention aux moyens d'expression*, Quebec, Anjou, Cec.
 - Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., (1986). *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Librairie Flammarion, Paris.
 - Borrell A. & Salsignac J., (2002). «Importance de la prosodique en didactique des langues (application au FLE)», dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
 - Boureux, M., (2021), Bien prononcer le français : des vidéos au service de l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE, *Echos Francophones, Cahiers de partages didactiques*, Ed CSDSD, 24-42
 - Boureux, M., Alazard Guiu, C., Billières, M., (2021). Former à l'enseignement de la prononciation du FLE par la méthode verbo-tonale. Du présentiel au distanciel. *Revue Le langage et l'homme*
 - Boureux, M., (2016). «Communication orale et prononciation. Améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique", *France Mag*, Pearson Italia.
 - Boureux M. (2012). «La cognition du langage et de la musique dans l'acquisition d'une langue seconde par la méthodologie verbo-tonale". In Calvo Medina, M.V.T, Murillo Puyal, J. (eds), *Perception phonique et parole/Percepción fónica, habla y hablar*, Mons : CIPA, 179-192.
 - Courtillon J., (2004). «Penser le déroulement des cours, Organiser les activités pour apprendre», *Le français dans le monde*, n° 331, p. 25-28.
 - Cuq J.-P. & Gruca I., (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

- Farah B. & Dichy J., (2017). « Phonétique appliquée : pour un travail phonétique verbo-tonal en arabe langue étrangère/seconde, *Bulletin d'études orientales*, IFPO, LXV.
- Forges G., (2002). «Quand Citronnelle rime avec ritournelle», dans Renard, R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
- Freland–Richard M., (1996). «Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Étude multilingue», *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119, p. 62-91.
- Haud P., (2006). *L'expression orale*, Paris, Ellipses Edition Marketing.
- Intravaia P., (2002). «Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique du crible phonologique au crible dialectique», dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
- Krnic-Wambach B. & Wambach M., (2002). «L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique», dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
- Porcher L., (1995). *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Livre.
- Porquier R., (2001). «Mots phrases, phrasillons, locutions -énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère », dans Beacco J. C. et Porquier R. *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, p. 106-123.
- Ragab, A. (2007). Utilisation des activités langagières pour développer les compétences de l'expression orale chez les élèves aux écoles primaires françaises en Égypte, Thèse de Magistère, Faculté de Pédagogie de Damiette - Université de Mansourah.
- Renard R., (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier.
- Renard R., (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
- Rivenc P., (2002) «Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV», dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck.
- Roberge Cl., (2002). «Rythme du

- discours, qui es-tu et ou te caches-tu ?», dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, Belgique*, De Boeck.
- Robert J.-P., (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris.
 - Roach P., (2000). *English phonetics and phonology*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - Soleiman, R. (2003). Les compétences orales dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Égypte : Évaluation des futurs enseignants, Thèse de Doctorat, France : Université Stendhal-Grenoble3.
 - Vaissière J., (2020). « La phonétique », *Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France.