

The Role of Phonetic Practice in Teaching French as a Foreign Language in Iran

Nazita Azimi-Meibodi¹ Mojgan Faghanipour² [C:\Users\rahman\Downloads\1 Razieh Sadeghpour³](#) 

1- Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: Azimi@fgn.ui.ac.ir

2- Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: mfaghanipour110@gmail.com

2- Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type : Research Article	In the teaching of French as a Foreign Language (FLE), phonetics constitutes a central lever for developing oral skills. In Iran, despite an overall satisfactory command of pronunciation, certain difficulties persist, stemming from the complexity of specific French phonemes and from interferences with previously acquired languages. This study examines the role of phonetic practice in FLE instruction in Iran through a dual approach: an analysis of teachers' pedagogical practices and a review of three frequently used A1-level textbooks (L'atelier, Édito, Alter ego+). An empirical survey was conducted among teachers, employing a mixed-methods approach that combined quantitative analyses (descriptive statistics) and qualitative analyses (thematic analysis). In parallel, a descriptive-analytical study of the segmental and suprasegmental aspects of the textbooks was carried out using articulatory and verbo-tonal methods. The results reveal a predominance of techniques such as repetition, imitation, and dictation, while the phonetic exercises offered in the textbooks appear insufficient. Moreover, teachers make limited use of innovative tools for phonetic teaching and assessment, despite their recognized potential. These findings highlight the need for targeted continuous training to better equip teachers for a more effective integration of phonetics, aligned with contemporary methodological and technological advances.
Article history : Received: 16 December 2025 Received in revised form : 22 March 2026 Accepted : 2 May 2026 Published online: 19 April 2026	
Keywords : <i>phonetic practice,</i> <i>learners' pronunciation,</i> <i>FLE textbooks,</i> <i>articulatory method,</i> <i>verbo-tonal method</i>	

Cite this article : Azimi-Meibodi, Nazita , Faghanipour, Mojgan , et Sadeghpour, Razieh . " The Role of Phonetic Practice in Teaching French as a Foreign Language in Iran " , *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises* , , 2025 22, 43, 179-214, -.DOI : <http://doi.org/doi : 10.22129/plume.2026.565965.1363>

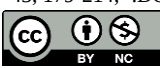


Place de la pratique phonétique dans l'enseignement du FLE en Iran

Nazita Azimi-Meibodi^{1,2} Mojgan Faghanipoor²

[C:\Users\rahman\Downloads\1](#) Razieh Sadeghpour³ 

1. Département de français, Faculté des langues étrangères, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran. E-mail: Azimi@fgn.ui.ac.ir
- 2- Département de français, Faculté des langues étrangères, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran E-mail: mfaghanipoor110@gmail.com
- 2- Département de français, Faculté des langues étrangères, Université d'Ispahan, Ispahan, Iran. Email: r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

Article Info	Résumé
Type d'article : Recherche originale Date de réception : 16 décembre 2025 Date de révision 22 mars 2026 Date d'approbation 2 mai 2026 Publié en ligne : 19 avril 2026 Mots-clés : <i>pratique phonétique,</i> <i>prononciation des</i> <i>apprenants, manuels de</i> <i>FLE, méthode</i> <i>articulatoire, méthode</i> <i>verbo-tonale</i>	Dans l'enseignement du FLE, la phonétique constitue un levier central pour développer les compétences orales. En Iran, malgré une maîtrise de la prononciation globalement satisfaisante, des difficultés persistent, dues à la complexité de certains phonèmes français et aux interférences des langues déjà acquises. Cette étude interroge la place de la pratique phonétique dans l'enseignement du FLE en Iran à travers une double approche : l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants et l'examen de trois manuels de niveau A1 fréquemment utilisés (L'atelier, Édito, Alter ego+). Une enquête empirique a été menée auprès des enseignants, mobilisant une approche mixte combinant analyses quantitatives (statistiques descriptives) et qualitatives (analyse thématique). Parallèlement, une étude descriptive-analytique des aspects segmentaux et supra-segmentaux des manuels a été réalisée en mobilisant les méthodes articulatoire et verbo-tonale. Les résultats montrent une prédominance de techniques telles que la répétition, l'imitation et la dictée, tandis que les exercices phonétiques proposés par les manuels apparaissent insuffisants. De plus, les enseignants recourent peu aux outils innovants d'enseignement et d'évaluation phonétique, malgré leur potentiel reconnu. Ces constats soulignent la nécessité d'une formation continue ciblée afin d'outiller les enseignants pour une intégration plus efficace de la phonétique, en phase avec les avancées méthodologiques et technologiques contemporaines.
Cite this article : Azimi-Meibodi, Nazita, Faghanipoor, Mojgan, et Sadeghpour, Razieh . "Place de la pratique phonétique dans l'enseignement du FLE en Iran ",. <i>Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises</i> , 2025, 22, 43, 179-214, -.DOI : http://doi.org/doi : 10.22129/plume.2026.565965.1363	
	

1. Introduction

La pratique de la phonétique se cantonnait jusqu'au XIXe siècle, à une correspondance graphie/phonie plus ou moins cadrée ainsi qu'à la répétition de phrases dans leur globalité. À la fin du XIXe siècle, les compétences visées en expression orale ont été intégrées dans l'enseignement de la prononciation des langues. De plus, avec les progrès en médecine tout au long du siècle, on est témoin d'une prise de conscience de l'importance de l'écoute et des mécanismes perceptifs afin d'améliorer l'expression orale des apprenants (Sauvage, 2019).

Dans cette continuité, le système phonologique et prosodique joue un rôle fondamental dans la construction du sens des mots, des groupes sémantiques et des phrases, et constitue un pilier de la compétence orale (Lodovici-David & Berger, 2019, p. 4). Selon Dufeu (2016), la parole tire son sens du rythme, du ton et du timbre de la voix. La maîtrise de ces éléments est donc essentielle pour une communication efficace dans une langue étrangère. Dans ce processus, l'enseignant joue un rôle déterminant en tant que médiateur de la compréhension et de la production, en proposant des stratégies d'apprentissage adaptées. Pour développer une prononciation correcte, l'apprenant a besoin d'un accompagnement pédagogique structuré (Miras, 2019). Cette recherche s'inscrit ainsi dans le courant des approches communicative et actionnelle, où la phonétique n'est plus traitée comme une simple application de règles normatives, mais comme une « compétence communicative essentielle » favorisant une interaction sociale réussie (Sauvage, 2019, p.25).

Pourtant, en Iran, malgré la prononciation globalement satisfaisante des apprenants du FLE (Rahmatian & Cheraghi, 2016), ces derniers rencontrent des difficultés spécifiques liées à la

phonétique. Ces difficultés se manifestent notamment par une mauvaise articulation de certains sons et une confusion entre phonèmes proches, tels que [y] et [u]. Les causes sont multiples : fautes phoniques, interférences linguistiques, influence du persan ou d'autres langues déjà acquises, complexité du système phonique français, niveau de compétence linguistique et position des éléments phonétiques dans le mot (Rahmatian & Cheraghi, 2016, pp. 2-3). Dans la pratique, les enseignants privilégient souvent l'enseignement de la grammaire, de la conversation et de l'écrit, reléguant la phonétique au second plan. De plus, les recherches fondées sur une réflexion théorique ou des propositions pratiques concernant l'acquisition de la prononciation française par les apprenants iraniens restent très limitées (Rahmatian & Cheraghi, 2016, p. 5) et sont rares celles qui se focalisent sur ce point afin d'éliminer les lacunes.

Les manuels utilisés dans l'enseignement du FLE présentent également des lacunes en matière de phonétique. Selon Dufeu (2007), bien que la nécessité d'intégrer des exercices de prononciation soit de plus en plus reconnue, l'offre actuelle répond davantage à des impératifs pédagogiques qu'aux besoins réels des apprenants. Selon lui, les auteurs de ces manuels, souvent peu formés aux enjeux théoriques et pratiques de la phonétique, se montrent plus à l'aise dans la conception d'exercices grammaticaux que phonétiques.

Rahmatian et ses collègues (2016, p. 5) soulignent que la plupart des manuels utilisés en Iran, tels que *Café Crème*, *Reflet*, *Campus*, *Alter ego*, etc. proposent des exercices de prononciation de manière restreinte, généralement en fin de leçon, sous forme d'oppositions phonologiques accompagnées d'activités d'écoute et de répétition.

Dans cette optique, compte tenu de la priorité croissante accordée à l'oral par rapport à l'écrit et vu la place centrale de la phonétique

dans l'enseignement des langues étrangères, la problématique de cette recherche peut être formulée ainsi : Quelle est la place accordée à la pratique phonétique dans les cours de FLE en Iran, tant du point de vue des enseignants que des manuels utilisés ?

Ainsi, cette étude vise à répondre à deux questions principales : d'une part, comment la pratique phonétique est perçue et mise en œuvre par les enseignants de FLE en Iran, et d'autre part, quelles sont les caractéristiques des contenus phonétiques dans les manuels de niveau A1 les plus utilisés dans ce contexte. Pour atteindre nos objectifs de recherche, tout en nous appuyant sur les méthodes articulatoire et verbo-tonale, à travers un questionnaire destiné aux enseignants de FLE en Iran, dans un premier temps nous chercherons à voir comment les enseignants se positionnent face à la pratique phonétique, par la suite, nous analyserons les manuels de FLE les plus utilisés destinés à des adultes, tels que *L'atelier*, *Édito*, *Alter Ego* + au niveau A1, afin d'en identifier l'offre didactique en matière de phonétique.

2. Ancrage théorique

La phonétique et la phonologie sont des disciplines complémentaires de la linguistique. Si la première étudie la production concrète des sons (dimensions articulatoire, acoustique et auditive), la seconde s'attache à leur fonction distinctive au sein d'un système donné (Derivery, 1997). Cette dimension fonctionnelle repose sur le « critère de pertinence », qui permet de distinguer le sens des mots par l'opposition de traits phoniques (ex. : [p] vs [b]). Les phénomènes phonétiques se répartissent en deux grandes catégories : d'une part, les éléments segmentaux qui concernent les unités minimales du langage telles que les voyelles et les consonnes. Ils sont analysés de manière isolée, en dehors du contexte discursif, et constituent la base de la reconnaissance phonémique. D'autre part,

les éléments supra-segmentaux s'étendent au-delà des segments individuels et englobent des phénomènes prosodiques tels que l'intonation, le rythme, l'accentuation, la durée, la mélodie et la chaîne parlée (Billières, 2014). Dans le cadre de cette recherche, la pratique phonétique dépasse la simple description des sons pour englober l'ensemble des activités visant à améliorer la compétence orale des apprenants (Billières, 2013). Sur le plan opérationnel de notre recherche, la pratique phonétique désigne ici deux axes d'analyse :

-L'action pédagogique : les stratégies et exercices effectivement mobilisés par les enseignants iraniens pour pallier les difficultés phonétiques (première question).

L'offre didactique : l'ensemble des activités segmentales et supra-segmentales répertoriées dans les manuels de FLE (deuxième question).

2.1 Méthode articulatoire (MA)

Selon Billières (2013), la méthode articulatoire vise à améliorer la prononciation en renforçant les muscles impliqués dans la production des sons (voyelles et consonnes) et en développant la coordination nécessaire à une articulation claire et précise. Elle repose sur des exercices ciblés, accompagnés d'informations précises sur la position et les mouvements des organes phonatoires (lèvres, langue, mâchoire inférieure), permettant à l'apprenant d'ajuster sa prononciation selon le modèle de la langue cible. Les activités proposées combinent théorie et pratique : l'apprenant observe ses articulations (par exemple à l'aide d'un miroir), écoute sa propre voix et contrôle sa production. La progression phonétique est construite du simple au complexe, alliant théorie et pratique. Cette approche mobilise la conscience corporelle et auditive de l'apprenant, favorisant la

construction progressive d'un schéma expressif adapté à la langue cible (Billières, 2013).

2.2 Méthode verbo-tonale (MVT)

La méthode verbo-tonale, « partie prenante » de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), a été élaborée au cours des années 1950 par Guberina. S'inscrivant dans le cadre de la psychologie cognitive et de la neuropsychologie, cette méthode repose sur les concepts de « surdité phonologique » introduit par Polivanov (1931) et de « crible phonologique » introduit par Troubetzkoy (1967). Ces phénomènes expliquent que le cerveau, conditionné par le système sonore de la langue maternelle, agit comme un filtre inconscient qui déforme ou rejette les sons étrangers, entravant ainsi leur perception exacte et leur compréhension par l'apprenant. Selon Billères (2013), la méthode verbo-tonale associe les sons aux mouvements corporels et à la prosodie (rythme, intonation, etc.), favorisant une correction phonétique implicite, sans explication théorique. Elle propose un travail d'écoute intuitif, basé sur l'expérience sensorielle. Les supports utilisés, tels que les comptines et les chansons, rendent l'apprentissage ludique et facilitent une amélioration naturelle de la prononciation. En nous appuyant sur les travaux de Billères (2013), nous avons regroupé les pratiques phonétiques observées selon les catégories suivantes :

Perception et discrimination : oppositions phonologiques (paires minimales).

Production et imitation : répétition et mise en situation réelle.

Prosodie (supra-segmental) : rythme, intonation, liaisons et enchaînements.

Médiation graphie-phonie : dictée et transcription phonétique.

Approches ludiques et numériques : outils numériques, applications et jeux phonétiques.

Cette typologie constitue notre grille d'analyse des manuels et des pratiques des enseignants en mobilisant les principes des méthodes articulatoire et verbo-tonale.

3. Littérature de la recherche

L'exploration de l'évolution phonétique, en examinant l'histoire de la phonétique, de la phonologie et de la prononciation montre les progrès réalisés dans ce domaine.

Meunier (1986) pense « qu'une langue passe avant tout par l'oral » et même lorsqu'on pense ou lit un texte, « notre cerveau décodera l'écrit pour le formuler en code oral ». De plus, il propose des méthodes permettant aux enseignants d'identifier les fautes de prononciation des apprenants et d'aider à améliorer la compréhension et la production orales des apprenants.

Billières (2013), spécialiste en didactique du FLE, considère les difficultés de prononciation comme « normales », « naturelles » et liées à une mauvaise perception des sons étrangers. Il souligne l'importance de la méthode verbo-tonale, centrée sur l'oreille et la sensibilité auditive. Cette approche vise à améliorer la production orale par une meilleure compréhension acoustique.

Deyhime et Ghavimi (2016) ont publié un ouvrage universitaire visant à simplifier la phonétique française pour les étudiants iraniens. Elles affirment que l'oral doit primer sur l'écrit dans l'enseignement des langues, et considèrent la phonétique comme essentielle à l'intercompréhension. Leur approche met l'accent sur l'intercompréhension et la priorité de la langue parlée. Néanmoins, Otroshi (2020) critique le manque d'analyse des besoins spécifiques des apprenants iraniens dans cet ouvrage. Il souligne que les méthodes proposées négligent les capacités cognitives des apprenants. Selon lui, une prononciation correcte nécessite une

implication active dans la découverte des sons et de leur contexte communicatif.

Rahmatian et Zar'kar (2020) proposent un recueil d'études de terrain portant sur les obstacles à l'apprentissage de la prononciation en français langue étrangère. Leur ouvrage, composé de dix articles, met particulièrement l'accent sur les difficultés liées aux aspects prosodiques de la langue, tels que l'intonation, le rythme et l'accentuation, considérés comme essentiels à la vitalité linguistique. Ces phénomènes sont explorés à travers la méthode verbo-tonale, qui se distingue par son approche naturelle de la correction phonétique. L'originalité de leur travail réside dans l'attention portée aux dimensions globales et motrices de la parole, souvent négligées dans les approches traditionnelles.

4. Méthodologie de la recherche

4.1 Méthode préconisée pour répondre à la première question de la recherche

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons utilisé un questionnaire permettant d'évaluer la manière dont la pratique phonétique est perçue par les enseignants de FLE en Iran. Ce questionnaire, avait été initialement conçu par Chignier-Tiefenbachová (2021) dans le cadre d'un mémoire de master, et nous l'avons légèrement adapté pour qu'il corresponde mieux aux objectifs de notre recherche. Les adaptations apportées concernent principalement le volet didactique de la phonétique, tandis que la structure des données démographiques et les échelles de Likert sont restées inchangées pour préserver la cohérence de l'instrument original. Ces ajustements visaient à adapter les items techniques aux réalités des classes de FLE en Iran. Concrètement, certaines questions fermées ont été enrichies par des options de réponse plus diversifiées, permettant ainsi de mieux refléter les approches

méthodologiques et les outils pédagogiques spécifiquement utilisés par les enseignants iraniens. Afin d'en assurer la pertinence et la clarté, ces modifications ont été soumises à l'examen de trois enseignants-chercheurs en FLE. Leur expertise a permis de valider l'adéquation des questions avec les objectifs de notre étude et de confirmer que les items étaient compréhensibles pour le public ciblé. La population ciblée a regroupé des enseignants de FLE en Iran, sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage de convenance, consistant à interroger des personnes facilement accessibles. Le questionnaire intitulé « *La place de la pratique phonétique dans l'enseignement du FLE en Iran* » a été réalisé en ligne via le logiciel Porsline. Il a été diffusé via des groupes Telegram liés à des associations académiques, notamment *l'Association scientifique de langue française de l'Université d'Ispahan* et *l'Association scientifique des langues étrangères et de linguistique de l'Université de Chiraz*, qui comprennent une majorité d'enseignants de FLE à travers l'Iran. En complément, le questionnaire a également été partagé dans d'autres groupes Telegram accessibles aux enseignants de français, et transmis directement à quelques enseignants. Au total, 34 réponses ont été recueillies pendant un délai d'un mois. Le questionnaire comprend 27 questions en français, réparties en deux grandes catégories : des données démographiques et des informations sur les stratégies pédagogiques liées à l'enseignement de la phonétique. Les questions sont à choix multiples, certaines permettant plusieurs réponses. Dans la dernière option de certaines questions, l'ajout de « Autre » offre aux répondants la possibilité d'écrire une explication supplémentaire s'ils souhaitent s'exprimer davantage. Les données ont été analysées selon une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. L'analyse quantitative, fondée sur des statistiques descriptives (fréquences,

pourcentages), permet de dégager des tendances générales à partir des réponses chiffrées. Pour faciliter la compréhension des résultats obtenus, chaque question a été illustrée par un graphique : des diagrammes en forme de beignet ont été privilégiés pour leur clarté visuelle en pourcentage, tandis que des diagrammes verticaux ont été utilisés pour les questions à options nombreuses ou réponses détaillées, afin d'optimiser la lisibilité et la comparaison des données (Tomboc, 2023). L'analyse qualitative repose sur une analyse thématique des réponses aux questions. La procédure a suivi un processus de codage inductif, permettant de regrouper les données en catégories sémantiques. Ainsi, les informations recueillies ont été structurées en sept axes thématiques principaux : (a) les informations démographiques, (b) les manuels et pratiques phonétiques, (c) le niveau d'expérience, (d) la place, l'importance et la gestion temporelle de la phonétique, (e) Les stratégies et outils pédagogiques, (f) la priorisation des facettes de la phonétique, et (g) l'évaluation et la correction des erreurs. Cette catégorisation a permis d'organiser les résultats de manière cohérente tout en facilitant l'interprétation des significations que les participants attribuent à leurs expériences dans leur contexte social et culturel. Ainsi, « *analyser des données implique pour les chercheurs de s'inscrire dans une dynamique de clarification de sens, soutenue par l'interaction avec les participants* » (Anadón & Savoie-Zajc, 2009, pp. 1-2).

4.2 Méthode préconisée pour répondre à la deuxième question de la recherche

Pour répondre à la deuxième question de la recherche, nous avons mené une étude descriptive-analytique fondée sur l'analyse qualitative des données. Selon Widjaya (2011), « *La méthode descriptive analytique est une méthode qui fait le rassemblement, l'organisation, la classification, l'analyse et l'interprétation des données pour trouver la solution des*

problèmes actuels» (p. 63). Dans ce cadre, nous avons analysé les manuels de FLE les plus utilisés au niveau A1, destinés à un public adulte, à savoir *L'atelier*, *Édito* et *Alter ego+*. Ces ouvrages ont été parmi les plus fréquemment cités par les enseignants dans le questionnaire. À travers ces manuels, nous avons examiné les exercices spécifiquement conçus pour permettre de reproduire et de corriger les aspects segmentaux et supra-segmentaux, (par exemple : répétition, discrimination auditive, exercices de prosodie tels que l'intonation et le rythme, et transcription phonétique), en vue de développer les compétences phonétiques. Pour structurer cette analyse, nous avons mobilisé les principes des méthodes articulatoire et verbo-tonale, à travers une grille d'analyse opérationnelle. Cette grille, établie précédemment dans notre cadre théorique à partir des travaux de Billières (2013), repose sur cinq critères à savoir : Perception et discrimination ; Production et imitation ; Prosodie ; Médiation graphie-phonie ; Approches ludiques et numériques. Ces critères nous ont permis d'identifier les caractéristiques des pratiques phonétiques présentes dans lesdits manuels.

5. Résultats

5.1 Présentation des données recueillies du questionnaire

Afin de présenter de manière synthétique les données recueillies du questionnaire, les réponses ont été regroupées en sept catégories thématiques.

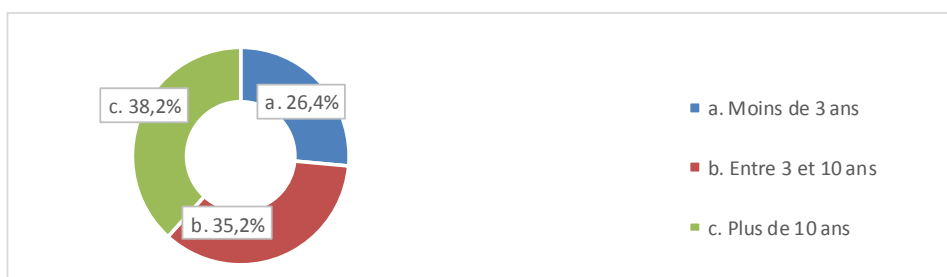
5-1-1 Informations démographiques

Premièrement, les informations démographiques montrent que la majorité des répondants (58,8 %) se situaient dans la tranche d'âge de 20 à 29 ans, suivis par 23,5 % entre 40 et 49 ans, 14,7 % entre 30 et 39 ans, et seulement 2,9 % plus de 50 ans. Sur le plan de la répartition par gent, 85,2 % des participants étaient des femmes et 14,7 % des hommes. En ce qui concerne les institutions

d'enseignement fréquentées, 44,3 % des répondants exerçaient dans des instituts de langues, 38,4 % étaient des enseignants indépendants, 10,5 % enseignaient à l'université et 6,6 % à l'école. De plus, le niveau d'études révèle que 27,9 % des participants étaient titulaires d'une licence en langue française, 34,8 % d'un master (littérature, traduction ou didactique du français), et 23,2 % d'un doctorat. Par ailleurs, 9,3 % avaient vécu en France ou étaient de langue maternelle française, et 4,6 % possédaient un diplôme DELF.

Selon le graphique N°1, concernant l'expérience professionnelle, 38,2 % des enseignants avaient plus de 10 ans d'expérience, 35,2 % entre 3 et 10 ans, et 26,4 % moins de 3 ans. Ces données témoignent d'un échantillon constitué majoritairement de professionnels expérimentés.

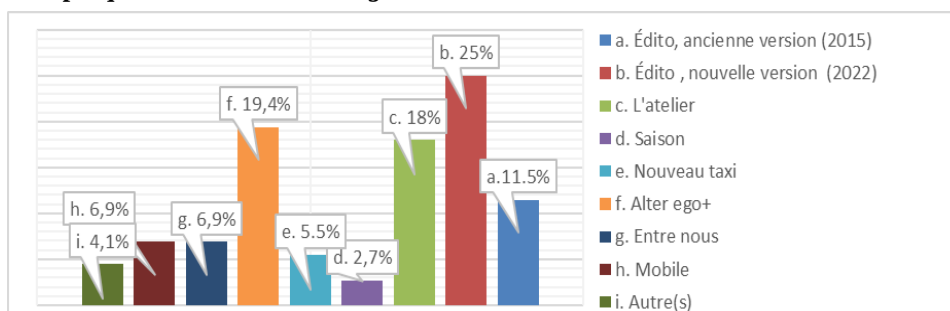
Graphique 1 L'expérience professionnelle



5-1-2 manuels et pratiques phonétiques

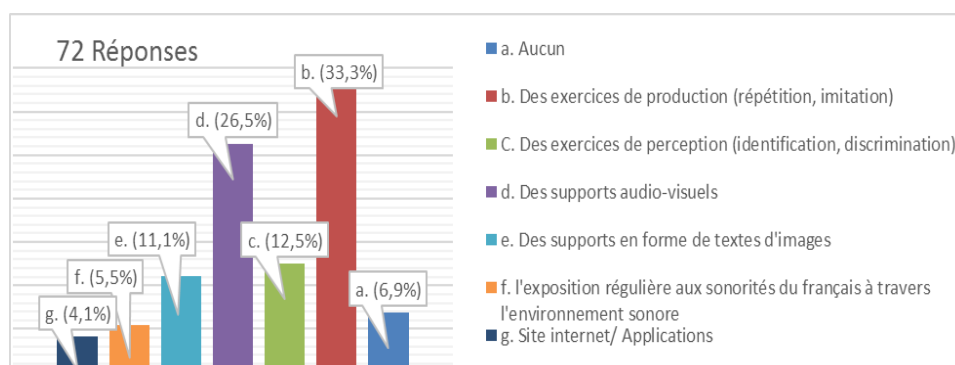
Quant aux manuels et pratiques phonétiques, les résultats ont révélé que le manuel *Édito* (nouvelle version 2022) est le manuel le plus utilisé avec 25 %, suivi de *Alter Ego+* (19,4 %) et *L'Atelier* (18 %). Enfin, ces trois manuels représentent ensemble près de 63 % du marché étudié, comme l'illustre le graphique 2.

Graphique 2 Les manuels enseignés



En ce qui concerne la place accordée à la phonétique et à la prononciation dans les manuels, 61,7 % des enseignants estiment que c'est à peu près suffisant, 11,7 % le jugent tout à fait suffisant et 26,4 % considèrent que ce n'est pas du tout suffisant. Pour développer les compétences phonétiques en classe, 64,7 % des enseignants combinent le manuel avec des activités personnelles, 26,4 % recourent uniquement aux manuels utilisés, et 8,8 % préparent exclusivement leurs propres activités. Enfin, selon le graphique 3, concernant les moyens pédagogiques utilisés pour enseigner la phonétique, 33,3 % privilégient les exercices de production (répétition, imitation), 26,5 % utilisent des supports audio-visuels, 12,5 % optent pour les exercices de perception (identification, discrimination), 11,1 % choisissent des textes illustrés, 5,5 % assurent une exposition régulière aux sonorités du français, et 4,1 % ont recours à des sites ou applications. Seuls 6,9 % déclarent n'avoir recours à aucun moyen spécifique.

Graphique 3 *Les moyens d'enseignement de la phonétique et de la prononciation*

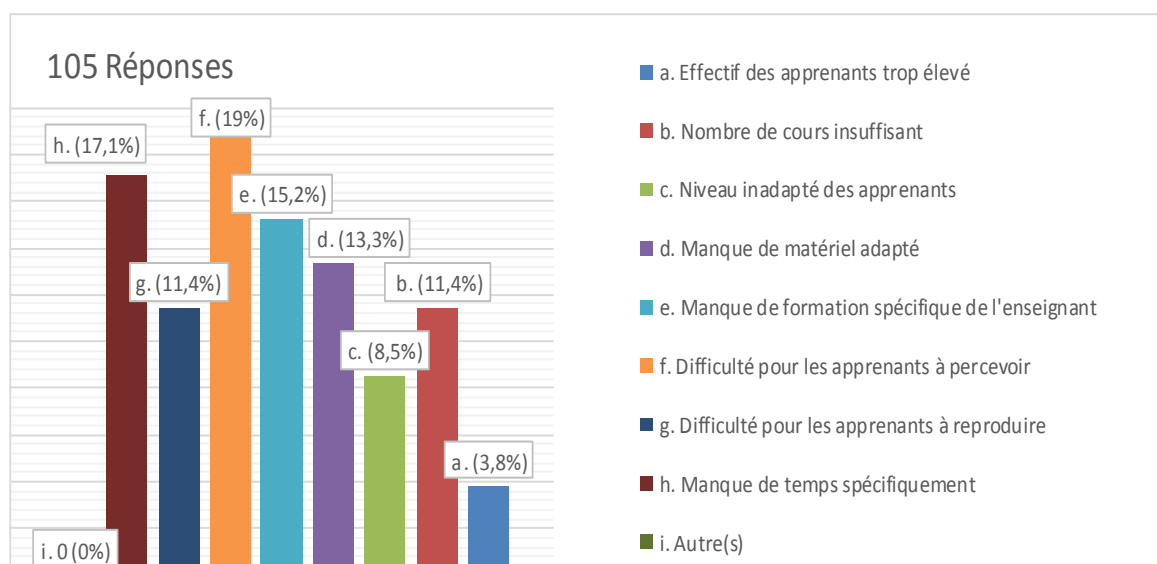


5-1-3 Niveau d'expérience en phonétique : un défi ou une facilité

Les données révèlent un constat préoccupant concernant la formation phonétique des enseignants : 73,5 % des répondants n'ont participé à aucune formation spécifique en phonétique, tandis que seuls 23,4 % en ont bénéficié. Cette lacune se reflète dans le niveau

d'expérience pratique, où 67,6 % des enseignants déclarent avoir peu d'expérience et seulement 26,4 % une expérience avancée, tandis que 5,8 % n'ont aucune expérience du tout. De plus, l'enseignement de la phonétique française est perçu comme difficile par la grande majorité : 76,4 % le jugent « un peu difficile », 8,8 % « très difficile », et seulement 14,6 % estiment que c'est « facile » ou « très facile ». Selon le graphique 4, les causes de cette complexité sont multiples et interconnectées ; le manque de temps dédié à la phonétique en cours de FLE (17,1 %) et la difficulté à percevoir les nuances sonores (19 %) arrivent en tête de liste, suivis par le manque de formation spécifique de l'enseignant (15,2 %) et le manque de matériel adapté (13,3 %). D'autres facteurs contribuent également à cette difficulté, notamment le nombre insuffisant de cours (11,4 %), la difficulté à reproduire les sons et à articuler (11,4 %), le niveau inadapté des apprenants (8,5 %) et la taille excessivement élevée des effectifs (3,8 %).

Graphique 4 *Les causes de la complexité de l'enseignement de la phonétique française*

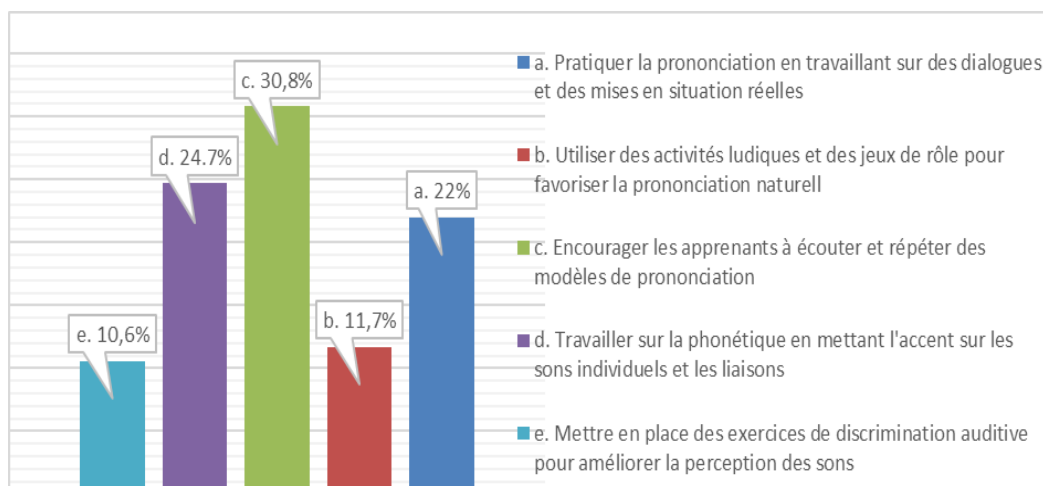


5-1-4 Place, importance et gestion temporelle de la phonétique

En ce qui concerne la place de la pratique phonétique dans les cours, 38,2 % des répondants proposent des exercices spécifiques dans une partie distincte du cours, 29,4 % l'intègrent dans d'autres activités pédagogiques, tandis qu'un tiers (32,3 %) la traite rarement, et aucun ne déclare ne jamais l'étudier. Concernant l'importance selon le niveau, 47 % des enseignants jugent la phonétique plus cruciale pour les débutants afin d'acquérir de bonnes habitudes dès le départ, 38,3 % estiment qu'elle est importante pour tous les niveaux, et 14,7 % privilégient les apprenants avancés dont le niveau l'exige davantage. Enfin, pour le temps consacré à la phonétique, 41,1 % des répondants considèrent qu'il faut commencer par la phonétique et les règles de prononciation, 32,3 % pensent que la prononciation s'améliore progressivement avec l'apprentissage, 23,5 % adoptent une approche mixte en considérant que quelques bases phonétiques sont utiles pour progresser.

5-1-5 Stratégies et outils pédagogiques

Selon le graphique 5, les stratégies adoptées pour enseigner la prononciation dans les cours de FLE sont diversifiées, mais certaines méthodes prédominent clairement. Selon les enseignants interrogés, 30,8 % privilégient l'écoute et la répétition de modèles, considérée comme la méthode la plus répandue, suivie par l'enseignement de la phonétique centré sur les sons et les liaisons (24.7 %), et l'utilisation de dialogues et situations réelles (22 %). Des approches ludiques comme les jeux de rôles pour une prononciation naturelle (11,7 %) ainsi que la discrimination auditive (10,6 %) complètent le répertoire pédagogique des enseignants.

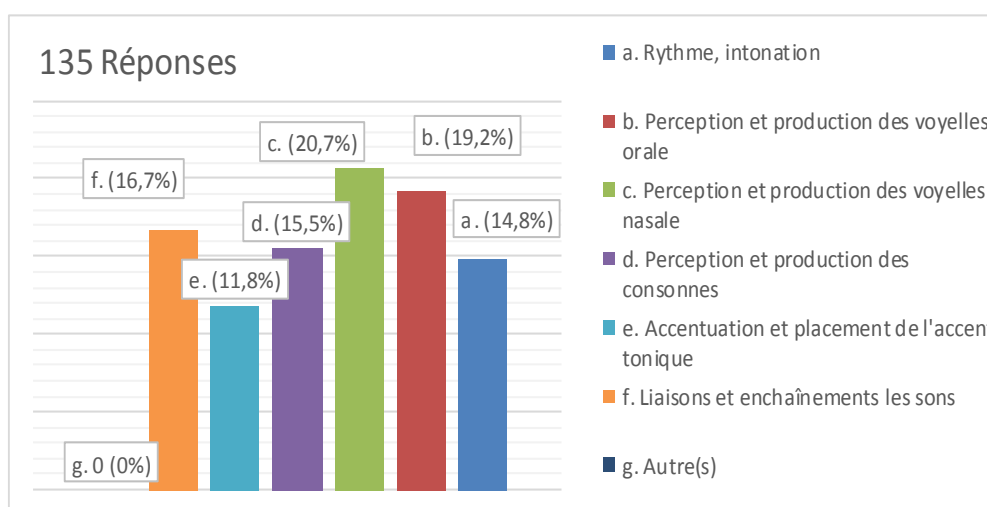
Graphique 5 Les stratégies adoptées pour enseigner la prononciation

Concernant l'usage de la langue maternelle, 55,8 % des répondants y ont recours parfois, 14,7 % souvent, 17,6 % rarement, et 11,7 % jamais, ce qui indique une utilisation modérée de la langue première. Le tableau reste un outil essentiel, utilisé pour tous les niveaux par 41,1 % des enseignants, et également pour les débutants et les niveaux avancés lorsque la prononciation ne suit pas les règles générales (29,4 %), tandis que 17,6 % s'en servent uniquement pour les débutants et 11,7 % n'en font aucun usage. En matière de ressources complémentaires, les dictionnaires en ligne avec prononciation audio sont largement adoptés : le dictionnaire Petit Robert est le plus populaire (39,3 %), suivi de près par le dictionnaire Larousse (36 %), avec Forvo (8,1 %) et Google Traducteur (3,2 %) en retrait. Enfin, l'individualisation de l'enseignement selon les besoins des apprenants est une pratique courante : 35,2 % des enseignants la mettent en œuvre souvent, 23,5 % toujours et parfois, 11,7 % rarement, et seulement 5,8 % jamais, témoignant ainsi d'une approche pédagogique de plus en plus centrée sur l'apprenant.

5-1-6 Priorisation des facettes de la phonétique

L'analyse de la priorisation des facettes de la phonétique révèle une approche équilibrée des enseignants, où 76,4 % d'entre eux accordent simultanément de l'attention à la perception et à la production des sons, tandis que 17,6 % privilégient nettement la production et 5,8 % se concentrent davantage sur la perception, aucun ne rejetant complètement les deux phénomènes. Selon le graphique 6, concernant les éléments de correction phonétique, la perception et la production des voyelles nasales arrivent en tête avec 20,7 %, suivies par les voyelles orales (19,2 %), les liaisons et enchaînements de sons (16,7 %), les consonnes (15,5 %), le rythme et l'intonation (14,8 %), et enfin l'accentuation et le placement de l'accent tonique (11,8 %). Ces résultats indiquent que les voyelles, en particulier nasales, constituent la priorité absolue pour les enseignants.

Graphique 6 Les éléments de la correction phonétique



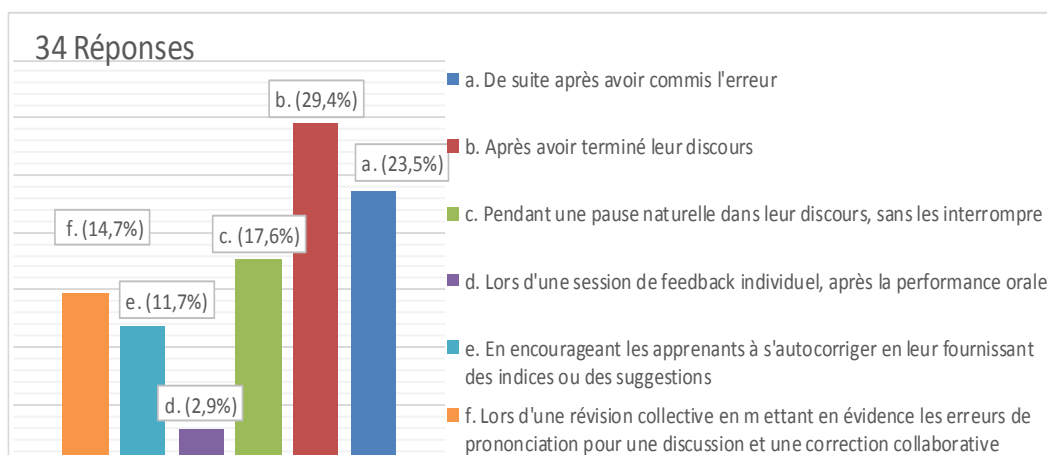
Enfin, quant aux aspects de la phonétique à approfondir, la production domine clairement avec 46,2 % des réponses, suivie de la perception (24 %), des outils d'enseignement de la phonétique (16,6 %) et des outils d'évaluation de l'apprentissage (12,9 %).

5-1-7 Évaluation et correction des erreurs

En matière de modalités d'évaluation, l'enregistrement des productions orales des apprenants arrive en première position (31,8 %), suivi de près par les dictées et transcriptions orthographiques (30,3 %), tandis que les exercices d'opposition phonologique sont utilisés par 19,6 % des enseignants et les outils technologiques comme applications ou plateformes d'apprentissage par 13,3 %, et seulement 4,5 % choisissent d'autres méthodes. Concernant la correction de la prononciation lors des activités orales, 47 % des enseignants y procèdent systématiquement, 29,4 % souvent, 11,7 % parfois, et 11,7 % rarement, aucun ne déclarant ne jamais corriger.

Selon le graphique 7, quant au moment d'intervention en cas d'erreur de prononciation, les pratiques varient : 29,4 % attendent la fin du discours pour intervenir, 23,5 % interviennent immédiatement après l'erreur, 17,6 % profitent d'une pause naturelle sans interruption, 14,7 % organisent une révision collective avec mise en évidence des erreurs pour une correction collaborative, 11,7 % incitent à l'autocorrection avec indices ou suggestions, et seulement 2,9 % réservent ce moment à une rétroaction individuelle après l'oral.

Graphique 7 *Le moment de l'intervention en cas d'erreur de prononciation*



5.2 Présentation des pratiques phonétiques des manuels de FLE

Après avoir repéré les manuels utilisés par les enseignants, à travers les données recueillies du questionnaire distribué auprès des enseignants de FLE en Iran, trois manuels se sont distingués parmi les plus fréquemment utilisés dans les classes de niveau A1 : *L'atelier A1+*, *Édito A1* et *Alter ego+ A1*. Afin d'en proposer une vue d'ensemble claire et structurée, nous présentons ci-dessous une analyse comparative sous forme de tableaux, centrée sur les pratiques phonétiques de ces trois manuels. Cette étude distingue les aspects segmentaux (voyelles orales et nasales, consonnes, semi-voyelles) et les aspects supra-segmentaux (éléments prosodiques tels que l'intonation, le rythme, etc.), tout en mettant en lumière les méthodes mobilisées, la structure des exercices et les outils complémentaires proposés dans chaque manuel.

Les tableaux 1, 2 et 3 illustrent de manière explicite, les traits des pratiques phonétiques de chacun des manuels cités, à savoir, les informations générales et l'approche pédagogique ainsi que les aspects segmentaux et supra-segmentaux et les outils pédagogiques.

Tableau 1 Traits des pratiques phonétiques du manuel *L'atelier*

Contenu	Explication
Informations générales et approche pédagogique du manuel	-Niveau visé : A1
	-Public cible : adultes et grands adolescents
	Méthodologie en 3 étapes :
	-AGIR : Missions pratiques du quotidien, besoins concrets
	-COOPÉRER : Travail en groupe, ambiance positive, activités interculturelles
	-APPRENDRE : Autonomie, partage de stratégies, production de discours structuré
	Repérage phonétique : Couleur violette
	Méthode de phonétique : 3 étapes : écoute, structuration, application
	-Description précise de la production des sons (Articulatoire)
Aspects	Méthode : Écoute → discrimination → production

segmentaux : Consonnes, Voyelles et semi-voyelles	-Explication du mode et point d'articulation + vibration des cordes vocales -Utilisation de symboles visuels pour faciliter la compréhension
Aspects supra- segmentaux	Méthode -Exercices basés sur des mots et phrases complètes (pas de sons isolés) -Approche progressive : Activités interactives : gestes (lever/baisser la main) pour identifier l'intonation
Outils pédagogiques	Pages mémo -Résumés des points phonétiques, grammaticaux, lexicaux et culturels -Repérage visuel : couleur violette
	Outils de classe (pages 139–142) Page 139 : schéma articulatoire (organes de la parole + symboles phonétiques) Pages 140–141 : tableau complet des sons (voyelles, consonnes, semi-voyelles) 35 vidéos pédagogiques : Explication + démonstration + répétition guidée -Présentées par Delphine Ripaud (co-auteure de <i>Phonétique essentielle</i>) -Accès via application Onprint (scan des pages) -Limites : non téléchargeables, taille fixe sur page
	Exercices finaux -Nombre : 7 exercices pour améliorer la prononciation Activités : Écoute de sons via fichiers audio, Travail sur l'écriture, orthographe et graphie des sons

Tableau 2 *Traits des pratiques phonétiques du manuel Édito*

Contenu	Explication
Informations générales et approche pédagogique du manuel	Niveau visé : A1
	Public cible : adultes et grands adolescents
	Méthodologie : communication, grammaire, vocabulaire, phonographie, culture, francophonie
	Repérage phonétique : couleur bleu-vert
	Pages phonétiques : deux demi-pages de <i>phonographie</i> par unité (sauf unité 0)

Structure des exercices : <i>(Phonie-graphie)</i> Aspects segmentaux et supra-segmentaux	Étape 1 – Observation : -Écoute de mots → repérage de l'ordre → association à un geste -Geste corporel pour chaque son (non illustré dans le manuel) Étape 2 – Discrimination : -Comparaison de paires de mots (identiques ou différents) -Exercices avec « règles à suivre » pour guider l'apprenant, consacrée aux aspects supra-segmentaux (Approche déductive) Étape 3 – Articulation : -Répétition exagérée des consonnes + gestes associés -Image illustrative pour l'un des sons d'une paire minimale, indiquant la vibration ou non des cordes vocales. (Ex. Pour [f], les cordes vocales ne vibrent pas, page134) Étape 4 – Graphie : <i>uniquement consacrée aux aspects segmentaux</i> -Correspondance entre son, orthographe et écriture -Complétion de phrases avec lettres manquantes Méthodes mobilisées Articulatoire : production des sons via organes phonateurs Verbo-tonale : gestes et rythme
Outils pédagogiques	Supports et outils : Page 167 : tableau récapitulatif des sons (consonnes, voyelles, semi-voyelles) + formes d'intonation (interrogative, affirmative, négative, impérative, exclamative) Application numérique : didierfle.app – scan des pages pour accès aux audios, vidéos et activités

Tableau 3 *Traits des pratiques phonétiques du manuel Alter ego+*

Contenu	Explication
Informations générales et approche pédagogique du manuel	Niveau visé : A1 (A2.1)
	Public cible : adultes et grands adolescents
	Méthodologiques : lecture, écriture, écoute, parole
	Supports utilisés : variés et proches de la vie quotidienne
	Repérage phonétique : Aucun symbole ni couleur spécifique (Titre phonétique visible)
Structure des exercices : Aspects segmentaux et supra-segmentaux	Phonétique intégrée : Un exercice par leçon Activités d'écoute et de répétition (lettres, mots, phrases) Phonétique liée au contenu grammatical et lexical
	Approche inductive : découverte des règles via activités contextuelles
	Exercices par leçon : 2 à 3 exercices de phonétique
	Contenu lié : grammaire, conjugaison, genre, nombre, heure, etc.
	Types de questions : Écoute et répétition ; Lecture à voix haute Discrimination auditive : mots identiques/différents, voix montante/descendante Formats variés : appariement, tableaux, QCM, vrai/faux Choix de phrase définissant le point phonologique
Outils pédagogiques	Méthodes et approches : -Des sons associés à objets et images (ex. consonnes tendues/relâchées, p.117) - LireCouleur : outil pour lecteurs débutants, repérage visuel par syllabes colorées; ex. « Tu t'éveilles tôt », p.83 -Répétition de structures fixes (ex. « je me suis... », p.107)
	Exercices finaux et ressources complémentaires
	-Tableaux récapitulatifs : Activités de phonie-graphie (marqués en bleu-vert, pages 189-195) -Types d'activités : Appariement, Illustration du placement des lèvres (ex. son [œ]), etc.

6. Analyse et discussion des résultats

Les résultats obtenus par ce questionnaire révèlent que les enseignants de français langue étrangère (FLE), bien que dotés de qualifications académiques solides (master, doctorat, expérience en France), se heurtent à des défis multiples dans l'enseignement de la phonétique. Ces enseignements mettent en lumière certains enjeux principaux tels que la difficulté pour les apprenants à percevoir, le manque de temps dédié à la phonétique en cours de FLE et la nécessité d'une formation continue. Ces résultats confirment les observations de Dufeu (2016), lesquelles montrent que dans l'enseignement du FLE, les enseignants accordent plus d'importance à la grammaire et au lexique qu'à la phonétique.

De plus, les résultats révèlent également un usage restreint des stratégies pédagogiques innovantes. Ce constat contraste avec les recommandations de Weber (2019) qui souligne l'importance d'adopter des techniques innovantes capables d'intégrer les aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs de l'apprentissage.

Les données indiquent que, malgré une reconnaissance générale de la complexité relative de l'enseignement phonétique, les enseignants privilégient les moyens d'enseignement et d'activités de production comme la répétition et l'imitation, au détriment des exercices visant la perception auditive. Cette tendance contredit les principes didactiques établis par Cuq et Gruca (2017), qui soulignent l'impérieuse nécessité d'une phase de compréhension et de discrimination auditive préalable à toute production orale. En négligeant cette étape fondamentale, les enseignants risquent de permettre aux apprenants d'ancrer des erreurs de production difficiles à corriger ultérieurement. Le constat d'un manque de formation spécifique des enseignants vient également corroborer Abel (2019) et renforce la nécessité d'une formation continue conçue selon une

démarche cohérente, permettant d'obtenir des améliorations tant sur le plan des compétences en didactique de la prononciation que sur celui de l'emploi concret des méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, si les voyelles orales et nasales, particulièrement les nasales, font l'objet d'une attention corrective importante, les éléments supra-segmentaux tels que le rythme, l'intonation et l'accent tonique restent souvent relégués au second plan. Or, selon Lodovici-David et Berger (2019), ces composantes jouent un rôle déterminant dans la perception du message et l'expression des nuances émotionnelles.

En outre, l'évaluation des apprenants, notamment dans l'enseignement des langues étrangères, constitue un outil crucial pour mesurer les progrès, identifier les besoins et informer sur les performances afin d'améliorer les conditions d'apprentissage (Vigner, Veltcheff, & Hilton, 2003). Dans la pratique évaluative et corrective surtout, les méthodes traditionnelles telles que l'utilisation de l'enregistrement des productions orales des apprenants et des transcriptions orthographiques dominant largement. L'usage de techniques plus innovantes, notamment les dialogues fabriqués ou encore les mises en situation réelles, demeure marginales, bien que ces approches soient recommandées dans le cadre communicatif et actionnel (Moraz & Prikhodkine, 2011).

De même, comme les résultats l'illustrent, le recours aux activités ludiques et aux jeux de rôle, qui pourraient stimuler l'engagement et le plaisir d'apprendre, reste sous-exploité. Pourtant, l'approche centrée sur l'apprenant, prônée par Sauvage et Billières (2019), suggère que l'activité principale en classe devrait reposer sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Les jeux peuvent être considérés comme des activités éducatives précieuses contribuant au développement affectif, social, physique, langagier et cognitif des

apprenants (Drioueche & Halouane, 2019-2020), et leur intégration pédagogique renforce leur valeur dans le processus d'apprentissage (Brougère, 2022).

L'analyse des pratiques enseignantes révèle que plus de la moitié des enseignants utilisent parfois la langue maternelle pour faciliter l'enseignement et la correction phonétique. Cette pratique s'aligne avec les perspectives de Puren (2008), qui considère la langue maternelle comme un moyen de travail légitime en classe étrangère, permettant la traduction comme moyen de compréhension et d'exercice. De plus, dans la méthode communicative, la langue maternelle (L1) sert à aider les apprenants à formuler des messages avant leur traduction en langue cible, facilitant ainsi la transition et l'apprentissage progressif (Germain, 1993).

Concernant les outils pédagogiques, le tableau demeure un instrument indispensable en FLE pour tous les niveaux surtout au niveau débutant, offrant un support visuel essentiel pour l'enseignement phonétique. En écrivant les symboles phonétiques sur le tableau, les apprenants peuvent visualiser et mémoriser les sons corrects, facilitant la compréhension et l'apprentissage (Voz, 2008). Cependant, l'association de ces outils traditionnels avec des technologies modernes pourrait encore améliorer leur efficacité.

Dans notre étude, l'individualisation, objectif pédagogique visant à adapter l'éducation aux besoins spécifiques de chaque apprenant, apparaît comme une dimension encore sous-exploitée. Les résultats montrent qu'une proportion notable d'enseignants tient compte des besoins individuels en phonétique, mais cette approche pourrait être renforcée. Selon Colas (2024), cette stratégie permet de garantir la croissance académique de l'apprenant tout au long de son parcours éducatif.

Par ailleurs, les résultats obtenus révèlent également que la majorité des enseignants préfèrent avertir l'apprenant de la correction de l'erreur de prononciation après avoir terminé son discours, et au deuxième rang, certains pensent qu'ils devraient l'avertir immédiatement après avoir commis l'erreur. Cette préférence pour la correction affirme l'étude de Sadeghpour et Ghanaat (2022) et témoigne d'une tendance marquée à s'appuyer sur la rétroaction de base, qui est définie comme informant l'apprenant de ses erreurs et à fournir immédiatement la réponse correcte.

Quant aux manuels étudiés, parmi les trois ouvrages examinés au niveau A1, *L'atelier* est celui qui utilise le plus fréquemment la méthode articulatoire dans les parties consacrées à la phonétique. Ce manuel fournit des explications très claires sur la manière dont les sons sont produits par les organes concernés, tels que les lèvres, la langue et la bouche, et utilise une série de *symboles* visuels pour faciliter la compréhension. Il recourt également à des outils tels que des tableaux, des images et surtout des vidéos, pour démontrer avec précision la production des sons, ce qui témoigne de l'importance accordée à la phonétique. Selon Billières (2015), bien que la méthode articulatoire soit critiquée pour sa « vision restrictive » de l'acte phonatoire, sa progression artificielle et son manque d'attention aux facteurs prosodiques et auditifs, elle présente néanmoins des avantages significatifs. En fait, malgré ces limites, la précision de cette méthode dans la description du fonctionnement des organes phonatoires lui confère une efficacité indéniable en phonétique corrective pour l'enseignement du FLE. La clé du succès réside toutefois dans une application équilibrée ; Il convient de l'intégrer de manière appropriée sans pour autant la considérer comme une approche exclusive.

Dans le manuel *Édito* (2022), les pratiques phonétiques sont présentées dans un cadre bien structuré sous forme d'étapes régulières, abordant divers aspects tels que l'observation, la discrimination, l'articulation et la phonie-graphie. On peut donc constater la démarche de l'unité didactique à travers les étapes parcourues ; le repérage par l'observation, la compréhension par l'écoute et l'application par la répétition ; ce qui est recommandé par Weiss (2002). Ce travail permet également de pratiquer la prononciation de phrases de manière interactive avec d'autres apprenants et de communiquer avec eux. L'un des éléments les plus marquants de ce manuel est l'intégration du concept de « gestualité ». Autrement dit, il propose aux apprenants d'associer un geste spécifique à chaque son. Cette approche s'inscrit directement dans la lignée des travaux de Billières (2013), pour qui la parole est fondamentalement un phénomène physique et dynamique, impliquant l'utilisation de l'ensemble du corps. Il considère que l'enseignant, en tant que facilitateur, doit mobiliser et contrôler les gestes pour produire une prononciation, un rythme et une intonation corrects, permettant ainsi aux apprenants de sortir d'un état statique et de saisir la dynamique de la production vocale. Ce manuel intègre donc à la fois des approches articulatoires et verbo-tonales, offrant aux apprenants la possibilité de développer une prononciation à la fois naturelle et précise. Le manuel *Alter Ego+* adopte une approche sensiblement différente des deux manuels précédents. Au lieu de consacrer des parties spécifiques à la phonétique, il intègre les pratiques phonétiques aux autres dimensions du manuel, notamment la grammaire. Les activités phonétiques sont abordées de manière inductive, en partant d'exemples concrets pour amener l'apprenant à découvrir la règle par lui-même. Cette approche est cohérente avec la perspective de Blanchet et Chardenet (2017) qui favorisent une

approche contextuelle de la langue ; elle permet aux apprenants de découvrir les règles à travers des activités contextuelles, facilitant ainsi une compréhension profonde et une application pratique.

L'analyse des activités a permis d'observer un type d'exercices qui n'avait pas été vu dans les deux manuels précédents. L'utilisation de la méthode *Lirecouleur* permet de décomposer les syllabes par un codage couleur facilitant ainsi le décompte et la reconnaissance des structures phonétiques chez les apprenants. Cette approche s'appuie sur la lecture en couleur, destinée à aider les lecteurs débutants, abordée par Brungard (2019) qui recommande le recours à des aides visuelles colorées pour faciliter le décodage des mots, rendant ainsi l'apprentissage de la lecture et de la prononciation plus intuitif.

Enfin, ces manuels, en conformité avec les approches communicatives et actionnelles, mettent en avant l'importance de la phonétique pour faciliter une communication authentique et efficace. Bien que certains manuels, notamment *Édito* et *L'atelier*, proposent des parties spécifiques consacrées à la phonétique, les enseignants interrogés, qui ont majoritairement choisi ces manuels comme supports principaux, estiment que les activités phonétiques restent insuffisantes. Selon eux, ces pratiques nécessitent d'être complétées par des pratiques supplémentaires conçues par l'enseignant afin de répondre aux besoins réels des apprenants en classe.

7. Conclusion et perspective

En réponse aux interrogations centrales de cette recherche, la synthèse des données recueillies révèle que, si la phonétique est perçue par les enseignants comme un pilier fondamental dès le niveau débutant pour prévenir la fossilisation des erreurs, sa mise en œuvre effective reste paradoxale. Elle se heurte en effet à des obstacles structurels et à une approche pédagogique qui, bien que consciente des enjeux, privilégie encore la production orale

(répétition, imitation) au détriment de la perception et de la discrimination auditive.

Parallèlement, l'analyse montre que malgré la richesse méthodologique et technologique des manuels étudiés, leurs contenus sont jugés insuffisants pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants iraniens, obligeant les enseignants à concevoir des ressources complémentaires.

Au-delà de ces réponses, une hiérarchisation des résultats permet de mettre en lumière, comme conclusion majeure, le manque de formation spécialisée de la majorité des enseignants qui constitue le défi structurel le plus marquant, limitant ainsi leurs interventions pédagogiques ciblées. Ce constat explique le décalage méthodologique observé sur le terrain : alors que les difficultés de perception sont reconnues, les pratiques de classe demeurent majoritairement ancrées dans des logiques traditionnelles de répétition et d'imitation. À titre plus secondaire, l'étude souligne des tendances techniques spécifiques, notamment une focalisation des corrections sur les voyelles, et particulièrement les nasales, au détriment des éléments prosodiques tels que le rythme, l'accentuation et l'intonation. Ces lacunes sont accentuées par des contraintes temporelles et le recours persistant à des modalités d'évaluation classiques comme la dictée. Enfin, la temporalité de la correction, intervenant le plus souvent après la prise de parole, limite considérablement les opportunités d'auto-correction et de rétroaction individualisée pour l'apprenant.

En outre, pour les recherches ultérieures, afin de renforcer cet aspect fondamental de la langue, il est nécessaire de considérer l'enseignement de la phonétique non comme un complément, mais comme une composante essentielle du développement des compétences orales. À cet égard, il serait particulièrement fructueux

de compléter l'approche par questionnaire par des observations de classes directes. Une telle démarche permettrait de confronter les pratiques déclarées des enseignants à leurs interventions réelles, offrant ainsi une analyse plus exhaustive des interactions phonétiques en contexte. Cela implique une articulation entre les ressources pédagogiques, des programmes de formation continue pour les enseignants, et l'intégration des technologies éducatives telles que les corpus oraux, les applications de prononciation, les enregistrements audio et vidéo, les logiciels de reconnaissance vocale ainsi que l'intelligence artificielle, qui apportent un nouveau regard sur l'enseignement des langues, et en particulier sur la phonétique du FLE. Enfin, il est recommandé d'instaurer une coopération accrue avec d'autres disciplines, comme la psychologie ou encore la neurolinguistique, ce qui peut offrir de nouvelles perspectives et méthodes pour améliorer l'apprentissage de la prononciation et enrichir les pratiques pédagogiques en FLE (Sauvage, 2019, p.4). Quant aux limites de cette étude, la validité des réponses recueillies pourrait avoir été compromise par une maîtrise limitée de la phonétique ou par une réticence à répondre précisément aux questions démographiques ou spécialisées. Par ailleurs, bien que trois manuels pertinents sur les pratiques phonétiques aient été analysés, cette sélection demeure restreinte et ne permet pas une généralisation exhaustive des résultats. Il convient également de noter que les cahiers d'activités et les guides pédagogiques n'ont pas été pris en compte dans l'analyse, ce qui limite la portée et la fiabilité des résultats.

Bibliographie

Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation - un outil pour dépasser les querelles méthodologique ? *Recherches en*

- didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* :
HYPERLINK "<https://journals.openedition.org/rdlc/4219>"
Enseigner la phonétique d'une langue étrangère, 16(1), 99-110.
HYPERLINK "<https://doi.org/10.4000/rdlc.4439>"
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4439>
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative. *Association pour la recherche qualitative (ARQ)*, 28, 1-157.
- Berthet, A., & Daill, E. H. (2012). *alter ego + A1, Méthode de français*. Hachette.
- Billières, M. (2013). *MVT: Plateforme pédagogique; Phonétique corrective en Fle*. Récupéré sur Au son du fle: <http://www.verbo-tonale-phonetique.com>
- Billières, M. (2014). *Phonétique et phonologie*. Récupéré sur au son du fle: <http://www.verbotonale-phonetique>
- Billières, M. (2015). *La méthode articulatoire*. Récupéré sur Au son du fle: <http://www.au son du fle>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2017). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées. *HAL*, 1-524.
- Brogère, G. (2022). Jouer/ Apprendre. *HAL*, 90-104.
- Brungard, M.-P. (2019). *LireCouleur, des outils d'aide à la lecture*. Récupéré sur ClasseTICE 1d; Le numérique au service des apprentissages: <http://www.classetice.fr>
- Chignier-Tiefenbachová, L. (2021). *Enseignement de la phonétique et traitement de prononciation française lors des cours du FLE*. [Mémoire de Master]. Université Masarykova, Brno, 1-49.
- Cocton, M. N., Pommier, é., & Rabin, M. (2019). *L'atelier A1, Méthode de français*. Edition Didier.

- Colas, I. (2024). *Individualisation des démarches d'apprentissage : Réponses d'enseignants*. Récupéré sur Cairn.info:
<http://www.shs.cairn.info>
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Derivery, N. (1997). *La phonétique du français*. Editions du Seuil.
- Deyhime, G., & Ghavimi, M. (2016). *Phonétique Française*. Presses Universitaires d'Iran.
- Driouche, S., & Halouane, H. (2019-2020). *Le jeu outil d'apprentissage du Français Langue Etrangère*. [Mémoire de Master II]. Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou, 14-20.
- Dufeu, B. (2007). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *FRANC-PARLER*, 1-16. Doi:www.Franc-parler.org
- Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. HYPERLINK
["https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22811"](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22811) [Français dans le monde. Recherches et applications](#) : L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, 60, 58-69.
- Germain, C. (1993). *Évolution l'enseignement des langues 5000 ans d'histoire*. CLE international.
- Lodovici-David, C., & Berger, C. (2019). L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* : HYPERLINK
["https://journals.openedition.org/rdlc/4219"](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](#), 16(1), 111-131. HYPERLINK
["https://doi.org/10.4000/rdlc.5919"](https://doi.org/10.4000/rdlc.5919)
<https://doi.org/10.4000/rdlc.5919>

- Meunier, C. (1986). *Le petit Guide pratique de la Phonétique corrective du FLE*. Edition du FLE Marseille.
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* : HYPERLINK
"https://journals.openedition.org/rdlc/4219" [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) , 16(1), 33-50. HYPERLINK
"https://doi.org/10.4000/rdlc.4298"
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>
- Moraz, M., & Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contario*, 15, 99-116. Récupéré sur www.cairn.info.com
- Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* : HYPERLINK
"https://journals.openedition.org/rdlc/4219" [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) , 16(1), 159-173.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- Otroshi, M.-H. (2020, Automne). Analyse et critique de la phonétique française. *Institute for Humanities and Cultural studies (IHCS)*, 20(8), 1-15. Doi: HYPERLINK
"https://doi.org/10.30465/crtls.2020.27830.1641" \t "_blank"
[10.30465/crtls.2020.27830.1641](https://doi.org/10.30465/crtls.2020.27830.1641)
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Puren, C. (2008). Cours " Outils et modèle en didactique des langues-cultures ". 1-19. Cours mis en ligne en juin 2016. Récupéré sur <http://www.ChristianPuren.com>

- Rahmatian, R., & Cheraghi, H. (2016). Les difficultés de prononciation du français chez les apprenants iraniens. *Foreign Language Teaching Journal*, 24, 53-64.
- Rahmatian, R., & Zar'kar, F. (2020). *Méthode verbo-tonale et enseignement du français en Iran*. JahanRayaneh.
- Sadeghpour, R., & Ghanaat, H. (2022). La place de la rétroaction corrective dans le cadre des cours de FLE en Iran. *Plume*, 35, 191-218.
- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique; Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* : [HYPERLINK "https://journals.openedition.org/rdlc/4219"](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](https://journals.openedition.org/rdlc/4219), 16(1), 24-32. [HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/rdlc.4276"](https://doi.org/10.4000/rdlc.4276) <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>
- Sauvage, J., & Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère; Bilan et perspective. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*: [HYPERLINK "https://journals.openedition.org/rdlc/4219"](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](https://journals.openedition.org/rdlc/4219), 16(1), 1-196. [HYPERLINK "https://doi.org/10.4000/rdlc.4234"](https://doi.org/10.4000/rdlc.4234) <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>
- Sperandio, C., Mensdorff-Pouilly, L., Opatski, S., & Veldeman-Abry, J. (2022). *Edito A1, Méthode de français*. Edition Didier FLE, une marque des éditions Hatier; Achevé d'imprimer en Italie par L.E.G.O. (Lavis).
- Tomboc, K. (2023). *20 Types de graphique indispensable et quand les utiliser*. Récupéré sur Piktochart: <http://www.piktochart.com>
- Trubetzkoy, N. S. (1967). *Principes de phonologie*, Traduit par : Jean Cantineau. Librairie Klincksieck.

- Vigner, G., Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. HACHETTE.
- Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité ; Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle* : HYPERLINK
"https://journals.openedition.org/rdlc/4219" [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère](https://journals.openedition.org/rdlc/4219) , 16(1), 7-23. HYPERLINK
"https://doi.org/10.4000/rdlc.4252"
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4252>
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette.
- Widjaya, R. (2011). *Analyse de la traduction de la bande dessinée astérix et cléopâtre, du point de vue de la fidélité ou de la trahison, au niveau lexical et sémantique*. [S2 thesis]. Universitas Pendidikan Indonesia, 36-41.