



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de lenguas

**Application de la méthode phonétique et gestuelle de Borel-
Maissonny pour apprenants de français langue étrangère**

LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Que para obtener el grado de
Licenciado en la enseñanza del Francés

Presenta

LUNA CARRO RAMAI RICARDO

Directora

Ma. Eugenia Olivos Pérez

Puebla ,Pue

02/25



TABLE DE MATIÈRES

1. INTRODUCTION

1.1. Justification	3
1.2. Problématique.....	4
1.3. Objectif général.....	4
1.4. Objectifs spécifiques.....	5
1.5. Questions de recherche	5
1.6. Délimitation	6
1.7. Méthodologie	7

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Objectifs spécifiques en langue étrangère.....	8
2.2. Phonétique et phonologie française	9
2.3. La communication orale	10
2.4. Les facteurs participants dans la production du message	10
2.5. La production phonatoire.....	12
2.6. Différences vocaliques entre le français et l'espagnol.....	13
2.7. Les consonnes	14
2.8. Le rythme et l'intonation	17
2.9. La prosodie.....	18
2.10. L'enchaînement	19
2.11. La liaison.....	20
2.12. L'élision	21

2.13.	L'accentuation	21
2.14.	Les groupes rythmiques	21
2.15.	L'intonation	22
2.16.	Le système phonologique du français.....	22
2.17.	Les voyelles.....	23
2.18.	Les consonnes.....	27
2.19.	La langue de signes.....	32
2.20.	Méthode Borel-Maissonny	33
3.	MÉTHODOLOGIE	
3.1.	Corpus.....	36
3.2.	Procédure	36
3.3.	Instruments.....	38
4.	LES RÉSULTATS	
4.1.	Lectures.....	40
5.	CONCLUSIONS.....	49
6.	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	51

Application de la méthode phonétique et gestuelle de Borel-Maisonnny pour apprenants de français langue étrangère

1. INTRODUCTION

Ce travail abordera l'emploi de la méthode d'enseignement phonétique et gestuelle de Borel-Maisonnny pour apprenants de français langue étrangère au sein de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Puebla. Pour cela nous présenterons tout d'abord le planning de la recherche pour développer après son contenu.

1.1. Justification

L'étude de la phonétique est indispensable pour la bonne communication dans une langue. Les problèmes de distinction sémantique sont basés surtout dans les traits phonétiques. Il s'agit d'un champ négligé par les professeurs dédiés principalement à l'enseignement de la grammaire et du lexique du point de vue sémantique mais pas phonologique. Ceci débouche dans une mauvaise éducation phonétique et de prononciation dans la chaîne parlée. La bonne prononciation montre aussi la bonne éducation, par exemple en espagnol la différence entre « haiga » et « haya » montre un niveau de préparation. Même s'il s'agit des mots qui peuvent être comprises, la bonne prononciation donne une plus-value au locuteur.

L'homogénéisation entre sons dans notre langue, par exemple entre /b/ et /v/ entrave la bonne prononciation en français. Dans la langue française les traits phonétiques sont pertinents, par

exemple /vwar/ (voir) et /bwar/ (boire), sont deux verbes tout à fait différents dont la différence dépend de la prononciation d'un seul phonème, prononciation bilabiale ou labiodentale. Nous, comme professeurs de français, nous devrions faire spéciale attention à ce type de problèmes car nous sommes des spécialistes et nous servirons d'exemple aux futurs étudiants de français.

1.2. Problématique

L'une des faiblesses les plus grandes que l'on peut avoir dans la prononciation de la langue française c'est la mauvaise articulation des sons. Depuis qu'on commence à étudier le français, on nous fait connaître qu'il faut avoir une bonne prononciation de tous les phonèmes existants en français ainsi que la bonne production des rythmes, de l'intonation, des enchaînements.

Les problèmes commencent tout au début, lorsqu'on ne reçoit pas d'orientation nécessaire pour développer les habiletés pertinentes pour réussir à une communication efficace avec d'autres personnes.

1.3. Objectif général

Que les élèves participant dans cette étude s'expriment correctement à l'oral dès le niveau débutant et abolir l'essentiel des erreurs communes de prononciation par moyen de la méthode Borel-Maisonny. Il s'agit d'une étude de cas.

1.4. Objectifs spécifiques

- Que les élèves participant dans cette étude soient capables de développer les habiletés communicatives pertinentes pour réussir à une bonne communication du point de vue de la prononciation.
- Que le niveau de lecture des élèves participant dans cette recherche, soit développé notamment à l'aide de la méthode proposée.
- Que la prononciation des élèves soit convenable par rapport à leur niveau de connaissances, pour la prévention et la correction :
 - *Prévention au niveau débutant ; la tâche la plus importante sera de prévenir les erreurs de prononciation et obtenir de la finesse à la chaîne parlée.
 - *Correction ; chez les élèves qui ont déjà certaines connaissances de la langue, qu'ils continuent à confronter des complications à leur prononciation.

1.5. Questions de recherche

- L'application de la méthode Borel-Maissonny sert à améliorer la prononciation du français chez des élèves débutants?
- Comment guider les élèves à bien prononcer dans un niveau élémentaire?
- La méthode de Borel-Maissonny sert à accroître la fluidité chez les élèves ?
- La dite méthode sert vraiment à la correction de la phonétique française ?

1.6. Délimitation

Le travail sera déroulé chez les étudiants du second semestre de la LEF à la Faculté des Langues BUAP. Pour commencer le projet aux niveaux afin qu'on puisse mesurer l'évolution

qu'on cherche obtenir d'après l'application de la méthode phonétique-gestuelle « Borel-Maisonny ».

1.7. Méthodologie

Il est bien connu que les erreurs de prononciation en français faites par des étudiants étrangers sont présentes pendant longtemps, même s'ils ont un niveau haut de la langue. Ce phénomène est causé malheureusement par fossilisations des erreurs orales qui n'ont été jamais corrigées par l'enseignant et qu'avec le temps restent dans le code langagier de l'étudiant.

On débutera ce projet sur la base de la méthode Borel-Maisonny, appelée « Phonétique et gestuelle », laquelle emploie un système de gestes pour aider les apprenants à faire la différence entre les phonèmes existants dans le système phonétique français pour qu'il soit plus facile de les reproduire.

Les élèves vont apprendre les gestes liés aux phonèmes de la langue française pour qu'ils puissent être conscients et soient capables de parler précisément depuis le niveau un. Le but de ce travail dépend complètement de la correcte application de la méthode pour réussir à la communication efficace face à une situation réelle où les locuteurs ont besoin de s'exprimer en français.

On essaiera d'améliorer essentiellement la prononciation et d'abolir d'origine les confusions des sons entre les phonèmes et toutes les prononciations possibles qu'on fait en apprenant le français. En même temps que les élèves apprendront les signes graphiques qui nous permettent la production du phonème correct, (e, eu, œu) /e/, (é, er, ez) /é/, (è, ê, ai, ei, et) /è/) ils apprendront la gestuelle correspondante proposée par Borel-Maisonny.

Les signes permettent d'associer le son et les diphtongues pour réduire les difficultés qu'habituellement nous font du bruit lorsque nous essayons de nous exprimer vite, que nous ne gesticulons pas correctement ou lorsque nous avons mal entendu la prononciation et surtout lorsque nous produisons des erreurs que généralement ne sont pas corrigées à cause du manque d'attention des professeurs.

Ce contexte décrit, nous mentionnons que le corpus avec lequel nous travaillerons sera un groupe d'étudiants de niveau débutant de français.

Les instruments seront des fiches avec le geste et le son, ainsi que des documents de lecture. Nous enregistrerons la lecture des élèves, nous la transcrivons en caractères phonétiques pour reproduire la prononciation des élèves. Nous signalerons l'efficacité de la méthode.

Pour la procédure nous expliquerons et apprendrons la méthode Borel-Maissonny aux élèves et nous les aiderons à son application pour l'apprentissage de la phonétique française. Nous reporterons les résultats de cette application.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. Objectifs spécifiques en langue étrangère

L'un des objectifs spécifiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, est celui de recenser les besoins et de définir des objectifs du dit apprentissage. Aux mots de Moirand (1982) « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » (p.116).

Pour essayer de prendre en compte l'utilité présumée de la maîtrise de telle ou telle forme ou structure, on commence à intégrer deux paramètres : la communication d'abord, puisque le critère d'utilité se définit fondamentalement par rapport à des usages potentiels ; et celui du public, en tant précisément qu'usager-acteur, participant de cette communication.

Sharp et Malecot (1979) affirment que l'on peut dire que la question des besoins se lie à la fois à la reconnaissance du public comme paramètre de départ et à la communication comme voie de sortie. Que si des choix en matière de contenu peuvent aller sans la notion de besoin, l'inverse n'est pas pourtant vrai.

Par ailleurs, nous devons être conscients des compétences langagières qu'il nous faut en tant qu'élèves aspirant à devenir des futurs enseignants du FLE, telles que :

Comprendre- C'est-à-dire, avoir pour but la compréhension d'une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité.

Parler- Autrement dit, avoir pour but le développement d'une langue de communication de niveau élevé et d'une certaine spécialité à la chaîne parlée.

Lire- Ce qui signifie avoir pour but le développement de la lecture de tout document écrit pour obtenir des nouvelles connaissances.

Écrire- Ce que nous percevons comme avoir pour but le développement des habiletés pour rédiger de différents types de textes et d'assumer la responsabilité de ce que l'on écrit.

2.2. Phonétique et phonologie française.

La phonétique est une des parties les plus importantes du langage. Comme des étudiants étrangers il est vrai qu'on voit la phonétique dès un point de vue différent. Vu que l'espagnol n'a pas de prononciation différente à la façon d'écrire, mais que le son correspond à la graphie, nous percevons que la phonétique française, où les sons et les graphies ne se correspondent pas, devient un défi fondamental pour réussir à la communication entre deux ou plusieurs individus.

Premièrement il faut savoir que la phonologie est un système linguistique qui comprend des possibilités distinctives qu'on peut appeler « un système de systèmes ».

L'amélioration dans l'acquisition du système dépend des études et de la pratique de la langue.

Selon la terminologie d'Armstrong (1966) on peut situer les concepts par fonctions : de la langue = code ; discours = actualisation de ce code ; langage = capacité ; parole = actualisation de cette capacité (toute production émise par un humain). Pour toutes ces fonctions, la bonne articulation de la langue, soit code, discours ou parole, devient fondamentale.

Dans toutes les langues il y a des spécifications de certains termes pour atteindre le succès au moment de parler, en ce cas-là le français a son propre système intonatif, mais la mélodie joue un rôle très important aussi. Dès lors, nous comme des spécialistes, nous devons enseigner le correct fonctionnement des phénomènes d'expression de la parole.

2.3. La communication orale

La communication orale c'est le processus pour partager des messages entre deux ou plus de personnes locuteur-auditeur, celle-ci comprend des différents facteurs pour réussir leur but. Le premier facteur pour bien nous communiquer est le conceptuel (cerveau, connaissances) et le facteur linguistique (phonologie). C'est le choix de mots appropriés et la prononciation adéquate pour se faire comprendre.

Au niveau physiologique, on met en jeu l'utilisation des parties du corps, telles que nerfs et muscles, pour la production ou reproduction des sons. Pour réussir à l'acte de communiquer par la parole on partage un ensemble d'idées par un code langagier spécifique.

Néanmoins, malgré le fait d'avoir connaissance du code, la prononciation ne va pas toujours être la même, même s'il s'agit de la même personne qui vient de parler ses ondes sonores changent car la situation et l'intention peuvent aussi changer. Par ailleurs, d'autres facteurs qui peuvent intervenir dans le processus de communication peuvent changer d'après chaque personne assujettie aux combinaisons de nombreuses caractéristiques pertinentes à chaque situation (personnalité, le sujet dont on parle, des expériences, etc.)

2.4. Les facteurs participant dans la production du message

Il est nécessaire de ne pas oublier les différences phonétiques et de préciser que l'on parle d'un son, d'une articulation dans un phonème, que ses parties ont une différence entre l'espagnol et le français pour celles qu'on appelle voyelles et consonnes. Ainsi, l'unité minimale d'étude de la phonétique est le phonème, et l'on comprend par celui-ci la première articulation du langage.

Cette première articulation du langage se traduit dans la chaîne parlée par une correcte prononciation du code. En fait, la variation de prononciation, l'interprétation des mots par le canal auditif (catégories phonétiques), les connaissances de chaque personne (vocabulaire), et le contexte d'action, tous ces éléments dans l'ensemble, permettent ou pas une communication réussie. La relation qu'il y a entre l'articulation et le son est une partie bien importante dans toutes les langues pour réussir ou pas à communiquer. Les sons qu'on est capable de reproduire peuvent être divisés par de nombreux paramètres qui changent selon les besoins du locuteur et ses habiletés articulatoires. Par exemple, si l'on veut remarquer un son sur un autre on tend à prononcer plus fort le phonème distinctif et même à faire une micro-pause avant de prononcer le phonème en question : « j'ai dit poiSon, pas poiSSon » ; pour réussir cet effet il faut faire la différence entre l'un et l'autre son.

Si l'on fait une comparaison entre les systèmes phonétiques de diverses langues, nous trouverons une grande différence entre eux. D'après Companys (1966) malgré le fait d'avoir une structure langagière si grande telle que celle de l'espagnol, on a le besoin d'acquérir un nouveau système de codes, lorsqu'on apprend une nouvelle langue, dans l'occurrence, le français. De plus, des personnes qui parlent une autre langue mettent en jeu certaines habiletés pour reconnaître et reproduire des messages sonores spécifiques de la langue nouvelle. Pour commencer à apprendre une nouvelle langue il faut développer les sons appropriés de la langue cible ou dans un premier moment, des sons proches. Pour être capables de réussir à ce but il faut connaître l'origine des élèves qui cherchent à apprendre français. Nous, comme des hispanophones, nous avons l'avantage d'avoir traversé ce processus tout au long de la licence, mais nous pouvons affirmer que ce n'est pas toujours un chemin facile, et que même, dans des semestres avancés on peut écouter encore des erreurs de base qui sont déjà fossilisées. Dans ce mémoire on cherche à

améliorer et faciliter l'enseignement de la phonétique pour que nos élèves soient effectifs dans la communication sans aucun problème depuis le niveau débutant.

Il y a 3 obstacles à vaincre dans la compétence orale : la compréhension, la prononciation et la fluidité. La méthode Borel-Maisonny sert à combattre les difficultés concernant la prononciation et en conséquence, la fluidité assertive, autrement dit, la méthode peut couvrir l'aspect de la production dans l'aspect mécanique. La sémantique de la production dépend d'autres facteurs cognitifs.

2.5. La production phonatoire

Afin de mieux comprendre ce travail, nous allons parler à propos des 4 catégories que comprend la phonétique : voyelles, consonnes nasales, consonnes fricatives et consonnes occlusives.

Dans un premier temps, les variations de la prononciation des voyelles ont une grande différence entre le français et l'espagnol ; les voyelles françaises sont au nombre de 16 et elles ont beaucoup plus des zones hachurées. C'est-à-dire, il faut avoir une bonne prononciation pour que l'on puisse se communiquer et être bien compris. Par exemple, nous pouvons remarquer le nombre de réalisations de la graphie /e/. Le son produit par cette voyelle dépendra des locuteurs qui parlent la même langue. En espagnol il y existe seulement un son pour cette voyelle, mais on a 3 différents prononciations en français : ouverte, fermée et muette et parfois l'ouverture de la graphie devient un trait distinctif du point de vue sémantique, comme dans les mots : « mais » et « me ».

On peut dire que la compétence orale en espagnol utilise moins de sons phonétiques qu'en français, cela signifie un peu plus de travail pour un hispanophone d'articuler pour bien

prononcer. Ici la première règle de la phonétique française : grande tension articulaire, et la deuxième : une grande activité labiale ; en d'autres mots, la différence dans la prononciation avec arrondissement labial entre les voyelles en espagnol et en français c'est qu'en espagnol on a deux voyelles sur cinq (/a/ et /o/), tandis qu'en français on a neuf sur seize, ici nous constatons un point essentiel pour la production et pour la compréhension de la langue.

2.6. Différences vocaliques entre le français et l'espagnol

Dans le côté de l'espagnol on a 5 degrés de différenciation pour les voyelles : antérieure, mi-intérieure, médiale, mi-postérieure, postérieure. Quant à leur ouverture on a des voyelles ouvertes, moyennes et fermées. Tous les sons vocaliques en espagnol sont oraux.

Si l'on fait la comparaison avec les voyelles françaises nous observons que ces points d'articulation ne sont pas suffisants comme trait distinctif puisque nous trouvons par exemple, un même point d'articulation pour quatre voyelles [ɛ] [ẽ] [œ] [œ̃].

La labialisation nous permet de distinguer entre [œ] et [œ̃], et le facteur nasalité permet de distinguer entre [ẽ] [œ]. Quant à l'opposition de timbre nous avons [e] ~ [ɛ], [o] ~ [ɔ] ou [õ] ~ [œ], la labialisation n'a pas la même valeur que [i] ~ [e] ou [u] ~ [o].

Mais arrêtons-nous un peu sur quelques-uns des traits distinctifs :

Points d'articulation : cinq degrés pour les voyelles françaises : antérieure, mi-intérieure, médiale, mi-postérieure, postérieure.

Labialisation : deux degrés : non arrondie, arrondie.

Timbre : deux degrés : fermée, ouverte.

Nasalité : deux degrés : oral, nasal.

Pour réussir à enseigner tous ces phénomènes phonétiques aux élèves il faut faire spéciale attention à ces 4 facteurs de prononciation à travers de la connaissance de leurs oppositions.

2.7. Les consonnes

Dans le système phonétique français, il existe beaucoup plus de traits distinctifs qu'en espagnol et nous trouvons aussi une panoplie plus large de sons. Pour leur production il faut considérer les paramètres suivants :

Point d'articulation : Trois degrés : antérieures, médiales, postérieures.

Sonorité : Deux degrés : sourdes et sonores.

Occlusion : Deux degrés : occlusives et fricatives.

Chacun de ces paramètres sera abordé plus en bas.

De même nous avons la partie des consonnes et voyelles qui ne se prononcent pas en français :

Pour les voyelles est le cas du [e] final tant que cette voyelle ne soit pas accentuée.

Pour les consonnes nous avons un groupe de consonnes qui ne se prononcent pas (le /s/ du pluriel sans liaison, la terminaison /ent/ pour la conjugaison de verbes, entre autres) mais en dépendant la position du mot dans la chaîne parlée il y aura des exceptions, pour ce cas-là il faudra avoir certaines connaissances de la langue pour en connaître toutes les règles de prononciation.

Dans le cas des consonnes qui sont prononcées, il peut être un peu difficile tout d'abord d'apprendre toutes les règles de prononciation (éviter de prononcer la dernière lettre d'un mot sauf s'il s'agit du son /k/, par exemple, dans les mots comme « coq » ou « public », et beaucoup d'autres règles). D'autres règles dépendent du genre du discours, par exemple, dans la poésie on peut prononcer le « e muet » pour garder la métrique de vers. Dans ce cas, il peut résulter que nous, comme élèves au niveau débutant, nous croyons qu'il s'agit d'une prononciation très exagérée.

Au cas des prononciations des nasales on trouvera un détail spécial, l'espagnol comprend une prononciation orale, faible, relâchée, fortement dépendant de la voyelle précédente qui modifie le timbre du mot. Étant donné que dans le système phonologique français les voyelles peuvent être aussi orales et nasales, il faut maîtriser ces sons à fin d'éviter les confusions d'audition et locution des mots français comme **plein ~ pleine, paysan ~ paysanne, jeun ~ jeune, bon ~ bonne, etc.**

Du côté des consonnes on trouve, par exemple, qu'on a besoin de maîtriser la prononciation de certaines graphies spécifiques en français vu que pour nous, comme des apprenants de la langue française, il s'agit de nouveaux sons : [z] , [v] , [ʃ] , [ʒ] , [ʁ] , [ɥ].

Dans le tableau de plus en bas, le lecteur trouvera un tableau contenant la graphie, le son correspondant ainsi qu'un mot exemplifiant le son en question.

Tableau 1. Prononciation des graphies et des sons français.

Graphie	Son	exemple
Z	ʒ	J our
r	ʁ	R ose
S	ʃ	C hose
gn	ɲ	D ign e
an	ɑ̃	M an ge
in	ɛ̃	M in ce
on	ɔ̃	O nze
er	e	Par l er
e	ə	Q ue
è	ɛ	M è re
oe	œ	S œ ur
o	ɔ	M o rt
eu	ø	J eu ne
u	y	F u ir

Tiré de : Création Propre

2.8. Le rythme et l'intonation

D'abord, pour définir le rythme il est précis de dire qu'il fait partie d'un procès mélodique pour obtenir les mots phoniques du langage. Cela dépend de l'intensité, la durée et l'intonation modifiée par le ton selon ce que le locuteur veut s'exprimer.

En deuxième lieu, un autre phénomène du français est que des mots assez longs et imprécis peuvent être prononcés en un ou deux mots. La liaison entre mots phoniques possède un autre phénomène qui nous rend une prononciation moins séparée, il est indispensable de connaître les différences entre l'intensité des mots. Cette intensité joue un rôle très important lorsque l'accent est faible et la longueur de la syllabe est marquée, cette situation peut-être une avantage à la mise en relief dans le message, surtout dans les articulations de la ligne tonale pour délimiter les mots phoniques, vu qu'ils profitent des articulations de la courbe tonale pour souligner et se rapprocher des groupes de sons.

D'après Company (1966) l'intonation des phrases en français est complètement différente de l'espagnol ; le français compte deux parties, une montante correspondante à la première partie de la phrase et la descendante à la fin de la phrase. Cette étude de prononciation doit être faite en même temps car l'intonation et les sons nous donneront tous les outils pour avoir le rythme et l'enchaînement adéquat pour bien prononcer les mots.

L'acquisition du phonétisme d'une langue étrangère nous demande d'entendre les différences de prononciation, prononcer les sons isolément, les prononcer dans les divers groupements phonétiques pour être capable de les reproduire dans la chaîne parlée normale.

Pour obtenir les meilleurs résultats on doit faire des exercices de reconnaissance et de contrôle ; pour l'articulation on devra faire spéciale attention en les exagérant pour que les élèves puissent les reconnaître et les reproduire.

2.9. La prosodie

Pour être capable de comprendre comment parler en français correct on doit connaître la structure rythmique. La première chose qu'il faut savoir c'est que le français est parlé par syllabes :

Syllabation ouverte dans les mots qui finissent par une voyelle.

Syllabation fermée dans tous ces mots qui finissent par une consonne.

On trouve que la syllabation ouverte est le point principal pour la structure rythmique, les groupes consonantiques peuvent former le début d'un mot isolé ou le début d'une syllabe s'il s'agit des voyelles, il soit fermé ou ouvert.

Il y a une structure possible des groupes consonantiques :

* [pr], [pl], [br], [bl], [kr], [kl], [gr], [gl], [fr], [fl], [vr], [tr], [dr], [sp]

*[st], [sk], [sf], [ps], [pn], [tS], [str], [spl], [srk]

Les consonnes peuvent être combinées avec les semi-voyelles.

[vw], [drw], [trw], [prw], [krw], [frw], [blw], [glw]

Nous regroupons ces notions dans le tableau 2.

Tableau 2. Types de syllabes.

Types de syllabes		Fréquence	Exemples
syllabes ouvertes	CV	55%	vous [vu]
	CCV	14%	prend [prã]
	V	6%	ou [u]
	CCSV	1%	droit [drwa]
syllabes fermées	CVC	17%	donne [dɔn]
	CVCC	4%	porte [pɔrt]
	VC	2%	hors [ɔr]
	CVCC	1%	muscle [myskl]

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

2.10. L'enchânement

L'enchânement est le résultat de la division par syllabes, c'est-à-dire il n'y a pas de rupture entre les syllabes, cela nous permet de prononcer les unes à la suite des autres même s'il s'agit des mots différents.

Exemple: Elle a haï Haïti ici aussi

[E la a i a i ti: i si o si]

Un autre procès du français parlé c'est l'enchânement consonantique qui nous sert à lier une consonne finale prononcée à la voyelle initiale du mot suivant.

Exemples: Notre hôtel anglais se trouve au centre-ville

[n ɔ tro tElã gle s' tru vo sã tr' vil]

et non pas: [n ɔtr o tElã gle s' truv o sã tr' vil]

Cette famille italienne emménage à Rome en hiver

[sEt fa mi ji : ta ljE nã me na ʒ a r ɔ mã ni vEr]

et non pas: [sEt fa mij i ta lʒEn ã me na ʒ a rçm ã ni vEr]

2.11. La liaison

C'est le phénomène phonologique où on obtient un son consonantique final produit par une voyelle finale qui n'est pas généralement prononcée. Cette liaison a survécu à quelques enchaînements de consonnes finales depuis l'ancien français. Dans la chaîne parlée on a encore des consonnes muettes dans les mots isolés qu'on continue à prononcer.

Au cas des consonnes de liaison, elles fonctionnent morphologiquement, ce qui nous aidera de distinguer phonétiquement les rôles lexicaux. On a des consonnes susceptibles de liaison /z, t, n, r, v, g, p/

Ici les trois types de liaisons :

Les liaisons obligatoires qui se font toujours, favorisent l'intégration syntagmatique.

Les liaisons interdites qui ne se font jamais, permettent différenciations lexicales.

Les liaisons facultatives qui peuvent se faire ou non, selon le registre de valeur stylistique, puis qu'elles forment des principaux critères phonétiques, ceux qu'on appelle registres de langue.

2.12. L'élision

C'est l'outil qui permet que la liaison soit complète en aidant à réduire les mots à une consonne, dit autrement ; c'est un remplacement d'une lettre par une apostrophe.

-élision de [a] : l'échelle [le-ʃel] ; cf. la maison

-élision de [ɔ] : l'homme [l ɔm] ; cf. le chien

-élision de [i] : s'il va [sil - va] ; cf. si tu vas

Pour suivre ce phénomène il faut suivre quelques règles : /la/ la seule fois que le /a/ sera effacé est dans l'article ou pronom et pour /si/ quand ce mot exprime condition ou interrogation indirecte.

2.13. L'accentuation

C'est la partie de la phonologie qui nous donne la longueur et l'accent tonique des syllabes, en français cet accent tonique est toujours sur la dernière syllabe du mot isolé ou du mot tonique.

2.14. Les groupes rythmiques

Pour parler des groupes rythmiques on doit savoir qu'ils appartiennent aux groupes grammaticaux. Le rythme syllabique est créé à partir des syllabes, en français toutes ces syllabes ont la même intensité et durée, ce qu'on va nous donner le rythme c'est que la dernière syllabe est prononcée un peu plus longue.

2.15. L'intonation

Pour obtenir la mélodie des phrases en français on a besoin de ce phénomène appelé intonation. Il y a deux types d'intonation :

L'intonation descendante à la fin :

- D'un mot isolé
- Des phrases déclaratives, impératives, exclamatives.
- Des questions d'information (que, comment, pourquoi, quand, etc.)

L'intonation montante à la fin :

- Des questions d'affirmation (oui/non)

Des phrases inachevées (dites d'implication)

2.16. Le système phonologique du français.

Le système phonologique français possède 35 phonèmes : 17 consonantiques ; qui comprennent les 20 consonnes de l'alphabet ; 16 vocaliques qui comprennent les 6 voyelles de l'alphabet ; 3 d'eux semi-consonantiques ou intermédiaires. Par la suite nous les aborderons par catégorie.

2.17. Les voyelles.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les voyelles en français peuvent être orales ou nasales. Les voyelles orales apparaissent isolées, à côté ou entourés de sons oraux, différents aux consonnes dites nasales (n, m, gn). Leur production se fait comme le signale le tableau ci-suite :

Tableau 3. Les voyelles orales

Sons	Graphies (lettres de la langue écrite)
[i]	i, î, î, y
[e]	é, ée, es, ai, ay, ei, ez terminaisons verbales: er, ez, ai, ais, ait, aient
[ɛ]	è, ê, e, ai, ay, ei
[a]	a
[ɑ]	a + [z], -as (ex.: <i>cas</i> , exception <i>bras</i>), â (exception: imparfait du subjonctif et passé simple), r+oi (ex.: <i>droit, froid, crois</i>)
[y]	u, û
[ø]	eu, œu (exception: <i>eu</i> participe passé de avoir, <i>eût</i>)
[œ]	eu, œu
[u]	ou, où, oû
[o]	o, ô, au(x), eau
[ɔ]	o, au
[ə]	e

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Le système vocalique du français est composé par 16 phonèmes vocaliques dont la réalisation est plus large que leur représentation graphique, qui ne compte que de six graphèmes. Ces phonèmes sont tous dans la catégorie des voyelles sonores puisqu'ils font vibrer les cordes vocales.

Pourtant, leur réalisation phonétique peut être aussi nasale s'ils sont en contact précédent d'une consonne nasale. Pour un phonème vocalique, l'air court librement.

Tableau 4. Système vocalique français

Tableau du système vocalique français

		Antérieurs		Central	Postérieurs
		Etirés	Arrondis		Arrondis
Fermés	Aperture	[i]	[y]		[u]
Semi-fermés		[e]	[ø]	[ə]	[o]
Semi-ouverts		[ɛ] [ɛ̃]	[œ] [œ̃]		[ɔ] [ɔ̃]
Ouverts		[a]			[ɑ] [ɑ̃]

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

L'opposition d'ouverture :

Pour la production de ces phonèmes on peut diviser l'ouverture de la bouche en quatre degrés :

fermé, semi-fermé, semi-ouvert, ouvert.

Phonèmes fermés : [i] , [y] , [u]

Phonèmes semi fermés : [e] , [ø] , [ə] , [o]

Phonèmes semi ouverts : [ɛ] , [ɛ̃] , [œ] , [œ̃] , [ɔ] , [ɔ̃]

Phonèmes ouverts : [a] , [ɑ] , [ɑ̃]

L'opposition de labialisation :

La réalisation de ces phonèmes vient à partir la position de lèvres étirées : non labialisés. Tous les autres phonèmes sont faits en arrondissant les lèvres ; labialisés.

Phonèmes non labialisés ou étirés : [i] , [e] , [ε] , [ě] , [a]

Phonèmes labialisés ou arrondis : [y] , [u] , [ø] , [o] , [œ] , [õ] , [ɔ] , [ð] , [α] , [ã]

L'opposition de localisation :

Ce phénomène compte trois lieux différents dans la cavité buccale pour la reproduction des phonèmes vocaliques, qui sont la partie antérieure, la partie centrale et dans la partie postérieure.

Phonèmes antérieurs [i] [y] [e] [ø] [ε] [ě] [œ] [õ] [a]

Phonème central [ɔ]

Phonèmes postérieurs [u] [o] [ɔ] [ð] [α] [ã]

Dans le tableau 5 nous pouvons observer les sons et les graphies correspondantes :

Tableau 5. Les voyelles nasales

Sons	Graphies (lettres de la langue écrite)
[ɛ̃]	aim, ain, eim, ein, im, in, ym, yn, un, um, en dans les terminaisons – ien, yen, éen (exception: -um dans certains mots issus du latin se prononce [ɔm]; ex.: album, aquarium, maximum; [ɛg za mɛ̃], [a ʒɛ̃ da], [pɛ̃ ta gon])
[ɑ̃]	an, am, en, em, aen, aon (exception: [ab do mɛn, a mɛn; -yen, -éen, -ien]); la terminaison verbale –ent est muette
[ɔ̃]	on, om
[œ̃]	un, um

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Dans le tableau 6 nous présentons les combinaisons possibles de voyelles et consonnes nasales dans le système phonologique français.

Tableau 6. Utilisation des voyelles nasales

	voyelle nasale	
fin de mot	V+N V+N+C V+N+C+ <i>schwa</i>	pain [pɛ̃], vin [vɛ̃] dent [dɑ̃], sens [sɑ̃s] lente [lɑ̃t], viande [vjɑ̃d]
intérieur du mot	V+N+C(C)	ampleur [ɑ̃ plœr]
	voyelle orale	
fin de mot	V+N(N)+ <i>schwa</i>	une [yn], Anne [an]
intérieur du mot	V+N(N)+V exception: em-, en-	année [a ne], ami [a mi] ennuyer [ɑ̃ nɥi je]

V = voyelle écrite

N = consonne nasale (n, m)

NN = double consonne nasale (nn, mm)

C = consonne écrite

CC = groupe consonantique

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Finalement nous présentons les semi-voyelles.

Tableau 7. Les semi-voyelles

Sons	Graphies (lettres de la langue écrite)	exemples
[j]	i, y, -il(l)	<i>hier, yeux, travail(le)</i> exception: <i>tranquille, mille, ville</i> (et ses dérivés) se prononcent [il]
[ɥ]	u	<i>lui, minuit, suis</i>
[w]	oi, oî, oy, oe, oê, w (<i>weekend</i>)	<i>trois, boîte, voyelle, poêle</i>

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

2.18. Les consonnes.

Les consonnes en français correspondent majoritairement au système graphique espagnol, sauf pour les lettres composées. Mais elles comprennent plus de sons, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 8.

Tableau 8. Les consonnes françaises

Sons	Graphies (lettres de la langue écrite)
[p]	p, pp
[b]	b, bb
[t]	t, tt, th
[d]	d, dd
[k]	k, ck, c, cc, ch (ex.: <i>choral, Christ, Munich, psychologie, technique, chronologie</i>), cqu, qu (exception en [kw] dans <i>aquarium, équateur, aquarelle</i> ; et en [kɥ] pour <i>équilatéral, équidistant, ubiquité</i>)
[g]	g, gg + a, o, u, gu + e, i, y; exception: gu se prononce [gɥ] dans <i>aiguille, ambiguïté, linguiste</i> et [gw] dans <i>Iguane, jaguar, Guadeloupe</i>
[f]	f, ff, ph; f se prononce [v] dans <i>neuf ans</i> et <i>neuf heures</i>
[v]	v, w
[s]	s, ss, c, sc, ç, x (<i>soixante, Bruxelles, six, dix</i>), t+i+V, -tion (exception: <i>question</i>), -tier dans les infinitifs (ex.: <i>initier</i>), mais pas les substantifs et les adjectifs (ex.: <i>cimetière, entier</i> ; et aussi <i>trentième</i>)
[z]	z, s (entre deux voyelles), x et s en liaison
[ʃ]	ch, sch, sh
[ʒ]	j, g + i, y, e
[l]	l, ll
[r]	r, rr, rh
[m]	m, mm
[n]	n, nn
[ɲ]	gn
[ŋ]	-ing

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Opposition de sonorité.

Au cas des consonnes on a deux catégories pour les classer :

Les phonèmes « sonores » caractérisés par la vibration des cordes vocales qui peuvent être distingués par le passage de l'air au moment de les prononcer. Ces consonnes sont : [b] , [v] , [d] , [z] , [ʒ] , [g].

Les phonèmes « sourds » ce sont ceux dont leur prononciation n'utilise pas la vibration des cordes vocales au moment de les prononcer. Ces phonèmes sont : [p] , [f] , [t] , [s] , [ʃ] , [k].

Opposition du point d'articulation.

Le point d'articulation est le rapprochement des organes fixes et mobiles qui appartiennent à la cavité buccale. Les organes fixes sont ceux qui ne peuvent pas se rapprocher d'un autre organe (la lèvre supérieure, les dents supérieures, les alvéoles, le palais dur, le voile du palais). Les organes mobiles sont ceux qui peuvent se rapprocher d'un autre organe (la lèvre inférieure, l'apex, le dos de la langue, la racine de la langue).

On peut catégoriser les modes d'articulation en 6 types différents.

Articulation bilabiale : [p] , [b] , [m]

Articulation labiodentale : [f] , [v]

Articulation apico-dentale : [t] , [d] , [n]

Articulation apico-alvéolaire : [s] , [z] , [l]

Articulation dorso-palatale : [ʃ] , [ʒ]

Articulation vélaire: [k] , [g] , [ŋ]

Opposition occlusif / fricatif

Pour obtenir un phonème occlusif on doit mettre l'organe mobile et l'organe fixe en contact serré : l'air bloquée s'accumule dans la cavité buccale et s'échappe d'un seul coup avec un bruit de plosion. Pour les phonèmes fricatifs on doit rapprocher l'organe mobile à l'organe fixe sans le toucher : l'air est gêné pour sortir et passer avec un bruit de friction.

La classification de phonèmes sous ce critère est le suivant :

Tableau 9. Distinction des phonèmes par la plosion

Phonèmes occlusifs			Phonèmes fricatifs		
[p]	donc	[b]	[f]	donc	[v]
[t]	donc	[d]	[s]	donc	[z]
[k]	donc	[g]	[ʃ]	donc	[ʒ]

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Opposition nasalité-oralité

Pour reproduire un phonème nasal il y a deux positions:

Relevée : l'accès de l'air aux cavités nasales est bloqué ainsi il passe par la bouche.

Abaissée : l'accès de l'air expiré est bloqué, provoquant qu'il passe donc à travers des cavités nasales.

Phonème nasal : vélum en position abaissée

3 phonèmes sont nasalisés : [m] , [n] , [ŋ]

Phonème oral : vélum en position relevée

Ainsi, seulement les trois consonnes mentionnées antérieurement sont nasales, laissant les 14 autres comme des phonèmes oraux :

[p]	/	[b]		[f]	/	[v]
[t]	/	[d]		[s]	/	[z]
[l]				[ʃ]	/	[ʒ]
[k]	/	[g]		[R]		

Dans le tableau ci-dessous nous présentons la classification des sons français par leur point d'articulation et leur mode de production.

Tableau 10. Classification des consonnes par leur mode et point d'articulation

Occlusifs	[p] [b] [m]	[t] [d] [n]	[k] [g] [ŋ]	Sourds (oraux) Sonores (oraux) Nasalisés
	Bilabiaux	Apico dentaux	Vélaux	
Liquides				
	Latéral	Vibrant	Coulants	
Fricatifs	[f] [v]	[s] [z]	[ʃ] [ʒ]	Sourds (oraux) Sonores (oraux)
	Labio dentaux	Apico alvéolaires	Dorso palataux	

Tiré de : Introduction à la phonétique du français F. Carton (1974)

Jusqu'ici nous avons abordé la description du système phonologique français. Nous avons voulu montrer la complexité dans la prononciation des sons car ce système est plus riche que celui de

l'espagnol. La méthode Borel-Maisonnny prend en compte la description de tous ces phonèmes associant un geste à chaque son et représentation graphique. Par la suite nous parlerons brièvement de la langue des signes, car elle est différente à celle proposée par l'auteure de la méthode appliquée dans cette recherche.

2.19. La langue de signes

La langue de signes est un langage visuel et gestuel pour des personnes avec déshabilité auditive et qui, par conséquent, ne peuvent pas parler. Ce langage obtient l'aide de la mimique pour exprimer des choses telles qu' actions, sentiments, objets, sur l'imitation (caractéristiques d'une action ou un objet), de l'allusion, la symbolisation et les traits communs entre la communauté qui parle la langue (conventions), les expressions faciales sont très importantes pour mieux s'exprimer.

Un des plus grands détails de la langue de signes, en opposition à presque toutes les autres langues, c'est qu'elle n'est pas universelle. Dans certains pays on utilise juste qu'une main pour épeler un mot, mais il faut pointer que tous ont la même racine : l'alphabet des sourds français utilisé au 18^e siècle.

Comme une langue orale, la langue des signes a été inventé grâce à des signes arbitraires afin qu'ils puissent être compris mais il faut être conscient que malgré cette situation, les personnes peuvent se communiquer sans aucun problème.

La différence avec d'autres langages c'est que la langue de signes a un alphabet, mais en général, la représentation des mots n'est pas par lettres mais on associe un concept à un geste, par exemple : un geste pour le mot « mère » ou un autre pour le mot « mer ». En occasions, il faut

deux gestes pour signaler un seul concept. La langue des signes se sert aussi de l'expression faciale, facteur déterminant pour la bonne communication entre sourds.

2.20. Méthode Borel-Maisonny

Cette méthode a été proposée par la docteure Suzanne Borel-Maisonny, qui l'a créée pour aider les enfants handicapés. La dite méthode a été développée à l'hôpital pour enfants où elle travaillait, et fut publiée en 1985.

La méthode n'est pas un système comme la langue des signes, mais elle est un outil phonétique-gestuel qui mélange la représentation spatiale de l'enseignement des éléments phoniques et la symbolisation gestuelle pour améliorer les compétences de lecture et d'écriture des enfants qui avaient besoin d'améliorer leur niveau de connaissance.

La méthode a été inventée pour accompagner les enfants à propos de la prononciation et la reconnaissance correcte des sons des lettres. L'élève se déplace depuis la phonologie au lexique et maîtrise la méthode dès qu'il possède de la sagesse et la vitesse pour reconnaître des mots par la pratique et la généralisation. Ce processus ouvre un chemin au suivant pas de mettre totale attention aux signifiés des mots que l'enfant sait pour réussir à la compréhension des textes.

La méthode travaille par l'assimilation et association des gestes et la reproduction correcte des phonèmes français et l'emploi de trois voies sensorielles :

Visuelle : pour que l'élève soit capable de comprendre et de distinguer les graphèmes comme le geste pertinent.

Auditive : pour que l'élève soit capable de connaître et maîtriser le son correspondant à chaque phonème.

Kinesthésique : pour que l'élève soit capable de connaître et apprendre les graphèmes à côté des gestes associés à chacun.

La méthode a été créée pour aider à développer les habilités de lecture et d'écriture chez les enfants. En même temps qu'elle peut être utilisée pour prévenir des difficultés de prononciation, elle sert aussi pour corriger les erreurs qui peuvent avoir été développées dans des expériences précédentes; elle doit être enseignée tandem avec le programme éducatif de langue française où l'élève se trouve, soit le niveau qu'il soit. Pour profiter de toutes les caractéristiques de la méthode et l'apprendre de la meilleure façon il faut structurer un procès pour approfondir son usage et compréhension. Apprentissage de gestes et la lettre correspondent à chacun ; on doit les adopter de manière tactile, visuelle, corporelle y ludique.

Cette méthode demande de développer la perception pour reconnaître tous les sons des phonèmes que l'élève écoute et qu'il soit capable de les diriger d'après les graphèmes. La lecture où l'élève regarde les mots écrits et peut identifier les sons correspondants aux graphèmes, appuyée par les gestes, en lisant des idées et des phrases, favorise l'acquisition de ce groupe d'outils.

L'efficacité de la méthode vient à partir du mélange de tous les outils et les instruments que nous comme des êtres humains, possédons. Le corps humain est notre premier instrument d'apprentissage pour mieux profiter de la méthode. Il nous rend facile de travailler la mémoire auditive et visuelle, la forme et les sons des lettres. Il n'est pas un langage de signes, il est utilisé exclusivement pour apprendre les phonèmes du français. Une fois l'élève a atteint à comprendre et maîtrise le geste, il l'utilisera de façon naturelle. Cette méthode fait travailler la conscience

phonologique et l'intuition dues aux sons appris tout au long de l'usage de la méthode. Ce processus d'automatisation est obtenu tous ensemble depuis le moment où l'on commence à acquérir les gestes jusqu'au moment où on n'a plus besoin de les utiliser pour la production soit écrite ou orale.

Dans les annexes le lecteur trouvera la représentation de l'alphabet proposée par l'auteure de la méthode.

3. Méthodologie

Le type d'étude pour ce travail a été qualitatif étant donné que les élèves ont participé volontairement et chacun avait sa propre motivation pour apprendre ou améliorer son niveau de prononciation.

3.1. Corpus

La population pour cette étude est constituée par des élèves (hommes et femmes) de niveau universitaire âgés entre 20-23 ans, tous de la Faculté des Langues BUAP. Il s'agit de 11 élèves qui étudient la Licence en Enseignement du Français.

Le travail fait avec les élèves a été développé en présentiel, nous avons choisi d'appliquer cette méthode pour contribuer au programme de la matière de Phonétique et Phonologie Contrastive de la même licence, placée au 2^e. semestre du plan d'études. Ces étudiants se forment pour devenir des enseignants de la langue française.

Le groupe étudié compte avec les notions basiques du français langue étrangère. Cette information a été prise en compte pour profiter du processus d'apprentissage développé pour l'assimilation des nouvelles connaissances telles que les gestes qui appartiennent à la Méthode de Borel-Maisonny appelée Phonétique gestuelle.

3.2. Procédure

Pour apprendre avec la proposition didactique de Borel-Maisonny on a divisé le travail en trois étapes : la compréhension de la méthode, l'assimilation et l'application des gestes.

Lors de la première étape les élèves ont appris les gestes des mains pour distinguer les lettres françaises et pour associer le geste avec le phonème. La première semaine a été destinée aussi à connaître le but de cette recherche et à apprendre les éléments qui composent la méthode ; c'est-à-dire la reproduction des gestes et la bonne prononciation de chaque son français.

La deuxième étape a été consacrée à l'assimilation des gestes faits avec la main et la bonne prononciation de chaque lettre. La méthode comprend 29 gestes qui représentent les sons utilisés dans la chaîne parlée du français (voir annexes). Les étudiants ont réalisé des exercices d'entraînement pour l'apprentissage du code. Pour cette étape on a dédié de la deuxième semaine à la quatrième semaine à travailler et perfectionner la production orale par des gestes.

Lors de la troisième étape, les élèves ont associé les gestes aux graphèmes correspondants aux sons, et ils ont compris que le français a diverses manières d'écrire le même son, par exemple: [AI] , [ET] , [È] , [Ê] , [EI] pour les /e/ ouverts, ou [AN] , [EN] , [IN] , [UN] , etc., donc, les participants ont appris que différentes combinaisons de graphies peuvent avoir la même prononciation et donc utiliser le même geste pour leur représentation.

Pour finir l'apprentissage de la méthode les élèves ont appliqué les nouvelles connaissances pour « lire » des mots oralement et avec les gestes des mains en même temps. Ils prononcent le son lié à chaque geste afin de prononcer d'une manière claire et concrète chaque phonème français avec précision en appliquant les règles phonologiques.

Le temps consacré à l'apprentissage de la méthode et à son application a duré 5 semaines.

Pour finir le projet on a laissé de côté la méthode et à la cinquième semaine les élèves ont lu sans la gestuelle, de façon correcte.

Le projet a été structuré de la manière suivante : une classe par jour de lundi à vendredi pendant les cinq semaines. Chaque classe a duré environ deux heures. Les sessions étaient extra scolaires pour ne pas interrompre les activités obligatoires.

3.3. Instruments

Les matériels utilisés tout au long du projet sont des photocopies de la méthode présentant les gestes correspondants à chaque son français, les graphèmes utilisés pour chaque son, l'image liée au geste (généralement il s'agit du dessin d'un mot, comme « âne » ou « poupée »), et de l'instruction complète pour reproduire correctement le geste et le son et le mot. Les exercices se sont inspirés de la proposition faite par Blanc (2016).

Pour avoir un registre de comparaison et mesurer les progrès de chaque élève on a enregistré comme exercice de départ un texte que chacun a choisi, ce texte a été utilisé au début de l'étude et à la fin. Pour finir le cours chaque étudiant l'a lu en voix haute, devant le groupe pour que tous les participants comparent comment ils ont amélioré.

Cette recherche a comme objectif de prouver un outil pratique qui peut servir aux futurs enseignants du français langue étrangère à apprendre d'abord et puis à enseigner la prononciation d'une façon différente, qui prenne en compte les différentes intelligences d'apprentissage car la dite méthode fait appel à l'aspect kinesthésique, auditif et visuel. Nous cherchons aussi à motiver l'étudiant à parler plus aisément, car parfois c'est l'insécurité qui entrave la communication. Nous voudrions aussi donner à l'élève l'envie de communiquer avec des francophones, gagner de la confiance à soi-même pour réussir à l'apprentissage du français comme langue étrangère.

3. LES RÉSULTATS

Comme nous l'avons expliqué auparavant, cette recherche est qualitative, par conséquent, nous présentons les résultats qualitatifs de l'application de la méthode de Borel-Maisonny. Nous présentons la transcription de deux lectures dont nous avons parlé plus en haut : celle de départ et celle d'arrivée. Nous incluons le résultat de 4 élèves seulement pris au hasard, pour montrer les progrès que l'on peut atteindre par l'application de la méthode.

En général, et comme le lecteur pourra le constater par les transcriptions, les étudiants ont amélioré leur prononciation dans une période assez courte, ce qui prouve que l'on peut en tirer des bénéfices par son utilisation.

Nous nous permettons de mentionner que la méthode a été créée pour l'apprentissage de l'alphabet français en préscolaire. Plus tard et vu sa nouveauté, on a décidé de l'appliquer pour des enfants avec des problèmes d'apprentissage (comme des enfants avec le syndrome down ou avec déficit d'attention). On connaît aussi son application pour des personnes non alphabétisées, comme des enfants des Roms. La nouveauté de notre travail c'est de l'utiliser pour des apprenants du FLE, avec les résultats que nous présentons par la suite :

4.1. Lectures

Élève 1 :

TEXTE :

Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications. J'ai donc dû choisir un autre métier et j'ai appris à piloter des avions. J'ai volé un peu partout dans le monde. Et la géographie, c'est exact, m'a beaucoup servi. Je savais reconnaître, du premier coup d'œil, la Chine de l'Arizona. C'est très utile, si l'on est égaré pendant la nuit. J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je les ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion.

LECTURE 1 :

[les grand peksónaz mon konseij de leseκ de kot les desen de seκpen boa uvεκt u fεvms et de mētekesε pluto a la γεογραφί, a la istóri , a o kalkul et a la γραμμεκ, se ēsi ke je abandone, a laj de sizans, yn μαγνifik καριεκ de peint , jave été dekuβaj paκ linsus de mon desin numero

ẽ e mɔn desin numero du. les grand pɛksɔn ne komprɛnent jamɛ kiẽ tut sɔl, ɛ se fatigẽ, pɛk
 lezẽfẽ, de tujɛk ɛ tujɛk leuɛ dɔne dezeksplikazið. Je dɔnk dy ʃwasiv ẽ otɛ metie ɛ je apɛi a pilote
 desavið. Je vole ẽ pɔ paktu dans le mond. ɛ la jeɔgɛafi ses eksakt, ma bokup sɛvni. Je save
 ɛkonetɛ, du pɛmie cup dɔeil, la ʃin de larizona. Ses tɛsutil, si lɔ est egave pendẽ la nui. Je ẽsi
 ø, ɔɛk e ma vi, de ta de kɔntak avek de ta de gẽ sɛkjo. Je bokup veku ʃe le grand pɛksɔn. Je lez ɛ
 vu de tɛ pɛ. sa na pas tɛo ameljoɛ mɔn ɔpinjo.]

LECTURE 2 :

l'e- gɛ'ãd pɛks'ɔn m'ð kɔsɛj'e d'ə- lɛs'e d'ə- kot'e l'e- des'ẽ d'ə- sɛɛp'ã bo'a uv'ɛv 'u fɛɛm'e,
 'e d'ə- 'em'ẽtɛkɛs'e plyt'ð ,a l'a- zɛɔgɛaf'i, ,al'istw'ak, 'o kalk'yl 'e ,a l'a- gɛam'ɛk. s'e't ẽs'i
 k'ə z'ɛ abãdɔn'e, ,al'a:z d'ə- s'iz 'ã, 'yn maɛif'ik kɛkj'ɛv d'ə- p'ẽtɛk.

z'i'av'ɛ et'e dekuɛaz'e p'ak l'ẽsyks'e d'ə- m'ð des'ẽ nyɛk'o 1 l'e d'ə- m'ð des'ẽ nyɛk'o 2. l'e-
 gɛ'ãd pɛks'ɔn n'ə- kɔpɛ'ɛn zam'ɛ ki'ẽ t'ut s'œl, 'e s'e'ɛ fatig'ã, p'uk l'e- ãf'ã, d'ə- tuz'uk 'e
 tuz'uk l'œk dɔn'e d'e- eksplikasj'ð.

z'ɛ d'ðk d'y: ʃwaz'iv 'œ 'otɛ metj'e 'e z'ɛ apɛ'i ,a pilot'e d'ez- avj'ð. z'ɛ vol'e 'œ p'ø pakt'u d'ã
 l'ə- m'ðd. 'e l'a- zɛɔgɛaf'i, s'e't'ɛ egz'akt, m'a bok'u sɛv'ni. z'ə- sav'ɛ ɛkɔn'ɛtɛ, d'y- pɛɛmj'e
 k'u d'e'œj, l'a- ʃ'in d'ə- 'el'arizon'a.

s'e tɛ'ɛz yt'il, s'i l'ð 'et egav'e pãd'ã l'a- ny'i. z'ɛ ẽs'i 'ø, 'o k'uk d'ə- m'a- v'i, d'e- t'a- d'ə-
 kɔt'akt av'ɛk d'e- t'a- d'ə- z'ã sɛkj'ø. z'ɛ bok'u vek'yʃ'e l'e- gɛ'ãd pɛks'ɔn. z'ə- l'ez- 'e v'y d'ə-
 tɛ'ɛ pɛ'ɛ. s'a n'a p'a tɛ'op ameljoɛ'e m'ð ɔpinj'ð.

Elève 2 :

TEXTE :

J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C'était pour moi une question de vie ou de mort. J'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours. Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufragé sur un radeau au milieu de l'Océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé.

LECTURE 1 :

Je ěsi veku s¸l, s¸ ĩ p¸ks¸n avek ki p¸rle v¸ritablme¸, juska un pan d¸ le dese¸ dy Saara, il i a siz¸. Kelke f¸s sete kase d¸ m¸ m¸t¸v. e k¸m je nave avek mwa ni mekanizj¸, ni pasaje¸, je me p¸p¸re¸ a eseje de v¸usiv, tu s¸l, yn p¸p¸razj¸ difiril. Sete p¸v mwa yn kestjon de vi u de mort. Jave a pen de lo a bwar p¸v uit juv. Le p¸remie¸ swa¸ je me sui ěd¸vmi su¸ le sabl a mil mij de tut tek abite. Jete bi¸ plus isole k¸ nof¸aje su¸ an vado o miliu de lose¸. al¸v vu imajine ma su¸p¸ris, o leve du juv, kuand un d¸v¸l de petit vwa ma v¸veije.

LECTURE 2 :

з'ε ēs'i vek'y s'œl, s'ã pεks'ɔn av'ek k'i pαvl'e vekɪtabləm'ã, з'ysk', a 'yn p'an d'ã l'ə- dez'εk d'y- saak'a, 'il ia s'iz 'ã. k'εlk f'ɔz s'et'ε kas'e d'ã m'ð mot'œk.

ε k'ɔm з'ə- n'av'ε av'ek mw'a n'i mekanisj'ē, n'i pasaz'e, з'ə- m'ə- pεpαk'ε , a esej'e d'ə- keys'iv, t'u s'œl, 'yn vεpαksj'ð difis'il. s'e't'ε p'uk mw'a 'yn kestj'ð d'ə- v'i 'u d'ə- m'ɔk. з'av'ε , a p'en d'ə- l'o a bw'ak p'uk y'it з'uk.

l'ə- pεtɔmj'e sw'ak з'ə- m'ə- sy'i d'ðk ãdɔkm'i s'yv l'ə- s'abl , a m'il m'il d'ə- t'ut t'εk abit'e. з'et'ε bj'ē pl'y izol'e k'œ nofkaz'e s'yv 'œ kad'o 'o milj'ø d'ə- 'el'ose'ã. al'œk vuz imazin'e m'a- svk'iz, 'o lɔv'e d'y- з'uk, k'ã 'yn dv'o:l d'ə- pət'it vw'a m'a vεvej'e.

Elève 3 :

TEXTE :

Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir. Aussi absurde que cela me semblât à mille milles de tous les endroits habités et en danger de mort, je sortis de ma poche une feuille de papier et un stylographe. Mais je me rappelai alors que j'avais surtout étudié la géographie, l'histoire, le calcul et la grammaire et je dis au petit bonhomme (avec un peu de mauvaise humeur) que je ne savais pas dessiner. Il me répondit : – Ça ne fait rien. Dessine-moi un mouton. Comme je n'avais jamais dessiné un mouton je refis, pour lui, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre : – Non ! Non ! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant. Chez moi c'est tout petit. J'ai besoin d'un mouton. Dessine-moi un mouton.

LECTURE 1 :

kẽ le mistek es tkõ impresionant, ð nãs pas desõbeiv.osi absurd ke cela me semblai a mil mil de tus les endrwa abite ε ã dẽje de mõk, je sorti de ma põfe un fej de papie ε ã stilõgkaf. Me je me kapele alõk ke jave suvtu etudie la jeõgkafi, listwak, le kalkul ε la gvamek ε je dis o peti bõnõm

(avek an po de petit moves umok) ke je ne save pas desine. Il me keronði : - ca ne fe rian. Desin-mwa ã muton. kom je nave jamais desine ã muton je kefi. puk lui, le de dø søl desin dont jete capable. Selui du boa fekme. e je fus estupefe dentendke le peti bonom me keronðke ; - no, no, je ne veux pa dun elefan dans un boa. ã boa se tke dangekeux, e ã elefã se tke enkombvant. jez mwa ce tu peti. je beswan dẽ muton. Desin-mwa ã muton.

LECTURE 2 :

k'ã l'a- mist'ek 'e tk'o ãpkesjon'ã, 'õ 'n'oz p'a dezobe'ik. os'i abs'ykd k'a sãl'a m'a- sãbl'a: , a m'il m'il d'a- t'u l'ez- ãdkw'a abit'e 'e 'ã dãz'e d'a- m'ok, z'a- sãkt'i d'a- m'a- p'of 'yn f'øj d'a- papj'e 'e 'ã stilogk'af.

m'e z'a- m'a- kapl'e al'ok k'a z'av'e sykt'u etydj'e l'a- zedgkaf i, l'istw'ak, l'a- kalk'yl 'e l'a- gk am'ek 'e z'a- d'i 'o pãt'i bon'om (av'ek 'ã p'ø d'a- mov'ez ym'ok) k'a z'a- n'a- sav'e p'a desin'e.

il m'a- kerdãd'i : - s'a n'a- f'e ki'ẽ.

des'inmw'a 'ã mut'õ. k'om z'a- n'av'e zam'e desin'e 'ã mut'õ z'a- kãf i, p'uk ly'i, 'l'ã d'e- d' ø s'œl des'ẽ d'õ z'et'e kap'abl. sãly'i d'y- bo'a fekm'e.

'e z'a- f'y stypef e d'e'ãt'ãdk l'a- pãt'i bon'om m'a- kerdãk :

- n'õ ! n'õ ! z'a- n'a- v'ø p'a d'ã elefã d'ã z'ã bo'a. 'ã bo'a s'e' tke dãzk'ø, 'e 'ã elefã s'e t ke ãkõbk'ã. fe mw'a s'e' tu pãt'i. z'e bãzw'ẽ d'ã mut'õ. des'in-mw'a 'ã mut'õ.

Elève 4 :

TEXTE :

Je regardai donc cette apparition avec des yeux tout ronds d'étonnement. N'oubliez pas que je me trouvais à mille milles de toute région habitée. Or mon petit bonhomme ne me semblait ni égaré, ni mort de fatigue, ni mort de faim, ni mort de soif, ni mort de peur. Il n'avait en rien l'apparence d'un enfant perdu au milieu du désert, à mille milles de toute région habitée. Quand je réussis enfin à parler, je lui dis : – Mais... qu'est-ce que tu fais là ? Et il me répéta alors, tout doucement, comme une chose très sérieuse : – S'il vous plaît... dessine-moi un mouton... Quand le mystère est trop impressionnant, on n'ose pas désobéir. Aussi absurde que cela me semblât à mille milles de tous les endroits habités et en danger de mort, je sortis de ma poche une feuille de papier et un stylographe. Mais je me rappelai alors que j'avais surtout étudié la géographie, l'histoire, le calcul et la grammaire et je dis au petit bonhomme (avec un peu de mauvaise humeur) que je ne savais pas dessiner. Il me répondit : – Ça ne fait rien. Dessine-moi un mouton. Comme je n'avais jamais dessiné un mouton je refis, pour lui, l'un des deux seuls dessins dont j'étais capable. Celui du boa fermé. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre : – Non ! Non ! Je ne veux pas d'un éléphant dans un boa. Un boa c'est très dangereux, et un éléphant c'est très encombrant. Chez moi c'est tout petit. J'ai besoin d'un mouton. Dessine-moi un mouton.

LECTURE 1 :

Je ɤɛgavde dɔk cet aravizjɔ avek de jeux tut rɔnd detɔnement. Nublie pas ke je me tɤuve a mil mil de tut ɤejɔn abite. ɔɤ mɔn petit bɔnɔm ne me samle ni egave, ni mɔɤ de fatig, ni mɔɤ de faẽ, ni mɔɤ de swaf, ni mɔɤ de pɔɤ. il nave ẽ riẽ laraɤẽns dẽ ẽfẽ pɤɤdy o milio du deseɤ a mil il de tut ɤejjɔ abite. kẽ je ɤeuis anfan a pɤave, je lui dis :- me... keske tu fe la ? ɛ il me ɤepete alɔɤ, tu ducemẽ, kɔm yn fɔs tɤe seɤios :- sil vu plɛ... desin mwa ẽ mutɔ...

kẽ le mistɤɤ es tɤɔ impɤesionant, ɔ nɔs pas desɔbeiv.osi absurd ke cela me semblai a mil mil de tus les endrwa abite ɛ ẽ dẽje de mɔɤ, je sɔɤti de ma pɔje un fej de papie ɛ ẽ stilɔɤɤaf. Me je me ɤapele alɔɤ ke jave sukɤu etudie la jeɔɤɤafi, listwɤɤ, le kalkul ɛ la gɤamɤɤ ɛ je dis o peti bɔnɔm (avek an po de petit moves umɔɤ) ke je ne save pas desine. Il me ɤerɔndi : - ca ne fe rian. Desin—mwa ẽ mutɔn. kɔm je nave jamais desine ẽ mutɔn je ɤefi. pɤɤ lui, lẽ de dɔ sɔl desin dɔnt jete capable. Selui du bɔa feɤme. ɛ je fus estupefe dentendɤe le peti bɔnɔm me ɤerɔndɤe ;- nɔ, nɔ, je ne veu pa dun elefan dans un bɔa. ẽ bɔa se tɤe dangeɤeux, ɛ ẽ elefẽ se tɤe enkɔmbɤant. jez mwa ce tu peti. je beswan dẽ mutɔn. Desin—mwa ẽ mutɔn.

LECTURE 2 :

ʒ'ə- ɤɛgavd'ɛ d'ɔk s'et aravisj'ɔ av'ɛk d'ezj'ɔ t'u v'ɔ d'e'etɔnm'ã. 'n'ubli'e p'a k'ə ʒ'ə- m'ə- tɤu v'ɛ , a m'il m'il d'ə- t'ut ɤejj'ɔ abit'e. 'ɔɤ m'ɔ pət'i bɔn'ɔm n'ə- m'ə- sãbl'e n'i egav'e, n'i m'ɔɤ d'ə- fat'ig, n'i m'ɔɤ d'ə- f'ẽ, n'i m'ɔɤ d'ə- sw'af, n'i m'ɔɤ d'ə- p'ɔɤ.

il 'n'av'ɛ 'ã ɤi'ẽ 'el'arav'ãs d'ẽ ãf'ã pɤɤ'y' o milj'ɔ d'y- dez'ɛɤ, , a m'il m'il d'ə- t'ut ɤejj'ɔ ab it'e. k'ã ʒ'ə- ɤeys'i ãf'ẽ , a pɤl'e, ʒ'ə- ly'i d'i :

— m'ɛ... k'ɛsk'ə- t'y f'ɛ l'a ? ɛ 'il m'ə- ɤepet'a al'ɔɤ, t'u dusm'ã, k'ɔm 'yn f'ɔz tɤ'ɛ seɤj'ɔz :
— s' 'il v'u pl'ɛ... des'in-mw'a 'ẽ mut'ɔ...

k'ã l'ə- mist'ɛɤ 'ɛ tɤ'o ẽpɤɤsjɔn'ã, 'ɔ 'n'ɔz p'a dezobe'iv. os'i abs'yɤd k'ə səl'a m'ə- sãbl'a: , a m'il m'il d'ə- t'u l'ez- ãdɤw'a abit'e 'ɛ 'ã dãz'e d'ə- m'ɔɤ, ʒ'ə- sɔɤt'i d'ə- m'a- p'ɔf 'yn f'ɔej d'ə- papj'e 'ɛ 'ẽ stilɔɤ'af.

m'ε z'ə- m'ə- kapl'e al'ə k'ə z'av'ε syvt'u etydj'e l'a- zεəgkaf'i, l'istw'ak, l'ə- kalk'yl 'ε l'a- gk am'εk 'ε z'ə- d'i 'o pət'i bən'əm (av'εk 'œ p'ø d'ə- mov'εz ym'œk) k'ə z'ə- n'ə- sav'ε p'a dεsin' e.

il m'ə- kεpɔ̃d'i :- s'a n'ə- f'ε k'i'ε̃.

dεs'inmw'a 'œ mut'ɔ̃. k'əm z'ə- n'av'ε zam'ε dεsin'e 'œ mut'ɔ̃ z'ə- kəf'i, p'uκ ly'i, 'l'œ d'e- d' ø s'œl dεs'ε̃ d'ɔ̃ z'et'ε kap'abl. səly'i d'y- bo'a fεkm'e.

'ε z'ə- f'y stypεf'ε d'e'āt'ād̃k l'ə- pət'i bən'əm m'ə- kεp'ɔ̃d̃k :

- n'ɔ̃ ! n'ɔ̃ ! z'ə- n'ə- v'ø p'a d'œ̃ elef'ã d'ã z'œ̃ bo'a. 'œ̃ bo'a s'e' tɕ'ε dãz'ø, 'ε 'œ̃ elef'ã s'e t k'ε̃ ãkɔ̃b'ã. ʃ'e mw'a s'e' tu pət'i. z'ε bəzw'ε̃ d'œ̃ mut'ɔ̃. dεs'in-mw'a 'œ̃ mut'ɔ̃.

Pour résumer les résultats de ce chapitre, nous pouvons constater que dans un niveau basique, les apprenants de français réussissent une lecture aisée et fluide. Ils respectent la majorité des règles de prononciation du français, faisant à peine peu d'erreurs.

La constatation de ce progrès nous permet d'affirmer que l'application de la méthode de phonétique gestuelle pour enseigner le français comme langue étrangère peut être un atout lors de l'apprentissage de cette langue.

5. CONCLUSIONS

L'application de la Méthode Borel-Maisonnny de phonétique gestuelle s'est avéré un outil efficace lors de l'enseignement du système de sons français pour le niveau débutant. Il s'agit d'une méthode qui vise différents type d'intelligence : visuelle, auditive et kinesthésique. Malgré le temps qu'il prend l'apprentissage des gestes associés au sons, les résultats montrent qu'il vaut la peine l'investissement du temps.

Nous nous sommes mis comme objectif de recherche de voir les résultats de l'application de la méthode pour un groupe de débutants. Nous nous intéressions à savoir si les étudiants seraient capables de développer des habilités communicatives pertinentes et si leur lecture et prononciation seraient améliorées. La recherche nous a permis d'observer le développement de l'habileté lectrice des sujets de notre recherche ainsi que leur progrès dans la prononciation du français en général. Nous considérons que ceci permettra aux participants d'améliorer leur compétence communicative maintenant et dans des niveaux plus avancés.

Quant aux questions de recherche nous sommes en mesure de pouvoir affirmer que la méthode de phonétique gestuelle est un outil efficace pour la prononciation française, surtout dans le niveau élémentaire, vu que c'est justement l'étape où l'on met les bases fondamentales pour la construction de nouveaux savoirs. Lorsque les étudiants se sentent confiants de leur maîtrise du système de sons de la langue étrangère, ils veulent participer davantage, ce qui rend que la fluidité dans la prononciation s'accroît. Les exercices de lecture qui vont accompagnés de la correction gestuelle montrent une autocorrection de l'étudiant. Ceci fait que la lecture réfléchie constitue une stratégie autonome d'apprentissage.

Même si nous avons mené cette recherche dans un niveau élémentaire, ceci ne constitue ni le seul niveau ni le niveau préférable d'application de la méthode. Elle pourrait être appliquée dans d'autres niveaux de langue, comme le niveau intermédiaire, pas dans un but d'apprentissage mais de correction de prononciation de la langue. Ceci pourrait être une lignée de recherche à explorer. De la même façon, cette méthode pourrait être appliquée dans des cours de petits enfants, tel que le proposait Borel-Maisonny lors de l'enseignement du français comme langue maternelle, mais comme outil pour l'enseignement de la langue étrangère, ce qui pourrait constituer aussi une autre lignée d'exploration intéressante.

Dans tout état de cause, nous considérons avoir atteint les objectifs et avoir répondu aussi aux questions de recherche qui ont guidé l'élaboration de ce travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armstrong, J. (1966). Introduction à la Phonétique corrective/Exercices systématiques de prononciation française. *Modern Language Journal*. 50(1). 58-70.
- Blanc, Y. (2016). *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny*. EFS.
- Carton, F. (1997) *Introduction à la phonétique du français*. Dunod.
- Companys, E (1966) *Phonétique française pour hispanophones*. Hachette et Larousse Rennes.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Sharp, A E & Malecot, A. (1979). Introduction à la Phonétique française. *Journal of linguistics* ,15. 121-126.