

**Défectuosités Articulatoires Et Phonétique Corrective Endidactique
Des Langues Etrangères
Articulatory Defects And Corrective Phonetics indidactics
of Foreign Languages**

BENSALAH Sabine¹

¹ Université Mohamed KHIDER - Biskra, sabrinebens216@gmail.com

Date de réception: 02/07/2021 Date d'acceptation: 06/10/2021 Date de publication: 20/12/2021

Résumé:

Cette recherche traite le sujet de correction phonétique dans une classe de langue étrangère, le FLE en particulier, où l'enseignant constate que les apprenants éprouvent une prononciation défailante qui nécessite d'être améliorée suivant le palier auquel appartient l'erreur articulatoire. Pour accéder à la remédiation aux erreurs articulatoires, il faut tout d'abord identifier d'où proviennent ces lacunes de prononciation et opter par la suite pour des activités de correction phonétique conformes aux types des erreurs.

Mots-clés: correction phonétique; FLE; prononciation défailante; activités

Abstract:

This research deals with the subject of phonetic correction in a foreign language class, FFL in particular, where the teacher finds that learners experience poor pronunciation which needs to be improved depending on the level to which the articulatory error belongs. To access the remediation of articulatory errors, it is first necessary to identify where these pronunciation deficiencies come from and then to opt for phonetic correction activities consistent with the types of errors.

Keywords: phonetic correction; FLE; poor pronunciation; activities.

BENSALAH Sabine, Email: sabrinebens216@gmail.com

En phonétique du FLE, les chercheurs sont d'une manière générale d'accord que la perception auditive n'est pas toujours la même chez les individus : elle varie de manière considérable en fonction de la personne concernée, mais les cas des personnes qui entendent mal ou celles ayant des troubles de surdité plus ou moins sévères sont exceptés. Sur le plan pédagogique, deux éléments prépondérants permettent de rejoindre une explication aux raisons d'une mauvaise prononciation en langue étrangère.

Constaté au fil des années, le phénomène de perte d'audition appelé "*presbyacousie*" constitue d'une part l'une des raisons d'une mauvaise prononciation et se produit constamment. La presbyacousie est définie dans Doctissimo, un site web francophone consacré à la santé et au bien-être, comme

"la forme la plus fréquente de surdité bilatérale progressive. C'est une baisse de l'audition lentement évolutive liée à l'âge, survenant chez des sujets âgés de plus de 50 ans qui se plaignent d'une gêne importante dans le bruit et d'un trouble de compréhension dans les conversations. Des acouphènes (bourdonnements d'oreille) sont fréquemment associés. La presbyacousie est la principale cause de surdité chez l'homme. Elle entraîne une chute sélective dans les fréquences aiguës, celles qui sont les plus utilisées pour la compréhension." (http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_957_presbyacousie)

C'est un phénomène naturel qui naît donc avec l'âge de l'individu et est irrévocable. Cela s'explique par le fait que l'oreille perd de sa sensibilité aux fréquences aiguës. Par conséquent, plusieurs problèmes apparaissent quand on vieillit tels que la difficulté à reconnaître certains sons, certains mots ou même aller jusqu'à une altération de la qualité de vie de la personne atteinte par ce trouble d'audition. Ici, il s'avère de dire que les enfants doivent s'exposer en langue étrangère très tôt dans la mesure où plus on apprend une langue à un âge précoce, plus la possibilité d'en capter des détails et de maîtriser des spécificités sonores augmente. Pour ce faire, il est important d'évoquer les paramètres clés intervenants dans la situation : la qualité de la formation des enseignants demeure un élément crucial, mettre à leur disposition des ressources pédagogiques relatives à l'oral et conformes aux différentes tranches d'âge en plus

de choisir soigneusement le moment d'exposition en langue cible (étrangère).

Aussi, une deuxième difficulté vient s'ajouter à la première : il s'agit de la notion de " fatigue auditive" qui " *peut se définir comme la diminution passagère de la sensibilité de la fonction de l'audition sous l'influence d'une excitation sonore.*" (P, 1942, pp. 7-8). Lorsqu'on se trouve dans un endroit bruyant, l'oreille devient de moins en moins sensible aux fréquences hautes. Alors, il est nécessaire de s'intéresser davantage aux conditions favorisant un bon déroulement des cours de langue étrangère : un cours de langue étrangère doit être programmé à des intervalles horaires idoines et se déroulant dans des salles qui s'éloignent de tout climat bruyant et disposent de hautes qualités acoustiques. C'est le cas des écoles de langues se situant dans des boulevards mouvementés et dont les salles souffrent de forts bruits provenant de l'extérieur.

De plus, la pierre angulaire des raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère est bien une mauvaise perception des sonorités de cette langue. Dans ces travaux, le linguiste russe Polivanov E. a évoqué le concept de "surdité phonologique" comme une pièce fondamentale d'une prononciation défailante en langue étrangère. Pour lui,

"les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (par exemple les représentations d'accent en tant que non moins susceptibles, dans une langue donnée, de différencier les mots que les représentations de voyelles et de consonnes), se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle." (E, 1931, pp. 79-96).

Cette prise de position de Polivanov permet de dire que notre perception en langue étrangère est en perpétuelle relation avec les représentations phonologiques de notre langue maternelle. Pour lui, lorsque nous entendons un mot en langue étrangère, nous courrons immédiatement vers nos représentations phonologiques pour y retrouver un complexe. C'est ainsi que nous tâchons de le décomposer en des phonèmes appartenant à notre langue maternelle

de manière conforme aux lois du regroupement des phonèmes propres à cette langue. La perception et la représentation phonologique d'un mot donné dans la langue du sujet parlant ne sont certes pas similaires ; elles sont divergentes ; ces divergences se manifestent non seulement au niveau de la caractéristique qualitative des représentations phonologiques isolées comme les phonèmes, mais en fait elles s'étalent au nombre même des phonèmes contenus dans un complexe donné, le mot à titre d'exemple.

Quelques années plus tard, Troubetzkoy N.S. atteste ce concept de "surdité phonologique" par sa fameuse métaphore du "crible phonologique". L'auteur, au cours des années 39, fait une constatation capitale par laquelle il montre que

"le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules, les marques phoniques pertinentes restent dans le crible pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue ". (Troubetzkoy, 1939, p. 54).

Dans ce contexte, de rapport entre le locuteur et sa première langue, Troubetzkoy N.S. tente d'établir un lien entre la langue maternelle de l'individu et la langue étrangère quand il utilise cette dernière pour dire que l'individu ne peut se détacher de sa langue maternelle. Pour lui,

"l'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue." (Troubetzkoy, 1939, p. 54)

En termes plus clairs, tout individu commence dès son enfance à se familiariser avec l'analyse de ce qu'il entend de manière automatique et involontaire. De surcroît, il faut noter que le système du crible permet l'analyse des sons qui ne sont pas identiques dans toutes les langues ; chaque langue a un système de crible phonologique propre à elle.

Partant du principe que l'homme adopte le système de sa langue maternelle, celui qui lui appartient. Ceci ne signifie pas non plus que ce système est valable pour les autres langues. En fait, si l'individu parle une langue autre que sa langue maternelle, il emploie inconsciemment le système phonologique de la langue maternelle pour analyser ce qu'il a entendu. Par conséquent, de nombreuses erreurs se produisent à cause du crible phonologique qui n'est pas compatible avec la langue étrangère entendue ; ce qui résultent par la suite des incompréhensions et des mauvaises interprétations phonologiques de la langue étrangère.

Par ailleurs, la métaphore du crible phonologique permet de nous conduire à identifier les raisons d'une mauvaise prononciation en langue étrangère, mais elle est fondée sur les produits finis de traitements perceptifs. C'est le produit obtenu au moment où l'enseignant constate qu'un Russe à la place de [y] réalise [u], qu'un Arabophone prononce [b] au lieu de [p], qu'un Germanophone produit non pas [v] mais [f], etc. Jusqu'à maintenant, nous nous baignons dans une mer frangible vu que nous nous référons à des constatations expérimentales.

Or, au début des années 60, nous notons l'apparition de deux nouvelles disciplines scientifiques : la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Ces dernières disciplines se consacrent à l'étude des processus mentaux relatifs aux différentes activités : la perception, la production et la compréhension du langage. A cet effet, elles y arrivent grâce à des protocoles empiriquement contrôlés ayant pour visée la mise à jour ainsi que l'analyse des mécanismes et des processus participant au traitement des sonorités langagières. Les deux disciplines ont pu aussi certifier que la perception catégorielle provoque une surdité phonologique puisque le rôle de notre appareil perceptif -qu'il soit d'audition, de vision ou même d'olfaction - ne se limite pas seulement à la saisi d'une éternelle variété de données sensibles ; il procède encore avec ou par une organisation en

catégories tout en triant ces données selon qu'il partage quelques caractéristiques, c'est à dire, ils ont en commun certaines propriétés. De même, le nombre limité de ces catégories permet un rendement cognitif fructueux. De plus, la création et l'entretien des représentations mentales sont réalisées grâce au processus de catégorisation. Elles ont à capter l'aspect catégoriel des événements provenant de l'environnement en vue de permettre au sujet de devenir capable d'effectuer une interaction de manière appropriée au profit de l'enrichissement de son expérience. En un seul mot, la perception catégorielle mène l'individu à s'approprier des tiroirs mentaux tout en rangeant les événements, les objets en provenance de l'environnement en des tris répartis selon qu'ils se ressemblent. Aussi, tout individu peut généralement maîtriser le système sonore de sa langue maternelle aux alentours de 5 ans. A cet âge, le "crible phonologique" est installé certes, mais tout en restant perméable quelques années plus tard, jusqu'à ce que l'enfant atteigne l'âge de la puberté. A partir de ce moment, le crible phonologique ne demeure plus poreux, il se transforme en effet en étant imperméable, et c'est dans ce contexte justement que l'adolescent devient phonologiquement sourd aux sonorités des langues autres que la maternelle.

La correction phonétique : Eléments de définition

En parlant de la phonétique corrective, nous nous retrouvons dans un domaine très vaste d'où il est nécessaire d'évoquer quelques soubassements théoriques. Pour ce faire, nous nous référons aux recherches liées aux contenus phonétiques afin de définir de manière plus détaillée "la correction phonétique", une définition de plus en plus ouverte par paliers successifs fondée par de nombreux chercheurs, en l'occurrence Michel Billières, pour donner une image concrète sur la branche de phonétique corrective dans toutes ses dimensions.

- ***Premier Palier : Phonétique corrective et éléments segmentaux***

Pour la grande majorité des enseignants et des apprenants, l'objectif premier de la phonétique corrective est de remédier aux lacunes relevant de la prononciation des sons en langue étrangère, des voyelles ou des consonnes, soient-elles. Dans ce contexte, les

manuels de phonétique que ce soient en version papier ou en version électroniques, selon les pédagogues, de nature générale loin de toute spécificité, par conséquent, sont valables et s'appliquent à toutes les tranches sociales. D'autres manuels, au contraire, ne conviennent pas à tous les types de public; ils concernent uniquement des groupes linguistiques cibles car ils sont en quelque sorte le résultat d'un choix judicieux suite aux lacunes articulatoires qu'éprouvent les apprenants.

Aussi, certains " sons " qui posent problèmes de prononciation sont ici présentés sous forme de séries opposées : [i] vs [y] vs [u] ou encore [p] vs [b] vs [v]. Afin de remédier à la prononciation défailante des sons cités, les ressources de correction phonétique disposent d'un grand nombre de séries d'exercices visant à aider l'apprenant à dépasser ses inhibitions en le menant à s'approprier à terme les sons qui lui constituaient un obstacle entravant la bonne prononciation.

Par ailleurs, nous constatons aussi que les voyelles et les consonnes qui sont mises en relief dans les manuels de phonétique, pour celles-ci plusieurs activités sont proposées à l'exemple du rythme et de l'intonation. Ces dernières sont présentées dans une partie indépendante et bien distincte de celles des voyelles et consonnes dans certaines publications. Ce qui n'est pas le cas dans d'autres manuels, dans lesquels nous trouvons que les exercices concernent la remédiation aux éléments prosodiques défailants (rythme et intonation), ils ne se détachent pas de ceux se rapportant aux oppositions des sons comme cité ci-dessus : ils se trouvent donc à l'intérieur des mêmes séquences pédagogiques ayant pour but la correction des voyelles et des consonnes. Dans ce cas-là, la correction du rythme et de l'intonation occupe donc une place mineure, placée généralement à part en fin de chapitre.

- ***Deuxième Palier : Phonétique corrective et éléments prosodiques***

En plus de la correction des voyelles et des consonnes, le praticien de phonétique corrective rajoute des exercices permettant la remédiation au rythme et à l'intonation qui peuvent être selon Michel Billières décrits comme suit :

- ▶ Le rythme est à la base même de la production parolière car "*le rythme parolier est un phénomène extrêmement complexe. Il faut*

bien comprendre que les configurations rythmiques ont une influence directe sur la mélodie des énoncés." (Billières)

- ▶ En effet, un locuteur d'origine française peut facilement affirmer cette définition par le biais des mêmes sons (voyelles et consonnes) formant des suites sonores hors contexte dont la division en différents groupes rythmiques résulte d'étonnants changements significatifs. Ceci a été mieux explicité par Michel Billières à travers les deux séquences sonores (Billières) ci-après :
 - **Exemple 1** : [i l ɛ t ɛ n ɔ R m ɛ m ã b ɛ t], de cette séquence sonore découlent trois possibilités différentes en fonction de la segmentation rythmique :
 - a- il est énorme et m'embête ;
 - b- il est énormément bête ;
 - c- il est ténor mais m'embête.
 - **Exemple 2** : [l ɛ p u b ɛ l s ɔ̃ l a], de cette séquence sonore peut dériver les segmentations suivantes :
 - a- les poubelles sont là ;
 - b- les poux, belle, sont là ;
 - c- l'époux bêle son " la".
- ▶ Quant à l'intonation, elle se définit comme étant "*la forme globale sonore produite et perçue en termes de variations de hauteur le long des syllabes successives d'un énoncé.*" (Billières)

Dans ce contexte, nous nous posons la question suivante : en quoi l'intonation est-elle importante dans une perspective d'apprentissage des langues étrangères ?

Pour répondre à cette question, nous estimons que l'intérêt de l'intonation en phonétique corrective est double du moment qu'elle apporte des informations supplémentaires valorisant de plus en plus les mots et donne au locuteur l'opportunité à nuancer ou à clarifier son propos d'une part. D'autre part, un non natif ne peut pas percevoir tous les détails puisqu'il apprend une langue étrangère d'où

l'intérêt de l'intonation réside dans le fait qu'elle peut conduire ces nuances à lui éviter toute incompréhension. Dans ce contexte, l'exemple d'une intonation montante pourrait s'agir immédiatement d'une simple question ; alors que cette même intonation pourrait aussi aller dénoter un doute, une surprise ou même une désapprobation. Tout cela dépend de la place des pauses éventuelles, des allongements des syllabes, le contraste de durée ou de hauteur entre deux syllabes, les accentuations utilisées...etc. L'énoncé "*portes-tu toujours le même manteau*" : cet énoncé, à l'oral, exige que le locuteur lève sa voix car il s'agit d'une intonation montante qui ne dénote pas une question, mais elle véhicule l'idée du non-changement du style pour exprimer à l'interlocuteur qu'il s'agit toujours du même look.

- *Troisième Palier : Phonétique corrective et posturo-mimo-gestualité*

Quand nous parlons, nous bougeons en même temps. Lorsque nous écoutons quelqu'un parler, nous réagissons par des gestes, des mimiques, de différentes manifestations vocales et changeons de posture aussi. Pour résumer ce dont nous parlons, une chose est certaine que : la parole, c'est du mouvement, les sons paroliers se résultent de la combinaison d'une complexité de mouvements réalisés par l'ensemble du corps.

En phonétique corrective, la notion de "geste" est biface car elle touche à deux niveaux de signification :

- ▶ **Niveau 1** : il est d'ordre technique dans la mesure où le geste facilite la production d'un son, d'un rythme ou d'une intonation ;
- ▶ **Niveau 2** : il concerne le côté culturel vu que le geste est considéré comme un élément de signification. G. Calbris et J. Montredon, ces deux chercheurs ont établi une étude approfondie sur les gestes en FLE. Ils y ont signalé les gestes appelés " emblématiques" ou "quasi linguistiques" parce qu'ils sont conduits par un cliché verbal avec une intonation spécifique. Or, ces mêmes gestes peuvent se produire seuls, c'est ce fait qui leur attribut le caractère d'économique. Le geste et l'intonation s'accompagnent dans beaucoup d'expressions, c'est le cas de : "*j'en ai ras le bol*", "*il est complètement fou ce type*", "*mon*

œil !", "pas question !"... etc. Ces gestes se réalisent spontanément et c'est cette spécificité qui peut être chargée d'une signification autre ou encore ne pas figurer dans une culture différente. C'est pourquoi, les praticiens de phonétique corrective s'intéresse beaucoup au geste et cherche à éveiller cet intérêt chez leurs apprenants en vue de les mener à savoir interpréter ces gestes pouvant revêtir une forte connotation culturelle.

Il importe de dire de ce qui précède que dans une perspective de phonétique corrective articulatoire, l'idée de l'engagement corporel et que l'articulation des sons se produit d'une gestualité complexe sollicitant l'ensemble du corps est négligée, malgré son importance. A cet effet, nous disons que la phonétique corrective s'emboîte dans une zone close se limitant entre le larynx et les fosses nasales. Cependant, les orthophonistes ainsi que les professeurs de chant et de théâtre introduisent l'engagement corporel dans leur pratique : pour eux, l'engagement du corps est un paramètre favorisant la bonne émission des sons paroliers. Exprimer de manière correcte les sons de la chaîne parlée demeure insuffisant et dépasse le rôle des organes de l'appareil phonatoire pour réussir à déclencher la parole ; il est crucial en fait d'associer les gestes du corps, ainsi que les mimiques pour renforcer l'expression orale et c'est ainsi que la parole soit plus explicite.

Quant aux "groupes rythmiques", Michel Billières les considère comme étant des ensembles vastes qui incluent des syllabes formées de voyelles et de consonnes se succédant dans une suite parolière. Cette succession de voyelles et consonnes est, faut-il noter, incluse à l'intérieur des groupes rythmiques dans toutes les langues chaque fois où il y a des montées et des descentes de la voix : une montée de la voix accompagne le plus souvent des segments corporels (bras, main, tête, buste...etc.) élevés; alors qu'une voix descendante est, d'une façon générale, accompagnée d'une gestualité corporelle idoine (tête inclinée vers le bas, buste abaissé, geste plongeant de la main,...etc.).

Quelques activités possibles de correction phonétique

Dans cette section, nous dressons un panorama des trois grands ensembles d'activités orales en vue de donner une vision concrète à la définition de la phonétique corrective telle que mentionnée en

supra. C'est Michel Billières qui en est le fondateur de cette classification des activités orales présentée comme suit (Billières.M, 2002, pp. 71-87)

➤ **Ensemble 1 :**

Ces activités sont les plus adoptées par les enseignants, elles sont traditionnelles et desquelles proviennent deux autres sous-systèmes :

a. Exercices extraits de méthodes, retirés de manuels/cédérom ou créés par le professeur :

Ces exercices sont combinés de différentes manières sous forme de consignes de type "écoutez/répétez/lisez". On en distingue des exercices de discrimination auditive ; exercices de répétition/intégration (mots, phrases, mini-dialogues, poèmes et comptines); exercices reliant phonie et graphie.

Comme il a été déjà mentionné, la grande majorité des manuels écarte le travail de correction phonétique relevant de la remédiation aux éléments prosodiques (rythme et intonation) et elle opte beaucoup plus pour les exercices portant sur la correction phonétique des voyelles et des consonnes. Or, des exercices de correction du rythme et de l'intonation sont proposés sur certains cédéroms dont l'efficacité n'est pas absolue, elle est en fait très douteuse et peu crédible comme il est le cas de certains logiciels.

b. Exercices de type dialogues des leçons :

Les exercices de type dialogues des leçons relèvent certes de la correction phonétique des sons défailants, mais ils ne sont pas tous similaires ; chaque exercice se travaille de manière tout à fait différente qu'un autre exercice. Dans une optique de SGAV, au cours des années 70, maintes propositions ont été attribuées à la phase de répétition pour préciser justement la meilleure façon pour l'aborder ainsi qu'identifier le bon moment pour l'intégrer; en d'autres termes, choisir l'instant le plus adéquat de la phase de "répétition" durant la séance.

Tous les exercices de l'ensemble1 ont pour objectif l'amélioration de la perception auditive chez les apprenants. Pour ce faire, ces exercices tournent notamment autour de la phrase telle que la répétition de mots isolés ou par paires, de syntagmes, de phrases...etc. Ce que ces exercices ont eu comme critique, c'est qu'ils

ne représentent que des entraînements se basant essentiellement sur l'imitation d'un modèle. Cette contestation ne peut être revendiquée que si seulement l'enseignant se retire du scénario ; c'est à dire, il se satisfait de faire répéter le modèle sans manifester aucune réaction. En cas d'intervention sur le modèle, cette objection n'aura plus de crédibilité, l'enseignant dans ce cas-là fait clairement appel à la MVT de correction phonétique.

De même, les exercices ci-dessus favorisent une interaction très spécifique entre professeur/élève. Ceci s'explique par le fait que l'élève souffre de manque d'autonomie; il est en quelque sorte conditionné puisque le professeur peut intervenir à chaque fois où il détecte une production nuancée; ce qui laisse croire l'idée selon laquelle la centration sur l'apprenant est une expression frivole. Or, le travail de correction phonétique peut constituer une source d'harcèlement phonétique à cause du match auditivo-verbal perpétuel dans lequel s'engagent les protagonistes. Ce qui entraîne par conséquent un énorme manque de responsabilisation et une forte lassitude risquant d'entraver l'apprentissage de certains élèves.

➤ **Ensemble 2 :**

Les activités de l'ensemble 2 se constituent de documents sonores authentiques ou même créés à des fins pédagogiques. Leur efficacité apparaît beaucoup plus lorsqu'ils aident à la compréhension et à la production. Nombreux sont les enseignants qui ne savent pas comment exploiter ces documents sonores puisqu'ils présentent une spécificité au niveau de leurs modes d'exploitations (activités de pré-écoute, d'écoute, de post-écoute).

Ces documents sonores peuvent constituer un corpus agissant lors d'un travail de correction phonétique suivant les objectifs fixés par le professeur et des consignes qu'il précise auparavant. En outre, montrer l'efficacité des éléments prosodiques (rythme et intonation) en présence des apprenants des niveaux B1 et B2 permet d'inciter ces apprenants à travailler davantage sur la matière sonore de la langue étrangère vu qu'avoir un bon rythme et réaliser de correctes intonation facilitent énormément la maîtrise de cette langue.

➤ **Ensemble3 :**

Les activités de l'ensemble 3 se subdivisent en deux sous-ensembles :

a. Les jeux de rôles :

Ces activités ont vu une progression considérable avec l'avènement des approches communicatives les années 80. Elles avaient pour

objectif principal de permettre à l'élève de se retrouver dans une réelle situation de communication, de lui permettre de s'exprimer de manière authentique en l'aidant à dépasser toute inhibition entravant la réalisation d'une parole authentique. Ici, la formation que reçoivent les enseignants est peu importante puisqu'elle n'est pas prise en compte lors de l'élaboration et la pratique des activités dites "jeux de rôles".

Il importe de dire que faire interpréter le dialogue d'une leçon ou encore préciser des consignes pour effectuer un jeu de rôle ne peut pas suffire à l'institution d'une communication le plus authentiquement possible. Quelles que soient les conditions, l'enseignant peut toujours faire recours à la correction phonétique tout en utilisant certaines de ces activités. Ceci est faisable, à titre d'exemple, lorsque l'enseignant travaille sur le rapport entre corps, phonation et communication.

b. Pratiques d'atelier théâtre :

Pour travailler la production orale des élèves, l'enseignant dispose d'une gamme d'exercices très variée dont la diversité constitue un réservoir abondant de créativité et permet d'assurer une grande souplesse d'usage. De ce qui est des pratiques d'ateliers théâtre, elles ne peuvent être employées avec gain si seulement l'enseignant, lui-même, en a joui ou déjà fait du théâtre amateur.

Parmi les activités d'atelier théâtre, beaucoup d'entre elles incitent à se rendre compte de la *corporisation parolière*. Ces activités relèvent essentiellement des composantes qui sont d'origine de la physiologie de la phonation telle que : le corps, le souffle, la voix, le rythme, etc. Elles cherchent à préparer l'élève à l'improvisation, à agir convenablement sur-le-champ dans des situations impromptues et à lui permettre de savoir se débrouiller en cas de bafouillages et cafouillages, des phénomènes courants en oral spontané en langue maternelle. En effet, ce genre d'activités vise à développer chez les élèves certaines compétences comme l'attention, l'habituation aux regards d'autrui, la présence, l'augmentation de sa concentration, l'élargissement de son imagination et le renforcement de la confiance en soi.

En comparant ces activités avec celles de l'ensemble¹, les activités d'atelier théâtre favorisent une grande spontanéité dans la production qui sera de son côté très diversifiée. En ce qui concerne la relation

entre l'élève et son professeur, cette dernière n'éprouve pas un caractère ordinaire d'où sa particularité. Ceci se justifie par le rôle aussi simple et moins contraint accompli par le professeur, alors que l'élève bénéficie d'une réelle autonomie et a à sa disposition une variété de ressources. Au bout du compte, les activités d'atelier théâtre dépassent la centration sur le tête-à-tête et s'opère sur un groupe tout entier dans la mesure où l'échange et l'interaction constituent des monnaies courantes.

Références bibliographiques:

1. Billières.M, 12-14 septembre 2002, "*Des activités de classe aux activités cognitives en phonétique corrective*", Actes du XIIIème colloque international SGAV, Université de Toulouse-Le Mirail (France),
2. Causse.R et Chavasse. P, 1942, "*Études sur la fatigue auditive. In: R. L'année psychologique*", vol. 43-44, pp. 7-8 (Préface de Piéron Henri).
3. CHISS Jean-Louis et JACQUES David, 2012, "*Didactique du français et étude de la langue*", Ed. Armand Colin, Paris (France),.
4. Polivanov. E., "*La perception des sons d'une langue étrangère, Travaux du Cercle Linguistique de Prague*", n° 4, 1931.
5. SIMON Anne Catherine, 2007, "*Guide méthodologique/ Transcription Outillée-prosodies*", Université Lumière Lyon 2 (France).
6. Troubetzkoy, N. S, 1939, "*Principes de phonologie*", Ed. Klincksieck, Paris (France),.
7. http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_957_presbyacousie.html.
8. Michel Billières, "*La place de la phonétique corrective en didactiques des langues*" in <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq02P0101.html>.