

Recherches en Langue et Littérature Françaises
Revue de la Faculté des Lettres
Année 8, N^o 14

Appropriation d'une langue étrangère : interférences entre les systèmes français et arabe (dialecte égyptien)

Nadia Ali El Sayed Ibrahim Saïd*

Maître de Conférences du FLE à la faculté de Pédagogie de Kafr el Cheik, Égypte

Agnès Salinas**

Maître de Conférences, HDR en Psychologie, Université de Caen/ Basse-Normandie

Résumé

Le processus d'enseignement/apprentissage des compétences orales du français, par des arabophones, sous-entend une appropriation d'un système lexical, grammatical et phonologique totalement différent de celui de leur langue maternelle. Cette appropriation de la langue cible peut être facilitée (transferts positifs) ou entravée (interférences) en fonction de points de ressemblance et ceux de divergence entre ces deux langues (étrangère et maternelle).

Cette étude a pour objectif d'identifier les différences lexicales, grammaticales et phonologiques entre le français et l'arabe, et plus particulièrement le français et le dialecte égyptien, tout en présentant quelques exemples d'erreurs dues aux interférences langagières, au niveau de l'oral, entre ces deux langues et en mettant en place quelques méthodes afin de remédier à ces erreurs, de faciliter la tâche des enseignants du français, et de mener à bien le processus d'enseignement/apprentissage du français aux arabophones.

Mots-clés : langue étrangère, compétence linguistique, interférences, lexicale, grammaire phonétique.

تاریخ وصول: ۹۲/۱۰/۱۱ تأیید نهایی: ۹۳/۲/۷

*E-mail : re_nadia@yahoo.com

**E-mail: agnesb.salinas@gmail.com

Introduction

Chaque langue possède un système phonologique, grammatical et lexical la différenciant des autres langues. Au cours du processus de l'enseignement/apprentissage des compétences orales du français aux arabophones, l'enseignant doit créer des bases où les interférences (transfert négatif) entre la langue maternelle et la langue étrangère se retrouvent minimisées, mais doit aider son apprenant à tirer profit des transferts positifs. L'adaptation de l'enseignant à la langue maternelle et à la culture personnelle de l'apprenant se révèle nécessaire pour qu'il y ait un faisceau de références à sa disposition et pour qu'il puisse relier les nouvelles données aux acquis de ses apprenants, d'une manière constructive. La démarche est positive : « examiner les différences ou les particularités d'une langue en prenant sa propre langue comme référence permet à l'apprenant de consolider les fondations de la langue étrangère qu'il étudie, vu que la situation de départ lui est familière. »¹

I. Le niveau lexical

Le vocabulaire s'avère être l'axe autour duquel s'intercalent les différentes règles grammaticales. Les mots sont en association les uns avec les autres, et mis en place en fonction du contexte. Ils sont rangés dans la mémoire de l'individu sous forme de champs sémantiques en fonction de ces associations.

Il est, non seulement, un miroir de la dimension socioculturelle de la société, mais également, il constitue, avec la syntaxe deux organes d'un seul corps qui s'intègrent l'un dans l'autre. « L'apprentissage lexical relève autant du fonctionnement de la langue que de l'articulation du langage verbal à la pensée, le mot étant une interface privilégiée entre les deux. »²

Tenant compte de la corrélation entre la langue et la culture, le vocabulaire constitue la pierre angulaire d'un enseignement efficace, car même en maîtrisant les autres aspects de la langue, sans bagage

¹Moraz, M. « Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre ? Essai d'extrapolation vers une représentation didactique », *Cahiers de L'ILSL*, 2002, No. 13, p. 79.

² Calaque, É. « Enseignement/apprentissage du lexique, *Lidil*, 2000, No. 21, p. 180

lexical, l'étranger ne peut pas s'exprimer, il se sent ainsi enfermé et isolé du monde étranger et de sa culture, car « qu'on entre spontanément dans une langue étrangère par les mots, on peut aussi entrer par eux dans sa culture. »³

Le lexique doit donc être au cœur des préoccupations des enseignants d'une langue étrangère, car apprendre une langue c'est aussi et surtout intégrer les champs d'interférences entre cette langue cible et la langue maternelle de l'apprenant.

- *Interférences concernant quelques adjectifs*

Les adjectifs qualificatifs relatifs à la taille et à l'âge des personnes sont source de confusion dans le passage de l'arabe au français :

Arabe	Français
Court	Petit (taille)
Grand	Agé
Long	Grand (taille)
Petit	Jeune

- *Interférences d'ordre sémantique*

Certaines nuances d'ordre sémantique, en français, pose problème aux étudiants arabophones du fait que ces nuances n'existent pas dans la langue arabe :

- l'arabe ne dispose qu'un seul mot pour exprimer : cheveux/poils, très/trop, image/photo, ticket/billet, revenir/retourner. À l'encontre de ce constat, on entend en arabe deux termes pour exprimer (Eclipse de soleil et de lune).
- des verbes impersonnels qui expriment l'atmosphère et qui n'existe pas en arabe : il fait beau/chaud/froid.
- des expressions inexistantes en arabe : avoir accident, avoir froid/chaud, avoir peur, tomber malade, chez moi.

³ CUQ J.-P. & GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.369

- *Interférences dues aux mots d'origine étrangère*

Certains mots étrangers ont effectué un glissement du sens en arabe : jaquette (veste), blouse (chemisier, chemise).

- *Interférences d'origine générique*

Les apprenants égyptiens éprouvent, de même, des difficultés à s'approprier le genre en français. Car bien que le système de l'arabe catégorise les noms en deux classes, il y a aussi des contradictions entre les deux systèmes : arabe et français. Exemples : armoire, porte, lune, chaise et fenêtre sont des noms masculins en arabe, tandis que tableau, arbre, jardin, avion, insecte, cartable et vase sont des noms féminins.

Comment aider les apprenants à surmonter ces difficultés d'ordre lexical

Cette divergence entre les deux langues n'est pas toujours perçue par l'apprenant arabophone. Pour l'aider à surmonter ces obstacles, on préfère démarrer le processus d'enseignement/apprentissage par la présentation des locutions figées et des expressions équivalentes à celles de sa langue maternelle. À titre d'exemple, des expressions telles que : (*c'est une tempête dans un verre d'eau, on met sur un pied d'égalité, on tourne la page, on jette un œil sur, pour trancher la question, etc.*) qui existent, avec la même signification dans la langue arabe, puis on en ajoute d'autres progressivement.

On peut, de la même façon, suivre la même logique dans l'appropriation de la grammaire, par présenter des règles semblables entre les deux systèmes, celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. On peut, par la suite, greffer davantage de règles sur cette base.

Dans la classe de langue étrangère, il vaut mieux exercer les apprenants à s'approprier et à retenir, systématiquement, le nouveau vocabulaire, et les entraîner à inférer les propriétés morphosyntaxiques et sémantiques des mots en fonction du contexte dans lequel existent ces mots, plutôt que de se contenter de laisser les apprenants acquérir spontanément le vocabulaire. Cet entraînement doit inclure les trois types de connaissances : les savoirs ou la

dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), les savoir-faire ou la dimension sociolinguistique (règles d'utilisation des mots dans le discours d'après la situation de communication et le registre adopté) et la dimension stratégique afin de rendre optimal le processus d'apprentissage, de favoriser l'autonomie de l'apprenant, tout en respectant ses besoins et ses intérêts.

Ces stratégies d'apprentissage et particulièrement les métacognitives aident l'apprenant à réfléchir de manière métalinguistique. Les nouveaux mots sont ainsi entreposés et bien intégrés dans la mémoire sémantique de l'apprenant.

Afin que l'apprenant s'approprie le contenu à mémoriser, l'enseignant doit le lui présenter de façon significative et explicite pour que celui-ci responsabilise l'apprenant, mobilise ses processus mentaux et sollicite son intérêt. Ces situations doivent également être ludiques de façon à rompre la monotonie, et à encourager les apprenants timides à s'y engager. Là, l'apprenant conçoit la façon dont se déroule le processus d'apprentissage mais également il devient capable de transférer ses connaissances, ultérieurement dans d'autres situations de communication.

Dans ce sens, E. Calaque⁴ souligne que l'expérience montre que les apprenants accordent, une plus grande valeur au matériel de travail qu'ils ont réalisé eux-mêmes pour les activités de classe, comme s'ils faisaient tout à coup l'expérience que la langue est une chose qui leur appartient en propre. Un autre moyen d'impliquer les apprenants consiste à explorer avec eux les mots et métaphore qu'ils utilisent habituellement, pour étendre ensuite cette exploration à des mots moins familiers ou inconnus, car il ne s'agit pas de s'enfermer dans un vocabulaire restreint.

Veillant à présenter des activités lexicales authentiques, l'enseignant doit inviter son apprenant à rechercher des mots et des mécanismes d'interrelation entre les différents mots dans le discours. Dans ce sens, il est important de lui présenter les mots ayant une ressemblance phonologique ou graphique comme : (*étoffer/étouffer*,

⁴ Calaque, É. (2000). « Enseignement/apprentissage du lexique », *Lidil*, No. 21, p. 180.

embrasser/embarrasser, griffer/greffer, etc.) et qui sont élucidés grâce au contexte, de lui présenter de mots contenant de phonèmes inexistant dans la langue arabe (en tant qu'apprenant égyptien) tels que : (*cœur, sûr, regarder*). Il faut, de même, lui présenter des mots dérivés, composés tout en y insérant des mots similaires, mais qui ne suivent pas la règle de dérivation, comme (*ménager, disque, métier, météo, etc.*)

Afin d'aider les apprenants à faire des liens entre les nouveaux vocabulaires et les vocabulaires déjà stockés dans leur mémoire sémantique, l'enseignant doit leur présenter des schèmes et des tableaux, en les invitant à les compléter. Il peut leur demander de faire un remue-méninge pour retrouver les mots associés à la famille des mots proposés, leurs synonymes, leurs antonymes, des définitions, des exemples, mais aussi pour les employer dans des contextes diversifiés afin de clarifier leurs différentes significations.

II. Le niveau grammatical

Il y a quelques années, la grammaire était considérée comme le fondement et le but du processus d'enseignement/apprentissage des langues tant maternelles qu'étrangères, car elle représentait la base qui coordonne les autres composantes linguistiques. En partant de ce point de vue, le programme de tout apprentissage des langues étrangères serait fourni par la grammaire dont elle serait le centre et la source.

De nos jours, on préconise la présentation des activités basées sur la grammaire au cours d'une interaction active et authentique.

Il est certes vrai qu'on puisse communiquer avec les natifs sans respecter la grammaire, à titre d'exemple *le genre, la conjugaison, et le syntagme nominal* (où on juxtapose des items lexicaux dans un ordre précis, sans les associer par une marque grammaticale explicite : *carte séjour pour carte de séjour*). Toutefois, dans certains cas, cela peut générer des difficultés, surtout dans les homophones comme : *le livre/la livre, la foi/le foie, le mode/la mode, etc.* Il en est de même pour la concordance de temps et l'organisation grammaticale qui peuvent entraîner beaucoup de confusions et de malentendus entre un locuteur étranger et un natif.

La maîtrise du temps verbal correct est aussi essentielle pour les apprenants, « car elle reflète une meilleure compréhension des

différents paramètres qui font partie du système à respecter... C'est bien la cohérence qui constitue le principal enjeu de la maîtrise des temps verbaux et c'est pourquoi elle est si importante. »⁵ Elle est, de même, indispensable afin de captiver les interlocuteurs, et pour parler cette langue de façon appropriée et devenir capable d'organiser les événements de manière logique au sein d'une histoire. Par exemple, la grammaire, et plus particulièrement la maîtrise du temps verbal correct, permet, chez un médecin, d'expliquer l'historique de sa maladie. Elle est nécessaire aussi, comme autre exemple, dans un commissariat de police ou tout établissement public de sorte de présenter l'idée de façon cohérente, assurée et de bien en cristalliser le sens, surtout au début d'une interaction. Car, « pour introduire un dialogue, il est nécessaire d'établir un contact. Toutefois, il faut être vigilant à employer le bon terme et la bonne formule usuelle. »⁶

La grammaire s'avère être une composante indispensable aux apprenants étrangers qui visent à détenir le sentiment linguistique et la maîtrise de la langue. Pour ce faire, dans la classe de langue, il est fondamental d'entraîner les apprenants à un enseignement systématique de la grammaire, mais surtout à l'utilisation précise et juste des règles grammaticales, et aux aspects suprasegmentaux de la langue, et cela afin de s'exprimer quasiment comme parlent les natifs. Là, l'enseignant joue un rôle primordial, car c'est à lui qu'il appartient de varier les techniques d'apprentissage de façon à les adapter au style d'apprentissage de ses apprenants (par exemple : pour les apprenants ayant un style analytique d'apprentissage, il vaut mieux leur présenter des explications grammaticales, des exercices systématiques, analytiques et logiques, afin de les rendre enclins et de concentrer leur attention sur les détails des règles grammaticales). En didactique des langues, pour permettre à l'apprenant de communiquer dans la vie courante, la maîtrise des domaines de la langue, de ses usages variés en fonction de contexte social, est nécessaire. Cela demande aux apprenants d'être capables de varier leurs structures grammaticales dans le but de parvenir à un meilleur rapport d'interaction avec les

⁵ Cappeau, P. et Roubaud, M.-N., *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, France, Bordas/SEJER, 2005, p.119

⁶ HAUD P., *L'expression orale*, Paris, Ellipses Édition Marketing, 2006, p. 36

natifs. D'où l'importance de la grammaire dans la composition et l'interprétation de la parole. Elle « structure l'énoncé, en forme en quelque sorte le squelette : les différences de forme fournissent des informations concernant, par exemple, le genre, le nombre, le temps, ou les relations existant entre les mots (entre autres, tous les phénomènes d'accord) ; l'ordre des mots est soumis à des règles qui peuvent être très contraignantes... Enseigner des mots sans se préoccuper de la grammaire reviendrait à vouloir produire un arbre au moyen de feuilles sans leur fournir le tronc et les branches qui doivent les porter et qui doivent leur apporter la sève vitale. »⁷

Chomsky considère que le langage est cette compétence qui peut être modalisée par une "grammaire" ayant un fondement universel inné. Chaque individu naît avec un dispositif d'acquisition du langage ayant deux composantes :

- Les *principes* sont constitués des caractéristiques et propriétés communes à toutes les langues, quelle que soit cette langue. Exemple : *le principe de liage* : *Pierre aime sa femme*. Dans cette phrase, *sa* peut renvoyer à la femme de Pierre ou à celle d'autrui. Ces ambiguïtés existent dans toutes les langues.
- Les *paramètres* correspondent à une construction dans l'esprit des individus, auxquels différentes valeurs sont attribuées suivant les langues particulières, tels que l'ordre des mots, le système du temps..., et peuvent être exploités ou non par telle ou telle langue. Exemple : le sujet pronominal nul. On peut établir une dichotomie entre les langues à "sujet non-nul" comme le français et les langues à "sujet-nul" comme l'arabe.

La grammaire universelle facilite le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car elle suppose que toutes les langues ont des principes communs et sont constitués de

⁷Rivenc, P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie*, Belgique, De Boeck, 2003, p. 244

faits de langue généraux qui pourraient servir de base à l'apprentissage de n'importe quelle langue.

Dans ce sens, les principes linguistiques du français et de l'arabe sont identiques, alors que leurs paramètres sont variables.

Tenant compte des paramètres de deux langues (arabe et français), on doit exposer les étudiants égyptiens aux données linguistiques de la langue française, afin de faciliter l'appropriation des aspects morphosyntaxiques (par exemple : *la conjugaison des verbes*, *la position de l'adverbe*, etc.) Il doit les motiver afin qu'ils aient recours à des stratégies d'apprentissage qui leur feront découvrir les éléments de ressemblance et de divergence entre les deux langues. Il doit les inviter à citer des exemples dans les deux langues afin de faciliter l'analyse et l'élucidation des comparaisons entre elles. Et voici quelques exemples des interférences grammaticales entre le français et l'arabe :

- *Interférences concernant les temps et les modes*

Prenons, à titre d'exemple, la langue arabe dont le système verbal est totalement différent de celui de la langue française. Il existe principalement deux aspects dans la langue arabe : *l'accompli* qui exprime une action passée, finie, achevée et *l'inaccompli* qui équivaut au présent ou au futur de la langue française. Ceci est la cause des nombreuses fautes, relatives à la concordance des temps français, commises par l'apprenant arabe. Et en considérant ces fautes comme un point de départ, on doit exercer l'apprenant égyptien à l'utilisation de différents temps de la langue française.

- *Interférences concernant la conjugaison des verbes*

Dans le système grammatical arabe, on distingue deux types de phrases : phrase nominale et phrase verbale. En ce qui concerne la phrase nominale, elle commence toujours par un nom ; même si le verbe suit le nom, on considère ce verbe comme un complément. Dans ce cas, le verbe s'accorde avec le nom en genre et en nombre : exemple : Ali et Omar ils vont à l'école.

Quant à la phrase verbale, elle commence toujours par un verbe. Dans ce type de phrase, le verbe se conjugue toujours au singulier : exemple : mange les enfants.

Dans le système arabe, la répartition des phrases en nominales, verbales, et en structures mixtes (celles qui comportent un verbe d'existence), ainsi que leurs terminologies posent des problèmes à l'apprenant en passant du système arabe au système français, car une même phrase devra être analysée comme nominale dans l'un et comme verbale dans l'autre.⁸

- *Interférences concernant quelques adjectifs*

Dans le système grammatical arabe, l'adjectif qualificatif épithète se met toujours après le nom, alors que dans le système français, il y a des adjectifs qui se placent avant le nom, d'autres après le nom (comme les adjectifs de couleurs). Dans certains cas, la place de l'adjectif, selon qu'ils sont à gauche ou à droite du nom qu'ils caractérisent, détermine son sens, tels que : *un homme grand/un grand homme*.

L'adjectif démonstratif s'exprime en utilisant une particule avec l'article défini : exemple : Cette la fille est belle.

- *Interférences concernant la négation*

La négation arabe, ainsi que les constructions nominales sont aussi totalement différentes de celles de la langue française. La négation arabe est présentée sous la forme d'un seul morphème.

- *Interférences dues à l'absence de l'article indéfini et l'article partitif*

Dans le système grammatical arabe, l'article indéfini ne s'exprime pas et l'article partitif n'existe pas. Ce qui pose des problèmes aux apprenants arabophones en passant du système arabe au système français : exemple : je n'ai pas de l'argent.

- *Interférences concernant la possession dans le groupe nominal*

En arabe, l'adjectif possessif exprimé est celui du possesseur :

⁸Belhadj, H. (1993). « La phrase nominale et la phrase verbale dans le système arabe : La terminologie et ses répercussions au niveau didactique », *LIDIL*, 1993, No. 8, p. 103- 114.

Arabe	Français
Son voiture (à lui)	Sa voiture (à lui)
Sa voiture (à elle)	Sa voiture (à elle)
Son stylo (à lui)	Son stylo (à lui)
Sa stylo (à elle)	Son stylo (à elle)

- *Interférences dues à l'absence du verbe être en arabe*

Le présent du verbe être n'est pas exprimé :

Arabe	Français
La ville grande	La ville est grande
Karim dans le jardin	Karim est dans le jardin
Moi malade	Je suis malade

- *Interférences concernant les pronoms personnels*

En ce qui concerne les pronoms personnels, le système arabe les dispose sous forme des clitiques, qui, contrairement au système français, se placent après le verbe. Ce qui incite les enseignants à veiller à entraîner leurs apprenants égyptiens à mettre les pronoms personnels dans l'ordre exact, et à parler correctement.

Comment aider les apprenants à surmonter ces difficultés d'ordre grammatical

Ces interférences peuvent générer des problèmes aux apprenants arabophones. Pour ce faire, l'enseignant doit inciter son apprenant à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage les plus adéquates à l'appropriation des formes et structures grammaticales, tout en prenant en compte plusieurs facteurs : langues acquises antérieurement par l'apprenant, but de l'apprentissage, objectifs personnels, motivations, différences individuelles, habitudes d'apprentissages déjà acquises ; et ce afin que l'apprenant puisse s'auto-contrôler et mener à bien son apprentissage. Car les progrès dans les compétences de production se

mesurent à « la fluidité et à la précision de la parole, à la capacité de correction linguistique et au degré d'élaboration syntaxique éventuel. »⁹

Parmi ces stratégies d'apprentissages convenables à l'appropriation de la grammaire, on en cite :

- *Établir des liens entre leurs connaissances antérieures, ou les ressources tirées de leur répertoire personnel, et les connaissances à apprendre ;*
- *Se fixer des buts, avec la participation de leur enseignant, de façon à les formuler en fonction de leurs besoins ;*
- *Planifier l'exécution d'une tâche ou d'une activité langagière : par la mise en jeu des activités ludiques telles que les jeux de rôles et la simulation ;*
- *S'auto-contrôler ;*
- *S'auto-évaluer ;*
- *Reconnaître et utiliser des formules et modèles ;*
- *Pratiquer le code linguistique en situation authentique.*

D'autre part, « travailler à partir de leurs connaissances et de leurs lacunes permet de cerner progressivement les difficultés des élèves, pour la réalisation d'un diagnostic, afin d'envisager des solutions adéquates. »¹⁰ Il faut donc se servir des erreurs des apprenants afin de bien sélectionner le contenu grammatical convenable, mais aussi les stratégies d'apprentissage les mieux appropriées.

Il s'avère aussi profitable d'explicitier et d'élucider, après l'étape de la pratique de contextes authentiques en langue cible, les règles et les structures grammaticales déjà imbriquées dans ces contextes. Cette élucidation doit être claire, adaptée au niveau des apprenants (intellectuel, psychologique, social), et à leur âge. Elle doit également impliquer « des mots ordinaires de la langue première et des termes désignant catégories et opérations linguistiques pour la langue

⁹Courtilon J., « Penser le déroulement des cours, Organiser les activités pour apprendre », *Le français dans le monde*, 2004, n° 331, p. 27

¹⁰Reboul S. (1996). « Une démarche en grammaire : de l'analyse de documents originaux à la rédaction » dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 274.

première et éventuellement la ou les langues étrangères apprises antérieurement. »¹¹

Cette élucidation doit être basée sur des connaissances linguistiques partagées, mais aussi sur les expériences des enseignants et des apprenants. On peut encourager les apprenants à participer à cette élucidation, en créant des schémas démontrant les terminologies et les règles grammaticales cibles. Cette découverte des règles de l'apprenant l'aide à se constituer des connaissances métalinguistiques réutilisables.

Dans ce sens, l'enseignant joue un rôle indispensable ; il encourage son apprenant à réfléchir sur la langue étrangère et à expliciter ses règles grammaticales, mais aussi à enrichir ses connaissances métalinguistiques. Pour ce faire, l'enseignant d'une langue étrangère « doit avoir une solide culture linguistique, non seulement pour connaître les formes et les interprétations qu'on peut leur attribuer, mais aussi justement pour pouvoir évaluer la pertinence des "règles" qui sont avancées dans les manuels. »¹²

Il doit enseigner la grammaire au cours des activités ludiques pour dédramatiser le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire, que certains apprenants considèrent comme un mal nécessaire, trop souvent présenté sous un aspect ennuyeux, monotone et compliqué. Ce ressentiment est d'autant plus fort quand ils ne maîtrisent pas bien la grammaire de leur langue maternelle. « La maîtrise de la langue ne peut se conquérir qu'à travers une pratique assidue, et le recul réflexif qui la sous-tend ne peut s'acquérir que par un entraînement quotidien. »¹³

¹¹Beacco, J. -C., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Éditions Didier, 2010, p. 198.

¹²Leeman, D., « La construction du sens par la grammaire », *Cahiers de L'ILSL*, 2002, No. 13, p. 34.

¹³Léon, R., *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette Livre, 2008, p. 103.

III. Le niveau phonologique

Dans la vie authentique, perception et production sont complémentaires et en interdépendance mutuelle : on ne produit correctement que lorsqu'on entend bien, et inversement. Les liens entre production et perception apparaissent donc réciproques, d'où l'intervention des aspects suprasegmentaux (le rythme et l'intonation) pour lever l'ambiguïté du discours entre les interlocuteurs. Pour s'exprimer de façon compréhensible, le locuteur adoptera l'intonation la plus appropriée à son discours.

Afin d'aider les apprenants à bien s'exprimer à l'oral sans aucune appréhension, l'enseignant doit les sensibiliser aux aspects tant segmentaux que suprasegmentaux ainsi qu'aux paralangages (ceux de la voix et du corps), ayant une incidence sur l'intelligibilité du message oral.

La maîtrise de la phonétique aide l'apprenant à bien communiquer. En effet, plus un individu a un accent étranger, moins il est compris par son auditeur, car dans ce cas, l'auditeur est obligé de concentrer son attention afin de pouvoir suivre le fil du discours de son interlocuteur. Quand il s'exprime avec un accent étranger minime, l'individu a plus de chances d'être intégré à la communauté linguistique cible. Pour aider les étudiants égyptiens à maîtriser la phonétique de la langue française, je vais essayer, au cours de cet article, de proposer une méthode afin de corriger leurs erreurs, tout en considérant ces erreurs comme un point de départ, pour proposer des activités visant la correction phonétique de ces erreurs.

Et afin d'élucider la comparaison entre le système phonologique de l'arabe et celui du français, il est utile de recourir au tableau suivant montrant les consonnes de l'arabe classique, comme suit¹⁴

¹⁴http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonologie_de_l'arabe, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonologie>

	Bilab.	Labio-dent.	Dent.	Alvéol.	Post-alvéol.	Palat.	Vél.	Uvul.	Pharyng.	Glott.
Occlusives	[b]		[t] ~ [d]				[k]	[q]		[ʔ]
	b		t ~ d				k	q		ʔ
	ب		ت ~ د				ك	ق		ء
Nasales	[m]		[n]							
	m		n							
	م		ن							
Fricatives		[f]	[θ] ~ [ð]	[s] ~ [z]	[ʃ]		[x] ~ [χ]		[h]	[h]
		f	ṭ ~ ḍ	s ~ z	ʃ		ħ ~ ǧ		ħ	h
		ف	ذ ~ ث	ز ~ س	ش		خ ~ غ		ح	ه
Affriquées					[tʃ]					
					ǧ ou j					
					ج					
Vibrantes				[r]						
				r						
				ر						
Spirantes						[j]	([w])			
						y	w			
						ي	و			
Latérales					[l]					
					l					
					ل					

Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, les phonèmes, le cas échéant, sont notés par paire, sourd d'abord puis sonore. La deuxième ligne représente la transcription traditionnelle, la troisième est la lettre arabe équivalente. La transcription phonétique est en API.

L'arabe connaît une série de consonnes complexes, dites "emphatiques". Une emphatique est un phonème complexe, marqué par plusieurs caractéristiques qui se superposent les unes aux autres :

- recul de la racine de la langue ;
- pharyngalisation ;
- vélarisation (à un degré plus ou moins fort).

Les consonnes emphatiques sont les suivantes :

[tˤ]	[ðˤ][zˤ]	[sˤ]	[dˤ]
ṭ	ẓ	ṣ	ḍ
ط	ظ	ص	ض

L'arabe se caractérise par des sons inexistant dans le système phonologique français comme ces consonnes emphatiques, ainsi que les consonnes gutturales. La catégorie des gutturales comprend quatre phonèmes, du plus profond de la gorge au presque vélaire¹⁵ :

le *aleph* sourd (/ʔ/), qui signale le coup de glotte, conservé dans certains dialectes des communautés originaires des terres arabophones. Afin de produire cette occlusive glottale sourde, ébauchée dans la prononciation anglaise du mot *actual*, le gosier émet une petite explosion, avant de dire le [a] prononcé dans le mot français *actuel* ;

le ayin sourd (/ʕ/), n'est pas un coup de glotte, mais une consonne fricative pharyngale voisée, très employée en arabe ;

le *hèt* entre sourd et aspiré, est à l'origine une pharyngale (/ħ/) ou vélaire (/x/) fricative ;

¹⁵http://fr.wikipedia.org/wiki/Prononciation_de_l'h%C3%A9breu#Gutturales

le *hè* ([ʕ]), consonne fricative glottale sourde, analogue au *hello* anglais.

Le système vocalique de l'arabe est fort simple. Il n'a que trois voyelles longues. Celles-ci sont des lettres de l'alphabet : fermées : [i] et [u] ; ouverte : [a]. Il existe également en arabe trois voyelles brèves a, u, i. Ce ne sont pas des lettres, mais des signes qui peuvent être ajoutés au-dessus ou au-dessous des consonnes. Ces signes sont dits *diacritiques*. Mais à côté de ces trois voyelles, il existe un autre signe : la *sukûn* qui reproduit l'absence de voyelle.¹⁶

Les difficultés éprouvées par l'apprenant arabe, au niveau des voyelles, sont donc dus aux neuf voyelles françaises qui n'existent pas dans le système vocalique arabe.

L'arabe est une langue plus riche en consonne que le français et ne contient pas de nasales (26 consonnes en arabe contre 16 phonèmes consonantique en français).

On trouve également que les sons [r], [R] et [ʁ] sont des variantes libres du phonème /r/, c'est-à-dire diverses possibilités de réalisation qui ne contrastent pas en français (alors que [r] roulé, [R] grasseyé et [ʁ] fricative vélaire s'opposent dans la prononciation de l'arabe et constituent trois phonèmes distincts). En d'autres termes, le système phonologique de l'arabe dispose d'une opposition entre /r/ et /R/, alors que ce n'est pas le cas pour le français ; les trois réalisations de la vibrante /R/ illustrent un seul phonème.

L'arabe interdit les groupes de deux consonnes en initiale de syllabe et ceux de trois à l'intérieur du mot, alors que le français admet ce regroupement de deux ou trois consonnes dans la même syllabe (comme par exemple : *spectacle*, *explorer*, ...), ce qui amène les arabophones à introduire des voyelles qui séparent le groupe consonantique. Ils ont donc tendance à prononcer [sepɛktaḳ].

En Égypte, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, les apprenants sont confrontés à des problèmes de perception et de production de quelques sons français. Ce phénomène est dû au crible arabe. Dans le système phonologique arabe, on trouve des différences de voyelles et de consonnes par rapport à la langue

¹⁶<http://www.dilap.com/l'ecriture-arabe/cours-ecriture/cours-ecriture-03.htm>

française. L'absence de sons français dans le système phonologique arabe, tels que les sons [œ], [Ø], [y], [p], [v], [g] et les nasales, m'amène à mettre en place des activités favorisant une appropriation efficace par les apprenants égyptiens de la perception et de la production de ces sons, tout en me servant des aspects suprasegmentaux. Parmi les méthodes les plus importantes et qui perdurent jusqu'à présent, j'ai retenu la méthode verbo-tonale car celle-ci semble la plus à même de corriger les erreurs phonologiques chez les étudiants égyptiens, ce que je m'efforcerai de montrer dans ce travail.

La méthode verbo-tonale face aux difficultés d'ordre phonologique

La méthode verbo-tonale considère l'erreur de l'apprenant comme un point de départ visant à diriger sa réception auditive, tout en lui présentant un modèle plus adéquat, "optimal", que celui qui a engendré l'erreur. On peut donc utiliser cette méthode pour corriger les erreurs phonologiques des apprenants.

La méthodologie verbo-tonale impose de présenter aux apprenants un modèle convenable, au laboratoire des langues étrangères, autrement dit l'enregistrement d'un natif, afin d'éviter d'augmenter le risque d'erreurs des apprenants concernant leur prononciation des phonèmes, surtout ceux inexistant dans leur langue maternelle (l'arabe). Grâce à cette présentation, on développe l'aptitude de l'apprenant à reconnaître ses erreurs et à être capable de les corriger. Il est ainsi à même de bien reproduire ce qu'il écoute, mais également de le produire correctement de façon spontanée, sans modèle. Là, l'apprenant libère ses compétences, afin de s'approprier les systèmes morphosyntaxiques et lexicaux de la langue cible. « Si l'intégration phonologique n'est pas réalisée alors, elle risque bien de ne l'être jamais et tout le processus d'acquisition de la langue s'en trouve gravement perturbé. »¹⁷

Au cours de la préparation du programme de l'année, l'enseignant doit veiller à bien répartir les activités phonétiques afin qu'elles soient

¹⁷ RENARD R., La méthode verbo-tonale de correction phonétique, Bruxelles, Didier, 1979, p. 107

proposées lors de chaque leçon, car « il vaut mieux des séances courtes mais multiples. »¹⁸ On peut ainsi suivre la méthodologie verbo-tonale où « l'apprentissage phonétique est diffus dans l'apprentissage de la langue : c'est un processus continu qui doit faire l'objet d'une éducation permanente. Il n'y a donc pas de leçon de phonétique à proprement parler »¹⁹; mais on se soucie d'amener les apprenants à s'impliquer dans les échanges authentiques. On doit aussi inciter les apprenants à prendre la parole de façon spontanée, afin de faciliter aussi l'assimilation de nouveaux sons de la langue cible, mais également à présenter des situations réelles, affectives et diversifiées de communication, au cours desquelles l'intonation et le rythme sont intégrés. L'entraînement à la production orale vise à « pratiquer une correction phonétique qui donne à l'apprenant la possibilité d'exposer, d'argumenter, de convaincre... Les rythmes, les intonations, les postures corporelles, l'expression, le tempo, le regard, la voix, assurent l'enchaînement des énoncés ainsi que des relations logiques (notions de cause, de conséquence, de condition...) »²⁰ C'est ainsi qu'on sensibilise les apprenants aux aspects prosodiques de la langue, en leur présentant des situations affectives, comme, à titre d'exemple, la leçon 3 de *Voix et Images de France*, qui présente un personnage qui monte l'escalier et compte les étages, et quand il arrive, tout essoufflé, au septième, il s'écrie, en s'essuyant le front : "C'est haut !". Cette situation affective, favorisant une prononciation tendue, contribue à prononcer correctement l'expression et plus particulièrement le [o] fermé.

Il s'avère également utile, tout en se basant sur les principes de la méthode verbo-tonale, d'insérer des activités de prosodie et des expressions faciales ou gestuelles au sein des activités du programme,

¹⁸ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, p. 105

¹⁹ RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, p. 15

²⁰ KRNIC-WAMBACH B. & WAMBACH M., « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, p. 94

car « du point de vue phonétique, la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes. »²¹

L'appropriation des structures prosodiques, ainsi que des aspects non verbaux, rend celle des éléments phonétiques plus accessible, tout en donnant le sens général du discours, car les aspects prosodiques représentent le cadre qui englobe les aspects segmentaux. Pour ce faire, il doit présenter à ses apprenants une gamme d'activités basées sur la construction collective du sens d'un dialogue ou d'un récit, par exemple, sur les réactions qu'ils expriment entre eux, sur des activités grammaticales exigeant une perception et production correcte des marques orales du genre et du nombre, sur des désinences temporelles et modales du groupe verbal ; et ce de façon à impliquer l'apprenant au cœur d'échanges aussi variés qu'authentiques. Mais, « ceci n'interdit pas, bien au contraire, des activités ou des exercices systématiques, en vue de s'attaquer prioritairement à un ensemble de difficultés observées à un moment ou à un autre. Une utilisation correcte de la méthode verbo-tonale n'est même possible que dans ces conditions. Mais il est important que les résultats ainsi obtenus soient immédiatement réinvestis, ne serait-ce que brièvement, dans une situation ou une activité communicative. »²²

Dans les lignes qui viennent, je vais expliquer plus en détails les trois démarches de correction phonétique de la méthode verbo-tonale.

1. Le recours à la phonétique combinatoire

Tenant compte de l'impact réciproque des sons dans la chaîne parlée, à titre d'exemple, R. Renard²³ explique que :

- les voyelles antérieures entraînent une palatalisation des consonnes ;

²¹ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, pp. 85, 86 & RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, p. 15

²² Rivenc, P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie*, Belgique, De Boeck, 2003, p. 30

²³ RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, p. 15

- les voyelles postérieures entraînent une vélarisation des consonnes ;
- les voyelles palatales favorisent la palatalisation des consonnes : le [k] de *qui* est plus palatal que celui de *cou* ;
- les consonnes labiales, [ɸ] et, dans une moindre mesure, les vélares et les laryngées contribuent à assombrir les sons vocaliques ; le timbre du son [a] est plus sombre dans *bab* que dans *gag* ;
- les alvéolaires [s], [t] et, dans une moindre mesure, les post-alvéolaires [ʃ], étant les sons les plus aigus, rendent le son vocalique plus clair ; le son [y] semble plus clair dans *suce* que dans *murmure* ;
- les consonnes nasales ou sonores sont respectivement plus assombrissantes que les orales ou sourdes correspondantes : le [y] de *mu* est plus sombre que celui de *tu* ;
- la semi-consonne [j] contribue le mieux à fermer des sons vocaliques : on obtient plus aisément [e] dans *ped* que dans *dé* ;
- les fricatives sourdes contribuent à la fermeture des voyelles, les occlusives sourdes à leur ouverture. C'est ainsi qu'on doit introduire les sons que l'apprenant est censé reproduire correctement dans un entourage segmental convenable.

On utilise la position finale pour faire saisir le voisement des consonnes perçues comme sourdes (cas du [z] entendu [s] : *rose, case* plutôt que *arroser, caser*). Mais ce sera l'inverse pour le [p] prononcé, par les apprenants égyptiens comme [b] : on a intérêt à utiliser le [p], en position initiale, plus tendue comme : *pour, pattes*, et pour mettre la tension en relief, on tend à l'accompagner par une voyelle antérieure comme [i] : *pirate, pierre, piscine, pilote*. Les sourdes éclaircissent les voyelles plus que les sonores. On éclaircit la voyelle en l'associant à une consonne dentale ou palatale. Les vélares assombrissent les voyelles moins que les labiales. On met plus simplement en relief le caractère relativement sombre du timbre d'une voyelle (telle que [y] qui est plus sombre que [i]) en l'associant à une

consonne assombrissante telle que les vélares et les labiales (exemples : *pure, but*). Il est de même plus aisé de prononcer un /s/ correct dans [si] que dans [su], un /b/ correct dans [bu] que dans [bi], etc. Cela veut dire qu'on vélarise ou palatise la voyelle en l'associant à une consonne vélaire ou palatale. Le choix des voyelles influence ainsi la prononciation des consonnes et inversement.

Étant donné que la langue arabe ne contient pas de nasales, l'apprenant égyptien prononce les voyelles nasales de façon fautive : il tend à prononcer [õ] à la place de [ã]. Je mets donc en relief le caractère relâché de la voyelle [ã] ; c'est un problème de prononciation sur l'axe de la tension. Il est donc nécessaire de faire intervenir ici la phonétique combinatoire pour mettre l'accent sur le caractère relâché de la voyelle [ã], car les sons ont une influence mutuelle entre eux. Comme les semi-voyelles sont les plus relâchées, je les utilise avant le [ã], afin de mettre en relief son caractère relâché, et cela en utilisant des mots en phase initiale, ensuite on les intègre dans des phrases complètes. Exemples : (*voyante, ayant, payant, croyance*).

- Si vous éprouvez le besoin de vous faire aider, contacter la *voyante* Joséphine.
- La qualité d'*ayant* droit permet de bénéficier des prestations de sécurité sociale.
- Le stationnement *payant* suscite un grand débat.
- La *croyance* est le fait de tenir quelque chose pour vrai.

Dans cette étape, on doit utiliser l'enregistrement d'un natif et se servir de modèles au cours de la répétition des sons entendus. On veille aussi à n'aborder qu'une seule difficulté à la fois pour concentrer l'attention de l'apprenant sur la correction de son erreur. L'appropriation des sons entendus se fait progressivement à force de répétition et d'essais jusqu'à ce que l'apprenant parvienne à reproduire les sons entendus d'une façon satisfaisante et spontanée. Mais « la correction d'un son ne peut en effet être tenue pour terminée si elle a seulement donné lieu à un résultat satisfaisant lors de son insertion dans une structure optimale. Il faudra peu à peu affiner la perception en présentant à l'élève des contextes sonores différents, de moins en moins "optimaux". Et ce n'est que lorsque l'élève parviendra, non à reproduire, mais à *produire* parfaitement et

spontanément le son dans les cas les plus difficiles que le travail pourra être considéré comme réussi, le processus de perception achevé, la pédagogie superflue. »²⁴ L'utilisation de la méthode verbo-tonale s'avère être plus efficace avec les étudiants égyptiens que les autres méthodes, car l'influence mutuelle des sons dans la chaîne parlée met en relief le problème phonétique de l'apprenant, ce qui aide à sa correction.

1. *Le recours à la prononciation nuancée*

Une autre procédure pédagogique consiste à présenter à nos apprenants des allophones inexistantes dans leur langue maternelle, dans le but de distinguer la prononciation nuancée des variantes des phonèmes que leur système phonologique ne comprend pas, tout en prenant pour point de départ l'erreur de l'apprenant dont on s'éloignera. Ce procédé vise à sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux différences pertinentes, tout en nuancant la prononciation du son difficile, et en l'intégrant à un modèle ou à un contexte convenable. En d'autres termes, ce procédé consiste à substituer au son qui pose problème à l'apprenant, un autre son « qui lui est apparenté par une combinaison à peu près pareille des traits pertinents, mais d'où est précisément exclu le trait qui entraîne l'erreur. »²⁵

La modification, étant de sens contraire, dans le sens de la tension (l'aperture) et du timbre, favorise la prise de conscience de son erreur par l'apprenant, car on remplace le son qui pose problème à l'apprenant par un autre son dont les traits pertinents sont identiques à ceux du son qui lui pose problème, mais en éliminant le trait qui conditionne l'erreur tout en se servant de la prosodie, comme dans les exemples suivants : L'apprenant égyptien tend à prononcer [y] comme [i] (voiture), on a donc intérêt à nuancer le timbre du modèle et à assombrir [y] vers [u] (presque [vwatuɔ]). Voici des exemples : *Est-ce que c'est un pull ?*, *Oui, c'est ma voiture*. (Dans ces phrases, il y a une intonation descendante ou un creux mélodique). L'intonation

²⁴ RENARD R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, pp. 17, 18

²⁵ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, pp. 95, 96

descendante ou le creux mélodique aide à assombrir [y] vers [u]. On a donc remplacé [i] par [u]. On part toujours de la faute des apprenants égyptiens, qui tendent à assombrir les voyelles [ø] et [œ]. Il s'agit donc d'un problème de timbre (de clarté) : ils ont tendance, à titre d'exemple, à prononcer un [o] au lieu de [ø], un [ɔ] au lieu de [œ]. On a intérêt à présenter un [ø] très clair proche de [e], un [œ] très clair proche de [ɛ]. Ils tendent aussi à réaliser des voyelles trop tendues : ils ont tendance, à titre d'exemple, à prononcer un [e] au lieu de [ɛ], un [u] au lieu de [o]. On a intérêt à présenter un [ɛ] très relâché proche de [a] (par exemple : *mère* : [maʙ]- [mɛʙ]), et un [o] très ouvert proche de [ɔ] (exemple : *beau* [bɔ]- [bo]).

En ce qui concerne le timbre des voyelles, on remarque que :

- [i] est plus clair que [y], lui-même plus clair que [u] ;
- [e] est plus clair que [ø], lui-même plus clair que [o] ;
- [ɛ] est plus clair que [œ], lui-même plus clair que [ɔ] ;
- [e] est plus clair que [y] ;
- [ɛ] est plus clair que [ø] ;
- [œ] est plus clair que [o] ;
- [a] plus clair que [ɔ], [ɔ] est plus clair que [o], lui-même est plus clair que [u].²⁶

Quant aux consonnes, le timbre apparaît clair pour les dentales, intermédiaire pour les palatales et sombre pour les labiales et les vélaires. Au même point d'articulation, la voisée est plus relâchée que la sourde correspondante. « Le mode d'articulation influence également le timbre : la constrictive est plus claire que l'occlusive de même point d'articulation. »²⁷

L'intensité joue également un rôle important dans la correction phonétique, car, en modifiant l'intensité, on accroit la précision et l'équilibre de la structure. C'est ainsi que « la sensation est différente selon qu'une structure est chuchotée à un mètre de l'oreille, ou qu'elle est dite à voix normale. La réduction globale de l'intensité est, dans

²⁶ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, p. 90

²⁷ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, p. 92

certains cas, un procédé de différenciation et, comme tel, il peut servir le conditionnement phonétique. »²⁸ On sensibilise ainsi l'audition des apprenants tout en procédant à un nuancement sur l'axe de la *tension* ou sur celui de la *clarté*. Ce procédé s'avère très efficace et les résultats positifs obtenus grâce à un nuancement poussé jusqu'à la déformation sont durables, car cette déformation laisse une empreinte psychologique, dans la mémoire des apprenants, sur la prononciation correcte des sons.

1. *Le recours à la prosodie*

Une autre procédure pédagogique consiste à recourir à la prosodie afin de corriger les erreurs phonétiques des apprenants. Les éléments suprasegmentaux relèvent de la prosodie. Celle-ci s'avère essentielle pour « structurer, contraster, clarifier, nuancer, segmenter, mettre en relief, opposer le sens, renseigner sur le locuteur, informer sur l'état affectif du locuteur, et peut donc être considérée comme l'infrastructure des éléments porteurs de sens que sont le lexique, la morpho-syntaxe et les structures sémantiques... Cela tendra à prouver que dissocier l'étude de la grammaire, du lexique, de la syntaxe et de la phonétique est une erreur. »²⁹ La prosodie représente le cadre global impliquant les aspects segmentaux. « Le travail sur les sons y est subordonné. Et des sons mal réalisés choqueront moins l'oreille d'un natif s'ils s'insèrent dans un moule prosodique adéquat. »³⁰

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la phonétique, l'apprenant étranger tend à remplacer la prosodie de la langue cible par celle de sa langue maternelle. « Comme il s'agit de deux systèmes bien distincts, de la superposition des deux naît un troisième système : celui des erreurs rythmico-mélodiques. »³¹ Ces

²⁸ RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, p. 95

²⁹ FRELAND-RICHARD M., « Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Etude multilingue », *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119 ; 1996, p. 97

³⁰ BILLIERES M., 2002 : « Le corps en phonétique corrective », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, p. 50

³¹ INTRAVAIA P., « Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique du crible phonologique au crible dialectique », dans Renard R. *Apprentissage d'une*

erreurs résultent de l'influence des interférences entre ces deux langues : maternelle et cible. L'enseignant doit donc familiariser son apprenant au système rythmico-mélodique de la langue cible, se servir de la prosodie afin de faciliter au mieux l'accès au sens, mais aussi pour assurer l'intercompréhension entre les interlocuteurs. Car les aspects suprasegmentaux (rythme et intonation) sont de la plus grande importance. Ils superposent les phonèmes en vue d'une expression harmonieuse et optimale. R. Renard³² souligne que :

- La tension des voyelles du français est étroitement associée à l'intonation et au rythme : elles sont plus tendues quand elles se trouvent au sommet de la courbe intonative ou à un sommet d'intensité. Liée à l'effort articulatoire, la tension est plus grande dans une syllabe accentuée que dans une syllabe non accentuée ;
- La tension consonantique est relativement plus grande dans le cas où le son se trouve à l'initiale d'une syllabe, d'un mot, d'un groupe rythmique ou d'une phrase. Exemple : [p] de "pour" est plus tendu que [p] de "coupe". Lorsque les consonnes initiales sont suivies d'une autre, leur tension est davantage renforcée. Exemple : [s] de "stupide" est plus tendu que [s] de "sur" ;
- La tension décroît en passant de la semi-consonne à la voyelle correspondante (de [j] à [i]), et inversement ;
- La tension des consonnes sourdes est plus grande que celle des consonnes voisées ou nasales. Exemples : [p], [t], [k] sont plus tendus que [b], [d], [ŋ], et ces derniers sont, à leur tour, plus tendus que [m], [n], [ɲ] ;
- La tension d'un son donné dépend de son entourage ; la tension d'un son est influencée par l'association de ce son à un autre plus ou moins tendu. Une voyelle semble ainsi plus tendue quand elle est accompagnée de [s] ou de [t] ; une

langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, Belgique, De Boeck, 2002, p. 220

³² RENARD R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier, 1979, pp. 81, 82

consonne paraît plus tendue lorsqu'elle est accompagnée de la voyelle [i] ;

- Sous l'effet de la tension, la consonne constrictive tend à s'affriquer, l'affriquée à devenir occlusive.

Au début du processus d'enseignement/apprentissage, parce qu'il se soucie de l'influence de la langue maternelle de ses apprenants sur un tel processus, l'enseignant doit présenter à ses apprenants une vue d'ensemble du système phonique cible afin de déterminer les éléments qui constituent une source de difficultés pour eux, inhérente au crible phonologique de leur langue maternelle. Un tel inventaire des faits phonétiques doit englober des faits segmentaux et suprasegmentaux, car les aspects suprasegmentaux s'avèrent être le repère principal et indispensable à l'interprétation du discours oral. Ce crible phonologique intervient largement et empêche les apprenants de percevoir correctement la langue étrangère et, par conséquent, de prononcer correctement les sons de la langue étrangère. L'enseignant peut aplanir cette difficulté en procédant à une correction phonétique qui consiste à comparer le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue cible avec un relevé des erreurs interférentielles, ce qui permet de relever la faute qui résulte d'une confusion avec un son ou un schéma mélodique de la langue maternelle. Il procède donc à une correction basée sur la mise en relief des différences pour permettre à l'apprenant de percevoir et de comprendre le son et le schéma mélodique étranger. « En d'autres termes, il s'agit avant tout de leur apprendre à prêter attention aux indices acoustiques, c'est-à-dire à entendre l'accent de la langue cible, de façon à assouplir leur crible maternel et éventuellement mettre en place le crible de la langue cible. »³³

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'enseignant doit donc prendre en compte le développement de la prosodie. Car celle-ci est d'autant plus essentielle qu'elle permet d'accéder au sens du message entendu plus facilement

³³ BORRELL A. & SALSIGNAC J., « Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE) », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, pp. 171, 172

et d'être compris par les natifs. Car, « il arrive trop souvent que l'apprenant, sorti du contexte rassurant de sa classe, tente de mettre en pratique les connaissances lexicales et syntaxiques qu'il a apprises et se rende compte que les natifs ne le comprennent pas parce qu'il prononce mal. Cet échec peut alors provoquer un blocage chez l'apprenant, qui non seulement n'osera plus communiquer avec des autochtones, mais en plus restera muet dans la classe, honteux de sa prononciation défailante. »³⁴

Conclusion

Dans ce qui précède, on a montré que l'apprentissage du français par des égyptiens sous-entend l'appropriation d'un système lexical, grammatical et phonologique totalement différent du système de leur langue maternelle.

Afin d'aider les apprenants arabophones à bien s'exprimer à l'oral en français sans aucune appréhension, il faut nécessairement intégrer les champs d'interférences entre cette langue cible (le français) et la langue maternelle des apprenants (l'arabe) qui peuvent générer des difficultés en pratiquant cette langue dans la vie courante, tout en considérant ces erreurs comme un point de départ d'un apprentissage efficace. L'enseignant doit également les sensibiliser aux aspects tant segmentaux que suprasegmentaux ainsi qu'aux paralangages (la voix et le corps), ayant une incidence sur l'intelligibilité du message oral.

Dans cet article, on a aussi utilisé les trois démarches de correction phonétique de la méthode verbo-tonale afin de corriger les erreurs phonétiques des apprenants égyptiens, tout en employant le langage non-verbal qui facilite la communication orale. Cette méthode permet de corriger les erreurs de prononciation de l'apprenant étranger qui est comme "phonologiquement sourd" par rapport à la langue qu'il apprend. La méthode verbo-tonale consiste donc à ouvrir progressivement l'oreille de l'apprenant aux spécificités sonores de la langue cible. Elle présente plusieurs avantages : elle établit un

³⁴ BORRELL A. & SALSIGNAC J., « Importance de la prosodique en didactique des langues (application au FLE) », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, Belgique, De Boeck, 2002, pp. 165, 166

diagnostique de chaque erreur, met l'accent sur la prosodie et prône le lien entre la parole et le corps.

Bibliographie

- BEACCO J. -C., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Éditions Didier, Paris, 2010.
- BELHADJH., « La phrase nominale et la phrase verbale dans le système arabe : La terminologie et ses répercussions au niveau didactique », *LIDIL*, N° 8, 1993, p. 103- 114.
- BILLIERES M., « Le corps en phonétique correctrice », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Belgique, 2002.
- BORRELL A. & SALSIGNAC J., « Importance de la prosodique en didactique des langues (application au FLE) », dans Renard R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Belgique, 2002.
- CALAQUE É., « Enseignement/apprentissage du lexique, *Lidil*, N° 21, 2000, p. 180.
- CAPPEAUP. et Roubaud, M.-N., *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, Bordas/SEJER, France, 2005.
- COURTILLON J., « Penser le déroulement des cours, Organiser les activités pour apprendre », *Le français dans le monde*, N° 331, 2004, p. 25-28.
- CUQ J.-P. & GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- FRELAND-RICHARD M., « Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Etude multilingue », *Revue de Phonétique Appliquée* 118-119 ; 62-91, 1996.
- HAUD P., *L'expression orale*, Ellipses Édition Marketing, Paris, 2006.
- INTRAVAIA P., « Pour une étiologie approfondie de l'erreur phonétique du crible phonologique au crible dialectique », dans

- Renard R. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, De Boeck, Belgique, 2002.
- KRNIC-WAMBACH B. & WAMBACH M., « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique », dans Renard R. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, De Boeck, Belgique, 2002.
- LEEMAND., « La construction du sens par la grammaire », Cahiers de L'ILSL, N°. 13, 2002, p. 34.
- LEONR., Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ?, Hachette Livre, Paris, 2008.
- MORAZM., « Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre ? Essai d'extrapolation vers une représentation didactique », Cahiers de L'ILSL, N°. 13, 2002, p. 79.
- REBOUL S., « Une démarche en grammaire : de l'analyse de documents originaux à la rédaction » dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Éditions Logiques, Montréal, 1996, p. 274.
- RENARD R., La méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Bruxelles, 1979.
- RENARD R., Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, De Boeck, Belgique, 2002.
- RIVENC P., « Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV », dans Renard R. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale, De Boeck, Belgique, 2002.
- RIVENC P., Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie, De Boeck, Belgique, 2003.

Sitographie

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonologie_de_l'arabe, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Phonologie>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Prononciation_de_l'h%C3%A9breu#Gutturales
- <http://www.dilap.com/l'ecriture-arabe/cours-ecriture/cours-ecriture-03.htm>