



HAL
open science

Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche Silent Way

Cécile de Vos

► **To cite this version:**

Cécile de Vos. Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche Silent Way. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01647051

HAL Id: dumas-01647051

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01647051v1>

Submitted on 24 Nov 2017

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.



Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche Silent Way

DE VOS
Cécile

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Formation Continue

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017



Progrès de prononciation d'un groupe d'arabophones débutants avec l'approche Silent Way

DE VOS
Cécile

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français langue étrangère
Section Formation Continue

Mémoire de Master 2 mention Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je remercie M. Jean-Marc Colletta pour ses conseils et le prêt des outils Silent Way, Mme Abou Haidar pour la mise à disposition du corpus IPFC arabe et ses précisions quant aux spécificités du système phonétique arabe et Mme Suzanne Lachaise pour la relecture de mes notes suite au stage de prononciation de janvier 2017 au sein de l'Association Une Education Pour Demain à Besançon.



DÉCLARATION

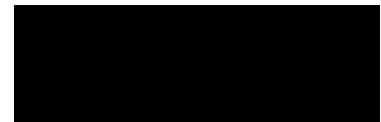
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DE NOS

PRENOM : Céline

DATE : 14/06/2017

SIGNATURE :



Sommaire



UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

.....	1
Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Didactique de la phonétique en FLE.....	9
CHAPITRE 1. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE	9
1. PRECISIONS TERMINOLOGIQUES.....	10
2. HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE.....	13
CHAPITRE 2. UNE APPROCHE DIFFERENTE : LE SW	18
1. MEMOIRE, PRESENCE, CONSCIENCE ET APPRENTISSAGE EN SW.....	19
2. FONDEMENTS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES DE L'APPROCHE SW.....	20
3. IMITATION ET SW.....	22
4. LES OUTILS SW POUR LA PRONONCIATION.....	24
CHAPITRE 3. APPORTS DE LA MULTIMODALITE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE	27
1. QU'EST- CE QUE LA MULTIMODALITE ?.....	27
2. MULTIMODALITE ET SW.....	29
3. LES APPROCHES MULTIMODALES DE L'APPRENTISSAGE ET LES PRINCIPES DU SW CREDITES PAR LES NEUROSCIENCES DE L'EDUCATION	31
Partie 2 - Elaboration de l'étude des progrès de prononciation chez un groupe d'arabophones débutant.....	35
CHAPITRE 4. LE PUBLIC DE L'ETUDE.....	35
CHAPITRE 5. PARTICULARITES PHONETIQUES DES LANGUES EN PRESENCE : LE FRANÇAIS ET L'ARABE 	37
1. LES SONS FONDAMENTAUX DU FRANÇAIS.....	37
2. LE SYSTEME PHONETIQUE DE L'ARABE STANDARD MODERNE PAR RAPPORT A CELUI DU FRANÇAIS 42	
CHAPITRE 6. L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE DU PUBLIC.....	47
1. LE CORPUS UTILISE POUR L'EVALUATION	47
2. LE PROTOCOLE D'EVALUATION	48
3. RECUEIL DE DONNEES SUR LES SONS-VOYELLES	49
4. RECUEIL DE DONNEES SUR LES SONS-CONSONNES	50
5. ANALYSE BILAN DE L'EVALUATION INITIALE	51
Partie 3 - Mise en place de la démarche et analyse phonétique et didactique	58
CHAPITRE 7. DISPOSITIF DE L'EXPERIMENTATION.....	58
1. FORMATION PREALABLE DE L'ENSEIGNANTE.....	59
2. METHODOLOGIE MISE EN PLACE	61
3. DEROULEMENT DES SEANCES	62

CHAPITRE 8. ANALYSE DES PROGRES.....	67
1. ANALYSE AUDITIVE DE L'EVALUATION FINALE	67
2. ANALYSE DIDACTIQUE DE L'EXPERIMENTATION.....	71
Conclusion.....	79
Bibliographie	81
Table des illustrations.....	84
Table des annexes.....	85
Table des matières.....	98

Introduction

En Didactique des Langues, l'enseignement de la prononciation est un domaine particulier et ardu qui a suscité de nombreuses recherches et moult débats depuis déjà plus d'un siècle. Discipline fondamentale parce qu'elle touche directement au grand champ de la langue orale dans toute sa transversalité, elle a pourtant vu son importance diminuer au fil du développement des grands courants pédagogiques et est petit à petit devenu le "parent pauvre" de l'enseignement du Français Langue Etrangère.

Deux grandes tendances s'opposent en didactique de la phonétique depuis plusieurs décennies et évoluent finalement peu : la première vise à l'amélioration de la production – il s'agit de la méthode articulatoire- alors que la seconde cherche à faire progresser la perception – c'est la méthode verbo-tonale. Dans cette optique, les manuels de FLE proposent des activités qui combinent écoute, répétition, comparaison et lecture mais qui peuvent vite être considérées comme fastidieuses et ingrates alors même que les résultats ne sont pas au rendez-vous et que les blocages phonétiques persistent.

Cependant, la prononciation ne fait pas seulement appel à des aptitudes articulatoires et perceptives ; elle implique également des facteurs affectifs, comportementaux et cognitifs. Ainsi, des approches alternatives reposant sur la relation aux autres, la prise en compte des spécificités de l'apprenant et la remise en cause des modèles traditionnels de pédagogie transmissive seraient-elles susceptibles de mieux fonctionner que les pédagogies traditionnelles ? L'approche Silent Way (Gattegno, 1972), support de cette étude, diffère de celles précédemment décrites dans le sens où l'enseignant ne s'attache pas à transmettre des connaissances mais à guider les apprenants vers la construction de leur propre savoir-faire. Tout en étant très attentif aux participants, le formateur attire leur attention sur certaines de leurs productions et intervient pour susciter des prises de conscience dans le but de leur permettre de s'approprier, par leurs propres moyens, les éléments audio-phonatoires de la langue. La spécificité principale de la démarche est indiquée dans son nom : l'enseignant reste silencieux le plus souvent et ne montre pas de modèle à imiter. L'utilisation d'outils et de moyens multimodaux, comme un tableau associant chaque son à une couleur, ainsi que des interventions essentiellement kinesthésiques sont les autres particularités de cette approche.

Or, les neurosciences de l'éducation qui étudie le fonctionnement cognitif du cerveau lors des processus d'apprentissage ont notamment mis en évidence que tout

apprentissage sera plus durable s'il est multi-sensoriel. Ainsi, une information codée verbalement mais aussi visuellement - on parle alors de « double-codage » - facilite la mémorisation ou rétention et sera par conséquent mieux restituée. Des approches multimodales se sont déjà révélées facilitatrices pour certains apprentissages ; on peut citer par exemple la méthode Borel Maissonny (1966) qui, par l'association de phonies-graphies à un code gestuel, permet d'aider, depuis de nombreuses années, des élèves en difficulté lors de l'apprentissage du code écrit. Pourrait-on donc postuler que les approches multimodales, tel le SW, sont favorables à l'appropriation de la phonétique d'une langue étrangère ?

Cette recherche se donne comme objet d'étudier dans quelle mesure cette méthode multimodale et non-imitative peut favoriser les progrès en prononciation du français d'un groupe d'arabophones débutants. L'expérimentation a été réalisée sur une durée de 3 mois et a donné lieu à environ 10 heures de travail axé sur la prononciation. Le public de l'étude est constitué d'une famille (3 adultes et deux enfants) de demandeurs d'asile d'origine soudanaise, nouvellement arrivée en France.

La démarche de cette étude s'inscrit sous le mode de la recherche-action et, si elle se situe essentiellement dans le domaine de la prononciation, elle cherche également à apporter une réflexion sur les approches didactico-pédagogiques au sens plus large.

La première partie de ce mémoire a pour objet de faire l'état des lieux de l'enseignement de la phonétique, de montrer en quoi l'approche SW diffère des méthodes traditionnelles -aspect non imitatif et multimodalité notamment- et d'expliquer pourquoi, selon les neurosciences cognitives, les approches multimodales sont des méthodes pédagogiques efficaces. La seconde partie présente le public de l'expérimentation, les spécificités des langues en présence -français et arabe- et rend compte de l'évaluation initiale du groupe (données et analyse) avant la mise en place de la démarche. Enfin la dernière partie expliquera comment l'expérimentation a eu lieu, quels progrès ont pu être mesurés (recueil et analyse de l'évaluation finale) entre les deux évaluations et quels sont les ressentis des apprenants et de l'enseignante par rapport à la démarche mise en place.

Partie 1

-

Didactique de la phonétique en FLE

Chapitre 1. Etat des lieux de l'enseignement de la phonétique

«Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique (...) s'incarne pédagogiquement et sociologiquement (...) dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation.» (Porcher L, 1987)

Considérée longtemps comme rébarbative et inutile dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la phonétique a longtemps été mise de côté dans l'enseignement du FLE comme dans la formation des enseignants. Pourtant la problématique de la prononciation n'en demeure pas moins au centre de nombreuses réflexions linguistiques grâce notamment aux recherches en didactique des langues de chercheurs comme Abry, Borrell, Bréal, Champagne, Guimbretière, Passy, Rosset, Rousselot...

1. Précisions terminologiques

1.1. Phonétique, phonologie et prosodie

La phonétique, définie par Troubetzkoy est la « science de la face matérielle des sons du langage humain ». Elle s'intéresse à la façon dont nous percevons et articulons les sons à l'aide de nos différents organes phonatoires sans tenir compte de leur rôle dans la communication. Par opposition, la phonologie, « science de la face fonctionnelle » des éléments phoniques étudie le rôle que jouent ceux-ci dans les discours et la communication (Parizet, 2008 : 115).

En phonétique, on s'intéresse à l'aspect physiologique de la parole au niveau segmental en passant notamment par l'étude de l'appareil phonatoire : comment se mettent en place les différents organes pour l'émission d'un son mais aussi quelles sont les causes à l'origine d'une production erronée.

La phonologie se situe davantage au niveau de la forme de l'expression (Léon, 1992 :7) : comment se distinguent les phonèmes entre eux et quelles sont les conséquences sémantiques de cette distinction.

La prosodie est définie comme l'ensemble des phénomènes supra-segmentaux, c'est-à-dire ne participant pas au découpage de la chaîne parlée en phonèmes, qui viennent moduler notre parole par des variations de durée, d'intensité et de hauteur. Elle permet d'organiser la substance sonore en structurant la chaîne parlée par le biais de phénomènes d'accentuation, de rythme et d'intonation notamment (Guimbretière, 1994 : 12)

1.2. La boucle phonologique

Sous-système du modèle de la mémoire de travail établi par Baddeley et Hitch en 1974, la boucle phonologique est constituée d'un espace où sont stockées temporairement les informations verbales entendues ou lues et d'un espace d'autorépétition mentale.

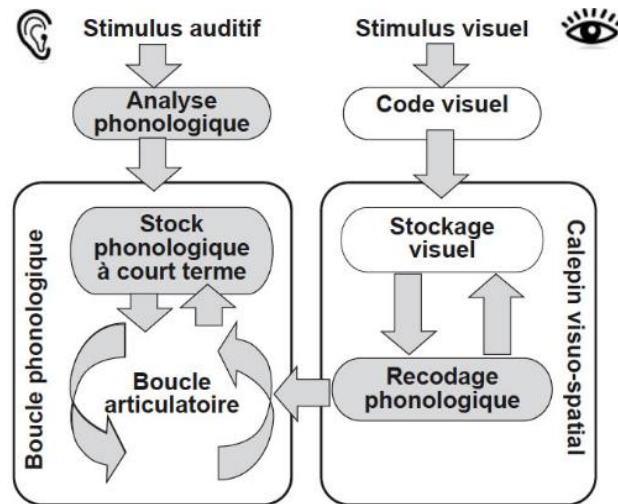


Fig 1 : Boucle phonologique et calepin visuo-spatial¹

Lors d'un stimulus auditif, le stock phonologique à court terme conserve les informations pendant plus ou moins deux secondes. Pour les retenir, la boucle de récapitulation articulaire procède à leur répétition mentale de manière le plus souvent implicite, ce qui permettra de les réintroduire dans le stock phonologique à court terme. Lors d'un stimulus visuel², l'information est recodée de manière phonologique par le biais de la boucle articulatoire et est transférée ensuite vers le stock phonologique à court terme.

Une comparaison peut alors se produire avec une représentation sonore présente en mémoire à long terme (MLT) et des interférences peuvent intervenir (Billières, 2008). Ainsi, le son [y] sera par exemple perçu [i] ou [u]. Billières précise cependant que, compte tenu du caractère transitoire de ces représentations, chaque enseignant aura pour mission de proposer la correction phonétique appropriée permettant à l'apprenant de fixer en MLT la bonne représentation sonore.

1.3. Le crible phonologique

D'après Troubetzkoy, une des sources majeures de difficultés, auxquelles un apprenant d'une langue étrangère est confronté, réside dans la perception de la matière phonique. En effet, comme il l'explique, dans sa définition de la notion de « crible phonologique », l'apprenant est sourd à certains sons ou phonèmes de la langue cible :

¹ Source : B Risso : 100 idées pour développer la mémoire des enfants, 2014

² Ce sera le cas pour les approches multimodales utilisant ce canal, le SW en est un exemple.

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. » Troubetzkoy (1939 :54)

D'après lui, chaque personne a une fausse appréciation des phonèmes d'une langue étrangère puisque sa perception des sons est conditionnée par le système phonologique de sa langue maternelle. Ainsi, les sons de langue cible ne seront pas correctement perçus puisque nous les faisons passer par notre « crible phonologique ». Ce concept est à rapprocher de l'idée de surdité phonologique (Polivanov,1931) dont on reparlera dans le point **2.1**.

Cette notion est cependant remise en cause par plusieurs études qui ont montré que les erreurs de prononciation ne relèvent pas que du crible phonologique. Arambasim (1973) avance notamment que si l'apprenant répète mal un son ou un mot, ce n'est pas parce qu'il l'a mal entendu mais parce qu'il a « fait un mauvais choix parmi le grand nombre d'informations qu'on lui a proposées, influencé par les habitudes de sa langue maternelle ».

1.4. Intelligibilité et prononciation

Dans le domaine de la prononciation, la variété liée à l'origine linguistique ou régionale du locuteur est légitime. Lauret (2007) précise qu'il est cependant nécessaire de respecter un modèle qui corresponde à la prononciation la plus courante de manière à favoriser l'intelligibilité par le plus grand nombre d'interlocuteurs. Mais qu'entend-on par intelligibilité ? Selon Jenkins (2000 : 69), il n'existe pas aujourd'hui de réel consensus quant à la définition de ce concept, ni sur la manière dont il pourrait être mesurable. L'interprétation de l'intelligibilité relève d'une négociation dynamique et pragmatique entre locuteurs et auditeurs : les locuteurs cherchent à rendre leur discours compréhensible en l'ajustant dans la mesure de leurs possibilités et les auditeurs adaptent aussi petit à petit leur seuil de tolérance vis à vis de l'accent et des spécificités de prononciation du locuteur (Jenkins, 2000 :78).

Aujourd'hui, alors que l'objectif d'approcher aussi près que possible la performance d'un natif reste de mise, les enseignants se satisfont d'un niveau de prononciation de leurs élèves leur permettant d'être compris sans difficulté (Lauret, 2007 : 22). Ils se réfèrent par conséquent à leur propre subjectivité. Berri souligne cependant que, « sans une bonne phonétique, nous n'avons, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte. » (Berri, 2007 :247) Il semble donc essentiel, en tant qu'enseignant de langues, de proposer une méthode appropriée permettant un entraînement sur la qualité de la prononciation, en évitant cependant de l'imposer aux apprenants.

L'approche SW, qui sera développée plus loin, se fixe, quant à elle, pour objectif de dépasser le stade de l'intelligibilité afin de se rapprocher le plus possible de la prononciation d'un natif de la langue cible en mettant les apprenants dans une attitude leur permettant d'acquérir de nouvelles habitudes phonétiques.

2. Historique de l'enseignement de la phonétique

C'est vers le milieu du XIX^{ème} siècle, avec le développement de la linguistique historique et comparative et l'invention d'outils pour l'étude articulatoire, que la phonétique en tant que discipline scientifique est apparue.

Dès 1890, les Instructions officielles précisait que « apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle la compose » et que la prononciation vient « en tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante ».

2.1 Les méthodes traditionnelles de correction phonétique

On a toujours parlé plus facilement de « correction » que d'enseignement de la phonétique alors que Parizet (2008 :116) rappelle qu'il ne s'agit non pas de « corriger » l'articulation d'un phonème mais d'enseigner à l'articuler, lorsque ce dernier n'existe pas dans la langue maternelle de l'apprenant.

Trois grandes méthodes de correction phonétique, manière commune de désigner les orientations de l'enseignement de la prononciation, se sont alors mises en place à partir du vingtième siècle.

- La méthode articulatoire

La première méthode de correction phonétique qui a prévalu jusqu'aux années 70 est la méthode articulatoire. Elle est axée sur la production et se fonde sur la prise de conscience de la position des organes articulatoires lors de la prononciation des sons.

Dans cette démarche, l'enseignant peut présenter aux apprenants les coupes sagittales de la bouche propres au(x) son(s) visé(s) afin de les aider à visualiser comment mettre en place les organes de leur appareil phonatoire. Pour travailler la labialisation, élément très important lors de la prononciation de certaines voyelles, il peut également insister sur l'avancée ou l'arrondissement des lèvres en montrant le geste articulatoire qu'il va souvent exagérer pour la circonstance. Pour le phénomène de nasalité, source de difficulté pour certains apprenants étrangers, l'enseignant peut faire une pression avec ses doigts sur son nez en prononçant le son afin de faire prendre conscience du passage de l'air par les fosses nasales.

Cet entraînement articulatoire intellectualisé a cependant montré ses limites. En effet, la démonstration de la position articulatoire idéale de sons isolés n'a jamais vraiment pu prouver son efficacité dans une dynamique articulatoire. La faible prise en compte des facteurs prosodiques lui a en effet été reprochée. Un de ses détracteurs : Raymond Renard (1971 :29- 48) a également avancé que les facteurs auditifs étaient complètement négligés dans cette méthode. Pourtant, les enseignants russes de la phonétique du français sont de grands adeptes de cette méthode depuis l'époque soviétique et s'appuient sur des ouvrages de Viller et al. (1978 :117) qui écrivaient que « les personnes éloignées des tâches de la phonétique surestiment souvent le rôle de l'oreille lors de l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. Savoir coordonner les mouvements subtils et délicats des organes articulatoires, les réaliser de façon dynamique et exacte peut même s'avérer être plus important qu'une bonne oreille »³.

D'après eux donc, l'acquisition d'une bonne articulation permet de surmonter le problème de la surdité phonologique (principe selon lequel on ne peut entendre les sons que l'on ne sait prononcer), manière pour eux de légitimer les fondements de la méthode articulatoire.

³ Viller, M.A ; Gordina, M.V. ; Beljakova G.A.,1978 : 117- Ouvrage traduit du russe par Michel Billières

Il n'en demeure pas moins que la méthode articulatoire surestime l'aspect phonatoire en ignorant le caractère global du comportement langagier.

- La méthode des oppositions phonologiques

S'appuyant sur la notion de crible phonologique comme étant à l'origine des erreurs des apprenants, le principe de cette méthode est de faire distinguer aux apprenants les nouveaux phonèmes de la langue cible qui n'existent pas dans la leur.

Un classement de type binaire des phonèmes est effectué à partir de leurs oppositions phonémiques. Celles-ci seront présentées sous forme d'exercices de discrimination auditive composés de paires minimales de mots et de phrases qui ne s'opposent que par un seul son (ex : russe/rousse). L'objectif de cette méthode consiste à reconnaître et à identifier les phonèmes en opposition et à les mémoriser.

Ainsi, en liant son et sens, l'avantage de cette méthode est d'axer la correction en priorité au niveau des erreurs phonologiques en se basant sur l'audition et les paires minimales qui vont forcer l'apprenant à une écoute attentive. En revanche, elle va être difficilement adaptable avec des apprenants débutants à qui on demande de s'intéresser aux différences pertinentes d'ordre sémantique.

Deux critiques principales ont été formulées vis-à-vis de cette méthode, notamment par Raymond Renard :

- elle néglige les facteurs prosodiques
- le choix des oppositions binaires ne tient pas compte de la phonétique combinatoire ainsi que de l'éventail des allophones

Ainsi, opposer une liste de phonèmes pour favoriser la mémorisation de sons inconnus ne suffit pas et ne relève pas d'une méthode qui s'intègre dans l'étude globale de la langue.

- La méthode verbo-tonale (MVT)

Cette méthode considère que la perception est un élément essentiel dans l'acquisition d'une bonne prononciation et s'appuie à la fois sur la notion de « crible phonologique » de Troubetzkoy et sur le principe de surdité phonologique en L2 tel qu'expliqué dans les années 30 par le linguiste russe Polivanov pour asseoir ses fondements:

« Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (...), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou

phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. » (Polivanov, 1931, pp. 79-80)

Ainsi chacun est conditionné par les spécificités sonores originales de sa langue maternelle qui vont alors déterminer la façon dont il entend les sons d'une autre langue.

Peter Gubérina, fondateur de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), s'est appuyé sur ses recherches concernant la rééducation de l'audition des malentendants pour mettre au point avec le linguiste belge Raymond Renard cette méthode de correction (MVT) basée sur la relation entre la perception et la production.

Le principe est de partir de la faute de l'apprenant et de rééduquer l'oreille, de façon inconsciente, sans intellectualisation, en agissant à la fois sur l'articulation mais aussi sur l'émission. Il s'agit d'abord de réadapter l'appareil auditif, puis d'axer le travail sur la reproduction d'un modèle à partir de l'imitation et la répétition. On recourt alors en priorité à la prosodie et au rythme en changeant par exemple l'intonation montante et descendante, ou l'entourage consonantique/vocalique, en utilisant la durée d'un son (allongement ou raccourcissement), ou le mime pour accompagner les mouvements articulatoires...etc.

Cette méthode présente l'intérêt de respecter la structure de la langue en privilégiant un travail sur la chaîne parlée plutôt que sur des sons isolés.

2.2 L'enseignement de la phonétique à la fin du XXème siècle

Avec le développement de l'enseignement dit communicatif dans les années 70 puis 80, une place de plus en plus importante est accordée à l'oral dans une dimension sociolinguistique. La priorité est donnée aux interactions « authentiques » au cours desquelles les apprenants sont encouragés à échanger de façon autonome alors que la forme ainsi que la prononciation sont reléguées au second plan. Dans un premier temps, les méthodologies existantes sont considérées comme trop contraignantes et la référence à une norme un frein à la communication (Guimbretière, 1994 :49). Revirement dans les années 80 : la phonétique articulatoire, héritage méthodologique des décennies précédentes, est

remise en avant alors que la prosodie est privilégiée et la notion de norme à atteindre reste secondaire⁴.

Avec l'approche actionnelle (milieu des années 90), la phonétique est devenue un moyen valorisé pour permettre d'améliorer la communication entre les locuteurs et la qualité de leurs messages. La prononciation permettant de véhiculer le message oral, la communication en français entre locuteurs non francophones sera fortement entravée si le discours contient d'importantes distorsions phonétiques et phonologiques. C'est pourquoi, dès lors, les enseignants de FLE ont cherché à viser l'amélioration de la prononciation des apprenants. La phonétique est non seulement l'ossature de la communication mais aussi son fondement (Guimbretière, 2000). Aucune innovation significative n'a cependant lieu au niveau de la méthodologie et les exercices de répétition demeurent le crédo.

2.3 L'enseignement de la phonétique aujourd'hui

En 2001, le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) décrit précisément pour chaque niveau les critères de maîtrise du système phonologique des langues ciblées et ceux-ci sont également intégrés dans les grilles d'évaluation du DELF et du DALF. Comme éléments du savoir-apprendre, toujours selon le CECR, l'apprentissage d'une langue étrangère doit inclure des activités de phonétique ayant pour objectifs l'amélioration de la perception, de la prononciation des sons et de la prosodie du français.

Malgré ces instructions officielles, B. Dufeu (2008) déplore que la place allouée à la prononciation reste insuffisante alors même que l'acquisition d'une compétence orale est donnée comme objectif.

La période actuelle, en termes de didactique de la phonétique, est caractérisée par un éclectisme dominant. Tout manuel de FLE, dès le niveau débutant, comporte aujourd'hui des « Points Phonétique », proposant souvent un mélange des trois méthodes traditionnelles, mais leur place est cependant variable d'un ouvrage à l'autre et globalement assez réduite. D'autre part, les programmes de formation de professeurs de FLE délaissent encore beaucoup cette discipline.

D'autres méthodes, considérées comme « non conventionnelles » par B. Dufeu offre une approche originale de la phonétique. Il s'agit notamment de la psychodramaturgie

⁴ Source : <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonétique1.pdf>

linguistique, qui propose une entrée dans la langue par ses caractères rythmiques et mélodiques plutôt que par le sens, et l'approche Silent Way, sujet de cette étude, qui sera décrit dans le chapitre suivant.

Chapitre 2. Une approche différente : le SW

Silent Way ou « Manière silencieuse » est le nom que son concepteur Caleb Gattegno a donné à son approche pédagogique appliquée à l'enseignement des langues dans les années 70. Elle a ceci de novateur par rapport aux méthodes précédemment décrites qu'elle est caractérisée par le fait que l'enseignant reste silencieux autant que possible durant son cours. Son rôle n'est pas de transmettre des connaissances ni de donner des modèles. En revanche, il reste le garant de l'exactitude de la langue et s'efforce de corriger les erreurs au fur et à mesure de l'apprentissage par un processus de feed-back.

« So being 'silent' is not the same as being mute; but the fact that a teacher can teach speech sounds, in particular, without modelling them is certainly a striking aspect of the approach. » (Messum, 2008 : 20)⁵

En effet, la particularité de cette approche est que l'enseignement de la langue et de ses sonorités ne va pas passer par la répétition d'un modèle ni sur un travail insistant et fastidieux de l'oreille mais va s'appuyer sur la mise en place d'outils multimodaux (gestuels et visuels notamment) et sur le guidage de l'apprenant par l'enseignant.

Il ne s'agit donc pas d'une méthode de correction phonétique mais d'une démarche pédagogique fortement tournée vers l'apprentissage qui pourrait aussi s'assimiler à une « philosophie ». Elle est d'ailleurs qualifiée d'« approche » et non de « méthode » car le pédagogue ne cherche pas à suivre des procédures définies, ni à tendre vers un objectif précis établi au préalable mais se focalise sur ses étudiants et sur le processus d'apprentissage qui leur est propre.

⁵ « Donc, être silencieux ne signifie pas être muet ; mais le fait que l'enseignant puisse enseigner les sons du discours, en particulier, sans montrer de modèle est certainement l'aspect le plus frappant de cette approche », traduction personnelle.

1. Mémoire, présence, conscience et apprentissage en SW

D'après Gattegno, dans les méthodes traditionnelles d'enseignement, les maîtres sont « les personnes qui s'appliquent à faire descendre la connaissance des étagères où elle a été placée et à la transmettre aux élèves qui n'ont besoin que de mémoire pour la recevoir ». C'est ce qu'il qualifie de subordination de l'apprentissage à l'enseignement, méthode qui s'appuie sur une de nos facultés les plus faibles : la mémoire considérée comme le seul processus selon lequel les élèves finissent par acquérir les connaissances (Gattegno, 1972 : 13,14).

Or, si l'on prend l'exemple de l'apprentissage de la langue maternelle, personne ne peut dire qu'il peut l'utiliser parce qu'il s'en souvient. En fait, chacun dispose du savoir-faire nécessaire qui lui permet d'en posséder le fonctionnement. Ce savoir-faire qui permet d'accéder à la maîtrise est ce qui continue à fonctionner en nous sans nécessiter un rappel conscient (Gattegno, 1972 : 20).

Ainsi, c'est bien en se basant sur l'efficacité de nos fonctionnements et non sur notre mémoire qu'il faut acquérir des connaissances. En effet, compte tenu de la dépense d'énergie considérable induit par la mémorisation il semble indispensable de provoquer un apprentissage basé sur une utilisation systématique des pouvoirs de l'esprit, considéré comme bien plus économe en termes de dépense d'énergie (Young, 2006 : 68).

Gattegno fait la distinction entre mémorisation et rétention. L'apprentissage par mémorisation est associé à ce qui doit être appris de façon arbitraire. Il utilise beaucoup d'énergie et reste fragile, instable car il agit comme une « colle mentale » dénuée de sens (Young, 2011 :34). En revanche, l'apprentissage par rétention est beaucoup plus efficace et durable. Y est associée une énergie provenant de nos organes de sens (image, onde sonore, odeur ...) qui va alors donner une signification à l'apprentissage (Gattegno, 1972 : 78,81). Ces images sensorielles peuvent nous habiter et persister très longtemps. Ainsi, la mémoire sert à nous faire oublier des détails tels que le numéro d'une chambre d'hôtel occupée à une certaine date mais c'est le système de rétention qui fait que quelquefois nous nous souvenons de détails de ce genre.

C'est pourquoi Caleb Gattegno a mis au point de nombreuses applications dans différents domaines d'enseignement qui s'appuient sur notre faculté de rétention.

La conscience et la présence jouent un rôle essentiel dans l'approche de Gattegno. La présence se caractérise par un état d'ouverture, de concentration, de focalisation. Elle précède souvent la concentration et sera nécessaire pour l'apprentissage de la langue (Young, 2011 : 38). La conscience que Gattegno associe à la vigilance de l'enseignant et à la présence de l'apprenant peut se définir par un état d'être qui conduit à la « réflexion dans l'action » (Benstein, 1996)⁶. L'apprentissage est provoqué par les prises de conscience qui permettent de rester en contact avec soi-même et l'extérieur. C'est à l'enseignant de les susciter ; Gattegno a d'ailleurs utilisé l'expression « Forcer les prises de conscience » pour décrire ce rôle de l'enseignant. Pour y parvenir, il s'appuiera notamment sur les compétences, les capacités et les expériences des apprenants.

Toutes ces actions réalisées par l'enseignant en SW renvoient à la notion d'étayage qui, selon Bruner (1983) va permettre à un individu non expert, grâce à l'aide d'un référent expert, de réaliser une tâche qu'il n'aurait pu faire seul. Il incombe alors à l'apprenant de « reconstruire pour son propre compte » ce que l'expert lui a fait prendre conscience ; cette appropriation ne pouvant se faire que si ce dernier a laissé l'apprenant agir seul, tout en le guidant (Blanc-Vallat, 2016).

2. Fondements didactiques et pédagogiques de l'approche SW

Caleb Gattegno utilisa la même approche de l'enseignement pour les mathématiques, la lecture, l'écriture, les langues... Leur caractéristique commune est ce qu'il a appelé « La subordination de l'enseignement à l'apprentissage ». Cela signifie que l'enseignant va focaliser son enseignement sur les besoins de l'apprenant. Dans cette approche, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont redéfinis ; le premier n'est pas celui de transmetteur de savoirs mais de guide auprès de l'apprenant qui doit alors construire ses connaissances et gérer son apprentissage. Comme on l'a vu, l'enseignant suscite la prise de conscience et la présence à l'instant ; il se concentre davantage sur les apprenants que sur la langue. Son objectif est de les rendre autonome. En parlant peu, il leur offre une plus grande disponibilité, les considère comme des personnes à part entière et leur fournit l'espace nécessaire qui leur permettra de parvenir à ces prises de conscience.

⁶ Source : <https://www.uneeducationpourdemain.org/>

Gattegno illustre bien ce postulat par ses propos : « J'enseigne aux personnes et elles apprennent la langue. »

Il a ainsi proposé une théorie générale de l'apprentissage en quatre stades différents qui est valable pour tous les domaines et disciplines et ce quel que soit l'âge des apprenants.

- Premier stade : C'est la prise de conscience de l'apprenant qui est confronté à l'inconnu et au fait qu'il en découle quelque chose de nouveau à apprendre, à explorer.
- Deuxième stade : Il s'agit de l'exploration de cet inconnu. L'apprenant fait des tentatives, passe par des réussites, des échecs et des réajustements suscités par les feedbacks de l'enseignant. Grâce à sa présence entièrement dédiée à son action d'apprendre, il parvient à des prises de conscience.
- Troisième stade : C'est le temps de la pratique. Elle aboutit à l'automatisation qui petit à petit, permet à l'apprenant de retirer sa présence et ainsi lui faire réaliser que l'apprentissage est terminé.
- Quatrième stade : Il s'agit de la maîtrise et du transfert. Le processus est devenu automatique. L'apprenant a mis en place un fonctionnement efficace et sera en mesure de le transférer à tout autre apprentissage ultérieur.

Roslyn Young (1995 :4)⁷ a transposé ces quatre étapes de la théorie de Gattegno à l'apprentissage des phonèmes. D'abord, l'apprenant va se rendre compte qu'il y a un son nouveau à apprendre (Stade 1). Il va ensuite chercher à créer ce son en travaillant à la fois avec son appareil phonatoire et son oreille. Il sait qu'il devra chercher à produire un son qui diffère de ceux qu'il a l'habitude d'entendre. Le rôle de l'enseignant sera d'observer de façon très attentive cette production et de donner un feedback à l'apprenant en lui indiquant la présence d'une erreur ou d'une imperfection sans toutefois le corriger (Stade 2). Il fera de nouvelles expériences de production pour chercher à se corriger, ce qui fournira un feedback à l'enseignant. Une fois qu'il sera parvenu à produire le son d'une façon qui le satisfait, il devra le pratiquer dans des situations les plus diverses possibles jusqu'à ce que sa production devienne complètement automatisée (stade 3). Le processus d'apprentissage sera alors achevé et éventuellement transférable pour l'apprentissage d'autres sons (Stade 4).

⁷ Source : <https://www.uneducationpourdemain.org/>

Ces étapes successives permettent à l'apprenant de réaliser un travail phonétique complémentaire si situant à la fois au niveau de son appareil phonatoire et de sa perception auditive. Il parvient ainsi peu à peu à développer des savoir-faire dans la langue cible, qu'il a construit lui-même ; ce n'est pas l'enseignant qui lui a transmis des connaissances de manière autoritaire. Billières (2008) rappelait d'ailleurs que l'activité phonétique qui relève d'un processus automatisé et inconscient procède bien d'une habileté et que des connaissances ne peuvent se muer en habileté. Il s'agit bien là du postulat de Gattegno : « Subordonner l'enseignement à l'apprentissage ».

3. *Imitation et SW*

Le concept selon lequel les enfants apprennent à prononcer en entendant les adultes et en basant leur production sur ce qu'ils ont entendu est encore aujourd'hui largement répandu. De fait, l'enseignement des langues étrangères auprès d'adultes reposent souvent sur des exercices du type « Ecoutez et répétez. » Cela semble être la manière naturelle d'apprendre et pourtant, les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous...En effet, d'une part, différencier des sons dans une langue étrangère est une tâche extrêmement compliquée pour un apprenant débutant et d'autre part, « même un mimétisme réussi ne conduit pas forcément à l'apprentissage d'un schéma moteur vocal automatisé pour le discours »⁸ (Messum, Young, 2012 :4).

Selon Gattegno (1972 :17), si les enfants apprenaient à parler par imitation, ils copieraient et reproduiraient les mouvements de la langue effectuée par les autres, or, il ne leur est pas possible de les voir. C'est bien grâce à l'emploi de leurs propres pouvoirs mentaux qu'ils vont agir sur leurs organes phonatoires de manière à produire les sons voulus et apprendre ainsi à parler une bonne fois pour toute sans avoir jamais besoin de réapprendre. Après avoir éduqué pendant des mois leurs organes phonatoires et leurs oreilles, ils sont parvenus à maîtriser, de l'intérieur, ce qu'il convient de faire pour obtenir le résultat désiré et le répéter à volonté (Laurent, 2014 :23). C'est l'interaction qui est la clef de ce travail et notamment l'imitation du bébé par ses parents (Pawlby, 1977). Lorsque l'enfant produit un son, le parent va lui faire un retour immédiat. Soit le son est erroné et le parent le lui fait comprendre par ses expressions du visage et par une reformulation, soit il est juste et le

⁸ Traduction personnelle de : « even successful mimicry does not, in itself, lead to the learning of an automatised vocal motor scheme for the speech »

parent répète immédiatement en imitant son enfant tout en affichant une mimique satisfaite (attitude du miroir). L'enfant va alors comprendre que sa mère ou son père et lui-même ont dit la même chose, il pourra s'entraîner à redire ce son et parvenir, grâce à sa pratique, à sa maîtrise (Messum, 2008 :18).

Ainsi apprendre à prononcer se fait plutôt grâce à la bouche que par les oreilles et il n'y a rien de « naturel » à mener cet apprentissage auprès d'adultes en s'appuyant sur l'imitation d'un modèle (Messum, Young, 2012 :9).

En fait, Messum et Young font la différence entre l'apprentissage des mots et l'apprentissage des sons, distinction qui n'apparaît d'ailleurs nulle part dans la littérature en Didactique des Langues. Alors que l'apprentissage des mots repose sans doute sur l'imitation, aucune recherche sérieuse n'a jamais pu prouver que l'apprentissage des sons se faisait sur cette base-là. MacDonald et al. (2012) ont par ailleurs rapporté les résultats d'une expérience mettant en évidence que les enfants âgés de deux ans et demi n'utilisent par leur oreille pour contrôler leur production verbale (alors que des enfants de 4 ans et les adultes le font). Conscients que l'apprentissage d'une deuxième langue est différent de celui de la langue maternelle, Messum et Young (2012) recommandent malgré tout de mettre en place un apprentissage « naturel » de la prononciation et sont convaincus, pour l'avoir eux-mêmes pratiqué dans leur classe, que cette approche fonctionne.

L'apprentissage d'une langue ou de ses sonorités ne relève donc pas de l'imitation ni de la répétition, il s'agit plutôt de recherche et de construction. Si un apprenant parvient à imiter, c'est qu'il n'est pas au contact de ce qu'il ne connaît pas, de l'inconnu. Pour imiter, il a déjà mis en place des savoir-faire qu'il utilise. En fait, il n'est possible d'imiter que ce que l'on sait déjà faire (Young, 2011 :26). « L'imitation de façon répétée n'est possible que s'il y a eu apprentissage préalable. Tout locuteur doit avoir appris comment prononcer les sons du discours équivalents à ceux qu'il a entendu avant de pouvoir utiliser ce mécanisme d'apprentissage pour prononcer un mot (Messum, 2008 :155)⁹ ».

« [...] teachers of language can stop being record players, can be mostly silent, and can delegate the responsibility of learning to the learners in a manner that shows them also as responsible for what their part is. » (Gattegno, 1976 :20)

⁹ Traduction personnelle de :

« serial imitation relies on prior learning. Our speaker has to have learnt how to say speech sounds equivalent to those he hears before he can make use of this mechanism to learn to pronounce a word »

Autrement dit, plutôt que de fournir un modèle imitatif, l'enseignant doit renvoyer la responsabilité de l'apprentissage sur l'apprenant. Les réponses ne leur sont pas données; c'est à eux de les trouver par et en eux-mêmes. Mais être « silencieux » ne veut pas dire être muet. L'enseignant est là pour encourager les apprenants à expérimenter avec leur propre appareil phonatoire différentes productions tout en les amenant grâce à ses indications (feedback) à modeler leurs schémas vocaux jusqu'à l'obtention de la bonne prononciation. (Messum, 2008 : 18).

Gattegno donne deux autres explications de l'échec du modèle imitatif : d'une part la différence de voix entre le professeur et l'élève et d'autre part l'insuffisance de critères de jugement dont dispose l'élève pour évaluer sa prononciation. Dans l'approche SW, l'enseignant, expert de la langue, seul à même de juger de la bonne prononciation, s'adaptera à la voix de chaque apprenant pour valider ou invalider leur production. L'absence de la voix de l'enseignant dans l'espace d'apprentissage se révèle libératrice pour les apprenants et permet de résoudre d'importantes difficultés de prononciation (Messum, 2008 :21).

Afin de se libérer de tout modèle imitatif, Gattegno a mis au point une série d'outils s'inscrivant dans la logique du principe de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage

4. Les outils SW pour la prononciation

Bien que l'usage d'outils ne soit pas indispensable pour enseigner avec l'approche SW, ce matériel a été conçu dans le but de provoquer le plus grand nombre de prises de conscience chez les apprenants qui les utilisent et d'accroître leur présence en classe (Young, 1995:5).

Le principal outil utilisé pour la prononciation est **le tableau des sons-couleurs** qui est un panneau de grande taille (60x40cm) sur lequel chacun des phonèmes de la langue est codé par un rectangle de couleur. Les couleurs ont été choisies de façon arbitraire mais leur disposition répond à des règles précises. D'une part, les voyelles, placées dans la partie supérieure du panneau ont été séparées des consonnes placées dans la partie inférieure. D'autre part, la disposition des couleurs correspond à une logique permettant de regrouper les phonèmes selon leurs traits articulatoires : lieux d'articulation, modes d'articulation :

aperture, nasalité. Enfin, les rectangles désignant les diphtongues ou les affriquées possèdent deux couleurs. On comprend alors que pour chaque langue, il existe un panneau différent.

L'exemple présenté ci-dessous a été conçu par Roslyn Young¹⁰. La transcription phonétique ajoutée sur chaque couleur ne figure pas bien entendu sur le panneau utilisé en cours.

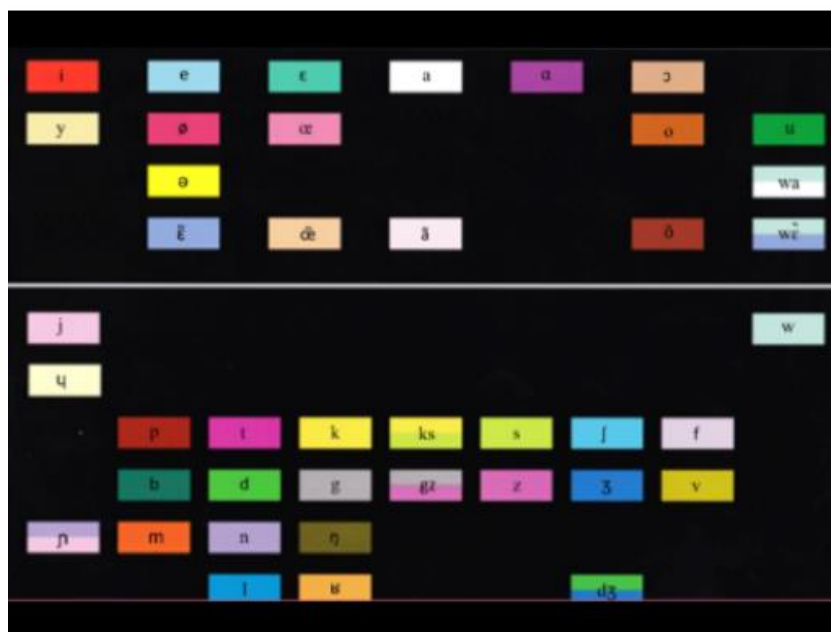


Figure 2 : Le panneau sons –couleur pour le français¹¹

L'enseignant se sert du panneau de couleurs à l'aide d'un **pointeur**. Lors du premier pointage d'une couleur, il présente le son correspondant en passant par le mime (ouverture de la bouche, labialisation, touché des cordes vocales) ou bien en donnant directement le son si les apprenants ne parviennent pas à l'induire. Ensuite, par le pointage et alors qu'il demeure silencieux, il fera produire les sons tout en guidant ses étudiants dans leurs expériences phoniques par des feedbacks gestuels.

Selon Roslyn Young (1995)¹² ce panneau a trois grandes fonctions :

¹⁰ A noter : Ce n'est pas ce panneau qui a été utilisé comme support de l'expérimentation de ce mémoire mais l'outil Kinéphone, conçu par Jean-Marc Colletta, notamment parce qu'il est plus conforme au trapèze vocalique et à l'opposition consonantique, deux caractéristiques du système phonétique français. Ceci sera expliqué plus en détail dans la deuxième partie.

¹¹ Source : <http://www.noborderslearning.com/>

¹² Source : <https://www.uneeducationpourdemain.org/>

qui permettent grâce au pointage de former des phrases de plus en plus compliquées au fil des tableaux.

Les réglettes Cuisenaire (bâtonnets de bois colorés mesurant de 1 à 10 cm) peuvent également être utilisées en classe de langue pour créer des situations de communication. Elles n'ont pas servies pour la présente étude.

L'objectif de tous ses outils est d'amener les apprenants à développer leur capacité de rétention par un travail sur leurs pouvoirs mentaux suscité par l'enseignant.

Chapitre 3. Apports de la multimodalité dans l'enseignement de la phonétique

Le développement cognitif de l'enfant est étroitement lié à ses capacités à utiliser de façon conjointe ses fonctions sensorielles et motrices (vision, audition, préhension, mouvements articulatoires...) (Colletta, 2009). Ainsi, puisqu'il est naturel d'apprendre en faisant des ponts entre nos différents modes, nous allons voir dans quelle mesure la multimodalité, notamment dans le cas du SW, peut faciliter, à tout âge, l'apprentissage du système phonologique d'une langue étrangère.

1. Qu'est-ce que la multimodalité ?

1.1. Définitions préliminaires

Dans le domaine de la communication, le terme **multimodalité** renvoie aux différentes modalités sensorielles auxquelles on fait appel pour interagir. Les **modes** parole, geste, image... vont participer de façon simultanée à la réalisation du discours. On parle alors de **communication multimodale**. Voix, geste et langue parlée sont toujours étroitement liés comme le souligne J.-M. Colletta (2005 :32) : « dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards ». Lors de situations didactiques, la communication multimodale est centrale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour Kress et Jewitt (2001 cités par Chanier et Vetter, 2006), le

langage n'est qu'un des modes minoritaires utilisés en classe alors que le recours au « mode action », à savoir la gestuelle, les mouvements du corps et autres participent de l'enseignement et de l'explication de certains concepts.

Depuis une cinquantaine d'années, de nombreuses recherches en didactique des langues s'intéressent à la question de la communication non verbale et en particulier aux **gestes co-verbaux**. McNeill (1992) puis Colletta (2004) ont notamment mis en évidence que des conduites non verbales et en particulier la production de gestes accompagnent toujours les grandes étapes du développement de la langue maternelle chez l'enfant. D'autres recherches (Alibali & Goldin-Meadow, 1993) ont montré que le geste joue un rôle prépondérant dans le développement cognitif de l'enfant en intervenant comme stratégie d'étayage lors de l'acquisition de notions complexes¹⁴.

Compte tenu du parallèle possible entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui d'une langue seconde, il semble donc pertinent et naturel de mettre en valeur l'utilisation du geste pédagogique de l'enseignant dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2. Le geste pédagogique ou didactique

Selon J-M Colletta (2005), les gestes pédagogiques correspondent à « l'ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières », de l'enseignant. Leur objet est de traduire les propos du formateur et de permettre aux apprenants d'accéder au sens.

« Informer, évaluer et animer » sont les trois fonctions de ces gestes qui, utilisés régulièrement, font peu à peu partie du code commun de la classe (Tellier, 2008 : 4). Ils contribuent à créer un climat affectif et sécurisant entre apprenants et enseignant et participent de la bonne cohésion du groupe. Les gestes d'information servent à illustrer un mot ou une notion grammaticale par exemple, les gestes d'animation sont utilisés pour la gestion du cours et des interactions et les gestes d'évaluation servent à féliciter, approuver ou signaler une erreur (Tellier, 2008: 40).

Tellier a par ailleurs en 2010 proposé une typologie des gestes qui s'inspire de la classification de McNeill (1992). On y trouve le geste déictique (pointage), le geste

¹⁴ Source : Tellier, 2010 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/541985/filename/4630.pdf>

iconique (illustration d'un concept concret), le geste métaphorique (illustration d'un concept abstrait), le geste de battement (pour rythmer la parole), l'emblème (geste culturel) et le mime¹⁵. Le geste peut être accompagné de la parole pour illustrer un mot ou une idée mais peut aussi être produit silencieusement, comme c'est le cas en SW, afin de capter l'attention, évoquer, encourager, valider et susciter des prises de conscience chez les apprenants.

En classe de langue, le geste pédagogique a plusieurs avantages : il se révèle être un support efficace pour éviter à l'enseignant de passer par la traduction et facilite également l'apprentissage de la langue cible partant du postulat que, pour percevoir une parole, on intègre à la fois les données auditives reçues mais aussi les données visuelles (gestes, mimiques...) (Tellier, 2010).

2. *Multimodalité et SW*

Dans une pédagogie de type SW, étant donné que l'enseignant cherche à rester le plus souvent silencieux, la plupart de ses actions relève du non-verbal. L'approche SW est multimodale par nature dans le sens où elle fait appel à plusieurs modes sensoriels : le mode visuel avec le tableau des sons-couleurs et le mode kinesthésique avec la gestualité mise en place par l'enseignant.

2.1. *Le code phonème-couleur*

L'association d'une couleur pour chaque phonème, sans passer par le support écrit dans un premier temps, rend cette approche de la phonétique unique en son genre. Il « apporte une représentation visuelle des phonèmes que l'apprenant peut encoder avec la représentation sonore pour former un élément multimodal en mémoire » (Colletta, 2016)¹⁶. Ainsi, en utilisant cet outil, l'enseignant SW canalise doublement l'attention de ses apprenants en codant de manière à la fois auditive et visuelle les phonèmes de la langue cible. Selon la théorie du double codage de Paivio (1969), ce procédé contribue à améliorer l'apprentissage. En effet, parce qu'il enrichit l'information, le double codage permet de

¹⁵ Source : <http://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/> et <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/541985/filename/4630.pdf>

¹⁶ file:///C:/Users/user/Documents/formation%20FLE/mémoire/Silent%20way/Colletta_Kinéphones_2-0.pdf

solliciter deux canaux au lieu d'un seul et contribue au renforcement de l'encodage chez un apprenant qui est en phase de découverte de cette information (Stenton et al, 2005).

2.2. Les gestes de l'enseignant

Les sollicitations, les renforcements et les feedback ; les trois types d'interventions les plus importantes que réalisent l'enseignant en SW pour guider ses apprenants dans la construction de leurs savoir-faire, passent par les gestes. Ils peuvent correspondre aux trois fonctions décrites par Tellier (2008) : informer, évaluer et animer tout en ayant comme objectif principal de canaliser/captiver l'attention de l'apprenant.

Un des gestes essentiels utilisés avec cette approche est le geste déictique ou pointage réalisé avec l'outil pointeur pour désigner un son sur le tableau phonème-couleur. Sans parler ou en passant par les productions des apprenants, l'enseignant pointe sur le tableau phonème-couleur ce qu'il souhaite que les apprenants prononcent ou bien leur fait pointer. Il leur permet ainsi de prendre conscience des liens qui existent entre vision, kinésie et audition (Colletta, 2009). En pointant ensuite sur le Fidel, où chaque graphème est associé à la couleur déjà vue dans le tableau phonème-couleur, le formateur fonde son enseignement sur les pouvoirs mentaux de ses apprenants. C'est en effet en faisant appel aux différents éléments présents en eux, par une activité mentale consciente, qu'ils vont alors pouvoir produire une unité phonétique ou linguistique ayant un sens (Young, 1995).

L'usage des doigts est également une pratique courante en SW. Ce type de geste peut avoir une fonction informative en représentant par exemple les constituants d'une syllabe, d'un mot ou d'une phrase ou en indiquant qu'il faut ajouter ou supprimer un élément. On retrouve aussi avec l'utilisation des doigts la fonction évaluative qui permet de fournir un feedback explicite aux apprenants.

Tous ces arguments semblent converger vers l'idée que la multimodalité constitue bien un facteur facilitant pour des apprenants qui sont engagés dans des actions de construction de leurs connaissances et de leurs savoir-faire en langue cible.

3. Les approches multimodales de l'apprentissage et les principes du SW crédités par les neurosciences de l'éducation

Notre cerveau, qui nous permet d'apprendre, obéit à des règles de fonctionnement que l'on connaît aujourd'hui assez bien grâce à l'apport des recherches en neurosciences. Les techniques d'exploration cérébrale permettent en effet de comprendre certains phénomènes mentaux tels que la gestion mentale, la mémoire, les perceptions sensorielles, l'attention, etc... Aujourd'hui, les neurosciences de l'éducation ont la vocation de proposer des méthodes pédagogiques efficaces applicables en classe justifiées par l'explication du fonctionnement cognitif de notre cerveau lors des phases d'apprentissage.

Selon Dehaene (2013), les neuro-sciences cognitives ont défini quatre facteurs qui sont directement liés à la vitesse et à la facilité d'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, les retours d'information reçus du monde extérieur qui vont influencer sur la motivation et enfin la consolidation avec l'automatisation qui va permettre le transfert du conscient au non-conscient. Nous allons voir comment les approches multimodales peuvent contribuer à développer chacun de ces facteurs.

3.1. A propos de l'attention

L'attention est le processus par lequel on va sélectionner une information et en moduler son traitement. Lors d'un nouvel apprentissage, notre cerveau a recours à un traitement explicite ; il s'agit d'une situation au cours de laquelle le cortex préfrontal est fortement mobilisé par l'attention.

Il a été mis en évidence que trois réseaux fonctionnent en parallèle pour l'attention : le premier maintient l'esprit en éveil ; le second gère l'information sensorielle et le dernier arbitre entre plusieurs processus mentaux ou émotions (CERI, 2007, cité par Gaussel et Reverdy, 2013). Comme l'activité cérébrale dépend grandement de l'attention mise dans une tâche, un des enjeux majeurs de l'enseignant est de maintenir l'apprenant en alerte en adoptant la méthode la plus efficace.

Trocme-Fabre (1997) explique qu'une intervention pédagogique pertinente implique de reconnecter le message verbal avec l'expérience sensorielle. Gaussel et Reverdy (2013) démontrent que les fonctions cérébrales seront moins efficaces si elles sont traitées de manière indépendante. Il est nécessaire, selon elles, de baser l'apprentissage sur un traitement bimodal de l'information car voir et entendre la même information en même

temps fonctionne mieux que de la voir d'abord puis de l'entendre ensuite. De plus, le système auditif est moins performant que le système visuel et, alors que « l'audition est considérée comme le système sensoriel le plus discriminatif, la vision est la source la plus importante d'informations que nous recevons du monde extérieur » (Trocmé-Fabre, 1997 : 51, 52). L'image, d'abord codée sous forme d'impulsions électriques, est transmise au cerveau où elle est analysée par le biais de formes, de couleurs, de mouvements...etc (Imbert, 1984). Trocmé-Fabre (1997) en déduit donc que ces différents moyens sont à privilégier dans l'enseignement, d'autant plus que, à un niveau plus complexe, la mémorisation et l'attention sont aussi mises en œuvre par la vision.

D'autre part, d'après elle, la motricité ou gestualité est la troisième modalité sensorielle qu'on ne peut dissocier des réalités cognitive et mnémonique. On rejoint bien la notion d'interconnectivité du cerveau qui démontre que l'information est traitée par plusieurs canaux perceptifs en même temps (travaux de Geake, 2008 et HowardJones, 2010). Eustache et Guillery-Girard (2016 : 99) confirment également que la trace mnésique sera plus robuste si l'on manipule plusieurs modalités de présentation et que la création d'une représentation mentale, d'origine visuelle, auditive, kinesthésique...favorisera également l'encodage en mémoire.

Le « double codage » de l'information que l'on retrouve dans les approches multimodales de l'apprentissage – on pourrait même parler de triple codage dans le cas du SW : visuel, auditif et kinesthésique – permet de maintenir l'attention et l'esprit en éveil, notamment parce que l'effort cognitif est initialement plus important, mais contribue également à restituer plus facilement l'information.

3.2. A propos de l'engagement actif

On a vu dans le paragraphe précédent que l'enseignant doit proposer l'accès à l'information par des modalités variées. En étant bien ancré dans le présent et grâce à une prise d'information claire et précise, chaque apprenant s'implique dans son apprentissage : il stocke et construit ses propres images selon une stratégie qui lui est propre (Trocmé-Fabre, 1997). A l'inverse, un individu passif ne pourra apprendre.

Par engagement actif, on peut évoquer par exemple l'implication physique (mime ou geste) qui, d'après Tellier (2010) permettent de laisser des traces plus riches dans la mémoire à court terme. Elle cite une étude (2006) portant sur des enfants répartis en trois

groupes qui avaient comme tâche de mémoriser des mots en langue maternelle. Les mots étaient présentés au premier groupe uniquement auditivement, ils étaient associés à une image pour le deuxième groupe et étaient gestualisés pour le troisième groupe. Les meilleurs résultats, en termes de quantité de mots retenus, ont été obtenus par le dernier groupe, ce qui atteste bien de l'apport positif de la réalisation motrice sur l'apprentissage. En SW, compte tenu de ce qui a été dit précédemment, l'enseignant doit donc s'efforcer de déléguer fréquemment le geste de pointage aux apprenants de manière à développer leur capacité de rétention.

L'enseignant peut également susciter cet engagement actif en ancrant son enseignement dans l'expérience de l'apprenant ce qui sera un facteur motivant pour eux. Trocmé-Fabre (1997) rappelle que les formateurs doivent entraîner leurs élèves à corréler l'information nouvelle à leurs connaissances antérieures, et leur faire découvrir comment utiliser leurs ressources en se fiant à leur propre perception. Ce type d'interventions pédagogiques relève d'un véritable « contrat d'interrelation » entre enseignant et apprenant. On retrouve ici les principes de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage de Gattegno (1972) qui induisent que les apprenants ne doivent pas dépendre, dans l'acte d'apprentissage, des ressources et des perceptions d'un autre mais bien être investis dans une démarche de construction personnelle de leur savoir-faire.

3.3. A propos des retours d'information

Il est nécessaire, en phase d'apprentissage de recevoir un retour d'information qui se doit d'être le plus immédiat possible de manière à rendre efficace l'action d'ajustement qui va suivre.

L'erreur, d'autre part, est utile, inévitable et fait partie intégrante du processus d'apprendre. Elle correspond à la représentation mentale que l'apprenant se fait d'une notion mais aussi à l'obstacle qu'il va devoir repérer puis dépasser. Dehaene (2013) explique que quatre étapes se succèdent dans notre cerveau lors d'une phase d'apprentissage : prédiction, feedback, correction et nouvelle prédiction. Le cortex fait une prédiction puis, en fonction des retours d'informations sensorielles qu'il reçoit, va corriger et créer une nouvelle prédiction. C'est le signal d'erreur qui, en se propageant dans le cerveau, va permettre un ajustement et par conséquent déclencher un apprentissage.

On comprend donc l'intérêt de ne pas fournir de réponses toutes faites aux apprenants et le principe du double feedback, mis en avant dans l'approche SW, apparaît ici dans toute sa pertinence.

3.4. A propos de la consolidation par automatisation

Nous avons vu que l'information sera d'autant mieux ancrée que son encodage a été varié. La répétition des épisodes d'apprentissage et la réactivation régulière des connaissances est également indispensable pour consolider les nouveaux apprentissages. En effet, comme il n'est pas possible de mobiliser sur de longues durées la capacité d'attention, les fonctions exécutives et la mémoire de travail, il est utile de fractionner les épisodes d'apprentissage et de les intercaler avec des périodes de repos (Eustache, Guillery-Girard, 2016 : 107). La répétition et l'entraînement vont permettre peu à peu l'automatisation des connaissances.

Le point culminant de l'apprentissage est en effet d'être capable d'automatiser une acquisition, c'est-à-dire de passer d'un traitement conscient demandant des efforts à un traitement automatisé, inconscient. Dehaene (2013) parle de « transfert de l'explicite vers l'implicite ». Ces réseaux non-conscients permettent d'effectuer une tâche de façon plus rapide et efficace et de rendre disponible le cortex préfrontal pour de nouveaux apprentissages (Dehaene, 2013).

Il est aisé de faire le parallèle entre ces quatre piliers de l'apprentissage identifiés par les neurosciences de l'éducation et les stades de l'apprentissage développés par Gattegno (1972). En effet, lors du premier stade de la prise de conscience, on retrouve les notions d'attention et d'engagement actif indispensables à la déstabilisation cognitive à laquelle l'apprenant fait face. Le deuxième stade évoque les feedbacks de l'enseignant qui, comme les retours d'information, doivent donner suite aux tentatives de l'apprenant. Le troisième stade ou automatisation qui permet de passer au traitement inconscient, sans besoin d'attention, des informations porte le même nom que le quatrième pilier décrit par Dehaene.

On peut donc constater que les grands principes de l'approche SW sont validés par les recherches récentes en sciences cognitives. Suite à la démonstration de sa pertinence, j'expliquerai dans le chapitre qui suit avec quel public cette démarche a été mise en place dans le domaine de la prononciation et comment j'ai procédé pour pouvoir mesurer les progrès de celui-ci.

Partie 2

-

Elaboration de l'étude des progrès de prononciation chez un groupe d'arabophones débutant

Chapitre 4. Le public de l'étude

L'échantillon, sujet de la recherche, est composé d'une famille de cinq personnes d'origine soudanaise. Leur arrivée en France date de novembre 2016 et leur statut actuel est celui de demandeur d'asile. Ce sont des sujets plurilingues puisqu'au Soudan, les langues officielles sont l'arabe standard moderne et l'anglais mais de nombreux arabes dialectaux existent aussi et la langue vernaculaire de cette famille, originaire du Darfour (Nyala), est l'arabe égyptien.

A leur arrivée en France, ces cinq personnes n'avaient donc jamais été exposées au français. Au terme de leurs parcours migratoire de trois mois qui les a menés du Soudan à la France, ils ont fait un séjour de 13 jours à Nice puis de 40 jours à Grenoble. Ils ont ensuite été accueillis le 7 janvier dans un hébergement d'urgence à St Hilaire du Touvet

(Isère). Depuis leur arrivée, un collectif d'habitants fournit beaucoup d'énergie pour favoriser leur intégration. Les enfants ont été scolarisés et j'ai commencé à leur proposer des cours de FLE le 17 janvier 2017.

Le tableau suivant détaille les caractéristiques de chacun des sujets de l'étude :

Initiale de leur prénom - sexe (F/M)- statut familial	Age, Langue Maternelle, L2, L3 Niveau en français	Niveau d'étude, profession au Soudan
U (M) - père	44 ans, arabe égyptien, arabe standard moderne, anglais (niveau A2/B1) Débutant	Études supérieures (5 ans à l'université de Khartoum au Soudan), Responsable administratif dans un établissement d'enseignement secondaire et professeur d'arabe pour des élèves de niveau élémentaire
A (F) - mère	38 ans, arabe égyptien, arabe standard moderne Débutant	Études supérieures, (2 ans à l'université de Khartoum au Soudan), Secrétaire dans une administration du Ministère de la Santé
S (M) - neveu	21 ans, arabe égyptien, arabe standard moderne, anglais (niveau A2) Débutant	Études secondaires interrompues à cause de la guerre au Darfour.
T (F) - fille	12 ans, arabe égyptien, arabe standard moderne Débutant	Scolarisée en 6 ^{ème} au collège du Touvet.
G (F) - fille	8 ans, arabe égyptien, arabe standard moderne Débutant	Scolarisée en CE1 à St Hilaire du Touvet.

Chapitre 5. Particularités phonétiques des langues en présence : le français et l'arabe

Ces deux langues ayant des origines très éloignées, cette comparaison permettra de relever leurs différences afin de mieux cibler les difficultés que les apprenants seront potentiellement amenés à rencontrer.

1. *Les sons fondamentaux du français*

1.1. *Les voyelles*

Le français est une langue dite vocalique en raison du nombre important de voyelles qu'elle comporte (il y en a 16) mais aussi par la précision d'articulation que ces voyelles requièrent.

En français, on se doit de prononcer toutes les voyelles avec beaucoup de netteté.

Les voyelles sont définies suivant **quatre traits articulatoires** :

- La nasalité : 12 voyelles sont orales et 4 sont nasales. Les voyelles orales se prononcent avec le voile du palais relevé, ce qui ferme le passage nasal ; tout l'air sort alors par la bouche. Les voyelles nasales se prononcent avec le voile du palais abaissé, ce qui laisse passer de l'air par la bouche et par le nez. ; ce sont des voyelles orales légèrement nasalisées.
- Le lieu d'articulation : Les voyelles antérieures ou palatales se prononcent alors que la pointe de la langue est en avant et qu'elle touche les incisives inférieures. Les voyelles antérieures sont plus nombreuses et aussi plus fréquentes que les voyelles postérieures.

Les voyelles postérieures ou vélaires se prononcent alors que la pointe de la langue est en arrière et ne touche pas les incisives inférieures.
- L'aperture de la bouche ou la hauteur de la langue : Les voyelles se prononcent avec une ouverture du maxillaire variable allant de fermé à ouvert ; la hauteur de la langue directement associée à l'aperture de la bouche est plus importante que cette dernière.
- La labialité : Les lèvres jouent un rôle important dans la prononciation des voyelles. Elles peuvent être écartées non arrondies ou bien arrondies et projetées.

Ces quatre traits articulatoires peuvent être résumés dans le tableau suivant¹⁷ :

Aperture de la bouche / hauteur de la langue	<u>Voyelles orales et nasales</u>			
	Antérieures		Centrale	Postérieures
	Non arrondies	Arrondies	Non arrondies	Non arrondies
Fermée/haute	i	y		u
Mi-fermée/mi-haute	e	ø		o
Moyenne			ə	ɔ ð
Mi-ouverte/mi-basse	ɛ <i>ẽ</i>	œ (<i>œ̃</i>)*		
Ouverte/basse	a			(a)* <i>ã</i>

(..)* : Ces sons voyelles ne seront pas spécifiquement travaillés lors de la mise en place de l'expérimentation compte tenu de leur grande proximité avec des voyelles déjà existantes : /ẽ/ et /a/ et de leur disparition progressive dans la langue française.

A noter que le [ə] a un statut acoustique instable puisqu'il peut ne pas être prononcé dans certains environnements, notamment positionné en finale ; c'est le « e » muet ou « schwa ».

On représente habituellement les voyelles du français par une figure géométrique (un trapèze) qui indique, sur l'axe horizontal, la position de la langue (antérieure vers postérieure) et, sur l'axe vertical, l'ouverture de la bouche (fermée vers ouverte).

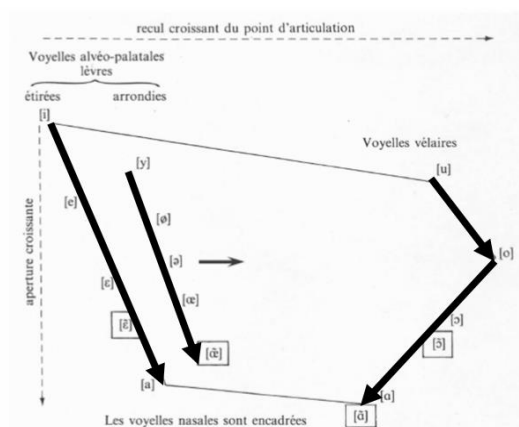
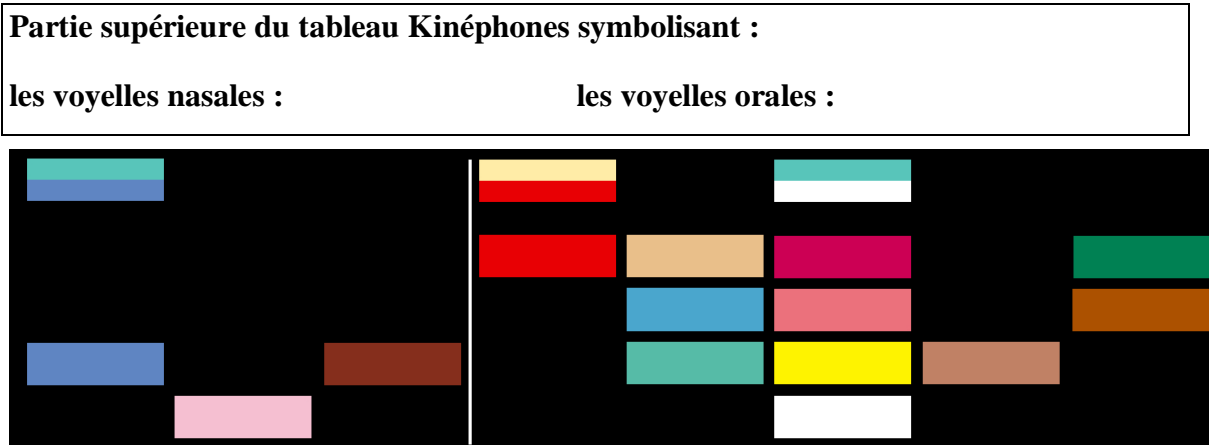


Figure 4 : Le trapèze vocalique

¹⁷ Source : Lyche, 2010, *Le Français de référence*

On peut ainsi faire un lien direct avec le tableau Kinéphones¹⁸ qui sera utilisé pour l'expérimentation puisque les sons ont été placés en fonction des caractéristiques des voyelles pour en faciliter l'apprentissage; on remarque en effet que l'on retrouve le trapèze vocalique :



Sons correspondants aux couleurs du tableau ci-dessus :

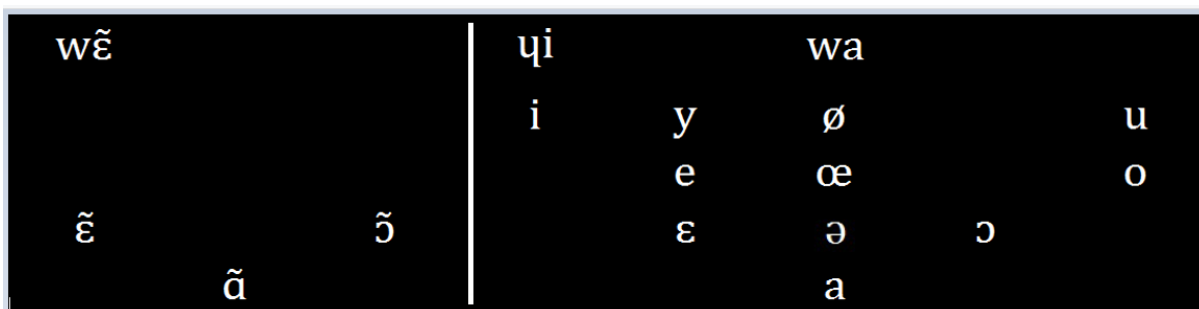


Figure 5 : Le tableau Kinéphones (partie supérieure avec transcription phonétique)¹⁹

Deux traits acoustiques caractérisent aussi les voyelles :

- le timbre aigu/grave : Le classement des voyelles aiguës et graves est lié à la grandeur de la cavité. Plus la cavité est petite (faible ouverture de la bouche) et plus le son produit est aigu. En revanche, plus la cavité est grande (large aperture) et plus le son est grave.

¹⁸ Issu du projet de recherche et de développement du même nom mené en 2015 par des spécialistes de la phonétique, des didacticiens des langues, des spécialistes de l'apprentissage et de la multimodalité et des praticiens experts de l'approche SW

¹⁹ Source : http://dev.innovalangues.net/kinephone/master/#/fr_fr/7/table

- La tension vocalique : La prononciation des voyelles est caractérisée par une grande tension musculaire qui participe à la stabilité du timbre de la voyelle pendant toute son émission.

1.2. Les consonnes

Les consonnes du français, au nombre de 21- si l'on compte les semi-consonnes/ voyelles [ɥ] et [w] ainsi que [ɲ] et [ŋ]-, ont la caractéristique d'être « moins fortes » que dans la majorité des langues même si on doit les articuler avec précision.

Elles se définissent à la fois d'après leurs modes articulatoires (occlusif / constrictif / latéral et sourd /sonore) mais aussi d'après leurs lieux d'articulation c'est-à-dire selon le passage de l'air et selon les organes de leurs articulations respectives, résumés dans le tableau suivant :

		LIEU D'ARTICULATION										MODE D'ARTICULATION
		Bilabiale	Labio-dentale	Dentale	Alvéolaire	Prépalatale	Palatale	Vélaire	Uvulaire			
MODE D'ARTICULATION	Occlusive	Médiane	p		t				k		Sourd	Orale
			b		d				g		Sonore	
			m		n			(ɲ)	(ŋ)			Nasale
	Constrictive			f		s	ʃ				Sourd	Orale
				v		z	ʒ	j		R	Sonore	
			Latérale				l					
Médiane						ɥ	w					

d'après Abry et Chalaron, 1994

De même que pour les voyelles, le tableau Kinéphones, qui sera utilisé pour le travail sur les consonnes avec l'approche Silent way, a été conçu de manière à respecter la cohérence de la position des sons en fonction de leur lieu et mode d'articulation.

Partie inférieure du tableau Kinéphones symbolisant :
les consonnes



Figure 6 : Le tableau Kinéphones (partie inférieure avec transcription phonétique)²⁰

- Les modes d'articulation :

On prononce les consonnes occlusives en fermant complètement le passage de l'air puis en le rouvrant. Pour les consonnes constrictives, on rétrécit le passage de l'air alors que les consonnes latérales sont produites en fermant partiellement au milieu tout en laissant le passage libre sur les côtés.

Les cordes vocales ne vibrent pas lors de l'émission des consonnes sourdes ou non-voisées alors qu'elles vont vibrer pendant toute l'émission des consonnes sonores ou voisées.

²⁰ Source : http://dev.innovalangues.net/kinephone/master/#/fr_fr/7/table (tableau issu du projet décrit en note de bas de page 18)

De même qu'il existe des voyelles nasales il existe des consonnes nasales lorsque l'air passe par la cavité nasale.

- Les lieux d'articulation

Ils se font au niveau des lèvres pour les labiales, des dents ou des alvéoles pour les dentales et les alvéolaires, du palais dur pour les palatales, du voile du palais ou palais mou pour les vélares et de la luette pour les uvulaires.

Cette description des sons fondamentaux du français n'est toutefois valable que pour les sons articulés avec netteté et prononcés de manière isolée. Certains facteurs viennent interférer avec cette description quelque peu « idéalisée ». Il s'agit en effet du contexte d'occurrence de ces sons (phonétique combinatoire), de l'instabilité de certaines oppositions phonologiques et des différences de prononciation selon l'origine géographique des locuteurs.

2. Le système phonétique de l'arabe standard moderne par rapport à celui du français

Les deux systèmes phonétiques présentent de nombreuses différences. L'arabe, en effet, est une langue à dominante consonantique et peu vocalique alors que c'est l'inverse pour le français. En ce qui concerne l'arabe dialectal égyptien qui est la langue vernaculaire du public de ma recherche, il s'agit d'un arabe proche de l'arabe moderne ne présentant, aux dires de « U », pas de différences notoires par rapport à ce dernier au niveau du système vocalique et consonantique.

2.1. Comparaison des deux systèmes vocaliques

L'arabe moderne ou littéral comporte un inventaire vocalique beaucoup plus réduit que le français. Rappelons-le, ce dernier possède seize voyelles (orales et nasales) alors que le système vocalique de l'arabe moderne est composé de trois timbres périphériques /i u a/ doublés par un contraste phonémique de durée opposant des voyelles brèves à des voyelles longues /i iː u uː a aː/ (M. Embarki, L. Abou Haidar, C. Zeroual, R. Naboulsi, 2016: 103). De ce fait, les segments vocaliques du français réclament une plus grande précision articulaire, tandis que les voyelles arabes, moins nombreuses, connaissent des

réalisations phonétiques très étendues. » (Berger, 2013: 28). Les 3 voyelles : [a], [i] et [u], comme indiquées dans le tableau suivant, sont communes aux deux langues :

- Voyelles arabes:	- Voyelles françaises:
الفتحة [a] comme dans "قمر" "lune" [qamar]	[a] comme dans "chat" [ʃa].
الكسرة [i] comme dans "بنت" "fille" [bint]	[i] comme dans "fil" [fil].
الضمة [u] comme dans "بن" "café" [bun]	[u] comme dans "poupée" [pupe].

Figure 7 : Les voyelles communes entre l'arabe et le français (Hasanat, 2007 : 218).

En arabe moderne, ces trois voyelles peuvent être dissociées au niveau de la durée ; pour chacune correspond une voyelle longue et une voyelle courte. Ces voyelles peuvent aussi se combiner entre elles pour « produire un phénomène de contact de diphtongaison » (Naddaf, 1993 : 137). « L'aire de dispersion » (Naddaf, 1993: 138) des voyelles de l'arabe étant plus étendue que celle du français, des sons intermédiaires au niveau de chacune de ces voyelles) sont également réalisés.

Si l'on résume les différences vocaliques des systèmes arabe et français, voici ce que l'on obtient :

Voyelles limitées à la langue arabe	Voyelles limitées à la langue française
A. Voyelles longues: الألف [a:] comme dans "باب" [ba:b] الواو [u:] comme dans "سوق" [su:q] الياء [i:] comme dans "ريف" [ri:f]	A. Phonèmes vocaliques oraux: - /œ/: "jeune" [ʒœn] - /ø/: "aveu" [avø] - /ɔ/: "col" [cɔl] - /y/: "mur" [myr] - /e/: "année" [ane] - /ɛ/: "bec" [bɛc] - /ɑ/: "flamme" [flɑm] - /ə/: "me" [mə] - /o/: "sot" [so]
	B. Phonèmes vocaliques nasaux: - /ã /: "ange" [ãʒ] - /ẽ /: "main" [mẽ] - /ɔ̃ /: "ongle" [ɔ̃gl] - /œ̃ /: "parfum" [parfœ̃]

Figure 8 : Les voyelles limitées à la langue arabe et à la langue française (Hasanat, 2007 : 219).

D'autre part, les voyelles ont une fonction différente en arabe et en français. Alors que « le français est une langue portée par les voyelles qui doivent être maintenues coûte que coûte » (Young: 2014, communication avec F. Passeport), les voyelles en arabe ne peuvent être produites qu'en association avec des consonnes ou, autrement dit, elles ne sont utilisées que pour produire des consonnes. Jalal Al-Tamani (2007: 2) mentionne que certains arabophones ne sont pas en mesure de prononcer les voyelles de leur langue de manière isolée, appuyant l'hypothèse que « la voyelle arabe n'a pas d'autonomie phonologique ».

2.2. Comparaison des deux systèmes consonantiques

L'arabe est constitué de 28 consonnes dont 2 semi-voyelles/consonnes classées, comme en français d'après leurs modes et leurs lieux d'articulations. On y retrouve l'opposition des modes et lieux d'articulation des consonnes du français, à savoir occlusive/constrictive, nasale/orale, sourde/sonore, vélaire/palatale mais certaines consonnes ont la particularité d'être emphatiques. Ce sont des consonnes complexes articulées grâce simultanément au recul de la racine de la langue et une pharyngalisation, ce qui leur donne un timbre très grave. Cette zone du pharynx ainsi que celle de la glotte utilisées dans l'articulation de plusieurs consonnes arabes et situées dans la partie postérieure de la cavité buccale ne sont jamais activées en français. Le tableau suivant reprend le tableau des consonnes du français du chapitre 5 paragraphe 1.2. et indique les ajouts et modifications du système consonantique arabe :

		LIEU D'ARTICULATION												MODE D'ARTICULATION		
		Bilabiale	Labio-dentale	Apico-dental	Dental	Alvéolaire	Prépalatal	Palatal	Vélaire	Uvulaire	Pharyngal				Glottale	
MODE D'ARTICULATION	Occlusive	Médiane	p			t̤	t				k	q		ʔ	Sourd	Orale
			b			d̤	d				g				Sonore	
			m			n̤	n			(ʔ)	(ʔ)					Nasale
	Constrictive	Médiane		f	θ		s	ʃ		x		ħ			Sourd	Orale
			w	v	ð		z, r	ʒ	j	ɣ	ʀ				Sonore	
		Latérale					l					ʕ	h			
		Médiane								ħ	w					
Emphatique			ðˤ		sˤ, dˤ, tˤ							ðˤ, sˤ, dˤ, tˤ				

D'après les travaux de Abou Haidar, 2017 (à paraître)

- En vert sont indiqués les consonnes ainsi que les lieux et modes d'articulation propres à l'arabe.

- Sur fond vert sont mentionnées les consonnes communes aux deux langues mais qui, en arabe, changent de lieu d'articulation : [t], [d], [n] chacune dentale en français deviennent alvéolaires et [w] vélaire en français peut aussi être bilabiale en français

- Sur fond rouge, figurent les consonnes françaises qui n'existent pas en arabe : [p], [v], [g], [ʁ] [ɲ], [ŋ] et [R].

- A noter : certaines consonnes figurent deux fois dans le tableau car, selon les variétés régionales, les lieux d'articulation peuvent différer.

On constate donc que 4 consonnes françaises n'existent pas en arabe : [p], [g], [ɲ] et [ŋ] et que, à l'inverse, 14 consonnes de l'arabe moderne n'ont pas leur équivalent en français.

2.3. Pronostic des difficultés de prononciation du français pour un arabophone

Une des particularités du français est d'être une langue articulée plus en avant que la majorité des langues. L'arabe, en revanche, se caractérise par des réalisations articulatoires très postérieures, notamment pour les consonnes qui activent des zones pharyngales et glottales inutilisées en français.

Les répertoires phonétiques des deux langues sont très distincts ; les difficultés de perception des phonèmes inconnus du français par les arabophones seront sans doute un obstacle à leur réalisation. En effet, s'ils sont confrontés au concept de « surdité phonologique », (Polivanov, 1931:79-80), qui touche certains apprenants ne parvenant pas à percevoir des phonèmes absents du système phonologique de leur langue maternelle (ou de leurs langues maternelles), la prononciation de ces phonèmes en sera d'autant plus compliquée.

Comme on l'a vu, le vocalisme de l'arabe est plus pauvre que celui du français.

Les voyelles poseront sans doute de grandes difficultés aux apprenants arabophones. Les traits articulatoires de labialisation et de nasalisation caractérisent le système vocalique

français alors que ces traits sont inconnus dans le système arabe. De plus, l'aperture de la bouche est plus marquée en français.

Ainsi on peut supposer que les difficultés les plus fréquentes porteront sur :

- les voyelles antérieures -axées sur la labialisation- inconnues de l'arabe : [y], [e], [ɛ], [ə], [œ] et [ø]
- les voyelles nasales : [ã], [õ] et [ẽ] qui reviennent souvent en français et qui doivent être prononcées avec douceur, sans effort ni trop de souffle

D'autre part, les difficultés au niveau de la discrimination et de la production des voyelles françaises seront exacerbées par les différences entre les deux systèmes de la valeur fonctionnelle de la voyelle qui, rappelons-le, en arabe n'a pas de « représentation phonologique simple » (Al-Tamimi, 2007:13). On peut donc supposer que les mots composés d'une voyelle seule sans être associée à une consonne constitueront une source potentielle d'erreur.

En ce qui concerne les systèmes consonantiques français et arabes, les différences sont moins nettes. On a observé que 14 des 21 consonnes du français sont aussi communes à l'arabe. Mais, pour 3 d'entre elles ([f], [l] et [w] sur fond vert dans le tableau), le lieu d'articulation diffère, ce qui aura des conséquences sur la prononciation. D'autre part, l'absence de la consonne bilabiale [p] en arabe, qui a une grande occurrence en français, sera également sans doute source de difficulté.

Lors de l'apprentissage du français, l'apprenant arabophone est confronté à beaucoup de difficultés simultanées et, dans son envie d'apprendre des mots nouveaux, il risque de fixer dans sa mémoire auditive une prononciation approximative. Il est probable alors qu'il transpose ces sons erronés dans des mots nouveaux. Or plus l'erreur sera ancienne, plus les mauvais réflexes seront solidement ancrés et plus la correction sera longue et difficile. Il est donc essentiel d'éviter dès le début les prononciations défectueuses en créant immédiatement des réflexes appropriés qui établiront de façon durable la justesse des sons.

Chapitre 6. L'évaluation diagnostique du public

Pour mesurer les progrès en prononciation de mon groupe d'apprenant arabophone, j'ai procédé, avant la mise en place de la méthode, à une évaluation diagnostique qui a eu lieu cinq à six semaines après leur arrivée en France. Je connaissais cette famille depuis peu ; je ne leur avais en effet déjà proposé que deux cours de FLE sans la méthode SW et ne leur avais encore jamais présenté le tableau Kinéphone.

Un peu plus de trois mois plus tard (après une session d'environ 35 heures de cours de FLE) j'ai procédé à une nouvelle évaluation en utilisant le même support. Cette évaluation finale et son analyse seront développées dans le chapitre 8 de ce mémoire.

1. Le corpus utilisé pour l'évaluation

Je me suis appuyée sur un corpus audio de 69 mots isolés (Annexe 1, p 86) que chaque apprenant devait répéter tout en étant enregistré dans le but d'être analysé ensuite.

Ce corpus provient du projet IPFC (Interphonologie du Français Contemporain – Young et coll., 2008 ; Racine et coll. 2012) dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français, pour lesquels le français est une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS). Son objectif est de mettre à disposition des chercheurs, des enseignants et des étudiants un corpus de recherche de FLE varié, spécifique aux Langues maternelles des apprenants mais dont le protocole de données est similaire. Ce projet a notamment pour but de permettre des comparaisons entre apprenants de diverses langues premières et natifs.

Alors que le protocole IPFC comprend six tâches (1 de répétition, 3 de lecture et 2 de production orale), je me suis limitée pour évaluer mon groupe d'apprenants à la première tâche. En effet, compte tenu de l'influence que peut avoir l'écriture sur la prononciation,

notamment dans le cas d'arabophones qui n'ont pas le même système d'écriture, il m'a semblé essentiel d'évaluer ce groupe de grands débutants sans passer par le mode écrit.

Les langues prise en compte aujourd'hui dans ce projet sont les suivantes : allemand, alémanique, anglais canadien, arabe, coréen, danois, espagnol, grec chypriote, italien, japonais, néerlandais, norvégien, portugais brésilien, russe, suédois, turc. Le corpus est constitué d'une partie commune et d'une partie spécifique liée à la L1 des apprenants. C'est donc à partir du corpus IPFC-arabe, que m'a transmis une des responsables (Madame Laura Abou Haidar), que j'ai effectué mes évaluations diagnostique et finale.

On y retrouve 34 mots de la liste PFC (Durand et coll., 2003) puis 35 mots dont les sons ont été ciblés en fonction des difficultés potentielles des arabophones et notamment des locuteurs des 5 dialectes arabes suivants : Mésopotamiens, Levantins, Maghrébins, Égyptiens et de la Péninsule arabe. Dans cette seconde liste spécifique, on retrouve notamment des phonèmes absents du système phonologique de la langue arabe scolaire et de la majorité des dialectes (comme les voyelles labialisées en syllabe ouverte), des mots avec des structures syllabiques complexes de type CC ou CCC ou des mots dont l'attaque vocalique est forte en cas de voyelle en initiale absolue (Abou Haidar, à paraître 2017).

Ce corpus présentait donc un grand intérêt pour l'analyse des difficultés de mon groupe d'apprenants et s'est d'ailleurs révélé être très pertinent pour la mise en place de mon travail de recherche.

2. Le protocole d'évaluation

Pour évaluer la prononciation de mon groupe d'apprenants, n'étant pas du tout spécialiste des logiciels d'analyse de la parole de type PRATT ou autres, qui se basent sur le calcul statistique à partir de paramètres prédéfinis, j'ai choisi de m'appuyer sur ma perception auditive en tant que native à l'écoute de la prononciation de chaque son produit afin de déterminer si ceux-ci étaient altérés ou non. C'est aussi la méthode utilisée en cours de SW, lorsque les apprenants pratiquent la prononciation et que l'enseignant leur donne un « feedback » puis les incite à se corriger si c'est nécessaire. On pourrait qualifier cette méthode d'évaluation, fondée sur la perception psycho-acoustique, de subjective car les critères d'exigence en ce qui concerne ce qui est compréhensible et acceptable est variable d'une personne à l'autre. J'ai cependant cherché avant tout à relever les erreurs qui

entraient la compréhension de l'énoncé et pouvaient conduire à des confusions entre différents mots (erreurs phonologiques).

L'évaluation diagnostique ou initiale m'a permis de cibler les erreurs afin de savoir ensuite sur quels phonèmes insister lors de la mise en place de mon expérimentation avec l'approche SW.

A l'écoute de chaque enregistrement, j'ai commencé par comptabiliser les erreurs de prononciation par apprenant pour chaque son dans la totalité du corpus puis j'y ai associé le pourcentage de réussite par son d'abord pour chaque apprenant puis le pourcentage de réussite moyen par son pour l'ensemble du groupe (cf Annexes 2 et 3, p 72 et 74).

Dans mon recueil de données, j'ai fait la distinction entre les erreurs qui portaient sur les voyelles et celles sur les consonnes

3. Recueil de données sur les sons-voyelles

Quatorze des seize voyelles du français se retrouvent dans le corpus IPFC-Arabe ayant servi de support à l'évaluation. Les deux voyelles [ɑ] et [œ] en sont en effet absentes.

Les tableaux (Annexe 2, p 87) qui indiquent les erreurs de chaque apprenant par phonème ainsi que leur pourcentage de réussite ont été synthétisés sous la forme des diagrammes suivants :

Pourcentage de réussite par apprenant pour chaque son-voyelle

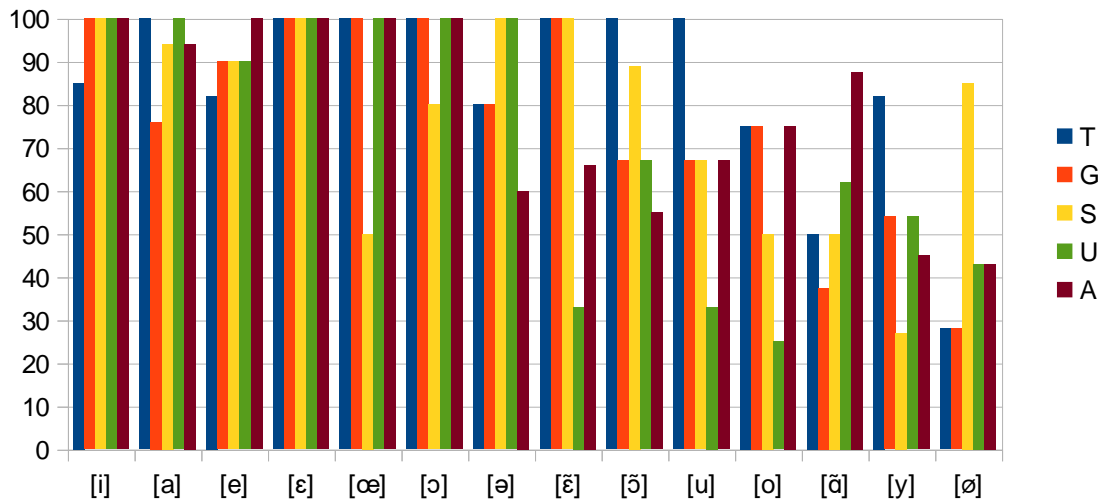


Figure 9 : Score des apprenants pour chaque voyelle

Pourcentage de réussite moyen pour chaque son-voyelle

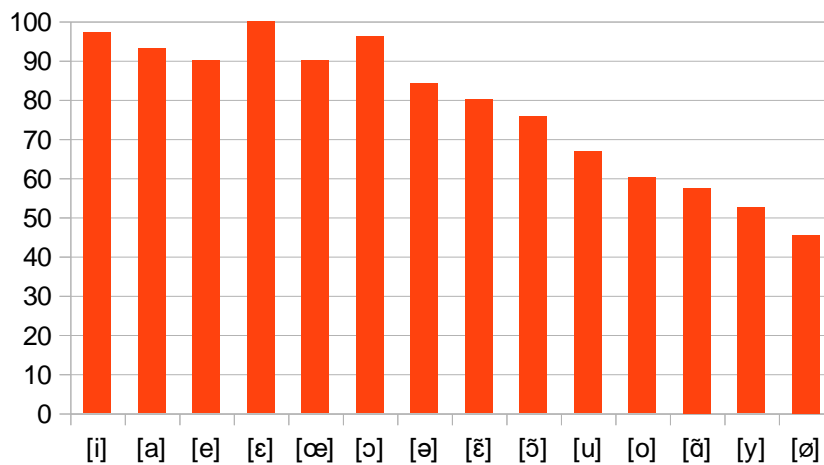


Figure 10 : Score moyen par voyelle

4. Recueil de données sur les sons-consonnes

Sur les 21 consonnes du français, 15 se retrouvent dans le corpus IPFC-Arabe. En sont en effet absentes les semi-consonnes/ voyelles [ɥ] et [w] ainsi que les consonnes [j], [ʒ], [ɲ] et [r].

De la même manière que cela avait été fait pour les voyelles, les tableaux (cf Annexe 3, p 89) qui indiquent les erreurs de chaque apprenant par phonème ainsi que leur pourcentage de réussite ont abouti à la réalisation des diagrammes suivants :

Pourcentage de réussite par apprenant pour chaque son-consonne

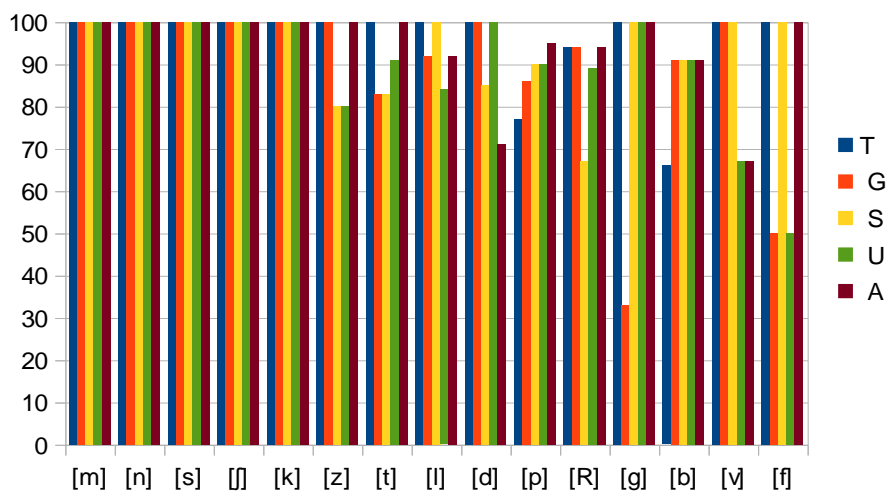


Figure 11 : Score des apprenants par consonne

Pourcentage de réussite moyen pour chaque son-consonne

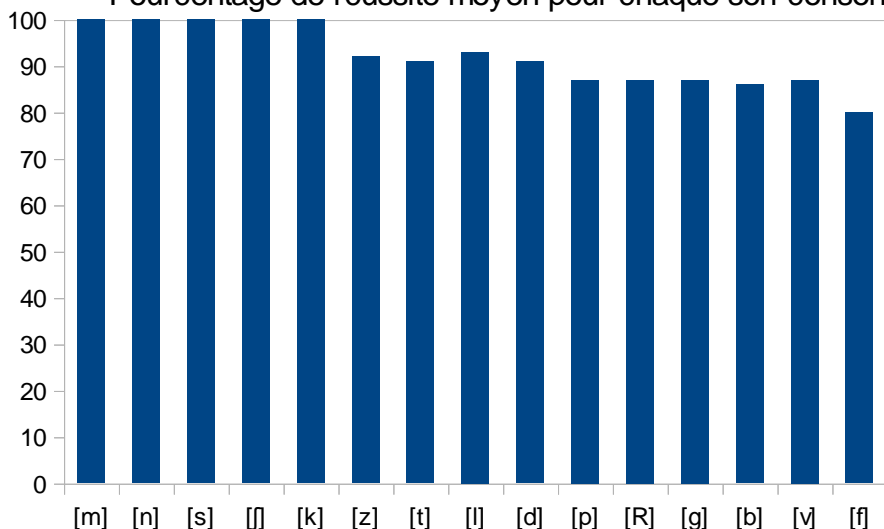


Figure 12 : Score moyen par consonne

5. Analyse bilan de l'évaluation initiale

D'un premier coup d'œil, en comparant les diagrammes de pourcentage de réussite moyen pour chaque son, on observe que les difficultés de prononciation portent davantage sur les voyelles que sur les consonnes. Cela concorde donc avec ce qui a été décrit

précédemment sur les spécificités de la phonétique du français et de l'arabe et avec le pronostic des difficultés de prononciation de mon groupe d'apprenant.

1.1.Les erreurs portant sur les 14 voyelles

Je vais m'attacher à décrire les difficultés liées aux voyelles dont le pourcentage de réussite moyen est inférieur ou égale à 80 %. En les énumérant dans un ordre décroissant de réussite, il s'agit des sons :

[ɛ̃] (80%), [ɔ̃] (75,6 %), [u] (66,8 %), [o] (64 %), [ɑ̃](57,6%), [y] (53,4%) et [ø] (45,4%).

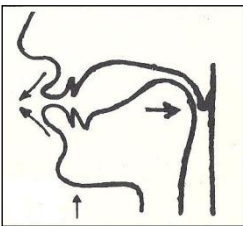
Si l'on compare ces résultats avec les pronostics d'erreurs réalisés dans le chapitre 1.2.3 au vu de la comparaison des systèmes phonétiques arabe et français, certains éléments concordent mais d'autres non :

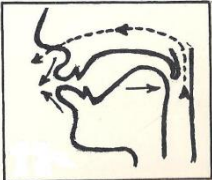
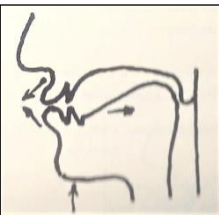
- Parmi les voyelles antérieures inconnues de l'arabe, [e], [ɛ], [ə] et [œ] n'ont finalement pas posé de réelles difficultés : [ɛ] et [œ] : respectivement 100% et 90% de réussite mais faible occurrence dans le corpus (2 mots concernés pour chacun des sons) et pour [e] et [ə]: respectivement 87% et 84% de réussite malgré une assez grande occurrence (13 mots concernés pour le premier son et 5 pour le second); en revanche les autres voyelles antérieures [y] et [ø] ont été source d'erreurs comme cela avait été pronostiqué.
- Les 3 voyelles nasales françaises : [ɑ̃], [ɔ̃] et [ɛ̃], se sont en effet révélées être des sources d'erreurs fréquentes, notamment pour le [ɑ̃]
- On pourrait s'étonner du faible taux de réussite de la voyelle [u] (66,8%) alors qu'il s'agit d'une des trois voyelles faisant partie du système vocalique arabe. L'explication est sans doute liée à la réalisation phonétique plus étendue du [u] arabe qui ne nécessite pas autant de précision qu'en français. De plus, l'occurrence est faible dans le corpus : seulement 3 mots comportent ce son dont un mot monosyllabique (« ou ») pour lequel l'erreur de prononciation était fréquente.
- En revanche, pour les autres voyelles orales : [o], [y] et [ø] ayant problème, ce sont bien des voyelles qui n'existent pas en Arabe, comme j'ai pu le mentionner plus haut. La voyelle [o] qui obtient un taux de réussite de seulement 64% ne faisait pas partie des voyelles diagnostiquées comme potentiellement source d'erreurs car elle appartient aux voyelles postérieures, à priori plus facile à prononcer que les

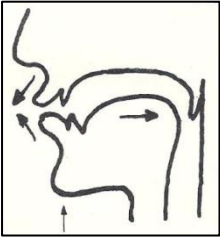
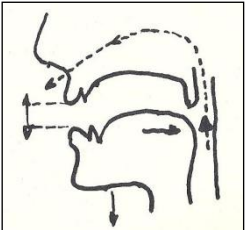
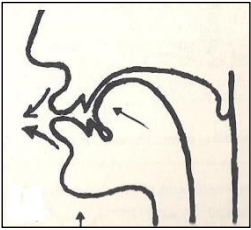
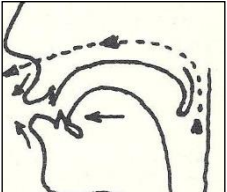
voyelles antérieures pour des arabophones. Toutefois, elle s'est tout de même révélée être difficile à prononcer sans doute car cette voyelle n'appartient pas au système vocalique de l'arabe moderne. De nouveau, les apprenants semblent avoir été confrontés au phénomène de surdité phonologique.

- A noter, la voyelle [ø] qui obtient un taux de réussite inférieur à la moyenne (45,4%).
- Les mots monosyllabiques composés d'une voyelle se sont en effet révélés des sources de difficultés pour ces locuteurs puisque le groupe obtient un pourcentage de réussite moyen de 70% sur la prononciation des 4 mots concernés du corpus (calcul réalisé à partir du tableau n 3 de l'Annexe 3 p 89)

Dans le tableau suivant, j'ai répertorié toutes les erreurs produites par l'ensemble des apprenants à partir des voyelles mentionnées plus haut et j'ai tenté d'analyser les causes de ces erreurs. A noter cependant que chaque locuteur ne produisait pas forcément toutes les confusions mentionnées mais le tableau se veut de dresser un bilan complet de toutes les erreurs produites par le groupe.

Son cible Contexte dans le corpus Geste phonatoire	Prononcia- tions obtenues à la place du son-cible	Analyse
<p>[ø]: eux peu peureux furieux feu paresseux</p> 	<p>-i -e et à -o , o et u</p>	<p>La pointe de la langue doit s'appuyer sur les incisives inférieures et les côtés de la langue sont relevés très avant.</p> <p>La difficulté physiologique est de mettre la bouche en avant comme pour siffler tout en empêchant la langue de reculer.</p> <p>Le son est trop antérieur et donc trop aigu.</p> <p>La bouche devrait être davantage fermée. Les sons sont donc trop relâchés et trop graves.</p> <p>Les sons produits sont trop postérieurs.</p>

<p>[ɔ̃] : tombe once pont pensons bombé content ponce pomper guenon</p> 	<p>-ã -õn / õm -ãn -um</p>	<p>La voyelle nasale [ɔ̃], très grave et très postérieure, est difficile à prononcer.</p> <p>La bouche est ouverte alors qu'elle devrait être seulement mi-ouverte et la langue est trop basse. Le son est donc trop tendu.</p> <p>Dans ces 4 cas de figures, on peut dire que la prononciation de cette voyelle déjà nasale est « surnasalisée » par l'ajout des sons /n/ ou /m/ produits par la fermeture des alvéoles ou des lèvres. La nasalisation est trop forte car trop d'air passe par le nez.</p>
<p>[u] : bout boule ou</p> 	<p>-o -i -y</p>	<p>La prononciation du son [u] français exige de la précision : les dents sont rapprochées ; les lèvres sont très avancées et très arrondies (la bouche est presque fermée), la langue est reculée au maximum mais la pointe reste en bas et le dos de la langue se soulève vers l'arrière. Le [u] arabe, du fait du petit nombre de voyelles existant dans cette langue, connaît une réalisation phonétique très étendue. Cela explique les erreurs de prononciation du groupe sur ce son.</p> <p>Ici, la bouche n'est pas assez fermée.</p> <p>Les lèvres ne sont pas assez avancées et l'acuité est trop importante.</p> <p>La langue n'est pas assez en arrière, la position est donc trop antérieure et l'acuité est de nouveau trop forte.</p>
<p>[o] : eau chauffer sauver peau</p>	<p>-œ -ø</p>	<p>Le son [o] est postérieur et semi-ouvert. Il faut arrondir les lèvres, les projeter en avant et les décoller des dents afin de favoriser le recul de la langue.</p> <p>La position de la langue est trop antérieure.</p> <p>La langue n'est de nouveau pas assez en arrière et la bouche</p>

	<p>-u</p> <p>-õ</p>	<p>est trop fermée.</p> <p>Il faut relâcher la tension et l'acuité en ouvrant davantage la bouche</p> <p>Le son est nasalisé, la luvette doit rester immobile et non partir vers l'arrière</p>
<p>[ã] : Ande empoche tente anse temps pensons content endurci lampe tolérant panse</p> 	<p>-õ</p> <p>-ë</p> <p>-ëm</p> <p>-a</p>	<p>[ã] est une voyelle nasale très ouverte.</p> <p>La bouche n'est pas assez ouverte et la langue est trop en arrière.</p> <p>Le bout de la langue se rapproche trop des incisives inférieures au lieu d'être relevé.</p> <p>Le menton n'est pas assez bas et il faut laisser passer un peu d'air par le nez pour nasaliser</p> <p>La bouche est bien ouverte mais il faut nasaliser en laissant passer l'air par le nez.</p>
<p>[y]: eu accuse affût puce usine endurci déductible bu ému furieux su bulle use</p> 	<p>-u</p> <p>-i</p> <p>-ø</p>	<p>Le [y] est très difficile. Il nécessite de mettre la bouche très en avant comme pour siffler. Il est recommandé de l'enseigner à partir de la prononciation du son [i].</p> <p>Le son est trop postérieur, il est donc trop grave.</p> <p>Les lèvres sont étirées alors qu'elles devraient être arrondies. Le son est donc trop aigu.</p> <p>Le son est central alors qu'il devrait être produit vers l'avant.</p>
<p>[ë] : teint Inde teinte</p> 	<p>-ã</p>	<p>La pointe de la langue doit être contre les incisives inférieures.</p> <p>La langue est trop en arrière et ne touche pas les incisives inférieures.</p>

Amorouayach mentionnait en 2009 que “les locuteurs arabophones (...) ont tendance à ramener la réalisation des voyelles qui n’existent pas dans le système phonologique de l’arabe au triangle vocalique de base de celle-ci, c’est à dire [a], [i] et [u]”. L’analyse faite ci-dessus semble conforter cette affirmation puisque, mis à part pour la voyelle nasale [ɔ̃], j’ai relevé que les types d’erreur pour chacune des autres voyelles portaient notamment sur des confusions avec les 3 voyelles arabes connues. Les apprenants semblent en effet faire l’amalgame entre les voyelles du français qui ne leur sont pas familières et celles qui existent déjà dans leur répertoire phonique. D’autre part, en ce qui concerne les voyelles nasales que les arabophones n’ont jamais rencontré dans leur langue maternelle, l’analyse montre qu’ils ont tendance à vouloir les « expulser » de leur bouche et de leur nez avec trop de force.

On constate donc que les erreurs relevés dans cette évaluation initiale portent sur trois facteurs : défaut de tension, défaut d’acuité mais surtout, et cela est avéré pour toutes les erreurs : mauvais point d’articulation.

L’approche Silent Way qui sera mise en place avec ce groupe paraît ainsi particulièrement adaptée pour les faire progresser puisque l’enseignant va chercher à les amener, par un travail sur leur système phonatoire, à prendre conscience des points d’articulations et des niveaux énergétiques propres à chacun des sons du Français.

1.2. Les erreurs portant sur les consonnes

Le tableau de pourcentage de réussite moyen de prononciation des consonnes ne montrent pas de difficultés importantes du groupe puisque aucun taux de réussite n’est inférieur à 87 %.

Les erreurs portant sur les clusters, ou groupes consonantiques qui comportent, dans une syllabe, au moins deux consonnes qui se suivent, ont cependant relevé mon attention.

Seulement 7 mots du corpus comportent un cluster et on peut déplorer que cette faible occurrence puisse remettre en cause la pertinence de l’analyse et des données.

Il s’agit des mots « visible », « déductible », « zèbre », « apporte », « endureci », « lèpre » et « grave » qui concernent les clusters : « bl », « ct », « br », « rt », « rc », « pr » et « gr ».

Pour synthétiser le tableau des données sur les clusters (cf Annexe 3), je présente, dans le tableau suivant, le taux de réussite par apprenant pour l'ensemble des 7 clusters du corpus (bl/ct/br/rt/rc/pr/gr) :

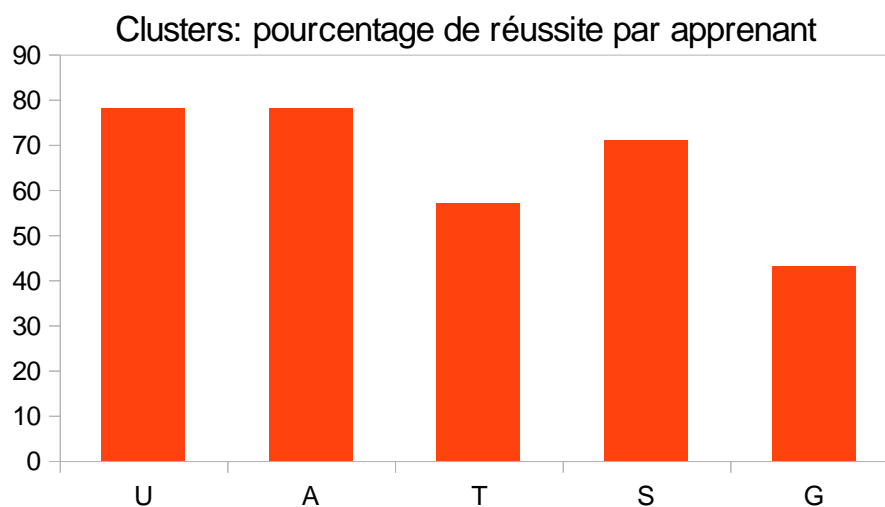


Figure 13 : Score par apprenant pour l'ensemble des clusters

A noter que le pourcentage de réussite moyen du groupe pour l'ensemble des clusters est de 65%. L'association de deux consonnes consécutives est donc une notion qu'il ne faudra pas négliger lors du travail de prononciation avec la méthode SW.

Cette analyse montre, à l'évidence, que l'essentiel du travail de prononciation avec l'approche SW devra porter sur les voyelles et, plus particulièrement celles dont les erreurs ont été analysées dans le tableau du chapitre 6 paragraphe 5. En ce qui concerne les consonnes, on pourra se permettre d'y passer moins de temps mais il ne faudra cependant pas complètement négliger le travail sur les clusters.

L'approche pédagogique Silent Way semble particulièrement adaptée avec ce groupe d'apprenants pour plusieurs raisons. D'une part, elle privilégie un travail sur la maîtrise des voyelles et d'autre part, elle offre une opportunité de travailler la phonologie d'une langue sans être influencé par l'écriture. Elle devrait également permettre à l'apprenant d'aborder l'objet d'étude dans une attitude rendant l'apprentissage particulièrement efficace, même dans le cas d'une langue phonologiquement distante de sa langue première.

Partie 3

-

Mise en place de la démarche et analyse phonétique et didactique

Chapitre 7. Dispositif de l'expérimentation

Cette étude repose sur une expérimentation d'une durée de 12 semaines entre janvier et avril 2017 avec un public de demandeurs d'asile d'origine soudanaise entièrement débutant en français.²¹ Les cours ont eu lieu au domicile des Soudanais à raison de deux fois par semaine, soit un total de vingt-quatre séances. Elles comportaient deux parties : une première partie d'environ 20 minutes à une demi heure de travail de prononciation avec les outils SW puis une deuxième partie d'1 heure de travail de lexique, conversation et grammaire avec des méthodes de FLE de niveau A1 correspondant aux besoins urgents d'apprentissage du français de ce public. La deuxième partie permettait également un travail sur la prononciation en se référant régulièrement aux outils mais reposait sur le contexte. Le travail axé exclusivement sur la prononciation a donc été d'environ 10 heures sur la totalité de l'expérimentation.

²¹ Ce public a été décrit dans le chapitre 4.

L'objectif de cette recherche-action était de tenter de mesurer les apports de l'approche SW au niveau de la prononciation de ce public dont la langue d'origine est si éloignée du français.

Après avoir expliqué les motivations qui m'ont poussée à réaliser cette étude, je décrirai dans le détail la méthodologie mise en place.

1. Formation préalable de l'enseignante

1.1. Parcours de l'enseignante et motivation

L'enseignement des langues a toujours suscité un vif intérêt chez moi. Professeur des écoles depuis plus de vingt ans en école élémentaire, ayant eu notamment un parcours universitaire en anglais, j'ai toujours enseigné l'anglais à mes élèves. J'ai eu l'opportunité il y a une dizaine d'années de suivre des stages de formation à l'enseignement de cette langue étrangère, dirigés par des chercheurs en didactique des langues de Lyon, et d'exercer par la suite en tant que formatrice Langues Vivantes auprès de mes collègues du Premier degré.

Cette année de formation en Didactique des Langues parcours FLE s'inscrivait donc, en toute logique, dans la continuité de mes réflexions et de mes connaissances sur l'enseignement des langues. Je ne me doutais pas cependant en début d'année que la découverte de l'approche SW allait également me permettre de me donner des outils et des idées pour faire évoluer mes pratiques pédagogiques dans toutes les autres disciplines.

J'ai d'abord été attirée par la dimension multimodale de cette approche. Ayant en effet pratiqué avec des élèves de CP la méthode Borel-Maisonny (1966), associant les phonèmes et leurs graphies à des gestes, j'avais pu mesurer les effets positifs de cette méthode auprès d'élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage de la lecture. Les principes de l'approche SW, et en particulier le silence de l'enseignant, associés à l'outil multimodal reposant sur le code phonèmes-couleurs attisèrent fortement ma curiosité en même temps qu'ils suscitèrent chez moi une certaine perplexité. Comment en effet enseigner une langue étrangère tout en restant le plus souvent silencieux ? Je fus donc très tentée de mettre cela en pratique et ravie de l'opportunité qui se présentait avec cette famille de demandeurs d'asile accueillie près de chez moi.

Puis, en me penchant sur les concepts de l'apprentissage promus par Gattegno, j'ai également constaté que son approche cherchait à répondre à certaines interrogations que je

me posais après toutes mes années d'expérience en tant qu'enseignante. En effet, quel professeur n'a jamais constaté que l'enseignement, de façon plus ou moins traditionnelle, d'une leçon de grammaire suivi d'exercices d'application par les élèves ne donne pas lieu à la systématisation de la règle lorsqu'on sort du contexte de la leçon. Autrement dit, la possession de connaissances transmises par l'enseignant de façon plus ou moins directives ne crée pas un savoir-faire chez l'élève, et comme le chemin m'a souvent paru long, voire parfois semé d'embûches insurmontables, pour qu'ils y parviennent ! Ainsi, si l'on adhère aux préceptes de l'approche SW, agir sur les pouvoirs mentaux des apprenants, les observer en leur laissant le temps d'accéder à des prises de conscience et utiliser le silence pour les maintenir « au bord de leur inconnu » (Young, 2011 : 57) seraient les moyens à privilégier pour créer des savoir-faire. Mes réflexions sur ma pratique pédagogique sont aujourd'hui foisonnantes et se nourrissent de toutes les lectures que j'ai pu faire pour cette étude ainsi que du stage SW auquel j'ai participé cette année.

1.2. Stage de prononciation Silent Way

J'ai eu la chance de suivre un stage de prononciation SW sur un week-end en janvier 2017 au sein des locaux de l'association Une Education Pour Demain (UEPD) à Besançon. Cette association s'intéresse aux approches éducatives respectueuses de chacun et contribue à la recherche pédagogique. Elle s'inspire notamment des recherches de Caleb Gattegno sur les différents stades de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques associées en fonction des disciplines enseignées. Elle travaille également à l'élaboration d'outils ayant pour objet de rendre l'apprenant autonome et responsable de son apprentissage lui permettant de passer par des phases de prise de conscience et d'améliorer sa connaissance de soi et d'autrui²². L'association propose des stages de formation, adressés aux professionnels de l'éducation mais aussi aux parents, sur des week-ends ou des semaines pour l'enseignement des langues, de la lecture, des mathématiques... mais également pour des échanges d'expériences et de réflexions dans le domaine de l'apprentissage.

Le stage de prononciation SW que j'ai suivi le week-end du 14 et 15 janvier 2017 avait pour objectif l'acquisition d'outils permettant de proposer à des apprenants

²² Source : <https://www.uneeducationpourdemain.org>

allophones de Français « les exercices adaptés et les critères valables pour qu'ils prononcent à l'égal des natifs »²³.

La formatrice : Suzanne Lachaise s'est formée à la méthode Silent Way aux côtés de son concepteur : Caleb Gattegno. Elle a enseigné plus de 28 ans auprès de sourds profonds et/ou déficients intellectuels. Elle a également vécu 4 ans au Japon où elle a enseigné le FLE avec l'approche SW.

Au cours du stage, Suzanne nous a amenés à « reprendre contact avec notre système phonatoire et à nous réapproprier les prises de conscience articulatoires et énergétiques propres à chacun des sons du Français »²¹ qui ont été faites dans la petite enfance. A partir de ces exercices de « connaissance de soi produisant des sons »²¹, nous avons pu faire une étude fine des sons du Français. Suzanne nous a alors exposés la pédagogie de la prononciation dans la ligne de « subordination de l'enseignement aux apprentissages » (Gattegno) propre à l'approche SW.

Un stage d'un week-end est une formation bien courte pour être en mesure d'enseigner la prononciation avec l'approche SW mais, même si j'étais encore loin de disposer de toutes les « ficelles » du métier, les principes de l'approche étaient intégrés. Principes que j'ai tentés de mettre en pratique dès mon retour de stage.

2. Méthodologie mise en place

2.1. Mission de l'enseignante

Dès le début, je me suis efforcée de garder à l'esprit que je devais éviter de parler à la place de mes élèves. S'ils étaient parvenus à acquérir leur langue maternelle seuls dans la petite enfance, je devais donc leur faire confiance quant à leurs capacités à acquérir la prononciation de la langue seconde de la même manière (ou presque). Il relevait de ma responsabilité de réactiver ce qu'ils savaient faire petits et donc de leur proposer des activités propices à l'apprentissage dans le but de compléter ma mission d'enseignement.

Première tâche pour moi : maîtriser le tableau des sons-couleurs et comprendre comment fonctionnent mes organes articulatoires lors de la production de sons et plus

²³ Plaquette « Informations et stages - 2017 » Association Une Éducation Pour Demain

particulièrement des sons qui ont été ciblés comme source de difficulté lors de l'évaluation initiale et pour lesquels il faudra que j'amène mes apprenants à se corriger.

2.2. Attitude à privilégier chez les apprenants

Pour parvenir à acquérir la conscience phonologique du français et prendre conscience de la variété des sons qu'ils peuvent produire, l'attention des apprenants tout au long des séances était essentielle. Je m'efforçais de les inciter à mettre leur présence et leur volonté au niveau de leur langue et de leurs lèvres (un seul endroit à la fois au début). Les feedbacks que je leur donnais avaient pour objet de les amener à faire de nouvelles tentatives afin d'explorer leur appareil phonatoire pour acquérir des sons nouveaux de la même façon qu'ils avaient mené cette exploration au cours de leur petite enfance. Comme l'état de tension des lèvres influe sur le son produit ; il me fallait mesurer ce phénomène chez les apprenants (et cela ne s'est pas révélé aisé) et leur proposer de modifier dans un sens ou dans l'autre l'énergie qu'ils mettaient sur ce muscle. Les apprenants étaient aussi incités à jouer sur la position de leur langue dans la bouche afin de modifier les sons produits.

L'objectif, pour les apprenants, n'est pas de connaître par cœur le tableau des couleurs mais de prononcer correctement les sons du Français afin de se faire comprendre lorsqu'ils s'expriment.

3. Déroulement des séances

L'enseignement/apprentissage de la prononciation et du FLE auprès de ce groupe a été réalisé dans un contexte homoglotte : j'étais la seule locutrice savante de la langue enseignée, le français, et ne parlant pas arabe, je ne partageais pas la langue parlée de mes apprenants. C'est en m'appuyant sur tout ce que j'avais pu pratiquer au cours du stage SW que j'ai mené ces séances de prononciation.

3.1. Procédure avec le tableau sons-couleurs et le pointeur

3.1.1. Travail sur les voyelles

J'ai commencé par l'étude des voyelles françaises communes à celles de l'arabe et

puisqu'ils savaient les prononcer, la simple évocation du geste articulatoire suffisait pour la production du son ; il était donc facile de rester silencieuse. Le [a], le [i] et le [u], correspondant aux rectangles de couleur respectivement blanche, rouge et verte, ont donc été les premières voyelles pointées. Les choses se sont compliquées lorsqu'il a fallu aborder les autres voyelles du français, inconnues par mon groupe, soit encore une douzaine tout de même. Lorsque le mime du geste phonatoire ne suffisait pas pour permettre la production, et que le son était complètement inconnu du répertoire phonique des apprenants, je n'avais pas d'autre choix que de leur donner oralement et ce, malgré les « recommandations » de ne montrer la couleur du rectangle qu'une fois qu'il a été produit par un apprenant.

Et cela a même dû se reproduire plusieurs fois jusqu'à ce que je puisse m'appuyer sur une des apprenantes de mon groupe qui prononçait mieux que les autres et qui est peu à peu devenue ma « béquille », me permettant de rester silencieuse.

Lors de ce travail sur les voyelles isolées du français, il est utile de garder en mémoire que chacun des sons est affecté par son environnement, c'est à dire qu'ils ne vont pas être articulés de la même façon dans la chaîne parlée que lorsqu'ils sont isolés. Ainsi, le son [e] peut varier jusqu'au son [ɛ] dans de nombreux mots. Il m'a donc paru essentiel de ne pas me monter trop rigide au niveau de la production attendue de mes apprenants et d'accepter des erreurs notamment entre [e]/[ɛ], [o]/[ɔ] et [ɔ]/ [œ]. En revanche, je multipliais les feedbacks positifs, même si les sons produits étaient imparfaits ; j'ajoutais souvent le mot « Presque ! » en faisant un geste de balancier avec ma main.

Pour des exemples plus précis de travail sur les voyelles à partir du tableau sons-couleurs, je vous invite à vous reporter à l'Annexe 4 (p 92).

3.1.2. Travail sur les consonnes

Pour les arabophones, les consonnes du Français ne posent pas, pour la plupart, de grandes difficultés. Je les ai donc introduites assez vite, notamment pour soutenir le travail sur les voyelles. J'ai commencé, comme pour les voyelles, par des consonnes maîtrisées communes aux deux langues. Pour le son [p] inexistant en arabe et souvent confondu avec le [b], je suis passée par le geste articulatoire. Avec le dos de la main placée sur le haut de ma gorge, je faisais prendre conscience que le [b] est sonore et en montrant seulement les

lèvres pour le [p], je leur indiquais qu'il s'agit d'une consonne sourde. Les confusions entre [b] et [p] ont cependant perduré longtemps.

De même que pour les voyelles, des exemples plus précis de travail sur les consonnes figurent en Annexe 5 (p 93).

3.1.3. Systématisation et travail syllabique

J'ai ensuite fait tout au long des séances de nombreux exercices avec aller-retour entre les couleurs pour faire produire les sons abordés. Je faisais glisser le pointeur entre les rectangles pour lier les sons ou faire parcourir au pointeur une boucle en l'air pour faire tenir le son. Je menais des dictées de pointage ; je disais un son et un apprenant pointait sur le tableau. Deux apprenants pouvaient aussi pointer en même temps ; l'un aidait forcément l'autre puisqu'ils n'allaient pas au même rythme et le moins rapide s'appuyait sur le premier. Je demandais également aux apprenants de dire un son, un élève devant le tableau de couleur pointait ce qu'il avait entendu puis je validais. Avec deux tableaux (un pour les élèves et un collectif), un élève choisissait un son, le disait et le pointait sur le tableau des apprenants ; je pointais ce que j'avais entendu sur le tableau collectif.

J'ai rapidement associé les consonnes aux voyelles déjà vues ; il s'agissait de produire une syllabe de deux sons tout en leur faisant prendre conscience que celle-ci est dissociable. Ainsi je pointais les deux sons (C+V) isolément puis je les liais en utilisant mes deux mains contenant chacun des sons que je rapprochais. Pour faire produire une syllabe, je montrais d'abord la fin de la syllabe afin d'indiquer ce par quoi elle finit. Cela permettait aux apprenants de se dire la syllabe dans leur tête avant de la produire oralement et de mettre en place le travail de combinatoire. Lorsque la production de l'apprenant était correcte, je validais, lui demandais de répéter puis de passer avec le pointeur. Je substituais ensuite une voyelle par une autre dans la syllabe déjà abordée. Je les ai peu à peu fait travailler sur des syllabes plus longues, du type CVC, VCV ou encore sur la succession de syllabes comme CVCV...

Une longue pratique et des exercices répétés pendant plusieurs séances ont peu à peu permis aux apprenants de progresser de façon durable ; il s'agissait d'un véritable travail de « rétention »¹ et non de mémorisation.



Figure 14 : Séance de travail avec un des apprenants au pointage²⁴

3.2. Procédure avec le Fidel et les tableaux de mots

Lorsque les apprenants ont commencé à savoir combiner, j'ai introduit le tableau Fidel alors même qu'ils étaient encore loin de connaître l'association de toutes les couleurs avec les sons. Pour présenter la graphie d'un mot, j'ai commencé par pointer dans le tableau des couleurs les rectangles correspondants aux sons de ce mot puis dans le Fidel les graphies correspondantes. Petit à petit, même si je démarrais toujours par un travail sur le tableau des couleurs, je systématisais l'utilisation du Fidel pour présenter les mots. Après un travail de la sorte sur plusieurs séances, j'ai mené un autre exercice : je faisais pointer à un apprenant les graphies d'un mot que je lui donnais oralement et je jouais le rôle de « secrétaire » en écrivant ce qui était pointé. Je demandais ensuite au groupe de valider ou non ce que j'avais écrit.

Pour le travail sur les liaisons comme « quelques-uns », la procédure est de pointer « es » dans la colonne jaune du son [ə] et, pour ajouter le son [z], on va pointer la colonne mauve dans la partie noire (où il n'y a pas de graphie).

Les tableaux de mots ont également été utilisés pour introduire du lexique, construire des phrases tout en soignant la prononciation puisque la lecture était simplifiée par l'association des graphies aux couleurs que les apprenants s'étaient déjà appropriées.

²⁴ Photo personnelle

3.3. Travail supplémentaire au cours des séances

En plus du travail sur la prononciation avec les outils SW, j'ai utilisé des méthodes de FLE de niveau A1 pour leur enseigner des notions de lexique et grammaire car cet apprentissage d'une phonétique appropriée du français se devait d'être connectée aux fonctions de communication qu'il leur était urgent d'acquérir pour s'intégrer dans leur pays d'accueil. Tous ces moments étaient autant d'opportunités d'insister sur la prononciation à l'aide du Fidel et du tableau sons-couleurs.

Ces méthodes ont des points Phonétiques qui proposent des exercices relevant souvent d'un mélange des méthodes des oppositions phonologiques et verbo-tonales²⁵. J'ai procédé à certains de ces exercices notamment pour le travail sur la prosodie et le rythme qui me semblait être négligé dans la première partie de mon cours et pour insister sur la perception. Ainsi, pour un travail de discrimination auditive, j'utilisais les couleurs du tableau des sons-couleurs. Par exemple, à l'écoute de paires minimales, ils devaient cocher dans la bonne colonne du tableau suivant entre le son [i] et [ø]²⁶ :

J'ai bien entendu éliminé tous les exercices de répétition qui étaient proposés mais j'ai en revanche ajouté un travail relevant de la méthode articulatoire. Pour une meilleure prise de conscience de la position des organes articulatoires, et parce que la barrière de la langue entre nous empêchait toutes explications verbales, j'ai en effet proposé aux apprenants les coupes sagittales des 7 sons-voyelles leur posant le plus de difficulté²⁷. En cherchant à faire coïncider leurs tentatives articulatoires avec ce qu'ils visualisaient sur les coupes, cela leur a permis d'approfondir l'exploration de leur appareil phonatoire.

²⁵ Méthodes de correction phonétique décrites dans le chapitre 1

²⁶ Dans ce travail d'oppositions phonologiques, il est important de ne pas travailler sur une distinction de deux sons inconnus du locuteur (ou étrangers à leur LM) mais de rendre la comparaison plus facile en opposant un son inconnu à un son familier; ces exercices peuvent tout de même se révéler très difficile.

²⁷ Ces coupes sagittales figurent dans le tableau d'analyse des erreurs du chapitre 6.

Chapitre 8. Analyse des progrès

Trois mois après le début de l'expérimentation, alors que j'avais pu délivrer 36 heures de cours de FLE, dont environ 10 heures uniquement dédiées à la prononciation avec les outils SW, j'ai procédé à l'évaluation finale. Je me suis appuyée de nouveau sur le corpus IPFC²⁸ pour enregistrer chaque apprenant. Puis, j'ai analysé les productions de la même manière que pour l'évaluation diagnostique et j'ai comparé les résultats des deux évaluations au niveau des pourcentages de réussite obtenus pour chaque son par apprenant.

1. Analyse auditive de l'évaluation finale

La première évolution que j'ai perçue en comparant les enregistrements des évaluations de janvier et d'avril se trouve au niveau de la prosodie de la langue. Lors de l'évaluation de janvier, les productions étaient souvent tendues, les sons très gutturaux, l'énergie trop importante, ce qui avait des conséquences au niveau du rythme et de l'accentuation. En avril, l'énergie fournie au cours des prononciations était moins forte, plus adaptée et la prosodie du français davantage respectée.

N'ayant pas de moyens de mesurer ce phénomène, je vais m'attacher à décrire essentiellement, dans l'étude des progrès, la prononciation des voyelles et dans une moindre mesure celle des consonnes.

1.1. Progrès au niveau des voyelles

Les données ne portent que sur les sons ciblés comme étant source de difficulté lors de l'évaluation initiale.

En ce qui concerne les voyelles, il s'agit des 6 sons ayant recueilli en janvier un pourcentage de réussite moyen inférieur ou égal à 80%, soit les voyelles [ɛ̃] (80%), [ɔ̃] (75,6 %), [u] (66,8%), [o] (64 %), [ɑ̃] (57,6%), [y] (53,4%) et [ø] (45,4%). Les tableaux figurant en Annexe 5 (p 93) indiquent les pourcentages de réussite par son par apprenant de l'évaluation finale d'avril ainsi que le pourcentage de réussite moyen du groupe par son,

²⁸ Pour la description de ce corpus, se référer au Chapitre 6.1.

soit [ɛ̃] (100%), [ɔ̃] (91,2 %), [u] (87%), [o] (100 %), [ɑ̃] (98,2%), [y] (90,6%) et [ø] (77%)

Le graphique suivant construit à partir du tableau de l'Annexe 6 (p 94) illustre bien les progrès réalisés par l'ensemble du groupe pour chaque son **en termes de pourcentage de réussite** :

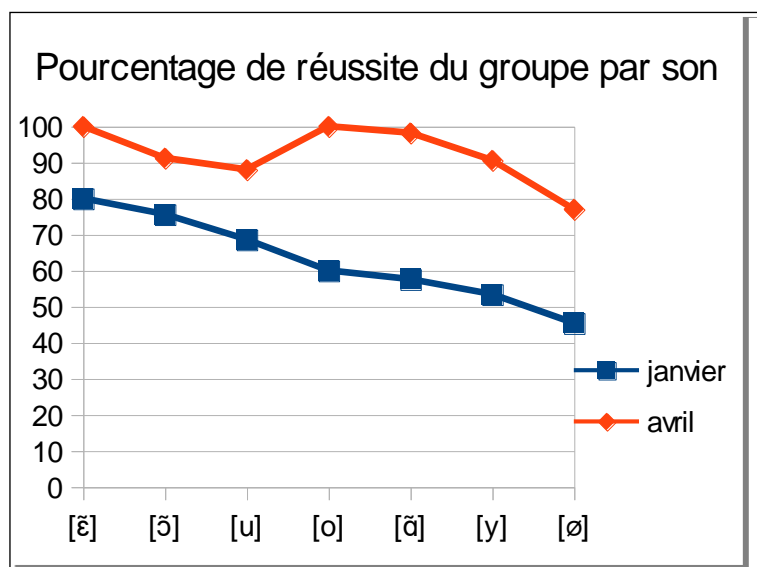
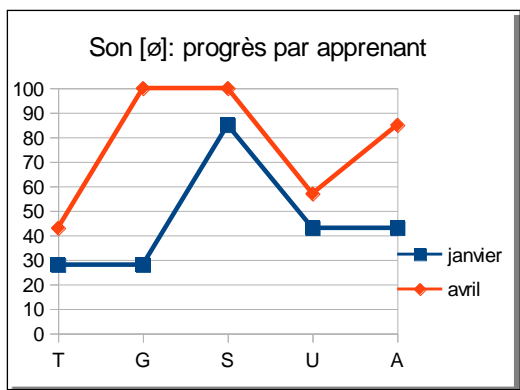
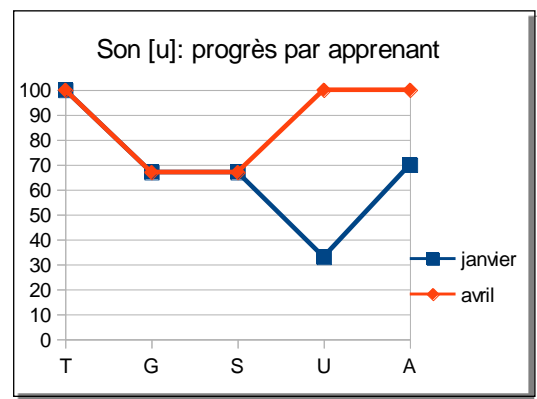
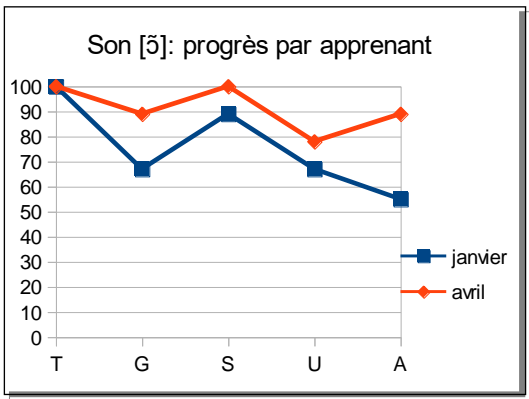
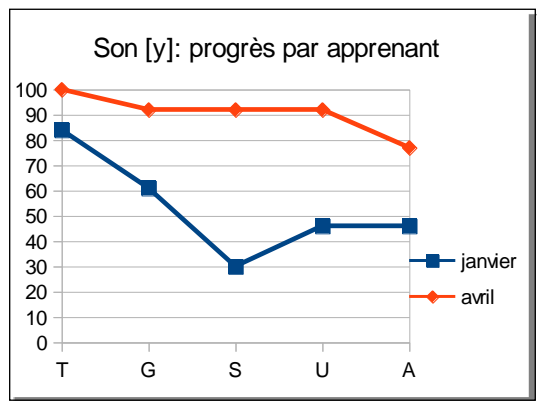
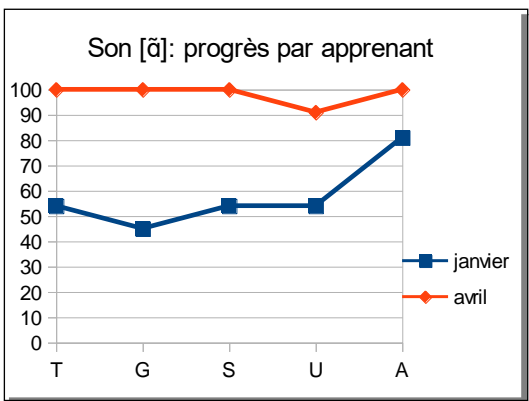
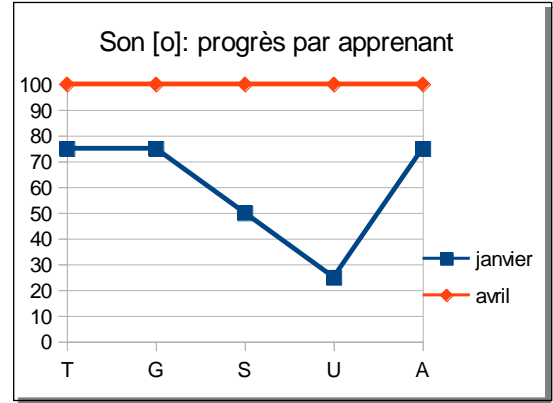
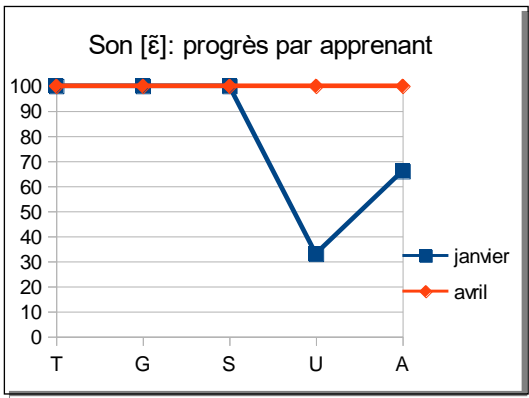


Figure 15 : Score moyen en janvier et avril par voyelles ciblées

Les progrès sont très nets pour les sons [ɛ̃], [o], [ɑ̃], [y] et [ø] puisqu'on peut constater plus de 20 points d'écart entre les deux évaluations. En revanche, les progrès sont moins notables pour les sons [ɔ̃] et [u] et le son [ø] reste, malgré sa progression, en dessous du seuil des 80 % de réussite.

1.1.1 Etude plus détaillée des progrès sur les voyelles

Les graphiques suivants (réalisés à partir de l'Annexe 6 p 94) permettent d'observer de plus près les résultats des apprenants pour chaque son, toujours en termes de pourcentage de réussite, et de visualiser leurs progrès.



Figures 16 à 22 : Scores par apprenant pour chaque voyelle ciblée

- Pour les sons [ɛ̃], [o], [ɑ̃] et [y] : tous les apprenants ont réalisé d'importants progrès

- Pour les sons [ø] et [ɔ̃] : T progressé sur le son [ø] mais obtient encore un score peu élevé et U ne réalise que de faibles progrès (entre 7 et 11 points) sur ces deux sons.

- Pour le son [u], deux apprenants (G et S) n'ont pas progressé entre janvier et avril. Les trois autres apprenants obtiennent cependant le score maximal pour ce son, pour lequel on avait pu s'étonner des mauvais résultats au cours de l'évaluation initiale alors même qu'il s'agit d'un phonème en principe familier pour ces apprenants puisque faisant partie de leur répertoire phonique. Le travail de prononciation leur a donc permis de percevoir la nécessaire précision d'articulation de ce son en français et d'affiner leur production.

Quant à la prononciation des mots monosyllabiques composés d'une voyelle (« eau, eu, eux, ou »), les progrès sont très importants puisque les locuteurs sont passés de 70% de réussite lors de l'évaluation de janvier à 95 % lors de celle d'avril (Cf les deux tableaux n°3 des Annexes 2 p.87 et 6 p.94).

1.1.2. Des erreurs qui persistent

- son [ø] : Deux apprenants obtiennent un pourcentage de réussite pour ce son inférieur au seuil des 80 % : T = 43% et U= 57%. Dans 5 cas sur 14, la prononciation obtenue à la place du son cible est [o]. On retrouve ainsi une confusion au niveau du lieu d'articulation ; la prononciation demeure trop postérieure.

- sons [u] : Deux apprenants (G et S), avec un pourcentage de 67% de réussite, n'ont pas progressé entre janvier et avril. L'occurrence de ce son dans le corpus est faible puisqu'il n'est représenté que 3 fois (« bout, boule, ou »). L'erreur de ces apprenants a, pour chacun d'eux, porté sur le mot monosyllabique « ou », qui avait été ciblé comme source de difficulté dans le chapitre 5 (2.3. Pronostic des difficultés de prononciation du français pour un arabophone) en raison de l'absence de « représentation phonologique simple » (Al-Tamimi, 2007:13) des voyelles dans le système phonétique arabe. Les productions obtenues, à la place du son cible [u], étaient [o] et [ø] consécutives à un défaut de lieu d'articulation ou de position de la langue.

1.2. Progrès au niveau des consonnes

L'évaluation initiale ayant montré des résultats satisfaisants en ce qui concerne les consonnes, je ne reviendrai donc que sur les clusters qui avaient été ciblés comme source d'erreur lors de l'évaluation initiale.

Le tableau de l'Annexe 7 (p 95) montre que les progrès réalisés sont significatifs. En effet, le pourcentage de réussite moyen du groupe sur l'ensemble des clusters est passé de 65 % en janvier à 85 % lors de l'évaluation d'avril. Les clusters « ct » de « déductible » et « rt » de « apporte », avec pour chacun d'eux un pourcentage de réussite de 60 %, seraient à retravailler.

2. Analyse didactique de l'expérimentation

2.1. Un bilan positif

2.1.1 Apports de l'approche SW

Les outils SW utilisés pour cette expérimentation et en particulier le panneau des sons couleurs ont incontestablement contribué aux progrès de mon groupe d'apprenants. En effet, j'ai pu constater que son aspect multimodal, faisant appel aux facteurs à la fois visuels et auditifs de l'apprentissage, a permis une meilleure rétention des sons de la part des apprenants tout en leur permettant d'être présent à l'activité et de les maintenir dans un état captif. Je pense d'autre part qu'il n'a pas son équivalent pour faire prendre conscience de la multitude de sons qui existe dans le système phonétique français et notamment pour ce groupe d'arabophones dont le système vocalique d'origine est si éloigné de celui du français. Enfin, la disposition réfléchie des couleurs sur le tableau Kinéphone qui tient compte des relations phonologiques articulatoires des systèmes vocaliques et consonantiques français ont ainsi permis, me semble-t-il, de susciter les prises de conscience de nature phonétique et articulatoire (Colletta, 2009) et par conséquent de faciliter la rétention des phonèmes.

Une évolution a eu lieu dans l'attitude des apprenants face au panneau au fil des séances. Alors qu'ils restaient souvent muets au début lors de mes sollicitations quand je

pointais une couleur, ils se sont peu à peu mis à participer davantage et à multiplier les tentatives de prononciation. Ils faisaient très souvent des confusions ou produisaient des sons ne relevant pas du système phonétique français, mais ce travail, associé au double feedback, qui portait ainsi à la fois sur la perception et la production, les ont amenés petit à petit à se construire la bonne représentation sonore des phonèmes étudiés. Ils sont parvenus à dépasser le stade de leurs inhibitions premières et ont compris qu'en travaillant à partir de leurs erreurs, ils pouvaient obtenir de bons résultats et accéder au processus d'apprentissage.

D'autre part, le silence que je me suis efforcée de garder, notamment lors des phases de travail avec le panneau des sons couleurs, ne s'est pas révélé être un frein aux acquisitions et viennent bien conforter l'assertion de Gattegno que les nouveaux sons dans une langue étrangère ne sont pas nécessairement appris en les entendant de la bouche d'un autre. Il semblerait donc, comme le postule l'approche SW, que lorsque ce sont les apprenants qui cherchent à produire les sons cible, l'oreille va peu à peu s'éduquer à ces nouvelles sonorités - de la même façon que cela s'était produit pour l'apprentissage de la langue maternelle - et l'habileté audio-phonatoire pour la L2 va pouvoir se mettre en place de façon automatisée et inconsciente. Ainsi la prononciation semble bien être une compétence que les apprenants assimilent par eux-mêmes. J'ai toujours essayé de rester attentif à mes participants, à leurs besoins mais aussi parfois au scepticisme et aux doutes qui les traversaient. Nos problèmes de communication a finalement facilité le recours au silence préconisé par l'approche et à d'autres moyens comme la gestuelle et les mimiques. Attirer leur attention à l'aide du pointeur ou de mes doigts s'est révélé être efficace et a permis de maintenir à un niveau élevé leur motivation pour apprendre le système phonétique français qui leur semblait si compliqué au départ. Malgré des difficultés qui paraissaient au début insurmontables, eux comme moi avons peu à peu eu la conviction que les progrès étaient réels et solides.

L'approche SW ne peut qu'être favorable aux acquisitions durables puisqu'en « vivant » pleinement son apprentissage grâce notamment aux relations aux autres, le locuteur étranger sera en mesure de s'approprier la langue étrangère, sa parole et plus particulièrement sa prononciation.

2.1.2. Du côté des apprenants

2.1.2.1 Ressenti des apprenants

Je souhaitais recueillir l'avis de mes participants quant à la méthodologie utilisée avec eux et j'ai donc demandé à chacun des trois adultes du groupe (U, A et S) ce qu'ils avaient pensé du panneau des sons-couleurs et du travail de prononciation qui y était associé. La transcription de la traduction de leurs avis figure en Annexe 9 (p 97).

Leur opinion sur la méthodologie SW vient finalement conforter mes propres sentiments sur cette approche que j'ai exposés dans le paragraphe précédent. Je vais m'arrêter sur la remarque suivante d'« U »:

« En fait, au départ avec les couleurs, c'était très très compliqué, c'était même ennuyeux, on se disait : « Mais qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre ? ». Et, à force, on a compris le système et là, maintenant, c'est un plaisir de faire ce travail et c'est quelque chose qui nous apporte beaucoup. ».

Je me sentais moi-même mal à l'aise lors des premiers cours de passer entre 20 et 30 minutes sur cet outil sans avoir pu leur en expliquer la finalité, tout en sachant que leurs besoins langagiers immédiats portaient avant tout sur un apprentissage de lexique et de formules de communication. Finalement, le silence induit par la démarche mais aussi imposé par la barrière de la langue les a amenés seuls à prendre conscience que le panneau des sons-couleurs avait contribué à aiguïser leur conscience phonologique du système linguistique français et que l'acquisition d'une bonne prononciation était un élément fondamental dans l'apprentissage du français. « U » a d'ailleurs à plusieurs reprises dans son témoignage évoqué que cette méthodologie était « l'idéal pour quelqu'un qui souhaite apprendre la langue française ».

« U » a également perçu le caractère multimodal de la démarche et en faisant le parallèle avec les méthodes d'enseignement qu'il avait mis en pratique en tant qu'enseignant – « ça me rappelle quand je donnais des cours aux enfants au Soudan, j'utilisais soit des schémas, soit des dessins... », il a compris tout l'intérêt que cela pouvait apporter dans l'apprentissage du français.

« A », quant à elle, souligne le fait que les cours et la démarche lui ont peu à peu donné confiance ainsi que le goût d'apprendre et permis de croire en ses capacités de parler le français même si le chemin lui semble encore long avant d'y parvenir. Il est vrai que si

les activités lexicales et communicatives posaient de grandes difficultés à cette apprenante, elle était souvent en réussite et progressait très vite lors du travail phonétique avec le tableau Kinéphone. Ainsi, elle a réalisé qu'il lui serait possible de transférer les qualités qu'elle avait pu développer lors de ce travail, à savoir la concentration, le sens de l'observation, la précision et la confiance en soi dans l'apprentissage de la langue française en général.

« S » a également suivi au mois de mars des cours de français destinés aux migrants proposés par l'université. En comparant les deux méthodes suivies, il dit être plus à l'aise avec ce que j'ai mis en place auprès d'eux, notamment parce que cela lui semble moins difficile. Avec un si petit groupe d'apprenants dont l'évaluation initiale m'avait permis de cibler les difficultés, il m'a en effet été facile de m'ajuster à leurs besoins et de proposer une pédagogie adaptée en m'efforçant de suivre les principes de la démarche SW.

2.1.2.2 Comparaison adultes-enfants

Dans ce bilan, il me semblait aussi intéressant de comparer les progrès entre les différents membres de la famille et notamment entre les deux enfants scolarisés (T et G, respectivement 12 et 8 ans) et les trois adultes (U, A et S).

Les données du tableau n°2 figurant en Annexe 6 (p 94) ont permis de réaliser le graphique suivant indiquant les pourcentages de réussite par apprenant lors des évaluations de janvier et d'avril sur la prononciation des 7 sons-voyelles ciblés.

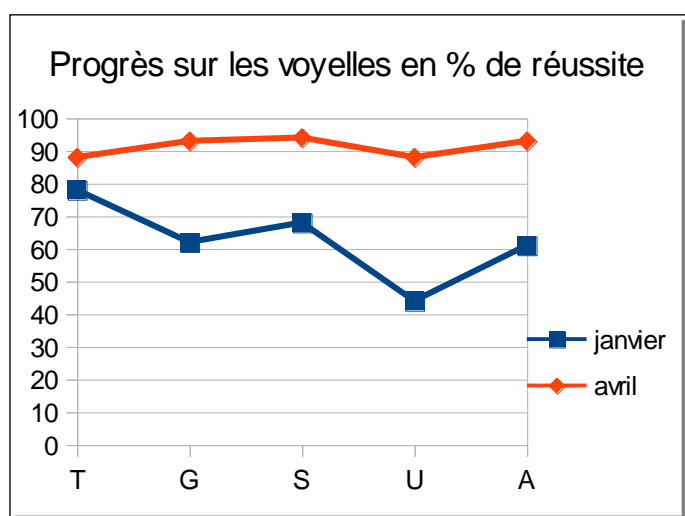


Figure 23 : Score en janvier et avril sur toutes les voyelles ciblées par apprenant

Alors que je m'attendais à voir les deux enfants T et G réaliser des progrès bien plus spectaculaires que les adultes, étant exposés au français cinq jours sur sept pendant leurs journées de classe, on peut constater par ce graphique qu'il n'en est rien. T, qui était lors des séances mon apprenante référente sur laquelle je m'appuyais beaucoup et qui était parvenue, me semblait-il, à la prononciation la plus juste n'a finalement pas obtenu un meilleur score que les autres. Il est possible de mettre ce résultat sur le compte d'une faible concentration lors du passage de l'évaluation d'avril, qui n'est ni plus ni moins qu'un exercice de répétition demandant une grande attention de la part du participant, ce qui montre bien les limites d'une telle évaluation.

Ces résultats permettent néanmoins de réfuter, ou tout au moins d'invalider, l'hypothèse de la « période critique » (Long, 1990 ; Scovel, 1988 ; DeKeyser, 2000) qui stipule que les sons étrangers à la langue maternelle ne seraient plus perceptibles au-delà d'un certain âge –entre 7 et 17 ans selon les individus. La notion de « période sensible » (O'Neil, 1993 ; Knudsen, 2004), indiquant que la sensibilité aux aspects sonores d'une langue étrangère était maximale pendant cette période, est venue nuancée par la suite cette hypothèse de « période critique » (Magnat, 2006).

Tout me porte à penser que des paramètres tel que la présence, l'attention, la concentration et la motivation, annoncés comme étant des fondements de tout apprentissage selon Gattegno et les neurosciences cognitives sont des facteurs plus déterminants qu'une éventuelle barrière biologique pour l'acquisition de la L2, hypothèse réfutée également par les recherches récentes (Singleton, 2003 ; Bongaerts, 2003 ; Magnat, 2006).

En effet, les deux adultes masculins du groupe (U et S) ont montré une profonde motivation pour apprendre, leur participation et leur concentration étaient maximales, et ils ont toujours mené les activités avec une application soutenue y compris lors des évaluations. L'apprentissage du français constitue pour eux un réel enjeu identitaire qui leur permettra de s'intégrer dans leur nouvel environnement social et linguistique, de se reconstruire et de trouver un emploi.

2.2. Un bilan qui est cependant à nuancer

Je reste persuadée que les progrès n'auraient pas été si importants si je n'avais pratiqué avec ce groupe que de simples cours de FLE sans utiliser les outils ni la démarche

SW. Toutefois je voudrais faire état de quelques réserves personnelles à l'issue de cette expérimentation.

2.2.1. Pratiquer le SW

On ne s'improvise pas enseignant SW ! J'ai souvent eu le sentiment que je n'avais pas toute légitimité pour mettre en place cette expérimentation et évaluer les apports de cette démarche alors même que je n'avais suivi qu'un stage de formation de 11 heures et effectué des lectures sur le sujet. Il m'a sans doute manqué des observations de classe et plus de temps pour m'approprier les outils et les techniques de travail de la prononciation avec SW.

Les concepts de la démarche définis par Gattegno recueillent toute mon adhésion et sont venus conforter mes ressentis en tant qu'enseignante après ma vingtaine d'années de pratique pédagogique. S'il ne m'a pas été trop difficile de me détacher du modèle traditionnel où l'enseignant expert transmet de façon unilatérale en omettant de se centrer sur ses participants, je n'étais pas toujours au clair quant aux prises de conscience à susciter chez les apprenants, d'autant que la phonétique du FLE était une discipline nouvelle pour moi. « Etre sensible à l'apprenant en lui-même pour pouvoir reconnaître l'apprenant en autrui et devenir conscient de sa conscience »²⁹ (Young, 1995) ne sont pas des tâches faciles et demeurent encore pour moi aujourd'hui des concepts un peu flous.

D'autre part, j'étais loin d'être complètement à l'aise avec la notion de silence. Eviter de parler, de montrer un modèle pour permettre aux apprenants « de garder un contact direct avec leur inconnu » (Young, 2011: 56) nécessite beaucoup de pratique pour y parvenir ainsi qu'une conviction forte. Démunie parfois face à certaines situations, je n'ai sans doute pas toujours respecté le silence mais je m'efforçais, dès que possible, de m'appuyer sur une de mes apprenantes dont la prononciation était souvent juste. Dans ces cas précis, le petit effectif du groupe ne me facilitait pas la tâche.

En revanche, j'ai gardé jusqu'au bout le sentiment qu'il était essentiel de multiplier les occasions de faire entendre la langue à ces locuteurs qui communiquent essentiellement au sein de leur communauté linguistique et qui ne sont finalement que peu exposés à la langue française. Krashen (1982) le premier, puis Lauret (2007) plus tard, ont d'ailleurs insisté sur cette notion d'exposition à la langue nouvelle comme facteur déterminant pour la réussite

²⁹ Source : [file:///C:/Users/user/Downloads/Roslyn%20Young%20-20Silent%20Way%20de%20Caleb%20Gattegno_FR%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Roslyn%20Young%20-20Silent%20Way%20de%20Caleb%20Gattegno_FR%20(3).pdf)

du mécanisme d'acquisition de tous les aspects de celle-ci. Ainsi, si le postulat du "silence" de l'enseignant pour éviter de montrer un modèle à imiter me semble tout à fait pertinent, il est cependant à relativiser.

2.2.2. Et la prosodie ?

J'ai eu le sentiment, lors des séances avec les outils SW (panneaux des sons-couleurs et Fidel), de travailler bien davantage les aspects segmentaux du français que les aspects supra-segmentaux. Pourtant, d'après Guberina, la prosodie est fondamentale pour assimiler les structures de la langue cible et la parole va bien au-delà de la simple production de sons (cité par Billières, 2016). Lauret (2007: 35) précise même que les aspects supra-segmentaux sont unanimement considérés comme les plus importants pour la communication. Alors que je pense que mes faibles compétences en SW m'ont fait cependant délaissé la prosodie, j'ai cependant perçu, comme je l'ai mentionné plus haut, au bout des trois mois de cours des progrès réalisés également au niveau de l'accentuation et de l'intonation. Je mets cette progression sur le compte de deux choses :

- surtout sur le travail annexe réalisé pendant les cours qui s'appuyait le plus souvent sur une méthode audio-orale ayant ainsi permis d'exposer les apprenants aux sonorités et à la mélodie de la langue

- dans une moindre mesure, un travail sur le rythme et l'énergie réalisé à partir du tableau des sons-couleurs et du pointeur qui permet de faire travailler sur l'allongement des sons, le souffle ou l'accentuation.

De nouveau, utiliser cette approche de façon compétente permettant de ne négliger aucun aspect de la phonétique d'une langue nécessite une grande expérience.

2.2.3. L'influence de l'écriture

Si l'on suit la progression de l'approche SW pour enseigner une langue étrangère, on commence avec le tableau des sons-couleurs pour apprendre les phonèmes en évitant l'interférence de l'écrit puis on continue avec le Fidel, les panneaux de mots et les réglettes cuisenaire afin d'entrer progressivement dans l'écrit. Or, si je passais beaucoup de temps sur le premier tableau pour favoriser la rétention de la phonétique du français, j'ai, me

semble-t-il, brûlé des étapes pour le passage à l'écrit. En effet, pour répondre aux besoins urgents de ce groupe de s'approprier le système d'écriture latin et d'apprendre à lire et à écrire en français, j'ai, comme je l'ai déjà précisé, utilisé des méthodes courantes de FLE, faisant appel à des documents sonores et écrits.

Ainsi, j'ai pu constater que les erreurs de prononciation étaient fréquentes et multiples, à ce stade de leur apprentissage du français, lorsque les apprenants se trouvaient en situation de lecture. Comme le précise Berger (2016: 112), "lorsque ni le système phonologique ni le système graphique ne semblent suffisamment maîtrisés, les apprenants se trouvent dans une grande insécurité linguistique". Selon Rafoni (2007:123 cité par Berger, 2016:112), les distinctions phonologiques doivent se faire sur l'appui des distinctions graphiques afin de permettre la mémorisation du phonème. Il s'agit bien de tout l'objet du travail phonographique et morphographique effectué avec les outils de l'approche SW qui favorise la rétention phonies-graphies grâce au code couleurs. Cela requiert néanmoins de passer de longues séances de travail à partir du Fidel et surtout des tableaux de mots dont le lexique correspond cependant difficilement à des situations de communication choisies ou proches de celles du quotidien de ces personnes réfugiées. En effet, en SW, on part du son, de sa maîtrise progressive, puis on passe au mot et enfin à la phrase et au texte où le sens est enfin abordé; ce qui implique de travailler les situations de communication qu'après un travail déjà important.

Or, avec ce groupe d'apprenants se trouvant quasiment "en situation d'urgence" de s'intégrer par la langue et pour qui l'enjeu identitaire de cet apprentissage était si fort, je ne me voyais pas procéder de cette manière. Ainsi, l'évaluation d'un corpus de mots simplement répétés a montré des progrès importants mais si le même corpus avait été lu, les erreurs de prononciation auraient probablement été beaucoup plus nombreuses du fait d'une maîtrise encore insuffisante du système phonographique.

Si la démarche SW me paraît tout à fait adaptée en contexte exolingue avec un groupe d'apprenants disposant de temps pour aborder les aspects communicatifs et le système d'écriture de la langue cible, la situation dans laquelle j'ai mis en place cette expérimentation n'est sans doute pas le contexte idéal.

Conclusion

Sur les plans humain et professionnel, cette étude a été riche d'enseignement, notamment dans le domaine de la pédagogie SW. En dépassant le cadre des méthodes traditionnelles de « Pédagogie de l'avoir » qui demeurent dans la transmission unilatérale de connaissances depuis un enseignant expert vers des apprenants ignorants, l'approche SW propose une pratique innovante qui redéfinit les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Elle nécessite une longue expérience et des compétences conséquentes pour être appliquée convenablement par le formateur et pour utiliser les outils proposés à bon escient; ce qui n'était pas mon cas au moment de cette étude. Il me paraît cependant utile, voire même indispensable, pour tout formateur, de revoir ses pratiques d'enseignement et d'adopter certains principes de cette approche reposant sur une « Pédagogie de l'être qui se tourne vers les participants et le groupe en présence » (Dufeu, 2016 : 58).

La mise en place de l'approche SW dans cette expérimentation s'est révélée être un succès concernant les progrès de prononciation de ce groupe de participants pour plusieurs raisons:

- Elle a le mérite de confronter les apprenants à l'apprentissage de la prononciation de la langue cible dès le premier cours à l'inverse des méthodes traditionnelles qui accordent une place modeste à la phonétique au début de l'apprentissage.
- Si elle va à l'encontre de l'enseignement communicatif et de l'approche actionnelle, notamment en début d'apprentissage, le recours aux moyens non verbaux, s'appuyant sur le silence de l'enseignant pour susciter des prises de conscience audiophonatoires chez l'apprenant et la démarche non-imitative de l'approche a prouvé sa fonctionnalité.
- Elle a semblé particulièrement adaptée à ce public d'arabophones, dont le système vocalique est très éloigné de celui du français; l'aspect multimodal des outils SW leur a en effet permis d'aiguiser leur conscience phonémique des sons inexistantes dans leur langue. L'évaluation finale a ainsi pu montrer qu'ils étaient

parvenus dans l'ensemble à surmonter les erreurs classiques qui consistent à ramener la réalisation des voyelles inconnues à celles de leur système phonologique.

- L'évaluation diagnostique préalable et l'étude du système phonologique de l'arabe moderne m'ont permis de prendre conscience des difficultés potentielles de ces locuteurs et de cibler le travail de prononciation. Ces études initiales me paraissent à posteriori aujourd'hui indispensables à la mise en place d'un enseignement approprié de la phonétique, quel que soit le type de locuteurs.

On pourra cependant souligner que toutes ces conclusions auraient eu plus de poids si la méthodologie de recueil de données pour les évaluations diagnostiques et finales avait été basée sur des logiciels d'analyse acoustique, d'analyse formantique ou d'alignement vocalique. En s'appuyant uniquement sur l'analyse auditive de l'enseignante native, les données de cette recherche n'ont, en effet, pu complètement éviter d'exclure certains aspects subjectifs. D'autre part, il serait utile de travailler avec un groupe d'apprenants plus important pour recueillir des données plus significatives.

Enfin, il serait également intéressant d'avoir recours aux techniques d'imagerie cérébrales des neuro-sciences pour évaluer l'effet du double encodage visuel-auditif du code couleur-son sur la mémoire, afin de mesurer de manière objective la pertinence des outils multimodaux SW.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. (à paraître, 2017) Corpus oraux d'apprenants et typologie d'erreurs en FLE *Revue Synergies-France, Actes issus du VII^o colloque international de l'ADCUEFE-Campus FLE, Enseignement-apprentissage de l'oral. Etat des lieux et perspectives*, Rennes, 16-17 juin 2016.
- Abry, D. & Chalaron, M-L. (2009). *Les 500 exercices de phonétique A1/A2*. Paris : Hachette.
- Abry, D. & Velderman, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- Al-Tamimi, J-E. (2007). *Indices dynamiques et perception des voyelles, étude trans-linguistique en arabe dialectal et en français (Thèse de doctorat)*. Université de Lyon 2.
- Amorouayach, E. (2009). *Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue* . *Synergies Algérie*, 8. Sylvains les Moulins : Gerflint.
- Arambasim, V. (1973), *Le Suvag Lingua de classe, Revue de Phonétique Appliquée*, vol. 27-28, p. 16-22
- Benstein P. (1995) Faculty of Education School of Teaching and Curriculum Studies Sydney, Australia Mai. *La Science de l'Education en Questions - N° 14* repéré à <https://www.uneducationpourdemain.org/>
- Berger C. (2016) *La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones. Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, n°60 L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 106-115
- Berger C. (2013) *Entrer dans l'écrit du FLE pour les arabophones. L'acquisition du lien phonie/graphie du français par les étudiants irakiens au CUEF de Grenoble, Mémoire de Master 2. Université de Stendhal - Grenoble 3*
- Berri, A. (2007). *Quelques considérations à propos de la phonétique dans la formation des futurs enseignants de FLE. Fragmentos*, (33), 245–250.
- Billières M. (2016). . (2016) *La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ? Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, n°60 L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 118-126
- Billières M. (2008). *L'inhibition phonétique en langue étrangère, Revue Le français dans le monde, n°357*. Paris : Clé International
- Blanc-Vallat C. (2016). *L'étayage enseignant : un ensemble de stratégies d'aide et de guidage ; repéré à <https://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>*
- Coulange S. (2016) *Remédiation phonétique et phonologique en FLE par une approche multimodale chez les apprenants japonophones, Mémoire de Master 2. Université de Stendhal - Grenoble 3*
- Colletta, J-M (2016). *Dispositifs multimodaux numériques et connectés pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*. Repéré à file:///C:/Users/user/Documents/formation%20FLE/mémoire/Silent%20way/Colletta_Kinéphones_2-0.pdf

- Colletta, J.-M. (2009). Le geste de pointage au service des acquisitions métaphonologiques. Présenté au IVème congrès des Amériques. Atelier
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, Numéro spécial Les interactions en classe de langue*, 32–41. Paris : Clé international
- Dehaene S. (2013). Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences. Repéré à [http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les quatre piliers de l apprentissage Stanislas Dehaene.pdf](http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les_quatre_piliers_de_l_apprentissage_Stanislas_Dehaene.pdf)
- Dehaene S. (2012). « Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques ? ». *Regards croisés sur l'économie*, vol. n° 12, n° 2, janvier, p. 231-244.
- Dufeu B (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. *Le Français Dans Le Monde : Recherches et Applications, n°60 L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, 106-115
- Dufeu B. (2008) L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Dossier Franc Parler, repéré à http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm
- Embarki, Abou Haidar L., Zeroual C.& Naboulsi R. (2016) La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris : CLE International, pp.103-104.
- Eustache F., Guillery-Girard B. (2016) La neuroéducation La mémoire au cœur des apprentissages. Paris : Odile Jacob.
- Gattegno C. (1976) The common sense of teaching foreign languages, (p 20)
- Gattegno C. (1972) Ces enfants nos maîtres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, Neuchatel, Suisse : Delachaux et Niestlé
- Gausse M.et Reverdy C. (2013). "Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux", dossier de veille de l'IFE repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=86&lang=fr>
- Guimbretière E. (2000) Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur des débats. Presses universitaires de Rouen.
- Guimbretière E. (1994) Phonétique et enseignement de l'oral. Luçon : Didier/ Hatier.
- Jenkins J. (2000) The phonology as an International language
- Lauret, B. 2007. Enseigner la prononciation du français : questions et outils. Paris : Hachette.
- Léon, P. (1992) Phonétisme et Prononciations du français.(6^{ème} édition) Paris : Armand Colin.
- Magnat, E (2006). Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique, Thèse de Doctorat. Université Stendhal Grenoble 3.
- Medane H. L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie. Repéré à <http://tipa.revues.org/1394>

- Messum, P.R. (2008) What if children don't learn to pronounce by imitation? How should we teach older learners?
- Naddaf, N. (1993). Etude comparative des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe et problèmes d'interférences. Travaux de didactique du FLE, 30. Montpellier : PULM. 136-150. Université de Lattaquié, Syrie.
- Passeport F. (2014).
 Progrès de prononciation chez des apprenants débutants en FLE en contexte d'apprentissage non imitatif. Analyse acoustique comparée des voyelles isolées des apprenants et de natifs (corpus PhoDiFLE) et réflexions autour de l'approche Silent Way. Mémoire de Master 2. Université de Besançon.
- Polivanov, E. (1931) La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, pp. 79-96.
- Renard, R. (1971) Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Paris : Didier.
- Stenton et al (2005). Effet du double codage synchrone de l'accentuation en L2 selon des modalités de restitution de l'apprenant. Repéré à <http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Stenton&al-didcog-version-oral.pdf>
- Trocme-Fabre H. (1987) J'apprends donc je suis. Introduction à la neuro-pédagogie. Paris : Les éditions d'organisation.
- Tellier, M (2008), Dire avec des gestes repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/371029/filename/Dire_avec_des_gestes_FDLM_2008.pdf
- Tellier, M. (2010), Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. L'Harmattan, p.31-54.
- Troubetzkoy, N. S. (1967) Principes de phonologie, Klincksieck, Paris (2ème éd.). Édition originale : 1939.
- Young, R., & Messum, P. R. (2012). Comprendre l'apprentissage pour mieux enseigner. Introduction à la pensée de Caleb Gattegno. Larnod - France: Une Education Pour Demain.
- Young R. (2011), L'anglais avec l'approche Silent Way. Paris : Eyrolles.
- Young R. (2006), Introduction à la pensée de Caleb Gattegno (1ère partie)
- Young R. (1995), Silent Way de Caleb Gattegno repéré à [file:///C:/Users/user/Downloads/Roslyn%20Young%20-%20Silent%20Way%20de%20Caleb%20Gattegno_FR%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Roslyn%20Young%20-%20Silent%20Way%20de%20Caleb%20Gattegno_FR%20(3).pdf)

Table des illustrations et tableaux/graphiques

Figure 1 : Boucle phonologique et calepin visuo-spatial.....	11
Figure 2 : Le panneau sons –couleur pour le français.....	25
Figure 3 : Le Fidel.....	26
Figure 4 : Le trapèze vocalique.....	38
Figure 5 : Le tableau Kinéphones (partie supérieure avec transcription phonétique).....	39
Figure 6 : Le tableau Kinéphones (partie inférieure avec transcription phonétique.....	41
Figure 7 : Les voyelles communes entre l’arabe et le français (Hasanat, 2007 : 218).....	43
Figure 8 : Les voyelles limitées à la langue arabe et à la langue française (Hasanat, 2007 : 219).....	43
Figure 9 : Score des apprenants pour chaque voyelle.....	50
Figure 10 : Score moyen par voyelle.....	50
Figure 11 : Score des apprenants par consonne.....	51
Figure 12 : Score moyen par consonne.....	51
Figure 14 : Séance de travail avec un des apprenants au pointage (photo).....	66
Figure 15 : Score moyen en janvier et avril par voyelle ciblée.....	69
Figures 16 à 22 : Scores par apprenant pour chaque voyelle ciblée.....	70
Figure 23 : Score en janvier et avril sur toutes les voyelles ciblées par apprenant.....	75

Table des annexes

Annexe 1 Corpus IPFC.....	86
Annexe 2 EVALUATION INITIALE – Les voyelles	87
Annexe 3 EVALUATION INITIALE – Les consonnes	89
Annexe 4 Activités menées sur les voyelles avec le tableau sons-couleurs	92
Annexe 5 Activités menées sur les consonnes avec le tableau sons-couleurs.....	93
Annexe 6 EVALUATION FINALE – Les voyelles	94
Annexe 7 EVALUATION COMPAREE – Les voyelles.....	95
Annexe 8 EVALUATION FINALE – Les consonnes.....	96
Annexe 9 Transcription des enregistrements des avis des apprenants	97

Annexe 1
CORPUS IPFC – Arabe

- | | |
|--------------|----------------|
| 1. Andes | 45. déductible |
| 2. eau | 46. port |
| 3. là | 47. teinte |
| 4. tombe | 48. peureux |
| 5. visible | 49. dehors |
| 6. empoche | 50. les pas |
| 7. tante | 51. ou |
| 8. bar | 52. pompé |
| 9. le | 53. endurci |
| 10. épice | 54. ému |
| 11. chauffer | 55. le pas |
| 12. bout | 56. furieux |
| 13. once | 57. garé |
| 14. parade | 58. peau |
| 15. anse | 59. guenon |
| 16. peur | 60. lèpre |
| 17. zèbre | 61. su |
| 18. eu | 62. grave |
| 19. tapisser | 63. feu |
| 20. rat | 64. lampe |
| 21. pont | 65. bulle |
| 22. heure | 66. paresseux |
| 23. ballade | 67. tolérant |
| 24. tant | 68. use |
| 25. boule | 69. panse |
| 26. eux | |
| 27. pensons | |
| 28. balle | |
| 29. accuse | |
| 30. peu | |
| 31. teint | |
| 32. affût | |
| 33. pan | |
| 34. Inde | |
| 35. bombé | |
| 36. carré | |
| 37. puce | |
| 38. hors | |
| 39. usine | |
| 40. apporte | |
| 41. sauver | |
| 42. content | |
| 43. ponce | |
| 44. bu | |

Annexe 2
EVALUATION INITIALE – Les voyelles

TABLEAU DES DONNEES DES VOYELLES

Les voyelles :

Le tableau n°1 indique pour chaque voyelle les occurrences dans les mots du corpus IPFC-Arabe puis le nombre d'erreurs réalisées par chaque apprenant.

Tableau n°1 :

Voyelles		[i]	[a]	[e]	[ɛ]	[œ]	[ɔ]	[ə]	[ē]	[ǝ]	[u]	[o]	[ǎ]	[y]	[ø]
Occurrences		7	17	11	2	2	5	5	3	9	3	4	8	11	7
Nombre d'erreurs produites par :	T	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4	2	5
	G	0	0	1	0	0	0	1	0	3	1	1	5	5	5
	S	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	2	4	8	1
	U	0	0	1	0	0	0	0	2	3	2	3	3	5	4
	A	0	0	1	0	0	0	2	1	4	1	1	1	6	4

A partir du tableau précédent, il est indiqué dans le tableau n°2 le **pourcentage de réussite pour chaque voyelle** d'abord par apprenant puis pour l'ensemble du groupe :

Tableau n°2

Voyelles		[i]	[a]	[e]	[ɛ]	[œ]	[ɔ]	[ə]	[ɛ̃]	[ɔ̃]	[u]	[o]	[ɑ̃]	[y]	[ø]
Pourcentage de réussite de :	T	85	100	82	100	100	100	80	100	100	100	75	50	82	28
	G	100	76	90	100	100	100	80	100	67	67	75	37,5	54	28
	S	100	94	90	100	50	80	100	100	89	67	50	50	27	85
	U	100	100	90	100	100	100	100	33	67	33	25	62	54	43
	A	100	94	100	100	100	100	60	66	55	67	75	87,5	45	43
Pourcentage de réussite moyen		97	93	90	100	90	96	84	80	75,6	66,8	60	57,4	52,5	45,4

Le tableau n°3 indique les erreurs de chaque apprenant puis le pourcentage de réussite au niveau de la prononciation **des 4 mots monosyllabiques composés d'une voyelle** du corpus, soit les mots « eau, eu, eux, ou ».

	U	A	S	T	G
Nombre d'erreurs	2	1	2	0	1
Pourcentage de réussite	50%	75%	50%	100%	75%
Pourcentage de réussite moyen	70%				

Annexe 3 EVALUATION INITIALE – Les consonnes

TABLEAU DES DONNEES DES CONSONNES

Les consonnes isolées:

Le tableau suivant indique pour chaque consonne les occurrences dans les mots du corpus IPFC-Arabe puis le nombre d'erreurs réalisées par chaque apprenant.

Consonnes		[m]	[n]	[s]	[ʃ]	[k]	[z]	[t]	[l]	[d]	[p]	[R]	[g]	[b]	[ʋ]
Occurrences		1	2	12	2	4	5	12	13	7	22	18	3	12	3
Nombre d'erreurs produites par :	T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0	4	0
	G	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	1	2	1	0
	S	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	6	0	1	0
	U	0	0	0	0	0	1	1	2	0	2	2	0	1	1
	A	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	1	1

A partir du tableau précédent, il est indiqué dans le tableau suivant le pourcentage de réussite pour chaque consonne d'abord par apprenant puis pour l'ensemble du groupe :

Consonnes		[m]	[n]	[s]	[ʃ]	[k]	[z]	[t]	[l]	[d]	[p]	[R]	[g]	[b]	[ʋ]
Pourcentage de réussite de :	T	100	100	100	100	100	100	100	100	100	77	94	100	66	100
	G	100	100	100	100	100	100	83	92	100	86	94	33	91	100
	S	100	100	100	100	100	80	83	100	85	90	67	100	91	100
	U	100	100	100	100	100	80	91	84	100	90	89	100	91	67
	A	100	100	100	100	100	100	100	92	71	95	94	100	91	67
Pourcentage de réussite moyen		100	100	100	100	100	92	91	93	91	87	87	87	86	87

Les clusters :

Dans le tableau suivant, ont été relevées de manière précise les erreurs portant sur ces clusters : l'occurrence de chaque cluster dans le corpus, le pourcentage de réussite de prononciation pour chacun d'eux par apprenant puis le pourcentage de réussite moyen par cluster pour l'ensemble des apprenants :

Cluster		« bl »	« ct »	« br »	« rt »	« rc »	« pr »	« gr »
Occurrences		2	1	1	1	1	1	1
% de réussite pour :	T	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	G	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	0,00%
	U	50,00%	100,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	S	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	0,00%
	A	50,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
% de réussite moyen du groupe		40,00%	40,00%	80,00%	40,00%	100,00%	100,00%	60,00%

Annexe 4

Activités menées sur les voyelles avec le tableau sons-couleurs

Travail sur les voyelles orales « difficiles »

- Le [u] : pourtant commun à l'arabe et au français, il s'est révélé être une source de difficultés puisqu'il a obtenu seulement 68.6 % de réussite lors de l'évaluation initiale. En français, la tension est en effet plus importante au niveau de la bouche. Pour le travailler, il est possible de combiner deux voyelles maîtrisées en faisant prolonger des sons avec son pointeur et ajouter [u] en troisième voyelle.

- Le [ø] (pourcentage de réussite évaluation initiale :). A partir du [e], on fait relâcher la bouche et on obtient le [œ] (rectangle rose) ou [ø] (rectangle rose foncé) ou encore [ə] (rectangle jaune). On peut montrer que l'on passe du [œ] vers le [ø] et [ə] en ouvrant de plus en plus la bouche (cf triangle vocalique). Pour le [ə], on peut indiquer que c'est un son très court en faisant un geste sec de la main.

- le [y] (pourcentage de réussite évaluation initiale :). Pour le faire produire, on va demander un [i] (et non un [u]) ; les lèvres sont alors étirées. On montre que les lèvres doivent alors pointer vers l'avant ; la bouche se transforme. On peut faire travailler des voyelles difficiles comme le [y] en les associant avec des consonnes maîtrisées : une consonne avant, une autre après, on inverse ...etc

Travail sur les voyelles nasales

Les voyelles nasales sont très difficiles à acquérir. Il faut avoir une grande tolérance. Suzanne nous avait conseillés de les dire obligatoirement une fois puis, si elles ne sont pas répétées, de ne pas les répéter mais de laisser les apprenants chercher. J'ai dû cependant avec ce groupe passer par plusieurs rappels car au début, les évocations ne se faisaient pas.

On commence par l'enseignement de la voyelle nasale [ɔ̃]; l'enseignant fait produire la consonne [m] déjà connue, il fait poser la main sur le nez pour faire prendre conscience que le son passe par le nez. Il est possible de l'associer avec la voyelle [o] car la position des lèvres est la même. Les voyelles [ã] et [ẽ] sont à précéder de la production de [a] et [ɛ], et à associer avec le geste du passage de l'air dans le nez.

Annexe 5

Activités menées sur les consonnes avec le tableau sons-couleurs

Travail sur les consonnes difficiles :

- les consonnes occlusives (en particulier le [p] qui n'existe pas en arabe)

Suzanne Lachaise nous avait expliqué au cours du stage que pour l'apprentissage des consonnes occlusives, il faut toujours aborder la syllabe en démarrant par l'association d'une V + C plutôt que l'inverse en commençant par la voyelle [a].

- le [R] souvent prononcé comme la « jota » par les arabophones. Comme la position de la langue, qui devrait être collée au palais, est mauvaise, il faut les faire jouer avec le déplacement de leur langue dans leur bouche afin d'expérimenter des sons. Il faut également leur prendre conscience du niveau de tension à apporter dans la production de ce son. Par un appui du doigt fort sur leur main, on leur indique qu'ils mettent trop de tension. Par un appui léger, on leur fait comprendre que pour produire le [R] français, ils doivent relâcher de l'énergie.

- Le [ʃ] ou le [ʒ] qui se transforment en [tʃ] ou le [dʒ]. Dans ce cas, il faut pointer sur le tableau ce qu'ils ont dit, soit les deux couleurs [t] + [ʃ] ou [d] + [ʒ], pour leur faire prendre conscience de ce qu'ils produisent. On essaye alors de leur faire isoler les deux sons.

Travail sur les clusters :

Exemple : « bl », l'enseignant pointe et fait dire « ab », « al » et « la ». Il mime ensuite qu'il attrape dans une main les rectangles blanc et kaki (syllabe « ab ») puis dans l'autre main les rectangles bleu et blanc (syllabe « la »). Ensuite, il rapproche ses deux mains pour montrer qu'il faut lier les 2 syllabes pour n'en produire qu'une seule (« abla »). On substitue ensuite le son [a] par d'autres sons voyelles pour faire pratiquer.

Le procédé est le même pour les autres clusters : « br », « cl », « sp » ...

Pour le mot « mercredi », on va pointer et faire dire d'abord : « merc », puis « redi », puis on fait associer en rapprochant ses mains (il est en effet plus facile de dire « merc » que « mer » et « que »).

Annexe 6 EVALUATION FINALE – Les voyelles

TABLEAU DES DONNEES DES VOYELLES dont le pourcentage de réussite avait été inférieur ou égal à 80 % lors de l'évaluation initiale, soit [ɛ̃], [ɔ̃], [u], [o], [ã], [y] et [ø].

- Le tableau n°1 indique pour cette sélection de voyelles le nombre d'erreurs réalisées par chaque apprenant en avril 2017 :

Tableau n°1

Voyelles		[ɛ̃]	[ɔ̃]	[u]	[o]	[ã]	[y]	[ø]
Occurrences		3	9	3	5	11	13	7
Nombre d'erreurs produites	T	0	0	0	0	0	0	4
	G	0	1	1	0	0	1	0
	S	0	0	1	0	0	1	0
	U	0	2	0	0	1	1	3
	A	0	1	0	0	0	3	1

- A partir du tableau n°1, le tableau n°2 indique le pourcentage de réussite pour chacune de ces voyelles d'abord par apprenant puis pour l'ensemble du groupe :

Tableau n°2

Voyelles		[ɛ̃]	[ɔ̃]	[u]	[o]	[ã]	[y]	[ø]
Pourcentage de réussite de :	T	100	100	100	100	100	100	43
	G	100	89	67	100	100	92	100
	S	100	100	67	100	100	92	100
	U	100	78	100	100	91	92	57
	A	100	89	100	100	100	77	85
Pourcentage de réussite moyen		100	91,2	87	100	98,2	90,6	77

- Enfin, le tableau n°3 indique les erreurs de chaque apprenant puis le pourcentage de réussite au niveau de la **prononciation des 4 mots monosyllabiques composés d'une voyelle** du corpus, soit les mots « eau, eu, eux, ou ».

	U	A	S	T	G
Nombre d'erreurs	0	0	0	0	1
Pourcentage de réussite	100%	100%	100%	100%	75%
Pourcentage de réussite moyen	95%				

Annexe 7 EVALUATION COMPAREE – Les voyelles

Le tableau n°1 récapitule les pourcentages de réussite par apprenant au niveau de la prononciation de chacun des 7 sons ciblés **lors des deux évaluations de janvier et avril**. La dernière ligne indique le pourcentage moyen de réussite pour l'ensemble du groupe par son en faisant apparaître les résultats de janvier et ceux d'avril :

Tableau n°1 :

Voyelles		[ɛ̃]		[ɔ̃]		[u]		[o]		[ã]		[y]		[ø]	
		janvier	avril	janvier	avril	janvier	avril	janvier	avril	janvier	avril	janvier	avril	janvier	avril
Pourcentage de réussite de :	T	100	100	100	100	100	100	75	100	54	100	84	100	28	43
	G	100	100	67	89	67	67	75	100	45	100	61	92	28	100
	S	100	100	89	100	67	67	50	100	54	100	30	92	85	100
	U	33	100	67	78	33	100	25	100	54	91	46	92	43	57
	A	66	100	55	89	67	100	75	100	81	100	46	77	43	85
Pourcentage de réussite moyen par son		80	100	75,6	91,2	66,8	87	60	100	57,6	98,2	53,4	90,6	45,4	77

Le tableau n°2 permet de mesurer les progrès réalisés par chaque apprenant, **en termes de pourcentage de réussite**, sur l'ensemble des 7 sons-voyelles entre l'évaluation de janvier et celle d'avril.

Tableau n°2	T	G	S	U	A
janvier	78%	62%	68%	44%	68%
avril	88%	93%	94%	88%	93%

Annexe 8

EVALUATION FINALE – Les consonnes

- Les clusters :

Dans ce tableau figure le pourcentage de réussite sur la prononciation de chaque cluster lors de l'évaluation finale, d'abord par apprenant puis pour le groupe.

Cluster		« bl »	« ct »	« br »	« rt »	« rc »	« pr »	« gr »
Occurrences		2	1	1	1	1	1	1
% de réussite pour :	T	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	G	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	U	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	S	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	A	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
% de réussite moyen du groupe		80,00%	60,00%	100,00%	60,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Annexe 9

Transcription des enregistrements des avis des apprenants

J'ai recueilli l'avis des 3 adultes soudanais (U, S et A) par rapport à la méthodologie utilisée lors des cours et en particulier l'utilisation du panneau sons-couleurs. Un interprète franco-arabe m'a permis de traduire leurs discours. L'enregistrement a eu lieu le 29 mars 2017, soit 2 mois et demi après le début des cours (après environ 20 séances). Voici la transcription de cette traduction :

<u>U</u>	<p>Au début, c'était très très difficile le français et je ne m'y attendais pas. Je crois que ta méthode, c'est l'idéal pour quelqu'un qui souhaite apprendre la langue française. Ta méthode est chouette à apprendre, c'est facile. On apprend facilement à prononcer correctement avec ta méthode que ce qu'on nous dit parfois de prononcer phonétiquement. Si quelqu'un doit apprendre la langue française, il doit commencer par cette méthode.</p> <p>Cette technique est vraiment intéressante, ça me rappelle quand je donnais des cours aux enfants au Soudan, j'utilisais soit des schémas, soit des dessins, c'est-à-dire l'expression libre. Ça nous permet d'apprendre en enregistrant des sons, des mots... Ça m'a permis de découvrir quelque chose de vraiment intéressant. J'en ai discuté avec ma famille et on se dit que si on utilisait la même façon pour l'apprentissage de notre langue, peut-être les étrangers pourraient apprendre l'arabe aussi facilement.</p> <p>En fait, au départ avec les couleurs, c'était très très compliqué, c'était même ennuyeux, on se disait : « Mais qu'est-ce qu'on est en train d'apprendre ? ». Et, à force, on a compris le système et là, maintenant, c'est un plaisir de faire ce travail et c'est quelque chose qui nous apporte beaucoup.</p>
<u>A</u>	<p>En fait, le français, au début, je ne comprenais rien, je trouvais ça même inintéressant, je préférais rester à l'écart et je n'avais pas envie de participer. Suite aux cours, maintenant ça va mieux, je commence à apprécier et je trouve que le français c'est très beau. C'est encore très difficile mais comme je comprends mieux, maintenant ça va.</p>
<u>S</u>	<p>Ta méthode est différente de ce que je fais à l'université. C'est beaucoup plus intéressant avec toi parce que le travail est plus simple. J'arrive bien à suivre et je suis plus à l'aise. J'aime bien le travail avec les couleurs et je ne dis pas ça pour te faire plaisir</p>

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7

PARTIE 1 - DIDACTIQUE DE LA PHONETIQUE EN FLE..... 9

CHAPITRE 1. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE	9
1. Précisions terminologiques	10
1.1. Phonétique, phonologie et prosodie	10
1.2. La boucle phonologique	10
1.3. Le crible phonologique.....	11
1.4. Intelligibilité et prononciation.....	12
2. Historique de l'enseignement de la phonétique	13
2.1. Les méthodes traditionnelles de correction phonétique	13
2.2. L'enseignement de la phonétique à la fin du XXème siècle	106
2.3. L'enseignement de la phonétique aujourd'hui	17
CHAPITRE 2. UNE APPROCHE DIFFERENTE : LE SW	18
1. Mémoire, présence, conscience et apprentissage en SW.....	19
2. Fondements didactiques et pédagogiques de l'approche SW.....	20
3. Imitation et SW	22
4. Les outils SW pour la prononciation.....	24
CHAPITRE 3. APPORTS DE LA MULTIMODALITE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE	27
1. Qu'est- ce que la multimodalité ?.....	27
1.1. Définitions préliminaires.....	27
1.2. Le geste pédagogique ou didactique.....	28
2. Multimodalité et SW	29
2.1. Le code phonème-couleur	29
2.2. Les gestes de l'enseignant	30
3. Les approches multimodales de l'apprentissage et les principes du SW crédités par les neurosciences de l'éducation	31
3.1. A propos de l'attention.....	31
3.2. A propos de l'engagement actif.....	32
3.3. A propos des retours d'information.....	33
3.4. A propos de la consolidation par automatisaion.....	34

PARTIE 2 - ELABORATION DE L'ETUDE DES PROGRES DE PRONONCIATION CHEZ UN GROUPE

D'ARABOPHONES DEBUTANT 35

CHAPITRE 4. LE PUBLIC DE L'ETUDE	35
CHAPITRE 5. PARTICULARITES PHONETIQUES DES LANGUES EN PRESENCE : LE FRANÇAIS ET L'ARABE ..	37
1. Les sons fondamentaux du français	37
1.1. Les voyelles.....	37
1.2. Les consonnes.....	40
2. Le système phonétique de l'arabe standard moderne par rapport à celui du français.....	42
2.1. Comparaison des deux systèmes vocaliques.....	42
2.2. Comparaison des deux systèmes consonantiques.....	44
2.3. Pronostic des difficultés de prononciation du français pour un arabophone.....	45
CHAPITRE 6. L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE DU PUBLIC	47
1. Le corpus utilisé pour l'évaluation	47
2. Le protocole d'évaluation.....	48
3. Recueil de données sur les sons-voyelles.....	49
4. Recueil de données sur les sons-consonnes.....	50

5.	Analyse bilan de l'évaluation initiale.....	51
5.1.	Les erreurs portant sur les 14 voyelles.....	52
5.2.	Les erreurs portant sur les consonnes.....	56
PARTIE 3 - MISE EN PLACE DE LA DEMARCHE ET ANALYSE PHONETIQUE ET DIDACTIQUE.....		58
CHAPITRE 7. DISPOSITIF DE L'EXPERIMENTATION.....		58
1.	Formation préalable de l'enseignante.....	59
1.1.	Parcours de l'enseignante et motivation.....	59
1.2.	Stage de prononciation Silent Way.....	60
2.	Méthodologie mise en place.....	61
2.1.	Mission de l'enseignante.....	61
2.2.	Attitude à privilégier chez les apprenants.....	62
3.	Déroulement des séances.....	62
3.1.	Procédure avec le tableau sons-couleurs et le pointeur.....	62
3.1.1.	Travail sur les voyelles.....	62
3.1.2.	Travail sur les consonnes.....	63
3.2.	Procédure avec le Fidel et les tableaux de mots.....	65
3.3.	Travail supplémentaire au cours des séances.....	66
CHAPITRE 8. ANALYSE DES PROGRES.....		67
1.	Analyse auditive de l'évaluation finale.....	67
1.1.	Progrès au niveau des voyelles.....	67
1.2.	Progrès au niveau des consonnes.....	71
2.	Analyse didactique de l'expérimentation.....	71
2.1.	Un bilan positif.....	71
2.2.	Un bilan qui est cependant à nuancer.....	75
2.2.1.	Pratiquer le SW.....	76
2.2.2.	Et la prosodie ?.....	77
2.2.3.	L'influence de l'écriture.....	77
Conclusion.....		79
Bibliographie.....		81
Table des illustrations et tableaux/graphiques.....		84
Table des annexes.....		85
Table des matières.....		98

MOTS-CLÉS : prononciation, Silent Way, outils multimodaux, phonétique

RÉSUMÉ

Cette recherche se donne comme objet d'étudier dans quelle mesure l'approche Silent Way peut favoriser les progrès en prononciation du français d'un groupe d'arabophones débutants. L'expérimentation a été réalisée sur une durée de 3 mois et a donné lieu à environ 10 heures de travail axé sur la phonétique. Le public de l'étude est constitué d'une famille de demandeurs d'asile d'origine soudanaise, nouvellement arrivée en France. La prononciation des participants a été évaluée à partir du corpus IPFC arabe en janvier puis en avril 2017. L'approche pédagogique utilisée présente des spécificités par rapport aux méthodes traditionnelles de correction phonétique car l'enseignant, majoritairement silencieux, ne donne pas de modèles à imiter et utilise des outils et moyens multimodaux. Les résultats analysés permettent d'observer des progrès chez les apprenants notamment au niveau des voyelles sur lesquelles l'essentiel du travail a porté.

Si cette étude se situe essentiellement dans le domaine de la prononciation, elle cherche également à apporter une réflexion sur les approches didactico-pédagogiques au sens plus large.