Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

L'intérêt de l'approche paysagiste pour la didactique des langues étrangères L'apprentissage de la composante phonique du Français en contexte Algérien

Ouahmiche Ghania
University of Oran- Algeria
ghaniaouahlmiche@yahoo.fr

To cite this article:
Ouahmiche, G. (2011). L'intérêt de l'approche paysagiste pour la didactique des langues étrangères : L'apprentissage de la composante phonique du français en contexte Algérien. *Revue Traduction et Langues 10 (1)*, 6-20.

Keywords:

Soundscape, active listening, perceptual expectations, listening strategies, Arabic phonological system, French sounds

Abstract

This paper proposes to highlight the importance of a phonetic approach that considers languages as essentially sound objects and examines its didactic implications. Lhote tried to demonstrate the effectiveness of such a so-called simplistic approach. The research paper discusses the precepts of this approach in relation to particular situations drawn from an Algerian context. Every time a concept is introduced, it will be followed by an illustration. The results of this research paper revealed that the soundscape approach is a framework built on active listening that is based on triggering, anchoring and identification. The triggering of comprehension occurs when the words are picked up: a contrastive phonetic analysis makes it possible to filter the specific properties of the two coexisting phonic systems and to highlight the differences. In fact, Lhote aims for a pedagogy of listening and the application of his approach will allow us to identify the nodes of the phonic-perceptual crossing, to explain the differences between the sound properties of Arabic and French. The mother tongue L1 (Algerian Arabic) and Standard Arabic, two genetically related languages, play the role of mediator and facilitator in the learning process of the French phonological system. Algerian Arabic, more open to intrinsic changes (routine adaptations of French, Spanish, Turkish borrowings, neologisms, etc.), has a richer vowel system than that of standard Arabic and therefore offers better appropriation of French vocalism. On the other hand, Standard Arabic characterized by a rich and fixed consonant system facilitates the acquisition of the phonetic system of several other languages such

as English and Spanish.
This approach will also allow Algerian learners to develop orientation strategies in the French language L2. These active listening strategies (performed listening where the learner acquires the model of French words, sentences, and speech with efficiency) make comprehension and oral expression tasks less difficult.

Mots clés :

Paysages sonores, écoute pré-formée, les attentes perceptives, stratégies d'écoute, système phonologique arabe, sons français

Résumé

Dans ce travail de recherche, nous nous proposons de mettre en relief l'intérêt d'une démarche phonétique qui considère les langues comme des objets essentiellement sonores et ses implications didactiques. Lhote a tenté de répondre à tous les questionnements de ceux qui s'interrogeaient sur l'efficacité d'une telle approche dite simpliste. À notre tour, nous essayerons de discuter les préceptes de sa démarche en relation avec des situations particulières tirées d'un contexte algérien. Chaque fois nous évoquons un concept, il sera suivi d'une illustration.
Cette recherche a montré que l'objectif de l'approche paysagiste est de faciliter le repérage des propriétés sonores jalonnant l'écoute associée à une langue. Aussi, l'horizon d'attente engendre l'écoute orientée. C'est cette écoute qui aidera l'apprenantt à trouver ses orientations dans le paysage sonore d'une language.

1. Introduction

L'apprentissage des langues étrangères a fait l'objet de maintes recherches et est le pivot de plusieurs approches et méthodes. Elizabeth Lhote a proposé une nouvelle démarche phonétique fondée sur une métaphore à finalité didactique, nommée l'approche paysagiste. Partant du principe que chaque langue se caractérise par un ensemble de propriétés phoniques et un système phonético-phonologique, elle cherche à établir des stratégies d'écoute et des mécanismes d'orientation afin de faire apprendre aux apprenants différentes manières d'appropriation des indices sonores d'une langue donnée.

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons aux processus sous-jacents à l'acquisition et/ou apprentissage du paysage sonore français, avec un intérêt particulier porté aux locuteurs arabophones algériens[1]. Ce paysage n'est pas

[1] Il s'agit de vingt locuteurs algériens (des étudiants de 2ème année français à l'ENSET, futurs enseignants).

totalement inconnu pour ces locuteurs/auditeurs mais n'est pas non plus complètement intégré. Nous nous interrogerons sur les éléments offerts par l'approche paysagiste afin d'expliquer la nécessité de l'intégration d'une pratique phonétique au sein d'une classe de langue étrangère, ainsi qu'à l'assise théorique qui forme le fondement de cette nouvelle démarche.

2. Les langues / les parlers : des paysages sonores à construire

Parler une nouvelle langue requiert l'appropriation des composantes qui constituent son système de référence, à savoir les structures grammaticales et les règles de bon usage, le vocabulaire et essentiellement la prononciation. En effet, la prononciation joue un rôle primordial dans l'accomplissement de diverses tâches de communication entre interlocuteurs, et elle véhicule en outre les échanges verbaux en situation d'apprentissage. De ce fait, toute prononciation défectueuse peut engendrer inintelligibilité et incompréhension susceptibles d'entraver la communication.

Dans une situation d'acquisition, les enfants acquièrent inconsciemment les habitudes phoniques de leur première langue et leurs pratiques linguistiques se font essentiellement par le biais de l'imitation : ils imitent tous les bruits environnants qu'ils entendent dans leur entourage immédiat. Par contre, dans une situation d'apprentissage, les locuteurs/auditeurs tendent généralement à utiliser leurs prérequis en langue maternelle afin de réaliser les sons de la seconde langue.

Troubetzkoy explique ce phénomène par ce qu'il appelait le crible phonologique[2]:

> […] Lorsque l'homme entend parler une autre langue, il exploite involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend « le crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier, […] et ce qu'on appelle « accent étranger » ne dépend pas du fait que l'étranger en question ne peut pas prononcer un certain son, mais plutôt du fait qu'il n'apprécie pas correctement ce son. (Troubetzkoy, 1939 : 54)

[2] Sur la notion de crible phonologique, voir Troubetzkoy (1939) : « Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un autre crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. »., (Cité par Raymond RENARD. 1971, p.20)

En d'autres termes, « On n'écoute et on n'entend que ce qu'on a appris à écouter et à entendre » (Lhote, 1990 : 1). Lhote a emprunté ce passage à Murray Schafer[3] afin d'expliquer les processus sous-jacents à la construction du paysage sonore d'une langue donnée. Elle a proposé un modèle collectif de type systémique englobant production, perception et compréhension de la parole. Ce modèle, qu'elle a nommé "*approche paysagiste*", voire même "*approche phonétique et anthropologique de l'écoute*", donne priorité à l'écoute et contribue à renforcer son rôle dans la compréhension et la production de la parole. L'un de ses aspects novateur, basé sur la dialectique entre les plans sensoriel, phonétique et linguistique, est la reconsidération des trois pôles de la production, de la perception et de la compréhension.

Par "approche paysagiste d'une langue", Lhote entend tout ce qui participe à la représentation mentale des caractéristiques sonores d'une langue donnée pour un locuteur de cette langue, c'est-à-dire toute la variabilité sonore de cette langue (patrons intonatifs, groupes rythmiques et modèles accentuels), réalisée différemment dans les pratiques langagières des locuteurs.

Cette approche s'intéresse d'abord à l'individu en tant qu'auditeur, et par conséquent change le point de vue de l'observateur. Pour Lhote, la maîtrise de la parole s'appuie sur la production langagière d'un locuteur et la perception/compréhension parolière d'un auditeur. Le paysage sonore n'est donc signifiant que par la présence d'un observateur qui verbalise ses intentions, ses perceptions, ses attentes perceptives selon un contexte en constante construction.

Dans ce sens, Lhote tente d'établir une synergie entre les deux aspects, phonétique et le perceptuel. Il s'agit de faire en sorte que la stratégie perceptive de l'individu, déterminée par le système phonologique de sa première langue, soit confrontée à de nouveaux *patterns* phonétiques afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension. Il ne suffit en effet pas de mettre en exergue un système linguistique contrastif L2/L1 chez un apprenant pour que ce dernier soit capable de comprendre et de (re-) produire des énoncés intelligibles dans la langue L2.

3. Tout paysage sonore reflète des représentations mentales

Chacun de nous est doté de compétences perceptives différentes de celles de son interlocuteur. Le succès de l'apprentissage est donc déterminé par la perception qu'à l'apprenant d'une langue donnée et surtout par ses attentes perceptives face à un nouveau paysage sonore.

Face à la langue seconde et/ou étrangère, l'observateur perçoit la langue sous

[3] Il revient en effet au compositeur canadien Raymond Murray Schafer d'avoir proposé la notion de paysage sonore (*soundscape*) (Murray Schafer, 1977). Ce concept vient de la contraction de *sound* (son) et de *landscape* (paysage) et vise à définir un environnement de sons. Murray Schafer a construit une esthétique du paysage sonore à partir de six thèmes : le rythme et le tempo, l'ambiance et la spatialisation acoustique, la langue, les gestes et les textures, le paysage sonore variable et le silence.

deux angles différents : elle évoque chez lui en premier lieu des images mentales : la parole n'est qu'une suite de sons qui se concatènent dans un tout qui peut être flou ou clair. Puis ces représentations phonétiques ou sonores se développent au niveau cognitif et se concrétisent grâce à l'écoute culturelle. C'est cette écoute subjective, parfois colorée par des clichés et des stéréotypes, qui a une force déterminante dans tout apprentissage. La perception phonétique de la langue française correspond à l'image que se font des arabophones algériens des sons du français, de leur lieu d'articulation et même de leurs propriétés acoustiques.

Pour tester ce système de représentations, nous avons demandé à nos vingt locuteurs algériens de répondre à ces deux questions :

- Que pensez-vous des Français et de la langue française ?
- Pourquoi avez-vous choisi le français ?

Il s'agissait par-là de faire émerger les représentations de ces locuteurs sans chercher à établir un lien entre leurs images mentales et leurs productions parolières – sujet qui fera l'objet d'une recherche ultérieure. Les réponses ont été les suivantes :

- *La langue française, c'est la langue du développement, de la science et de la culture. C'est la seconde langue internationale et elle a une littérature très riche.*
- *La langue française est une langue étrangère pour nous.*
- *Le français est parmi les langues les plus connues au monde. Personnellement, j'ai découvert beaucoup de choses à travers le français.*
- *La langue française est une langue difficile, il y a beaucoup d'exceptions. Pour bien prononcer, c'est très difficile, c'est l'intonation qui rend l'apprentissage ardu.*
- *Je trouve la langue française intéressante, c'est une langue de culture.*
- *Quand je parle en français, je me sens classe.*
- *Le français est une langue de culture, poétique surtout ; c'est une langue de prestige, elle est très riche. On peut dire que c'est une langue de courtoisie.*
- *La langue française est l'héritage que nous ont laissé les français après la colonisation.*
- *Je préfère le français par rapport à d'autres langues. Je suis en formation pour être enseignante de français.*
- *La langue française est une langue de savoir, de science aussi ; c'est une langue étrangère ; on l'apprend depuis l'âge de sept ans.*
- *Apprendre le français est indispensable dans notre société, car si on ne parle pas en français on est toujours méprisé.*
- *Si j'apprends le français, je suis sûre que je vais le pratiquer. Tout le monde parle le français en Algérie. Par contre, si j'apprends l'anglais, ça sera inutile : il n'y a personne avec qui discuter.*
- *La langue française est douce, c'est la langue d'amour.*

- *Je préfère le français. Quand les Américains parlent, on a l'impression qu'ils crient. On comprend bien les français quand ils parlent.*
- *C'est une langue de politesse. En termes de prononciation, elle est plus facile que l'anglais. Pour parler anglais, il vous faut la rapidité. Le français est bien articulé ; les anglais mangent les lettres.*
- *C'est difficile d'apprendre le français. Je le comprends, mais en parlant je trouve des difficultés. Parfois je n'arrive pas à parler. Les mots disparaissent, je ne sais pas.*
- *La langue française est une belle langue. Je trouve du plaisir en parlant en français.*
- *Le français, je le considère comme un art de bien parler.*
- *J'aime beaucoup le français. Quand j'étais petite je regardais les dessins animés en français et j'écoutais les chansons.*
- *Je dirais que la France est le pays des droits de l'homme. J'ai toujours eu cette image de la France. À mon avis, les français sont des gens naïfs, mieux instruits que les américains. Je dirais qu'ils sont plus malins que les anglais, les anglais sont froids. Les français sont peu hospitaliers. Par contre, les anglais sont froids mais hospitaliers. Les français sont radins, même très radins. Je pense que les français sont craintifs, ils ont peur de connaître l'autre.*
  La France est un très beau pays plein de vestige, j'aime la ville des rêves, Paris.
  J'aime beaucoup la langue française. Ce que j'aime en français c'est bel est bien l'oral. Ce qui rend le français difficile, c'est la grammaire. La grammaire française est archaïque, c'est notre bête noire. Si l'on compare la grammaire française à la grammaire anglaise, elle est vingt fois plus difficile. Tout le monde a des problèmes de langue, c'est évident : c'est une langue étrangère.

On voit que les représentations culturelles de la langue française varient considérablement d'un locuteur à un autre. Nous ne tenterons pas ici de discuter ces représentations ni de les catégoriser, mais essayerons de souligner l'importance des représentations culturelles corrélées aux représentations phonétiques qui sont implantées au niveau de la production en didactique des langues étrangères.

Le choix de la langue française apparaît déterminé par un ensemble de paramètres :

- La beauté/la laideur de la langue française, en fonction de la grammaire et la prononciation.
- Le statut de la langue française et son capital symbolique (*cultural load*).
- L'utilité/l'inutilité de la langue française.

Ces clichés sont souvent contradictoires, comme l'illustre l'exemple (20). Peut-on ne pas aimer les français ? Aimer Paris et la langue française et s'exprimer très

bien en français ? C'est toute la question des stéréotypes. Mais c'est le travail de terrain qui nous aidera à lever toutes ces ambiguïtés.

Ces représentations de la langue française et de ses usagers (locuteurs) peuvent jouer un rôle facilitant si elles sont positives, ou entraver l'apprentissage si elles sont négatives. Une corrélation des écarts phoniques obtenus par des tests de perception et de production sera plus intéressante et révèlera les (en)-jeux des représentations mentales.

La plupart des travaux contribuant à l'élaboration de l'approche paysagiste accordent une place prépondérante au concept de "stéréotypes". C'est le cas principalement des réflexions de Madini[4] et Scott[5] qui mènent des études sur les répercussions des stéréotypes sur l'expression orale des apprenants. L'apprentissage d'une langue leur apparaît entièrement déterminé par la représentation mentale de ces usagers. De ce fait, le rôle de l'enseignant est assez important : il doit sensibiliser les apprenants aux répercussions de leurs représentations sur leur apprentissage, les amener à les expliciter pour mieux en être conscients. Scott montre ainsi que :

> Le rôle de l'enseignant n'est pas de démolir ces mythes culturels et phonétiques, il ne convient pas de dénoncer l'erreur, mais au contraire de jouer sur le déjà-acquis des apprenants en essayant de démystifier les stéréotypes et de les remplacer par des idées positives. Dans le domaine suprasegmental, il serait judicieux d'éveiller et de restructurer le sens inné de la prosodie. Les apprenants n'ont pas l'habitude de concevoir l'importance de la prosodie, musique de la langue cependant, (…) ces notions seraient facilement manipulées ou productibles, alors pourquoi ne pas les exploiter ? » (Lhote et al., 1987 : 139)

Mais il reste à définir ce que l'on entend par « image mentale », « image phonétique » ou même « image sonore ».

Guimbretière considère les images mentales qu'un apprenant construit à partir de la composante phonique de la langue-cible comme des informations stockées au niveau du cerveau : des associations qui peuvent avoir un rôle dans le processus de rétention et de modification de la perception. Autrement dit, la reconstruction des

[4] Mongi Madini a souligné dans sa recherche sur le paysage arabe pour un Français la relation indissociable entre perception linguistique et perception culturelle. Il parle d'une osmose entre l'écoute individuelle et l'écoute culturelle, et rejoint ici l'idée d'une *culture auditive* sur laquelle Schafer a beaucoup insisté : *« Dis-moi ce que tu entends, je te dirai qui tu es et d'où tu viens ».* (Lhote et al., 1987, p. 203)

[5] Scott considère que « l'écoute d'une langue peut être comparée à un voyage : assis distraitement dans un train, nous entrevoyons le paysage à travers la vitre, ce qui nous permet de suivre sans effort la progression du voyage. Mais nous pouvons aussi être moins passifs et repérer le parcours à l'aide d'une carte ou des panneaux de gares… De la même manière, les français apprenant l'anglais écoutent et tentent de percevoir les nuances d'un paysage dont la destination, le contenu sémantique, resterait mal définie ». (Lhote et al., 1987, p. 132).

sons, des rythmes, des mélodies d'une langue donnée avec tout ce qu'ils évoquent comme souvenirs, expériences, sensations et même affections. Elle explicite son propos en disant que :

> L'image est une sorte d'évocation sensorielle de la réalité, une forme de représentation de la réalité, une projection de la réalité qui survient après la prise d'information ou après l'événement qui va provoquer la formation d'une image mentale. Elle provient d'une reconstruction à partir de stimuli d'ordre visuel, auditif ou kinesthésique ». (Guimbretière, 1994 : 57)

Dans son ouvrage *La Charpente phonique du langage* (Jakobson, Wauch, 1980), Jakobson préfère parler de la magie des sons du langage et étayer la notion de "symbolisme phonique" ou de "valeur symbolique" évoquée dans des travaux antérieurs menés par Otto Jespersen (Jespersen, 1933). Ce pouvoir des sons a fait l'objet d'un remarquable ouvrage d'Ivan Fonagy, *La Vive Voix*, qui est arrivé à établir une corrélation entre métaphore et phonation, et où il énonce que :

> Les sons du langage y apparaissent comme des objets sonores, colorés (clairs ou sombres), grands ou petits, légers ou lourds, minces ou gros, durs ou mous, lisses ou rugueux, secs ou humides (mouillés), transparents ou opaques. On leur assigne souvent un sexe en considérant, par exemple, les voyelles vélaires comme mâles, les voyelles antérieures comme femelles ; on leur attribue des qualités émotives et morales : certaines voyelles sont vulgaires, d'autres distinguées ou « mignardes », telle consonne est ressentie comme efféminée, telle autre comme virile. (Fonagy, 1983 : 57)

La voyelle /i/, par exemple, est associée à la petitesse et l'acuité. Cette tendance trouve ses explications, selon Jespersen, dans la tonalité élevée de la voyelle, ainsi que dans la perception de l'étroitesse de l'ouverture des lèvres. Par contre, pour Chastaing (1964), qui a analysé la valeur symbolique des oppositions consonantiques avec un intérêt particulier pour l'opposition entre les consonnes lâches et tendues en français, les occlusives se caractérisent surtout par leur « dureté », en opposition à la « douceur » des continues. Les résultats de ses tests montrent que les étudiants percevaient le /ʀ/comme un son « très rugueux, fort, violent, lourd, âcre, dur, voisin, amer », au contraire du /l/ qui se présentait comme un son « léger, débonnaire, clair, lisse, faible, doux, distant » (Chastaing, 1966).

Cette importance accordée en phonétique et en didactique aux images mentales associées au paysage sonore des langues fait que chaque enseignant doit pénétrer dans l'imaginaire de ses apprenants, chercher à connaître leurs expériences avec les langues enseignées afin de pouvoir confectionner des activités appropriées à leurs styles et à leurs goûts. Guimbretière pense que « C'est pourquoi chaque formateur

devrait s'appuyer sur cette aptitude naturelle de l'individu et en tirer le meilleur profit pédagogique » (Guimbretière, 1994, 58).

Voici quelques exemples illustratifs des représentations que se font nos informateurs de quelques voyelles du français :

/a/ Cette voyelle me fait penser à l'amour, le bruit du train, à une orange.
/e/ Cette voyelle me rappelle l'électricien, elle signifie la souffrance en silence (comme moi, je suis stoïque).
/i/ C'est une voyelle orale qui vient du larynx mais elle ne sort pas de la bouche, elle reste dedans. Elle n'est ni courte ni longue et pour la prononcer il faut faire un petit sourire en tirant les extrémités des lèvres vers les oreilles tout en montrant les dents.
/ɑ̃/ C'est une voyelle nasale qui correspond à (en, em, an, am), elle a un petit chapeau sur sa tête qui s'appelle tréma, elle sort par le nez mais il ne faut pas arrondir les lèvres pour la prononcer pour qu'elle ne soit pas comme le /ɔ̃/. Elle est difficile par rapport aux autres voyelles. Mais elle est gentille parce qu'elle a une bouche toujours fermée. Elle s'appuie sur un pied en attendant des excellents qui la prononcent bien pour qu'elle soit satisfaite.
/ɔ̃/ C'est une voyelle nasale arrondie, c'est une moitié d'une maison qui n'a pas de porte. Cette voyelle est très bavarde parce qu'elle a la bouche toujours ouverte. On peut lui attribuer la couleur bleue parce que le ciel est très large et ainsi que le bavardage, il est long.

Ces représentations mentales exigent des opérations cognitives assez complexes assurant le passage d'une perception des unités significatives dans une langue donnée à l'élaboration des schèmes d'interprétation, voire même de signification. L'association de la voyelle nasale du français /ɔ̃/ à une maison sans porte n'est qu'une correspondance forme-sens, cette dialectique n'est qu'un mécanisme de reconnaissance des indices sonores du français, ancrées et retenues. Tout simplement des mécanismes d'orientations basés sue la rétention par le biais de la mémorisation.

Les réponses fournies par ces auditeurs à ces *stimuli* révèlent la nécessité de développer par un apprentissage progressif la faculté innée de la créativité. C'est l'une des stratégies d'apprentissage qu'il faut installer chez les locuteurs/auditeurs d'une langue étrangère. Une telle activité engendre maintes difficultés, car y les auditeurs sont réticents et considèrent parfois qu'elle est dépourvue de sens. Faire apprendre aux apprenants à s'approprier des sons du français est une tâche très difficile mais obligatoire. La représentation mentale des sons d'une langue donnée s'installe dans la mémoire à long terme où s'imprègne le souvenir sonore qui fait l'harmonie de la parole. Donc, l'intérêt de cette activité est de convier les apprenants à s'approprier les sons de la langue étrangère sans catégorisations ni conceptualisations prédéfinies.

Verriest décrit les représentations, résultat d'un processus de *triggering* (déclenchage mental) comme suit :

> La parole ne sert pas seulement, en tant que signe, à réveiller des images, des souvenirs, des idées, mais elle porte en elle-même, indépendamment de ce qu'elle exprime, des qualités qui nous charment ou nous blessent, nous sont agréables ou désagréables. Ces qualités, toutes externes, se retrouvent en concordance avec les lois harmoniques de notre organisme » (Verriest, 1894, 49).

Cette idée rejoint les propos de Cornaire :

> Une image bien choisie, suggérée au bon moment, va déclencher des mécanismes de mémorisation en rattachant des éléments nouveaux à des représentations mentales antérieures. Les images sont d'autant plus efficaces qu'elles font appel à la sensibilité de chacun. Etant donné la diversité des individus, il est bon de varier les images, de changer de champ sémantique et d'utiliser des références culturelles. (Cornaire, 2008, 178)

4. Chaque langue engendre différentes façons de segmenter le flux sonore

L'apprenant d'une nouvelle langue est souvent confronté à des problèmes de découpage de la chaîne parlée s'il n'est pas équipé d'une maîtrise de règles de segmentation. Il pourra aboutir à une mauvaise interprétation du message à cause d'une perception erronée et une production défectueuse. C'est un problème lié à son incapacité à reconnaître les formes signifiantes des formes moins proéminentes, ou, pour reprendre les termes de Lhote, à repérer l'invariant parmi les variantes.

Lhote évoque ici un point assez important : celui de la synergie entre les aspects phonétiques et le perceptuels. Il s'agit de faire en sorte que la stratégie perceptive de l'individu, déterminée par le système phonologique de sa première langue, soit confrontée à de nouveaux *patterns* phonétiques pour lui permettre de développer d'autres stratégies de compréhension. Or, la simple mise en place d'un système contrastif opposant les structures de L2 avec celles de L1, toute importante qu'elle soit, reste insuffisante car l'apprenant ne sera jamais capable à partir d'elle de (re-)produire des énoncés intelligibles dans la langue L2, c'est-à-dire d'instaurer des stratégies d'orientation qui mènent à une structuration de l'écoute.

Lhote postule donc une hypothèse selon laquelle la pratique de la langue française déclenchera une certaine façon d'écouter la parole et de réaliser ses manifestations sonores. Ceci implique de viser une structuration *de l'écoute* (repérer les spécificités sonores d'une langue donnée). Comme les apprenants élaborent de nouvelles stratégies d'apprentissage de la langue française à partir de leur première langue, l'apprentissage d'une nouvelle langue supposera de projeter sur cette langue leur écoute, et précisément leur segmentation du flux sonore. C'est la matrice de cette nouvelle démarche : l'approche paysagiste d'une langue se structure selon un modèle de perception/production bâti sur le processus de *mapping* (projection).

Toutes ces données nous mènent à une question délicate : comment s'orientent

les apprenants arabophones algériens face au paysage sonore français qui n'est pas totalement inconnu, mais qui n'est aussi que partiellement maîtrisé ?

La langue arabe est une langue de dérivation, où les voyelles se réalisent par le bais des diacritiques, où l'accent n'a pas de fonction pertinente et où l'allongement est significatif. Ces quelques propriétés font que les représentations mentales des sons de la langue française sont liées aux représentations que se font les locuteurs de leur langue première. D'autres questions s'y ajoutent : comment se représentent-ils les sons, l'accent et le rythme au niveau du lexique mental ? Exhibent-ils un rapport de coexistence ou de compétition ? Serait-il possible de se débarrasser des habitudes phonatoires et prosodiques de la première langue ?

Toutes ces questions trouveront des éléments de réponse dans une étude empirique qui tiendra compte de la perception des sons (capacité d'identifier les traits distinctifs des sons d'une langue étrangère), de la perception de l'accent (l'habileté à repérer la place de l'accent dans la chaîne de parole) et du lien entre les difficultés d'écoute et le développement des stratégies de la compréhension orale.

Dans cette phase assez délicate, l'intervention de l'enseignant se révèle fondamentale : lui seul peut faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité des stratégies d'écoute et leur faire comprendre les mécanismes d'orientation. Guimbretière propose :

> En ce qui concerne les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, elles doivent répondre à plusieurs critères : prise de conscience des stratégies individuelles d'écoute, repérage et prise en compte d'indices sonores indispensables pour canaliser l'écoute vers le potentiel linguistique stocké et mémorisé, propositions d'activités variées qui ont toutes pour objectif de développer chez l'apprenant à pré-construire, à construire et reconstruire un message en utilisant un potentiel toujours croissant de savoirs et de savoir-faire ». (Guimbretière, 1994, 69)

Chaque apprenant se distingue par un comportement d'écoute qui lui est propre, et les mécanismes d'orientation ne pourront être installés que si l'on comprend son état antérieur, ses attentes perceptives et son horizon d'attente.

5. L'état antérieur de l'auditeur

Face à un nouveau système phonologique, l'auditeur intègre de nouvelles composantes de manière progressive. Dans ce processus d'intégration, il sélectionne, compare et mène d'autres opérations cognitives tout en exploitant ses connaissances d'arrière-plan, connaissances antérieures déjà présentes dans sa mémoire à long terme.

Les locuteurs/auditeurs arabophones algériens projettent leur écoute dans la langue maternelle (l'arabe algérien) et l'arabe standard afin de s'approprier les voyelles du français. Le vocalisme de l'arabe standard se réduit à trois voyelles brèves /a/, /u/, /i/ et trois voyelles longues correspondantes/a :/, /u :/, /i :/ au

contraire du système dialectal qui exhibe des nuances vocaliques.

Ces locuteurs ont donc tendances à remplacer les voyelles du français /e/, /ɛ/, /ɔ/, /u/, /y/, /ø/, /œ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/, /œ̃/, qui n'existent pas dans leur inventaire phonémique, par analogie ou par rapprochement phonique. À travers une discussion non-dirigée, nous avons repéré un certain nombre de fautes de prononciation, dont voici quelques exemples :

/i/ → [e]	
Parti	[paʀte]
Ecrivains	[ekʀevɛ̃]
Cinéma	[senema]
Eviter	[évété]

/e / → [i]	
Cahier	[kaji]
Participer	[paʀtisipi]
Aider	[idi]
Télévision	[tilivizɔ̃]
Répéter	[ʀpiti]

/i / → [u]	
Minime	[munim]
Minibus	[munibus]

Maume attribue les fautes de prononciation aux insuffisances attestées dans le système vocalique de la langue arabe, et affirme que :

> Très souvent les déficiences orthographiques, les confusions de mots entraînant contre-sens ou non-sens n'ont pas pour raison l'ignorance de la règle. Elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe (absence de [p], [v], [G] ou de [u], [B], [I], [C] par exemple, par rapport au système phonétique du français ». (Maume, 1973, 92)

Les exemples que nous avons cités indiquent que l'origine de ces fautes ne s'explique cependant pas par ce que Maume appelle carences phonétiques. La réalisation du phonème /i/ tantôt comme un [é], tantôt comme un [u] suscite en effet un questionnement et nécessite une analyse approfondie afin d'éclairer les ambiguïtés d'une telle manifestation phonétique. S'agit-il d'une variation phonique individuelle où le locuteur généralise l'application d'une règle phonologique donnée ? S'agit-il d'un processus phonologique directement lié à la distribution ? Y a-t-il un rapport avec les dissimilitudes au niveau de la structure syllabique et les groupes

consonantiques ?

Toutes ces questions peuvent avoir maintes réponses en fonction des niveaux d'analyse mis en place dans une pratique phonético-phonologique. Chaque langue a en effet ses propres habitudes phonétiques et un système de compensation apte à gérer les insuffisances phonologiques en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, et la langue arabe ne déroge pas à cet état de fait.

6. Les attentes perceptives de l'auditeur

Lhote considère les attentes perceptives comme résultante d'un nombre de paramètres. Elle les relie à des conditionnements perceptifs produits par l'expérience que le locuteur/auditeur a développée à travers son acquisition de la langue. Elle explique également que le système perceptif est toujours lié à la langue maternelle :

> […] Ce système perceptif, qui n'est pas préformé à la naissance en vue d'une langue donnée, le devient au fur et à mesure que la langue maternelle structure son fonctionnement. Dès lors que notre système a appris à fonctionner en vue d'une certaine finalité, qui, chez un français, est le traitement de la parole en langue française, ce système se révèle inapte à traiter en une autre langue s'il n'y est pas préparé. Le fonctionnement change, quand il y a changement de langue. (Lhote, 1990, 32)

7. L'écoute orientée

L'objectif de l'approche paysagiste est de repérer les propriétés spécifiques de l'écoute associée à une langue (les indices sonores liés à une langue conditionnent cette écoute spécifique) afin d'élaborer des stratégies efficientes dans l'apprentissage d'une autre langue à travers la première langue.

Selon Lhote, l'horizon d'attente engendre l'écoute orientée. En terme phonétique, les phonèmes et les syllabes constituent une partie de la trame sonore de l'auditeur sur laquelle viennent se superposer de nouvelles unités phoniques. Cette écoute préformée est le produit des activités de répétitions et de mémorisation.

Il n'est pas facile pour un locuteur/auditeur algérien de s'orienter dans le système vocalique français, de ne pas se perdre dans l'identification des oppositions phonologiques, de réussir à capter ce qui est important pour l'oreille d'un francophone et ne l'est pas pour lui.

8. Conclusion

En guise de conclusion, nous dirons que l'approche paysagiste est une démarche bâtie sur une écoute active qui repose sur le déclenchement, l'ancrage et le repérage. Le déclenchement de la compréhension se produit au moment où les mots sont captés : une analyse phonétique contrastive permet de filtrer les propriétés spécifiques des deux systèmes phoniques coexistant et de mettre en relief les écarts.

Lhote vise une pédagogie de l'écoute et l'application de sa démarche nous

permettra de repérer les nœuds du croisement phonique-perceptuel, d'expliquer les écarts entre les propriétés sonores de l'arabe et du français. La langue maternelle L1 (l'arabe algérien) et la langue arabe standard, deux langues génétiquement reliées, jouent le rôle de médiateur et de facilitateur dans le processus d'apprentissage du système phonologique français. L'arabe algérien, plus ouvert aux changements intrinsèques (les routines d'adaptations[6] des emprunts français, espagnols, turcs, néologismes, etc.), possède un système vocalique plus riche que celui de l'arabe standard et par conséquent offre une meilleure appropriation du vocalisme français. En revanche, l'arabe standard caractérisé par un système consonantique riche et fixe facilite l'acquisition du système phonétique de plusieurs autres langues comme l'anglais et l'espagnol.

Cette démarche permettra également aux apprenants algériens de développer des stratégies d'orientation dans la langue française L2. Ces stratégies d'écoute active (l'écoute performée où l'apprenant acquiert le modèle des mots, phrases, discours du français avec efficience) rendent les tâches de compréhension et d'expression orale moins ardues.

Références

[1] BALLESTER. C. & CHAMORRO. M., (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas, in : *El español como lengua extranjera : de la teoría al aula*, ASELE, 393-402.

[2] CHASTAING, M. (1964). L'opposition des consonnes sourdes aux consonnes sonores et muettes : a-t-elle une valeur symbolique ? Dans *Vie et Langage 147*, 367-370.

[3] CHASTAING, M. (1966). Si les r étaient des l, Dans *Vie et Langage 173*, 2ème partie. 502-507.

[4] CORNAIRE, C. (2008). *La Compréhension orale.* Claude Germain, Ed Marie-Christine Couet-Lannes, CLE International.

[5] FONAGY, I. (1983). *La Vive Voix. Essais de psychophonétique*. Paris, Payot.

[6] GUIMBRETIÈRE, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier, Paris.

[7] JAKOBSON, Roman & WAUCH, Linda. (1980). *La Charpente phonique du langage.* Traduit par KIHM, Alain, éditions de Minuits. Paris.

[8] JESPERSEN, O. (1933). The symbolic value of the vowel i. In *Linguistica College Park*, Maryland. p. 283-303.

[9] LHOTE, É et al. (1987). *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres.

[10] LHOTE, É. (1990). *Le Paysage sonore d'une langue*, le français. Hamburg: Buske Verlag.

[6] Voir Ouahmiche Ghania, 2008.

[11] MAUME, J-L. (1973). L'apprentissage du français chez les Arabophones Maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie. *Langue Française 19(1),* 90-107.

[12] MURRAY SCHAFER, R. (1977). *Le Paysage sonore.* Traduit par Sylvette Gleizé. Paris : Jean-Claude Lattès, 1979.

[13] OUAHMCIHE, G. (2008). Socio-pragmatic Mechanisms in Bilingual Speech: evidence from Algerian Arabic/French intra-sentential code-switching. Unpublished thesis, University of Mostaganem.

[14] TROUBETZKOY, N- S. (1939). *Principes de phonologie.* Traduit par CANTINEAU, Jean. 1976. Paris, Klincksieck.

[15] RENARD, R. (1971). *Introduction à la méthode verbotonale de correction phonétique*. 3ème Ed, Bruxelles et CIPA Mons, Didier.