ALTRALANG Journal
e-ISSN: 2710-8619 p-ISSN: 2710-7922
Volume 8 Issue 1 / June 2026 pp. 126-135

Le système phonologique du français en cours algérien de langue

Siham Sail*
University of Tizi-Ouzou Mouloud Mammeri, Algeria
siham.sail@ummto.dz.

Received: 23/10/2025**,** **Accepted:** 01/04/2026**,** **Published:** 05/06/2026

The Phonological System of French in Algerian Language Courses

ABSTRACT: *Intelligible pronunciation is an asset for success in the institutional world; every learner wants to articulate and express themselves fluidly and spontaneously. This is how the teaching/learning of phonetics-phonology becomes inevitable even at an advanced level and age. It is a fundamental component of language communication. The Algerian learner encounters multiple difficulties linked to the consonant and vowel systems of French which must be treated in depth, by proposing alternatives to attenuate their common appearances in their speech.*

KEYWORDS: Influence; Teaching; Acquisition; Phonetic; Phonology

RÉSUMÉ : *La prononciation intelligible est un atout pour la réussite dans le monde institutionnel ; articuler et s'exprimer fluidement et spontanément en français constituent les objectifs primordiaux des apprenants. C'est ainsi que l'enseignement/apprentissage de la phonétique-phonologie est rendu inéluctable même à un niveau et à un âge avancé. Elle est une composante fondamentale de la communication langagière. L'apprenant algérien rencontre de multiples difficultés liées aux systèmes consonantique et vocalique du français ainsi qu'à l'influence de la langue de départ qu'il est nécessaire de traiter en profondeur, et ce, en proposant des alternatives pour atténuer leurs apparitions courantes dans leur parler.*

MOTS-CLÉS : Influence ; enseignement ; acquisition ; phonétique ; phonologie.

* Corresponding author
ALTRALANG Journal / © 2026 The Author(s). Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ALTRALANG Journal
Volume 8 Issue 1 / June 2026

Introduction

L'apprentissage du mode oral de la langue revêt plusieurs finalités, notamment dans un cours de langue où le discours fonctionne de manière particulière (BERTHIER, Pierre-Valentin, COLIGNON, Jean-Pierre, 1991). Dans le système scolaire algérien, la langue française vise à atteindre des objectifs opérationnels en fonction des compétences à installer, pour chaque niveau d'étude. Le programme scolaire de la troisième année secondaire accorde à la langue parlée une place particulière, distincte des autres composantes de la langue, en l'occurrence la phonétique en tant que aspect principal de la langue orale, la syntaxe et le lexique qui sont fondamentaux à toute communication qu'elle soit orale ou écrite dans la mesure où elles permet d'assurer la compréhension et la cohérence du discours.

Nous nous limitons dans cet écrit à l'étude de l'aspect phonétique-phonologique de la langue parlée. Nous voulons plus précisément nous interroger sur les modalités de l'enseignement/apprentissage de la prononciation au secondaire algérien, c'est dans cette optique que nous formulons les questions suivantes : Comment l'enseignement /apprentissage de la phonétique se fait-il réellement en classe de français ? Quels sont les écarts que rencontrent les apprenants en prononciation ? Sont-ils dus à l'influence de la langue première (kabyle et/ou arabe) ? Y a-t-il des solutions à proposer afin de pallier ces difficultés ?

Nous supposons que l'enseignement/apprentissage de la phonétique serait inclus dans la phase de la compréhension et expression orales ;

Les écarts seraient nombreux et se trouveraient liés aux systèmes vocalique et consonantique du français ; ils seraient imputables à l'influence de la langue de départ composée du kabyle (langue maternelle) et de l'arabe (langue de l'école).

Les remédiations seraient multiples : un enseignement renforcé de la phonétique à un niveau avancé, la maîtrise des systèmes phonologiques de la langue première serait souhaitable, etc.

Pour répondre de manière claire et nette aux questions préalablement posées et vérifier les conjectures retenues, nous avons conduit une enquête au sein de l'établissement d'enseignement secondaire « Fatma N'Soumer » relevant de la ville de Tizi-Ouzou, où nous avons collecté des productions orales de soixante minutes, et ce, durant le mois de novembre 2022.

Le présent écrit a pour objectif, d'abord, de sensibiliser les apprenants et les enseignants à la nécessité d'un enseignement à part entier de la phonétique- phonologie à un niveau même avancé et indépendant vu les difficultés qui en découlent; délimiter, ensuite, et éclairer davantage les concepts de la phonétique et de la phonologie à travers une expérience de classe ; ouvrir, enfin, la voie aux didacticiens pour qu'ils prennent en compte le sujet de l'enseignement/ apprentissage de la prononciation au secondaire.

2. L'enseignement de la phonétique-phonologie au secondaire : état des lieux

Dans cette section, il s'agit de présenter la démarche suivie pour enseigner la prononciation au secondaire ainsi que la place qui lui a été réservée dans le programme et le manuel scolaire. En clair, à la suite d'une consultation minutieuse du programme et du manuel scolaire de la troisième année secondaire, nous avons constaté que le terme « prononciation » ou « phonétique » ou encore « phonologie » sont inexistants dans le manuel ainsi que le programme scolaire. Il s'avère que ces trois concepts sont inclus dans celui de l'oral. Il est à comprendre que le secondaire relève d'un niveau d'étude avancé qui ne nécessite pas le retour aux exercices de prononciation (DUFOUR, 1977). En d'autres termes, les cours et les activités phonatoires sont inclus dans les séances de compréhension et production orales. En effet, les cours de l'oral visent à enseigner, en plus des composantes grammaticale et lexicale, la composante phonétique-phonologique ; c'est pourquoi, nous voulons nous arrêter sur le concept de l'oral et de lui consacrer quelques lignes, dans la mesure où notre sujet s'inscrit dans le cadre du champ disciplinaire appelé communément la didactique de l'oral.

3. La didactique de l'oral

Enseigner à communiquer en langue étrangère conduit à s'interroger sur la présentation de l'oral en classe et la nature des échanges verbaux. De nombreux didacticiens ont mis l'accent sur la langue parlée en contexte scolaire et ont ouvert la voie à l'analyse de la communication souvent réduite aux entretiens et débats entre enseignant et apprenant. Ils se sont intéressés au parler et aux réactions dans la classe. A vrai dire, dans un cours de langue, les didacticiens remarquent la prédominance d'un modèle propre aux méthodologies traditionnelles et directes (MOIRAND, 1990):

Questionnement de l'enseignant→réponse de l'apprenant→réflexe évaluatif de l'enseignant. Le réflexe de l'enseignant est automatique car son questionnement a pour objectif de retrouver des réponses déjà connues. C'est dans ce sillage que (WIDDOWSON, 1978) fait allusion à l'inappropriation de l'utilisation de la langue orale, à une situation, et l'inadéquation du mode à l'environnement linguistique, en salle de cours. Ce qui fonctionne de manière appropriée en termes d'utilisation est le contexte formant un énoncé accompli au même moment qu'un acte : expliquer, commenter ; pour ce qui est de l'explication, l'apprenant (ou l'enseignant) décrit ce qu'il fait, car il considère que ce n'est pas évident. En ce qui concerne le commentaire, un individu informe un autre qui n'est pas présent de ce qui se passe. Ce sont donc des présentations de quelques mesures situationnelles adaptées permettant aux phrases de la forme considérée d'être véritables modèles d'utilisation et non seulement comme des exemples d'usages.

C'est ainsi que plusieurs didacticiens considèrent la communication, dans les salles de cours, comme ressemblant à des séances de répétitions automatiques, où s'enchainent un ensemble de questions et de réponses, sans que les apprenants comprennent la raison de l'exercice qui leur est demandé. La langue parlée dans la classe se limite à donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. L'enseignant, comme le stipule Pierre (MARTINEZ, 1996), questionne constamment sur des textes d'auteurs, voire sur des dialogues qui ont pour finalité de faire parler les apprenants pour s'assurer qu'ils ont compris ou qu'ils arrivent à dire en langue étrangère ce qu'ils arrivent déjà à dire en langue maternelle (contrôle de la compétence linguistique).

Pour l'enseignant, il s'agit d'utiliser la langue et de proposer des exercices d'identification qui visent à améliorer la compréhension et conduire les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer en langue étrangère. Les enquêtes menées sur les cours de langue dévoilent que les questions formulées et les réponses souhaitées ne privilégient pas la communication efficace. En fait, dans une salle de langue la communication est spécifique ; elle se caractérise par ses aspects verbaux et non verbaux : le geste de l'enseignant pour utiliser un pronom ou un pluriel, la mimique pour tester ou répéter, l'interaction non verbale entre les apprenants pour se corriger ou le recours à d'autres langues (SAIL, 2010). Ce qui conduit ces derniers à réfléchir sur leur apprentissage pour le prendre en main, sur les critères d'une production correcte et sur la prise de conscience de l'aspect pragmatique du discours.

Le principe de la communication interactionniste est de créer un univers favorable au travail, et de privilégier le travail collectif. En clair, les apprenants investis dans une activité commune font appel, pour la mener à terme, à des stratégies spécifiques dès qu'ils constatent des écarts entre leurs besoins communicatifs et leurs aptitudes communicatives : il s'agit de parvenir à faire passer son opinion, débattre celui des autres en recourant souvent à d'autres langues, accepter de se corriger, corriger les autres, etc. Toutes ces stratégies discursives, c'est-à-dire de compensation, de dire autrement, de questionnement, sont inévitables lors du développement d'une compétence de communication.

La salle de cours est un environnement automatique et non spontané. Sa structure et ses discours ont fait l'objet de plusieurs études ayant trait à l'importance des habitudes mises en pratique par l'enseignant : questionnement, évaluation, explication, rappel sur un point de langue. Il est donc plus plausible de tenir compte des discours entre natifs et étrangers, car un apprenant étranger utilise des stratégies communicatives distinctes de celles qu'il choisira face à un natif de type facilitations, traduction, corrections, périphrases et modifications intonatives. Ce sont des exercices de production que l'apprenant

doit gérer en dehors du monde pédagogique pour d'éventuelles généralisations. Il est alors utile de les introduire dès la conception des programmes scolaires.

4. Typologie des écarts phonétiques-phonologiques

Chaque apprenant possède une représentation de traits phonémiques qui sont catégorisés et organisés selon leur parenté ; lors de la production, les phonèmes les plus rapprochés dans la structure sont les plus exposés à se substituer les uns aux autres.

En fait, nos apprenants de la troisième année secondaire, lorsqu'ils sont confrontés à s'exprimer oralement en français, rencontrent des difficultés phonologiques de tout type.

4.1. Au niveau consonantique

Les apprenants du secondaire n'ont, généralement, pas beaucoup de problèmes à apprendre les consonnes du français, car la majorité d'entre elles existent en kabyle et en arabe.

Les seules difficultés, que nous avons relevées, concernent les oppositions ci-après :

- La différence /s/ (s) et /z/ (z)

Les unités phonémiqes /s/ (s) et /z/ (z) sont des sifflantes (lieu d'articulation), mais qui se distingue sur le plan du mode d'articulation, c'est-à-dire que l'une est sourde, l'autre est sonore. L'apprenant rencontre des problèmes à articuler soigneusement les deux phonèmes ; il est porté à prononcer l'un au lieu de l'autre. C'est ainsi qu'il prononce :

/djɔsɛs/ (diocèsse) pour /djɔsɛz/ (le diocèse)

/kɔmynizm/ (communizme) à la place de / kɔmynism / (le communisme)

/lətabaʒizm/ (le tabagizme) au lieu de / lətabaʒism /(le tabagisme)

/lə radikalizm/ (le radicalizme) pour /lə radikalism / (le radicalisme)

Nous constatons que les apprenants emploient /s/ à la place de /z/ et /z/ au lieu de /s/, même si ces deux phonèmes sont familiers pour des apprenants ; ils existent en kabyle et en arabe. Il y a dans ce cas, une mauvaise perception ; c'est-à-dire un son peut être bien perçu dans une position et pas dans une autre. Il s'agit ici de difficultés de distribution qui a donc un rôle essentiel dans la perception.

- /t/ (t) et /k/ (k)

Ces phonèmes partagent certains traits (occlusifs-sourds), mais ils se distinguent sur le plan du point d'articulation, l'un est dental : /t/ (t), l'autre est vélaire : /k/ (k).

La majorité des apprenants articulent de manière fréquente :

/ƐkseteRa/ (excétéra) à la place de /ƐtseteRa/ (etcétéra)

Ce terme s'écrit bien « etcétéra » et se prononce en français courant /ƐtseteRa/.

Ces phonèmes figurent pourtant dans la langue de départ des apprenants (composée du kabyle et/ou de arabe). C'est ce qui laisse entendre, dans ce cas de figure, qu'il est question, comme dans l'exemple précédent, d'une difficulté de perception.

- /ɲ/ (gn) et /d/ (d)

Ces phonèmes ont des traits particuliers, le premier est nasal : /ɲ/ (gn), tandis que le second est oral : /d/ (d). Le phonème oral /d/ existe en kabyle et en arabe, mais le phonème nasal /ɲ/ (gn) n'existe pas dans la langue première des apprenants (kabyle et/ou arabe).

Un apprenant a articulé /gRɔne/ (grognné) pour / gRɔ̃de/ (gronder).

- /g/ (g) et /d/ (d).

Ces unités phonémiques sont toutes les deux sonores, mais elles se différencient sur le plan du lieu d'articulation ; /d/ (d) est un phonème dental, par contre /g/ (g) est une unité vélaire.

Le /d/ (d) et le /g/ (g) sont familiers et employés en kabyle et aussi en arabe. Ce qui conduit à dire que le lycéen articule /g/ (g) à la place de /d/ (d), même s'il connaissait déjà les deux phonèmes.

C'est ainsi qu'il a prononcé :

/gRaʒe/ (la gragé) à la place de /la dRaʒe/ (la dragée)

Nous parlons aussi d'un problème de perception et de distribution des phonèmes déjà connus de l'environnement des apprenants.

- /p/ (p) et /b/ (b).

Ces phonèmes sont des occlusives bilabiales, néanmoins l'un est sourd : /p/ (p), l'autre est sonore : /b/ (b). Le /b/ (b) est employé en kabyle et en arabe, tandis que le /p/ (p) existe seulement en kabyle. Ce qui amène à dire que l'apprenant arabe ne connait pas le phonème /p/ (p).

Par exemple, un apprenant a prononcé :

/pRɛ̃/ (prun) au lieu de /bRɛ̃/ (brun).

- /k/ (k) et /g/ (g).

Les deux unités /k / (k) et /g/ (g) sont toutes les deux des dorso-vélaires occlusifs, la première est sourde, alors que la seconde est sonore.

Le /k/ (k) et le /g/ (g) sont utilisés dans la langue de départ des apprenants, c'est-à-dire ces deux phonèmes sont présents dans les deux systèmes phonologiques du kabyle et aussi de l'arabe.

Quelques uns parmi nos apprenants prononcent l'un à la place de l'autre. Par d'exemple, un lycéen a prononcé :

/kaRaʒ/ (carage) à la place de /gaRaʒ/ (garage).

- La différence /s/ (s) et /ʃ/ (ch)

Ce sont des unités fricatives-sourdes. /s/ (s) est une unité sifflante, apico-alvéolaire, alors que /ʃ/ (ch) est une chuintante, apico-palatale.

L'apprenant réalise de manière fautive ces deux unités phonémiques, en dépit de leurs présences dans les systèmes phonologiques de leur langue maternelle et de leur langue de l'école. En d'autres termes, les deux unités /s/ (s) et /ʃ/ (ch) ne sont pas réellement méconnues du paysage des apprenants qui ont employé, par exemple :

/sɛR/ (ser) pour /ʃɛR/ (cher).

4.2. Au niveau vocalique

Les lycéens rencontrent de sérieux problèmes liés à la réalisation des voyelles du français, car le système vocalique du kabyle et celui de l'arabe sont pauvres par rapport à celui du français (LACEB, 2000).

4.2.1. Des écarts liés aux divers degrés d'ouverture

Les apprenants trouvent de multiples problèmes relatifs au degré d'ouverture de quelques voyelles.

Citons, à titre d'exemple :

- Les difficultés à distinguer /i/(i) de /e/ (é)

/i/ (i) est décrite comme une voyelle antérieure fermée, alors que /e/ (é) est perçue comme une voyelle antérieure mi-fermée.

Exemples d'amalgame :

/inɔRm/ (inorme) pour /enɔRm / (énorme)

/Riʒjɔ̃/ (rigion) pour / Reʒjɔ̃/ (région).

- Les difficultés à démarquer /e/ (ei) ou /ɛ/ (ai) de /a/ (a)

/e/ (ei) est une voyelle antérieure mi-fermée, par contre /ɛ/ (ai) est une voyelle antérieure mi-ouverte, alors que /a/ (a) est une voyelle ouverte.

Exemple de problème :

/gRozaj/ (grosaille) pour /gRozɛj/ (groseille).

- Les difficultés à distinguer /u/ (ou) de /o/ (o) et de / ɔ / (o)

/u/ (ou) est vue comme une voyelle postérieure fermée, alors que /o/ (o) est classé comme une voyelle postérieure mi-fermée, et / ɔ / (o) est catégorisé comme une voyelle postérieure mi-ouverte.

Exemples de difficulté :

/poRsã/ (porcent) pour /puRsã/ (pourcent)

/kulRule/ (coul roulé) au lieu de /kɔl Rule/ (col roulé)
/u/ (ou) pour /o/ (au).
- Les problèmes à démarquer /y/ (u) de /œ/ (eu)
/y/ (u) est décrite comme étant une voyelle antérieure fermée, par contre /œ/ (eu) est vue comme une voyelle antérieure mi- ouverte.
Exemples d'amalgame :
/ fœlgyRã/ (feulgurant) pour /fylgyRã/ (fulgurant)
/mœjɛ/ (mœɛ) à la place de /myjɛ/ (muet).
- Les difficultés à démarquer /y/ (u) de /u/ (ou)
/y/ (u) est définie comme une voyelle antérieure fermée, alors que /u/ (ou) est déterminée comme une voyelle postérieure fermée.
Exemple d'amalgame :
/suR/ (sour) pour /syR/ (sur).
- Les difficultés à distinguer /œ/ (eu) de /u/ (ou)
/œ/ (eu) est décrite comme une voyelle antérieure mi-ouverte, par contre /u/ (ou) est vue en tant que voyelle postérieure fermée.
Exemple de problèmes :
/tRœv/ (treuve) pour /tRuv/ (trouve).
- Difficultés à démarquer /œ/ (eu) ou /ø/ (eu) de / ɔ / (o) ou /o/ (o)
/œ/ (eu) est définie comme une voyelle antérieure mi-ouverte, et /ø/ (eu) est perçue comme une voyelle antérieure mi-fermée, alors que /ɔ/ (o) est considérée comme une voyelle postérieure mi-ouverte, et /o/ (o) est vue comme une voyelle postérieure mi-fermée.
Exemples d'amalgame :
/œraʒ/ (eurage) pour /ɔraʒ/ (orage)
/aRikø/ (harikeut) pour /aRiko/ (haricot)
/dœRmiR/(deurmir) pour /dɔRmir/(dormir).
- Les difficultés à distinguer /a/ (a) de /o/ (o)
/a/ (a) est décrite en tant que voyelle antérieure ouverte, tandis que /o/ (o) est définie comme une voyelle postérieure mi-fermée.
Exemple de problèmes :
/baskɛtbal/ (basket-ball) à la place de / baskɛtbɔl / (basket-ball).

4.2.2. Des écarts liés à la différence arrondie-non arrondie

Nos apprenants commettent des déviances imputables à l'arrondissement des voyelles. En d'autres termes, les entretiens-débats des apprenants nous ont permis de repérer les lacunes ci-après.
- Des problèmes à démarquer /i/ (i) de /y/ (u)
/i/ (i) est dite une voyelle antérieure non arrondie, par contre /y/ (u) est dite une voyelle antérieure arrondie.
Exemple d'amalgame :
/itylize/ (ituliser) pour /ytilize/ (utiliser).
- Des problèmes à différencier / ɔ / (o) de /ɛ/ (ai)
/ ɔ/ (o) est définie comme une voyelle postérieure arrondie, tandis que /Ɛ/ (ai) est déterminée en tant que voyelle antérieure non arrondie.
Exemple de difficultés :
/tɔR/ (tore) au lieu de /tɛR/ (taire).
Nous rajoutons une autre classe d'écarts observée dans les productions orales des apprenants de la classe terminale. Il s'agit, en effet, de :
- Difficultés à distinguer /ɛ/ (è) de [ə] (e)

[ə] (e) est décrite comme une voyelle postérieure centrale (e caduc), alors que /ɛ/ (è) est perçue en tant que voyelle antérieure non arrondie.
Exemple d'amalgame :
/paRsɛ̲k/ (parcè qu') au lieu de /paRsəkə/ (parce que).

4.2.3. Des écarts liés à la différence orale-nasale

Le corpus des apprenants renferme un nombre considérable d'erreurs relatives à la confusion entre les voyelles orales et les voyelles nasales.
Exemples d'amalgame :
/Rɛjo̲/ (rayo̲) au lieu de /Rɛjɔ̃/ (rayon)
/kɔta/ (quaud à) à la place de /kɑ̃ta/ (quant à)
/ɛ̃stRymo̲/ (instrumo̲) pour /ɛ̃stRymɑ̃/,
/Ro/ (ro) au lieu de /rɑ̃/ (rang)
/kɔRypsjo̲/ (corruptio̲) pour /kɔRypsjɔ̃/ (corruption).
- Problèmes liés aux divers degrés d'ouverture des voyelles nasales /ɔ̃/ (on) et /ɑ̃/ (en, an)
/ɔ̃/ (on) est considérée comme une voyelle nasale mi-ouverte, tandis que /ɑ̃/ (en, an) est vue comme une voyelle nasale ouverte.
Exemples d'amalgame :
/ɔ̃fɔ̃/ (onfont) pour /ɑ̃fɑ̃/ (enfant)
/muvmɔ̃/ (mouvemont) au lieu de /muvmɑ̃/ (mouvement).
Tous ces cas, oberservés dans le corpus des apprenants de la troisième année secondaire, dévoilent que les voyelles mal réalisées sont bien connues et employées dans d'autres termes. Il s'agit d'une distribution fautive qui engendre des perceptions erronées et donc des productions fausses.
Ces difficultés de perceptions mènent, généralement, non plus à une méconnaissance de l'unité, mais à une méconnaissance du nombre des unités. Ceci est connu depuis longtemps, les divergences entre la perception et la représentation phonologique d'une unité donnée dans la langue de l'apprenant s'étendent non uniquement aux phonèmes isolés, mais au nombre même des phonèmes compris dans un énoncé (un terme, etc.) donné.
Par exemple, un apprenant a dit [pRɛ̃sipnal] (principnal), avec une consonne en plus, pour [pRɛ̃sipal] (principal).
L'étendue des lacunes vocaliques est nettement supérieure devant celle des déviances consonantiques. Ce qui nous a conduit à noter que le système vocalique du français est plus varié que celui du kabyle et de l'arabe qui contiennent seulement trois voyelles brèves : /i/(i), /u/ (u), /a/ (a), et trois voyelles longues /i:/ (i :), /u:/ (u :), /a:/ (a :). En d'autres termes, le système vocalique du kabyle et de l'arabe ne comporte pas les voyelles : /y/ (u), /e/(e), /o/ (o), /œ/(eu), /ø/(eu), /Ɛ/(ai,è). C'est pourquoi les apprenants n'arrivent pas à distinguer ces voyelles les unes des autres : le /i/ (i) de /e/(ei), le /e/ (ei) de /a/ (a), le /u/ (ou) de /o/ (o), le /y/(u) de /ø/ (eu), le /o/ (o) de /œ/(eu), etc. ainsi que le /i/ (i) de /y/ (u), le /e/ (ei) de /ø/ (eu), le /i/ (i) de /u/ (ou), c'est-à-dire parvenir à démarquer entre les voyelles arrondies et les non arrondies.
Nous avons identifié aussi un nombre important d'écarts relatifs aux voyelles nasales. A vrai dire, nos apprenants ne parviennent pas à maîtriser les véritables différences entre les voyelles nasales et les voyelles orales. Ceci est dû à la pauvreté du système vocalique du kabyle et de l'arabe en nasalité.
Les exemples déjà cités nous montrent que la perception des phonèmes, et donc leur reproduction, dans l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues secondes et /ou étrangères est sous une dominance élevée de la phonologie de la langue maternelle : le kabyle dont la présentation exhaustive du système phonologique est établie par André (BASSET, 1946). En effet, il existe une grande convergence entre le matériau acoustique d'une langue et l'interprétation qu'en fait l'étranger qui ne possède pas les mêmes instruments phonologiques que le natif pour pouvoir l'interpréter correctement. Les études actuelles dans le sillage de la phonétique acoustique démontrent comment l'oreille humaine distingue les sons nombreux

et imperceptiblement diversifiés de la langue (LENNON, 1991). Nous faisons allusion dans ce cas aux distinctions entre les sons, dépourvus de sens, qui sont utilisées pour démarquer entre les entités d'un niveau supérieur (morphèmes, mots). Les différences phoniques dans une langue donnée sont perçues par tous les natifs, alors qu'un étranger a, généralement, d'énormes problèmes à les remarquer, dans la meure où ces différences ne jouent pas de rôle distinctif dans sa langue maternelle, car la fonction distinctive varie d'une langue à une autre.

Les problèmes posés par des distributions distinctes, sont souvent plus délicats, car il est impératif de faire en sorte que les unités acquises soient utilisées de façon distincte à ce qu'elle l'était dans la langue première. Il faut faire savoir à l'apprenant que l'unité se trouve dans la position erronée.

La non maîtrise du système phonologique de la langue étrangère met l'apprenant dans une situation inconfortable lorsqu'il ne comprend pas ce qui le conduira au découragement, à l'insécurité et à la crainte de prendre la parole en public, ce qui retardera son apprentissage.

5. Synthèse

La classification des écarts phonologiques présentés constitue un pas vers une spécification des catégories de difficultés les plus courantes à porter à la connaissance des apprenants. Cette étude des écarts phonologiques constitue un moyen non négligeable qui permettrait aux enseignants de repérer facilement tout problème lié à la phonologique. En revanche, le simple fait d'essayer de catégoriser des écarts à l'intérieur de types précis constitue un début de réflexion encourageante et motivante permettant de prendre des mesures nécessaires pour favoriser la maîtrise du système phonologique du français.

En clair, les productions orales des apprenants contiennent de différents types d'erreurs phonologiques. Nous avons identifié des écarts affectant la production et la perception de certains phonèmes ainsi que leurs traits distinctifs. Globalement, une bonne perception engendre une bonne production. Dans les productions des apprenants, c'est la mauvaise perception qui a conduit à une mauvaise production.

Le système consonantique du français ne présente pas beaucoup de lacunes, car toutes les consonnes du français sont presque connues des apprenants. Néanmoins, nous avons repéré un nombre important d'erreurs dans ce sens : la non distinction sourde/sonore, chuintante/sifflante. Inversement, le système vocalique du français qui est le plus complexe par rapport au système consonantique; il est à l'origine de multiples problèmes que rencontrent les apprenants lors de la communication orale en salle de cours, et ce, malgré leur familiarité avec les voyelles du français, vu qu'ils sont actuellement à la fin de leur dixième année d'apprentissage du français langue étrangère. Ceci veut dire que la langue française n'est pas suffisamment pratiquée dans la vie quotidienne des apprenants ; elle est limitée à l'école et l'officialité telles que l'administration, la presse, etc. (son utilisation reste occasionnelle). De plus, le système vocalique de leur langue première (kabyle et/ou arabe) n'est pas riche par rapport à celui du français ; il est ternaire. Ce qui laisse comprendre que les apprenants ne connaissent pas assez le système phonologique de la langue étrangère.

Pour ce qui est du système vocalique du français, nous avons relevé des écarts consistants : la non distinction entre voyelle orale/ nasale, arrondie/non-arrondie, les différents degrés d'ouverture (fermée/mi-fermée :/i/ (i) /e/ (ei), ouverte/mi-ouverte:/a/ (a) /ɛ/ (ai, è), mi-ouverte/mi-fermée: /ɔ/ (o) /o/ (o), etc.

En ce qui concerne la courbe mélodique d'un énoncé qui est soit montante ou descendante, nous n'avons pas rencontré d'anomalies. Autrement dit, la tonalité de la voix de nos apprenants est spontanée et fluide ; c'est pourquoi nous n'avons pas cité cette composante de la phonologie, dans notre étude des écarts. De ce fait, la compétence intonative de l'apprenant est appréciable. Les seules lacunes donc repérées sont relatives à des difficultés de perception et de production de quelques phonèmes en liaison avec leurs caractères distinctifs. En tout, les apprenants de la classe terminale ont une maîtrise approximative du système phonologique du français.

6. Solutions proposées

La maitrise des systèmes phonologiques des trois langues en cohabitation permanente : le français, le kabyle et l'arabe est souhaitée dès le début. Ce sont des éléments basiques qui permettent d'atténuer les problèmes phonologiques qui se posent avec acuité lorsque l'apprenant se trouve confronté à s'exprimer en français.
Ceci favorise d'abord le développement de la capacité à produire et à percevoir les phonèmes et leur mise en œuvre dans des contextes particuliers, appelés allophones ; ensuite, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes : la sonorité, la nasalité, la labialité et l'occlusion, etc. (traits distinctifs) ; et aussi la composition phonétique des mots : la structure syllabique, l'accentuation des mots, les tons, l'assimilation et les allongements ; en dernier, la prosodie ou la phonétique de la phrase : intonation, accentuation et rythme de la phrase, élision, etc. (GUIMBRETIERE,1994).
En ce qui nous concerne, la compétence phonologique passe inéluctablement par la perception et la production de phonèmes ainsi que leurs traits distinctifs (DUCHET, 1981). C'est ainsi que l'apprenant du secondaire acquiert une certaine maîtrise du système phonologique de la langue française. Elle se résume en une prononciation claire et intelligible et une intonation spontanée et aisée.
L'enseignement/apprentissage de la phonétique-phonologie doit développer chez l'apprenant l'aptitude à comprendre et à être compris par un locuteur indigène (LEON, 1966), tout en étant conscient des insuffisances et des lacunes phonétiques et prosodiques, mais en étant capable de s'auto-corriger. À vrai dire, l'apprenant est apte à utiliser de façon naturelle l'accentuation, le rythme et l'intonation, la prononciation des phonèmes vocaliques, semi-vocaliques et consonantiques en faisant singulièrement attention à ceux qui préconisent une plus grande confusion pour obtenir une prononciation proche de celle d'un locuteur natif.
En somme, l'enseignement/apprentissage de la phonétique-phonologie au secondaire doit être renforcé, et ce, en lui réservant des séances de travail pertinentes et à part entières ; comme il s'avère nécessaire de privilégier le recours au travail dans des laboratoires de phonétique qui permettent de développer la compétence phonétique-phonologique de manière rapide et remarquable (CHARLIER, Bernadette, HENRI, France , 2010).

Conclusion

Nous venons de passer en revue les modalités adoptés pour l'enseignement et/ou apprentissage de la phonétique au secondaire algérien, qui se limitent à leur intégration dans les séances consacrées à l'oral, la place très réduite qui lui a été réservée, les multiples difficultés d'ordre vocalique et même consonantique rencontrées par les apprenants dues majoritairement à l'influence de la langue première (Kabyle et /ou arabe), un panorama de solutions proposées afin de rendre l'enseignement et/ou apprentissage de l'oral plus efficace et une réalisation phonémique plus claire, fluide et intelligible tels que la maîtrise, dès le début de l'enseignement, des trois systèmes phonologiques (kabyle, arabe, français) en cohabitation permanente dans l'environnement sociolinguistique des apprenants, la dotation des établissements scolaires de laboratoires de phonétique, etc.

Références

- BASSET, A. (1946). Le système phonologique du berbère. *GLECS, Paris, T.IV* , pp. 33-36.
- BERTHIER, Pierre-Valentin, COLIGNON, Jean-Pierre. (1991). *Ce français qu'on malmène.* Paris: Belin.
- CHARLIER, Bernadette, HENRI, France . (2010). *Apprendre avec les technologies.* Paris: P.U.F.
- DUCHET, J.-L. (1981). *La phonologie.* Paris: P.U.F.
- DUFOUR, D. (1977). L'enseignement en Algérie. *Maghreb Machrek : Monde Arabe,Paris la documentation française, N°80* , pp. 33-53.
- GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris: Didier.

- LACEB, M.-O. (2000). Présentation du système phonologique kabyle. *Etudes et Documents Berbères, N°18* , pp. 111-138.
- LENNON, P. (1991, Octobre). Error Elimination and error fossilisation. *revue de linguistique appliquée, éd. Didier, Paris, vol.93-94* .
- LEON, P. (1966). *Prononciation du français standard.* Paris: Didier.
- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères.* Paris: PUF.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: Hachette.
- SAIL, S. (2010). *Evaluation de la performance orale en français langue étrangère de lycéens kabylophones, thèse de dotorat sous la direction de Mohand Akli HADDADOU.* Tizi-Ouzou: Université Mouloud Mammeri.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues.* Oxford: Hatier (1981).