Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

Nº 1 – Mai 2017

——

Méthodologie de l'apprentissage des langues
Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2017

Un programme de phonétique corrective adaptée à des apprenants chypriotes

Monique MONVILLE-BURSTON
Université Technologique de Chypre, Chypre

Ioanna PILAVAKI
Université Paul-Valéry, Montpellier III, France

Résumé

Nous décrivons et discutons dans cet article un programme de phonétique corrective qui a été conçu pour des étudiants chypriotes faux-débutants en français langue étrangère (FLE). Ses principales caractéristiques sont les suivantes : 1) il tient compte de la L1 (grec) et de la L2 (anglais) des apprenants ; 2) il est entièrement intégré au cours ; 3) l'essentiel de l'apprentissage se fait individuellement en dehors de la classe grâce à un laboratoire numérique ; 4) le programme est éclectique et associe diverses approches didactiques choisies pour leur efficacité dans le contexte donné : analyse contrastive, modèle béhavioriste-structural, approche communicative-actionnelle, méthode verbo-tonale, socioconstructivisme. Nous analysons les différentes étapes de la procédure en prenant tout au long l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'opposition des voyelles /y/ et /u/.

Mots-clés : phonétique corrective, éclectisme didactique, méthode verbo-tonale, étudiants chypriotes, voyelles /y/ et /u/

Abstract

In this article we describe and discuss a remedial program in phonetics which was designed for Cypriot false-beginner university students in French as a foreign language. Its main characteristics are: 1) it takes into account the learners' L1 (Greek) and L2 (English); 2) it is fully integrated into the course; 3) most of the learning is done individually outside the classroom with a digital laboratory; 4) the program is eclectic and associates various didactic approaches chosen for their effectiveness in the given context: contrastive analysis, the behaviorist-structural model, the communicative/task-based approach, the verbo-tonal method, socio-constructivism. We analyse the different steps of the procedure taking throughout the example of the teaching/learning of the opposition of /y/ and /u/.

Keywords: remedial phonetics, Cypriot students, didactic eclecticism, verbo-tonal method, vowels /y/ and /u/.

1. INTRODUCTION – LA PROBLÉMATIQUE

L'un des objectifs principaux de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication avec ses locuteurs. Une prononciation intelligible est une composante indispensable des échanges oraux. Malgré son apport effectif aux habiletés langagières, la phonétique ne bénéficie pas d'une place ni d'un statut très importants dans l'enseignement du FLE dans les écoles secondaires à Chypre. Même si les méthodes communicatives sont à l'honneur, la prononciation des apprenants est rarement travaillée, pour des raisons variées : temps limité à y consacrer en classe, positions méthodologiques du professeur, manque de confiance des professeurs pour se risquer dans ce genre d'enseignement, etc.

Le temps manque au niveau universitaire comme au niveau secondaire pour enseigner/apprendre la prononciation de façon systématique. Il faut donc que l'acquisition d'une bonne prononciation se fasse pour une grande part en dehors de la classe. Des programmes de laboratoire de langues et des cédéroms sont disponibles à cet effet. Mais leur utilisation pose deux problèmes. D'abord ils sont souvent généralistes et ne tiennent pas des difficultés particulières causées par le contexte linguistique de l'apprenant : sa première langue (L1) et les autres langues qu'il utilise dans sa vie quotidienne ou qu'il a apprises antérieurement (L2, L3, etc.). D'autre part les ressources existantes de correction phonétique en FLE ne sont pas liées au contenu du cours de langue. Pour relever ce défi dans le Centre de langues de l'Université Technologique de Chypre (CUT), nous avons conçu un programme de phonétique corrective qu'on peut considérer innovant à cause de la variété des approches didactiques qu'il met en œuvre, des outils didactiques qui y sont utilisés et du personnel enseignant qui y est engagé.

Nous situerons d'abord notre programme de remédiation phonétique dans le contexte d'enseignement/apprentissage où il a été utilisé (type de cours, étudiants qui y ont participé) et nous définirons ses caractères généraux. Ensuite nous détaillerons et discuterons les diverses étapes du processus de remédiation phonétique qui a été appliqué. Suivront la description et la discussion d'une expérience de phonétique corrective effectuée avec la méthode verbo-tonale. Enfin nous ferons une première évaluation du programme en analysant quelques résultats concernant les progrès des participants.

2. LE PROGRAMME DE REMÉDIATION PHONÉTIQUE À CUT

Les deux cours où le programme de phonétique est mis en œuvre sont destinés à des faux-débutants qui se trouvent au niveau A1/A1+ et au niveau A2- du *CECR* (2001)[52]. Nous parlerons ici du programme du semestre de printemps 2016. Vingt-six étudiants étaient inscrits dans le cours du niveau A1/A1+ (ci-après « Niveau1 ») et dix étudiants dans le cours du niveau A2- (ci-après « Niveau 2 »). Ces cours sont optionnels. Quand les étudiants arrivent au Centre de Langues de CUT, ils ont déjà fait quatre ans de français (obligatoire) à l'école secondaire et parfois suivi en sus des cours dans des instituts

[52] Le cours a été élaboré et est enseigné par Olga Georgiadou.

privés. La plupart du temps ils ont perdu le contact avec le français depuis plusieurs années. Leur prononciation est très fortement marquée par un accent local qui les rend souvent incompréhensibles.

Le programme de remédiation qui fait l'objet de cet article a quatre caractères importants : 1) c'est un programme adapté aux étudiants chypriotes, qui prend en compte l'impact interférentiel de la L1 mais aussi celui de la L2 (anglais), le français étant une L3 ; 2) il est intégré au cours en ce sens qu'il fait travailler les étudiants sur certains sons, mots ou intonations directement utiles pour les tâches assignées à la fin de chaque module du cours (qui en comprend trois) ; 3) étant donné que le professeur dispose de peu de temps en classe pour enseigner ou corriger la prononciation de façon systématique, une grande partie de l'apprentissage et de la correction de la prononciation se fait individuellement en dehors de la classe ; 4) le programme est éclectique au sens où l'entend Puren (1994 ; *cf.* aussi Richer, 2007), c'est à-dire qu'il prend en compte la complexité de la situation d'enseignement et rassemble des démarches didactiques choisies pour leur efficacité dans un contexte donné.

3. LES ÉTAPES DU PROGRAMME DE REMÉDIATION

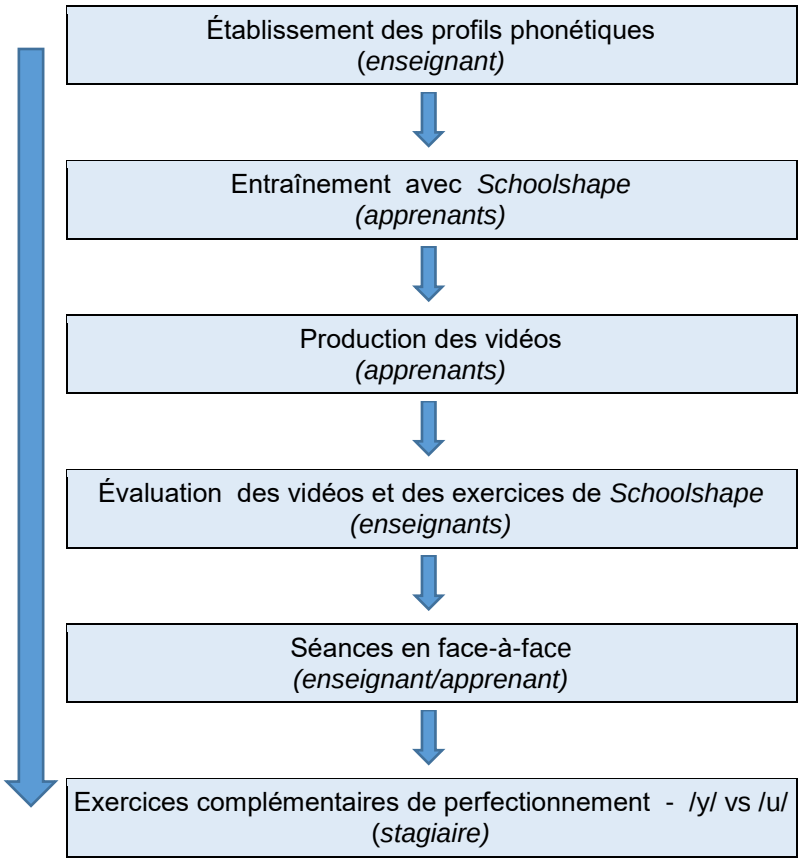


Figure 1 - Étapes de la procédure de remédiation phonétique

Nous présentons maintenant phase par phase la procédure de remédiation phonétique schématisée dans la *Fig. 1*. A gauche la flèche représente le déroulement du cours dans la salle de classe (où la phonétique est corrigée à l'occasion). À droite on voit la succession chronologique des étapes de la procédure de remédiation hors de la classe.

Pour illustrer notre démarche pédagogique, nous prendrons tout au long de l'article l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'opposition phonémique entre /y/ <u> et /u/ <ou>.

3.1. Première étape: Établissement des profils phonétiques

Élaboration

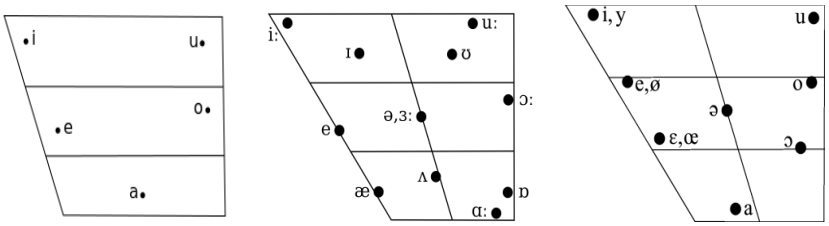
Nous établissons au début du cours le profil phonétique de la classe dans son ensemble ainsi que le profil de chaque étudiant. La prononciation de chacun peut en effet varier selon son aptitude, ses connaissances antérieures, sa motivation, etc. Nous utilisons deux listes de mots isolés que les étudiants ont à répéter, puis à lire. Il s'agit de savoir a) si les participants perçoivent correctement le modèle entendu et sont capables de l'imiter ; et b) quand on leur propose un support écrit pour la production d'un mot, s'ils font correctement la correspondance entre la phonologie et le système orthographique du français (*cf.* Pilavaki, C., 2010) Ces profils nous permettent de repérer les sons/mots qui créent difficulté et par la suite de faire un suivi des progrès de chaque participant et d'opérer un travail de remédiation mieux ciblé et plus efficace (Guimbretière, 2000). Les mots à répéter et à lire sont des mots clés extraits de la liste du corpus *Interphonologie du Français Contemporain* (Racine *et al.*, 2012)[53]. Les enregistrements se font en dehors de la classe avec *Schoolshape Language Lab,* un programme de laboratoire numérique qui fonctionne à partir d'un serveur à distance infonuagiste et qui est accessible à partir de n'importe quel lien Internet[54].

Ces profils ont montré que les difficultés majeures des deux groupes (Niveau 1 et Niveau 2) sont : l'opposition entre occlusives sonores et occlusives sourdes (*la tête* prononcé *[la dɛt] ou *[la ^{n}dɛt]), l'arrondissement de voyelles antérieures (*peu* prononcé *[pɛ] ; *peur* prononcé *[pɛr]), la prononciation des voyelles nasales que les participants dénasalisent ou font suivre d'une consonne épenthétique (*plante* prononcé *[plant] ou *[plã^{n}t/], la prononciation de /ʀ/, la production de /ə/ comme [ɛ] (*tenir* *[tɛnir]), la production défectueuse de /y/ et /u/. Comme nous l'avons dit plus haut, c'est cette dernière difficulté que nous considérerons de plus près pour illustrer la procédure de remédiation décrite ici.

[53] http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/
[54] https://schoolshape.com/language-lab

Les profils pour les voyelles /y/ et /u/

Avant de parler des réalisations erronées de /y/ et /u/ recensées dans les profils, il est utile de rappeler quels sont les systèmes vocaliques du grec chypriote (Arvaniti, 1999), de l'anglais et du français (en prêtant plus particulièrement attention à la partie supérieure des trapèzes vocaliques des trois langues) (*Fig. 2*).



grec chypriote anglais français

Figure 2 – Systèmes vocaliques comparés du grec chypriote, de l'anglais et du français

La voyelle /y/ n'existe ni en grec ni en anglais, ces deux langues n'ayant pas de voyelles arrondies antérieures. L'anglais a deux sons arrondis postérieurs fermés, l'un très tendu et long, /u:/ (comme dans *fool*), et l'autre moins fermé et moins tendu, /ʊ/ (comme dans *foot*). L'examen des profils révèle que l'inventaire des erreurs est beaucoup plus large qu'on aurait pu l'imaginer.

Certes l'erreur principale pour /y/ vient d'une prononciation postérieure de la voyelle (par exemple, *tu* : *[tu] au lieu de [ty], *bulle* : *[bul] au lieu de [byl]). C'est l'erreur que signalent tous les manuels de phonétique chez les apprenants dont la L1 ne possède pas de /y/. Mais il y en a bien d'autres comme le montrent les exemples en (1).

(1) */jy/ : *vu* *[vjy], *bus* *[bjys]
*/ə/ : *tu* *[tə], *sur* *[sər]
*/Y/: *vu* *[vY], *jusqu'à* *[jYska]
*/e/ : *Lulu* *[lele]
*/we/: *sur* *[swer]

D'autre part, bien que la L1 (grec chypriote) et L2 (anglais) des apprenants possèdent un son arrondi postérieur fermé, cela ne garantit pas une bonne prononciation du /u/ français. On rencontre des erreurs comme celles illustrées en (2), où l'on voit parfois l'influence de l'anglais.

(2) */u:/ : boule *[bu:l], tout *[tu:]
*/ʊ/ : boule *[bʊl], tout *[tʊt]
*/ɔ/ : bout *[bɔ] four *[fɔr]

Les profils sont donc très révélateurs des difficultés variées occasionnées par une maîtrise imparfaite de distinctions phonémiques fondamentales telles que /y/ vs /u/. D'où la faiblesse des manuels de phonétique généralistes qui ne peuvent pas, de par leur nature, considérer la gamme complexe des erreurs spécifiques aux apprenants de langues maternelles ou secondes diverses. Même le manuel de Briet *et al.* (2014), qui avec des tableaux contrastifs tente d'alerter les enseignants aux sons ou intonations qui posent problème aux locuteurs de certaines langues étrangères, ne peut proposer qu'une description simplifiée des difficultés.

3.2. Seconde étape : Entraînement avec *Schoolshape*

Tous les exercices de remédiation et d'entraînement à la phonétique proposés aux étudiants dans notre programme sont étroitement liés au cours et centrés sur la préparation des jeux de rôles qui seront filmés par les étudiants (*cf.* 3.3). Ainsi, on travaille l'opposition /y/ vs /u/ dans le contexte du jeu de rôle : *Indiquer un itinéraire* – où les mots et les phrases à utiliser entraînent l'usage fréquent de /y/ et /u/ comme : *Vous allez où? Tu vas où? Rue Themistocleous, Avenue Makarios, Tournez à droite, Continue tout droit, l'arrêt de bus, l'université,* etc.

Nos exercices, créés avec *Schoolshape*[55], sont variés (Burston & Monville-Burston, 2016) (*cf. Fig. 3* pour un exemple): exercices de discrimination entre sons identiques ou différents, exercices d'identification d'un son particulier, exercices d'écoute, de répétition et de lecture pour l'entraînement à la prononciation de mots ou d'expressions qui contiennent les traits phonologiques ciblés. Le développement de la technologie, en facilitant ce type d'activités, a remis à l'honneur dans la correction phonétique l'utilisation du concept structuraliste d'opposition phonémique. Bien que les modèles structuralistes/béhavioristes d'enseignement soient passés de mode, ce sont pourtant eux qui sont les plus efficaces pour l'entraînement à la discrimination, à la répétition des sons, à la concentration sur les formes phonétiques et graphiques (Burston *et al.*, 2016).

[55] Ces exercices ont été conçus par le professeur de classe, Olga Georgiadou, et la chercheuse honoraire, Monique Monville-Burston. Ils ont été créés avec *Schoolshape* par Jack Burston, chercheur honoraire.

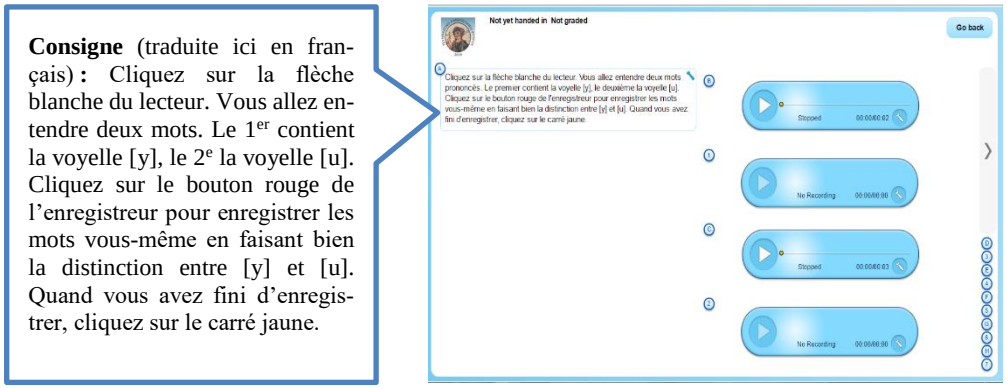


Figure 3 - Exemple d'exercice sur l'opposition /y/ vs /u/ dans *Schoolshape*

Nous avons aussi élaboré des exercices concernant la prosodie, la liaison, les mots apparentés en français (L3) et en anglais (L2) qui sont souvent fortement influencés par la L2 dans la prononciation des apprenants. Certains exercices visent à enseigner le vocabulaire (en association avec sa prononciation) qui sera nécessaire pour les jeux de rôle, le mot à produire étant accessible par sa phonie, sa graphie ou par une illustration. *Schoolshape* permet aussi la création d'exercices communicatifs interactifs et la simulation de courts dialogues, préparatoires aux jeux de rôle. Dans tous les cas, l'enregistrement des productions orales des étudiants donne la possibilité aux enseignants et chercheurs de contrôler de façon asynchronique les progrès des apprenants et sert de base pour les sessions de correction en face-à-face (*cf.* 3.5).

3.3. Troisième étape : Production des vidéos par les étudiants

Le cours, dans son ensemble, suit une démarche communicationnelle-actionnelle (Burston *et al.* 2016). Le travail oral est divisé en trois modules et centré sur la création de trois vidéo-clips liés à ces modules, filmés par les étudiants sur leurs téléphones portables. Les thèmes des vidéos sont les suivants : pour la classe de Niveau 1 : se présenter, décrire sa maison/son appartement, indiquer un itinéraire ; pour le Niveau 2 : au marché, au restaurant, se présenter pour un stage. La prononciation est prise en compte dans l'évaluation des vidéo-clips ; les étudiants en sont informés dès le début et sont fortement encouragés à travailler activement avec *Schoolshape.*

3.4. Quatrième étape : Évaluation

L'évaluation de la production orale des étudiants dans les jeux de rôle enregistrés sur les vidéo-clips est faite conjointement par le professeur de la classe et la chercheuse honoraire. Le professeur attribue une note à chaque étudiant. La chercheuse honoraire évalue aussi (évaluation formative) les exercices faits avec *Schoolshape*, qui correspondent au module du jeu de rôle. Sur la base de ces deux évaluations, elle établit pour

chaque étudiant une fiche de correction phonétique où sont notées les difficultés principales rencontrées par l'apprenant. Ces fiches seront remises à chaque étudiant à la fin de la cinquième étape (*cf.* 3.5).

3.5. Cinquième étape : Correction individualisée

Celle-ci est réalisée au cours d'entrevues individuelles en face-à-face d'une durée de dix minutes environ, pendant la classe, au fond de la salle ou dans une salle attenante. Ces entrevues se font dans l'esprit des principes socio-constructivistes (Lantolf, 2000) : on tente de définir la zone proximale de développement de chaque étudiant pour chaque son ou intonation ciblés et de l'encourager à construire sur cette base une meilleure prononciation. Ces séances individuelles permettent de pratiquer certains gestes articulatoires, d'aider l'étudiant à mieux faire la différence entre des sons voisins en français ou entre les sons du français et ceux de sa L1 et de sa L2, de lui donner des explications métalinguistiques sur la production de tel ou tel son ou de telle ou telle intonation, et de le motiver à parvenir à une prononciation acceptable.

Ainsi se termine la procédure de remédiation. Les exercices de phonétique créés avec *Schoolshape* sont, comme nous l'avons dit, directement orientés vers la préparation des jeux de rôle. Du point de vue du didacticien de la phonétique, ils peuvent paraître incomplets, lacunaires ou insuffisamment systématiques : par exemple on n'entraîne pas l'étudiant à produire un son particulier dans tous les entourages où il se rencontre en français ou dans différents types de phrases ou avec différents types d'intonation. On se concentre sur l'appropriation d'une production orale compréhensible des mots et de la phraséologie qui seront nécessaires dans une situation stéréotypée de la vie quotidienne (ex : indiquer un itinéraire, faire des achats au marché). La seconde auteure de cet article, alors stagiaire de Master 2 et associée à notre équipe d'enseignement et de recherche, a proposé au semestre de printemps 2016 d'enrichir la série d'exercices que nous avions nous-mêmes déjà créée en utilisant la méthode verbo-tonale. Nous décrivons et discutons dans la section 4 l'élaboration d'exercices complémentaires concernant l'opposition des voyelles /y/ et /u/.

4. ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

4.1. /y/ vs /u/ et la méthode verbo-tonale

« Un véritable enseignement de la prononciation devrait éliminer au moins les erreurs les plus caractéristiques pour un groupe donné » (Callamand, 1981 : 184). Partant de ce principe, nous avons élaboré une leçon de phonétique corrective dont l'objectif était de corriger l'une des erreurs les plus fréquentes chez les apprenants chypriotes grecs, à savoir le remplacement de la voyelle /y/ par la voyelle postérieure correspondante /u/ (Pilavaki, 2016). Un questionnaire concernant l'apprentissage de la phonétique avait été distribué au début du semestre : on y demandait en particulier aux étudiants quels sons étaient pour eux les plus difficiles à percevoir et à produire en français. Comme ils

ne connaissaient pas l'API, ils étaient invités à citer des mots contenant les sons problématiques. Quatorze étudiants (sur les 31 qui ont répondu à la question) ont mentionné des mots contenant les graphèmes <u > et <ou>, ce qui montre qu'ils étaient conscients de ce point critique dans leur prononciation.

Bien que les erreurs produites par les apprenants soient variées (*cf.* 3.1), nous avons concentré notre leçon sur la prononciation fréquemment fautive de /y/ réalisé /u/. Pour la construction de cette leçon, nous avons appliqué la méthode verbo-tonale (Guberina, 1971). Cette méthode qui est intégrée à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), est basée sur le lien étroit entre la perception et la production. La plupart des théoriciens de l'acquisition de la phonologie en langue étrangère considèrent que les compétences de perception et de production ne sont pas des capacités indépendantes, que la perception est conditionnée par les habitudes formées dans la L1 et qu'elle a besoin d'être éduquée pour arriver à une production adéquate en langue cible (voir chez les tenants de l'École de Prague, les notions de surdité phonologique (Polivanov, 1931 : 79-80) et de crible phonologique (Troubetzkoy, 2005[1938] : 54) et plus récemment Flege, 1995 (Speech Learning Model), Billières, 2016 (méthode verbo-tonale), et pour une discussion Derwing & Munro, 2015 : 66-69). La méthode verbo-tonale part donc du principe que si l'apprenant n'arrive pas à prononcer les sons de la langue cible, c'est qu'il ne les entend pas à cause du crible phonologique de sa langue maternelle. Elle est centrée sur la rééducation auditive (Guberina a mis au point sa méthode suite à ses expériences avec des malentendants), ce qui s'applique à nos étudiants qui après plusieurs années d'étude du français n'ont pas maîtrisé l'opposition phonémique /y/ vs /u/. Selon la méthode verbo-tonale, il est essentiel de proposer dans les exercices de remédiation un environnement favorable au son étudié. En effet la combinatoire phonétique change les conditions de perception et de production des sons segmentaux : leur entourage immédiat les influence comme ils influencent leur entourage (Guimbretière, 1994 : 19, Intravaia 2007 : 229 sq.). Dans la remédiation on peut donc tirer avantage de cet état de choses et choisir une combinatoire phonétique optimale en juxtaposant au son à acquérir un autre son qui a, avec lui, des traits acoustico-articulatoires communs, pour renforcer le trait phonique pertinent qu'on souhaite enseigner. Les traits phoniques principaux pour les voyelles du français sont la labialité (mouvement des lèvres), la tension (l'effort musculaire fourni) et l'acuité (aigu vs grave).

Dans notre cas c'est l'acuité qui est cruciale, /y/ étant une voyelle aiguë (antérieure) alors que /u/ est une voyelle grave (postérieure). Le contexte consonantique de /y/ dans les exercices de remédiation/acquisition doit donc privilégier le trait aigu. Pour faciliter l'apprentissage de /y/ on part des consonnes les plus aiguës et donc les plus tendues (contexte favorable) pour aller vers les plus graves (contextes moins favorables) dans l'ordre suivant : occlusives sourdes /t/, /k/, /p/, fricatives sourdes /f/, /s/, /ʃ/, occlusives sonores /b/, /d/, /g/, fricatives sonores /v/, /z/, /ʒ/, nasales /m/, /n/, /ɲ/ (Renard, 1971 :

88-89)[56]. D'autre part, la prosodie a une incidence notable sur la perception et la production des sons (Renard, 1970 ; Renard, 1971 ; Intravaia, 2007 : 181 sq.) : il faut donc considérer dans l'élaboration d'exercices de remédiation des facteurs tels que l'intonation, la place dans l'énoncé de la syllabe qui contient /y/, et la longueur de l'énoncé. Afin de favoriser la perception de /y/, il est préférable de le situer en syllabe accentuable, en position accentuée forte, avec une intonation montante : l'augmentation de la fréquence favorisera la voyelle /y/ qui est aiguë en comparaison avec la voyelle /u/ (Renard, 1971 : 66-67).

4.2. Mise en place d'une leçon de phonétique corrective pour /y/ vs /u/

La leçon de correction phonétique est composée de deux parties : un test de perception phonémique et un test de répétition.

Le test de perception phonémique

Le test de perception phonémique comprend deux sections (un test de discrimination et un test de reconnaissance auditive) qui visent à évaluer et à rééduquer l'audition du phonème /y/. Vu que le niveau de compétence des apprenants n'était pas très élevé, nous avons utilisé pour la construction du test des mots et des phrases simples auxquels les étudiants avaient été exposés en classe, afin de les mettre en situation de sécurité linguistique.

La première section (test de discrimination) comporte 15 paires de mots destinées à vérifier si l'apprenant confond les phonèmes /y/ et /u/. Les apprenants sont invités à dire si les mots qu'ils entendent sont identiques ou différents. La liste est donnée en (4).

(4)

1. tu [ty] – tout [tu]
2. coût [ku] – coût [ku]
3. pur [pyʀ] – pour [puʀ]
4. four [fuʀ] – fur [fyʀ]
5. sur [syʀ] – sourd [suʀ]
6. chute [ʃyt] – chute [ʃyt]
7. but [by] – bout [bu]
8. doux [du] – du [dy]
9. goût [gu] – goût [gu]
10. vue [vy] – vue [vy]
11. jus [ʒy] – joue [ʒu]
12. bisou [bizu] – bisou [bizu]
13. mule [myl] – moule [mul]
14. nourrir [nyʀiʀ] – nourrir [nyʀiʀ]
15. gnouf [ɲuf] – gnouf [ɲuf]

Dans cette activité, le degré de difficulté est graduel (du contexte le plus facile au plus difficile) : ainsi au début le son /y/ se trouve en position optimale (après l'occlusive sourde /t/ et à la fin en position défavorable après la nasale /ɲ/). Cette progression évite à l'exercice d'être frustrant.

[56] /ʀ/ et les semi-consonnes ont été évitées car elles représentent souvent des grosses difficultés pour les apprenants débutants.

La deuxième section est centrée sur la reconnaissance auditive du phonème /y/ au sein d'un énoncé plus ou moins long. Les énoncés sont des phrases interrogatives et exclamatives (donc à intonation montante facilitante) ou des phrases déclaratives (intonation descendante). On demande aux participants de dire s'ils entendent la voyelle /y/ en fin de phrase. Les énoncés sont donnés en (5).

(5)
1. Le vois-tu ? [ləvwaty↑]
2. Arrête, fumer tue ! [aʀɛt/fymety↑]
3. Finalement, elle a survécu. [finalmɑ̃/ɛlasyʀveky]
4. Non, il n'a pas pu. [nɔ̃/ilnapapy]
5. Oh là là, mais il est fou ! [olala/mɛilɛfu↑]
6. Tu l'as bien reçu ? [tylabjɛ̃ʀesy↑]
7. Elle a mangé sa salade de chou. [ɛlamɑ̃ʒesasaladdəʃu]
8. Ton café ? Je l'ai bu. [tɔ̃kafe↑ʒəleby]
9. Elle t'a répondu ? [ɛltaʀepɔ̃dy↑]
10. C'est fini. Tu m'as perdu ! [sɛfini//tymapeʀdy↑]
11. J'adore son goût. [ʒadɔʀsɔ̃gu]
12. Ce film, tu l'as vu ? [səfilm/tylavy↑]
13. Il m'a fait un gros bisou. [ilmafɛœ̃gʀobizu]
14. Elle a acheté des bijoux. [ɛlaaʃ(ə)tedebiʒu]
15. Elle porte une robe à dos nu. [ɛlpɔʀtynʀɔbadony]

Dans cet exercice, on passe graduellement de l'intonation ascendante facilitante de la phrase 1, à une intonation déclarative où /y/ est précédé d'une consonne mi-favorable /b/ (phrase 8). Enfin, on trouve le phonème /y/ dans une phrase déclarative, en position moins facilitante – précédé par la consonne nasale /n/ qui est relâchée et en position faiblement accentuée (phrase 15).

Analyse des résultats

On a fait passer ces deux tests à la fin du cours au moment où l'on a décidé de créer des exercices complémentaires de perfectionnement. En général, le taux de réussite est élevé : 76% de réussite pour le Niveau 1 et 83% pour le Niveau 2. Le graphique ci-dessous *(Fig. 4*) présente les résultats globaux pour le test de discrimination et le test de reconnaissance combinés. Ce bon taux de réussite n'est pas surprenant car au moment où les participants ont passé les deux tests, ils avaient déjà suivi la procédure de remédiation décrite dans la section 3 ci-dessus et travaillé avec *Schoolshape* et en classe sur l'opposition /y/ vs /u/. Il paraît aussi normal que la perception des apprenants du Niveau 2, d'une compétence plus avancée, soit supérieure à celle des apprenants du Niveau 1.

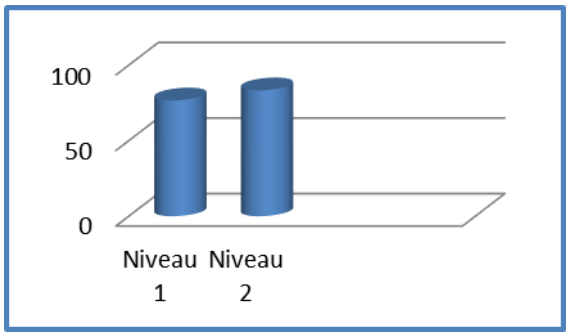


Figure 4 - Taux de réussite par niveau
(tests de discrimination et de reconnaissance combinés)

Si l'on compare les résultats des deux tests, on observe que pour les deux Niveaux le taux de réussite est plus élevé pour le test de discrimination que pour le test de reconnaissance auditive. Le pourcentage de réponses correctes pour le premier test est de 93% tandis que celui des réponses correctes pour le deuxième est de 63%. On peut faire l'hypothèse que le premier, qui est basé sur des paires minimales, est cognitivement plus facile : il demande qu'on concentre son attention sur des monosyllabes ou des disyllabes plutôt que sur des phrases plus longues. Au final, le taux de réussite pour les deux exercices dépasse la moyenne, ce qui est un indice très positif pour la suite de l'enseignement / apprentissage du phonème /y/.

Nous avons fait une analyse plus détaillée des deux tests, item par item, pour le groupe du Niveau 1, plus nombreux (ce qui assure des résultats plus fiables), et pour lequel l'opposition /y/ vs /u/ était un domaine de la prononciation du français travaillé systématiquement dans le programme du cours. Pour le test de discrimination des paires minimales, le taux de réussite est supérieur à 80% pour tous les items (*Fig. 5*), sauf pour le couple *doux-du*, une exception qui reste à élucider puisque selon la méthode verbotonale, le contexte consonantique de l'occlusive sonore n'est pas particulièrement défavorable à la perception de /y/.

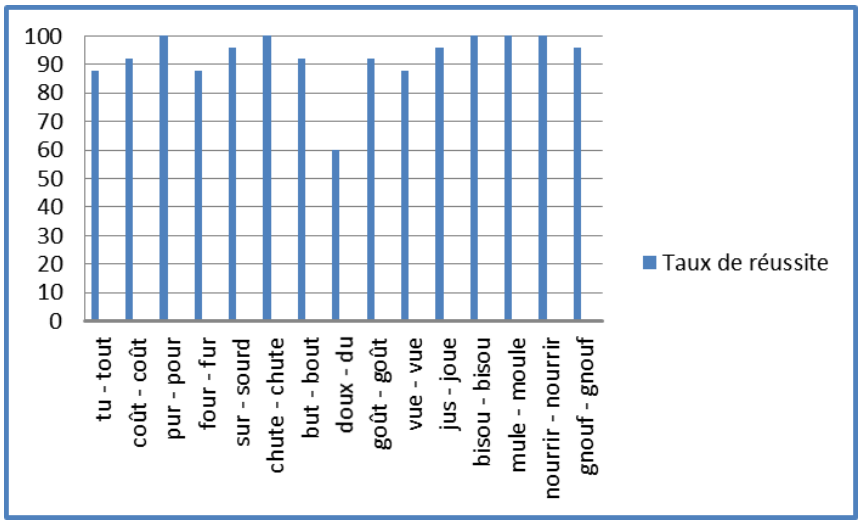


Figure 5 - Test de discrimination :
taux de réussite par couple de mots (Niveau 1)

En revanche, dans l'exercice de reconnaissance de /y/ en fin de phrase, le taux de réussite ne dépasse pas toujours 50% (*Fig. 6*). On constate que dans l'ensemble, l'intonation montante (dans les phrases interrogatives et exclamatives) est un facteur de réussite dans la reconnaissance de /y/. Néanmoins, selon les prévisions de la méthode verbotonale, on aurait pu s'attendre à un résultat meilleur que 52% pour la toute première phrase *Le vois-tu ?*. En effet, dans cette phrase, la voyelle /y/ se trouve en position optimale : elle est précédée d'une consonne tendue (occlusive sourde), et elle est placée en position accentuée forte à la fin d'une phrase interrogative. En outre ces résultats montrent que dans nos données l'intonation descendante ne constitue pas uniformément une difficulté importante pour la reconnaissance de /y/. Elle l'est par exemple dans la phrase: *Non, il n'a pas pu* (32% de réussite) mais pas dans la phrase *Finalement, elle a survécu* (60% de réussite), alors que les deux phrases sont déclaratives et que le /y/ est précédé d'une occlusive sourde. L'optimisation des conditions de perception n'est pas une garantie absolue de la fixation définitive d'une perception correcte (Intravaia 2007 : 237).

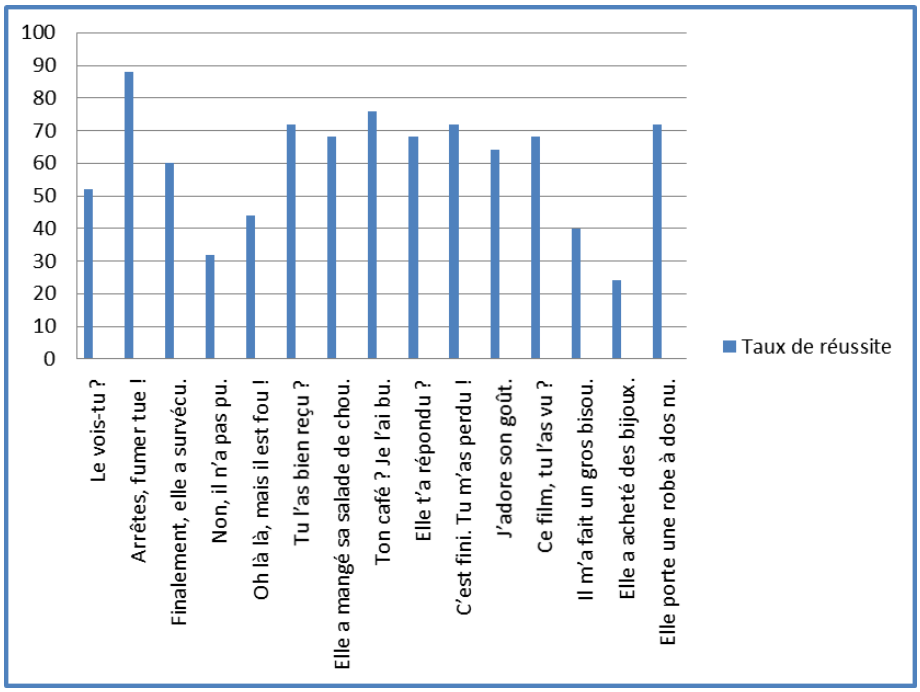


Figure 6 – Test de reconnaissance auditive :
taux de réussite par phrase (Niveau 1)

Le test de répétition

Le test consiste en deux sections, répétition de mots et répétition de phrases. Pour la réalisation de ce test, nous avons utilisé le laboratoire de langues numérique *Schoolshape* (*Fig. 7*).

Figure 7 - Exemple d'exercice de répétition de mots dans *Schoolshape*

Le premier exercice consiste en une répétition de 15 mots isolés qui contiennent une ou plusieurs fois l'un de deux phonèmes /y/ et /u/ en position médiane ou finale (*cf.* (6)). L'apprenant doit répéter les modèles (entendus une fois) et enregistrer ses réponses. L'exercice est basé sur le vocabulaire enseigné en classe et sur des mots déjà vus dans le test de perception.

(6)
1. tu [ty]
2. tout [tu]
3. cours [kuʀ]
4. culture [kyltyʀ]
5. pour [puʀ]
6. four [fuʀ]
7. fumeur [fymœʀ]
8. sur [syʀ]
9. sous [su]
10. goût [gu]
11. vue [vy]
12. jus [ʒy]
13. mur [myʀ]
14. rue [ʀy]
15. salut [saly]

Le second exercice consiste en une répétition de 15 phrases étudiées en classe, qui contiennent les phonèmes /y/ et /u/. Les phonèmes sont placés dans des contextes variés suivant les principes de la méthode verbo-tonale. On alterne tout au long de l'exercice entre intonation montante et intonation descendante (*cf.* (7)).

(7)
1. Qui es-tu ? [kiɛty↑]
2. Tu habites où ? [tyabitu↑]
3. C'est tout ? [sɛtu↑]
4. Combien ça coûte ? [kɔ̃bjɛ̃sakut↑]
5. Elle a les cheveux courts. [ɛlaleʃ(ə)vøkuʀ↓]
6. Je porte un pull. [ʒəpɔʀtœ̃pyl↓]
7. C'est au sud. [sɛtosyd↓]
8. L'affiche est au-dessus de la chaise. [lafiʃɛtod(ə)sydəlaʃɛz↓]
9. Le livre est au-dessous de la table. [ləlivʀɛtod(ə)sudəlatabl↓]
10. Il a bu un verre de jus. [ilabyœ̃vɛʀdəʒy↓]
11. Le plat du jour. [ləpladyʒuʀ↓]
12. Le musée du Louvre. [ləmyzedyluvʀ↓]
13. Elle est russe. [ɛlɛʀys↓]
14. Il a les cheveux roux. [ilaleʃ(ə)vøʀu↓]
15. C'est au bout de la rue. [sɛtobudəlary↓]

Nous ne pouvons pas commenter de façon significative la prononciation des apprenants dans ces deux exercices car seuls cinq étudiants les ont faits. Ils étaient facultatifs et en fin de semestre les étudiants étaient préoccupés par les révisions pour leurs examens et peu enclins à travailler à l'amélioration de leur prononciation dans un cours de langue optionnel. Ces exercices cependant sont prêts : ils seront une addition utile à la panoplie de nos exercices de phonétique et pourront utilisés à l'avenir.

La production orale de l'ensemble des étudiants a été testée à l'examen final (voir Section 5)

5. ÉVALUATION DE LA PROCÉDURE DE REMÉDIATION : QUELQUES RÉSULTATS

On peut dire que les résultats de notre programme de correction phonétique ont été positifs du point de vue de la cognition comme de la production orale. Du point de vue cognitif, les étudiants ont été amenés à s'ouvrir aux différences phonétiques entre leurs L1, L2 et L3, à prendre conscience de leurs habitudes de prononciation et à y réfléchir. Cela a été particulièrement sensible pendant les séances de correction individuelles (*cf.* 3.5). À l'examen final d'autre part, devant les phrases qu'ils avaient à lire (voir ci-dessous), certains étudiants ont fait des pauses dans leur lecture quand une difficulté connue se présentait, ou se sont repris pour s'autocorriger. « On peut considérer que le travail phonétique a abouti quand l'apprenant est capable d'autocorrection. » (Renard dans Intravaia, 2007 : 266).

Les progrès des étudiants dans la production des traits phonétiques du français ciblés pendant le semestre ont été jugés à l'aide d'un test de lecture à voix haute qui faisait partie de l'examen final. Les étudiants avaient à lire cinq courtes phrases sur lesquelles ils avaient amplement travaillé (pour les sons et l'intonation) durant le semestre. Ils pouvaient s'exercer avec *Schoolshape* où ces phrases à lire avaient été affichées, avec leur modèle oral. A titre d'exemple, nous discutons ici les progrès accomplis dans la prononciation des sons /y/ et /u/ chez les participants du Niveau 1. Dans les phrases de l'examen final, ils avaient à lire les énoncés reproduits en (8):

(8) *Bonj**ou**r. Je suis ét**u**diant. T**u** habites **où** ? Allez t**ou**t droit et t**our**nez à droite…. et **u**ne télévision.*

Nous avons enregistré la lecture de chaque étudiant. L'évaluation a été faite par la chercheuse honoraire dont le français est la langue maternelle. Les tableaux suivants (*Fig. 8* et *Fig. 9*) montrent la qualité des prononciations des étudiants pour les deux phonèmes /y/ et /u/.

Évaluation	Description du son produit	Pourcentage
Correct	[y]	54,4 %
Presque correct	Voyelle antérieure, mais insuffisamment fermée et arrondie [Y]	22,2 %
Plutôt incorrect	Voyelle centralisée de timbre intermédiaire entre [y] et [u]	1,3 %
Incorrect	[u]	22,2 %
		100 %

Figure 8 - Prononciation de /y/ à l'examen final (Niveau 1)

Évaluation	Description du son produit	Pourcentage
Correct	[u]	77 %
Presque correct	Voyelle postérieure insuffisamment fermée et arrondie [ʊ]	22 %
Incorrect	Autre	3 %
		100 %

Figure 9 - Prononciation de /u/ à l'examen final (Niveau 1)

On observe donc un taux de réussite de 54% pour /y/ et de 77% pour /u/. Nous avons comparé ces résultats à la prononciation des deux voyelles dans les données relevées lors de l'établissement des profils au début du cours (*cf.* 3.1) : seuls 15% des étudiants du Niveau 1 avaient alors prononcé /y/ correctement, et 25% /u/ correctement.

6. CONCLUSION

Corriger la prononciation des faux-débutants est une tâche qui demande de la patience et de la persévérance, étant donné que leurs erreurs sont enracinées (voir à ce sujet les remarques de Billières dans Intravaia, 2007 : 267-270). Nous estimons que la procédure de remédiation que nous avons appliquée avec les faux-débutants de CUT doit son succès au fait qu'elle est éclectique. Elle se fonde sur une didactique multidimensionnelle, faisant appel à diverses théories linguistiques de référence et aux approches de l'enseignement des langues étrangères qui leur sont associées : l'analyse contrastive, qui permet de repérer les influences translinguistiques de la L1 sur la L2 et d'anticiper certaines erreurs (Lado, 1957) ; le modèle structuraliste/béhavioriste, avec l'entraînement par imitation et répétition (Brooks, 1964); la méthode verbo-tonale, et son insistance sur le lien étroit entre perception et production et sur l'importance du contexte dans l'acquisition du son étudié (Renard, 1971) ; la concentration sur la forme [*focus on form*] qui encourage les apprenants à prendre conscience des faits linguistiques et à porter attention aux formes phonétiques et graphiques qu'ils utilisent déjà communicativement (Long & Robinson, 1988) ; les approches communicative et actionnelle, quand pendant les jeux de rôle, l'usage des formes phonétiques s'inscrit dans la compétence à communiquer des étudiants (Bérard, 1991 ; *CECR*, 2001) ; la théorie socio-constructiviste, quand dans les entrevues individuelles, l'apprenant construit ses capacités à percevoir et à produire des sons difficiles, non plus seul mais en interaction sociale avec un expert qui lui fournit une aide (Lantolf, 2000).

Le programme de remédiation que nous avons décrit est donc complexe. Il a pu être établi parce que le cours dont il faisait partie bénéficiait du soutien de deux chercheurs associés et d'une stagiaire, toutes trois ayant un intérêt particulier pour l'enseignement de la phonétique. Nous sommes conscientes que faute de ressources humaines et maté-

rielles adéquates ce type de programme ne serait pas facilement réalisable sans augmenter très sensiblement le travail du professeur de classe. Cependant son orientation méthodologique et certaines des pratiques d'enseignement utilisées peuvent encourager les professeurs de FLE à travailler la phonétique dans leurs classes ou les guider dans leur formation.

Références

Arvaniti, A. (1999). Cypriot Greek, *Journal of the International Phonetic Association, 29* (2), 173-178.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.

Billières, M. (2016). *Au son du FLE.* http://www.verbotonale-phonetique.com (Page consultée le 20/11/2016).

Briet, G., Collige, V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.

Brooks, N. (1964). *Language and language learning : Theory and practice*, 2e éd. New York : Harcourt Brace.

Burston, J., Georgiadou, O., & Monville-Burston, M. (2016). Exploiting behaviorist and communicative action-based methodologies in CALL applications for the teaching of pronunciation in French as a foreign language. Dans S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL communities and culture – Short papers from EUROCALL 2016*, 1-7. Dublin : Research-publishing.net.

Burston, J. & Monville-Burston, M. (2016). Pratiquer la phonétique corrective avec *Schoolshape*. Communication présentée au XIVème Congrès Mondial de l'Association Internationale des Professeurs de Français, Liège, 14-21 juillet [à paraître dans les Actes du congrès].

Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Deewing, T.M. & Munro, M.J. (2015). *Pronunciation fundamentals - Evidence-based perspectives for L2 teaching and research.* Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning : theory, findings and problems. Dans W. Strange (ed.), *Cross-language studies of speech perception : issues in cross-language research*, 229-273. Baltimore, USA : York Press.

Guberina P. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.

Guimbretière, E. (2000). L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité. *Mélanges CRAPEL* 25 : 153-168.

Intravaia, P. (2007). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective – Le système verbo-tonal*. Mons : CIPA.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.

Lantolf, J.P. (2000). ***Sociocultural theory and second language learning,*** Oxford : Oxford University Press.

Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. Dans C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition, 15-41. Cambridge : Cambridge University Press.

Pilavaki, C. (2010). *Comment les systèmes graphiques et phoniques du français influencent l'enseignement/apprentissage du FLE à Chypre*. Mémoire de Master 1 Pro FLE, Université Paul-Valéry.

Pilavaki, I. (2016). *Vers la correction phonétique des étudiants grecs chypriotes de l'Université Technologique de Chypre. Quelle prise en compte de la langue maternelle dans cette procédure?* Mémoire de Master 2 Français Langue Etrangère, Université Paul-Valéry.

Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4 **:** 79-96.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes / Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet 'Interphonologie du français contemporain' (IPFC). Dans A. Kamber & C. Skupiens (éds.), *Recherches récentes en FLE*, 1-19. Berne : Peter Lang.

Renard, R. (1970). Sur le recours aux éléments prosodiques en phonétique corrective. *Mémoires et Publications de la Société et des Sciences, des Arts et des Lettres du Hainaut* 83 (1) : 61-70.

Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Richer, J. J. (2007). Quelques remarques sur l'électisme en didactique du F.L.E. *Synergies Chine - Revue GERFLINT* 2 – Mis en ligne 16 juin 2011 : http://gerflint.fr/Base/Chine2/chine2.html