

# Continuité ou discontinuité de la composante phonétique dans la didactique des langues aujourd'hui

Siham Azzi<sup>1,\*</sup>, , Souad Lyazidi<sup>1</sup>, 

<sup>1</sup> *RISHS faculté des lettres et des sciences humaines Mohammedia, Université Hassan II Casablanca, Maroc*

## PAPER INFO

Paper History

Received

Accepted Feb 2023

Mots clés

Phonétique, didactique  
des langues, CECRL,  
vision stratégique 2015-  
2030

## Résumé

En dépit de l'intérêt de la prononciation dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère/seconde, la considérer et la didactiser ne va pas de soi. Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur la continuité ou la discontinuité de la composante phonétique dans la didactique des langues d'aujourd'hui ainsi que ses conséquences et la remédiation à y apporter. Pour cela, nous présenterons un aperçu et un état des lieux sur la place de la phonétique et celle de la prononciation dans l'enseignement des langues étrangères et secondes dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle en classe de langue.

## Introduction

L'un des principaux objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage du français est assurément celui d'apprendre à communiquer oralement la langue seconde et/ou étrangère, mais malgré cette place accordée à l'oral, nous constatons très souvent dans le contexte marocain que les apprenants atteignent des compétences plus développées à l'écrit qu'à l'oral. Néanmoins, l'enseignement du français au Maroc est problématique, tant et si bien que les choix didactiques afférents à l'enseignement de la prononciation en particulier trop centrés sur une approche traditionnelle basée surtout sur des oppositions phonologiques ou sur des répétitions sans compétences en termes de correction phonétique de la part de l'enseignant ne garantissent pas véritablement une bonne assimilation des sonorités segmentales aussi bien que suprasegmentales.

À l'aune de la vision stratégique 2015-2030, plusieurs remaniements, en ce qui concerne les instructions officielles, afférents à l'enseignement du français se sont établis. Toutefois, en dépit de l'intérêt de la prononciation dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère/seconde, la considérer et la didactiser ne va pas de soi. Cet état de constatation nous a poussé à nous interroger sur les raisons de cette désaffection, ses conséquences et les remédiations à y apporter. Nous consacrons cette contribution à un aperçu et un état des lieux sur la place de la phonétique en général et celle de la prononciation en particulier dans l'enseignement des langues étrangères et secondes d'hier et d'aujourd'hui afin de comprendre les raisons pour lesquelles elle y occupe une place minorée notamment avec la présence de l'approche communicative en classe de langue.

Dans le dessein de proposer une nouvelle orientation pédagogique parmi les nouvelles approches qui refont surface régulièrement. Nous avons mené une enquête préliminaire sur les pratiques enseignantes en classe d'enseignement/apprentissage du français dans le secteur primaire de l'école publique au Maroc, où deux

\*Corresponding author. Email: [azzisiham1@gmail.com](mailto:azzisiham1@gmail.com)

classes distinctes de la première année d'enseignement/apprentissage du français ont été observées pendant une période de trois mois.

### **1. La composante phonétique dans la didactique des langues : esquisse diachronique, de la méthode traditionnelle à la méthodologie SGAV**

La première manifestation d'une intégration phonétique dans la didactique des langues secondes était dans un dictionnaire bilingue sumérien, apparu environ 3000 ans avant notre ère, contenant des idéogrammes accompagnés de notations phonétiques [5]. Avec les Grecs et les Romains, la pratique phonétique a connu une préoccupation des faits suprasegmentaux (comme l'intonation et le rythme) qui se manifestent dans la lecture à haute voix. Malgré cet intérêt, la pratique phonétique reste essentiellement liée à l'écrit [8]

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues étrangères a conduit au passage à des transcriptions phonétiques qui se sont manifestées au moyen âge et à la renaissance. On les utilisait à l'aide des sons caractéristiques de la langue maternelle [25]).

Au XVIIe siècle, l'intérêt accordé à l'intégration du travail phonétique s'est développé plus encore avec l'apparition du manuel du pédagogue Comenius intitulé «Orbis Sensualium» [5]. C'est une initiation phonétique de l'alphabet latin utilisant des abécédaires illustrés par des images des animaux. La prononciation du latin était acquise en fait, par l'écoute et l'imitation de celle du maître. La pratique phonétique était manifestée par la récitation, la dictée, la répétition des mots/phrases tirés des textes écrits, mais elle a été mise au second plan de la pratique pédagogique. Dès lors, les experts en matière de pratique phonétique se concentraient sur la correspondance son-graphème mais les enseignants n'étaient pas intéressés par cette technique [9-8]

À la fin du XIXe siècle s'amorce un changement d'orientation de cette correspondance avec la méthode traditionnelle, vers une association de l'enseignement de la prononciation à l'expression orale, habileté privilégiée des cours de langues. Cette méthode se concentrait principalement sur la grammaire, la traduction, la lecture et l'expression écrite. En rupture avec l'approche traditionnelle, jugée inefficace d'un point de vue communicatif, s'instaure, vers 1882, un « mouvement de réforme » [2]

Selon cette réforme, la prononciation acquiert l'importance tant d'un point de vue réceptif que productif. La méthode naturelle de Gouin qui s'inscrivait dans ce mouvement de réforme bannissait la correspondance son-graphème. Elle préconise la maîtrise de la prononciation comme premier pas dans le développement de l'expression orale avant toute présentation du code écrit. Elle est suivie par la méthode directe dans laquelle l'importance de l'habileté à discriminer les sons et les faits suprasegmentaux (intonation et rythme) est soulignée et considérée comme étant une première étape dans l'acquisition des habiletés phonétiques [18]

De 1940 à 1960, les méthodes les plus populaires en Amérique et en Europe faisaient valoir, dans le cadre d'une approche structurale, l'importance d'une pratique phonétique systématique.

En Amérique, les préceptes de la méthode directe se perpétuent dans la méthode audio-orale [28-35]. L'objectif de cette méthode a été de développer l'automatisme linguistique (phonétique, phonologie, syntaxe) dans les conversations avec les natifs. Une importance considérable est accordée donc à l'oral et plus spécialement aux sons, alors que la prosodie occupe une place secondaire. Le choix des sons à l'étude se faisait au moyen d'une « analyse contrastive » [5] dans laquelle s'effectuait une comparaison entre la langue maternelle et la langue cible afin de prédire les éléments de difficultés susceptibles de créer une source de difficultés dans l'apprentissage de la langue seconde. Cette méthode a révélé des faiblesses dans certaines prédictions en ignorant les types d'erreurs de développement, qui se manifestent au cours de l'apprentissage de la langue cible.

Parallèlement en Europe, la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) se préoccupait également de la pratique phonétique. Ses fondements ont été établis par Petar Guberina professeur à l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en 1953. Dans cette méthode, la priorité est accordée à l'oral. L'enseignement des faits phonétiques était intégré autant que possible dans l'étude globale de la langue [20], il n'y a donc pas de « leçon de phonétique » [32], la correction se faisait à l'intérieur de la phrase de répétition non pas en isolant le son spécifique à corriger. En fait, la méthode SGAV, par rapport à celle audio-orale,

présentait les sons dans des énoncés contextualisés en prenant en compte les schémas intonatifs et les patrons rythmiques.

Nous avons vécu au cours des années 60 une nouvelle orientation. La méthode audio-orale américaine cède le pas à l'approche cognitive. Cette dernière a comme objectif principal, la compréhension intellectuelle du système linguistique. Les faits segmentaux sont toujours au premier plan par rapport à la prosodie. Elle se focalise sur une phase de discrimination, une description orale, des graphiques des mouvements articulatoires.

Cette attitude envers l'apprentissage des faits phonétiques marque le début de l'érosion de la pratique phonétique dans l'enseignement des langues étrangères/secondes. Surtout avec l'avènement de l'approche communicative, on passe sous silence le développement des habiletés articulatoires et prosodiques. Ce changement d'attitude a contribué à la rupture entre phonétique et didactique et à la marginalisation de la composante phonétique dans le cours de langues. En effet, le critère d'acceptabilité dans l'acquisition de la langue, eu égard aux exigences de la communication a remplacé le critère de performance optimale tel qu'il était envisagé par la SGAV.

À partir des années 90, la didactique a commencé à se nourrir d'autres disciplines. Elle constitue, comme R. Galisson l'a nommée « un carrefour des sciences humaines » [30]. Les ouvrages de cette époque se caractérisaient par un « assez grand éclectisme » [13]

Pour Guimbretière,

« La dynamique de la didactique ne pourra être entretenu que par incessant va-et-vient : de la théorie à la pratique et de l'expérience vécue à la connaissance, mais également si elle sait gérer ce qui lui vient d'hier, c'est en quoi l'éclectisme parfois décrié a du bon. » (Ibid.)

Pendant cette époque, pour la seconde fois dans l'histoire de la phonétique, celle-ci trouve une place dans l'enseignement des langues « Phonétique et pédagogie font bon ménage, s'épaulent, se renvoient la balle, s'harmonisent et s'épanouissent enfin dans le domaine de la didactique des langues. » (Ibid.)

Avec cette ouverture de la didactique aux apports de la transdisciplinarité [17], la phonétique et la pédagogie de la prononciation se sont ouvertes aux autres sciences. Elles se sont enrichies des apports des neurosciences, de l'ethnologie et de l'ethnographie de la communication. Elles ont puisé également dans l'univers théâtral.

La même période, des années 90, a connu une manifestation de la technologie dans la didactique des langues et aussi dans l'enseignement et la correction phonétique comme le confirment Galazzi et Guimbretière « Notre ère a abandonné le rêve imitatoire à la poursuite d'autres chimères technologiques [...] une nouvelle génération de matériels destinés à la correction phonétique prend la relève. L'ordinateur a son mot à dire dans l'enseignement de la phonétique de la langue étrangère » [27]. Pourtant ces technologies ont révélé des limites par rapport à la correction phonétique.

De ces périodes susmentionnées, nous notons que la présence de la phonétique dans l'enseignement des langues est devenue impérative aujourd'hui. Pour cela, les divers manuels récents d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère/seconde, contiennent quelques exercices de phonétique se basant soit sur des oppositions phonologiques entre des sons dans des énoncés décontextualisés soit sur des descriptions articulatoires de la prononciation de certains sons. Mais est-il suffisant pour dire qu'on accorde une place à la phonétique dans l'approche communicative. Les méthodes de correction phonétique qui y existent répondent-elles aux exigences phonétiques d'acquisition du français langue étrangère/seconde sachant bien que s'exprimer d'une manière autonome et authentique, dite aussi « intelligible » [6] dans des situations est devenu une priorité en focalisant la centration sur l'apprenant et sur sa prise de parole plus que sur sa forme ?

## **2. La composante phonétique dans le CECRL (2001) et dans le CECRL révisé (2018) : vers de nouveaux descripteurs de « maîtrise phonologique »**

En raison de la mondialisation, l'accent est mis davantage sur le concept d'intelligibilité dans les situations de communication en langue étrangère [26]. Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère prennent de plus en plus des dimensions nettement pratiques [10].

Nous observons de nombreuses contributions de haut calibre de chercheurs et de praticiens qui sont activement engagés dans la réflexion travaillant sur un large éventail de sujets et s'engageant aujourd'hui dans une pratique réflexive sur des terrains extrêmement variés [21-23-24-11-17]

La publication de 2014 « La prononciation en classe » [14], qui a retenu notre attention et servi d'inspiration pour notre intégration pédagogique du travail phonétique en classe de FLE aborde également l'importance de la prosodie pour les débutants de manière ludique. La publication de « La phonétique essentielle du français » en 2016 [12] par Didier en deux tomes pour les A1/A2 et B1/B2 apporte une attention particulière à de nombreux paramètres prosodiques.

Auparavant, la maîtrise de la langue était perçue comme un outil de communication « simple ». Cet outil a progressivement évolué vers un gage d'intégration sociale [29-15] et/ou d'avancement socio-économique [34]. Les recherches portant sur l'acquisition de la langue étrangère accordent aujourd'hui une importance à la perception et aux modèles de perception [19]. Le texte littéraire est étudié également en faisant référence à l'aspect phonétique [3-22].

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), adopté par presque tous les pays européens depuis son introduction en 2000 et sa large diffusion en 2001, avant qu'il ne soit élargi à une sphère internationale plus large et ne soit un sujet de débat, réintègre le paysage éducatif en tant que volume Compagnon/Companion en septembre 2017 et en février 2018. L'édition 2017 du CECRL est maintenant disponible en anglais avec l'extension « Companion Volume with new descriptors » avec des descripteurs supplémentaires tandis que l'édition 2018 est en français.

Le CECRL[7] révisé est revu sous un angle didactique à la lumière des recherches récentes. Des approches plus diversifiées y sont proposées afin de mieux prendre en compte la diversité des langues et des cultures dans une perspective dynamique, inclusive, globale, plurielle et éducative.

Dans la version mise à jour du CECR, pour qu'elle soit en accord avec les avancées récentes en recherches phonologiques, de nouveaux descripteurs ont été ajoutés dans le but de mettre l'accent sur l'intelligibilité dans la gestion des répertoires multilingues et multiculturels [6]

À la lecture du descripteur « maîtrise du système phonologique »<sup>1</sup> du CECRL version 2001, nous constatons l'utilisation de certains termes qui, sans toutefois les expliciter, définissent les compétences phonologiques visées pour chaque niveau tels que « compréhensible », « être compris », « intelligible », « claire pour être comprise malgré un accent étranger », etc. En fait, les inquiétudes sur la manière de déterminer ce qui est « clair », « naturel » ou même « intelligible », ainsi que sur la manière d'articuler les concepts d'« accent » et d'« intelligibilité » restent sans réponse dans cette première édition du CECRL.

La version révisée du CECRL en 2018 est fondée sur quatre domaines : articulation, prosodie, accent et intelligibilité. L'échelle de « maîtrise phonologique » a été révisée pour mettre davantage l'accent sur trois composantes « maîtrise générale du système phonologique », « articulation des sons » et « traits prosodiques »<sup>2</sup>

Nous remarquons que l'adjectif « intelligible » est quasi présent dans ces descripteurs de la « maîtrise phonologique » pour faire de la prononciation intelligible une compétence à cibler nonobstant la manifestation des quelques erreurs segmentales et suprasegmentales. Pour A2/articulations des sons, par exemple, « La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples. Pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sont spécifiques. » [7]. Pour B1/ maîtrise générale du système phonologique « La prononciation est en général intelligible : l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects » Ibid.

Dans la nouvelle version du CECRL, l'intelligibilité est définie en tant que « l'effort que doit réussir l'interlocuteur pour décoder le message du locuteur » [7]. Avec cette définition, la relation interlocuteur-auditeur est d'ores et déjà mise au centre du processus d'apprentissage phonologique. Cela soutient l'idée que l'intelligibilité est construite conjointement par le locuteur et l'auditeur, comme proposé par [35-26]. Lauret [4] définit l'intelligibilité en l'abordant dans la relation cause/effet qu'elle entretient avec la force de l'accent :

<sup>1</sup> CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 92). [Zoom d'origine \(png, 67k\)](#)

<sup>2</sup> CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 142). [Zoom original \(jpeg, 870k\)](#)

dans le cas d'un locuteur étranger, il s'agit a priori de chercher à être intelligible au plus grand nombre, c'est à dire de viser une production la moins marquée possible par un accent et la plus proche d'une prononciation « modèle » », modèle ici sous-entend « le meilleur de la prononciation » Ibid.

L'intelligibilité de la prononciation est donc un phénomène perceptif qui implique le jugement de l'auditeur de ce que le locuteur a dit [35]. Ce jugement est basé sur des corrélats linguistiques (éléments segmentaux et suprasegmentaux) contribuant à déterminer le caractère de l'intelligibilité des énoncés du locuteur. Ainsi le phénomène de la perception a une incidence sur l'intelligibilité de la communication.

Il est de toute évidence qu'une prononciation intelligible facilite le processus de compréhension dans la mesure où les auditeurs font moins d'efforts pour comprendre le locuteur, l'écouter et lui prêter plus d'attention. Les structures syntaxiques et les courbes intonatives, deux composantes indissociables dans l'interprétation de la structure de la phrase, nécessitent donc de travailler davantage sur des exercices phonétiques. Dans l'appréhension de l'écrit, si l'apprenant a développé a priori des performances orales, il serait plus facile de transposer des capacités d'observation dans le domaine de l'écrit au niveau de l'accord, de la morphologie ou de l'orthographe. Pour donner un exemple, nous citons l'exemple de retrouver la bonne orthographe du participe passé du verbe « faire » conjugué au passé composé : après avoir proposé la phrase « je l'ai faite », l'apprenant comprendra que le participe se termine par un « t ».

L'erreur est une des étapes de l'apprentissage des apprenants. Elle peut être formatrice lorsqu'elle est ensuite comprise et corrigée. Or, souvent, la correction est perçue par les apprenants comme un exercice inutile et une exposition à une sanction matérialisée par la mauvaise note. Quel rôle donc, le professeur doit-il jouer dans la correction ? Comment et avec quels moyens transformer ce moment difficile en une nouvelle étape d'apprentissage ? Comment rendre les apprenants actifs et désireux de s'améliorer.

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous chercherons les moyens préconisés par la vision stratégique 2015-2030 et observons les procédés employés dans les pratiques enseignantes en classe de primaire.

### **3. La composante phonétique aujourd'hui dans la vision stratégique (2015-2030) du Maroc**

La maîtrise de la langue française posait également un souci majeur aux citoyens marocains. Le problème a été déclaré clairement par SM le Roi dans son discours à la Nation à l'occasion du 60e anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple en 2013 :

Le secteur de l'éducation est en butte à de multiples difficultés et problèmes dus en particulier à l'adoption de programmes et de cursus qui ne sont pas en adéquation avec les exigences du marché du travail. Ces écueils sont imputables également aux dysfonctionnements consécutifs au changement de la langue d'enseignement dans les matières scientifiques. Ainsi, l'on passe de l'arabe, aux niveaux primaire et secondaire, à certaines langues étrangères dans les branches techniques et l'Enseignement supérieur. Ce changement implique, à l'évidence, l'impératif d'une mise à niveau linguistique de l'élève ou de l'étudiant pour qu'il puisse suivre utilement la formation qui lui est dispensée. (« Discours de SM le Roi à la Nation à l'occasion du 60e anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple », 2013)

D'après l'Instance National de l'Evaluation du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2014), une étude menée auprès des élèves de la 4e année et 6e année primaire et des collégiens de la deuxième et troisième année dont 63 % de la totalité n'ont pas eu la moyenne sur une échelle de 100 points. Bien que le volume horaire d'enseignement du français soit de 100 h au primaire, les résultats sont décevants. Cette situation alarmante a poussé l'État à adopter des solutions gouvernementales en matière d'enseignement/apprentissage du français, entre autres, il a diffusé le système du baccalauréat international dès l'année 2014 et a programmé le français comme langue étrangère dès la première année primaire au lieu de la deuxième année. Avec ce nouveau système international, la langue française est non seulement une langue de communication, mais un outil d'apprentissage et de développement d'habiletés et connaissances spécifiques à la branche suivie au lycée.

La vision stratégique 2015-2030 a vu le jour pour donner une poussée à l'enseignement des langues, notamment la langue étrangère (Lever 13). Elle considère que cette dernière est une langue de l'insertion sociale et professionnelle tout en permettant l'accès au savoir et à l'ouverture sur la dimension culturelle d'autrui. Elle a entrepris en premier lieu la révision de la conception des manuels existants et a mis en place de



nouveaux manuels de français au primaire et au collège dès l'année scolaire 2017-2018. Basée sur la pédagogie par projet, la vision stratégique stipule un apprentissage actif cherchant à mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage bénéficiant principalement d'un épanouissement perpétuel. Elle attribue à l'enseignant la tâche d'accompagnement en l'amenant à adopter des méthodes, des stratégies et des pratiques d'enseignement répondant au besoin de communications orale et écrite en langues étrangères. Cette préoccupation, si intéressante soit-elle, ne prend toutefois pas en compte la corrélation entre la maîtrise de la prononciation et l'intercompréhension orale dans une situation de communication.

En fait, au Maroc, l'enfant vers l'âge de six ans, pénétrant le français langue étrangère, est soumis à un programme dont le but est de lui apprendre à communiquer, mais oubliant qu'au croisement des deux phonétismes arabe marocain et français, naît un troisième système dit « système de fautes » [31] ou « système d'approximatives » [1] dans lequel l'apprenant est engagé inéluctablement dans des interférences. Ainsi, cet apprenant devenant adulte restera toujours un faux débutant incapable d'articuler les sons français étrangers à sa langue maternelle [33].

#### **4. La composante phonétique dans les pratiques enseignantes en classe d'enseignement/apprentissage du français aujourd'hui : discussion**

Dans le cadre d'une étude menée selon une approche hypothético-déductive centrée sur une période d'observation de trois mois, nous avons constaté que la majorité des apprenants, dès le début de leur apprentissage, manifestent des erreurs de prononciation importantes. La didactique de la langue étrangère n'est pas orientée selon une perspective remédiateur.

Généralement, l'apprenant-novice impose la structure phonologique de sa langue maternelle à la nouvelle langue. Il convient de noter que la correction phonétique est quasi absente dans le cours. L'enseignant procède rarement à une correction par répétition du son ou à une description bilabiale. La correction phonétique en classe de langue française est reléguée à un simple exercice physique musculaire et articuloire. Nous déplorons que cette composante soit encore négligée dans les cours de langue. Souvent, elle est connotée avec une sorte d'attitude punitive chez l'enseignant. Pour donner un exemple, une enseignante de français a un jour demandé en arabe marocain à un apprenant qui était incapable d'articuler le son [y] : « tu ne sais pas arrondir tes lèvres, fais ça » tout en montrant l'arrondissement de ses lèvres. Néanmoins, le travail phonétique se doit de déborder grandement cette attitude de correction de faute. Il s'agit plutôt de partir de l'erreur constatée pour introduire des démarches et des procédures de remédiation.

Les observations nous montrent également que les enseignants témoignent de l'engagement dans leur fonction et fournissent un effort marqué pour faire parler tous les apprenants. Ils témoignent de la volonté de faire évoluer les pratiques professionnelles. Cependant, ils se sentent démunis des outils de correction des erreurs de prononciation.

On s'aperçoit donc aujourd'hui que toutes les orientations pédagogiques et méthodologiques envisagent la mise en place des compétences communicative et actionnelle, mais n'insistent pas suffisamment sur les difficultés posées par l'apprentissage d'un nouveau système phonologique, phonétique et prosodique. Elles sont totalement ou partiellement ignorées par les méthodologues et même par les praticiens. Cependant, dans toute acquisition d'un nouveau système linguistique, la qualité sonore de l'expression garantit l'intercompréhension entre les locuteurs et l'erreur phonétique peut nuire à la sémantique du mot, de la phrase ou de l'énoncé et peut contribuer au changement du vocabulaire.<sup>3</sup>

Il est à noter que l'apprenant marocain, dès le début de son apprentissage, est incapable de discriminer certains sons, d'articuler avec facilité alors que la compétence phonique a un poids très important dans la communication. Il y a, en outre, l'influence de l'interférence langagière entre l'arabe marocain et le français lors de la production de certains phonèmes inexistant dans son répertoire phonologique. La méthode syllabique a été institutionnalisée dans le programme étant une solution pour développer des automatismes en lecture et de faire le lien entre le code oral et écrit. Elle est adoptée également pour travailler les sons de la nouvelle langue et considérée par conséquent en tant que remédiation aux défaillances segmentales et suprasegmentales. Cette dernière nous semble problématique et mérite une attention particulière. Si la structure syllabique est proposée

<sup>3</sup> Nous citons à titre d'exemple : « lu » qui se prononce « lit »

afin de remédier aux problèmes phonétiques, serait-elle une condition suffisante pour mener à bien l'acquisition des sonorités du FLE ?

## Conclusion

Après avoir mené une esquisse diachronique sur la question de continuité ou de discontinuité de la composante phonétique dans la didactique des langues et surtout dans l'aune de la nouvelle version du CECRL qui accorde une place importante à la phonologie, nous avons constaté que la prononciation est une compétence à laquelle toutes les pratiques pédagogiques doivent accorder de l'intérêt. Nous pensons que l'une des raisons des problèmes de prononciation des apprenants réside dans l'écart extrême entre la théorie et la pratique qui est présent dans la manière dont cet enseignement est abordé.

La vision stratégique de la réforme a permis certes d'impulser une dynamique dans le champ de la recherche scientifique et a poussé à penser la remédiation phonétique dans un cadre didactique institutionnel, mais l'état des lieux que nous avons établi par observation nous a amenée à déduire que les erreurs de prononciation sont dues à la marginalisation de la prononciation du processus d'enseignement du français et des pratiques enseignantes en classe.

## Bibliographie

1. A. Nissabouri, Arabophones et francophones du Maroc : un bilinguisme dynamique ». Revue québécoise de linguistique, 27 (1), pp. 69-87, 1999.
2. A. P. A Howatt, History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984.
3. B. Lauret, « Identifier les contenus phonétiques d'un texte littéraire ». Corela. Cognition, représentation, langage, (HS-30), 2020.
4. B. Lauret, Enseigner la prononciation du français : questions et outils. Paris : Hachette, 2007.
5. C. Champagne-Muzar et J. S. Bourdages, Le point sur la phonétique. Paris : Clé International, 1998.
6. C. De l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Council of Europe, 2001.
7. C. De l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (révisé) Council of Europe, 2018.
8. C. Germain, Evolution de l'enseignement des langues-5000 ans d'histoire. Paris : Clé International, 1993.
9. C. Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan — CLE, 1988.
10. C. Van Berten, « L'enseignement du français dans les universités américaines : entre mondialisation et contextualisation ». Cahiers AFLS, vol. 20, n° 2, pp. 19-39, 2016.
11. D. A. B. Arango, Perception et production des voyelles nasales du français par des hispanophones d'Espagne et de Colombie (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III), 2021.
12. D. Ripaud, Phonétique essentielle du français B1/B2. Paris : Didier, 2017.
13. E. Guimbretière, Phonétique et enseignement de l'oral. Paris : Didier, 1994.
14. G. Briet, V. Collige et E. Rassart, La prononciation en classe. Grenoble : FLE PUG, 2014.
15. G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero et P. Stevenson, Discours sur la langue et l'intégration : perspectives critiques sur les régimes de tests de langue en Europe. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, 2009.
16. G. Miras, Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation. Editions Didier, 2021.

17. G. Miras, *Didactique de la prononciation en langues étrangères: une réconciliation transdisciplinaire à construire* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Nouvelle), 2021.
18. H. Sweet, *The practical Study of Languages*. Oxford : Oxford University Press, 1899-1964.
19. J. E. Flege et O. S. Bohn, «The revised speech learning model (SLM-r)». *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress*, pp. 3–83, 2021.
20. J. G. Lebel, *Traité de correction phonétique ponctuelle*. Québec : Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1990.
21. J. Sauvage et M. Billières, «Enseigner la phonétique d'une langue étrangère». *Recherche en didactique des langues et des cultures*, 16-1, 2019.
22. J. Veldeman-Abry et D. Abry, «Démarches et corrections pour une appropriation des textes littéraires dans leur matérialité phonique et écrite par les apprenants de FLE dès le niveau A1 du CECRL». *Corela, cognition, représentation, langage*, (HS-30), 2020.
23. L. Abou Haidar, «L'enseignement de la prononciation en classe de langue : démarches et outils. 1. Plurisensorialité et multimodalité ». *Les Langues Modernes*, 3, 2020.
24. L. Abou Haidar, «L'enseignement de la prononciation en classe de langue : démarches et outils. 2. Norme, variation, pratiques de remédiation ». *Les Langues Modernes*, 2, 2021.
25. L. G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass. Newbury House, 1969.
26. M. Didelot, I. Racine, F. Zay et A. Prikhodkine, «Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16 (16-1), 2019.
27. M. E. Galazzi, et E. P. Guimbretière, *Et la pédagogie de la prononciation?.* *Le Français dans le Monde*, 180, 1983.
28. N. Brooks, *Language and Language Learning*. New York : Harcourt, Brace And World, 1960.
29. Hambye, P. & Romainville, A.-S. (2014). *Apprentissage du français et intégration. Des preuves à interroger.* Bruxelles : EME
30. Galisson, R. (1985). *Didactologies et idéologies. Études de linguistique appliquée*, 60, 5.
31. Renard, R. (2010). *Structuro-global et verbo-tonal variations 1962-2010 Essais de didactique des langues.* Mons : CIPA.
32. Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.*
33. Azzi, S et Lyazidi, S. (2022). « L'apport du reconditionnement de la perception auditive à l'habileté phonétique : cas de correction des déviations du son [y] chez l'enfant et l'adulte marocains apprenant le fle ». coll.« *Dixit Grammatica* », Paris : L'Harmattan.
34. Isaacs, T. (2016). «Évaluer la parole». Dans Tsagari, D. & Banerjee, J. (dir.). *Manuel d'évaluation de la langue seconde.* Berlin : DeGruyter Mouton, pp. 131-146.
35. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research* (Vol. 42). John Benjamins Publishing Company.
36. Moulton, W. G. (1961). *Linguistics and Language Teaching in the United States :1940–1960.* In *Trends in European and American Linguistics: 1930–1960.* C.Mohrmann, A. Sommerfelt et J. Whatmough (réd). Utrecht : Spectrum.