

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

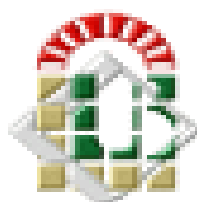
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS

DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

**Les stratégies cognitives : une pratique pour un
apprentissage efficace de la prononciation**

***-Cas des étudiants de la 2^{ème} année français
licence, université de Biskra-***

Dirigé par :

Mme ZERARI Siham

Présenté et soutenu par :

BENHASSINE Meriem

Année universitaire

2015 / 2016

*À mes chers
parents*

Tout d'abord, je voudrais, remercier Dieu qui m'a aidé pour réaliser mon travail.

Je voudrais remercier, mon encadreur madame ZERARI Siham, d'avoir accepté de diriger mon travail et pour toutes les informations et les conseils qu'elle m'a données et sa contribution dans la partie pratique de mon travail.

Je voudrais remercier ceux qui ont vraiment contribué à la réussite de ce travail, ceux qui m'ont toujours tendu la main quand j'en avais besoin. Particulièrement, mes parents,

Table des matières.....	04
Introduction générale	08
<u>Le chapitre 01 : Enseignement/ Apprentissage de la prononciation du français langue étrangère</u>	
Introduction :.....	13
1. Éléments de définition	
1.1 L'enseignement.....	13
1.2 L'apprentissage.....	15
1.3 L'enseignement /apprentissage de la prononciation	16
2. Différentes méthodologie de l'enseignement de la prononciation	
2.1 La méthode traditionnelle.....	17
2.2 La méthode directe.....	18
2.3 La méthode audio orale	19
2.4 La méthode SGAV.....	19
2.5 L'approche communicative	20
3. Les stratégies d'apprentissage de la prononciation	
3.1 Définitions.....	21
3.2 Classifications	
3.2.1 la classification d'oxford	23
3.2.1.1 Stratégies mnémoniques (rappel) :	24
3.2.1.2 Stratégies cognitives.....	25

3.2.1.3 Stratégies compensatoire.....	25
3.2.1.4 Stratégies métacognitives.....	25
3.2.1.5 Stratégies affectives.....	25
3.2.1.6 Stratégies sociales.....	25
3.2.2 La classification d'O'Malley et Chamot	25
3.2.2.1 Les stratégies métacognitives.....	26
3.2.2.2 Les stratégies cognitives	26
3.2.2.3 Les stratégies socio affectives.....	26
Conclusion.....	27
 <u>Chapitre 02</u> : La cognition et les stratégies cognitives dans l'enseignement/ apprentissage de la prononciation	
Introduction	30
1. Éléments de définition	
1.1 La cognition	30
1.2. Définition de la psychologie cognitive	31
2. Les courants de pensées (théories d'apprentissage)	
2.1 À quoi visent les théories d'apprentissage ?.....	33
2.2 Les grands courants de pensées (théories d'apprentissage)	
2.2.1Le behaviorisme	33
2.2.2 Le cognitivisme	35
2.2.3 Le constructivisme	36
2.2.4. Socioconstructivisme.....	37
3. Les stratégies cognitives dans la prononciation.....	38

3.1. La définition	38
3.2. La classification	
3.2.1. Pratiquer la langue (répétition):.....	40
3.1.2. Mémoriser:.....	40
3.1.3. Prendre des notes:	40
3.1.4. Grouper:.....	41
3.1.5. Réviser:	41
3.1.6. La recherche documentaire :	41
3.1.7. La paraphrase.....	41
3.1.8. La comparaison	42
Conclusion	42
<u>Chapitre 03 : Étude analytique comparative</u>	
Introduction.....	45
1. Présentation.....	45
1.1 Le public.....	45
1.2 Le lieu visité	45
2. Présentation et analyse du questionnaire.....	46
3. Les différentes phases de notre expérimentation	49
3.1Types d'exercices utilisés dans notre expérimentation	49
3.1.1 La lecture.....	49
3.1.2 La répétition	50
3.1.3 La mémorisation.....	50
3.1.4 L'écoute.....	50
3.1.5 La relecture	50

3.2 L'analyse des résultats de la lecture des étudiants.....	51
3.2.1 La première lecture.....	51
3.2.2 La deuxième lecture (répétition)	54
3.2.3 La troisième lecture (mémorisation)	56
3.2.4 La quatrième lecture (après l'écoute).....	59
4. Étude comparative	
4.1 Avant et après la répétition.....	61
4.2 Avant et après la mémorisation.....	63
4.3 Avant et après l'écoute.....	64
Conclusion.....	66
Conclusion général.....	69
Références bibliographiques.....	72
Annexe	76

Introduction

générale

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère, c'est être capable de comprendre ce qui se dit et de s'exprimer en cette langue, la capacité de la compréhension et de l'expression orale est la première compétence que l'apprenant doit apprendre ce qu'était confirmé par Léon Warnant avec la collaboration scientifique de Luis Chalon dans l'ouvrage orthographe et prononciation en français « ...l'aspect premier du langage est l'oral. L'écriture n'en offre qu'une image graphique, plus ou moi fidèle à la prononciation. C'est un aspect second... »¹ Car celle-ci lui permettra de participer dans les débats, de justifier ses points de vue et de parler devant un public avec aisance.

Selon Monique Léon et pierre Léon «L'oral est toujours le premier à apparaitre et à être acquis. (...Sauf dans certains cas pathologiques). Il reste encore le seul, dans beaucoup de langues... »² Si l'apprentissage de l'oral d'une langue étrangère est considéré comme une compétence de base. La prononciation reste la compétence la plus difficile à apprendre et elle est sans doute un problème partagé par les enseignants et les apprenants. « Dans le domaine de la didactique, s'il est un sujet d'un abord difficile, contradictoire et délicat, c'est à l'évidence celui de l'enseignement de la prononciation »³.

La prononciation assure aux interlocuteurs (apprenants) de prendre la parole avec aisance, vu qu'une mauvaise prononciation peut bloquer toute communication. Les stratégies d'apprentissage occupent une place primordiale dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en générale et celle du FLE en particulier. Pour cela les nouvelles approches mettent en valeur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage parce que c'est lui qui apprend personne ne peut le faire à sa place mais on peut l'orienter vers le choix d'une stratégie d'apprentissage efficace pour lui permettre de mieux apprendre cette fameuse compétence.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères notamment celle du FLE, notre intitulé est Les stratégies cognitives : une pratique pour un apprentissage de la prononciation du FLE, cas des étudiants de la deuxième année français LMD, Université de Biskra.

¹Léon Warnant avec la collaboration scientifique de Luis Chalon, chef de travaux à l'université de Liège *orthographe et prononciation en français, les 12000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*

²LEON Monique et LEON Pierre, *la prononciation du français*, Armand colin, 2^{ème} édition, Paris,2004.p 3

³ <http://research.jyu.fi>[consulté le 15-04-2015]

Le choix de notre sujet de recherche est du d'un constat qu'a attiré notre attention en étudiant le français à l'université, nous avons remarqué que la majorité des étudiants a une mauvaise prononciation de français et ce qui nous a motivé à leur proposer une stratégie qui peut les aider à travailler sur la prononciation et de mieux cerner la notion de stratégie d'apprentissage en général et celle de stratégie cognitive en particulier dans son contexte théorique et pratique, puisque elle est de plus en plus reconnue comme étant un concept clé dans le processus d'apprentissage des langues étrangères et aussi pour mieux aider à gérer l'apprentissage de la prononciation du FLE.

Une telle recherche viserait à répondre à la problématique suivante : quelle stratégie cognitive pourrait-elle être efficace pour aider les apprenants acquérir une bonne prononciation du FLE ?

Pour ces raisons, nous avons formulé les deux hypothèses suivantes : L'efficacité des stratégies cognitives se baseraient sur le niveau de l'étudiant, ses objectifs, ses valeurs culturelles et du contexte d'apprentissage. Toutes les stratégies mèneraient à une bonne prononciation du FLE quand elles sont accompagnées à une stratégie d'écoute.

Notre objectif est de sélectionner les stratégies cognitives qui peuvent être utiles et efficaces pour acquérir une bonne prononciation. De montrer aux étudiants les stratégies qu'ils peuvent les aider pour surmonter le problème de la prononciation.

Pour ce faire et afin de pouvoir analyser la prononciation des étudiants, nous avons choisis comme corpus de travail un questionnaire destinée aux étudiants pour bien pouvoir répondre à notre problématique. En plus d'une expérimentation dans laquelle nous allons choisir une méthode double; analytique et comparative où nous analyserons la lecture des étudiants et nous observerons leur prononciation et lacunes. Par ailleurs, nous allons comparer leur prononciation avant et après l'utilisation des stratégies cognitives afin de pouvoir cerner les stratégies qui contribuent à une bonne prononciation.

Et comme échantillon et objet de notre enquête, nous avons choisi le travail avec les étudiants de la 2^{ème} année français à l'université de Biskra.

Le travail que nous allons présenter sera divisé en trois grands chapitres :

Le premier chapitre s'intitule : Enseignement /apprentissage de la prononciation du français, il sera consacré aux définitions de: l'enseignement / apprentissage, stratégies

d'apprentissage, ainsi l'enseignement/ apprentissage de la prononciation et les différentes étapes de l'enseignement de la prononciation sans oublier la classification des stratégies d'apprentissage selon de nombreuses chercheurs.

Le deuxième chapitre s'intitule: la cognition, les stratégies cognitives dans l'apprentissage de la prononciation, il portera quatre grands titres dans lesquels nous allons aborder la notion de la cognition aussi celle de la psychologie cognitive en citant les différents courants de pensées enfin nous allons entrer dans les détails des stratégies cognitives et les classer.

Le troisième chapitre sera réservé à l'analyse des réponses des étudiants du questionnaire proposé ainsi que l'analyse des résultats de la lecture des étudiants en plus d'une comparaison entre leur première lecture avec leur lecture après l'application de chaque stratégies cognitives pour trouver quelle est la plus efficace entre les.

Enfin une conclusion générale dans laquelle nous reprenons tous les points abordés de cette recherche en infirmant ou en confirmant les hypothèses et en proposant quelques réponses à la problématique traitée.

Le chapitre 01 :

Enseignement/

Apprentissage de la

prononciation du français

langue étrangère

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord, essayer de définir le processus de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères d'une part, ainsi que l'enseignement/ apprentissage de la prononciation du français langue étrangère, D'autre part, nous allons faire un tour d'horizon historique sur les différentes étapes de l'enseignement de la prononciation de la méthode classique jusqu'à l'approche communicative.

Ensuite, nous allons apporter des précisions sur certains termes relatifs à notre problématique tels que, la notion de stratégies d'apprentissages en faisant un prompt survol sur les différentes typologies de ces stratégies selon les différents chercheurs

1. Éléments de définition

1.1 L'enseignement

Selon le petit robert l'enseignement est « *action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève* »⁴. Nous trouvons dans cette définition qu'il y a deux partenaires « l'enseignant et l'apprenant » mais cet apprenant n'est pas présent dans l'action de l'enseignement parce qu'il ne réagit plus il ne fait que recevoir les connaissances il n'y a pas d'échange entre lui et son enseignant donc, c'est une définition qui écarte l'apprenant de contact Selon Philippe Dessus:

*« l'enseignement est un système d'action faisant intervenir un agent ,une situation, une finalité [end in view] , et deux ensembles de facteurs situationnels [appelés moyens]- un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle par exemple, la taille de la classe et les caractéristique physique des élèves)et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons des questions »*⁵

De ce fait nous pouvons dire que l'objet de l'enseignement n'est pas le même quand enseigne ce n'est pas pour enseigner mais plutôt pour une finalité quand il y a plusieurs objectifs lorsque l'enseignant choisi un texte il doit le choisir pour une finalité d système éducatif dont l'objectif est de former l'apprenant.

Selon Françoise Raynal et Alain Rieunier, l'enseignement est :

⁴ Le petit robert 2011

⁵ Philippe Dessus, *qu'est ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité,* In *Revue française de Pédagogie*, 2008, 164, pp .139-158

« synonyme de situation d'apprentissage situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves .cette situation articule trois composantes

1 un contenu d'enseignement

2 Des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre

3 Un enseignant ayant l'intention d'instruire »⁶

Cette définition se compose de trois éléments : « un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre et un enseignant ayant l'intention d'instruire » alors l'enseignant possède un contenu qu'il veut le transmettre à un apprenant qui ne l'a pas (le savoir « contenu ») afin que ces deux partenaires s'engagent dans une relation pour que cet apprenant acquière le savoir cela nous fait rappeller le triangle⁷ pédagogique de J. Houssaye

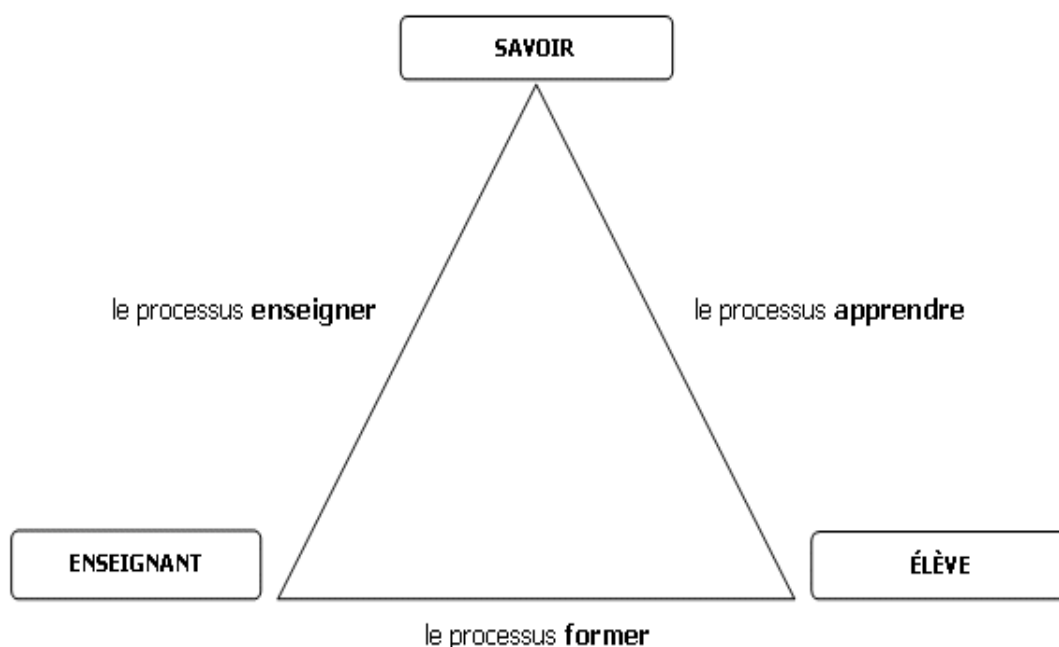


Figure 1 - Le triangle pédagogique de J. Houssaye⁸

Par le biais de ce triangle nous pouvons dire qu'il y a une interaction entre l'enseignant et l'apprenant, car aucune situation d'enseignement/ apprentissage ne peut

⁶Françoise Raynal et Alain Rieunier, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* 2009

⁷ C'est une notion inventée et utilisée dans le champ de la didactique. Le triangle est composé de trois éléments où les deux acteurs de l'opération pédagogique (l'enseignant et l'apprenant) forment sa base et le savoir constitue son sommet. A présent, nous traiterons chaque élément à part

⁸<http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html> (consulté le : 20. 01.2016).

être sans les trois facteurs : (*savoir-professeur-élèves*) cette définition nous montre que ce dernier (*l'apprenant*) est actif dans la situation d'apprentissage par opposition à la définition donnée par le petit Robert où l'apprenant est effacé du processus d'enseignement.

1.2 L'apprentissage

Jean-Pierre CUQ (1990) a défini la notion de l'apprentissage dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde comme :

« Une démarche observable ayant pour but l'appropriation. Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut les catégoriser en trois phases : a) les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement. b) les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances. c) les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés »⁹

Selon lui, l'apprentissage est le résultat d'un enseignement, c'est l'acquisition de savoir-faire, et qui dit savoir faire dit connaissances, compétences, et valeurs culturelles. La détermination des objectifs et des modalités d'exécution d'activité d'apprentissage est obligatoire dans toute situation d'apprentissage

Selon Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO l'apprentissage c'est :

[..... prendre l'habitude de définir les objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'apprenant dans la progression, à s'intéresser à ses comportements face à son apprentissage et à avoir l'occasion d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'apprenant]¹⁰

D'après ce que Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO ont dit que l'enseignant est appelé à prendre par considération la structure mentale de l'apprenant, son modes de vie, et ses connaissances réelles car avec l'approche par compétence l'intérêt doit être centré sur l'apprenant tel qu'il est.

⁹ Jean Pierre CUQ, "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde", CLE international, 1990, p22.

¹⁰ Christian PURIN, Paola BEROCCHINI, et Edwige COSTANZO, "Se former en didactique des langues", ellipses, 1998, p. 37

1.3L'enseignement /apprentissage de la prononciation

Une langue consiste à communiquer et à transmettre des messages, « *pourtant, la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication* »¹¹ car la prononciation joue un rôle dans la transmission du message surtout quand il est produit dans une langue étrangère, Ce qu'était confirmé par WEBER. C « *...pour parler, l'apprenant doit être capable de prévoir et d'organiser, de formuler un énoncé (aptitude linguistique), de prononcer cet énoncé (aptitude phonétique)* »¹², de ce fait l'interlocuteur ne peut jamais communiquer s'il n'a pas de bonne prononciation même s'il parle correctement.

Par ailleurs, « *Lorsqu'on enseigne la prononciation d'une langue étrangère, on fait forcément appel à ces trois dimensions: la langue, la culture et l'identité* »¹³ à travers ce passage nous pouvons dire que l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère ne s'intéresse pas seulement à l'enseignement des connaissances linguistiques, prenons l'exemple de la phonétique et de la phonologie mais aussi prendre en considération les habitudes culturelles (changer l'accent) et d'accepter de se dévoiler (changer des habitudes articulatoires et rythmiques et mélodique).

En outre, [... *La prononciation constitue une matière à part, difficile à enseigner, il faut bien le reconnaître et difficile à évaluer...*]¹⁴ Tout d'abord, enseigner la prononciation n'est pas une tâche facile car elle est considérée comme un sujet délicat dans l'enseignement des langues étrangères ce qui a été confirmé par Wioland « *l'enseignement/apprentissage de la prononciation est considéré comme une matière très particulière* »¹⁵ Afin de réaliser cette tâche, l'enseignant doit avoir une excellente prononciation pour qu'il puisse enseigner cette fameuse compétence communicative parce qu'il est considéré comme un modèle.

¹¹ (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Méval *Par culture il faut comprendre « l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui transmettent à l'intérieure d'une communauté »* Paris, 2001, 128)

¹² WEBER. C, Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé", Éd. Didier, Coll. Langues & didactiques, Paris, 2013, p. 45

¹³ Sandrine Wachs, *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)* Paris 3 - Sorbonne nouvelle 2011, P 01

¹⁴ Bertrand LAURET, *Enseigner la prononciation : questions et outils*, éd Hachette, p192 coll. F, PARIS 2007, p 9

¹⁵

Lors de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère, l'enseignant doit prendre en considération trois facteurs : *l'âge de l'apprenant, la motivation et disposition de l'enseignant.*

2. Différentes méthodologie de l'enseignement de la prononciation

Depuis le 19ème les méthodologies de l'enseignement ont apparues dans le champ de la didactique du français langue étrangère.

2.1 La méthode traditionnelle

Appelée aussi méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction elle est utilisée dans la seconde moitié du XIXème siècle et l'est toujours aujourd'hui. « *Celle-ci se présentait essentiellement dans les thèmes comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage de la langue.* »¹⁶ Qui veut dire que la langue n'est pas au service de la communication mais elle était considérée comme une discipline intellectuelle.

« *Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Cette méthodologie était centrée sur l'écrit* »¹⁷ alors le premier objectif de cette méthodologie était de traduire des textes et la maîtrise de l'écrit « *la compétence orale été donc plaçait au second plan et ne consistait qu'en lecture des phrases traduites par les apprenants* »¹⁸ aucun intérêt est donné a la langue parlée dans cette méthodologie, sauf dans la lecture.

Cette méthode était critiqué par beaucoup de didacticiens, prenons l'exemple de Henri Besse :

« *La méthode traditionnelle n'est pas efficace, elle est donc remise en question et coexistera vers la fin du XIX siècle avec la méthode naturelle. Après une polémique entre traditionalistes et partisans de la réforme directe une instruction officielle(1902) imposera l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement.* »¹⁹

¹⁶ BOSCH, Agnès, De l'(Im) mortalité des méthodes d'enseignement des langues, université de Puerto Rico, 2004, p9 crisolenguas.uprrp.edu/ArticlesV2N2/Immortalite.pdf (consulté le : 09.02.2016 14h :30)

¹⁷ <http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl009-14> (consulté le : 10. 02.2016).

¹⁸ RICHARDS, Jack C, (Approaches and methods in language teaching, 2nd edition, Cambridge University Press, 2001, p.4.

¹⁹ Ana Rodriguez Seara « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. »

2.2 La méthode directe

Dite aussi phonétique, utilisée depuis la deuxième moitié du 19e siècle aux années 50. Elle a pour but de faire parler l'apprenant, l'explication se fait sans recourir à la langue maternelle en utilisant des gestes, des images et des dessins car on considère qu'un apprenant peut apprendre une langue étrangère de la même façon dont il a appris sa langue maternelle, l'intérêt accordé à l'oral plus qu'à l'écrit, l'apprenant écoute les de la langue étrangère. En 1901 par les instructions de l'Éducation Nationale ont imposé la méthode directe dans l'enseignement scolaire français.

« ... Imposée par l'évolution des rapports avec l'étranger, la modernisation et les besoins d'apprentissage des langues étrangères, la méthodologie directe s'est transformée en outil de maîtrise effective de la langue de communication par opposition à la langue exclusivement littéraire.... »²⁰

Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes ; Ce que BESSE, H. et GALISSON, R. le confirme dans leur ouvrage (Polémique en didactique: du nouveau en question.), « *La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes ; méthode directe, méthode active et méthode orale*

a. La méthode directe évitait tout recours à la langue naturelle pour l'apprentissage des langues étrangères

b. La méthode orale consistait en la pratique orale de la langue en vue de la sortie du système scolaire. Le passage à l'écrit restait au second plan.

c. La méthode active c'est l'emploi d'un ensemble de méthodes ; interrogative, intuitive répétitive, participation active et physique de l'apprenant. »²¹

Elle était aussi critiquée à cause de l'interdiction de recourir à la langue maternelle et cela exige des enseignants qui sont parfaits dans la langue orale chose qui peut fatiguer la majorité des enseignants ce qu'a été confirmé par L. Marchand que cette méthode est un «*véritable gaspillage d'énergie* ». parce que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas le même que l'apprentissage d'une langue maternelle chez l'enfant.

2.3 La méthode audio orale

Appelée aussi « *la méthode de l'armée* » Elle était créée par le linguiste Bloomfield pendant les années 1950, la méthode audio orale est d'origine américaine elle se base sur la

²⁰ BENDIHA J, *Quelle(s) méthode pour enseigner le FLE ?* Revue des Sciences Humaines. No : 29 Université de Biskra, Février 2013 p 16

²¹ BESSE, H. et GALISSON, R. *Polémique en didactique: du nouveau en question.*, Clé international Paris 58

linguistique structurale de Ferdinand de Saussure, le behaviorisme de Skinner et le distributionnalisme de Bloomfield de Harris.

Dans cette méthode l'apprenant doit écouter, répéter et mémoriser des dialogues dits par des natifs en langue courante qui sont un modèle de la présentation pour éviter les fautes avant de comprendre le fonctionnement de la grammaire, elle pour but de rendre l'apprenant capable de comprendre, de lire et d'écrire en langue étrangère et cela rend l'apprenant compétent au niveau de l'oral au premier lieu et de l'écrit au deuxième « *Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. Il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.* »²².

La méthode audio orale a également donné une valeur à la prononciation à travers l'écoute, la répétition et la mémorisation. Elle était critiquée car l'apprenant n'est pas capable de transférer ce qui a appris en dehors de sa classe.

2.4 La méthode SGAV

Après la seconde guerre mondiale, l'anglais est devenu la langue de communications mondiales par rapport à la langue française qu'elle était presque menacée pour cela le linguiste G.Gougenheim et le pédagogue P.Rivenc ont pris en charge de faire faciliter aux autres d'apprendre le français.

A partir des années 50 la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est apparue grâce aux travaux d'une équipe de l'université de Zagreb et de l'école normale supérieure de Saint-Cloud. Cette méthode s'intéresse à l'oral plus qu'à l'écrit, et cela favorise à l'apprenant de prendre la parole en classe.

L'apprentissage elle se base sur l'audition et la perception son but est de « *faire acquérir aux apprenants une maîtrise satisfaisante de la langue usuelle* »²³.

La méthode structuro-globale audiovisuelle comporte cinq phases successives à savoir

- a. *La présentation du dialogue ou du segment du dialogue à étudier, en synchronisant la projection des images avec les phrases enregistrées.*

²²BENDIHA J op, cit p 18

²³COSTE, Daniel et FERENCZI, Valentin, *Méthodologie et Moyens Audio-visuels, Guide Pédagogique pour le Professeur de Français Langue Étrangère*, éd. Hachette, Paris, 1971, p.136.

b. L'explication de chaque réplique, on vue de l'appréhension du sens et de la prise de conscience de la structuration de l'énoncé.

c. La répétition, active qui contribue à la mémorisation de la leçon.

d. L'exploitation dont le but essentiel est d'intégrer, par la pratique, des notions nouvelles enseignées dans l'ensemble des connaissances acquises jusque là

e. La transposition, qui vise l'expression personnelle et le libre réemploi par chaque apprenant de ce qu'il a appris ».²⁴

C'est vrai que cette méthodologie donne la possibilité à l'apprenant à apprendre à communiquer avec un natif avec une langue étrangère mais il ne le permettrait pas quand il parle avec un autre natif pour cela elle est entrée en déclin.

2.5 L'approche communicative

Au début elle est appelée *français instrumental* puis elle est connue par les noms *méthode fonctionnelle* ou *notionnelle/fonctionnelle*, *méthode cognitive* ensuite l'approche communicative, elle s'est développée à partir des années 1970 en France, elle pour but de rendre l'apprenant capable de communiquer dans la vie quotidienne qui veut dire faire acquérir la compétence communicative, elle s'intéresse à l'enseignement de la prononciation des phonèmes par contre à celle du rythme.

Robert GALISSON, note dans son ouvrage *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, que « ... dans la méthodologie communicative il s'agit d'une relation du type égalitaire; l'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant qui ne fait que suggérer diverses activités de communication entre les apprenants. Les échanges se développent librement entre paires »²⁵ Nous constatons comme le note déjà Robert GALISSON qu'Avant, l'enseignant était un maître et l'apprenant était comme un esclave mais avec l'approche communicative la relation entre enseignant et apprenant a changé l'enseignant est devenu presque égal à l'apprenant et il n'est qu'une aide à l'apprentissage.

²⁴ KARTAL, Erdogan, *la place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue Étrangère*, date de soutenance Mars 2004, 271p, Thèse de Doctorat en Sciences Sociales, Département de L'enseignement des Langues Étrangères, Université de Hacettepe, Ankara, Édition edutice, version 1, 2005, p. 237.

²⁵ GALISSON, Robert, *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, éd. Clé International, Paris, 1980, p.p.49-52

En didactique, on commence à s'intéresser aux besoins langagiers d'un apprenant. Elle vise chez l'apprenant la capacité de comprendre et de produire des énoncés en le rapprochant de la vie réelle puisque il s'agit d'apprendre à communiquer dans la vie quotidienne et surtout comprendre et produire des énoncés adéquats à des situations socioculturelles qui les sous-tendent c'est à cette époque que le lien entre la perception et la production est faite ; si un apprenant n'arrive pas à prononcer des sons, c'est parce qu'il n'a l'habitude de les entendre.

Pour cela il faut donc exiger la perception des sons qu'il n'a pas l'habitude de les entendre pour lui permettre de les produire.

3. Les stratégies d'apprentissage de la prononciation

Les stratégies d'apprentissage deviennent un moyen pour une meilleure acquisition de la prononciation des langues étrangères :

3.1 Définitions

Avant de définir les stratégies d'apprentissage, il est nécessaire de connaître ce que signifie la notion de "stratégie". Selon "*Le Nouveau Petit Robert*" le mot stratégie désigne « *L'Art de faire évoluer une armée en campagne jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi [...]*la conduite générale de la guerre »²⁶ de ce fait le terme de stratégie est considéré comme un art utilisé beaucoup plus à l'armée, au sens propre de terme la notion de stratégie est purement militaire. Les stratégies d'apprentissage d'après Paul Cyr :

*[...on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage e d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il le récupère afin de la réutiliser...]*²⁷

Alors, les stratégies d'apprentissage sont des techniques d'apprendre utilisées par les apprenants pendant la situation d'apprentissage, elles sont pour but de les diriger et faciliter l'apprentissage des langues étrangères, elles peuvent être implicites comme elles peuvent

²⁶ Le petit robert,op, cit P 427

²⁷ Paul CYR, Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 2^{ème} éd 1998 p 5.

être explicites, ces stratégies sont variées d'un apprenant à l'autre (chaque apprenant a une manière d'apprendre propre à lui).

Plusieurs définitions sont données à la notion de stratégies d'apprentissage dans le même ouvrage de Paul Cyr parmi les nous citons la définition d'Oxford et celle O'Malley et Chamot.

Une définition est donnée par Oxford est la suivante « *des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage [...] des outils pour une implication active et autonome* »²⁸. Oxford voit les stratégies comme étape et technique que l'apprenant l'utilise dans le but d'améliorer son niveau et de le rendre autonome (il gère son apprentissage, c'est lui qu'apprend personne ne peut le faire à sa place).

Et l'autre est donnée par O'Malley et Chamot, ils définissent les stratégies d'apprentissage comme « *des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information* »²⁹.

Comme le soulignent O'Malley et Chamot le mot stratégies d'apprentissage a une relation avec la psychologie pour cela ils l'ont défini comme des pensées mises en œuvre par l'apprenant, qui sert à faciliter l'apprentissage pour lui donc les stratégies d'apprentissage sont l'ensemble (parce qu'on n'utilise pas seulement une seule stratégie mais plusieurs) des outils, méthodes et procédures mises en application par les apprenants pour les aider et gérer leur l'apprentissage.

Enfin, d'après ces différentes définitions, nous pouvons constater que la notion de stratégies d'apprentissage se présente sous forme d'opérations, de pensées, des comportements, des étapes et des techniques mise en œuvre par les apprenants pour atteindre un objectif bien déterminé dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage.

²⁸ Paul CYR, Ibid p 31

²⁹ <http://moodle-up.univ-provence.fr>. (consulté le 10/04/2016 à 21 :56)

3.2 Classifications

Vu qu'il existe plusieurs typologies de classifications des stratégies d'apprentissage en acquisition des langues étrangères ou chaque chercheur a essayé de classifier les différentes stratégies de la manière et la nature d'utilisation par les apprenants, nous allons déduire la lumière sur la classification présentée par Paul Cyr dans son ouvrage. Dans lequel il présente la division selon trois chercheurs, par ordre chronologique, nous commençons à citer la classification d'Oxford et celle de O'Malley et Chamot en faisant un prompt survol sur ces différentes stratégies et dans le chapitre suivant nous allons les voir en détail.

3.2.1la classification d'oxford

Tout d'abord, Oxford a divisé les stratégies d'apprentissage en deux catégories, une est directe l'autre est indirecte, chaque catégorie comporte trois stratégies. Les stratégies directes distinguent les stratégies mnémoniques, cognitives et compensatoires. Les stratégies indirectes comportent les stratégies métacognitives, affectives et sociales. Comme le souligne Paul Cyr dans son ouvrage « *L'inventaire de stratégies d'apprentissage des langues réalisé par Oxford sépare les stratégies dans deux grandes orientations et six groupes de stratégies* »³⁰. Le tableau ci-dessous nous propose un égard beaucoup plus synthétique sur la classification d'Oxford :

Orientation	Groupe	Stratégie
Stratégies directes	Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux
		Utiliser des images et des sons
		Bien réviser
		Utiliser des actions
	Stratégies cognitives	Pratiquer la langue (répétition)
		Recevoir et émettre des messages
		Analyser et raisonner
		Créer des structures

³⁰Hong Kong Language Training Center Ltd. Business English. What the good language Learner can teach us. disponiblesur <http://www.language.com.hk/articles/goodll.html> (10/04/2016 à 22:35)

	Stratégies compensatoire	Deviner intelligemment
		Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages
		Planifier et aménager ses apprentissages
		Évaluer ses apprentissages
	Stratégies affectives	Diminuer son anxiété
		S'auto-encourager
		Prendre son pouls émotif
	Stratégies sociales	Poser des questions
		Coopérer avec les autres
		Cultiver l'empathie

Tableau de classification des stratégies d'apprentissage selon Oxford ³¹

Le tableau ci-dessus représente une dichotomie stratégique : les stratégies directes et indirectes. Les stratégies directes sont classées en trois types stratégies mnémoniques, (rappel) stratégies cognitives, et stratégies compensatoire et les stratégies indirectes sont aussi classifiées dans stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies sociales.

3.2.1.1 Stratégies mnémoniques (rappel) :

Cette stratégie facilite le rappel du vocabulaire et la grammaire de la langue étrangère elle sert à enregistrer les informations dans la mémoire de l'apprenant cela lui permet de les réutiliser pour communiquer, nous pouvons prendre l'exemple de l'utilisation des sons et des images.

3.2.1.2 Stratégies cognitives

Ces stratégies sont fondées sur la cognition, elles se basent sur l'analyse et la répétition (pratiquer la langue) des sons, du vocabulaire, de la grammaire ...etc., l'entraînement sur l'écoute des sons et les graphies pour la compréhension du texte écrit, elles sont très importantes pour faciliter la tâche de émettre et recevoir les informations.

³¹Paul CYR, op, cit, p 32/33

3.2.1.3 Stratégies compensatoire

Ces stratégies exigent un apprenant capable de diriger intelligemment la communication, mais de temps à autre il a besoin de l'aide, par exemple il peut consulter le dictionnaire.

3.2.1.4 Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives se basent sur « l'auto-amélioration », dire l'auto-amélioration dire aussi l'auto-diagnostique, l'auto-réflexion...etc. tout cela renvoie à l'apprenant lui seul de se contrôler et de s'évaluer son propre apprentissage, elles se basent aussi sur la planification et l'aménagement.

3.2.1.5 Stratégies affectives

Ce type de stratégie exige la bonne situation, la récompense et la motivation pour avoir un préférable résultat de la part de l'apprenant dans le but de favoriser à l'apprenant de se manœuvrer de ses sentiments, sa motivation et ses attitudes.

3.2.1.6 Stratégies sociales

Les stratégies sociales se basent sur le contact avec le social (la coopération avec les autres par les questions posées) dans le but de faciliter, favoriser et encourager l'apprenant à agir dans la situation d'apprentissage.

3.2.2 La classification d'O'Malley et Chamot

Tout d'abord la classification de O'Malley et Chamot est considérée comme la classification « *plus opérationnel et utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.* »³². O'Malley et Chamot ont classifié les stratégies d'apprentissages en trois catégories, chaque catégorie distingue des stratégies qui sont propres à elle nous allons les voir dans le tableau suivant qui récapitule ces stratégies :

³² Paul CYR op, cit p38

Classification des stratégies : Aperçu général	
Les stratégies métacognitives	L'anticipation ou la planification L'attention générale L'attention sélective L'autogestion L'autoévaluation L'identification d'un problème L'autoévaluation
Les stratégies cognitives	La répétition (pratiquer la langue) L'utilisation de ressources (mémorisation) Le classement ou le regroupement La prise de notes La déduction ou l'induction La substitution L'élaboration Le résumé La traduction (comparaison) Le transfert des connaissances L'inférence
Les stratégies socio-affectives	La clarification ou la vérification La coopération Le contrôle des émotions

Tableau de classification des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot³³

D'après ce tableau nous pouvons dire qu'O'Malley et Chamot ont classifié les stratégies d'apprentissage comme suite :

3.2.2.1 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives que Paul Cyr a défini «*consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent,*

³³Paul CYR, op, cit p 39

à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et à s'auto corriger. »³⁴ Donc, ce type de stratégie se centre sur les apprenants débutants qui peuvent s'auto évaluer et s'auto corriger.

3.2.2.2 Les stratégies cognitives

Le concept « cognitive » vient de la cognition « connaissance ». La cognition est l' « *interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude.* »³⁵. Cette définition nous laisse comprendre que l'apprenant manœuvre l'information apprise pour la rendre plus efficace, significative et rentable pendant l'apprentissage. Alors, un apprenant peut utiliser une seule stratégie cognitive comme il peut utiliser plusieurs stratégies.

3.2.2.3 Les stratégies socio affectives

Savoir ce que signifie le terme socio affectives en tant que tel est nécessaire avant de pouvoir définir les stratégies socio affectives, socio affective vient de « socio » qui veut dire social alors, Ce type des stratégies se base sur l'interaction avec les autres nous pouvons prendre l'exemple d'un apprenant qui n'a pas compris une note il demande aux autres apprenants de lui expliquer c'est un travail coopératif

Conclusion

À la fin de ce premier chapitre, nous pouvons dire que la didactique des langues étrangère n'a pas donné une valeur assez importante à l'enseignement/ apprentissage de la prononciation à travers les méthodologies d'enseignement que dans la méthode directe, la méthode audio-orale et l'approche communicative. Ainsi, les chercheurs en didactique des langues étrangères se sont essayés de classer les différentes stratégies d'apprentissage en grandes catégories ou chaque chercheur a fait une classification propre à lui comme les exemples qu'on vient de citer dans ce chapitre (la classification de O'Malley et Chamot et la classification de OXFORD)

³⁴Paul CYR, op, cit p 42

³⁵ Paul CYR Op, cit p 46

**Chapitre 02 : La
cognition et les stratégies
cognitives dans
l'enseignement/
apprentissage de la
prononciation**

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, notre intérêt portera spécialement sur la cognition et les stratégies cognitives, il sera divisé en deux parties, dans un premier lieu, nous essayerons d'étudier plus spécifiquement la notion de la cognition, la psychologie cognitive et les courants de pensées, puis nous tenterons de mettre l'accent sur ses principaux courants théoriques : le béhaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme. Dans un deuxième lieu, nous passerons en revue les stratégies cognitives dans l'apprentissage de la prononciation du FLE ses définitions, ses classifications ainsi le rôle que peuvent jouer ces stratégies.

On ne peut pas aborder les stratégies d'apprentissage sans mettre l'accent sur la psychologie cognitive parce qu'elle permet à l'enseignant de comprendre les mécanismes du processus d'acquisition chez l'apprenant.

2. Éléments de définition

1.1 La cognition

Selon MARGARET W. MATLIN

« La cognition ou activité mentale, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances comment peut on imaginer, la cognition inclut un large éventail de processus mentaux qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée transformée et utilisée »³⁶.

De ce fait, la notion de la cognition désigne l'ensemble des activités de la perception, la mémorisation, la résolution de problème et l'imagerie mentale. Elle a pour but de stocker, transformer et utiliser les informations reçues.

Selon Jean Pierre Cuq la cognition est

« l'ensemble des activités perceptives motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. À l'origine de ces activités, se trouve l'architecture cognitive constituée d'éléments responsables entre autre, de la conversation des connaissances et des croyances, des décisions d'action de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action »³⁷.

³⁶MARGARET W. MATLIN *la cognition : une introduction à la psychologie cognitive* traduction de la 4^{ème} édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université – Lyon 2

³⁷ Jean Pierre CUQ, op cit, p.

D'après ce que Jean Pierre Cuq a dit sur la cognition, la cognition est alors une activité mentale qui recouvre principalement l'acquisition des connaissances. Elle a pour but de traiter les informations en passant par la répétition ou la mémorisation ou le classement ou... etc.,

1.2. Définition de la psychologie cognitive

Mathieu, J et Thomas, R nous expliquent que « *par psychologie cognitive, on entend la science du traitement de l'information chez l'homme. Le spécialiste de cette discipline s'intéresse au genre d'information que nous avons en mémoire, aux processus impliqués dans son acquisition, à sa transformation, à son utilisation.* »³⁸.

Alors, l'objet d'étude de la psychologie cognitive n'est pas seulement psychologique mais aussi autres disciplines (aujourd'hui ces disciplines forment « la galaxie » des sciences cognitive³⁹) qui s'intéressent à la cognition, qui dit cognition dit intelligence artificielle, psychologie sociale, neurosciences... etc. Donc, elle (la psychologie cognitive) fait partie des sciences cognitives.

D'après Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER « *la psychologie cognitive est constituée l'une des disciplines fondamentales de la psychologie scientifique et propose une approche scientifique des phénomènes psychologiques elles appréhendent l'esprit et la pensée « humain comme l'expression de différentes activités mentales telles que la perception, la mémoire, la résolution de problème ... etc.* »⁴⁰.

La psychologie cognitive est donc une science qui s'intéresse principalement aux structures et aux processus mentaux (aux processus cognitifs de l'être humain : la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention) et qui considère le cerveau de l'être humain comme un système de traitement de l'information stocké dans la mémoire.

Nous pouvons synthétiser la définition de la psychologie cognitive dans le cercle ci-dessous présenté par Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER dans leur ouvrage psychologie cognitive

³⁸Mathieu, J et Thomas, R *Manuel de psychologie*, vigot, paris 1985, p, 11

³⁹« la galaxie » des sciences cognitive, Les sciences cognitives rassemblent les contributions de plusieurs disciplines, comme la psychologie cognitive, la linguistique, les neurosciences et la philosophie l'ethnologie, l'anthropologie ou la sociologie.

⁴⁰Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER *psychologie cognitive* éd studyrama, 2005 p 57

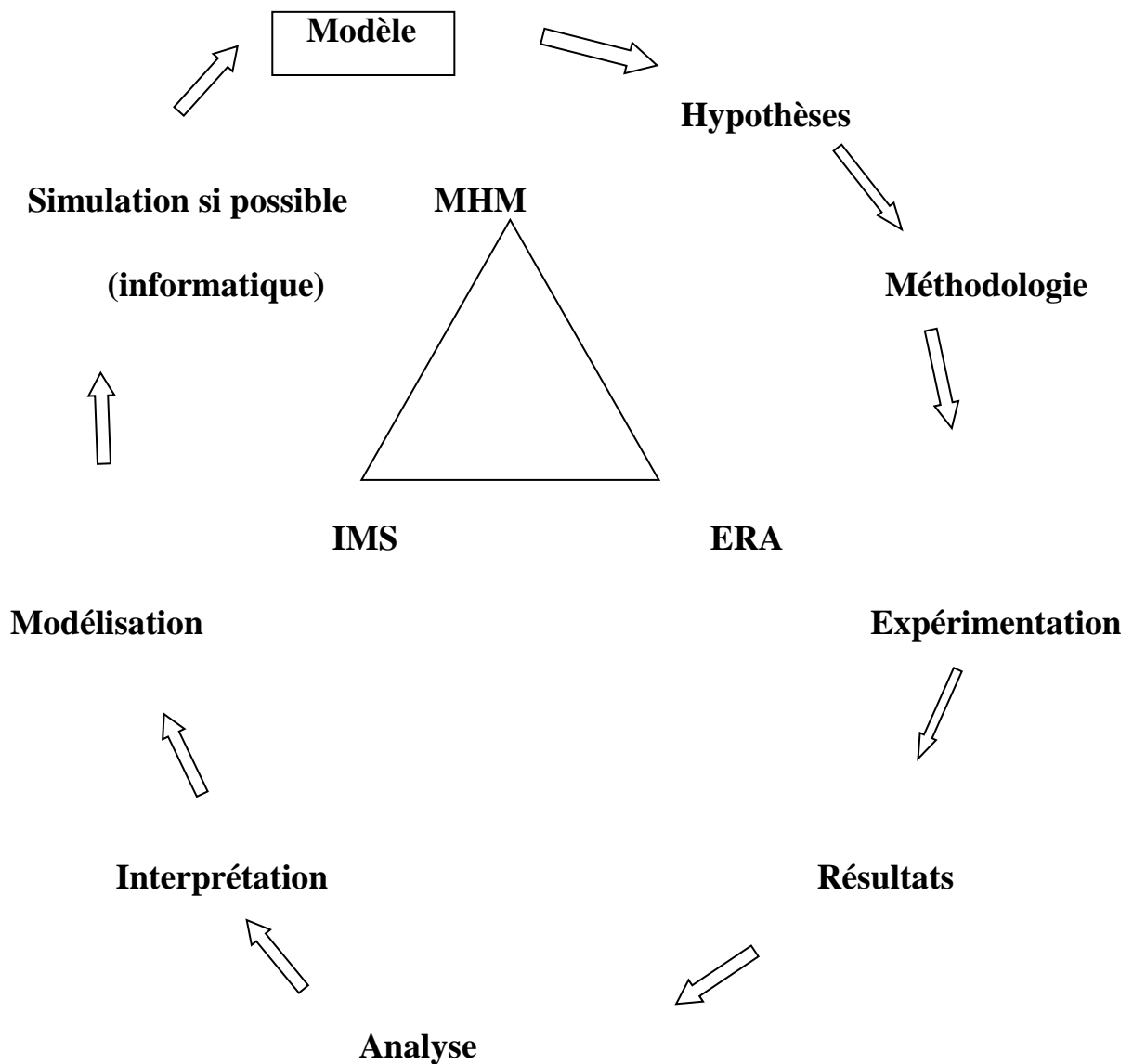


Figure 3 : Cycle de la psychologie cognitive⁴¹

Dans ce cycle, tout d'abord, la psychologie cognitive construit un modèle de la progression cognitive. Puis il formule des hypothèses et suit une méthodologie à infirmer ou à confirmer ces hypothèses en mettant en place une expérimentation. Ensuite le psychologue compare les résultats obtenus au modèle et propose une autre interprétation,

⁴¹BERTRAND,A et GARNIER,P op, cit p 57

ce modèle a pour objet d'établir des relations entre le système cognitif de l'être humain en activité de cognitions. Enfin, dans la psychologie cognitive, le modèle est considéré comme étape fondamentale de l'expérimentation et que à partir de l'observation des données on peut infirmer ou confirmer des processus cognitifs

2. Les courants de pensées (théories d'apprentissage)

2.1 À quoi visent les théories d'apprentissage ?

Les théories d'apprentissages du point de vue de Hill (1977), « *sont utiles pour deux principales raisons : elles fournissent un cadre conceptuel pour l'interprétation de ce que nous observons et elles offrent des orientations pour trouver des solutions des problèmes rencontrés* »⁴² Les théories de l'apprentissage visent l'explication des phénomènes et facteurs qui favorisent l'acquisition et la transmission des connaissances dans le processus enseignement/ apprentissage.

2.2 Les grands courants de pensées (théories d'apprentissage)

Les théories de l'apprentissage sont nombreuses dont chacune dispose d'une logique et d'une cohérence. Ces théories proposent une vision différente de l'apprentissage, par conséquent, des pratiques d'enseignement. L'évolution la plus remarquable au niveau des théories d'apprentissages c'est le passage de l'approche behavioriste, l'apprentissage à l'approche cognitive, l'approche constructiviste, et enfin socioconstructiviste. Dans notre étude nous allons mettre l'accent sur ces quatre perspectives souvent contradictoires qui sont :

2.2.1 Le behaviorisme (ou comportementalisme en français)

Tout d'abord, il s'agit d'un « *terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot *behavior* signifiant *comportement** »⁴³ parce qu'ils'intéresse à l'étude des comportements observables face aux stimulations et considère l'esprit comme une « boîte noire »⁴⁴. « *Le behaviorisme est un des premiers courants qui s'est développé entre les*

⁴²<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm> consulté le 19/02/2016

⁴³Gérard Barnier, Conférence de *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, formateur*, IUFM d'Aix-Marseille 2000 p

⁴⁴La boîte noire est l'ensemble des phénomènes qui prennent place entre la stimulation du sujet par l'environnement et la réponse observable de l'organisme <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html> consulté (28/02/2016)

années 1910 et 1950. L'apprentissage y est considéré comme une adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement. »⁴⁵.

En d'autres termes, ce courant de pensée a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20^e siècle, avec le behaviorisme l'homme doit apprendre à ajuster ses comportements et ses pensées avec les différents changements de l'environnement. Cet ajustement est une forme d'apprentissage. Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. À chaque fois on fait un recours à une planification de l'enseignement, parce qu'elle permet aux apprenants de développer leurs capacités d'ajustement.

Ensuite, Le béhaviorisme est « *une théorie psychologique d'apprentissage qui considère que le savoir s'acquiert par formation d'habitudes lorsque le sujet est confronté à des stimuli qui entraînent des réponses renforcées positivement ou négativement* »⁴⁶ Comme le soulignent Marie-Françoise et NARCY-COMBES Le béhaviorisme est une théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué le domaine de l'enseignement / apprentissage qui a une grande valeur à l'expérimentation.

Ce courant de pensée, [*...Il met l'accent sur les différentes formes de conditionnement qui entraînent des modifications de comportement : - observation minutieuse des faits...]*⁴⁷. Le béhaviorisme a une grande valeur à l'expérimentation car elle s'appuie sur l'observation. Selon les behavioristes pour apprendre les langues étrangères, on doit relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Ce modèle de comportement se base sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. C'est-à-dire qu'on ne peut faire apprendre des choses difficiles qu'à partir de la décomposition à l'aide de l'amélioration positive des acquisitions partielles.

Enfin, en didactique des langues,

« le béhaviorisme a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre.

⁴⁵ Amaury Daele – Denis Berthiaume, *Choisir ses stratégies d'enseignement*, centre de soutien à l'enseignement, université de Lausanne Juin 2010 p 15

⁴⁶ Marie-Françoise et NARCY-COMBES, "*Précis de didactique, Devenir professeur de langue*", ellipes Edition, 2005, Paris, p.145.

⁴⁷ <https://sites.google.com/site/ideesash/pedagogieressources/theories-de-l-apprentissage> (consulté 30.02.2016)

Apprendre une langue étrangère devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Le moyen pédagogique le plus développé sur ce principe fut l'exercice structural. Cependant, certains chercheurs comme Daniel Goanac'h, doutent qu'une pédagogie strictement béhavioriste ait réellement existé. »⁴⁸

À partir de ce qui vient d'être dit, certes que le behaviorisme a permis à la psychologie d'accéder au rang scientifique, mais il était critiqué à cause de ces limites dans l'opération de l'explication de l'apprentissage. Et aucune situation d'enseignement / apprentissage peut être sans qu'il ait un apprenant capable de réagir à l'intérieur par un comportement observable.

2.2.2 Le cognitivisme

D'abord, en psychologie générale contemporaine :

« le cognitivisme est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage. Ce paradigme postule l'existence de représentation mentale, objet des processus cognitifs »⁴⁹.

À travers ce qui vient d'être dit par Jean Pierre CUQ nous disons que les cognitivistes considèrent l'apprenant comme un système actif qui rassemble à l'ordinateur dans l'opération de traitement de l'information, il reçoit l'information. Puis, il l'accepte ensuite, il la stocke dans sa mémoire et quand il en a besoin il la récupère pour résoudre ses problèmes parce que *« l'approche cognitive de l'apprentissage met l'accent sur les facteurs du processus internes d'acquisition de la connaissance dans le cerveau et accorde beaucoup moins d'importance aux facteurs environnementaux que l'approche béhavioriste »⁵⁰*, dans l'approche cognitive, l'apprentissage est donc considéré comme un processus actif dans la construction de la connaissance. Cette approche a pour objet de l'organisation et la représentation et la transformation de l'information qui s'opère à travers les structures du cerveau dans la mémoire de l'homme.

« Les théoriciens cognitivistes reconnaissent trois postulats. Primo, les connaissances antérieures, en tant que conceptions initiales dans la construction du savoir, sont primordiales pour apprendre (Gary, Phye et Thomas, 1986). Secundo, la

⁴⁸Jean Pierre CUQ, op, cit p 33

⁴⁹Jean Pierre CUQ,op , cit P 45

⁵⁰Johanne Rocheleau, *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*, Québec 2009 p 2

motivation intrinsèque et la responsabilité de l'étudiant dans la réussite scolaire doivent être prises en compte dans l'apprentissage (Tardif, 1997). Tertio, les stratégies utilisées par les étudiants sont partie prenante des processus fondamentaux visibles et invisibles induits dans l'acte d'apprendre »⁵¹.

D'après ce que disent ces deux théoriciens, la théorie cognitive alors se base sur trois principes fondamentaux qu'on doit les prendre en considération dans toutes situations d'apprentissage : la première est les connaissances antérieures (parce qu'elles sont importantes dans la construction du savoir), la deuxième est la motivation de l'apprenant (s'il n'est pas motivé il ne pourra jamais apprendre) et la troisième est les stratégies qu'il emploie pour apprendre.

2.2.3 Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage « par cette théorie, Piaget cherche à décrire et à comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant et les étapes de son développement. Pour lui, le potentiel biologique est prolongé par le contact avec l'environnement ; c'est l'exercice qui permet le développement de l'organisme »⁵².

De ce fait, la théorie constructiviste vise la description, la compréhension et les étapes de développement de fonctionnement cognitif d'un enfant et le mode de construction des connaissances scientifiques car ses connaissances acquises sont acquises d'une manière construite. Pour les constructivistes cette construction des savoirs se fait sur la base d'une activité mentale (une interaction entre un sujet et son environnement).

« L'enseignement ne consiste pas à transmettre à l'apprenant les significations d'un autre individu qui « sait ». L'enseignement consiste plutôt à mettre les significations de l'apprenant au défi. »⁵³ Alors l'enseignant doit choisir des thèmes et des sujets qui peuvent les motiver, il doit aussi poser des questions qui attirent l'attention de ces apprenants, qui stimulent leur curiosité cela oriente l'apprenant pas seulement vers des buts d'enseignements mais aussi vers une élaboration d'une interprétation personnelle.

⁵¹Caroline LARUE et Raymonde COSSETTE, *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) Cégep du Vieux Montréal, 2005 p 43 format PDF*

⁵²<http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html> consulté (03/02/2016)

⁵³ÉICEM, *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, Montréal, Québec, mars 1998 p8

En outre « *L'apprentissage est donc un processus actif de construction de cette réalité* »⁵⁴. Chaque individu construit des interprétations du monde propres à lui à partir de ses interactions, il construit une réalité, cette réalité lui donne une signification à partir de son expérience alors le contexte général joue un rôle important dans la situation d'apprentissage pour cela le savoir est ouvert à la négociation.

*« Cette théorie considère que le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, procède de la construction d'organisation donnée d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps : à sa naissance, un sujet se présente comme une sorte de tabula rasa, ne possédant aucune capacité et se construira essentiellement et l'éducation. L'individu autonome développe des compétences par degrés successifs de complexification ou de simplification. »*⁵⁵.

La théorie constructiviste de l'apprentissage considère que l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants, que les connaissances ne se construisent qu'avec ceux qu'ils apprennent (apprenants) et qu'ils doivent être actifs dans le processus d'apprentissage.

2.2.4. Socioconstructivisme

Tout d'abord, le socioconstructivisme est théorie d'apprentissage issu en partie du constructivisme, elle reprend les idées principales du constructivisme en mettant l'accent sur l'importance de cadre social dans la construction des savoir. Le socioconstructivisme est considéré comme « *une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances* »⁵⁶.

Donc, le socioconstructivisme est une théorie psychologique de référence. Cette dernière est apparue avec la notion de « *constructivisme social* » elles'intéresse à la construction sociale des connaissances et l'importance des travaux collaboratifs, de la négociation dans l'apprentissage et l'observation des autres dans l'acquisition des connaissances dans le contexte social, (c'est-à-dire les interactions, les échanges et les travaux de verbalisation).

Alors, Chez les socioconstructivistes l'apprenant doit construire soi-même ses apprentissages (la construction personnelle d'un savoir) en passant par la phase la plus

⁵⁴ ÉICEM, op, cit p 08

⁵⁵ Jean Pierre CUQ, op, cit 53

⁵⁶ <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html> consulté le 28/04/2016

nécessaire, l'interaction dans un cadre sociale avec autrui(entre enseignant et apprenant, et entre apprenant et apprenant), c'est ce qu'on appelle « *auto-socio-construction des connaissances* »

Ensuite, « *Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :*

1. *la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.*
2. *la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.*
3. *la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement »⁵⁷*

Enfin , nous pouvons dire que le socioconstructivisme introduit une dimension supplémentaire entre trois éléments didactique que nous ne pouvons pas dissocier : la dimension constructiviste (la construction du savoir), la dimension socio (cela englobe les étudiants et l'enseignant), la dimension interactive (le rôle que peuvent jouer les interactions, les échanges didactique au milieu social dans la situations d'apprentissage) parce que l'apprenant n'apprend pas seulement par la transmission des connaissances de son enseignant mais aussi par l'interaction avec les autres.

3. Les stratégies cognitives dans la prononciation

3.1. La définition

Paul CYR définit les stratégies cognitives comme « *une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mental et physique de cette matière et l'application de techniques spécifique en vue de résoudre un problème ou exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, etc.)* »⁵⁸Pour ce faire, nous pouvons dire que les stratégies cognitives viennent de la cognition « connaissance » cela touche un impact fondamental au fonctionnement de la mémoire de l'être humain pour expliquer les mécanismes d'apprentissage.

Les stratégies cognitives ont une place primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues parce qu'elles sont faciles à observer, très

⁵⁷<http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html>consulté le (29/042016)

⁵⁸Paul CYR, op, cit p 48

concrètes telle que le confirme Paul CYR « *les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables.* »⁵⁹ Parce qu'elles sont au centre de situation d'apprentissage et que l'apprenant les utilise pour relier les nouvelles informations qu'il a acquit et celle qui existe déjà dans sa mémoire.

3.2. La classification

Les stratégies cognitives sont variables d'un théoricien à un autre nous présentons la classification de O'Malley et Chamot parce qu'elle est plus fiable comme le voit Paul Cyr et comme nous l'avons noté dans le premier chapitre. Elles sont fragmentées en douze sous-stratégies dans l'ouvrage de Paul CYR que nous allons les énumérer ces sous-stratégies sont (pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, la comparaison, paraphraser, résumer, élaborer).

Mais ce qui nous intéresse dans ce chapitre c'est les stratégies cognitive dans la prononciation pour cela nous allons citer seulement les stratégies cognitives utilisées pour apprendre la prononciation. Ces stratégies sont (pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, la recherche documentaire, la comparaison et paraphraser) le reste se sont considéré comme des stratégies de communication et pas comme des stratégies d'apprentissage ce qu'était confirmé par Paul CYR dans son ouvrage « *Les stratégies mentionnées au-dessus sont complétées encore des activités comme traduire et avec la langue maternelle ou avec une autre langue connue, élaborer ou résumer.* »⁶⁰

3.2.1. Pratiquer la langue (répétition):

La stratégie « pratiquer la langue » ou en d'autre terme la stratégie répétition est défini comme l'opération de « *saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des phrases ou des règles appris en salle de classe.* »⁶¹ De ce fait, la répétition consiste à manipuler les occasions de communication pour utiliser, répéter et appliquer tout ce qui est appris comme mot, expression, phrases et règles...etc. à la classe dans le but de pratiquer la langue.

⁵⁹Paul CYR, op, citp 47

⁶⁰Paul CYR, op, cit p 47

⁶¹ Paul CYR Op, cit 47

Dans le domaine de la prononciation elle est défini comme « *Pratiquer les sons et les graphies en situation formelle et pratiquer en situation naturelle, segments de la langue ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots,* »⁶² alors, la répétition touche aussi la prononciation des sons d'une langue étrangère donc, l'apprenant essaye d'utiliser les nouveaux sons qu'il a appris en classe dans des situations de la vie réelle (authentique) pour communiquer cela lui permettra d'avoir l'habitude de prononcer certains sons de la langue étrangère

3.1.2. Mémoriser:

La mémorisation selon Paul Cyr est « *appliquer diverses techniques mnémoniques.* »⁶³ Mnémoniques c'est tout ce qui a une relation avec la mémoire de l'homme la mémorisation est une stratégie très importantes dans le processus d'apprentissage parce qu'il donne un meilleur résultat à travers l'apprentissage par cœur

3.1.3. Prendre des notes:

Paul Cyr veut dire par cette stratégie « *noter dans un cahier les mots nouveaux, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.* »⁶⁴ Noter ce n'est pas seulement les nouveaux mots et les expressions c'est même la notification de leur prononciation, des fois l'apprenant quand il n'arrive pas à prononcer un mot il essaye de noter la prononciation de son enseignant (nous avons remarqué cette stratégie lorsque nous étions entrain de faire notre expérience où les étudiants ont transcrit la prononciation des mots d'un dialogue de la langue française en arabe) et cela va l'aider d'avoir le courage à prononcer bien parce qu'il un model et lui il n'a qu' répéter

3.1.4. Grouper:

Cette stratégie est définit dans l'ouvrage de PAUL Cyr comme de suite « *ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.* »⁶⁵ L'apprenant peut utiliser la stratégie de groupement ou le classement dans la prononciation pour classer les sons de moins difficiles au plus faciles,

⁶² Paul CYR op, cit p 47

⁶³ Paul CYR op, cit p 48

⁶⁴ Paul CYR op, cit p 48

⁶⁵ Paul CYR op, cit p 49

selon la surdité et sonorité, l'oralité et la nasalité..., etc. pour faciliter la tâche de prononciation et récupérer la matière étudiée

3.1.5. Réviser:

Le verbe réviser vient de *viser*. Savoir ce que signifie ce verbe « *viser* » est très important avant de savoir c'est quoi réviser, alors, viser c'est voir et l'action de réviser c'est de revoir donc cette stratégie est une démarche utilisée par l'apprenant qui consiste à revoir les choses acquises pour qu'elles deviennent utilisables au futur. Avec la révision l'apprenant va devenir familiariser avec ce qu'il révise cela lui permet de récupérer plus facilement et de savoir ses besoins (sur quelles sons il doit encore travailler)

3.1.6. La recherche documentaire:

« *utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.* »⁶⁶ Donc, la recherche documentaire est l'utilisation et la consultation de différentes références sur un sujet. Elle est plus utilisée actuellement parmi les apprenant parce qu'elle donne beaucoup d'informations, de règles et d'exemples intéressants, Nous pouvons trouver pas seulement dans les livres, mais aussi sur les sites internet (il y a des sites spéciaux pour apprendre la prononciation des langues étrangères) , grâce à la recherche documentaire nous pouvons résoudre complètement le problème de la prononciation. La recherche documentaire ne se limite pas à la consultation des livres, des dictionnaires... etc. elle est la stratégie la plus vaste

3.1.7. La paraphrase

La paraphrase est une sous stratégie cognitive qui :

« *Suppléer un manque de vocabulaire par la circonlocution ou la paraphrase. Elle peut être considérée une stratégie d'apprentissage à condition de susciter une rétroaction de la part de l'interlocuteur et de servir à apprendre le mot ou l'expression que l'apprenant ne connaît pas. Sinon, elle ne sert qu'à maintenir la communication et doit être considérée comme une stratégie de communication compensatoire* »⁶⁷.

Nous pouvons définir généralement la notion de la paraphrase comme l'explication: Si l'apprenant a un manque de vocabulaire il n'arrive pas à comprendre ce

⁶⁶ Paul CYR op, cit p52

⁶⁷ Paul CYR op, cit p 53

qui se dit par l'interlocuteur ; ce dernier peut remplacer ses vocabulaires par un autre mot ou une autre phrase de la langue cible afin de résoudre le problème de l'incompréhension.

3.1.8. La comparaison

La comparaison selon Paul Cyr est définie comme une « *stratégie consiste à s'appuyer sur sa propre langue afin de comprendre la langue.* » Généralement, la comparaison avec la maternelle, il arrive qu'on fait la comparaison les autres langues qu'on connaît cela sert la compétence langagière et pour comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible. Dans la prononciation nous faisons appel au crible phonologique de Troubetzkoy.

Le concept de crible phonologique de Troubetzkoy peut se baser sur deux actions indissociables (perception et de production) l'un est le résultat de l'autre, si nous avons eu une mauvaise perception nous allons faire une mauvaise production dans la langue maternelle comme dans la langue étrangère. Comme le considère Troubetzkoy le crible phonologique est l'ensemble des habitudes perceptives de la langue maternelle liées dès la période l'enfance par le filtre perceptif.

Conclusion

A l'issue de ce chapitre, au premier abord, nous avons traité la notion de la cognition, celle de la psychologie cognitive en suite nous avons présenté les stratégies cognitives avec quelques considérations sur ses définitions et sur leur classement. La classification que nous venons d'expliquer regroupent l'ensemble de démarches, comportement et pensées de l'apprenant dans le traitement de l'information en vue d'apprendre et de résoudre le problème de la fameuse compétence communicative (prononciation).

Nous avons traité huit des douze stratégies cognitives parce qu'elles sont susceptibles d'émerger dans un contexte de la prononciation. Nous avons fait un tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage (les théories d'apprentissage) en plus une description d'une manière synthétique de ces quatre les théories d'apprentissage.

Chapitre 03 : Étude analytique comparative

Introduction

Nous focalisons notre travail de recherche sur les stratégies cognitives dans la prononciation de FLE chez les étudiants de la deuxième année français Dans ce troisième chapitre nous allons présenter notre expérimentation ainsi, qu'une analyse et une interprétation des réponses afin de mettre en marche les conceptions théoriques de notre travail de recherche. Dans un premier lieu nous allons présenter notre public et le lieu d'expérimentation ensuite nous allons énumérer les questions de notre questionnaire afin de savoir si les étudiants trouvent les stratégies cognitives utiles pour améliorer leur prononciation de FLE puis nous allons analyser ses réponses

Dans un deuxième lieu, tout d'abord, nous allons présenter les types d'activités aborder (nous avons appliqué trois activités cognitives à savoir la répétition, la mémorisation, et le classement) vu que le temps est insuffisant pour appliquer toutes les stratégies cognitives, en plus nous allons analyser les résultats obtenues ensuite les comparer avant et après l'utilisation des stratégies cognitives afin de savoir si ces stratégies peuvent résoudre le problème de la prononciation de FLE chez les étudiants ou non

1. Présentation

1.1 Le public

L'échantillon de notre travail est composé de 24 étudiants dont l'âge, le sexe, le milieu social et la langue maternelle diffèrent (05garçons et 19 filles). Ce sont des étudiants de (2^{ème} année français licence de l'université de Biskra). Tout d'abord, le choix de notre échantillon n'est pas dû au hasard puisque, la prononciation est enseignée sous forme d'un module qui s'appelle la phonétique dès la première année universitaire et ils ont des connaissances en phonétique. En plus, ils ont suivi un parcours de 11 ans d'apprentissage de français (3 ans à l'école primaire, 4 ans au moyen et 3 ans au lycée 1 ans à l'université) et ils éprouvent des difficultés à prononcer correctement certains sons du FLE.

1.2 Le lieu visité

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons demandé la permission de madame la directrice de notre recherche pour nous laisser travailler avec son groupe et elle a accepté facilement. De ce fait elle a consacré les horaires de notre expérience aux séances

qui sont programmées officiellement comme séances de travaux dirigés avec elle et cela nous a aidées vraiment vu que les étudiants universitaires n'acceptent pas le travail s'ils ne sont pas imposés par quelqu'un (c'est un peu ennuyeux de rester deux ou trois semaines à répéter des phrases ou de les mémoriser pour un étudiant de 22 ou même de 44 ans) la période de notre expérimentation a duré presque trois semaines dans le laboratoire des langues à l'université

Nous avons fait notre enquête dans le laboratoire de langues du département des lettres et des langues à l'université de Mohamed Khidher à Biskra. Dans ce laboratoire il y a vingt-trois postes, où chaque étudiant possède un poste et l'enseignant aussi pour qu'il puisse écouter la production de ces étudiants ou de la corriger. Dans chaque poste il y a un magnétophone, un microphone et un écouteur

2. Présentation et analyse du questionnaire

Notre questionnaire est destiné aux étudiants, se compose de 12 questions sur leurs habilités. Certaines de ces questions ont été posées en utilisant des propositions variantes de toujours, souvent, rarement et jamais. Tandis que d'autres étaient de types questions directes (où la réponse est oui / non) dans le but de savoir si les stratégies cognitives sont efficaces pour surmonter les difficultés de prononciation. La première question de ce questionnaire était la suivante :

1. Osez-vous parler en classe en français ?

D'après les réponses obtenues de l'énoncé 1 nous pouvons dire que parler en français en classe est quelque chose qu'il peut être difficile comme il peut être facile pour un étudiant de deuxième année français licence. 11/24 des étudiants ont répondu par non, le reste ont répondu par oui 13/24. Pour savoir pourquoi ces étudiants n'osent pas parler en français nous avons posé la question suivante

2. Si c'est non pourquoi selon vous ?

Nous avons trouvé que 7/11 d'étudiants n'osent pas parler à cause de la prononciation et 4/11 parce qu'ils ont peur de se tremper, alors la prononciation est devenue un obstacle qui bloque les étudiants dans la communication pour cela nous avons posé la question suivante

3. Avoir une bonne prononciation vous encourage à parler en classe ?

Nous avons met quatre propositions toujours, souvent, rarement et jamais. 10 étudiants ont répondu par toujours, 14 par souvent et personne n'a répondu par rarement ou jamais. Mais nous avons remarqué que la plupart des étudiant qui ont répondu par souvent sont les même étudiants qui ont répondu qu'ils ne parlent pas le français parce qu'ils n'ont pas une bonne prononciation

4. Y a-t-il des sons que vous trouvez des difficultés à les articuler ?

Les réponses à cette question c'étaient 12 pour oui 12 et pour non. Pour savoir leurs lacunes en prononciation et pour savoir quels sont les sons qu'ils ne peuvent pas prononcer nous avons posé cette question

5. Lesquelles ?

Parmi les 12 étudiants croient qu'il y a des sons qu'ils ne peuvent pas articuler 5 ont répondu que par les sons [y/u/o/œ/Ø/e...] ces réponses nous laissent comprendre que les étudiants n'ont pas de problème avec les consonnes mais plutôt avec les voyelles car ces dernières ne figurent pas dans le système phonologique de leur langue maternelle. Les autres ont laissé la case vide, le reste des questions sont posées sur les stratégies cognitives nous commençons avec la répétition

6. La lecture à haute voix en répétant améliore votre prononciation des sons que vous n'arrivez pas à produire ?

20/24 d'étudiants ont coché l'expression oui et cela nous montre que la répétition parmi les méthodes que les étudiants utilisent pour l'amélioration de leur prononciation. Passons à présent à la deuxième sous-stratégie, la mémorisation

7. La mémorisation des mots et des expressions améliore votre prononciation ?

22/24 des étudiants ont répondu par oui 2 seulement ont répondu par non de ce fait, la mémorisation est devenue une méthode qui peut bien aider les étudiants pour prononcer, puis nous passons à la troisième sous- stratégie qui est l'écoute.

8. Est-ce que votre prononciation s'améliore quand vous écoutez ?

Nous voulons dire par « l'écoute » l'activité de recevoir et d'émettre les sons, et tous les étudiants ont répondu par oui, personne n'a répondu par non, d'après les réponses sur cette question nous pouvons dire que l'écoute est une méthode très efficace pour les

étudiants à apprendre la prononciation du FLE. Quant à la quatrième stratégie est la paraphrase

9. Paraphraser certains mots vous aide à pouvoir prononcer les sons qu'éprouvez des difficultés à prononcer?

(20/24) d'étudiants ont répondu par oui donc la majorité des étudiants interrogé estiment que leurs prononciation change lorsqu'ils paraphrasent les mots ou les phrases et concernant la cinquième qui relève du classement. Les trois restants ont coché la case de non et un étudiant n'a coché ni oui, ni non

10. Classer les sons selon des critères (sourde /sonore [*p* et *b*], [*t* et *d*], [*k* et *g*]... etc.) ou de plus faciles au plus difficiles vous aide à prononcer ?

18/24 d'étudiants ont affirmé que le classement des sons est parmi les stratégies qui leurs permettront d'améliorer les lacunes en prononciation. La comparaison aussi est une autre stratégie cognitive qui peut aider les étudiants à dépasser les difficultés de la prononciation

11. Quand vous faites la discrimination (comparaison) de certains sons de la langue étrangère avec les sons de la langue maternelle votre prononciation s'améliore ?

17/24 d'étudiants ont répondu à cette question par oui les autres 7/24 leurs réponses étaient non et cela nous fait rappelle au « crible phonologique »⁶⁸ Troubetzkoy lorsque nous ne pouvons pas prononcer certains sons c'est parce qu'ils ne sont pas familiers et notre oreille n'est pas habituée d'entendre ces sons mais ce crible phonologique nous permet de reproduire correctement les sons d'une langue étrangère quand nous essayons de les comparer avec les sons de la langue maternelle

12. La répétition, la mémorisation, l'écoute, la comparaison... etc. sont des méthodes que vous utilisez pour l'apprentissage de la prononciation, pourquoi ?

Nous avons mis trois propositions la première est : ils sont faciles à utiliser, la deuxième est : ils sont efficaces pour prononcer bien la troisième est : autre. 3/24 ont répondu par ils sont faciles à utiliser et 21/24 étudiants ont répondu par ils sont efficaces pour bien prononcer

⁶⁸Le crible phonologique est concept mis en évidence par Palivanov (1931) est développer par Troubetzkoy dans le domaine de la phonologie, est filtre perceptif contracté dès l'enfance par les habitudes perceptive de la langue maternelle (OUAHMICHE. Ghania, *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien*, Thèse de doctorat, Université d'Oran, 2012.) p 95

Nous sommes arrivée à la conclusion que les stratégies cognitives sont usitées une fois par les étudiants par ce que l'obstacle d'une prononciation correcte sera dépassé.

Nous avons relevé quatre stratégies comme étant pertinentes à savoir la répétition, la mémorisation et le classement et la comparaison. Ces stratégies vont être appliquées dans notre expérimentation

3. Les différentes phases de notre expérimentation

Notre expérimentation se constitue de trois activités variées entre répétition, mémorisation, tandis que la troisième est une activité de recevoir et d'émettre des sons. Tout d'abord, la première activité c'est une lecture, pendant la première séance, nous avons demandé aux étudiants de lire une liste de phrases (les virlangues) à haute voix. Et nous avons enregistré leurs lecture (prononciation) puis nous avons leurs demander de répéter cette liste plusieurs fois chez eux pour refaire lecture dans la deuxième séance.

La deuxième activité c'est la répétition, ils ont relu ces phrases et nous avons enregistré leur deuxième lecture. Dans la troisième séance ils ont lu les phrases encore une fois mais après la mémorisation des phrases à la maison quant à la troisième activité est aussi de lire un dialogue puis de l'écouter prononcé par un natif ensuite d'imiter la prononciation écouté

3.1 Types d'exercices utilisés dans notre expérimentation

Différentes sont les activités que nous avons utilisées dans notre expérimentation, variées mais qui visent toutes un perfectionnement de la prononciation du FLE. Notre expérimentation comporte cinq grandes phases importantes que nous allons les présenter.

3.1.1 La lecture

Nous avons demandé aux étudiants de lire une liste de dix-huit phrases oralement pour la première fois sans avoir un modèle à imiter et nous sommes passées de l'un à l'autre pour enregistrer la lecture de chacun dans le but de dégager leur lacune en prononciation et cela a duré deux séances parce que les étudiants ont pris beaucoup de temps pour lire les phrases

3.1.2 La répétition

La tâche consiste à répéter silencieusement ou oralement la même liste de phrases qui étaient déjà lues pour la première fois (nous avons donné aux étudiants une semaine pour l'activité de répétition) et nous avons enregistré la deuxième lecture. La répétition vise la vérification du traitement acoustique (la production des sons nasals, oraux, ouverts, fermés...etc.)

3.1.3 La mémorisation

Nous avons demandé aux étudiants de mémoriser les mêmes phrases. Une semaine après nous sommes revenues et quand nous leurs avons demandé de citer les phrases qu'ils ont mémorisées, nous avons remarqué que personne n'a mémorisé toutes les phrases il y a ceux qui ont mémorisé quelques unes et ceux qui n'ont rien mémorisé, c'était les mêmes phrases qui se répètent d'un étudiant à l'autre généralement c'étaient des phrases courtes, nous avons enregistrées quelques étudiants lorsqu'ils sont entrain de lire pour voir s'il y a un changement entre la première lecture et la deuxième c'est-à-dire après la mémorisation

3.1.4 L'écoute

La quatrième activité était l'écoute d'une séquence audio plusieurs fois. Nous avons présenté un enregistrement aux étudiants pour l'écouter. Avec l'écoute ils vont avoir un model à imiter c'est ce qu'on appelle recevoir et émettre un message

3.1.5 La relecture

Dans la dernière séance nous avons donné aux étudiants la transcription graphique de la séquence audio qu'ils ont écouté la fois passée et nous avons formé des groupe de trois étudiants dans chaque groupe parce que dans le dialogue il y a trois personnage et ensuite nous avons demandé de jouer la scène à trois la même séquence audio après l'avoir écouté.

Dans ce cas l'apprenant fait un double travail il perçoit les sons et ensuite il les répète et pour faire la comparaison entre les sons prononcés dans la première lecture (sans avoir un model à imiter) et la prononciation des sons prononcés dans la lecture après plusieurs écoute vu que trois , cinq ou même six écoutes n'étaient pas suffisantes pour améliorer la prononciation cela nous permettra de savoir si c'est stratégies sont efficaces ou non.

3.2 L'analyse des résultats de la lecture des étudiants

Afin de pouvoir confirmer nos hypothèses, et de prouver que les stratégies cognitives ont un effet sur la prononciation des étudiants nous allons analyser les résultats de la lecture et la prononciation des étudiants une fois (sans qu'il ait un model à imiter) avant l'utilisation des stratégies cognitives et une deuxième fois après l'utilisation de ces stratégies. Ensuite nous comparons entre les deux analyses des lectures.

3.2.1 La première lecture

Au cours de cette première étape de notre expérimentation, nous avons demandé aux étudiants de lire une liste de phrases. Ces dernières sont identiques au niveau de la prononciation nous faisons remarquer que généralement la plupart des étudiants ont eu le trac et que les étudiants trouvent du mal à produire les voyelles qu'elles se soient orales ou nasales, fermées ou ouvertes ... etc.

Pour cet exercice, nous avons demandé aux étudiants de lire une liste de dix sept phrases et nous avons enregistré leur lecture. Nous avons remarqué après avoir analysé leurs lecture que personne n'a prononcé correctement toutes les phrases, ils ont eu au moins une ou deux erreurs dans chaque phrases.

	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[ɔ]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
01	[o]	[œ]	[e]	[a]	[i]	[i]	[o][ø]	[u]	[u]	[o] [u]	[ã]	[ø]	[in]	[œ.]
02	[o/]	[œ]	[i]	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]	[y]	[u]	[ã]	[ø]	[in]	[œ.]
03	[u]	[o]	[i]	[a] [e]	[e][i]	[i]	[o]	[i]	[u]	[o] [u]	[ã]	[ø]	[.ɛ]	[ã]
04	[y]	[œ]	[i]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y][i][ø]	[u]	[u]	[ã]	[ø]	[in]	[ã]
05	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i] [e]	[o][ø]	[u]	[e]	[u]	[ã]	[o]	[ã]	[œ.]
06	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][i][ø]	[e]	[u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
07	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
08	[u]	[o]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[] [u]	[e]	[]	[ã] [o]	[o]	[in]	[ã]
09	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[y][i][ø]	[u]	[]	[ã] [o]	[õ]	[ɛ]	[œ.]

10	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][i][ø]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
											[o]	[ø]		
11	[ø]	[o]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[e]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[ã]
				[e]									[ã]	[in]
12	[u]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[] [u]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[in]	[.ɛ]
											[o]			
13	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[] [u]	[u]	[]	[ã]		[in]	[œ.]
				[e]							[o]	[o]		
14	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i][e]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]		[in]	[.ɛ]
												[ø]		
15	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[i]	[u]	[]	[ã]		[ɛ]	[œ.]
										[u]		[o]	[in]	
												[ø]	[ã]	
16	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
17	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a/ɛ]	[e][i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[o]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
										[u]				
18	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
19	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[o]	[in]	[œ.]
20	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[o]	[ã]	[õ]	[in]	[œ.]
										[u]				
21	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
											[o]			
22	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
											[o]			
23	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o][ø]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
24	[ø]	[œ]	[e]	[a][e]	[e]	[i]	[o][ø]	[i]	[u][y]	[]	[ã]	[o]	[in]	[.ɛ]
										[u]	[o]			

Tableau 01 : les résultats de la 1^{ère} lecture

Les résultats que nous avons obtenus nous montrent que d'abord, le taux des étudiants qu'ont prononcé le son [ø], [ø] est 58.33 %.et le taux de ceux qui l'ont prononcé [y] est12.5%, et ceux qui l'ont prononcé [u] est 20.83% et le reste 8.33% l'ont prononcé

[o]. Concernant le son [ɛ] 70.83 % d'étudiants ont prononcé le [ɛ], [ɛ] et 16.66 l'ont prononcé [e]. Le reste 12.5% l'ont prononcé [i]. Le son [a] a été prononcé par 79.16% d'étudiants [a] et par 16.66% d'étudiants [] ou [a] et par 4.16% d'étudiants parfois [a] et parfois[ɛ].

Puis, 62.5 % d'étudiants ont prononcé le son [e], [e] et 25% d'étudiants ont prononcé le son [e], [i] ou [e] et le reste 12.5% d'étudiants ont prononcé le [i] au lieu de [e]. En ce qui concerne le son [i] est presque le contraire dans le son [e] 8.33.% d'étudiants ont prononcé le [i] [e] et 91.66% d'étudiants l'ont prononcé [i]. Le son [y] a été prononcé [u] par 16.66% d'étudiants, [y] par 37.55 % d'étudiants, [i] par 12.5% d'étudiants, tantôt [y], tantôt [i], tantôt [ø] par 16.66% d'étudiants, tantôt [y], tantôt [i] par 4.16 % d'étudiants , [] ou [u] par 12.5% d'étudiant.

Ensuite, Le son [o] a été prononcé [o] par 83.33% d'étudiants et il était prononcé parfois [ø] et parfois [o] par 16.66 % d'étudiants. 66.66% c'est le taux des étudiants qui ont prononcé le son[u], [u]. Le reste 16.66% d'étudiants l'ont prononcé tantôt[u] tantôt [y] et 12.5% l'ont prononcé [é] et 4.16% l'ont prononcé [y]. Le son [] a été prononcé [] que par 54.5% d'étudiants, le reste 16.66 % l'ont prononcé [u] et 16.66% l'ont prononcé tantôt [u] tantôt [o] et 12.5 % l'ont prononcé tantôt [] tantôt [u].

Après, 70.83 % d'étudiants ont prononcé le son [ã] correctement le reste 29.16% l'ont prononcé [o] dans des phrases et dans des phrases ils l'ont prononcé [ã]. Le son [õ]a été prononcé correctement seulement par 54.16 % d'étudiants et [o] par 25% d'étudiants, et [ø] par 12.5% d'étudiants .et [ø] dans des phrases et dans des phrases[o] par 8.33% d'étudiants. Le son [ɛ.]a été prononcé correctement par 45.83% d'étudiants et [in] par 41.16 % d'étudiants. Et tantôt [in] tantôt [ɛ.]tantôt [ã]par 12.5%d'étudiants.

Finalement, le son [œ], 70.83 % d'étudiants ont prononcé ce son correctement, le reste 29.16% d'étudiants l'ont prononcé [o], le son [œ.] est prononcé par 62.5% d'étudiants correctement et par 20.83% d'étudiants comme le son [ɛ.] et par 16.66 % d'étudiants comme le son [ã]. Alors, d'après ces résultats, nous pourrions dire que certains sons n'ont pas été prononcés par les étudiants correctement à cause de leur absence dans leur langue maternelle parce que comme nous l'avons remarqué les étudiants ont bien prononcé les consonnes et ils n'ont pas de problèmes pour les prononcer.

Par contre, les voyelles orales [i], [ɛ], [e], [ø], [œ], [], [u], [o], [a], [ɛ], [y]. Parmi ces voyelles il y a ceux qui sont présentes dans la langue maternelle prenons l'exemple de [a] et [i] des étudiants, mais ils ont toujours la confusion entre les à cause de la présence du [a] et [i] dans leur crible phonologique n'arrivent pas à distinguer [ɛ], [e], [y]. Cela est dû à la présence du [i] seulement dans leur crible phonologique. En effet, les voyelles nasales [ã], [õ], [œ.] n'existent pas aussi dans le système phonologique de leur langue maternelle pour cela ils ne peuvent pas distinguer entre ces sons et selon eux ils sont identiques dans prononciation.

3.2.2 la deuxième lecture (répétition)

Dans la deuxième séance, une semaine après nous sommes revenues, il y avait beaucoup d'absence (sept étudiants n'ont pas assisté à la séance) et nous allons prendre le taux de ces étudiants absents dans notre analyse. Quand nous avons leur demandé de faire la répétition des phrases nous avons obtenu les résultats qui sont dans le tableau 02

	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
01	[o]	[œ]	[e]	[a]	[i]	[i]	[o]	[u]	[u]	[o] [u]	[ã]	[ø]	[in]	[œ.]
02	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
03	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
04	[y]	[œ]	[i]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y][i]	[u]	[u]	[ã]	[ø]	[in]	[ã]
05	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o][ø]	[u]	[e]	[u]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
06	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][i]	[e]	[u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
07	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
08	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
09	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
10	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][ø]	[u]	[]	[ã] [o]	[o] [ø]	[ɛ]	[œ.]
11	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
12	[u]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[ø] [y]	[u]	[]	[ã] [o]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
13	[ø]	[o]	[ɛ]	[a] [e]	[e][i]	[i]	[o]	[ø] [y]	[u]	[]	[ã] [o]	[o]	[in]	[œ.]
14	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

15	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[] [u]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
16	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
17	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a/ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
18	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
19	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
20	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[o] [u]	[ã]	[õ]	[in] [ɛ]	[œ.]
21	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã] [o]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
22	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
23	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o][ø]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
24	[ø]	[œ]	[e]	[a][e]	[e]	[i]	[o][ø]	[i]	[u][y]	[] [u]	[ã] [o]	[o]	[in]	[.ɛ]

Tableau 2 résultats de la deuxième lecture (répétition)

Tout d'abord, après la répétition, la première remarque portera sur les sons. Ils ne sont pas prononcés correctement de la part de tous les étudiants, ou bien dans certains mots ils ont remplacé complètement les sons par d'autres qui se trouvent dans leur langue maternelle tels que le [o] et le [u], le [y] et le [u] ou le [i] dans les mots. Les résultats suivant nous montrent que la répétition n'a fait qu'un petit changement dans la prononciation des étudiants mais elle ne l'a pas vraiment amélioré.

Alors, le son [ø], a été prononcé comme [ø], par 58.66 % d'étudiants et comme [y] par 17.64 % d'étudiants et comme [u] par 17.64 % et comme [o] par 5.88 % d'étudiants. Le son [ɛ] a été prononcé par 82.35 % d'étudiants un [ɛ] et par 11.76 % d'étudiants un [e], et par 5.88 % un [i]. Le son [a] a été prononcé par 82.35 % d'étudiants correctement. Et par 11.76% d'étudiants dans des phrases un [ɛ] et dans des phrases un [a]. Et par 5.88 % d'étudiants parfois un [a] et parfois [].

Tandis que, 70.58 % d'étudiants ont prononcé le son [e] correct. 17.64 % d'étudiants ont prononcé le son [e] comme [i] et 11.76 % l'ont prononcé des fois comme [e] et des fois comme [i]. Pour le son [i] tous les étudiants qu'ont assistés sont arrivés à le prononcer correctement et sans faute. 47.05% d'étudiants ont prononcé [y] tel qu'il ait, 17.64 %

d'étudiants ont prononcé le [y] parfois [y] et parfois [ø]. 17.64 % est le taux d'étudiants qui ont prononcé le [u] au lieu de [y]. 8.33% l'ont prononcé dans des phrases [y] et dans des phrases [i] et 11.76% (un seul étudiant) le prononce [i].

Concernant le son [u] 70.58 % ont réussi de le prononcer correctement. Et 17.64% l'ont prononcé parfois un [u] et parfois [y], et 11.76 % d'étudiants l'ont prononcé [e].

Ensuite, Le son [o] a été prononcé juste par 82.35 % d'étudiants et [ø] par 17.64 % d'étudiants. 52.94 % d'étudiants ont bien prononcé le [], 23.52 % d'étudiants l'ont prononcé [u], 11.76 % d'étudiants l'ont prononcé dans des phrases [u] et dans des phrases [o]. Et 11.76 % d'étudiants l'ont prononcé tantôt [] et tantôt [o]. En ce qui concerne le son [œ] 54.16 % l'ont prononcé un [œ], et 16.66 l'ont prononcé [o]. La voyelle nasale [ã] a été prononcé [ã] par 50% d'étudiants et parfois [o] parfois [ã] par 20.83 % d'étudiants. Le taux d'étudiants qu'ont prononcé le son [õ] correct est 52.94 %, et ceux qui l'ont prononcé [o] est 23.52 %, et de ceux qui l'ont prononcé [ø] est 11.76 %. Le reste 11.76% l'ont prononcé parfois un [ø] parfois un [o].

Enfin, le son [ɛ.] a été prononcé par 64.70 % d'étudiants correctement, par 23.52 % d'étudiants comme [in] et par 11.76 % d'étudiants dans des phrases [in] et dans des phrases [ã] et dans des phrases [ɛ.]. 76.47 % d'étudiants ont prononcé le son [œ.] [œ.] et 17.64 % l'ont prononcé un [ɛ.] au lieu d'un [œ.] et 5.88 % l'ont prononcé [ã] au lieu d'un [œ.] .

3.2.3 la troisième lecture (mémorisation)

Durant la troisième séance nous avons demandé aux étudiants de réciter la même liste qu'ils ont lue et relue. Quand ils ont commencé de passer au tableau nous avons remarqué qu'ils n'ont pas mémorisé les phrases au maximum ils ont récité cinq à six phrases en plus il y avait ceux qui n'ont rien mémorisé (deux étudiants). Il y avait deux étudiantes absentes. Les résultats que nous avons obtenus sont dans le tableau 03

	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[õ]	[ã]	[ø]	[ɛ.]	[œ.]
01	[o]	[œ]	[e]	[a]	[i]	[i]	[o]	[u]	[u]	[o] [u]	[ã]	[ø]	[in]	[œ.]
02	[o]	[œ]	[i]	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]	[y]	[u]	[ã]	[ø]	[in]	[œ.]
03	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

04	[y]	[œ]	[i]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y][i]	[u]	[u]	[ã]	[ø]	[in]	[ã]
05	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o][ø]	[u]	[e]	[u]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
06	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][i]	[e]	[u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
07	[y]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
08	[u]	[o]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][ø]	[e]	[]	[ã]	[o]	[in]	[ã]
09														
10	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y][ø]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
11	[ø]	[o]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[e]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[ã]
12	[u]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[ø]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
13	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[ø]	[u]	[]	[ã]	[o]	[in]	[œ.]
14	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i][e]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[ø]	[in]	[.ɛ]
15	[u]	[o]	[ɛ]	[a]	[e][i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
16	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
17	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a/ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
18	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
19	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[o]	[in]	[œ.]
20	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[o]	[ã]	[õ]	[in]	[œ.]
21	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[.ɛ]
22														
23	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o][ø]	[y]	[u][y]	[]	[ã]	[o]	[ɛ]	[œ.]
24	[ø]	[œ]	[e]	[a][e]	[e]	[i]	[o][ø]	[i]	[u][y]	[]	[ã]	[o]	[in]	[.ɛ]

Tableau 3 résultats de la troisième lecture (mémorisation)

95 % de l'ensemble du groupe ont lu correctement le son [i] tandis que les restants 5 % ont prononcé le [e] au lieu de [i] en ce qui concerne le son [o] 85% sont arrivés à le prononcé correctement et 15% de l'ensemble du groupe prononcent le [ø]. Tandis que 65 % ont prononcé le [œ] et 35 % le prononcent toujours un [o]. Le son [y] a été prononcé par 40 % d'étudiants et 20 % de l'ensemble du groupe, l'ont prononcé comme [u]. Et 5% l'ont prononcé [i]. 25 % ont prononcé ce son parfois un [y] parfois un [ø]. Le reste 8.33 l'ont prononcé [i] ou [y].

70 % d'étudiants sont arrivés à prononcer le [u] et les autres 20 % l'ont prononcé [e] et 10 % l'ont prononcé tantôt [u] et tantôt [y], le son [] 55% l'ont prononcé le reste du groupe 25 % l'ont prononcé [u] et 10 % l'ont prononcé parfois un [] et parfois [u] et 10 % aussi l'ont prononcé [u] ou [o]. Le son [ø] a été prononcé par 55 % d'étudiant correct et 15% le prononcent [y], 20 % le prononcent [u] et 10 % le prononcent [o]. Le son [ɛ], 70 % le prononcent correctement, 20 % le prononcent [e] et 10 % le prononcent [i].

Nous constatons aussi, que le son [a] 80 % ont prononcé correctement et 15 % restant ils prononcent le [a] un [a] dans des phrases et dans des phrases un [e] et 5 % prononcent un [ɛ] ou un [a]. 70 % de l'ensemble des étudiants ont prononcé le son [e] tel qu'il ait et 15 % l'ont prononcé [i] et 15 % l'ont prononcé parfois [e] et parfois [i]. Le son nasal [ã] 70 % ont prononcé le [ã] un [ã] et 30 % restant ont prononcé le [ã] dans des phrases un [o] et dans des phrases un [ã].

Enfin, le son [õ], 35 % de l'ensemble de groupe ont réussi de prononcé le son [õ], et 30 % ont prononcé ce son un [o] et 20 ont prononcé [ø] et 15 % qui restent l'ont prononcé des fois un [ø] et des fois [o]. Concernant le son [œ.] 65 % de l'ensemble des étudiants ont réussi à prononcer ce son et 20 % l'ont prononcé [ɛ.] et 15 % l'ont prononcé [ã]. 45 % est le taux des étudiants qui ont prononcé le son [ɛ.] et 40 % l'ont prononcé [in] et 15 % l'ont prononcé soit un [in] soit un [ɛ.] et soit un [ã]. les résultats que nous avons obtenus ont montré que la prononciation des étudiants n'est pas améliorée par rapport à la première lecture et que la mémorisation n'a pas aidé les étudiants parce qu'ils ont fait les mêmes erreurs qu'avait fait durant la première lecture sauf quelques uns.

3.2.4 La quatrième lecture (après l'écoute)

Durant la quatrième séance, il y avait deux étudiants absents, cette dernière activité consiste à écouter et répéter un dialogue afin de savoir si la prononciation des étudiants est améliorée avec l'écoute ou non. Nous avons présenté aux étudiants une séquence audio (un dialogue authentique) parlé par des natifs et nous leurs avons demandé de l'écouter plusieurs fois vu qu'un ou deux ou même trois écoute n'est pas suffisant pour améliorer la prononciation d'un adulte ou d'un enfant et de suivre le rythme et l'intonation de ceux qui parlent.

	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
01	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a] [ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
02	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
03	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
04	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
05	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
06	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[e]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[in]	[œ.]
07	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y]	[o]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
08	[u]	[o]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[] [u]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ɛ.]	[œ.]
09	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
10	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
11	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
12	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[o]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ.]	[œ.]
13	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a] [ɛ]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[in]	[œ.]
14														
15	[ø]	[o]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[] [u]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
16	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
17	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ɛ]	[œ.]
18														
19	[ø]	[œ]	[ɛ]	[a]	[i]	[e]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ɛ.]	[œ.]

				[ε]										
20	[ø]	[œ]	[ε]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ε.]	[œ.]
21	[ø]	[œ]	[ε]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ε]	[œ.]
22	[ø]	[œ]	[ε]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ε]	[œ.]
23	[ø]	[œ]	[ε]	[a]	[e]	[i]	[o]	[y]	[u]	[]	[ã]	[õ]	[ε.]	[œ.]
24	[ø]	[œ]	[e]	[a]	[e]	[i]	[o]	[i]	[u]	[]	[ã]	[o]	[ε.]	[.ε]
							[ø]			[u]	[o]			

Tableau 04 résultats de la quatrième lecture (après l'écoute)

Dès que nous avons fait la projection de dialogue nous avons remarqué que presque la moitié des étudiants ont commencé de prendre des notes (la prise de note c'est parmi les sous stratégie cognitives que nous avons déjà traité dans la partie théorique de notre travail de recherche et vu que le temps n'est pas suffisant, nous n'avons pas appliqué toutes les stratégies cognitives) et lorsque nous avons jeté un coup d'œil nous avons constaté qu'ils étaient entrain de faire la transcription graphique de la prononciation de dialogue mais cette dernière était en arabe et pas en français.

Alors, il y a d'autre sous stratégies que nous n'avons pas pris en considération dans notre partie pratique et sont utilisées beaucoup par notre échantillon. Après l'écoute nous avons partagé le dialogue en trois rôle et nous leur avons demandé de jouer le dialogue qu'ils viennent d'écouter en lisant la transcription graphique. Par rapport aux autres lectures la lecture après l'écouté était la meilleure, les étudiants ont très bien joué le rôle, lu et surtout prononcé, les résultats que nous avons obtenus lors de cette activité sont dans le tableau 04

Tout d'abord, après l'analyse des résultats que nous avons obtenu après l'activité de l'écoute nous avons remarque que tout le groupe (90.90 %) a réussi à prononcer les sons [i], [u], [ε.] sans difficulté grâce à l'écoute. Le son [] 90.90 % de l'ensemble de groupe ont réussi de le prononcer alors que deux auditeurs l'ont prononcé [u] un de ces deux dernier est plus âgé que les autre étudiants il a plus que soixante ans alors c'est un peu difficile d'apprendre dans cet âge en plus sa langue maternelle est berbère ce qui a confluée énormément sa prononciation

La même chose pour le son [ã] 95.45 % sont arrivés à prononcé ce son par contre à lui, il a toujours ce problème au lieu de prononcé [ã] il prononce le [o]. Et pour le son [õ],

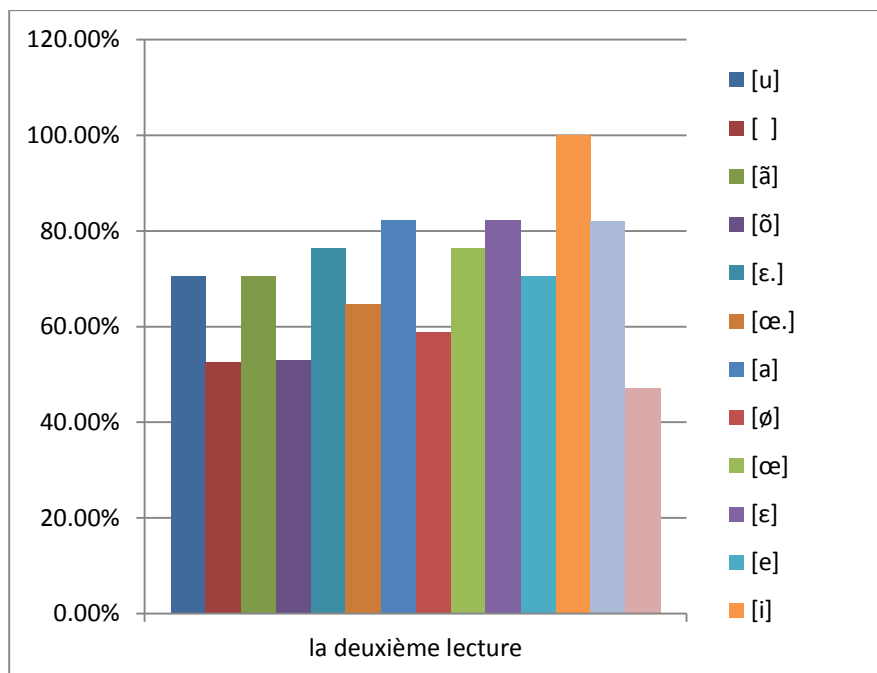
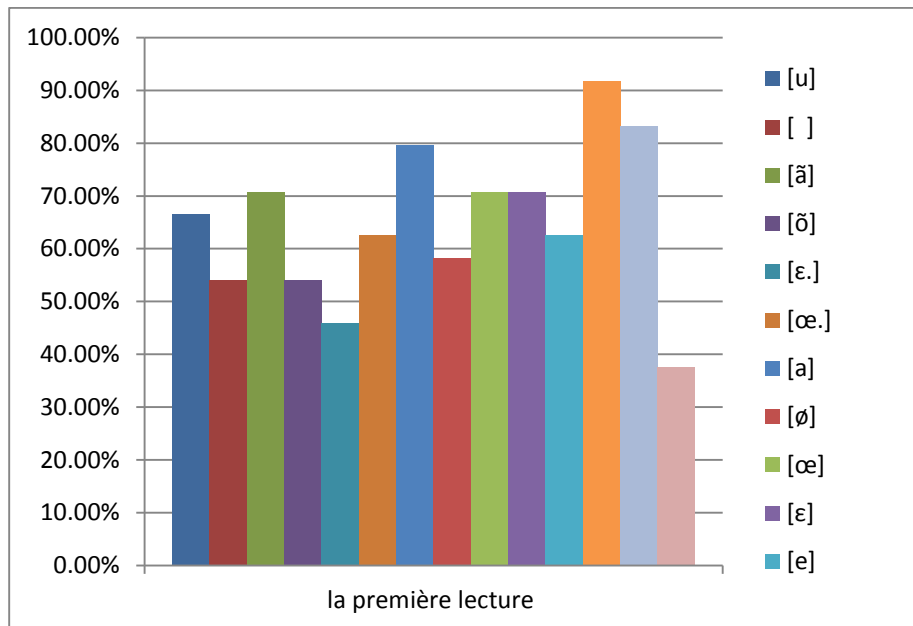
95.45% d'étudiants ont prononcé correctement et 4.54 a prononcé [o] au lieu d'un [ø]. 95.45 % de l'ensemble des étudiants ont prononcé le [œ.] correcte et 4.54 le prononce [ε.]. Le taux des étudiants qu'ont prononcé le [a] correctement est 86.36 % et ceux qui le prononcent parfois un [a] parfois un [ε] est 13.63%. Le son [e] 77.27 % d'étudiants ont réussi de le prononcer mais 22.72 % restant toujours remplacent le [e] par [ø].

Ensuite, le son [ø] 95.45 % ont bien prononcé ce son et le reste 4.54 % le prononcent un [u]. 90.90 % est le taux de la prononciation correctement des étudiants de son [œ] et 9.06 % l'ont prononcé un [o] le même taux concernant le son [ε] 90.90 % le prononcent correctement et 9.06 % le prononcent [e]. Les étudiants qui ont prononcé le [o] sont au taux de 95.45 % et un seul auditeur a prononcé le [ø]. Le dernier son est le [y] 90.90 % est le taux d'ensemble du groupe qui a prononcé ce son correct et 4.54 % auditeur l'a prononcé un [u] et une auditrice 4.54 % l'a prononcé parfois [u] et parfois [y].

Enfin, nous pouvons expliquer ce résultats que les étudiants ont très bien bénéficié à travers cette activité au niveau de leur prononciation, une grande différence est marquée par le taux de la prononciation des étudiants est augmenté jusqu' à 100% L'écoute a permis aux étudiants de savoir distinguer et d'entendre bien la prononciation des sons en suivant la transcription graphique.

4. Étude comparative

4.1 Avant et après la répétition



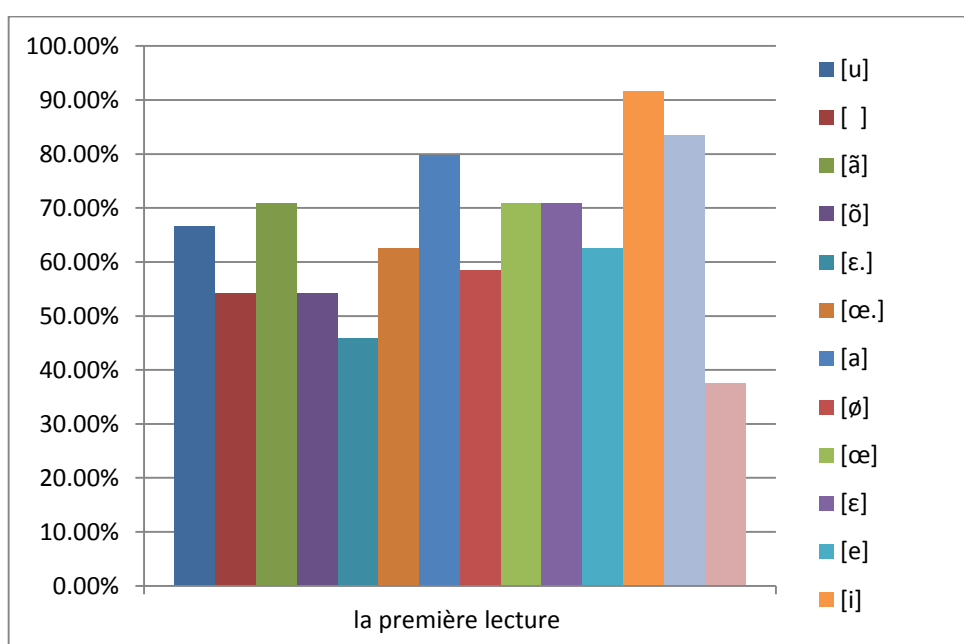
Afin de montrer l'importance et l'effet de la répétition sur la prononciation des étudiants nous avons comparé les résultats de la première lecture et la deuxième lecture (après la mémorisation) nous constatons que le taux de la prononciation a augmenté après

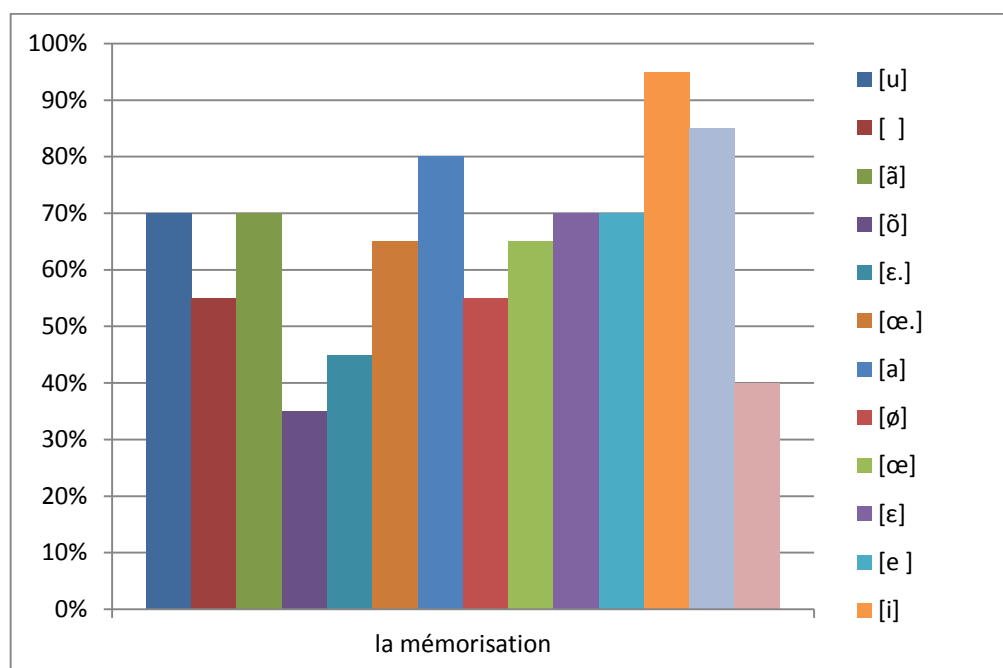
la répétition. En effet, le taux de quatre sons [] [ã] [õ] et[o]. Seulement n'a pas augmenté parce qu'ils étaient entrain de lire rapidement et ils n'ont pas contrôlé leur prononciation.

De plus, tout le groupe 100% a réussi à prononcé le son [i] alors que le taux avant était 91.66 % tandis que le taux avant était %91.66, deux sons [a] et[ε] ont eu un taux d'augmentation de 82.35 % après la répétition tandis que le taux avant était de 79.66% et 70.83 %, alors que d'autres sons [ε.] et [œ] ont eu un taux d'augmentation de 76.47 % tandis qu'avant il était 45.83% et 62.5 %.

Le taux d'augmentation des sons [e] et [u] est 70.58 % alors qu'avant est 62.5 % et 66.66 %. Pour le taux d'augmentation de son [ø] a changé un petit peu 58.82 % par rapport à la première lecture ou le taux était 58.33 %. 62.5 % est le taux de la première lecture alors que le taux de cette deuxième est 64.70 %. Enfin le son [y] le taux de la prononciation correcte a augmenté 47.05 % par rapport à la première c'était de 37.5 %.

4.2 Avant et après la mémorisation

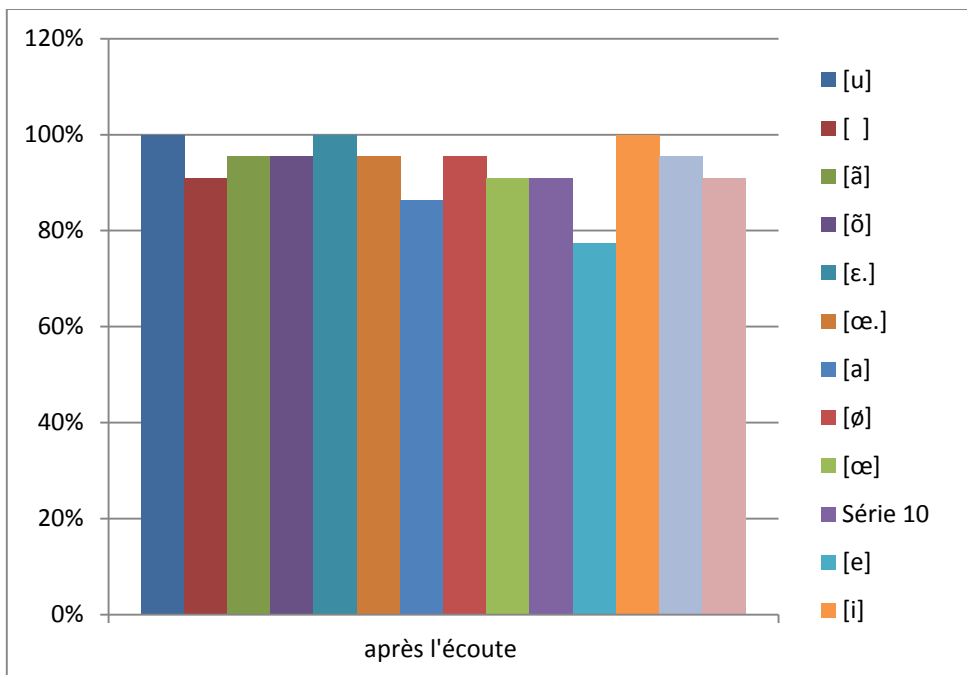
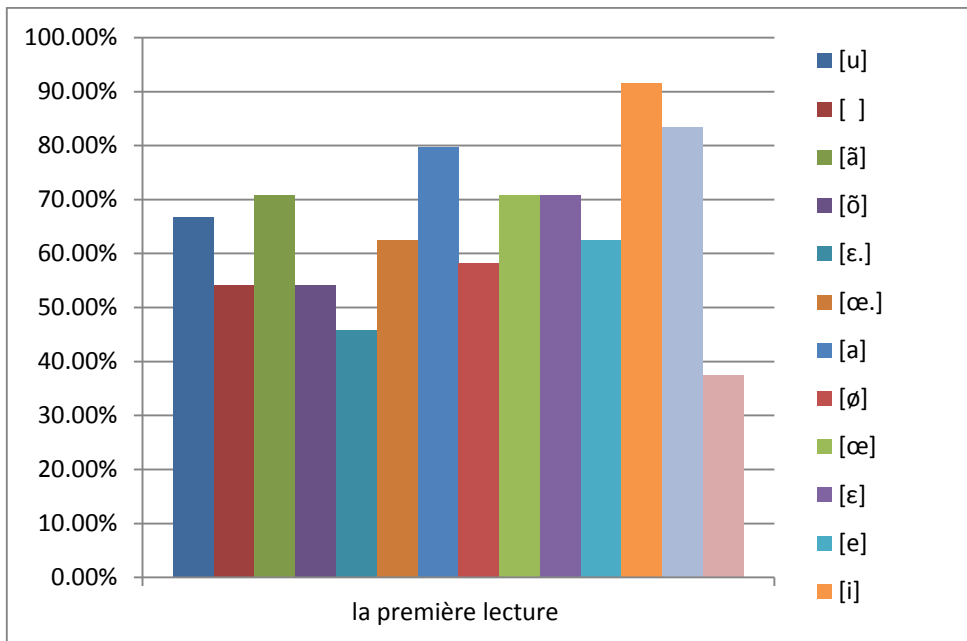




En comparant la mémorisation à la répétition elle n'a pas changé beaucoup le taux d'augmentation des sons [e] et [u] est 70 % alors qu'avant 62.5 % et 66.66. Pour les sons [ã] [õ] [ɛ.] [ø] et [œ] le taux d'augmentation a diminué tandis qu'avant ou il était 70.83% 54.16 % 45.83 % 58.33 % et 70.83 et après la mémorisation 70%, 35 %, 45 %, 55% et 65%. Quant au son [ɔ] marque un peu d'augmentation 55% tandis qu'avant 54.16 %.

En ce qui concerne les sons [ɛ.] [a] [ɛ] [i] [o] et [y] le résultat après la mémorisation était positif. En effet, l'amélioration de la prononciation en suivant l'ordre est 65 %, 80%, 70 %, 95%, 85% et 40 % notons que avant le taux était 62.5 % , 79.66 % , 70.83 % , 91.66 % , 83.33 % , 37.5 %. En faisant comparaison, la mémorisation n'a pas beaucoup aidé notre échantillon pour améliorer la prononciation.

4.3 Avant et après l'écoute



Nous avons remarqué après avoir analysé les résultats de cette lecture qu'une amélioration très remarquable au niveau de la prononciation des étudiants il y a des sons ou l'augmentation de taux d'amélioration est arrivé jusqu'au 100% dans les deux son [u] [i] c'est vrai ces deux dernier figurent dans leur système phonologique mais en comparant avec le premier résultat ou le taux était 66.66% et 91.66 %.

L'écoute a permis aux étudiants d'améliorer leur prononciation, ils sont passés de 70.83 % au niveau du son [ã], de 54.16 % pour le [õ], de 62.5 % pour le son [œ.], de 58.33 % concernant le son [ø] , et de 83.33 % jusqu'au 95.45 %. Avant ils les prononcent mal parce qu'ils confondent entre eux car ils ne savent pas comment vont-ils les prononcer et non par ce qu'ils font le recours la langue maternelle.

Le taux des voyelles restant a augmenté jusqu'au 90.90 % dans les sons suivant [] [œ] [ε] [y] après qu'il était avant l'écoute 54.16%, 70.83%, 70.83 % et 37.5%. En ce qui concerne le son [e] 77.27% tandis qu'avant 62.5 %. Donc, après cette comparaison nous pouvons noter que notre résultat prouve que l'écoute est une stratégie très efficace qui peut donner une amélioration remarquable dans l'enseignement de la prononciation.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de montrer l'effet positif des stratégies cognitives sur la prononciation de FLE afin de savoir quelle est la plus utile. Nous avons adopté trois activités ; la répétition, la mémorisation et la perception et l'imitation (écoute) parce que nous n'avons pas beaucoup de temps. Nous avons insisté sur les voyelles premièrement car cette dernière ne figure pas dans le système phonologique de la langue maternelle des étudiants et quand nous avons analysé leur réponses sur le questionnaire nous avons remarqué qu'ils n'ont pas de problème avec les consonnes parce qu'ils sont présents dans leur langue.

Après avoir comparé les résultats d'avant et après l'utilisation de chacune des stratégies que nous venons de citer nous avons remarqué premièrement que la répétition et la mémorisation n'ont pas changé la prononciation des étudiants. Vu qu'il y avait des sons qu'ils ont prononcés correctement le jour de la répétition mais lorsque nous leur avons demandé de mémoriser ils ont eu le trac et ils ont mal prononcé quelque son qu'ils ont prononcé bien le jour de répétition sauf quelque uns. Alors cela nous explique que l'étudiants quand ils sont plus à l'aise, ils peuvent avoir la confiance pour prononcer bien et le contraire.

Deuxièmement, qu'un réel changement est marqué dans la prononciation des étudiants et cela prouve que si on met l'étudiant dans un contexte authentique il va avoir une prononciation juste, identique ou plus proche à celle qu'il écoute. Mais, il ne faut pas oublier le facteur âge, parce qu'il est très important. Ce que nous avons remarqué dans les résultats que le seul auditeur qui n'a pas pu améliorer sa prononciation c'est un homme à l'âge de 50 ans, son âge ne lui permet pas d'améliorer sa prononciation. Donc, partons de ces résultats (l'augmentation de taux de la prononciation est remarquable), nous pouvons dire que l'écoute est une stratégie efficace pour servir la prononciation de FLE.

Conclusion

générale

Conclusion générale

En guise de conclusion de notre recherche, il faut attiré l'attention sur le fait que l'enseignement/ apprentissage de la prononciation est sans doute un domaine très ambitieux voir délicat à apprendre comme à enseigner, et qui peut entraver toutes communication, mais il reste toujours primordial en didactique des langues étrangère.

L'objectif de notre recherche est d'apporter, de sélectionner les stratégies cognitives qui peuvent être utiles et efficaces pour acquérir une bonne prononciation. Ainsi de montrer aux étudiants les stratégies qu'ils peuvent les aider à surmonter, à réduire le problème de la prononciation.

Afin de réaliser ces objectifs, nous nous sommes intéressés à l'effet des stratégies cognitives et le rôle qu'elle peut jouer dans le processus de l'enseignement / apprentissage la prononciation des étudiants en demandant quelle stratégie cognitive peut-elle être efficace pour aider les apprenants acquérir une bonne prononciation en FLE ?

La raison pour laquelle nous avons formulé les hypothèses suivantes : L'efficacité des stratégies cognitives se baseraient sur le niveau de l'étudiant, ses objectifs, ses valeurs culturelles et du contexte d'apprentissage.

Toutes les stratégies mèneraient à une bonne prononciation du FLE quand elles sont accompagnées à une stratégie d'écoute.

Pour arriver à des réponses à notre interrogation posée au préalable, tout d'abord, nous avons essayé dans un premier volet de définir quelque notion de notre problématique tel que l'enseignement / apprentissage, stratégies d'apprentissage ainsi qu'une classification et dans un deuxième volet nous avons traité la notion de la cognition et psychologie cognitive en citant les principaux courants de pensée en plus les stratégies cognitives dans la prononciation.

Nous sommes arrivées dans ces deux volets que l'enseignement/ apprentissage de la prononciation n'a pas eude valeur assez importantedans la didactique des langues étrangère à travers les méthodologies d'enseignement sauf dans la méthode directe, la méthode audio-orale et l'approche communicative et que huit des douze stratégies cognitives sont susceptibles d'émerger dans un contexte de la prononciation et par contre les quatre sous-stratégies restantes.

Nous avons essayé autant que possible d'appliquer des différentes stratégies cognitives qui préconisent un apprentissage efficace qui peut réduire le problème de la prononciation, nous nous sommes appuyés sur une étude analytique et comparative entre la première lecture et la lecture après l'utilisation de chaque sous-stratégie afin de voir si la prononciation des étudiants est améliorée avec ces stratégies ou non. En plus d'un questionnaire sur les stratégies qui sont beaucoup utilisées par les étudiants et quelle est la plus efficace.

Après avoir analysé les réponses des étudiants du questionnaire proposé, après avoir analysé leur prononciation lors de la lecture avant et après la répétition, la mémorisation et l'écoute. et après avoir comparé les résultats que nous avons obtenu nous pouvons dire que les résultats viennent de confirmer que l'écoute est certes un atout qui peut donner un résultat remarquable dans la prononciation du FLE et que leur prononciation s'est améliorée

Nous avons pu remarquer que les étudiants n'utilisent pas seulement une seule stratégie mais beaucoup à savoir la sous-stratégie cognitive : la prise de note celle qu'a attiré notre attention lors de l'expérimentation mais d'une manière propre à eux ils font la transcription graphique de la prononciation française en arabe et cela leur a aidé

Enfin, nous souhaitons que ce travail de recherche ouvrira la voie à d'autres recherches dans le domaine de la prononciation, la compétence la plus incontournable dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et que cette recherche, nous a permis au moins de toucher à quelques éléments de la réalité vécue dans l'enseignement /apprentissage de la prononciation.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. Annie BERTRAND et Pierre-Henri GARNIER *psychologie cognitive* éd studyrama, 2005
2. Bertrand LAURET, *Enseigner la prononciation : questions et outils*, éd Hachette, p192 coll. F, PARIS 2007
3. BESSE, H. et GALISSON, R. *Polémique en didactique: du renouveau en question*), Clé international Paris, 2007
4. Christian PURIN, Paola BERTOCCHINI, et Edwige COSTANZO, "*Se former en didactique des langues*", ellipses, 1998
5. COSTE, Daniel et FERENCZI, Valentin, *Méthodologie et Moyens Audio-visuels, Guide Pédagogique pour le Professeur de Français Langue Étrangère*, éd. Hachette, Paris, 1971
6. GALISSON, Robert, *D'hier et Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères : Du structuralisme au Fonctionnalisme*, éd. Clé International, Paris, 1980
7. LEON Monique et LEON Pierre, *la prononciation du français*, Armand colin, 2^{ème} édition, Paris, 2004.
8. MARGARET W. MATLIN *la cognition : une introduction à la psychologie cognitive* traduction de la 4^{ème} édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université – Lyon 2
9. Mathieu, J et Thomas, R *Manuel de psychologie*, vigot, paris 1985
10. Marie-Françoise et NARCY-COMBES, "*Précis de didactique, Devenir professeur de langue*", ellipes Edition, 2005, Paris
11. Paul CYR, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 2^{ème} éd 1998
12. RICHARDS, Jack C, (*Approaches and methods in language teaching*, 2nd edition, Cambridge University Press, 2001
13. WEBER. C, *Pour une didactique de l'oralité "Enseigner le français tel qu'il est parlé"*, Éd. Didier, Coll. Langues & didactiques, Paris, 2013

Dictionnaires

1. Françoise Raynal et Alain Rieunier, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* CLE international, paris, 2009
2. Jean Pierre CUQ, "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde", CLE international, paris, 1990,
3. Le petit robert 2011
4. Le petit robert *dictionnaire de française* nouvelle édition paris 2011

Articles

1. Amaury Daele – Denis Berthiaume, *Choisir ses stratégies d'enseignement centre de soutien à l'enseignement université de Lausanne*, Juin, 2010
2. BOSCH, Agnès, *De l'(Im) mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, université de Puerto Rico, 2004,
3. Caroline LARUE et Raymonde COSSETTE, *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial* Recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) Cégep du Vieux Montréal, 2005 p 43 format PDF
4. Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Méval *Par culture il faut comprendre « l'ensemble des représentations, des jugements idéologiques et des sentiments qui transmettent à l'intérieure d'une communauté »* paris, , 2001
5. ÉICEM, Montréal, *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, Québec, mars 1998
6. Gérard Barnier, *Conférence Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement formateur*, IUFM d'Aix-Marseille 2000
7. Johanne Rocheleau, *Les théories cognitivistes de l'apprentissage* Québec 2009
8. Sandrine Wachs, *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)* Paris 3 - Sorbonne nouvelle 2011
9. BOSCH, Agnès, *De l'(Im) mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, université de Puerto Rico, 2004, p9

Thèses et mémoires

1. KARTAL, Erdogan, *la place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue Étrangère*, date de soutenance Mars 2004, 271p, Thèse de Doctorat en Sciences Sociales, Département de L'enseignement des Langues Étrangères, Université de Hacettepe, Ankara, Édition edutice, version 1, 2005,

2. OUAHMICHE. Ghania, *Stratégies d'apprentissage/ enseignement de la prononciation : quel(s) choix didactique(s) pour le français en contexte algérien*, Thèse de doctorat, Université d'Oran, 2012.)

Sitographies

1. <http://research.jyu.fi>
2. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>
3. <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html>
4. <https://sites.google.com/site/ideesash/pedagogieressources/theories-de-l-apprentissage>
5. <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html>
6. <http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html>
7. <http://moodle-up.univ-provence.fr>.
8. <http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl009->
9. <http://www.language.com.hk/articles/goodll.html>
10. <http://www.latindex.ucr.ac.cr/descargador.php?archivo=rfl009-14>

Revue et périodiques

1. BENDIHA J, *Quelle(s) méthode pour enseigner le FLE ?* Revue des Sciences Humaines. No : 29 Université de Biskra, Février 2013
2. Philippe Dessus, *qu'est ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité*, In *Revue française de Pédagogie*, 2008,

Annexe

(Présentation des virlangues)

1. Le geai gélatineux geignait dans le jasmin.
2. Trente trois gros crapauds gris dans trente trois gros trous creux.
3. Piano, panier... panier, piano...
4. Dindon dina dit-on du dos d'un dodu dindon.
5. Elle gilles en gilet gèle.
6. Il avait dédain des dons, c'était un dindon digne.
Il avait dédain des dons, c'était un digne dindon.
7. Haut pie pond, bas caille pond, entre deux pierres passa pont.
8. Tes laitues naissent-elles ?
Yes mes laitues naissent.
Si tes laitues naissent.
Mes laitues naîtront.
9. Pie a haut nid, caille a bas nid, chat n'a pas nid.
10. Si tu m'eusses cru, tu te fusses-tut.
11. La cavale du Valac avala l'eau du lac.
L'eau du lac lava la cavale du Valac.
12. Tonton, ton thé t'a-t'il ôté ta toux ? Dit la tortue au tatou.
13. Coco a son cacao si le coq a son coca.
14. L'éléphant perd, espère et persévère
15. C'est l'évadé du Nevada qui dévalait dans la vallée.
Dans la vallée du Nevada, qu'il dévalait pour s'évader.
Sur un vilain vélo volé qu'il a volé dans une villa.
Et le valet qui fut volé vit l'évadé du Nevada.

16. Grappillez, grappes, grenades, et gros grain gratis du grenier sur granit granuleux grec,
non gravé

17. Je veux et j'exige d'exquises excuses.

18. Fruits frais,

Fruits frits,

Fruits cuits,

Fruits crus,

.....

Présentation de dialogue

Alors ? Vous avez choisi ?

Voyons ! Qu'est ce qu'on prend ? J'ai faim ! J'ai envie d'une pizza aux quatre fromages.

On en prend une pour deux Aurélie ?

C'est probablement de surgelé, et en plus, je suis allergique aux fromages. Je vais prendre le poulet bio avec les épinards du jardin.

Et moi, je vais prendre le menu salade et dessert, c'est mieux. Et en dessert je prendrait la salade de fruits avec de la pomme, du melon, du kiwi, des bananes et de l'ananas

C'est tout ?

Oui, merci.

Présentation de questionnaire (destiné aux étudiants)

Dans le cadre de la recherche universitaire intitulé : Les stratégies cognitives : une pratique pour l'apprentissage de la prononciation du FLE cas des étudiants de la deuxième année français licence de l'université de Biskra, pour l'obtention du diplôme de master 2 didactique des langues étrangères et cultures, le questionnaire suivant est destiné aux étudiants de la deuxième année français licence il vise à cerner notre sujet de recherche.

Veillez répondre aux questions si dessus s'il vous plait.

1. Osez-vous parler en classe en français ?
 - ❖ Oui
 - ❖ Non
2. Si c'est non pourquoi selon vous ?
 - ❖ Vous n'avez pas de bonne prononciation
 - ❖ Vous n'êtes pas compétents
 - ❖ Vous avez peur de vous tremper
 - ❖ Autre
3. Avoir une bonne prononciation vous encourage à parler en classe ?
 - ❖ Toujours
 - ❖ Souvent
 - ❖ Rarement
 - ❖ Jamais
4. Y a-t-il des sons que vous trouvez des difficultés à les articuler ?
 - ❖ Oui
 - ❖ Non
5. Lesquelles ?
.....
6. La lecture à haute voix en répétant améliore votre prononciation des sons que vous n'arrivez pas à produire ?
 - ❖ Oui
 - ❖ Non
7. La mémorisation des mots et des expressions améliore votre prononciation ?
 - ❖ Oui

❖ Non

8. Est-ce que votre prononciation s'améliore quand vous écoutez ?

❖ Oui

❖ Non

9. Paraphraser certains mots vous aide à pouvoir prononcer les sons que éprouvez des difficultés à prononcer?

❖ Oui

❖ Non

10. Classer les sons selon des critères (sourde /sonore [*p* et *b*], [*t* et *d*], [*k* et *g*]...etc.) ou de plus faciles au plus difficiles vous aide à prononcer ?

❖ Oui

❖ Non

11. Quand vous faites la discrimination (comparaison) de certains sons de la langue étrangère avec les sons de la langue maternelle votre prononciation s'améliore ?

12. La répétition, la mémorisation, l'écoute, la comparaison... etc. sont des méthodes que vous utilisez pour l'apprentissage de la prononciation, pourquoi ?

❖ elles sont faciles à utiliser

❖ elles sont efficaces pour prononcer bien

❖ autre.....

Merci de votre collaboration 😊