



**Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de Langues et Littérature Françaises**

Thèse élaborée en vue de l'obtention du Doctorat ès sciences
Option : Sciences du langage
Mention : français langue étrangère

Titre :

**Le rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en
français chez les étudiants LMD
-Cas de la première et troisième années
-Licence Français-**

**Sous la direction du :
Pr. ABDELHAMID SAMIR**

**Présenté et soutenu par :
AZZOUZI TAREK**

Membres du jury:

Pr MANAA GAOUAOU

Pr ABDELHAMID SAMIR

Pr DAKHIA ABDELOUAHEB

Dr BOUTAMINE LEILA

Dr BOUDJIR ILHEM

Dr FAID SALAH

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Examineur

Université de Barika

Université de Batna2

Université de Biskra

Université de Batna2

Université de Batna 2

Université de Msila

Année académique 2018/2019

REMERCIEMENTS

De prime à bord, je tiens à exprimer ma gratitude et vive reconnaissance à toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de ce travail, en l'occurrence, Je remercie tout particulièrement mon directeur de projet, Monsieur le Professeur **Abdelhamid Samir**, j'exprime toute la gratitude pour le généreux appui intellectuel et moral qu'il m'a prêté. Sans ses conseils précieux, sans son encouragement continu, sans la confiance qu'il n'a cessé de me témoigner, ce modeste travail n'aurait pas vu le jour, qui m'a beaucoup aidé pour améliorer mon niveau d'instruction et développer mes connaissances.

J'exprime ma vive reconnaissance à toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Sans omettre aussi, ma parfaite reconnaissance et gratitude à mon épouse qui m'a aidé à surmonter toutes les difficultés rencontrées, et mes enfants et leurs soutien actif tout au long de cette période.

Je tiens à remercier le Dr Chouki Abed el Krim qui m'a soutenu au moment où j'en avais le plus besoin.

DEDICACES

Pour l'esprit de mon père.

Je tiens à dédier ce modeste travail à ma chère **épouse** qui m'a assisté et aidé énormément pour dépasser toutes les difficultés et les obstacles de la vie, ainsi que mes enfants, en l'occurrence **Doha** et **Aicha Nada**, tout en insistant sur la personne de mon aimable fils **Mohamed Nawfel**, et cela en ayant une propre volonté inébranlable et confiance en soi même.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

- Motivation et choix du thème
- Problématique
- Hypotheses
- Méthodologie

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : Le contact de langue en Algérie et la prononciation

Introduction.....	p09
1- La situation sociolinguistique en Algérie.....	P10
1-1 Le statut des langues en Algérie.....	p10
1-1-1 L'arabe et ses variétés.....	p10
1-1-1-1 L'arabe institutionnel.....	p10
1-1-1-2 L'arabe dialectal (algérien).....	p11
1-1-2 La langue berbère et son statut.....	p11
1-1-3 La langue française et son statut.....	p12
1-1-3-1 Historique.....	p12
1-1-3-2 Les champs d'utilisation du français.....	p12
1-1-3-2-1 Les champs officiels.....	p13
1-1-3-2-2 Les champs informels.....	p14
2-Le contact de langue.....	p16
2-1 Définition.....	p16
2- 2 Les phénomènes qui en résultant de contact de langues.....	p17
2-2-1 Bilinguisme.....	p17
2-2-1-1 Définition.....	p17
2-2-2 L'emprunt.....	p18
2-2-2-1Définition.....	p18
2-2-3 L'alternance codique.....	p19

2-2-3-1 Définition.....	p19
2-2-4 L'interférence.....	p20
2-2-4-1 Définition.....	p20
2-2-5 Diglossie.....	p21
2-2-5-1 Définition.....	p21
3- Les phénomènes qui accompagnent la prononciation des sons des langues.....	p22
3-1 La phonétique.....	p22
3-1-1 Définition.....	p22
3.1.2 Questions en phonétique.....	p23
3-1-3 Les branches de la phonétique.....	p25
3-1-3.1 La phonétique articulatoire.....	p25
3-1-3-2 La phonétique acoustique.....	p26
3-1-3-3 La phonétique auditive.....	p26
3-2 la prononciation.....	p27
3-2-1 Définition.....	p27
3-2-2 Les facteurs qui régissent la prononciation.....	p29
3-2-3 La place de l'entourage face à la bonne prononciation ou à la mal prononciation.....	p31
4. La prononciation : une matière différente.....	p32
4.1. Un domaine marqué par la variabilité.....	p34
4.2 La question de la norme.....	p36
4.3. Pourquoi travailler à améliorer la prononciation ?.....	p37
5. La prononciation d'une nouvelle langue : une variété de performances et d'intérêts.....	p37
5.1. Comment convaincre de l'intérêt de la prononciation ?.....	p38
5.2 Faut-il viser l'intelligibilité en prononciation ?.....	p39
6. Des limites physiques ?.....	p42
7. Est-il possible d'obtenir une bonne prononciation dans une nouvelle langue?.....	p44
8. La surdité phonologique.....	p47
9. La motivation.....	p48

Chapitre II Principes et Concepts de base de la communication

Introduction.....	p49
1- L'échange langagier.....	p49
1-2 La communication.....	p51
1-2-1 Étymologie.....	p51
2- Définition :.....	p51
2-1- La distinction entre communication verbale et non verbale :.....	p52
2-1.1 La communication verbale.....	P52
2-1-2 La communication non verbale.....	p53
2.2 Modèles et théories de communication.....	p53
2-2-1 Modèle de Jakobson.....	p53
2-2-2 Les fonctions du langage selon Jakobson.....	p56
2.2.2.1 La fonction expressive(émotive).....	p56
2.2.2.2 La fonction conative (impérative ou injonctive).....	p56
2.2.2.3 La fonction phatique(relationnelle).....	p56
2.2.2.4 La fonction référentielle (dénotative ou cognitive).....	p57
2.2.2.5 La fonction poétique.....	p57

3- Les facteurs de réussite d'un échange langagier	p57
4- L'interaction verbale et ses caractéristiques.....	p59
5- Les interactions verbales et l'intonation.....	p60
5.1 Introduction.....	p60
5-2 Intonation.....	p60
5-3 Qu'est-ce que l'intonation ?.....	p62
5-3-1 Etymologie.....	p63
5-3-2 Définitions	p63
5-3-3 Mélodie, hauteur, fréquence, et intonation	p63
5-4- Le signe intonatif.....	p64
5- 4-1 Signe motivé.....	p64
5-4.2 Signe conventionnel	p65
5-5- Les rôles de l'intonation.....	p65
5-5-1 Au niveau de l'énoncé.....	p65
5-5 -2 Au niveau de la phrase : opposition thème/propos.....	p66
5.6 Délimitation des unités syntaxiques.....	p66
5.7 Délimitation entre principale et subordonnée.....	p66
5-8. L'intonation expressive.....	p68
5-9 L'intonation émotionnelle.....	p68
5.10 L'intonation implicative.....	p69
6- Les fonctions de l'intonations :.....	p69
6-1 L'intonation et la fonction expressive	p70
6-2 L'intonation informative	p70
6-3. La fonction démarcative.....	p70
6-4 La fonction syntaxique :.....	p70
6-5 La fonction communicative :.....	p70
6-6 La fonction distinctive	p70
7- L'intonation et son importance dans l'apprentissage du FLE.....	p71
8. Les difficultés pour travailler sur l'intonation en phonétique corrective.....	p72

Chapitre III : La prosodie

Introduction

1. La prosodie	p74
2. L'intonation.....	p77
3. L'accent	p132
3-1 Liaison et enchaînement	p132
3-2 La liaison	p132
3-2-1 Obligatoirement.....	p132
3-2-2 facultativement.....	p132
3-2-3 interdite	p132
3-2.4. L'enchaînement	p132
4. Intonation prosodique.....	p132
4.1. Ambiguïté et intonation.....	p133
4.2- La musique des langues ou l'intonation.....	p135
4.3 Le ton.....	p136
4.4. La phrase et sa mélodie	p136
4.5. L'intonation structure la phrase.....	p136
5-Comment améliorer son intonation dans une langue étrangère.....	p137
5.1- Les inconvénients et les avantages de l'intonation	p137
6. Conclusion	p142

7. Quelles connaissances les enseignants doivent-ils avoir en phonétique.....	p143
8. Des difficultés variables suivant les langues ?.....	p144
9. Les approches communicatives et la prononciation.....	p145
9.1. La prononciation et l'importance de l'établissement de la confiance.....	p146
9.2. Comment évaluer la prononciation ?.....	p147

Chapitre IV : L'intonation et son impact sur la compréhension

1- Rappel sur la compréhension en lecture.....	p148
1-1 La compréhension au niveau du mot.....	p148
1-1-1 La voie d'assemblage.....	p149
1-1-2 La voie d'adressage.....	p149
1-1 3 La compréhension de la lecture.....	p149
2-La compréhension au niveau de la phrase.....	p149
2-1 La phrase.....	p149
2-2 Les modèles de traitement de la phrase.....	p149
2-3 Les niveaux de traitement de la phrase.....	p150
2-3-1 Le traitement syntaxique.....	p150
2-3-2 Le traitement sémantique de la phrase.....	p151
2-3-3 Le traitement pragmatique de la phrase.....	p152
3- Les émotions : une aide à la compréhension de la phrase.....	p153
3.1 Définition de l'émotion.....	p153
3-2 Le choix des émotions : les travaux d'EKMAN.....	p153
4- Modèles de la compréhension de texte.....	p154
4-1 L'approche psycholinguistique de KINTSCH et VAN DIJK.....	p154
4-2 L'approche globale d'IRWIN.....	p157
4-2-1 Le contexte de lecture.....	p157
4-2-2 La variable texte.....	p157
4-2-3 La variable lecteur.....	p157
5- Trois variables : trois niveaux d'intervention.....	p158
5-1 La variable lecteur : les processus de lecture au niveau du texte.....	p158
5-1-1 Les microprocessus.....	p158
5-1-2 Les processus d'intégration.....	p158
5-1-2-.1 Les anaphores.....	p160
5-1-2-2 Les connecteurs.....	p160
5-1-2-3 Les inférences.....	p160
5-1-3 Les macroprocessus.....	p161
5-1-4 Les processus d'élaboration.....	p162
5-1-5 Les processus métacognitifs.....	p162
6- La variable texte : le choix du type de texte.....	p162
7- La variable contexte : motivation, intérêt et intention.....	p163
8-Conclusion.....	p165

Chapitre V : Utilisation de l'intonation en situation de lecture à voix haute, outil de la compréhension ?

Introduction.....	p165
1-Lecture silencieuse et lecture à voix haute.....	p166
1-1 La situation de lecture silencieuse.....	p166
1-2 La situation de lecture à voix haute.....	p166

2- L'intonation comme signe	p167
3- Etat des connaissances sur la ponctuation.....	p168
3-1 Choix des signes.....	p169
3-2 Réalisation des signes.....	p169
4-La fonction de l'intonation, le sens par rapport à l'émotion, de la phrase au texte.....	p171
5- Matérialisation au niveau du texte (dialogue) : indices visuels et expression.....	p171
des émotions.....	p171
6- La fonction de l'intonation : les pauses, repères des groupes de sens aux niveaux intra et inter phrastique.....	p172
7- La fonction de l'intonation : l'accentuation du mot associée à la phrase exclamative.....	p175
8-Conclusion.....	p176

PARTIE PRATIQUE

I. Présentation.....	p177
II. Analyse et commentaire du questionnaire des deux années (première- troisième).....	p180
III. Analyse et commentaire du texte des deux années.....	p217
IV. Quelques suggestions pour faciliter ou bien susciter l'étudiant à maîtriser le système de l'intonation.....	p230

CONCLUSION GENERALE	p243
----------------------------------	------

REFERENCE BLIOGRAPHIQUE :

ANNEXE :

INTRODUCTION GENERALE

L'amour et le plaisir de la lecture, Amas de dispositif de formation, Dont j'ai touché dès mes débuts jours et paliers d'apprentissages. Un horizon, une véritable suite de découvertes, d'épanouissement sur l'avenir et ainsi, de sensibilité. Néanmoins, ce volet, je l'ai perpétuellement affranchi de bonne guise, parallèlement aux apprenants qui font que braire leurs textes et qui, insolitement, se dit ne pas appréhender du nouveau. Toute au long des années passées, j'ai tenu à revoir à ces étudiants en touchant les différents mécanismes de la maîtrise de la lecture et les insuffisances qui pouvaient surgir lors d'une carence à niveau quelconque.

Nonobstant, sur le volet et le plan professionnel le casi majorité des échanges langagier dans quotidien s'effectuent oralement, donc ce qui résulte le privilège de l'emploi de la langue orale qui contribue à la transmission des données d'informations. Il y a plusieurs paramètres qui contribuent au succès ou l'échec des échanges langagiers, dont ces derniers on cite "l'intonation". Parce que le locuteur est le premier le principal responsable du succès de l'appréhension d'un message écrit est le locuteur, ce dernier doit savoir bien entretenir la meilleure en paquetage sa prononciation, en l'occurrence l'intonation. Si l'interlocuteur vient à bien recevoir le message qui a été transmis de par l'interlocuteur donc on en résulte le feedback et le message sera compris donc on enregistre aucun obstacle problème est résolu au cas contraire le souci perdure t, ce qui explicite que le locuteur est contraint de fortifier ses compétences pour arriver à l'objectif assigné et pour que sa communication soit positive.

Partant de ce fait d'état, en ce moment que je détiens peu de savoir en la matière, sinon ne pas oser de faire transmettre cette envie de lecture plaisir ? Il y va contraignant qu'une maîtrise de la lecture vivante était toujours nécessaire est étroite à une bonne assimilation. Comme elle peut être envisagée pour outiller l'amélioration de la compréhension ? Et de ce fait, comment peu tant imposer l'intonation ! Enregistrant l'absence de son emploi en langage oral, c'est elle qui sert de déceleur et de démarqueur des prémices de nos inflexions, le rythme en lecture silencieuse aussi pour le cas de la lecture à haute voix.

Alors c'est dans cette optique que je suis arrivée à élaborer cette thématique de travail : l'intonation permet-elle d'améliorer la compréhension d'un message écrit ? Afin de toucher la réponse, j'ai pris en charge, les étudiants de LMD, cas de la première et troisième années licence Français, département de français Université de BEN BOULAID, Batna 2 et qui se décrit :

Tout en insistant, de dire que l'intonation est un élément primordial dans l'apprentissage du français peut nous amener à une appréciation prétentieuse, et néanmoins on ne peut réfuter qu'un enseignant de français ne peut pas concevoir la production de l'acte oral sans faire un produit et démarche en tangente de l'intonation, car même si plusieurs d'étudiants ne maîtrisent l'intonation, ils sont tout le temps en train de corriger les difficultés de prononciation. Les mécanismes de l'intonation visent, en général la mise à niveau des étudiants tout autour du monde, et à part des productions écrites éditées depuis une belle lurette, il n'y a pas eu de méthodes de l'intonation pour ceux qui apprennent, ont pris conscience de cette situation.

J'ai opté pour cette recherche qui prévoit notamment le diagnostic des difficultés de la maîtrise de l'intonation ainsi que le recadrage de ces erreurs commises par les apprenants afin de bien appréhender et recevoir le message transmis en français. Puisque par le biais de mon humble expérience vécue comme apprenant de français, ce qui m'a aidé à relever les problèmes enregistrés près des étudiants afin de maîtriser l'intonation d'une manière bien structurée et appropriée en français.

Un aspect relativement lourdant pour eux et qu'il allait surement pour faire preuve de beaucoup de patience, c'est le moment d'actionner la mise en œuvre tout le dispositif afin de parvenir à désamorcer cette attitude de découragement manifeste face à l'activité de lecture chez ces derniers.

C'est pour cela, je toucherai dans de prime abord l'intonation sous une projection plus théorique pour élucider aussi la façon dont les étudiants en abordée. Dans le même parcours, je soulèverai la compréhension au niveau du mot, de la phrase puis du texte. En définitive, j'essayerai de voir aussi dans quelle mesure l'intonation peut impacter la compréhension d'un écrit en français, toute en souhaitant une meilleure lecture, sans affection au niveau de la compréhension.

Ce qui m'avait stimulé à élaborer ce travail de recherche est aussi issu de la thèse que la phonétique, pour les non-spécialistes, peut-être est une science ardue par sa complexité, dont on espère l'appréhender pour contribuer positivement à son utilisation, on n'envisage pas sérieusement de chercher à la Discipline vécue à la fois comme difficile et indispensable, la phonétique a tenu, dans la didactique, une place toujours singulière : elle s'incarne

Pédagogiquement et sociologiquement, pour l'apprenant dans une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : Car, la bonne maîtrise de l'intonation est l'assise principale de la communication, qui va de soit en contrariant la mise en œuvre de certains concepts, qui peuvent contribuer à l'acquisition d'une bonne prononciation en l'occurrence, maîtriser l'intonation de la langue de la part des apprenants, juste en écoutant la langue cible.

Aussi bien le troisième et quatrième chapitre, seront destinés au diagnostic des erreurs de la maîtrise de l'intonation, prononciation des apprenants. D'emblée dans une première partie, je propose une étude de l'intonation du français, et une seconde partie sera dédiée à l'analyse des difficultés des apprenants, comment ils sont enregistrés, de manière particulière, les non maîtrise pour ce type de public.

Ces derniers seront consacrés à un travail très succinct de correction de l'intonation des apprenants de FLE. Ce travail optera à développer des activités inhérentes à la maîtrise de l'intonation, et ce en travaillant audition, prononciation, correction. Ensuite, je passerai à élaborer des activités parallèles. Ces activités seront présentées en prenant en considération l'intérêt personnel des apprenants, l'aspect ludique, et l'aspect formateur.

Un ultime élément qui m'a motivé à élaborer cette recherche a été sans doute la lecture du cours de l'intonation de l'Université, qui a été le pivot de cette dernière, parce que les éléments de base du constat et l'analyse de l'intonation a été donné, principalement, par la non compréhension du message écrit en français.

En définitive, nous verrons de quelle manière ce travail de recherche aurait permis de répondre aux différents questionnements liés à la problématique, et de quelle manière nous pourrions proposer des éventuelles solutions à ces carences. Cette recherche entre aussi dans une approche de formation des enseignants de Français qui ne connaissent pas l'intonation et aimeraient de la maîtriser, la connaître et savoir s'en servir pour l'utiliser avec leurs apprenants.

PRESNETATION DU PROJET

Notre thème de travail de recherche porte sur « *Le rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en français chez les étudiants LMD-cas de la première et troisième années licence français, université de Benbou Laid Batna* ». C'est un thème qui s'inscrit dans le domaine de la phonétique qui est une science qui s'intéresse à l'étude des sons du langage.

L'intonation est l'objet d'étude de la phonétique, c'est une faculté à part dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue.

La phonétique, en effet est une branche de la linguistique qui étudie la composante phonique du langage, par opposition aux autres domaines : morphologie, syntaxe, lexique et sémantique. Le terme phonétique désigne, en opposition à la phonologie, l'étude de la substance physique et physiologique de l'expression linguistique, à ce propos la phonétique c'est la science de la face matérielle des sons du langage humain.

En essayant de saisir l'image acoustique de la prononciation, en l'occurrence l'intonation des étudiants, nous pouvons apercevoir certaines régularités : (Les résultats d'une pré-enquête qui nous a donné l'intuition de travailler et de le prendre comme un thème de recherche).

D'autres qui maîtrisent mal l'intonation. Ce souci est courant chez les étudiants où l'alternance des deux langues, la langue source l'arabe et la langue étrangère le français.

- Il y a d'autres qui articulent incorrectement la langue française.
- Une partie d'étudiants qui n'arrivent pas à maîtriser l'intonation.

2- Motivation et choix du sujet

Notre travail a pour fin pratique d'analyser les carences de l'intonation et leurs causes chez les étudiants, particulièrement, les étudiants de première et troisièmes années français.

Le choix de ce sujet est impacté par les motivations suivantes :

- La langue française reste parmi les langues les plus répandues dans le monde.
- L'Algérie a concrétiser et statuer le privilège de la langue française vu qu'elle était influencée par cette langue depuis plusieurs décennies.
- Les étudiants n'arrivent pas à saisir les règles grammaticales pour pouvoir prononcer correctement la langue française.
- L'affaiblissement de niveau des étudiants de plus en plus dans leurs productions orales, provoque des obstacles dans l'intercompréhension.

L'approche visée et assignée dans la méthode est l'approche communicative, approche que comme nous le savons bien, s'appuie notamment sur les actes de parole et les compétences communicatives (compréhension orale et écrite et production orale et écrite), et où la découverte de la grammaire se fait de manière déductive, grammaire appelée « implicite », et qui travaille aussi de manière progressive, le lexique et la phonétique (deux éléments clés de la communication).

Afin de permettre aux étudiants la bonne maîtrise du système de l'intonation, et ce pour faciliter la compréhension d'un message écrit en français. La pratique systématique de la prononciation donc devient inévitable, puisque les carences de prononciation, en particulier l'intonation, peuvent impacter la communication.

3- Problématique

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la phonétique, dans cette étude nous nous intéresserons à l'analyse des carences de prononciation, en l'occurrence l'intonation, qui peut contribuer à la compréhension du message écrit en français des étudiants de première année français. Ces derniers apprennent le français comme une langue étrangère, mais une catégorie d'étudiants rencontre des difficultés dans la maîtrise de l'intonation en prononciation en français. Pour cela, nous voudrions faire l'analyse des erreurs produites par les étudiants de première année français LMD département de français université de Benbou laid, Batna, afin d'essayer d'apporter des méthodes et des propositions de correction phonétique et précisément l'intonation. Nous avons choisi de prendre appui sur la communauté d'étudiants de première et troisième année français.

Afin de répondre aux préoccupations relatives au rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en français, des questionnements se posent comme suit :

- Quelles sont les différentes difficultés de l'intonation que fassent souvent les étudiants de première et troisième année français ?
- Les différentes causes de ces carences ?
- Quels types de moyens peuvent contribuer à leur correction et quand ?

Ces questions peuvent converger vers une seule problématique

« Pourquoi l'étudiant ne maîtrise pas l'intonation ? »

4- Hypothèses

Pour pouvoir répondre à ces interrogations, il est recommandé de poser une série d'hypothèses qui seront confirmées ou infirmées après l'obtention et l'analyse des résultats.

- Les étudiants de première et troisième année français n'arrivent pas à maîtriser l'intonation.
- L'impact subi par les étudiants par plusieurs facteurs qui sont : La prédominance de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.
- Les enseignants devront arriver à apporter des méthodes et des propositions de correction phonétique, en l'occurrence l'intonation face aux difficultés que rencontrent les étudiants, et ce de venir immédiatement à leurs carences de prononciation, car la phonétique occupe une place primordiale dans la communication.

5- Corpus et méthodologie

Nous avons passé et effectuer notre pré entretien à l'université de BEN BOULAIID, BATNA 2, département français. Nous ferons une observation de prononciation qui est notre corpus central, pour **une vingtaine d'étudiants de différentes catégories** d'étudiants de la première et troisième année. Un questionnaire secondaire qui comprend onze (12) questions en rapport avec notre thème de recherche. Nous avons distribué une trentaine d'exemplaires pour les étudiants de première année français. Ce dernier est additionné pour compléter le corpus central. Après nous allons sélectionner leurs carences de prononciation du français, afin de les classer en différents types d'erreurs. Nous vérifierons nos hypothèses afin de les confirmer ou bien les infirmer.

Notre travail se scinde en deux parties : La première partie sera consacré à la théorie, tout en exploitant les différentes sources d'informations : les différents ouvrages, les documents, les travaux qui ont été élaborés à propos de cette thématique et les sites internet qui traitent le thème en la matière. La deuxième partie sera consacré à l'analyse des données recueillies auprès des étudiants questionnés.

Notre démarche choisie est la recherche action qui est la méthode la plus propice et appropriée pour cette étude.

CHAPITRE I : Le contact de langue en Algérie et la prononciation¹

Introduction

La pluralité, différence, et la coexistence de plusieurs langues en Algérie : l'arabe et ses variétés, le tamazight et ses dialectes et la langue française, ces langues occupent des statuts relativement différents l'une par rapport à l'autre. Du fait, l'arabe classique pour l'usage officiel, l'arabe dialectal qui est considéré étant une langue majoritaire entre les différentes dialectales, la langue kabyle qui se compose elle-même de plusieurs dialectes et la langue française pour l'enseignement supérieur. La prédominance et l'omniprésence de ces dialectes en Algérie provoque le contact de langues (berbère/arabe, berbère/français, arabe/français). Ce phénomène de contact de langues a touché différents secteurs à savoir : l'administration, les médias, et l'enseignement supérieur, ce phénomène provoque des obstacles de prononciation dans la communication. Ces problèmes de prononciation nous mènent et nous invite à toucher l'intercompréhension lors de la communication.

1-La situation sociolinguistique en Algérie

1-1 Les langues et son statut en Algérie

1-1-1 Les variétés de l'arabe

On trouve plusieurs variétés de l'arabe, qui appartient à la famille des langues sémitiques telles que l'Akkadien, le sudarabique, l'hébreu et quelques langues éthiopiennes. Selon quelques grammairiens et linguistes arabes, sa coexistence dans la péninsule arabe remonte à des ères séculaires.

¹ MOREAU-L.M. *La sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997, P 34 ,45

1-1-1-1 L'arabe institutionnel

L'arabe institutionnel occupe le statut de la langue nationale et officielle de la République algérienne, et ce depuis 1962 la date de l'indépendance du pays.

Après l'indépendance, le pouvoir algérien a exigé l'officialité de la langue arabe.

De sa part, YELLES. M participait d'une lutte ancienne de « *La restauration rapide de la civilisation arabo- musulmane au Maghreb* »¹ dont la finalité était d'inverser la donne identitaire qui se voulait emblématique du recouvrement de la souveraineté nationale.

1-1-1-2 L'arabe dialectal (algérien)

Elle est considérée comme un moyen de communication pour la plupart des locuteurs algériens. Elle est usuelle, c'est la langue de la vie quotidienne et même si cette langue est exclue de toutes les institutions gouvernementales (école, administration, etc.) mais elle remplit une fonction capitale dans la société algérienne.

1-1-2 La langue berbère et son statut

La langue berbère est l'une des branches de la famille linguistique « chamito- sémitique »². C'est la langue autochtone de l'Afrique du nord et la langue maternelle d'un très grand nombre de locuteurs en Algérie avec toutes ses variétés (kabyले, chaoui, m'Zab et d'autres).

En 2001 tamazight a été institutionnalisée la langue nationale de l'état Algérien a été déclaré que la langue tamazight est une *langue nationale en Algérie*.

Actuellement, on peut avancer que la situation sociolinguistique des langues berbères a évalué : il est enseigné dès la première année primaire en tamazight et facultativement dans les autres régions du pays.

¹ YELLES M. *Culture et métissage en Algérie : la racine et la trace*, Harmattan, Paris, 2005, P. 26.

² Se dit d'une famille de langues dont le domaine s'étend sur le nord de l'Afrique et le sud ouest de l'Asie.

1-1-3 La langue française et son statut

1-1-3-1 Historique¹

L'aperçu historique de l'Algérie coloniale, est Celle qui est parfois aussi désignée dans son ensemble comme celle de la colonisation, l'occupation ou la présence française.

Les premiers jours du colonialisme, le français est devenu la seule langue officielle, elle a été perçue comme une langue d'ouverture et de promotion sociale, elle a été imposée dans les institutions administratives scolaires et universitaires et finit par s'intégrer dans le paysage linguistique algérien.

La langue française était examinée comme une dépendance culturelle de la France, ce qui a imposé le gouvernement à en partir avec une solution culturelle L'opération était difficile et elle a rencontré des difficultés dans l'enseignement comme une excellente connaissance de la langue française par les élèves

En effet que le français était la langue officielle de l'Algérie colonisée. Nous nous sommes focalisés sur cet élément qui est l'usage de la langue dans tous les domaines de la vie quotidienne.

1-1-3-2 Les champs d'utilisation du français

On distingue essentiellement deux catégories de champs d'utilisation du français :

1-1-3-2-1 Les champs officiels :

Les situations générées par les différents cadres institutionnels officiels dans lesquels le locuteur utilise la langue française comme un instrument de communication, de développement et de travail. Il est le seul moyen d'accès au savoir ainsi qu'il joue un rôle important dans le progrès. En effet, cette langue est la plus répandue en Algérie, elle est une langue apprise à l'école, importante et obligatoire pour l'enseignement et la scolarisation. Les lieux privilégiés où existent ces situations sont les champs de la formation,

¹ Le journal EL WATAN le 7 février 2016, [www. Tekiano. Com](http://www.Tekiano.Com), consulté le 13 mars 2016.

de l'apprentissage et de l'éducation : les écoles, universités, instituts de formations dans lesquels le français est enseigné en tant que langue de communication, de développement et de transmission de savoir. A ce propos SEBAA. R confirme que : « *Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle est*

la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission de savoir. Sans être

la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française »¹.

Du fait que la langue française est aussi utilisée comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques tels que : laboratoire de médecine, pharmacie, chirurgie dentaire...etc. Elle est presque utilisée dans tous les domaines de vie publique, ainsi que la montre l'étude effectuée par QUEFFELEC Ambroise et DERRADJI Yacine. Ils écrivent dans ce sens :

« La complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans la contradiction très forte entre la « théorie », c'est-à-dire les normes officielles (Im) posée par le discours idéologique du pouvoir et l'usage « in vivo » des différentes langues »².

En ce moment, la langue française occupe une place importante dans notre société, en effet, elle est utilisée dans divers secteurs tel que : l'éducation l'économie, le commerce, les médias, le social, ...etc. Le français d'aujourd'hui selon TEMIM,
« (...) Est un signe de promotion sociale (...) Une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs ou beauté et prestige prédominant. Cette langue va en faveur de ceux qui la parlent »³.

¹ SEBAA R. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Dar el Gharb, Oran, 2002, P 138

² CHACHOU I. *La situation sociolinguistique en Algérie, pratique plurilingue et variété à l'œuvre*, Harmattan, Paris, 2013, P. 69.

³ CHACHOU I. Op Cit P. 73.

1-1-3-2-2 Les champs informels

Les pratiques linguistiques quotidiennes des algériens, impactent les comportements langagiers d'une manière particulière. En effet, la langue française est utilisée d'une façon alternative et en alternance avec les autres langues telles.

L'emploi de la langue française en alternance codique est l'une des caractéristiques essentielles et dépend de facteurs extralinguistiques spécifiques à chaque locuteur. L'utilisation du français dépend aussi de facteurs socio-économiques, c'est-à-dire que la langue française est utilisée pour marquer son appartenance à une catégorie sociale réputée aisée. Les facteurs culturels peuvent aussi former des éléments capables d'induire des énoncés ou des parties d'énoncés en français.

Au sein des situations informelles, on observe une régression de l'utilisation de la langue française. Cette langue n'est plus utilisée comme moyen d'expression pour éviter être considéré comme francophile, étiquette dévalorisante qui porte un préjudice à la carrière professionnelle du sujet parlant.

Mais, on peut relever que le contact avec la langue française est un contact direct mais surtout permanent depuis l'introduction de la T.V par satellite. De fait, et à cause de la pauvreté des programmes algériens, la langue française, chassée et combattue sur les plans idéologiques et institutionnels.

2-Le contact des langues

2-1 Définition

Pour le linguiste, dans son œuvre sociolinguistique, *Concepts de bases*, M. L. MOREAU avance que « WEINREICH est le premier linguiste qui à utiliser l'expression contact de langues. Il y a contact de langues quand un individu est en contact avec plusieurs codes linguistiques »¹.

Peu avant de parler de contact de langues et les phénomènes qui en résultent à savoir : l'emprunt, l'alternance codique le bilinguisme, l'emprunt, l'interférence et la diglossie, il est indispensable de lui présenter, en premier lieu, une définition globalisante. En effet, selon Dubois et Al, le contact de langues est « *L'évènement concret qui provoque le bilinguisme où en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la*

¹ MOREAU-L.M. *La sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997, P.45

communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers... Mais il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues

de traits appartenant à l'autre... »¹. Dans cette perspective DUBOIS. J, explique que le contact de langues, est la situation humaine dans laquelle un individu utilise deux ou plusieurs langues, ce dernier peut avoir des raisons géographiques et professionnelles.

2-2 Les phénomènes qui résultent de contact des langues

2-2-1 Bilinguisme

2-2-1-1 Définition

L'un des phénomènes issus de contact de langues, c'est le bilinguisme, qui est un phénomène présent en Algérie dans la mesure où les locuteurs utilisent alternativement deux langues différentes à savoir : berbère/arabe standard, berbère/français, arabe algérien /français.

C'est la capacité dont jouit d'un individu à utiliser deux (ou plusieurs) langues différentes, Politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs langues sont officielles, système d'éducation tendant à assurer une maîtrise pareille de deux langues différentes.

Il existe une panoplie de définitions de ce phénomène parmi les quelles, on trouve celle proposée par DUBOIS. J, qui selon lui le concept bilinguisme est définit comme :

« Une situation linguistique dont laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les situations de communications deux langues différentes »².

¹ DUBOIS J (1994) et AL, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, P .115.

² DUBOIS J (1973) et AL, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, P. 66.

DUBOIS. J, explique que le phénomène de bilinguisme, est toute situation dans laquelle un individu utilise alternativement deux langues différentes.

M. L. MOREAU à proposer une définition dans laquelle elle affirme que : « *Le bilinguisme est un phénomène mondial. Dans tous les pays, on trouve des personnes qui utilisent deux ou plusieurs langues à diverses fins et dont divers contextes. Dans certains pays, pour être considéré comme instruit, une personne doit posséder plus de deux langues* »¹. Dans cette perspective, M. L.

MOREAU, affirme que la société algérienne est quadrilingue. Dans le but d'être instruit il faut maîtriser au moins une langue étrangère. Un autre phénomène résultant de contact entre les langues est :

2-2-2 L'emprunt

2-2-2-1 Définition

Le phénomène par le biais duquel un locuteur ou une communauté emprunte un morphème, ou une expression, sans passer par la procédure de translation (traduction), c'est-à-dire : l'emprunt apparaît sous différentes formes, donc il peut être un morphème et même une expression. L'emprunt est un procédé qui résulte de l'influence d'un système linguistique sur un autre, qu'une influence qui traduit un rapport de force entre une communauté, tant que sur le plan technologique, économique, politique ou culturel. Il apparaît sous deux formes : l'une dite de langue et, l'autre dite de parole. L'emprunt est dit de langue lorsqu'il se situe au niveau de la communauté linguistique (collectif), quant à l'emprunt de parole (discursif) se produit lorsqu'un individu est en contact avec plusieurs langues (le berbère et le français, l'arabe et le français, et le berbère et l'arabe standard.

Ce dernier est issu de contact entre plusieurs langues en concurrence, à partir de là nous allons présenter quelques définitions de l'emprunt :

« *L'emprunt linguistique est l'une des causes externes de l'enrichissement du vocabulaire d'une langue. Il résulte de contact de langues. Il consiste en l'intégration*

¹ MOREAU-M L. *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997, P. 61.

dans une langue de termes désignant des conceptions et des objets issus d'une technologie,

d'une autre réalité linguistique, d'une autre langue qui s'accompagne de phonèmes et de constructions inédites. La néologie par l'emprunt n'est pas création, mais adoption d'un signe étranger par un autre système

Linguistique »¹. Dans cette optique, l'emprunt suppose l'existence de deux langues, une langue cible ou emprunteuse qui emprunte l'unité lexicale et une langue source dite empruntée.

L'emprunt est : « *L'utilisation d'un élément lexical d'une langue A inclus de façon morphologique et syntaxique à une langue B* »². D'après MICHEL et BLANC.

L'emprunt linguistique est souligné de part Jean DUBOIS : « *Quand un parler A utilisé et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possédait pas ; l'unité ou les traits empruntés sont eux-mêmes appelés emprunt. L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues* »³. Dans cette définition DUBOIS précise que c'est le besoin qui conduit une langue à prendre une unité lexicale ou un trait dans une deuxième langue, chose qui donne lieu à l'emprunt. Cette notion signifie le transfert d'une unité lexicale d'une langue source vers une langue d'accueil.

2-2-3 L'alternance codique

2-2-3-1 Définition

L'aspect de l'alternance codique est vu par GUMPERZ comme : « *La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage ou de discours qui appartient à deux systèmes, ou sous système grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur*

¹ASSONO J- M. *Précis de linguistique générale*, Harmattan, Paris, 1998, P. 70.

² MOREAU M-L. *Sociolinguistique, concept de base*, Edition Fammarrion, 2^{ème} éd, Bruxelles, 1998, P. 56.

³ DUBOIS J et Al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994, P. 30.

utilise une seconde langue soit pour réitérer son message, soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre »¹.

Cette définition s'inscrit dans une perspective fonctionnelle d'orientation interactionnelle. D'après GUMPERZ, concept de l'alternance codique est la situation dans laquelle un locuteur utilise deux codes linguistiques différents. L'alternance codique consiste à passer d'une langue à une autre ou d'une variété de langue à une autre.

En parallèle, KANNAS. C, définit l'alternance codique comme : « *La stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilisée dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes. Les interlocuteurs peuvent être experts dans les deux langues, c'est le cas de l'alternance de compétence qui constitue une manière d'assurer la communication sociale, s'ils ne le sont pas, il s'agira donc d'alternance d'incompétence* ».² Dans cet extrait, KANNAS. C, distingue l'alternance de compétence de celle d'incompétence. En effet, elle est dite de compétence lorsque la maîtrise des deux langues est parfaite dans toutes les situations de communication, à l'inverse pour l'alternance d'incompétence qui est utilisée dans le but de compenser les lacunes rencontrées lors des échanges entre les locuteurs.

Aussi selon POPLACK, l'aspect de l'alternance codique peut se concrétiser sous différentes formes : intra phrastique, inter phrastique ou extra phrastique.

- L'alternance codique intra phrastique: c'est lorsqu'un segment ou un élément d'une langue A, apparaît à l'intérieur d'une langue B.
- L'alternance codique inter phrastique: convient à l'usage alternatif au niveau de phrases, de fragments de discours ou d'unités plus longues, dans les productions d'un même locuteur.
- L'alternance codique extra phrastique apparaît lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou des proverbes.

2-2-4 L'interférence

2-2-4-1 Définition

Tandis que on signale deux langues sont en contact, il se produit entre elles des interférences, c'est-à-dire, deux codes qui entrent en contact et s'influencent mutuellement. A l'origine, le concept d'interférence mène des recherches

¹ GUMPERZ J. *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Ed de Minuit, Paris, 1989, P. 57

² DUBOIS J, Op Cit, P. 31

effectuées en linguistique contrastive, à ce phénomène les linguistes ont donné plusieurs définitions parmi

lesquelles HAMERS et BLANC pour lesquels l'interférence est définie comme : « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* »¹.

L'utilisation dans la langue cible d'éléments appartenant à la langue seconde génère des créations hybrides de mots, transfert et emprunt. Selon WEINREICH, il existe trois domaines dans lesquels se manifeste l'interférence à savoir la phonologie la morphologie et le vocabulaire.

Pour WEINREICH, la notion d'interférence désigne : « *Un remaniement des structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de systèmes phonologiques, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines de vocabulaire. L'interférence résulte de l'influence de la structure d'une langue sur une autre : elle peut résulter de l'introduction par ignorance ou connaissance dans la langue cible d'élément* »². Suite à cette définition on peut arriver à dire que les interférences constatées dans un parler bilingue révèlent une fonction stylistique et ce quand une langue exerce une forte pression sur une autre.

2-2-5 Diglossie

2-2-5-1 Définition

Le chercheur PSYCHARI. J est le premier à avoir utilisé le terme de « diglossie » afin dénommer la situation sociolinguistique de la Grèce, et accentuer la différence entre le grec écrit et le grec parlé.

Aussi FERGUSON lance le concept de diglossie, coexistence dans une même communauté de deux formes linguistiques qu'il baptise « *variété basse* » et « *variété haute* »³ On utilise la variété haute à l'église, dans les

¹HAMERS J-F et BLANC M. *Bilinguïté et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles, 1983, P. 74.

²CALVET L-J. *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993, P. 23.

³CALVET L - J. Op, Cit, P. 42.

discours, à l'université, tandis qu'on utilise la variété basse dans les échanges quotidiens, dans la littérature populaire, etc. La variété haute jouit d'un prestige social dont ne jouit pas la variété basse.

Cet aspect et je dirai même phénomène a été pris en charge par plusieurs linguistes. Parmi ces derniers. On trouve PSYCHARI définit la diglossie comme étant : « *Une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage dévalorisé parce que l'une des variétés est valorisées par rapport à l'autre* »¹. PSYCHARI montre que la difficulté de diglossie est attachée à une situation de domination d'une variété sur une autre.

Après nous allons évoquer la notion de la phonétique et les phénomènes prosodiques.

3- Les phénomènes qui accompagnent la prononciation des sons des langues ²

3-1-La phonétique

3-1-1 Définition

En tant que réalités physiques observables dans toutes les langues, la phonétique est l'étude des sons du langage. Ce secteur de la linguistique emprunte certains concepts d'analyse à d'autres disciplines : l'étude de la production des sons emprunte à la physiologie ; l'étude de la transmission et de la perception des sons emprunte à l'acoustique et à la physiologie. Ces deux types d'études correspondent aux deux principaux sous- secteurs de la phonétique, à savoir la phonétique articulatoire et la phonétique acoustique. Mais ce qui constitue la phonétique comme branche de la linguistique, c'est qu'elle ne s'intéresse aux sons qu'en tant qu'ils fonctionnent comme des unités langagières, par différences avec d'autres phénomènes acoustiques (sons musicaux, bruits de la nature ...) et avec les phénomènes sonores produits par l'humain, mais dénués de fonction (respiration, ronflement, bâillement, mastication...) linguistique qu'ont en opposition avec d'autres domaines : morphologie, syntaxe, lexique et sémantique.

¹ JARDEL J- P. « Le concept de 'diglossie' de Psichari à Ferguson », in Lengas, Montpellier, n°11, 1982. P53

² JARDEL J- P. « Le concept de 'diglossie' de Psichari à Ferguson », in Lengas, Montpellier, n°11, 1982. P67

Du fait que la phonétique étudie le côté physique et le côté physiologique de la parole, donc elle touche la face matérielle des sons de la langue telle qu'elle se présente dans toute sa diversité dans les faits de parole, acoustique, phonation, articulation... etc.

Linguistique contemporaine a contribué au développement de la terminologie qui s'est développée, le terme phonétique désigne, en opposition à la phonologie, l'étude de la substance physique et physiologique de l'expression linguistique comme l'explique (N. Troubetskoï) : « *ce qui caractérise particulièrement la phonétique, c'est qu'en est tout à fait exclu tout rapport entre le complexe phonique étudié et sa signification linguistique ...la phonétique peut donc être défini : la science de la face matérielle des sons du langage humain* »¹.

Additivement la phonétique a été défini, comme est mentionner dans le dictionnaire de l'encyclopédie 2009, : « *un ensemble des sons d'une langue. Le français comprend trente sept phonèmes au total (dix-neuf voyelles et dix-huit consonnes). Chaque son correspond à une ou plusieurs graphies différentes, ex : le son [la] peut être écrit de différents façons* »².

En concluant, nous dirons que la phonétique opte pour la production des sons du langage humain, sans se préoccuper à priori de la notion de sens, elle est liée à la physiologie, puisque la connaissance des organes vocaux permet de comprendre la production des sons.

¹ Dubois J et Al. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, PUF, Paris, 1994, p. 361

²Extrait de "Enseigner la prononciation du français : questions et outils" (Lauret, Hachette, 2007)

3.1.2 Questions en phonétique

Ce volet est extrait de "Enseigner la prononciation du français : questions et outils" (Lauret, Hachette, 2007)¹ :

Les articles et ouvrages traitant de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère débutent souvent par le constat suivant : la prononciation, par rapport aux autres domaines de la langue, a reçu peu d'attention ces dernières décennies en théorie didactique. Des explications variées peuvent être apportées à ce constat :

- la prononciation d'une langue étrangère est le plus souvent une matière peu valorisée par l'institution enseignante (manque de formation / d'information des enseignants ; peu présente dans les manuels généraux actuels, dans les programmes scolaires et l'évaluation, ...)
- c'est une matière difficile à enseigner (les résultats obtenus semblent souvent faibles par rapport aux efforts dépensés ; les « outils » traditionnels de la phonétique – l'Alphabet Phonétique International, les profils articulatoires, les correspondances graphie-phonie, sont des outils souvent jugés ingrats...) ; c'est aussi une matière souvent considérée comme difficile à évaluer.

- c'est une matière dont on peut finalement discuter la légitimité : les accents ne constituent-ils pas la richesse de la diversité de la langue ? Le français est de Paris, de Toulouse, de Strasbourg, de Bruxelles, de Montréal, mais aussi d'Alger, d'Abidjan et pourquoi pas, de Londres, de Berlin, de Varsovie, de Madrid, de Lisbonne, de Rome, de Shangaï, de Tokyo... De plus, un accent étranger est souvent jugé charmant, tant qu'il ne perturbe pas l'accès au sens...

La prononciation est en effet une matière à part dans l'enseignement des langues. Les échanges avec les étudiants rencontrés aussi bien en cours de pratique de la prononciation qu'en cours de didactique de la prononciation, dont nous illustrons nos propos, en sont la preuve.

¹ Extrait de "Enseigner la prononciation du français : questions et outils" (Lauret, Hachette, 2007)

3-1-3. Les branches de la phonétique

Les trois branches qui constituent les assises de la phonétique sont : la phonétique articulatoire, phonétique acoustique et phonétique auditive.

3-1-3-1 La phonétique articulatoire : appelée aussi physiologique, est une branche de la phonétique descriptive qui étudie les mouvements des organes phonatoires lors de l'articulation des sons.

- L'appareil phonatoire de l'homme comporte trois parties:
- L'appareil respiratoire qui fournit le courant d'air nécessaire à la production de la plupart des sons du langage.
- Le larynx qui crée l'énergie sonore utilisée dans la parole.

C'est le rôle de résonateurs qui peut jouer les cavités supra glottiques, où se produisent la plupart des bruits utilisés dans la parole.

La transformation du son laryngé à travers les résonateurs ? C'est le résultat des 36 articulations du français (16 voyelles, 3 semi consonnes, 17 consonnes), pharyngo- bucco-nasales se différencient d'abord sommairement par la position de la langue (les voyelles sont toujours dorsales alors que les consonnes peuvent utiliser d'autres positions et par le degré d'ouverture du canal buccal :

certaines¹ voyelles sont ouvertes, les consonnes totalement fermées (occlusive) ou partiellement (constrictive), les semi consonnes sont mi ouvertes. Cette différence est confirmée par l'effet du renforcement articulatoire qui ouvre les voyelles et ferme les consonnes.

¹ Opcit, p56

L'objectif de la phonétique articulatoire est de classer les sons produits. Cette description phonétique se base sur deux critères :

- Le premier est le point d'articulation, il consiste à classer les sons selon le lieu ; ou les organes auxquels ils font appel lors de leurs réalisations, par exemple : [b], [m], [p] sont des labiales, [f] et [v] sont des labiodentales, [t], [d] et [n] sont des dentales.
- Le deuxième est le mode d'articulation, et selon Monique Lebrun, on parle de ce mode : « Pour désigner le type d'utilisation de l'air lors de l'articulation »¹. Par exemple : on trouve des consonnes sonores comme les sons : [b] ; [n] ; [d] et d'autres sourdes telles que : [p] ; [t] ; [k].

3-1-3-2 La phonétique acoustique

La parole décrit les sons, d'un point de vue physique en explicitant les caractéristiques qui rendent compte de leur usage dans le système linguistique, c'est-à-dire la phonétique acoustique. Aussi elle décrit les liens qui existent entre les sons de la parole et le mécanisme phonatoire, faisant ainsi le point avec la phonétique articulatoire traditionnelle. Dans le domaine prosodique enfin, elle se relève comme outil essentiel dans l'acquisition des données, difficile à maîtriser de manière fiable par la seule investigation auditive.

En outre, la phonétique acoustique vise la façon dont un auditeur reçoit un message sonore. D'après G. Siouffi et D. Van Raemdonck, ce type de phonétique est : « La branche de la phonétique qui se rapproche le plus de la physique »².

3-1-3-3 La phonétique auditive

La phonétique auditive est une branche de la phonétique qui se préoccupe de la façon dont l'oreille perçoit les sons, elle décrit l'appareil auditif et le décodage des sons. Additivement la phonétique auditive examine les phénomènes de perception des sons du langage par l'être humain.

Les travaux qui sont assez différents et regroupés très souvent sous le nom de la phonétique auditive. Une première catégorie rassemble les études dans lesquelles l'audition constitue la méthode empirique d'observation directe (opposée aux méthodes expérimentales), d'identification et de classification des faits linguistiques.

¹ MONIQUE L. *Les apports de la linguistique à la didactique du français*, Ed Préfontaine Inc, Paris, 1983, P. 34.

² JEAN P- c et GRUCA I. *Cours de didactique de français langue étrangère second*, PUG, Paris, 2005, p.51

Or, la fonction auditive permet d'instaurer entre les individus un moyen de communication à partir d'émission sonores codées pour lesquelles l'ouïe constitue le récepteur sensoriel.

L'importance d'une bonne prononciation paraît sans doute évidente à tous, notamment dans le domaine de la communication (contact professionnels, tourisme, échanges entre chercheurs, futurs enseignants de français etc. mais certaines personnes n'arrivent pas à prononcer bien et cela à cause de plusieurs facteurs : l'accent régional, l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère, l'interférence ... et la différence qui existe entre les systèmes vocaliques des langues (l'arabe, le kabyle et le français).

C'est à cause de ce motif que nous nous sommes focalisés sur la prononciation car c'est un élément fondamental de notre thème de recherche.

3-2 La prononciation

3-2-1 Définition

La prononciation est « C'est la manière propre à quelqu'un d'articuler, de rendre les sons du langage »¹. Selon le dictionnaire Larousse.

Depuis le dix-neuvième siècle, on a enregistré l'apparition de la méthode directe qui a favorisé l'enseignement de la prononciation comme l'affirme P. Jean. Cuq et I. Guca : « *L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral, et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique (d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mot, etc.* »².

Pendant les périodes qui jalonnent les années 1940 et 1970, la prononciation devient le centre d'intérêt de l'enseignement des langues, grâce à l'avènement de la méthodologie audio-oral. P. Jean. Cuq, I. Guca, ajoutent aussi que : « *Cette méthode donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur* »³.

Pour le cas du degré de l'utilité de la prononciation saine des voyelles et consonnes dans les syllabes, mots et phrases, il faut compter sur la relation exacte entre chaque compilation significative des sons de la voix et ce que ces sons expriment. Une différence ou une nette variation de son fait que le récepteur comprenne d'une façon différente le message de cette même manière l'omission ou l'audition d'un son peut changer la signification de ce qu'on veut dire, par exemple dire « soutienne » au lieu de « soutien ».

¹ Dictionnaire français Larousse, www. Larousse. FR / dictionnaire / français / prononciation / 64334.

² JEAN P-C. GRUCA I. *Cours de didactique de français langue étrangère second*, PUG, Paris, 2005, P. 257.

³ JEAN P-C. GRUCA I. Op Cit, P. 259

C'est pour ce motif qu'il existe l'obligation de bien articuler les sons de la voix, afin de sanctionner le message qu'on veut bien transmettre, et non pas une autre signification.

En effet que la langue qui a un aspect vocalique pauvre (3 phonèmes) et consonantisme riche (26 phonèmes), c'est l'arabe classique. Les voyelles aux nombres de trois [a], [u], [i] sont figurées non par des lettres, mais par des marques diacritiques, c'est-à-dire distinctives particulières) notées au-dessus et au-dessous des consonnes et ne pas faire la différence de ces dernières, aussi possible de se manifester d'une manière de doublées précisant leur redondance, qui est de source chamito-sémitique.

En effet la langue française à vocalisme riche (16) voyelles, dont dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont [i], [y], [u], [ɔ̃] et [ɑ̃] qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon des variantes phonétique caractéristiques du français standard. Ce sont qui peut être [e] ou [ɛ], EU qui peut être [ø], [ɐ] ou [œ], O qui peut être [o] ou [ɔ], A qui peut être [a] ou [ɑ], É qui peut être [ɛ̃] ou [œ̃]. Et à consonantisme relativement pauvre (20) consonnes comportent 26 lettres.

Or, selon les langues sources ou bien maternelles des étudiants, les carences seront différentes celles-ci ont, en effet, une accointance avec la construction syntaxique, lexicale, phonologique de la langue source sans omettre les interférences d'une ou plusieurs langues tierces. Dans la langue française, il existe une panoplie de phénomènes liés à la prosodie. Nous nous sommes focalisées sur certains phénomènes¹.

¹ Page : 2, Ligne : 21.

3-2-2 Les facteurs qui régissent la prononciation

Il y a une panoplie d'aspects liés à la prosodie, dans la langue française. Nous nous sommes focalisées sur certains aspects, puisque les étudiants enregistrent des carences qui touchent quelques phénomènes prosodiques, en l'occurrence l'intonation, enchaînement, accentuation, liaison.

Carences enregistrées de l'intonation en français, il y a une dizaine d'intonations de base classées en quatre niveaux : haut, aigu, haut, aigu. Du fait que l'intonation joue un rôle prépondérant dans la communication. L'intonation nous permet de transmettre le sens c'est-à-dire le message, mais nos étudiants négligent totalement cet élément.

En outre l'intonation répercute plusieurs difficultés pour les étudiants polyglotte, et les étrangers. En parallèle ces étudiants n'arrivent pas à avoir une intonation correcte en parlant le français, ils présentent un amalgame entre les phrases interrogatives, exclamatives comme ils les considèrent des phrases déclaratives.

Nous avons des exemples suivants :

Je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis articulé comme une phrase déclarative : je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis \\¹.

Où niche la pie Est articulée comme phrase déclarative : où niche la pie \\²

Qu'a bu l'âne au quai Est articulé comme : qu'a bu l'âne au quai \\³

Carences concernant l'accentuation, la langue française possède deux types d'accent : accent tonique et accent expressif. La phrase accentuée dans la langue française est prononcée avec beaucoup d'énergie et avec une durée plus longue que les autres non-accentuées.

¹ Page : 1, Ligne : 1.

² Page : 1, Ligne : 3.

³ Page : 1, Ligne : 9.

Les étudiants de sahel et les étrangers prononcent les phrases françaises avec un accent régional à la fin du mot prononcé, alors que les étudiants berbérophones articulent les phrases françaises avec une voix forte (aigu). Ce problème est dû à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Erreurs concernant la liaison, c'est un problème de structure graphique et phonique. Il existe trois types de liaison : obligatoire, interdite et facultative. En effet, les étudiants négligent totalement la liaison.

Exemples :

Très étroit [trezetrwa] est prononcé comme [treetrwa]¹. Les étudiants ignorent la liaison dans cet exemple et pourtant elle doit se faire obligatoirement par ce qu'elle est entre un adjectif.

Erreurs concernant l'enchaînement, ce sont des mots enchaînés à l'intérieur du groupe rythmique, sans considération des limites physiques des mots écrits.

Toutes les catégories d'étudiants ne respectent pas l'enchaînement dans la plupart des énoncés.

Exemples :

T'a-t-il ôté ta toux [tatiłotetato] est articulé comme [tatiil ≈²otetato]³.

Elle est [ελε] est articulé comme [εl ≈ i].

¹ Page : 1, Ligne : 11.

² Page : 2, Ligne : 21.

³ Page : 1, Ligne : 1

3-2-3 La place de l'entourage face à la bonne prononciation ou au mal Prononciation

Il y a une panoplie d'aspects liés à la prosodie, dans la langue française. Nous nous sommes focalisées sur certains phénomènes, car nos étudiants commettent des erreurs qui concernent quelques phénomènes prosodiques comme l'intonation, accentuation, liaison et enchaînement.

Carences enregistrées de l'intonation en français, il y a une dizaine d'intonations de base classées en quatre niveaux : haut, aigu, haut, aigu. Du fait que l'intonation joue un rôle prépondérant dans la communication. L'intonation nous permet de transmettre le message, mais nos étudiants négligent totalement cet élément.

En outre l'intonation répercute plusieurs difficultés pour les étudiants polyglotte, et les étrangers. En parallèle ces étudiants n'arrivent pas à avoir une intonation correcte en parlant le français, ils présentent un amalgame entre les phrases interrogatives, exclamatives comme ils les considèrent des phrases déclaratives.

Nous avons des exemples suivants :

Je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis articulé comme une phrase déclarative : je suis ce que je suis et si je suis ce que je suis, qu'est-ce que je suis \\\².

Où niche la pie Est articulée comme phrase déclarative : où niche la pie\\\¹

Qu'a bu l'âne au quai Est articulé comme : qu'a bu l'âne au quai \\\²

Erreurs concernant l'accentuation, la langue française possède deux types d'accent : accent tonique et accent expressif. La phrase accentuée dans la langue française est prononcée avec beaucoup d'énergie et avec une durée plus longue que les autres non-accentuées.

Les étudiants de sahel et les étrangers prononcent les phrases françaises avec un accent régional à la fin du mot prononcé, alors que les étudiants berbérophones

articulent les phrases françaises avec une voix forte (aigu). Ce problème est dû à l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Erreurs concernant l'enchaînement, se sont des mots enchaînés à l'intérieur du groupe rythmique, sans considération des limites physiques des mots écrits.

Exemples :

Très étroit [trezetrwa] est prononcé comme [træetrwa]³. Les étudiants ignorent la liaison dans cet exemple et pourtant elle doit se faire obligatoirement par ce qu'elle est entre un adjectif.

Erreurs concernant l'enchaînement, se sont des mots enchaînés à l'intérieur du groupe rythmique, sans considération des limites physiques des mots écrits.

Toutes les catégories d'étudiants ne respectent pas l'enchaînement dans la plupart des énoncés.

4. La prononciation : une matière différente

En effet la linguistique s'est donnée à un développement important à partir de la fin du XIXe siècle en distinguant des domaines de la langue et en y associant des disciplines diverses. Du fait que la phonétique étudie les sons de la langue, la phonologie étudie leur valeur fonctionnelle et leurs relations logiques. Les études lexicales et la sémantique traitent des fréquences et des structurations des mots de la langue. La morphologie et la syntaxe étudient les relations fonctionnelles entre les mots. L'énonciation dans la linguistique est étudié et touche l'acte individuel d'invention et création linguistique du locuteur dans la situation de communication. La pragmatique étudie l'inscription de la langue dans les situations de communication et traite de la compréhension des énoncés. La liste n'est pas exhaustive et close.

De part ces domaines, ceux auxquels il est conventionnellement fait référence en enseignement des langues sont les premiers développés par la linguistique : le lexique (on dit « le vocabulaire »), la morphologie et la syntaxe (on dit « la grammaire ») et la phonétique (ou « la prononciation »).¹

Grossièrement, ces trois domaines renvoient à des compétences de natures très différentes : le vocabulaire renvoie principalement à la mémorisation (paradigme, relations en absence), la grammaire renvoie principalement à l'organisation des mots de la phrase (syntagme, relations en présence), la prononciation renvoie principalement à la performance physique (incarnation).

Ce qui a été cité en supra est bien sûr caricatural, mais si l'on cherchait à comparer ces types d'apprentissage aux dispositifs de formations scolaires, on pourrait associer l'apprentissage du vocabulaire à l'histoire / géographie, la grammaire aux mathématiques, et la prononciation à la gymnastique, disciplines qui correspondent bien à des manières d'enseigner différentes.

Une étudiante déclare²:

« J'ai compris que pour apprendre la prononciation, l'intonation de la langue, c'est comme apprendre à danser - il faut faire travailler les muscles suivant des rythmes : il faut apprendre

¹ . M. RENO, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS -Libramont, 2006-2007, 64 p.

² M. RENO, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS -Libramont, 2006-2007, P66

à danser à la française ».

Les établissements d'enseignement donnent une importance, valorisent, de manière classique, les apprentissages faisant appel à la réflexion logique et à la mémorisation (la grammaire et le vocabulaire). Pourtant, la mise en œuvre de la langue, en particulier lors d'échanges avec des natifs, se fait le plus souvent à l'oral et c'est alors que la prononciation prend toute sa valeur.

« Arrivée en France, tout d'abord c'était très difficile de comprendre les français qui parlent vite et avec beaucoup de liaisons. Pour arriver à me faire comprendre, il a fallu que je travaille pour perdre un peu de mon accent. »

La prononciation : une compétence physique qui touche à la personne
Au contraire du vocabulaire et de la grammaire, la prononciation (la « forme » de l'oral), est une compétence physique qui recouvre à la fois la perception (qu'on met facilement en rapport avec l'oreille et parfois même avec l'oreille musicale

« Ce sont mes oreilles, je n'entends pas la différence entre ces deux sons »
et la production

« C'est un mot impossible à prononcer pour moi ».

La prononciation est aussi une compétence qui touche l'identité du sujet

« Je veux garder au moins un petit accent de chez moi »

, qui touche son ego

« Je ne comprends pas pourquoi je devrais changer d'accent ; mon accent, c'est moi ».

Se faire reprendre pour une erreur de grammaire ou pour une erreur de prononciation ne touche souvent pas la personne de la même manière : la remarque sur la prononciation peut sembler plus « personnelle ».

Le travail sur la prononciation doit donc prendre en compte et viser à développer, encore plus que les autres domaines de la langue, la personne, la souplesse de son ego (certains chercheurs en psychologie de la prononciation parlent de « perméabilité de l'ego »), sa motivation, son attention auditive, ses capacités vocales, son plaisir du jeu, en bref, son entrée dans une nouvelle langue orale.

C'est peut-être pour ces raisons que la phonétique constitue un domaine aussi inaccompli dans l'enseignement.

Dans les manuels d'abord, ce sont en effet toujours les données les plus scientifiquement établies et constituant des ensembles fermés (et donc plus facilement évaluables par l'institution) qui sont présentées : essentiellement l'Alphabet Phonétique International des phonèmes, les schémas articulatoires associés, les paires minimales, les relations phonie - graphie. Mais il est rare que les manuels incitent à l'appropriation de la musique et des sons de la langue par l'écoute intensive, le jeu physique, le jeu vocal, le recours à la musique, toujours suivis d'un échange de points de vue, valorisant le plaisir de l'entraînement collectif et individuel, et visant la construction d'une autre « image phonétique » de soi.

Pour la mise en œuvre en classe, c'est donc aux enseignants de prendre le relais. Ce qui met en cause d'abord la propre relation de l'enseignant à la prononciation...

« Il y a un sentiment communément partagé parmi les élèves, que la prononciation est d'une certaine manière une zone plus sensible socialement et psychologiquement que les autres niveaux de la structure de la langue comme la syntaxe ou le vocabulaire. Développer un ensemble de nouveaux patrons sonores implique de prendre un nouveau "langage ego" à un point inutile pour le développement d'un nouveau lexique ou d'une nouvelle syntaxe, par exemple. La pression individuelle et sociale peut de façon variable inhiber ou faciliter cette compétence en prononciation L2. » (Traduction) JAMES (1994).

4.1. Un domaine marqué par la variabilité¹

La grande variabilité marque la prononciation, à l'intérieur même d'une communauté linguistique.

En phase de production au début, la prononciation sillonne selon de nombreux critères objectifs (ex : le sexe, l'âge, la morphologie de l'appareil vocal, la situation géographique, l'environnement social, ...) et subjectifs (ex : le profil du sujet parlant, sa place dans la situation de communication, ...).

En perception aussi, la variabilité est importante suivant des critères objectifs (ex : capacité auditive) et subjectifs (ex : en fonction de ce que l'on cherche / ou de ce que l'on s'attend à percevoir).

Néanmoins, suite à cette ample variabilité, nous arrivons la plupart de temps à nous faire comprendre et à comprendre les autres.

La réception et la perception d'un accent étranger est de même extrêmement variable. On peut s'habituer à un accent :

En affirmant régulièrement qui n'a plus d'accent. Mais, on l'entend bien son petit accent.

Pour fin de la bonne communication, la prononciation du locuteur doit s'articuler à l'intérieur de l'atmosphère de fluidité et de tolérance de l'interlocuteur. Cette tolérance de l'interlocuteur est de mise certainement variable, selon l'échelle et la situation de communication et le côtoiement et l'habitude de l'interlocuteur avec l'accent qu'il entend.

La réception et je dirai même la perception d'un accent étranger et le sentiment éprouvé qui est associé à l'accent, aussi un phénomène culturel. Une partie de catégorie de chercheurs ont mis en évidence un rapport inverse entre la tolérance d'une culture face aux accents étrangers et l'ensemble de possibilité de compétence, c'est-à-dire, les performances phonétiques de cette même culture en Langue Etrangère. A titre d'exemple, les Français et

¹ . M. RENOU, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS -Libramont, 2006-2007, P86

les Japonais sont décrits comme particulièrement sensibles et exigeants face aux étrangers qui parlent leur langue. Parallèlement, les Français et les Japonais ne sont pas réputés pour leurs performances phonétiques en Langue Etrangère. Par contraire, les Néerlandais se montreraient phonétiquement plus tolérants avec les étrangers s'exprimant dans leur langue mais très méticuleux pour leurs propres ensembles de possibilité de compétence phonétiques en langue étrangère.

Le déplacement tout le temps croissant des personnes à l'échelon international, en particulier dans les grandes villes, et ce favorise la mobilité des contacts entre diversités d'accents. L'importance accordée par les supports médiatiques audio-visuels aux personnes publiques ou non, justifiant un accent, dit également quelque chose sur l'état de la tolérance des auditeurs d'une catégorie de communauté à la différence phonétique.

4.2. La question de la norme ¹

Au cœur de notre propre tolérance à la variabilité, il se trouve un certain nombre d'éléments communs, organisés en système d'oppositions que l'ensemble de la communauté partage concentrés par des « modèles », celle(s) ou celui (ceux) « qui prononce(nt) bien », « lentement, distinctement », « en articulant bien ».

Ce cas de figure de modèle ne figure pas obligatoirement la prononciation d'un considérable nombre, il impacte le meilleur de la prononciation. C'est la prononciation la plus riche et utilisée parmi les professionnels de la parole.

La tranche de la catégorie linguistique peut être considérée dans son sens le plus local (où l'on cherche à être intelligible aux siens), comme dans son sens le plus global (où l'on cherche à être intelligible au plus grand nombre) : dans les deux cas, un « modèle » de prononciation peut être issu.

Pour le cas d'un locuteur étranger, il s'agit a priori de déterminer à être intelligible au plus grand nombre, c'est-à-dire de cibler une production la moins marquée possible par un accent et la plus tangentielle d'un modèle de prononciation.

Or, il paraît important et nécessaire de présenter graduellement les apprenants à différents types de prononciation (pour s'exercer sur leur perception, ce qui est essentiel pour arriver à préparer la rencontre avec des locuteurs natifs) mais avant tout d'amener les apprenants à adopter un « modèle », qui encore une fois ne représente pas nécessairement la production du plus grand nombre, mais qui favorise et provoque l'intelligibilité.

¹ . M. RENOU, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS -Libramont, 2006-2007 P 93.

Des fois même, le modèle enseigné peut sembler être en écart de la réalité de la langue. A titre d'exemple, l'allongement de la dernière syllabe du groupe rythmique en français n'est pas un trait général toujours saillant mais cet allongement favorise pourtant considérablement l'intelligibilité : les personnes qui sont de source francise étirent particulièrement cette dernière syllabe lorsqu'ils communiquent dans une atmosphère où il est affecté par le bruit, ou quand ils projettent la voix pour se faire entendre de loin. C'est donc un trait prosodique important à acquérir. Il semble important d'accepter qu'un modèle pédagogique ne corresponde pas la plupart de temps à la réalité de la langue parlée. En phase de classe, la conception de modèle interroge d'abord à nouveau l'intérêt /importance accordée par l'enseignant à la prononciation, qu'il soit natif ou pas, puis le choix et l'importance accordée au(x) « modèle(s) », et à leurs variations.

4.3. Pourquoi travailler à améliorer la prononciation¹ ?

Devant la diversité et la variété des accents en français, accents régionaux, nationaux, on peut se poser la question de prime abord pourquoi venir au besoin à améliorer l'accent en français ?

L'accent (régional, national) est un marqueur de l'identité.

« Je suis fier de mon origine, mon accent dit qui je suis. »

On peut s'interroger donc sur « ceux qui n'ont pas d'accent ».

Comment expliquer que les personnes qui présentent un accent régional dans leur langue source semblent avoir souvent plus de difficultés que ceux qui ne présentent pas d'accent régional à aborder la prononciation d'une nouvelle langue ? Cela informe-t-il sur la liaison entre l'affirmation de l'identité par l'accent et l'élargissement à une nouvelle prononciation ? on peut en discuter en classe.

« Je veux changer ma prononciation parce qu'on n'écoute pas ce que je dis, mais comment je le dis. »

« Après peu de temps, les personnes ne veulent plus m'écouter. »

L'objectif phare d'un travail sur la prononciation doit être que cette dernière forme un écran à la communication le plus ténu possible dans une situation donnée. L'évaluation de cet écran est le fait du locuteur mais aussi de l'auditeur source.

« Ecouter quelqu'un qui a un fort accent, pour quelques phrases, ça va, mais après une minute, ça peut être insupportable. »

Le meilleur serait donc ici d'appliquer à la souplesse phonétique pour s'adapter au mieux à la situation. Dans un premier temps, de viser l'adoption d'un « modèle ». Même un locuteur débutant doit pouvoir préciser ponctuellement sa prononciation pour mieux se faire comprendre.

¹ LÉON P.-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P89

5. La prononciation d'une nouvelle langue : une variété de performances et d'intérêts ¹

L'ensemble des possibilités des compétences c'est-à-dire la performance en prononciation d'une nouvelle langue, est extrêmement variable. Afin d'illustrer la notion de « période critique » au-delà de laquelle il ne serait plus possible d'acquérir une prononciation identique à celle des natifs (voir §9), Thomas SCOVEL énumère le fameux exemple de Joseph CONRAD, le célèbre romancier d'aventures, polonais, né en Ukraine en 1857, engagé dans la marine britannique à dix-sept ans, naturalisé en Angleterre à vingt-neuf ans, auteur de nombreux romans en anglais au style remarqué. Or, la parole de Joseph CONRAD est restée partiellement inintelligible à certains locuteurs britanniques tout au long de sa vie, jusqu'à soixante-sept ans.

Par contre, l'actrice nord-américaine Jodie FOSTER, ayant côtoyé le lycée français de Los Angeles, parle un français sans aucun accent, cependant souvent avec de fréquentes fautes de grammaire. Le quotidien nous **met de plus** de temps à autre au contact de personnes dont nous ne soupçonnerions pas qu'elles ne partagent pas la même langue maternelle que nous, ou qu'elles n'ont pas passé l'essentiel de leur existence dans cette langue, tellement leur prononciation est naturelle. En les demandant des interrogations sur leur qualité de performance, l'amour de / la fascination pour la musique de la nouvelle langue, une grande volonté pour parvenir à une production parfaite conjugée à un entraînement intensif lié à un grand plaisir discret de la performance, sont toujours évoqués.

L'importance réservée à la prononciation est crucialement variable suivant les personnes et indépendante de la performance authentique. En outre on peut se prononcer très concerné par l'amélioration de sa prononciation que l'on soit à un niveau de performance très avancé ou que l'on rencontre de réelles carences dans la prononciation de la nouvelle langue.

La quasi majorité des théories qui ont été élaborées en la matière, essayer de chercher à comprendre les difficultés d'apprentissage du plus grand nombre, plutôt que d'analyser les apprentissages réussis de la minorité. La classe est un lieu idéal d'échange de toutes les expériences.

¹ - LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P102

5.1. Comment convaincre de l'intérêt de la prononciation ? ¹

Par quel moyen peut-on positiver l'attitude des élèves face à la prononciation ? Tout d'abord et en premier lieu c'est à l'enseignant d'assumer sa propre prononciation et d'être convaincu de l'intérêt d'un entraînement de la prononciation. Il peut, sous une panoplie des formes diverses, étaler toute en discutant avec les apprenants de l'enjeu de la prononciation dans l'appréhension d'une nouvelle langue ; entre autres, les inciter à confronter leur position de natif dans la langue maternelle face à un étranger avec ou sans accent, avec leur (future) position d'étranger (avec ou sans accent) face à un natif.

Avançant que l'apprentissage d'une nouvelle langue passe d'abord par la reconnaissance puis l'adoption de nouveaux sons et d'une nouvelle musique, en effet toujours on maîtrise très bien de l'imitation les langues en charabia, en non-mots ou en caricaturant un accent dans notre langue source, en retenant d'une manière aléatoire les assises prosodiques et segmentaux. Or spontanément, ces aptitudes d'imitation phonétique globale se dégèrent lorsque le locuteur s'accroche sur le contenu linguistique de son message.

Du fait on accepte de s'épanouir sur la différence phonétique (sans chercher à comparer avec sa / ses propre(s) langue(s)), plus on gagne une possibilité de détenir une performance parfaite. Tout refus et résistance à la nouveauté (croyances, jugements esthétiques négatifs) « les lèvres en avant, ça finit par donner des rides autour de la bouche », « les lèvres en avant, c'est trop féminin pour moi », est une preuve de rejet d'ouverture, de refus d'une nouveauté qui est l'usuelle de tous les locuteurs natifs. Il est à signaler que l'attention doit être donnée pour entendre, de diffuser et de discuter ces appréciations en classe pour permettre de les faire avancer et évoluer.

Accepter la diversité et la différence phonétique d'une langue étrangère ne génère habituellement pas de problèmes aux apprenants d'un âge précoce. Parallèlement chez les adolescents et les adultes, la différence fait toujours peur, fait de sorte d'oser de fragiliser la personnalité. On peut avoir un sentiment assez ridicule afin d'articuler des sons qui ne nous sont pas familiers. Ce qui résulte, alors est primordiale de savoir que l'adoption d'une nouvelle musique et de nouveaux sons ne représente aucun risque identitaire ; savoir être différent est au contraire un jeu, un plaisir et un enrichissement et une diversité.

¹ - LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P133

La façon dont les apprenants parlent est explicite à une expression de leur identité. On peut veiller sur le respect de leur choix d'un accent non-standard mais on doit attirer leur attention sur le fait que l'accent peut amener des inconvénients (comme le risque d'être mal compris), aussi bien que de réels avantages personnels.

En enchaînement, la question est de savoir : que va -t-il aboutir à l'identité personnelle de l'élève quand il a à produire un son non-familier de la langue étrangère ? Cela nous incite à arriver à un point important. Non seulement il sera quasiment impossible que les professeurs amènent les apprenants à prononcer mieux qu'ils ne le souhaitent eux-mêmes, mais il sera tout aussi difficile de les amener à prononcer mieux que ce qu'ils pensent pouvoir faire, même s'ils le doivent pour un diplôme ou pour leur travail.

5.2. Faut-il viser l'intelligibilité en prononciation ?¹

La finalité pour les autres aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'arriver à rapprocher aussi près que possible de l'ensemble des possibles de compétences, en l'occurrence la performance d'un apprenant natif. Par contre pour l'acquisition de la prononciation, la majorité des enseignants disent se satisfaire de la moindre fin d'une intelligibilité aisée, autrement dit seulement le niveau de compétence en prononciation qui permet à l'apprenant d'être saisi sans aucun effort (par qui ?). Pour PORTER (1994), cette finalité restreinte peut être à l'origine de l'optique communicatif sur le message plutôt que sur le porteur de son expression, ou simplement de la conviction qu'il est simplement inutile de viser à atteindre plus en classe de langue.

Or, le point de vue de l'enseignant n'est pas obligatoirement celui des apprenants eux-mêmes - au moins quand ils commencent leur apprentissage. Quelles que soient les aspirations de ces derniers, les attentes de l'enseignant impactent forcément le succès de l'apprenant. Aussi pour les autres aspects de la langue, l'enseignant doit toujours s'efforcer de favoriser l'acquisition optimale.

On comparera les deux attestations suivantes :

«Pour le premier cours de français, nous avons rencontré notre professeur, une italienne, qui maîtrisait phonétiquement le français à la perfection. J'étais ébahie et, bien sûr, ne voulais plus qu'une chose : atteindre le même niveau.»

« J'ai demandé à ma professeur de français de me conseiller quelque chose pour améliorer ma prononciation, à quoi elle m'a répondu que ce n'était pas du tout grave, qu'il valait mieux que j'accorde attention à la grammaire, qu'un accent ne peut pas être supprimé, et qu'à la fin, c'est charmant... Donc, j'ai laissé tomber... ».

L'intelligibilité (au sens large, nous ne distinguons pas intelligibilité et compréhensibilité) est aussi une notion sujette dans la réalité à de grandes variations. Nous l'avons dit, deux natifs peuvent apprécier de façon notablement différente l'intelligibilité d'un locuteur étranger.

¹ LÉON P.-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P159

On a toujours été déterminé à distinguer les fautes phonologiques (relevant de la confusion de deux unités distinctives / fonctionnelles de la langue cible : Tu vas bien ? prononcé Tout va bien ? par un hispanophone par exemple) et les fautes phonétiques (relevant de l'utilisation d'une unité de la langue source en langue cible : par exemple, un anglophone prononçant C'est tout ? le [t] suivi d'une aspiration pour C'est tout ?). On a aussi souvent posé la frontière de l'intelligibilité au-delà des fautes phonologiques (décrites alors comme les seules nuisant à la compréhension) et en-deçà des fautes phonétiques (alors simplement porteuses de « l'accent étranger »).

La vérité est beaucoup plus diverse et complexe : l'intervention des éléments suprasegmentaux (rythme, accentuation, intonation), et plus généralement encore du contexte et du type de communication, brouillent considérablement ce schéma.

L'étude de Murray J. MUNRO (1995)¹ montre que des phrases produites par des étudiants chinois avancés en anglais pouvaient être jugées hautement intelligibles tout en étant jugées marquées par un fort accent. Il est suggéré que

les facteurs segmentaux (les voyelles et les consonnes) jouent un plus grand rôle pour la perception d'un accent que pour l'intelligibilité.

L'étude de Tracy M. DERWING² (2003) porte sur la perception qu'ont 100 immigrants adultes au Canada de leurs propres problèmes de prononciation et des conséquences qu'entraîne le fait de parler avec un accent étranger. Si une majorité des répondants déclare que la prononciation joue un rôle dans leurs problèmes de communication, nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à définir leurs difficultés de prononciation. Ceux qui y parviennent tendent à mentionner un ensemble restreint d'unités segmentales qui, en général, n'ont que peu d'incidence sur l'intelligibilité.

L'ensemble des possibilités des compétences, c'est à dire, la performance phonétique est la résultante d'un ensemble : éléments segmentaux (voyelles, consonnes), éléments suprasegmentaux (rythme, accentuation, intonation, mais aussi timbre de voix, attitude...), des éléments mal maîtrisés par l'apprenant pouvant être compensés par des éléments bien maîtrisés.

¹ - LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P196, p199

Comme pour les autres aspects de la langue, c'est une performance optimale qui est assignée en prononciation : savoir mobiliser toutes les connaissances acquises pour colporter un message clair et net, le plus proche possible de celui d'un natif.

La pratique et l'entraînement à la prononciation du français langue étrangère demeure souvent principalement orienté vers l'usage et l'emploi des voyelles et des consonnes (niveau segmental)¹. Ce travail segmental représente la plus grande partie (quand ce n'est pas la totalité) des manuels de phonétique. On retrouve ici la trace du développement de la phonétique comme discipline et composante de la linguistique où l'étude des voyelles et consonnes, unités distinctives et structurées (et graphiques), a pris une place dominant largement l'étude des aspects suprasegmentaux. Des avis et point de vue descriptif (représentation), logique, fonctionnel, les aspects suprasegmentaux sont bien plus difficiles à appréhender par l'analyse linguistique. Pourtant, dans le domaine de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère, les aspects suprasegmentaux sont unanimement considérés comme prioritaires. Rappelons que ce sont les premières caractéristiques perçues à l'écoute d'une langue étrangère.

La traduction d'une métaphore de Dwight BOLINGER (1961), spécialiste du domaine :

« Si un enfant dessinait l'image, le rythme et l'intonation seraient les vagues sur lesquelles seraient posées les autres composantes mais le linguiste est plus vieux et plus fort et il a sa méthode : il appelle le rythme et l'intonation les suprasegmentaux et pose les vagues sur les bateaux. »

On cherche avec insistance à donner et même attribuer une fonction linguistique aux aspects suprasegmentaux pour tenter de continuer l'analyse systématique et logique de la parole. Mais l'expressivité des paramètres suprasegmentaux interfère considérablement avec les modèles proposés. Existe-t-il alors un seul modèle intonatif de l'ordre, de l'exclamation, de l'interrogation, de l'ironie, de la colère ? Et s'il en existe plusieurs, la liste en est-elle fermée ?

La rudesse et même les difficultés à analyser théoriquement la réalité suprasegmentale subtile en des unités signifiantes ou fonctionnelles linguistiquement ne doit pourtant pas jeter le doute sur l'intérêt de la pratique rythmique et mélodique.

"Un cours de prononciation doit se concentrer avant tout sur les suprasegmentaux qui ont un impact très important sur la compréhensibilité / intelligibilité de l'apprenant. Nous pensons que donner la priorité aux aspects suprasegmentaux ne fait qu'améliorer la

¹ LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P196, p199

compréhensibilité de l'élève, mais c'est aussi plus valorisant pour lui car il peut parvenir à de grands changements en peu de temps ». (Traduction) McNERNEY et MENDELSON (1992).

La manière d'enseigner de la prononciation ne doit pas s'enliser dans le débat segmental / suprasegmental mais adopter une position plus équilibrée : reconnaître que l'incapacité à distinguer des sons à valeur fonctionnelle (comme l'opposition segmentale /y/ Il a vu ? - /u/ Tu avoues ?) ainsi que l'incapacité à distinguer / pratiquer certains traits suprasegmentaux influencent toutes deux négativement la communication orale et les capacités de compréhension et d'intelligibilité des non-natifs.

6. Des limites physiques ?¹

Les connecteurs sont les mêmes, les organes de perception sont les mêmes, seule change la façon de s'en servir. Le produit de l'acte de la parole est très différent entre les locuteurs (sexe, âge) suivant la morphologie de l'appareil vocal, mais aussi suivant la personnalité du locuteur et la situation de communication. Il existe pourtant un ensemble de paramètres communs.

Appréhender une nouvelle prononciation demande toujours de la pratique et l'usuelle, même pour les personnes « douées ».

« Quand mes amis félicitaient ma mère de mon incroyable absence d'accent dans mes deux langues étrangères, elle leur répondait que cela lui avait coûté beaucoup d'argent, sans jamais parler des heures que j'ai passées, seule, à m'entraîner. »

« Oui, bien sûr on me félicite toujours pour ma prononciation et aujourd'hui j'en suis très fière, mais j'ai vraiment beaucoup travaillé, c'était très important pour notre professeur. On y a passé des heures et des heures... ».

En pratique de fin la maîtrise de la prononciation, comme pour un sport ou une performance physique, motivation et entraînement sont les maîtres mots. Il y a finalement peu de recours « intellectuels » pour aider cette performance orale. L'esprit, l'oreille et la voix doivent s'ouvrir positivement à la nouvelle langue et s'entraîner.

On a essayé de déceler les qualités naturelles contribuant l'adoption d'une nouvelle prononciation. Les résultats des recherches sont divers :

- le sexe : les filles sont décrites dans certaines études comme plus performantes que les garçons (ANDERSON-HSIEH,1992), mais d'autres études ont infirmé ce résultat ;
- l'âge : certaines recherches ont minimisé les effets de l'âge ainsi que la durée d'immersion dans la culture-cible, et ont mis en valeur la motivation professionnelle et l'entraînement

¹- LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P76

phonétique (MOYER, 1999) ;

- l'intérêt pour la prononciation, l'exposition à la langue cible, l'âge d'apprentissage, la durée de résidence en culture-cible, les capacités d'imitation entre autres sont décrits comme des prédicteurs statistiques de la performance en prononciation L2 (SUTER, 1976) (PURCELL, 1980) ;

Ces bases données statistiques, généralement dépendantes des catégorisations, donc des attentes des chercheurs, ne reflètent pas la réalité si diverse de chaque individu dans son rapport à la prononciation.

7. Est-il possible d'obtenir une bonne prononciation dans une nouvelle langue ?¹

L'idée préconçue et répandue est que les apprenants à bas âge peuvent acquérir les sons d'une nouvelle langue plus facilement que les adultes, ou même que seuls les enfants peuvent acquérir une prononciation non marquée par la langue maternelle. Une recherche importante traite de cette question.

L'idée argumentée soutenue par le "syndrome de Joseph Conrad" qui est que les apprenants post pubères ne peuvent rarement ou jamais parvenir à une prononciation "à l'identique des natifs" en langue source repose largement sur "l'hypothèse de la période critique" (version modérée : LENNEBERG, 1964). La latéralisation de la fonction du cortex apparaissant autour de la puberté inhiberait les tentatives de maîtrise des patrons sonores de langue source (version radicale : SCOVEL, 1969). Néanmoins, au moins autant que sont concernées les capacités de discrimination des sons de langue source, il semble que la performance plus faible des adultes opposée à celle des enfants doit être imputée au fait que les élèves plus âgés tendent à traiter le signal L2 linguistiquement en termes de traits auditifs / articulatoires de leur, alors que les élèves plus jeunes sont plus capables de traiter le signal auditivement sans référence à des traits linguistiques déjà développés. Savoir si cela peut être interprété comme une évidence pour la perte absolue ou la détérioration des capacités perceptives chez les élèves post pubères reste matière à débat.

Pour le processus du développement de la maîtrise du système phonologique d'une nouvelle langue, on peut néanmoins actionner que les adultes présentent un avantage sur les enfants, puisqu'ils sont capables d'appliquer des capacités cognitives plus matures pour

¹ - LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P66

établir les relations sous-jacentes entre les sons. Puisque même concernant les aptitudes articulatoires et perceptives, les apprenants adultes n'ont pas toujours le désavantage, mises à part de préalable déficit de capacité auditive dues à l'âge. On a justifié, à titre d'exemple, que dans les premières étapes de l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue, les adultes font des efforts distingués dans l'espace que les enfants.

Pour enjoliver la thèse de l'âge, on arrive à dire selon CELCE MURCIA (1996), que l'hypothèse de la période critique ne voit pas les différences entre les paramètres d'acquisition d'une nouvelle langue entre les différents âges tels que l'exposition à la langue cible, les soucis et attentes linguistiques des interlocuteurs natifs, la perméabilité de l'ego, l'attitude vis-à-vis de la nouvelle langue et le type de motivation.

Suite aux thèses scientifiques cognitivistes avancées, l'idée et l'axiome¹ d'un cerveau adulte "atrophie" ou devenant incapable et même impuissant de générer de nouveaux sons est erronée, parce que les recherches les plus récentes utilisant l'imagerie cérébrales, ont montré que le cerveau présente une perméabilité, flexibilité et aussi une plasticité tout au long de sa vie. En effet, les synthèses de toutes les techniques d'observation montrent que le cerveau est organisé à la manière d'un réseau, avec des connexions dynamiques et interchangeableables entre les différentes fonctions ? En cas de défaillance d'une de ces zones, le réseau se réorganise.

Les adjuvants biologiques posent leurs empreintes des limitations tout comme les facteurs psychologiques et socio-culturels, mais aucune de ces variables prise isolément n'impose une limite supérieure absolue pour l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère.

Donc on trouve que la catégorie des adultes se trouve apte de relever le défi de produire un nouveau système sonore avec succès. Et ce succès n'est pas moins improbable dans le domaine de la prononciation que dans le domaine de la grammaire, par exemple.

Le canadien Gérald G. NEUFELD fait partie des chercheurs qui ont discuté les versions radicale et modérée de l'« hypothèse de l'âge critique ».

L'Hypothèse de l'âge critique

Version radicale (Wilder PENFIELD (1953), Thomas SCOVEL (1969) :

1. les contraintes biologiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte sont inévitables et irréversibles ;
2. Personne ne peut, après la puberté, apprendre à parler sans accent une langue étrangère.

¹ . LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français* , Armand Colin, Paris, 2007.P89

Version modérée (Éric LENNEBERG (1964, 1967) :

1. Pour des raisons purement biologiques, la majorité des adultes sont incapables d'acquérir une prononciation naturelle en langue étrangère ;
2. Les adultes qui parlent sans accent leur langue seconde ont conservé de l'enfance la configuration cérébrale propre à l'apprentissage linguistique ;
3. en général, les théories et les modèles de l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte n'ont pas à tenir compte des exceptions.

Nous rappelons son étude de 1974 : vingt sujets ont suivi deux cours de langue d'une durée de 18 heures chacun (en japonais, en chinois). Seules la prononciation et l'intonation étaient enseignées. La première moitié du cours n'était consacrée qu'à l'écoute d'énoncés en langue étrangère, d'exercices de tracé de courbes intonatives et rythmiques, d'exercices de discrimination auditive (détecter des différences). Ce n'est que dans la deuxième moitié de chaque cours que les sujets devaient répéter, d'abord à mi-voix, puis à haute voix, des énoncés comprenant entre une et seize syllabes dans la nouvelle langue. Les sujets répétaient finalement dix énoncés enregistrés, sans les avoir répétés au préalable. Pour chaque langue, la performance des sujets était évaluée selon une échelle de cinq points par trois juges « autochtones qui ignoraient tout des raisons d'être et des objectifs de la recherche ». Onze des vingt sujets ont été identifiés comme de langue maternelle japonaise, et neuf comme de langue maternelle chinoise.

Ces résultats semblent indiquer que l'adulte ne perd ni la capacité de percevoir les différences subtiles de son, de rythme et de hauteur, ni celle de reproduire ces sons et ces contours.

Oui, il est possible pour un adolescent ou un adulte d'obtenir une bonne prononciation dans une nouvelle langue si l'on développe l'intérêt pour la prononciation dès le début de l'apprentissage.

Les écoles de langue de Russie, et en particulier à Moscou, sont réputées pour leur réussite dans l'enseignement des langues et de la prononciation. Des échanges avec des enseignants russes montrent que les programmes eux-mêmes insistent parfois exclusivement sur la prononciation en début de l'apprentissage. Une période initiale de phonétique avec supports technologiques (représentations graphiques de certains paramètres de la prononciation) est parfois uniquement consacrée à l'entraînement à l'imitation de syllabes isolées, puis de syllabes composant des groupes rythmiques non-porteurs de sens.

Les approches communicatives qui visent à mettre l'apprenant immédiatement au contact de la langue sous ses diverses formes, écrites en particulier et qui incitent dès le début de l'apprentissage à la production à visée communicative, en minimisant de fait le rôle de la prononciation, tendent probablement à empêcher un développement optimal des possibilités phonétiques.¹

Oui, il est possible d'acquérir une bonne prononciation quand on n'est pas exposé à l'écrit orthographique. L'exposition à l'écrit active longtemps irrépressiblement des réflexes

¹- LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.P102

de lecture dans la langue maternelle ou dans une autre langue de même alphabet.

L'orthographe du français étant si peu phonétique, le découpage rythmique n'étant pas visible à l'écrit, d'énormes difficultés surgissent immédiatement. L'œil contrarie l'oreille et la bouche.

Le travail sur la prononciation doit donc toujours se dégager de l'écrit (ou au moins de l'écrit orthographique) le plus longtemps possible.

Le travail sur la prononciation est beaucoup plus difficile lorsque l'exposition à l'écrit a déjà produit une interlangue phonétiquement très marquée. Plus cette interlangue est pratiquée et acceptée comme « du français », plus il est difficile et long de la remettre en cause. La « souplesse » n'est pas facile à réacquérir.

Oui, il est possible de parvenir à une bonne prononciation quand on ne ressent pas de réticences à l'égard de la nouvelle langue, de sa musique et de ses sons.

8. La surdité phonologique¹

De prime on dit souvent que s'il est si difficile de comprendre et de maîtriser la prononciation d'une langue étrangère, c'est parce que notre langue maternelle nous rend « sourds » aux autres langues. C'est dire que la pratique de notre langue maternelle façonnerait de façon irréversible notre perception et notre production. Cette notion de « surdité » si souvent évoquée, trouve son origine en phonologie. POLIVANOV (1931), TROUBETZKOY (1939), définissent la notion de "crible phonologique".

Il est à signaler qu'il n'y a pas forcément une surdité auditive, mais bien d'une habitude de traitement du signal de parole. Ce crible conceptuel (et non physiologique), est le fait de notre interprétation du signal. On a tendance à entendre ce que l'on veut entendre.

La didactique de sa langue maternelle par l'enfant consiste bien à apprendre à ignorer les variations non-distinctives. L'auditeur chercherait à faire passer des réalisations de parole dans une langue qu'il ne connaît pas par le filtre fonctionnel de sa langue maternelle. Donc un apprenant d'une langue étrangère qui répète incorrectement un son ou un mot, ne l'a pas mal entendu.

On avance selon ARAMBASIM (1973), 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 ». Cela ne veut pas dire que nous n'entendons pas les différences acoustiques.

¹ -ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International. P177, P178

On soulève dans ce cas la notion de « paysage sonore », définie par Elisabeth LHOTE. Le paysage sonore intègre, en une seule représentation mentale, les caractéristiques perçues de la langue (maternelle ou étrangère). La représentation mentale de la langue dépend bien sûr de l'exposition aux locuteurs, des variétés de langue rencontrées (composant une image aussi variée qu'un paysage). Or l'adaptation avec le paysage sonore de la langue maternelle n'empêche pas la découverte de nouveaux paysages sonores.

9. La motivation ¹

Avoir la faculté de produire une meilleure prononciation d'une langue étrangère, c'est accepté d'instaurer le plus possible de la prononciation de sa langue source. On a touché la perméabilité de l'ego, on pourrait parler de plaisir pris à s'exprimer autrement. L'ego en construction des enfants expliquerait leur facilité à adopter d'autres prononciations. Du côté de l'adolescent ou de l'adulte, que la conscience de soi rend moins « souples » ou moins « perméables », apparaît un regard critique (positif et négatif) porté sur la langue, sa sonorité, ses locuteurs, sa culture.

L'acceptation d'une nouvelle qualité de prononciation passe obligatoirement par une espèce d'implication esthétique à la musique et aux sons de langue, associée éventuellement à une attraction pour ses locuteurs et sa culture, sentiment éprouvé la plupart du temps fortement évoquée par les personnes très performantes en prononciation : « J'étais fasciné par la musique de la langue. »

« Je voulais pouvoir chanter les mots de cette chanteuse exactement comme elle".

Contrairement, les apprenants qui déclarent trouver les sons du français affreux ou inesthétiques « C'est ridicule les lèvres en avant pour dire tu ou un peu » sont souvent peu performants en prononciation.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'on a peu de chance de parvenir à bien prononcer une langue dont on n'aime pas la prononciation.

« J'ai acheté ce livre de phonétique parce que je n'arrive pas bien à prononcer ce son (elle le prononce bien). Oui, mais quand je parle en continu, je ne le prononce pas bien. (Et à la question : que pensez-vous de ce son ? Elle rit) C'est un son un peu bizarre et ridicule, non ? »

Il est important de partager ces points de vue en classe pour leur permettre d'évoluer, et ce

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International. P188, P198

avant même d'engager un entraînement pratique. La motivation est donc ici une question cruciale.

SCHUMANN (1975) reprend l'hypothèse de GUIORA en y ajoutant que, pour les adultes, le développement de frontières de l'ego plus "fermes", ainsi que des orientations d'attitude et de motivation personnelles, peuvent placer des contraintes dans le processus cognitif de l'apprentissage de la langue. Suivant ces contraintes, les adultes devraient être gênés pour atteindre leurs capacités physiologiques.

Il identifie deux types de facteurs :

- (i) ceux concernés par l'apprentissage linguistique d'un groupe de personnes (variables socio-culturelles).
- (ii) ceux concernés par les différences individuelles (variables affectives : perméabilité de l'ego, personnalité, type de motivation, ...).

SCHUMANN¹ note que les variables socio-culturelles n'empêchent pas un apprentissage linguistique réussi. Autrement dit, des individus peuvent apprendre la langue avec succès dans des conditions socio-culturelles défavorables et vice versa. Et même si les deux ensembles de variables interagissent de façon permanente, les variables affectives semblent porter plus de poids que les variables socio-culturelles dans la détermination du processus d'acquisition de l'élève.

Il distingue plusieurs types de motivation à l'intégration dans la communauté-cible :

- l'élève fait preuve d'une motivation intégratrice, c'est-à-dire qu'il désire être socialement intégré à la culture-cible. Cette forme de motivation est souvent présentée dans la littérature comme une force positive en acquisition de la langue
- l'élève fait preuve de la même ouverture sur la culture-cible, mais de plus, il considère les locuteurs de la langue source comme son groupe de référence. Ce deuxième type de motivation implique un désir de l'étudiant de devenir un membre non-distinctif de la communauté de langue-cible. Cette motivation assimilatrice, plutôt rare parmi les apprenants de la langue source adultes, est celle des enfants au moins dans leur langue maternelle.

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International. P188, P198.

La didactique de la langue source vise un certain objectif, par exemple une promotion professionnelle. Cette motivation instrumentale, suivant certains auteurs, ne contribue pas à une acculturation réussie. Pour d'autres, l'intensité de la motivation est souvent plus importante que la nature de la motivation en jeu. En d'autres termes, quelqu'un avec une motivation instrumentale extrêmement élevée (quelqu'un qui veut parler comme un natif pour être acteur, chanteur ou espion, par exemple) parviendra à une meilleure prononciation que quelqu'un avec une motivation intégratrice positive mais moins intense.

Chapitre II Principes et Concepts de base de la communication

Introduction

De prime abord la communication signifie généralement « l'oral » et ce dernier veut dire la prononciation et intonation. De même les interactions verbales qui sont une catégorie d'échange d'idée entre certains individus d'une même communauté. L'interrogation se pose donc de quelle manière peu tant gérer les relations interpersonnelles ?

La communication, telle qu'elle vient d'être définie, constitue un phénomène omniprésent, que l'on rencontre chez tous les organismes vivants. Tel, les différents signaux (visuels, sonores, olfactifs) que les animaux émettent pour protéger leurs territoires ou bien pour échanger des informations concernant leurs sources de nourriture ou pour rechercher un partenaire. Chez l'être humain, la communication ne se réduit pas non plus aux échanges verbaux car nous émettons et recevons sans cesse des signaux visuels (mimiques, gestes, postures) et même tactiles (les différents touchers de la poignée de main aux caresses).

Ces derniers pouvant même remplacer dans certains cas certains énoncés verbaux, mais aussi les accompagner ou les illustrer (comme dans les gestes illustratifs : « J'ai mangé un petit morceau de gâteau comme ça »). Dans ce chapitre nous allons commencer par les définitions de deuxième mots –clés de notre travail de recherche (les interactions verbales : l'échange langagier, puis nous allons montrer la distinction entre communication verbale et non

verbale, les fonctions du langage Nous allons illustrer notre recherche dans ce chapitre avec le schéma de Jakobson Enfin nous allons présenter les facteurs de réussites ou d'échec des conversations verbales.

1-L'échange langagier

Lorsqu'on aborde le sujet de l'échange langagier, on parle obligatoirement des pratiques langagières qui impliquent des interactions quotidiennes entre les individus. Il ne s'agit pas simplement de transmettre des messages mais de faire comprendre sur quoi on parle. L'échange verbal insiste sur deux axes importants, un sujet parlant (un émetteur) qui a pour objectif produire un énoncé destiné à un autre sujet parlant (un récepteur) dont il sollicite l'écoute et /ou une réponse explicite ou implicite. La notion d'échange langagier n'implique pas uniquement des composantes linguistiques (le lexique, la syntaxe, la phonétique), mais aussi bien mettant en jeu des éléments corporels(paralinguistique) ainsi que" les gestes, les mimiques, les éléments voco-acoustiques avec les intonations, la vitesse d'élocution".

« La notion d'échange langagier est employée dans l'étude des interactions verbales où elle sert à décrire la plus petite unité dialogale » EX : Locuteur¹

C'est toi qui m'as appelé hier soir ? Locuteur 2 _ Non, c'était ma sœur.

Pour définir l'échange, les conversationnistes mettent tantôt l'accent sur

“l'alternance des tours de parole”, tantôt sur la cohérence pragmatique du

¹ kerbrat-orecchioni, catherine. les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations, tome i, paris, armand colin, 2005. p.211 2 neveu franck. dictionnaire des sciences du langage, paris, armand colin, 2004.p 59 3 dubois, jean. dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. larousse-bordas/her1999.p 105

regroupement des interventions

1.2- La communication

« Communiquer au sens le plus large est tout transfert ou échange d'informations entre un "émetteur" et un "récepteur". Ce terme qui provient du latin "communicare" signifie "mettre en commun" c'est-à-dire que la communication est le processus de transmission d'informations et / ou de connaissances entre un émetteur et un récepteur »² La communication concerne aussi bien l'homme (communication interpersonnelle, groupale) que l'animal (communication inter ou intra-espèces) ou même la machine (nouvelles technologies et télécommunication) ainsi que leurs hybrides: homme-animal / homme-technologies. « Quel que soit le type de communication, le transfert d'information n'est possible que si l'émetteur et le récepteur partagent, au moins partiellement le même code (c'est-à-dire le système de signes) dans lequel a été transmis le message »

1.2.1- Étymologie en français

le terme « communication » signifie d'abord "Mettre en commun», puis "Etre en relation avec». La communication issue d'origine latine "commun" (communis), "communiquer" (communicare) au sens d'être en relation avec, s'associer, partager.

2. - Définition

L'action d'établir une relation avec autrui constitue la communication, et aussi le fait de transmettre quelque chose à quelqu'un. Elle peut aussi désigner l'ensemble de moyens et techniques permettant la diffusion d'un message. Auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène ou l'action pour quelqu'un ou une organisation d'informer et de promouvoir son activité auprès d'autrui', d'entretenir son image par tout procédé médiatique. Elle concerne aussi bien l'être humain, communication interpersonnelle groupale, l'animal, la plante ,c'est à dire communication intra-ou inter-espèce ou la machine télécommunication, nouvelles technologies, ainsi que leurs hybrides:

homme-animal ;hommes technologies...C'est en fait ,une science partagee par plusieurs discipline que ne répond pas à une définition unique, comme

l'affirme Daniel ¹ BOUGNOUX: « Nul part ni pour personne n'existe La Communication ».

Ce concept relate beaucoup des pratiques essentiellement disparates, indéfiniment ouvertes et non dénombrable . La définition de la communication se varie d'une discipline à une autre, dont laquelle il y a une divergence du point de vue, chaque approche voit la communication d'après son propre angle. Voici quelques disciplines porteuses sur ce sujet:

- Les sciences de l'information et de la communication : Cette science traite la communication dans le cadre des interactions entre homme et machine, que les processus psychiques de la transmission de connaissance, cette science propose une approche de la communication centré sur la transmission de l'information.
- La psychologie s'intéresse principalement à la communication interpersonnelle «duelle ou groupale». Communication interpersonnelle «duelle ou groupale". La communication conçue comme un système complexe concerne tout ce qui se passe quand les individus entrent en interaction, elle prend en compte les processus cognitifs, affectifs et inconscient. Dans cette optique, les informations transmises sont toujours multiples, que la transmission d'information n'est qu'une partie du processus de communication.
- La psychanalyse traite la communication intrapsychique.

2.1- La distinction entre communication verbale et non verbale²

2.1.1 La communication verbale

La communication verbale est la capacité spécifique à l'espèce humaine et le mode

¹ Daniel bougnoux /son livre : introduction aux sciences de la communication. Science-de la communication et de la formation/livre.fnac.com/ ; vue le 25 /02/2017 a 21 :35 2

daniel bougnoux/science-de la communication et de la formation /livre.fnac.com. vue le 23/04/2017 a 13 :51

² daniel bougnoux/science-de la communication et de la formation /livre.fnac.com. vue le 23/04/2017 a 13 :51

principal de communication entre les hommes en utilisant le langage naturel, elle suppose un équipement anatomique bien précis chez les interlocuteurs (un appareil auditif, appareil vocal constitués d'un certain nombre d'organes périphériques) ainsi qu'un équipement neurophysiologique particulier. Le mot "verbal" peut également être compris comme une expression de vive voix, on parlera alors de communication orale, par opposition à la communication écrite.

Une communication verbale est faite "de signes linguistiques", ces signes confèrent un corpus appelé «langue».

2.1.2: La communication non verbale¹

Afin d'arriver à définir la communication non verbale, il est souhaitable de voir initialement la signification de terme «non verbal», ce dernier désigne tout ce qui n'est pas articulé. La communication non verbale désigne tout type de communication basé sur la compréhension implicite ou explicite par un langage. L'art, la musique, la kinesthésie, les couleurs, voire les vêtements ou les odeurs.

Cette communication peut se manifester corporellement, le gestuel la posture, ou en outre les nombreux signes du visage. Comme sens le plus extrapolé, la communication non verbale désigne « tous les modes de communication n'ayant aucun recours au verbe. C'est une communication sans parole, sans mot » .

Par conséquent, dans notre vie quotidienne ou les échanges langagiers se déroulent sans cesse

on ne peut pas ne pas communiquer au sein de ces échanges en faisant appel à un nombre considérable des expressions non verbales pour transmettre des messages telles que: Au lieu de dire " Non" verbalement, on hoche la tête.

Pour indiquer une direction en faisant un geste du l'index. Au cas d'étonnement, écarquiller les

yeux. Au cas de la honte, le visage devient rouge. De même que les gestes, les mimiques le sourire, soupire, fermer/ouvrir les yeux.

¹ Daniel bougnoux/science-de la communication et de la formation /livre.fnac.com. Vue le 23/04/2017 a 13 :51

2.2. Modèles de communication et théories ¹

2.2.1. Modèle de Jakobson

La communication a vu ses premières théories le jours, dans la période qui jalonne le 20ème siècle par des ingénieurs américains tels que "Shannon en mèche avec le philosophe Weaver, Lasswell, Matilda et John white Riley, et en dernier R.R Jakobson. Pour trouver des éventuelles solutions aux problèmes techniques de la perte d'information, notamment lors de la transmission télégraphique et pour ces derniers chercheurs, la communication se contente au transfert de l'information entre une source qui l'émet et une cible qui la reçoit. Dans travail choisi le modèle de JAKOBSON dont le linguiste Russe Roman JAKOBSON fut le plus célèbre en proposant et développant un point de vue centré non uniquement sur la transmission de l'information mais sur le message lui-même. Ayant un lien à l'impulsion linguistique de F.de Saussure, conceptuelle de Shannon et Weavre, et philosophique de J.L.Austin.Le modèle de Jakobson développe une réflexion sur le message dans la communication verbale. Ce prototype est élaboré à l'appui de six facteurs : le destinataire, le message, le destinataire, le contexte, le code, le contact. Parallèlement, il accompagne à six fonctions : référentielle, poétique, expressive, Conative, phatique, métalinguistique. En plus, Jakobson considère que dans l'acte de communication verbale plusieurs facteurs prennent part: le destinataire envoie un message au destinataire.

Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie(c'est ce que, dans une terminologie quelque peu ambiguë, on appelle «le référent"),contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé; ensuite, le message enquiert un code commun, en tout ou en partie, au destinataire et au destinataire(on, en d'autre terme, à l'encadreur, et ou décodeur du massage);enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire, et le destinataire; contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication Pour Jakobson, le processus de communication peut-être schématisé comme suit : le processus de communication pour Jakobson, ²

¹ Daniel bougnoux, op.cit., p 63

² Jakobson, r. essais de linguistique générale, paris, minuit, 1963. p.236

Réfèrent /Destinataire/ Destinateur/ Message /Canal /Code

Jakobson le commente ainsi : - Le destinataire envoie un message au destinataire. - Le message requiert par conséquent un contexte à quoi il doit renvoyer "le réfèrent". - Ce contexte doit être verbal ou susceptible d'être verbalisé. - Le message requiert donc également un code commun au destinataire et au destinataire. –

La relation entre les deux éléments, l'émetteur et le récepteur permet d'établir et de maintenir la communication (c'est-à-dire à la fois canal physique et psychologique) Le modèle

de Jakobson est d'assigner à chacun des facteurs de la communication verbale une fonction dans le¹ destinataire : Appelé aussi locuteur, est celui qui envoie un message, il crée en fait la situation de communication, alors il met en place les éléments constitutifs d'une communication, par orientation de son corps, la direction de son regard ou la production de formes d'adresse, il doit aussi maintenir son attention par des sortes de «capteurs"(hein, n'est-ce pas, tu sais, tu vois, j'veis t'dire,...etc.

On peut aussi le destinataire « interlocuteur » ou « récepteur », est celui qui reçoit le message émis par le destinataire, il l'interprète et agit. Un seul émetteur peut avoir plusieurs récepteurs,

c'est par exemple: les émissions radiophoniques ou télévisées, un débat, médiatique

L'animateur joue le rôle d'un émetteur qui a plusieurs récepteurs (les invités).

Le moyen indispensable à la voie matérielle qu'emprunte le message pour véhiculer de

l'émetteur au récepteur. On fait la plupart de temps les différents canaux selon la forme de sonorité qui est sollicitée chez le récepteur: L'ouïe(cana auditif),la vue(canal visuel),sont les principaux chez l'homme, mais on peut également exploiter le toucher(canal tactile; le cas du braille),et beaucoup plus marginalement l'odorat(canal olfactif; cas des parfums)et le goût(canal

gustatif fonctionnant la plupart du temps en couple avec le précédent) -Généralement un code

donné des relations privilégiées avec un canal particulier(le code oral/canal auditif),(le code gestuel/canal visuel),(code écrit/canal visuel). Un seul message peut utiliser simultanément

¹ Jakobson, op cit , p201

une diversité de canal; on parle donc de «communication multicanale «par exemple :communication audio-visuelles: deux canaux, auditif et visuel.

Le code désigne un moyen pour communiquer, un système de signes tels que: la langue, le dessin, le geste. Autrement un ensemble conventionnel de signes sonores ou écrit linguistique et/ou non linguistique.

Le référent, le contexte La situation à laquelle renvoie le message dont il est question, est ce sur quoi porte le message, ce dont il parle. Le message contenu émis par l'émetteur à son récepteur portant sur un référent bien précise et l'ensemble de signes produits et circulant entre émetteur et récepteur, faisant partie d'un code.¹

2.2.2- Les fonctions du langage selon Jakobson

L'importance de ce schéma de la communication réside dans la valeur du concept des fonctions du langage. Jakobson fait correspondre à chaque facteur de la communication une fonction du langage, car les discours se classe sur la base d'une fonction prédominante. Par exemple, dans les textes dominés par la fonction "conative" (tracts publicitaires, mode d'emploi,)le locuteur s'efforce d'agir sur autrui. Une typologie qui est d'un maniement très délicat : non pas seulement un même discours mobilise plusieurs fonctions à la fois ,mais il existe beaucoup d'énonces qu'il est fort difficile d'associer de manière nette à une de ces fonctions. Aujourd'hui, les travaux les plus importants concernant les fonctions du langage ont été réalisés par Roman Jakobson, qui s'est appuyé sur les travaux du psychologue Karl Bühler (1879 – 1963). Jakobson, qui démontre dans "Essais de linguistique générale" (1963 – 1973), que la plupart des actes de langage mettent en œuvre six facteurs : « un émetteur qui transmet un message à un récepteur dans un contexte, selon un code qui est commun aux interlocuteurs et par le biais d'un canal qui établit et maintient la communication » Par ailleurs, il distingue six fonctions : référentielle / poétique / expressive / conative / phatique et métalinguistique.

¹ warren weaver, théorie de la communication, lab. bell, 1949.in www.chapitre.com . vu le 29/03/2017 a 20:05 2 jakobson, r. essais de linguistique générale, paris, minuit, 1963. p.236

2.2.2.1 La fonction expressive(émotive)

La fonction expressive est fondée sur le destinataire. C'est la fonction par laquelle le message est axée sur le locuteur dont il exprime ses sentiments, les prises de situation par rapport au message lui-même et à la position.

c'est l'expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle.

L'impact de cette fonction est primordial dans les messages oraux où l'interlocuteur est présent.

2.2.2.2 La fonction conative (impérative ou injonctive)

La fonction conative est basée sur le destinataire. Le locuteur pousse le destinataire à adopter une certaine façon ou à avoir un certain comportement.

2.2.2.3 La fonction phatique(relationnelle)

La fonction phatique est centrée axée sur le contact entre les deux interlocuteurs. Elle permet aussi de vérifier le passage physique du message. L'exemple typique est le « allo » d'une communication téléphonique.

2.2.2.4 La fonction référentielle (dénotative ou cognitive)

La fonction référentielle se réfère au référent, à la personne ou au sujet dont on parle, utilisation de la 3ème personne très souvent, c'est une fonction extrêmement utilisée puisque la plupart des discours et des textes contiennent une information. Cette fonction décrit une réalité objective. En outre elle renvoie la communication vers le sujet, vers des faits objectifs. Le référent d'une communication peut être par exemple la table qui se trouve dans l'environnement, dans le même contexte, des interlocuteurs ou alors une culture d'un pays.

2.2.2.5 La fonction poétique

La fonction poétique se fonde sur la forme du message, cette mission contribue de faire un message comme un objet de plaisir.

Le niveau de la langue, le ton, la hauteur de la voix construisent la fonction poétique d'un message oral, par exemple, il s'agit de tous les procédés poétiques tels que: «l'allitération, les rimes, la paronomase. Elle est axée sur le message en tant que tel. La façon le message est élaborée. Elle est plus ou

moins accessoire. Ces six fonctions sont présentes dans tous les messages mais hiérarchisées les unes par rapport aux autres suivant les types de communications.

C'est justement cette dernière qui va permettre de classer les messages dans les textes.

3-Les facteurs de réussite d'un échange langagier¹

Pour l'échange langagier, l'échec et réussite dépendent d'une multitude de facteurs qui peuvent être associés aux composantes de la communication, qui impactent sur la compréhension et la production de messages oraux. Au cœur de déroulement d'un échange langagier les inter actants doivent délivrer des efforts considérables pour rendre l'interaction plus fructueuse, en respectant une multitude de facteurs qui associent à la composante de la communication et influer sur la production et la compréhension des messages oraux.

A cet effet les locuteurs doivent prendre charge la conduite énumérée ci-dessous pour actionner d'une manière valable leur échange et ajuster le discours à leur situation interactionnelle.

- Il faudrait insister sur le fait notable de la maîtrise quasi parfaitement remarquable de la construction d'énoncés qui expriment la personnalité des locuteurs avec des tournures impliquant des actes de parole suffisamment élaborés dans le but ultime de réaliser des objectifs communicationnels hautement responsables.
- La bonne maîtrise du code par les interlocuteurs, à tel point qu'ils sauront jouer avec un nombre important de tournures et de formes "interrogatives, négatives, interronégatives, affirmatives".
- De la même façon, ils sauront conjuguer des verbes au présent, au passé composé, à l'imparfait et au subjonctif...
- D'une manière globale, ils parviendront très aisément à produire des

¹ Gérard -naef Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer. . Edition : Delachaux & Niestlé.paris: 1987 p 36 0 Kerbrat

énoncés intelligemment construits, structurés, aptes à servir efficacement d'outils et moyens linguistiques exigés logiquement par des conversations.

- En effet que le rôle, le statut, et la place des actants soient bien précis nous laissant aux interlocuteurs de se reconnaître dans une position sociale d'éviter les malentendus, et d'assurer la crédibilité.

- Une manière de communiquer soit souple ou même habile peut faciliter les processus d'influence.

- En vérité, sur le tas de la communication cherche bien à répondre à l'un des objectifs assignés ci dessous:

___ + Faire passer une information, une connaissance, ou une émotion.

+ Créer une norme commune pour se comprendre.

+ Créer une relation pour dialoguer fréquemment, ou relancer le dialogue.

+ Obtenir une influence pour inciter l'autre à agir selon sa volonté.

+ Donner son identité, sa personnalité au tiers pour être connu.

- Pour que, le locuteur et l'interlocuteur puissent communiquer, ils doivent posséder ou partager le même code, ou au principe une partie d'un code commun.

« L'interlocuteur doit être actif et confirme sa compréhension du message en posant des questions et en ajoutant ses exemples personnels et ses impressions... . S'il y a un malentendu, le locuteur va compléter et clarifier son message, mais si cet interlocuteur est passif, il va participer à l'échec de l'échange langagier »¹

4- L'interaction verbale et ses caractéristiques

L'interaction verbale doit être ainsi :

-Un équilibre préétabli en relation de la longueur des tours « plus long est le temps de la parole, plus long sera le temps d'écoute d'un même locuteur, c'est-à-dire que les temps de la parole sont positivement corrélés entre les locuteurs »²

¹ I neveu Franck. Dictionnaire des sciences du langage, paris, armand colin, 2004. p.89

² Gérard -naef Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer. . Edition : Delachaux & niestlé.paris: 1987 p 36 2 Kerbrat - orecchioni, catherine. les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations, tome i, paris, armand colin, 2005. p.213.

- Un équilibre préétabli en relation aussi de la focalisation du discours, qui doit en principe se centrer successivement et non pas sur celui qui ne parle trop ni celui

qui tient un discours trop autocentré¹.

- Toujours il y a une personne qui parle, ce qui veut dire que le temps de la conversation est occupé par la parole, et que les intervalles séparant les tours doivent être réduits au minimum. Les règles de la conversation : ces dernières sont classifiées en trois grandes catégories :
 - Règles qui permettent la gestion de l'alternance des prises de parole.
 - Règles qui régissent l'organisation structurale des échanges.
 - Règles enfin qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle sur un mode intime ou distant, consensuel ou conflictuel.

Ces règles présentent une partie liée avec le système de la politesse en vigueur de la société. Considérée, peuvent aussi être transgressées, mais si elles ne sont pas immédiatement réparées, ces transgressions peuvent donner lieu à la sanction, ou entraîner des incidences négatives, sur le déroulement de l'échange. Les interactions verbales se déroulent de façon qui n'est pas appropriée anarchique et aléatoire; on remarque et on rencontre fréquemment des formules méta communicatives Ex : « c'est à moi de parler », « ne m'interromps pas s'il te plaît », « réponds quand on te parle », « ne détourne pas la conversation », « excuse-moi de sauter du coq-à-l'âne », « tu n'as pas à me parler sur ce ton » ce qui signifie que les sujets parlants sont en conflit. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'éclaircir, la notion de communication, en commençant par l'identification de son étymologie, il est paru important d'indiquer la définition concrète de la communication, à ce propos nous avons fait appel aux travaux portant sur ce sujet ainsi que la fameuse théorie du Jakobson en effet, une distinction cartésienne introduite pour séparer logiquement la communication verbale de communication non verbale. A proprement parler, ce chapitre se clôture par quelques suggestions pratiques afin de réussir un échange langagier, ceci va nous conduire dans ce qui suit d'indiquer le rôle crucial portant l'intonation voire son impact au sein du déroulement d'un échange langagier.

¹ Les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations, tome i, paris, armand colin, 2005. p.213.

5- Les interactions verbales et l'intonation¹

“Un échange langagier sans intonation est comme un repas sans sel ”

5.1 L'introduction

“Un échange langagier sans intonation est comme un repas sans sel ”

un aperçu sur l'intonation , ses fonctions et ses types, son rôle dans les interactions verbales . aussi, les types de phrases et la courbe mélodique avec une série d'exemples.et l'importance des facteurs prosodiques , la transcription phonétique . Enfin la représentation des avantages et des inconvénients d'intonation.

5.2- Intonation

L'acte de la parole, et de la lecture, même en lecture silencieuse, nous recevant une perception similaire à une sorte de hauteur musicale, rythmée et aux notes fluctuantes, attachés à chaque syllabe, à chaque phrase . c'est ce qui constitue l'intonation de la phrase, on dira ici de l'énoncé (pour éviter le terme parfois ambigu de « phrase » en linguistique) et qui est plus majorité de temps attaché à l'apparition des syllabes successives, chacune de ces syllabes semble porter une ou plusieurs notes musicales, de hauteur stable comme celle produite par un instrument de musique, ou parfois changeante, ou le glissement de doigts sur une corde de harpe ou de guitare.

L'intonation est donc indissociable de l'énoncé, elle n'est jamais absente. On appellera alors texte l'objet imaginaire, purement théorique que constitue un énoncé dépourvu d'intonation. L'intonation est produite par les montées et descentes de la voix du locuteur. Elle peut être globalement définie comme l'intégration perceptive des différents traits prosodiques (variations de la hauteur ainsi que phénomènes rythmiques: débit, pauses, accentuations...). L'intonation est produite par les montées et descentes de la voix du locuteur.

¹ les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations, tome i, paris, armand colin, 2005. p.216.

L'intonation peut être entièrement définie comme l'intégration perceptive des différents traits prosodiques (variations de la hauteur ainsi que phénomènes rythmiques: débit, pauses, accentuations...).

Comme l'intonation est l'un des facteurs primordiaux sur lesquels le locuteur va se baser pour que son message soit compris; elle doit aussi être privilégiée car elle préserve le contact et assure le respect entre les interlocuteurs surtout au niveau du tour de prendre la parole. Le mot « intonation » est apparu en 1372 du latin *intonare* (« tonner, faire retentir ») pour signifier l'action d'entonner un air avec le ton approprié (DAUZAT, 1971)¹.

Du reste, en anglais, le terme *just intonation* (« l'intonation juste ») se réfère à un accord musical dont les notes ont des fréquences qui sont dans un rapport de nombre entier, par exemple 2/3. A la fin du XVII^e siècle, « l'intonation » se réfère aux tons de la parole dans le chant, ce qui mènera un siècle plus tard à se rapporter au ton de la voix. Au XX^e siècle enfin, scripture (1902)¹ utilise le mot *intonation* en se référant à la mélodie de la parole. "L'intonation: organise l'ensemble de l'énonciation ; structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase ; exprime l'état d'esprit et; éventuellement, l'état émotionnel de celui qui parle ; traduit l'intonation de communication du locuteur ; trahit des distorsions entre les mots et le sens que le locuteur veut donner; dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées , des intentions qui ne sont pas exprimées clairement (seulement à qui sait entendre!) ; oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur; suggère des pistes multiples de compréhension ,des choix à faire dans l'interprétation , en particulier dans le non-dit"(E. Lhote) L'intonation, objet de mainte de discussions, a pu recevoir des définitions diverses .Elle constitue un phénomène linguistique essentiel puisqu'elle intervient dans tout acte de parole ,permettant l'actualisation de l'énoncé et sa hiérarchisation selon ce que le locuteur veut faire entendre à son interlocuteur. L'importance de l'intonation dans le domaine de l'enseignement de la prononciation est mise en avant par les didacticiens travaillant sur l'oralité en langue étrangère (ici:

¹ dauzat ,albert ,larousse etymologies, paris.1971 p 54

le FLE).

L'intonation est aussi soulignée par la méthode verbo tonale d'intégration phonétique qui lui accorde une place et un rôle de premier plan pour la didactique de la langue cible.

5.3- Qu'est-ce que l'intonation ?

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

L'intonation exerce souvent une influence prépondérante dans le choix des apprenants lorsqu'ils indiquent pourquoi ils ont opté pour une langue donnée. Ils émettent une appréciation dans laquelle ils la qualifient de mélodieuse, chantante, harmonieuse. Ce jugement d'ensemble qui a exercé sur eux un effet séducteur alors qu'ils ne comprennent encore rien à cette langue¹est dû à l'intonation. C'est pour cette raison qu'elle est parfois comparée à la « musique » d'une langue.

La pertinence dont se manifeste l'intonation puisque c'est une unité linguistiquement qui fait partie de la construction de l'énoncé ;c'est un prosodème capable d'apporter un sens et qui agit aussi bien au niveau (sur le plan syntaxique) qu'au niveau suprasegmental (par ses implications expressives). Le terme intonation désigne, chez Chateaubriand : « les sons de la voix». Pour Goldsmith1976 :«la phrase est un chant dont la mesure suit l'intensité et la durée dissyllabes et dont la mélodie suit les changements de la pensée».

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

L'intonation utilise fréquemment un impact grandiose dans la possibilité de choisir des apprenants quand ils indiquent la cause dont ils ont choisis pour une langue donnée. Ils émettent une appréciation dans laquelle ils la qualifient de mélodieuse, chantante,

¹scripture e.w, studies in melody of english speech, philosophischestudien,19, .(1902),p 599-P.615

harmonieuse. Cette appréciation d'ensemble qui a exercé sur eux un effet

séducteur alors qu'ils ne comprennent encore rien à cette langue est dû à l'intonation. C'est pour cette raison qu'elle est parfois comparée à la « musique » d'une langue.

5.3.1-1. Etymologie

D'emblé et bien avant de définir l'intonation, il ¹est nécessaire de revenir sur son historique, nous pouvons, ce faisant, repérer les connotations linguistiques : Le terme intonation vient du latin *intonare* qui signifie tonner, faire retentir. A l'origine, intonation est un terme musical utilisé pour désigner l'action d'entonner un air. Peu à peu il évolue et désigne vers la fin du 18^{ème}, les tons de la voix liés à la mélodie musicale. En effet au début du 20^{ème} E.W. Scripture utilise le mot intonation au sens dérivé de mélodie dans le chant : "les sons vocaux produits avec les vibrations des cordes vocales sont dits "chantés" ou "intonés" quand ils reviennent dans le chant, "sonnants" ou "voisés" quand ils apparaissent dans la parole."

5.3-2. Définitions

Suite à l'intérêt réservé aux auteurs, l'intonation présente une multitude de définition. Etant donné que l'intonation est un processus linguistique englobant une image acoustique à un sens selon le dictionnaire des sciences du langage : « ce terme est créé en 1372, à partir du latin *tonare*, intonation est à l'origine un terme musical utilisé pour désigner l'action d'entonner un air, il est donc synonyme de musicalité, mélodie... »¹ Selon une définition très générale de M. Rossi l'intonation « est une partie qui est un ensemble constitué de l'accentuation, de l'intonation et de rythme ». Pour M. Grammont « les variations de hauteur dans la parole constituent ce qu'on appelle l'intonation ».

¹Chateaubriand François-René, vicomte de Chateaubriand, né à Saint-Malo le 4 septembre 1768 et mort à Paris le 4 juillet 1848, est un écrivain et homme politique français https://fr.wikipedia.org/wiki/François-René_de_Chateaubriand vu le 04/04/2017 à 13:05 2goldsmith 1976 auto segmental phonology, thesis ph.d-massachusetts institute of technology.dept.of foreign literatures and linguistics

5.3-3. Mélodies, hauteur, fréquence, et intonation

La variabilité de fréquence des vibrations des cordes vocales sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée le son et la variation, en l'occurrence la mélodie de la parole. Alors l'intonation peut être définie celle de la structuration mélodique des énoncés.

L'intonation une partie intégrante de la prosodie, dans laquelle on engendre tous les facteurs du rythme. Ainsi, dans la phrase suivante on a d'abord un découpage accentuel en quatre syntagmes ou unités syntaxique de sens :

C'est Maurice, que va voir le docteur jacquot.

[sɛmɔ`ris][kiva`vwa:ʀ][lɛdɔk`tœ:ʀ][ʒa`ko] .

Ces derniers, quatre syntagmes, ou groupes rythmiques, sont appelés in tonèmes si on les considère de par la valeur de l'intonation. Le terme a été constitué par les spécialistes linguistes qui avançaient que l'in tonème pouvait assurer un rôle distinctif, similaire au phonème. Le rôle distinctif est très limité en français et que la fonction de l'in tonème est essentiellement de renforcer la structuration accentuelle démarcative et d'instaurer une hiérarchie dans l'expression par le mouvement mélodique . Ainsi dans l'énoncé ci-dessus, la mise en relief sémantique peut se faire par une prééminence de hauteur sur l'accent finale sur Maurice, ou sur ceux de `voir ou de docteur ou de jacquot . Les fonctionnalistes séparent les deux aspects principaux de ce qui constitue la prosodie .¹

L'accentuation, peut être utilisée pour établir des distinctions au niveau du monème ou des repères au niveau du groupe ;². L'intonation dont la mélodie renforce le rôle démarcatif de l'accentuation et organise la dépendance des groupes rythmiques entre eux dans la phrase et des phrases dans le paragraphe.

¹- moulin Georges, dictionnaire de la linguistique, p,n, f,paris/1974,p122. 2- Ross, Mario. L'intonation ,le système du français :description et modélisation ;paris,ed,ophys,1999.p.170 3 - m. grammont, traite de la phenitique , delagraphe , paris 1960 , p68

² Ross, mario. Op cit , p 34

Certains linguistes ,comme Crystal et Wunderli ,considèrent que l'intonation est une donnée complexe et qu'une approche paramétrique peut seule en rendre compte, en englobe la mélodie, l'accentuation, tempo , etc..; c'est-à-

dire l'ensemble des paramètres prosodiques . Au volet théorique, l'image acoustique c'est à dire, la mélodie constitue la substance de l'expression intonative. sa forme s'organise en contours et niveaux pour constituer des unités intonatives significatives.

5.4-Le signe intonatif ¹

5.4-1-Signe motivé

Celui qui reflète directement un mouvement spontané, échappant aux contraintes linguistiques des signes arbitraires et conventionnels naturels, que sont les phonèmes. L'intonation, à cette première étape, se singularise de façon très universelle dans les émotions élémentaires fortes ; douleur, joie , tristesse , colère. La tension physiologique oratoire accroît la fréquence de vibration des cordes vocales dans un cri de douleur ,le relâchement décroît cette tension, dans un moment de dépression .Dans le premier cas la mélodie s'élève, dans le second elle s'abaisse et reste plate. L'intonation est un signe tellement motivé que les ressemblances entre les langues sont plus nombreuses que les différences.

Il est à retenir que Dwight Bolinger, et Isamu Abe constatent que des langues aussi différentes présentent des ressemblances étonnantes. Même types généraux pour les sémantismes de base: montée mélodique pour continuité et question, descente pour finalité.

5.4.2-Signe conventionnel

L'évolution de chaque langue formalise des patrons caractéristiques d'attitudes, telles que celles de l'implication, la prière, l'ironie, la coquetterie, les voix de charme, les voix bonimenteur, etc. Or ce n'est qu'à un niveau de codification plus strictement stylisé que l'intonation est utilisée pour les modalités grammaticales. Ivan Fonagy et Dwight Bolinger ont bien décrit les processus de conventionnalisation, à l'aide de l'intonations motivées. Ainsi la marque montante de continuité peut-être envisager comme une question à laquelle répond la marque descendante de finalité, donc on peut dire que chaque langue intone à sa manière.

Les deux types de signes intonatifs, motivés ou conventionnels, se retrouvent organisés

¹ Ross, Mario. Op cit , p 36

de manière complexe, à différents niveaux du langage.

5.5-Les rôles de l'intonation

L'intonation peut remplir, est bien sûr à moduler avec les multiples fonctions. Les autres attribuent dans la plupart des cas trois fonctions à l'intonation, rarement les mêmes fonctions les plus pertinentes à la situation d'une langue étrangère .

5.5-1 Au niveau de l'énoncé

A partir de l'intonation donne une information sur la manière dont il faut interpréter l'énoncé ; il y a de cette manière trois types fondamentaux :

- le type assertif (de assertion, "väittäjä") ;
- le type interrogatif (dans les questions) ;
- le type impératif (ordres)

En diversifiant l'intonation, on donne un sens assez différent à une suite de mots identiques, à titre d'exemple la phrase Tu viendras avec moi peut être prononcée avec trois intonations différentes :¹

Assertion; Interrogation; Ordre ; Remarques

➤ En effet l'intonation de l'interrogation n'est pas forcément très montante. En fait, il suffit que la mélodie ne descende pas aussi bas en fin de phrase que dans l'assertion (deux courbes possibles ont été indiquées).

➤ Aussi l'intonation peut à elle seule marquer l'interrogation ou l'ordre. Dans le cas de l'interrogation totale (à laquelle on répond par oui ou non) avec ordre des mots normal (sans inversion), c'est d'ailleurs uniquement l'intonation qui marque l'interrogation ; dans l'écrit, c'est transcrit par un point d'interrogation : Tu viens avec moi ? Dans l'interrogation totale avec inversion (Venez-vous avec moi ?) ou avec est-ce que, on utilise l'intonation descendante normale, car l'interrogation est déjà indiquée par des éléments syntaxiques. Dans

¹ Ibid , p 35

l'interrogation partielle (avec quand, qui, qu'est-ce que, pourquoi etc., on a aussi un mot qui indique qu'il s'agit d'une question et on a donc en général une intonation descendante. Mais il est toujours possible d'avoir une légère remontée à la fin de la courbe.

➤ Pour le cas de l'ordre, il y a d'autres facteurs redondants : la forme du verbe à l'impératif (sachez-vous tenir ! ne peut être qu'un ordre — à cause de sachez) ; il y a aussi dans la prononciation un facteur d'intensité (on prononce « plus fort » pour marquer l'ordre).

➤ Pour l'écriture, l'intonation est rendue par la ponctuation (virgule, deux-points, et surtout point d'exclamation et point d'interrogation). Mais ces signes de ponctuation ne correspondent bien sûr que de façon imparfaite aux riches nuances de l'intonation.

On arriverai d'ailleurs à pouvoir dire d'une certaine appréciation que l'accentuation et l'intonation sont « la ponctuation de l'oral ».

5.5-2. Au niveau de la phrase¹

En étalant la situation d'opposition thème/propos, l'intonation remplit une fonction syntaxique, au sens large du terme. Sur la ligne mélodique générale, elle permet de distinguer le thème et le propos, information donnée et information nouvelle ; en général le thème est plus haut, et le propos suit sur une ligne mélodique plus basse :

La semaine dernière, j'étais à Bruxelles

J'étais à Bruxelles la semaine dernière.

Dans la langue parlée, cette opposition devient systématique dans les constructions dissociées où on place d'abord le propos et ensuite le thème, et dans ce cas, l'intonation joue un grand rôle pour la compréhension, car la mélodie est très particulière :

Il est pas mal, ce film.

Il a une belle maison, ton frère.

5.6. Délimitation des unités syntaxiques

Les grandes unités syntaxiques de la phrase sont limitées aussi par l'empreinte de l'intonation de la : est-ce que la phrase continue ou bien est-ce qu'elle s'arrête ?

¹ Ibid, p 43

Lorsque le c'est à dire la mélodie reste « en l'air », on sait en général que la phrase va continuer, c'est la suspension (jatkuvuuden merkki) ; la suspension s'utilise aussi pour justifier les éléments d'une énumération : La semaine dernière,

j'étais à Bruxelles, j'ai donné des cours, j'ai vu des collègues et bu de bonnes bières. Pour faire une vinaigrette, il suffit de peu de choses : huile, vinaigre, sel, poivre.

5.7. Délimitation entre principale et subordonnée ¹

La proposition principale et proposition subordonnée appositive sont délimitées toujours et marquées, relative ou circonstancielle ou élément final rajouté et sans valeur essentielle pour la phrase. L'intonation sert à marquer une rupture on parle de « parenthèse basse » ou « parenthèse haute » :

Parenthèse basse (remarque que la phrase finnoise observe pratiquement la même intonation. La Finlande, où il y a beaucoup de lacs, est un pays idéal pour la pêche Suomi, jossa on paljon järviä, on ihanteellinen maa kalastukselle.

Comparer la différence de sens sans parenthèse basse et avec parenthèse basse en finale :

Il n'est pas parti parce qu'il avait peur.

Hän ei lähtenyt sen takia, että hän pelkäsi.

Il n'est pas parti, parce qu'il avait peur

Hän ei lähtenyt, koska hän pelkäsi.

Parenthèse haute, en écho (dans les questions) Il ne te plait pas, ce livre ?

On peut également indiquer par une rupture (vers le haut ou vers le bas) le début d'un nouveau passage ou d'une nouvelle idée :

Voilà ce qu'on peut dire de l'économie. En ce qui concerne la culture...

La rupture s'utilise notamment pour marquer l'asyndète (asyndeetti, absence de coordination), forme « d'enchaînement » très courante en français utilisée par exemple pour indiquer une cause, ou pour marquer une opposition (là où

le finnois emploie vaan) :

Il ne viendra pas aujourd'hui : les bus font la grève.

Il n'est pas français, il est suisse.

¹ Ibid, p 46

A retenir, que dans les deux exemples précédents, on voit que l'asyndète est « transcrite » par un deux-points : ce deux-points est souvent une manière très pratique de « traduire » des adverbes finnois comme vaan,nimittäin etc.

5.8- L'intonation expressive ¹

En plus de ces fonctions de type syntaxique, l'intonation a également une fonction expressive, qui permet de marquer colère, irritation, ironie, prière, menace etc. et qui est souvent difficile à imiter pour le non francophone.

L'intonation expressive est marquée en général :

- Par le registre (haut ou bas) ;
- Par la forme de la courbe intonative ;
- Par l'intensité acoustique, la durée, les pauses, la vitesse.

Tous ces éléments peuvent bien sûr varier entre eux. On peut classer l'intonation expressive en deux types :

5.9. L'intonation émotionnelle²

Les sentiments sont éprouvés par l'intonation émotionnelle qui signifie, colère, joie, indignation, prière... etc. ; dans ce cas de figure, c'est en général la forme de la courbe mélodique qui change. Ci-dessous figurent des exemples de deux phrases prononcées sur différentes intonations qui leur donnent une valeur différente :

Viens avec moi.

Neutre

Prière

Invitation

Ordre menaçant

Tu n'as pas acheté de chocolat ?

Question neutre

Surprise

Déception

Il s'agit là seulement de quelques exemples ; les variations d'effet peuvent être nombreuses et peuvent comporter également des modifications

¹ Ibid , p 51

² Ibid , p 52

d'intensité, de durée etc., qui accentuent encore l'expressivité.

5.10 L'intonation implicative¹

On emploie l'intonation implicative (vihjaileva) pour proposer une implicité, une opinion sans le dire expressément (nimenomaisesti). Cette dernière est toujours justifiée par une variation de hauteur sur un élément de la courbe (et non pas l'ensemble de la courbe). Les inédits et nuances qui peuvent être exprimées sont plusieurs et dépendent bien sûr aussi du contexte d'ensemble. Pour comprendre une implication, il faut aussi connaître le monde auquel elle se rapporte et toute sorte de présupposés (oletukset). Quelques exemples d'intonation implicative avec la phrase Je n'ai pas encore terminé :

Forme neutre, assertion « Laissez-moi parler, si vous êtes poli. »

« Malheureusement, je n'ai pas réussi à terminer. »

« Je n'ai pas fini, ce n'est pas si simple, qu'est-ce que vous croyez ? » (ton indigné)

« Il y a encore bien du travail, je le crains. »

« C'est plus difficile que je ne pensais. »

« Cela prendra le temps qu'il faudra, vous n'avez qu'à attendre ! »

6-Les fonctions de l'intonations :

6-1 la fonction expressive de l'intonation

La fonction expressive de l'intonation contribue à la justification la présence du locuteur et de manifester son attitude par rapport à la situation du message communiqué c'est-à-dire que ce locuteur s'implique dans son discours par le recours à différents procédés phonétiques : A l'oral, toutes les phrases ont une intonation précise cela veut dire qu'elles sont caractérisées par des courbes mélodiques multiples lors de l'articulation des sons, de l'intonation expressive.

Accointance pour certaines intonations sont à la fois informatives et expressives car elles renseignent

¹ Albert dicristo cité dans ivan fonagy p33

non seulement sur la réalité de la situation, mais aussi sur l'état d'âme de celui qui a livré le message(le sujet parlant).

➤ Dans la phrase exclamative Ex1 : il fait froid !

Prononcée avec une intonation ascendante, nous informe que le sujet constate qu'il fait froid et qu'il est content pour cela.

Ex: Wow ! Il fait froid ! b -Dans cette phrase, c'est l'interjection "wow" qui a confirmé que le sujet parlant exprime un sentiment de joie.

➤ Dans la phrase impérative

Ex : prends tes affaires et sors. Prononcée avec une intonation descendante signifie que le locuteur a donné un ordre, mais quand cette phrase est prononcée avec une intonation ascendante, exprime l'ordre + l'état du locuteur qui est énervé

6-2.L'intonation informative¹

Certaines intonations sont informatives : celle d'une phrase déclarative (énonciative)

Ex : Il fait froid.

6-3 La fonction démarcative

La fonction démarcative permet d'ajuster l'organisation sémantique d'un énoncé, et donc de veiller sur la clarté. Selon A.Dicristo «l'intonation marque les unités de base du discours et met en évidence la structure informationnelle de l'énoncé lorsqu'elle le sépare en deux parties consécutives ,comme elle peut marquer les limites de l'énoncés tout en suggérant que l'énoncé est un élément d'une unité plus large » .

6.4-La fonction syntaxique : Elle permet d'établir des rapports de²coordination ou de subordination entre deux phrases ou deux segments

1

Albert dicristo cité dans ivan fonagy p 43

d'énoncés juxtaposés . Elle a été récompensé elle a bien travaillé
 L'intonation montante exprimée sur la première unité accentuable nous
 permet d'identifier le rapport exprimé est celui de la cause . Parce qu 'il a
 bien travaillé qu'il a été récompensé. De la même manière, la phrase : (tu ne
 fais pas tes exercices) (Je te punis) Exprime un rapport de condition réalisé
 par l'intonation :si tu ne fais pas tes exercices, je te punis .

6-5. La fonction communicative 1¹

c'est la fonction la plus difficile à cerner, est pourtant omniprésente dans
 nos situations de communication quotidienne. D'après E. Lhote (Au sein
 d'un groupe donné se construisent des habitudes de communication qui
 permettent aux participants de comprendre facilement, de se comprendre à
 mi-mot, voire de se deviner.) ainsi, lorsqu'un ami vous demande de
 l'héberger et que vous lui répondez Non ça me dérange pas .
 Donc le grand silence qui sépare les deux parties de l'énoncé dissuadera
 votre ami de vous demander ce service une seconde fois, car bien que vos
 paroles disent le contraire, votre intonation marqueur agacement profond

6-6. La fonction distinctive

La fonction distinctive joue un rôle prépondérant dans la contribution, en l'absence de
 marque syntaxiques ,pour distinguer une phrase déclarative ,d'une phrase interrogative ou
 impérative .

Interrogatif Il vient Exclamative

Il vient Il vient déclarative

Ainsi l'énoncé « Et alors », dit avec une intonation montante invite à raconter, par exemple,
 la suite d'une histoire .Par contre, le même énoncé ,prononcé avec une descente intonative
 suggère « et en quoi cela me regarde ? »

Nature de l'intonation Au niveau physiologique et acoustique, on retrouve les mêmes
 facteurs que dans l'accentuation : plus grande durée, intensité, hauteur, mais ici c'est surtout
 la hauteur qui est importante. Encore une fois, ce n'est pas elle seule qui donne l'impression
 auditive. Si la hauteur est absente, ce sont les autres facteurs qui sont renforcés. Il y a sans
 cesse un phénomène compensateur et régulateur (säätelevä). En résumé,l'intonation se
 compose de plusieurs élé- ments :

¹Albert dicristo cité dans ivan fonagy p36

- Le trait de hauteur, statistiquement le plus important en français : montée, descente
- etc;
- Le trait de durée et d'intensité, qui est presque toujours lié à la hauteur ;
- Le trait de courbe mélodique, qui peut être concave (kovera) ou convexe (kupera) sur une représentation graphique ; Courbe concave courbe convexe ;
- Le trait de niveau ou registre (rekisteri) au sens musical : niveau Registre 4 Aigu 3

Haut 2 Médium 1 Grave Pour l'intonation expressive, on ajoute même un niveau (registre suraigu) et un niveau 0 (infra-grave).

Le niveau 2 est celui de la hauteur moyenne où on commence une phrase normale on prononce aussi en général le euh d'hésitation à ce niveau-là. On utilise souvent pour transcrire l'intonation des notations de type musical. Parfois, on utilise également des flèches.

Le rôle important que joue l'intonation dans le domaine de l'enseignement de la prononciation est considéré par les didacticiens travaillant sur l'oralité en langue étrangère, FLE. Elle est également mentionnée par la méthode verbo tonale d'intégration phonétique qui lui accorde une place et un rôle de premier plan pour l'apprentissage de la langue cible. Cette synthèse est destinée à montrer tout l'intérêt des phénomènes intonatifs au professeur de langue vivante.

7-L'intonation et son importance dans l'apprentissage du FLE¹.

- Au volet linguistique, intonation sert à 'exprimer une multitude de modalités. Une phrase comme « Elle est belle la mariée » reflète une constatation, une question, traduit la surprise, l'admiration, l'incrédulité ou encore véhicule de l'ironie suivant la manière dont elle est produite. Toutes ces nuances sont dues à l'intonation. Celle-ci intervient de façon essentielle sur le plan sémantique : grâce à elle, le locuteur a la possibilité d'apporter un supplément informationnel en plus des mots qu'il emploie. Il est manifeste que l'apprenant qui n'est pas entraîné à décoder ces nuances court le risque de passer à côté de beaucoup de subtilités, voire de comprendre de travers, même s'il possède par ailleurs une très bonne connaissance de la langue

¹ Albert dicristo cité dans ivan fonagy p47

étudiée.

- Au volet psychologique, une bonne intonation procure une aisance certaine dans la pratique de la langue. Parler « sans accent » est toujours valorisant et stimulant, en même temps que cela aide énormément pour un accès au sens

plus rapide et moins entaché de risques de dysfonctionnement de compréhension. En Plus, une intonation convenable mène à l'intégration sociale.

Pour le cas de celui qui possède très bien la langue cible mais ayant un fort accent, ou encore qui réalise très bien les sons mais avec un rythme et une intonation défectueuse passe toujours pour un étranger. Ce n'est pas le cas de l'individu dont l'intonation rappelle celle des natifs ; il court moins le risque d'être considéré comme n'appartenant pas à la communauté linguistique considérée, même s'il possède une connaissance moindre de la langue.

- Au volet pédagogique, l'intonation est la première chose que perçoit l'apprenant, avant même d'identifier des mots isolés ou des groupes de mots. La perception de la parole est un phénomène global : on perçoit par « blocs phoniques » délimités par des montées et des descentes de la voix, des accentuations propres à chaque langue, des pauses réelles ou subjectives.

En effet c'est à des étapes postérieures de traitement que s'opèrent les opérations de reconnaissance d'unités linguistiques plus petites telles que les syllabes, les phonèmes, les mots, etc. L'intonation permet de découper le continuum sonore en « tranches » d'énoncé qui coïncident souvent avec des groupes de sens. Elle constitue également une trame sur laquelle se réalisent les phonèmes qui, sans elle, n'auraient pas d'existence -c'est évident, encore faut-il en avoir conscience!. Elle contribue également à leur production correcte : la perception et l'articulation d'une unité sonore dépendent entre autres de sa place à l'intérieur du mouvement rythmico-intonatif. On mesure dès lors toute l'importance de cette enveloppe sonore.¹

¹ <http://www.verbotanal-phenotique.com/> enseignée –intonation en – FLE- impératif vue le 07/04/2016 a 14 :25

8. Les difficultés pour travailler sur l'intonation en phonétique ¹

Sur le plan correctif, l'enseignant travaillant sur le développement de la compétence orale de ses élèves en langue étrangère doit savoir que certains risquent de lui résister s'il les amène à s'aventurer dans le domaine de l'intonation. Cette résistance tout à fait naturelle est due à plusieurs facteurs inter corrélés d'ordre :

- Culturel, chaque langue possède son propre système intonatif structuré de façon originale. Au sens large du terme, l'intonation procède d'une pratique sociale communicationnelle acquise dès la prime enfance et sa dynamique se fonde dans la corporéité de l'individu. Le geste intonatif est en effet inséparable des mimiques et des mouvements qui accompagnent spontanément toute prise de parole et qui diffèrent d'une culture à l'autre.

Ces comportements culturels visibles sont concomitants avec des comportements culturels intéressés ; peut-être que certaines « bavures » culturelles synonymes d'incompréhension, seraient ainsi évitées...

- Affectif, l'intonation est acquise par l'enfant bien avant la mise en place du système phonologique. Travailler sur l'intonation revient à plonger aux racines mêmes de l'affectivité sonore de l'individu, surtout si l'on considère que le fœtus y est sensible dès la fin du sixième mois, ou encore que le nouveau-né reconnaît la voix maternelle préférentiellement à toute autre voix. Le bébé acquiert l'intonation car il est plongé dans un véritable bain sonore constitué de vocalisations et d'échanges avec son entourage. Ce critère affectif est l'une des raisons expliquant la difficulté à éradiquer l'intonation de la langue maternelle en langue étrangère. En outre, travailler sur l'intonation revient à s'emparer de la voix de l'élève que l'on tente de modeler aux nuances de l'autre langue; or, la voix est du ressort de l'intime, du personnel, d'où le sentiment de gêne de certaines personnes qui

¹ <http://www.verbotanal-phenotique.com/> enseignée –intonation en – FLE- impératif vue le 07/04/2016 à 14 :25

supportent mal cette intrusion dans leur Moi linguistique.

- Psychologique, la personnalité de l'élève est à considérer, un élève extraverti acceptant généralement mieux un travail sur l'intonation qu'un apprenant introverti. En relation avec les facteurs culturels, le système d'enseignement en vigueur dans le pays de l'élève ...

- Physiologique, l'audition varie considérablement d'un individu à l'autre et des élèves peuvent éprouver des difficultés simplement en raison de capacités limitées de leur système auditif, dont ils peuvent ne pas avoir conscience. D'autre part, l'oreille est un décodeur sémantique remarquable capable de déceler des nuances fines transmises par l'intonation ainsi que des indices livrés par l'interlocuteur, origine géo-socio-culturelle, humeur...

elle s'avère dans le même temps un piètre analyseur acoustique très vite saturé quand il lui faut traiter les trois paramètres de durée, de hauteur et d'intensité qui sont à la base des réalisations rythmico-mélodiques parolières.

Nous consacrerons d'autres articles à l'intonation et à son traitement en correction phonétique.¹

¹<https://fr.wikipedia.org/wiki/Voyelle>, vue le 02/05/2017 à 22:35

CHAPITRE III : La prosodie

Introduction :

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

Puisque, la prosodie joue un rôle prépondérant dans la prononciation d'une langue, et par conséquent dans l'enseignement de la prononciation de cette langue. Donc pour parvenir un bon niveau de communication orale, il est nécessaire d'acquérir une maîtrise des éléments suprasegmentaux de la langue étrangère étudiée.

D'après Martinet, les phénomènes prosodiques sont nécessairement liés à l'activité phonique, mais leur étude peut être considérée comme secondaire du point de vue linguistique.

1-La prosodie

D'après Mario Rossi « L'intonation est une partie de la prosodie qui est un ensemble constitué de l'accentuation, de l'intonation et du rythme »¹ La Prosodie est l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) permettant de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation....

¹ rossi, mario. l'intonation, le système du français : description et modélisation, paris, ed, ophrys, 1999. p.170.
erbales

L'accentuation est le phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes de l'énoncé.

Pour les fonctions de l'accentuation on décele de divers types d'accents :

Accent démarcatif ; Accent d'insistance ; Accent contrastif

Ces derniers peuvent être placés en fin de mot ou de syntagme et permettant de délimiter les différentes unités d'un énoncé :¹

Hier, j'ai rencontré Paul

Assurant la mise en relief d'une unité

C'est fantastique.

C'est épouvantable.

Soulignant le choix d'une unité particulière par rapport aux autres.

C'est ma maison. .

Notons qu'il existe en français (comme en anglais) une règle de collision d'accent interdisant la succession de deux syllabes accentuées ; on obtiendra par exemple

Le ballon mais le ballon rouge avec un accent secondaire sur [ba].

L'intonation

Rythme

Perception de la succession à intervalles plus ou moins réguliers des accents démarcatifs dans un texte. Le rythme varie selon le débit, car plus on parle vite, moins il y a de pauses et d'accents.

Intonation, structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. Modulations provoquées par des changements de hauteur dans la fréquence fondamentale, autrement dit la courbe mélodique.

Modalités intonatives

Énoncé déclaratif (ligne mélodique descendante)

Énoncé impératif (chute mélodique)

Énoncé interrogatif (ligne mélodique montante)

Énoncé pourvu d'un marqueur grammatical interrogatif (intonation neutre)

¹ rossi, mario. l'intonation, le système du français : description et modélisation, paris, ed, ophrys, 1999. p.171.
erbales

Par ailleurs, l'intonation peut marquer une modalité appréciative, autrement dit les émotions telles que la colère, la tristesse, la surprise.... Découpage mélodique. Les changements de contour dans la courbe mélodique ne sont pas forcément liés au sens, mais à des choix de découpages qui peuvent être individuels ou culturels. Ainsi Philippe Martin explique qu'en France, pour le numéro de téléphone : 9262302 on découpera de la manière suivante : 926 |23|02 alors qu'on aurait pu choisir : 92 | 62 |302. Cependant il est possible de créer deux ou trois groupes rythmiques à partir de cette division : (926)(23-02) (926-23)(02) (926)(23)(02).¹

Signalons que les contours mélodiques varient en fonction du nombre de groupes et du type de modalité énonciative. Ainsi, comme le montre Philippe Martin.

Pour l'interrogation :

- la division d'un groupe se terminant par un contour montant entraîne la présence de contours descendants à la fin de chaque groupe créé ;

Pour l'affirmation :

- la division d'un groupe se terminant par un contour descendant entraîne la présence de contours montants à la fin de chaque groupe créé ;

C'est en quelque sorte le principe des vases communicants. Pour plus de renseignements, vous pouvez consulter le site de Philippe Martin "La musique de la phrase" et L'intonation ; Analyse instrumentale et modèles¹

2. L'intonation

Alors l'identité et la variation de la hauteur, c'est la structure mélodique des énoncés en groupe rythmique. Les faits de l'intonation renseignent non sur l'identité des

¹ <http://linguistes.com/phonetique/prosodie/pmartin/> , vue le 12/03/2017 à 13:47

unités signifiantes, mais en général, sur l'identité de celui qui parle. Ils ont une fonction expressive :

- L'énoncé déclaratif.
- L'énoncé interrogatif.
- L'énoncé impératif.

3. L'accent 1¹

En effet c'est la mise en considération d'une syllabe dans ce qui représente pour une langue donnée l'unité accentuelle. L'accentuation est considérée la base de la langue française se caractérise par un accent rythmique réalisé sur la dernière syllabe du groupe.

3-1. Liaison et enchaînement

3-2 La liaison

Etant donné que la liaison est l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllabe du mot suivant, la liaison est un souvenir d'un ancien état de langue où toutes les consonnes finales se prononcent, on disait : les amis comme [lezami]. Il existe des liaisons avec : z, t, n, p, r, y.

Il existe trois types de liaisons

3-2-1 Obligatoirement

A mentionner que la liaison se fait obligatoirement avec les prénoms personnels+ verbe, déterminants+ nom, adjectifs+ nom, tous les adverbes sauf plutôt, toutes les prépositions sauf selon ...etc.

3-2-2 Facultativement

Elle se fait après toutes les formes verbales, groupes nominaux, après les conjonctions, les adverbes et prépositions.

¹ <http://linguistes.com/phonetique/prosodie/pmartin/> , vue le 12/03/2017 à 13:

3-2-3 Interdite

Elle est interdite devant « h » aspiré, nom+ adjectif, devant plutôt, selon.

3.2.4 L'enchaînement : est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant. Lorsqu'un mot se termine par une consonne et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne change de syllabe.

4-l'intonation prosodique

Musicalité de la langue due à la hauteur et à l'intensité des voyelles, intonation prosodique structure le discours (elle marque l'interrogation, l'exclamation, par exemple) et peut indiquer l'état d'esprit du locuteur, mais n'affecte pas le sens des mots, contrairement aux tons des langues tonales.

Toutes les langues, tonales ou non, connaissent des jeux subtils d'intonations, pouvant varier selon les dialectes¹¹. L'intonation est donc une caractéristique paralinguistique non distinctive qui concerne l'ensemble de l'énoncé. Ce n'est pas une unité discrète.

Ainsi, en français, par exemple (et en règle générale) ¹:

- L'intonation interrogative est marquée par une montée de la voix sur la dernière syllabe.
- L'intonation énonciative est marquée par un ton descendant, terminant la phrase. Elle se combine souvent avec une intonation interrogative dans la première partie si la phrase comprend plusieurs groupes de mots.
- L'intonation impérative s'exprime par une courbe descendante plus « Les phénomènes prosodiques ont été longtemps marginalisés, à la fois parce qu'ils ont été difficiles à étudier, et parce qu'ils sont peu ou mal transcrits l'écrit (qui constituait l'objet d'étude favori de la linguistique), ces phénomènes ont acquis progressivement une Grande importance dans l'analyse syntaxique, sémantique et pragmatique »

¹ Ainsi les dialectes de Norvège du nord sont souvent décrits comme « chantants » par les locuteurs norvégiens d'autres régions du pays.
dubois jean & al., dictionnaire de linguistique,
larousse, 1991 (isbn 2-03-340308-4) p 110 3

4.1. Ambiguïté et intonation ¹

Selon C. Fuchs (1996)⁴, y a ambiguïté lorsqu'à une forme unique correspondent plusieurs significations. Les problèmes d'ambiguïté ont été surtout traités par les lexicographes et des sémanticiens, sous l'angle de la « polysémie » ou de l'« homonymie » . Dans la belle ferme le voile par exemple, les catégories syntaxiques de belle, ferme, le et voile sont ambiguës : belle peut être un adjectif ou un nom, ferme un nom ou une forme verbale, le un pronom ou un article et voile une forme verbale ou un nom. Les parenthésages syntaxiques résultant de ces différentes possibilités sont (la belle) (ferme) (la voile) et (la belle) (ferme) (le voile) , Un exemple analogue est donné par Le petit garde la montre, pour lequel la présence d'un accent sur garde va différencier le parenthésage (le petit) (garde) (la montre) de l'autre possibilité indiquée par (le petit) (garde) (la montre).

Lorsque les unités impliquées appartiennent à la même catégorie syntaxique, comme dans les jumelles grossissantes on dira d'autres ambiguïtés sont d'ordre sémantique, et jumelles en question peuvent être des sœurs jumelles ou des lunettes grossissantes, et grossissent se rapporter à des personnes ou à la vue d'un paysage. La levée d'ambiguïté de l'autre, mais ne peut se faire qu'en faisant intervenir le contexte. Le traitement de ces exemples est traditionnellement fait à partir de seul texte écrit. Dans l'oral des cas d'ambiguïté supplémentaires peuvent se manifester, en se rappelant que le texte est en fait une succession de syllabes et non une succession de mots écrits. Ainsi la séquence syllabique « [transcription phonétique de Ce sont des mongols fiers de leur passé est ambiguë, puisqu'elle peut correspondre aussi à l'énoncé Ce sont des montgolfières de leur passé (Rossi, 1980).

L'accident dans la mise en parallèle de plusieurs systèmes peut engendrer l'ambiguïté, syntaxiques, sémantiques, morphophonologiques, prosodiques, fonctionnant chacun selon des mécanismes très différents et présentant occasionnellement des ambiguïtés potentielles qui leur sont propres. Du reste, les énoncés supposés ambigus analysés dans la littérature

¹lacheret dujour, a.&beaugendre,f. la prosodie du français, paris, editions du cnrs, 1999. p 23 4 c.fuchs(1996),les ambiguïtés du français , ophrys ,paris , p 184.

linguistique font pour la plupart abstraction non seulement de l'intonation de l'énoncé, mais aussi et surtout de contexte et de la situation dans lesquels l'énoncé est censé avoir été prononcé. Dès lors, analyser l'ambiguïté linguistique nécessite une technique qui prive artificiellement l'objet d'un de son mode de fonctionnement habituel pour mieux découvrir celui des mécanismes laissés intacts dans l'expérience.

4.2-La musique des langues ou l'intonation¹

Les réponses Prenons le cas de figure suivant : depuis des mois, vous travaillez consciencieusement votre prononciation dans la langue que vous apprenez. Pour chaque mot qui vous pose problème, vous consultez sa transcription phonétique et écoutez un enregistrement audio.

Néanmoins, votre accent devrait être excellent, au point de vous faire passer pour un locuteur natif de la langue. Malheureusement, ce n'est pas le cas et on vous identifie immédiatement comme étranger. Il vous manque encore quelque chose : une meilleure intonation. L'intonation, parent pauvre de la prononciation des langues ? En apprenant une langue étrangère, on tombe facilement dans le piège qui consiste à essayer de prononcer chaque mot parfaitement, sans chercher à comprendre comment ils s'articulent les uns par rapport aux autres.

Pourtant, ce que l'on appelle intonation prosodique est une composante essentielle de la prononciation d'une langue. Elle vient structurer le discours en lui apportant des nuances de sens, via le ton (hauteur de son) ou une mélodie particulière. Pour illustrer ces concepts, prenons quelques exemples issus de notre bonne vieille langue française.

4.3. Le ton

Selon le contexte, il est de coutumier de donner à un mot particulier de la phrase une hauteur spécifique. Prenons trois exemples. Nous partons samedi. (Pas d'inflexion particulière sur le mot « samedi ») Nous partons samedi ? (« samedi » est prononcé avec une intonation montante) Nous partons samedi... (avec une intonation descendante forte) Dans la première phrase, le locuteur donne simplement une information. Dans la seconde, il demande une confirmation par rapport à un élément de la phrase qui le surprend. Dans la troisième, il

¹ rossi ,mario(1980) : « intonation,énonciation,syntaxe »in m.rossi et al,l'intonation : de l'accoustique à la sémantique , klincksieck , paris, p 184-233

exprime sa déception par rapport à cet élément. Cette notion de ton ne doit pas être confondue avec celle qui existe dans les langues tonales, comme le mandarin.

Dans nos exemples, un ton différent appliqué à un mot peut changer le sens de la phrase, jamais celui du mot lui-même. Dans les langues à tons, si vous prononcez mal le ton d'un mot, votre interlocuteur risque de croire que vous êtes en train d'utiliser un autre mot !

4.4. La phrase et sa mélodie¹

Au sein de la langue orale, les phrases déclaratives, interrogatives et impératives sont habituellement similaires. Seule une intonation particulière permet de les distinguer.

- Déclaration Tu viens au cinéma avec moi. (Légère intonation descendante en fin de phrase)
- Question Tu viens au cinéma avec moi ? (Intonation montante en fin de phrase)
- Ordre Tu viens au cinéma avec moi demain ! (Intonation descendante brusque en fin de phrase)

4-5 L'intonation structure la phrase

En l'absence de ces variétés d'intonations qui sont différentes, il serait rude d'établir la différence des phrases, qui présentent des nuances de sens tout de même assez importantes. Ce qui est valable pour le français l'est aussi pour les autres langues, mais pas forcément de la même manière. Je trouve d'ailleurs le français globalement assez « plat », ce qui peut donner aux Français un accent assez monotone quand ils parlent des langues plus « rythmées ».

Par chance, les autres langues utilisent souvent des mélodies similaires à celles du français dans leurs phrases. Ainsi, l'interrogation est souvent marquée par une intonation

¹ rossi ,mario(1980) : « intonation,énonciation,syntaxe »in m.rossi et al,l'intonation : de l'accoustique à la sémantique , klincksieck , paris, p p184-233

montante en fin de phrase. En italien, c'est par exemple la seule manière de différencier une phrase déclarative d'une phrase interrogative.

A retenir toutefois, car il peut y avoir des nuances assez fines. En finnois, l'intonation montante dans une question est moins marquée qu'en français : c'est un détail, mais il est nécessaire de le connaître pour se débarrasser de son accent français. Une langue, c'est avant tout du son, avec son rythme et ses fréquences.

5-Comment améliorer son intonation dans une langue étrangère¹

Pour gagner une meilleure intonation dans la langue que vous apprenez, je vous recommande de vous entraîner à prononcer des phrases entières, le plus tôt possible dans votre apprentissage.

Il ne faut pas se contenter des mots seuls, même si vérifier leur prononciation est toujours un excellent réflexe.² Une histoire d'accentuation Lorsque vous vous trouvez face à une phrase, on pose toujours les deux questions suivantes : quelle est la mélodie de la phrase et quels sont les mots accentués ? Ces mots accentués sont particulièrement importants dans des langues comme l'anglais et l'italien ; ils portent ce que l'on appelle accent de phrase. Chaque mot possède une syllabe accentuée qui porte l'accent tonique et la phrase elle-même comporte un ou plusieurs mots accentués qui portent l'accent de phrase. Cela fait beaucoup de choses à accentuer quand on n'a l'habitude que du français ! phonétique et intonation, le mélange gagnant Pour acquérir une excellente prononciation dans une langue étrangère, vous devez donc travailler sur deux échelles différentes : à l'échelle du mot grâce à la phonétique et à l'échelle de la phrase grâce à l'intonation. De cette manière, vous obtiendrez un accent crédible, où chaque mot correctement prononcé vient s'insérer dans un phrasé qui semble naturel.

Avoir la faculté d'acquérir un accent proche de celui d'un locuteur natif et débarrassé des influences de notre langue maternelle est en revanche extrêmement difficile.

¹ [http:// www.nomdela langue .fr/ intonation-ou la musique-de langue](http://www.nomdela langue .fr/ intonation-ou la musique-de langue) , vue le 26/03/2017 a 21 :01

Pour y parvenir, de longues années de travail sont nécessaires, je vous déconseille donc de vous fixer cet objectif dans un premier temps. En attendant, vous avez à présent toutes les clés pour obtenir la meilleure prononciation possible, dès les premiers mois de votre apprentissage.

5.1-Les avantages et les inconvénients de l'intonation : ¹

Après la perception et l'analyse des phrases prononcées par les apprenants, nous pouvons relever qu'un énoncé oral peut avoir différents sens, et cela dépend de la prononciation intonative du locuteur.

© Henriette Gezundhajt, Département d'études françaises de l'Université de Toronto, Ryerson et York à Toronto, 1998-2013 Le tableau suivant va clarifier le rôle binaire que peut jouer l'intonation dans les échanges langagiers

En définitive, l'intonation peut jouer le rôle de réussite ou d'échec des interactions verbales et que l'échange langagier est un élément dépendant de l'intonation. Le bon sens de l'intonation n'est pas toujours facile à déceler puisque plusieurs facteurs comme l'intention, l'état d'âme du locuteur, et aussi le contexte peuvent aider l'interlocuteur lors du décodage d'un message.

La réussite et l'échec d'un échange langagier dépendent d'une multitude de facteurs qui peuvent être associés aux composantes de la communication, qui influent sur la compréhension et la production de messages oraux.

Négatif Positif ²

- La confusion des modalités de la phrase.
- Exprimer l'incertitude entre deux extrémités sémantiques d'un même énoncé (le cas de la joncture)
- Le déroutement de la compréhension de l'auditeur ou plutôt l'interlocuteur.
- La perturbation de l'échange langagier.
- La rupture du contact entre le locuteur et son interlocuteur.

¹ A. LAMBERT, *Approche et amélioration de la ponctuation chez l'enfant dyslexique*, mémoire de fin d'études, baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 1986, p.19

² O. HOUDART et S. PRIOUL, *op. cit.*, p.11

- La marque du genre du discours.
- La caractérisation du locuteur et son groupe social.
- La distinction du type interrogatif du déclaratif.
- L'organisation et hiérarchisation des informations transmises.
- La considération de la condition fondamentale de l'interprétation d'un message.
- La marque de la limite de l'énoncé dans un échange langagier.
- La permission de la préservation du contact entre les interlocuteurs.

E. L'HOTE dit de l'intonation qu'elle « *organise l'ensemble de l'énonciation; structure la pensée du locuteur à travers la syntaxe de la phrase; exprime l'état d'esprit et, éventuellement, l'état émotionnel de celui qui parle; traduit l'intention de communication du locuteur; trahit des distorsions entre les mots et le sens que le locuteur veut donner; dévoile à l'auditeur des ambiguïtés cachées, des intentions qui ne sont pas exprimées clairement (seulement à qui sait entendre!); oriente le choix et l'interprétation de l'auditeur; suggère des pistes multiples de compréhension, des choix préférentiels à faire dans l'interprétation, en particulier dans le non-dit* »¹

Après avoir revu de ce qui a été cité ci-dessus on peut la résumer comme une structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. C'est elle qui confère à des énoncés similaires au niveau des mots un sens différent.

Ex. : -Elle sera là ? (interrogatif) ;

- Elle sera là ! (impératif) ;

- Elle sera là. (déclaratif).

L'intonation peut aussi justifier un son, une modalité appréciative, c'est-à-dire liée aux émotions. Ainsi, l'impératif « Elle sera là ! » pourrait traduire colère, tristesse, surprise, etc. C'est donc le seul lecteur qui pourra rendre cet effet dépendant à la fois de son ressenti propre, de sa compréhension du texte et de la prise en compte ou pas du signe de ponctuation.

¹<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/pages/prosodie/intonation1.htm>

En effet, ne semble pas prendre en compte ces signes (point d'interrogation ou d'exclamation) en situation de lecture à voix haute. Elle les considère comme des points quand elle s'y arrête. Sa voix est donc très monotone et sans relief.

Or, en français, l'intonation repose sur une courbe ascendante et une courbe descendante.

La courbe ascendante suggère l'interprétation d'une phrase interrogative.

Ex. : « Il travaille ? »

La courbe descendante correspond à un énoncé terminé comme pour la phrase impérative.

Ex. : « Va travailler ! »

La courbe ascendante-descendante correspond à un énoncé normal comme dans l'assertive.

Ex. : « Il va travailler. »

Ce quand vient de voir se sont des courbes qui sont schématisées et ne représentent donc que de manière

symbolique et générale les diverses modulations que la voix peut prendre. C'est le même type de symbole qui a été employé pour matérialiser les intonations.

On marquera aussi que le nombre de signes remplissant une fonction expressive est très réduit en regard des nuances affectives que la voix peut exprimer.

En outre les pauses, constituent « des arrêts ou des silences dans la chaîne parlée »¹. On distingue alors deux types :

- les pauses dépendantes de la structure de la phrase. On les trouve en fin de phrase, en fin de groupe sémantique.
- les pauses indépendantes de la structure de la phrase qui seront mises en lien

¹ R. GOBBE, *Pour appliquer la grammaire nouvelle 1*, p. 96

avec les hésitations, les expirations du lecteur.

Tous les signes peuvent avoir une valeur pausale mais pour certains, il s'agit de leur principale fonction. A. DOPPAGNE parle du point, de la virgule, du point-virgule, du tiret et de la pause (intervalle laissé en blanc).

Ces pauses sont bien marquées en lecture à voix haute concernant le point, mais la virgule est prise en compte de manière aléatoire.

L'accentuation¹, c'est la mise en relief par la voix d'une syllabe ou d'un groupe de syllabes, elle consiste en un plus grand effort expiratoire et articulatoire.

Cette mise en relief, très présente en langage oral, n'est peu ou pas traduite en langage écrit.

En français, on distingue deux types d'accents :

- l'accent tonique qui permet de délimiter les unités importantes ;
- l'accent d'insistance grâce auquel la mise en relief de ces unités est possible.

L'accent d'insistance regroupe deux variantes :

- l'accent affectif où la hauteur est prévalente. Il porte sur la première syllabe du mot ou sur la deuxième, si l'initiale est vocalique.

Ex. : « C'est **splendide** ! »

« C'est **horrible** ! »

- l'accent intellectuel où c'est l'intensité qui domine. La première syllabe du syntagme en relief est renforcée.

Ex. « Il n'est pas **introverti** mais **extraverti** ! »

« Ce n'est pas **un** ami, c'est mon **meilleur** ami ! »

¹ A. LAMBERT, *op. cit.*, p. 26

Aussi la fonction syntaxique¹, Il s'agit du rôle premier de la ponctuation, marqueur de relations syntaxiques au niveau de la phrase, d'après une majorité de linguistes et de grammairiens comme il l'a été évoqué précédemment.

Dans le cadre de cette fonction principale, elle revêt trois sous-fonctions.

La fonction de jonction et de disjonction, certains signes ont pour valeur de remplacer des conjonctions ou des locutions conjonctives afin d'éviter des répétitions et de rendre le style plus « léger ».

Exemple de jonction² :

« Il a pris un livre, il s'est étendu sur le sofa et il a commencé à lire. » (=ensuite, et)

Exemple de disjonction :

« Tu veux aller à la plage ; elle non. » (= mais)

La fonction d'inclusion et d'exclusion, permet d'inclure ou d'exclure un mot d'un syntagme et d'en modifier ainsi le sens. D'où la nécessité de respecter les pauses indiquées par

Exemple d'exclusion :

« Il observait le cheval, calme. »

« Calme » se rapporte ici au pronom sujet « il ».

Exemple d'inclusion :

« Il observait le cheval calme. »

En l'absence de virgule, « calme » qualifie le groupe nominal complément d'objet direct « le cheval ».

La fonction d'indépendance et dépendance, c'est le signe employé qui marquera le type de relation entre les deux propositions.

¹A. LAMBERT, *op. cit.*, p.19

² A. LAMBERT, *op. cit.*, p.19

Exemple de dépendance :

« C'est le meilleur : il remportera la médaille. »

Exemple d'indépendance :

« C'est le meilleur. Il remportera la compétition. »

La fonction sémantique, c'est elle qui détermine le rôle primordial dans la compréhension du discours écrit.

Les signes prennent alors deux valeurs :

- ils peuvent être redondants et donc pas nécessaires à la compréhension ;
- ou bien pertinents et indispensables à la compréhension de la phrase comme du texte.

Exemple de signe redondant (au niveau de la phrase) :

« Je sors, mais pas toi ».

Ici, la virgule, si elle n'était pas présente, n'altérerait pas le sens de la phrase.

Exemple de signe pertinent (au niveau de la phrase puis du texte)¹ :

« Tu travailles ».

« Tu travailles ? »

Le seul changement de signe modifie toute la valeur sémantique de la phrase.

« Comment vas-tu moi ça va mais je suis un peu fatiguée je dois me reposer tu viendras quand même à la piscine eh bien il paraît qu'une nouvelle salle degym a été installée à côté oui elle est plus grande que la précédente elle est superbe et de nouveaux appareils ont été ajoutés alors avec plaisir. »

- Comment vas-tu ?

- Moi, ça va, mais je suis un peu fatiguée : je dois me reposer.

- Tu viendras quand même à la piscine ?

¹ A. LAMBERT, *op. cit.*, p. 21

- Eh bien... il paraît qu'une nouvelle salle de gym a été installée à côté... ?
- Oui !
- Elle est plus grande que la précédente ?
- Elle est superbe ! Et de nouveaux appareils ont été ajoutés !
- Alors, avec plaisir !

On peut donc dire, à l'aide de ces illustrations, que la ponctuation joue un rôle essentiel au niveau de la compréhension du message écrit.

Mais comment les apprenants sont-ils sensibilisés à cet outil indissociable du langage écrit et à quel âge ? Quelles sont les exigences du dispositif de formation et quelle approche leur est proposée ?

6. Conclusion¹

Alors, l'intonation prend en charge trois niveaux qui sont expressif, sémantique et Syntaxique, en stimulant le niveau expressif, nous aurons à impacter sur les niveaux sémantique et syntaxique qui sont, par ailleurs, évoqués au niveau de la compréhension en lecture.

Donc on peut récapituler en se basant du schéma suivant :

Tangiblement, il s'agit de fournir des outils pour rendre sa la lecture à voix haute plus porteuse de sens pour elle et pour les autres, c'est-à-dire la sensibiliser à l'utilisation de la fonction expressive de l'intonation afin d'influer sur la compréhension du texte.

Fonction expressive; Fonction syntaxique; Fonction sémantique

¹ Daniel bougnoux, op.cit , p 52

7. Quelles connaissances les enseignants doivent-ils avoir en phonétique ?¹

À propos du dispositif de la formation en langue et à son enseignement, les critères et aspects fondamentaux de la phonétique sont généralement présents, mais souvent insuffisamment développés et je dirai même avancés. Les enseignants doivent savoir comment certains sons qui posent problème aux étudiants étrangers sont produits. Par exemple : la voyelle [y] “Dessus?” est une voyelle fermée, labiale, antérieure et aigue . Cette information doit permettre d’élaborer une stratégie effective en classe. Par exemple en travaillant l’opposition [y] et [u] “Dessus?” / “Dessous ?” pour les hispanophones, les anglophones entre autres qui rencontrent cette difficulté : la voyelle [u] est fermée, labiale, postérieure et grave ; c’est donc par l’antériorité-postériorité et l’acuité-gravité que s’opposent ces deux voyelles). On opposera de même [y] et [i] pour les arabophones qui ont tendance à confondre les deux sons (la voyelle [i] est fermée, non-labiale, antérieure et aiguë; c’est donc seulement par la labilité que s’opposent ces deux voyelles).

Les enseignants doivent-ils pratiquer la description phonétique en classe ? Doivent-ils expliquer et utiliser les termes savants de la phonétique descriptive? Cela dépend essentiellement du public auquel on enseigne. Donc de façon générale, le savoir phonétique de l’enseignant n’est pas à transmettre tel quel, il sert à contribuer à l’assimilation des problèmes rencontrés et à faciliter l’entraînement de l’apprenants. Certains parviendront à une bonne prononciation de [y] simplement en imitant le son produit par l’enseignant ou un enregistrement. D’autres tireront bénéfice d’une approche plus informée, faisant usage de la description phonétique, d’un profil articulatoire, d’une description acoustique, etc.

Pour l’enseignant, savoir, par exemple, que l’archiphonème /E/ (dans ses réalisations [Ø] «

¹ Daniel bougnoux, op.cit , p 63

Du feu ? » [ə] « Prends-le ! » [ʎ] « Dis-leur ! »)¹ est, en fréquence, la première valeur de voyelle en français absente de nombreuses langues (l'espagnol, l'arabe, le japonais...), et qu'il permet d'opposer en français le masculin singulier du masculin pluriel (« Le livre » / « Les livres »), le présent du passé (« Je dis » / « J'ai dit ») peut changer l'ordre des priorités.

Parallèlement la phonologie prend en charge l'étude fonctionnelle des sons de la parole, dans ses descriptions simples (traits distinctifs, règles combinatoires) peuvent informer l'enseignant, mais ces données logiques ne trouvent pas ou peu d'application directe en prononciation. La phonologie est le domaine le plus linguistique (logique) de l'étude des sons de la parole.

Des connaissances en prosodie (rythme, accentuation, intonation) sont importantes. Malheureusement, les modèles simples sont peu diffusés, souvent négligés par la recherche car déjà modélisés, et rarement déclinés en activités variées.

Avoir l'aptitude d'acquérir ou maintenir actives des connaissances théoriques du domaine permet d'accéder à la littérature spécialisée, et permet aussi d'alimenter une réflexion sur les manières de faire.

Les potentialités de l'enseignant doivent lui permettre d'agir sur l'améliorer son écoute des productions des étudiants et leur analyse en termes de contenus.

Il est obligatoirement de maintenir la réflexion et les lectures sur les modes d'acquisition et d'apprentissage en termes de mise en œuvre.

En finalité il est indispensable de rester à l'affût de documents authentiques répondant

¹ Daniel bougnoux, op.cit , p 64

à des objectifs phonétiques, et de favoriser le travail collectif des enseignants pour la constitution de matériel sonore.

En récapitulant, les enseignants doivent disposer de connaissances en phonétique articulatoire et acoustique, en théories sur l'acquisition de la phonologie de la langue source, et des techniques et procédures récentes à utiliser en classe. Mais avant tout, les enseignants doivent être très attentifs aux facteurs affectifs pour aider les étudiants à comprendre comment leur prononciation est liée non seulement à leur langue maternelle, mais aussi à leur motivation et à leur personnalité, et à leur vision de la culture cible.

8. Des difficultés variables suivant les langues ?¹

La réussite de l'appréhension et la maîtrise de la prononciation d'une langue nouvelle est tributaire en premier rang de l'apprenant, de ses motivations, de ses capacités naturelles ou acquises, des conditions d'apprentissage.

Il n'en demeure pas moins vrai que les difficultés varient aussi en fonction de la proximité ou de la distance entre la prononciation de la langue maternelle et celle de la L2. La langue maternelle est le premier paramètre conditionnant la performance en prononciation d'une langue étrangère suivant SUTER (1976) et PURCELL (1980).

On peut dire que :

- La transmission et le transfert de la langue maternelle joue un rôle dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue, mais ce n'est qu'une pièce du puzzle ;
- L'immensité de l'étendue du transfert négatif diffère d'un apprenant à l'autre et peut varier

¹ Daniel bougnoux, op.cit , p 65

aussi selon la nature de la structure phonétique (suprasegmentale et segmentale) de la langue maternelle ;

- Une catégorie d' aspects de la prononciation de l'interlangue seraient apparentés à l'acquisition de la langue maternelle, indiquant la part développementale et universelle de l'acquisition de la prononciation.

Plusieurs spécificités et de d'innombrables paramètres sont à prendre en compte dans la recherche des langues présentant les plus grandes différences phonétiques avec le français : les timbres de la voix, le rythme, l'intonation, la structure syllabique, la dynamique syllabique (la répartition de l'énergie dans la syllabe), les voyelles et les consonnes... mais aussi le statut et la présence du français dans la culture de la langue maternelle. Il est difficile de comparer les langues sans tenir compte des variétés (en particulier avec les langues « fortes » - comptant un grand nombre de locuteurs, des variétés régionales et/ou nationales – comme le chinois, l'anglais, l'arabe, l'espagnol... et le français). Néanmoins, parmi les langues les plus différentes des caractéristiques de la prononciation du français, on citera le vietnamien, le khmer, le thaï, puis le chinois, le coréen et le japonais avec leurs caractéristiques prosodiques, syllabiques et segmentales. Mais les locuteurs d'espagnol, d'anglais, d'allemand, de grec, etc... pourront avoir de grandes difficultés à adopter une nouvelle prononciation.

9. Les approches communicatives et la prononciation¹

La primordiale visée du dispositif de la formation en matière de langue suivant les approches communicatives est, comme leur nom l'indique, la communication. L'emploi de la langue comme moyen de communication est central dans l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement. Le seul objectif étant ici d'atteindre un niveau seuil de prononciation LE en dessous duquel apparaissent des problèmes de communication orale, les promoteurs de ces approches n'ont pas véritablement discuté du rôle de la prononciation dans l'enseignement des langues, ni développé de stratégies pour enseigner la prononciation de façon communicative. L'objectif n'est pas de tenter une prononciation la plus proche possible de celle des natifs, mais seulement que la prononciation n'entrave pas la capacité à communiquer.

Une fois élaborée le fait qu'une prononciation intelligible est une composante indispensable à la communication orale, les approches communicatives sont peu prolixes en applications méthodologiques originales. Les aspects suprasegmentaux, pourtant unanimement considérés comme les plus importants pour la communication, ne sont pas particulièrement développés par les approches communicatives des manuels généralistes. Il est rare d'y trouver une stricte observance du principe communicatif en matière de prononciation : si quelques activités suprasegmentales sont proposées, la place accordée à la prononciation est mineure, et les exercices utilisent largement les procédures classiques de l'entraînement segmental.

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International. P149, p166

9.1. La prononciation et l'importance de l'établissement de la confiance ¹

Intervenir oralement c'est à dire à vive voix devant un groupe et un enseignant, et de plus en langue étrangère, est une situation qui peut être ressentie comme insécurisante, stressante, par de nombreux étudiants. L'ambiance de la classe, la relation établie par l'enseignant avec le groupe et, si possible, avec chaque individu, sont bien sûr des critères primordiaux.

L'important effort fourni de la prononciation se concentrant d'abord sur la forme de la parole (et non sur le sens), l'enjeu doit être compris par chacun comme étant différent, mais l'on doit tout autant veiller à ce qu'aucun élève ne perde la face, et à ce que l'imitation de tous (modèles, pairs et éventuellement enseignant), soit encouragée. Il est donc nécessaire d'établir la confiance, pour favoriser l'écoute, la souplesse, le changement.

Le jeu vocal attendu est un jeu narcissique : se vouloir / être quelqu'un d'autre, par exemple quand on chante comme le chanteur. Les jeux narcissiques (par exemple se donner à fond dans l'imitation d'un chanteur) se pratiquent généralement plus volontiers lorsqu'on est seul, comme pour essayer un nouveau vêtement, ou un déguisement. C'est dans la solitude que s'établit d'abord la confiance. C'est une fois la confiance établie, et établie dans le plaisir que le désir naît de « porter » aux yeux d'autrui cette nouvelle performance.

« Quand je rentrais chez moi après mon cours de français, je descendais à la cave, parce que l'espace résonnait et je lisais ma leçon en français, juste pour le plaisir de m'entendre. »

¹ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International. P149, p166

C'est en classe que l'on comprend, chez soi que l'on adopte et qu'on pratique, en classe qu'on utilise et qu'on confronte à l'écoute du groupe, que l'on comprend les ajustements nécessaires.

En classe, la relaxation, les yeux fermés pendant l'écoute et la production (les yeux se baissent naturellement lorsque les étudiants travaillent au casque dans les laboratoires de langue) permettent comme échauffement, de rentrer dans la langue, de s'accorder, comme on accorde un instrument, à la nouvelle langue.

« La formation des maîtres est davantage affaire de comportement et d'attitudes que d'intelligence. Elle passe par une mutation qualitative de la relation maître-élève, relation démagistralisée (à ne pas confondre avec libertaire), où l'enseignant cesse d'être le seul dispensateur du savoir, pour se transformer en facilitateur d'expériences, où l'apprenant quitte son rôle de réceptacle passif pour se muer en cogestionnaire de son apprentissage. »¹.

9.2. Comment évaluer la prononciation ?²

L'interrogation pertinente à poser est sans doute : pourquoi évaluer la prononciation ? en particulier si la prononciation n'est pas un objectif annoncé du cours. Evaluer la prononciation sous-entend une attention portée sur la question, aux yeux de l'enseignant comme aux yeux de l'apprenant. Le besoin d'évaluer doit être, de fait, proportionnel à

¹ INTRAVAIA, Pietro (2000) P83.

² ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.P132

l'intérêt porté sur la prononciation et cohérent avec la méthodologie mise en œuvre¹. Tester pour évaluer la prononciation à l'occasion des exercices phonétiques, n'a pas d'intérêt en soi. Sans doute plus encore en prononciation que pour les autres domaines de la langue, plus les étudiants sont familiers avec le mode d'évaluation, plus leur performance a de chance de s'approcher de leur compétence réelle.

Afin d'évaluer de la prononciation, on doit prendre en considération bien sûr des objectifs et des contenus de la formation : l'évaluation de la prononciation peut être intégrée à l'évaluation de la compétence orale. On évalue alors plutôt l'intelligibilité.

On peut également évaluer un à un les écarts attendus (par l'analyse contrastive par exemple), segmentaux et suprasegmentaux (DI CRISTO, 1975) . On évalue alors plutôt l'accent.

L'évaluation de la prononciation doit concerner la perception (la discrimination auditive, par exemple) et la production.

L'évaluation de la prononciation assure deux fonctions :

- le diagnostic (pour définir un programme de travail, pour placer un étudiant dans un groupe adéquat ou pour évaluer la progression;
- le test et le retour sur l'exécution de la tâche (l'enregistrement est alors très utile).

La forme de ces évaluations peut être parfois similaire, c'est leur traitement et leur finalité qui les distinguent.

Il semble important que l'évaluation soit un moyen d'impliquer l'étudiant sur les

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.P133

changements qu'il doit faire et qu'il doit souhaiter faire ; et de l'impliquer aussi sur les moyens (comment faire ?) et le temps consacré (quand ? combien de temps ?).

Rappelons que la responsabilité de l'élève dans le changement de prononciation est totale : il est le seul à faire le travail. Pour renforcer un muscle (dans le cadre d'un entraînement physique), il existe plusieurs exercices possibles, mais c'est le travail régulier, la conscience de l'entraînement, qui réalisent le changement.

Ceux qui maîtrisent ce volet ont une connaissance des changements les plus essentiels en prononciation se font souvent hors la classe. L'implication de l'étudiant peut prendre la forme d'un contrat d'apprentissage par lequel il s'engage, en un délai donné, à travailler à changer un aspect de sa prononciation, qu'il choisit, parmi ceux ayant été diagnostiqués comme différents d'une production native¹.

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.P132

CHAPITRE IV : L'intonation et son impact sur la compréhension

D'emblée les processus de compréhension sont indispensables dans toutes les activités et comportements nécessitant une adéquation. En se basant de ces processus, nous donnerons la possibilité de naissance à un sens aux événements auxquels nous sommes interpellés, apprendre et faire transmettre des connaissances afin d'interagir en accointance avec notre environnement. Puisque ces interactions sont relatives à notre aptitude à intégrer de nouvelles informations en utilisant les savoirs déjà acquis auparavant, et donc la mémoire à long terme. Qu'en est-il au niveau de la lecture.

1 Rappel sur la compréhension en lecture

1.1 La compréhension au niveau du mot

Lorsque l'on prend par considération classiquement les deux grandes voies de lecture suggérées dans de nombreux modèles, nous pouvons dégager trois aspects :

- la voie d'assemblage ;
- la voie d'adressage ;
- la compréhension en lecture.

1.1.1. La voie d'assemblage¹

On la considère comme un procédé qui a ses particularités qui permet au lecteur de repérer des mots utilisés pour la première fois par écrit. Elle engage la maîtrise de la segmentation graphémique, des habiletés méta phonologiques et de la fusion syllabique.

1.1.2 La voie d'adressage²

La voie d'adressage est le processus propre et relative d'appariement du mot écrit à une représentation orthographique stockée dans le lexique orthographique d'entrée qui, après avoir accédé à la signification, permettra de retrouver le code phonologique correspondant au niveau du lexique phonologique de sortie.

C'est la jonction de ces deux processus qui permet une lecture rapide et systématisée des mots. Ainsi, des ressources cognitives vont être libérées afin de permettre au lecteur d'accéder aux processus de compréhension du texte.

1.1.3 La compréhension de la lecture¹

¹ C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELANDT, *Dictionnaire de Logopédie – Le Développement du langage écrit et sa pathologie*, p. 42

² 33 *Ibidem*, p. 41

C'est un processus qui n'est pas simple et il sous-tend avec une assimilation du langage oral suffisante, une mémoire de travail et une mémoire à long terme performantes, des connaissances antérieures suffisantes, ainsi qu'une compréhension syntaxique, inférentielle et lexicale correctes et des habiletés spécifiques telles que les processus d'assemblage et d'adressage évoqués précédemment.

Le même procédé qui s'applique au niveau du mot entre en jeu aussi au niveau de la phrase et du texte.

2 La compréhension au niveau de la phrase

Lorsque l'activité de compréhension du texte consiste en un agencement complexe de phrases, encore faut-il que ces dernières soient correctement comprises.

2.1 La phrase

C'est un aspect et même une entité qui contient au minimum un syntagme nominal et un syntagme verbal (sauf pour les impératives). Ceux-ci peuvent être divisés en unités plus petites (jusqu'aux morphèmes)².

2.2 Les modèles de traitement de la phrase

L'appréhension d'une phrase exige une prise en charge même un traitement du mot efficace devant être complété par un traitement aux niveaux sémantique et syntaxique.

Néanmoins, la majorité des théories s'opposent sur ce point. CHOMSKY³, lui, considère que la syntaxe est prioritaire à la sémantique dans la compréhension de phrases. Mais cette théorie n'a pas été validée expérimentalement.

Mais, en 1996, SLOBIN⁴ a déterminé que le traitement sémantique ne serait pas toujours effectué du traitement syntaxique. Les deux types d'information interviendraient parallèlement. Tout dépend de l'intervention de la sémantique ou pas dans la phrase. Deux théories apparaissent alors :⁵

- les modèles à architecture modulaire qui envisagent que les processus syntaxiques,

¹C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELANDT *op. cit.*, p. 31

²F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *op. cit.*, p.148

³M. RENO, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 2006-2007, p. 4

⁴*Ibidem*, p. 4

⁵P. LECOQ, S. CASALIS, C. LEVEURS et N. WATTEAU, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, p. 159

sémantique et de représentation de la phrase fonctionnent de manière indépendante¹ ;
- **les modèles à architecture parallèle** qui supposent que les différents processus peuvent s'influencer et intervenir simultanément dans la compréhension de la phrase.

2.3 Les niveaux de traitement de la phrase

2.3.1 Le traitement syntaxique²

L'assimilation est axée aussi sur la prise en charge, le traitement de l'information syntaxique de la phrase qui conduit à un repérage quasi instantané de cette même unité.

De même, en 1987, JUST et CARPENTER, spécialistes britanniques de la lecture, ont mis en évidence 6 types d'indices qui amélioreraient ce traitement :

- La suite ordonnée des mots : son rôle dans le traitement de la phrase s'associe à notre connaissance de la structure GN+GV (+GN) ;

Ex. : « l'aveugle élève le singe »

« l'élève aveugle le singe »

« l'élève singe l'aveugle »

- la catégorie grammaticale des mots : connaître la nature des mots peut favoriser la lecture par groupes de mots, ce qui influe sur la compréhension en lecture ;

Ex. : le mot « enseigne » peut être un nom ou un verbe.

- les connecteurs : ils interviennent entre deux propositions qu'ils permettent de relier sans renvoyer pour autant à aucun concept. Ils constituent cependant « l'articulation » d'une phrase et jouent aussi un

rôle primordial au niveau du texte ;

Ex. : le connecteur « après que » indique une succession temporelle d'actions entre deux propositions.

- les signes morphologiques : ils permettent d'identifier la classe grammaticale du mot ;

Ex. : « tract-eur »

« tract-era »

le suffixe « eur » indique qu'il s'agit d'un nom masculin singulier.

- le sens des mots : la signification des mots indique le syntagme auquel les relier.

Ex. : « Il voit un animal avec quatre pattes ».

¹ C. GOLDBER et D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, pp. 72-73

² M. RENOUE, *op.cit.*, p.5

« Il voit un animal avec des lunettes ».

Dans la première phrase, le syntagme « quatre pattes » sera rattaché préférentiellement au mot « animal » plutôt qu'à « voir ». Alors que dans la deuxième, « lunettes » sera relié plus facilement à « voir ».

- la ponctuation : elle revêt un rôle primordial dans l'analyse syntaxique comme il l'a été explicité précédemment, puisque c'est elle qui délimite la phrase. Mais il s'agit aussi d'un aspect spécifique qui a pour équivalent en langage oral pauses et facteurs suprasegmentaux.

Ex. : La pause et l'intonation descendante marqueront la fin de la phrase.

2.3.2 Le traitement sémantique de la phrase¹

Si le traitement syntaxique de la phrase est indispensable, il est sous-tendu par un traitement du sens. Les mots constituant les phrases sont donc analysés l'un après l'autre et ce traitement comporte deux aspects :

- la compréhension de la signification de chaque mot : les informations relatives aux mots (sens et rôle dans la phrase) sont stockées en mémoire à long terme dans le lexique mental.

Mais l'analyse d'un nouveau mot implique que les informations activées par le précédent soient toujours disponibles. C'est donc à ce moment que les informations concernant chaque mot de la phrase sont stockées en mémoire à court terme.

- l'analyse du sens littéral : cette analyse pour chaque mot n'est pas suffisante et le lecteur se doit d'avoir une représentation plus globale du sens de la phrase. Il va donc transformer la suite de mots en différentes propositions représentant chacune « *une unité minimale à laquelle on peut répondre par vrai ou faux* »².

Une phrase pourra alors ainsi comprendre plusieurs propositions.

Ex. : la phrase « Le petit garçon marche avec sa grande soeur » contient quatre propositions :

- /le garçon marche/ ;
- /le garçon est petit/ ;
- /le garçon a une soeur/ ;
- / la soeur est plus grande/.

Effectivement, plus le nombre de propositions sera important dans une phrase,

¹ C. GOLDBER, D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, pp. 97-99

² 42 *Ibidem*

plus celle-ci sera complexe à traiter. La phrase a été utilisée de manière à désamorcer son appréhension face à la lecture et ciblait plus spécifiquement l'approche de la ponctuation. C'est pourquoi, seules des phrases de ce type, c'est-à-dire contenant cinq à six propositions maximums, ont été envisagées.

2.3.3 Le traitement pragmatique de la phrase

Pour finalité de prendre en charge la globalité du sens de la phrase, le lecteur se doit aussi de « percevoir ce que l'énoncé exprime ou évoque et ce que fait le locuteur en l'énonçant »¹.

On identifiera alors :

- l'intention du locuteur : le lecteur doit, dans la mesure du possible, saisir le message transmis par l'auteur (ex. : l'ironie).

- le contexte : il va permettre au lecteur d'orienter son choix par rapport au sens d'un mot lorsque celui-ci revêt plusieurs acceptions dans une phrase.

Ex. : « C'est le plus **petit** restaurateur » = il a la plus petite taille ou c'est le moins important des restaurateurs).

Il permet aussi de préciser la compréhension d'une phrase difficile à saisir hors du contexte de situation ;

Ex. : « Afin d'atteindre son but, il devait travailler. Il le savait car il l'avait déjà expérimenté à ses dépens ».

Un lecteur expert pourra comprendre cette succession de phrases mais a besoin d'une connaissance supplémentaire au niveau du texte pour apprécier le contexte de situation et affiner sa compréhension.

3. Les émotions : une aide à la compréhension de la phrase

L'utilisation des émotions a pris une place à différents niveaux: Les émotions, elle-même par rapport à l'activité de lecture à voix haute et leur utilisation « amplifiée » lors du travail des intonations au niveau de la phrase.

¹ F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *op. cit.*, p.151

3.1 Définition de l'émotion¹

Suite à des contacts et réactions rapides qui répondent à des événements divers et se manifestent à travers des changements physiologiques (respiration, pupilles dilatées, pouls, etc.) et des comportements tels que les mouvements du visage, les gestes et attitudes, le ton de la voix, les sons non verbaux et le contenu du message émis verbalement.

On prend en compte, par cette définition, que les intonations constituent l'un des vecteurs des émotions, traduisibles soit au niveau visuel, soit au niveau auditif et qu'elles font partie intégrante du contenu du message verbal, donc du sens.

C'est pourquoi elles ont été associées aux exercices et particulièrement mises en valeur au niveau de la phrase afin de compléter le sens.

3.2 Le choix des émotions : les travaux d'EKMAN²

Etant dans l'impossibilité de représenter toute la palette des émotions humaines, il a fallu d'opérer un choix quant à celles à exprimer dans un premier temps. La difficulté suivante : obtenir des cartes représentatives, et donc identifiables immédiatement, pour permettre de mobiliser rapidement l'attention sur la lecture de la phrase.

Mais, les travaux d'EKMAN répondaient expressément à ce critère puisque celui-ci prouve que les six émotions qu'il propose (joie, peur, tristesse, dégoût, colère surprise) sont bien identifiées d'une culture à l'autre en présentant des photographies de personnes exécutant différentes mimiques à des étudiants américains, japonais, chiliens, brésiliens et argentins. Il démontre ainsi l'aspect universel des émotions primaires.

Les sentiments éprouvés, émotions de base issues des travaux d'EKMAN (de gauche à droite et de haut en bas : colère, peur, dégoût, surprise, joie et tristesse). On précisera que EKMAN a déterminé ses émotions de base à partir des critères suivants :

- l'émotion doit s'exprimer par des changements physiologiques propres ;
- être associée à des événements déclencheurs universels (réactions préprogrammées)
- apparaître spontanément, de façon rapide et être de courte durée ;
- être évaluée automatiquement ;
- entraîner des images, des pensées ou des sensations spécifiques ;
- être présente chez d'autres primates que chez l'être humain.

¹ J. RENAULD, *Cours de psychologie générale – L'émotion*, 1ère logopédie, HERS, Libramont, 2004-2005

²In Science et vie, *L'empire caché de nos émotions*, Hors-série n° 232, pp. 16-22

Les sentiments éprouvés émotions primaires permettent de former par combinaison des émotions secondaires ne répondant pas à tous ces critères et spécifiques aux êtres humains (fierté, culpabilité, etc.).

Néanmoins, si ce panel d'émotions répondait à mes critères, il m'est apparu difficile de les proposer sous cette forme.

La réalité, elles ne sont pas particulièrement attractives. De plus, les visages différents et ne facilitent donc pas la reconnaissance. C'est pourquoi j'ai recréé les « cartes-émotions » au départ de photographies couleur avec un visage identique pour exprimer chaque émotion.

Les « cartes-émotions »

(de gauche à droite et de haut en bas : colère, peur, dégoût, surprise, joie et tristesse) Tout a été identifiées sans difficulté une fois présentées de manière isolée.

Lorsqu'elle est parvenue à maîtriser son propre ressenti par rapport à l'activité de lecture à voix haute, ces cartes lui ont servi d'indicateur d'intonation au niveau émotionnel. Si l'étape au niveau de la phrase était nécessaire pour rassurer, l'essentiel du travail s'est fait au niveau du texte.

La plus part des suites d'études se sont succédées concernant la modélisation de la compréhension du texte. C'est pourquoi il me semble nécessaire de l'envisager plus en détails afin d'en comprendre l'approche retenue.

4 Modèles de la compréhension de texte ¹

4.1 L'approche psycholinguistique de KINTSCH et VAN DIJK

Pour le texte, une compréhension efficace, le lecteur doit transformer l'information en représentations mentales qui pourront ensuite être mises en relation avec ses connaissances déjà stockées en mémoire à long terme.

Le texte est alors conçu comme un « système-stimuli »², (séquence structurée de stimuli) qui active deux niveaux de connaissances : les connaissances en rapport avec le contenu du texte et les connaissances linguistiques permettant le traitement des informations fournies par les graphèmes.

Le traitement de ces informations peut être représenté par deux types de modèles³ :

¹ S. BAUDET et G. DENHIERE, *Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, pp.15-26

² S. BAUDET et G. DENHIERE, *op.cit.*, p. 16

³ *Ibidem*, p. 20

- tout d'abord, ceux qui utilisent la notion de schéma comme le modèle de KINTSCH et VAN DIJK (1978), lors de la première génération de recherches.

Etablir des séquences, ordonner et relier des propositions afin d'aboutir à une « base de texte » cohérente. Pour ce faire, un micro-traitement est nécessaire, dépendant des caractéristiques de la mémoire humaine.

Il contient le traitement d'unités de texte correspondant à la taille des phrases qui sont organisées en nombre restreint, mais cohérent. Ensuite, certaines de ces unités sont sélectionnées en fonction de leur « hauteur dans la hiérarchie »¹ et de leur récence. Elles permettront un lien avec les unités suivantes.

Lorsque la liaison est impossible, le lecteur fait appel aux propositions déjà stockées en MLT (Mémoire à Long Terme). Dans le cas où cette liaison est inefficace, il produira alors une inférence.

Exemple d'inférence : Aujourd'hui, une course a été organisée pour les élèves dans la cour de l'école. Toute l'après-midi, les enfants se sont bien amusés et ont pris ensuite un jus bien frais, sauf deux d'entre eux qui sont restés en classe pour travailler.

On demande au lecteur pourquoi les enfants sont restés en classe, il peut répondre s'il a eu l'information plus tôt dans le texte, sinon il devra produire une inférence et imaginer que c'est parce qu'ils ont été punis.

Un macro-traitement est mis en place qui élabore, parallèlement, un résumé du texte. Cette macrostructure représente une série de propositions hiérarchiquement organisées et constituant la structure globale du texte.

Pour le moment, les notions de micro-traitement et de macro-traitement sont respectivement reliées à la microstructure (compréhension des éléments de la phrase pour aboutir à un traitement de celle-ci ; nous sommes donc au niveau intra phrastique) et à la macrostructure, c'est-à-dire, la compréhension de phrases entre elles pour déboucher sur le traitement de la cohérence du texte :

Il s'agit du niveau interphasique. Ce modèle est toutefois amélioré en 1983 par une perspective théorique qui reste encore très largement admise dans le domaine de la psychologie cognitive du traitement de texte².

¹ C. MBENGONE EKOUMA, *op. cit.*, p.21

² *Ibidem*, p. 22

Le niveau premier est « la surface du texte » qui comprend les mots du texte et la syntaxe utilisée.

Le second niveau est la « base de texte », le niveau sémantique de la représentation. Il est constitué de l'ensemble des propositions du texte organisées en deux niveaux, le niveau local et le niveau global qui correspondent aux micro et macro-traitements évoqués ci-dessus.

Le niveau troisième, lui, est appelé « modèle de situation » et représente les connaissances et expériences du lecteur. Il construit ainsi, en quelque sorte, un modèle « original » de la situation du texte en lien avec ses propres connaissances culturelles.

- En enchaînant, on peut considérer les modèles d'inspiration connexionniste (Mc CLELLAND & RUMELHART, 1986) issus d'une deuxième génération de recherches, tel celui de construction-intégration proposé par KINTSCH (1988)¹.

Il postule l'intervention de deux systèmes : le système de construction qui génère une base de cohérente car elle contient l'ensemble des éléments activés (par exemple, les différentes acceptions d'un mot). Représentée par des nœuds (les propositions) en connexion par l'intermédiaire d'arcs, elle fait intervenir des forces positives ou négatives qui activent les nœuds. Par exemple, dans la phrase « *ces belles lunettes de couleur bleue que tu as achetées hier te permettront d'y voir plus clair !* », on comprend qu'il s'agit des lunettes de vue, mais ceci n'est possible que grâce à l'activation des nœuds constitués par les différentes propositions (lunettes / y voir, etc.)

le système d'intégration, lui, met en jeu la notion de contexte qui va permettre de replacer la base de texte dans un ensemble cohérent. Le réseau de connexions peut alors se « stabiliser ».

Ces deux types d'opérations sont automatiques. Si la base de texte obtenue n'est toujours pas cohérente après leur intervention, alors, des activités d'inférences sont mises en place.

Pour ce cas de figure, on postule aussi une compréhension par l'intermédiaire de l'activation de connaissances, mais celles-ci ne seraient plus stockées, elles « n'existeraient que potentiellement dans une base de connaissances conçue comme un réseau associatif complexe. »² Elles apparaîtraient au cours de l'exécution de la tâche et seraient continuellement renouvelées. C'est le contexte qui permet leur activation.

Pour en conclure, si elles se différencient quant à la représentation des connaissances en mémoire, ces deux classes de modèles octroient une place

¹ S. BAUDET et G. DENHIÈRE, *op. cit.*, p. 22

² *Ibidem*, p. 23

primordiale à l'intervention des connaissances antérieures au niveau de la compréhension de texte.

4.2 L'approche globale d'IRWIN

Le rôle du lecteur a cependant évolué ; il n'est plus considéré comme « passif » et ayant pour seul but d'identifier le sens dégagé par le texte. On accorde actuellement une place non seulement à l'utilisation des connaissances propres du lecteur, mais aussi à son intention de lecture et, bien sûr, au texte lui-même. La lecture devient alors un processus interactif prenant en compte trois variables indissociables.

En se basant sur le modèle d'IRWIN¹, on envisagera ces trois variables indissociables les unes des autres et influant sur la compréhension d'un texte.

4.2.1 Le contexte de lecture

Il s'agit des conditions psychologiques (motivation, intérêt pour la lecture, etc.), sociales et physiques (bruit environnant, temps disponible, etc.) dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il est face à un texte.

4.2.2 La variable texte

Elle concerne le texte lui-même, c'est-à-dire sa forme, son contenu, ainsi que l'intention de l'auteur (agir sur les connaissances avec un texte informatif, agir sur l'affectif avec un texte narratif, etc.).

4.2.3 La variable lecteur

C'est la plus importante et certainement la plus complexe. Le lecteur aborde la lecture avec ses propres outils constitués de ses ressources cognitives, linguistiques et affectives qui vont influencer sur les processus de compréhension du texte.

Modèle contemporain de compréhension en lecture (IRWIN, 1986)²
Mon choix s'est porté sur ce modèle dans la mesure où il semblait plus explicite au niveau des variables sur lesquelles doit agir avec.

¹ In J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, pp. 4-7

² *Ibidem*, p.7

LECTEUR

Cognitif

Linguistique

Affectif

TEXTE

Intention

Forme

Contenu

CONTEXTE

Psychologique

Social

Physique

COMPREHENSION

En outre, il prend en compte la dimension du contexte qui s'est avérée jouer un rôle inattendu mais primordial dans la prise en charge.

Nous allons voir ci-dessous dans quelle mesure la tentation d'intervenir sur ces trois variables.

5 Les trois niveaux d'intervention et leurs variables

5.1 La variable lecteur : les processus de lecture au niveau du texte

Ils renvoient aux habiletés nécessaires pour aborder le texte et aux activités cognitives mobilisées lors de la lecture. Ils correspondent à la variable lecteur. Ces cinq processus intervenant de manière simultanée ont été répertoriés par IRWIN selon le modèle suivant¹ :

5.1.1 Les microprocessus

Ils permettent la compréhension de l'information au niveau de la phrase et concernent trois habiletés fondamentales :

- la reconnaissance des mots en lien direct avec l'automatisation des processus d'identification des mots, celle-ci autorisant alors chez le lecteur une compréhension plus globale du texte. Dans le cas de, cette automatisation est fonctionnelle.

- La lecture par groupes de mots qui sous-tend l'utilisation d'indices syntaxiques et d'indices de ponctuation pour regrouper, au niveau intra phrastique, les éléments formant une unité de sens. C'est ce que parvient difficilement à effectuer et qui sera donc envisagé lors de la partie pratique.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, p.16

- La micro sélection consiste à identifier l'idée principale de la phrase pour faciliter le traitement de l'information. Elle est liée aux macroprocessus

LES PROCESSUS EN LECTURE¹

Reconnaissance
des mots

Lecture par
groupes de mots

Micro sélection

MICROPROCESSUS

Identification de la
perte de

compréhension

Réparation de la
perte de

compréhension

Identification des
idées principales

Résumé

Utilisation de la
structure du texte

Utilisation des référents

Utilisation des
connecteurs

Inférences fondées sur
les schémas

Prédictions

Imagerie mentale

Réponse affective

Lien avec les
connaissances

MACROPROCESSUS PROCESSUS

METACOGNITIFS

PROCESSUS D'INTEGRATION PROCESSUS

D'ELABORATION

Dans le sens où l'importance de l'information sera déterminée par rapport à l'ensemble du texte. Cette habileté n'est que partiellement fonctionnelle . Au niveau de la phrase, elle n'éprouve aucune difficulté, mais il est plus compliqué pour elle de mémoriser et de mettre en relation les différentes informations. Nous espérons donc que ces liens seront favorisés en agissant préalablement sur la lecture par groupes de mots. En langage oral, aucune difficulté de compréhension particulière n'est observée. Cet aspect sera développé plus loin.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, p.47

5.1.2 Les processus d'intégration

Ce sont eux qui permettent la mise en relation des phrases. Il faut donc que le lecteur puisse comprendre les indices explicites (anaphores, connecteurs de temps, de but, de cause, etc.) comme implicites (inférences). D'après ces indices, il devra effectuer des inférences grâce au seul texte ou à ses propres connaissances.

Constituants essentiels et souvent à l'origine de difficultés de compréhension, il semble nécessaire de s'y attarder un peu plus en détails.

5.1.2.1 Les anaphores¹

On parle d'anaphore lorsque, pour comprendre un segment, il est nécessaire d'avoir lu le précédent. C'est un mot ou une expression qui en remplace une autre. La tâche, pour le lecteur, est de parvenir à les associer au bon référent cité précédemment.

Ex. : « **Le jeune garçon** joue au ballon. **Il** est content. »

Trois éléments interviennent :

- le référent, c'est-à-dire le concept qui va être remplacé ;
- le terme qui remplace le référent ;
- la relation établie entre le référent et le terme, cette relation devant être effectuée par le lecteur.

5.1.2.2 Les connecteur^{2 3}

Dans un langage logique, un connecteur est un élément qui permet de former une phrase complexe à partir de phrases plus simples. C'est un « outil » permettant de faciliter l'intégration sémantique, de préciser les rapports entre les propositions et les paragraphes d'un texte qui intervient au niveau de la micro comme de la macrostructure de celui-ci.

Les connecteurs peuvent être explicites (Ex. : Alice regarde la télévision parce qu'elle veut se détendre) ou implicites (Ex. : Alice regarde la télévision. Elle veut se détendre). Il est à noter que la compréhension avec un connecteur implicite sera plus difficile pour le lecteur qui doit produire une inférence pour comprendre la relation entre les deux phrases. Le coût cognitif est donc plus élevé pour lui.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, pp.53-58

² J. GIASSON, *op. cit.*, pp.58-60

³ B. GARRIGUES, *La compréhension, évaluation et prise en charge*, in Rééducation orthophonique, n°227, septembre 2006, p.50

5.1.2.3 Les inférences^{1 2}

La différence qui est toujours admise pour les inférences est celle empruntée à CUNNINGHAM :

- les inférences logiques permettant l'intégration des informations concernant les relations de condition, de conjonction, de disjonction, etc.) ;
- les inférences pragmatiques qui sont fondées sur les connaissances du lecteur.

Néanmoins, d'après J. GIASSON, la capacité à inférer n'a pas atteint sa pleine maturité en primaire et elle continue à se développer longtemps après. Or, il semble que, cette capacité soit efficace en langage oral mais perturbée en langage écrit par une angoisse ou un « dégoût » de l'acte de lecture.

5.1.3 Les macroprocessus

Si on arrive à les compter, ils interviennent en trois, dans la compréhension globale du texte, dans l'élaboration d'un ensemble logique et cohérent.

- L'idée principale que le lecteur dégage du texte. D'après WINOGRAD (1984)³, le lecteur débutant, ou le mauvais lecteur, aurait tendance à dégager une idée qui l'intéresse personnellement et qui donc peut être différente de celle véhiculée par l'auteur.
- Le résumé représente globalement le texte en conservant sa valeur informative et permet une économie au niveau cognitif. Il est lié à l'idée principale ainsi qu'à la structure du texte.
- La structure du texte renvoie à la manière dont les idées sont organisées dans le texte et dépend du type de texte proposé. En effet, un texte narratif (le récit) respecte un schéma particulier⁴ : situation initiale du récit –élément perturbateur – péripéties consécutives à cette perturbation – élément de résolution – situation finale. Les textes informatifs, eux, observent la structure description – énumération – comparaison – cause-effet – problème – solution.

Le texte narratif étant plus familier aux élèves et surtout plus propice à l'emploi d'une ponctuation expressive, c'est lui qui sera utilisé.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, p. 60-71

² B. GARRIGUES, *op. cit.*, pp.58-59

³ In C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du PC – Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*, p. 9

⁴ http://fr.wikipedia.org/wiki/Texte_narratif

5.1.4 Les processus d'élaboration

En s'appuyant sur les processus d'élaboration, le lecteur peut effectuer des inférences qui n'ont pas été prévues par l'auteur et donc indépendantes des microprocessus, processus d'intégration et macroprocessus. D'après IRWIN, il existe cinq processus d'élaboration tels que ¹:

- les prédictions, c'est-à-dire les hypothèses émises par lecteur au sujet de la suite de l'histoire. Elles interviennent uniquement au niveau du texte.
- l'imagerie mentale qui serait essentiellement visuelle. Pour J. GIASSON, Elle constituerait un outil de mémorisation de l'information tirée de la lecture et augmenterait l'intérêt et le plaisir de lire. On peut donc supposer qu'elle n'est que peu utilisée.
- les réponses affectives qui sont en relation avec l'intrigue et l'identification personnages. C'est ce type de réaction qu'envisage de stimuler afin de rendre la lecture plus porteuse de sens
- le raisonnement permettant de se « détacher » du texte et d'émettre un jugement sur son contenu. étant capable de saisir l'idée maîtresse du texte, elle peut formuler un jugement à ce sujet.
- l'intégration de l'information du texte aux connaissances sera dépendante de l'intention de lecture du sujet. Dans la pratique, l'intégration de l'information à long terme ne sera pas essentielle. Par contre, l'intention de lecture sera primordiale et donc préalablement définie dans le but de la rassurer et de donner un sens autre que l'accomplissement d'un devoir à l'acte de lecture.

5.1.5 Les processus métacognitifs

Ils régissent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

Ils concernent la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et à mettre en œuvre les stratégies nécessaires pour résoudre ce problème. Ses difficultés de compréhension en lecture et parvient difficilement à les compenser. Utiliser donc cet atout pour verbaliser difficultés et solutions (ou essais de solutions) proposées.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, p. 60-71

6. La variable texte : le choix du type de texte

Lorsqu'on suit le classement de MARSHALL (1984)¹, elle nous propose de combiner les deux principaux pôles de la communication, c'est-à-dire la structure du texte (textes présentant une séquence et textes autour d'un thème) et l'intention de communication (elle en dégage trois principales : agir sur les émotions, le comportement ou les connaissances du lecteur).

Forme

Fonctions

Séquence temporelle

Thème

Agir sur les émotions

Texte narratif Texte poétique

Agir sur le comportement

Texte directif Texte incitatif

Agir sur les connaissances

Texte informatif (avec séquence)

Texte informatif (avec thème)

Echelle de classement des textes adaptée de MARSHALL (1984) On peut voir ici que c'est le texte narratif qui agit principalement sur les émotions et facilitera donc l'emploi de la fonction expressive.

En ajoutant, le texte narratif permet l'insertion de dialogues qui constituent la situation de texte la plus propice à l'emploi d'une ponctuation expressive, hormis la bande dessinée.

C'est de même le type de texte le plus aisément compris par les enfants². Enfin, il répond aux critères d'adaptation aux exigences du programme scolaire.

C'est cela nous avons retenu le texte narratif contenant des dialogues. Il reste maintenant une dernière variable sur laquelle agir et qui a occupé une place particulière dans la prise en charge, celle du contexte et donc de la motivation à la lecture.

7. La variable contexte : motivation, intérêt et intention

Cette variable comporte les contextes sociaux et physiques ainsi que psychologiques.

¹ In J. GIASSON, *op. cit.*, pp. 20-21

² J. GIASSON, *op. cit.*, p. 21

Si les facteurs concernant l'environnement, comme le bruit, le temps disponible, ont pu être maîtrisés facilement dans un local calme, avec un temps de séance bien déterminé et régulier, il en a été autrement de l'aspect psychologique.

J. GIASSON distingue trois aspects propres au lecteur dans ce facteur psychologique¹ :

- sa motivation pour la lecture ;
- son intérêt pour le texte à lire ;
- son intention de lecture.

Rapidement aperçue éprouvait un sentiment plutôt négatif Vis-à-vis de la situation de lecture qui, visiblement, ne procure que peu de satisfaction.

En effet, si on éprouve des difficultés de compréhension, on peut aisément comprendre que cette pratique constitue plus une « corvée » qu'un plaisir pour elle. Difficile alors de trouver une motivation pour lire !

Mais, la motivation est le moteur des activités humaines. C'est elle qui nous permet de nous dépasser en utilisant au maximum notre potentiel et nos compétences. C'est donc aussi qui permet de mobiliser les ressources nécessaires à une compréhension optimale. Et est indissociable de l'activité de lecture.

Il a fallu, prendre en compte cet aspect tout au long de la prise en charge en la rassurant et en essayant, régulièrement, de lui redonner confiance en ses capacités.

Il faut être motivée pour découvrir et apprendre, donc, la crainte de la situation de lecture dépassée, tout texte deviendra source d'intérêt pour.

Néanmoins, on s'est attachée à proposer des supports de lecture en relation avec ses centres d'intérêts, à savoir sport et bricolage dans l'optique de travailler des domaines abordables, ne nécessitant pas de réaliser un nombre trop important d'inférences essentielles puisque cette capacité à inférer n'est pas encore arrivée à maturation.

Enfin, pour l'intention de lecture, elle occupe un rôle dans la compréhension qui « *n'est plus à démontrer* »² puisque la manière d'aborder le texte influe sur ce que le lecteur comprend et retient du texte.

¹ J. GIASSON, *op. cit.*, p. 22

² J. GIASSON, *op. cit.*, p.22

J. GIASSON rappelle l'expérience de PICHERT et ANDERSON (1977)¹ dans laquelle il a été demandé à deux groupes de sujets de lire un texte décrivant une maison. Un groupe était désigné comme « acheteurs éventuels » et l'autre comme « cambrioleurs ». Lors de la restitution des éléments lus, le groupe des acheteurs avait retenu des informations concernant le nombre de salles de bain et l'état de la toiture alors que le groupe cambrioleurs rappelait des éléments comme l'emplacement des portes ou l'absence de voisins.

C'est donc un exemple flagrant de l'importance de l'intention de lecture. C'est pourquoi nous la définirons avant chaque type de lecture.

8. Conclusion

Au cours de ce dernier, nous avons resitué la compréhension en lecture successivement au niveau du mot, de la phrase, en y ajoutant l'aide des émotions, puis au niveau du texte. Ce dernier niveau d'analyse fut l'occasion d'aborder le modèle d'IRWIN qui constitue une approche globale de la compréhension. C'est aussi le moyen de cibler les niveaux d'intervention de la prise en charge, c'est-à-dire une action sur la variable lecteur, mais aussi sur le texte et le contexte dans lesquels se déroule la situation de lecture.

¹*Ibidem*, pp.22-23

Chapitre v : Utilisation de la fonction de l'intonation en situation de lecture à voix haute, outil de la compréhension ¹?

Introduction

Lorsqu' on prend deux paramètres que sont l'intonation et la compréhension peuvent paraître inévitablement liés pour un normo-lecteur, il n'en va pas de même. C'est pourquoi, au cours de ce chapitre, on vous propose de suivre ce cheminement

Versant expressif

- Aspect phonologique : Phonologie-Répétition de « mots difficiles » : répète sans difficulté tous les items proposés.

Versant réceptif

- Aspect lexical : permet d'évaluer le lexique en réception et montre qu'aucune difficulté rencontrée le niveau réceptif est fonctionnel.

- Aspect morphosyntaxique : Intégration morphosyntaxique. Les réponses fournies permettent d'affirmer être en mesure de comprendre, à l'oral, les relations morphologiques et syntaxiques sous-tendues dans les phrases modèles.

Compréhension de consignes complexes, or capable de comprendre des consignes complexes données à l'oral et de les exécuter sans difficulté. L'erreur concerne la consigne demandant de classer les autrement que par la forme. La réponse attendue est un classement par couleur, or, met en ligne en alternant un carré et une étoile. Il est probable confondu classer au sens de « catégoriser » avec ranger ou disposer.

Généralement, on peut donc en conclure qu'au niveau du langage oral, ne présente pas de difficulté particulière. La lecture n'a pas eu d'effet sur l'expressivité de sa lecture.

Les questions ont montré qu'elle avait compris le sens global du texte, à savoir l'intervention de deux personnages dans le contexte de la course de triathlon, mais qu'elle n'est pas à parvenue à restituer davantage de détails comme le point fort du père, par exemple.

Donc il faudrait aborder avec tact cette situation de lecture à voix haute puisque ce n'était pas uniquement la taille du texte qui jouait un rôle primordial sur sa compréhension. Dès lors, il s'avère nécessaire de se pencher sur les situations de lecture à voix basse et de lecture à voix haute.

¹C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du PC – Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage*, p.4

1. Lecture silencieuse et lecture à voix haute

1.1 La situation de lecture silencieuse¹

C'est la lecture propre au lecteur expert qui s'effectue sans émission de voix. Elle fait intervenir deux processus :

- les processus de décodage qui permettent d'analyser les traits visuels et donc d'identifier les mots écrits ;
- les processus d'intégration syntaxique et sémantique intervenant dans la compréhension et l'interprétation de phrases ou de textes.

1.2 La situation de lecture à voix haute

La lecture à haute voix c'est un « *type de lecture maîtrisé dans lequel le lecteur comprend le texte et qui permet, par l'usage de l'intonation et de la ponctuation, l'accès au sens chez l'auditeur.* »²

Si le normo-lecteur doit faire appel à un système complexe de traitement de l'information, ses ressources cognitives sont limitées.

Selon, BAUDET et G. DENHIÈRE³, si une des activités de traitement requiert un coût cognitif important, les autres activités seront forcément perturbées si l'on considère qu'elles utilisent les mêmes ressources cognitives.

Mais, pour VIPOND (1980), ils signalent que les processus lexicaux et macrostructuraux auraient leur propre stock de ressources.

On laisserait supposer, au niveau cognitif, que pour un enfant dont les difficultés se situent au niveau des macroprocessus, le repère de la ponctuation ne constituerait pas une entrave en terme de coût à la compréhension, mais plutôt un indicateur supplémentaire.

Et en ce qui concerne le cas, où il s'agit de lui faire utiliser les stimuli visuels que constituent les signes de ponctuation dans un texte pour influencer sur l'expressivité de sa lecture et la rendre porteuse de sens pour elle comme pour les auditeurs.

En outre, et d'après FOORMAN et coll. (1998) ¹« *les études sur les expériences*

¹ C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELENDT, *op. cit.*, pp. 34-35

² *Ibidem*, p. 35

³ S. BAUDET et G. DENHIÈRE, *op. cit.*, p.23

d'entraînement qui rapportent les meilleurs résultats en compréhension sont celles dans lesquelles les enfants [...] ont eu beaucoup d'opportunités pour s'engager dans des activités porteuses de sens »

2- L'intonation comme signe

Perturbée par la situation de lecture en général qui, selon ses dires, lui « fait peur ». Elle constitue donc pour elle un « devoir » à accomplir et elle s'enferme dans une lecture « automatique » pour se débarrasser au plus vite de cette obligation ; elle ne tient donc plus compte des indices autres que les mots et se voit ainsi privée d'une partie des éléments participant à une compréhension efficace du texte.

L'aspect visuel des signes de ponctuation semble évident puisque, comme tous les signes écrits, ils sollicitent en premier lieu le canal visuel. Et comme le dit N. CATACH, « *l'écriture [...] présente en réalité de façon indissociable deux faces différentes, l'une tournée vers l'oralité, l'autre vers le visuel. La ponctuation, qui ne « parle » qu'aux yeux, est le lieu privilégié pour une réflexion sur cette extraordinaire dualité de l'écrit, dont il faut se souvenir à tout instant.* »²

Or, en situation de lecture à voix haute, les signes de ponctuation constituent pleinement des indices visuels qui peuvent être employés comme repères afin de moduler la production orale et la rendre plus porteuse de sens comme pour son auditoire.

Dans un premier temps, C'est pourquoi il y lieu de rassurer par rapport à la lecture puis, dans un deuxième temps, de rendre cette activité agréable tout en soulignant l'importance de ces indices visuels que sont les signes de ponctuation et la fonction expressive qu'ils remplissent.

3. Etat des connaissances de l'intonation

Il me semblait essentiel, avant tout, de verbaliser la perception de la ponctuation, ce qu'elle en savait, l'emploi fait en lecture.

Voici le contenu de notre premier échange à ce propos :

- *Peux-tu me dire ce que c'est, pour toi, la ponctuation ?*

- *La ponctuation, c'est ... ce qui met un peu de sens dans les phrases, c'est pour pas que ce soit tout le temps une longue phrase.*

- *D'accord. Quels sont les signes que tu connais ?*

¹ In M. TOUZIN, in *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie - bilan des données scientifiques*, Rapport INSERM 2007, p. 790

² N. CATACH, *La ponctuation*, p. 5

- Euh... *Le point, la virgule, le point d'exclamation... le point d'interrogation... et c'est tout.*
- D'accord. *Et quand tu lis, est-ce que tu y fais attention à ces petits signes ?*
- Oui, *pour la virgule, je compte 1 seconde dans ma tête et pour le point, le point d'interrogation ou d'exclamation, je compte 2, 3 ou 4 secondes.*
- D'accord. *Donc, quand tu lis et que tu t'arrêtes aux points ou aux virgules, tu comptes vraiment dans ta tête, 1, 2, 3 ...*
- Oui.
- Tu le fais aussi quand tu lis en classe avec Madame devant les autres ?
- Oui.

Alors l'aptitude d'observer que les signes supposaient connaître se réduisaient au Nombre, les plus fréquemment employés. Il était nécessaire de les évoquer afin de rappeler l'ensemble qu'ils forment, de manière à les prendre tous en compte lors de la lecture.

Dénommer les signes manquants en m'appuyant sur l'ouvrage *Vive la ponctuation*¹ afin de lui montrer qu'elle en connaissait plus que ce qu'elle pensait.

Par suite, proposer de raconter « l'histoire » de chacun d'entre eux afin de les replacer dans un contexte sémantique et de resituer leur principale fonction. Par exemple, les guillemets sont « les gardiens de la voix ». Ils constituent un signal d'alerte lorsqu'on lit car ils indiquent que quelqu'un va parler. Il va donc falloir changer le ton de sa voix.

Le point d'exclamation signale l'expression d'un sentiment marqué : la colère, la surprise, la joie...

Le point d'interrogation interpelle, demande une réponse, des précisions.

Prise de conscience, leur fonction n'était pas toujours bien définie.

Il était indispensable maintenant d'inclure ces signes à l'activité de lecture, mais important aussi de l'impliquer dans cette prise en charge et qu'elle se sente valorisée par rapport à une activité de lecture.

3.1 Choix des signes

On trouve nécessaire, une fois les signes recensés a, sélectionner ceux qui allaient être le centre de nos préoccupations. Donc proposer de réaliser le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension auxquels nous avons ajouté deux points, guillemets et tirets ainsi que point et virgule.

Les points d'exclamation, d'interrogation et de suspension ont été retenus pour la fonction expressive qu'ils remplissent tout particulièrement.

¹ R. CAUSSE et E. PIERRE, *Vive la ponctuation*, pp. 10-29

Les guillemets, deux-points et tiret ont été choisis car ils constituent tous trois des « annonceurs » du discours direct et seront envisagés comme signaux d’alerte d’un changement de ton et / ou d’interlocuteur.

La virgule joue aussi un rôle dans l’expressivité, mais au niveau intra phrastique.

Et en dernier, le point final devait être envisagé, mais plus comme un moyen de comparaison avec les autres points.

3.2 Réalisation des signes¹

De façon à ce qu’elle les approprie plus aisément et qu’ils constituent de réels repères, les signes (point, virgule, point d’exclamation, d’interrogation, points de suspension, deux-points, guillemets et tiret) ont été reproduits en argile, puis peints. Pour sélectionner ses couleurs mais lui ai demandé de m’expliquer les raisons de ses choix. J’ai répertorié ses réponses dans le tableau suivant :

Signes Couleur Justifications

Point d’interrogation Vert « *Quand on pose une question, souvent, c’est en classe et on doit attendre d’avoir le droit de parler, comme un feu vert.* »

Point d’exclamation Jaune « *Quand il y en a un, c’est qu’on est très content ou très encolère, ça se voit, comme le jaune, on le voit bien.* »

Points de suspension Bleu clair « *Souvent, on pense, donc on a la tête dans les nuages.* »

Deux points Rouge « *Il faut faire attention, comme tu as dit, c’est que quelqu’un va parler et dans la bouche c’est rouge.* »

Guillemets Rose « *C’est pareil mais on les voit moins souvent donc c’est un peu moins important donc c’est plus clair comme couleur.* »

Tiret Rose clair « *Ils sont après les deux points et les guillemets quand on lit mais il faut y faire attention quand même.* »

Point Noir « *Je ne sais pas, il est comme ça dans les livres.* »

Virgule Brun « *On doit s’arrêter comme pour le point mais moins longtemps.* »

Ces données montrent qu’une symbolique est associée aux signes et que celle-ci est socialement recevable, elle correspond à la réalité. La mise en couleurs et les justifications demandées ont permis de renforcer la symbolique des signes.

En plus c’était le moyen d’employer les capacités manuelles à bon escient puisqu’elles constituent une qualité et lui donc permis d’aborder la prise en charge plus « sereinement », en se sentant valorisée.

¹ R. CAUSSE et E. PIERRE, *Vive la ponctuation*, pp. 10-29

La sélection des matériaux s'est portée sur l'argile car c'est une matière malléable pouvant être peinte et qui, de plus, durcit rapidement sans cuisson, permettant ainsi une utilisation quasi immédiate (contrairement à la plasticine, par exemple).

Le format a été volontairement amplifiée de manière à ce qu'ils constituent de véritables « signaux d'appels » et attirent son attention en situation de lecture.

Ex. : Le point d'exclamation

Ayant chacune constitué le jeu de signes de manière identique l'une et l'autre ; cependant, il s'agissait toujours d'un point d'exclamation. Toutefois, celui-ci pouvait revêtir une valeur différente pour l'une ou l'autre et il correspondait donc à une intonation différente suivant la phrase.

4. La fonction de l'intonation, le sens par rapport à l'émotion, de la phrase¹ au texte

En premier, d'obtenir plus de relief dans la voix en situation de lecture, a été proposé une série de phrases simples, ponctuées à l'aide du point d'exclamation en argile, puis lues à voix haute avec une intonation déterminée par une « carte-émotion » ; celle-ci permet de resituer la phrase dans un contexte.

Ex. « Tu travailles » peut-être dit comme un ordre, une injonction, une question, une affirmation mais avec colère, surprise, etc...

5. Matérialisation au niveau du texte (dialogue) : indices visuels et expression des émotions

De façon à faire démontrer rapidement la nécessité de l'amener progressivement au niveau du texte abordé la lecture de dialogues. Pour ce faire, employé des saynètes nous permettant de tenir chacune un rôle. Cette alternance au niveau de la lecture a constitué un « soulagement », pour l'apprenant qui se retrouvait « à égalité », et non plus dans une relation formateur-apprenant.

Dans le but d'établir des situations de dialogue, comportant à chaque fois deux rôles et faisant intervenir majoritairement le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension ou encore une alternance de ces signes.

¹ R. CAUSSE et E. PIERRE, *Vive la ponctuation*, pp. 10-29

L'utilisation du point a été évité dans la mesure où on sait y associer son intonation. Celle qui doit l'être à la virgule, ayant été amenée au niveau de la phrase (apposition et incise), a été bien transférée au niveau du texte.

Ex¹ :

- Allo ? Allo ? 1,2,3... vous m'entendez ? Ah ? les studios ? vous me recevez ?....
- je ne vous entends qu'à moitié !
- Ici Bernard Legrand, en direct du stade d'athlétisme de Mons où il fait un temps??? Allo ?? aaaaaallo ?
- Allo? Bernard ? Aaaaaaallo ?
- A l'huile ??????
- Bernard ??????
- Oui, je suis à Mons ! Tous les athlètes sont prêts pour le départ !
- Ah !!!!! Une question, Bernard...Je sais qu'il pleut mais la course va-t-elle avoir lieu ?
- Oui ! Ils vont tous partir ! C'est bon ! C'est parti !

Les signes ont donc été repérés au niveau visuel en conservant le même code couleur que lors des étapes précédentes, puis « joué » en laissant libre cours à notre imagination pour le choix des nuances à apporter aux intonations, même si elles étaient plus ou moins orientées par le sens global du texte.

Les situations de dialogue étant, par essence, propices à l'échange et à l'expressivité, elles ont constitué, pour elle, un réel « déclencheur », lui permettant ainsi de mettre un sens rapidement sur sa lecture à voix haute et de percevoir les nuances qu'elle pouvait apporter à ses intonations, à bon ou à mauvais escient.

Suggérer d'effectuer une lecture pour le texte une première fois avec l'enseignant, puis d'échanger les rôles, ou d'essayer de le relire, mais en y ajoutant une émotion différente. Sa lecture devient alors beaucoup plus expressive, même si elle est parfois hésitante (erreurs de lecture) ou que l'intonation semble encore « plaquée », c'est-à-dire qu'elle utilise uniquement la courbe ascendante liée à l'interrogation, mais pas systématiquement le paramètre de la prosodie émotionnelle comme la surprise, par exemple. Le but ici n'est pas d'en faire une professionnelle de la diction, mais que la lecture soit davantage porteuse de sens.

¹ R. CAUSSE et E. PIERRE, *Vive la ponctuation*, pp. 10-29

L'assimilation a été vérifiée par des questions à l'oral. Les réponses qu'elle a fournies n'ont pas montré de contre-sens majeur. Lors de ces lectures, les échanges ont été riches, s'est appropriée les dialogues rapidement. Elle s'est « détachée » du simple décodage de mots demandant même à s'enregistrer pour pouvoir s'entendre « *comme au début avec les journalistes !* ».

Il paraît alors que la prise en compte de l'intonation liée à la ponctuation lui ait permis de mettre un sens sur le contenu de sa lecture et de prendre petit à petit du plaisir à lire.

6. La fonction de l'intonation : les pauses, repères des groupes de sens aux niveaux intra et inter phrastique

Motiver la fonction expressive de la ponctuation, comme déjà vu auparavant, implique l'usage de l'intonation, mais aussi des pauses. Or, ces pauses s'effectuent soit en fin de phrase, niveau inter phrastique, soit en fin de groupe sémantique (niveau intra phrastique). Si le premier niveau est relativement fonctionnel, les pauses liées aux groupes de sens ne sont pas ou peu réalisées.

Mettre l'accent sur ce paramètre correspond à une action au niveau des microprocessus dans le modèle d'IRWIN. Dans un premier temps, nous avons délimité les groupes de sens dont elle connaissait déjà afin qu'elle soit en confiance par rapport à cette approche de la lecture.

Le découpage d'un texte en groupes de sens faciliterait la compréhension des lecteurs moins habiles (RASINSKI, 1989)¹.

J. GIASSON envisage deux types de découpage² :

- **la segmentation syntaxique**, c'est-à-dire le découpage des phrases à partir d'unités grammaticales (groupes nominaux, propositions, etc.) ;
- **la segmentation par les pauses**, c'est-à-dire « *identifier les endroits où 50% des adultes effectueraient une pause [...] soit pour ajouter du sens ou pour accentuer un mot, soit pour reprendre son souffle. [...] Il n'est donc pas nécessaire d'utiliser une analyse compliquée pour effectuer une segmentation, l'enseignant peut se fier à son seul jugement* »³

Il semblerait que ces deux découpages amènent des résultats équivalents (WEISS, 1983)⁴.

¹ In J. GIASSON, *op. cit.*, p. 48

² J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48

³ J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48

⁴ In J. GIASSON, *Ibidem*, p. 48

Ceci permis de mettre en parallèle les correspondances entre les pauses créées par les signes de ponctuation et les groupes de sens qui en dépendent.

Dans un premier temps, en effectuant un minimum de pauses, puis lui ai demandé son avis : « *C'est moche, on comprend rien !!!!!* ». Réaction tout à fait compréhensible de sa part ! Dans un deuxième temps, je lui ai donc soumis le même texte en lui demandant sa version en lecture à voix haute et j'ai marqué ses propres coupures pendant qu'elle le lisait. Je précise que c'est la première fois que je lui demandais de parcourir un texte seul. Connaissant la saynète, elle n'était pas angoissée et a même pensé à moduler la hauteur de sa voix en changeant d'interlocuteur !

La comparaison des deux exemplaires et le constat était bien meilleur !

Cependant, il a été proposé de l'améliorer encore. Alors la relecture phrase par phrase en y apposant des barres verticales entre chaque groupe de sens, au niveau interphasique comme intra phrastique. A chaque groupe délimité, invitée à décrire le personnage ou le lieu dont il était question. Tâche un peu difficile en début de texte, donc pour apporter un étayage en émettant des propositions de description (Par exemple, comment vois-tu M.

Némarre ? Il a des lunettes ? Il est brun ? Blond ? etc.)

Ex ¹:

/ = découpage, lors de sa première lecture

/ = découpage supplémentaire que je lui ai soumis

- Chers amis auditeurs, / ici Jean Némarre ! / Bonjour à tous ! / Vous avez vécu, / comme nous, / en direct, / cette fin de course palpitante, / où, / jusqu'au bout, / le résultat a été plus qu'incertain ! /

Il aura fallu la rage de vaincre / de notre championne / pour arracher une victoire bien méritée !!!! /

Mais on me signale à l'instant que notre correspondant, / Bernard Bienfaible, / est en ligne... / Allo..., / Bernard? / Vous m'entendez ? /

- Oui mon cher Arnold ! / Ici Bernard Bienfaible, / en direct du stade Charletty / où notre jeune athlète / Adeline Droite / vient de s'imposer dans la finale du 400 mètres haies !!! / La sélection internationale était très relevée ! /

Il faut dire que cette victoire vient à un moment important de la carrière de notre championne. / En effet, / vous vous souvenez tous / de cette terrible chute, / lors des derniers Jeux Européens, / où elle avait marché sur son lacet défait / et s'était étalée lamentablement sous le fil de l'arrivée... /

¹ In J. GIASSON, *Ibidem*, p67

Ensuite, nous l'avons relu (un rôle chacune, puis e seule jouant les deux rôles) en respectant ces pauses au maximum.

Le même type d'exercice a été appliqué avec de courts textes de cinq ou six lignes maximums comprenant des dialogues, toujours pour limiter les sources d'angoisse, Le choix de cette taille de texte s'est aussi opéré en fonction du but recherché, c'est-à-dire rendre fonctionnelle sa lecture à voix haute en tenant compte des exigences du programme scolaire et de son niveau de lecture. Effectuer, tant au niveau du texte que de la phrase, un découpage suivant la ponctuation dans un premier temps, puis en groupes de sens au niveau intraphrastique pour marquer les pauses respiratoires dans un deuxième temps.

Ex. :

/ = découpages effectués

Ce sont les Championnats du monde d'athlétisme / depuis une semaine déjà ! / Les deux commentateurs sont là, / juste avant la finale ! / Mais qui va gagner / du Belge / ou de l'Anglais ? /

Jean-michel / et Serge commentent l'évènement : /¹

- Ca y est ! / Le pistolet a claqué ! / Les coureurs ont jailli de leur starting-blocks / comme des bouchons de champagne !

- Oui ! / Notre champion a pris un très bon départ ! / C'est un peloton serré / qui se présente à l'entrée du virage ! / Je ne vois pas bien où est notre représentant... /

- Ah ! / Le voilà, / Jean-Michel ! / Ils sont trois de front à déboucher sur la grande ligne droite ! / Le public est debout ! / Il tape des pieds / et des mains ! /

- Quel vacarme ! / C'est incroyable ! / Je n'en crois pas mes oreilles ! / Jean Claude donne l'impression de se détacher ! / Oui ! /

- Il tend les bras ! / Il allonge sa foulée ! / Son regard est fixé sur l'arrivée ! / Il se jette sur le fil ! / Hourra !!! / Trois fois hourra !!! /

- On a gagné !!!!! / Quelle course, / mes amis ! / Quelle course !

La victoire était importante : / une médaille d'or, / beaucoup d'admiration, / de célébrité / et enfin / une récompense pour tant d'efforts accomplis ! /

On note deux découpages « hasardeux » (« c'est un peloton serré / qui se présente à l'entrée du virage » et « Il tape des pieds / et des mains) qui, en soi, ne constituent pas d'erreurs mais peuvent heurter à l'écoute. les justifie en précisant que « *c'est plus facile comme ça* » car elle « *reconnaît mieux celui qui fait quelque chose* ».

Ces découpages montrent que la relation entre les pauses et les

¹ In J. GIASSON, *Ibidem*, p. 69

groupes de sens est bien saisie.

Il semble que ce type de lecture, quoiqu'un peu rébarbatif au début, ait permis à de comprendre que si elle marquait ses pauses à des endroits particuliers, la compréhension était plus aisée. Elle parvient maintenant à décrire un lieu,

une situation avec plus de détails, preuve que l'imagerie mentale commence à être plus performante .

Cependant, c'est une habitude de lecture difficile à « adopter » et qu'elle doit encore automatiser.

Enfin, un dernier point a été abordé qui concerne le troisième paramètre de la fonction expressive de la ponctuation. Il s'agit de l'accentuation.

7. La fonction de l'intonation : l'accentuation du mot associée à la phrase Exclamative¹

La conception d'accent dans le mot n'a pas constitué le même type de travail. En effet, il était difficile d'imposer des repères pour l'accentuation d'une syllabe permettant la mise en valeur du mot, alors que l'emploi des pauses n'était pas encore automatisé. De plus, chez le normo-lecteur, ces paramètres ne sont pas mis en exergue et l'accentuation est plus ou moins « naturelle ».

Néanmoins, remarquer, en écoutant les enregistrements de quelques phrases et textes que, dans certains mots, et insister plus sur une syllabe sans demander. Très souvent, ces syllabes dites « *plus fort* » se trouvaient dans des phrases exclamatives. A souligné que le rôle était aussi de montrer que le mot mis en valeur était important pour le sens de la phrase.

Ex. : « Ce maillot, je l'**adore** ! »

En définitive, ceci demande beaucoup de ressources attentionnelles semble ne pas encore pouvoir mobiliser. Mais l'accentuation commençant à être produite spontanément, on peut supposer qu'avec une pratique régulière et une assurance grandissante deviendra plus marquée.

¹ ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.P185

A la suite de cette prise en charge, pour « ré-évaluer » afin de mesurer si l'utilisation de l'intonation en lecture à voix haute avait eu **un impact** sur la qualité de sa compréhension. qualité de la lecture à voix haute et il semble que celle-ci ait retenti sur sa compréhension du texte.

8.Conclusion

Pour conclure on a permis de développer la prise en charge effectuée et les résultats qui en découlent. La voix, en situation de lecture à voix haute, possède maintenant beaucoup plus de relief et est donc plus porteuse de sens.

LA PARTIE PRATIQUE

PRESENTATION :

La méthodologie choisie pour le thème de cette seconde partie, pour les apprenants les observations directes de classe qui m'ont permis de focaliser la problématique, de faire le diagnostic des erreurs de l'intonation chez les étudiants de la première et troisième années du département de français, et finalement de proposer les possibles corrections, tout en restant en accord avec la problématique de ces étudiants.

Il visait tout d'abord les acteurs principaux du processus d'apprentissage, c'est-à-dire, car mon intérêt principal était de savoir quelles conceptions avaient-ils du phénomène phonétique et quel niveau d'importance était consacré dans le cours de FLE au travail de correction de l'intonation, en l'occurrence la compréhension d'un écrit en français.

Le recueil des données a visé tout d'abord l'importance donnée à la l'intonation de la part des étudiants de la première et troisième du département de français, de constater également les représentations qu'ils se font aussi et quel est leur manière de corriger les erreurs de l'intonation de la part des étudiants.

Analyse des carences des étudiants relatives aux productions intonatives en FLE. Les étudiants sont, dans une situation concrète, presque incapables de ponctuer leurs phrases, ni de prononcer correctement certains sons. Il s'agit donc de leur faire prendre conscience du fait, que, dans un échange, l'intonation « est très souvent corrélée à des silences, des pauses et des variations de la vitesse d'élocution, qui sont des moyens utilisés par celui qui parle pour exprimer son intention ».

Pour ce faire, nous pensons qu'il faut enseigner mieux autrement le français à nos étudiants et ce en mettant en place une phonétique corrective qui prend en charge tous les phénomènes liés à l'intonation, c'est à dire le rythme ou la mise en relief des syllabes accentuées grâce à la combinaison des paramètres acoustiques de durée, de hauteur et

d'amplitude. Dans le cas qui nous intéresse, le français langue étrangère, l'accentuation est marquée par un allongement de la durée de la syllabe accentuée, et par l'intonation. C'est ainsi que nous proposons, dans cette partie, afin de relever les principales erreurs du rôle de l'intonation dans la compréhension d'un texte en français. Mener à bien notre analyse.

Rappelons que le résultat de cette analyse représente un des moyens de mettre en évidence les lacunes afin d'identifier les besoins des apprenants de l'université de BEN BOULAID Batna2 et nous permettent de proposer les activités qui leur répondent de manière efficace.

A propos de la seconde partie du travail nous allons porter des commentaires et des explications aux résultats obtenus suite au dépouillement du questionnaire et du texte, tout en essayant de mettre en rapport les questions entre elles, le texte et la partie théorique.

Nous avons distribué le questionnaire et le texte à 40 étudiants de FLE¹ de l'université de Batna dont 10 ont été réservé aux étudiants de la première année licence Français et le reste (30) aux étudiants de la troisième année licence Français. On a choisi cet échantillon pour deux raisons qui nous semblent très pertinentes :

- 1- En premier lieu, les étudiants de la première année sont des débutants en langue c'est-à-dire que leur connaissance, langue est quasi-limitée ce qui nous a poussé à examiner à quel point ces étudiants connaissent l'intonation et son fonctionnement ?
- 2- En second, les étudiants de la troisième année se sont plus ou moins familiarisés avec la langue c'est-à-dire que ces derniers ont acquis des connaissances approfondies, mais, notre but est de vérifier si ces derniers ont vraiment maîtrisé l'intonation après 3 ans d'études et de voir comment les étudiants de la troisième année conçoivent-ils la notion de l'intonation ?

¹ Département de français

- 3- Notre ultime but est de sensibiliser les étudiants du rôle primordial que joue l'intonation dans la compréhension de tout produit écrit et aussi pour inciter les étudiants, d'une manière indirecte, à apprendre et approfondir leur connaissance dans ce domaine assez important de la langue.

Cependant nous avons pu récupérer 20 questionnaires parmi les 30 questionnaires destinés aux étudiants de la troisième année et 04 questionnaires parmi 10 questionnaires destinés aux étudiants de la première année licence Français.

En ce qui concerne le texte on a pu récupérer 18 pour les étudiants de la troisième année et 10 pour les étudiants de la première année. Notre but est de vérifier si ces étudiants maîtrisent ou non l'intonation et aussi de sélectionner les erreurs qui posent des problèmes aux étudiants.

II. Commentaire et analyses du questionnaire des deux années (première-troisième)

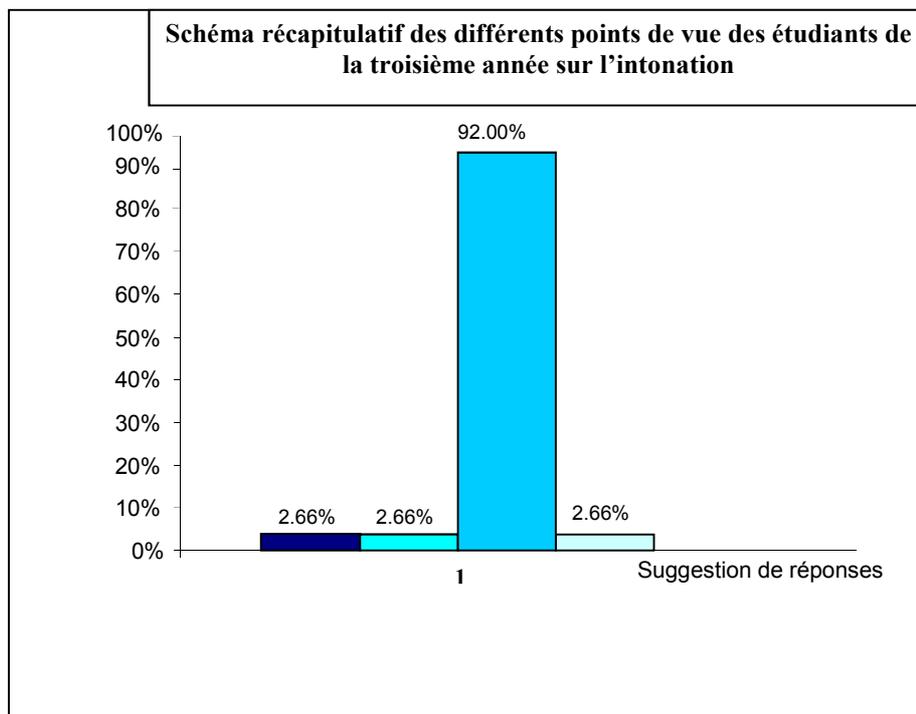
Le questionnaire qui était destiné aux étudiants de L'I.L. E est constitué de 10 questions élaborées à partir de sous-suggestions.

Ce questionnaire a pour but de répondre à la problématique posée au début ; à travers cette analyse nous allons reprendre les questions et vérifier aussi les hypothèses envisagées, auparavant, et ceci à partir des résultats obtenus lors du dépouillement du questionnaire.

1. Question 1

a. Cas des étudiants de la troisième année

Q1		
Que représente l'intonation pour vous ?		
Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Une corvée (A)	2	2.66%
Indispensable (C)	29	92.00%
Questions demeurées sans réponses (.S.R)	2	2.66%



Commentaire

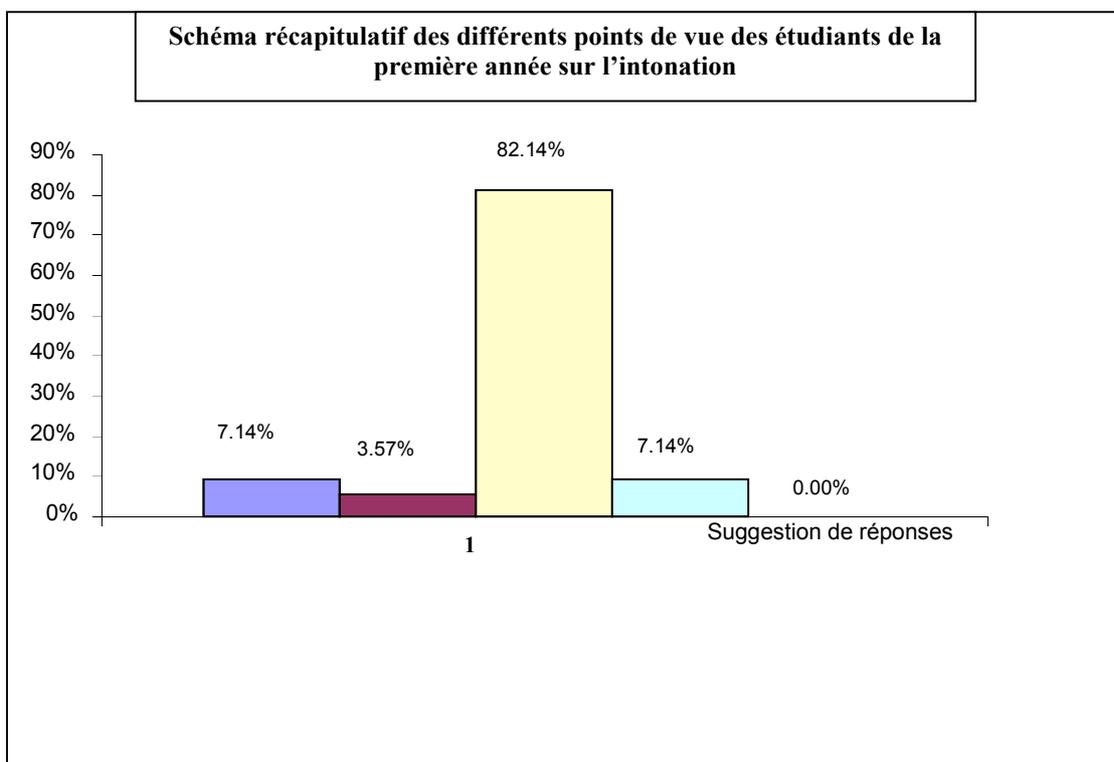
Une grande partie des étudiants de la 3^{me} année, d'un taux de 92% ; reconnaissent le rôle de l'intonation. Cela est dû peut-être à l'expérience acquise par ces derniers durant leur formation (3 ans). Alors qu'une minorité, d'un taux de 2.66%, considère que l'intonation est une sorte de corvée et elle est inutile. Cela est dû peut-être à une mauvaise connaissance du rôle de l'intonation ou bien encore aux difficultés qu'a rencontrées ces derniers lors de leur apprentissage. Par contre une autre minorité d'étudiant, d'un taux de 2.66%, ont préféré de ne pas répondre à la question. Ce refus est dû peut-être au désintérêt de ces étudiants envers le rôle de l'intonation ou alors l'intonation ne représente rien pour eux.

b/Cas des étudiants de la première année

Q1

Que représente l'intonation pour vous ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Une corvée (A)	2	7.14%
Indispensable (C)	23	82.14%
Corvée et inutile (AB)	2	7.14%
Questions demeurées sans réponses (S.R)	0	0.00%



Commentaire

La plupart des étudiants de la première année, d'un taux de 82.14% reconnaissent l'importance du rôle de l'intonation. Cela est dû peut-être à un apprentissage sérieux de l'intonation par ces derniers dans les cycles antérieurs au cycle universitaire.

Cependant qu'une minorité d'étudiants, d'un taux de 7.14% considère que l'intonation est une sorte de corvée. Cela est dû peut-être à l'ignorance totale du rôle que joue l'intonation pour comprendre un texte écrit.

Conclusion :

En définitive, d'après les résultats obtenus (des deux années), on peut dire que la majorité des étudiants reconnaissent que l'intonation est indispensable.

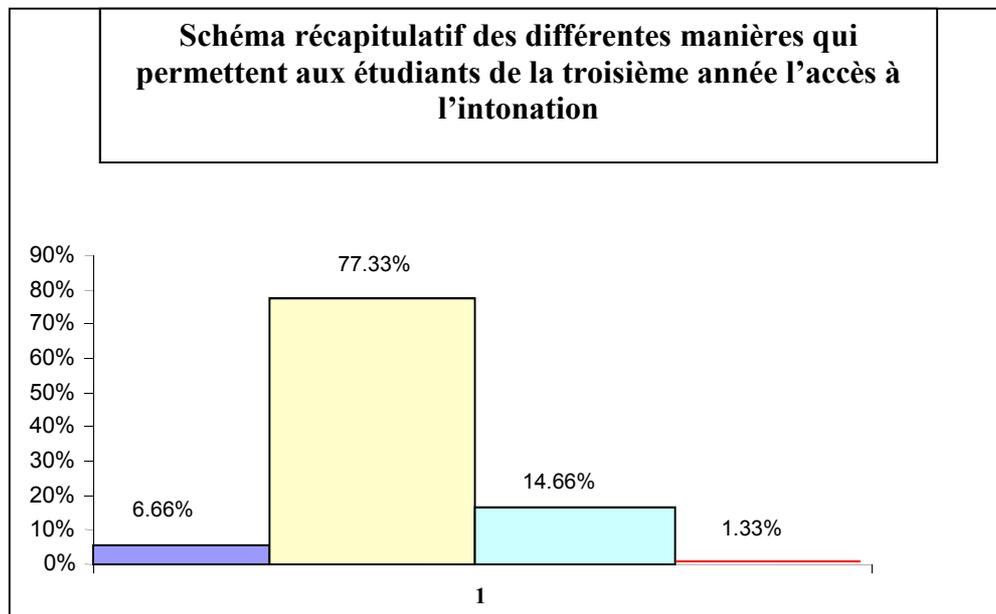
2. Question 2

a. Cas des étudiants de la troisième année

Q2

**Quels sont les différentes manières qui permettent
aux étudiants de la troisième année l'accès à
l'intonation
?**

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage des réponses
Par imitation (A)	3	6.66%
Par acquisition (B)	29	77.33%
Par application des règles de l'intonation de l'arabe classique (C)	7	14.66%
Par imitation et application des règles de l'intonation de l'Arabe classique (AC)	1	1.33%



Commentaire

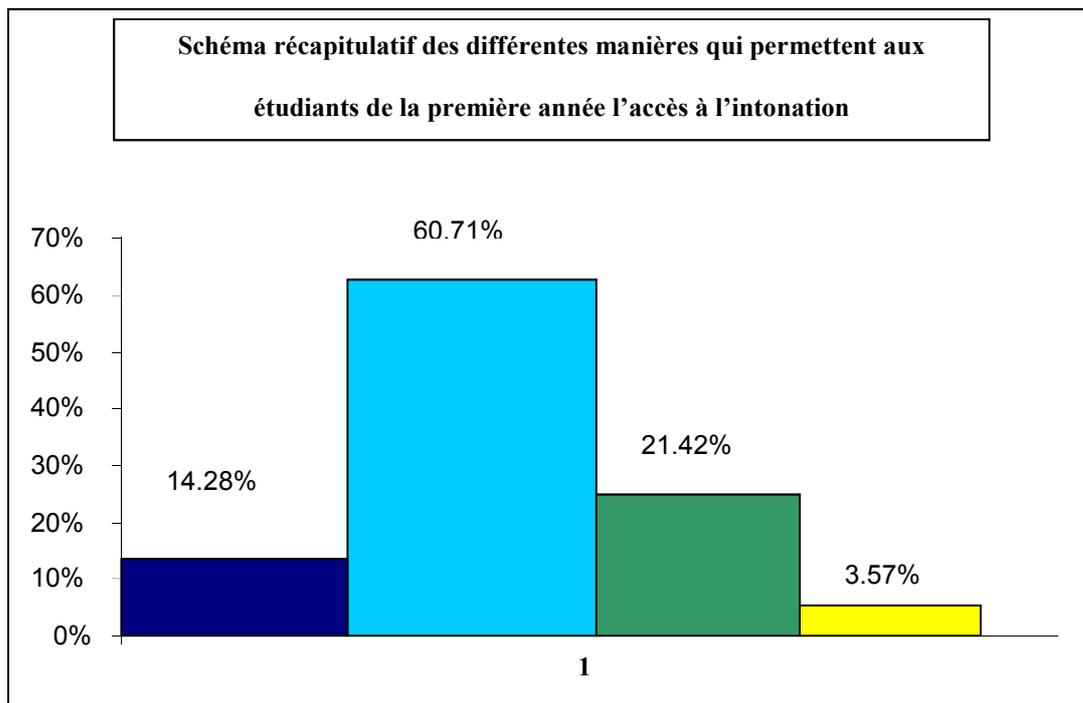
En tenant compte des résultats obtenus, on relève que la partie dominante des étudiants de la troisième année, d'un taux de 77.33%, ont pu accéder à l'intonation du Français par acquisition c'est-à-dire qu'ils ont appris les règles qui régissent cette dernière durant les cycles antérieures ou bien durant leur formation des FLE (on va confirmer l'une de ces suggestions à partir des questions qui vont venir en supra). Alors qu'une autre catégorie, d'un taux de 14.66% affirme qu'elle a pu accéder à l'intonation, en appliquant les règles de l'Arabe classique ce qui peut s'expliquer de la manière suivante : Ces étudiants ont appris dans un premier temps l'intonation de L'Arabe classique ce qui inhibe l'apprentissage de cette dernière de la langue française. Entre autres type d'étudiants ont pu accéder à l'intonation par imitation. D'un taux de 6.66%; cette imitation elle peut être due: l'étudiant imite son enseignant qui se sert de ce dans ces productions, il a rencontré ceci dans un livre, journal ... etc. d'autre part une minorité a pu accéder à l'intonation par imitation et application des règles de l'Arabe classique c'est-à-dire que ces derniers ignorant totalement l'existence de l'intonation, signe propre à la langue française.

b. Cas des étudiants de la première année

Q2

Comment avez-vous pu accéder à l'intonation de français ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Par imitation (A)	2	14.28%
Par acquisition (B)	6	60.71%
Par application des règles de l'intonation de l'arabe classique (C)	3	21.42%
Par imitation et application des règles de l'intonation de l'Arabe classique (AC)	1	3.57%



Commentaire

En tenant compte des résultats obtenus, on peut dire que la majorité des étudiants de la première année, qui s'élève d'un taux des 60.71%, ont pu accéder à l'intonation du Français par acquisition c'est-à-dire qu'ils l'ont appris à l'école, au lycée, tout au long de leurs cursus scolaire. Alors qu'une autre catégorie, d'un pourcentage de 14.28% ont pu accéder à l'intonation du Français par imitation (enseignant, livre, journal...). Parallèlement quelques-uns, d'un taux de 21.42% appliquent les règles de l'intonation de l'arabe classique c'est-à-dire qu'ils n'ont pas pu se débarrasser de ce dernier à cause de prédominance de la langue Arabe (12 ans d'études).

Enfin, une question demeure sans réponse d'un taux de 3.57%, cela est dû peut-être à l'ambiguïté de la question.

Conclusion

Compte tenu des résultats parvenus, on remarque que les étudiants des deux années ont pu accéder au système de l'intonation du français par acquisition des règles qui la régissent.

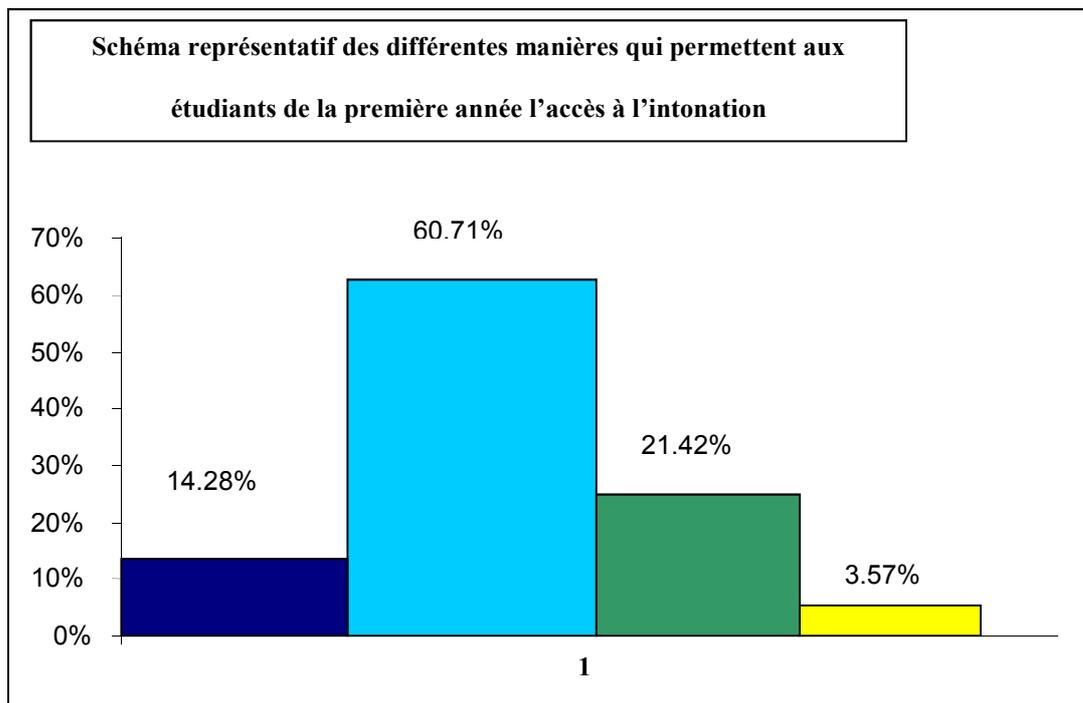
3. Question 3

a. Cas de la troisième année

Q3

Est-ce que vous utilisez l'intonation dans vos lectures
en français ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	7	89.33%
Non (B)	2	6.66%
Quelques fois (C)	1	4.00%



Commentaire

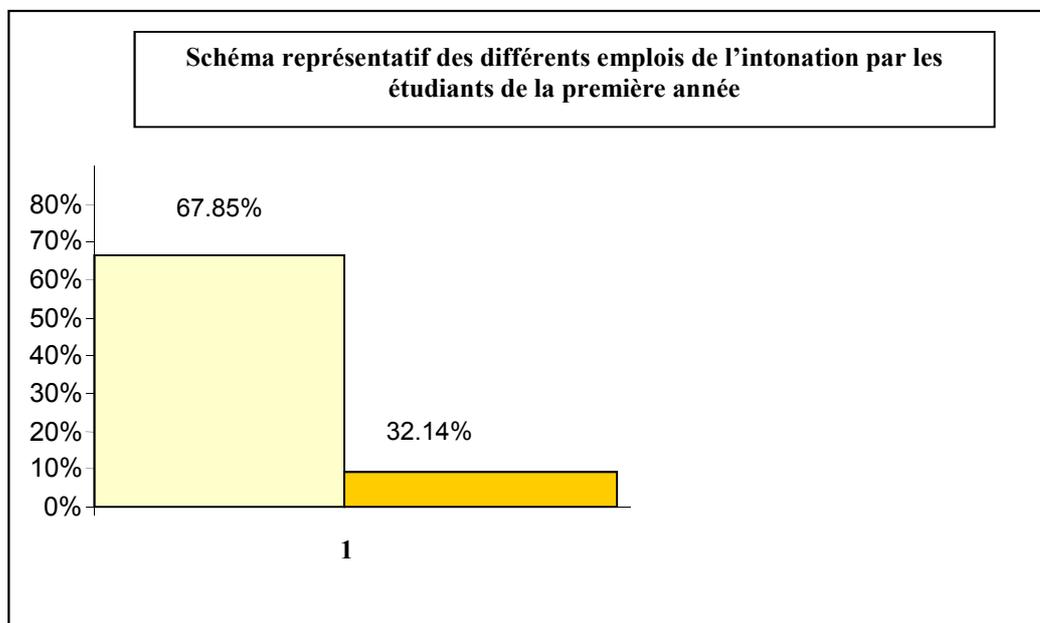
Compte tenu des résultats obtenus, on relève que la grande partie des étudiants de la troisième année, d'un taux 89.33% utilisent l'intonation dans leurs propres écrits, mais le problème réside dans la façon de l'utiliser. Et la question qui se pose : Est-ce-que réellement ces étudiants appliquent correctement l'intonation dans leurs propres lectures, mais le problème réside aussi dans la façon de l'utiliser. Et la question qui se pose : Est-ce que réellement ces étudiants appliquent correctement l'intonation dans leurs propres lectures ? (La réponse sera donnée après l'analyse du texte). Néanmoins, une catégorie d'étudiants, d'un taux de 6.66%, n'utilisent pas l'intonation dans leurs propres lectures ; cela est dû peut-être à la mauvaise idée qu'a fait l'étudiant sur l'intonation (corvée, inutile) ou bien à l'habitude acquise par ce dernier au niveau de la langue arabe (la phrase longue). Alors que quelques-uns utilisent l'intonation précairement, d'un taux de 4%, c'est-à-dire que ces derniers ne se servent pas toujours de système de l'intonation ; cela est dû peut-être à l'inconscience de ces derniers ou bien à l'ignorance totale du rôle que joue l'intonation dans la compréhension et ce dans la transmission idéale d'un message écrit.

b-Pour les étudiants de la première année

Q3

**Est-ce que vous utilisez l'intonation dans vos
propres lectures en français ?**

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	6	67.85%
Non (B)	3	32.14%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on peut dire que presque la totalité des étudiants de la première année, d'un taux de 67.85%, utilisent l'intonation dans leurs propres lectures en français. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 32.14%, n'utilisent pas les signes de ponctuation dans leur propre lecture ; cela est dû peut-être à la connaissance limitée par ces derniers au niveau de la langue et plus précisément des règles qui la régissent.

Conclusion

En tenant compte des résultats obtenus (des deux années), on peut dire que les étudiants emploient l'intonation dans leurs propres lectures en français. Mais cette utilisation reste relative et on ne peut connaître le degré de maîtrise de ce système que lors de l'analyse du texte.

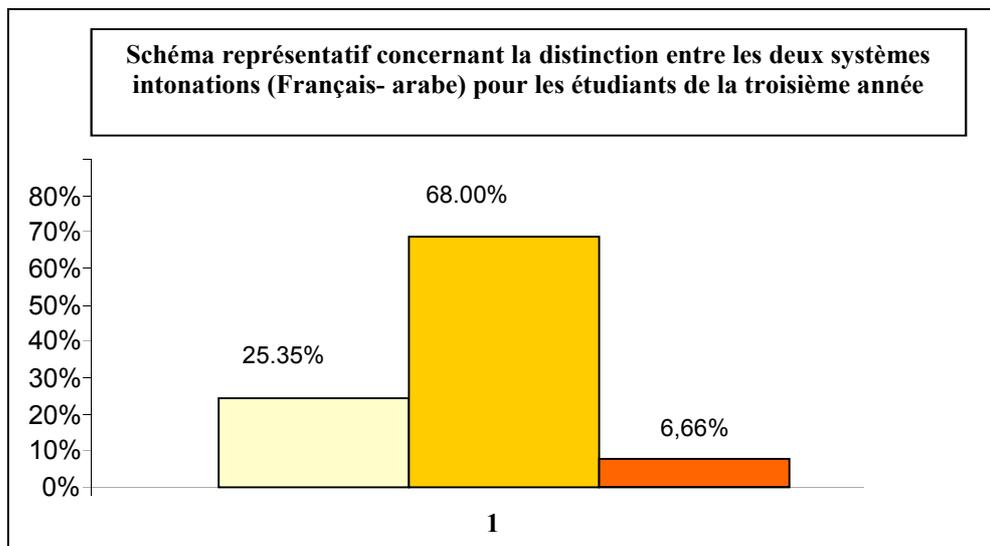
4. Question 4

a. Pour les étudiants de la troisième année

Q 4

**Quels sont les différents signes de l'intonation que vous connaissez en
langue Arabe?**

Types de l'intonation	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	19	25.35%
Non (B)	51	68%
Question demeurées sans réponses (P.S.R)	5	6.66%



Commentaire

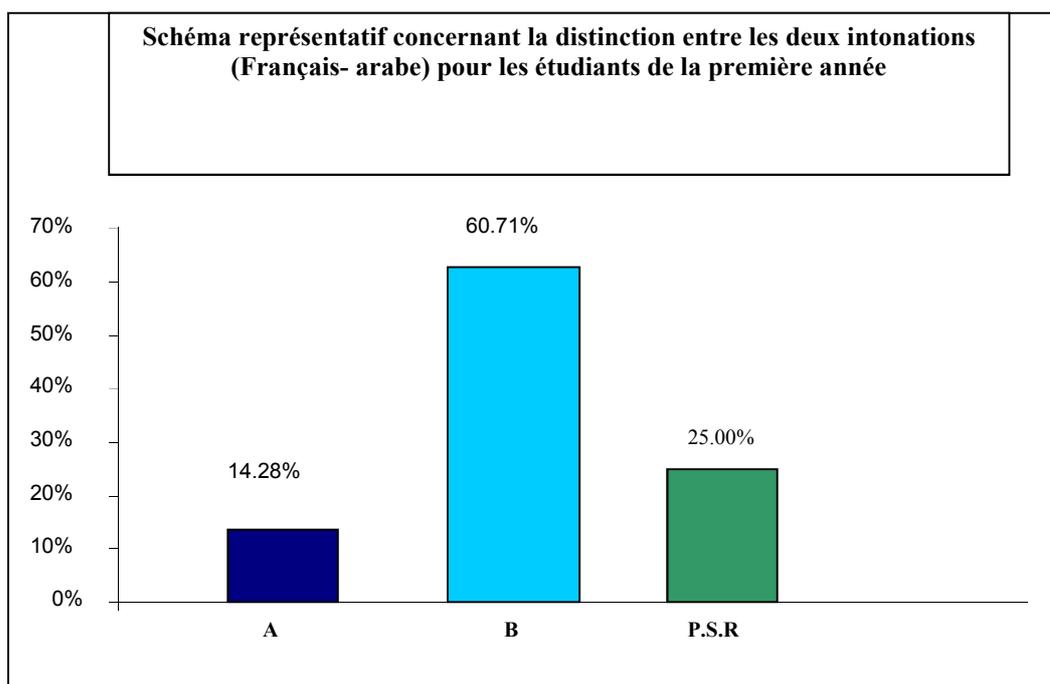
D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 68% ne font pas la distinction entre les deux intonations (Français-Arabe). Cela est dû peut-être à l'apprentissage inadéquat, des signes de l'intonation et de leur utilisation pour animer toute lecture, qui a été suivi par ces étudiants durant tout leur cursus d'étude. Ou bien encore ces étudiants sont inconscients de la nécessité de pensée dans la langue cible à laquelle on est appelé à utiliser pour exprimer correctement nos idées et la réflexion dans une langue déterminée nous oblige d'appliquer à la lettre toutes les règles qui régissent cette dernière (règles grammaticales, règles sémantiques, règles de l'intonation...).

Ou alors ces étudiants sont habitués utiliser l'intonation dans leurs lectures de la même façon dans les deux langues. Mais une autre catégorie d'étudiant fait la distinction entre les deux systèmes d'intonations (Français-Arabe), d'un taux de 25.35% c'est-à-dire que ces étudiants ont une base solide concernant les différents signes de l'intonation des deux langues et leur mode de fonctionnement, chacun avec ses caractéristiques et ses spécificités propres. En outre ces étudiants ne font pas de confusion entre les deux systèmes de l'intonation des deux langues. Enfin, une autre catégorie d'étudiant ; d'un taux de 6.66%, s'abstient de répondre à la question, c'est-à-dire, que ces étudiants trouvent inutile d'établir une opposition entre les deux systèmes de l'intonation des deux langues, ou bien ils ignorent complètement l'existence de différents systèmes de l'intonation propre à chaque langue.

b-Pour les étudiants de la première année

Q 4

Faites-vous la distinction entre les deux intonations (Français - Arabe) ?		
Types de l'intonation	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	4	14.28%
Non (B)	17	60.71%
Question demeurées sans réponses (P.S.R)	7	25%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 60.71% ne font pas la distinction entre les deux intonations (Arabe-Français), c'est-à-dire, que ces étudiants connaissent presque les mêmes intonations des deux langues, en oubliant que le critère selon lequel on peut établir une opposition est celui du fonctionnement de chaque une et de son emploi au niveau de la phrase. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants fait la distinction entre l'intonation des deux langues (Français - Arabe), d'un taux de 14.28% c'est-à-dire, ces étudiants font une différence superficielle, au niveau de la langue Arabe. Enfin, une catégorie d'étudiants, d'un taux de 25%, ne répond pas à la question, cela est dû peut-être à l'ignorance totale de l'existence d'une différence entre les deux systèmes de l'intonation (Français - Arabe).

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années (3^{ème} et 1^{ère}), on peut dire que la majorité des étudiants ne font pas la distinction entre les deux systèmes de l'intonation (Français et Arabe) d'un taux de 66.01% (103 le nombre). Alors que d'autres étudiants font la distinction, d'un taux de 22.33% (23 le nombre).

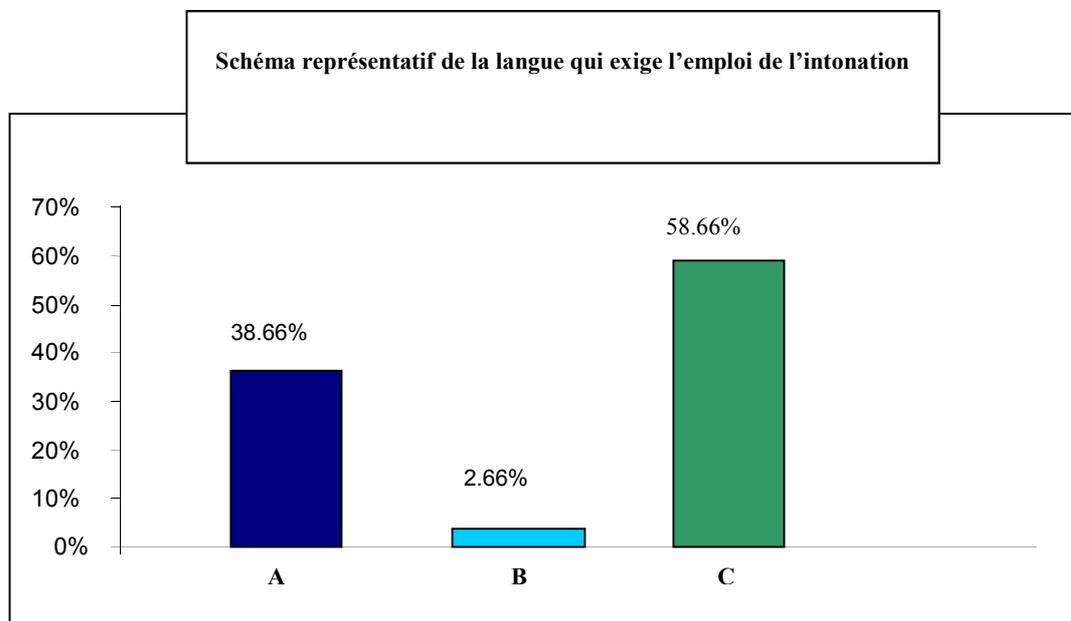
Enfin d'autres étudiants ont évité de répondre à la question, d'un taux de 11.65% (12 le nombre).

5. Question 5

a. Pour les étudiants de la troisième année

Q 5

Dans quelle langue voyez-vous l'intonation nécessaire (voir indispensable pour la compréhension d'un texte)?		
Suggestion de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Français (A)	29	38.66%
Arabe (B)	2	2.66%
Les deux (Français – Arabe) (C)	44	58.66%
Questions demeurées sans réponses (R.S.P)	0	0%



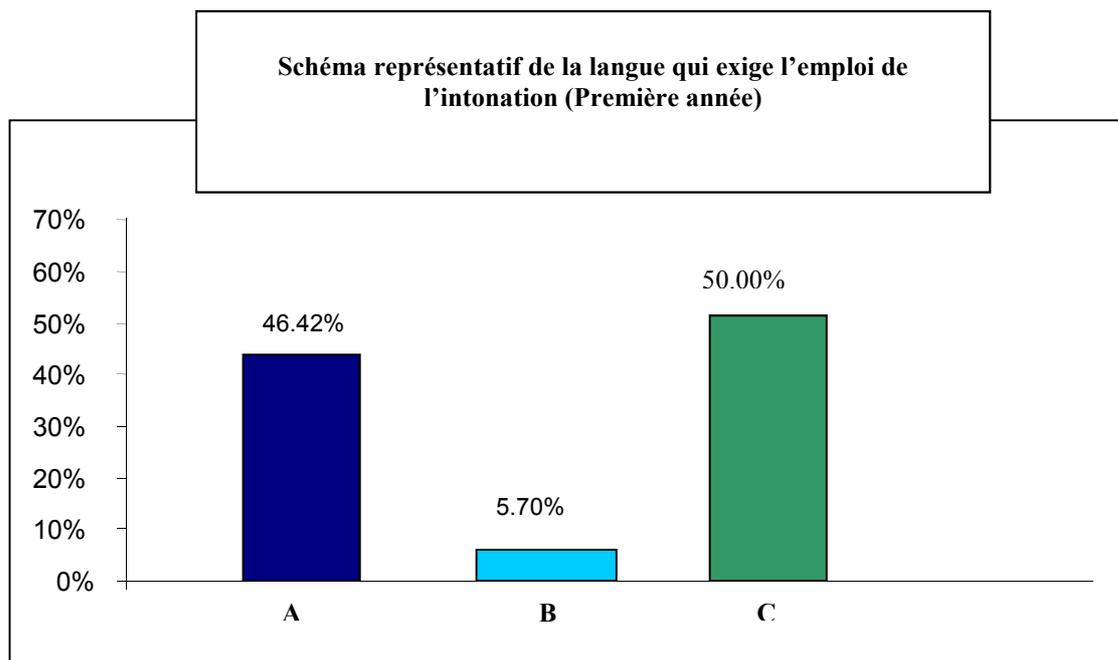
Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 58.66% trouvent que l'intonation est indispensable pour les deux langues (Français- Arabe), c'est-à-dire que ces étudiants utilisent l'intonation dans leur propre lecture dans les deux langues ou bien ces étudiants rencontrent des difficultés en lisant un texte, dans les deux langues, mal prononcées. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 38.66%, trouve que l'intonation est nécessaires seulement pour comprendre un texte en Français, c'est-à-dire que ces étudiants approuvent que l'intonation du Français jouent le rôle d'animateur du texte, ils sont le cœur palpitât de ce dernier et sans son emploi le texte est obscur. Enfin une toute minorité d'étudiants, d'un taux de 2.66% trouve que l'intonation est indispensable pour la langue Arabe.

b. Pour les étudiants de la première année

Q 5

Dans quelle langue voyez-vous l'intonation est nécessaire (voir indispensable pour la compréhension d'un texte) ?		
Suggestion de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Français (A)	13	46.42%
Arabe (B)	1	3.37%
Les deux (Français- Arabe) (C)	14	50.00%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on relève que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 50.00%, affirment que l'intonation est nécessaire pour les deux langues. C'est-à-dire que ces étudiants d'après leur expérience en étudiant l'Arabe durant 12 ans et le Français durant 9 ans ont pu soulever que l'intonation est indispensable pour les deux langues. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 46.42%, affirme que l'intonation est nécessaire seulement pour le français, peut être que ces derniers d'après leur expérience ont découvert qu'une toute petite maîtrise de de l'intonation peut modifier le sens d'un texte. Enfin un seul étudiant, d'un taux de 3.37%, affirme que l'intonation est indispensable au niveau de la langue Arabe, peut être juste par amour à la langue Arabe, qu'il a préféré choisir cette réponse.

Conclusion

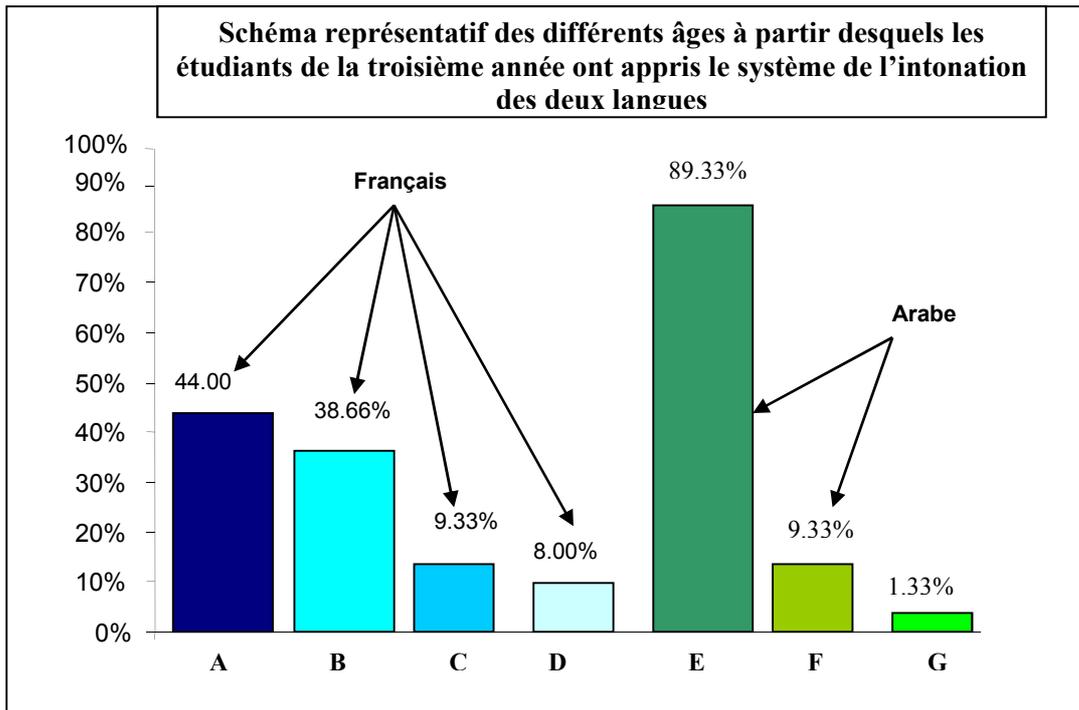
D'après les résultats obtenus, on relève que la majorité des étudiants affirment que l'intonation est indispensable pour les deux langues (Français et Arabe), d'un taux de 56.31% (103 le nombre).

6. Question 6

- a. Pour les étudiants de la troisième année :
b.

Q 6

A partir de quel âge ou bien de quelle année de votre cursus d'étude vous avez appris Le système de l'intonation des deux langues?			
Langues	Année Age	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Français	9-12 ans (A) (primaire "4eme, 5eme, 6eme)	33	44.00%
	13-15 ans (B) (moyen " 7eme, 8eme, 9eme)	29	38.66%
	16-17 ans (C) (secondaire "1 ère, 2eme3 , ème)	7	9.33%
	18-20 ans (D) (université licence Français " 1eme, 3eme)	6	8.00%
Arabe	8-12 as (E) (primaire)	67	89.33%
	13-18 ans (F) (moyen + secondaire)	7	9.33%
Réponse unique (G)		1	1.33%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 44.00%, ont appris l'intonation du Français à l'école primaire ; à partir de l'âge de 9 ans, mais cet apprentissage est limité à la lecture c'est-à-dire, l'enseignant, au moment de l'acte de la lecture, fait la remarque aux élèves qu'ils doivent s'arrêter obligatoirement devant une virgule, un point, un point-virgule, mais cet arrêt doit être très court (par exemple devant un point on compte silencieusement jusqu'à trois, ensuite on continue la lecture). Par contre une autre catégorie d'étudiant, d'un taux de 38.66% a appris l'intonation au moyen, à partir de l'âge de 13 ans. Dans cette phase d'apprentissage l'enseignant explique aux élèves le système l'intonation avec ses règles d'application et il oblige les élèves à apprendre ces règles sans qu'il vérifie si ces derniers ont compris comment ils fonctionnent, réellement, ou non. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 9.33%, appris les l'intonation à partir de l'âge de 16 ans au secondaire, c'est-à-dire que l'enseignant n'a aucun rôle à jouer pour enseigner cette dernière aux élèves, mais ces derniers

et après une expérience de 6 ans, en étudiant le Français, ont découvert le rôle que jouent l'intonation pour la compréhension d'un texte. Enfin, un dernier type d'étudiant a appris l'intonation, d'un taux de 8%, à l'université à l'âge de 18 ans. A partir de ce stade l'étudiant est censé d'apprendre l'intonation tout seul, l'enseignant ne peut enrichir ces connaissances dans ce domaine en lisant des livres.

Après avoir l'âge et l'année à partir desquels l'étudiant a appris l'intonation du français, on passe maintenant pour voir à partir de quelle année et quel âge l'étudiant a appris l'intonation de la langue arabe.

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 89.33%, ont appris l'intonation à l'école primaire à l'âge de 8 ans c'est-à-dire après trois ans d'enseignement rudimentaire. L'élève peut apprendre ces signes à partir des leçons et des conseils données par l'enseignant ou bien la prédominance de l'apprentissage de la langue arabe fait que l'élève ou bien l'étudiant prend conscience du rôle majeur que jouent l'intonation dans l'animation du texte écrit par contre une autre catégorie d'étudiants a appris l'intonation au moyen ou bien au lycée, d'un taux de 9.33% à partir de l'âge de 13 ans. C'est à ce stade que l'étudiant étudie les règles qui régissent l'intonation en Arabe. Alors qu'une seule réponse, d'un taux de 1.33% affirme que l'apprentissage de signe se fait à partir de l'âge de 6 ans. Cet âge nous semble précoce pour un tel apprentissage.

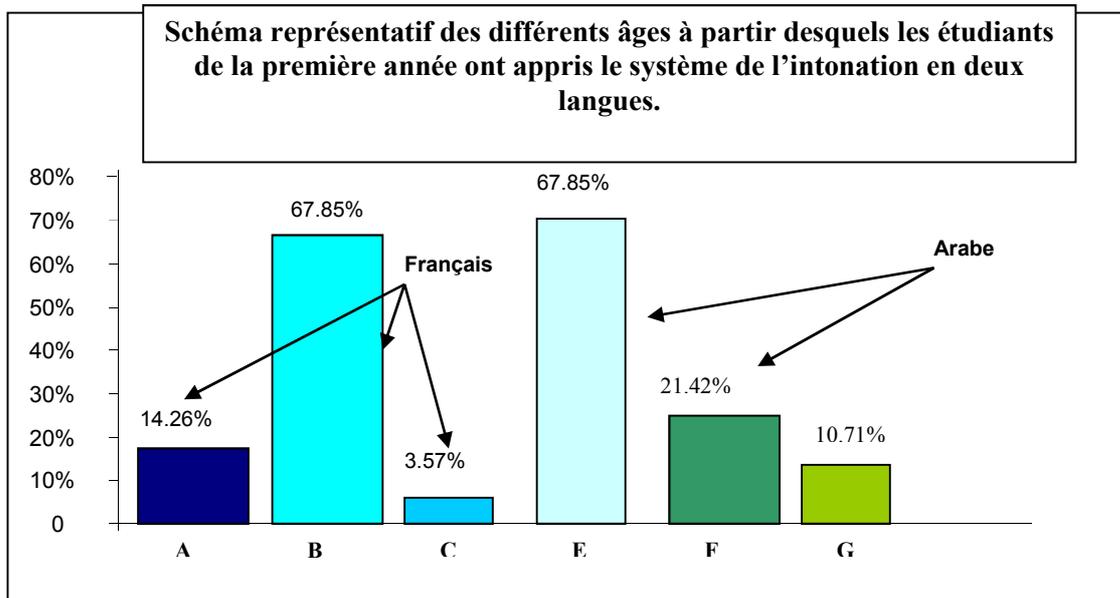
Conclusion

D'après les résultats obtenus concernant l'âge et l'année d'apprentissage de l'intonation des deux langues (Français et Arabe), on relève que la plupart des étudiants de la troisième année ont appris dans un premier temps l'intonation de la langue arabe (classique) ensuite l'intonation de la langue française (étrangère). Cette chronologie suivie dans l'enseignement des deux langues et plus précisément des deux systèmes de ponctuation est dictée par le système éducatif. Cette démarche fait que l'étudiant rencontre énormément de difficultés et des obstacles pour gérer le problème de la maîtrise de l'intonation, et l'acquisition du système de l'Arabe préliminairement crée un type d'interférence qui perturbe et inhibe l'application ou bien l'acquisition ou bien l'acquisition des règles qui régissent l'intonation en Français; ou bien encore si l'étudiant est habitué à ne pas utiliser l'intonation dans son texte en langue Arabe, il va obligatoirement s'influencer par cette habitude et continuer à ne pas l'utiliser dans son texte en Français.

c. Pour les étudiants de la première année

Q 6

<p align="center">A partir de quel âge ou bien de quelle année de votre cursus d'étude vous avez appris le système de l'intonation en deux langues?</p>			
Langues	Année Age	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Français	9-12 ans (A) (primaire "4eme, 5eme, 6eme)	4	14.28%
	13-15 ans (B) (moyen " 7eme, 8eme, 9eme)	19	67.85%
	16-17 ans (C) (secondaire "1 ère, 2eme, 3 ème)	1	3.57%
Arabe	8-12 ans (E) (primaire "3ere, 4eme, 5eme, 6eme")	19	67.85%
	13-18 ans (F) (moyen + secondaire)	6	21.42%
	Réponse unique (G)	3	10.71%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on relève que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 67.85%, ont appris l'intonation du français à l'âge de 13 ans à partir de ce stade les étudiants apprennent les règles qui régissent ce système. Alors qu'une autre catégorie a appris l'intonation du français, d'un taux de 14.28%, à partir de l'âge de 9 ans, à l'école primaire. Dans ce stade l'apprentissage de l'intonation se fait à partir des remarques faites par l'enseignant. Par contre une autre minorité d'étudiants, d'un taux de 3.57% a appris l'intonation à l'âge de 16ans, c'est-à-dire que ces étudiants n'ont pas pris conscience du rôle de l'intonation qu'après 7 ans d'apprentissage de Français.

Pour l'apprentissage de l'intonation de la langue Arabe (classique), d'après les résultats obtenus on peut dire que la majorité des étudiants de la troisième année ont appris l'intonation Arabe, d'un taux de 67.85%, à l'âge de 8 ans à l'école primaire.

A partir de ce stade que les étudiants acquièrent une certaine capacité qui leur permettent d'explorer les différents moyens dont dispose la langue. Parmi ces moyens l'intonation qui permet le bon accès au sens. Une autre catégorie d'étudiant, s'un taux de 21.42%, a appris l'intonation à l'âge de 13ans.

Dans ce stade l'enseignant participent à l'apprentissage de l'intonation en donnant des leçons, en la matière aux étudiants. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants n'a pas répondu à la question, d'un taux de 10.71% peut être qu'elle ne donne pas de valeur à l'intonation.

D'après les résultats obtenus, on remarque que les étudiants apprennent d'abord l'intonation Arabe ensuite celle du Français. Ce premier apprentissage Arabe va créer une certaine habitude chez l'étudiant qui va influencer son apprentissage de l'intonation du Français.

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années concernant l'acquisition, on constate que la majorité des étudiants des deux années ont appris d'abord l'intonation de la langue arabe ensuite celle de la langue française. Cet écart entre les deux apprentissages fait que l'étudiant rencontre éminemment de difficultés pour maîtriser les deux systèmes, chacun par sa spécificité.

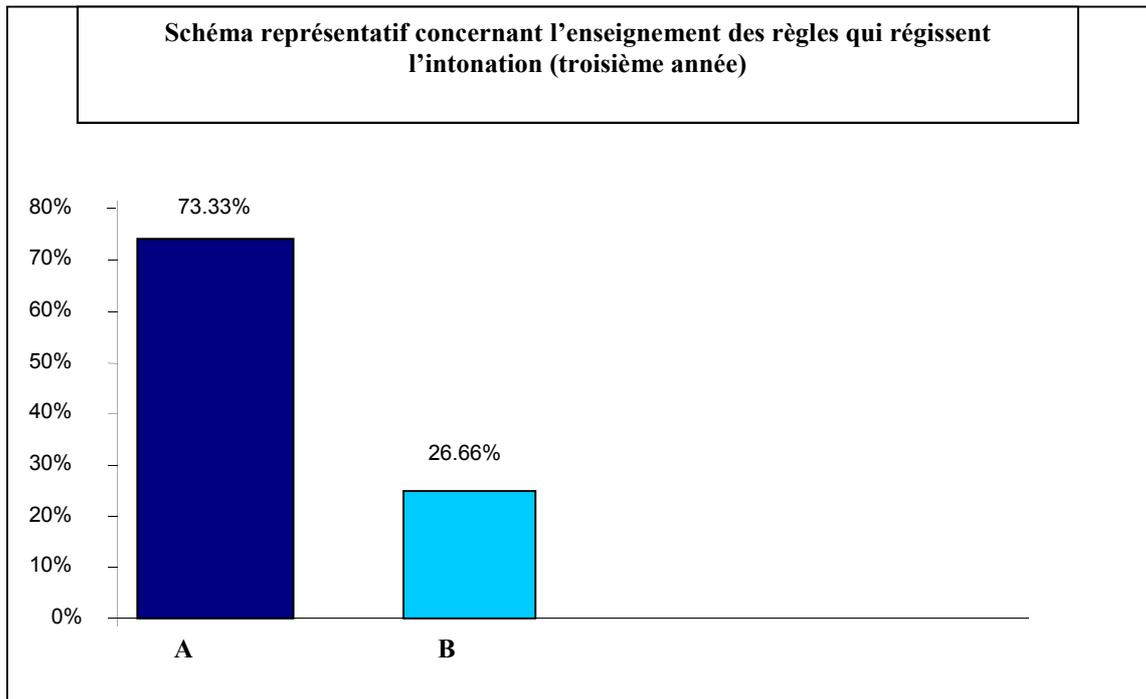
7. Question 7

a. Pour les étudiants de la troisième année

Q7

Est-ce que votre enseignant vous a appris les différentes règles qui régissent le système de l'intonation ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	55	73.33%
Non (B)	20	26.66%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 73.33%, avouent que c'est grâce à leurs enseignants qu'ils ont pu acquérir les différentes règles qui régissent l'intonation de français. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants d'un taux de 26.66%, affirme le contraire (que l'enseignant ne les a pas enseignés les différentes règles qui régissent l'intonation).

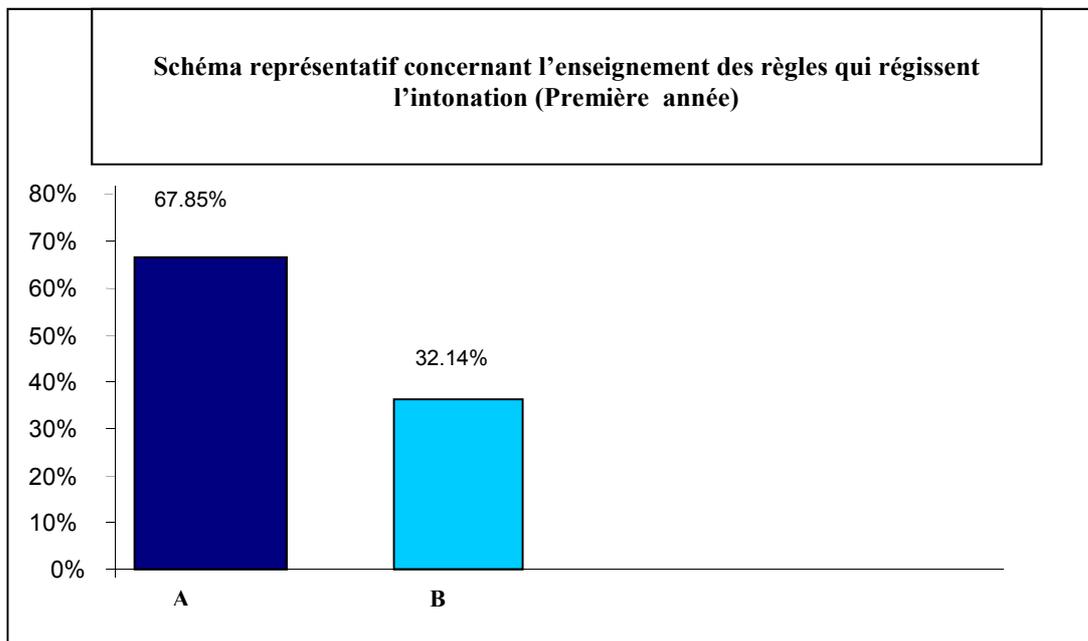
C'est à partir de l'analyse destiné aux étudiants qu'on va découvrir si l'enseignement et l'apprentissage des règles qui régissent l'intonation suffiront pour appliquer correctement au niveau du texte ou bien la maîtrise de l'intonation demandera d'autres tâches pour maîtriser.

b. Pour les étudiants de la première année

Q7

Est-ce que votre enseignant vous a appris les différentes règles qui régissent l'intonation?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Oui (A)	19	67.85%
Non (B)	9	32.14%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 67.85%, avouent que l'acquisition des règles qui régissent l'intonation est faite par l'intermédiaire d'un enseignant. Alors qu'une autre catégorie d'étudiant d'un taux de 32.14%, nie le rôle joué par l'enseignant dans l'apprentissage des règles qui régissent le système de l'intonation.

Conclusion

A partir des résultats obtenus des deux années, on constate que la majorité des étudiants reconnaissent le rôle primordial que joue l'enseignant dans leur apprentissage (les règles qui régissent l'intonation). Mais la question qui s'impose : A quel point l'acquisition des règles peut aider l'étudiant à acquérir les mécanismes nécessaires pour une bonne et correcte animation du texte ou bien d'une compréhension de l'écrit ? (La réponse à cette question dépendra de l'analyse du texte lire par les étudiants).

8. Question 8

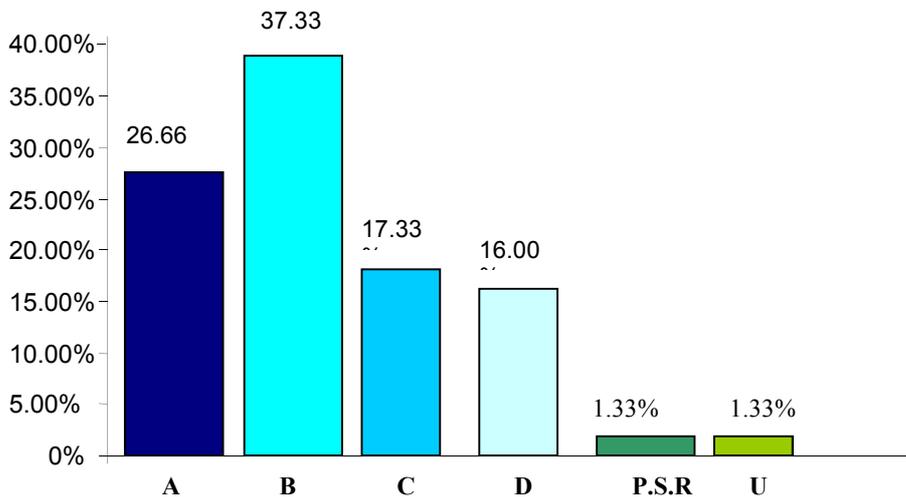
a. Pour les étudiants de la troisième année

Q8

Si vous avez rencontré des difficultés en utilisant le système de l'intonation, quelle était votre tâche pour les dépassées ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Posez le problème à l'enseignant (A)	20	26.66%
Lire des ouvrages spécialisés (B)	28	37.33%
Discuter des difficultés avec vos amis (C)	13	17.33%
Ne pas donnez d'importance au problème	12	16.00%
Questions demeurées sans réponse (P.S.R)	1	1.33%
Réponses unique (U)	1	1.33%

Schéma représentatif de différentes solutions pour les difficultés de l'intonation (troisième année)



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que les réponses sont variées. Une première catégorie d'étudiant, d'un taux de 26.66%, pose les problèmes de l'intonation à l'enseignant parce qu'elle croit que c'est la bonne façon pour dissiper les difficultés rencontrées au niveau du système de l'intonation en lisant des livres spécialisés parce qu'elle se sent gêner de s'adresser à l'enseignant et trouve que sa lecture des livres spécialisés plus efficace (elle permet l'enrichissement et l'approfondissement des connaissances concernant le système de l'intonation).

Une troisième catégorie d'étudiant, d'un taux de 17.33%, préfère discuter ce problème avec les amis parce qu'elle se sent plus à l'aise ou bien cette discussion avec les amis va ouvrir d'autres horizons et perspectives pour régler le problème en trouvant une nouvelle méthode qui facilite la maîtrise de l'intonation.

Une quatrième catégorie d'étudiant ne donne pas d'importance au problème d'un taux de 16.00%, parce qu'elle croit que l'intonation n'a aucun rôle au niveau de la langue (ignorance quasi-totale du poids considérable qu'occupe le système de l'intonation dans la compréhension et transmission d'un message écrit).

D'autre part on trouve une question qui demeure sans réponse d'un taux de 1.33% peut être que le destinataire ne rencontre pas des difficultés en utilisant l'intonation, et un autre questionnaire contient une réponse unique.

« Je ne rencontre pas des difficultés au niveau de l'intonation » peut être que ce destinataire maîtrise réellement l'intonation d'après un enseignement ou un apprentissage rigoureux ou alors d'après une longue expérience dans le domaine de la langue.

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années, on peut dire que la manière de gérer le problème différent, mais le but reste unique. Et à l'étudiant de choisir le chemin qui lui plaît, l'essentiel est de dépasser les difficultés rencontrées au niveau du système de l'intonation.

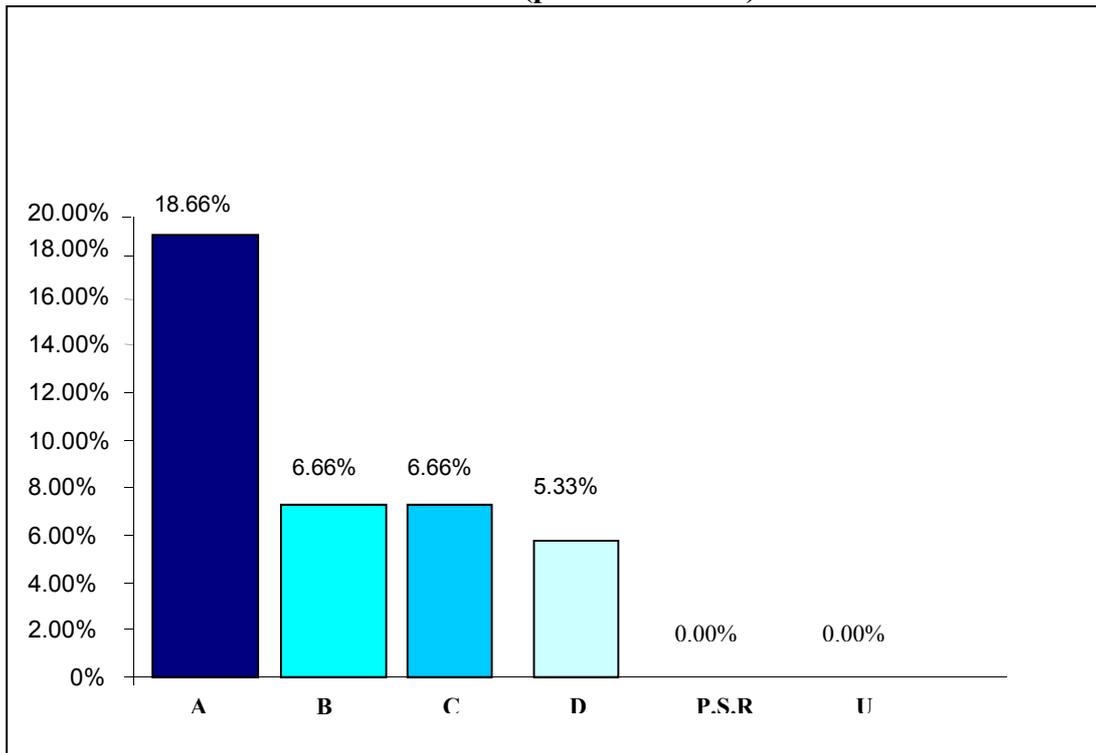
b-Pour les étudiants de la première année

Q8

Si vous avez rencontré des difficultés en utilisant le système de l'intonation, quelle était votre tâche pour les dépassées?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Posez le problème à l'enseignant (A)	14	18.66%
Lire des ouvrages spécialisés (B)	5	6.66%
Discuter des difficultés avec vos amis (C)	5	6.66%
Ne pas donner d'importance au problème	4	5.33%
Questions demeurées sans réponse (P.S.R)	/	/
Réponses unique (U)	/	/

Schéma représentatif des différentes solutions pour les difficultés du système de l'intonation (première année)



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on remarque que les réponses sont multiples. Une première catégorie d'étudiants d'un taux de 18.66%, préfère poser le problème à l'enseignant, parce qu'elle considère l'enseignant comme le seul possesseur du savoir et alors le seul qui est capable de les initier pour dépasser les difficultés rencontrées au niveau du système l'intonation.

Une deuxième catégorie d'étudiants, d'un taux de 6.66%, préfère dépasser les difficultés rencontrées au niveau de l'intonation en lisant des livres spécialisés parce qu'elle trouve dans les livres le seul refuge qui assure un très bon apprentissage et des solutions rapides aux difficultés qui accable l'étudiant.

Une troisième catégorie d'étudiants, d'un taux de 6.66%, préfère discuter le problème avec des amis, parce qu'elle trouve que la discussion des difficultés avec des amis peut résoudre le problème en proposant des solutions à ce dernier.

Une quatrième catégorie, d'un taux de 5.33% ne donne pas d'importance au problème parce qu'elle ignore jusqu'à lors le rôle que joue le système de l'intonation dans la compréhension et transmission correcte du message écrit.

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années, on peut dire que la manière de gérer le problème différent, mais le but reste unique. Et à l'étudiant de choisir le chemin qui lui plaît, l'essentiel est de dépasser les difficultés rencontrées au niveau du système de l'intonation.

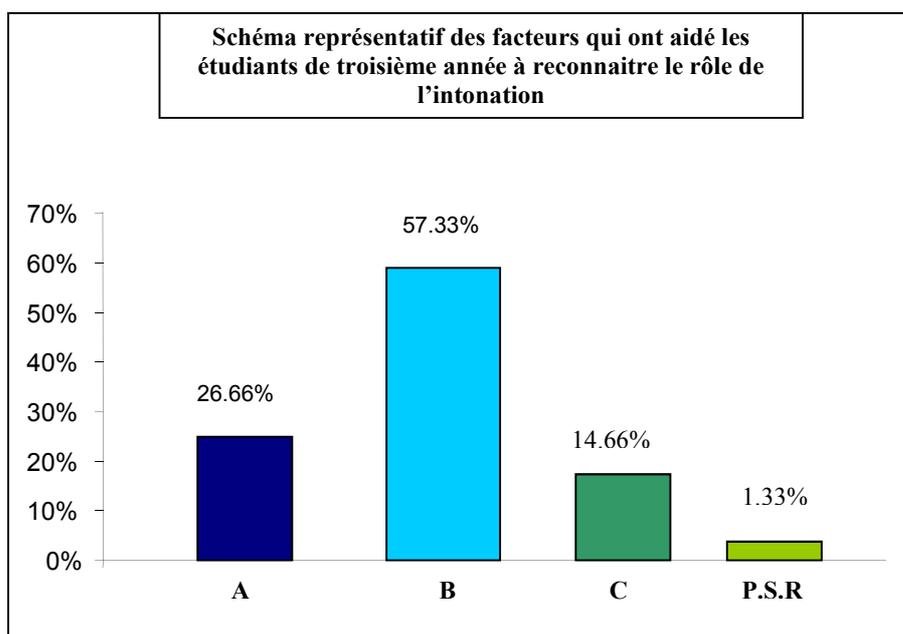
9. Question 9

a. Pour les étudiants de la troisième année

Q9

Comment avez-vous appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Par motivation (A)	20	26.66%
Sur des remarques des enseignants (B)	43	57.33%
Autres (C)	11	14.66%
Questions demeures sans réponse (P.S.R)	1	1.33%



Commentaire

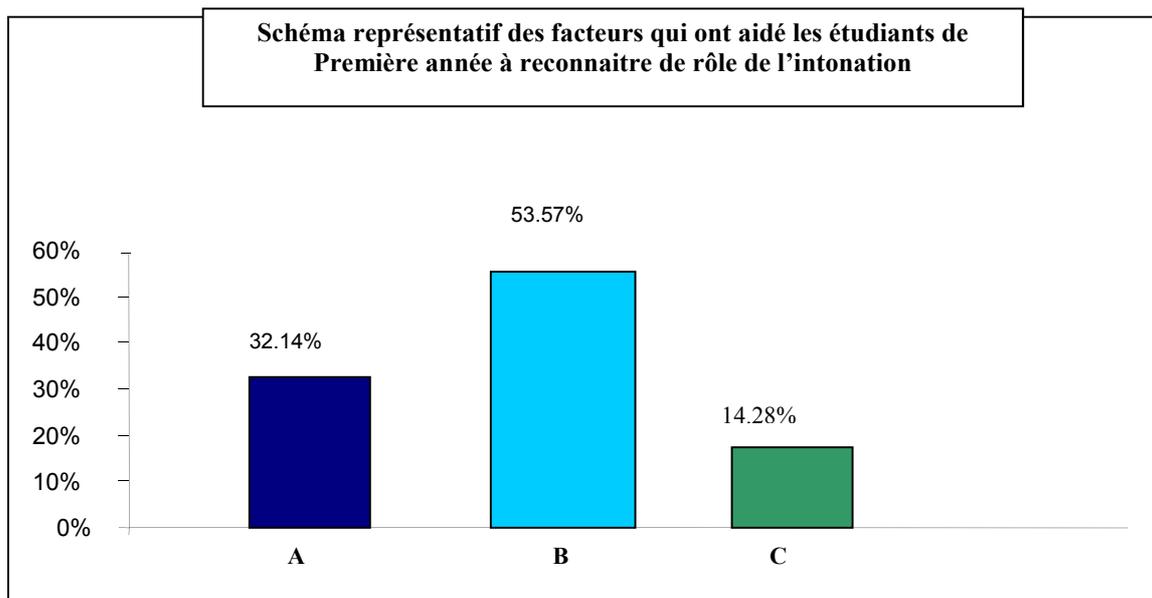
D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 57.33%, ont appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte sur des remarques des enseignants parce que les enseignants entant que formateurs donnent des conseils souvent aux étudiants pour améliorer leurs niveaux. Et comme l'enseignant est conscient du rôle important l'intonation pour comprendre un texte, il transmet cette idée aux étudiants qui ignorent l'importance de cela. Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 26.66%, ont appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte par motivation. Cette motivation, elle peut être celle de l'enseignant des amis, des livres, de différentes lectures que fait cet étudiant. Mais une autre catégorie d'étudiant, d'un taux de 14.66%, a appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte par d'autres moyens qui sont variés à titre d'exemple : la lecture d'un texte ou bien les difficultés rencontrées pour déchiffrer le sens de certains textes. Enfin un seul questionnaire contient une question qui demeure sans réponse d'un taux de 1.33%, peut être que le destinataire de cette question trouve que l'intonation est inutile et sans aucune valeur.

b. Pour les étudiants de la première année

Q9

Comment avez-vous appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Par motivation (A)	9	32.14%
Sur des remarques des enseignants (B)	15	53.57%
Autres (C)	4	14.28%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 53.57%, ont appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte sur des remarques des enseignants, parce que les étudiants sont habitués à compter sur l'enseignants pour l'acquisition du savoir et n'ont pas encore acquis cette autonomie de l'apprentissage.

Une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 32.14%, a appris que le système de l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte par motivation. Cette motivation elle peut être propre à l'institution scolaire (école, lycée, université...) ou bien extérieure à cette institution (magazines, livres, les parents cultivés, les amis à travers la correspondance.

Un autre type d'étudiants, d'un taux de 14.28%, a appris que le système de l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte par d'autres moyens, à titre d'exemple on peut citer l'internet.

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années, on décèle que les moyens qui permettent à l'étudiant de reconnaître la nécessité de l'intonation pour comprendre un texte sont variés, mais l'essentiel est d'avouer l'utilité de cette dernière et d'essayer de suivre une bonne méthode pour pouvoir s'emparait du système de l'intonation et d'user de ses règles et son mode de fonctionnement.

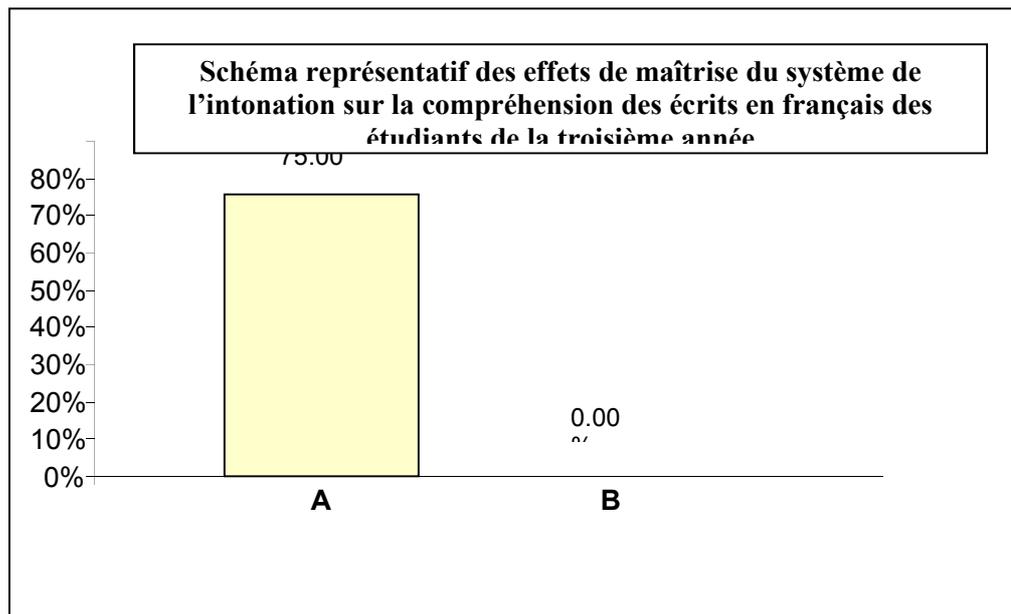
10. Question 10

a. Pour les étudiants de la troisième année

Q10

Après avoir maîtrisé le système de l'intonation, quel était l'effet de cette maîtrise sur votre compréhension pour vos propres écrits en français ?

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Positif (A)	75	75.00%
Négatif (B)	0	0%



Commentaire

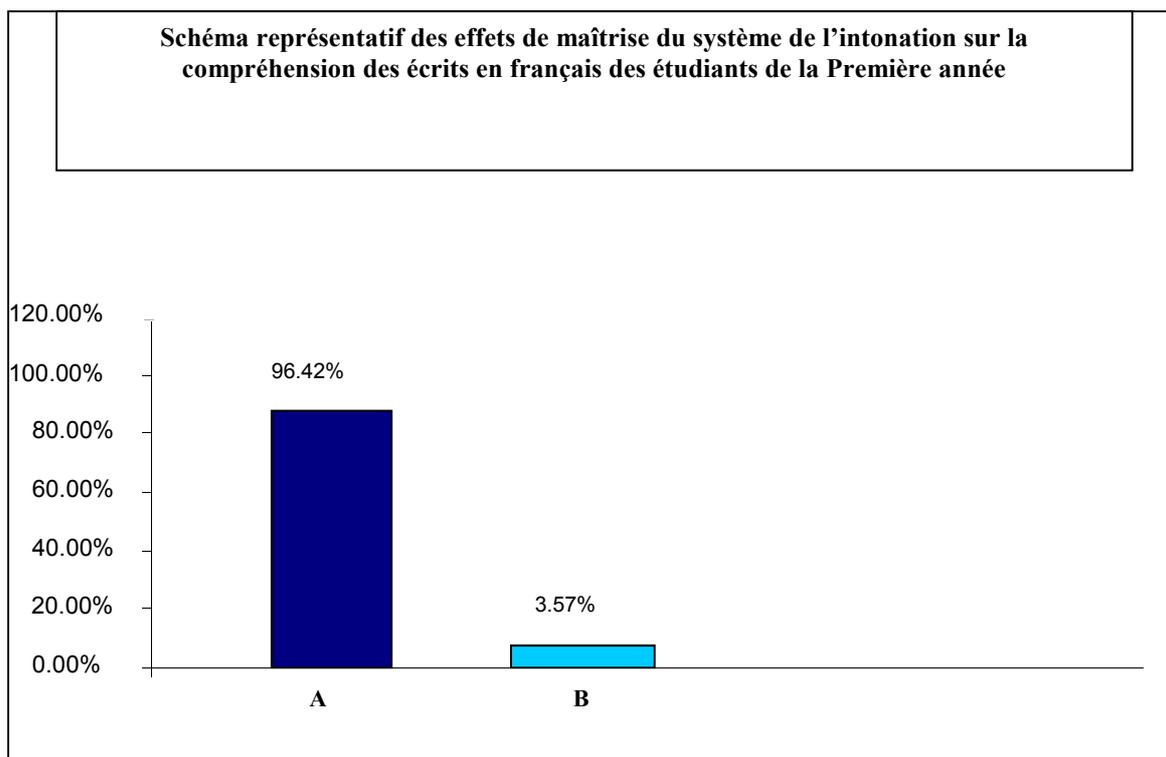
D'après les résultats obtenus, on constate que tous les étudiants de la troisième année, d'un taux de 75.00%, ont choisi la réponse qui confirme que l'effet de la maîtrise du système de l'intonation sur la compréhension des écrits en français des étudiants est positif. Ce choix de réponse confirme l'idée selon laquelle les étudiants considèrent l'intonation comme quelque chose d'utile, qui a un grand poids au niveau de la langue. Même si l'étudiant ne maîtrise pas l'intonation (on va vérifier tout ça après l'analyse du texte) il va choisir, cette réponse parce qu'il sait très bien que chaque élément de la langue a sa place et son rôle à jouer au niveau de langue.

b. Pour les étudiants de la première année

Q10

**Après avoir maîtrisé l'intonation, quel était l'effet de cette
maîtrise sur vos propres écrits en français ?**

Suggestions de réponses	Nombre de réponses	Pourcentage de réponses
Positif (A)	27	96.42%
Négatif (B)	1	3.57%



Commentaire

D'après les résultats obtenus, on décèle que tous les étudiants de la première année, d'un taux de 96.42%, apprécient l'effet positif de la maîtrise de l'intonation excepté un seul étudiant qui voit dans la maîtrise du système de l'intonation a un effet négatif sur ses propres compréhensions des écrits en français. A partir de ces résultats, on va essayer d'expliquer pourquoi le choix de telle ou telle réponse. Pour la première catégorie d'étudiants, on peut dire que cette dernière ne peut pas nier l'importance de l'intonation pour comprendre et transmettre correctement des connaissances et des savoirs, même si elle ne maîtrise pas ce dernier (ce choix de cette réponse nous montre que ces étudiants ont une grande susceptibilité pour maîtriser le système de l'intonation).

Alors qu'un étudiant a consenti que la maîtrise du système de l'intonation peut causer des effets négatifs parce que la maîtrise de celle de l'Arabe classique perturbe ou bien inhibe la bonne utilisation de l'intonation en Français c'est pour ça il préfère ne pas maîtriser n'importe

quel système ou encore il juge utile de maîtriser une seule intonation (existence d'une seule intonation qui régissent toutes les langues).

Conclusion

D'après les résultats obtenus des deux années, on peut dire que la maîtrise du système de l'intonation a nécessairement un effet positif sur nos propres compréhensions des écrits en français, mais le problème réside dans la méthode que nous devons suivre pour maîtriser réellement cette dernière.

III- Analyse et commentaire de la lecture de texte en français des deux années (première- Troisième) :

1. Pour les étudiants la première année

a) Le signe intonatif

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	6	20.00%
Mauvaise	24	80.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on décèle que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 80.00%, rencontrent, énormément de difficultés de maîtrise du système de l'intonation : toute en utilisant « Le signe intonatif ». Alors qu'une minorité d'étudiant, d'un taux de 20.00% l'utilise correctement pour le cas du « Le signe intonatif ».

b) Le Signe motivé

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	6	20.00%
Mauvaise	24	80.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 80.00%, rencontre des difficultés de maîtrise du système de l'intonation toute en employant « Le Signe motivé ». Alors qu'une minorité d'étudiants, d'un taux de 20.00% ne rencontre pas des difficultés pour le cas de « Signe motivé ».

c) Le signe conventionnel

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	3	10.00%
Mauvaise	27	90.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 90.00% rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant « Le signe conventionnel ».

Alors qu'une minorité d'étudiants, d'un taux de 10.00%, ne rencontre pas des difficultés, pour le cas du « Le signe conventionnel ».

d) L'intonation expressive

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	14	46.00%
Mauvaise	16	54.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 54.00%, rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant les « Le signe conventionnel »

Par contre une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 46.00% ne rencontre pas des difficultés, pour le cas des « Le signe conventionnel »

e) L'intonation émotionnelle

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	14	46.00%
Mauvaise	16	54.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 54.00%, rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant le « L'intonation émotionnelle ». Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 46.00% ne trouve pas des difficultés, pour le cas du « L'intonation émotionnelle ».

f) L'intonation implicative

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	00	00.00 %
Mauvaise	30	100.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 100.00% rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant le « L'intonation implicative »

g) L'accent

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	14	46.00%
Mauvaise	16	54.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 54.00% rencontre des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant « L'accent ». Alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 46.00%, ne trouve pas des difficultés, pour le cas des « L'accent ».

h) L'intonation distinctive

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	00	00.00 %
Mauvaise	30	100.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 100.00% rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en employant les « L'intonation distinctive ».

i) L'intonation informative

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	00	00.00%
Mauvaise	30	100.00%

Commentaire:

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 100.00% rencontrent des difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en utilisant les « L'intonation informative ».

j) L'intonation démarcative

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de Réponses
Bonne	1	3.333%
Mauvaise	16	96.66%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la première année, d'un taux de 96.66% rencontrent énormément, de difficultés de maîtrise du système de l'intonation, toute en utilisant les « L'intonation démarcative ». Alors qu'un seul étudiant, d'un taux de 3.333% pour le cas des « L'intonation démarcative ».

Le commentaire final des résultats de la première année concernant la compréhension du texte, en utilisant le système de l'intonation :

A partir de notre analyse du texte, on a remarqué que l'étudiant se trouve coincer et submerger d'une confusion aberrante pour l'emploi de l'intonation. Il souffre d'un véritable dysfonctionnement de maîtrise du système de l'intonation. La non maîtrise, dont l'étudiant souffre, apparait clairement à partir de lecture à haute voix des fragments de texte :

-Une grande confusion apparait entre l'intonation des différents signes entre « Le signe intonatif », entre « Le Signe motivé », entre le « Le signe conventionnel et « L'intonation expressive » entre les « L'intonation émotionnelle » et « Le signe intonatif », entre la « Le signe intonatif », et « Le signe conventionnel », entre le « Le signe intonatif » et le « L'intonation émotionnelle », entre le « Le Signe motivé » et « Le signe conventionnel », entre « Le signe intonatif » et le « Le signe conventionnel », entre la « Le signe conventionnel » et le « L'intonation informative » ... etc.

- Absence totale de l'intonation pendant la lecture des fragments de texte en employant « Le signe intonatif », et « Le Signe motivé » etc.
- Apparition de signe intonatif ou elle n'est pas nécessaire d'apparaître.

La question qui se pose à ce moment-là, quels ont les différents facteurs qui ont participé dans l'émergence de telles difficultés ? Et à quel niveau elles apparaissent ?

Avant de répondre à ces questions, il ne faut pas oublier les autres étudiants (une minorité) qui maîtrisent le système de l'intonation et de s'interroger surtout sur les facteurs primordiaux qui ont participé dans la maîtrise de cette dernière.

La difficulté apparait surtout pendant la lecture du paragraphe (contenant plusieurs phrases) et non pas au niveau de la phrase simple.

Tout d'abord les difficultés sont dues à plusieurs facteurs :

- L'ignorance totale du fonctionnement du système de l'intonation au niveau de la phrase complexe et même au niveau de la phrase qu'un paragraphe ou bien un texte est le résultat d'une réciproque qu'entretient un monème avec un autre et une phrase avec une autre. Par exemple l'étudiant au lieu d'utiliser l'intonation, en employant « Le signe conventionnel », il la confond avec celle du « Le Signe motivé », en oubliant bien sûr que chaque signe a sa propre fonction pertinente au niveau de la phrase.
- L'étudiant ignore, complètement, certaines caractéristiques de l'organisation des monèmes au niveau de la phrase, à titre d'exemple, on peut citer :

L'adjectif qualifie le nom ; ce qui impose obligatoirement qu'on ne peut pas séparer « l'adjectif » du « non » par « Le Signe motivé » ; si deux actions se déroulent en même temps, on doit obligatoirement séparer les deux actions par « Le signe intonatif », pour bien déceler le sens de la phrase.

- L'étudiant à ce stade souffre d'une quasi-ignorance de la structure sémantique de la phrase Française (malgré 9 ans d'apprentissage du Français dans les différents cycles qui ont succédé le cycle universitaire ; mais cet apprentissage est centrés sur l'acquisition grammaticale de la langue), c'est-à-dire l'étudiant est dans un état de « lect de base »¹ ou il n'a presque aucune connaissance sur les différentes possibilités que mettent la langue à sa disposition pour qu'il puisse construire une image globale et approfondie sur les relations sémantiques et phonétique entre phrases et surtout d'avoir une capacité
- Intellectuelle performante en ce qui concerne l'accès au sens, à partir d'une véritable étude sémantique et structure. A titre d'exemple : l'étudiant ignore,

¹ C'est un état de langue où l'apprenant ne connaît presque rien sur la langue étrangère qui va apprendre, dans ce stade l'apprenant est sous une grande influence par la langue maternelle.

complètement, quand il s'agit d'une énumération ou bien d'une explication que l'intonation en utilisant les « L'intonation implicative »

- Pour être présent sans aucun doute. On a remarqué, aussi, que le problème ne se pose pas, lorsqu'il s'agit d'un discours direct parce que le verbe introducteur simplifié la tâche à l'étudiant. Alors quand il s'agit des tournures linguistiques qui demandent une sorte d'abstraction, l'étudiant se trouve coincer et incapable de choisir l'intonation toute en employant le bon signe, en, le mettant, à sa place qui apparait adéquate.

- Un manque considérable d'attention et d'observation chez l'étudiant, on peut citer à titre d'exemple le fonctionnement de l'intonation en employant ; « L'intonation émotionnelle » et les « guillemets » se suivent généralement en cas d'explication, mais l'étudiant, malheureusement, il ouvre pendant « L'intonation démarcative » sans qu'ils les succèdent de « L'intonation implicative » et c'est là où réside la mauvaise interprétation du sens. Le niveau quasi-simple avec lequel l'étudiant confond entre les « le signe intonatif » et « Le signe conventionnel », au lieu d'utiliser les « L'intonation émotionnelle », l'étudiant les remplace par « le signe motivé ».

- L'étudiant ignore l'existence des éléments suprasegmentaux (intonation, débit, émotion...) propre à la langue Française qui doivent être exprimé à l'oral surtout par le « signe intonatif ». Et pour atteindre ce stade d'utiliser le « signe motivé » correctement, il faut qu'il ait interaction entre l'énoncé et l'étudiant qui fait l'acte.

On ajoute pour dire que même l'étudiant en face des verbes transitifs qui exigent la présence d'un complément d'objet, se trouve coincer pour employer le système de l'intonation, même si le verbe est le dernier élément de phrase, normalement « L'intonation émotionnelle » doit surgir, mais l'étudiant ne l'utilise pas à sa place adéquate ;

On passe, maintenant pour citer les différents facteurs qui ont permis à quelques étudiants de maîtriser le système de l'intonation.

- La bonne connaissance des lois qui régissent le système de l'intonation ;
- L'assiduité de ces étudiants en étudiant, même dans les cycles qui ont succédé le cycle universitaire, le système de l'intonation et son mode de fonctionnement ;
- Avoir une idée globale et approfondie concernant la structure phonétique et sémantique de la phrase Française. Mais l'accès à ce stade est réalisé à partir d'un auto-apprentissage des règles qui régissent le système de l'intonation et à une lecture travail et surtout à une prise de conscience de l'utilité de ce système au niveau de la langue orale.

2. Pour les étudiants de la troisième année

a) Le signe intonatif

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	36	56.25%
Mauvaise	28	43.75%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 56.25% ne rencontrent pas des difficultés en utilisant l'intonation pour le cas du « signe intonatif », alors qu'une autre catégorie, d'un taux de 43.75%, rencontre des difficultés.

b) Le Signe motivé

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	23	35.93%
Mauvaise	41	64.07%

Commentaire:

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 64.07% rencontrent des difficultés au niveau du système de l'intonation pour le cas du « signe motivé ». Alors qu'une autre catégorie d'étudiant, d'un taux de 35.93%, ne rencontre pas des difficultés.

c) Le signe conventionnel

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	0	0%
Mauvaise	64	100.00%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 100.00% rencontrent des difficultés de l'intonation pour le cas « Le signe conventionnel ».

d) L'intonation expressive

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	21	32.81%
Mauvaise	43	67.19%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 67.19% rencontrent des difficultés de l'intonation pour le cas « L'intonation expressive » alors qu'une catégorie d'étudiants, d'un taux de 32.81%, ne rencontre pas des difficultés.

e) L'intonation émotionnelle

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	36	56.25%
Mauvaise	28	43.75%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 56.25% ne rencontre pas des difficultés en utilisant le « L'intonation émotionnelle » alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 43.75% rencontre des difficultés en employant le « L'intonation émotionnelle ».

f) L'intonation implicative

intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	10	15.62%
Mauvaise	54	84.38%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 84.38% rencontre des difficultés de l'intonation pour le cas du « L'intonation implicative », alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 15.62% ne rencontre pas des difficultés en cette dernière.

g) Les pauses

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	43	67.19%
Mauvaise	21	32.81%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 67.19%, ne rencontre pas des difficultés en utilisant le système de l'intonation pour le cas des « Les pauses » alors qu'une autre catégorie d'étudiants, d'un taux de 32.81%, rencontre des difficultés en employant, « Les pauses ».

h) L'intonation distinctive

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	0	0%
Mauvaise	64	100%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que tous les étudiants de la troisième année, d'un taux de 100% rencontrent des difficultés de l'intonation en employant les « L'intonation distinctive ».

i) L'intonation informative

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	14	21.86%
Mauvaise	40	78.14%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 78.14%, rencontre des difficultés dans la maîtrise du système de l'intonation pour le cas des « L'intonation informative », Alors qu'un autre ensemble d'étudiants, d'un taux de 21.81% maîtrise cette dernière.

j) L'intonation démarcative

L'intonation	Le nombre de réponses	Le pourcentage de réponses
Bonne	4	7.50%
Mauvaise	60	92.50%

Commentaire

D'après les résultats obtenus, on constate que la majorité des étudiants de la troisième année, d'un taux de 92.50% rencontre des difficultés dans la maîtrise du système de l'intonation pour le cas des « L'intonation démarcative », Alors qu'une autre minorité d'étudiants, d'un taux de 7.50%, ne rencontre pas des difficultés.

Le commentaire final des résultats de la troisième année concernant le texte :

A partir de l'analyse du texte, on a remarqué que les étudiants de la troisième année ne maîtrisent pas le système de l'intonation, sauf quelques signes comme « le signe intonatif » et « le Signe motivé ». Cela est dû essentiellement, à la place qu'occupent ces signes au niveau de la phrase en lecture à haute voix, en l'occurrence des signes conventionnel. A partir des résultats obtenus, on peut dire que les étudiants de la troisième année restent toujours dans le « lect de base »¹, malgré trois ans d'apprentissage. Les facteurs qui sont à l'origine de cette situation sont multiples :

- En réalité la non maîtrise se produise à cause de la méthode qui n'est pas correctement conçue, ou à des circonstances liées à l'apprenant (imitation, fatigue... etc.) ;
- La majorité de ces étudiants sont mal orientés (filière qui n'aiment pas) ce qui a créé un grand manque d'intérêt envers l'apprentissage de la langue et plus précisément celui inhérent au système de l'intonation ;

Mais, il ne faut pas oublier l'autre catégorie d'étudiants qui a pu maîtriser le système de l'intonation. Cela est dû, essentiellement, comme on l'a déjà vu avec la première année, à un auto-apprentissage fait par ces étudiants, à une longue expérience (trois ans en terre de livre, de lecture à haute voix et aussi aux conseils permanents des enseignants).

¹ C'est un état de langue où l'apprenant ne connaît presque rien sur la langue étrangère qui va apprendre, dans ce stade l'apprenant est sous une grande influence par la langue maternelle

IV. Quelques suggestions pour faciliter ou bien susciter l'étudiant à maîtriser le système de l'intonation :

L'université est censée perpétuellement remettre à l'étude des savoirs pour les approfondir, les faire évoluer ou les remettre en cause. C'est une invitation souriante à prendre conscience non pas du, mais des rôles de chaque savoir. Et notre souci majeur dans cette recherche est remettre en cause un savoir linguistique, en l'occurrence phonétique, qui touche la plupart des étudiants. Ce savoir concerne la maîtrise du système de l'intonation, qu'on est censée de prendre conscience, des rôles de cette dernière dans la compréhension d'un message écrit. Alors la question qui se pose : quelles sont les tâches que doit assumer l'enseignant pour qu'il puisse aider l'étudiant à maîtriser le système de l'intonation ? Et quelle méthode peut faciliter la tâche de l'étudiant pour maîtriser cette dernière ?

- 1- Eveiller l'attention de l'apprenant sur la langue qu'il est en train d'apprendre, c'est-à-dire sur les moyens que cette langue met à sa disposition pour communiquer avec autrui, c'est encore la meilleure approche pédagogique d'un enseignement du système de l'intonation. Le problème qui se pose à l'enseignement n'est plus donc celui de la transmission des règles qui régissent l'intonation, mais bien celui de l'étude de la valeur donnée par cette dernière aux différents éléments du système. La correction de l'intonation ne commencera donc pas par l'enseignant de règles ou de recettes mais par une réflexion qui portera en même temps sur le contenu du message et sur les moyens mis à notre disposition pour transmettre un message par l'écriture et l'oral ;
- 2- Inciter l'étudiant à faire une lecture-travail, c'est-à-dire la découverte du sens d'un message écrit, et l'oral, c'est-à-dire la transmission du sens par un message écrit supposent des pédagogies spécifiques même si elles sont pratiquées simultanément phonétiquement et si elles s'enrichissent réciproquement. En recherchant dans le texte tout ce que l'intonation apporte à la signification du message et sous quelle forme elle l'apporte afin qu'il n'y ait aucune confusion chez

3- tous ceux à qui ce message est destiné. L'enseignant est censé à proposer aux étudiants des exercices de lecture à haute voix ou d'emploi de l'intonation, ou bien alors l'étudiant doit faire ce type d'exercice tout seul, dont on peut rapidement dresser la typologie suivante :

On soumet un texte convenablement ponctué et l'on demande en Quoi, l'emploi de l'intonation est régulier ;

On propose une lecture silencieuse et à haute voix, irrégularité qu'il s'agit d'analyser et de déchiffrer le sens ;

On donne à lire à haute voix, un texte dépourvu de signes conventionnels, et l'on attend de l'apprenant qu'il rétablit et justifie l'intonation ;

Soit donc le texte suivant ou nous avons radicalisé la position en supprimant non seulement toute trace de signes intonatifs mais également tout signes motivés, la mise en espace comme la majuscule faisant partie du système codifié de la ponctuation l'exercice était assorti de la consigne :

« Lisez le document à haute voix, ci-dessous et faites toutes les remarques que vous jugerez nécessaire sur le souci de la maîtrise du système de l'intonation qu'il présente »

« mon Aglaé j'ai pris une grande décision j'ai eu hier une violente discussion à propos de notre mariage maintenant tout est fini entre nous ils se sont montrés odieux papa a dit grand père te tuera si tu épouses cette fille mais non sans hésitation a ajouté maman je saurai te défendre tu as compris ils veulent que j'épouse charlotte la fille de la charcutière qui est laide comme toi je la trouve grotesque mais elle est riche il n'y a plus à hésiter et mon choix est fait t'oublier moi jamais je serais un sale type en épousant charlotte c'est avec toi que je me marierai ton Gaston »¹

¹ Un texte emprunté au magazine « le français dans le monde » page 85 (texte de B. Combettes, J.Freson et R.Tomassone) de la phrase au texte page 109

Notons toute de suite que ce texte comporte encore plusieurs formes du système de l'intonation : le rôle des signes intonatifs qui séparent les mots, maintien des signes motivés... aussi étonnant que cela puisse paraître, tous les étudiants n'ont pas réalisé l'ambiguïté du message et une partie d'entre eux n'a vu dans ce texte qu'une lettre de rupture ou une lettre d'amour. Le véritable travail a consisté en des propositions de maîtrise de l'intonation extrêmement variées assorties de justification qui ont suscité dans le groupe des échanges très stimulants.

Commençons par proposer deux versions possibles parmi d'autres qui présenterait de nombreuses variations de détails. Dans l'une (A), Gaston assure Aglaé de son amour et lui fait part de sa décision ; il va l'épouser.

Dans l'autre (B), Gaston adresse à Aglaé une lettre de rupture : Il épouse Charlotte (A).

Mon Aglaé,

J'ai pris une grande décision. J'ai eu hier une violente discussion à propos de notre mariage. Maintenant tout est fini. Entre nous, ils se sont montrés odieux... papa a dit : « Grand père te tuera si tu épouse cette fille ». « Mais non sans hésitation, a ajouté maman, je saurai te défendre ! ». Tu as compris ils veulent que j'épouse charlotte, la fille de la charcutière, qui est laide !... Comme toi, je la trouve grotesque, mais...elle est riche...i n'y a plus à hésiter et mon choix est fait. T'oublier ? Moi ?? Jamais ! Je serais un sale type en épousant charlotte. C'est avec toi que je me marierai !

Ton Gaston

(B)

Mon Aglaé

J'ai pris une grande décision. J'ai eu hier une violente discussion à propos de notre mariage. Maintenant tout est fini entre nous. Ils se sont montrés odieux...

« Papa, a dit grand-père, te tuera si tu épouse cette fille ».

« Mais non !... »

« Sans hésitation, a ajouté maman.
Je saurai te défendre ; tu as compris ? »
Ils veulent que j'épouse charlotte-
La fille de la charcutière, qui est laide comme toi.
Je la trouve grotesque, mais...elle est riche...
Il n'y a plus à hésiter et mon choix est fait : t'oublier.
Moi, jamais je ne serais un sale type. En épousant charlotte. C'est
avec toi
Que Je me marierai.
Ton Gaston

Deux versions possibles disions-nous plus haut. Un examen attentif révèle bien d'autre choix tous aussi judicieux ou rusé. Le problème que pose un tel texte où on utilise mal l'intonation est bien évidemment celui de son interprétation. Tel quel, le texte est illisible (quel sens donner à l'énoncé ?) ou trop lisible (les décisions interprétatives s'avèrent trop nombreuses). Or, on le sait peut-être, la lecture courante à haute voix a horreur du trop-plein. Pour quelques signes relevant du code du discours oral, la pauvre Aglaé se trouve délaissée ou heureuse et épousée. Il est donc important que Gaston emploi de l'intonation et ses intonatifs dans sa lettre. Il est clair ici que l'intonation ne constitue pas un luxe superflu auquel on consent à recouvrir pour faire plaisir à son professeur mais qu'elle joue un rôle dés-ambiguïsant capital en donnant au texte en français son sens dominant. On saisira sans peine l'enjeu d'une intonation maîtrisée, son rôle syntaxique et phonétique majeur dans l'ordre. L'intonation délimite en effet l'oral le segment-phrase qui, dans l'ordre oral, se présente de façon tout à fait différente. Elle **marque les pauses, rythme le discours, fournit des indications sur l'intention** du scripteur.

Soit le segment / **mais elle est riche**/. Les signes conventionnels seront pleins de sous-entendus, le signe motivé soulignera l'importance de cette richesse ou, au contraire, son aspect secondaire, le signe intonatif restera plus neutre.

C'est que l'intonation, loin de ne relever que d'un code fixe et arbitraire réglant uniquement l'oral, joue un rôle énonciatif important en permettant de traduire les modalités (L'intonation émotionnelle, L'intonation informative, L'intonation démarcative), l'aspect impressif d'un énoncé (l'intonation expressive, conative et phatique), voir prépositionnel.

Ainsi le segment/ **ils veulent que j'épouse Charlotte la fille de la charcutière qui est laide comme toi je la trouve grotesque**/a été traité plus haut en (A) comme une affirmation de la laideur de Charlotte (alors qu'on aurait très bien pu déclarer laide la charcutière et non sa fille...), en (B) comme la tournure employée par un Gaston particulièrement mufle. Mais il est évident que, selon le contexte et le degré de connivence entre le destinataire et le destinataire d'une de la lettre, la même formule peut être interprétée, au terme d'un calcul, comme une antiphrase. Charlotte est alors connue pour sa beauté, elle est « laide » comme Aglaé, c'est-à-dire ravissante.

Ainsi, au fil de la réflexion, on s'efforcera de faire le départ entre l'intonation fixée par l'usage, sociolectale, et ce toute en précisant (comme le signe intonatif après l'appellation au début de la lettre ou le signe motivé) et celle, plus libre (disons : « idiolectale »), qui relève essentiellement des intentions du scripteur et des effets de sens à produire. Il est évident que, pour nous, bien des choix resteront ici subjectifs puisque nous ignorons le texte situationnel de cette petite scène. Nous ne possédons pas les critères de référence qui nous permettraient de déterminer quel serait le meilleur sens. Face au texte clos qui met scène des choses, des gens, des faits auxquels nous sommes totalement étrangers, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses à l'intérieur du cadre macro-structurel de la lettre d'amour ou de la lettre de rupture. En bref, un tel exercice demande avant tout de motiver, en fonction intonative, de critère à expliquer, ce qui se présente à nous comme arbitraire ;

- 4- L'évaluation constitue un moyen de regard critique et de modification partielle ou totale de l'action. Elle peut aussi être utilisée comme un diagnostic, le moyen du repérage de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas. A partir de ce point,

- 5- L'enseignant doit obligatoirement changer la manière d'évaluer les étudiants. Il doit sanctionner l'étudiant lors de la correction, incorrectement, si ce dernier n'utilise pas le système de l'intonation ou bien il s'use de cette dernière d'une manière incorrecte.

L'enseignant doit signaler dès le départ aux étudiants que si par exemple un exercice qui est noté sur 10 points, 4 points vont être attribués à la bonne maîtrise du système de l'intonation. Alors l'enseignement de l'intonation s'orientera vers la chasse sournoise du mauvais emploi ou vers un enseignement méthodique et rationnel destiné à réduire le degré des difficultés, en la matière. De cette manière l'enseignant va pousser l'étudiant à maîtriser le système de l'intonation;

- 6- Proposez des tests aux étudiants. Voici un extrait de la « **Route des Flandres** » de **Clause Simon**¹.

On va tenter d'évaluer sa lisibilité (on a procédé à un découpage arbitraire du texte) :

[...], pouvant voir comme s'il n'en avait été qu'à quelques mètres l'encolure de la pouliche couverte d'une écume grise à l'endroit où frottait la reine, le groupe, le cortège hiératique et médiéval se dirigeant toujours vers le mur de pierre, ayant maintenant traversé l'embranchement du huit, les chevaux de nouveau cachés jusqu'au vent par les haies de bordure disparaissant à demi de sorte qu'ils avaient l'air coupés à mi-corps le haut seulement dépassant semblent l'immobile surface d'une mare je pouvais les voir au fur et à mesure qu'ils tournaient à droite s'engageaient dans le chemin creux lui en tête de la colonne comme si c'avait été le quatorze Juillet un puis deux puis le premier peloton tout entier puis le deuxième les chevaux se suivant tranquillement au pas on aurait dit ces chevaux-jupons avec lesquels jouaient autre fois les enfants des sortes d'animaux aquatiques flottant sur le ventre propulsés par d'invisibles pieds palmés glissant lentement l'un après l'autre avec leurs identiques bustes voutés dodelinant la moitié entraîné de dormir sans doute quoi qu'il fit jour depuis un bon moment le ciel tout rose de l'aurore la compagne comme molle encore à moitié endormie aussi, il y avait comme une sorte de vaporeuse moiteur il devait y avoir de la rosée des gouttes de cristal

¹ Ecrivain Français

accrochées aux brins d’herbe que le soleil allait faire s’évaporer je pouvais facilement le reconnaître tout là-bas en tête à la façon qu’il avait de se tenir très droit sur sa selle contrastant avec les autres silhouettes avachies[...].¹

Il ne fait aucun doute qu’à plusieurs reprises l’étudiant est placé, comme dans certains jeux qui proposent un labyrinthe dont il convient de sortir par un seul itinéraire dans l’obligation de refaire autrement le parcours qu’il vient d’effectuer. Il revient donc en arrière et redistribue autrement les signes intonatifs à l’intérieur de la phrase. Ce brouillage des pistes implique une lecture par tâtonnements successifs, mais il ne fait aucun doute que, finalement, tous parviennent au même résultat. Le message finit à passer;

- 7- Il faudrait que l’étude et l’utilisation du système de l’intonation doivent être considérées comme prioritaires. Et l’enseignant doit présenter cette dernière sous une forme attirante pour sensibiliser et motiver l’étudiant, en l’invitant à un voyage poétique et prosodique avec l’intonation, à travers ce texte qui s’intitule : Ode à l’intonation² écrit par Cavanna.³

« Si, grâce à Bernard Pivot, l’orthographe, bien qu’âprement discutée, est à la mode, par contre, la ponctuation...

Celle –là, on ne l’aime pas. Ah ! Non, alors ! Cette chichiteuse, cette emmerdeuse... on la balancerait volontiers par-dessus bord, elle, ses virgules qu’on ne sait où placer, ses guillemets qu’on ne sait quand ouvrir ni quand fermer. Le son, oui, à la rigueur...

Un bon gros, le point. Un type qui sait ce qu’il veut. Il s’abat, boum, comme son presque homonyme sur une table, pas à hésiter, la phrase est finie, bien finie, la suivante peut s’avancer en toute majesté, précédée de la majuscule déployée en oriflamme.

¹ Texte emprunte au livre : la ponctuation, Jacques Popin page 111-112 (C. Simon, la Roue des Flandres, édition de Minuit)

² Extrait de « Mignonne, allons voir si la rose... » 1989 Edition Belfond, paris photo : Sipa/ F. Souloy

³ François Cavanna est né en 1923, à Nogent-sur-Marne, d’un père italien et d’une mère nivernaise. Fondateur de Hara-kiri en 1960 et de Charlie Hebdo en 1970, il est également l’auteur de vingt et un livres don’t best-sellers : les Rials, publié aux éditions Belfond en 1977

« Avant un point, on baisse la voix » n' enjoignait-on quand j'apprenais à lire. Je la baissais, docile. Dans mon empressement, je la baissais carrément de deux ou trois tons, ça faisait des fins de phrases à résonances cavernueuses et, en effet, je constatais avec ravissement que cette plongée vers les graves marquait sans hésitation possible la fin du propos, faisant de la phrase un tout bien compact, proprement emballé dans son paquet-cadeau.

Le point, garde-chiourme de la syntaxe, mais aussi auxiliaire puissant de la pensée. Quand tu t'aperçois que tu te perds en un labyrinthe tortillant, que les incidentes, les mises en apposition, les subordonnées conjonctives et les relatives s'emmêlent et ne te mènent à rien qu'au galimatias, alors, arrête-toi. Ferme les yeux. Respire un bon coup. Deux, trois grands coups, bien profond. Et distribue des points. De beaux gros points ronds...

Quel génie a imaginé le dessin de l'intonation ? Voyez le point exclamation : Il bondir en l'air en une exposition verticale, IL sursaute, littéralement, et nous fait sursauter. Le point d'interrogation s'élève mollement en une volute indécise, comme la fumée de l'ignorance inquiète qu'il veut insinuer en nous. Le point d'interrogation indique la question, le point d'exclamation la surprise, l'indignation, la colère, le commandement, l'appel... l'un et l'autre marquent la fin d'une phrase, car ce sont avant tout des points à vocation spécialisée.

N'oublions pas que l'intonation est la notation musicale de la phrase. Les modulations qu'ils indiquent portent sur le sens, mais aussi sur la mélodie, l'une étant d'ailleurs l'expression orale de l'autre.

Il y a encore, dans la famille des vrais points, je veux dire de ceux qui closent impérativement une phrase, les points de suspension. Les trois petits coquins qui font si efficacement image. J'aime bien les points de suspension. Ce sont des amis.

Mais qui a inventé l'intonation ? Je ne sais pas. A quoi sert-il ? A rien. A embêter le monde. A rassurer les écrivains timides. A masquer le flou de la pensée derrière le flou de la syntaxe... Bref, à rien de bon.

La preuve : on peut toujours le remplacer. Essayer, vous verrez. Chaque fois que, dans vos lectures, vous trouvez l'intonation, mettez un arrêt à la place, et aussi, par voie de conséquence, une belle majuscule au premier mot qui suit. Miracle ! Soudain tout sonne tellement plus clair, plus net, plus décide !... Mais, objecte de scripteur, c'est justement le flou que je voulais rendre, l'incertain, l'hésitant... Très bien : les trois points alignés sont là pour ça, les si bien nommés « points de suspension », tellement éloquents dans l'art d'exprimer l'inexprimable !

Mais vous obstinez-vous, c'est que je voulais marquer un arrêt moins brutal, moins péremptoire que ce « stop ! » sans nuance qu'impose le point. Le point-virgule, continuez-vous, donne au discours du souple et du liant, je dirai même de l'élastique, et rend moins cahotant le parcours.

Vous ne me persuaderez pas. Tout cela, le point peut le faire, à condition de savoir, d'en servir. Ce qui se déplie entre les signes est un tout bien architecturé, scandé qui en sont la respiration.

Autan j'abhorre l'intonation, ce parasite timoré, autant je prône les deux points, signe éminemment utile.

Il annonce une flèche indicatrice, un index tendu vers une certaine direction, celle où l'on trouvera l'explication, la citation ou l'énumération que laisse attendre la partie de la phrase qui les précède immédiatement. Leur dessin éloquent parle à l'œil : l'intonation s'ouvrent comme une porte monumentale à deux battants sur la grande illumination qu'on a promise.

Pose un cas de conscience. Ce n'est pas de vrais » points : ils n'entraînent pas la majuscule. Pourtant, ce qui commence après eux forme un tout bien rond, grammaticalement complet et tout à fait dégagé du point de vue syntaxique, de ce qui les précède. Qu'il s'agisse

d'une citation enfermée dans ses guillemets, d'une explication qui pourrait fort bien être donnée seule ou d'une énumération en forme d'inventaire qui ne s'article pas en phrase construite, tout cela est indépendant du contexte d'amont. La logique voudrait la majuscule. Mais, la sensibilité la repousse. L'intonation s'ouvre sur un espace lumineux où l'on veut entrer de plain-pied... Enfin, moi, je le sens comme ça.

Si l'intonation est la respiration de la phrase, donc il en est le plus actif agent.

Active et pimpante soubrette, l'intonation sépare les individus dans les enfilades des énumérations, qu'ils soient noms, adjectifs, adverbes ou proposition entière avec armes et bagages. Elle empêche qu'ils ne se bousculent, les classes par ordre d'entrée en scène.

Ou bien, devenue le flic du carrefour, elle contient pour un instant le courant puissant de la phrase pour laisser passer un aparté, une apposition, une incise, et puis survient une de ses sœurs qui clôt l'intermède et rétablit le courant dans son sens premier.

Selon le cas désinvolte, piquante espiègle ou service- service, elle insère, elle suggère, elle tempère, elle insinue, elle ironise, elle grimace, elle ricane, elle cligne de l'œil, elle prend sur elle de remplacer au pied levé un pronom, un majestueux substantif ou même tout un pan de phrase.

Elle souligne les intentions et les émotions, prépare les effets, donne à la phrase sa mélodie, son rythme. C'est par l'intonation que le texte devient poésie, musique, élégie, valse-hésitation, tango, rumba ou rock roll. Quoi qu'en pensent les ignorants, elle n'est jamais arbitraire.

Bonne fille, elle aime qu'on joue avec elle, en peut même la supprimer, l'intonation, elle ne se vexe pas, elle nous rend encore service :

« Un gros gras grand gris pourceau » (Rabelains).

J'évoquerai rapidement les parenthèses, les guillemets, les tirets. Les uns et les autres et surtout l'intonation servent à encadrer des éléments qu'on désire détacher nettement du texte.

Elle peut cerner une précision qu'on veut donner brièvement :

« Marignan (1515) ouvrit l'Italie à François 1^{er} »

Elle peut aussi servir à introduire une indication qui n'a rien à voir avec le contenu de la phrase :

« J'aimerais (si cela ne vous dérange pas) vous dire deux mots ».

Ce dernier cas est moins innocent. On sent comme une intonation d'ironie, de défi, voire de mépris dans cette « mise en prison » de la formule de politesse. Ce qui aurait pu d'ailleurs tout aussi bien-être même mieux-être rendu par des tirets

« J'aimerais-si cela ne vous dérange pas –vous dire deux mots ».

L'intonation a une autre fonction, celle d'indiquer, dans un dialogue, le changement d'interlocuteur :

L'intonation délimite les énoncés, soit deux textes plus ou moins longs, soit de mots isolés. Précédés ou pas, il suscite, parfois bien malgré et surtout quand il s'agit de mots isolés, une touche de critique plus ou moins ironique à l'encontre de ce qu'ils enferment. C'est parce que l'habitude s'est prise de coller ainsi « au piquet » les exemples d'erreurs, les énormités qu'on cite pour les mettre à l'index. Et donc l'intonation donne l'impression qu'on les désigne à notre condescendance, à notre moquerie.

Un texte aéré est pour moi un discours vivant, celui qui a écrit ça, peu importe qu'il soit, m'interpelle, veut me convaincre ou m'émouvoir, je l'entends me parler, je le vois, il tire sur mon bouton de col pour me persuader... Tout ça par me miracle de l'intonation ».¹

6. L'enseignant propose à l'étudiant de rédiger et lire des rédactions libres (créer à partir de son univers imaginaire), c'est-à-dire donné une certaine liberté à l'étudiant quand il rédige et lit son écrit en utilisant les l'intonation. Après ces rédactions et lectures libres, l'enseignant est censé de sélectionner quelques cas pour les corriger, ensuite les discuter avec les étudiants, en montrant à ces derniers leurs et en essayant par la suite de découvrir les causes qui ont poussé les étudiants à commettre de telle erreur, à partir de la structure de chaque phrase produite prononcée par les étudiants ;

¹ Texte emprunté au livre « l'expression française écrite et orale » page 8 et 9, La collection Flem.

7. La correction des prononciations fautives, c'est-à-dire que l'enseignant lors de la correction, il choisit un ou deux produits enregistrant des erreurs du système de l'intonation.

Ensuite, il va les proposer aux étudiants pour les corriger et employer le signe intonatif adéquat.

Pour conclure, l'étudiant à son tour doit développer son sens de la responsabilité personnelle. Le travail, c'est lui qui le fait et pas pour faire plaisir à l'enseignant. D'où l'importance de la renvoyer régulièrement à son propre jugement, à son auto-évaluation par rapport à ses attentes (maîtriser la langue étrangère dans toutes ses dimensions lexicales, syntaxiques, **phonétiques et surtout prosodique**, typographiques).

L'étudiant doit trouver son plaisir dans sa construction et dans son apprentissage du système de l'intonation. Il doit prendre l'initiative pour qu'il se sent en état de pouvoir, et sa motivation s'en trouve si agréable de finir par cette citation de Kant* « il est si aisé d'être mineur si j'ai un livre qui ne tient lieu d'entendement, un directeur qui ne tient lieu de conscience, un médecin qui décide pour moi de mon régime, etc., je n'ai vraiment pas besoin de ne donner de peine moi-même, je n'ai pas besoin de penser, pourvu que je puisse payer » Et on dira aussi qu'à partir du principe qu'il n'existe pas une bonne méthode mais que chacun peut découvrir et améliorer ses propres stratégies d'apprentissage pour la maîtrise du système de l'intonation (en suscitant chez l'étudiant une réflexion métacognitive¹), c'est-à-dire on permet à l'étudiant de choisir tout seul la méthode qui lui convient ou alors qui juge utile pour son apprentissage du système de l'intonation tout dépend de ses capacités qui lui permettent de contrôler et de planifier son propre processus d'apprentissage.

Pour faire un bon travail de correction phonétique, un professeur a besoin de connaître parfaitement le système phonétique de la langue cible et celui de sa propre langue, car d'une autre manière il va être difficile de pouvoir expliquer aux apprenants quels sont les phénomènes phonétiques qui y sont présentes. Je pense ici, notamment, à un

* Sociologue et philosophe Allemand (1724-1804)

¹ Métacognition : selon Gombert (1990) : « Métacognition domaine qui regroupe (1) les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, (2) les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but d'un adjectif »

travail de formation en phonétique de la part de professeur de français, de phonétique française. Et

cependant, il y a toujours cette croyance qui fait penser à beaucoup de personnes que le français est « facile » parce qu'il provient du latin.

Comme le système phonétique a des différences qui pourraient détériorer la production de la part d'un apprenant qui n'aurait pas une certaine maîtrise de la phonétique française, car ces différences pourraient en même temps nuire la compréhension du locuteur natif qui serait en train d'écouter le message.

Un autre élément qu'un professeur doit posséder pour travailler la phonétique c'est la motivation des apprenants, et cette motivation s'acquiert à travers des activités ludiques et attirantes pour les apprenants, c'est pour cette raison qu'il faut travailler la phonétique avec des chansons, des comptines et des poèmes, car c'est une manière de travailler avec un public qui est parfois difficile, dans des horaires en dehors de l'établissement (que sont aussi difficiles), d'une manière motivante.

Une autre raison, il faut travailler la musique, la poésie et la prosodie, c'est la possibilité d'exploiter des documents authentiques. Et même si parfois il a été difficile à trouver le support qui convenait, la musique est un excellent élément qui permet de travailler la phonétique d'une manière plus authentique, car la prononciation de la langue source est de plus en plus proche du quotidien, surtout avec ceux qui exploitent ce côté quotidien. Mais ce qui est plus intéressant c'est l'utilisation des traits phonétiques qu'ils utilisent dans leurs vies courantes.

Conclusion générale :

En effet la prononciation, en l'occurrence la maîtrise du système de l'intonation, est une aptitude, compétence à part, à voir et recadre différemment. Pour cela il faut se référer à la capacité de codage phonologique, aux aptitudes psychomotrices ou à d'autres facteurs qui peuvent enjoliver cette dernière, ils s'avèrent que l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue est qualitativement différente de l'acquisition du lexique ou de la syntaxe. La nature qualitativement différente de cette acquisition doit induire un enseignement différent. Ceci demande une implication d'avantage et spécifique de la part de l'enseignant et de l'apprenant, et ce, dès le premier jour de l'apprentissage et même avant le contact avec la nouvelle langue : il y a en tout cas quoi à dire.

Le degré de maturité, c'est-à-dire, l'âge est un facteur important, en particulier quand l'exposition à des locuteurs natifs de la langue-cible est précoce. Néanmoins, les adolescents et les adultes peuvent parvenir à une prononciation excellente ou très confortable pour les auditeurs natifs.

L'aptitude et la prédisposition à l'entraînement, la motivation, la réflexion l'ego linguistique, et d'autres facteurs socio-psychologiques et socio-culturels peuvent influencer beaucoup sur le niveau atteint. Ces éléments, pouvant engendrer des entraves à l'enseignement et à l'apprentissage, doivent être débâtés, dès le début précocement. Des questionnaires par exemple permettent d'engager une réflexion en profondeur. Il s'agit de soulever des types d'apprenant et donner une chance de faire évoluer les conceptions, les réserves de chacun.

Arrivé à pouvoir maîtriser le système de l'intonation est la fin vers lequel tendent les conseils donnés dans cette recherche. L'intonation est sa tendance musicale, qui se fonde sur des détails graphiques réputés insignifiants, n'en conditionne pas moins la pensée et la syntaxe. Elle est issue presque toujours d'un instinct, mystérieux et infallible, puisqu'elle suppose toujours, dans la lecture à haute voix, que les yeux ont pris une position suffisante sur "l'exécution" pour

que les seules et justes inflexions mélodiques soient respectées même balisées. Qui n'a pu observer que, lorsqu'un pense avoir mal lu et qu'il faut reprendre et recommencer, on essaye toujours de remonter plus haut dans le texte comme pour mieux reprendre l'élan nécessaire et adéquat, poser la voix et amorcer la nécessaire et juste mélodie.

Parallèlement on peut se prononcer à propos de la critique de cette lecture. Des multitudes de données, on cite certains, parmi ces derniers, l'usage, l'histoire et la technique, font que l'intonation ne s'avère pas à donner la possibilité de comporter des bases de données absolument fiables. Donc ce qui résulte à l'issue, c'est que l'on doit faire, la lecture critique suppose qu'on ne les lit jamais que comme une interprétation spécifique des ossatures et cadres fondamentaux du texte, et ainsi que l'obligation de base, même élémentaire, est de les faire comparer et justifier implicitement aux autres diverses intonations possibles.

Cependant le texte puisse apparaître dans différents aspects de diversité, polyphonie et sa multiplicité, qui sait offrir à l'étudiant curieux la pluralité de ses interprétations. Alors le parcours du texte peut être effectué de par la propre lecture de l'étudiant, la règle de plusieurs offres et du choix unique, d'où le style est composé dans son balancement dialectique.

On se contentera en guise de conclusion de ce voyage en terre du système de l'intonation d'évoquer les quelques questions que l'on a retrouvé de manière répétée à travers la problématique, le questionnaire et le texte.

La question la plus évidente est celle de la maîtrise ou non du système de l'intonation et aussi si elle pose problème pour l'étudiant.

D'après nos résultats, on peut dire et sans aucun doute que la majorité de nos étudiants ne maîtrisent pas le système de l'intonation.

Et pose problème pour les étudiants, bien sûr avec différents degrés. L'étudiant n'est pas autonome (dans son apprentissage et dans ses réponses), il ne compte pas sur ces propres capacités, on trouve souvent deux réponses identiques.

Les étudiants ignorent complètement le rôle que peut jouer l'intonation pour comprendre un texte en français. A notre tour, on peut dire que l'intonation est considérée l'un des facteurs primordiaux et essentiels qui peut faciliter la bonne compréhension et transmission de message.

On ajoutera pour dire que la non maîtrise de l'intonation est multifactorielle ; comme on l'a déjà vu à travers nos analyses et commentaires.

Faire entendre la langue le plus possible : par des natifs et par l'enseignant.

Au-delà des théories en didactique des langues, qui insistent sur l'importance du produit nécessaire c'est-à-dire l'intrant reçu par les étudiants et qui expose ces derniers, en l'occurrence les apprenants, à la nouvelle langue comme un facteur critique déterminant pour la réussite du dispositif d'apprentissage et d'acquisition de tous les aspects, spécificités de la langue dont on cite en premier rang la prononciation, grammaire et vocabulaire, on conçoit aussi aisément que la polyphonie et les sons de la langue ne peuvent être admis et adoptés que si leurs images acoustiques ont été largement éprouvées, entendues, écoutées, appréciées précisément, commentées, distinguées, même j'irai dire cohabitées, apprivoisées. La conception de même que l'écoute et l'assimilation fréquente d'une langue peut contribuer et favoriser positivement à son acceptation, adoption et qui impacte son imitation.

Au sein des établissements en milieu, où l'enseignement du français est en dehors de son pays source, l'enseignant est contraint de fournir une ébauche ou bien un modèle adéquat de la nouvelle langue, afin de la proposer et en même temps d'inviter les étudiants le plus amplement possible à de certains modèles natifs diversifiés, donner aussi la possibilité aux étudiants à des situations de côtoiement afin de se familiariser et même de s'adapter avec la langue en milieu approprié. Et ce de mettre à leurs disposition les laboratoires de langue ou des centres de ressources par exemple et qui ont pour fins assignées de s'exercer, de manière plus possible, à des ébauches de discours oral authentique de locuteurs natifs.

Néanmoins, même à l'enceinte, où les étudiants sont habitués par la pratique de la langue, des locuteurs peuvent vivre dans leur variété linguistique avec un impact relativement faible aux locuteurs natifs de la langue cible. En outre, l'enseignant doit aussi tenter de faire valoriser cela, pour favoriser le contact à la langue cible.

Les apprenants doivent arriver à avoir la faculté de pouvoir travailler dès le début de l'apprentissage sur des documents audios chez eux pour gagner en symbiose avec les sons de la langue et l'imiter pour prendre plaisir à la prononciation de la nouvelle langue et l'espace classe n'est pas toujours le lieu le plus approprié. S'entraîner pour pouvoir arriver à se parler à soi-même dans langue cible.

Toujours dans la même optique, il semble important que la classe de langue, au moins dans les moments consacrés à la prononciation, soit un espace à part, s'apparentant plus à un cours, dans lequel les participants acceptent de pratiquer au mieux le nouveau code.

Pour fin, il est nécessaire de faire la part des choses afin de voir les apports théoriques pour qu'ils soient maîtrisés par les enseignants ou dans certaines formations spécialisées, de l'entraînement à la performance des étudiants.

La maîtrise du système phonétique, en l'occurrence l'intonation, d'une nouvelle langue nécessite donc un travail important, très spécifique et approprié.

. L'enseignant ne doit pas limiter l'objectif à l'intelligibilité, tout est possible.

L'apprenant, lui aussi, doit comprendre que tout est possible.

. La motivation, l'ouverture, et l'entraînement sont les mots clefs d'un apprentissage réussi.

. Le travail est effectué par l'étudiant : une réflexion profonde et régulière sur l'apprentissage en cours peut lever certains blocages (psychologiques et culturels).

. Les changements se produisent souvent hors de la classe, quand l'étudiant est hors de vue ou hors d'écoute.

. Celui qui va chercher à amener l'apprenant à modifier sa prononciation par la réflexion, est surtout l'enseignant, qui se présente éventuellement comme un modèle, pendant l'écoute et l'entraînement.

Tout au long de ce travail, j'ai pu réellement mesurer des craintes des étudiants dans leur langage oral, pouvaient retentir sur tous ses aspects. Dont ils peuvent en fournir les moyens de les apprivoiser par des textes abordables, une remise en confiance et les indices visuels que sont les signes intonatifs, en l'occurrence l'intonation. Ainsi, ils peuvent aussi impacter afin de mobiliser les potentialités nécessaires à une utilisation de la fonction expressive des signes et ce pour qu'il puisse, rendre sa lecture plus porteuse de sens.

Il paraît qu'ils peuvent contribuer à avoir un goût à la lecture en se donnant le temps de se créer des représentations mentales spécifiques il doit encore transférer ses acquis dans le milieu scolaire, l'objectif paraît atteint.

Cette réflexion sur la combinaison de ces deux paramètres que sont l'intonation et la compréhension, paramètres qui font d'ailleurs l'occasion de recherches de plus en plus poussées à l'heure actuelle.

Cependant, il pourrait être intéressant d'appliquer ce type de prise en charge à une population d'apprenants plus importante dans le but de pouvoir élargir ces conclusions et de créer une fiabilité et validité.

Enfin, on doit signaler que : ce que nous avons vu n'est qu'une manière, parmi beaucoup d'autres possibles, de rendre compte du fait linguistique, en l'occurrence la phonétique "l'intonation".

Je tiens à souhaiter qu'il ne subsiste pas trop d'interrogation dans votre esprit de lecteur et que certains points qui y ont jailli ne reflétaient que des émotions positives ! Il me faut à présent mettre un point final à ce travail... Ces points de suspension laissent à penser que le domaine traité n'est pas clos.

Annexe

Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche intitulée « *Le rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en français chez les étudiants LMD-cas de la première et troisième années licence français, université de Benbou Laid Batna 2* », voici notre questionnaire sur lequel notre enquête s'est effectuée, dans le but de répondre aux interrogations posées dans la problématique. Et merci d'accepter de participer à cette enquête universitaire

1. Que représente l'intonation pour vous ?
 - a. Une corvée
 - b. Inutile
 - c. Indispensable

2. Quels sont les différents signes de ponctuation que vous connaissez en Français ? Citez-les.

3. Comment avez-vous pu accéder l'intonation du Français ?
 - a. Par imitation
 - b. Par acquisition
 - c. Par application des règles de l'intonation de l'arabe classique
 - a/c. par imitation et acquisition des règles de l'Arabe classique

4. Est-ce que vous utilisez l'intonation dans vos propres communications ?
 - a. Oui
 - b. Non

5. Quels sont les différents signes de ponctuation que vous connaissez en langue Arabe ? Citez-les.

6. Faites-vous la distinction entre l'intonation Française et Arabe ?

a. Oui

b. Non

7. Dans quelle langue voyez-vous l'intonation nécessaire (voir indispensable pour la compréhension d'un texte) ?

a. Français

b. Arabe

c. Les deux

8. A partir de quel âge ou bien à partir de quelle année de votre cursus d'étude, vous avez appris l'intonation des deux langues ?

a. Français: âge année

b. Arabe: âge année

9. Est-ce que votre enseignant vous a appris les différentes règles qui régissent l'intonation de la langue Française ?

a. Oui

b. Non

10. Si vous avez rencontré des difficultés en utilisant l'intonation Quelle était votre tâche pour les dépassées ?

a. Posez le problème pour les dépassées ?

b. Lire des ouvrages spécialisés

c. Discutez des difficultés avec vos amis

d. Ne pas donner d'importance au problème

11. Comment avez-vous appris que l'intonation est nécessaire pour comprendre un texte ?

a. Par motivation

b. Sur des remarques des enseignants

c. Autres

12. Après avoir maîtrisé l'intonation, quel était l'effet de cette maîtrise sur votre compréhension ?

a. Positif

b. Négatif

Les fragments de textes à utiliser le système de l'intonation en Français pour les comprendre :

- La date de la compétition est fixée et Caroline doit s'y préparer Son entraîneur lui a demandé de préparer l'enchaînement qu'elle veut présenter Elle a déjà quelques idées et compte bien les mettre en pratique aujourd'hui.

C'est bien Caroline C'est intéressant mais je pense que tu peux faire Mieux Tes gestes ils doivent être plus précis il faut absolument que tu respectes le rythme Et si tu ajoutais un saut Qu'en penses-tu

Oui je suis d'accord Comme ça je marquerai plus de point je me détacherais des autres C'est une excellente idée

Par contre j'aimerais que tu ajoutes plus de mouvements de bras c'est bien plus agréable à voir

Oui c'est sûr Et le costume Il faudra y penser aussi Mais je ne suis pas très inspirée Enfin si mais je ne sais pas si je pourrais le réaliser

Déjà partie dans ses rêves Caroline s'imaginait sur la première marche du Podium

- Ce sont les Championnats du monde d'athlétisme depuis une semaine déjà

Les deux commentateurs sont là juste avant la finale Mais qui va gagner du Belge ou de l'anglais

Jean-Michel et Serge commentent l'évènement

Ça y est Le pistolet a claqué Les coureurs ont jailli de leurs starting-blocks comme des bouchons de champagne

Oui Notre champion a pris un très bon départ C'est un peloton serré qui se présente à l'entrée du virage ! Je ne vois pas bien où est notre représentant

Ah Le voilà Jean-Michel Ils sont trois de front à déboucher sur la grande ligne droite Le public est debout Il tape des pieds et des mains

Quel vacarme C'est incroyable Je n'en crois pas mes oreilles Jean Claude donne l'impression de se détacher Oui

Il tend les bras Il allonge sa foulée Son regard est fixé sur l'arrivée Il se jette sur le fil Hourra Trois fois hourra

On a gagné Quelle course mes amis Quelle course

- Aujourd'hui est un grand jour Charlotte va passer la journée avec sa mère dans les magasins ! Elle adore ça, mais le moment qu'elle préfère c'est celui où elles se rendent au magasin de sport

En effet c'est un vrai palais on y trouve tout ce qu'on veut et il est bien rare d'en sortir les mains vides

Maman Regarde Les baskets dont je rêvais elles sont là

Oui c'est sûr elles sont superbes Mais combien coûtent-elles

120 euros Je sais c'est un peu cher mais j'ai eu de bons points

J'ai fait des efforts Et puis pour les compétitions ça sera plus confortable

Oui c'est vrai Ce sont des bons arguments Et si tu participais aussi un peu à leur achat

Eh bien euh oui après tout c'est moi qui vais les porter

Bien et je suis sûre que tu y porteras plus d'attention

Voilà que Charlotte disposait enfin de cette paire de baskets dont elle rêvait mais celle-ci avait encore plus de valeur maintenant c'était un vrai

investissement puisqu'elle avait participé à leur achat

REFERENCE BLIOGRAPHIQUE

DICTIONNAIRES

-A. DOPPAGNE, La bonne ponctuation, 3ème édition, Collection.

«entre guillemets », Paris – Bruxelles, Duculot, 1998, 102 p.

- C. GOLDR, D. GAONNAC'H, Lire et comprendre, Psychologie de la lecture, Paris, Hachette Education, 1998, 144 p.

-C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELANDT, Dictionnaire de Logopédie – Le développement du langage écrit et sa pathologie, SPILL, Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, Louvain-la Neuve, Editions Peeters, 2000, 162 p.

-C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC – Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans, Ortho Editions, Isbergues, 1997, p50

-C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, Le vol du PC – Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage, Ortho Editions, Isbergues, 1997, p13.

- CATACH (Nina), la Ponctuation, Histoire et Système, coll. « Que sais-je? », Presses universitaires de France, Paris, 1994.

- CAUSSE (Rolande), la langue française fait signe (s), lettres, Accents, Ponctuation, coll. « Point-Virgule », Le Seuil, Paris, 1998.

-C. CAMPOLINI, V. VAN HÖVELL et A. VANSTEELANDT, *Dictionnaire de Logopédie – Le développement du langage écrit et sa pathologie*, SPILL, Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, Louvain-la Neuve, Editions Peeters, 2000, 162 p.

-DOPPAGNE (Albert), la bonne Ponctuation, 2^e éd, Duculot, Gembloux – Paris, 1984.

- DEILLON (Jacques), Traité de la ponctuation française, coll. « Tel », Gallimard, Paris, 1991.

-F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, Dictionnaire d'orthophonie, Isbergues, Ortho Edition, 1997, 228 p.

-F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Edition, 1997, p228.

- J. GIASSON, La compréhension en lecture, Collection Pratiques Pédagogiques, Bruxelles, De Boeck Université, juin 1996, p255.
- Le dictionnaire de linguistique : Jean Buboïs et autres, Larousse, 1994.
- Le français dans le monde N° 202 Juillet 1986.
- M. VINCIGUERRA, Y. GARNIER, Le petit Larousse Illustré, 100ème édition, Paris, Larousse, 2004, p1855.
- M. GREVISSE, Le bon usage, 10ème édition revue, Gembloux, Belgique, Editions Duculot, 1975, p1322.
- M. VINCIGUERRA, Y. GARNIER, *Le petit Larousse Illustré*, 100ème édition, Paris, Larousse,
2004, 1855 p.
- N. CATACH, La ponctuation, Que sais-je, 2ème édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, 127 p. 17. R. CAUSSE et E. PIERRE, Vive la ponctuation, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2007, p37.
- N. CATACH, La ponctuation, in Langue française n° 45, Paris, Larousse, février 1980, pp. 16-27.
- O. HOUDART et S. PRIOUL, La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes, Paris, Seuil, avril 2006, 200 p.
- P. LECOQ, S. CASALIS, C. LEVEURS et N. WATTEAU, Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 1996,p368.
- P. ROBERT, A. REY et J. REY-DEBOVE, Le petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981, 2172 p.
- P. ROBERT, A. REY et J. REY-DEBOVE, *Le petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1981, 2172 p.
- R. THIMONNIER, Code orthographique et grammatical, Verviers, Marabout, 1974, p442

- REVUES S. BAUDET et G. DENHIÈRE, Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, in Questions de logopédie, Belgique, Union Professionnelle des Logopèdes Francophones, n°21 – II – 1989, pp.15-30

OUVRAGES

- A. DOPPAGNE, *La bonne ponctuation*, 3ème édition, Collection. « Entre guillemets », Paris – Bruxelles, Duculot, 1998, 102 p.
- ASSONO J.M. *Précis de linguistique générale*, Harmattan, Paris, 1998.
- ABRY, Dominique. (2006). *Phonétique et phonétique corrective*. Grenoble : CNED – Université Stendhal-Grenoble 3.
- ABRY, Dominique et VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.
- BOUKOUS A. *Société, langue et culture au Maroc : enjeux symboliques*, publication de la faculté des lettres et sciences humaines, Rabat, 1995.
- CALLAMAND, Monique. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : CLE International.
- CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et BOURDAGES, Johanne S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du PC – Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*, Ortho Editions, Isbergues, 1997, p50.
- C. BOUTARD, I. CLAIRE et L. GRETCHANOVSKY, *Le vol du PC – Prise en main rapide de l'épreuve, consignes de passation, cotation, tableaux d'étalonnage*, Ortho Editions, Isbergues, 1997, 13 p.
- C. GOLDER, D. GAONNAC'H, *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education, 1998, 144 p.
- CALVET L.J. *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1993.

- CHACHOU I. *La situation sociolinguistique en Algérie, pratique plurilingue et variété à l'œuvre*, Harmattan, Paris, 2013.
- CHIREGEN F. *Politique linguistique en Algérie*, in mots, Algérie, 1997.
- DOURARI A. *Les malaises de la société Algérienne d'aujourd'hui : crise de langue et crise d'identité*, Casbah, 2003.
- DUBOIS-J (1973) et AL, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- DUBOIS-J (1994) et AL, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- Grammaire du français contemporain : Jean Claude chevalier, Claire Blanche Benveniste, Michel Arrivé, Jean Pey tard, Larousse 1964.
- GRANDGUILLAUME G. « *Les langues au Maghreb : des corps en peine voix* », Esprit, Immobilisme au Maghreb, N⁰ 10, 2004.
- GUMPERZ J-J. *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Edition de Minuit, Paris, 1989.
- GALLON, Fabienne. (2002). *Extra ! 1* (Livre de l'élève et guide pédagogique). Paris : Hachette Livre.
- KANEMAN-POUGATCH, Massia et PEDOYA-GUIMBRETIERE, Elisabeth. (1991). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier – Didier.
- HAMERS J-F et BLANC M. *Bilinguïté et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles,1983.
- J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, Collection Pratiques Pédagogiques, Bruxelles, De Boeck Université, juin 1996, 255 p.
- JARDEL J-P. « Le concept de 'diglossie' de Psichari à Ferguson », in Lengas, Montpellier, n°11, 1982.
- JEAN P-C. GRUCA I. *Cours de didactique de français langue étrangère seconde*, PUG, Paris, 2005.
- LAURET B. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette, Paris, 2013.
- LÉON P-R. *Phonétisme et prononciations de français*, Armand Colin, Paris, 2007.
- LÉON P. *La prononciation du français*, Nathan, Paris, Armand Colin, 2007.

- Le bon usage : Grevisse -13e édition par : André Goosse & Duculot 1993.
- Le bon usage : Grevisse 1980 Duculot - 11 ème édition.
- L'expression Française : écrite et orale : ch. Abbadie, b. chovelon et m.b. morsel. Presses universitaires de Grenoble 1997 -5eme édition la ponctuation Jacques Popin Nathan université 1998.
- La bonne ponctuation, Duculot 3 -ème édition 1998.
- La grammaire pour tous : le Bescherelle 3 Hatier Paris 1984.
- MARTINS, C. et MABILAT, J.-J. (2004). *Sons et intonation*. Paris : Didier.
- MONIQUE L. *Les apports de la linguistique à la didactique du français*, Ed Préfontaine Inc., Paris, 1983.
- MOREAU M-L. *Sociolinguistique, les concepts de base*, Edition Flammarion, 2^{-ème} éd, Bruxelles, 1998.
- MOREAU M-L. *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 1997
- N. CATACH, *La ponctuation*, Que sais-je, 2ème édition corrigée, Paris, Presses Universitaires de France, 1996, 127 p.
- O. HOUDART et S. PRIOUL, *La ponctuation ou l'art d'accommoder les textes*, Paris, Seuil, avril 2006, 200 p.
- OUERDAN A. HERBI M. *La situation sociolinguistique en Algérie : plurilingue et variété à l'œuvre*, Harmattan, Paris, 2013.
- PARCS G. *L'émergence libre*, Paris, 2009.
- PÖLL B. *Francophonie périphérique : Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors du France*, L'Harmattan, Espaces Discursifs, Paris ,2001
- P. LECOQ, S. CASALIS, C. LEVEURS et N. WATTEAU, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 1996, 368 p.
- R. CAUSSE et E. PIERRE, *Vive la ponctuation*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2007, 37 p.
- R. GOBBE, *Pour appliquer la grammaire nouvelle 1*, Bruxelles-Gembloux, Duculot, 1980, 303 p.
- R. THIMONNIER, *Code orthographique et grammatical*, Verviers, Marabout, 1974, p442.

- SEBAA R. *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Dar el Gharb, Oran, 2002.
- TALEB I- KH. *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Al hikma, Alger, 1997.
- THOMAS J-M C et al. *Initiation à la phonétique, phonétique articulatoire et Phonétique distinctive*, PUF, Paris ,1976.
- YELLES M. *Culture et métissage en Algérie : la racine et la trace*, Harmattan, Algérie, 2005.

REVUES

- B. GARRIGUES, *La compréhension, évaluation et prise en charge*, in Rééducation orthophonique, n°227, septembre 2006, 149 p.
- N. CATACH, *La ponctuation*, in Langue française n° 45, Paris, Larousse, février 1980, pp. 16-27.
- S. BAUDET et G. DENHIERE, *Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*, in Questions de logopédie, Belgique, Union Professionnelle des Logopèdes Francophones, n°21 –II – 1989, pp.15-30
- Science et vie, *L'empire caché de nos émotions*, Hors-série n° 232, pp. 16-22

Sites internet

- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Texte narratif](http://fr.wikipedia.org/wiki/Texte_narratif)
- <http://coseweb.edtched.uottaw.ca/phonetique/pages/prosodie/intonation/l.hm>

COURS

- A.-M. BADET, *Cours de linguistique I*, 1ère logopédie, HERS Libramont, 2004-2005
- J. RENAULD, *Cours de psychologie générale – L'émotion*, 1ère logopédie, HERS, Libramont, 2004-2005

MEMOIRES, TRAVAIL DE FIN D'ETUDES ET THESE

- A. LAMBERT, *Approche et amélioration de la ponctuation chez l'enfant dyslexique*, mémoire de fin d'études, baccalauréat logopédie, HERS Libramont, 1986, 165 p.
- C. MBENGONE EKOUMA, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des*
- C. MBENGONE EKOUMA, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*, Doctorat Nouveau Régime,

spécialité psychologie cognitive, Université Paris 8 – Vincennes St-Denis, Thèse dirigée par le Pr. D.

-LEGROS et soutenue le 30 mars 2006, 242 p.

-M. RENOUE, *Proposition d'un matériel ludique pour améliorer la compréhension de textes chez des enfants en enseignement ordinaire primaire*, TFE, Baccalauréat logopédie, HERS

-Libramont, 2006-2007, 64 p.

-C. MBENGONE EKOUMA, Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive

DOCUMENTS CONSULTÉS MAIS NON CITÉS

F. ESTIENNE, *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies – Les stratégies du lire*, Collection Orthophonie, Paris, Masson, 1999, 275 p.

-J. OTERO DEL VAL, Organisation de la pensée et expressivité à travers la ponctuation –

J. OTERO DEL VAL, *Organisation de la pensée et expressivité à travers la ponctuation –Éléments de syntaxe à l'école primaire*, Mémoire d'orthophonie, Université de Nice, Faculté de médecine, 1975-1975, 104 p.

-M. ROY, D. GAONNAC'H et M. FAYOL, *L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture*, in *Le langage et l'Homme – Logopédie*, psychologie, audiologie Hommage à Jean Costermans, vol. XXXVII, n° 2, décembre 2002, pp. 139-161.

-M. ROY, D. GAONNAC'H et M. FAYOL, *L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture*, in *Le langage et l'Homme – Logopédie*, psychologie, audiologie – Hommage à Jean Costermans, vol. XXXVII, n° 2, décembre 2002, p. 139

-V. BEAUOUSIN, *Bases neurales de la compréhension de la phrase affective : des fonctions ortho linguistiques à la prosodie affective*, Université de Caen, UFR de médecine, Ecole doctorale normande chimie biologie, Thèse soutenue le 5 décembre 2006, 300 p.

RESUME

La thématique de recherche porte sur «*Le rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en français chez les étudiants LMD-cas de la première et troisième années licence français, université de Ben bou Laid Batna* ». Qui s'inscrit dans le domaine de la phonétique, c'est une faculté à part dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue.

En essayant de saisir l'image acoustique de la prononciation, en l'occurrence l'intonation des étudiants, nous pouvons percevoir certaines régularités: (Les résultats d'une pré-enquête qui nous a donné l'intuition de travailler et de le prendre comme un thème de recherche). D'autres qui maîtrisent mal l'intonation. Ce souci est courant chez les étudiants où l'alternance des deux langues, la langue source l'arabe et la langue étrangère le français.

L'approche visée dans la méthode est l'approche communicative, s'appuie notamment sur les actes de parole et les compétences communicatives (compréhension orale et écrite). Afin de permettre aux étudiants la maîtrise du système de l'intonation, et ce pour faciliter la compréhension d'un message écrit en français. La pratique systématique de la prononciation donc devient inévitable, puis que les carences de prononciation, en particulier l'intonation, peuvent impacter la communication, pour répondre aux préoccupations relatives au rôle de l'intonation dans la compréhension d'un message écrit en français,

Mots-clés : Phonétique ; Intonation ; FLE ; Communication ; Compréhension ; Dispositif de formation.

Abstract:

The present research theme is: "The role of intonation in the comprehension of a written text in French language among LMD students -case of first and third year students - French language Bachelor's Degree, University of Ben Boulaid Batna", Which fall within phonetics, it's a special faculty in acquiring of the prononciation of a new language.

By seeking to grasp the acoustic image of prononciation, in this case of students' intonation, we can perceive certain features: (the results of a pre-investigation that gave us the inspiration to work on and take it as a research theme). Others who had a poor mastery of intonation, this problem is common among students where the two languages alternate, Arabic as the source language and French as the foreign language.

The approach targeted in the method is the communicative approach, based in particular on speaking acts and communicative skills (oral and written comprehension), in enable students to master the intonation system, and this facilitate the comprehension of a written message in French.

Systematic practice of prononciation therefore becomes necessary, as deficiencies/shortcomings in prononciation, particularly intonation, can impact communication, to overcome problems about intonation role in the comprehension of a written message in French language.

Keywords: Phonetics; Intonation; FFL; Communication; Comprehension; Training device.

المخلص:

يتمثل موضوع البحث الحالي في: "إبراز دور التنغيم أو الترقيم في فهم النص المدون باللغة الفرنسية لدى طلاب السنة الأولى و الثالثة - ليسانس ل.م.د تخصص لغة فرنسية، بجامعة بن بولعيد - باتنة"، و الذي ينتمي لعلم الصوتيات، حيث تعد قدرة خاصة لاكتساب نطق أي لغة جديدة.

و سعياً لفهم الصورة الصوتية للنطق، حالة نبرة الصوت لدى الطلاب، يمكننا تصور بعض الملامح: (نتائج التحقيق المسبق الذي ألهمنا للعمل عليه و اعتباره بمثابة موضوع بحث). تعتبر هذه المشكلة شائعة خاصة لدى الطلاب الذين لا يتقنون بشكل كاف لنبرة الصوت حيث تتناوب لغتان، العربية كلغة أم و الفرنسية كلغة أجنبية.

بعد المنهج التواصلية هو ذلك المتبع في هذه الطريقة، القائم بشكل خاص على أفعال التخاطب و مهارات التواصل (الفهم الشفهي و الكتابي)، لتمكين الطلاب من إتقان نبرة الصوت، و هذا ما يساهم في تسهيل عملية فهم الرسالة المكتوبة باللغة الفرنسية.

لذلك تصبح الممارسة المنهجية للنطق ضرورية، لأن أوجه القصور في النطق، و خاصة نبرة الصوت، يمكن أن تؤثر على عملية التواصل، لمعالجة المخاوف بشأن دور الترقيم في فهم الرسالة المكتوب باللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: علم الصوتيات، نبرة الصوت (الترقيم)، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، عملية التواصل، الفهم، جهاز التدريب

