

**Efficacité d'une unité proposée intégrant les marqueurs
discursifs et la prosodie sur la correction des erreurs
phonétiques des étudiants du FLE à la faculté de pédagogie
de Kafr El Cheikh.**

Dr. Nadia Ali El Sayed IBRAHIM SAID

Professeure-adjointe de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Kafr ElCheikh

Résumé

La phonétique constitue un élément primordial dans l'appropriation des compétences linguistiques et communicatives. Une bonne prononciation, en FLE en l'occurrence, permet aux apprenants d'améliorer considérablement leur expression orale lors des interactions langagières authentiques. Cependant, les apprenants en FLE dans les facultés de pédagogie continuent à rencontrer des difficultés à l'oral, un sujet déjà abordé dans un article précédent de la chercheuse (Ibrahim, 2021). Néanmoins, ce problème demeure toujours d'actualité.

Bien que les *Marqueurs Discursifs* (désormais MD) aient occupé une place extrêmement réduite dans les grammaires et les dictionnaires jusqu'aux années 1970, et ne soient pas suffisamment abordés dans les manuels de l'enseignement de FLE, leur emploi gagne de terrain actuellement, particulièrement chez les jeunes (Beeching, 2007, 2016). Leur étude et leur rôle pragmatique dans le développement de la phonétique, en privilégiant la prosodie, pourraient donc être judicieux, du fait qu'ils soient constamment et quotidiennement employés par les locuteurs natifs notamment dans la langue parlée. La présente étude démontre, de ce fait, comment les MD, formes linguistiques particulières, peuvent être intégrés dans une unité pédagogique pour mettre la prosodie en valeur en vue de corriger les erreurs phonétiques des apprenants en FLE. Ces marqueurs, présents dans les documents authentiques de la vie quotidienne, permettent de constituer des corpus utiles à l'élaboration de programmes de FLE.

Dans ce cadre, l'approche privilégiée visait à familiariser les apprenants avec les formes de la langue en contexte, les MD en l'espèce, en les plaçant dans des situations d'interaction orale authentiques.

Mots-Clés : Marqueurs Discursifs, Pragmatique, Prosodie, Correction Phonétique.

1. Introduction

Sous la mondialisation, les différentes parties du monde sont mises en relation et sont devenues ouvertes les uns sur les autres; ce qui requiert que l'individu soit doté d'un certain nombre de compétences, telle que la maîtrise de la langue et la culture de l'autre, afin d'être en mesure d'échanger avec autrui.

Les cursus de FLE, au sein des facultés de pédagogie en Égypte, s'articulent autour des quatre compétences langagières tant orales qu'écrites. Néanmoins, une disproportion au profit des compétences écrites a été constatée sur le terrain par les enseignants; ce qui provoque des difficultés auprès des étudiants notamment au niveau phonétique. La présente étude vise donc à résoudre cette problématique en particulier concernant la correction des erreurs phonétiques commises par les étudiants de deuxième année, en mettant en valeur la prosodie au cours d'une unité intégrant des MD.

Maîtriser la prononciation et la prosodie de la langue cible se révèle indispensable pour donner confiance aux apprenants en communiquant avec les natifs de cette langue, mais également afin d'améliorer l'intelligibilité du message oral (Derwing & Munro 1997 ; Herment, 2018).

La prosodie est la discipline de la linguistique, nommée aussi les aspects suprasegmentaux, sous-entendant *l'intonation, l'accentuation, le rythme, la mélodie, les tons, les pauses, et la quantité*. (Arrivé, et al., 1986: 577). Elle contribue à nuancer, à agencer, à mettre en valeur certains aspects sémantiques, phonologiques, et lexicaux. L'emploi judicieux des aspects suprasegmentaux se révèle nécessaire à l'intelligibilité du message oral (Haud, 2006: 63), et permet entre autres, aux étudiants d'une langue étrangère, en FLE en l'occurrence, de s'exprimer comme parlent les français en adoptant judicieusement le rythme et l'intonation les mieux appropriés à la situation à envisager, et d'être ainsi mieux intégrés au sein de la société française.

La prosodie représente cependant un obstacle pour les apprenants désireux de maîtriser une langue étrangère (Braun *et al.*, 2014; Rasier *et al.*, 2007; So *et al.*, 2010; Zerbian, 2012). Cette problématique se traduit par les *interférences* (remplacement de la prosodie de la langue cible par celle de leur langue maternelle, l'arabe en l'occurrence). Afin que l'enseignement/apprentissage de la prononciation soit fructueux, il est judicieux d'entraîner simultanément les apprenants à la perception et à la production, car selon de nombreux chercheurs (Darcy *et al.*, 2012 ; Herment, 2018 ; Soleiman, 2003), bien s'entraîner à la perception mène à une bonne capacité de prononcer.

Le sujet de la correction phonétique des apprenants en FLE reste pour autant d'actualité et est loin d'être suffisamment approfondi. Notre recherche représente ainsi une contribution intéressante dans ce domaine d'étude plus ou moins marginalisé. Dans le cadre de notre recherche, nous veillerons à intégrer des MD au cours de situations aussi variées qu'authentiques et centrées sur les intérêts des apprenants. Cela contribue à leur investissement, et favorise leur implication dans les activités proposées. Cet entraînement a pour but d'assurer la confiance et l'estime de soi des apprenants, car il leur permet de pratiquer la langue cible dans une ambiance conviviale et ludique.

L'objectif de notre contribution est de mettre en pratique la prosodie du français, et ainsi de remédier aux erreurs détectées chez nos apprenants, thème sur lequel certaines recherches ont été menées telles que celles de Mennen *et al.*, 2014; Delais-Roussarie *et al.*, 2015; Avanzi *et al.*, 2016.

Ayant ce but, nous avons opté pour quelques MD, qui ne sont certes pas homogènes, mais qui pourraient être efficaces pour valoriser la prosodie permettant ainsi la correction phonétique des apprenants. D'ailleurs, afin que notre démarche soit cohérente, il va falloir relever les erreurs des apprenants afin de les considérer comme un point de départ pour une évolution optimale.

Les MD sont fréquemment utilisés dans les communications orales, tandis qu'à l'écrit leur utilisation s'avère largement limitée, voire critiquée ; et ce malgré leur importance et leur rôle indispensable dans la communication (Vazquez-Molina *et al.*, 2023 ; Tran *et al.*, 2016 ; Fernandez, 1994 ; Fraser, 1999 ; Bertrand, 2005 ; Dostie, *et al.*, 2007 ; Beeching, 2007 : 78-93 ; Andersen, 2007 :13- 28 ; Beaulieu-Masson, 2002 : 45-71 ; Denturck, 2008, Bearzi, 2016).

De nombreuses études ont été menées sur les traitements linguistiques des MD, telles que celles de Kate Beeching 2007 ; Buysse, 2012 ; Dostie, *et al.*, 2007 ; Beeching, 2007 : 78-93 ; Andersen, 2007 :13- 28 ; Beaulieu-Masson, 2002 : 45-71 ; Denturck 2008. Dans le domaine du FLE, ces études linguistiques remarquables sont malheureusement très peu investies par les enseignants et encore moins par les étudiants. Dans le cadre de notre étude, il nous a donc paru primordial d'utiliser quelques MD pour mettre en valeur la prosodie, contribuant aux corrections phonétiques de nos apprenants.

2. Sensibilisation à la problématique de la recherche

A l'époque actuelle, l'accélération constante de la mondialisation et l'échange entre des individus de langues et de cultures différentes rend l'appropriation des langues étrangères, du FLE en l'espèce, indispensable afin d'être en mesure de communiquer avec l'autre et d'être ainsi intégré au sein de la société.

En se basant sur nos observations et les avis des enseignants de FLE dans les facultés de pédagogie, et malgré les mesures mises place afin d'assurer un enseignement de qualité, nous nous sommes rendues compte que les compétences orales, notamment la phonétique, occupent une place extrêmement réduite dans les cursus. Cette lacune pédagogique a des répercussions directes, en terme de difficultés de prononciation chez les apprenants, en particulier pour les phonèmes inexistant dans leur langue maternelle. Ce qui a incité la chercheuse à mener la présente étude, afin de remédier à ces erreurs phonétiques en mettant l'accent sur

la prosodie au cours d'une unité proposée intégrant des MD en FLE.

3. Problématique de la recherche

Nous avons remarqué, à l'issue de l'application d'un test exploratoire aux étudiants, notre public cible, ainsi que nos observations et les avis de leurs enseignants, que ces apprenants rencontrent des difficultés persistant, qui se traduisent par l'émergence de quelques erreurs phonétiques gênant l'intelligibilité de leur discours et les empêchant d'échanger facilement avec les natifs. Parmi les erreurs phonétiques détectées, un nombre conséquent d'erreurs vis-à-vis des voyelles inexistant dans leur langue maternelle se révèle marquant, représentant ainsi un défi tant à la chercheuse qu'aux apprenants.

Questions de la recherche

En vue d'apporter des solutions à ce problème, relatif au niveau faible à l'égard de la compétence phonétique des apprenants en deuxième année à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, se manifeste un certain nombre de questions:

- A quel point les apprenants, notre public cible, maîtrisent-ils la phonétique en FLE ?
- Quelles sont les erreurs phonétiques communes les plus courantes commises par les apprenants, notre public cible ?
- Quel est l'impact de l'unité proposée, mettant en valeur la prosodie et intégrant des MD), sur la remédiation des erreurs phonétiques des apprenants, notre public cible ?

4. Hypothèses de la recherche

Afin de répondre à ces questions et d'atteindre nos objectifs, nous sommes en mesure de stipuler les hypothèses statistiques suivantes:

1. Il y a des différences statistiquement significatives à un niveau de $P \leq 0.5$ entre les moyennes des notes des apprenants du groupe de la recherche aux pré/post-tests,

évaluant la compétence phonétique, en faveur des résultats du post-test;

2. La mise en pratique de la prosodie, dans une unité intégrant des marqueurs discursifs, a un effet bénéfique sur la correction des erreurs phonétiques chez les apprenants, notre public cible.

5. Objectif de la recherche

L'objectif principal de la présente étude réside dans la remédiation aux erreurs phonétiques des étudiants en 2^{ème} année de FLE, à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, par la valorisation de la prosodie, au cours d'une unité proposée intégrant des MD. Afin que cette démarche soit fructueuse, nous considérerons les erreurs des apprenants comme un point de départ pour concevoir notre unité pédagogique, et pour que nos étudiants puissent transférer leurs compétences phonétiques dans des contextes de communication réels.

6. Choix de l'échantillon de la recherche

Un groupe de recherche comptant 30 étudiants en 2^{ème} année de FLE à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, constitue notre échantillon de recherche. Notre étude se déroulera au premier semestre de l'année universitaire 2022/2023.

Le motif de la sélection de notre échantillon de recherche est justifié par le fait que ces étudiants soient des futurs enseignants en FLE, étant censés atteindre le niveau C1, et ayant ainsi vocation à former les élèves au sein des écoles, en leur transférant les compétences linguistiques et culturelles. Néanmoins, nous avons constaté, et comme l'avaient témoigné de nombreux enseignants, que ces étudiants éprouvent perpétuellement des difficultés persistant en phonétique.

7. Méthodologie de la recherche

Afin de mener la présente étude à bien, nous adopterons deux approches: *descriptive* (collectant et analysant les données) et *expérimentale* (évaluant l'efficacité de l'unité pédagogique grâce

à l'application des méthodes statistiques des données), nous permettant ainsi de valider les hypothèses de recherche et de formuler des recommandations pertinentes.

8. Délimitations de la recherche

Afin de mener la présente étude à bien, la chercheuse a consacré son étude à la correction des erreurs phonétiques des étudiants inscrits en 2^{ème} année de FLE à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, en optant pour les éléments suivants :

- *Tendance à prononcer [p] en [b] ;*
 - *Tendance à prononcer [y] en [i] ;*
 - *Tendance à prononcer [i] en [e] ;*
 - *Tendance à prononcer [o] en [u] ;*
 - *Tendance à prononcer [ɛ] en [e] ;*
 - *Tendance à prononcer [Ø] en [o] ;*
 - *Tendance à prononcer [œ] en [ɔ].*
- Un seul groupe d'apprenant, comptant 30 étudiants inscrits en 2^e de FLE, à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh, lors du 1^{er} semestre de l'année universitaire 2022/2023.
- Un certain nombre de MD, les plus fréquents qui seront intégrés à notre unité proposée enseignée au cours de notre expérimentation, s'appuyant sur l'étude approfondie des corpus COR-PAIX et CRFP, et l'analyse des MD identifiés dans deux corpus de référence du français parlé (Chanet, 2003) :

Mais, donc, alors, bon, là, bien, parce que, quoi, ben, puis, enfin, aussi, voilà, après, quand même, en fait, par exemple, peut-être, c'est-à-dire, puisque, surtout, justement, plutôt, d'ailleurs, ensuite, disons, sinon, en plus, finalement, par contre, seulement, de toute façon, car, or, pourtant, de plus, en tout cas, tandis que, notamment, malgré, au fond, ainsi, à cause de, en effet, à propos, du moins, en ce qui concerne, du coup, bref, malgré tout, précisément, étant donné que, en fin de compte, après tout, par conséquent, tout de même, par ailleurs, concernant, au contraire, quant à, si bien que, en l'occurrence, autrement dit, au fait, en réalité, cependant, de toute manière, certes, en revanche,

en tous les cas, néanmoins, inversement, au total, en somme, n'empêche, de ce fait, au bout de compte, en définitive, de fait, à l'inverse, somme toute, de sorte que, à tel point que, toutefois, en outre, tout compte fait.

9. Outil et matériels de la recherche

Pour réaliser la présente étude, la chercheuse a procédé à mettre en place l'outil et le matériel suivants:

- Un test évaluant le niveau phonétique des apprenants, notre public cible ;
- Une grille d'analyse des erreurs communes les plus courantes chez les apprenants, notre public cible ;
- Une unité d'enseignement mettant en valeur la prosodie et intégrant des MD les plus fréquents dans la vie quotidienne des natifs.

10. Procédures de la recherche

En vue d'atteindre les objectifs escomptés, les démarches adoptées s'articulent autour des étapes suivantes :

- Se référer aux études antérieures menées dans le domaine des compétences langagières, de la phonétique, de la prosodie et des MD ;
- Élaborer et valider, par un jury d'experts, un test de phonétique et une unité d'enseignement basée sur la prosodie et intégrant des MD ;
- Identifier les erreurs phonétiques récurrentes les plus communes chez les étudiants, notre public cible, en analysant les résultats du test de notre recherche, afin de cerner leurs difficultés, et les reformuler sous forme de grille;
- Élaborer et valider, par un jury d'experts, le test de phonétique, la grille incluant les erreurs communes les plus courantes chez nos apprenants et l'unité d'enseignement basée

sur la prosodie et intégrant des MD ;

- Appliquer préalablement le test, puis l'unité proposée, et en fin de compte réappliquer le test en tant que post-test ;
- Analyser statistiquement les résultats afin d'évaluer l'efficacité de l'unité proposée. et formuler des recommandations.

11. Terminologie de la recherche

Dans les lignes suivantes, nous allons définir les différentes variables constituant la présente étude : *la phonétique, la prosodie, les MD* :

- ***Prosodie***

La prosodie s'avère la branche de la phonétique qui consiste à aborder les aspects suprasegmentaux sous-entendant l'ensemble des aspects mélodiques et rythmiques du langage et contribuant à donner du sens à la parole. Elle regroupe les aspects suivants : *l'intonation, l'accentuation, le rythme, etc.* (Arrivé *et al.*, 1986 :577). On pourrait ainsi la définir en fonction de ses fonctions pragmatiques, émotionnelles, ou ses aspects linguistiques (rythme, intonation, ...) (Vaissière, 2020 : 99).

On reconnaît le rôle des aspects suprasegmentaux dans la maîtrise des compétences linguistiques et communicatives, d'où son importance majeure dans la mise en pratique de la prononciation avec aisance et fluidité lors des communications quotidiennes.

- ***Marqueurs Discursifs (MD)***

Pour sa part, Shiffrin (1987 : 31), pionnier dans le domaine des MD, les considère comme des éléments ayant pour rôle de créer des liens entre les différentes unités du discours.

Les MD ne sont donc pas sémantiquement indispensables, et ne représentent pas la référence à laquelle le locuteur fait appel en terme pragmatique, mais ils contribuent à l'interprétation du discours.

12. Cadrage théorique de la recherche

Évaluer l'efficacité de la mise en œuvre des activités sous-entendant les MD et mettant en valeur la prosodie sur la correction des erreurs phonétiques des étudiants en section de FLE, à la faculté de pédagogie de Kafrel Chekh, tel est le but de notre contribution.

La présente étude se compose de quatre sections : la *première* section, abordera les différentes variables de la recherche. Quant à la *deuxième*, elle expliquera les démarches poursuivies lors de la phase expérimentale afin d'évaluer l'impact de l'unité proposée sur la correction des erreurs phonétiques des étudiants en FLE. Lors de la *troisième* section, nous analyserons les résultats obtenus après la mise en application des méthodes statistiques, pour vérifier les hypothèses préalablement formulées. La *quatrième* et dernière partie est destinée à l'interprétation des résultats et la présentation des recommandations.

Au cours de ce cadrage théorique, nous développerons la notion des MD tout en abordant ses différentes définitions, la prosodie et les erreurs commises par les étudiants, notre public cible.

12.1. Marqueurs Discursifs

L'intérêt pour les MD est devenu considérablement accru ces dernières années, en particulier dans le domaine de la linguistique. Les MD sont de plus en plus indispensables dans l'enseignement des langues étrangères, comparés à leur enseignement auparavant. De nombreuses recherches comparatives (House, 2013 : 57-67 ; Fung *et al.*, 2007 : 410-439 ; Hancock, 2007 : 21-47) ont été menées dans le domaine de la linguistique, ayant révélé les problèmes rencontrés par des apprenants non natifs dans la maîtrise de ces outils linguistiques, mettant ainsi en valeur l'intérêt de les intégrer dans les cursus du FLE. Ces études ont démontré qu'une absence de ces MD pourrait créer des obstacles auprès de ces apprenants, quant à l'oral, et ainsi entraîner certaines erreurs.

Nombreux sont les travaux qui ont été menés sur les MD (Fleischmann *et al.*, 2004 ; Mendoza-Denton, 2002 : 491 ; Beeching, 2007 : 78-93, Beeching, 2016, Brinton, 2017, Schourup,

1999). Ces études ont mis en évidence les propriétés identitaires semblables à certains éléments phonologiques, syntaxiques et sémantiques. Les MD reflètent donc l'identité du locuteur.

12.1.1. Définition des marqueurs discursifs (MD)

Il existe plusieurs appellations des MD : *marqueurs pragmatiques* (Brinton, 2017 ; Aijmer, 2013), *particules discursives* (Hansen, 1998 ; Paillard *et al.*, 2012 ; Fischer, 2006), *connecteurs* ou *particules énonciatives* (Fernandez, 1994) désignant cette catégorie grammaticale, les *marqueurs discursifs* (MD), terme retenu dans le cadre de notre contribution, en raison de sa nature : classe fonctionnelle regroupant une variété de classes syntaxiques, et aussi de ses fonctions pragmatiques ; et ce afin de parvenir au principal objectif de notre recherche, étant la mise en valeur de la prosodie du public cible afin de remédier aux erreurs phonétiques. Nous avons également opté pour le terme MD, car c'est le terme le plus constamment employé dans le domaine scientifique (Müller, 2005 ; Schourup, 1999).

A l'encontre des recherches dans le domaine de la linguistique anglaise et américaine, les MD sont récemment intégrés, au début des années 1980, dans le domaine de la linguistique française. Il est donc indispensable, dans ce contexte, d'émettre une définition des MD.

De nombreux travaux sont menés sur ce sujet : tels que Shiffrin, 1987 ; Mosegaard Hansen, 1998 ; Aijmer *et al.*, 2003 ; Dostie, *et al.*, 2007, Brinton, 2017, et Schourup, 1999, et ont défini les MD. Cette diversité de définitions données est due aux différences entre les perspectives sur lesquelles sont basés chacun de ces chercheurs. Au cours de sa recherche consacrée aux particules énonciatives, Fernandez (1994 : 5) a mis en avant la qualification de tout le processus d'énonciation, contrairement à Faster qui a accentué la structure interne des énoncés. Aijmer *et al.* (2003, p. 1123) ont considéré les MD comme de petits mots, fréquemment utilisés, qui ne contribuent pas à la construction du contenu propositionnel de l'énoncé. Cependant, les MD ne sont pas complètement dépourvus de sens, ils ont diverses fonctions pragmatiques et jouent un rôle

important dans l'expression des différentes attitudes et émotions du locuteur.

Pour leur part, Dostie, *et al.*, (2007) définissent les MD comme étant des mots principalement employés à l'oral, n'appartenant pas aux catégories grammaticales traditionnelles, et apportant plus d'indices aux interlocuteurs.

Selon Schourup, 1999 : 236 ; Brinton, 2017 : 11 ; Blakemore 2006 : 221, les MD regroupent des formes relatives à différentes classes grammaticales, qui pourraient être des adverbes, des locutions adverbiales, des adjectifs, des pronoms, des impératifs, des locutions verbales, ... Cette catégorie fonctionnelle-pragmatique englobe ainsi une variété de classes grammaticales.

Quant à Hansen (1998 :73), il les définit comme étant des éléments linguistiques non propositionnels, mais jouant un rôle connectif et véhiculant du contenu pragmatique. Ce contenu pragmatique exprime les intentions et le contenu implicite des locuteurs. Les MD sont susceptibles de détenir des fonctions pragmatiques diverses en fonction de plusieurs éléments : le contexte, la relation entre les locuteurs ainsi que d'autres caractéristiques outre que celles du niveau linguistique ou textuel (Stede *et al.*,2000 : 126 ; Cuenca, 2008 : 1373 ; Maschler *et al.*, 2015 : 197 ; Claudel, 2017 ; Wichmann *et al.*, 2009 ; Guérin, 2011 ; Cuq, 2003).

Tenant compte de leur importance majeure, les MD sont désormais considérés comme un domaine d'étude à part entière. Dans le cadre de notre contribution, nous les définissons comme étant des éléments linguistiques indépendants au niveau morpho-syntaxique et sous-entendant du contenu pragmatique. Les MD se démarquent par leur changement de catégorie par rapport à leur unité source et leur propension à se combiner et à se répéter. Ces caractéristiques uniques les distinguent des catégories grammaticales traditionnelles comme les adverbes et justifient leur considération comme une classe de mots à part entière, possédant des valeurs sémantico-pragmatiques spécifiques.

Au vu de l'évolution constante de la langue, les MD changent également en fonction du langage adopté par les générations. Pour cela, trouver une liste exhaustive des MD est loin d'être possible.

12.1.2. Typologie des marqueurs

Une multitude d'études ont été menées sur les MD et ont proposé différentes classifications. Dans le cadre de notre recherche, nous adopterons la présente classification, en raison de sa pertinence et son aspect pragmatique, compatibles avec notre étude. Au cours de son ouvrage, Dostie (2004 : 46) a distingué les MD regroupant les petits mots à valeur pragmatique, et les connecteurs textuels qui fonctionnent en tant que connecteurs, comme suit :

Marqueurs Discursifs :

– Marqueurs illocutoires

- A. Marqueurs d'interprétation ;
- B. Marqueurs de réalisation d'un acte illocutoire.

– Marqueurs d'interaction

- A. Marqueurs d'appel à l'écoute ;
- B. Marqueurs d'écoute ;
- C. Marqueurs de balisage.

En regardant cette typologie, on constate que les marqueurs *illocutoires* guident ou réalisent des actes illocutoires, tel est le cas des marqueurs *d'interprétation*. Les marqueurs de *réalisation d'un acte illocutoire*, se composent de mots-phrases, de structures phrastiques figées ou bien d'un syntagme nominal, reflétant l'état psychologique de l'énonciateur (Dostie, 2004 : 47).

Les marqueurs *d'interaction*, quant à ce genre de marqueurs, ils contribuent à effectuer des petits actes. On trouve, au sein de cette catégorie, des marqueurs *d'appel à l'écoute*, des marqueurs *d'écoute* et également des marqueurs de *balisage*, assurant la fin d'une étape dans l'intervention.

12.1.3. Propriétés des marqueurs discursifs

Bien qu'il n'existe pas de consensus sur les caractéristiques des MD, nous avons essayé de regrouper quelques caractéristiques communes les distinguant :

12.1.3.1. Propriétés phonologiques et phonétiques

Au niveau phonologique et phonétique, plusieurs auteurs (Denturck, 2008 ; Fernandez, 1994 : 1 ; Dostie *et al.*, 2007 ; Fraser, 1999) ont démontré que les MD sont souvent, soit monosyllabiques soit bisyllabiques, subissent occasionnellement des dégradations phonétiques tributaires de la prononciation familière et forment des unités prosodiques indépendantes, séparées en terme de prosodie, en employant des pauses ou des intonations particulières ou simultanément les deux. Ils composent souvent des unités prosodiques distinctes de la phrase.

12. 1. 3. 2. Propriétés morphologiques

Au niveau morphologique, les MD sont invariables, figés ou quasi figés. En plus des MD mono- et bisyllabiques déjà cités, on trouve également une troisième catégorie des MD complexes, composée de plusieurs mots, tels que les MD propositionnels (*dis donc, je te promets, je crois*), constitués d'un verbe conjugué, à la première personne singulier, ou à la deuxième personne singulier ou pluriel (Dostie, *et al.*, 2007).

Selon Waltereit (2007 : 94-109) il existe plusieurs types des MD complexes : *marqueurs discursifs phrasèmes* (constitués de plusieurs mots qui ne sont pas des MD, comme *tu sais ?*), *des MD assemblés à partir d'autres MD*, et *des MD stockés dans le lexique*.

Dans sa recherche intitulée : « Marqueurs discursifs propositionnels » Andersen (2007), a pu démontrer que certains MD, tels que (*je pense, je crois, je trouve*), (*tu sais/vous savez, tu*

vois/vous voyez) sont caractérisés par les traits suivants (Andersen, 1996, 1997) comme les MD prototypiques mono-syllabiques :

- ils sont morphologiquement invariables ;
- sur le plan syntaxique, ils sont optionnels ;
- leur position est proportionnellement libre dans l'énoncé ;
- ils ne contribuent pas au contenu propositionnel de l'énoncé ;
- ils ne modifient pas la valeur de vérité de l'énoncé ;
- ils sous-entendent un sens subjectif ou intersubjectif.

12. 1. 3. 3. Propriétés syntaxiques

Pour sa part, Heine (2013 : 1209) a dressé une liste des caractéristiques des MD. Parmi ces paramètres, on en cite quelques-uns : *syntactiquement* indépendants du contenu ; au niveau *prosodique*, ils sont séparés des autres constituants de l'énoncé en ayant des contours prosodiques comme l'accent tonique.

Schourup (1999 :230-234), quant à lui, démontre que les MD sont optionnels, tant au niveau syntaxique que sémantique. Il explique que leur omission ne change pas le sens ni la construction du contenu, car sous-entendus, sans être explicitement mentionnés.

Syntactiquement, les MD font partie de la macro-syntaxe du discours (Denturck (2008). Étant facultatifs, leurs emplois ne contribuent pas aux structures argumentaires. Concernant les MD propositionnels ; ils agissent identiquement aux MD adverbiaux, tels qu'enfin *et en effet* (Andersen, 2007).

12. 1. 3. 4. Propriétés sémantico-pragmatiques

Du point de vue *sémantique*, les MD ne sont pas indispensables à la compréhension des énoncés ou au contenu des propositions. Néanmoins ils ne sont pas non plus dépourvus du sens notionnel, référentiel ou procédural qui puisse permettre aux interlocuteurs de se comprendre ou de s'échanger des représentations mentales (Dostie, 2004 : 58). Cette caractéristique lui accorde son aspect pragmatique rendant ainsi le discours davantage fonctionnel (Dostie *et al.*, 2007 : 5 ; Brinton, 2017 : 9 ; Buysse, 2012).

Dans le cadre de son ouvrage, Brinton (1996 : 35) démontre que les MD ne sont ni dispensables ni facultatifs dans le discours, car leur omission entraîne une perception de maladresse dans le contexte communicatif. Les MD ne font donc pas partie du contenu propositionnel d'une phrase, ce qui les différencie d'autres éléments linguistiques. Ils présentent une morphologie invariable et peuvent subir des changements phonologiques par rapport à leur unité source. Certains, comme les marqueurs d'interaction, structurent le discours et ont une fonction interactionnelle ; d'autres, comme les marqueurs d'actes illocutoires, réalisent un acte de langage et expriment la position du locuteur.

Dans le cadre la présente étude, nous visons la mise en valeur de la prosodie en français, et ainsi la remédiation aux erreurs détectées chez nos apprenants, en optant pour quelques MD, qui ne sont certes pas homogènes, mais qui pourraient être efficaces pour valoriser la prosodie ; permettant ainsi la correction phonétique des apprenants. Cependant, afin que notre démarche soit cohérente, il va falloir relever les erreurs des apprenants afin de les considérer comme un point de départ pour une évolution optimale.

12.2. Prosodie

Dans les lignes qui suivent, et avant de détailler les erreurs phonétiques des apprenants, et de débiter notre partie pratique, nous traiterons le sujet de la prosodie et notamment la mélodie et le contour mélodique, et présenterons brièvement un aperçu du système phonétique de la langue arabe, langue maternelle des apprenants, public cible de notre étude.

La capacité de l'apprenant en FLE à construire et à exprimer ses idées de manière fluide et complexe constitue un élément clé de l'évaluation de sa compétence. La *fluence* d'un apprenant en FLE ne se résume donc pas à une simple maîtrise grammaticale, mais se manifeste à travers une multitude d'aspects : *prosodie, phonétique, lexicale et syntaxe* (Götz, 2013 ; Herment, 2018 ; Derwing, *et al.*, 1997 ; Wichmann, 2005 ; Lima, *et al.*, 2011), dont la capacité de l'apprenant à utiliser des MD adéquats. Une raison de plus pour

concevoir notre unité mettant en relief la prosodie et intégrant des MD, en les entraînant aux phonèmes de FLE, notamment ceux inexistant dans leur langue maternelle. Cette démarche les aide à s'auto-corriger vis-à-vis des erreurs phonétiques relevant de l'influence du crible phonétique et prosodique de leur langue maternelle, l'arabe en l'occurrence.

12. 2. 1. La mélodie et le contour mélodique

Dans son ouvrage intitulé « Intonation, structure prosodique et ondes cérébrales », Martin (2018 : 30) a défini l'intonation comme une « séquence de contours mélodiques de l'énoncé ». L'intonation sert à assurer deux fonctions principales (Morel *et al.*, 1998 : 9) : une fonction *démarcative*, conventionnelle, découpant le continuum de la parole en composants homogènes, et une fonction *expressive*, iconique, contribuant à affirmer les émotions du locuteur.

En fonction de l'intention du locuteur dans son discours (vouloir signaler la fin d'une phrase, ou sa continuation), l'accentuation des syllabes finales des groupes accentuels est variable ; ce qui est reconnu, entre autres, au niveau de la *mélodie*, que l'on définit comme « la variation de hauteur réalisée sur leur segments voisins » (Martin, 2018 : 25). La mélodie est également variable : *montante, descendante, plate ou creusée*. Le *contour mélodique* d'une séquence « variation de hauteur placée sur la voyelle accentuelle finale du dernier mot d'un groupe accentuel » (Martin, 2018 : 30) est déterminé en fonction de ces variations mélodiques.

Dans le cadre de notre contribution, nous mettrons la prosodie en valeur, notamment *le contour mélodique*, au cours d'une unité proposée afin de remédier aux erreurs phonétiques de nos apprenants.

Étant donné que le système vocalique de l'arabe est extrêmement simple ; il n'y a que trois voyelles longues : *fermées* : [i] et [u] ; *ouverte* : [a] ; cela représente un obstacle pour les étudiants désirant apprendre le système vocalique français et entraîne de nombreuses erreurs en passant de l'arabe au système français, très riche en voyelles, sous-entendant quinze phonèmes

vocaliques. Les obstacles rencontrés par les apprenants arabophones, au niveau des voyelles, proviennent principalement du *crible* de leur langue maternelle face aux voyelles inexistant dans le système vocalique arabe. À la différence du système vocalique arabe, très simple, les voyelles du français sont nombreuses et se caractérisent par une tension articulatoire. Un auditeur francophone pourrait reconnaître un écart, même minime, de timbre. Il est de ce fait indispensable de concevoir des activités visant l'entraînement des apprenants aux aspects suprasegmentaux pour leur permettre de remédier à leurs erreurs phonétiques.

12.3. Erreurs commises par les apprenants :

Au vu des différences entre les deux systèmes arabe et français précitées, nous avons constaté quelques difficultés éprouvées par notre public cible et ainsi des erreurs commises lors de leur prise de parole, comme suit :

12.3.1. Tendances à prononcer [p] en [b]

À l'issue d'un test appliqué aux apprenants ainsi que notre observation, les résultats de l'étude ont révélé un remplacement fréquent du phonème [p] par le [b] chez les apprenants en FLE à la faculté de pédagogie. Tenant compte de la prosodie, on remarque que la tension consonantique est plus forte lorsque le son se trouve en position initiale d'une syllabe, d'un mot, d'un groupe rythmique ou d'une phrase. Afin de mettre en valeur cet aspect, nous avons présenté le son [p] en position initiale : *pourquoi, principe, parce que, ...* Il en va de même pour les consonnes accompagnées par une voyelle antérieure comme le [i] : *pizza, piano, ...* Les activités que nous allons proposer aux apprenants ont pour but de mettre en avant l'influence de la prosodie et du contexte phonologique sur l'articulation du [p]. L'association du [p] avec des voyelles antérieures est également efficace afin de favoriser une meilleure articulation (*parce que*). Ces activités intègrent des MD et visent à distinguer la perception et la production des deux phonèmes [p]-[b] en exploitant la tension consonantique plus importante du [p] en position initiale de mot. Des exercices contrastifs ont été proposés, tels que :

- Pourquoi as-tu été absent hier ?
- Parce que j'étais malade.
- Est-ce que ce sont tes bottes ?

Lors de la réalisation de ces exercices, nous avons mis la prosodie au service de la correction phonétique de nos apprenants, en employant quelques MD (*pourquoi, hier, parce que, est-ce que*). Nous avons présenté le son [p] en position initiale (N°1, N°2) afin de mettre l'accent sur le caractère tendu du [p]. Dans l'exercice N°3, nous avons mis en évidence le caractère moins tendu du [b], en le mettant dans un creux intonatif.

12.3.2. Tendance à prononcer [y] en [i]

Nous avons remarqué que les apprenants de FLE dans les facultés de pédagogie éprouvent des difficultés à distinguer le [i] du [y] et tendent à éclaircir le timbre du [y] en [i], et c'est éventuellement dû au crible de leur langue maternelle n'impliquant pas la voyelle [y]. Afin de remédier à cette erreur, nous avons procédé à préparer une unité pédagogique mettant en valeur la prosodie et intégrant les MD, pour corriger les erreurs phonétiques de nos apprenants. Nous avons veillé à modifier le timbre du [y] en le plaçant dans un contexte prosodique favorisant l'assombrissement. L'emploi du [y] dans un contour intonatif descendant en utilisant des MD (tels que *est-ce que, oui*) a contribué à accentuer l'abaissement de la langue et à favoriser la production d'un [y] moins fermé et plus sombre. Cette technique permet d'assombrir le [y].

- Est-ce que c'est ta voiture ?
- Oui ! C'est mon pull.

12.3.3. Tendance à prononcer [i] en [e]

Nous avons constaté que les étudiants tendent à relâcher le [i] en [e] et à assombrir le [i] comme dans « *c'est mon mari* » [semõmaRe].

Comme la tension des voyelles du français est extrêmement influencé par l'intonation et le rythme : lorsqu'elles se situent au

sein d'une intonation montante ou d'une intensité conséquente, elles sont plus tendues (Renard R., 1979 : 81, 82). Comme l'exemple (*C'est-à-dire que c'est votre mari ?*), l'intonation ascendante rend le [i] plus tendu, plus aigu et plus clair ; ce qui aide à différencier les phonèmes et à améliorer la qualité de la prononciation. Selon la phonétique perceptive, le timbre d'un son vocalique est plus clair lorsqu'il se trouve dans un sommet mélodique, nous avons donc placé le son dans une forme interrogative :

- *C'est-à-dire que c'est votre mari ?* (Mélodie montante entraînant un son tendu afin de mettre le caractère tendu du [i] en avant.)

12.3.4. Tendance à prononcer [o] en [u]

Nous avons constaté la tendance des apprenants arabophones à simplifier le système vocalique du français. Ils tendent à accentuer la tension du [o] et à le prononcer en [u].

Afin de mettre, au plan pragmatique, l'accent sur l'aspect relâché du [o], nous avons utilisé certains MD dans une mélodie descendante (dans une phrase impérative).

- *Tant que tu es fatigué, dors **alors** !* (Intonation descendante)
[alɔ:R]
- ***Vous savez** ! Le tableau doit être terminé à temps et doit aussi être **beau**.*

12.3.5. Tendance à prononcer [ɛ] en [e]

Nous avons remarqué que les apprenants égyptiens ont tendance à prononcer le [ɛ] en [e]. C'est donc une erreur sur le plan de la tension : une voyelle plus tendue pour le [e]. Afin d'aider nos apprenants à corriger cette erreur, nous leur avons présenté des exercices sous-entendant ce sont au cours d'une intonation descendante, comme pour les phrases impératives, tout en employant des MD, comme suit :

- ***Maintenant**, présente tes excuses à ton **père** !*
- *Il faut **quand même** nous emmener à la mer !*

12.3.6. Tendance à prononcer [ø] en [o]

L'analyse des productions orales des apprenants a mis en évidence une difficulté fréquente chez eux : ils ont tendance à remplacer le [ø] par le [o]. Cette difficulté s'explique par l'absence du phonème [ø] dans le système vocalique de leur langue maternelle. Le [ø] détient un timbre plus clair et aigu, avec une articulation antérieure, ce qui le rend plus tendu et plus rapide dans le flux prosodique.

Pour remédier à cette lacune, nous avons adopté une approche pédagogique consistant à introduire le son [ø] dans une intonation ascendante, afin de souligner son caractère tendu et aigu. Cette présentation, en contexte avec des MD, permet également de faire varier progressivement le timbre, mettant l'accent sur le timbre plus clair du [ø].

- *Tu as fini ton travail **tout à l'heure** ?*
- *Il reste **encore** un peu de beurre, tu en veux un peu ?*
- *Je vais aller au ciné **peut-être**, et toi, tu veux ?*

12.3.7. Tendance à prononcer [œ] en [ɔ]

En analysant les résultats du test phonétique appliqué à nos apprenants, nous avons remarqué qu'ils commettent des erreurs constamment concernant le [œ] comme suit : ils ont tendance à produire un [ɔ] au lieu du [œ]. L'inexistence du [œ] dans la langue maternelle des apprenants, l'arabe en l'occurrence, a entraîné cette confusion. Pour y remédier, nous avons utilisé la prosodie. En employant une intonation ascendante au cours des contextes interrogatifs, nous avons mis en valeur le caractère plus tendu et plus clair du [œ] par rapport au [ɔ]. Cette méthode a permis aux apprenants de mieux percevoir la différence entre ces deux phonèmes, comme le montrent les exemples suivants contenant une intonation montante en intégrant des MD afin de mettre en valeur le caractère tendu et le timbre clair du son [œ] :

- *Tu veux **un peu** de beurre ?*

- *Tout à fait ! C'est ma sœur ?*
- *Encore ! Tu as mal au cœur ?*
- *Alors, je vais dîner. C'est l'heure ?*
- *Enfin, tu as vu la nouvelle couleur ?*

13. Cadrage expérimental de la recherche

Lors de cette partie de notre étude, nous détaillerons les démarches expérimentales poursuivies avec pour but d'atteindre notre objectif. Nous avons adopté deux phases principales :

- *L'élaboration de l'outil et du matériel de la recherche.*
- *Le déroulement de l'expérimentation de la recherche.*

13.1. Élaboration de l'outil et des matériels de la recherche :

Au cours de cette étape, nous allons préparer un outil d'évaluation de la phonétique en FLE, ainsi qu'une grille et une unité visant la remédiation aux erreurs phonétiques de notre public cible. Nous commencerons par détailler la construction du test.

13.1.1. Élaboration du test de la phonétique

La construction du test de phonétique en FLE s'articule autour de trois phases distinctes :

- *Déterminer les objectifs du test.*
- *Concevoir le contenu du test.*
- *Calculer sa validité et sa fidélité*

13.1.1.1. Objectifs du test de la phonétique en FLE :

Notre test a pour objectif d'évaluer le niveau des étudiants, notre public cible, en ce qui concerne les compétences phonétiques en FLE, et ainsi évaluer leurs erreurs phonétiques suivantes :

1. *Tendance à prononcer [p] en [b] ;*

2. *Tendance à prononcer [y] en [i] ;*
3. *Tendance à prononcer [i] en [e] ;*
4. *Tendance à prononcer [o] en [u] ;*
5. *Tendance à prononcer [ɛ] en [e] ;*
6. *Tendance à prononcer [Ø] en [o] ;*
7. *Tendance à prononcer [œ] en [ɔ].*

13.1.1.2. Élaboration du contenu du test de la phonétique en FLE :

Suite à la définition des objectifs, et en se basant sur les résultats de l'étude exploratoire ainsi que l'avis de leurs enseignants, onze phrases contenant des sons fondés sur les erreurs des apprenants, ont été conçues pour constituer le test de phonétique.

Afin de constituer les items du test, la chercheuse a eu recours aux ressources suivantes :

- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Québec : Anjou, Cec.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Bérard, É. ; Canier, Y. et Lavenne, Ch. (1996 / 1997). *Tempo 1*. Paris : Éditions Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Boucher, C. (1989). *Archipel 1, Guide pratique pour la classe*. Paris : Éditions Didier.
- Boyer, H. ; Butzbach, M. et Pendanx, M. (2001). *Nouvelle*

introduction à la didactique du français langue étrangère.
Paris : CLE International.

- Canelas-Trevisi, S. (2009). La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations. Bruxelles : Berne.
- Chiss, J.-L. ; Filliolet, J. et Maingueneau, D. (2001). Introduction à la linguistique française, tome I : Notions fondamentales, phonétique, lexique. *Coll. Les Fondamentaux*, Paris : Hachette Livre.
- Courtillon, J. ; Blinder, É. ; Carioca, A. ; Guyot-Clément, Ch. et Argaud, M. (1988). Archipel 3, Français langue étrangère, livre du professeur. Paris : Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Delbecques, N. (2002). Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage. Belgique : De Boeck.
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E. & Vigner G. (2015). Interactions, dialogues, conversations : l’oral en français langue étrangère. Paris, Hachette.

13.1.1.3. Présentation du test de phonétique au jury

Afin de vérifier l’adéquation du test de phonétique à évaluer les erreurs des apprenants ainsi que la compatibilité de ses items avec le niveau des apprenants, nous avons procédé à sa soumission à un jury d’experts constitué de six spécialistes en langue française, en linguistique et en didactique de FLE. Nous avons par la suite réalisé les changements nécessaires en fonction de leurs avis.

13.1.1.4. Pré-enquête de la recherche

Ayant conçu un test pour évaluer la phonétique en FLE, la chercheuse s’intéressera en particulier à la vérification de : *la clarté de ses consignes, la compréhension de ses items, sa validité et sa fidélité*, étant les critères docimologiques les plus importants pour garantir la fiabilité des résultats obtenus.

Ayant pour but d'atteindre ces objectifs, nous avons sélectionné un échantillon-test de notre public cible, comptant quinze étudiants en 2^e année de FLE, à la faculté de pédagogie de Kafrel Cheikh. Dans un second temps, le test de phonétique a été appliqué, sous sa forme initiale, à cet échantillon-test. À l'issue de cette application de la pré-enquête, les résultats obtenus assurent la *clarté des consignes du test*, la *compréhension de ses items* ainsi que sa *validité* et sa *fidélité*.

13.1.1.4.1. Calculer le temps requis pour répondre au test

Pour calculer le temps requis afin de répondre aux questions du test, nous avons appliqué la formule suivante :

$$\begin{aligned} & \text{Temps requis pour le premier} + \text{Temps requis pour le} \\ & \text{dernier} \\ \text{Temps moyen} = & \frac{\text{-----}}{2} \\ & \frac{20 + 40 \quad 60}{2 \quad 2} = 30 \text{ min.} \end{aligned}$$

Selon le résultat précédemment affiché, nous estimons que le temps nécessaire afin de répondre à l'ensemble des items du test est de 30 minutes.

13.1.1.4.2. Vérification de la validité du test de phonétique en FLE :

En vue de s'assurer de la *validité* du test de phonétique, la chercheuse a opté pour deux méthodes de validation : la validation *apparente* et la validation de *construit*.

- ***Calcul de la validité apparente du test du test de phonétique en FLE***

Afin d'atteindre notre objectif de recherche et de mener les démarches expérimentales à terme, en évaluant la *validité apparente* du test, nous avons opté pour sa soumission à un jury

d'experts, composé de six spécialistes en langue française, en linguistique et en didactique du FLE, et convié à sélectionner les onze items les plus pertinents parmi les vingt proposés, selon leur adéquation avec le niveau des apprenants et mesurant réellement leurs erreurs phonétiques.

- ***Calcul de la validité de construit du test de phonétique en FLE***

En plus de la validation apparente du test, nous avons calculé sa *cohérence interne*. Cette démarche statistique est basé sur le calcul des coefficients de corrélation de *Spearman*, en calculant les coefficients de corrélation entre chacune des notes des sept erreurs commises par les apprenants, par rapport à la note de l'ensemble des questions, et ensuite calculer les corrélations entre chacune des erreurs et la note finale. C'est ainsi que nous avons vérifié la corrélation entre les différents items du test et la note finale. Les tableaux suivants affichent les résultats obtenus suite à ces analyses :

Tableau N° (1)
Coefficients de corrélation de Spearman entre
les notes des erreurs phonétiques du test et la note finale (n = 20)

N°	Erreurs phonétiques	Consistance interne	
		Coefficient de corrélation	Valeur significative
A.	<i>Le son [p]</i>	**0.803	(**)
B.	<i>Le son [y]</i>	**0.579	(**)
C.	<i>Le son [i]</i>	*0.485	(**)
D.	<i>Le son [o]</i>	**0.724	(**)
E.	<i>Le son [ε]</i>	*0.450	(**)
G.	<i>Le son [ø]</i>	**0.653	(**)
H.	<i>Le son [œ]</i>	**0.763	(**)

Les résultats affichés dans le tableau précédent montrent que les coefficients de corrélation entre les erreurs et la note totale du test se situent entre 0,450 et 0,803, et sont tous statistiquement significatifs. Cela prouve que les items du teste mesurent bien les erreurs phonétiques commises par les apprenants ; ce qui confirme un bon niveau de *cohérence interne* du test.

13.1.1.4.3. Calcul de la fidélité du test de phonétique en FLE

Une fois la validité du test assurée, la chercheuse a procédé à évaluer sa fidélité en calculant l'*alpha de Cronbach* ; ce qui a permis d'obtenir un coefficient de corrélation qui s'élève à 0,714. Cette valeur étant supérieure à 0,6, indique une très bonne stabilité des mesures et une grande fiabilité du test.

La chercheuse a procédé ensuite à concevoir une unité visant à développer la phonétique en FLE aussi valide que fiable, dont la version finale est présentée en annexe II et détaillée dans les lignes suivantes.

13.1.2. Élaboration de la grille des erreurs communes les plus courantes des apprenants

Suite à l'application de notre test, nous avons procédé à l'analyse de ses résultats, qui reflètent les erreurs des apprenants. A la lumière de ces analyses, nous avons pu constituer une grille comptant sept erreurs communes les plus courantes chez nos apprenants, notre public cible :

- *Tendance à prononcer [p] en [b] ;*
- *Tendance à prononcer [y] en [i] ;*
- *Tendance à prononcer [i] en [e] ;*
- *Tendance à prononcer [o] en [u] ;*
- *Tendance à prononcer [ɛ] en [e] ;*
- *Tendance à prononcer [Ø] en [o] ;*
- *Tendance à prononcer [œ] en [ɔ].*

Afin de vérifier l'exactitude de notre outil (le test) et de nos ma-

tériels de recherche (la grille et l'unité), nous avons opté pour leur soumission à un jury d'experts, composé de six spécialistes en langue française, en linguistique et en didactique du FLE.

13.1.3. Élaboration de l'unité proposée impliquant des marqueurs discursifs

Dans les lignes suivantes, nous allons détailler les différentes phases de préparation de notre unité, qui vise à mettre en valeur la prosodie et intègre des MD.

13.1.3.1. Préparation du contenu de l'unité proposée

L'élaboration d'une unité d'enseignement en FLE efficace requiert une approche centrée sur deux axes fondamentaux : les *besoins* des apprenants ainsi que leurs *erreurs*. Notre unité proposée devrait particulièrement répondre aux besoins linguistiques des apprenants, public cible. Cela sous-entend la prise en compte de leur niveau de langue, de leurs erreurs et de les considérer comme un point de départ pour la conception des activités impliquées dans l'unité d'enseignement.

Elle vise à faire pratiquer aux apprenants le quotidien et la langue orale des locuteurs natifs dans des situations de communication authentique ; d'où le rôle majeur de la prosodie et des MD dans le développement de leur compréhension et pratique fines des nuances de la communication orale en français. Cette démarche favorise un apprentissage et une correction phonétique optimaux et motivants. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons entraîné nos apprenants à la mise en pratique des MD et de la prosodie en FLE ; pour leur permettre de les automatiser et de corriger leurs erreurs phonétiques dans la production orale. Cette étape est basée sur la présentation des activités aussi variées qu'adaptées aux niveaux et aux besoins des apprenants, tels que les *jeux de rôles* où ils sont invités à jouer des rôles dans une communication orale en intégrant les *MD* et en employant la *prosodie* appropriée afin de corriger leurs erreurs sous le guidage de l'enseignant, la chercheuse en l'espèce, en leur servant de modèle. Les apprenants deviennent progressivement autonomes

dans l'emploi judicieux de la prosodie et ainsi dans l'autocorrection de leurs erreurs phonétiques.

Afin de concevoir l'unité proposée ayant pour but la correction des erreurs phonétiques des apprenants, le public cible de notre étude, nous avons poursuivi les démarches suivantes :

- *Préciser les objectifs de l'unité proposée ;*
- *Concevoir son contenu ;*
- *Déterminer les démarches et la manière de l'enseigner ;*
- *Choisir les moyens de son évaluation.*

13.1.3.1.1. Préciser les objectifs de l'unité proposée

La présente étude vise à remédier aux erreurs phonétiques des apprenants en FLE, par la mise en pratique de la prosodie au cours d'une unité proposée impliquant des MD et visant à corriger les erreurs suivantes :

1. *Tendance à prononcer [p] en [b] ;*
2. *Tendance à prononcer [y] en [i] ;*
3. *Tendance à prononcer [i] en [e] ;*
4. *Tendance à prononcer [o] en [u] ;*
5. *Tendance à prononcer [ɛ] en [e] ;*
6. *Tendance à prononcer [∅] en [o] ;*
7. *Tendance à prononcer [œ] en [ɔ].*

13.1.3.1.2. Concevoir le contenu de l'unité proposée :

Afin de parvenir aux objectifs escomptés, nous avons conçu une unité pédagogique comptant *douze leçons*, en prenant en considération les éléments suivants : *le niveau des apprenants, leurs besoins et leurs intérêts, et en veillant à les motiver pour les impliquer dans les activités proposées*, et en recourant aux ressources suivantes :

- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Québec : Anjou, Cec.

- Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris : Éditions Didier.
- Bérard, É. ; Canier, Y. et Lavenne, Ch. (1996 / 1997). Tempo 1. Paris : Éditions Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). Grammaire et didactique des langues. Paris : Éditions Didier.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). L'expression orale et l'expression écrite en français. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Boucher, C. (1989). Archipel 1, Guide pratique pour la classe. Paris : Éditions Didier.
- Boyer, H. ; Butzbach, M. et Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE International.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations. Bruxelles : Berne.
- Chiss, J.-L. ; Filliolet, J. et Maingueneau, D. (2001). Introduction à la linguistique française, tome I : Notions fondamentales, phonétique, lexique. Coll. Les Fondamentaux, Paris : Hachette Livre.
- Courtilon, J. ; Blinder, É. ; Carioca, A. ; Guyot-Clément, Ch. et Argaud, M. (1988). Archipel 3, Français langue étrangère, livre du professeur. Paris : Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Delbecques, N. (2002). Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage. Belgique : De Boeck.
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E. & Vigner G. (2015). Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère. Paris, Hachette.

13.1.3.1.3. Déterminer les démarches et la manière de l'enseignement de l'unité proposée :

En vue de réaliser l'objectif de la présente étude, nous avons poursuivi des phases successives : la conception d'activités phonétiques aussi variées qu'authentiques, et convenables au niveau ainsi qu'aux besoins des apprenants, et réalisées en mettant en place des jeux de rôles. Ce genre d'activité est censé motiver les apprenants et les inciter à se coopérer entre eux et à se collaborer en travaillant en petits groupes, lors de situations authentiques de la vie quotidienne des français. Cette phase est complétée des corrections par l'enseignant et des autocorrections évaluant ainsi le progrès dans leur niveau.

13.1.3.1.4. Choisir les moyens de l'évaluation de l'unité proposée:

Deux sortes d'évaluation ont été mises en place, afin de tester l'effet de l'unité proposée sur le progrès du niveau phonétique de nos apprenants et la remédiation de leurs erreurs : *l'évaluation formative* (composée de tâches à effectuer et mises en œuvre suite à l'enseignement de chaque leçon) et *l'évaluation sommative* (en vue de dresser le bilan suite à l'enseignement de l'ensemble des leçons).

13.2. Déroulement de l'expérimentation de la recherche

En vue de mener notre recherche à bien, nous avons poursuivi les démarches suivantes :

- Choisir l'échantillon de la recherche ;
- Appliquer le test de phonétique (en tant que pré-test) aux apprenants, échantillon de la recherche ;
- Formuler la grille des erreurs communes les plus courantes des apprenants, notre public cible ;
- Enseigner l'unité proposée aux apprenants, échantillon de la recherche.

- Réappliquer le test de phonétique (post-test) aux apprenants, échantillon de la recherche.

13.2.1. Pré-application du test de phonétique en FLE

Avant la mise en pratique de l'unité proposée, nous avons procédé à évaluer le niveau phonétique des apprenants en FLE, en octobre 2023, en tant que pré-test. Cette évaluation a mis en évidence des lacunes significatives et des erreurs phonétiques chez nos apprenants.

13.2.2. Enseignement de l'unité proposée à l'échantillon de la recherche

Nous avons mis notre unité pédagogique en application, durant le premier semestre de l'année universitaire 2023-2024. Cette unité met en valeur la prosodie, intègre des MD, et est réalisée en utilisant des activités ludiques, telles que *les jeux de rôle* et la *simulation*.

13.2.3. Post-application du test de phonétique en FLE

La ré-application du test de phonétique a été effectuée, après avoir enseigné notre unité (à raison de 2 cours par semaine) durant les deux mois (novembre et décembre) ; et ce en vue d'évaluer l'influence de l'unité proposée sur le progrès de nos apprenants vis-à-vis des erreurs phonétiques. Les résultats collectés suite à la remise en place du test phonétique seront statistiquement et qualitativement analysés dans les parties suivantes de cette étude.

14. Analyse statistique des résultats de la recherche

Nous aborderons, dans la partie suivante de notre étude, les démarches poursuivies ainsi que les méthodes statistiques mises en œuvre, afin de vérifier l'exactitude des hypothèses préalablement stipulées :

14.1. Vérification de la première hypothèse de la recherche

Pour évaluer le degré de signification de la première hypothèse de la recherche, selon laquelle « *Il y a des différences statistiquement significatives à un niveau de $P \leq 0.5$ entre les*

moyennes des notes des apprenants du groupe de la recherche aux pré-post-tests, évaluant la compétence phonétique, en faveur des résultats du post-test », nous avons utilisé le test « t » des groupes corrélés. Le tableau suivant détaille les résultats de cette analyse :

Tableau N° (2)
T-test de la signification des différences des moyennes
des notes du groupe de la recherche aux pré/post-tests de la
phonétique en FLE

N°	Erreurs phonétiques	Test	Nombre d'étudiants	Degrés de Liberté	Moyenne	Écart Type	Valeur de "t"	Signification
A.	Le son [p]	Pré-test	30	29	.9000	.5477 2	21.10 8	0.01
		Post-test	30		3.5000	.5085 5		
B.	Le son [y]	Pré-test	30	29	.3667	.4901 3	16.85 8	0.01
		Post-test	30		1.5333	.5074 2		
C.	Le son [i]	Pré-test	30	29	.3667	.4901 3	14.29 7	0.01
		Post-test	30		1.5000	.5085 5		
D.	Le son [o]	Pré-test	30	29	.6333	.5560 5	23.33 9	0.01
		Post-test	30		3.0333	.6149 5		
E.	Le son [ɛ]	Pré-test	30	29	.3333	.4794 6	16.15 5	0.01
		Post-test	30		1.5333	.5074		

						2		
G.	Le son [ø]	Pré-test	30	29	.6333	.5560 5	18.93 6	0.01
		Post-test	30		2.7333	.6396 8		
H.	Le son [œ]	Pré-test	30	29	.6333	.6149 5	12.42 0	0.01
		Post-test	30		2.3333	.4794 6		
Total			30	29	3.8667	.9732 0	39.05 3	0.01

En observant le tableau ci-dessus, nous sommes aptes à confirmer qu'il existe des différences statistiquement significatives au niveau de 0.01 entre les moyennes des notes des pré/post-tests du groupe de la recherche sur le test de phonétique, en faveur du post-test. Cela signifie qu'il existe une diminution remarquable du taux d'erreurs phonétiques commises par nos apprenants après l'enseignement de l'unité proposée.

14.2. Vérification de la deuxième hypothèse de la recherche

Ayant pour but d'évaluer notre deuxième hypothèse et ainsi de vérifier l'efficacité de l'unité proposée, mettant la prosodie en valeur et intégrant des MD, nous avons mis en application la formule de *Cohen* (d), pour calculer la taille et le niveau de l'effet de cette unité. Le tableau suivant illustre ces résultats :

Tableau N° (3)
Valeur de «D» et taille de l'effet de l'unité proposée
sur la correction des erreurs phonétiques des apprenants

Le son	t	Taille d'effet (D)	Valeur d'effet
--------	---	--------------------	----------------

p	21.108	3.854	<i>Grande</i>
y	16.858	3.078	<i>Grande</i>
i	14.297	2.610	<i>Grande</i>
o	23.339	4.261	<i>Grande</i>
ε	16.155	2.950	<i>Grande</i>
ø	18.936	3.457	<i>Grande</i>
œ	12.420	2.268	<i>Grande</i>
Note Totale	39.053	7.130	<i>Grande</i>

En regardant attentivement le tableau ci-dessus, nous nous rendons compte de la taille conséquente d'effet (d) étant supérieures à 0,8 pour toutes les erreurs phonétiques ainsi que pour la note totale ; ce qui révèle un effet important de l'unité proposée sur la correction des erreurs phonétiques des apprenants, et ainsi l'efficacité de notre unité.

15. Discussion et interprétation des résultats de la recherche

Ci-dessous se trouve un tableau récapitulatif des résultats obtenus, indiquant les pourcentages des moyennes de progression pour chaque son, après l'application du post-test de la phonétique en FLE :

Tableau N° (4)
Pourcentage des moyennes du progrès des erreurs phonétiques en FLE des apprenants

Sons du français	Pourcentage des moyennes d'amélioration (%)
[p]	87.50%
[y]	76.67%
[ε]	76.67%
[o]	75.83%
[i]	75.00%
[ø]	68.33%
[œ]	58.33%

Sons du français	Pourcentage des moyennes d'amélioration (%)
Note totale	73.48%

En observant le tableau ci-dessus, nous nous rendons compte du progrès inéluctable des résultats du test de phonétique chez nos apprenants, reflétant de ce fait la persévérance acharnée de la part des apprenants et l'efficacité remarquable de notre unité. Cependant, nous constatons également une disparité dans le degré du progrès de la prononciation de différents sons posant problème aux apprenants.

En analysant les résultats, on pourrait classer ces sons en trois catégories :

1. Sons avec un taux de progrès élevé

[p] (87.50%) : Le taux de progrès particulièrement élevé révèle une maîtrise rapide de ce son. On pourrait expliquer cette évolution par la ressemblance articulatoire du son [p] dans les deux langues ; ce qui permet un transfert positif de leur langue maternelle vers la langue cible, l'arabe et le français en l'occurrence.

Ce taux de progrès dans le son [y] (76.67%) et [ɛ] (76.67%) nous confirme que les apprenants ont fait preuve d'une amélioration considérable, bien que le [y] (*voyelle antérieure arrondie*) soit inexistant dans la langue maternelle des apprenants. Cet état de fait révèle l'impact positif de notre unité sur la remédiation des erreurs phonétiques de nos apprenants. Quant au [ɛ] (*voyelle mi-ouverte*), étant davantage familier et facile à corriger, du fait qu'il ressemble aux voyelles du système phonétique arabe, son taux d'amélioration se manifeste également élevé.

2. Sons avec un taux de progrès moyen

C'est le cas du [o] (75.83%) et du [i] (75.00%). Ce résultat remet en question l'impact positif de la ressemblance entre les phonèmes de deux langues (maternelle et cible), ayant un

pourcentage d'amélioration moins important que pour le [p]. ce recul de progrès pourrait être dû aux interférences émergeant des caractéristiques articulatoires du [o] (*long et arrondi*), et du [i] (*qualité vocale*) entre les deux langues.

3. Sons avec un taux de progrès faible

[ø] (68.33%) : Ce son (*voyelle mi-fermée arrondie*) inexistant dans la langue maternelle des apprenants, pose problème aux apprenants et rend sa production plus complexe. Bien que relativement isolé dans le système vocalique français, ce son a bien été facilité et les apprenants ont pu l'acquérir avec un entraînement et des efforts plus profonds pour le distinguer et corriger sa production en intégrant des MD et en variant la prosodie.

En ce concerne le [œ] (*mi-ouverte arrondie*) (58.33%), très confondu avec le [ɔ], le taux de progrès du niveau des apprenants reflète un véritable problème ; et c'est probablement en raison de ses caractéristiques articulatoires très éloignées des voyelles arabes.

Comme le montre le tableau ci-dessus, le taux de progrès relativement faible du niveau des apprenants vis-à-vis des phonèmes inexistant dans leur langue maternelle, notamment le [ø] et le [œ], met en évidence l'impact majeur du crible de l'arabe sur les difficultés rencontrées par ces apprenants. L'unité que nous avons proposée mettant en valeur la prosodie et intégrant des MD, se révèle de ce fait propice aux remédiation des erreurs phonétiques de nos apprenants, en particulier les phonèmes inexistant dans le système phonétique arabe, notamment en consacrant plus de place aux remédiation des erreurs phonétiques, dans les cursus de FLE dans les facultés de pédagogie, et en travaillant assidûment.

16. Conclusion

Ayant pour but l'évaluation de la mise en valeur de la prosodie et son impact sur le développement des compétences phonétiques des apprenants et ainsi sur la remédiation de leurs erreurs phonétiques, cette démarche, intégrant des MD, se révèle efficace. En analysant plus profondément les résultats obtenus, on se rend compte d'un progrès remarquable dans les moyennes de

leurs notes après l'application de notre unité proposée. Cela est détaillé dans le tableau précédent où le pourcentage de la note finale s'élève à 73,48%. Cependant, on a réalisé qu'il est primordial d'entraîner davantage les apprenants et de les inciter à s'investir plus profondément, afin de maîtriser les sons inexistantes dans le système phonologique de leur langue maternelle, tels que le [ø] et le [œ] et de combler ces lacunes, causées sous l'influence du *crible* de cette langue, par davantage d'assiduité et de persévérance.

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons fait en sorte que les situations de communication proposées à nos apprenants soient réalistes, en organisant des *jeux de rôle* et des *simulations*, au cours des situations authentiques de la vie quotidienne des natifs, tout en employant la prosodie en fonction de chaque situation de communication, leur permettant ainsi de remédier à leurs erreurs phonétiques. Ce genre d'activités permet aux apprenants de gagner en spontanéité et en autonomie, en les valorisant.

Lors de l'application de notre unité, nous avons considéré les erreurs des apprenants comme base pour créer une ambiance dynamique de correction phonétique optimale, ce qui leur permet de communiquer aisément et de gagner en autonomie et en confiance.

Les résultats obtenus à l'issue de l'application de notre outil et matériel de recherche montrent que les diverses activités de communication mises en œuvre dans le cadre de notre recherche, basées sur la variation de la prosodie et intégrant des MD, ont permis aux apprenants de corriger leurs erreurs phonétiques et de développer leurs connaissances, en terme des compétences phonétiques, de manière approfondie ; ce qui met en évidence le fait que nous avons bien atteint les objectifs de notre recherche.

17. Recommandations et suggestions de la recherche

À la lumière des résultats obtenus, on pourrait formuler les recommandations suivantes :

- Souligner la nécessité d'intégrer une dimension phonétique dès les premières années de l'apprentissage, plus particulièrement pour les phonèmes inexistant dans la langue maternelle des apprenants ;
- Consacrer un accompagnement personnalisé pour les sons posant plus de difficultés aux apprenants, comme le [ø] et le [œ] ;
- Insister, auprès des praticiens et des spécialistes de langues, notamment en FLE, sur l'importance primordiale de la mise en œuvre de la prosodie pour enseigner les compétences langagières, telles que la syntaxe, la phonétique, ... ;
- Favoriser la mise en place des activités basée sur les MD en FLE, contribuant à intégrer les apprenants dans le quotidien des natifs et leur enseigner leur culturel ;
- Accorder davantage de place à l'appropriation de la prosodie, en particulier durant leurs premières années d'apprentissage en FLE, dans les facultés de pédagogie.

Bibliographie

- Aijmer, K. (2013). *Understanding Pragmatic Markers: A Variational Pragmatic Approach*. Edinburgh University Press.
- Aijmer, K. & Simon-Vandenberg, A.-M. (2003). The discourse particle well and its equivalents (1123-1161). in *Swedish and Dutch. Linguistics*, 41.
- Andersen, H. L. (1996). Verbes parenthétiques comme marqueurs discursifs. dans : Muller, C. (éd.), *Dépendance et intégration syntaxique : subordination, coordination, connexion* (307–315). Tübingen, Niemeyer.
- Andersen, H. L. (1997). *Les propositions parenthétiques en français parlé*. Thèse de Ph.D., Université de Copenhague.
- Andersen, H. L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels (13-28). *Langue française*, 154(2).
- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Québec : Anjou, Cec.

- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française. Paris : Librairie Flammarion.
- Avanzi, M., Steien, G. B. (2016). La prosodie du français en contact : Présentation (5-12). *Langages* 202(2).
- Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris : Éditions Didier.
- Bearzi, S. (2016). L'enseignement de l'interaction orale en classe de Français Langue Étrangère : Le cas des marqueurs discursifs. Thèse de doctorat, Université Caen Normandie.
- Beaulieu-Masson, A. (2002). Quels marqueurs pour parasiter le discours ?(45-71). *Cahiers de Linguistique française*, 24.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ?(78-93). *Langue française* 2(154).
- Beeching, K. (2016). *Pragmatic Markers in British English: Meaning in Social Interaction*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Bérard, É. ; Canier, Y. & Lavenne, Ch. (1996 / 1997). *Tempo 1*, Paris : Éditions Didier.
- Bertrand, R., Chanet, C. (2005). Fonctions pragmatiques et prosodie de enfin en français spontané. *Revue de sémantique et pragmatique*,17.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Éditions Didier.
- Blakemore, D. (2006). Discourse markers (221-240). In Horn, Laurence R. & Ward, Gregory L. (Éds.), *The handbook of pragmatics*, Wiley Online Library.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). L'expression orale et l'expression écrite en français. Paris : Ellipses Édition Marketing.

- Boucher, C. (1989). Archipel 1. Guide pratique pour la classe. Paris : Éditions Didier.
- Boyer, H.; Butzbach, M. & Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE International.
- Braun, B., Galts T. & Kabak, B. (2014). Lexical encoding of L2 tones: The role of L1 stress, pitch accent and intonation (323-350). *Second Language Research* 30 (3).
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Walter de Gruyter.
- Brinton, L. J. (2017). *The Evolution of Pragmatic Markers in English: Pathways of Change*. Cambridge University Press.
- Buysse, L. (2012). So as a multifunctional discourse marker in native and learner speech(1764-1782). *Journal of Pragmatics*, 44.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations*. Bruxelles : Berne.
- Chanet, C. (2003). *Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie*. Recherches sur le français parlé, Université de Provence.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. et Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française, tome I : Notions fondamentales, phonétique, lexique*. Coll. Les Fondamentaux, Paris : Hachette Livre.
- Claudel, C. (2017). Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires (19-32). *Analyse du discours et didactique des/ en langues*.
- Courtilon, J., Blinder, É., Carioca, A., Guyot-Clément, Ch. et Argaud, M. (1988). Archipel 3, Français langue étrangère. livre du professeur. Paris : Éditions Didier.
- Cuenca, M.-J. (2008). Pragmatic markers in contrast: The case of well (1373-1391). *Journal of Pragmatics*, 40.

- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Darcy, I., Ewert, D. et Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers' pronunciation "toolbox". In. Levis, J. & LeVelle K. (Eds.). Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference (93-108). Ames, IA : Iowa State University.
- Delais-Roussarie, É., Avanzi, M. & Herment, S. (eds) (2015). Prosody and Language in Contact. L2 Acquisition, Attrition and Languages in Multilingual Situations. Berlin : Springer.
- Delbecques, N. (2002). Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage. Belgique : De Boeck.
- Denturck, E. (2008). Étude des marqueurs discursifs - l'exemple de quoi. Mémoire de master, Belgique : Université Gent.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s(1-16). Studies in Second Language Acquisition 19.
- Dostie, G. (2004). Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique. Champs linguistiques, De Boeck Supérieur.
- Dostie, G. & Push, C. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation (3-12). Langue française, 154.
- Fernandez, M.M.J. (1994). Les particules énonciatives : dans la construction du discours. Paris : PUF.
- Fischer, K. (2006). Approaches to Discourse Particles. Elsevier, Studies in Pragmatics, Volume: 1, Brill.
- Fleischmann, S. & Yaguello, M. (2004). Discourse Markers across Languages? Evidence from English and French. In : C. L. Moder & A. Martinovic-Zik (éds.). Discourse Across Languages and Cultures (129-147). Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. Journal of Pragmatics (931-952), 37.

- Fung, L. & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken english : Native and learner use in pedagogic settings (410-439). *Applied linguistics*, 28(3).
- Götz, S. (2013). *Fluency in Native and Normative English Speech*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire (139-144). *Le français d'aujourd'hui*, 174.
- Hancock, V. (2007). Quelques éléments modaux associés dans le paragraphe oral dans des interviews en français L2 et L1 (21-47). *Journal of French Language studies*, 17(1).
- Hansen, A. B. (1998). *Les voyelles nasales du français parisien moderne: aspects linguistiques, sociolinguistiques et perceptuels des changements en cours*. København: Museum Tusulanum : Press University of Copenhagen.
- Hansen, M.-B. M. (1998). *The Function of Discourse Particles: A Study with Special Reference to Spoken Standard French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Haud, P. (2006). *L'expression orale*, Paris : Ellipses Edition Marketing.
- Heine, B. (2013). On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else? (1205-1247). *Linguistics*, 51.
- Herment, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation (73-88). *Revue française de linguistique appliquée /1 (Vol. XXIII)*.
- House, J. (3013). Developing pragmatic competence in english as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter)subjectivity and connectivity (57-67). *Journal of pragmatics*, 59.
- Ibrahim, N. (2021). Utilisation de la méthode verbo-tonale

pour remédier aux erreurs phonétiques des étudiants du département de français dans les facultés de pédagogie ; *Journal of University Performance Development (JUPD)*, Vol. 16, N° 2, Nov, 2021.

- Lima, C. F., & Castro, S. L. (2011). Speaking to the trained ear: Musical expertise enhances the recognition of emotions (1021-1031). *Speech Prosody Emotion*, 11.
- Martin, Ph. (2018). Intonation, structure prosodique et ondes cérébrales. London, ISTE, coll. Sciences cognitives.
- Maschler, Y., & Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context (189-221). *The Handbook of Discourse Analysis*, WileyBlackwell.
- Mendoza-Denton, N. (2002). Language and Identity (475-499). in: J. K. Chambers, P. Trudgill et N. SchillingEstes (éds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, Oxford: Blackwell.
- Mennen I. & De Leeuw, E. (eds) (2014). Special Issue Beyond segments. Prosody in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 36(2), Cambridge : Cambridge University Press.
- Morel, M.-A. et Danon-Boileau L. (1998). Grammaire de l'intonation, l'exemple du français. Paris : Ophrys.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (1998). The function of Discourse Particles. A study with special reference to spoken standard French. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paillard, D., et Vu, T. N. (2012). Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français. Description. Comparaison. Didactique, Vietnam : Presse de l'Université Nationale de Hanoï.
- Rasier, L. & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues (41-66). *Cahiers de linguistique française* 28,.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin E. et Vigner G. (2015). Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère. Paris, Hachette.

- Renard, R., (1979). La méthode verbo-tonale de correction phonétique. Bruxelles, Didier.
- Schourup, L. (1999). Discourse markers (227-265). *Lingua*, 107.
- Shiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- So, C. K. & Best, C. T. (2010). Cross-language perception of non-native tonal contrasts: Effects of native phonological and phonetic influences (273-293). *Language and Speech* 53(2).
- Soleiman, R. (2003). Les compétences orales dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Égypte : évaluation des futurs enseignants. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- Stede, M., & Schmitz, B. (2000). Discourse particles and discourse functions (125-147). *Machine Translation*, 15.
- Tran, Th. H., Tutin, A. et Cavalla, C. (2016). Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE : l'exemple des marqueurs de reformulation. *Linguistik online* 78, 4/16.
- Vaissière, J., (2020). La phonétique. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Vazquez-Molina, J., Alvarez-Prendes E. et Álvarez-Castro C. (2023). Des mots du discours aux marqueurs discursifs : quelques pistes de réflexion. Cédille, Espagne :Universidad de Oviedo.
- Waltereit, R. (2007). À propos de la genèse diachronique des combinaisons de marqueurs. L'exemple de bon ben et enfin bref (94-109). *Langue française*, 154.
- Wichmann, A. (2005). Prosody and discourse : a diachronic approach. Actes de la conférence Interfaces Discours Prosodie (IDP), 1-11. Aix en Provence, France : Citeseer.
- Wichmann, A. & Chanet, C. (2009). Discourse markers : a challenge for linguists and teachers (23-40). *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29.
- Zerbian, S. (2012). Markedness in the prosody of contact varieties of South African English. in Q. Ma, H. Ding & D.

Hirst (eds), Proceedings of the 6th International Conference on Speech Prosody (446-449). vol.I, Shanghai: Tongji University Press,.