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

Vers l'élaboration d'un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation du français

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

Abstract: *In this study, we will discuss the methodology that we adopted to develop and analyze a questionnaire on learning strategies for the pronunciation of a foreign language, in this case French. First, we describe the development of this questionnaire in order to interpret the responses obtained. Then, we discuss the validation of this questionnaire. Finally, we discuss the issues relevant to the question of the link between the use of strategies, and the positive or negative attitudes towards the sound system of the French language by the participants to our study. In fact, we seek through this questionnaire to explore the hypothesis stating that listeners/speakers who tend to frequently use mnemonic and metalinguistic strategies would exhibit more perceptual and productive skills/performances. In addition, this questionnaire was based on the systemic contrast of the different phonetic systems, in this case that of Standard Arabic, Oran Spoken Arabic, French, and sometimes other foreign languages such as English. These phonetico-phonological properties have formed the premises of a phonetic practice in the FFL (French as a foreign language) classroom based on an exploration of the segmental and suprasegmental divergences of the systems in question.*
The objective behind the development of this questionnaire is also motivated by our intention to change the learning habits instilled in students' minds regarding the soundscape of a foreign language in order to calibrate their potential oriented towards a new type of phonetic instruction. However, this study confirmed our observation considering that the instruction received by Algerian students at the departments of French is of a traditional and conventional type, and does not favor strategic teaching. Therefore, it is high time to insist on the need for a training in phonetics oscillating the two types of instruction, namely the directive and non-directive methods.
Keywords: *Learning strategies, perceptual and productive skills, metacognition, NLP, meta-program, questionnaire validation.*
Résumé : *Dans cette étude, il sera question de la méthodologie que nous avons adoptée pour élaborer et analyser un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. D'abord, nous décrivons le développement de ce questionnaire dans le but d'interpréter les réponses obtenues. Ensuite, nous discutons la validation de ce questionnaire. Enfin, nous discutons les enjeux relatifs à la question du lien existant entre l'utilisation des stratégies, et les attitudes positives ou négatives envers le système sonore de la langue française par les sujets parlants participant à notre étude. En fait, nous cherchons par le bais de ce questionnaire à explorer l'hypothèse énonçant que les auditeurs/locuteurs ayant tendance à utiliser fréquemment des stratégies mnémoniques et métalinguistiques exhiberaient plus de compétences/performances perceptives et productives. En outre, ce questionnaire a été fondé le contaste systémique les diféfrents systèmes phonétiques, en l'occurence celui de l'Arabe Standard, du parler d'Oran, du Français, et parfois d'autres langues étrangères comme l'Anglais. Ces propriétés phonético- phonologiques ont formé les prémisses d'une pratique phonétique en classe du FLE à la base d'une explotations des divergences segmentales et suprasegmentales des systèmes en qusetion.*
L'objectif derrière l'élaboration de ce questionnaire est motivé aussi par notre intention pour changer les habitudes d'apprentissage inculquées aux étudiants quant au paysage sonore d'une langue étrangère dans un souci de calibrer leur potientiel orienté vers un nouveau type d'instruction

phoniqe. Or, cette étude a confimé notre constat considérant que l'instruction reçue par les étudiants Algériens au sein des départements de Français est de type traditionnel et conventionnel, et ne favorise pas l'enseignement stratégique. Donc, il est à insiter sur la nécessité d'une formation en phonétique oscillant les deux type d'instruction, à savoir les méthodes directives et non-directives.
Mots Clés : *Stratégies d'apprentissage, habileté perceptives et productives, la métacognition, la PNL, le méta-programme, validation du questionnaire.*

1. Introduction

Parvenir à une prononciation maximale dans une nouvelle langue est question de dispositif pédagogique adopté en classe, de disposer surtout d'un arsenal stratégique comportant des techniques de mémorisation, de répétition constructive et de même d'association. En effet, les apprenants appréhendent le paysage sonore d'une nouvelle langue de différentes manières en fonction évidemment de leurs profils d'apprentissage. Or, nous chercherons par cette recherche à connaître les diverses façons qu'adoptent les apprenants pour se construire des connaissances phonétiques et phonologiques, nous nous intéressons ainsi à leur métacognition. En fait, Biggs (1985) a montré lorsqu'il a abordé le rôle de la métacognition qu'une prise de conscience de la part des apprenants de leurs types de motivation et de leurs stratégies leur permettra d'aboutir à une meilleure gestion de leur apprentissage.

Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue française Les raisons derrière l'élaboration de ce questionnaire sont multiples. Tout d'abord, nous cherchons la validation des différentes stratégies que nous avons conçues dans le but d'apprécier le degré de la conscience métacognitive des étudiants arabophones algériens apprenant le français à l'université, et de leurs perceptions quant à l'utilisation des stratégies d'écoute, de compréhension auditive, de segmentation et de mémorisation. Ensuite, ce questionnaire est désigné comme étant un instrument de mesure d'auto-évaluation dans le but de permettre aux apprenants d'évaluer leurs habiletés perceptives et productives, de se rendre compte de leurs croyances sur les facteurs déterminant dans l'appropriation d'une prononciation authentique, et de mieux appréhender leurs styles d'apprentissage. Enfin, nous avons pour ambition de calibrer l'état interne de ces étudiants afin de changer leurs perceptions de l'apprentissage de la prononciation du français. Cela signifie que nous essaierons de déclencher chez ces étudiants une réflexion sur la manière d'apprendre dans le but de les inciter à expliquer leurs hypothèses explicatives des différents énoncés constituant les croyances, les stratégies et les profils d'apprenants.

2. Stratégies d'apprentissage de la prononciation : une variable négligée

Les études qui portent sur les stratégies d'apprentissage sont rares, à l'exception de quelques recherches qui ont tenté de déterminer nombre de stratégies dans le domaine de la phonétique (Peterson, 2000, Derwing&Rossiter, 2002 ; Vitanova&Miller, 2002, Osburne, 2003). En effet, Peterson (2000) a mené la première étude consacrée exclusivement au domaine des stratégies d'apprentissage de la prononciation. À l'issue de cette étude, 12 stratégies ont été identifiées au moyen des entrevues conduites auprès de 11 adultes anglophones, 9 entre eux sont

des femmes, apprenant l'espagnol. Cependant, ces stratégies sont applicables à d'autres situations d'apprentissage. Les participants à cette étude ont été amenés à établir des commentaires et des remarques (stratégies métacognitives) sur leur apprentissage.

Vitanova&Miller (2002) ont conçu également une étude pilote afin d'étudier les réflexions des apprenants sur ce qu'ils recevaient comme instruction en prononciation. Bien que les auteures aient souligné les origines ethniques des participants à l'étude (des chinois, coréens, espagnols, russes, taiwanais, grecs, français et indiens), leur nombre réel n'a jamais été donné, une lacune majeure de cette étude. Les élèves ont été amenés à répondre à des questions ouvertes comme : pourquoi voulez-vous améliorer votre prononciation ? dans le but d'obtenir des stratégies de prononciation. Or, les résultats obtenus ont indiqué la fréquence des stratégies métacognitives comprenant notamment l'autocorrection et l'écoute active. Bien que les apprenants aient montré une conscience quant à l'efficacité des stratégies de prononciation à l'extérieur d'une classe de langues étrangères, seulement ces deux stratégies ont été repérées.

Derwing&Rossiter (2002) ont conduit une étude beaucoup plus approfondie dans le but d'expliciter des stratégies de prononciation bien spécifiques que les apprenants d'anglais langue seconde utilisent fréquemment. Les auteurs ont pu remarquer qu'il y a un certain décalage entre les croyances qu'ont les apprenants de leurs besoins réels, le type d'instruction reçue et les stratégies usitées par ces mêmes apprenants face à des obstacles de prononciation. En effet, 100 apprenants de niveau collégial, recevant un programme d'anglais langue seconde, représentant 19 groupes de langues différentes, ont participé à cette étude.

Les participants ont en fait répondu oralement lors d'entrevues structurées à des questions sur leurs habiletés phonétiques. Certaines des questions ont été posées en utilisant une échelle à 7 points classés de 1 à 7, variant de "tout à fait d'accord" jusqu'à "fortement en désaccord" tandis que d'autres étaient de type "questions ouvertes" destinées à déboucher sur des stratégies utilisées spécifiquement pour surmonter des difficultés de prononciation. De plus, des questions types étaient : "Que faites-vous si on ne comprend pas ce que vous dites ?".

Sept catégories ont été relevées comme étant pertinentes, à savoir l'autorépétition, la paraphrase, augmentation ou baisse de volume, épellation des mots difficiles, le débit ralenti de la parole, utilisation de pantomime, coopération avec des locuteurs natifs et régulation des gestes articulatoires. Ces catégories ont été utilisées dans une deuxième étape de cette étude menée par Derwing&Rossiter. Une tendance intéressante est apparue indiquant que la paraphrase s'est montrée comme la stratégie la plus pertinente, utilisée pour surmonter les problèmes de communication. En fait, la paraphrase consiste à suppléer au besoin lexical par la circonlocution afin de combler le problème d'incompréhension de la part de l'interlocuteur en choisissant d'autres mots ou d'autres tournures phrastiques de la langue cible. Ainsi, cette stratégie suscite une rétroaction de la part de l'interlocuteur

pour servir l'apprenant à repérer le mot ou la phrase inconnue et non seulement pour assurer le maintien de la communication.

Au niveau affectif, cette étude a montré également que la majorité des étudiants interrogés (60%) estimaient que leur prononciation change lorsqu'ils sont excités ou nerveux. Or, la variable affective s'avère essentielle dans toute recherche sur les stratégies de prononciation. En revanche, seulement 10% des participants ont affirmé que la prosodie peut influencer la prononciation et de ce fait entrave la communication. Ces résultats ne satisfaisaient pas les attentes des chercheurs compte tenu que l'accent a été mis sur la prosodie. Donc, les résultats obtenus ont démontré que les apprenants doivent apprendre eux- mêmes à évaluer leurs besoins propres à la prononciation et choisir des stratégies qui leur permettront d'améliorer des lacunes en prononciation.

La dernière étude qui met l'accent sur des stratégies d'apprentissage de prononciation a été menée par Osburne (2003), qui portait spécialement sur des stratégies déployées par des apprenants jugés de niveau avancé. 50 participants provenant de divers milieux linguistiques ont été interrogés dans le but de déterminer de nouvelles stratégies de prononciation. La méthode d'Osburne consistait à demander aux apprenants de réfléchir sur ce qui pourrait les aider à accomplir des tâches de répétition. Osburne a identifié 8 catégories pour valider par la suite leur pertinence dans les rapports mentionnés par les apprenants. Elle est arrivée à la conclusion que 26% des apprenants qui tentaient d'améliorer leur prononciation, avaient recours en grande partie à un entraînement phonétique axé sur les stratégies. Ces résultats corroborent les constats de Derwing&Rossitier qui ont remarqué que la paraphrase constituait une stratégie de compensation assez importante.

3. Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français

Nous avons conçu un questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation du français (Figure 1) afin d'approcher la question de la métacognition et son rôle dans le succès d'apprentissage. Notre hypothèse initiale est que la construction et le développement des habiletés perceptives et productives dépendent largement de la prise de conscience de la part des apprenants de leurs connaissances métacognitives sur la L1 et la L2. En d'autres termes, les étudiants ayant une compétence élevée (proficiency) utiliseraient plus de stratégies mnémoniques et métacognitives, de même les apprenants ayant une compétence modérée utiliseraient plus de stratégies cognitives tandis que les apprenants ayant une compétence faible recourraient beaucoup plus à des stratégies socio-affectives. En effet, l'utilisation des stratégies métacognitives et mnémoniques de la part des étudiants les plus performants est un acte d'orientation leur facilitant l'appropriation du paysage sonore de la L2 en leur permettant ainsi de changer de statut, c'est-à-dire ; passer du statut de l'élève à celui de l'étudiant.

Notre conception de ce changement de statut ou simplement d'une modification de comportement dérive de la vision de B. Noël& Ph. Parmentier (1998), énoncée ainsi :

> Dans ce contexte de ruptures, passer du statut d'élève à celui de l'étudiant, c'est changer de rôle social mais, c'est aussi nécessairement changer ses manières d'apprendre. L'étudiant- apprenant ne peut pas se satisfaire des routines et stratégies qu'il a mises en place tout au long de ses études secondaires. Pour répondre pleinement aux exigences d'une formation universitaire, notre hypothèse est que l'étudiant-apprenant doit au minimum considérer l'exécution de toute tâche d'apprentissage comme un acte intentionnel et personnel, s'inscrivant dans la réalisation d'un projet, cet étudiant- apprenant doit adopter une approche stratégique de l'apprentissage, c'est-à-dire adopter des comportements adaptés aux exigences, souvent changeantes et implicites, du contexte académique auquel il est confronté. La perception que l'étudiant a de lui-même et du contexte est une dimension-clé dans ce processus." (1998 :12)

- *Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue française*

Lisez les phrases suivantes et dites si vous êtes (1) Tout à fait d'accord, (2) d'accord (3) plus ou moins d'accord, (4) en désaccord (5) Tout à fait en désaccord avec ces énoncés. Ce questionnaire concerne l'autoévaluation de vos compétences et performances en langue française en rapport avec l'âge, les croyances et les motivations, les stratégies d'apprentissage ainsi que le style d'apprentissage. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, les réponses que vous donnerez doivent refléter vos habiletés à réaliser ces tâches. Donc, il ne s'agit pas seulement de connaître votre opinion mais de savoir plutôt pourquoi vous avez fait un tel choix.

PARTIE (I) : Les habiletés perceptives et productives dépendent de l'âge et du milieu d'acquisition de la langue française

1. Les adultes et les enfants n'apprennent pas le français de la même façon.
2. Les adultes semblent avoir plus de difficultés à apprendre le français parce qu'ils possèdent déjà deux ou plusieurs langues.
3. Les enfants peuvent répéter à l'identique des énoncés en français avec aisance.
4. Les adultes éprouvent plus de difficultés à imiter des énoncés en français.
5. Les enfants semblent avoir plus de capacités de mémorisation que les adultes.
6. Les adultes sont susceptibles d'avoir plus de facilité à parvenir à faire des associations aux sons, rythme et intonation pour se les approprier.
7. Les enfants sont susceptibles d'être moins anxieux vis-à-vis de la langue française que les adultes et de ce fait prêts à assimiler son système phonétique plutôt qu'à le rejeter.
8. Les enfants, malgré leur grande capacité d'apprentissage ont un grand défaut d'oubli.
9. Les apprenants qui sont exposés à la langue française dès leur jeune âge sont bien meilleurs que ceux qui ont appris le français à l'école.

10. Je considère mon âge un handicap pour l'apprentissage du français et des langues étrangères en général.
11. Je crois que c'est difficile de changer mes habitudes phonétiques, il fallait agir à un âge précoce.
12. Les apprenants issus d'un milieu francophone réussissent mieux dans leurs performances quant à l'apprentissage de la langue française.
13. Les apprenants issus d'un milieu arabophone trouvent plus de difficultés par ce qu'ils ne pratiquent pas souvent le français à l'extérieur de l'université.
14. Les apprenants qui demeurent dans les petits villages sont moins performants en français comparés à ceux qui demeurent dans les grandes villes.
15. Le milieu naturel est le facteur clé dans le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère quel que soit l'âge de l'apprenant.

Explications

……
……
……

PARTIE (II) : Mes croyances et mes motivations liées à l'apprentissage du Français

1. Les gens parlant plus qu'une langue sont intelligents.
2. Les femmes sont meilleures que les hommes en langues étrangères et spécifiquement en français.
3. Il y a des gens qui sont prédisposés à apprendre n'importe quelle langue.
4. C'est une idée ségrégationniste justifiant le colonialisme culturel
5. Le succès de l'apprentissage de la langue française est déterminé par le contexte dans lequel la langue est apprise (contexte d'immersion,).
6. Je pense qu'il est plus important d'apprendre le français en France.
7. Je crois que le français est plus difficile que d'autres langues Je pense que la langue française est très difficile en terme de rythme et d'intonation.
8. S'il l'on compare le français à l'anglais, l'anglais est facile en terme de grammaire mais plus difficile que le français en terme de prononciation.
9. Je crois qu'il n'y a pas de langues difficiles et de langues faciles. Avec la pratique je peux apprendre n'importe quelle langue.
10. Afin de pouvoir parler français, il faut connaître les français et leur culture.
11. Afin de pouvoir parler français, il faut aimer les français et leur accent.
12. Il est facile pour un berbérophone de s'approprier les sons du français plus qu'un arabophone.
13. Les apprenants ayant des tendances scientifiques trouvent plus de difficultés avec les langues étrangères et particulièrement avec le français.
14. Les apprenants ayant des tendances littéraires réussissent plus dans les tâches de répétition et de mémorisation.
15. Je crois que « avoir un français algérien » n'entrave pas la communication.
16. Parler avec un accent étranger ne me gène pas car le plus important c'est de communiquer en français.
17. Je crois qu'il faudrait que je parle un français proche du français de France pour me faire comprendre.
18. Je suis un peu gêné d'articuler le français à la française.
19. Je crois que je peux acquérir la prononciation française en trente semaines en utilisant les manuels d'apprentissage accompagnés avec des CD audio.

20. Je crois que je peux acquérir la prononciation française dans le laboratoire.
21. Toute prononciation correcte du français repose entièrement sur l'exagération et la rapidité.
22. L'appropriation d'une bonne prononciation française requiert des efforts articulatoires assez importants car le français s'articule bien.
23. Le plus important, lorsqu'on apprend une langue étrangère, c'est l'écrit.
24. Je voudrais apprendre à bien parler français afin de pouvoir visiter la France.
25. Je voudrais apprendre à bien parler français afin de trouver une bonne profession.

Explications : Nous nous intéressons ici au pourquoi.
……
……
……

PARTIE (III) : Mes stratégies d'apprentissage de la prononciation du Français
Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) jamais (2) rarement (3) quelquefois (4) souvent (5) très souvent. Il s'agit dans cette partie de connaître les stratégies que vous déployez afin de réaliser quelques tâches relatives à l'appropriation de la prononciation du français. Nous vous demandons de discerner vos habitudes de perception et de production tout en insistant sur votre manière pour accomplir ces tâches. Expliquez ensuite l'aisance et/ou la difficulté avec laquelle vous le faites.

I. Stratégies d'écoute

1. Lorsque j'écoute des mots et des phrases en français, je me représente mentalement les sons.
2. J'associe les sons français qui me semblent difficiles à repérer à des choses concrètes pour éviter l'abstraction.
3. J'essaie de rapprocher les sons que je n'arrive pas à identifier à d'autres sons dans d'autres langues que je connais.
4. Je classe les sons français difficiles à percevoir et je les répertorie selon leur degré de difficultés.
5. J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir faire la différence entre les sons fonctionnels dans les deux langues.
6. J'écoute de courts dialogues dans une langue qui m'est inconnue, et ensuite j'identifie les indices sonores qui me serviront à m'approprier la prononciation française.
7. J'organise mes activités d'écoute et je varie le matériel sonore. Je passe du plus court au plus long.
8. Je me trace un objectif avant l'écoute (j'écoute pour reconnaître des mots clés, pour identifier des sons ou bien pour repérer certaines mélodies et des patterns rythmiques).
9. Je comprends la tâche à réaliser avant l'écoute (j'assimile la consigne).
10. Je dirige mon attention vers les mots-cibles dans une tâche de reconnaissance (repérage des sons précis dans des mots français).

II. Stratégies de compréhension auditive

1. Je cherche à m'agripper à des mots clés qui peuvent m'aider à accéder au sens.
2. Je cherche à comprendre globalement la séquence sonore.
3. J'essaye de déduire les règles de prononciation pour bien cerner la correspondance phonie-graphie (lever l'ambiguïté).
4. Je traduis les énoncés quand j'écoute des séquences en français.
5. Avant d'écouter, je pense à des techniques que j'ai déjà utilisées pour décoder le message dans d'autres séquences sonores similaires.
6. Je formule des hypothèses perceptives, je les vérifie et je les valide tout en m'appuyant sur le contexte de l'énonciation.
7. J'essaie de connaître les problèmes qui m'empêchent de comprendre et je me recorrige dans une tâche d'écoute (auto-évaluation).
8. Je m'entraîne aux différents types d'écoute (écoute globale, écoute de veille, écoute sélective, écoute détaillée, …).
9. Je prends notes en écoutant un document sonore.
10. Je m'interroge périodiquement si j'ai atteint mes objectifs primaires.
11. Après avoir écouté, je repense à ma façon d'écoute et sur ce que je pourrais faire de différent la prochaine fois.
12. Je vérifie ma progression de compréhension auditive pour améliorer mes performances en prononciation.
13. Je pose des questions à l'enseignant quand je ne parviens pas à comprendre tout un passage d'un document sonore.
14. Je cherche à m'accrocher quand j'éprouve des difficultés d'écoute.
15. Je pense que la compréhension auditive en français est un défi pour moi.

III. Stratégies de segmentation

1. Je donne beaucoup d'attention aux effets prosodiques produits dans un énoncé afin de le découper.
2. Je découpe les phrases en français sur la base des mouvements de la voix (descendante en fin de groupe).
3. Je dégage dans un énoncé en français les structures rythmiques du simple (groupes rythmiques d'égale longueur) au rythme complexe (nombre de syllabe variable).
4. Je m'appuie sur les règles d'enchaînement et de liaisons pour identifier les groupes rythmiques dans des énoncés plus ou moins longs.
5. J'essaie de mettre en valeur les syllabes proéminentes dans un énoncé.
6. Je mets en contraste les syllabes fortes et les syllabes faibles tout en allongeant la dernière syllabe.
7. Je cherche les syllabes identiques placées différemment dans des mots.
8. Il m'arrive de segmenter des phrases en français parlé en fonction de mes connaissances syntaxiques.
9. Je cherche les points d'arrêt ou de pause qui correspondent aux frontières syntaxiques pour découper les phrases.
10. J'identifie les suites consonantiques en français qui sont restreintes en arabe dans différentes positions du mot.
11. J'essaie de bien prononcer quelques mots français en les segmentant (découpant) en unités plus petites (les mots plurisyllabiques).
12. Je simplifie les tâches à accomplir en les divisant en parties.

13. Je me rappelle des activités plaisantes que j'ai réussies qui pourront m'aider à réussir cette nouvelle tâche.
14. Je travaille en équipe et je découpe les phrases après avoir observé les stratégies utilisées par mes pairs.
15. Je demande de l'aide au besoin et je discute ma progression avec mes pairs.

IV. Stratégies de mémorisation

1. J'essaie d'utiliser les mots difficiles en terme de prononciation pour m'en souvenir.
2. Je me souviens d'une intonation française en me représentant mentalement une situation où cette intonation est produite.
3. Je me dessine des lignes, des directions, des courbes afin de mémoriser les schèmes intonatifs du français.
4. Quand je réalise que certains sons français sont difficiles à prononcer, je me les répète à haute voix.
5. Je relève les traits saillants (rythme et intonation) dans les énoncés que j'envisage de répéter.
6. Lorsque je lis un texte à haute voix, je cherche à réinvestir mes connaissances phonétiques pour décoder le message.
7. Je répète les syllabes accentuées et inaccentuées séparément dans une phrase et ensuite je les agence pou pouvoir contrôler leurs mouvements (montants, descendants) dans la chaîne continue.
8. Je vérifie la transcription des mots dont j'ignore la prononciation pour connaître leur valeur.
9. J'écoute attentivement la façon de parler des locuteurs français et j'essaie de m'adapter à leurs habitudes articulatoires (les lèvres, la bouche…).
10. Je cherche à améliorer ma prononciation en répétant machinalement les énoncés que j'entends.
11. Je cherche à m'approprier la musicalité de la langue française en mettant le lien entre les sons français et les notes de musique.
12. J'essaie de m'approprier la mélodie du français à travers des chansons à phrases musicales courtes avec une structure simple.
13. Je répète des phrases en français en remplaçant les syllabes parolières par des syllabes de type (dadada ou tatata…) et je transpose les mêmes structures rythmiques sur d'autres phrases contenant le même nombre de syllabes.
14. Je m'entraîne aux différents accents du français pour que je puisse choisir celui qui correspond mieux à mes habiletés articulatoires.
15. Je me détends pour réduire mon anxiété avant d'accomplir une nouvelle tâche.
16. Avant de réaliser la tâche de répétition, je commence par des exercices de respiration et de relaxation.
17. Je me déplace en fonction des syllabes dans des mots français en ajoutant des gestes et des mimiques.
18. Je localise les sons français dans une partie du corps (je décris, par exemple, où je ressens la production d'une voyelle nasale en français).
19. Je répète des poèmes en changeant la vitesse, durée et rythme.
20. J'essaie de reproduire des onomatopées, des virelangues pour construire ma voix.
21. Je joue avec ma voix dans un texte parlé, récité et chanté (voix chuchotée, lente, rapide, hésitante, ….).

22. Je répète des mots, des phrases en français en exprimant divers sentiments (je les répète en riant, pleurant, baillant, grondant, ….).
23. Je participe à des jeux de rôle (je joue plusieurs personnages) pour que je puisse me libérer du contrôle exercé dans une situation normale.
24. J'essaie de me persuader que je suis capable de réussir la tâche d'imitation afin de m'encourager.
25. Je décris ce que je ressens par rapport aux sons français et j'en trouve les raisons de mon échec.
26. Je discute avec mes pairs un passage tiré d'un document sonore qui m'a particulièrement ému et je m'entraîne à son imitation.
27. Je discute avec les enseignants de phonétiques de mes lacunes en prononciation française.

Explications : Nous nous intéressons ici au comment.
……
……
……

PARTIE (IV) : La conscience de mon profil et de mon style d'apprentissage
Dans cette partie du questionnaire, nous désirons connaître vos habitudes et vos difficultés quant à l'apprentissage de la prononciation du français. Nous vous demandons de répondre par **(1)** OUI ou **(2)** NON. Si OUI POURQUOI ? Si NON POURQUOI ? Merci de votre collaboration.

1. Lorsque j'écoute une séquence sonore en français, j'ai du mal à repérer quelques sons français.
2. J'ai du mal à retenir la prononciation de quelques sons français. Il faut que je visualise l'orthographe pour pouvoir les reconnaître**.**
3. Lorsque je parle français, j'hésite souvent.
4. Je suis conscient que j'articule mal les énoncés longs en français.
5. J'éprouve des difficultés pour m'approprier le rythme de la langue française.
6. Je cherche à utiliser les mots dont la prononciation ne me pose pas de véritables problèmes.
7. Pour moi, les sons français sont toujours associés à des mouvements. Il faut que je bouge pour comprendre.
8. J'articule souvent les mots français nettement mais silencieusement avant de lire un texte.
9. J'utilise un miroir en parlant à haute voix pour voir si j'articule bien le français.
10. J'imite facilement la voix des locuteurs français que j'aime bien.
11. Je choisis un locuteur français que j'aime bien et je le considère comme modèle. Ensuite je m'entraîne pour pouvoir imiter sa parole.
12. Je n'ai pas de problème avec l'imitation de la prononciation française car au début de mon apprentissage j'ai essayé d'imiter le parler des célébrités que j'aime beaucoup.
13. Il est difficile pour moi d'imiter un locuteur français, j'ai l'impression que tout le monde va se moquer de moi.
14. Il est plus facile pour moi d'imiter une voix très distinguée ou une voix bizarre qu'une voix ordinaire.

15. Je contrôle surtout les gestes et les mouvements des locuteurs natifs que je j'essaie d'imiter**.**
16. Au début de mon apprentissage, je prononçais les énoncés d'une manière plus exagérée que celle des locuteurs natifs. Cela m'a beaucoup aidé pour améliorer ma prononciation.
17. Je ne peux pas lire à haute voix car je ne maîtrise pas bien les pauses et les points d'arrêt (mon rythme est monotone).
18. Je trouve que « écouter en français » est plus difficile que de lire, de parler ou d'écrire en français.
19. Je trouve l'imitation de l'intonation plus difficile que l'imitation des sons isolés.
20. J'ai l'impression que l'appropriation de la prononciation française me dépasse. Il n'y a plus rien à faire.

Commentaires et/ou autres précisions

……
……
……

Figure 1. Questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation de la langue française

Les raisons derrière l'élaboration de ce questionnaire sont multiples. Tout d'abord, nous cherchons la validation des différentes stratégies que nous avons conçues dans le but d'apprécier le degré de la conscience métacognitive des étudiants arabophones algériens apprenant le français à l'université, et de leur perception de l'utilisation des stratégies d'écoute, de compréhension auditive, de segmentation et de mémorisation. Ensuite, ce questionnaire est désigné comme étant un instrument de mesure d'auto-évaluation dans le but de permettre aux apprenants d'évaluer leurs habiletés perceptives et productives, de se rendre compte de leurs croyances sur les facteurs déterminant dans l'appropriation d'une prononciation authentique, et de mieux appréhender leurs styles d'apprentissage. Enfin, nous avons pour ambition de calibrer l'état interne de ces étudiants afin de changer leur perception de l'apprentissage de la prononciation du français. Cela signifie que nous essaierons de déclencher chez ces étudiants une réflexion sur leur manière d'apprendre dans le but de les inciter à expliquer leurs hypothèses explicatives des différents énoncés constituant les croyances, les stratégies et les profils d'apprenants.

La démarche que nous avons adoptée dans ce questionnaire ressemble à la PNL (Programmation Neuro- Linguistique) utilisée dans l'apprentissage en général. En fait, il ne s'agit pas d'appliquer une démarche PNL mais plutôt d'investir le framework de la PNL. Donc, il ne s'agit pas ici d'approcher explicitement comment les étudiants s'y prennent pour réussir des tâches de perception et de production sur le plan actionnel. Ceci dit que les étudiant ne sont pas censés performer un acte (mémorisation ou répétition) et d'expliciter les processus sous-jacents à leur performance mais plutôt d'explorer leurs réponses dans ce sens. En PNL, le méta-programme est une grille d'observation, pour nous c'est une grille d'évaluation :

nous cherchons à explorer la métacognition des étudiants au moyen d'interprétation des réponses fournies par ces apprenants à l'égard des stratégies que nous avons élaborées De façon très simple, il s'agira pour nous d'agir sur le cognitif des étudiants pour changer leur perception en dirigeant leur attention vers de nouvelles tendances dans l'apprentissage de la prononciation du français.

L'analyse de quelques recherches (Peterson (2000), Vitnova&Miller (2002), Derwing&Rossilier (2002), Osburne (2003), etc.) sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation d'une langue seconde révèle une insuffisance due, d'une part, au nombre restreint des stratégies proposées et à l'absence d'un modèle de référence dans lequel s'inscrivent ces stratégies, d'autre part. Pour cette raison, nous nous situons dans une approche paysagiste qui tient compte des trois éléments essentiels à l'appropriation de la prononciation de la L2 (la perception, la compréhension, et la production) afin d'envisage un questionnaire sur les stratégies de la prononciation du français auprès des étudiants arabophones algériens. Outre, ce questionnaire se base principalement sur un cadre de référence fondé sur la métacognition, un construit référant à la réflexion sur ses habiletés perceptives et productives.

Ce questionnaire se divise en 4 parties principales. La première partie s'intéresse essentiellement aux croyances qu'ont les étudiants sur l'influence de l'âge et du milieu sur leurs comportements langagiers avec une focalisation sur des paramètres spécifiques tels que l'accent étranger vs l'authenticité, et la hiérarchie de la difficulté. De même, la deuxième partie s'appuie sur les croyances et les motivations liées à l'apprentissage du français. En effet, l'élaboration de ces deux parties est intimement liée aux catégories formant l'inventaire des croyances à propos de l'apprentissage des langues, le BALLI de Horowitz (1988). Le BALLI est un questionnaire adressé à des locuteurs ayant différentes langues maternelles dans le but d'identifier leurs croyances les plus fréquentes sur l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Les catégories saillantes dans ce questionnaire en sont : l'âge d'apprentissage, les aptitudes en L2 et la hiérarchie de la difficulté. Nous avons également exploité la notion de "la perception des erreurs" développée par Ernz (1982), Magnan (1989), et Kern (1995).

Cependant, nous cherchons par notre questionnaire à présenter la prévalence de certaines croyances sur l'apprentissage de la langue française, en explorant les divergences au niveau des perceptions relatives aux différences des langues maternelles (arabophones et berbérophones), différences associées à l'appartenance géographique (urbains- villageois), et différences de milieu (arabophone-francophone).

La troisième partie de notre questionnaire est assignée aux stratégies d'apprentissage de la prononciation du français. Nous nous sommes basées sur la dimension tripolaire caractérisant l'approche paysagiste comportant perception-compréhension-production afin d'établir la liste des stratégies constituant les stratégies d'orientation dans le paysage sonore français pour des étudiants universitaires algériens, à savoir les stratégies d'écoute, de segmentation, de compréhension auditive, et de mémorisation.

La partie traitant des stratégies d'écoute s'inspire partiellement du questionnaire de la conscience métacognitive d'écoute de Vandergrift et al. (2006). Nous avons adapté les catégories récurrentes dans ce questionnaire au contexte algérien en fonction du cadre de référence marquant notre étude (la conscience méta-stratégique). Ces catégories relèvent des stratégies de planification-évaluation, de l'attention sélectionnée, de la traduction mentale, de l'inférence et des connaissances antérieures en L1 comme moyens de résolution de problèmes d'écoute et de compréhension auditive.

En fait, il ne s'agit pas pour nous de reproduire des stratégies conçues pour des publics différents et dans des contextes différents. Nous avons toutefois adopté des catégories saillantes dans les questionnaires susmentionnés après de les avoir adapté à notre contexte, les vérifier auprès de nos participants et parfois les modifier pour les valider en fonction des réactions de nos répondants. Par exemple, les stratégies proposées par Vandergrift sont d'ordre général. Il s'agit pour l'auteur seulement de savoir si les répondants traduisent des énoncés en langue maternelle lorsqu'ils écoutent un document sonore et même de connaître s'ils déploient des stratégies de résolution de problèmes. Au contraire, il s'agira pour nous de connaître non seulement la fréquence ou la non-occurrence d'une stratégie, mais plutôt d'inciter les répondants à réfléchir sur leur façon d'aborder des stratégies bien déterminées. Outre, nous avons fait en sorte que nos propositions englobent des faits de parole relatifs aux deux langues confrontées (l'arabe et le français). Par exemple, la proposition (5) dans les stratégies d'écoute que nous avons proposées met en relief plusieurs stratégies (la comparaison, l'analogie et l'inférence) : "J'essaie de mettre en contraste les systèmes phonologiques arabe et français afin de pouvoir faire la différence entre les sons fonctionnels dans les deux langues". Or, notre perspective est distincte de celles adoptées dans d'autres questionnaires. En fait, les répondants à nos questionnaires se trouvent souvent face à des propositions doubles, voire même multiples. Ce fait renforce ainsi nos objectifs primaires : agir sur le cognitif des étudiants en dirigeant leur attention vers des faits de façon implicite ou explicite.

Quant aux stratégies de segmentation et de mémorisation, elles seront abordées en rapport avec les classifications des stratégies d'apprentissage, proposées par Oxford (1990) et O'Mallley&Chamot (1990). De ce fait, une restructuration des différentes stratégies d'apprentissage de la prononciation française que nous avons élaborées serait indispensable afin de vérifier notre hypothèse initiale.

Il importe de souligner que là aussi nous n'avons pris en compte que les catégories génériques proposées dans les questionnaires précédents parce que ces derniers sont désignés à l'apprentissage d'une langue étrangère de manière générale. Pour nous démarquer du design adopté par ces auteurs, nous avons mis en exergue les traits saillants caractérisant l'arabe, le français et mêmes d'autres langues tel que l'anglais et l'espagnol afin de les réinvestir dans nos propositions. Pour éclairer ce point, considérons quelques exemples.

Les propositions (3) et (4) dans les stratégies de segmentation mettent en relief une pratique phonétique efficace pour des apprenants d'anglais et non pas du

français. En fait, le français se caractérise par un accent de durée contrairement à l'anglais et l'arabe qui se caractérisent par un accent d'intensité. De ce fait, le recours à l'identification des syllabes fortes et des syllabes faibles ne pourrait pas être signifiant pour le français. Or, notre objectif derrière l'usage de ce type de propositions est de connaître si les étudiants parviendront à en tirer des conclusions semblables. Pareillement, nous avons exploité d'autres faits sonores caractéristiques de l'espagnol et de l'anglais tel que le débit de la parole accéléré pour la même finalité. Cependant, nous avons fait recours à d'autres traits marquant seulement le français (découpage syllabique en fonction des connaissances syntaxiques, ou même phonologiques telles que la pause et les frontières syllabiques). Notre préoccupation reste ainsi à connaître la perception des étudiants arabophones algériens d'un apprentissage méta- stratégique de la prononciation française.

4. Développement et validation du questionnaire

Notre but était de valider les stratégies que nous avons établies afin de vérifier les différentes hypothèses avancées dans cette recherche. Cependant, il était difficile de confirmer toutes les composantes de ce questionnaire. En effet, ce questionnaire a été sujet à plusieurs modifications et la difficulté majeure pour nous était de valider les différentes propositions suggérées.

Cette difficulté provient de la nécessité de développer un construit de mesure pour des étudiants arabophones algériens à la base des questionnaires de portée générale. Comme nous l'avons déjà signalé au premier chapitre, peu de recherches ont été menées en raison d'établir un questionnaire des stratégies d'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue. De plus, la validation d'un questionnaire est une tâche très complexe qui requiert de nombreuses étapes (Dörnyei, 2003) et la construction même des stratégies est un défi surtout si l'on prend en compte la variabilité d'interprétations que pourraient avoir les étudiants répondant à ce questionnaire.

Ce questionnaire comportait au début 125 énoncés répartis de façon asymétrique sur les 4 parties (15 énoncés âge et lieu d'apprentissage, 25 croyances et motivations, 10 stratégies d'écoute, 15 stratégies de segmentation, 15 stratégies de compréhension auditive, 25 stratégies de mémorisation, et 20 énoncés liés à la conscience de son style d'apprentissage). Cet instrument de mesure a été soumis à 5 enseignants (2 enseignants de phonétique l'une à l'ILE et l'autre à l'ENSET, enseignante d'anglais (option sociolinguistique), enseignante doctorante (option littérature) et enseignante doctorante (option linguistique textuelle).

Les réponses révélaient deux paramètres critiques : la difficulté d'un code écrit adopté (un métalangage) et l'exigence d'expliquer les réponses pour un questionnaire jugé assez long (le pourquoi et le comment). De plus, ces réponses n'ont pas accordé une grande importance aux stratégies, notamment dans l'apprentissage de la prononciation du français. À titre d'exemple, nous citons ici un témoignage fait par l'enseignante (4) :

> "En réalité j'ai appris le français inconsciemment, à vrai dire, je n'ai jamais su quelles étaient mes stratégies d'apprentissage de la langue française en générale et de la prononciation en particulier. Mais je me souviens de mon premier contact avec cette langue étrangère. Cela remonte à 1977, j'avais 5 ans et mes parents m'avaient inscrit à une crèche étatique car à l'époque il n'y avait pas de crèches privées dont les éducatrices étaient des sœurs chrétiennes françaises. En tout cas elles parlaient parfaitement la langue française. C'est grâce à elles que j'ai appris à m'exprimer en français. On n'écrivait jamais, par contre, on faisait beaucoup de pratique orale et pour nous faciliter la tâche et nous encourager elles utilisaient des supports motivants, des supports très variés. Elles nous racontaient des contes et des fables (de La Fontaine), des récitations de poèmes, des chants de comptines à haute voix et cela est prolongé même à la maison où on apprenait par cœur et parfois on jouait un rôle de théâtre. On passait souvent à la théâtralisation, avec des gestes qui nous aidaient à la mémorisation des mots et de leur prononciation. Les éducatrices nous demandaient de faire la description d'une image ou de commenter notre propre production artistique (en peinture) et elles utilisaient même des marionnettes et bien évidemment elles étaient toujours présentes pour corriger les maladresses de notre prononciation".

Après modification, ce questionnaire a été soumis à 45 étudiants des deux instituts de français (répartis en petits groupes de 4 à 5 étudiants et parfois individuellement) en prévoyant recueillir des réponses au moyen d'une échelle de type Likert à 5 points. Une première validation a été réalisée après explicitation des différentes composantes de cet instrument aux étudiants qui ont été avertis que les réponses devaient refléter leur degré de compréhension des stratégies. De ce fait, notre objectif était double : savoir comment ces étudiants allaient interpréter les énoncés et connaître comment ils s'y prennent pour justifier leurs réponses. Cette phase nous a mené à réorganiser le questionnaire et de réduire le nombre des stratégies pour éviter la redondance et l'ambiguïté. Nous avons retenu 90 énoncés et ainsi le questionnaire a subi une seconde validation.

Plusieurs étapes ont précédé l'élaboration de ce questionnaire. D'abord, nous avons préparé les étudiants participant à notre expérience psychologiquement. Pour ce faire, nous avons discuté avec les étudiants quelques points que nous avons jugés problématiques (les associations mentales des sons français, les stratégies subsidiaires à l'imagerie mentale, et même les stratégies de mémorisation favorisant l'intégration des connaissances phonétiques explicites). Ensuite, nous avons proposé des questions relatives à l'acte de parler dans le but de savoir comment envisagent-ils l'activité de la prononciation. Ainsi, les premières réactions de ces étudiants n'étaient pas très motivantes en raison de la non-familiarité de ces derniers avec ce type de questions.

La grande majorité des participants répondaient au début que "les sons français sont des sons tout courts qui ne suscitent aucunement des représentations associées à d'autres objets ni à d'autres sonorités". Après deux séances de conscientisation, un changement dans le comportement de ces étudiants a été noté. De plus, les questionnaires dans leur état semi-final ont été soumis à 45 locuteurs mais seulement 20 ont été retenus (10 étudiants de l'ENSET et 10 étudiants de l'ILE). Cependant, il importe de souligner que les 10 premiers répondants ont bénéficié d'une phase de conscientisation assez importante, comparés aux 10 derniers qu'on pourrait considérer comme un groupe de contrôle. Enfin, la validation de ces questionnaires a été faite après 6 mois (au cours de l'année 2010) d'affirmation de quelques propositions et de réfutation d'autres alors que les réponses ont été obtenues après 4 semaines de la part des 10 premiers étudiants et 2 semaines de la part des 10 derniers en raison des examens et d'autres tâches assignées aux participants au sein de leurs instituts en plus de la longueur des questionnaires.

Afin de réduire la subjectivité au niveau de l'analyse des réponses des étudiants participant à cette expérience, nous avons discuté avec quelques étudiants leurs hypothèses explicatives pour mieux appréhender leurs visées et lever l'ambiguïté sur certaines préconceptions et conceptions erronées. Par exemple, nous avons réalisé que la perception de nos étudiants de l'accent étranger et de même de la grammaticalité/authenticité n'était pas évidente et de fait nécessitait un éclaircissement de leur part. Cette discussion a posteriori nous a aidées à cerner notre réflexion et notre interprétation des données recueillies.

5. Conclusion

La prononciation est une compétence à construire qui nécessite un travail particulier car elle est à la fois une activité physiologique/physique et mentale. Cette double nature requiert un entraînement phonétique qui tiendra compte des aspects moteurs et psychiques. En effet, cette étude qui s'appuie principalement sur des questionnaires sur les stratégies d'apprentissage de la composante phonique d'une langue étrangère prend en considération cette double articulation de la prononciation.

Par le bais de ces questionnaires portant sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation française, nous avons cherché à confirmer l'hypothèse énonçant que les auditeurs/locuteurs ayant tendance à utiliser fréquemment des stratégies mnémoniques et métalinguistiques exhiberaient plus de compétences/performances perceptives et productives.

L'élaboration de ces questionnaires s'est basée essentiellement sur les divergences systémiques entre l'Arabe Standard, le parler d'Oran, le Français, et parfois d'autres langues étrangères comme l'Anglais. Ces propriétés phonético-phonologiques contrastives caractérisant les langues susmentionnées sont utilisées comme moyen de conscientisation afin de permettre aux étudiants Algériens de s'approprier le paysage sonore Français tout en mettant en exergue ces différences segmentales et suprasegmentales dans une pratique phonétique.

Par ailleurs, ces questionnaires sont utilisés pour changer les habitudes d'apprentissage inculquées aux étudiants quant aux composantes orales et phonétiques. Notre objectif est de calibrer les états des étudiants en forgeant un nouveau type d'instruction qui prendra en compte les nouvelles tendances d'apprentissage d'une langue étrangère, spécifiquement les méthodes non- directives (la méthode silencieuse, la PNL, entre autres).

Or, le type d'instruction reçu par les étudiants Algériens au sein des départements de Français faisait le centre de nos préoccupations. Cet enseignement ne fait pas de l'apprentissage stratégique son pivot et les curricula ne font pas l'enseignement stratégique leurs priorités. Aussi les formations antérieures de ces derniers n'aspirent pas non plus à un enseignement stratégique.

Références

[1] BACON, S.M&FINNEMANN, M.D. (1990). A study of attitudes, motives and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal 74 (4),* 459-473.

[2] BIGGS, J.B. (1985). The role of metacognition in study processes. *British Journal of Educational Psychology,* 3-19.

[3] DERWING T.M & ROSSITER, M.J. (2002), ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System (30),* 155-166.

[4] HORWITZ, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal (72),* 283-294.

[5] KERN, R. (1995). Students' and learners' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals (28),* 71-92.

[6] MAGNAN, S. (1989). Do French and grammatical control improve with course work? *The French Review (63*), 17-28.

[7] NOËL, B&PARMENTIER, Ph. (1998). De l'élève à l'apprenant, In M. Frenay et al. *L'étudiant-apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire.* De Boeck& Larcier, s.a, Paris, Bruxelles.

[8] O'MALLEY, J.M&CHAMOT, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge. Cambridge University Press.

[9] OSBURN, A. G. (2003). Pronunciation strategies of advanced ESOL learners. *International Review of Applied Linguistics (41*), 131- 143.

[10] OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: what easy teachers should know*. New York, Newbury House Publishers.

[11] PETERSON, S.S (2000). Pronunciation language strategies: a first look, Unpublished research report. ERIC Document Reproduction Service ED (450 599; FL 026 618).

[12] VITANOVA, G., & MILLER, A. (2002). Reflective practice in pronunciation learning. *The Internet TESL Journal 8(1),* Retrieved July 8, 2005, from: http://iteslj.org/