

Sous la direction de
Božena Billerey



Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ?

Didactiques et pédagogies



ict
LES PRESSES
UNIVERSITAIRES



Les Presses Universitaires de l'Institut catholique de Toulouse
Tous droits de traduction, d'adaptation et reproduction
réservés pour tous pays.

Image de couverture générée par un prompt chat GPT : « pourrais-tu me proposer une image à mettre en page de couverture pour le Colloque « Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ? » de l'Institut Catholique de Toulouse ? »

Directeur de la collection : Laetitia Carrio
Comité scientifique de la collection : Laetitia Carrio, Christelle Guillin,
Olivier Damourette
Mise en pages : Jean-Marc Noujarède

ISBN : 979-10-94360-50-7

DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIES

ACTES DU COLLOQUE
des 29 et 30 juin 2022

Sous la direction de Božena BILLEREY

PHONÉTIQUE DU FLE
À VISÉE DIDACTIQUE,
QUELLES PERSPECTIVES ?

Institut Catholique de Toulouse
Unité de Recherche Cères
CULTURE ÉTHIQUE RELIGION ET SOCIÉTÉ

Institut Catholique de Toulouse

Didactiques et pédagogies

ACTES DU COLLOQUE

Sous la direction de Božena BILLEREY

Comité scientifique

Michel Billières, Professeur émérite à l'Université Jean Jaurès de Toulouse.

Bernard Harmegnies, Professeur ordinaire à l'Université de Mons (Belgique)

Lorraine Baqué, Professeur à l'Université Autonome de Barcelone (Espagne)

Jérémi Sauvage, Maître de conférences HDR à l'Université Paul Valéry de Montpellier.

*Laura Abou Haidar, Maître de conférences en linguistique et didactique,
Université Stendhal-Grenoble 3*

*Sylvain Detey, Professor - Vice-Dean of the Graduate School of International
Culture and Communication Studies, Tokyo (Japon)*

Vanda Marijanovic, Maître de conférences à l'Université Jean Jaurès de Toulouse.

Arnalda Dobric, Maître de conférences à l'Université de Zagreb (Croatie).

Magdalena Danko, Maître de conférences à l'Université d'Opole (Pologne).

*Magali Boureux, Professeure à la CIELS École Supérieure pour Médiateurs
Linguistiques (CIELS, Padoue, Italie) et à l'Université de Padoue.*

*Geneviève Geron, Responsable facultaire des formations continues
Faculté de philosophie, arts et lettres – FIAL,
Université Catholique de Louvain-La-Neuve (Belgique)*

*Geneviève Briet, 1^{ère} Maître de langues, Institut de langues vivantes,
Université Catholique de Louvain-La-Neuve (Belgique)*

Božena Billerey, Maître de conférences à l'ICT.

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

Sommaire

INTRODUCTION Božena BILLEREY	6
QUESTIONS TERMINOLOGIQUES ET ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES: DE LA « PHONÉTIQUE CORRECTIVE » A LA « PHONOLOGIE REMÉDIATIVE » Jérémi SAUVAGE	9
APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE ET METHODE VERBO-TONALE. QUELLE ASSOCIATION POUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE ? Julie RANÇON ; Yudan ZENG ; Isabelle NOCUS	31
PRATIQUE RAISONNÉE DE LA PHONOLOGIE Jean-Pierre GABILAN	54
DÉMATERIAISATION ET DISTANCIALISATION DE SUPPORTS POUR LA CONSCIENTISATION PHONOLOGIQUE ET L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT: PROPOSITIONS DES OUTILS ALemUNE Sylvain COULANGE ; Emilie MAGNAT ; Alexandre DO ; Yoann GOUDIN	79
ANALYSE DE L'EFFICACITÉ D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE FRANÇAISE SUR MOODLE POUR DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES INTERNATIONAUX Florence DETOBEL ; Emmanuelle RASSART	110
RYTHME ET INTONATION EN FRANÇAIS AUPRÈS DES LOCUTEURS CROATOPHONES Arnalda DOBRIC ; Lidija OREŠKOVIĆ DVORSKI	130

LE TRAVAIL PHONÉTIQUE DANS LES MANUELS DE FLE POUR ADOLESCENTS ET ADULTES : ÉTAT DES LIEUX, LIMITES ET PERSPECTIVES DE MODERNISATION	150
BoŽeNA BILLEREY ; Geneviève GERON	
SE FORMER A LA MÉTHODE VERBO-TONALE, ET APRÈS ?	176
Martine DUBOIS	
LA VARIÉTÉ DE L'ARTICULATION GÊNE-T-ELLE L'INTERCOMPRÉHENSION ?	194
Claudine FRECHET	
PHONÉTIQUE CORRECTIVE ET FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE : VARIATIONS LINGUISTIQUES, IDIOLECTES ET FORMATION	210
Julie VELDMAN-ABRY	
LE YAOURT FRANCOPHONE DE RÉFÉRENCE OU UN CADRE POUR ENSEIGNER / APPRENDRE LA PROSODIE DU FRANÇAIS	225
Geneviève BRIET	
CRÉER DES EXERCICES DE CORRECTION PHONÉTIQUE RÉALISABLES EN AUTONOMIE : CONTRAINTES ET PROPOSITIONS	243
Laure FESQUET ; Sébastien PALUSCI ; Henri BERDOULAT	
INCIDENCES PHONÉTIQUES ET REMÉDIATION EN FLE : ENJEUX DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DES VOYELLES EN MILIEU UNIVERSITAIRE CHINOIS	265
Yi YIN	
LA PHONÉTIQUE DU FLE ET LE MODÈLE SLM(-r): QUELS AVANTAGES POUR UNE APPROCHE REMÉDIATIVE ?	288
Leonardo DURAN	

UNE DIDACTIQUE DE LA PHONÉTIQUE EN FLE : CAS DE L'ACCENTUATION CHEZ DES LOCUTEURS ADULTES TURCOPHONES DÉBUTANTS	309
Aline MARCHAND ; Déborah CAIRA	
DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE D'UN ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE LA PRONONCIATION	334
Nathalie DHERBEY CHAPUIS	

INTRODUCTION

Bożena BILLEREY

C.É.R.E.S. Institut catholique de Toulouse

Dans un contexte éducatif en perpétuelle mutation, où l'enseignement/apprentissage des langues est confronté à des exigences accrues d'efficacité, de personnalisation et de modernité, la phonétique du français langue étrangère (FLE) connaît un regain d'intérêt significatif. Ce renouveau est stimulé par des évolutions tant technologiques que pédagogiques, mais aussi par une prise de conscience accrue des enjeux liés à l'intelligibilité, à la prononciation, et plus largement, à la compétence orale.

Le colloque international « Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ? », organisé les 29 et 30 juin 2022 par l'unité de recherche CÉRES de l'Institut Catholique de Toulouse, s'est donné pour mission de remettre cette discipline au cœur des préoccupations pédagogiques. Il s'agissait de réunir enseignants, formateurs, chercheurs, jeunes doctorants et praticiens autour d'un double questionnement : comment redonner à la phonétique une place légitime dans les curricula et les formations ? Et avec quelles méthodologies, ancrages théoriques et outils concrets repenser son intégration dans des dispositifs de formations initiale et continue ?

Ce numéro inaugural de la revue *Didactiques et pédagogies* rassemble les contributions issues de ces deux journées riches en échanges et en réflexions. Il témoigne d'un champ en évolution, traversé par de profondes remises en question terminologiques, épistémologiques et pédagogiques. Il reflète aussi la diversité des pratiques, des contextes (à distance, en présence, hybride), des publics (enfants, adultes, migrants, étudiants universitaires) et des perspectives (sociolinguistiques, neurolinguistiques, technologiques, corporelles) qui façonnent aujourd'hui la didactique de la prononciation.

Au fil des articles, plusieurs constats s'imposent. Le terme de « phonétique corrective », bien qu'encore largement utilisé, est de plus en plus remis en cause pour sa connotation normative et prescriptive. De nombreuses voix plaident désormais pour une approche davantage centrée sur la remédiation, la conscience phonologique, la variation, et l'intelligibilité, plutôt que sur la conformité à une norme standard. Cette évolution s'accompagne d'une reconnaissance croissante du rôle de la perception, du corps, de l'affect et des neurosciences dans l'acquisition de la prononciation. Elle interpelle également la formation des enseignants, qui demeurent souvent peu préparés à travailler cette dimension pourtant cruciale de la communication orale.

Enfin, les contributions réunies ici montrent combien la phonétique du FLE à visée didactique constitue un espace fertile d'innovation. Les expérimentations présentées – qu'elles mobilisent la méthode verbo-tonale, l'approche neurolinguistique, les outils numériques ou les gestes professionnels – offrent autant de pistes pour renouveler les pratiques, ouvrir les possibles, et penser une pédagogie de la prononciation plus incarnée, plus inclusive, plus soucieuse de la singularité des apprenants.

C'est donc avec enthousiasme que nous vous invitons à parcourir ces actes. En croisant les regards, les disciplines et les terrains, cette publication espère nourrir une réflexion collective, dynamique et critique, au service d'une didactique de l'oral pleinement ancrée dans les réalités du XXI^e siècle.

QUESTIONS TERMINOLOGIQUES ET ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES : DE LA « PHONÉTIQUE CORRECTIVE » A LA « PHONOLOGIE REMÉDIATIVE »

Jérémi SAUVAGE

Université Paul Valéry – Montpellier 3

Unité de recherche L H U M A I N

Résumés

Cet article interroge les fondements terminologiques et épistémologiques de l'expression « phonétique corrective », largement utilisée dans l'enseignement du FLE. L'auteur démontre que cette dénomination est à la fois scientifiquement inexacte et pédagogiquement problématique, car elle ne rend pas compte des réalités neurocognitives de l'apprentissage de la prononciation. Il propose de la remplacer par « phonologie remédiate », terme mieux ancré dans les savoirs actuels, valorisant la dimension perceptive, articulatoire et cognitive de l'enseignement de la prononciation. Des pistes didactiques et pédagogiques concrètes sont proposées, invitant à repenser la formation des enseignants, les pratiques de classe et l'évaluation.

Mots-clés : phonétique corrective, phonologie remédiate, didactique du FLE, prononciation, terminologie.

This article examines the terminological and epistemological underpinnings of the commonly used phrase “corrective phonetics” in the teaching of French as a foreign language (FFL). The author argues that this term is both scientifically inaccurate and pedagogically misleading, as it fails to reflect the neurocognitive processes involved in pronunciation acquisition. He suggests replacing it with “remedial phonology,” a term that better aligns with current research and emphasizes the perceptual, articulatory, and cognitive aspects of pronunciation teaching. The article concludes with concrete pedagogical and didactic recommendations for teacher training, classroom practices, and assessment.

Keywords: corrective phonetics, remedial phonology, FFL didactics, pronunciation, terminology.

Este artículo analiza los fundamentos terminológicos y epistemológicos del término «fonética correctiva», ampliamente empleado en la enseñanza del francés como lengua extranjera. El autor demuestra que esta denominación resulta científicamente imprecisa y pedagógicamente cuestionable, ya que no refleja los procesos neurocognitivos implicados en el aprendizaje de la pronunciación. Propone sustituirla por «fonología remediadora», un término más acorde con los conocimientos actuales y que pone en valor los aspectos perceptivos, articulatorios y cognitivos. Se ofrecen recomendaciones didácticas y pedagógicas concretas para la formación docente, las prácticas de aula y la evaluación.

Palabras clave: fonética correctiva, fonología remediadora, didáctica del FLE, pronunciación, terminología.

INTRODUCTION

Chartier (2013) a proposé une réflexion essentielle à propos des dénominations et des nomenclatures des disciplines enseignées, en partant du fait qu'en France il en existe 7 à l'Ecole primaire et 77 à l'Université. Aujourd'hui, les sections CNU (Conseil National des Universités) sont numérotées jusqu'à 92 mais sont au nombre de 79 car cette numérotation n'est pas continue. En se focalisant sur la 7^e section, « Sciences du langage : linguistique et phonétique générales », on peut relever qu'il existe un grand nombre de sous-domaines (*Didactique du FLE*, par exemple), eux-mêmes divisés en autres sous-domaines (*Didactique de l'oral*, puis *Didactique de la prononciation*, par exemple), etc. Alors qu'aujourd'hui il est de plus en plus préconisé de travailler en interdisciplinarité (Sauvage & Nourrit, 2020) pour éviter de tomber dans les travers d'une l'hyperspécialisation déconnectée de la réalité complexe du monde (Morin, 1999 ; 2013 ; Lemieux, 2009), force est de constater que le chercheur se retrouve, en fin de compte, au bout d'une longue chaîne de domaines et/ou de disciplines. Or, de manière logique et compréhensible, ces dénominations que l'on retrouve par exemple au CNU, dans les intitulés des mentions de diplômes ou plus simplement dans ceux des cours dispensés dans ces formations ne sont pas gravées dans le marbre et immuables, mais elles s'inscrivent plutôt dans une constante évolution devant refléter les ancrages sociaux et sociétaux de ces domaines disciplinaires. L'exemple flagrant est certainement celui de la *Linguistique Appliquée*, abandonnée pour l'appellation *Didactique des langues et des cultures*, pour la bonne raison que le terme « appliquée » pouvait renvoyer à tort à un processus d'application ne reflétant pas la complexité des processus d'enseignement-apprentissage en langue étrangère (ce qui n'est pas le cas de l'*Applied Linguistics* nord-américaine recoupant ce

que nous appelons en France l'*Acquisition* et la *Didactique des langues et du langage* et qui se trouve sous le chapeau *Education*, très différent de nos *Sciences de l'Education* à la française.). Ainsi, la dimension dénotative d'un intitulé disciplinaire aura-t-elle tendance à pencher du côté de la connotation dans la mesure où la signification de cet intitulé est susceptible de varier dans l'espace et le temps.

Dans le cadre de cet article, comme le montrent l'intitulé du colloque international organisé à Toulouse en 2022, *Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ?*, mais également les intitulés de la plupart des cours sur cet objet dans les Masters FLE ou de Didactique du FLE (Sauvage, 2022), le terme « Phonétique » est très souvent mis en avant. Mais sommes-nous certains que ce qu'on appelle couramment, la « leçon de phonétique », relève bien du « domaine phonétique » telle que la recherche en Sciences du langage le définit ? Allons plus loin, à quoi renvoie finalement le fait de qualifier la leçon de phonétique de « corrective » ? En d'autres termes, nous proposons dans cette contribution d'interroger les intérêts et les limites des termes utilisés pour, *in fine*, essayer de redéfinir ce qu'est pour nous la *Didactique de la prononciation* et réfléchir à de nouvelles pistes didactiques et pédagogiques.

La « phonétique corrective » : ni de la phonétique, ni de la correction

Dans cette section, nous nous attarderons sur la canonique formulation « Phonétique corrective » dont il est difficile de dater précisément l'apparition et pour laquelle nous tenterons de montrer qu'elle est impropre et dépassée. Le choix d'une formulation est un acte fort, important et engageant, tout comme ce fut récemment le cas avec les Universités parisiennes (Barats, 2013) dont certaines sont qualifiées de « Sorbonne »

et d'autres non, par exemple. Si l'on est dans une sorte d'obligation à dénommer, l'acte d'étiqueter implique une fonction sociale et une absence de neutralité (Mortureux, 1984). Or, si dans le cadre de la vie de tous les jours, le néologisme répond à certaines règles tout en jouissant d'une certaine marge de liberté (Gardin, 1974), dans le cas qui nous occupe, le fait de choisir de manière arbitraire un terme plutôt qu'un autre nous oblige à être raccord sur le plan sémantique avec ce terme, à la fois sur le plan scientifique mais également sur le plan sociétale (Authier, 1982). Cette linguistique de la dénomination (Kleiber, 2001) devrait donc nous permettre de structurer nos objets de pensées, d'où l'importance à lui accorder dans une perspective épistémologique.

Pas de la « phonétique », mais alors quoi ?

Les méthodes ou manuels constituant un support privilégié à l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français comme langue étrangère utilisent parfois le terme *phonétique* : *Phonétique progressive du français niveau intermédiaire, avec 600 exercices* (Charliac & Motron, 1999) ; *Les 500 exercices de phonétique, niveau A1-A2* (Abry & Chalaron, 2009). On peut y voir, peut-être, une influence de l'ouvrage-phare de Raymond Renard qui a fait connaître la Méthode Verbo-Tonale impulsée par Guberina (1971) : *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* (Renard, 1977), avant les travaux de Intravaia (1976 ; 1977 ; 2000) et Billières (2001 ; 2005 ; 2008).

Cependant, le terme *Phonétique* peut également ne pas être utilisé. On trouve ainsi : *Méthode de prononciation du français* (Barret, 1968) ; *Exercices systématiques de prononciation française* (Léon, 1970). En Recherche, la thèse de Callamand est peut-être le bon compromis entre utilisation de *Phonétique* ou de *prononciation* : *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*.

Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique (Callamand, 1981). On peut aussi trouver, grâce aux approches communicatives à partir des années 1980, d'autres expressions significatives comme *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch & Pédoia-Guimbretière, 1989); *Bien entendu !* (Sirejols & Tempesta, 1994).

En Recherche, les didacticiens recourent également très souvent au terme prononciation : « Que signifier 'corriger la prononciation' aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (Detey, 2020 ; Weber, 2022) ; « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu » (Didelot, Racine, Zay & Prikhodkine, 2019) ; *Didactique de la prononciation en langue étrangère* (Miras, 2021) ; même si certains semblent restés un peu provocateurs : *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* (Sauvage 2020).

Il est donc question de phonétique et/ou de prononciation. Nous avons déjà insisté sur les progrès des connaissances (Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, 2021a ; 2021b ; 2022 ; 2024), à propos de ce qui se passe de manière effective dans ce que Delattre (1951) appelait la boucle audio-phonatoire sur le plan neurophysiologique (Rizzolatti *et al.*, 1996 ; 2006). Rappelons les travaux connexes en sciences cognitives (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019 ; Hilton, 2022) et psycho-neurolinguistiques (Netten & Germain, 2012 ; Germain, 2018 ; Bittighoffer, Dat, Humeau & Nocus, 2021). En fait, nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager le niveau « phonétique » comme un objectif secondaire à un enseignement-apprentissage d'ordre phonologique.

Ainsi, la difficulté que rencontre l'apprenant ne se situe pas sur le plan auditif mais perceptif. Sur un plan strictement physique (à condition qu'aucun trouble physiologique comme la

surdité n'entre en ligne de compte), l'apprenant « n'entendant pas » de différence entre la réalisation sonore de /y/ et celle de /u/ ne présente pas de difficulté proprement « phonétique ». C'est bien sur le plan perceptif, c'est-à-dire dans le traitement du signal que son cerveau doit effectuer que se situe le problème. C'est là, nous semble-t-il, toute la différence entre le travail de l'orthophoniste dont le travail peut consister à rééduquer une mauvaise habitude articulatoire, par exemple entre les sons [ʃ] et [s], sans qu'il n'y ait obligatoirement de confusion entre les phonèmes /ʃ/ et /s/ au niveau de la conscience phonologique du sujet. Nous sommes ici sur le plan phonétique. En revanche, l'enseignant en langue étrangère aura comme objectif de permettre à un phonème singulier de la langue cible de trouver sa place dans la conscience phonémique des apprenants. Ainsi, pour un apprenant vietnamien qui prononce [s] à la place de [ʃ] parce que le phonème /ʃ/ n'existe pas dans sa langue d'origine, l'objectif pédagogique sera de lui permettre de faire entrer ce phonème /ʃ/ nouveau dans sa conscience phonémique et de l'aider à le situer en opposition phonologique (Clements & Hume, 1995) avec le phonème /s/ pour qu'il les distingue et ne les confonde plus.

Le rôle de l'enseignant, en didactique de la prononciation, sera donc prioritairement tourné vers un niveau phonologique, dont l'évolution se manifestera de manière visible par une évolution de l'articulation. En effet, en reprenant l'évolution des connaissances évoqué *supra*, notamment à propos des neurones miroirs, nous savons aujourd'hui que ce sont les mêmes réseaux de neurones qui sont stimulés lorsque nous percevons (et non pas seulement « entendons ») une suite de sons que quand nous prononçons nous-mêmes cette suite de sons. Au passage, cela explique et valide sur le plan biologique l'hypothèse de la boucle audio-phonatoire de Delattre (1951). C'est pourquoi,

l'objectif premier de la leçon de phonétique étant d'ordre « phonologique », cette leçon doit être qualifiée de *phonologique* et non pas de *phonétique*.

Pas de la « correction », mais alors quoi ?

L'adjectif qualificatif « correctif » pour préciser le domaine de cette leçon nous semble également ambigu et problématique. En pédagogie, la *correction* a lieu pour corriger des *erreurs*, ou pire des *fautes*. Dans le milieu plus largement éducatif, les maisons dites de « correction » ont (avaient) pour objet de (re)dresser les personnes hors normes, déviantes et de les remettre dans le droit chemin. La question que l'on peut se poser est celle-ci : quel statut veut-on donner aux difficultés articulatoires des apprenants, sachant que ces derniers n'en font pas exprès et qu'ils ne peuvent pas prononcer autrement ces phonèmes puisque ces difficultés sont la conséquence directe de l'impossibilité que leur cerveau a de traiter un nouveau signal sonore sur le plan perceptif ? S'il s'agit d'une *erreur*, le jugement de valeur est éloquent. S'il s'agit d'une *faute*, une loi étant enfreinte, cela mérite une punition ou une mise à l'amende, voire une condamnation. Or, depuis des décennies, la diversité importante et les différentes variétés d'une langue sont attestées à l'oral et conduisent le linguiste à nuancer le vieux phantasme de la langue standard, normée, par exemple en considérant qu'il existe des normes (et non une seule) et que ces normes sont constituées par l'ensemble des variations observables chez les locuteurs natifs de cette langue (Labov, 1972 ; Blanchet, 2004 ; Canda & Trimaille, 2015 ; Canda, Planchenault & Trimaille, 2019).

En tenant donc des principes de base de la *Sociolinguistique*, il nous semble fondamental de considérer les productions hors normes des apprenants sur le plan articulatoire comme de simples *variations*, tout comme c'est le cas pour les enfants en

L1 (Jakobson, 1939 ; Sauvage, 2015). En termes plus pédagogiques, il ne nous semble pas prioritaire pour l'enseignant de « corriger » ces variations mais de mettre en place des exercices et des activités que l'on peut envisager comme des pistes remédiatives. Ainsi, plutôt que de qualifier la leçon de « corrective » (même si cela s'inscrit dans une historicité identifiable), il nous semblerait plus pertinent de parler de remédiations à visée méliorative, c'est-à-dire de favoriser des médiations inter-phonologiques, perceptive-articulatoires et enseignants-apprenants.

Conséquences en didactique et en pédagogie

Partons du fait que la didactique est la réflexion indispensable qu'ont les enseignants pour organiser pédagogiquement leur classe.

Pistes didactiques

Sur le plan didactique, mieux connaître les tenants et les aboutissants de ce qui se passe du point de vue de l'apprenant permet de mieux définir la stratégie didactique de l'enseignant. En étant un peu trivial, nous avons coutume de dire que l'enseignant est une sorte de « coach sportif » pendant cette leçon de *Phonologie remédiate*. De même que le sportif doit entraîner son corps, ses muscles, sa respiration, sa coordination motrice (et donc les réseaux de neurones qui le permettent), de même l'apprenant, pour améliorer sa compétence phonologique, doit s'entraîner. Cette compétence phonologique est l'objectif profond et non-directement visible que l'enseignant doit essayer d'atteindre pour tenter de la faire évoluer. Il s'agit là d'une condition *sine qua non* pour améliorer deux autres compétences phonétiques qui lui sont subséquentes : la compétence perceptive et la compétence articulatoire. Ainsi, l'enseignant-coach aura pour tâche principale de stimuler les réseaux de neurones

adéquats permettant l'amélioration de cette compétence phonologique. Le résultat visible se traduira alors par une augmentation des capacités à percevoir des phonèmes nouveaux (c'est-à-dire de développer une capacité nouvelle pour traiter le nouveau signal sonore), ainsi qu'une augmentation des capacités à coordonner la centaine de muscles à l'œuvre au niveau de l'appareil phonatoire.

Réfléchir à une séquence pédagogique cohérente implique donc cette prise en compte multiple et complexe qu'est la chaîne sonore du point de vue de l'apprenant :

- Niveau 1 : Phonétique (acoustique-perceptive)
- Niveau 2 : Phonologique (perceptive / physiologique / cognitive)
- Niveau 3 : Phonétique (articulatoire).

Le principal problème de l'enseignant est finalement de ne pas percevoir de la même manière le signal sonore entendu par l'apprenant, ce qui le conduit parfois à des interrogations, voire des incompréhensions, du type : « Mais écoute mieux et concentre-toi ! » Or, rien n'y personne n'explique comment « mieux » écouter et comment optimiser sa concentration pour développer sa discrimination auditive. En fait, l'enseignant n'ayant pas accès au *Niveau 2* évoqué *supra*, sa perception (sans mauvais jeu de mot) de la situation d'enseignement-apprentissage de ce qu'on appelle couramment « séance de phonétique » ne peut en aucun cas correspondre à la réalité. En ce sens, on ne peut pas lui en vouloir, on ne peut que l'aider à se former.

Ainsi, par exemple à propos de la question de l'évaluation (Huver & Springer, 2011 ; Didelot, Racine, Zay & Prikhodkine, 2019 ; Sauvage, 2023b), il convient de ne pas mettre la charrue avant les bœufs. Les activités et exercices proposés ne sont, en

aucune façon, une fin en soi. Réussir ou non un exercice, dans un cadre pédagogique respectueux de la Méthode Verbo-Tonale (désormais MVT), ne donne aucune autre information à l'enseignant que l'état de la compétence en perception ou articulation d'un son dans un contexte donné. Il serait alors inutile voire absurde de tirer plus de conclusions sur ce type de résultats. Par voie de conséquence, cela signifie qu'il ne faut pas oublier la distinction basique entre évaluation formative et évaluation sommative. Ici, l'évaluation dite *sommative* ne peut avoir de sens en situation artificielle de laboratoire. Comme nous le disions plus haut et pour filer la métaphore, si l'enseignant est un coach sportif, le laboratoire de phonétique n'est qu'un terrain d'entraînement. Or, en compétition, l'apprenant doit montrer ce dont il est capable en situation réelle de communication, dans le stade de la compétition. C'est seulement en situation réelle de conversation, d'exposé, de production de parole que l'enseignant doit évaluer les effets de ses séquences pédagogiques (longues et nombreuses par définition) avec comme objectif une évaluation *sommative* de fin de séquence.

Pistes pédagogiques

Sur un plan concret, c'est-à-dire pédagogique, les conséquences sont nombreuses et incontournables.

Premièrement, il est nécessaire de toujours commencer par travailler la perception puisque l'on sait, au niveau des connaissances scientifiques, qu'une articulation normée des phonèmes spécifiques de la langue cible n'est possible (pour les raisons neurophysiologiques évoquées *supra*) que sous condition d'un traitement perceptif minimal. Bien entendu, on pourra donner une importance supplémentaire à ce type d'exercices avec des apprenants de niveau A, mais il ne faudrait pas pour autant oublier de poursuivre le travail sur la perception (nous

le répétons, c'est-à-dire sur la stimulation des réseaux de neurones concernés) avec des apprenants de niveau C. L'évolution de la qualité de leur articulation est conditionnée à ce type d'exercices.

Deuxièmement, il ne faudrait pas sur-compartimenter les types d'activités (perception / répétition / production) comme on le voit parfois lors de nos observations en classe ou dans les ouvrages dédiés. Si une leçon, en soi, ne doit pas durer trop longtemps (30 à 45 minutes semblent idoine, notamment pour des raisons de surcharge cognitive liée à la concentration intense demandée aux apprenants), dans l'idéal, il est important de proposer des exercices dans l'ensemble de ces trois composantes. En effet, pour des raisons de cohérence, puisqu'un entraînement à la perception améliore la compétence articulatoire et réciproquement, il apparaît prioritaire de construire la leçon en abordant ces trois dimensions. Pour des raisons neurophysiologiques, il est aussi certainement plus efficace de proposer quatre leçons de 30 minutes chacune par semaine plutôt qu'une seule séance de 2h (comme nous avons pu l'observer).

Troisièmement, nous pensons que si une assistance technologique (laboratoire, casque, ordinateur, smartphone...) peut toujours constituer une aide précieuse en didactique de la prononciation, elle n'en est pourtant pas un paramètre obligatoire. C'est d'ailleurs l'un des intérêts de la MVT pour laquelle l'implication de l'enseignant est essentielle et dont l'importance est prioritaire sur toute technologisation de la situation d'enseignement-apprentissage. Concrètement, cela se traduit par une possibilité que nous ne pouvons qu'encourager qui consiste à pratiquer des séances de *Phonologie remédiate* sans assistance technique, en classe ordinaire, en déplaçant les chaises et les tables et en se servant de tout son corps pour favoriser perception et articulation. Ce n'est pas parce que l'histoire de la

didactique de la prononciation est étroitement liée aux évolutions technologiques en lien avec le traitement du matériau sonore de la langue (Detey, 2020 ; Sauvage, 2021) que l'enseignant ne peut inventer, créer, d'autres manières d'agir en classe pour favoriser (stimuler) la perception et l'articulation de ses apprenants. Cela n'enlève cependant aucun intérêt à la médiation numérique du futur en didactique de la prononciation (Sauvage, 2020).

Quatrièmement, la question de la formulation des consignes et le recours au lire-écrire est également un terrain miné auquel il faut faire très attention. Pour résumer ce que nous avons expliqué par ailleurs (Sauvage, 2024; 2023b), nous pensons qu'il est souhaitable de commencer (avec les niveaux A1.1, surtout lorsqu'ils sont analphabètes et qu'on n'a pas le choix) à travailler l'oral pour et par l'oral, y compris la perception et l'articulation phonético-phonologique. Par exemple, travailler la prononciation du français avec des réfugiés pachtophones analphabètes ne peut se faire, pendant un temps non négligeable, que sans recourir à l'écriture et à la lecture. Il conviendrait également de ne pas surcharger inutilement sur le plan cognitif, des exercices et des activités qui le sont déjà très fortement, en évitant par exemple de demander un raisonnement de dénombrement (« Comptez le nombre de fois où vous entendez le son [y] dans cet énoncé »).

Cela nous amène à un cinquième point, celui de l'évaluation. Si la réponse à la consigne précédente est erronée, comment savoir si l'erreur a pour cause la perception sonore ou le calcul en lui-même ? Très et trop souvent, l'évaluation de l'oral est construite sur les apparences, c'est-à-dire à partir de ce dont l'enseignant est témoin. Mais comme nous l'avons expliqué plus haut, le Niveau 2 du processus, sur le plan phonologique, est directement impossible à observer. Voilà pourquoi il

conviendrait d'éviter de faire usages de prismes déformants la réalité conduisant à des biais d'interprétation.

Sixièmement, pour terminer sur ces conséquences pédagogiques, au-delà des niveaux débutants, il est bien entendu nécessaire de construire la relation graphie-phonie, ou plutôt la relation phonie-graphie (Sauvage, 2023a), dans le sens où le son entendu correspond à un ou plusieurs graphèmes. Mais nous le répétons, il nous semblerait surprenant d'introduire trop tôt le code sémiotique écrit du français dans l'enseignement-apprentissage du système phonético-phonologique de la langue. Par exemple, si le recours aux graphèmes « on » / « an » peuvent aider la construction de l'opposition phonologique des phonèmes / ɔ̃ / et / ã / à un moment de la progression, il pourrait également compliquer inutilement le processus de perception / appropriation, dans la mesure où la multiplication de l'usage des sens peut provoquer une dispersion de l'attention et une diminution de la qualité de la discrimination auditive en situation d'apprentissage (Chadee, 2013) alors même que l'être humain fonctionne au quotidien (dans sa/ses L1) sur cette bimodalité (Nathanail, 1999).

CONCLUSION

Nous avons essayé, dans cet article, de montrer en quoi ce qu'on dénomme couramment (et nous faisons de même) la « Phonétique corrective » ne s'inscrit finalement ni dans le domaine de la *Phonétique*, ni dans celui de la *Correction*. Si tel est le cas, c'est certainement parce que l'Histoire et les représentations sociales sur cet objet d'enseignement peuvent l'expliquer (Sauvage, 2021). Les causes et les raisons sont multiples, mais les enjeux épistémologiques nous apparaissent les plus importants. Bien entendu, il ne faudrait pas tomber dans une dérive qui consisterait à décider de créer artificiellement des intitulés

disciplinaires de manière gratuite. Mais nous avons voulu ici mettre en évidence les raisons de fond qui nous poussent à réfléchir sur ce point que nous considérons comme fondamental. Ainsi, ce que nous nous appelons « Phonétique corrective » en didactique des langues devrait être dénommé « Phonologie reméditative », dans la mesure où cette dernière dénomination renvoie à une réalité à la fois effective dans les processus neuro-psycho-physiologiques ainsi que sur les postures didactiques, puis pédagogiques que les enseignants doivent adoptées en classe.

Le fait que la leçon de *Phonologie reméditative* s'adresse au cerveau de chaque apprenant nous conduit à, forcément, personnaliser les activités et les exercices proposés. Il ne s'agit pour autant de tomber dans un idéalisme pédagogique qui conduirait à un bouquet de cours particuliers proposés aux élèves. Mais en partant des spécificités des phonético-phonologiques des apprenants, nous préférons parler d'un idéal (sans idéalisme) en termes d'objectifs. Beaucoup d'apprenants d'origines diverses auront des besoins communs, c'est-à-dire qu'ils rencontreront des difficultés communes. Par exemple, les apprenants Coréanophones, Japonophones ou Hispanophones seront tous confrontés à l'opposition phonologique /b/ ~ /v/. Mais les apprenants sino-phones, eux, seront les seuls à nécessiter une remédiation phonologique ayant pour but l'opposition sonore des consonnes occlusives de la langue française (/p/ ~ /b/ ; /t/ ~ /d/ ; /k/ ~ /g/).

Enfin, pour permettre aux didacticiens et/ou aux pédagogues de faire évoluer leurs représentations sur ce sujet, il est nécessaire de s'interroger sur son rapport à la langue, à l'oral, à la norme, à la variation, à l'évaluation et leur enseignement. L'un des objectifs de la démarche scientifique étant de fabriquer ou mettre en évidence de nouvelles connaissances, la principale conséquence à cet objectif implique une évolution dynamique

des représentations sociales concernées, en rejetant l'argument maintes fois entendu du « Mais nous avons toujours fait comme ça. Pourquoi changer ? », surtout lorsque notre propre formation est remise en cause par ces nouvelles connaissances. Personne ne dit que cela est facile et simple. Voilà même une des raisons allant dans le sens d'une prise en compte complexe de cet objet de pensée que constitue la didactique de la prononciation, c'est-à-dire la *Phonologie reméditative*.

Bibliographie

Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2009). *Les 500 exercices de phonétique, niveau A1-A2. Livre avec un CD audio*. Paris : Hachette.

Authier, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours scientifiques. *Langue Française*, 53, 34-47.

Barats, C. (2013). La dénomination comme trace du passé et enjeu. L'exemple des universités parisiennes. *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 96 | 2011, mis en ligne le 05 septembre 2013. DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.20250> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Barret, L. (1968). *Méthode de prononciation du français*. Paris : Didier.

Billières, M. (2008). « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 43, pp. 27-37.

Billières, M. (2005). « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources ». In Berré, M. (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons : CIPA, pp. 67-87.

Billières, M. (2001). Le corps en phonétique corrective. In Renard, R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

Blanchet, Ph. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques: pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langes et des variétés dialectales. 31-37.

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

Callamand, M. & Pédoya-Guimbretière, E. (1984). « Phonétique et enseignement ». *Le Français dans le Monde*, n° 182, 56-58.

Candea, M., Planchenault, G. & Trimaille, C. (2019). « Avant-propos » et « Présentation » du numéro Accents du français : approches critiques, *Glottopol*, 31.

Candea, M. & Trimaille, C. (2015). Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoire parallèles et croisements. *Langage et Société*, 151/1, 7-25.

Chadee, T. (2013). *Influences de l'écrit sur la perception auditive : le cas de locuteurs hidiphones apprenant le français*. Thèse de doctorat sous la direction de Nathalie Spangherro-Gaillard, Soutenue à l'Université de Toulouse 2, le 11 janvier 2013.

Chartier, A. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès, La Revue*, 66, 73-77. DOI : <https://doi.org/10.4267/2042/51556> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Charliac, L. & Motron, A.-C. (1999). *Phonétique progressive du français niveau intermédiaire, avec 600 exercices*. Paris : CLE International.

Chiss, J.-L. & Fillolet, J. (1986). Interactions pédagogiques et

didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM), *Langue Française*, 70, 87-97.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge : MIT Press.

Clements, G.N. & Hume, E. (1995). The internal organization of speech sounds, in Goldsmith, J. ed. *Handbook of Phonological Theory*. Oxford : Basil Blackwell, 245-306.

Detey, S. (2020). Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, covid19 et intelligence artificielle), *Le Langage et l'Homme*, 2020-2, 15-42.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F. & Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4333> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Gardin, B. (1974). La néologie. Aspects socio-linguistiques. *Langages*, 36, 67-73.

GERMAIN, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NAL) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*. Cambridge : Scholars Publishing.

Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.-A., Humeau, C. & Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neuro-linguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire, *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, URL : <http://journals.openedition.org/ree/9513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9513> Dernières consultations le 13 janvier 2026.

Hilton, H.E. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des Sciences cognitives*. Paris : Nathan.

Huwer, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langue*. Paris : Didier.

Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Paris : Didier Édition et Mons : CIPA.

Intravaia, P. (1977). Validation quantitative de quelques procédés de correction phonétique (Quantitative Validation of a Few Procedures of Phonetic Correction), *Revue de Phonétique Appliquée*, 42-43, 143-168.

Intravaia, P. (1976). Pour une méthodologie de l'investigation en phonétique corrective (Towards a Methodology of Investigation into Corrective Phonetics), *Revue de Phonétique Appliquée*, 38, 95-118.

Jakobson R. (1939). Les lois phoniques du langage enfantin et leur place dans la phonologie générale. In Troubetzkoy N.S., *Principes de phonologie*, 367-379.

Kaneman-Pougatch, M. & Pédoya-Guimbretière, E. (1989). *Plaisir des sons*. Paris : Hatier-Didier.

Kleiber, G. (2001). Remarques sur la dénomination, *Cahiers de praxématique*, 36, 21-41.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Paris : Minuit.

Lang, E. & Beillet, M. (2023 sous presse). « La consigne en FLE : un agent infiltré ? », *Travaux de Didactique du FLE*, 82-2023.

Lemieux, E. (2009). *Edgar Morin : l'indiscipliné*. Paris : Le Seuil.

Léon, M. (1970). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette / Larousse.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langue étrangère : de la correction à une médiation*. Paris : Didier.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil.

Morin E. (2013). Complexus, ce qui est tissé ensemble. In Benkeriane R., *La complexité, vertiges et promesses*. Paris : Le Seuil.

Mortureux, M.-F. (1984). La dénomination, approche

socio-linguistique. In: *Langages*, 19^e année, n°76, 1984. La dénomination, sous la direction de Eliane Koskas et Helgard Kremin. pp. 95-112. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1497>
Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019), *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Nathanail, C. (1999). *Influence des informations visuelles sur la perception auditive : conséquences sur la caractérisation de la qualité acoustique des salles*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Dominique Polack, Soutenue à l'Université du Mans.

Netten, J & Germain, C (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.

Pagnier-Delbart, T. (1992). *A l'écoute des sons. Les voyelles, les consonnes*. Paris : CLE International.

Renard, R. (1977). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Rizzolatti, G. *et al.* (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions, *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

Rizzolatti, G. *et al.* (2006). Les systèmes de neurones miroirs, *Réception des associés étrangers élus*, 2005-2006. Site internet de l'Académie des sciences.

Sauvage, J. (2014). Acquisition et didactique du Français langue seconde. In *Etudes de linguistique appliquée*, 174, 156-166.

Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Louvain-la-Neuve : Académia.

Sauvage, J. (2020). (éd.). « Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? », *Le Langage et l'Homme*, 2020-2.

Sauvage, J. (2021a). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistica*, n°11 / 2021. URL : <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/arhiva-en-11-2021.html>

Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. (2021b). Impacts du CECR sur le système scolaire ordinaire et en phonétique dans les formations FLE universitaires. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2021, 15 (1-2), pp.134-143.

Sauvage, J. (2022). Enjeux et difficultés de la didactique de la phonétique corrective en FLE. 8^e Colloque international *Campus FLE / ADCUEFE 2018*, Paris : L'Harmattan.

Sauvage, J. (2024). Enseignement-apprentissage de la « phonétique » en langue étrangère : de la complexité à la Pensée complexe. *Penser la complexité : quelles approches et quels outils en contexte pluriel ou plurilingue ?* Peter Lang, pp.113-123, 2024. HAL Id : [hal-04446279](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04446279) Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. (2023a). Le sens parfois caché dans les consignes en phonétique corrective.

Revue TDFLE, (82). URL : https://doi.org/10.34745/numerev_2541 Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. (2023b). Remarques sur l'évaluation et la consigne en didactique de l'oral en FLE. *Repères-Dorif. Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, 2023, 28. HAL Id : [hal-04445885](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04445885) Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. & Gardies, P. (2021). Evaluations des compétences orales en DELF-DALF : intérêts et limites. *Travaux de Didactique du FLE*, 79-2021. URL : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-79/2622-tester-les-competences-orales-en-fle-interets-et-limites-du-delf-dalf> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. & Billières, M. (éds.). (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère. Bilans et perspectives. Numéro 16-1 de la *Revue de Didactique des Langues et des Cultures* (Cahiers de l'ACEDLE). URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/4219> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sirejols, E. & Tempesta, G. (1994). *Bien entendu !* Paris :

Hachette / Didier.

Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Limoges : Lambert-Lucas.

Notice biographique

Jérémi SAUVAGE est Professeur des Universités en Sciences du Langage à l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3. Il est membre de l'Unité de Recherche L H U M A I N (Langage, HUmanités, Média-tions, Apprentissages, Interactions, Numérique).

APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE ET METHODE VERBO-TONALE. QUELLE ASSOCIATION POUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE ?

Julie RANÇON

Université de Poitiers

Yudan ZENG

Université des Etudes internationales et du Commerce de Fuzhou

Isabelle NOCUS

Université de Nantes

Résumés

Notre article présente les premiers résultats quantitatifs d'un dispositif pédagogique innovant mis en place à l'Université Normale de Chine du Sud, dans le but de faire progresser en prononciation française les étudiants sinophones débutants. Il s'agit d'associer la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique adaptée par Rançon et Zeng (2020) à une méthode d'apprentissage intensif du français, l'Approche Neurolinguistique (Netten & Germain, 2012), déjà utilisée dans l'institution. L'objectif est de combler un vide pédagogique pour ce public qui subit un fort impact par la distanciation phonétique entre les deux langues.

Mots-clés : correction phonétique, méthode verbo-tonale,

approche neurolinguistique, apprenants chinois, précision linguistique.

Our article presents the first quantitative results of an innovative educational system set up at South China Normal University, with the aim of helping beginner Chinese-speaking students progress in French pronunciation. This involves combining the Verbo-Tonal Method of phonetic correction adapted by Rançon and Zeng (2020) with an intensive French learning method, the Neurolinguistic Approach (Netten & Germain, 2012), already present in the institution. The objective is to fill an educational gap for this audience strongly impacted by the phonetic distance between the two languages.

Keywords: phonetic correction, verbal-tonal method, neurolinguistic approach, Chinese learners, linguistic accuracy.

Nuestro artículo presenta los primeros resultados cuantitativos de un sistema educativo innovador creado en la Universidad Normal del Sur de China, con el objetivo de ayudar a los estudiantes principiantes de habla china a progresar en la pronunciación francesa. Se trata de combinar el Método Verbo-Tonal de corrección fonética adaptado por Rançon y Zeng (2020) con un método intensivo de aprendizaje del francés, el Enfoque Neurolingüístico (Netten & Germain, 2012), ya presente en la institución. El objetivo es llenar un vacío educativo para este público fuertemente impactado por la distancia fonética entre las dos lenguas.

Palabras clave : corrección fonética, método verbal-tonal, enfoque neurolingüístico, estudiantes de chino, precisión lingüística.

INTRODUCTION

Dans cet article, nous présenterons les résultats issus du volet quantitatif d'une étude MVT/ANL (Méthode Verbo-Tonale/ Approche Neurolinguistique, Université Normale de Chine du Sud UNCS & Université de Poitiers). Le dispositif a été expérimenté à l'UNCS, berceau historique de l'implantation de l'Approche Neurolinguistique (ANL) hors Canada, paradigme didactique et pédagogique élaboré par deux canadiens, Claude Germain et Joan Netten (2011). L'institution chinoise utilise l'ANL dans ses cours de manière exclusive et intensive (Bel, 2023, p.9), faisant d'elle un terrain de recherche idéal ; la variable « choix didactiques et contenus enseignés » étant contrôlée dans les différents groupes-classes.

Notre connaissance de l'ANL nous a amenées à nous questionner sur l'intérêt d'y associer certains principes revisités de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique (désormais MVT, Guberina, 1981) dans le but de faire progresser les apprenants en précision phonétique. Les difficultés de prononciation des apprenants chinois du français sont reconnues, l'acquisition du code oral du français posant un défi considérable (Detey & Kawaguchi, 2008 ; Flament-Boistrancourt, 2006).

Aisance langagière et précision linguistique dans l'Approche Neurolinguistique

L'ANL est une méthode d'apprentissage du français, langue étrangère ou seconde, créée par Germain et Netten, en 1998, au Canada, à destination des élèves anglophones apprenant le français. Basée sur les recherches de Paradis (1994, 2004, 2009) et Ellis (2011), elle repose sur le besoin de développer de manière indépendante deux composantes de la communication : l'habileté à utiliser spontanément à l'oral une langue étrangère et la conscientisation de la façon dont la langue fonctionne. Dans

l'ANL, l'utilisation d'une pédagogie interactive pour mettre l'apprenant en situation authentique de communication est liée au développement simultané de la précision linguistique et de l'aisance langagière, en tant que caractéristiques fondamentales d'une compétence de communication. En didactique des langues, le concept de précision est surtout associé à celui d'une connaissance de la langue, et celui de l'aisance, à un savoir-faire de nature essentiellement phonétique. Indubitablement, il s'en suit un classement dichotomique entre savoir et savoir-faire.

Netten et Germain (2001) assignent à ces concepts une définition moins réductrice en revoyant la notion de précision linguistique à la connaissance correcte que possède un individu des règles d'une langue ainsi que l'habileté à utiliser ces règles dans une situation réelle de communication. L'aisance langagière correspond à la facilité à mettre en relation les composantes d'une compétence de communication. Il s'agit pour l'apprenant d'établir des liens entre les sons et les syllabes, les éléments prosodiques tels l'accent, le rythme et l'intonation, mais aussi les énoncés entre eux sur le plan discursif (Netten & Germain, id.). Par la négative, l'absence d'aisance peut se traduire par des pauses, des hésitations, des longueurs, des reprises. Les auteurs de l'ANL ajoutent que les énoncés linguistiques feront apparaître l'aisance langagière phonétique/orthographique. Cette assignation fait penser aux difficultés de graphie/phonie et serait de notre point de vue, attribuable à la notion de précision linguistique.

En outre, ce cadre général de référence omet de traiter la question de la maîtrise du système phonologique de la langue cible, incluant articulation et prononciation des sons/phonèmes, que nous associons à la compétence de précision linguistique, plus spécifiquement phonétique.

Ainsi, nous pouvons identifier dans les discours des phénomènes de substitution, d'inversion ou d'ajout/omission de phonème, qui peuvent gêner la compréhension voire entraîner la rupture de l'interaction. Selon Netten & Germain (ibid.), les accidents interactionnels aboutissant à la rupture de l'interaction sont attribuables à l'aisance langagière. De la même façon, ils insinuent qu'une absence de précision a surtout pour effet, dans de nombreux cas, de distraire l'interlocuteur. Nous utiliserons, en guise de désaccord à ce propos, l'exemple des apprenants asiatiques qui ne dissocient pas les phonèmes [k]/[g] et [t]/[d] et dont l'interprétation, sans élément contextuel précis, est impossible à établir par l'interlocuteur (« cadeau » vs « gâteau »).

En outre, la grille d'observation de la production orale « Praise » élaborée par Germain et Netten (ibid.) atteste d'un arbitrage subjectif en intégrant implicitement les phénomènes phonétiques – prosodie et prononciation des sons – dans la case « précision langagière grammaticale » tout en catégorisant les hésitations comme référant au critère d'aisance à communiquer, à savoir une absence d'aisance langagière discursive.

L'approximation terminologique de la notion de prosodie et les allers-retours entre aisance langagière et précision linguistique démontrent toute la difficulté de s'approprier la question de la précision phonétique, comme étant de notre point de vue, la capacité à se familiariser puis discriminer les sons/phonèmes, tant du point de vue perceptif que productif. Selon nous, la notion se concrétise par un degré de clarté et de précision dans l'articulation des sons, tout en considération l'influence des autres langues parlées et ce, dans une interaction compréhensible et intelligible. Elle suppose à la fois un enseignement spécifique et un entraînement singulier qui aideront l'apprenant à mieux percevoir et produire les unités sonores de la langue dans

des contextes donnés (Fredet & Nikou, 2020). C'est là tout l'intérêt de recourir à une méthode de correction phonétique qui entre dans le cadre formaté de l'ANL. Ici le mot « correction » est (re)défini en termes de (re)médiation¹, insistant sur le côté itératif de la médiation, vue comme « une co-construction du sens dans l'interaction et un va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement par le biais de l'utilisateur/apprenant comme acteur social » (CECR, 2018, p.36).

Les interactions dans l'ANL et la (re)médiation phonétique

Si l'on considère qu'une langue est faite pour être parlée, se pose la question du mode d'acquisition de l'habileté à communiquer oralement. Germain et Netten (2005) accordent une importance toute particulière à la mise en œuvre d'interactions sociales pour engendrer une boucle « vertueuse » d'apprentissage de la langue : la boucle de la littératie. C'est un séquençement de l'enseignement, un enchaînement de phases – oral, lecture, écriture, oral – qui permettent de développer les compétences langagières nécessaires à la réalisation d'un projet. Chaque phase fait l'objet de stratégies d'enseignement, à savoir des actes concrets posés par l'enseignant afin de créer les conditions propices à l'apprentissage (Germain & Netten, 2008). Bel (id., p.25) schématise les stratégies utilisées en phase orale de la façon suivante :

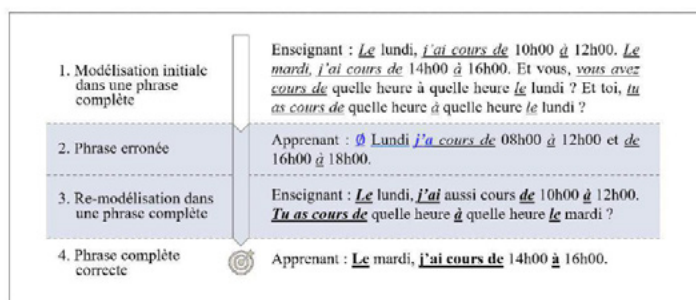
1 L'étymologie de « remédier » est *remediato* « guérison » mais le terme n'est pas pris ici dans cette acception.

Stratégies consécutives	
Étape 1 :	P [professeur] modélise des phrases authentiques le concernant (son vécu, ses intérêts, etc.)
Étape 2 :	P questionne quelques É [étudiant]
Étape 3a :	quelques É questionnent d'autres É
Étape 3b :	deux É modélisent l'interaction pour la classe
Étape 4 :	les É se questionnent mutuellement par dyades
Étape 5 :	P questionne quelques É sur les réponses personnelles, authentiques, de leur partenaire
Étape 4bis :	les É se questionnent mutuellement (autres dyades)
Étape 5bis :	P questionne quelques É sur les réponses personnelles, authentiques, des nouveaux partenaires
Stratégies transversales	
Aïssance :	faire produire des phrases complètes
Précision :	corriger les erreurs et faire utiliser la phrase corrigée
Stimulation de l'écoute	

Reproduction simplifiée réalisée à partir de l'ouvrage de Germain (2017, p. 76).

Figure 1
stratégies consécutives et transversales d'enseignement en phase orale

La spécificité de l'ANL est qu'elle propose des stratégies transversales pour le processus de correction des erreurs, qu'elles soient grammaticales, lexicales ou syntaxiques. Le mode opératoire est précis et systématique, contrairement à ce que nous pouvons penser au premier abord. Il nécessite à l'enseignant, *in media res*, la mise en place d'une mécanique discursive adaptée à la situation interactionnelle, comme illustré par Bel (ibid.):



En bleu sont signalées les erreurs de l'apprenant faisant l'objet de la correction consécutives.

Figure 2
séquence interactionnelle de correction en phase orale

L'objectif de ces interactions est d'enseigner la grammaire interne de l'apprenant, c'est-à-dire faire référence à une intuition langagière similaire à celle que les enfants construisent dans leur langue maternelle (Germain, 2017). Contrairement aux règles explicites, elle est constituée de régularités statistiques des structures langagières plutôt que de règles formelles. Cette compétence implicite se forme grâce à un réseau de connexions neuronales dans le cerveau, résultant de l'utilisation répétée de la langue dans des contextes réels. En opposition à la grammaire externe, qui relève du savoir explicite sur les règles de grammaire et le vocabulaire, la grammaire interne est une habileté qui se développe de manière non consciente et relève de la mémoire procédurale. En somme, la grammaire interne joue un rôle essentiel dans le développement d'une intuition naturelle pour communiquer spontanément et efficacement (Paradis, id.).

Germain et Netten (2011) demandent à l'enseignant de veiller, à chacune de ces étapes, à ce que les énoncés soient correctement produits, c'est-à-dire avec aisance et avec le plus de précision possible. Cela passera par la correction des erreurs sur les plans morphologique, morphosyntaxique, lexical, discursif mais aussi phonétique – tout en s'assurant de faire utiliser et réutiliser les phrases corrigées dans des contextes différents. Laissant le soin aux enseignants de savoir ce qu'est un énoncé conforme de celui qui n'en est pas un, Germain et Netten évincent la présentation d'un guidage pédagogique de correction des erreurs phonétiques. Un unique rappel est fait sur le rôle crucial de la correction des erreurs, à condition que l'élève utilise et réutilise en contexte authentique de communication les phrases corrigées (Germain & Netten, id.).

C'est dans ce cadre de recherche que nous avons décidé d'éprouver la méthode MVT pour (re)médier aux difficultés de précision phonétique des apprenants débutants chinois de l'UNCS.

La méthode verbo-tonale de correction/(re)médiation phonétique

Développée par Guberina (id.), expliquée par Intravaia (2005) puis Billières, Alazard et al. (2013), la MVT insiste sur la nécessité de mettre en place une réelle compétence phonologique en langue cible dès le début de l'apprentissage. Elle prend en considération la complexité de l'élaboration du signal de parole pour favoriser la perception, l'identification et la catégorisation des caractéristiques phonétiques spécifiques de la langue étrangère. Elle donne également la priorité aux variations rythmiques et mélodiques qui structurent la langue et aux éléments non verbaux qui participent à la structuration verbale du message (Boureux, 2016). Adaptée par Rançon et Zeng (2020), cette méthode présente un paradigme interactionnel en adéquation avec la progression imposée par la boucle de la littératie de l'ANL et offre la possibilité à l'apprenant d'être mis dans des conditions optimales d'écoute et de production de la langue cible, dans des situations authentiques de communication.

Des différents principes de base de la MVT, nous avons retenu pour notre protocole de recherche les suivants :

- La priorité est donnée aux éléments rythmiques et intonatifs pour faire entendre et prononcer le son. Tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmique co-intonative et en subit forcément l'influence. Ces modifications rythmiques et mélodiques suffisent parfois, quand elles sont judicieusement utilisées, à éradiquer une erreur donnée portant sur un son consonantique ou un son vocalique.
- Nous souhaitons que l'enseignant utilise prioritairement la prosodie pour remédier aux difficultés de ses apprenants.
- La notion d'optimale, qui fait référence au fait que nous avons des fréquences optimales ou non optimales pour entendre un son. De ce principe, l'enseignant propose un item qui sera

dans la meilleure des positions afin d'être perçu par l'apprenant. Nous proposons ainsi aux enseignants d'utiliser la technique de la prononciation nuancée².

- La parole est mouvement. Il y a une relation naturelle entre la macromotricité et la micromotricité. C'est le corps qui semble influencer les éléments de la cavité bucco-pharyngale. Au niveau perceptif, la prise d'informations est multicanale : certaines fréquences sont captées par la conduction vibro-tactile et la vision. Nous engageons l'enseignant dans un process posturo-mimo-gestuel pour aider l'apprenant à se libérer des contraintes phonético-physiologiques.

En somme, l'apprenant est plongé dans une globalité modélisante où émerge le sens et il est amené à identifier des structures de différents niveaux qu'il sélectionne et qu'il s'approprie graduellement par approximations successives, de manière plus ou moins consciente. De ces techniques découle un changement discursif opéré par l'enseignant en interaction.

Prenons l'exemple relevé dans l'un de nos corpus de recherche³ où un apprenant coréen répond à l'enseignante « /dʒ/ ai appris chinois à l'école ». Ce à quoi l'enseignante formée à l'ANL répondra « Ah oui ! Moi j'ai appris l'anglais mais pas le chinois ! Tu disais ?! Tu as appris le chinois à l'école ? ». L'enseignante effectue deux opérations :

- La première sur la remise en place de l'article défini devant

2 Nous ne retenons pas la technique des entourages facilitants qui amène à créer des logatomes car ceux-ci ne peuvent être considérés comme entrant dans une situation authentique de communication. Ce procédé n'est naturel ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant.

3 Projet de recherche EPAN, « Enseignement de la prononciation intégrant l'Approche Neurolinguistique », Université de Poitiers, Laboratoire FORELLIS, Centre FLE, 2018-2019.

le nom « chinois » dans une phrase complète et authentique, ce qui renvoie aux principes de l'ANL ;

- La deuxième opération sur la structure « j'ai appris » où elle utilisera une, deux ou l'ensemble des techniques précitées à savoir la prosodie, la gestualité facilitatrice et/ou la prononciation nuancée. La partie de la remédiation de l'affriquée sera traitée prosodiquement par l'enseignante en effectuant un rythme ralenti, une intonation descendante sans pause de la structure « moi j'ai appris » en /mwa:ʒe:apʁi/. L'enseignante peut accompagner son énoncé d'un geste de détente corporelle vers le bas mais aussi d'une prononciation nuancée du [ʒ] vers un [j]. L'hypotension aura perceptivement pour effet de faire comprendre à l'apprenant vers quel modèle il doit se diriger pour mieux prononcer.

Cette deuxième opération enseignante rend compte des techniques de la méthode verbo-tonale et démontrent qu'elles sont compatibles avec les principes de l'ANL.

L'exemple choisi relève d'une substitution phonémique qui n'est pas sujette à incompréhension mais seulement à mécompréhension. Ce n'est pas forcément le cas des paires minimales sourdes/sonores telles que [p]/[b] de « boisson/poisson » qui affectent le sens. Il n'est alors pas envisageable de laisser l'apprenant dans une telle confusion, il en sera tôt ou tard pénalisé.

Dans cette présente étude, nous avons interrogé de manière quantitative et statistique l'effet combiné de l'ANL et de la MVT sur les erreurs de prononciation d'étudiants chinois apprenant le français. L'hypothèse théorique est que la méthode MVT associée à l'ANL permet de réduire les difficultés de prononciation du français des étudiants chinois. Plus précisément, comparativement à des étudiants n'apprenant le français qu'avec la méthode ANL, des étudiants apprenant le français avec les deux méthodes

(MVT et ANL) devraient commettre moins d'erreurs phonétiques de prononciation à l'issue de la session de formation.

Expérimentation et évaluation de la méthode MVT associée à l'ANL à l'UNCS

L'expérimentation

L'expérimentation a consisté à former une enseignante de l'UNCS, experte de l'ANL, aux techniques de la MVT. La formation initiale a duré une semaine et a été assurée par une professionnelle de cette méthode. Elle s'est prolongée par une supervision de la formatrice MVT durant un semestre.

L'évaluation

Une évaluation de l'utilisation de la MVT associée à l'ANL a été proposée sur l'année universitaire 2020-2021 auprès de 44 étudiants (31 filles et 13 garçons) de l'UNCS inscrit en première année de français. Deux groupes ont été constitués: un groupe contrôle (GC) de 23 étudiants (17 filles et 6 garçons) et un groupe expérimental (GE) de 21 étudiants (14 filles et 7 garçons). Le ratio garçon/fille est le même dans les deux groupes, $\chi^2(1) = 0.379$, $p = 0.538$. Les deux groupes ont acquis la langue française selon les principes de l'ANL mais seul le groupe expérimental a reçu 1 cours par semaine de français contenant des remédiations basées sur les techniques de la MVT tout au long des 13 semaines, soit 13 cours de 40 min.

Notons que les apprenants ont donné leur accord à chaque étape de la recherche pour participer aux enregistrements vidéo pour l'ensemble du protocole expérimental, après avoir été informés de l'anonymisation de toutes leurs données, et en sachant qu'elles ne feraient pas partie des évaluations universitaires.

Ces 2 groupes ont reçu 16 cours de français par semaine, sur 13 semaines (approximativement 139 heures), correspondant à un

semestre chinois durant lequel les apprenants doivent passer du niveau A0 au niveau A1 selon le CECR.

Ensuite, les étudiants des deux groupes ont tous été testés oralement et individuellement en semaine 5 (F5, milieu du semestre) et semaine 13 (F13, fin du semestre) à l'aide d'un questionnaire de TCF oral (Test de connaissance du français - FEI) comportant trois questions (se présenter, communiquer pour la première rencontre sur le campus et décrire sa chambre). Les étudiants n'ont pas été interrogés en début d'année universitaire puisqu'ils étaient tous débutants complets en langue française. Les trois questions du TCF posées en semaine 5 et 13 ont permis d'obtenir des productions spontanées comparables pour l'ensemble des deux groupes-classes, telles qu'un enseignant le ferait pour une évaluation formative ou sommative. Il n'a pas été question de s'appuyer sur la grille d'évaluation du TCF mais d'obtenir des productions spontanées comparables. Ces productions orales ont été filmées, transcrites et analysées.

Les erreurs phonétiques des apprenants ont été regroupées selon 4 catégories :

- Substitution de phonème (par exemple : [ʃ] au lieu de [s] dans « semaine »),
- Omission de phonème (par exemple : omission de [t] en fin du mot « porte »),
- Ajout de phonème (par exemple : ajout de [t] en initiale dans « armoire »)
- Inversion de phonèmes (par exemple, inversion [y] et [ʁ] dans « brune », prononcé « burne » dans le contexte diconsonantique).

On s'attend à trouver statistiquement un effet d'interaction session (F5 versus F13) et groupe (GC versus GE) sur le nombre d'erreurs de prononciation. Plus exactement, à niveau initial équivalent (en F5), on les étudiants du GE devraient commettre moins d'erreurs de prononciation en F13 que les étudiants du GC.

Analyse quantitative des résultats

Parmi les quatre catégories d'erreurs phonétiques, 2150 erreurs ont été relevées (1440 substitutions, 480 omissions, 254 ajouts et 6 inversions). Les tableaux 1 et 2 montrent que le nombre total d'erreurs phonétiques est comparable entre les deux groupes. Le nombre total d'erreurs-occurrences est plus faible à la fin du semestre qu'en F5, ce qui n'est pas le cas pour les erreurs-types. Le GC diminue faiblement le nombre d'erreurs-occurrences et d'erreurs-types en F13 par rapport à F5 alors que le GE augmente son nombre d'erreurs-occurrences et d'erreurs-types en F13.

	Nombre total d'erreurs-occurrences	Nb d'erreurs-occurrences en F5	Nb d'erreurs-occurrences en F13	Nb total d'erreurs-types	Nb d'erreurs-types en F5	Nb d'erreurs-types en F13
CE	1064	460	604	388	182	206
GC	1086	574	512	338	176	162

Tableau1.
Nombre d'erreurs-occurrences et d'erreurs-types des deux groupes

	F5	F13		F5	F13
Nb total d'erreurs-occurrences GE+GC	1034	819	Nb total d'erreurs-types GE+GC	358	368

Tableau 2
Nombre d'erreurs des deux groupes à mi-semestre et fin de semestre

Nous avons ensuite analysé les distributions des erreurs en fonction des quatre catégories identifiées (substitution/omission/ajout/inversion) et d'après le tableau suivant, elles ne suivent pas une loi normale. Il convient alors d'utiliser un test non paramétrique (test de Wilcoxon) pour identifier la progression globale des erreurs entre le F5 et le F13 sur l'ensemble des participants. Pour l'ajout de phonème, la distribution des erreurs suivant une loi normale, un test de t de Student a été utilisé.

	Skewness							
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum	Skewness	SE
Total substitution F5	44	15.42	14	9.1	0	53	1.994	0.354
Total substitution F13	44	15.42	14	8.5	0	40	0.958	0.354
Total F5-ajout	44	3.42	3	2.9	0	14	1.571	0.354
Total F13-ajout	44	2.77	2	2.2	0	7	0.178	0.354
Total F5-inversion	44	0.04	0	0.2	0	1	4.575	0.354
Total F13-inversion	44	0.09	0	0.3	0	2	4.381	0.354
Total omission F5	44	4.46	3	3.3	0	15	1.153	0.354
Total omission F13	44	6.37	5	5.7	0	24	1.259	0.354

Tableau 3
Analyse descriptive des résultats

Concernant les erreurs de substitution de phonème et l'ajout de phonème, il n'existe pas de différence entre les sessions F5 et F13 (respectivement, $W = 466$, $p = .654$ et $t(44) = 1.52$, $p = .135$). Pour l'inversion, il n'y a pas moins d'erreurs en F13 qu'en F5 ($W = 5$, $p = .572$). Enfin, le nombre d'erreurs d'omission de phonème augmente significativement en F13 par rapport à F5 ($W = 177$, $p = .008$). Ainsi, dans l'ensemble, les deux groupes ne progressent pas significativement en précision phonétique pour ces types d'erreurs récurrentes.

Des ANOVA à mesures répétées ont permis de déterminer si la progression des étudiants en F5 et F13 varie en fonction de l'appartenance au groupe. L'efficacité de la méthode ANL/MVT sera attestée si l'interaction session*groupe en faveur du groupe expérimental est significative.

Pour les erreurs de substitution et d'ajout, l'interaction session*groupe est significative (respectivement, $F(1, 43) = 7.07$, $p < .05$ et $F(1,43) = 9.27$, $p = .004$), indiquant que si le groupe expérimental fait autant d'erreurs en F5 que le groupe contrôle, il en fait plus en F13.

Pour les erreurs d'inversion, il n'y a pas d'effet d'interaction mais un effet groupe, indiquant que le groupe expérimental fait plus d'erreurs que le groupe contrôle aussi bien en F5 qu'en F13 et que les écarts ne se réduisent pas.

Enfin, pour les erreurs d'omission, l'effet d'interaction session*groupe est tendanciel ($p = .056$) et l'effet session est significatif ($p < .01$) indiquant que les erreurs augmentent entre F5 et F13 et c'est en défaveur du groupe expérimental, puisqu'il produit plus d'erreurs que le groupe contrôle en F13, alors qu'il en faisait autant en F5.

Test session	Groupe		Anova à mesures répétées		
	Contrôle	Expérimental	Session F(1, 43)	Groupe F(1,43)	Session*Groupe F(1, 43)
Section 1 : erreur de substitution					
F5	16.3 (1.8)	14.4 (2.0)	.03, ns	0.04, ns	7.07, $p < .05$
F13	14.0 (1.7)	17.0 (1.8)			
Section 2 : erreur d'ajout					
F5	3.83 (.6)	2.95 (.6)	2.11, ns	0.216, $p = 0.64$	9.27, $p = .004$
F13	2.08 (.4)	3.57 (.4)			
Section 3 : erreur d'inversion					
F5	0.0 (0.04)	0.09 (.04)	0.559, ns	6.25, $p < .05$	0.559, ns
F13	0.00 (0.07)	.19 (0.07)			
Section 4 : erreur d'omission					
F5	4.63 (.6)	4.29 (.7)	9.89, $p < .01$	0.530, $p = .47$	3.85, $p = .056$
F13	5.37 (1.1)	7.52 (1.2)			

Tableau 4
Anova à mesures répétées
(Effet « Session », effet « groupe » et effet d'interaction « session »* « groupe »)

Cette analyse indique que le groupe expérimental produit plus d'erreurs en F13 qu'en F5 que le groupe contrôle et que l'écart entre les deux groupes augmente en F13 au moins pour 3 des 4 catégories d'erreurs.

CONCLUSION

Les résultats indiquent que contrairement à nos attentes, l'apport positif de la MVT associé à l'ANL n'est pas démontré statistiquement. Une des explications possibles de cette absence d'effet est la petite taille de notre échantillon qui ne permet pas de généraliser ces résultats. Afin de prendre en compte cette limite, l'étude a été répliquée sur un autre échantillon en 2021 sur un semestre. Les résultats seront présentés dans un article ultérieur.

L'un des apports de cette première étude est de comprendre qu'engendrer des habitudes phonétiques « vertueuses », pour reprendre le terme de Germain, n'est pas une mince affaire dans un cadre intégrant l'ANL. De nombreux efforts ont été demandés pour mettre en place ce protocole complexe, non bénéfique pour le développement de la précision phonétique, alors même que l'impression subjective globale de l'enseignante était positive. L'enseignante a identifié, lors de ses propres évaluations, une progression dans l'aisance langagière de son groupe, au travers d'apprenants fluents, « à l'aise à l'oral », qui n'avaient plus peur de parler ni de faire des erreurs de prononciation, du moment qu'ils étaient compris par l'interlocuteur. Cette remarque a fait l'objet d'un commentaire sur les mesures d'aisance à communiquer et de précision linguistique de la part de Gettliffe (2023) et notre étude mériterait une analyse supplémentaire sur la mesure de degré d'aisance langagière des deux groupes. Mais ces impressions de « progrès » en aisance langagière peuvent aussi être subjectives. Nous savons à quel point les enseignants formés en didactique font davantage d'efforts, conscients ou non,

que les interlocuteurs lambdas pour comprendre les apprenants et les rendre intelligibles. L'enseignante est habituée à entendre différentes erreurs qu'elle compense pragmatiquement. Qu'en est-il vraiment de la méthode verbo-tonale dans le développement de l'aisance langagière ? Nous répondrons à cette problématique dans un prochain article.

La question de la formation de l'enseignante peut également interroger. Était-elle suffisamment experte pour mettre en place un tel dispositif ? On sait que la méthode verbo-tonale demande des efforts conséquents et un temps d'apprentissage non compressible pour être utilisée correctement en classe de langue. Mais dans les faits, tous les enseignants sortant de la formation initiale de Master FLE sont dans la même situation⁴. Ils font avec ce qu'ils ont eu pour enseignement et font de leur mieux. On est dans une situation écologique qui ressemble à celle de nombreux autres enseignants de langue, d'autant plus que l'enseignante de notre protocole a bénéficié d'un suivi tout au long d'un semestre ; ce qui est loin d'être le cas pour la majorité des enseignants en poste.

Faut-il pour autant abandonner la MVT au profit d'une conception autre de l'enseignement de la prononciation, comme Miras (2024) le fait en se référant à la *sociophonétique* ? Gardons à l'esprit que l'éclectisme peut être un avantage pour les enseignants de langue mais peut aussi entraîner des dérives, comme un « éparpillement des champs d'actions » ou du « saupoudrage de quelques techniques » (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005, p.106).

4 Ils peuvent même être moins équipés didactiquement et pédagogiquement, tant la variabilité du contenu de l'enseignement de la prononciation est présente dans les curricula de Master FLE. Chaque université prenant ses propres dispositions à ce sujet.

Enfin, rappelons que la démonstration d'absence d'effet ne concerne que la précision phonétique et que le dispositif peut avoir eu des conséquences sur d'autres variables, comme la confiance en soi, l'estime de soi et l'(in)sécurité linguistique. Les apprenants du GE ont-ils fait davantage d'erreurs parce qu'ils se sentaient potentiellement moins complexés d'en faire, plus enclins à communiquer qu'à se corriger, dans une perspective de médiation ? De futures études sont à envisager pour tester ces nouvelles pistes.

Bibliographie

Bel, D. (2023). L'ANL a-t-elle 25 ans ? Esquisse d'historicisation et présentation du numéro. *Lidil*, 68. DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11904> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M., Alazard, C., Astésano, C., & Nocaudie, O. (2013). *Phonétique corrective en FLE. Méthode Verbo-Tonale*. URL : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : Regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment » ? *Parole*, (35), 106.

Boureux, M. (2016). Communication orale et prononciation. Améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique. *France Mag*, (5). URL : <http://www.pearson.it/francemag> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier.

Detey, S., & Kawaguchi, Y. (2008, décembre 11–13). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : Récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC : Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition*, Paris.

Ellis, N. (2011, janvier). *Language acquisition just Zipf's right along* [Conférence]. Université du Québec, Montréal.

Flament-Boistrancourt, D. (2006). Enseignement/apprentissage des langues à l'aube du XXI^e siècle : Enjeux et tendances. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 5–6.

Fredet, F., & Nikou, C. (2020). Phonétique, littérature et enseignement du FLE : Théories et recherches. *Corela*, HS-30. URL : <https://doi.org/10.4000/corela.9987> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique*. Myosotis Presse.

Germain, C., & Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : Définitions, types et implications pédagogiques. *Marges Linguistiques*. URL : <https://www.mmecarr.ca/ICF/Paris/Precision-aisance.pdf> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(05), 7–10. URL : <https://www.academia.edu/6255221/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Germain, C., & Netten, J. (2008). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In *Faire vivre les identités : Un parcours en Francophonie* (p. 2). Éditions des archives contemporaines. URL : <https://www.academia.edu/6255416/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Germain, C., & Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine*, 6, 25–36.

Gettliffe, N. (2023). La boucle de la littéracie de l'ANL permet-elle d'équilibrer le développement de l'aisance à

communiquer et de la précision linguistique à l'oral comme à l'écrit ? Une étude de cas de deux apprenants dans un centre d'enseignement du FLS. *Lidil*, 68. DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.12168> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Guberina, P. (1981). *The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems*. World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation.

Intravaia, P. (2005). La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (Vol. 4, pp. 139–169). De Boeck Supérieur.

Miras, G. (2024, 8 février). Didactique de la prononciation à visée sociolinguistique [Communication orale]. Séminaire FORELLIS Équipe A, Université de Poitiers.

Netten, J., & Germain, C. (2001). La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère. *Synergies Corée*, 1, 78–97.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 394–419). Academic Press.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.40>

Rançon, J., & Zeng, Y. (2020, 9 mars). ANL et MVT : Un mariage heureux ? Communication présentée aux *IIèmes Journées Internationales de l'ANL*, LLING, IRPALL, CREN, CNRS, Université d'Angers.

Notice biographique

Julie Rançon est Maître de conférences en Sciences du Langage à l'Université de Poitiers et chercheuse au laboratoire FoReLLIS UR15076. Ses recherches ancrées en sciences du langage s'organisent autour d'une dynamique transdisciplinaire intégrant la didactique de l'oral, la pédagogie, la psycholinguistique et la psychologie cognitive. Plus spécifiquement, son travail de recherche s'alimente de pratiques d'enseignement auprès de publics d'étudiants, d'adultes, principalement en situation pédagogique.

De 2019 à 2021, Julie Rançon est responsable avec Yudan Zeng du projet MVT/ANL et dont les résultats quantitatifs sont publiés dans cet ouvrage. Son travail consiste en l'étude du développement de la prononciation en langue étrangère dans un contexte d'approche neurolinguistique.

Yudan ZENG est enseignante-chercheuse de FLE intégrant les principes de l'ANL depuis septembre 2018 et praticienne de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique depuis septembre 2020. De 2018 à 2022, elle a travaillé à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS) et travaille depuis septembre 2022 à l'Université des Etudes internationales et du Commerce de Fuzhou. De 2019 à 2021, en tant que praticienne, elle coopère avec Julie Rançon pour mettre en place le projet MVT/ANL. Cette recherche porte sur le développement de la prononciation en langue étrangère dans un contexte d'approche neurolinguistique.

Isabelle NOCUS est Maître de conférences-HDR en psychologie du développement à la faculté de psychologie de Nantes Université et chercheuse au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661). Ses thématiques de recherches

explorent le développement langagier chez le mono ou bilingue et l'évaluation de dispositifs pédagogiques et éducatifs sur le développement langagier et la réussite académique, mais également sur les fonctions exécutives, la créativité et le bien-être. En tant que développementaliste, elle s'intéresse à différents âges de la vie (du nourrisson aux jeunes adultes) et à différents contextes (famille, accueil petite enfance, école, collège/lycée et université). Depuis 2003, elle est responsable de plusieurs programmes scientifiques dont l'objectif est d'évaluer des programmes d'enseignement bilingue - langues d'origine et français - à l'école primaire en France, en Outre-Mer, en Haïti et en Afrique subsaharienne francophone.

PRATIQUE RAISONNÉE DE LA PHONOLOGIE

Jean-Pierre GABILAN

Université de Savoie Mont-Blanc

Résumés

La Pratique Raisonnée de la Langue consiste à apprendre « les yeux ouverts ». Dans le domaine de la prononciation élèves et professeurs doivent savoir d'où ils partent – connaissance de la grille phonologique de la langue maternelle des élèves – et où ils doivent aller – connaissance de la grille phonologique du français. La langue maternelle peut souvent servir de tremplin pour surmonter des difficultés a priori irréductibles mais qu'une prise de conscience peut permettre de résoudre.

Mots-clés : prise de conscience, grilles phonologiques, langue maternelle, langue cible, correction.

Awareness of language consists in learning a language with « open eyes ». As far as pronunciation is concerned, students and teachers should be aware of where they start from – which implies a thorough knowledge of the sound system of the student's mother tongue – and where they head for – which implies a thorough knowledge of the sound system of the French language. More often than not the student's native language can help them overcome difficulties.

Key words: awareness of language, sound systems, mother

tongue, target language, correction.

La *práctica razonada de la lengua* consiste en aprender «con los ojos abiertos». En el campo de la pronunciación alumnos y profesores deben saber de dónde parten – conocimiento del sistema fonológico de la lengua materna de los estudiantes –y adónde quieren llegar– conocimiento del sistema fonológico del francés. La lengua materna puede servir a menudo de trampolín para superar dificultades a priori irreductibles, que una toma de conciencia puede permitir resolver.

Palabras clave : toma de conciencia, cuadrícula fonológica, lengua materna, lengua de destino, corrección.

INTRODUCTION

« Penser une langue ou les langues en termes de lettres, c'est passer à côté de l'essentiel, c'est-à-dire de la merveilleuse géométrie qui informe les unités phonologiques – les phonèmes de toutes les langues humaines. » (Adamczewski, 1991). Et pourtant... La phonologie est le parent pauvre de l'enseignement des langues et la langue française enseignée à des natifs d'autres langues ne fait pas exception. La phonologie ne fait pas partie du bagage de « l'honnête homme » alors que l'on consacre du temps aux questions liées à la grammaire et à l'orthographe. Pour ne citer qu'un exemple, bon nombre de francophones, même cultivés, pensent que le français comporte cinq voyelles - a, e, i, o, u - auxquelles on ajoute y. La confusion entre oral et écrit est permanente, et les étiquettes voyelles et consonnes qui renvoient à la fois aux alphabets et aux phonèmes entretiennent la confusion. Quelles conclusions tire l'apprenant auquel on affirme un peu rapidement « qu'il n'y a pas de voyelles en arabe » ? Quiconque aborde l'apprentissage du français – ou de n'importe quelle langue – n'a eu accès au langage

que par le truchement de sa propre langue maternelle. Quelle est cette langue ? A quelle famille appartient-elle ? Quelle est sa grille phonologique ? Tout apprenant en milieu institutionnel devrait dans un premier temps se voir proposer la découverte de la langue qu'il parle au quotidien, et cela sans avoir la moindre idée de son fonctionnement caché. Il faut amener les apprenants à apprendre les yeux ouverts, en toute conscience. Et cela implique que le professeur de français langue étrangère ait, non seulement une connaissance intime de la grille phonologique du français, mais également de celle de la langue maternelle de ses élèves. Comment pouvoir sinon anticiper leurs erreurs dès lors prévisibles ? Là sont les enjeux : avancer de façon raisonnée, ne pas présenter d'emblée ce qui rend l'apprentissage rédhibitoire. Les poncifs du type : « Le polonais (ou le gallois) est imprononçable » n'existent que parce que l'on ne voit que l'écriture et qu'un travail de préparation n'a pas été effectué en amont. Pour ne citer que quelques exemples, si on ne sait pas que la langue arabe ne possède pas /p/, que de nombreuses langues n'ont pas de voyelles nasales, que pour de nombreux locuteurs non francophones la paire minimale « ma femme est russe/ma femme est rousse » est une énigme, on entretient le colin-maillard de l'enseignement de la langue orale en mettant trop tôt les élèves en situation d'échec. Il y a mieux à faire que de privilégier les vire langue qui présentent des difficultés que les natifs ne surmontent pas : « panier/piano » ; « Toi aussi t'es passé chez Sosh ? » etc. La formation des professeurs de français comme langue étrangère se doit d'inclure les paramètres suivants :

- connaissance intime de la grille phonologique du français et des combinatoires possibles,
- connaissance des données phonologiques des langues maternelles des élèves ; tous ne sont pas égaux devant telle ou telle caractéristique du français.

On ne peut bien entendu exiger du professeur de français comme langue étrangère qu'il parle un nombre élevé de langues, mais il est possible d'avoir une connaissance suffisante des caractéristiques phonologiques des langues les plus fréquemment rencontrées. Et on découvre ainsi que tel son d'une langue donnée permet d'accéder à un son du français qui pose des problèmes, très souvent pour des raisons orthographiques avant tout. L'orthographe masque l'accès aux phonèmes.

Nous dirons d'abord un mot du concept de « pratique raisonnée » tel que les anglicistes ont pu le découvrir dans les instructions officielles de l'enseignement de l'anglais au collège puis au lycée, puis poursuivrons en montrant comment justement une pratique raisonnée de l'anglais peut aider le francophone à surmonter quelques obstacles inhérents à sa condition de francophone face à l'anglais. Enfin, en nous appuyant sur notre propre expérience d'enseignant de français comme langue étrangère nous prendrons quelques exemples précis de remédiation possible.

La pratique raisonnée de langue (PRL)

En 1985 les professeurs en poste en collège se virent remettre un fascicule intitulé « Programmes et instructions⁵ » et qui recouvraient toutes les disciplines enseignées de la 6^{ème} à la 3^{ème}. L'enseignement des langues se voyaient attribuer trois objectifs principaux. Le troisième, pour l'anglais, étant libellé comme suit : « Grâce à la Pratique Raisonnée de la Langue, l'élève atteint aussi un troisième objectif. Il exerce sa réflexion sur les grands principes du fonctionnement de l'anglais : sa compétence en langue maternelle s'en trouve partiellement explicitée et l'appropriation d'autres langues, facilitée. ». La Pratique Raisonnée

5 Publié dans la collection *le livre de poche*, ISSS 0248 – 3653.

de la Langue devint rapidement un sigle, PRL. Et, comme à chaque fois que l'on décide de « sigler » ainsi un concept, on en oublie l'essence même⁶. Ce qui se produisit. Les professeurs de langue dans leur ensemble, furent pris au dépourvu. Qui parmi les professeurs de langue en France en 1985 aurait pu dire ce qu'étaient les « grands principes de fonctionnement » de telle ou telle langue ? Le type de grammaire qui dominait sans partage dans l'enseignement était – et est sans doute encore – l'approche traditionnelle, c'est-à-dire des règles reposant sur un lien très étroit entre grammaire et monde extralinguistique – et donc règles suivies immédiatement d'exceptions. Quant à la phonologie, bien que la recherche dans ce domaine eût été active, elle demeurait éloignée des salles de classe. Il suffit de dire que le principal concours de recrutement des professeurs d'anglais, le CAPES⁷, ne comportait pas la moindre épreuve de phonologie⁸, pour ne citer que cette seule anomalie. La formation pédagogique des professeurs dans le domaine essentiel de leur métier, à savoir le fonctionnement de la langue enseignée – ainsi que celui de la langue maternelle des élèves – était quasi inexistante, hormis quelques exceptions reposant ici et là sur des formateurs très au fait de leur art⁹. Mais, comme très souvent dans l'enseignement, les effets d'annonce priment et dire suffit

6 On parle en général de *narcotisation du sigle* : derrière SDF (sans domicile fixe) on oublie ainsi la triste réalité du quotidien de nombreuses personnes que l'on surnomme des SDF.

7 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

8 Le « nouveau » CAPES mis en place en 2022 comportait, lors d'une épreuve écrite, ce qui suit : Vous donnerez le schéma accentuel des mots suivants et justifierez la place des accents : *exactly, inauguration, everything*.

9 Je ne remercierai jamais assez Robert Asselineau, Inspecteur Général d'anglais aujourd'hui à la retraite, qui fut mon directeur d'études de 1977 à 1981 au CRFPEGC de Paris Auteuil et pour lequel la phonologie était une priorité absolue.

souvent à faire croire que les choses ont été accomplies. En 1987, on publia pour les lycées les instructions des classes de seconde, première et terminale¹⁰. Comme pour le collège, on assignait trois objectifs principaux à l'enseignement des langues. Pour l'anglais, voici ce qui était écrit :

« Des trois domaines de la langue –Phonologie, Lexique et Grammaire – le premier paradoxalement (pour un enseignement des langues qui insiste sur l'importance de l'oral) était jusqu'ici absent des programmes officiels, peut-être parce que l'apprentissage du système phonologique, dès le premier stade, semblait aller de soi. L'année 1987 fera date dans l'histoire de l'enseignement de l'anglais puisque, pour la première fois, est publié un contenu phonologique avec l'Annexe Phonologique qui a été jointe au *Programme grammatical de consolidation* destiné aux nouvelles classes de Seconde. »

Ces propos donnent à sourire près de quarante ans plus tard, car en lisant que « L'année 1987 fera date dans l'histoire de l'enseignement de l'anglais » on ne peut s'empêcher de constater que cette annexe phonologique, sans doute un événement marquant en 1987 mais passé inaperçu, n'a pas été suivi d'effets. Ce fut même le contraire qui se passa puisque la quasi-totalité des manuels d'anglais publiés jusqu'au début des années 2000 faisait fi de toute approche de la prononciation. Mais ceci n'avait pas toujours été le cas, et différentes collections de manuels d'anglais du collège au lycée avaient dans le passé non seulement donné une place de choix à la prononciation, mais insisté sur son importance. Citons ici la préface de *l'Anglais par l'illustration* (Richard, Hall, 1965) :

¹⁰ Publication du CNDP.

« Tout le monde est d'accord pour affirmer que l'étude de la prononciation en Sixième doit être l'objet de soins tout particuliers eu qu'une véritable formation phonétique est indispensable. Les avis peuvent toutefois différer sur la place plus ou moins grande qu'il convient de donner à la transcription proprement dite. De bons résultats par divers moyens, à condition que l'étude soit menée avec méthode, patience et ténacité, pendant toute l'année et à chaque heure de cours.

Notre rôle n'étant pas, dans ce domaine, d'imposer à nos Collègues telle ou telle méthode, mais de leur fournir un matériel souple et varié qu'ils puissent utiliser à leur gré, nous avons présenté les sons de la langue anglaise de façon telle qu'ils puissent être étudiés, au choix soit avec la transcription phonétique, soit à l'aide de symboles isolés – soit encore par simple initiation orale associée à l'image. [...].

Pour conclure ce chapitre, soulignons que l'étude de la prononciation est partout présente dans le livre et qu'elle ne devra jamais être négligée. »

Bien avant l'*Anglais par l'illustration*, d'autres collections de manuels de collège avaient accordé à la prononciation une place de choix, et ce en des temps où l'accès à l'anglais oral au quotidien était inexistant¹¹. Mais près d'un siècle plus tard, nombre de voix s'élèvent pour déplorer le fait que la phonologie ne fasse pas l'objet d'autant d'attention que nécessaire :

11 Citons, entre autres, *L'anglais vivant* (Hachette) dont le premier livre de 6^{ème} fut publié en 1931 – plus connu sous le nom des auteurs comme suit : le Carpentier-Fialip.

« En général on travaille beaucoup la grammaire, le lexique, la compréhension, mais on néglige l'aspect phonologique de la langue. On est exigeant dans les structures, mais on se contente d'à-peu-près en matière de prononciation. » (Ginésy, 2000).

Cette opinion est relayée par les autorités elles-mêmes. Dans le rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale le 12 septembre 2018¹² les auteurs tiennent les propos suivants :

« L'une des raisons principales du retard pris dans l'enseignement de l'anglais en France résulte du fait que l'on n'enseigne pas du tout le rythme très spécifique de cette langue, rythme qui est diamétralement opposé à celui du français. Nous avons même eu l'impression que certains professeurs ignorent ce fait ! Son rythme est aux antipodes du français, langue où chaque syllabe est prononcée pleinement selon sa valeur de base. Dans le mot « banane », les deux « a » ont la même production. En anglais, ce n'est pas du tout le cas. La « musique » de l'anglais vient de son alternance entre des syllabes accentuées et inaccentuées. Celles qui ne sont pas accentuées (pas moins de 70 % d'entre elles) ne sont que très rarement prononcées avec la voyelle pleine, étant pour la plupart réduites au *schwa* (ə) ou au (ɪ).

À titre d'exemple, sauf le cas unique où il est en fin de phrase, le mot « to » n'est pratiquement jamais prononcé à valeur « pleine » (tu:) mais pratiquement toujours (tə). Tout comme le mot « of » que tout autochtone prononce

12 *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde.* Chantal Manes-Bonnisseau (Inspectrice Générale d'anglais) et Alex Taylor (journaliste).

tout le temps (əv) lorsqu'il est entouré de syllabes accentuées. Il en est ainsi pour la vaste majorité des voyelles anglaises en situation inaccentuée. Pourtant, personne ne semble vouloir en informer les jeunes apprenants français. Il n'est pas étonnant donc, si les français ont vu s'inscrire ces mots sur les tableaux de leur classe, accompagnés de la prononciation à pleine voyelle, qu'ils soient condamnés *ad vitam aeternam* à prononcer l'anglais à la française. *hb* Les étudiants de l'anglais découvrent parfois seulement dans les cours de phonétique anglaise à l'université, et avec stupéfaction, ce secret si fondamental et essentiel de la prononciation anglaise. Il est hélas bien trop tard pour y remédier. » (pp 50-51).

En septembre 2018 nous avons interrogé les quelques cent vingt étudiants inscrits en première année de LLCER anglais dans notre université quant au recours aux transcriptions phonétiques en cours d'anglais. Voici la question : « Vos professeurs d'anglais de collège et de lycée ont-ils utilisé les transcriptions phonétiques en cours ? Encadrez la réponse qui vous semble appropriée. oui parfois; oui souvent; oui systématiquement; non jamais. La réponse *non jamais* fut encadrée pour 90% des réponses. Dans le rapport cité précédemment (2018) il était mentionné ce qui suit :

« Dans plusieurs langues, et certainement en anglais, une des causes premières de l'échec des candidats au concours est leur niveau en langue. À titre d'exemple, en anglais, la totalité des postes ouverts au concours ne sont pas pourvus depuis plusieurs sessions et seuls 947 postes sur 1190 l'ont été à la session 2017 du Capes externe. Le rapport du jury alerte sur la dégradation du niveau en langue des candidats, particulièrement alarmante

cette année-là. « *Le jury a noté par ailleurs une multiplication par six par rapport à l'année 2016 du nombre de candidats dont le niveau d'anglais oral est défaillant, donnée qui a nécessairement pesé dans les résultats d'admission.* » (p. 32).

Dont acte. Qu'aura-t-on fait depuis ? Rien.

Une question posée sur le site *Au son du FLE*¹³ fait écho à la situation que nous venons de décrire pour l'anglais : « La phonétique du FLE est frappée d'ostracisme par la didactique des langues. Pourquoi ? ». Présentée telle quelle, la question peut surprendre, mais sa pertinence n'est pas à remettre en cause. Si nous n'avons pas la réponse au « Pourquoi » nous ne pouvons que déplorer cet état de fait. Il semble que depuis que la didactique officielle des langues a réussi à prendre place dans les instances de formation des professeurs de langue – INSPE pour l'enseignement public en France – tout ce qui touche de près à la langue soit toujours relégué à l'arrière-plan. On verra ainsi dans des propositions de séquences pédagogiques que si l'objectif « citoyen » figure, l'objectif « linguistique » – grammaire et phonologie – est souvent absent. On se contente d'une formation qui ne tient pas compte de la langue. Or un professeur de langue se doit d'être avant tout un linguiste, au sens fort du mot. Rappelons ici ce qu'écrivait Henri Adamczewski (1973) : « Le professeur de langue doit non seulement être capable de parler couramment la langue qu'il doit enseigner mais il doit aussi avoir percé le secret de son fonctionnement et avoir une vue d'ensemble de sa structure. » Et selon W. Moulton (1966) : « The language teacher must be a skilled mechanic, not merely a casual user. »

13 URL : <https://www.youtube.com/watch?v=iQejAKf185Q> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Pratique raisonnée de la langue : applications

Les prérequis pour un professeur de langue concernent en premier lieu la phonologie. Le professeur de français langue étrangère doit avoir une connaissance intime de la grille phonologique du français - être francophone, c'est quoi¹⁴ ? – et de la grille phonologique de la langue maternelle des élèves / étudiants. Seule cette prise de conscience permet de profiter de points de contact éventuels et de savoir où se situent les difficultés, et ce pour pouvoir anticiper. Se lamenter que les natifs de telle langue butent sur tel ou tel phonème du français, sur telle ou telle suite phonologique ne suffit pas.

Grille phonologique du français

20 consonnes sourdes (non voisées) et sonores (voisées)

/p/	/t/	/k/	/s/	/ʃ/	/f/
/b/	/d/	/g/	/z/	/ʒ/	/v/
pain	teint	camp	sel	chai	fer
bain	daim	gant	zèle	geai	verre

3 consonnes nasales

/m/	/n/	/ɲ/
sème	scène	saigne
gemme	gène	geigne

La liquide /l/ et la gutturale /ʁ/

loi	roi
laine	reine

¹⁴ Nous verrons plus avant qu'au-delà de la seule grille phonologique, c'est une connaissance de la combinatoire qui importe.

3 semi-consonnes /j/, /P/, /w/ (correspondant à /i/, /y/, et /u/)

/j/	iambes	yacht		/s j e/	scier
/ɥ/	nuit	mutuelle		/s ɥ e/	suer
/w/	ouate	watt		/s w e/	souhait

16 voyelles : voisées

/i/	fi	/y/	fut	/u/	fou	/ɛ̃/	faim
/e/	fée	/Æ /	feu	/o/	faux	/ɔ̃ /	font
/ɛ/	fait	/œ/	feuille	/ɔ /	Foch	/œ̃/	défunt
/a/	fa	/ɔ̃ /	fenêtre	/A/	fâche	/â/	faon

Remarques :

- Ce qui figure ici est UN dialecte de la langue française. Tous les francophones ne prononcent pas les quatre voyelles nasales différentes mais trois : certains prononcent « un » comme « in ». Bon nombre prononcent « pâte » comme « patte », ce qui ne pose aucun problème de communication, sauf à dicter des mots isolés, les paires minimales étant finalement rares. Mes amis de Toulouse prononcent « l'ébauche » comme... « les Boches » mais nous nous retrouvons sur la prononciation du mot *eau*.
- Il n'est pas tout à fait exact d'insérer /B/ dans une grille phonologique car il ne s'agit pas d'un phonème au vrai sens du terme, mais une réduction vocalique. On ne trouve pas de paire minimale au sein de laquelle /B/ entrerait en opposition avec un autre phonème, ce qui aurait pour conséquence de déboucher sur deux lexèmes différents.
- Une grille phonologique présente la palette des phonèmes, mais ne dit rien de la combinatoire, combinatoire qui est propre à chaque langue, source de difficultés souvent négligée.

Pratique raisonnée de la langue : problème de combinatoire français → anglais

Les francophones ne prononcent pas *fish and chips* /'fɪʃn'tʃɪps/ correctement et prononcent *fish* comme *fiche* – avec la voyelle /i/ du français au lieu du /ɪ/ de l'anglais, qui n'est autre que le /e/ du français, et il en est de même pour *chips* qui n'est pas réalisé ni avec la bonne consonne initiale et ni avec la bonne voyelle. La raison de cette erreur repose sur un problème de combinatoire : si les francophones ne prononcent pas les adjectifs tous de la même façon pour le masculin – tels que *français*, *laïd* etc - ils sont tous en harmonie pour le féminin : /ɛz/. La combinatoire du français ne retient pas comme suite possible /e/ suivi d'une consonne¹⁵ :

France → français → française /fʁɑ̃se/ ou /fʁɑ̃sɛ/ → / fʁɑ̃sɛz/

lai → laide /le/ ou /lɛ/ → /lɛd/

il se tait @ils se taisent/ilsɔtə/ou /ilsɔtɛ/ → / ilsɔtɛz/

La suite /e/ + consonne est inexistante en français et aucune des combinaisons suivantes n'est possible :

/ep/ ; /eb/ ; / et/ ; /ed/ ; /ek/ ; /eg/ ; /ef/ ; /ev/ ; /ej/ ; /eʒ/ ; /es/ ; /ez/ ; /el/ ; /eʁ/ ; /em/ ; /en/.

Or il se trouve que la langue anglaise a retenu cette possibilité, à commencer par *English*¹⁶. Si on ajoute à cela que la langue anglaise abonde en paires minimales sur le modèle *ship* / *sheep* le francophone est mis en difficulté, que ce soit pour produire ou pour comprendre. Deux problèmes se posent

15 Les collègues de Belgique me disent que certains toponymes issus du néerlandais font apparaître cette possibilité. Exemple en fin dernière syllabe : Molenbeek.

16 Prononcer correctement : « I speak English. » n'est pas chose d'emblée facile pour les francophones.

aux francophones : d'abord réaliser une suite telle que /ed/, et également, réaliser une voyelle tendue¹⁷, ce qui n'existe pas en français. Pour résoudre une partie du problème, à savoir réaliser correctement une combinatoire qui n'existe pas en français, la stratégie suivante est à recommander : écrire la suite de lettres *mé*¹⁸, dire que c'est du français, et la faire prononcer. On obtient donc /me/. Puis à *mé* on ajoute la lettre « s », ce qui donne par écrit *més* et on demande de prononcer la lettre s. Ce qui permet d'obtenir /mes/ qui est très exactement la façon dont le mot anglais « miss » se prononce. On fera la même chose avec d'autres mots : *lé*¹⁹ → *lé* + v = /lev/ = le verbe anglais *live*.

Un mot anglais tel que *minute* est toujours mal prononcé par les francophones. Si on écrit un mot français inventé – *méné* – auquel on ajoute /t/ (*ménét*) on obtient la bonne prononciation. Et également : *été* + z : *étéz* /*etez*/ = *it is* (et non le /*itiz* / que produisent les francophones en général.

Une fois que l'on aura pris conscience du phonème vocalique que l'on trouve dans les mots suivants :

*bin, bit, bitch, drink, English, grin, hit, mill, rid, ripper, ship, slip*²⁰, *trick*, etc.

le moment sera venu d'opposer ces mots à d'autres comportant le phonème vocalique transcrit /i:/ que l'on trouve dans

17 Nous insistons sur le fait qu'il faille bien dire voyelle *tendue* (*tense* en anglais) et non *longue*. L'opposition entre *ship* et *sheep* n'est pas une question de longueur mais d'opposition non tendu/ tendu.

18 Comme dans *mémé*.

19 Un *lé* de papier peint ou d'étoffe.

20 Comme dans *a pay slip* (bulletin de salaire). En anglais le mot n'a pas le sens qu'il a en français.

tease /ti:z/. Il faut partir du /i/ français de *lit* et appliquer la tension requise, ce que /:/ signifie. Ce qui donne les oppositions suivantes :
a bin / *a bean* ; *a bitch* / *a beach* ; *grin* / *green* ; *hit* / *heat* ; *mill* / *meal* ; *rid* / *read* ; *ripper* / *reaper* ; *ship* / *sheep* ; *slip* / *sleep* etc.

Les mots anglais suivants sont systématiquement mal prononcés par les francophones :

butter ; *cousin* ; *love* ; *blood* ; *mum* ; *cup* ; *son* ; *sun*

Or ils sont TOUS prononcés avec la même voyelle, transcrite /ʌ/. Mais les orthographes *o*, *oo*, *ou* et *u* occultent le fait que le phonème est quasiment identique au /a/ du français. Donc, si on écrit le mot inventé suivant *sanne* on a su prononcer les deux mots anglais suivants : *son* et *sun* alors que la plupart du temps en voyant les lettres *o* et *u*, les francophones les prononcent mal tous les deux car un francophone ne peut admettre que *o* et *u* soient prononcés comme un /a/ français. Le mot *love*, mot intégré dans le français du quotidien, est systématiquement mal prononcé, avec la voyelle française de *bol*, alors qu'en anglais le français *lave* dans « il se *lave* » est une bien meilleure approche²¹. Cette prononciation concerne aussi des mots très courants tels que :

brother ; *come* ; *hut* ; *mother* ; *money*²² : *mud* ; *run*

21 Selon les anglophones la prononciation varie. Un Anglais du Yorkshire prononce *love* avec la voyelle de *book*. Preuve s'il en est que le /ʌ/ est la trace de l'occupation française à partir de l'invasion de Guillaume le Conquérant en 1066. Le son /a/ qui n'existait pas en anglais de cette époque est entré dans la langue parlée dans le sud, mais n'a pas atteint le nord. Et la situation reste inchangée aujourd'hui. Ce qui ne pose aucun problème car que l'on prononce *pub* comme dans le sud ou comme dans le nord, cela reste le même mot, comme le mot *rat* en français avec un « r » roulé ou non roulé. Il ne s'agit pas d'une différence phonologique.

22 En prononçant le français *manie* on est vraiment très proche du mot

Le fait que le phonème /ʌ/ de l'anglais soit la plupart du temps mal prononcé tient à un autre facteur que l'orthographe. Le mot anglais *cat*, comporte en voyelle centrale le phonème /æ/ que les francophones ont du mal à produire. Ils le prononcent avec le /ʌ/ de *cut* et ils prononcent *cut* avec le son de bœuf. *Cat* est prononcé comme *cut*, et *cut* est prononcé avec le /œ/ français : /kœt/. De fait, les mots anglais qui comportent le phonème /ʌ/ orthographié avec la lettre *u*, sont toujours prononcés avec /œ/ par les francophones : *but*, *butter*²³, *cut*, *nut*, *pub*, *shut*, *up* etc. Il y a un réel travail articulatoire à réaliser pour que le /æ/ soit bien prononcé. La pointe de la langue doit être en contact avec les incisives inférieures, et surtout, les bords de la langue doivent être en contact avec les molaires inférieures, ce qui n'est pas le cas pour le /ʌ/ de *cut*.

Pratique raisonnée de la langue : réflexion sur le français

Le genre grammatical des adjectifs : masculin et féminin

Une approche naïve de la manifestation du genre consiste à dire un peu rapidement qu'il suffit d'ajouter un *e* pour passer du genre masculin au genre féminin²⁴. Certes, cela marche bien

anglais *money*, ce qui est quand même bien mieux que de dire « monnaie », à la française.

23 Une bonne approximation pour bien prononcer ce mot est de faire répéter le nom d'une chaîne de magasins de chaussures: les chaussures *Bata*.

24 Nous serions tenté de ne plus employer *masculin* et *féminin* pour parler de grammaire compte tenu du fait que tout l'arsenal mis en place aujourd'hui avec l'écriture dite inclusive repose sur une interprétation à la lettre de *masculin* et *féminin*. Nous payons un lourd tribut à un étiquetage rapide qui fait que l'on prend les deux étiquettes au sens premier, c'est-à-dire au sens sexuel. *Cartable* – avec un *e* final – n'est pas plus masculin au sens fort que *table* est féminin au sens fort. Une girafe peut être un mâle et un zèbre peut être une femelle. Le mot *homme* prend un *e* final, comme

pour *bleu/bleue*. Mais on oublie ce faisant bon nombre d'adjectifs qui ne se laissent pas réduire à une règle qui ne tient compte que de l'écrit, mais pas de la réalisation orale, ce qui est le plus important. Pour les adjectifs suivants :

blanc / blanche ; courageux / courageuse ; frais / fraîche ; grand / grande ; gris/grise ; gros / grosse ; petit / petite ; vert / verte

ajouter la lettre *e* à l'adjectif employé au genre masculin n'aide en rien à résoudre le problème oral qui est posé²⁵. On en prend conscience si on fait *oralement* le travail suivant avec des non francophones (travail de classe pour travailler la prononciation des adjectifs selon leur genre grammatical) :

Il est de quel couleur son pantalon ?

Il est gris.

Elle est de quelle couleur sa veste ?

*Elle est gris

Cette dernière réponse est celle que ne manque pas de faire tout apprenant venant d'une langue qui ne connaît pas la variation de genre grammatical. Si on commence par donner le masculin – gris – comment arriver au féminin ? Lors d'un travail oral, on n'a pas d'autre choix que de donner la forme orale /griz/. Mais ceci n'est pas transférable car le recours à /z/ ne s'applique pas à tous les adjectifs. Si on procède différemment – donner le féminin en premier - on s'aperçoit qu'il y a une grammaire de l'oral que l'écrit masque. Cette grammaire de l'oral nous révèle que le masculin est en fait le féminin auquel on

femme, ou *maître* ou *prêtre*. Faudra-t-il écrire un *homm* ? Quant à *recrue* et *sentinelle*, faut-il ôter le *e* final quand il s'agit d'individus de sexe masculin ?

25 Blanc deviendrait *blance*. Et frais deviendrait ...*fraise* !

retranche la consonne (phonème consonantique) finale. Lors, afin de mener à bien un travail de réelle pratique raisonnée de la langue, il faut d'abord prendre pour point de départ l'adjectif sous sa forme de féminin :

Elle est de quelle couleur sa veste ?

Elle est grise /gɾiz/.

Après avoir prononcé et fait répéter /gɾiz/ on pose une autre question :

Il est de quelle couleur son pantalon ?

A cette question, la réponse peut être *grise*, puisque cette forme vient d'être présentée.

Pour arriver à *gris* /gɾi/ on fait une manipulation orale qui met en évidence le son /z/ :

Une veste /gɾiz/ - et /z/ est répété par le professeur et les élèves.

Pour un pantalon /gɾi/, il faut faire prendre conscience de la non-présence de /z/. Il faut faire ce petit travail de prise de conscience phonologique chaque fois que nécessaire. Les adjectifs cités plus haut sont une base de travail possible. Il faut ajouter que cette variation consonantique liée à la présence ou non d'une consonne (phonème) finale est associée à la présence de la voyelle (lettre) *e* dans l'orthographe. A partir de la forme du féminin on isole la consonne concernée et on produit le masculin, avec en résumé la formule suivante :

Masculin = féminin – consonne finale²⁶.

26 A lire comme suit : Le masculin est égal à : le féminin moins la consonne finale.

Subjonctif et indicatif

On parvient à une formule de même nature quand on aborde la différence entre indicatif et subjonctif d'un point de vue phonologique, et ce pour les verbes du 2^e et du 3^e groupe. Les verbes en – er du 1^{er} groupe ne présentent pas les mêmes caractéristiques de fonctionnement.

Il habite Paris – c'est bizarre qu'il habite Paris.

Il *part* demain – c'est bizarre qu'il *parte* demain.

Plutôt que de faire perdurer la légende de « l'impossible subjonctif », pourquoi ne pas introduire très rapidement cette conjugaison qui intervient systématiquement quand une relation prédicative est dominée, évaluée, jugée, alors que l'indicatif, code-lui, le statut posé²⁷ de la relation.

C'est bizarre qu'il :

blanchisse / bondisse / fournisse / nourrisse / parte / ralentisse / réussisse / vieillisse etc.

Le rapport entretenu entre *part* et *parte* est comparable au passage vert/verte, blanc/blanche etc.

On peut donc écrire, comme pour le genre des adjectifs :

Indicatif = subjonctif – consonne finale

27 Statut posé s'oppose à statut repris au sein de la théorie linguistique connue sous le nom d'approche *méta-opérationnelle* (voir Adamczewski 1982, 1991, Gabilan 2006, 2011, 2020).

Verbes des 2^e et 3^e groupes : singulier et pluriel

On retrouve cette même organisation grammaticale et phonologique pour le passage du singulier au pluriel pour le même type de verbe :

Il vieillit – ils vieillissent

Là encore, on ne peut deviner le passage oral /i/ à /is/ mais on peut le faire retrouver en donnant d'abord la forme plurielle à laquelle on retranche le /s/ final pour arriver à la forme de la 3^e personne du singulier.

En résumé, on prend conscience d'une grammaire de l'oral que l'écrit occulte et dont la formule est la suivante :

x – y = z

x = féminin / subjonctif / pluriel

y = consonne finale

z = masculin / indicatif / singulier.

La langue maternelle comme accès à la langue cible : la phonétique au service de la phonologie

Le cas de l'espagnol

Pedro a demandé une *liseuse* au père Noël. Mais dans le paquet cadeau il y avait une *lisseeuse*. Chacun le sait, [z] n'est pas un phonème de l'espagnol. Et tout professeur de français qui a des élèves hispanophones sait que cette absence de /z/ est handicapante face au français. Les paires minimales de type *poisson* / *poison* ou *dessert* / *désert* en sont une illustration flagrante, mais cela va bien au-delà. Voici quelques exemples :

Tu ne sais pas viser / visser

Elle a été empoisonnée / empoissonnée »

La ruse / la russe

Il est rasé / racé
 Il est temps que je me case / casse
 C'est des idées / C'est décidé
 Vous avez tout / vous savez tout
 Un beau zoo / un beau saut
 Ils ont perdu / ils sont perdus
 Vous avez tout / vous savez tout
 etc.

Les difficultés affectent non seulement des lexèmes, mais aussi les liaisons. Bien entendu, il faut apprendre à voiser le phonème /s/ pour obtenir /z/. Il existe des techniques pour cela. Mais il est aussi possible d'utiliser le fait que la langue espagnole utilise dans sa combinatoire le son – pas le phonème – [z], sans que les hispanophones en aient conscience²⁸. Les deux mots suivants : *riesgo*²⁹, *mismo* sont prononcés comme suit : /ri'ezgo/ ; /'mizmo/. En raison d'un environnement voisé – voyelle³⁰ + consonne voisée – seul un [z] est possible. Donc un hispanophone sait et peut prononcer [z] mais n'en a pas conscience. Une fois ce travail de prise de conscience effectué – et donc savoir produire [z] d'abord seul puis suivi d'une voyelle (phonème) – un grand pas aura été fait pour que /z/ soit produit quand il le faut.

Le cas de l'arabe

Une des difficultés des arabophones face au français – et à beaucoup d'autres langues – est l'absence de /p/ employé comme

28 Un francophone qui dit *La banque de France*, ne prononce pas un /k/ à la fin de banque, mais dit quelque chose comme *La Bang de France* ; ceci en raison du fait que le /d/ qui suit interfère par assimilation régressive avec le /k/ de banque qui devient voisé.

29 Un risque, même (le même).

30 Une voyelle est toujours voisée.

phonème. Tout /p/ utilisé en français devient /b/. Il s'agit là d'un problème qui est à l'opposé de celui évoqué précédemment pour les hispanophones puisqu'il s'agit de dévoiser le /b/ pour produire l'occlusive non voisée qui lui fait pendant. De façon comparable à ce nous avons déjà montré, c'est vers la langue arabe que nous nous tournons. Si /p/ n'existe pas en tant que phonème, il est présent phonétiquement. Citons ici Wafa Shahada Zoghbor³¹ : « [p] exists as an allophone to /b/ before voiceless consonant phonemes. »

Le mot qui signifie samedi se prononce de la façon (approximative) suivante /a:sapt/, ce que ne semble pas indiquer l'écriture :

<تسبلا> qui indique /a:sabt/. Nous décomposons le mot ci-après pour plus de clarté :

< ا > /a:/

< ل > /l/

< س > /s/

< ب > /b/ qui est en fait prononcé [p]

< ت > /t/

Il est donc possible de faire prendre conscience à un public arabophone, en décomposant le mot, de la production inévitable d'un [p]. Et il est intéressant de remarquer que la prononciation de *WhatsApp* – avec un /p/ final - ne semble pas poser de problème ! Il faut donc s'appuyer sur le dernier son de ce mot pour mettre en évidence le /p/ et ensuite l'insérer dans les mots qui posent en principe problème.

31 2018.

CONCLUSION

« There is more in it than meets the eye », dit-on en anglais, ce qui appliqué à la phonologie, signifie que derrière la chaîne écrite se cachent des phénomènes auxquels la seule observation de l'orthographe ne donne pas accès. La manifestation du langage est avant tout une donnée orale. C'est par l'oral que tout humain arrive à la maîtrise de sa langue. De façon paradoxale, l'enseignement des langues, et donc de la langue française à des natifs d'autres langues, souffre de l'absence d'une réelle prise en compte des phénomènes acoustiques. Quand le natif acquiert sa langue de façon inconsciente, le non natif requiert, lui, une prise de conscience, seul garant d'une progression dans sa pratique. On sait que la seule exposition ne suffit pas toujours, et chacun a en tête des exemples de gens présents sur le sol de France depuis plusieurs décennies et dont le français oral semble avoir fossilisé les mêmes erreurs, les mêmes approximations. On peut attendre de cours de français comme langue étrangère qu'ils apportent ce pour quoi les apprenants sont venus.

Bibliographie

Ouvrages académiques

Adamczewski, H. (1973). *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Armand Colin.

Adamczewski, H. (1982). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Armand Colin.

Adamczewski, H. (1991). *Le français déchiffré : Clé du langage et des langues*. Armand Colin.

Gabilan, J.-P. (2011). *Traduire l'imparfait en anglais : Approche méta-opérationnelle*. Presses de l'Université de Savoie.

Gabilan, J.-P. (2019). *Pratique raisonnée de la phonologie : Prise de conscience, travail articulatoire, regroupements*. La Clé des langues. <https://cle.ens-lyon.fr>

Gabilan, J.-P. (2020). *Grammaire expliquée de l'anglais* (1re éd. 2006). Éditions Ellipses.

Ginésy, M. (2000). *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Éditions Ellipses.

Moulton, W. (1966). *A linguistic guide to language learning*. Modern Language Association of America.

Zoghbor, W. (2018). Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC). *System*, 78, Article 1. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.003> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Manuels scolaires

Carpentier-Fialip, P., & Carpentier-Fialip, M. (1931). *L'anglais vivant : Classe de 6^e*. Librairie Hachette.

Richard, P.-M., & Hall, W. (1965). *L'anglais par l'illustration : Classe de 6^e*. Librairie Hachette.

Rapport officiel.

Manes-Bonnisseau, C., & Taylor, A. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères : Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, 12 septembre 2018.

Notice biographique

Jean-Pierre Gabilan est Maître de conférences en linguistique anglaise à l'université de Savoie Mont-Blanc depuis 2000.

Il a commencé sa carrière en Libye – professeur de lettres et d’anglais au collège français et professeur de FLE à l’Institut culturel français. Il a été professeur formateur à l’IUFM de Versailles tout en enseignant la grammaire anglaise à Paris 3. En 1996 il a soutenu sa thèse doctorat sous la direction d’Henri Adamczewski avec lequel il a écrit deux ouvrages de grammaire anglaise. Ses publications portent sur la grammaire de l’anglais, la grammaire du français, et sur la phonologie de ces deux langues.

DÉMATÉRIALISATION ET DISTANCIALISATION DE SUPPORTS POUR LA CONSCIENTISATION PHONOLOGIQUE ET L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT : PROPOSITIONS DES OUTILS ALÉMUNE

Sylvain COULANGE

*Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues (LIDILEM)
et au Laboratoire d'Informatique de Grenoble (LIG)*

Emilie MAGNAT

Université Lyon 2

Alexandre DO

Enseignant spécialisé

Yoann GOUDIN

*Centre de recherche sur les langues et les cultures d'Asie-Pacifique
(APLAC) de l'université Nationale de Kaohsiung à Taïwan*

Résumés

Cet acte discute dans quelle mesure les principes des conscientisations phonologique et phonographémique de l'approche *Silent Way* – à commencer par la manipulation physique des entités abstraites et éphémères que sont les phonèmes – sont vérifiables dans un environnement numérique. Basée sur une recherche-action initiée pendant le COVID-19, il s'agit de revenir sur les usages des applications conçues après un rappel des

enjeux, une présentation de l'existant et la description des solutions proposées pour l'apprentissage.

Mots clés : distancialisation, multisensorialité, conscientisation phonologique, conscientisation phonographémique, Silent Way.

This paper discusses the extent to which the principles of phonological and phonographic awareness in the Silent Way approach – starting with the physical manipulation of abstract and ephemeral entities such as phonemes – can be verified in a digital environment. Based on action research initiated during COVID-19, it reviews the uses of applications designed after a reminder of the issues at stake, a presentation of the existing situation and a description of the proposed solutions for learning.

Keywords: distancing, multisensory, phonological awareness, phonographic awareness, Silent Way.

Este artículo analiza en qué medida los principios de conciencia fonológica y fonográfica del método Silent Way —empezando por la manipulación física de entidades abstractas y efímeras como son los fonemas— son verificables en un entorno digital. Basado en una investigación-acción iniciada durante la COVID-19, se trata de revisar los usos de las aplicaciones diseñadas tras un repaso de los retos, una presentación de lo existente y la descripción de las soluciones propuestas para el aprendizaje. Palabras clave: distanciamiento, multisensorialidad, conciencia fonológica, conciencia fonográfica, Silent Way.

INTRODUCTION

La didactique des langues est riche d'approches qui pourraient être placées sur un continuum allant de celles qui mettent en avant la communication à celles qui plébiscitent une explicitation des phénomènes linguistiques. Le débat entre travail explicite ou implicite de la langue (Beaucamp, 2008) se trouve rapidement conclu par les contraintes institutionnelles telles que le volume horaire, la fréquence des cours, la taille des groupes ou encore les objectifs spécifiques. Cela amène des enseignants à envisager une approche mixte alliant temps communicatif et temps de travail sur les processus de bas niveau qui, s'ils ne sont pas suffisamment automatisés, bloquent les processus de haut niveau (Gaonac'h, 2000, p.7). Parmi les dimensions de la langue travaillées explicitement se trouve la phonologie, aspect pour lequel les enseignants manquent encore d'outils adaptés. Proposé par le praticien et chercheur Caleb Gattegno dans les années 70, le *Silent Way* propose une matérialité aux phonèmes (Gattegno, 1978). Cette approche reste cependant confidentielle et doit à présent être repensée pour entrer dans l'ère du numérique et le contexte grandissant de l'enseignement-apprentissage à distance, tout en maintenant les fondements théoriques sous-jacents.

L'approche Gattegno est classée — à raison — parmi les approches socio-constructivistes et centrées sur l'apprenant, mais se trouve considérée comme une proposition didactique alternative ou non-conventionnelle (Germain, 1993). Si la communication donnée lors du colloque « Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ? » à l'attention de chercheurs spécialistes de l'apprentissage-enseignement de la phonétique a permis d'observer que la majorité des participants connaissaient théoriquement l'approche, aucun ne l'avait

pratiquée, ne serait-ce qu'en tant qu'apprenant, ni même observée en classe. Cette confidentialité prive notre communauté de pratique d'au moins une source d'inspiration stimulante sur une approche qui fait la part belle à l'entrée dans la langue par la conscientisation de la phonologie puis de la conscientisation phonographémique.

La présente contribution expose dans un premier temps l'importance de la matérialité lorsqu'il s'agit d'aborder la conscience phonémique et l'entrée dans l'écrit avant de rappeler les fondements de l'approche *Silent Way* et des propositions d'outils tangibles qui en dérivent. Nous exposons ensuite les tentatives de digitalisation des pratiques et présentons les applications développées par l'équipe de recherche Apprentissage des Langues et Multimodalité (ALeM) ainsi que des exemples d'utilisation faisant émerger des spécifications pour développement. Nous en viendrons enfin à ouvrir sur les perspectives tant au niveau scientifique qu'appliqué.

De la matérialité des phonèmes pour le développement de la conscience phonémique et l'entrée dans l'écrit

La conscience phonémique en langues maternelle et étrangère

Le travail explicite sur les unités phonologiques de la langue se retrouve en France dès la maternelle dans l'apprentissage de la langue maternelle (LM), mais ne trouve pas facilement sa place dans l'enseignement-apprentissage des L2. Sa pertinence est pourtant clairement mise en évidence par la littérature puisque le niveau de conscience phonologique, en L1 comme en L2, joue un rôle déterminant dans les différentes activités langagières : la compréhension de l'oral en L1 (eg. Culter &

Clifton, 1999) et en L2 (Beaucamp, 2006) ; la production orale en L1 (eg. Bogaard, 1994) et en L2 (eg. Hilton, 2009, et Kanta et al. 2009) et la lecture et l'écriture en L1 (eg. Casalis & Louis-Alexandre, 2000) ainsi qu'en L2 (Eg. Kanta et al. 2003). La sensibilité aux phonèmes est d'ailleurs un excellent prédicteur des capacités en lecture (Bryant & Bradley, 1985).

Plus précisément, la conscience phonologique relève des activités métalinguistiques et correspond à « la capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de manière délibérée » (Demont & Gombert, 2007, p.51), ces unités peuvent être la syllabe ou le phonème. En L2, un tel travail relèverait d'un « choix délibéré d'une approche analytique et consciente du système oral de la langue » (Beaucamp, 2008, p.15) favorisant la catégorisation des nouveaux phonèmes et permettant ainsi d'effectuer le « re-calibrage des réseaux phonologiques » dont parle Hilton (2009, p.139). Concrètement, les activités de conscience phonémique regroupent des tâches de segmentation de mots en phonèmes, d'ajout de phonème au sein d'un mot, de combinaison de phonèmes pour former un mot, mais aussi d'inversion de phonèmes (Wagner et al., 1999). Ces tâches impliquent une lourde charge mentale (McBride-Chang, 1995) puisque l'apprenant doit tout à la fois garder en mémoire ces unités linguistiques mais également effectuer des manipulations mentales sur ces unités qui sont tout à la fois abstraites et éphémères.

Une solution pourrait être d'utiliser des représentations externes, à différencier de la représentation mentale (De Vries, 2012), telles que des objets physiques pour matérialiser les phonèmes. Montessori proposait à ce propos des lettres en relief grâce auxquelles les « enfants apprennent simultanément la

lettre, le son et la forme spatiale » (Lefebvre, 2006, p.93). La méthode des Alphas³² quant à elle propose des lettres-personnages pour un travail phonologique. Dans ces deux cas, la matérialité est directement en lien avec la lettre, ce qui peut générer les confusions en lettre et son. Une approche comme celle de Gattegno utilise des couleurs pour représenter les phonèmes, laissant la graphie au deuxième plan.

En situation d'écriture, lorsque l'apprenant n'a jamais rencontré le mot à l'écrit, il utilise la voie dite « non-lexicale » ou « phonologique », c'est-à-dire qu'il utilise ses connaissances sur les relations entre phonèmes et graphèmes (Zesiger, 1995, p.39). Cela implique de 1) segmenter le mot oral en phonèmes, 2) convertir chaque phonème en graphème et 3) assembler les différents graphèmes (Valdois, Bosse, Tainturier & Martinet, 1999, p.59). Nous sommes là sur un travail des correspondances phonographémiques.

L'approche *Silent Way*

L'approche *Silent Way* est une approche globale et intégrée de la langue qui met au premier plan l'importance de la prise de conscience de l'apprenant à travers une exploration de la langue guidée par l'enseignant. En effet, le *Silent Way* renverse la posture de l'enseignant et la subordination traditionnelle de l'apprentissage à l'enseignement. Par ailleurs, le *Silent Way*, met l'accent sur le travail de la phonologie avant tout contact avec l'écrit. Cette attention fondamentale portée à la phonologie n'est que le premier stade d'un dispositif d'enseignement en rupture avec les autres pratiques puisque le professeur ne produit pas les énoncés que l'apprenant doit s'approprier, mais est

32 URL : <https://editionsrecrealire.com/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

le médiateur entre les besoins de l'apprenant et le fonctionnement de la langue cible. Le premier système à appréhender est donc celui des phonèmes représentés par des formes de couleurs univoques disposées sur un plan en deux dimensions (cf. infra Fig.1a) avec les voyelles en haut et les consonnes en bas ainsi qu'une organisation de gauche à droite selon le lieu d'articulation.

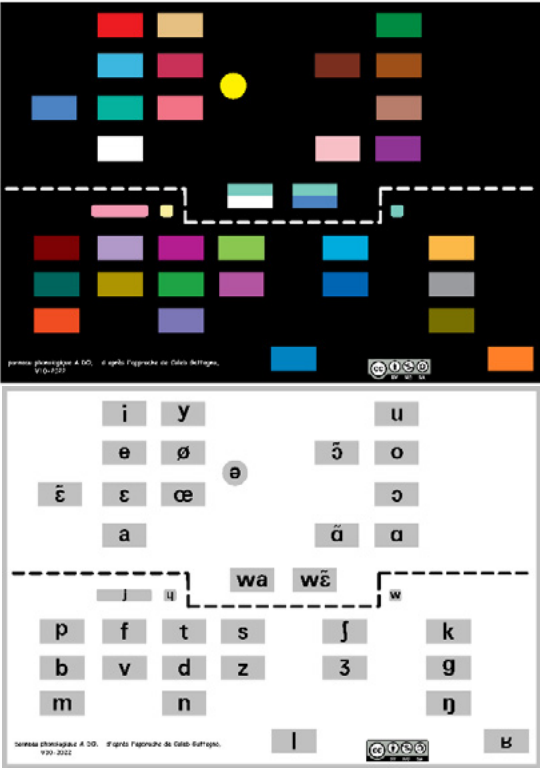


Figure 1
Panneau de sons du français, et ses clés des représentations en API

La combinaison des phonèmes se concrétise *via* le pointage successif des différents rectangles par la personne tenant le pointeur. Il s'agit au départ du médiateur, mais celui-ci laisse rapidement sa place pour laisser les apprenants proposer des combinaisons et les autres apprenants oraliser tandis que le médiateur indique si la combinaison n'est pas possible dans la langue. Il s'agit ainsi de permettre une manipulation de ces entités au moyen d'opérations d'inversion, de substitution ou d'ajout de phonèmes afin de provoquer la production de syllabes, de mots puis d'énoncés complets par les pairs (cf. infra Fig.2a).



Figure 2

Situations typiques de l'approche Gattegno, 2a stagiaires pratiquant le tableau de sons, 2b encodage des catégories grammaticales d'énoncés des stagiaires au moyen de réglettes Cuisenaire, 2c pointage de ces mêmes catégories sur le tableau de grammaire, 2d passage à l'écrit par pointage des graphèmes parmi ceux attestés pour le phonème à noter.

Dès lors que l'on travaille sur des énoncés, la syntaxe et la morphologie peuvent être travaillées au moyen de réglettes Cuisenaire (fig 2b) ou d'un tableau de Grammaire en Couleurs (Laurent 2004, fig 2c), dont chaque couleur encode une catégorie grammaticale. Ce n'est qu'une fois la phonologie, la syntaxe

et la morphologie sont en place que l'approche intègre l'écrit selon les mêmes modalités d'apprentissage et de médiation. Le médiateur utilise le Fidel (cf. Fig. 2d), panneau présentant toutes les graphies attestées dans la langue pour encoder chaque phonème, celles-ci étant écrites dans la couleur correspondante. Son utilisation se fait également par pointage de la forme écrite des entités de la langue déjà maîtrisées à l'oral. Le médiateur guide toujours de manière silencieuse (Mariscalchi, 2023) et s'appuie sur les graphies colorées qui constituent un autre type de représentations externes rappelant le phonème. Le médiateur *Silent Way* dispose également de tableaux de mots qui rassemblent — selon une progression thématique — des mots écrits en couleurs qui peuvent être pointés pour formuler des énoncés complets. Par ses principes et ses outils, l'approche *Silent Way* valorise le travail de la phonologie dès le début de l'apprentissage et aborde le code écrit en rendant la structure phonémique visible.

Outils de manipulation tangibles

Dans une classe *Silent Way*, le travail est le plus souvent collectif avec un apprenant qui pointe en silence sans laisser de trace matérielle. Cette forme de travail qui force les autres apprenants à être très présents pour garder en mémoire les éléments pointés est coûteuse sur le plan attentionnel. Plusieurs praticiens ont alors proposé des activités de codage et décodage phonologique avec des rectangles colorés placés côte à côte pour coder un mot. Enseignant et apprenants passent alors de la succession chronologique des sons de la parole pointés sur le panneau phonologique à la succession spatiale de ces sons selon les conventions de l'écrit. Ces traces sont alors durables, consultables, révisables. Mais en raison du manque de contraste entre

certaines couleurs, les sons présentés hors contexte du panneau se trouvent alors difficilement identifiables.

Pour éviter cela, Alexandre Do, enseignant spécialisé du premier degré, propose d'ajouter une couche d'information indiquant certains traits phonétiques comme l'arrondissement ou l'aperture des voyelles, la distinction des formes entre les fricatives et les plosives, la symbolisation des narines pour la nasalité ou encore une vaguelette pour le voisement (Fig. 3). Les représentations de bouches permettent de tester et de s'appuyer sur les capacités de lecture labiale des apprenants, en accord avec la théorie motrice de la perception de la parole de Liberman (Liberman et al., 1967).

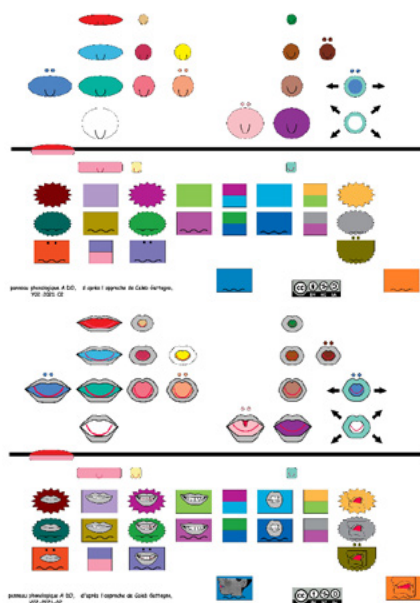


Figure 3
Représentations de couches d'informations complémentaires du tableau
des sons du français : 3a traits phonétiques abstraits,
3b bouches pour les consonnes observables visuellement

Aussi, pour une meilleure visualisation des concepts abstraits « phonème » et « graphème », Do propose différents objets manipulables par les apprenants selon qu'ils travaillent sur le son ou l'orthographe (Fig. 4). Les jetons manipulables bouche-son permettent de représenter la structure phonémique d'un mot ou d'un énoncé. À cela s'ajoutent les lettres mobiles bicolores recto-verso — la même lettre étant écrite d'une couleur différente sur chaque face — qui permettent d'indiquer le changement de son codé lors du passage à l'orthographe. Cette démarche s'inspire de l'adaptation de la Lecture en Couleurs de Gattegno proposée par Jacques Delacour³³.



Figure 4

Matériel tangible (de haut en bas depuis la gauche), Répertoire phono-graphémique de référence et à reconstruire par l'apprenant ; jetons phonologiques mobiles pour la manipulation physique avec des exemples de suites à réaliser ; lettres bicolores mobiles permettant de marquer les frontières phonémiques des énoncés constitués à l'écrit (Photo : A. DO).

Les supports proposés relèvent de la multimodalité au sens de multi-sensorialité puisqu'il s'agit, pour chaque phonème,

33 URL : <https://www.uneducationpourdemain.org/lecture/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

d'associer des représentations visuelles (couleurs, bouches, graphies en couleurs) à des représentations sonores. Cela s'inscrit dans la théorie du double codage en mémoire (Paivio, 1969), sans augmenter la charge cognitive puisqu'il s'agit de combiner deux modalités sensorielles (visuelle et auditive) complémentaires (Chanquoy et al., 2007, p.123).

Digitalisation des pratiques

Face à l'obligation de distanciation sociale liées à la pandémie de COVID-19 à partir de 2020, de nombreux enseignants ont été contraints de proposer des cours de langue à distance en s'appuyant sur des plateformes de visio-conférence comme Skype ou Zoom. Cette pratique d'enseignement à distance n'est pas nouvelle, mais elle a gagné en importance avec le confinement et grâce à la démocratisation et au développement des technologies de communication. Toutefois, les enseignants qui recouraient à l'utilisation de matériel pédagogique tangible, comme c'est le cas en *Silent Way*, ont dû faire preuve d'imagination pour combler le manque de multimodalité des outils classiques de visio-conférence.

L'école *Silent Way Tokyo*³⁴ utilise par exemple une fonctionnalité d'annotation du partage d'écran de Zoom qui permet aux étudiants d'afficher une flèche avec leur nom lorsqu'ils cliquent sur l'écran partagé par l'enseignant. Cela rend possible le pointage à distance. L'enseignant recourt également à la manipulation d'images sur son écran pour susciter des constructions linguistiques chez les apprenants. Malgré la difficulté de prise en main de l'outil, ce format de cours à distance a permis d'ouvrir la classe de *Silent Way* au monde entier et est encore proposé aujourd'hui.

34 URL : <https://silentway-tokyo.jimdofree.com/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Certaines tentatives d'adaptation sont particulièrement originales, comme les classes virtuelles de *Silent Way Online*³⁵. Celles-ci ont été réalisées sur la plateforme numérique de jeux tangibles TableTopia³⁶, mais au lieu de proposer un plateau de jeu, elles permettent aux participants de manipuler une grande variété d'objets virtuels et d'images en temps réel et de manière simultanée. Une classe virtuelle a été créée pour chaque langue enseignée (aujourd'hui l'anglais britannique, l'anglais américain, le français, le japonais et l'allemand). Il y est disposé tout le matériel tangible que l'on retrouve dans une classe physique *Silent Way*, comme des panneaux de mots, les réglettes Cuisenaire, un Fidel, des pointeurs, etc. Ces classes virtuelles sont utilisables gratuitement par tout enseignant dans la limite de 8 utilisateurs par session, mais nécessitent un logiciel de visio-conférence en parallèle pour pouvoir communiquer.

Au-delà de la transposition des pratiques de classe pour une utilisation synchrone à distance, l'informatique permet également d'automatiser des traitements comme le découpage d'un texte en syllabes, de représenter les lettres par une couleur indiquant leur prononciation ou colorer en gris les lettres muettes par exemple. On peut citer l'extension LibreOffice LireCouleur³⁷, qui permet un formatage personnalisable de texte au niveau syllabique et phonologique pour aider les lecteurs débutants ou dyslexiques. Elle permet notamment la colorisation des lettres muettes ou des graphies complexes. Dans le même genre,

35 URL : <https://silentway.online/2021/02/08/silent-way-online-virtual-classrooms/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

36 URL : <https://tabletopia.com/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

37 URL : <https://lirecouleur.arkaline.fr/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Aidodys³⁸ est une application web et extension Firefox d'aide à la lecture pour les élèves ayant des troubles DYS ou déficiences visuelles. Elle permet de configurer des profils de lecteurs et propose un grand nombre d'adaptations visuelles du même type que LireCouleur. Plus proche du *Silent Way* et de la Lecture en Couleurs, le coloriseur automatique de texte Phonocolor³⁹ - développé par l'université de Lausanne dans le cadre du réseau pédagogique FicellesApprendre⁴⁰ - permet de colorer du texte en fonction de sa prononciation selon un code couleur spécifique, notamment pour concevoir des supports de cours pour la classe.

L'outil informatique permet également de fournir des feedbacks automatiques aux apprenants, sans nécessiter la présence d'un enseignant ou d'un pair. Si ces feedbacks sont inévitablement plus limités et moins personnalisés que ceux d'un enseignant, ils rendent possible une pratique en dehors et en complément de la classe. On trouve toutefois assez peu, à notre connaissance, d'activités guidées réalisables par l'apprenant en autonomie dans l'approche *Silent Way*. Les jeux en ligne de FicellesApprendre⁴¹ proposent de faire des associations phonie-graphie par le biais de couleurs sous la forme d'un *memory* interactif et permettent ainsi de mémoriser des concepts présentés en classe en amont.

En 2014, Do a développé un outil numérique permettant de manipuler des jetons phonologiques virtuels et d'écrire en

38 URL : <https://handicap.gouv.fr/aidodys> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

39 URL : <https://wp.unil.ch/ficellesapprendre/ficelles-didactiques/#phonocolor> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

40 URL : <https://wp.unil.ch/ficellesapprendre/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

41 URL : <https://wp.unil.ch/ficellesapprendre/jeux-en-ligne/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

couleurs à partir d'un tableau de sons. L'apprenant pouvait ainsi travailler en autonomie grâce à un retour vocal du codage phonologique, avant d'obtenir une vérification *a posteriori* par l'enseignant qui s'appuyait sur l'écriture en couleurs pour voir le codage phonologique proposé par l'apprenant. Cet outil permettait également d'éditer du matériel papier en couleurs pour fabriquer des jeux tangibles destinés à un usage en présentiel. Ce prototype a été réalisé en détournant les fonctionnalités du logiciel Clicker⁴² et peut être utilisé en présentiel comme en distanciel si l'enseignant met en place un partage d'écran et permet une prise de contrôle à distance de son ordinateur. Le logiciel Clicker est toutefois payant et nécessite d'être installé au préalable sur un ordinateur.

Ce prototype est à l'origine du projet de recherche Apprentissage des Langues et Multimodalité⁴³ (ALeM) porté par le laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes, en collaboration avec le laboratoire ICAR de l'Université Lyon 2, et dont l'objectif est, depuis 2020, de développer et mettre à disposition des enseignants et des apprenants un panel d'outils numériques pour l'apprentissage des langues fortement inspirés du *Silent Way*.

Présentation des applications ALeM

Aperçu général de l'écosystème en cours de développement

En 2022, le projet ALeM met à disposition gratuitement et en *open source* quatre applications web complémentaires : PhonoDrop pour la manipulation de phonèmes, PhonoGraphe

42 URL : <https://www.cricksoft.com/uk/clicker/8> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

43 URL : <https://alem.hypotheses.org/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

pour l'écriture en couleurs, le coloriseur phonologique WikiColor et le coloriseur grammatical GrammaChrome. La conception de cet écosystème numérique est issue de l'étroite collaboration entre chercheurs et enseignants du primaire au supérieur, issus de l'Éducation Nationale, des Universités Grenoble Alpes et Lyon 2, ainsi que de l'organisme ASTER formation⁴⁴.

L'objectif des applications ALeM est avant tout de rendre possible la pratique du *Silent Way* en hybride comme en asynchrone, en l'absence d'un enseignant ou de pairs lors du pointage, mais aussi de fournir les outils accessibles aux non-spécialistes de l'approche. Les outils ALeM permettent de rendre compte, par des successions de représentations, de la structure phonémique d'une production. Sur PhonoDrop, l'apprenant manipule des formes et des couleurs, chacune associée à un phonème de la langue cible. À ce stade, rien n'est écrit, mais la chaîne phonologique est matérialisée et facilement manipulable. Une fonctionnalité de synthèse vocale permet à l'apprenant d'entendre le résultat de la suite phonologique qu'il a composée, et d'autres éléments permettent à l'enseignant de lui faire un feedback sans lui dévoiler la réponse, comme en lui indiquant le nombre de phonèmes manquants ou leur type. L'application PhonoGraphe permet d'entrer dans l'écrit à partir de cette entrée phonologique. À chaque phonème est maintenant associée une liste de graphies possibles, plus ou moins en évidence en fonction de leur fréquence dans la langue. En cliquant dessus, l'apprenant compose un texte où chaque graphie est dans la couleur du phonème choisi par l'apprenant. Ici aussi, un outil de synthèse vocale phonologique

44 URL : <https://www.aster-formation.com/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

permet d’entendre le résultat de l’enchaînement des couleurs ; un système de feedback automatique indique si les suites orthographique et phonologique existent et si leur combinaison est attestée dans la langue.



Figure 5

Aperçu de l'interface de PhonoDrop (gauche) et PhonoGraphe (droite)

WikiColor, quant à lui, est l'outil de loin le plus utilisé par la communauté (plus de 7000 requêtes entre août et décembre 2022, soit 68% des requêtes sur les outils ALeM). À partir d'un dictionnaire phonétique collaboratif et d'un algorithme d'alignement phono-orthographique, il permet de coloriser automatiquement un texte en donnant une couleur personnalisable

à certains ou l'ensemble des phonèmes, ou bien seulement en indiquant les groupes de lettres correspondant au même phonème (écriture bicolore). WikiColor est actuellement disponible en français, anglais et chinois mandarin.



Figure 6
Aperçu de l'interface de WikiColor

Ces outils n'ont pas vocation à faciliter la saisie ou la lecture d'un texte, mais permettent un travail sur la relation complexe qu'entretiennent orthographe et phonologie grâce au double codage graphie-couleur. Par ailleurs, si ces outils sont entièrement numériques et réduisent donc inévitablement l'implication du corps, ils permettent un pointage et la manipulation d'éléments virtuels sans nécessiter de matériel tangible, souvent coûteux et en quantité limitée. La plus-value du numérique est que chaque apprenant peut construire sans limitation, en choisissant les représentations qui font le plus sens pour lui, avec la possibilité d'enregistrer toutes ses productions. Un autre avantage de la manipulation d'éléments virtuels est qu'il devient possible d'ajouter une couche de traitements automatiques tels que la synthèse

vocale de la suite phonologique ou des feedbacks automatiques phonologique et orthographique, impossibles avec du matériel physique, qui nécessite la présence d'un enseignant.

De l'utilisation aux développements nécessaires des outils

Les outils ALeM ont initialement été conçus sur la base des pratiques des enseignants spécialistes du *Silent Way* et de la prise en compte de l'état des connaissances sur le développement de la conscience phonémique et l'entrée dans le code écrit. Leur évolution s'est appuyé sur les retours de pratiques dont nous présentons quelques exemples ci-après.

Remédiation en lecture, apports de PhonoDrop

L'exemple suivant correspond à un travail de remédiation dans le cadre de l'apprentissage de la lecture d'un groupe d'apprenants de CP, en français langue maternelle (FLM). Suite aux évaluations nationales de CP de mi-année au mois de janvier, ces apprenants ont été pris en charge deux fois par semaine dans un groupe de remédiation confié à l'enseignant spécialisé du RASED, Alexandre Do. Ils ont suivi deux séances de 45 minutes en présentiel dont le but était d'abord de vérifier et clarifier la différence entre le nom et le son des lettres, la capacité à fusionner les sons en syllabes par substitution du son voyelle le tout en utilisant le matériel des jetons bouche-son et la lecture labiale en playback. Cette technique qui consiste pour l'enseignant à articuler des syllabes, mots ou phrases sans les prononcer, est utilisée par Do afin de tester la conscience phonologique des apprenants. Les jetons bouche-son permettent ensuite de formaliser la correspondance entre la parole orale et sa transcription écrite. Il est à noter toutefois que la lecture labiale en playback ne peut être utilisée que sur un

corpus restreint, déterminés et connus des apprenants. Ensuite, deux autres séances ont été consacrées à la mise en place d'un imagier phonologique (Fig. 7) pour vérifier quelques compétences phonologiques ainsi que la connaissance du code phonographémique.



Figure 7

Imagier phonologique du français. En plus de la spatialité et de la représentation graphique du phonème, est associée pour chacun d'eux une image dont le signifiant contient le phonème en question, ainsi que sa place dans le squelette phonologique notée au moyen d'un rond de la même couleur que dans le tableau de sons (Source : A. DO).

Puis le confinement causé par la pandémie de COVID-19 est intervenu. Le temps pour ALem de développer ses applications puis, selon les possibilités des familles, un travail en distanciel a pu reprendre avec l'enseignant spécialisé tout d'abord en distanciel synchrone par visio-conférence pour apprendre à utiliser les applications puis petit à petit, par e-mail avec des échanges de captures d'écran ou de lien des pages de travail.

Ainsi, PhonoDrop (Fig. 8) a pu servir quand il y avait besoin de travailler sur du codage puis décodage phonologique.



Figure 8

Travail d'un élève en distanciel synchrone, lors d'une dictée de mots à coder phonologiquement. Dans la première colonne de haut en bas : « il », puis « lit », à quoi viennent s'ajouter ensuite les phonèmes /m/, /a/ et /p/. Dans les colonnes suivantes sont introduits les phonèmes /o/, /k/ et /n/ (Source : PhonoDrop v.1).

Dans cette activité, la consigne est par exemple : « Avec les bouches, code le mot 'calle' ». Les suites de bouches étant les unes en-dessous des autres, cela permet de voir le jeu de transformations. Grâce à la succession de demandes de l'enseignant, cette activité permet de vérifier et consolider les capacités de renversement, addition, substitution de sons dans des syllabes plus ou moins complexes.

Devinette pour codage-décodage

Dans cet exemple de « devinette » avec PhonoDrop et PhonoGraphe, l'enseignant organise et distribue le travail. Il demande tout d'abord à un premier apprenant d'utiliser PhonoDrop pour coder en jetons bouche-son un nombre (travail réalisé en distanciel synchrone) avant d'enregistrer la page (Fig. 9).

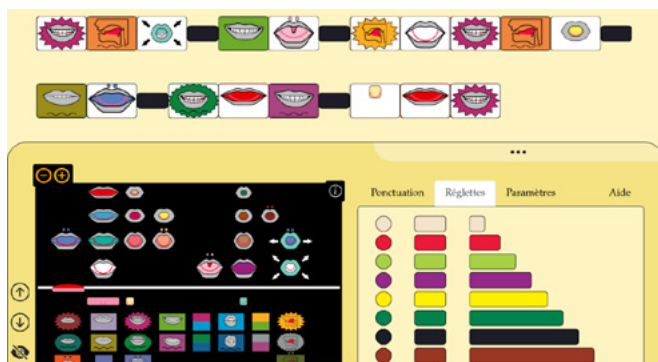


Figure 9
Devinette phonétique en français composée avec PhonoDro

La numération orale est un objet d'apprentissage aussi bien pour ces apprenants de CP-CE1 en FLM que pour des apprenants en FLE. L'intérêt du travail sur la numération est qu'il s'agit d'effectuer un travail sur le sens au-delà de chaque mot pris isolément. Écrire un nombre c'est comme écrire une phrase : il faut l'entendre en entier et comprendre les relations entre les mots pour pouvoir les écrire correctement. Aussi, l'enseignant, lors de la transmission par mail de la devinette, a précisé qu'ici, il s'agissait d'écrire un nombre composé de six mots mais qui ne s'écrit qu'avec trois chiffres.

Le lien de la page est ensuite transmis au deuxième apprenant pour qu'il décode le message (travail en distanciel asynchrone cette fois) et donne sa réponse en chiffre ($300+90+8=398$) et l'écrive en couleurs avec PhonoGraphe (Fig. 10).

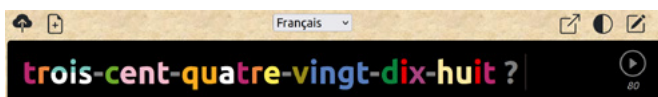


Figure 10
Écriture en couleurs de 398 en lettres sur PhonoGraphe
(et clé de la devinette de la Figure 9)

PhonoGraphe permet ainsi de vérifier la compréhension de la correspondance oral-écrit de l'apprenant.

PhonoGraphe pour travailler sur des mots difficiles à lire

Dans cet exemple, une apprenante beaucoup plus avancée de CP en FLM, a des difficultés à lire la suite de lettre 'tien'. L'enseignant lui demande donc d'écrire en couleurs le texte donné en noir, d'enregistrer sa page et de l'envoyer à l'enseignant. Celui-ci fait une capture d'écran sur laquelle il indique les erreurs (Fig. 11).



Figure 11
Feedback manuel sur une phrase écrite par l'apprenant
sur PhonoGraphe en 2020

A l'époque du premier confinement, il n'y avait aucune fonctionnalité dans le PhonoGraphe pour aider l'apprenant à vérifier son travail. En accord avec les parents, il pouvait dans un premier temps utiliser le WikiColor en mode « bicolore » pour aider à visualiser la segmentation des graphèmes sans toutefois donner la valeur phonémique de ceux-ci (Fig. 12).



Figure 12
Aperçu de la phrase travaillée sur WikiColor en mode bicolore

Si les difficultés persistaient, il pourrait utiliser le mode « *Silent Way* » pour voir les bonnes couleurs et ainsi la succession de phonèmes (Fig. 13). PhonoGraphe, allié à WikiColor, permet donc d'aborder les mots difficiles à lire.



Figure 13
Aperçu de la phrase travaillée sur WikiColor en mode *Silent Way*

Détection des erreurs phono-orthographiques

Lors d'un travail de production avec PhonoGraphe en contexte FLE, il s'est avéré qu'un apprenant avait écrit « meilleur » en reportant la succession de couleurs de « mieux » (Fig. 14).

Avec les couleurs, un enseignant expérimenté en Silent Way peut percevoir la confusion entre les liens sens-son-signe pour les mots « meilleur » et « mieux ». Il s'agit là certainement de la conséquence d'une mémoire visuelle du premier mot (ou de l'utilisation d'un traducteur en ligne) associé à la mémoire auditive du second dont le sens est proche dans ces deux expressions quasi équivalentes.



Figure 14

Énoncé composé au moyen du Phonographe. En cliquant sur le bouton « play », l'utilisateur entend ce qu'il a codé phonologiquement

Il était donc nécessaire de donner plus d'autonomie sans recourir à WikiColor qui indique les réponses. En février 2021, nous avons donc ajouté une fonctionnalité de synthèse vocale de la suite des sons codés par l'utilisateur, qui oralise la suite phonologique et non pas orthographique comme le ferait une synthèse vocale classique.



Figure 15

Exemples de propositions d'apprenants pour l'encodage du mot cible
« mieux » avec feedback phono-orthographique automatique
(1. vérificateur phono-orthographique ; 2. retour vocal)

Dans le même but, nous avons intégré en 2022 un vérificateur phono-orthographique qui indique les mots qui n'existent pas dans le dictionnaire des applications, soit sur le plan phonologique (mot souligné en rouge par des tirets), soit sur le plan orthographique (souligné en rouge par un trait continu). Mais surtout, il permet d'indiquer des mots dont la structure phonologique et l'orthographe existent mais pour deux mots différents (mots soulignés en orange par des points) (Fig. 15). Ainsi, c'est dans un processus itératif de développement-utilisation que les outils ALeM ont été améliorés face à l'émergence de besoins. Initialement utilisés par un enseignant spécialiste en FLM, les outils répondent toutefois également aux besoins des formateurs de FLE qui peuvent eux-aussi être amenés à travailler la conscience phonologique et les spécificités du code écrit.

CONCLUSION

Vers de nouveaux développements et de nouvelles recherches

Si les applications ALeM proposaient jusque-là avant tout un environnement permettant la création libre de textes, et nécessitaient souvent la supervision d'un enseignant pour imaginer des activités, le projet ALeM concentre actuellement ses efforts sur la création d'activités guidées permettant à tout apprenant

d'utiliser ces outils même s'il ne bénéficie pas d'un accompagnement pédagogique. Toute la difficulté étant de proposer un parcours adapté à chaque apprenant, et un feedback automatique qui lui laisse vérifier ses hypothèses par lui-même pour découvrir le fonctionnement de la langue. Un autre défi conséquent est de donner accès aux apprenants qui ne connaissent pas l'approche *Silent Way*, à des représentations auxquelles ils ne sont pas habitués, et surtout une méthode d'apprentissage inductive très éloignée de l'apprentissage transmissif et déductif couramment pratiqué dans les cours de langue. Grâce au projet de recherche C-maphore (ANR, 2022-2026), nous développons un éditeur d'activités et intégrons les retours des utilisateurs. Nous proposons un tableau de bord depuis lequel l'enseignant pourra personnaliser les représentations externes, assigner des activités et suivre les progrès des apprenants. Nous travaillons également sur le développement de tests de conscience phonémique pouvant être intégrés au dispositif.

Les recherches menées sur l'utilisation des outils visent à confirmer les premiers résultats obtenus par Magnat (2013) sur l'effet de la manipulation virtuelle des représentations externes pour le développement de la conscience phonémique, mais également à aller plus loin en étudiant l'effet en mémoire de l'utilisation de la couleur pour représenter les phonèmes (au regard des avancées de la recherche sur la synesthésie audition colorée) ou des représentations articulatoires, en lien avec la cognition incarnée (Bottineau, 2023).

Bibliographie

Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en ELVE. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 38, 53–62.

Beaucamp, J. (2008). Enseigner une langue vivante étrangère à l'école (cycle 3): Opportunité d'un début de réflexion métaphonologique et métalinguistique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 3, 15–39.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier Crédif – LAL.

Bottineau, D. De la phonation interactive incarnée aux voix des langues naturelles » ; *Langages N° 230 (2/2023)*, pp. 41-58, Armand Colin. Disponible sur : <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/langages/langages-ndeg-230-22023/phonation-interactive-incarnee-aux-voix-langues-naturelles>
Dernière consultation le 13.01.2026.

Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems: Psychology and education*. Oxford : Blackwell.

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3–4), 303–335.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: A blueprint of the listener. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 123–155). Oxford : Oxford University Press.

Demont, E., & Gombert, J. E. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : Peut-on sortir de la relation circulaire ? In E. Demont & M.-N. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 47–79). Marseille : SOLAL.

De Vries, E. (2012). Learning with external representations. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2016–2019). Heidelberg : Springer. URL : <http://www.springer.com/education+%26+language/learning+%26+instruction/book/978-1-4419-1427-9> Dernière consultation le 13.01.2026.

Gattegno, C. (1978). *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way*. New York : Educational Solutions.

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : Un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 13, 5–14.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Hilton, H. (2009). *Systèmes émergents : Acquisition, traitement et didactique des langues* [Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2].

Kanta, T., & Rey, V. (2003). Relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 22, 135–147.

Kanta, T., & Rey, V. (2009). Acquisition d'une langue seconde en milieu guidé : Pertinence des tâches de conscience phonologique pour l'évaluation des capacités des apprenants à l'oral. *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, Lyon.

Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Besançon : Larnod.

Lefebvre, M. (2006). *La pédagogie Montessori illustrée*. Paris : Albans Éditions.

Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D. P., & Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74, 431–461.

Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : Une approche ergonomique* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble].

Mariscalchi, A. (2023). *L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes. URL : <https://theses.hal.science/tel-04165475> Dernière consultation le 13.01.2026.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179–192.

Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76(3), 241–263.

Valdois, S., Bosse, M.-L., Tainturier, M.-J., & Martinet, C. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? *Langue Française*, 124(1), 58–73. <https://doi.org/10.3406/lfr.1999.6306>

Wagner, R., Torgesen, J., & Rashotte, C. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, TX : PRO-ED.

Zesiger, P. (1995). *Écrire : Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

Notice biographique

Sylvain Coulange est doctorant au Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues (LIDILEM) et au Laboratoire d'Informatique de Grenoble (LIG) et travaille sur le diagnostic automatique de la prononciation en L2. Il est le développeur des applications ALem et co-responsable de l'action Didactique des Langues et Multimodalité au LIDILEM.

Emilie Magnat est Maîtresse de Conférences à l'Université Lyon 2 et membre du laboratoire ICAR (UMR 5191 CNRS). Ses recherches portent sur la multisensorialité comme levier pour

le développement des compétences phonologiques tant en L1 qu'en L2. Dans ce cadre, elle considère les apports des recherches sur la synesthésie audition colorée et sur la cognition incarnée. Alexandre Do est enseignant spécialisé du premier degré depuis 23 ans, formé à la pédagogie Gattegno, il a adapté les outils FLE du Silent Way pour ses élèves allophones et francophones en difficulté avec la langue. Les outils d'ALeM sont inspirés des outils papier qu'il utilise en classe et d'un prototype numérique qu'il avait développé. Face à la pandémie, sa réflexion s'est étendue aux outils utilisables en distanciel avec un enseignant.

Yoann Goudin est docteur en sciences du langage de l'INALCO, didacticien et anthropologue, actuellement chercheur invité au Centre de recherche sur les langues et les cultures d'Asie-Pacifique (APLAC) de l'université Nationale de Kaohsiung à Taïwan, rattaché au LIDILEM où il est co-directeur de thèse en didactique, praticien et formateur de formateurs du Silent Way en FLE, mandarin ainsi que taïwanais langue étrangère ; ses recherches en didactique portent sur la conscientisation phonologique, le transfert interlangue et l'intercompréhension.

ANALYSE DE L'EFFICACITÉ D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE DE LA PROSODIE FRANÇAISE SUR MOODLE POUR DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES INTERNATIONAUX

Florence DETOBEL

Emmanuelle RASSART

U.C. Louvain (ILV – Cripedis)

Résumés

L'enseignement de la prosodie du FLE au moyen de parcours en ligne se développe. Toutefois, ces dispositifs sont rarement évalués. Cet article tente d'analyser l'efficacité d'un parcours destiné à un public universitaire. Après avoir dressé un état de la question, nous présentons la méthodologie quantitative et qualitative mise en place, et les résultats. Enfin, nous formulons des suggestions applicables à d'autres dispositifs d'apprentissage de la prononciation en ligne.

Mots-clés : prosodie, FLE, formation en ligne, prononciation, évaluation.

The teaching of FLE prosody through online courses is growing in popularity. However, these methods are rarely evaluated. This article attempts to analyze the efficiency of a course intended for a university audience. After introducing the state

of the art, we present the quantitative and qualitative methodology used and the results. Finally, we make suggestions that can be applied to other online pronunciation training systems. Key-words: prosody, FFL, online learning, pronunciation, evaluation.

La enseñanza de la prosodia EFL mediante cursos en línea se está desarrollando. Sin embargo, estos sistemas rara vez se evalúan. Este artículo trata de analizar la eficacia de un curso destinado a un público universitario. Tras presentar el estado de la cuestión, exponemos la metodología cuantitativa y cualitativa utilizada y los resultados. Por último, hacemos sugerencias que pueden aplicarse a otros sistemas de entrenamiento de la pronunciación en línea.

Palabras clave: prosodia, FLE, formación en línea, pronunciación, evaluación.

INTRODUCTION

Pour beaucoup d'apprenants, le flux de parole en français ressemble à de l'eau qui coule, coule, coule... sans jamais s'arrêter. Leur intuition est pertinente : la métaphore aquatique convient bien pour décrire le rythme du français. À l'intérieur des groupes accentués, les mots s'enchaînent les uns aux autres, comme emportés par le cours d'une rivière; l'accent primaire de durée tombe invariablement en fin de groupe, évoquant le sac et le ressac des vagues qui agitent la mer; enfin, la voix francophone glisse d'un mot à l'autre grâce aux mécanismes prosodiques de continuité (liaisons, enchaînements, consonnes euphoniques), mimant ainsi les mouvements fluides et rapides des patineurs sur la glace.

La compétence phonétique occupe une place de plus en plus importante dans les manuels de FLE récents. Toutefois, comme le montrent Geneviève Geron et Božena Billerey (2021), la

prosodie y est moins présente que la phonologie, alors que le rythme et l'intonation représentent la base sur laquelle les sons viennent se poser, tant d'un point de vue cognitif (Hilton, 2022, p.157-159) que pédagogique (Dufeu, 2008). Pour pallier ce manque de ressources publiées, certains enseignants créent leur propre matériel d'enseignement-apprentissage de la prosodie. De plus en plus souvent, ces développements pédagogiques prennent la forme de dispositifs en ligne, ce qui permet aux concepteurs de tirer parti des dernières innovations technopédagogiques, et aux apprenants de travailler à leur rythme, en autonomie. Parmi les dispositifs les plus récents, épinglons le travail de l'équipe toulousaine de Fonetix, présenté dans ce même volume.

Le contexte

Cet article s'intéresse à un dispositif d'apprentissage de la prosodie du français en ligne, conçu pour les étudiants et chercheurs internationaux de l'Institut des langues vivantes (ILV) à l'UCLouvain, en Belgique. Les besoins en prononciation de ces apprenants varient selon leur langue initiale, leur niveau, leurs objectifs et leur tempérament. Étant donné le peu d'heures de cours en présentiel pour faire passer ces étudiants de profils très différents au niveau linguistique supérieur, Geneviève Briet et Emmanuelle Rassart ont imaginé de poursuivre l'apprentissage collectif de la prononciation du français, réalisé en classe, par un travail individuel en auto-apprentissage guidé sur Moodle, la plateforme numérique employée à l'UCLouvain. Ce dispositif en ligne né en 2017 s'appuie sur une approche « décomplexée » d'enseignement-apprentissage de la prononciation en classe, basée sur le corps, les émotions et le travail en groupe, dans un esprit léger et joyeux (Briet, Collige & Rassart 2014; Briet, 2014 et Collige-Neuenschwander, 2015). À ce jour, il

existe 19 parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE (niveaux A1 à B2). Le travail sur la prononciation y est associé à une découverte de lieux et de comportements de la culture francophone. Le schéma ci-dessous montre comment le dispositif est structuré. Pour une présentation détaillée, nous vous renvoyons à un article précédent (Rassart, 2018).

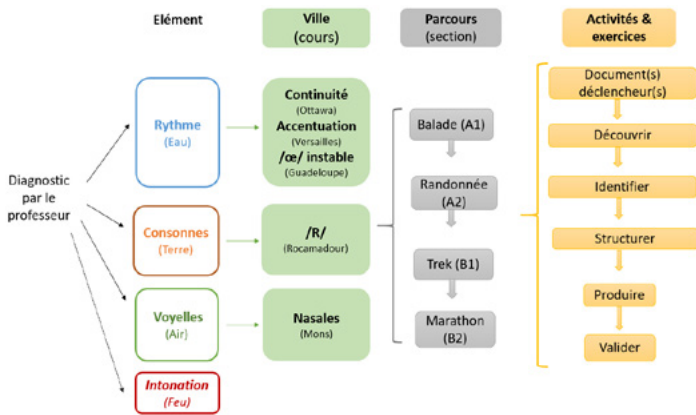


Illustration 1
structure du dispositif d'auto-apprentissage guidé de la prononciation

L'apprenant découvre chaque lieu francophone en réalisant un parcours adapté à son niveau de prononciation du français. Chaque parcours correspond à une séquence d'exercices soutenue par des tutoriels à visée plus théorique. Au terme de chaque parcours, l'étudiant est soumis à un test certificatif pour valider son apprentissage.

Depuis l'année académique 2019-2020, le dispositif Moodle est intégré aux cours de « Prononciation et techniques de parole » de l'ILV (niveaux A2, B1 et B2), formant ainsi un dispositif d'apprentissage hybride (Rassart, 2021). En principe, hybride signifie intégrer « de la distance dans la présence » (Peraya,

Charlier, Deschrijver, 2014, p. 2). Toutefois, l'étude décrite dans cet article ayant été menée en plein confinement, il s'agissait plutôt d'intégrer de la distance «dans la distance».

Une recherche-action sur l'acquisition de trois caractéristiques prosodiques du français

Dans le cadre de son mémoire de master en français langue étrangère à l'UCLouvain, Florence Detobel a mené une recherche-action sur un des parcours du dispositif d'apprentissage de la prononciation conçu à l'ILV. Son but était d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : Quelles activités sont les mieux adaptées à l'apprentissage de la prosodie du français en ligne ?

Même si les résultats présentés ici sont limités vu la taille de l'échantillon, ils permettent de formuler des pistes d'amélioration qui pourraient être transférables à d'autres dispositifs numériques d'apprentissage de la prononciation en général.

La prosodie est «un champ d'étude d'un ensemble de phénomènes, tels que l'accent, le rythme, les tons, l'intonation, la quantité, les pauses et le temps (...)» (Di Cristo, 2013, p. 2). La recherche présentée dans cet article se concentre sur l'acquisition de trois de ces traits prosodiques constitutifs du rythme parolier du français : les liaisons, le débit de parole et les pauses.

Herment (2018) explique que le rythme d'un énoncé est construit à partir d'une alternance entre temps forts et temps faibles, les temps forts d'un énoncé étant les proéminences, et les temps faibles étant les syllabes non accentuées, ainsi que les pauses. Les pauses sont une manifestation physique et perceptive d'une interruption ponctuelle dans le flux de parole.

Elles participent ainsi au rythme d'un énoncé. Si elles sont très nombreuses, le rythme sera inévitablement plus lent. Selon Alazard (2013), les pauses contribuent à l'organisation d'un énoncé et permettent aux locuteurs de reprendre leur souffle. Le débit, quant à lui, est lié à l'organisation temporelle des proéminences ainsi qu'au genre de discours auquel appartient l'énoncé produit. Le débit ou temps d'articulation tel que le définit Simon (2020) correspond au temps durant lequel le locuteur a produit une parole suivie. Le débit de parole se mesure par le nombre de syllabes prononcées par seconde. Simon (2020) développe également l'idée selon laquelle le rythme dépend du genre de texte. Ainsi, dans le corpus C-PROM, elle décrit le rythme, le nombre de syllabes proéminentes, la durée et le débit propres à chaque genre oral. Enfin, la liaison est un phénomène phonologique complexe qui se produit à la joncture entre deux mots. Une consonne finale normalement muette est prononcée si elle est suivie par un mot commençant par une voyelle (Lauret, 2007, p. 60). Les liaisons impactent la syllabation à l'intérieur des groupes de mots, jouant ainsi un rôle dans le rythme du français.

Après ces quelques clarifications notionnelles, passons en revue les dispositifs d'apprentissage de la prosodie en ligne.

Les dispositifs d'apprentissage de la prosodie en ligne et leur évaluation

Des dispositifs et outils numériques facilitant l'enseignement de la prosodie en cours de FLE émergent en différents endroits du monde. Rares sont ceux qui ont fait l'objet d'une étude visant à déterminer leur efficacité.

Il y a près de 20 ans déjà, Martin (2005) a créé le logiciel multimédia (WinPitch LTL) qui facilite l'enseignement de la

prosodie. Pensé pour être utilisé à la fois en classe et en autonomie, ce logiciel propose aux apprenants des visualiseurs de mélodie qui peuvent être ralentis, zoomés et sur lesquels apparaissent les courbes mélodiques de l'exemple et de la production réalisée. Les apprenants peuvent ralentir les exemples ainsi que leurs productions, sans changer les caractéristiques phonétiques. Toutes ces fonctionnalités leur permettent de visualiser la différence avec la production modèle. Le logiciel offre également aux apprenants un retour sur leur production.

Pour encourager l'enseignement de la prosodie du FLE, plusieurs chercheurs ont investi le champ de la formation de formateurs. C'est notamment le cas de Loustau (2012) qui a créé un dispositif de cours en ligne sur la prosodie pour les enseignants de langue étrangère au Mexique. Construit à partir des besoins exprimés par les enseignants, chaque parcours propose des lectures et des travaux de groupe. Le programme d'apprentissage a été pensé de manière flexible pour que les enseignants puissent avancer à leur rythme. Des entretiens ont été organisés avec eux pour collecter leurs ressentis avant, pendant et après la réalisation de la formation en ligne.

Miras (2021) a également conçu des formations à la prononciation et à la prosodie du FLE destinées aux jeunes enseignants de FLE. Ces formations en ligne sont accompagnées par divers outils comme des questionnaires et des autobiographies langagières, avec pour objectif de rendre l'enseignement de la prononciation et de la prosodie en FLE plus accessible. Miras a étudié les effets de cette formation. Il observe que les concepts théoriques travaillés ont été réutilisés par les enseignants. De plus, les autobiographies et les retours fournis leur ont permis de prendre du recul sur la façon d'enseigner l'oral. Ils

ont notamment constaté la prédominance de l'écrit, sans que cette prise de conscience ne suffise cependant à changer leurs pratiques. En outre, Miras a observé que bon nombre d'enseignants de FLE rencontraient des difficultés à enseigner la prononciation et l'oral de manière générale à cause de leur propre insécurité langagière liée à leur accent ou leur prononciation.

À côté de ces dispositifs d'enseignement-apprentissage de la prosodie en ligne, il existe d'autres études sur des dispositifs présentiels, comme celles de Marie-Françoise Bourvon (2020), Véronique Uvietta Blanc (2019), Andrés Mauricio Cáceres Sepulveda (2019) et John Ringlé (2018).

Tous ces dispositifs d'enseignement ou de formation de formateurs pour l'apprentissage de la prosodie du FLE n'ont été mis en place que sur de courtes périodes, et testés sur des groupes restreints. Peu d'entre eux ont bénéficié d'une étude approfondie de leur efficacité, et quand c'est le cas (Miras, 2021; Cáceres, 2019; Bourvon, 2020; Ringlé, 2018), celle-ci a toujours été réalisée par les concepteurs des parcours d'apprentissage. La particularité de l'étude présentée dans cet article est qu'elle n'a pas été menée par les auteurs du dispositif.

Le dispositif de recherche

L'expérimentation mise en place par Florence Detobel durant l'année 2020-2021 (Detobel, 2021), sous la supervision de Silvia Lucchini, avait pour but d'évaluer et d'analyser quantitativement et qualitativement l'efficacité d'un des modules d'apprentissage de la prosodie sur Moodle créé par Emmanuelle Rassart à l'attention des étudiants internationaux de l'UCLouvain. Pour cela, la méthodologie de la recherche-action a été choisie et un dispositif expérimental a été créé. Celui-ci se

compose de deux parties. La première tente de mesurer la progression des apprenants de façon quantitative. La deuxième partie éclaire l'analyse menée dans la première partie par une approche qualitative, basée sur des entretiens individuels réalisés selon la méthodologie de la pensée à voix haute. L'objectif de ceux-ci était de comprendre l'impact des langues initiales pour l'apprentissage de la prosodie du FLE. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les résultats de la partie quantitative de la recherche. Nous évoquerons quelques résultats de la deuxième partie de l'analyse dans la conclusion.

L'objet de recherche et l'échantillon

Parmi les deux modules Moodle consacrés à la prosodie, c'est celui intitulé «Ottawa» qui a fait l'objet de la recherche. Il aborde plusieurs phénomènes prosodiques contribuant à la continuité du flux parolier: les groupes rythmiques, les liaisons, ainsi que les enchainements vocaliques et consonantiques. L'analyse de Florence Detobel s'est concentrée sur les performances des étudiants pour la perception et la (non-) réalisation de trois traits prosodiques : les liaisons obligatoires et interdites, les pauses en fin de groupe rythmique ainsi que le débit.

L'échantillon a été constitué sur base volontaire parmi les étudiants suivant les cours de «Prononciation et techniques de parole» de l'ILV aux niveaux B1 et B2. Onze apprenants (six B1 et cinq B2) ont participé à l'expérience. Tous étaient des étudiants universitaires fréquentant des formations dispensées en français à l'UCLouvain, mais aucun ne faisait d'études sur la langue française. Leurs langues initiales étaient variées, comme le montre le tableau suivant :

Apprenants	Niveau	L1
RA ₁	B1	Espagnol
HA ₁	B1	Turc
CE ₁	B1	Italien
FR ₁	B1	Italien
MA ₁	B1	Espagnol
YE ₁	B1	Espagnol
KE ₂	B2	Espagnol
MA ₂	B2	Russe
ST ₂	B2	Portugais
SA ₂	B2	Chinois
EL ₂	B2	Italien

Illustration 2
L1 des étudiants

Ligne du temps du dispositif expérimental

Les onze apprenants ont réalisé trois tests entre le mois d'octobre et de décembre 2020. Les trois tests étaient composés des mêmes exercices, reprenant des activités présentes dans le module Ottawa. Le test initial a été réalisé sur Google Forms une semaine avant que les élèves ne commencent le module Ottawa sur Moodle. Le test intermédiaire se situait au sein même du module et a donc été passé pendant la phase d'auto-apprentissage sur Moodle. Enfin, le test final a également été réalisé sur Google Forms deux semaines après la fin de la réalisation du module Moodle par les étudiants.

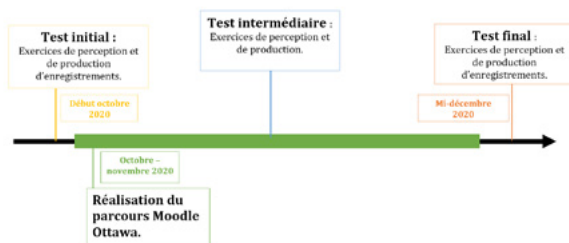


Illustration 3
ligne du temps de l'expérience

Ces tests étaient composés de deux types d'activités : des exercices de perception à choix multiples et des exercices de production. Ces derniers consistaient, pour tous les étudiants, à réaliser un enregistrement de trois questions et, pour les étudiants de niveau B2, l'enregistrement d'un commentaire sportif.

	B1	B2
Liaisons obligatoires et interdites	Perception Production	Perception Production
Pauses courtes et longues	/	Production
Débit de parole	/	Production

Illustration 4
synthèses des activités analysées

L'évaluation des productions

Afin d'analyser les données obtenues dans tous les exercices, tant en perception qu'en production, des grilles d'évaluation critériées ont été réalisées. Celles-ci ont permis d'obtenir une vue d'ensemble des résultats et d'attribuer des notes aux étudiants afin de quantifier leur progression au fil des exercices. Nous allons nous concentrer sur les compétences de production des onze étudiants.

Pour évaluer la progression des productions des étudiants sur 11 semaines, le logiciel Praat ainsi que le plug-in EasyAlign ont été utilisés. Les productions orales demandaient aux apprenants de répéter des énoncés et de s'enregistrer. Le premier enregistrement consistait à répéter les trois phrases suivantes :

Et aujourd'hui ? /e o ʒUR d ɥi/

Quand es-tu arrivé au Canada ? /kã ε ty a ri ve o ka na da/

Comment on ouvre les écluses ? /kɔ mã ʒ nu vrœ le ze klyz/

Le deuxième enregistrement consistait à lire un commentaire de match de hockey sur glace. Voici la transcription mise

à la disposition des apprenants :

Envoi sur le côté gauche/vers Charal. /Charal est bien placé.
 //Va-t-il tirer? //
 Non//il feinte/et passe la rondelle à Turris. /Et c'est le but ! //
 Deuxième but du match/pour Turris! //C'est 3-2/pour les
 Sénateurs/d'Ottawa. //

Lors de la deuxième réalisation de l'enregistrement, pendant l'étape d'auto-apprentissage sur Moodle, les étudiants disposaient d'une vidéo (extrait du match de hockey montrant l'action décrite dans le commentaire) et devaient synchroniser leur propos oral avec les images de l'action sportive.

Toutes les productions des étudiants ont été transcrites orthographiquement dans le logiciel Praat. Ensuite, le plug-in EasyAlign a permis de transcrire phonétiquement l'audio de façon automatique. Ces deux transcriptions orthographiques et phonétiques ont permis d'observer la présence ou l'absence des liaisons dans les productions.

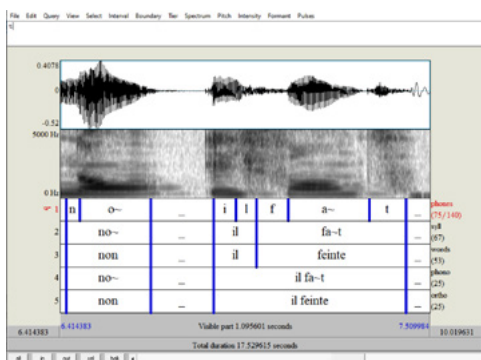


Illustration 5
 exemple d'une transcription réalisée avec le plug-in

Les résultats

La réalisation des liaisons obligatoires et interdites (B1 et B2)

L'évaluation de la production des liaisons obligatoires et interdites chez les apprenants de niveau B1 et B2 a été réalisée grâce à l'enregistrement des trois questions. Le plug-in EasyAlign signale automatiquement, lorsqu'il transcrit phonétiquement un audio, les différents endroits où il pourrait y avoir des liaisons en français au moyen d'un astérisque. Cet outil n'aide toutefois pas à repérer les liaisons interdites. Pour les identifier, le «phone segmentation» du plug-in a permis de diviser la transcription phonétique en syllabes et en phonèmes. Cette séparation a permis de mettre en évidence tous les phonèmes et de repérer plus facilement les liaisons interdites réalisées par les apprenants. Les observations indiquent que les apprenants produisaient, dès le test initial, de très bons résultats. Les tests finaux des onze étudiants permettent d'observer qu'ils ont, pour la plupart, progressé. Voici un exemple de production réalisé par un élève de niveau B2 lors de son test initial : /komã ʃ uvɛ le le zeklyz/, et de son test final : /komã ʃ nuvɛ le zeklyz/. Dans les tableaux suivants, la couleur verte indique une progression par rapport au test précédent, et la couleur jaune une stagnation.

	Test initial	Test final
YE ₁	4	6
RA ₁	6	6
MA ₁	4	6
HA ₁	5	5
FR ₁	6	6
CE ₁	4	5
EL ₂	6	6
KE ₂	5	6
MA ₂	6	6
SA ₂	6	6
ST ₂	4	4

Illustration 6

Nombre de liaisons correctes réalisées sur un total de 6 liaisons

Le débit de parole du commentaire sportif (B2)

L'enregistrement du commentaire sportif a permis d'évaluer le débit de parole chez les étudiants de niveau B2. Simon (2020) estime que le débit de parole moyen d'un commentaire sportif est de 4,4 syllabes/seconde. Pour évaluer les productions des étudiants, nous avons considéré que quatre syllabes par seconde suffisaient à avoir un débit proche de celui d'un commentaire sportif. La plupart des étudiants se sont améliorés entre le test initial et le test final. Toutefois, au terme des trois

	Test initial	Test Moodle	Test final
SA2	3,2 syll/s	3,2 syll/s	3,4 syll/s
EL2	4,1 syll/s	3,6 syll/s	3,9 syll/s
KE2	3,2 syll/s	4 syll/s	3,8 syll/s
MA2	3,9 syll/s	3,9 syll/s	4,3 syll/s
ST2	3,6 syll/s	4,4 syll/s	3,8 syll/s

Illustration 7

Le résultat des débits de paroles lors des trois tests

tests, seuls quatre enregistrements sur les douze produits atteignent un débit de quatre syllabes par seconde. Ces résultats indiquent que ce trait prosodique est un élément complexe à maîtriser, même au niveau B2, malgré les exercices présents dans le module Moodle.

La réalisation des pauses (B2)

Enfin, la réalisation de pauses longues et courtes a été analysée dans l'enregistrement du commentaire sportif réalisé par les apprenants de niveau B2. Selon Simon (2020), les pauses courtes ont une durée maximale de 250 ms tandis que les pauses longues varient de durée entre 250 et 2000 ms. Dans cette étude, la durée des pauses longues et courtes a été

réajustée. Afin de s'adapter aux apprenants, la durée des pauses courtes a été allongée à 350 ms. La durée des pauses longues a été fixée, quant à elle, de 350 ms à 2000 ms. Le texte fourni aux apprenants était séparé par des barres obliques afin de leur signifier où il fallait réaliser des pauses courtes et des pauses longues. Les résultats indiquent que la plupart des étudiants ont plus de facilité à réaliser des pauses longues que des pauses courtes. De plus, trois étudiants sur cinq ont progressé après le test initial.

	Test initial		Test Moodle		Test final	
	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées	Pauses longues maîtrisées	Pauses courtes maîtrisées
SA2	7	1	7	1	4	1
Total		8		8		5
El2	7	4	7	5	7	6
Total		11		12		13
KE2	7	1	4	4	5	3
Total		8		8		8
MA2	3	2	3	2	4	3
Total		5		5		7
ST2	5	2	6	4	6	2
Total		7		10		8

Pause courte : < 250 ms
Pause longue : entre 250 et 2000 ms
(Simon, 2020)

Illustration 8
Nombre de pauses correctement réalisées au cours
des trois enregistrements.

Les étudiants progressent grâce au module en ligne

Le module Ottawa sur Moodle semble avoir démontré son efficacité, puisque la majorité des étudiants ont progressé par rapport à leur test initial dans la réalisation des trois traits prosodiques sélectionnés pour l'expérience. En effet, les résultats indiquent que les étudiants de niveau B1et B2 réalisent mieux ou de façon équivalente les liaisons obligatoires et interdites après la réalisation du parcours en ligne. On peut également

observer que les apprenants de niveau B2 progressent dans la réalisation d'un débit de parole rapide, propre au commentaire sportif. Enfin, les étudiants de niveau B2 s'améliorent dans la réalisation des pauses longues et courtes par rapport à leur réalisation initiale au fil du parcours d'apprentissage en autonomie.

CONCLUSION : quelles pistes pour la conception de dispositifs d'apprentissage de la prononciation en ligne ?

Deux éléments interpellent au terme de cette analyse de l'efficacité d'un module d'auto-apprentissage de la prosodie du français sur Moodle aux niveaux B1 et B2.

À plusieurs reprises, les étudiants ont mieux performé lors du test intermédiaire réalisé juste après le parcours Moodle, que lors du test final réalisé «à froid». La contextualisation des activités de production au sein d'un parcours d'auto-apprentissage semble donc avoir un impact positif sur la performance en prononciation. L'hypothèse mériterait d'être confirmée en réalisant une étude similaire sur d'autres modules, avec un échantillon plus large d'étudiants.

Par ailleurs, on peut se demander si la langue initiale de l'apprenant influence l'efficacité d'un dispositif d'auto-apprentissage de la prosodie en ligne. En effet, parmi les onze étudiants analysés, c'est une étudiante sinophone qui a le moins bien performé. Florence Detobel a investigué cette hypothèse dans la deuxième partie de son mémoire de master. L'analyse des enregistrements de productions étudiantes réalisées les années précédentes pour les mêmes exercices du parcours Ottawa a mis en évidence des résultats en dessous de la moyenne chez les étudiants ayant une L1 tonale.

Pour tenter de comprendre les raisons de cette performance inférieure chez les étudiants parlant une langue tonale, la

méthode de la pensée à voix haute a été appliquée sur deux étudiants vietnamiens et une étudiante sinophone, tous de niveau C1, pendant qu'ils réalisaient le module Ottawa. Deux pistes d'explication sont apparues après analyse des données. Tout d'abord, les trois apprenants mettent en place des stratégies d'évitement par rapport à la dimension orale de toutes les activités proposées dans le module Ottawa : ils ne réalisent pas les enregistrements proposés dans les exercices non certificatifs et ne peuvent donc pas comparer leur réalisation avec le modèle proposé. Ils justifient leur attitude par la peur de l'erreur et du jugement. Par ailleurs, chaque fois que c'est possible, ils répondent aux questions de perception en se basant uniquement sur la transcription de l'énoncé, sans écouter l'audio. Les concepteurs de parcours d'auto-apprentissage de la prononciation en ligne devraient donc veiller à développer des activités qui découragent ou limitent le recours à l'écrit, et suffisamment motivantes pour dépasser la crainte de s'exprimer oralement.

Une amélioration de la réalisation de traits prosodiques des apprenants grâce à un enseignement en ligne semble donc possible. Quant à l'analyse quantitative et qualitative de l'efficacité de tels dispositifs numériques, elle permet de mettre en évidence les traits prosodiques qui restent difficiles à réaliser pour les apprenants, et d'éclairer les concepteurs sur les améliorations à apporter à leurs parcours d'apprentissage en ligne. De quoi stimuler la créativité des didacticiens de la prononciation du FLE !

Bibliographie

Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de français langue étrangère* [Thèse de

doctorat, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944968>

Billerey, B., & Geron, G. (2021). Le travail phonétique aujourd'hui dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes : Une modernité mesurée ? *Le Langage et l'Homme*, 55, 157–175.

Bourvon, M.-F. (2020). Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires. *Corela – Cognition, Représentation, Langage*, HS-30. URL : <https://www.researchgate.net/publication/334587379> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Briet, G. (2014). Développer l'ego phonétique par une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'Homme*, 49(1), 25–35.

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

Cáceres, A. (2019). *Corps et voix : Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281589/document> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Collige, V. (2015). La prononciation en classe : Apprendre ensemble avec le corps, en «pleine présence». *Le Langage et l'Homme*, 50(2).

Detobel, F. (2021). *Analyse de l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage de la prosodie française en ligne pour des apprenants FLE de l'ILV* [Mémoire de master, Université catholique de Louvain]. Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. De Boeck.

Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler.org*.

URL : <https://www.psychodramaturgie.org/fr/publications/bibliographie> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Herment, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : L'importance de la visualisation. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(1).

DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.231.0073> Dernière consultation

le 13 janvier 2026.

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Éducation.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils* (Collection F). Hachette.

Loustau, C. (2012). *Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université nationale autonome du Mexique* [Mémoire de master, Université Stendhal – Grenoble 3]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755000> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Martin, P. (2005). WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie. *Alsic*, 8(2). URL : <https://journals.openedition.org/alsic/332> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Miras, G., & Vignes, L. (2021). Formation continue d'enseignants de français langue étrangère en didactique de la prononciation : Le cas du projet JEDA. *Synergies Europe*, 16, 145–162. URL : https://gerflint.fr/Base/Europe16/miras_vignes.pdf Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation et formation*, e301.

URL : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=19&idRes=183> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Rassart, E. (2018). Concevoir un parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11.

Rassart, E. (2021). Hybrider l'apprentissage de la prononciation du français dans un cours universitaire : Rôle des dynamiques interactionnelles. In C. Weber & S. Wachs (Dir.),

Langue et pratiques numériques : Nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues (pp. 116–135). *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, 62.

Ringlé, J. (2018). *L'efficacité d'une approche prosodique dans l'enseignement de la phonétique du FLE à des apprenants vietnamiens adultes de niveau A1* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835384> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Simon, A.-C. (2020). *Syllabus du cours de phonologie et prosodie (CLIG2210)*. Université catholique de Louvain.

Uvieta Blanc, V. (2019). *Des exercices de voix chantée pour une approche multimodale de l'enseignement de la prosodie en classe de FLE* [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02194236> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Notice biographique

Après un master en langues et lettres françaises à l'UCLouvain, Florence Detobel enseigne le français dans une école secondaire à Bruxelles. Elle a réalisé un mémoire sur la prononciation du FLE sous la direction des professeurs S. Lucchini et E. Rassart.

Emmanuelle Rassart enseigne le FLE et la didactique de la prononciation du FLE à l'UCLouvain. Avec G. Briet et V. Collige-Neueunschwander, elle a publié *La prononciation en classe* (2014). Elle a collaboré au MOOC *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE* ainsi qu'à quelques parcours phonétiques pour TV5MONDE.

RYTHME ET INTONATION EN FRANÇAIS AUPRÈS DES LOCUTEURS CROATOPHONES

**Arnalda DOBRIC
Lidija OREŠKOVIĆ DVORSKI**

Université de Zagreb (Croatie)

Résumés

L'apprentissage d'une langue étrangère représente un grand défi à tous les niveaux de langue pour la majorité des apprenants. Selon Paradis (2004), même les locuteurs bilingues équilibrés auront moins de succès à l'un des niveaux d'une ou de l'autre langue. Il semble que le niveau suprasegmental reste le trait le plus difficile à maîtriser et en même temps le plus saillant, trahissant le locuteur non natif. Le rythme et l'intonation, à côté d'autres éléments prosodiques, poussent même les locuteurs avancés vers la langue maternelle. Après la comparaison des éléments suprasegmentaux du français et du croate, nous mettrons en relief les différences les plus importantes, telles que le nombre et la forme des contours intonatifs (p.ex. selon P. Delattre la langue française distingue 10 intonèmes de base, tandis que I. Škarić en cite 6 pour la langue croate), la composition et l'organisation des unités de prononciation, ainsi que des schémas rythmiques.

Dans le présent article, nous ferons une analyse des énoncés interrogatifs et impératifs en français, enregistrés par 16 étudiants croatophones en master de langue et littérature françaises avec

une expérience d'apprentissage différente. Les enregistrements ont été analysés à l'aide du programme PRAAT et présentés de manière descriptive. Les écarts des deux types d'énoncés par rapport au locuteur natif ont été classifiés en fonction du type de l'écart. Également, cette analyse nous permettra de déterminer si le niveau de langue avancé s'accorde avec la maîtrise des schémas intonatifs et rythmiques adéquats.

Mots-clés : rythme, intonation, les principes verbotonaux

Learning foreign languages represents a great challenge on all levels for the majority of the learners. According to Paradis (2004), even balanced bilinguals will show lower competence at least one linguistic level in one of the languages. It seems that the suprasegmental level is the most difficult to be mastered, characterizing, therefore, the student as a non-native speaker.

Rhythm and intonation together with other prosodic elements lead even advanced learners towards their mother tongue. After comparing suprasegmental elements in French and Croatian, we emphasize the most important differences such as the number and the form of the intonation contours (i. e. according to the ten basic variants for French proposed by Delattre and six for Croatian according to Škarić), the composition and the organization of the prosodic units as well as the rhythmic patterns. In this article, interrogative and imperative utterances recorded by 16 Croatian-speaking students on master studies of French language and literature with various learning experience were analyzed perceptively. The analysis was also made using the program PRAAT and the results are discussed descriptively. The differences of the two utterances in relation to the ones pronounced by native speakers were classified according to the difference type. Equally, the analysis enables us to determine if the advanced level of language knowledge responds to the appropriate/adequate intonation and rhythmic patterns.

Key words: rhythm, intonation, verbotonal principles

El aprendizaje de una lengua extranjera supone un gran reto en todos los niveles lingüísticos para la mayoría de los estudiantes. Según Paradis (2004), incluso los hablantes bilingües equilibrados tendrán menos éxito en uno de los niveles de una u otra lengua. Parece que el nivel suprasegmental sigue siendo el rasgo más difícil de dominar y, al mismo tiempo, el más destacado, delatando al hablante no nativo. El ritmo y la entonación, junto con otros elementos prosódicos, empujan incluso a los hablantes avanzados hacia la lengua materna. Tras comparar los elementos suprasegmentales del francés y el croata, destacaremos las diferencias más importantes, como el número y la forma de los contornos entonativos (por ejemplo, según P. Delattre, la lengua francesa distingue 10 entonemas básicos, mientras que I. Škarić cita 6 para la lengua croata), la composición y organización de las unidades de pronunciación, así como los patrones rítmicos.

En el presente artículo, analizaremos las oraciones interrogativas e imperativas en francés, grabadas por 16 estudiantes croatas de máster en lengua y literatura francesas con diferentes experiencias de aprendizaje. Las grabaciones se analizaron con el programa PRAAT y se presentaron de forma descriptiva. Las diferencias de los dos tipos de enunciados con respecto al hablante nativo se clasificaron según el tipo de diferencia. Asimismo, este análisis nos permitirá determinar si el nivel avanzado de la lengua se corresponde con el dominio de los patrones entonativos y rítmicos adecuados.

Palabras clave: ritmo, entonación, principios verbotonales

INTRODUCTION

Le rythme et l'intonation constituent des éléments fondamentaux de la prosodie auxquels s'ajoutent la pause, la tension articulatoire, le débit, l'intensité, la posture corporelle, ainsi que les gestes et la mimique. L'inséparabilité du rythme et de l'intonation est la plus évidente au niveau du groupe accentuel qui représente le cadre nécessaire pour la réalisation de l'intonation. Bien qu'ils puissent sembler accessoires aux yeux d'un enseignant traditionnel, il s'agit des éléments de base, essentiels pour la compréhension complète puisqu'ils assistent la réalisation structurale de l'intégralité de la langue (Guberina, 1967, p. 11). L'intonation, élément constitutif de l'articulation enveloppant la voix, porte la phrase, pénétrant ainsi toutes les structures syntaxiques (Guberina, 1967, p. 10).

En ce qui concerne la relation entre la grammaire et l'intonation, il faut mentionner son rôle syntaxique et sémantique décisif dans les phrases interrogatives qui se caractérisent par l'intonation montante, à la différence de son contour descendant dans les phrases déclaratives. De plus, l'intonation marque certains types de relations entre les propositions à l'intérieur d'une phrase complexe dont elle peut substituer les conjonctions.

La communication est un phénomène complexe dans lequel on trouve entremêlés l'élément cognitif et l'élément affectif, ainsi que d'autres facteurs tels que la situation de communication, le contexte, l'aspect psychologique, la motivation des interlocuteurs, le milieu social.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, le rythme et l'intonation sont des éléments fondamentaux permettant de distinguer les locuteurs natifs et non natifs (Guberina 2010). Leur importance est soulignée davantage par l'ordre avec lequel les enfants acquièrent les éléments de la parole dans leur langue maternelle. Toutefois, un grand

nombre d'approches de l'apprentissage des langues étrangères néglige l'aspect oral, ce qui se manifeste par un manque d'exercice d'écoute, notamment ceux avec le but de mémoriser le rythme et l'intonation d'énoncés oraux. Les méthodes orales dans l'apprentissage des langues étrangères, qui attribuent une place importante à l'écoute et ultérieurement à l'écoute accompagnée de la répétition d'extraits oraux, ne représentent que des exceptions qui renforcent l'application correcte des savoirs langagiers précédemment acquis. L'une de ces méthodes est l'AVGS dans laquelle l'apprenant, après l'écoute et la répétition, utilise, tout en imitant, les structures linguistiques particulières dans les formes de simulation tels que le jeu de rôles et la dramatisation afin d'aboutir au transfert des mêmes structures dans les situations authentiques différentes (Brozović & Gerčan, 1977).

Rythme et intonation dans la langue croate par rapport au français

Au niveau oral, la langue croate se distingue du français par son système complexe de quatre accents (court descendant, long descendant, court montant et long montant) permettant la distinction de nombreuses formes lexicales. La dernière syllabe des mots n'est jamais accentuée en croate standard et les unités lexicales semblent maintenir leur identité dans la chaîne parlée. La quantité vocalique est un trait distinctif en croate, tandis qu'en français elle est déterminée par le contexte phonique. Par rapport au français, les accents sont plus régulièrement distribués, ce qu'on peut illustrer par un exemple dans les deux langues avec la même signification et avec le même nombre de syllabes. Dans l'exemple croate *Bila je / lijepa*, on trouve 2 syllabes accentuées (marquées en gras) et trois syllabes inaccentuées. En français, dans l'exemple *Elle était jolie*, il n'y a qu'une syllabe accentuée (marquée en gras), toutes les autres sont dépourvues

d'accent. À la différence du croate, la langue française est caractérisée par une forte cohésion des unités phonétiques, ce qui est assuré par un accent fixe réalisé toujours sur la dernière syllabe des groupes accentuels et intonatifs et renforcé par les phénomènes d'enchaînement et de liaison. Les unités lexicales du français semblent perdre leur identité au profit des unités phonétiques dans la chaîne parlée, ceci étant dû à la cohésion à l'intérieur des groupes accentuels et intonatifs.

À part l'accent final (l'accent d'intensité) qui frappe toujours la dernière syllabe du groupe accentuel, il est possible de discerner d'autres types d'accent tels que l'accent d'insistance logique et affective, mais aussi les accents secondaires qui facilitent l'émission des séquences longues et permettent de mieux garder la tension articulatoire requise en français (Desnica Žerjavić, 1996, p. 125). De ce fait, l'intensité articulatoire est maintenue tout au long de la chaîne parlée grâce à une répartition régulière de la tension sous forme de ces légers accents. Il existe également un autre phénomène accentuel en français : l'accent initial (Astésano & Bertrand, 2016, p. 12), décrit comme « participant pleinement à la structuration prosodique du français », est généralement situé au début du premier mot lexical comme marqueur secondaire « dont la fonction principale est l'équilibrage rythmique » (Astésano & Bertrand, 2016, p. 14). Les rôles de ces accents (initial, final et secondaire) devraient être davantage pris en compte, non seulement dans l'apprentissage des langues étrangères, mais aussi pour avoir une vision complète de la réalité prosodique du français.

En ce qui concerne l'intonation du français, le point de départ pour de nombreuses recherches reste la classification de référence très citée, celle de Pierre Delattre (1966, pp. 3-4) qui nous présente 10 contours intonatifs de base en les regroupant en 4 catégories : intonations déclaratives, intonations

interrogatives, intonations parenthétiques et intonations exclamatives. Les courbes ascendantes sont associées aux question, continuation majeure, implication et continuation mineure, tandis que les courbes descendantes regroupent finalité, interrogation, commandement et exclamation. Les contours intonatifs plats sont appelés écho et parenthèse. Leur fréquence d'emploi dépend du type de discours. Ainsi, dans la conférence analysée, on distingue seulement trois formes d'intonation : continuation mineure qui prédomine, continuation majeure et finalité, à la différence des pièces de théâtre ou des dialogues avec une distribution différente des contours intonatifs.

Pour ce qui est du croate, différents auteurs proposent un nombre de noyaux intonatifs, mais la classification principale, présentée par Škarić (1990, pp. 309-312), en distingue 6 : descendant, montant, descendant-montant, descendant-montant-descendant et montant-descendant ou complexe et plat. La langue orale croate est caractérisée pour la plupart par le noyau descendant qui se réalise dans la majorité des unités intonatives finales dans les phrases déclaratives et interrogatives, ainsi que dans plus de la moitié des unités intonatives non finales et dans les phrases interrogatives commençant par le mot interrogatif ou dans celles sans le mot interrogatif. Les variations dans la réalisation des noyaux intonatifs sont liées au type de phrase (déclarative, exclamative et interrogative), différences dans l'intensité d'emphase, ou statut final ou non final de l'unité intonative.

Les différences dans la représentation de l'intonation du français et du croate reposent sur des traditions différentes. Tandis que les sonogrammes montrent la variation du ton fondamental pour le croate représentés en octaves, les courbes intonatives du français sont représentées en semi-tons.

Martinović et al. (2021) précisent que les schémas intonatifs diffèrent d'une langue à l'autre et d'un locuteur à l'autre, en ajoutant que le même locuteur réalise des intonations différentes en fonction des conditions de communication, du style et du type d'expression orale. Les recherches précédentes (Zlatoustova 1977, p.77, dans Martinović et al., 2021, p. 95) ont mis en évidence les différences entre les schémas intonatifs dans l'expression orale spontanée et la lecture à voix haute. Les enregistrements analysés dans le cadre de notre recherche ne peuvent être considérés, stricto sensu, comme la lecture parce qu'il s'agit du discours direct à l'intérieur du texte narratif et par leur nature ces phrases se distinguent comme des éléments proches de la parole spontanée.

Objectifs et questions de recherche

Le but de cet article est de déterminer et catégoriser les écarts aux niveaux du rythme et de l'intonation dans les réalisations d'une phrase impérative et d'une phrase interrogative enregistrées par des étudiants en master de langue et littérature françaises à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb⁴⁵. Les questions que nous nous posons sont les suivantes: a) Quelle est la structure rythmique des deux phrases dans les réalisations des participants par rapport aux locuteurs natifs vus comme un modèle exemplaire ? ; b) L'accent initial est-il présent dans les réalisations des étudiants par rapport aux réalisations des locuteurs natifs ? ; c) Quelle est la forme des courbes intonatives

45 Il s'agit de la continuation de la recherche précédente intitulée (*In*) *acceptabilité de l'accent étranger* dont le but était d'évaluer la perception globale de la prononciation de 16 étudiants croatophones en master de langue et littérature françaises. L'étape suivante/actuelle vise à déterminer la relation entre les écarts prosodiques des étudiants et la perception globale de leur accent étranger.

des étudiants par rapport à celles des locuteurs natifs ? ; d) Existe-t-il une relation entre les écarts des structures intonative et rythmique des étudiants et les notes accordées à leurs prononciations obtenues dans la recherche précédente ? Dans notre analyse des enregistrements, nous nous intéressons surtout à l'intonation pragmatique et ses trois fonctions décrites par Rossi (2001, p. 5) : *établir le lien avec le ou les allocutaires (fonction appellative), exprimer un contenu de nature expressive (fonction expressive) et hiérarchiser l'information du message (fonction représentative).* »

Protocole du recueil des données

Participants

La recherche a été menée en 2020 auprès de 16 étudiants croatophones, dont 12 femmes et 4 hommes, en première année de master en langue et littérature françaises de l'âge moyen de 21 ans et 8 mois. L'âge moyen à leur début de l'apprentissage du français est de 15 ans. La durée de l'apprentissage est de 6 ans et demi en moyenne. Tous les participants ont donné leur consentement pour la participation à la recherche.

Matériel

Les étudiants ont lu le texte⁴⁶ et envoyé leurs enregistrements dans le cadre de notre première recherche. Pour la présente étape de la recherche nous avons extrait deux phrases, l'une impérative (*Entrez !*) et l'autre interrogative (*Vous m'offrez un café ?*).

46 Le texte est extrait du conte *L'air ne fait pas la chanson* par Laure Mi Hyun Croset : « Entrez ! » crie Annette Dupuis au jeune homme qui attend derrière sa porte. Celui-ci entre aussitôt dans l'appartement de sa voisine. – Vous m'offrez un café ? dit-il amicalement. Il regarde la femme un peu ronde qui se tient devant lui. Ses amis ont raison, elle est vraiment laide.

Analyse des résultats

Après avoir été importées dans le logiciel PRAAT, les phrases choisies ont été extraites des enregistrements pour être soumises premièrement à une analyse perceptive faite par les auteures du présent article en tant qu'évaluateurs experts. Par la suite, les schémas intonatifs des phrases ont été analysés à l'aide de PRAAT afin de comparer les courbes intonatives des intonogrammes avec les contours intonatifs de deux locuteurs natifs.

Résultats et discussion

Analyse perceptive et les intonogrammes : phrase impérative *Entrez !*

En ce qui concerne les réalisations faites par deux locuteurs natifs, selon l'analyse perceptive du rythme, la phrase impérative est prononcée avec l'accent initial sur la première syllabe et l'accent final sur la deuxième. L'intonation est perçue comme descendante, ce qui correspond aux intonogrammes de la phrase *Entrez !* (Figures 1 et 2 ci-dessous) démontrant le contour descendant de l'intonation.

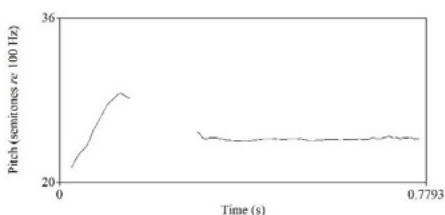


Figure 1 : Intonogramme de la locutrice native

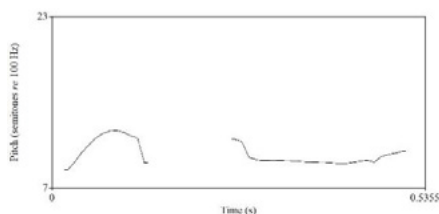


Figure 2 : Intonogramme du locuteur natif

Quant aux réalisations des étudiants, l'analyse perceptive nous a permis de les catégoriser en 4 groupes, chaque groupe étant accompagné de l'intonogramme typique présenté dans les Figures 3 à 6 :

G1 : L'intonation descendante, avec les accents initial et final et qui correspond à la prononciation des locuteurs natifs caractérise 9 réalisations (Figure 3)

G 2 : L'intonation montante est réalisée par 4 étudiants (Figure 4)

G 3 : L'intonation descendante, avec un accent final, mais sans accent initial est détectée dans la prononciation de 3 réalisations (Figure 5)

G 4 : L'intonation avec une descente légère, trop plate, avec un accent final et sans accent initial est détectée dans 1 réalisation (Figure 6)

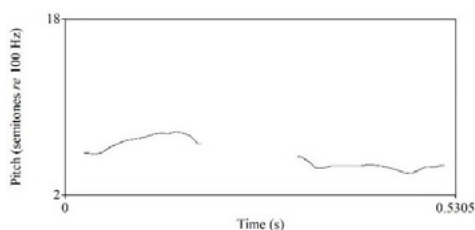


Figure 3 : Exemple typique du G1

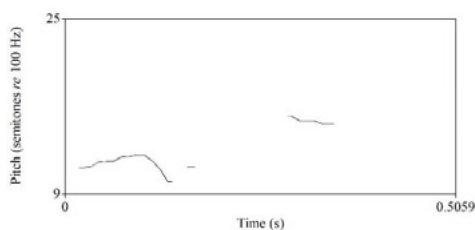


Figure 4 : Exemple typique du G2

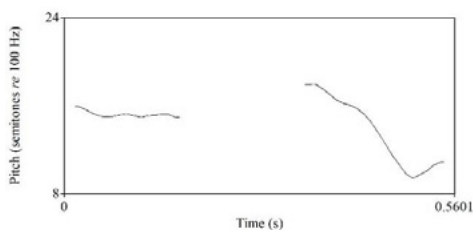


Figure 5 : Exemple typique du G3

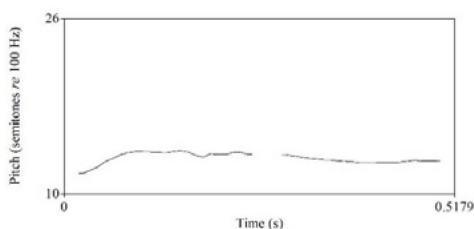


Figure 6 : Exemple typique du G4

Selon les résultats obtenus pour la phrase impérative, il est évident que les exercices phonétiques constituent un élément indispensable, dans ce contexte et à ce niveau d'apprentissage du FLE, vu le fait que la faible majorité des participants (G1, 56%) a bien saisi la différence des structures prosodiques du français par rapport à leur langue maternelle. D'autre part, la prononciation erronée d'une grande partie de participants (G 2 à 4, 44%) indique qu'ils ont, soit partiellement, soit complètement, négligé la différence au niveau prosodique entre les deux langues, ce qui pourrait être causé par de nombreuses raisons, telles que le manque d'écoute active, l'attitude négative générale envers la prononciation et son importance dans la communication, et d'autres. Les participants avec la réalisation correcte du rythme et de l'intonation ont réussi à séparer nettement les deux systèmes, bien que la structure prosodique en croate également exige la courbe intonative descendante, mais

avec un seul accent en première syllabe de la phrase (*Uđite !*). Le schéma intonatif ascendant des participants du G2 représente la prononciation complètement différente du schéma descendant réalisé par deux locuteurs natifs modèles. L'intonation montante n'est pas acceptable dans ce contexte ni en français ni en croate. Nous supposons que les participants ne comprennent pas le mouvement tonal dans les phrases impératives, ou bien ils ont simplement eu recours au modèle intonatif différent de leur langue maternelle afin de s'en éloigner. Bien que les groupes 3 et 4 aient produit une intonation correcte, il est possible de discerner un mécanisme compensatoire dans leur prononciation : les étudiants perçoivent la différence, mais ils n'arrivent pas à la comprendre et maîtriser. En d'autres termes, les groupes 3 et 4 reproduisent le contour intonatif plus ou moins descendant, mais leurs réalisations sont dépourvues de l'accent initial qui est attendu dans le contexte donné. *Entrez !* est une phrase impérative ; selon le (con)texte, il s'agit d'une femme qui invite son voisin à entrer, et il semble qu'elle sait qui se trouve derrière la porte, elle s'attend à sa visite, elle l'invite avec une voix amicale : l'intonation est descendante, deux accents sont présents sur les deux syllabes, l'accent final sur la dernière syllabe et l'accent initial sur la première syllabe. Dans ce petit énoncé, on peut reconnaître l'importance du contexte et de la situation de communication qui se reflètent dans les éléments prosodiques qui nous intéressent. Les éléments de prosodie, c'est-à-dire l'intonation descendante et le rythme caractérisé par les accents initial et final véhiculent une relation amicale entre les interlocuteurs et la bonne humeur de la femme. Un contexte différent exigerait une prosodie différente. Si la femme était agacée et dérangée par la visite de son voisin, son intonation serait montante, l'accent initial serait perdu et l'accent final serait plus marqué. Ou bien si la femme ne savait

pas qui se trouvait devant sa porte, la courbe intonative serait nettement montante, sans accent initial et avec un accent final.

Afin de répondre à la question de recherche qui porte sur le rapport entre les écarts des contours intonatifs et du rythme des étudiants et la perception globale de leur prononciation obtenue dans la recherche précédente, nous avons calculé la moyenne arithmétique des notes accordées aux 7 enregistrements dont les schémas rythmique et intonatif dans la phrase impérative s'éloignent des schémas présentés par les locuteurs natifs. La note moyenne de 3,07⁴⁷ se trouve (légèrement) au-dessous de la moyenne (3,3), ce qui confirme la saillance de l'aspect prosodique dans la perception globale de la prononciation (Orešković Dvorski, 2021).

Analyse perceptive et les intonogrammes: phrase interrogative ***Vous m'offrez un café ?***

Les prononciations des locuteurs modèles (Figures 7 et 8 ci-dessous) présentent la courbe intonative ascendante, avec un accent final sur la dernière syllabe [fe] et un accent secondaire placé sur la troisième syllabe [fre]. La phrase est perçue comme un seul groupe accentuel composé de six syllabes et contient un mot accentué (*café*) et un mot accentuable (*offrez*). La différence entre *syllabes accentuées* et *syllabes accentuables* a été expliqué par Martin (2018) qui définit les syllabes accentuables comme toutes les syllabes susceptibles de porter un accent, en les différenciant des syllabes accentuées, définies comme celles suivies d'une pause de plus de 250 ms. Comme la composition

47 Sur l'échelle de 1 à 5, selon laquelle la note la plus basse (1) représente une prononciation très déformée, trahissant un très fort accent étranger, tandis que la plus haute (5) indique une prononciation excellente, sans aucune trace de l'accent étranger.

du groupe accentuel dépend du débit de parole, on constate, d'après la prononciation des modèles, que le débit requis est élevé.

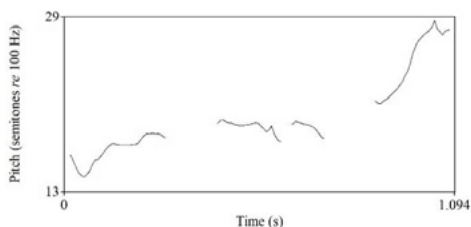


Figure 7 : Intonogramme de la locutrice native

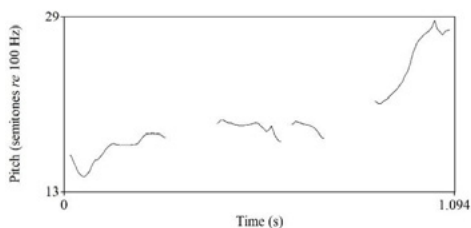


Figure 8 : Intonogramme du locuteur natif

Après l'analyse perceptive des réalisations de la phrase interrogative faites par les étudiants, il est possible de faire la classification en deux groupes (G5 et G6), qui seront suivis de leurs intonogrammes respectifs :

G5 : Réalisée par 11 participants (69%), la prononciation correcte⁴⁸, caractérisée par un rythme stable, sans grandes modulations avant l'accent sur la syllabe finale et par un

48 Quoique correctes, les réalisations du G5 comportent un nombre de différences individuelles, p. ex. débit de parole plus lent, prononciation plus/trop segmentée, intonation à pente trop douce, allongement erroné de la voyelle en syllabe ouverte, etc.

contour intonatif ascendant. Le mot accentuable *offrez* porte un accent secondaire qui contribue à l'équilibrage rythmique et le maintien de la tension articulatoire.

G6 : 5 réalisations des participants (31%), dans lesquelles les contours intonatifs sont insuffisamment ascendants ou bien descendants ou les courbes ascendantes sont réalisées sur le mot accentuable (*offrez*) ou sur la première syllabe du mot accentué *café* (!)

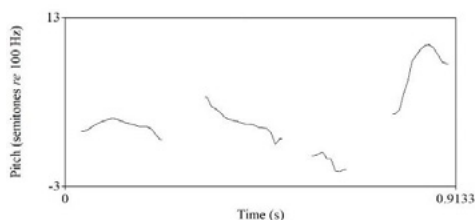


Figure 9: Exemple typique du G5

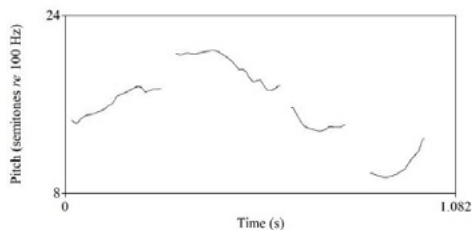


Figure 10: Exemple typique du G6

Dans la phrase interrogative *Vous m'offrez un café ?* qui représente un seul groupe rythmique, l'accent est placé sur la dernière syllabe, l'intonation est ascendante. La présence du verbe actif *offrez* ouvre la porte à un accent secondaire sur sa dernière syllabe, mais cet accent n'est qu'une virtualité, puisque le rythme des syllabes inaccentuées de l'énoncé est très stable, sans grandes modulations, mais un grand changement quant

au rythme et l'intonation est apporté par la dernière syllabe. La fonction des accents secondaires est liée à la prononciation : ils servent à maintenir la tension articulatoire tout au long de l'énoncé (Desnica Žerjavić, 1996).

Malgré le fait que l'intonation et le rythme soient inséparables dans la structure globale de parole, il apparaît que l'intonation soit mieux maîtrisée que le rythme parce qu'une partie des participants réalise correctement le schéma intonatif, mais avec un rythme erroné, dû à l'erreur liée à l'accentuation. Plus précisément, alors que dans la phrase impérative, il s'agit de la prononciation sans accent initial, la phrase interrogative est trop segmentée, prononcée en deux, au lieu d'un seul groupe accentué.

Les résultats obtenus, basés sur l'analyse perceptive et illustrés par les intonogrammes, indiquent que l'écoute active représente une partie indispensable du processus d'apprentissage des langues étrangères, même aux niveaux avancés de compétences langagières. Les déformations au niveau prosodique, notamment en ce qui concerne le rythme et l'intonation, invitent les enseignants à insister sur une écoute dirigée et à recourir aux procédés proposés et utilisés par la méthode verbotonale, comme l'emploi des logatomes dans la répétition des schémas rythmiques, la reproduction du rythme par des battements de main appropriés, ou l'imitation de la courbe intonative perçue à l'aide des mains.

L'aspect pragmatique de deux enregistrements analysés est manifeste, et exige que le locuteur, en dramatisant, c'est-à-dire en jouant le rôle, s'investisse entièrement dans la situation de communication donnée. En raison de la nature de ces phrases qui représentent le discours direct, leurs intonations sont supposées être différentes par rapport au reste du texte narratif, de même que l'expressivité en lecture (p.ex. timbre de voix différent ou intensité plus grande de lecture). Il est à supposer que l'inexpressivité résulte du manque d'immersion dans la

situation communicative, ce qui pourrait refléter la distanciation émotionnelle générale dans le contexte naturel en langue étrangère d'un certain nombre d'apprenants.

CONCLUSION

L'analyse perceptive de la prononciation des courtes phrases choisies (phrase impérative *Entrez !* et phrase interrogative *Vous m'offrez un café ?*), suivie des intonogrammes décrivant les réalisations des participants, nous a démontré qu'une partie des étudiants n'a pas maîtrisé suffisamment les schémas du rythme et de l'intonation. Après la comparaison des données obtenues pour les deux phrases, nous constatons que l'accentuation pose plus de problèmes que l'intonation pour nos participants. En plus, certaines réalisations sont caractérisées par le manque d'expressivité, ce qui pourrait être expliqué par l'attention trop concentrée sur la prononciation correcte. Cette inexpressivité, qui se manifeste dans notre recherche par une accentuation inadéquate et une intonation trop plate ou complètement erronée chez certains participants, témoigne du manque de l'aspect affectif sans lequel il n'est pas possible d'aboutir à la maîtrise et l'intégration naturelle d'une langue étrangère. Nos résultats indiquent qu'il est nécessaire d'augmenter le nombre d'occasions de communiquer en langue étrangère dans les situations naturelles et authentiques pour éveiller l'affectivité qui se traduira comme expressivité dans la communication orale. De même, dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage, le retour aux racines sous formes des procédés verbotonaux conçus par Petar Guberina, à tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère pourraient faciliter son acquisition (plus) complète.

Bibliographie

Astésano, C., & Bertrand, R. (2016). Accentuation et niveaux de constitution en français : Enjeux phonologiques et psycholinguistiques. *Langue française*, 191, 11–30. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.191.0011> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Brozović, B., & Gerčan, O. (1977). *I speak English*. Zagreb : Školska knjiga.

Delattre, P. (1966). Les 10 intonations de base du français. *The French Review*, 40(1), 1–14.

Desnica-Žerjavić, N. (1996). *Phonétique française*. Zagreb : Filozofski fakultet u Zagrebu.

Guberina, P. (1967). Audiovizuelna-globalnostrukturalna metoda. *Govor*, 1(2), 5–30. URL : <https://hrcak.srce.hr/166565> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek*. Zagreb : ArTrezor.

Martin, P. (2018). *Intonation, structure prosodique et ondes cérébrales: Introduction à l'analyse prosodique*. London : ISTE.

Martinović, B., Pletikos Olof, E., & Vlašić Duić, J. (2021). *Naglasak na naglasku*. Pula : Sveučilišta Jurja Dobrile.

Orešković Dvorski, L. (2021). (Ne)prihvatljivost stranoga naglasaka. *Govor*, 38(1), 3–22. DOI: <https://doi.org/10.22210/govor.2021.38.01> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rossi, M. (2001). L'intonation. *Modèles linguistiques*, 43. DOI: <https://doi.org/10.4000/ml.1463> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Škarić, I. (1990). Fonetika hrvatskoga književnoga jezika. In S. Babić et al. (Eds.), *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika* (pp. 309–312). Zagreb : Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti / Globus nakladni zavod.

Notice biographique

Arnalda Dobrić est Maître de conférences au Département de phonétique à la Faculté de Philosophie et Lettres (Université de Zagreb). Elle donne des cours de correction phonétique, sur la relation de la parole et le mouvement, la méthode verbotonale, SGAV/AVGS, la pathologie du système auditif humain et la réhabilitation de l'audition, etc. Ses intérêts englobent le bilinguisme, la didactique des langues étrangères, les tests auditifs, la perception humaine et animale, la communication humaine en général, la communication animale, etc.

Lidija Orešković Dvorski, professeur des Universités, a fait ses études à l'Académie de musique (chant lyrique) et à la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Zagreb où elle a soutenu sa thèse de doctorat sur les connecteurs et la ponctuation dans le discours scientifique français et croate en 2012. Au niveau licence, elle dispense les cours obligatoires *Orthoépie française 1* et *Orthoépie française 2* et au niveau master les cours facultatifs *Description linguistique du français* et *Phonétique française*. Ses recherches portent sur différents sujets linguistiques, tels que la phonétique et l'enseignement du FLE, les connecteurs dans le discours scientifique, les mots d'emprunts et les unités phraséologiques. Depuis 2013 elle enseigne la phonétique française aux étudiants de chant lyrique à l'Académie de musique à Zagreb et y participe régulièrement aux projets en tant que conseillère en diction, prononciation et traduction des librettos (*Cendrillon* de Jules Massenet, *Carmen* de Georges Bizet, *Le Rossignol* de Igor Stravinsky).

LE TRAVAIL PHONÉTIQUE DANS LES MANUELS DE FLE POUR ADOLESCENTS ET ADULTES : ÉTAT DES LIEUX, LIMITES ET PERSPECTIVES DE MODERNISATION

Božena BILLEREY

CERES Institut Catholique de Toulouse

Geneviève GERON

Université de Louvain-la-Neuve (Belgique)

Résumés

Cet article propose une analyse approfondie de la place de la prosodie dans les manuels de français langue étrangère (FLE) destinés aux adolescents et aux adultes, au niveau A1. À partir d'un corpus de douze méthodes publiées entre 2014 et 2019, enrichies de leurs cahiers d'exercices et guides pédagogiques, nous examinons la présence, la progression, les types d'exercices et les dispositifs de correction liés aux éléments prosodiques. Nous portons également une attention particulière aux approches méthodologiques, notamment à l'intégration (ou non) des principes issus de la méthode verbo-tonale. Les résultats mettent en lumière une modernité encore mesurée dans le traitement de la prosodie, avec des pratiques souvent implicites, discontinues et peu accompagnées, contrastant avec les enjeux majeurs que représente la prosodie dans la compréhension et

la production orales. L'article se termine par des recommandations concrètes pour outiller les enseignants et enrichir la didactique de la prosodie.

Mots-clés : prosodie, FLE, manuel de FLE, phonétique corrective, didactique de la prononciation.

This article offers an in-depth analysis of the place of prosody in French as a foreign language (FLE) textbooks aimed at teenagers and adults at level A1. Based on a corpus of twelve methods published between 2014 and 2019, supplemented by their exercise books and teaching guides, we examine the presence, progression, types of exercises and correction mechanisms related to prosodic elements. We also pay particular attention to methodological approaches, notably the integration (or lack thereof) of principles derived from the verbo-tonal method. The results highlight a still measured modernity in the treatment of prosody, with practices that are often implicit, discontinuous and poorly supported, contrasting with the major challenges that prosody represents in oral comprehension and production. The article concludes with concrete recommendations to equip teachers and enrich the teaching of prosody.

Keywords: prosody, FLE, FLE textbook, corrective phonetics, pronunciation teaching.

Este artículo ofrece un análisis en profundidad del lugar que ocupa la prosodia en los manuales de francés como lengua extranjera (FLE) destinados a adolescentes y adultos, de nivel A1. A partir de un corpus de doce métodos publicados entre 2014 y 2019, enriquecidos con sus cuadernos de ejercicios y guías pedagógicas, examinamos la presencia, la progresión, los tipos de ejercicios y los dispositivos de corrección relacionados con los elementos prosódicos. También prestamos especial atención

a los enfoques metodológicos, en particular a la integración (o no) de los principios derivados del método verbo-tonal. Los resultados ponen de manifiesto una modernidad aún moderada en el tratamiento de la prosodia, con prácticas a menudo implícitas, discontinuas y poco acompañadas, lo que contrasta con los importantes retos que representa la prosodia en la comprensión y la producción oral. El artículo concluye con recomendaciones concretas para dotar de herramientas a los profesores y enriquecer la didáctica de la prosodia.

Palabras clave: prosodia, FLE, manual de FLE, fonética correctiva, didáctica de la pronunciación.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, la prononciation retrouve une place importante dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), après avoir été largement marginalisée durant les décennies dominées par l'approche communicative puis par l'approche actionnelle. Parmi les composantes de la compétence phonétique, la prosodie — englobant l'intonation, le rythme, l'accentuation, les enchaînements et les liaisons — joue un rôle fondamental dans l'intelligibilité et la fluidité de la parole.

La prosodie constitue ce paysage sonore qui permet à l'apprenant d'identifier une langue, parfois sans même la comprendre. Elle intervient dans la perception des intentions de communication (injonction, interrogation, émotion), dans le découpage syntaxique et sémantique des énoncés, ainsi que dans la structuration du discours. Or, cette dimension reste souvent mal perçue, en raison du crible prosodique issu de la langue maternelle et du caractère abstrait de certains phénomènes.

Dans ce contexte, les manuels de FLE constituent un outil central dans la formation phonétique des apprenants. Ils ne se contentent pas de proposer des contenus linguistiques : ils incarnent également des choix didactiques et des représentations implicites sur ce qu'il convient d'enseigner et de corriger. D'où la nécessité d'interroger la place de la prosodie dans ces supports : est-elle présente, explicite, progressive ? Quels types d'exercices sont-ils proposés ? Quel accompagnement est-il prévu pour l'enseignant ? Et surtout : quelle approche méthodologique est mobilisée pour rendre accessible cette dimension cruciale de l'oral ?

Définitions : les éléments constitutifs de la prosodie

La prosodie regroupe l'ensemble des éléments suprasegmentaux du langage, c'est-à-dire ceux qui se superposent aux sons individuels (phonèmes) pour structurer l'oral. Selon Léon (2007), ces éléments sont au nombre de cinq :

- L'intonation, qui renvoie aux variations mélodiques de la voix et permet de marquer les modalités (interrogation, affirmation, exclamation, etc.) ainsi que les émotions ou attitudes.
- Le rythme, entendu comme l'organisation temporelle des syllabes et des groupes de mots, souvent associé à une relative isochronie des groupes rythmiques en français.
- L'accentuation, qui en français porte systématiquement sur la dernière syllabe d'un groupe phonétique (ou mot phonétique), et qui contribue à la perception du rythme.
- Les liaisons, c'est-à-dire les phénomènes de connexion entre les mots, souvent soumises à des règles de grammaire et de style.
- L'enchaînement (vocalique ou consonantique), qui permet de préserver la fluidité du français parlé en connectant la dernière consonne d'un mot à la voyelle initiale du mot suivant.

- Ces éléments sont étroitement liés et participent de manière conjointe à la structuration et à l'intelligibilité du discours oral.

Présentation du corpus

Nous avons analysé un corpus composé de douze collections de manuels de FLE de niveau A1, destinées à un public d'adolescents et d'adultes. Ces manuels, publiés entre 2014 et 2019 par différentes maisons d'édition francophones, ont été sélectionnés pour leur diffusion importante dans les institutions de formation linguistique et leur représentativité des pratiques éditoriales contemporaines.

Manuels pour adultes :

- *Nickel 1* (CLE International, 2014)
- *Tendances 1* (CLE International, 2016)
- *Saison 1* (Didier, 2015)
- *Édito A1* (Didier, 2016)
- *Entre-Nous 1* (Maison des Langues, 2015)
- *Défi 1* (Maison des Langues, 2018)

Manuels pour adolescents :

- *Nouveau Pixel 1* (CLE International, 2016)
- *Merci 1* (CLE International, 2017)
- *Décibels 1* (Didier, 2015)
- *Génération 1* (Didier, 2015)
- *Adomania 1* (Hachette, 2016)
- *À la Une 1* (Maison des Langues, 2019)

Pour chaque collection, les documents suivants ont été pris en compte :

- le manuel de l'apprenant
- le cahier d'exercices
- le guide pédagogique
- la plateforme numérique (lorsqu'elle est disponible)

Ce corpus de plus de 30 supports constitue une base solide pour une étude comparative des choix éditoriaux en matière de traitement de la prosodie.

Méthodologie d'analyse

Afin de mener une analyse systématique et comparée du traitement de la prosodie dans ces manuels, nous avons élaboré une grille d'analyse reposant sur huit rubriques principales. Ces critères, inspirés à la fois des recommandations institutionnelles (CECRL, 2001 et 2021) et des recherches en didactique de la prononciation (Billières, 2016 ; Dufeu, 2011), visent à identifier aussi bien les contenus que les modalités d'enseignement.

- **Fiche d'identité**

Elle comprend les données générales sur chaque collection : public cible, niveau visé, année de publication, maison d'édition, supports disponibles.

- **Emplacement de l'élément prosodique dans l'unité**

Ce critère vérifie si le travail phonétique (et spécifiquement prosodique) est intégré dans le déroulement de l'unité, placé en fin de parcours ou proposé de manière isolée.

- **Logique de progression**

Il s'agit d'identifier l'existence ou non d'une progression spiralaire des éléments prosodiques (réexposition régulière et approfondissement des notions), ou d'une approche linéaire ou fragmentée.

- **Typologie des exercices**

Ce critère catégorise les types d'activités proposés pour travailler la prosodie :

- perception/discrimination
- répétition/imitation
- production guidée ou spontanée
- activités corporelles (gestes, rythmes, frappes)
- visualisations graphiques (schémas, flèches, dessins).

- Approches méthodologiques

Nous avons noté si les manuels mobilisent des démarches articulatoires classiques, des approches inductives, ou des méthodes alternatives comme la méthode verbo-tonale, et dans quelle mesure celles-ci sont explicitées.

- Équilibre entre oral et écrit

Ce point vise à apprécier si les exercices prosodiques sont uniquement perceptifs et oraux, ou s'ils sont adossés à une activité de lecture, transcription ou appui visuel.

- Dispositifs de correction

Nous avons relevé les outils et conseils de correction proposés aux enseignants dans les guides pédagogiques, en particulier pour les éléments prosodiques : critères, modalités de feedback, gestes, stratégies.

- Articulation prosodie – lexique – grammaire

Enfin, nous avons examiné la manière dont la prosodie est reliée à d'autres composantes linguistiques, notamment la grammaire (ex : intonation de l'interrogation, liaison au pluriel) ou le lexique (ex : mots porteurs d'accent).

L'analyse a été conduite de manière descriptive et comparative, en mettant en évidence les tendances générales, les points saillants, mais aussi les manquements récurrents. Cette méthodologie permet ainsi de tracer un état des lieux fidèle et critique

de la place accordée à la prosodie dans les manuels actuels de FLE.

Les éléments prosodiques présents dans les manuels de FLE

L'analyse du corpus met en évidence une forte hétérogénéité dans la manière dont les manuels de FLE pour adolescents et adultes abordent la prosodie. Si certains intègrent cette dimension de manière structurée et explicite, d'autres se contentent d'approches sporadiques, implicites, voire invisibilisées. Cette section propose un inventaire raisonné des éléments prosodiques traités dans les ouvrages étudiés.

Accentuation

L'accentuation — généralement l'accent final de groupe — est l'élément prosodique le plus fréquemment présent dans les manuels, en particulier ceux destinés aux adultes. On la retrouve dans *Défi*, *Entre-Nous*, *Nickel*, *Édito*, *Tendances*, souvent associée à la notion de groupe rythmique. Certains manuels comme *Défi 1* proposent des dessins illustrant la structure des groupes de mots et la mise en relief de la syllabe accentuée (capsules 1 et 8). En revanche, les explications demeurent souvent sommaires, et rares sont les ouvrages qui fournissent une définition claire de ce qu'est un groupe rythmique ou un mot phonétique.

Dans les manuels pour adolescents, l'accent tonique est généralement abordé de manière plus marginale : *Merci* et *Génération* en proposent un premier aperçu dès l'unité 1, mais sans réelle systématisation. Dans certains cas, comme *Saison*, l'accentuation est suggérée à travers des activités de reconnaissance ou de production, sans qu'un métalangage pédagogique ne l'accompagne.

Rythme

Le rythme est un élément constitutif de la prosodie et un support fondamental de l'accentuation. Dans les manuels étudiés, il est souvent évoqué à travers des consignes telles que « répète en rythme », « frappe dans les mains », ou encore par des jeux de syllabation. *Défi*, *Décibels* et *Tendances* sont parmi les rares ouvrages à proposer un travail perceptif et moteur du rythme.

La dimension corporelle est ainsi mobilisée : dans *Tendances*, par exemple, des activités invitent les apprenants à marcher en rythme, à taper du pied pour marquer l'accent, ou à jouer avec les syllabes de leur prénom. Ces exercices, bien que ponctuels, s'inscrivent dans une logique verbo-tonale de sensibilisation kinesthésique au rythme du français.

Cependant, la notion de régularité syllabique du français et la structuration des groupes rythmiques sont peu ou mal explicités. Le découpage en groupes de souffle ou en mots phonétiques, pourtant fondamental selon Léon (2007) ou Wioland (1995), reste largement absent des guides pédagogiques.

Intonation

L'intonation est le phénomène prosodique le plus fréquemment cité dans les manuels : 11 manuels sur 12 la traitent au moins partiellement. Les types d'intonation abordés sont :

- Montante (interrogative) : très présente dès le niveau A1 (ex. : *Adomania*, *A la Une*, *Défi*),
- Descendante (déclarative),
- Exclamative ou injonctive : associée à l'impératif ou à l'expression des émotions,
- Montante non terminale : indiquant une suite dans l'énoncé (*Défi*, capsule 6).

Les activités liées à l'intonation sont majoritairement fondées sur la discrimination auditive et la répétition, rarement sur

la production libre ou sur une théorisation. Seuls quelques manuels (*Défi*, *Édito*) proposent un travail en trois étapes : observation – formulation – entraînement. La représentation graphique par flèches (montantes ou descendantes) est fréquente, parfois accompagnée de dessins symboliques (ex. : la « maison de l'intonation » dans *Défi*).

Liaisons

- Les liaisons sont quasi systématiquement abordées, mais leur traitement reste très variable :
- Liaisons obligatoires (ex. : « vous avez », « trois amis ») : les plus fréquentes.
- Liaisons interdites (ex. : après un nom singulier).
- Liaisons facultatives (ex. : après un verbe).

Certains manuels comme *Défi*, *Adomania*, *Entre-Nous* intègrent des exercices de discrimination et de répétition ciblés, parfois illustrés par des schémas ou accompagnés d'une réflexion sur l'usage réel dans la communication orale. Toutefois, le métalangage reste souvent flou et les justifications rares : l'on parle de liaison sans la distinguer clairement des enchaînements.

Enchaînement

L'enchaînement (consonantique ou vocalique), bien qu'essentiel à la fluidité du français parlé, est traité de manière plus marginale. Certains manuels l'abordent explicitement (*Défi*, *Entre-Nous*, *Tendances*, *Édito*), notamment dans des unités consacrées aux phrases courtes ou aux groupes nominaux.

Cependant, les activités restent peu nombreuses, et souvent limitées à la reconnaissance ou à la répétition. Le lien entre enchaînement et rythme n'est que très rarement explicité.

Élision

L'élision, phénomène par lequel une voyelle (souvent /ə/) disparaît devant un mot commençant par une voyelle, est très peu traitée comme fait prosodique autonome. Elle apparaît parfois dans les unités portant sur le français parlé ou familier (*Défi*, *Nouveau Pixel*), mais son statut reste flou : est-elle de l'ordre de la phonétique, de la grammaire, de la norme orale ?

Seuls quelques manuels, comme *Défi*, en font un objet explicite d'enseignement, avec visualisation du lien consonne-voyelle et explication du rôle structurant de l'élision dans la syllabation du français.

Conclusion intermédiaire

L'inventaire montre que les six principaux éléments prosodiques sont inégalement représentés dans les manuels de FLE. Si l'intonation et l'accentuation sont généralement bien identifiables, le rythme et l'enchaînement souffrent d'un manque de conceptualisation didactique. L'élision, pourtant cruciale dans la perception du français courant, demeure quant à elle largement ignorée. On constate également une forte disparité entre manuels pour adultes (plus explicites et structurés) et manuels pour adolescents (plus implicites, voire lacunaires).

La progression des éléments prosodiques adoptée dans les manuels de FLE

La didactique des langues vivantes préconise depuis longtemps une progression spiralaire des apprentissages : les éléments doivent être introduits de manière progressive, réexposés dans des contextes variés, approfondis, puis réinvestis. Ce principe est d'autant plus crucial pour la prosodie, dont les composantes sont souvent peu saillantes et nécessitent un entraînement régulier afin d'être perçues, comprises et intégrées.

Or, l'analyse du corpus révèle que la progression prosodique est encore rarement pensée comme un parcours structuré dans les manuels de FLE. Trois grandes tendances émergent :

- Une progression absente ou fragmentée dans la majorité des manuels

Sur les douze manuels analysés, la majorité ne propose aucune progression clairement identifiable pour les éléments prosodiques. Ces derniers apparaissent :

- de manière ponctuelle, souvent liés à un point grammatical ou communicatif (ex.: intonation de l'impératif, liaison dans le groupe nominal) ;
- sans réexposition planifiée d'une unité à l'autre ;
- sans indication claire de niveaux de difficulté croissants.

C'est le cas, notamment, de *À la Une*, *Génération*, *Décibels*, *Adomania*, *Merci*, *Nouveau Pixel*, *Nickel*, *Saison*, ou encore *Édito*. Dans ces manuels, la prosodie semble accessoire, traitée comme une variable pédagogique ou un effet de contexte, et non comme une compétence en soi.

Ce traitement parcellisé empêche les apprenants de consolider durablement leurs acquis, et renforce l'impression d'un système prosodique flou ou imprévisible. Il ne favorise ni la répétition différenciée, ni la montée en complexité des formes, ni la prise de conscience métalinguistique.

- Une progression spiralaire explicite dans quelques manuels

Trois méthodes se démarquent par une progression spiralaire affirmée :

- *Défi 1*
- *Entre-Nous 1*
- *Tendances 1*

Dans *Défi 1*, la progression repose sur un système de capsules

phonétiques (16 au total, dont 11 sur la prosodie), insérées tout au long du manuel. Ces capsules abordent successivement l'accentuation, l'intonation montante et descendante, l'élision, les enchaînements, etc., avec des retours fréquents et une montée en complexité progressive. L'approche spiralaire est renforcée par la cohérence entre le manuel, le cahier d'exercices et la plateforme numérique, où les mêmes éléments sont retravaillés avec des supports variés.

De même, *Entre-Nous 1* intègre un travail récurrent de la prosodie dans chaque unité, en lien avec les fonctions langagières visées. La présence de rubriques explicites « Prosodie », d'activités de discrimination et de répétition, et d'exercices de production guidée montre une volonté d'installer une progression pédagogique. L'exploitation du guide pédagogique et les suggestions de travail corporel (frapper dans les mains, gestes d'accompagnement) s'inscrivent dans une logique verbo-tonale partielle.

Dans *Tendances 1*, la progression spirale est moins systématique mais néanmoins identifiable : le rythme et l'accentuation sont introduits dès l'unité 0, puis repris dans des contextes négatifs (Unité 4) ou superlatifs (Unité 6). L'intonation est travaillée dans plusieurs unités, y compris sous des formes expressives.

- Une progression déclarative non réalisée

Certains manuels affichent une intention de progression phonétique dans leur guide pédagogique, sans que celle-ci ne soit réellement mise en œuvre dans les unités. *Nickel*, par exemple, indique dans ses objectifs initiaux que les apprenants seront amenés à « identifier et reproduire les modèles rythmiques et intonatifs de base », mais peu d'activités dans le manuel permettent réellement de suivre une telle évolution.

De même, *Nouveau Pixel* évoque la prononciation dans ses critères d'évaluation, mais sans que le contenu didactique ne reflète

une progression phonologique construite. Ces dissonances entre les intentions déclarées et la réalité des unités pédagogiques sont fréquentes et reflètent une difficulté persistante à intégrer la prosodie dans une progression linguistique cohérente.

La majorité des manuels analysés ne proposent pas de progression claire et structurée des faits prosodiques, contrairement à ce qui est observé pour le lexique ou la grammaire. Cette lacune pédagogique pénalise les apprenants, en particulier ceux dont les langues premières présentent un système prosodique très éloigné du français.

À l'inverse, les quelques manuels qui adoptent une progression spiralaire explicite offrent un cadre d'apprentissage plus efficace, permettant à la compétence prosodique de se développer de manière progressive, intégrée et durable. Ces exemples montrent qu'une autre approche est possible, à condition de considérer la prosodie comme un objectif prioritaire, et non secondaire.

Les types d'exercices proposés pour travailler la prosodie

L'efficacité de l'enseignement de la prosodie repose en grande partie sur la nature des activités proposées aux apprenants. Il ne suffit pas de nommer un phénomène prosodique pour qu'il soit acquis : encore faut-il créer des situations pédagogiques où l'apprenant peut percevoir, comprendre, reproduire et intégrer ce phénomène dans sa production orale. À ce titre, l'analyse du corpus permet d'identifier trois grandes catégories d'activités prosodiques présentes dans les manuels, avec des niveaux de profondeur et d'efficacité très variables :

- Les exercices de discrimination : entendre pour comprendre

Les exercices de discrimination auditive constituent l'entrée la plus fréquemment proposée pour aborder la prosodie, en particulier dans les premiers niveaux. Ils visent à affiner la

perception des phénomènes prosodiques (intonation, accentuation, liaison, rythme) afin de rendre l'apprenant capable de distinguer les contours mélodiques ou les organisations rythmiques propres au français.

Exemples typiques :

- *Adomania 1*, p. 33 : « Écoute. C'est une question ou une réponse ? »
- *Édito 1*, p. 38 : « Quelles phrases sont interrogatives ? Quelles phrases sont déclaratives ? »
- *Défi 1*, capsules 3 et 4 : reconnaissance de l'intonation montante ou descendante accompagnée de schémas visuels

Ces activités utilisent fréquemment des supports visuels tels que :

- des flèches ascendantes/descendantes (intonation) ;
- des schémas rythmiques ou logatomes ;
- des dessins analogiques (la « maison de l'intonation » dans *Défi*).

Intérêt pédagogique : ces exercices mobilisent la perception, première étape indispensable avant toute production correcte. Ils permettent de mettre en lumière des éléments souvent implicites pour les francophones natifs, mais non perçus par les apprenants.

Limites : la discrimination reste souvent binaire et superficielle, sans réflexion sur les contours prosodiques ou leur variation contextuelle. Les exercices sont rarement suivis d'une phase de verbalisation ou de théorisation.

- Les exercices de répétition : reproduire le modèle

Deuxième famille d'activités : les exercices d'imitation, dans lesquels l'apprenant est invité à répéter des segments oraux en reproduisant le rythme, l'accentuation ou l'intonation du modèle fourni.

Exemples de consignes :

- « Écoute et répète ces mots en rythme » (*Décibels*, p. 7)

- « Imiter l'intonation et mime » (*Merci*, p. 15)
- « Répète les phrases avec la bonne liaison » (*Entre-Nous*, U4, p. 77)

Certaines méthodes enrichissent la répétition par :

- des gestes codés (taper dans les mains, lever la main sur la syllabe accentuée);
- des supports kinesthésiques (rythmer avec le corps dans *Tendances*);
- des visuels simplifiés (flèches, niveaux d'étages pour l'intonation dans *Défi*).

Intérêt pédagogique : lorsqu'elle est encadrée, la répétition permet de fixer des schémas prosodiques et d'amorcer la production. Elle est particulièrement utile dans une logique verbo-tonale, où perception, geste et imitation sont indissociables.

Limites : trop souvent, la répétition est mécanique, décontextualisée, sans objectif explicite ni feedback. Elle devient alors une activité réflexe, peu propice à l'intégration durable des régularités prosodiques.

- Les exercices de production : vers l'appropriation

Les exercices qui engagent l'apprenant dans une production orale intégrant des phénomènes prosodiques sont rares mais essentiels. Ils peuvent prendre plusieurs formes :

- Jeux de rôle ou interprétations dialoguées (ex.: *Nickel*, U3, p. 52),
- Scénettes à rejouer avec intonations spécifiques (ex.: *Merci*, p. 15),
- Tâches expressives ou émotionnelles (ex.: *Saison*, p. 21 : dire une phrase « sur tous les tons »),
- Création ou transformation de phrases selon une modalité prosodique donnée (ex.: *Édito*, U2, intonation descendante vs montante).

Intérêt pédagogique : ces activités permettent de réinvestir

activement la prosodie dans un cadre communicatif. Elles développent la conscience de la forme prosodique en lien avec le sens et l'intention pragmatique.

Limites : leur fréquence est très faible dans le corpus analysé. Lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours accompagnées d'une consigne claire sur les objectifs prosodiques. De plus, elles ne prévoient souvent aucun retour correctif ou phase d'autoévaluation.

Les exercices de discrimination et de répétition dominent largement dans les manuels de FLE. Ils constituent des prérequis nécessaires, mais ne suffisent pas à eux seuls à développer une compétence prosodique intégrée. Les rares activités de production sont précieuses, mais trop peu développées ou mal guidées. Enfin, on observe que l'approche verbo-tonale est encore très peu représentée, malgré sa pertinence démontrée dans la correction prosodique (cf. *Défi, Tendances, Entre-Nous*).

Les types de correction proposés dans les manuels

L'un des défis majeurs de l'enseignement de la prononciation — et en particulier de la prosodie — réside dans la correction des productions orales. Or, si les phénomènes sont parfois nommés ou illustrés, les dispositifs de correction mis à disposition des enseignants sont peu développés dans la majorité des manuels étudiés. L'analyse de notre corpus révèle plusieurs constats préoccupants et quelques pistes intéressantes :

- Une correction souvent implicite ou absente

Dans de nombreux manuels, aucune stratégie explicite de correction prosodique n'est proposée. Les activités orales s'arrêtent généralement à la phase de répétition, sans retour sur la qualité prosodique de la production.

Les guides pédagogiques sont souvent laconiques :

- « Faire répéter » (*Décibels*, GP, p. 87) ;
- « Insister sur la musicalité de la langue » (*Tendances*, GP, p. 16) ;
- « Observer l'intonation » (*Génération*, GP, p. 37).

Aucun outil précis n'est donné à l'enseignant pour identifier l'erreur, la catégoriser (intonation, rythme, accentuation) ni pour la corriger de façon différenciée selon le profil de l'apprenant. Le risque est donc grand que les erreurs prosodiques soient ignorées ou corrigées de façon intuitive, sans méthode.

- Des corrections réduites à la répétition ou à l'imitation

Dans les rares cas où la correction est évoquée, elle prend essentiellement la forme de re-modélisations :

- L'enseignant répète la phrase correctement, l'apprenant imite.
- Parfois, un enregistrement audio est réécouté, puis répété à nouveau.

Cette pratique, bien que courante, présente deux limites majeures :

- Elle n'identifie pas précisément la source de l'erreur.
- Elle ne favorise pas l'autonomie : l'apprenant n'apprend pas à s'auto-corriger ni à comprendre la logique du système prosodique.

- De timides ouvertures vers la correction verbo-tonale

Quelques manuels intègrent des principes de la méthode verbo-tonale, soit directement dans les activités proposées, soit à travers les conseils du guide pédagogique. Cette approche repose sur l'idée que les erreurs prosodiques sont perceptives avant d'être articulatoires, et qu'elles peuvent être corrigées par des stimulations sensorielles (geste, rythme, espace sonore).

Exemples relevés :

- *Défi* : capsules phonétiques mobilisant des logatomes, des schémas en étages (maison de l'intonation), des gestes accompagnateurs (taper dans les mains, balayer l'intonation).

- *Entre-Nous* : suggestions de frapper dans les mains pour marquer l'accent, ou de produire les phrases en un seul souffle pour sensibiliser au rythme.
- *Tendances* : jeu corporel en cercle (U0) pour matérialiser les syllabes et l'accent final d'un groupe rythmique.

Ces pratiques, bien que minoritaires, montrent qu'un travail correctif prosodique peut être intégré au niveau A1, à condition qu'il soit accompagné, visuel, et sensoriel.

- Un manque d'outils pour l'enseignant non spécialiste

L'un des points communs de la plupart des guides pédagogiques est l'absence d'outillage pour les enseignants non formés à la phonétique corrective :

- Pas de grilles d'observation de l'oral.
- Pas de typologie des erreurs fréquentes.
- Pas de scripts annotés (ex. : repérage de l'accent, schémas d'intonation).
- Pas de consignes pour introduire une correction sans stigmatiser.

Cette lacune est d'autant plus dommageable que la majorité des enseignants de FLE ne sont pas formés en phonétique appliquée. En ne leur fournissant aucun protocole de correction, les manuels renforcent une insécurité professionnelle autour du travail prosodique et la tentation de l'éviter.

La correction de la prosodie reste le point faible majeur du traitement de cette compétence dans les manuels de FLE. Si certains ouvrages amorcent une prise en compte corporelle et perceptive inspirée de la méthode verbo-tonale, l'ensemble du corpus révèle une grande pauvreté méthodologique dans ce domaine. Il est urgent que les futures éditions :

- incluent des stratégies correctives concrètes dans les guides enseignants ;
- proposent des outils visuels et kinesthésiques accessibles ;

- valorisent une approche positive, contextualisée et non technicienne de la correction prosodique.

Conseils pour le traitement de la prosodie selon la méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (MVT), développée initialement dans les années 1960 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Guberina, repose sur un principe fondamental : les erreurs de prononciation relèvent d'abord de problèmes de perception auditive, et non de défauts articulatoires. Elle considère donc que l'apprentissage et la correction de la phonétique — notamment prosodique — doivent être abordés par des techniques perceptives, corporelles et globales, et non par une explication analytique.

Dans le contexte des manuels de FLE pour débutants adolescents et adultes, la MVT propose des pistes particulièrement adaptées pour initier une pédagogie prosodique active, sensible et efficace.

- Corriger la perception avant la production

Selon la MVT, on ne peut bien produire que ce que l'on perçoit bien. La première étape du travail prosodique consiste donc à affiner l'écoute des contours mélodiques, rythmiques et accentuels. Cela passe par :

- Des activités de discrimination auditive ciblée, par exemple sur l'intonation montante vs descendante.
- L'utilisation de logatomes (syllabes sans signification) pour décontextualiser les traits prosodiques et faciliter la concentration perceptive.
- La modulation exagérée de la voix par l'enseignant (suraccentuation, contours exagérés) pour rendre les phénomènes plus perceptibles.

Certains manuels comme *Défi 1* appliquent cette logique, en

proposant des capsules phonétiques avec logatomes, gestes, visualisations spatiales de l'intonation, ou phrases simplifiées traitées en logatome (ta-ta-ti).

- Mobiliser le corps et les gestes pour renforcer l'écoute

La MVT privilégie les canaux non auditifs pour faciliter la perception auditive : la gestualité, le rythme corporel, l'espace, la respiration. Ces médiations sensorimotrices permettent aux apprenants de s'approprier des schémas prosodiques sans passer par l'analyse linguistique.

Pistes concrètes :

- Frapper dans les mains pour marquer le rythme des groupes ;
- Lever la main sur la syllabe accentuée ;
- Tracer une ligne en l'air pour suivre l'intonation d'une phrase ;
- Marcher en rythme pour interioriser l'alternance syllabique.

Ces gestes sont présents, bien que de façon inégale, dans des manuels comme *Entre-Nous*, *Tendances*, *Décibels* ou *Nickel* — souvent suggérés dans les guides pédagogiques, mais rarement intégrés dans les activités elles-mêmes.

- Intégrer la prosodie dans des tâches globales de communication

La MVT insiste sur le fait que la prosodie ne peut être traitée isolément. Elle doit être intégrée dans une tâche langagière réelle, où rythme, intonation et accentuation prennent sens dans la situation de communication.

Recommandations :

- Travailler l'intonation dans des jeux de rôle (ex. : demande, exclamation, ironie) ;
- Travailler l'accentuation dans des phrases rythmiques liées à des émotions ;

- Analyser la musicalité de langues L1 pour favoriser la comparaison interlangue (principe du crible prosodique).

Défi applique partiellement ce principe avec des activités expressives (intonation expressive, phrases émotionnelles) et des renvois explicites à la langue maternelle de l'apprenant (ex.: « Quelle est la musique de votre langue ? », capsule 3).

- Utiliser l'espace sonore comme support didactique

Dans la méthode verbo-tonale, l'espace est structuré en niveaux mélodiques (par exemple, les étages d'une maison) pour visualiser les hauteurs d'intonation :

- Niveau 1 : voix basse (fin d'énoncé)
- Niveau 4 : voix haute (début de question, exclamation)

Ce dispositif est utilisé avec efficacité dans *Défi*, où des capsules proposent des phrases découpées selon leur intonation dans un schéma en maison, accompagné de logatomes et de gestes pour ancrer les hauteurs.

Ce type de visualisation favorise la mémorisation et la production contrôlée de l'intonation, en particulier pour les apprenants de niveau A1, peu familiers des descriptions métalinguistiques.

- Proposer des corrections non verbales, sans stigmatiser

Enfin, la MVT recommande une correction non verbale et immédiate, par :

- un geste correctif de l'enseignant (ex.: relancer le geste d'intonation, frapper pour relancer le rythme),
- une reformulation avec suraccentuation,
- une correction en écho, sans jugement.

L'objectif est d'éviter la focalisation sur l'erreur et de privilégier une pédagogie bienveillante, inductive, corporelle, permettant à l'apprenant de « sentir » la bonne forme prosodique.

Cette démarche est peu présente dans les guides pédagogiques des manuels analysés, mais elle pourrait être intégrée de manière simple et efficace, notamment par l'ajout de conseils illustrés dans les pages de l'enseignant.

La méthode verbo-tonale offre des outils puissants, concrets et sensoriels pour enseigner la prosodie de manière adaptée aux débutants. Si certains manuels (notamment *Défi*, *Entre-Nous*, *Tendances*) en adoptent certains principes, leur présence reste encore sporadique et non systématisée.

Une généralisation raisonnée des apports verbo-tonaux permettrait :

- d'ancrer durablement la prosodie dans l'apprentissage dès le niveau A1,
- d'outiller les enseignants non spécialistes avec des techniques simples mais efficaces,
- de favoriser une approche plus corporelle, moins technicienne, et centrée sur la communication.

CONCLUSION

L'analyse de douze manuels de FLE destinés à un public adolescent et adulte en niveau A1 met en évidence une prise de conscience croissante de l'importance de la prosodie dans l'enseignement/apprentissage du français oral. Les éléments suprasegmentaux — intonation, rythme, accentuation, liaisons, enchaînements — sont en effet reconnus comme des composantes essentielles de l'intelligibilité, de la fluidité et de la perception du discours.

Cependant, cette reconnaissance reste inégalement traduite dans les pratiques éditoriales. Si certains manuels, comme *Défi*, *Entre-Nous* et *Tendances*, proposent une progression spiralaire et des activités variées, la majorité des méthodes analysées abordent la prosodie de manière fragmentée, implicite ou périphérique, sans structuration didactique claire. Les exercices

sont souvent limités à la discrimination et à la répétition, sans accompagnement réflexif ni intégration dans des tâches communicatives. Quant aux dispositifs de correction, ils sont trop souvent absents ou réduits à des injonctions floues, ce qui ne permet ni aux enseignants de guider efficacement, ni aux apprenants de progresser en autonomie.

À l'inverse, les apports de la méthode verbo-tonale, bien que présents ponctuellement dans quelques manuels, restent sous-exploités. Or, cette approche, fondée sur la perception, le geste et la sensorialité, offre des solutions concrètes, accessibles et efficaces pour le traitement des phénomènes prosodiques, en particulier au niveau A1. Elle permet une correction non invasive, une conscientisation douce et une appropriation corporelle des régularités prosodiques du français.

Pour améliorer l'enseignement de la prosodie en FLE, il est nécessaire de :

- renforcer la présence explicite des phénomènes prosodiques dans les unités pédagogiques ;
- organiser une progression spiralaire des apprentissages prosodiques sur l'ensemble du parcours ;
- diversifier les types d'activités, en privilégiant une articulation entre perception, production et correction ;
- outiller les enseignants, en particulier ceux qui ne sont pas formés en phonétique, avec des conseils concrets, visuels et gestuels ;
- intégrer les apports de la méthode verbo-tonale, dans une perspective pédagogique adaptée au niveau débutant.

En somme, la prosodie ne doit plus être un « effet secondaire » de l'apprentissage oral, mais un objectif didactique à part entière, au service de la communication, de la confiance et de l'appropriation de la langue.

Bibliographie

Billières, M. (1998). *La phonétique corrective. Théorie et pratique de la correction phonétique dans l'enseignement du français langue étrangère*. CNDP.

Billières, M. (2016). *Parler pour apprendre : une approche interactionnelle de la phonétique en FLE*. Maison des Langues.

Billières, M. (2019). « Représentations de la prononciation en classe de FLE : obstacles et leviers pour l'enseignant », *Revue de phonétique appliquée*, n° 207, p. 49-64.

Briet, C., Granfeldt, J., et al. (2014). « L'enseignement de la prononciation du français en milieu scolaire : état des lieux », *Les langues modernes*, n° 1, p. 31-42.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

Dufeu, B. (2011). *Phonétique et pédagogie de la parole*. Éditions L'Harmattan.

Geron, G., & Billerey, B. (2022). « Le travail phonétique dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes : une modernité mesurée ? », *Actes du colloque Phonétique du FLE à visée didactique – ICT Toulouse*, 29-30 juin 2022.

Guberina, P., & Renard, R. (1965). *Méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier.

Lauret, M.-C. (2007). *Introduction à la phonétique corrective*. Hachette FLE.

Léon, P. (2007). *La communication parlée. Tome II : Le français*. Paris, Armand Colin.

Renard, R. (1971). *Rééducation de la perception auditive dans la méthode verbo-tonale*. Didier.

Wioland, F. (1995). *Prononcer le français : Un apprentissage pour l'étranger*. Paris, Hachette FLE.

Notice biographique

Bozena Billerey est Directrice de l'IULCF (Institut Universitaire de Langue et de Culture Françaises), Maître de conférences en Sciences du Langage et membre de l'unité de recherche CERES à l'Institut Catholique de Toulouse. Elle est enseignante de FLE, spécialisée en phonétique et didactique du FLE. Son domaine de recherche est la correction de la prononciation chez des apprenants étrangers en FLE selon la méthode verbo-tonale.

Geneviève Geron est responsable pédagogique des formations continues en didactique du FLE à l'Université de Louvain (U.C. Louvain, Belgique) et professeur de didactique du FLE à la Haute École Henallux. Ses domaines de recherche sont la lexicographie différentielle (elle est co-auteure du Dictionnaire des belgicisms), la francophonie, l'apprentissage de la compétence linguistique (grammaire et prononciation) et des stratégies en classe de FLE. Elle anime des formations dans ces domaines tant en Belgique qu'à l'étranger.

SE FORMER A LA MÉTHODE VERBO-TONALE, ET APRÈS ?

Martine DUBOIS

Haute école Galilée (Bruxelles)

Résumés

L'amélioration de la prononciation des apprenants de français langue étrangère (FLE) demeure marginale pour nombre d'enseignants et de formateurs. Les raisons en sont connues, les solutions également : former massivement à la phonétique remédiate en particulier à la méthode verbo-tonale. Cet article interroge les bénéfices d'une formation professionnelle en verbo-tonale, analyse les principaux obstacles et propose quelques pistes pour améliorer la pratique du travail phonétique en classe de FLE.

Mots clés : formation, phonétique, verbo-tonale, prononciation, pratique.

The improvement of the pronunciation of learners of French as a foreign language (FLE) remains marginal for many teachers and trainers. The reasons for this are well known, as are the solutions: massive training in remedial phonetics, particularly the verbo-tonal method. This article examines the benefits of professional training in verbo-tonal, analyses the main obstacles and suggests some ways to improve the practice of phonetic

work in the FLE classroom.

Keywords : training, phonetics, verbo-tonal, pronunciation, practice

La mejora de la pronunciación de los alumnos de francés como lengua extranjera (FLE) sigue siendo marginal para muchos profesores y formadores. Las razones son bien conocidas, al igual que las soluciones: formación masiva en fonética correctiva, en particular el método verbo-tonal. Este artículo examina los beneficios de la formación profesional en verbo-tonal, analiza los principales obstáculos y sugiere algunas formas de mejorar la práctica del trabajo fonético en el aula de FLE.

Palabras clave : formación - fonética - verbo-tonal - pronunciación – práctica.

INTRODUCTION

On ne le répètera jamais assez, l'amélioration de la prononciation des apprenants de français langue étrangère (FLE) demeure marginale pour nombre d'enseignants et de formateurs. Les raisons en sont connues (Billières, 2019), les solutions également : former massivement à la phonétique remédiate (Sauvage, 2019), en particulier à la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (MVT). Nous avons le plaisir de dispenser des formations de ce type depuis de nombreuses années, d'abord en formation initiale des enseignants, puis en formation continue et en associations. Si elles rencontrent un vif intérêt, ces sessions demeurent marginales dans le paysage de la formation continue en FLE. Leur appropriation et leur mise en œuvre sont par ailleurs souvent perçues comme difficiles tant à cause des contraintes dues au contexte qu'en raison de la nature même de

la technique. Il nous paraissait donc intéressant d'approfondir cet « après » formation.

Le présent article aborde essentiellement la formation en MVT de formateurs du milieu associatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. La première partie présentera rapidement la formation de base et son évolution, puis nous analyserons un recueil de données afin de dégager les obstacles rencontrés par les formateurs. La troisième partie les analysera en nous référant notamment à Goigoux. Nous terminerons par proposer quelques pistes d'amélioration.

L'enseignement de la MVT en formation initiale et continue

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le curriculum des étudiants en formation initiale des enseignants à orientation français langue étrangère comprend un cours de phonétique qui aborde généralement les approches articulatoire et verbo-tonale. Selon les établissements, les aspects de pratique de classe en MVT sont plus ou moins approfondis⁴⁹. À l'Institut Supérieur Pédagogique Galilée (Bruxelles), le cours de phonétique a été initialement conçu en trois parties. Un premier chapitre était consacré à la phonétique du français dans sa dimension normative, comprenant une description articulatoire du système phonologique. La dimension prosodique y était très peu développée et la description du modèle intonatif réduit à son aspect modal. La variation était ignorée. Un deuxième chapitre abordait la phonétique contrastive en se limitant la plupart du temps au système vocalique de quelques langues représentatives d'écarts

49 Il ne s'agit pas ici de comparer les différents programmes et contenus de cours mais bien de souligner l'existence d'une formation en phonétique autant que la variété des contenus et finalités.

significatifs avec la langue cible et des difficultés potentielles des apprenants. L'objectif était de mettre en évidence la diversité des systèmes. Le troisième chapitre brossait un rapide tableau critique des méthodes correctives et détaillait la MVT : origine, principe du crible phonologique, techniques de correction de et par la prosodie, prononciation nuancée, éléments de phonétique combinatoire. L'accent était mis sur la précision du diagnostic et le choix pertinent des techniques proposées. De nombreux exercices visaient leur acquisition, essentiellement en simulation. Les étudiants devaient réaliser deux séances de travail de la prononciation avec des apprenants FLE adolescents. La référence en était le Manuel de formation publié par Pietro Intravaia en 2003 ainsi que la formation en MVT organisée par l'Université de Mons. Ce canevas a perduré une dizaine d'années avec des améliorations régulières, mais sans modification en profondeur.

En formation continue des enseignants, ces contenus ont bien évidemment évolué. Il a fallu progressivement actualiser et adapter le programme et la méthodologie. Organisées sur quatre jours, ces sessions ont drainé un public d'enseignants en classe DASPA⁵⁰, puis des formateurs en charge des cours d'alphabétisation et de FLE en associations. Ce glissement des publics concernés est révélateur d'un certain désintérêt des enseignants pour la matière orale à l'école.

De la remédiation des phonèmes à la remédiation de la prosodie

La lecture des travaux de François Wioland (2005) a profondément modifié la formation en MVT en provoquant un changement de paradigme : l'accent, qui était mis sur la remédiation

50 Dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

des phonèmes, s'est progressivement déplacé vers la prise de conscience du rythme du français et la remédiation de la prosodie avec, au premier plan, la segmentation en groupes accentuels que Wioland nomme « mots phonétiques ».

Les mots phonétiques sont des unités minimales de production et de perception qui signifient – pas de phonétique sans signification - que l'on peut observer dans les communications verbales, sans référence consciente à l'écrit, comme le sont les échanges et dialogues spontanés, soit « présents », soit téléphoniques. (2005, p. 23)

Ces mots phonétiques dépassent la notion de mot lexical, non pertinente à l'oral, et intègrent le genre, le nombre et les désinences verbales. Composés d'un petit nombre de syllabes (3 en moyenne), ils sont une porte d'entrée à la prononciation de groupes rythmiques plus longs (Billières, 2020). L'intégration de cette notion, dans un cadre plus large de prise de conscience du rythme et de l'intonation, notamment par une sensibilisation corporelle inconsciente, est une réelle nouveauté pour la plupart des enseignants.

Les travaux en neurosciences de Philippe Martin (2019, 2020) corroborent l'importance accordée à la prosodie et en particulier à l'intonation. Il confirme l'importance de la segmentation, mais démontre que si le sens passe par cette segmentation, elle est aussi une question de durée d'émission. L'intonation précède la mise en place de la syntaxe et la sélection lexicale, à l'oral comme en lecture. En apprentissage, il propose de travailler le groupe accentuel autour d'un noyau lexical.

On peut montrer en effet, que loin d'être la cerise sur le gâteau syntaxique, l'intonation dans sa production et dans sa perception précède l'élaboration et le décodage de la structure syntaxique virgule du moins pour la fenêtre de travail habituel du locuteur, de l'ordre d'une dizaine de mots (2020, p. 1).

Le modèle d'apprentissage du système phonologique du français a été en partie simplifié, suivant ainsi la proposition de Wioland, tout en tenant compte de la variation présente en Belgique francophone (la différence entre les voyelles ouvertes et mi-ouvertes, fermées et mi-fermées a été conservée). On s'éloigne donc quelque peu du modèle canonique initial du système vocalique du français. Il s'agit bien ici de simplifier la façon dont on représente les faits phonétiques (2005, p. 25).

Adaptation à un public hétérogène

Comme les formations en MVT ne s'adressaient plus seulement à un public de l'enseignement supérieur, mais aussi à des enseignants en poste et principalement à des formateurs en milieu associatif⁵¹ parfois peu formés, il a fallu adapter tant les contenus que la pédagogie.

Le parti pris a donc été de ne tabler sur aucune connaissance antérieure en phonétique. Pour rendre cette matière accessible, nous avons tenté d'éviter de développer des concepts théoriques, d'utiliser un métalangage spécialisé et de partir d'une forme trop abstraite du travail phonétique. Il fallait aussi tenir compte des modèles inconscients d'enseignement du français hérité des années de scolarité.

Dans sa version actuelle, la formation s'organise autour de 4 axes:

- Une prise de conscience de la matière sonore du français et de la langue orale dans sa réalisation ordinaire en parole spontanée. Cela va de pair avec une posture de

51 Le milieu associatif en Fédération Wallonie Bruxelles est en charge de cours de FLE et d'alphabétisation dans le cadre des services de l'Éducation permanente, de la Cohésion sociale et des Parcours d'accueil pour primo-arrivants. Ce milieu est en cours de professionnalisation. À ces filières, il faut ajouter l'Enseignement de Promotion sociale.

décentration et un regard réflexif sur ses pratiques d'enseignant formaté par la grammaire de la langue maternelle, centrée consciemment ou inconsciemment sur l'écrit et la maîtrise de l'orthographe. Cela s'accompagne d'un travail corporel et perceptif.

- À partir des caractéristiques des systèmes rythmique et intonatif, un travail de prise de conscience et de remédiation de la prosodie : segmentation, articulation, accentuation, régularité rythmique, intonation et pratique des techniques de la MVT.
- À partir de la description du système phonologique minimal du français, un travail de remédiation des phonèmes, en particulier les voyelles par les techniques prosodiques.
- La dernière partie aborde la gestion du groupe, les aspects psychologiques et l'intégration du travail de la prononciation à une séquence de cours.

Comment les formateurs se sont-ils approprié les techniques de correction phonétique ?

Les échanges sont fondamentaux lors des sessions. Ils permettent d'instaurer un climat moins anxiogène et de partager incertitudes, succès ou échecs, expériences de classe ou interrogations. À l'issue des différentes sessions, les réactions des participants ont été recueillies de manière informelle. Elles mettaient déjà en évidence certains obstacles récurrents. Parmi ceux-ci, citons :

- l'importance relative de la prononciation face aux contraintes de temps, d'objectifs à atteindre ;
- la persistance de la prééminence de l'écrit et de l'orthographe comme garant de l'apprentissage, en particulier auprès des publics peu scolarisés ;
- la persistance de l'impossibilité de se passer de représentation graphique pour comprendre ou mémoriser.

Il semblait dès lors important d'objectiver davantage ces difficultés, de comprendre comment les formateurs s'appropriaient les concepts et les techniques et dans quelle mesure ils avaient modifié leurs pratiques.

Recueil et analyse de données

Contexte

Un questionnaire a été envoyé aux participants des formations 2020 et 2021 à Bruxelles et à Liège. Onze formateurs ont répondu à l'enquête. Tous enseignent dans le milieu associatif à des adultes migrants, scolarisés ou non, soit volontaires, soit dans le cadre d'un parcours d'intégration. Dans un deuxième temps, un entretien a été mené auprès de 4 formatrices d'une association bruxelloise. Si l'échantillon peut sembler réduit, il est néanmoins assez représentatif des formateurs en charge des cours de FLE en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en ce qui concerne leur profil.

Tous les formateurs possèdent un titre leur permettant de dispenser des cours dans le cadre d'associations, soit un diplôme universitaire, soit un certificat d'université ou une formation certifiante. Huit d'entre eux sont détenteurs d'un diplôme en didactique du FLE. Deux possèdent un master en sciences politiques ou en traduction interprétation. Tous ont suivi des formations spécifiques dans un des domaines de la discipline. Le questionnaire ne permettait pas d'identifier avec précision les diplômes mentionnés et l'organisme qui les avait délivrés. Néanmoins, les commentaires permettent d'affirmer que les associations sont de plus en plus attentives à la formation initiale et continue de leurs formateurs. Il est cependant significatif que moins de la moitié possèdent un titre pédagogique. Ceci

renforce la croyance qu'il suffit de parler la langue pour être apte à l'enseigner.

Analyse des résultats.

Le questionnaire portait sur le contenu de la formation en MVT et l'adaptation des pratiques de classe. Premier constat positif : les bénéfices en sont indéniables. Les participants soulignent l'intégration du travail phonétique dans la pratique de l'oral, l'instauration d'un climat de confiance, l'abandon de l'approche articulatoire, l'acquisition de techniques à la fois auditives, visuelles et corporelles.

Les grands principes de l'enseignement de l'oral et de la prononciation semblent acquis : l'oral comme facteur d'intégration, l'importance de la prise en charge précoce du travail de la prononciation, la spécificité de la langue orale. Une question abordait la segmentation en mots phonétiques et l'intonation comme accès au sens. Il s'agissait ici de vérifier l'appropriation d'un savoir scientifique nouveau. Or, une personne mentionne que c'est « faux », ce qui ne manque pas d'interpeler. Dans la foulée, trois personnes seulement semblent convaincues que le travail de la prononciation donne accès aux autres composantes linguistiques comme le vocabulaire ou la grammaire. La phonétique semble donc bien garder son caractère « à part ».

Deuxième constat positif : tous les formateurs interrogés confirment avoir modifié partiellement leurs pratiques de classe. Un seul témoigne d'un changement en profondeur. Au-delà des chiffres, les commentaires pointent une attention plus fréquente à l'amélioration de la prononciation et l'utilisation de quelques techniques. Néanmoins, lorsque l'on interroge sur les pratiques nouvelles mises en place, on constate que près

d'un quart des formateurs reste frileux, notamment en ce qui concerne (par ordre décroissant) :

- l'intégration de la variation sociale et/ou régionale,
- la priorité accordée à la prosodie,
- l'absence de référence à l'orthographe pour travailler l'oral,
- la remédiation des phonèmes à l'intérieur du mot phonétique.

Les principaux obstacles à la modification des pratiques invoqués par les formateurs sont d'abord externes : les objectifs imposés par l'institution ou le type de cours, le manque de temps à cause de la « matière » à voir, particulièrement dans le cas des cours intensifs (plus de 20h par semaine). Les différences de niveaux ou de besoins des apprenants sont aussi mises en avant, de même que la difficulté d'intégrer des temps de phonétique aux activités prévues et au scénario méthodologique. Ce dernier point met en lumière la diversité des pratiques de classe, même au sein d'une même équipe. Peu travaillent en suivant un modèle d'unité didactique, ce que Laurens appelle la trame méthodique repère (2020).

Si tous constatent une amélioration de la prononciation des apprenants, le deuxième volet des difficultés tient à la MVT elle-même : difficulté de poser un diagnostic et de choisir la bonne remédiation en temps réel. La raison invoquée est toujours la même : trop peu de pratique durant la formation. Le facteur temps d'appropriation n'est pas pris en compte.

Les résultats obtenus ne surprennent pas : ils correspondent aux avis et commentaires recueillis empiriquement au fil des sessions. Ils ne manquent toutefois pas d'interpeler. Pourquoi les bénéfices de formations semblent-ils si maigres ? Pourquoi

les pratiques changent-elles si peu ? Pourquoi les résultats de la recherche franchissent-ils si peu la porte des classes ? Ces interrogations semblent constamment opposer réflexion et pratique de classe, comme si la première était l'apanage des chercheurs et la seconde l'apanage des praticiens.

Pourquoi les pratiques des enseignants changent-elles si peu ?

La littérature a déjà mis en évidence les difficultés à modifier les pratiques de classe, notamment pour y intégrer les résultats de la recherche. Pour Goigoux (2009, 2021) « il ne suffit pas que les enseignants soient informés ni même convaincus de la pertinence de ces résultats pour qu'ils changent leurs pratiques. » (2009, p. 1) Il distingue deux obstacles majeurs. Le premier serait le « gouffre » qui sépare les principes d'action jugés pertinents et leur mise en œuvre en classe, souvent par manque de travail de transposition, d'opérationnalisation et d'ajustement à leur contexte. Le second serait l'absence de prise en compte de la cohérence de la pédagogie et des contraintes de terrain, qu'il s'agisse de l'organisation ou de la gestion de la classe, de l'hétérogénéité des apprenants, des programmes à suivre ou des outils disponibles, mais aussi des conceptions dominantes dans leur genre professionnel. En d'autres termes, le fait qu'une modification locale entre en contradiction avec le dispositif général mis en place par l'enseignant.

L'hypothèse de Goigoux est qu'il est plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse. Selon lui, il faudrait aussi accepter que les enseignants s'approprient des outils de manière différente et fassent preuve d'inventivité. Il propose donc, d'une part une meilleure connaissance des réalités de terrain des enseignants, une meilleure compréhension des obstacles et

d'autre part une co-construction des outils et dispositifs, doublée d'un accompagnement sur le terrain.

On ne peut évidemment comparer les outils proposés par Goigoux et une formation ponctuelle en phonétique corrective. Les enjeux ne sont pas les mêmes, le contexte non plus. Néanmoins, comprendre les obstacles pour lever les blocages nous paraît essentiel.

Quels sont les obstacles à la formation à la MVT ?

Les représentations.

Une association nous a récemment adressé une demande de formation en MVT, en précisant que certains participants avaient déjà une petite connaissance de la MVT et qu'ils « souhaitaient que la formation soit surtout axée sur *la pratique de la correction*_(exercices et simulations de pratiques correctives) ». Pour les *novices*, on suggérerait un apprentissage en autonomie ; « de cette manière l'atelier pratique pourrait être centré sur les techniques de correction. » L'objectif invoqué était de réduire la durée de la session.

Cette anecdote met en évidence un obstacle systémique : qu'il s'agisse de l'enseignement officiel, des instituts universitaires de langue ou des associations, la formation professionnelle est soutenue sans réserve pour autant qu'elle ne soit pas trop longue et n'empiète pas trop sur le temps de cours. Cette difficulté à aménager des plages horaires de pour une équipe donnée entraîne de facto la marginalisation de la formation continue, qui dépend, la plupart du temps, d'une implication individuelle.

Au-delà de l'aspect organisationnel, c'est la représentation même de ce qu'est une formation professionnelle qui interpelle

dans cette opposition théorie - pratique. Nous savons que « les savoirs théoriques ne jouissent pas, en éducation, d'un grand crédit. » (Romainville, 2006, p. 4). La demande évoquée pré-suppose qu'elle peut être acquise en autonomie, ce qui est certainement en partie vrai. Encore faut-il que ladite théorie soit accessible au public visé et partagée par tous les participants à la formation. Quid du lien théorie - pratique et de la nécessaire transposition didactique pointée par Goigoux ? Mais qu'entend-on par « pratique » ? Les savoirs d'un praticien réflexif ou les savoir-faire souvent intuitifs issus du terrain ? Nous nous contenterons ici de renvoyer à la littérature sur le sujet. Rappelons toutefois que

... si les pratiques réflexives de formation participent au développement des savoirs d'expérience nécessaires à l'action, ces derniers ne sont pas suffisants. En effet, il faut encore que des savoirs théoriques viennent ébranler les intuitions que la pratique et les théories personnelles participent à construire progressivement. Ces savoirs jouent un rôle fondamental dans la formation des enseignants, car ils forcent à une décentration salutaire par rapport à une pratique qui est nécessairement locale et contingente. Ils participent également à la remise en cause des évidences, des « allants de soi », assez nombreux dans le champ de l'école. (Romainville, 2006, p. 9).

L'importance de la durée en formation continue a déjà été soulignée (Abel, 2019, p. 9). Seule cette durée permet de pratiquer en simulation, de ménager des temps de réflexion et d'ancrer la formation dans la réflexivité et la pratique professionnelle. On peut se demander pourquoi elle est contestée en éducation alors qu'elle ne l'est pas pour une technique artistique ou sportive.

De la prononciation, oui mais...

Si l'on peut raisonnablement supposer qu'un formateur inscrit à une session de MVT est motivé par la nécessité d'une bonne prononciation, le naturel revient très vite au galop avec les impératifs grammaticaux, mais aussi l'intelligibilité (du moment qu'on comprend...) et « l'accent étranger » comme marque identitaire (de quel droit tenter de le supprimer ?). Cette minoration de la matière sonore de l'oral dans le chef de certains apprenants, de formateurs, mais aussi de didacticiens, a la vie dure (Billières, 2021). Les formateurs interrogés reconnaissent l'importance du travail phonétique en FLE mais n'en mesurent vraisemblablement pas l'impact réel sur le degré de maîtrise de la langue ni sur l'aspect psychologique d'intégration dans une communauté. L'écart entre les erreurs constatées et le degré d'acceptabilité dans les interactions sociales est sans doute minimisé. Les formateurs indiquent que le travail de la prononciation n'est pas toujours nécessaire, certains groupes d'apprenants étant déjà « très bons » à l'oral et d'autres, présents depuis plusieurs années sur le territoire, ayant fossilisé des erreurs jugées impossibles à corriger.

Gestion des priorités et intégration.

Les formateurs expriment leur difficulté à gérer le travail phonétique à la fois « en soi » - ils parlent de (trop) peu de « moments » consacrés à la phonétique et par rapport aux autres compétences. Derrière cela se cache très clairement l'objectif de l'écrit, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un public peu ou pas scolarisé dans sa langue maternelle.

Enfin, l'obstacle le plus important semble être l'intégration du TP à l'ensemble des apprentissages, dans une approche globale. Ces deux derniers obstacles indiquent assez clairement le statut secondaire de la prononciation.

Aspects techniques.

De manière attendue, les formateurs éprouvent des difficultés à s'approprier les techniques de correction et se jugent dès lors non légitimes. L'anticipation de la correction phonétique dans leurs préparations leur pose également problème, essentiellement par manque de temps (surtout dans le cas de formateurs débutants). Dès lors, ils sont en demande de fiches pédagogiques, d'un outil prêt à l'emploi. Ceci met en lumière la nécessité d'un accompagnement sur le terrain.

Comment mieux infléchir les pratiques en MVT ?

S'initier à la MVT suppose l'acquisition de savoirs théoriques, des savoirs procéduraux et des savoirs d'action (Romainville, 2006), mais il s'agit également d'acquérir une conscience de la matière sonore, d'aiguiser ses capacités d'écoute et de s'approprier des techniques de remédiation qui engagent corps et voix. Comme toute technique, celles-ci nécessitent une exercisation et une expérimentation.

De plus, la MVT vient bousculer certaines représentations, habitudes de classes, voire la planification des apprentissages. C'est en outre une matière *délicate* parce que touchant à l'identité d'un individu. Cette spécificité de la prononciation explique sans doute en partie qu'elle est traitée comme une compétence « pas comme les autres ».

La nécessaire transposition didactique mentionnée par Goigoux et Cèbe (2009, p. 2) a largement été élaborée (Intravaia, Dufeu, Billières). Toutefois, pour des raisons organisationnelles, l'expérimentation pratique a trop souvent lieu uniquement en simulation. Nous proposons donc de visionner et de commenter quelques séquences filmées de classe. Des témoignages d'apprenants pourraient utilement les accompagner.

Une autre piste serait de construire des fiches pédagogiques prêtes à l'emploi, mais surtout des dispositifs *clé en main* intégrant l'ensemble des apprentissages. Rappelons qu'à l'oral, toutes les composantes linguistiques ne sont accessibles que par la matière phonique. Il est donc fondamental de développer davantage les liens entre phonétique et lexique ou grammaire par exemple. Cela conduirait à un travail mieux intégré et à mieux appréhender les différences entre l'oral et l'écrit. Ces dispositifs devraient idéalement être coconstruits, ce qui se heurte, une fois de plus, à l'hétérogénéité des publics et des pratiques de classe. Il n'y a pas de modèles didactiques *passerpartouts* et la séquence didactique (trame méthodique repère de Laurens) n'est pas si répandue.

Enfin, l'accompagnement sur la durée et sur le terrain, paraît la piste la plus efficace. Elle permettrait d'être « attentifs aux continuités avec les pratiques existantes tout autant qu'aux ruptures introduites par l'innovation » (Goigoux et al., 2021, p. 5). Elle nécessite toutefois de mobiliser les participants de manière échelonnée et se heurte à des obstacles logistiques et financiers.

En conclusion, si la matière phonique demeure une compétence singulière, elle n'en est pas moins au cœur de tout apprentissage d'une langue. Il est fondamental d'y former les enseignants. La multiplication des publications sur le sujet ces dernières années en témoigne.

Bibliographie

Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation – Un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*.

DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M. (2019). Phonétique du FLE entre tradition et transformation. *Interlignes*, 22, 149–162. Institut Catholique de Toulouse.

Billières, M. (2020). Groupes rythmiques et mots phonétiques. *Au son du FLE*. URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/groupes-rythmiques-et-mots-phonetiques-en-fle/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M. (2021). Quand la didactique stigmatise la phonétique du FLE. *Au son du FLE*. URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/quand-la-didactique-stigmatise-la-phonetique-du-fle/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Dubois, M. (2018). Objectif prononciation : Le système verbo-tonal. *Le Langage et l'Homme*, 2018(1). EME.

Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc Parler*.

URL : <https://www.psychodramaturgie.org/upload/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation : Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand & M. Janosz (Eds.), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (pp. 67–76). Presses universitaires de Louvain. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03153950> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Intravaia, P. (2003). *Formation des professeurs de langue en*

phonétique corrective : Le système verbo-tonal. Mons : CIPA.

Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratique*. Didier.

Martin, Ph. (2019). Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4431> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Martin, Ph. (2020). Enseignement de l'intonation et neuro-linguistique. *Corela*, HS-30. DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.10076> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 68–81. Harvard.

Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. L'Harmattan.

Notice biographique

Martine Dubois est Maitre-assistante en didactique du FLE à la Haute école Galilée à Bruxelles. Spécialisée en phonétique corrective verbo-tonale, elle assure des formations continues auprès des enseignants de FLE et des formateurs dans les associations. Elle enseigne également le FLE en promotion sociale. Ces centres de recherche sont la didactique du FLE, la phonétique corrective, l'enseignement du lexique et l'interculturel (dessins de presse).

LA VARIÉTÉ DE L'ARTICULATION GÊNE-T-ELLE L'INTERCOMPRÉHENSION ?

Claudine FRECHET

Université Catholique de Lyon

Résumés

Cet article explore l'impact de la variation phonétique du français sur l'intercompréhension, aussi bien chez les locuteurs natifs que chez les apprenants allophones. À partir d'exemples concrets (notamment la réalisation des phonèmes /ʁ/, /e//œ/, /o/~/ɔ/...), l'autrice met en évidence la diversité des prononciations selon les régions francophones, les substrats linguistiques ou les générations. Elle plaide pour une prise en compte didactique de ces variétés en contexte FLE, en montrant qu'elles ne compromettent pas systématiquement la compréhension, mais qu'elles peuvent au contraire enrichir les situations d'enseignement. Elle propose également des pistes pédagogiques pour transformer certaines erreurs d'articulation en activités de sensibilisation lexicale et historique. La norme reste essentielle, mais elle gagne à être interrogée à la lumière des usages réels et des productions régionales.

Mots-clés : phonétique, variation, intercompréhension, FLE, norme, francophonie, pédagogie.

This article examines how phonetic variation in French affects mutual understanding, both among native speakers and foreign learners. Drawing on multiple phonemic examples (/ʁ/, /e//œ/, /o//ɔ/, etc.), the author highlights the diversity of French pronunciation across regional, diastatic, and generational lines. She argues for a pedagogical approach in FLE (French as a Foreign Language) that embraces this diversity, showing that it does not necessarily hinder comprehension. On the contrary, variation can serve as a resource for teaching, especially when learner pronunciation difficulties are reframed as opportunities for lexical and historical enrichment. While the standard norm remains important, it should be questioned in light of actual usage. Keywords: phonetics, variation, mutual understanding, French as a foreign language, linguistic norm, francophony, pedagogy.

Este artículo analiza cómo la variación fonética del francés influye en la intercomprensión, tanto entre hablantes nativos como entre estudiantes extranjeros. A partir de múltiples ejemplos fonológicos (/ʁ/, /e//œ/, /o//ɔ/, etc.), la autora demuestra la gran diversidad de pronunciaciones en el mundo francófono, según las regiones, los grupos sociales o las generaciones. Aboga por una didáctica del FLE que integre esta diversidad como una riqueza pedagógica y no como un obstáculo. Además, propone actividades para transformar errores fonéticos en oportunidades de aprendizaje léxico e histórico. Aunque el conocimiento de la norma es fundamental, también debe ser contextualizado y analizado a partir de los usos reales. Palabras clave: fonética, variación, intercomprensión, FLE, norma, francofonía, pedagogía.

INTRODUCTION

Alain Rey disait, lors d'une présentation du *Dictionnaire étymologique de la langue française*, à l'Hôtel Dieu à Lyon en 1992 « il n'y a pas un français mais des français et l'un vaut bien l'autre ». Cette affirmation qui s'appliquait au lexique, s'applique aussi au système phonologique du français. Beaucoup de dictionnaires proposent, à côté de l'entrée lexicale, une prononciation mais celle-ci n'est pas toujours appliquée dans la conversation du fait de la variété, qu'elle soit diastatique, diatopique ou générationnelle. Qui n'a pas entendu « [lijɔ̃] ça fait paysan, il faut dire /ljɔ̃/ pour la ville de Lyon ». D'ailleurs les Lyonnais, loin de Lyon, rangent très vite leur [pɔxt əfɔj] et optent pour le /pɔxtəfœj/. La prononciation de « rose » est aussi un trait remarqué mais, que j'entende [ʁɔz] ou /ʁɔz/, après tout, quelle différence au niveau du message, aucune, si ce n'est que je reçois une information sur l'origine géographique de mon interlocuteur. Il en va de même pour [ʒœn] et /ʒœn/. En revanche l'absence d'opposition entre /ɛ̃/ et /œ̃/ peut être source de quiproquo bien que, aujourd'hui, cette opposition soit de moins en moins réalisée par les locuteurs. Ainsi, alors que je participais à l'organisation de l'exposition « *Tu parles ?!* le français dans tous ses états », en 2000, une proposition a été faite et la réponse a été « c'est un possible » que j'ai compris, comme locutrice de l'espace méridional français, « c'est impossible ». Il a alors fallu clarifier le propos.

La connaissance de la norme est essentielle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Jean-Michel Kalmbach écrit : « Il faut donc d'abord s'entraîner à prononcer différemment, et également s'entraîner pour que cela devienne automatique. Il faut donc faire suffisamment d'exercices, exactement comme pour toute autre activité mettant en jeu des mouvements du corps : sport, danse, pratique d'un instrument de musique etc. Enfin,

il faut s'efforcer de continuer l'« entraînement » en dehors du cours de prononciation, et s'appliquer à bien prononcer lors d'autres cours aussi, et à chaque fois que l'occasion se présente de parler français. [...] De plus, ce qui cause des difficultés, ce n'est pas seulement l'apprentissage des phonèmes isolés, ce sont aussi les traits caractéristiques généraux de la prononciation du français : le français se parle à l'avant de la bouche ; les lèvres bougent énormément ; lors de l'émission d'une phrase, la tension musculaire se maintient jusqu'à la fin et tend même à augmenter [...]. Autrement dit, il faut non seulement savoir réaliser les phonèmes, mais également les intégrer dans un *mécanisme d'ensemble* : mobilité, projection vers l'avant, enchaînement, syllabation ouverte. Cela demande beaucoup d'entraînement.» (Kalmbach, 2011, partie 0.4.2. et 0.4.3). Cependant, une (in)formation à la variété est aussi utile pour la compréhension notamment. Cette (in)formation est d'autant plus compréhensible de la part des allophones que les organismes qui confient leurs étudiants à nos centres d'apprentissage du français langue étrangère savent très bien faire la promotion de tel ou tel centre d'enseignement du français en rapport avec l'accent utilisé par la population locale. Depuis la Colombie, l'Alsace est connue comme utilisant une prononciation trop éloignée de la norme. Quant à la production orale, faut-il être intransigeant et aller vers une prononciation académique de tous les phonèmes alors qu'il n'y a presque pas d'espaces francophones où l'ensemble des caractéristiques phonologiques du français est respecté par les locuteurs natifs.

En effet, des locuteurs francophones natifs peuvent prononcer :

[ʃəfulədi / ʒəbwadyl / ʒegʁēmamɛ / alorkəlɥipar /
je vous le dis / je bois du lait / chez grand-maman / alors que
Louis part /

ilʃɛʁʃəsɔ̃pɔʁtɛfɔʃj /suvɔ̃tʁɔʁlɔ̃tɛʒ]

il cherche son portefeuille / souvent trop longtemps

Face à ce constat, je présenterai quelques paires de phonèmes et leur réalisation ou leur non-réalisation par des francophones. Puis, je proposerai quelques exemples d'enrichissement du lexique de l'apprenant à partir d'une faiblesse d'articulation.

La variété francophone dans la réalisation des phonèmes

Je présenterai tout d'abord des r français qui continuent le R latin lequel était un r roulé.

La prononciation actuelle du /ʁ/ n'est pas très ancienne comme le montre la citation suivante de Gaston Zink : « C'est au cours du ^{xvii}e siècle que la majorité des sujets parlants, au moins dans les centres urbains, abandonnent le r apical roulé pour un R uvulaire grasseyé articulé à l'opposé. Le phénomène (d'origine parisienne ?) remonte, à vrai dire, au Moyen Age et, sans doute, au ^{xiii}e siècle, mais il ne s'est développé que très lentement. Nous le daterons du ^{xvii}e siècle finissant, moment fort de son extension » (Zink, 1986, p. 158).

Tout d'abord deux exemples authentiques. Un locuteur bresan, Hippolite Piroux, auteur d'un ouvrage sur le francoprovençal, qui utilise /r/ c'est-à-dire r roulé lorsqu'il parle français.

« Les racines des arbres font grand tort aux cultures des paysans » (Piroux, 2012, p. 184).

Michèle Bernard, dans la chanson *Qui a volé les mots* utilise trois r.

« Au voleur, au voleur, au voleur !

Qui A Volé Les Mots, Qui A Volé Les Mots ?

Encore ces Français quel culot, voler les mots !

Regarde ils en ont plein la bouche, plein les poches

De tous ces mots piqués partout,

Tu crois pas qu'c'est moche ?

Voler des mots sans en avoir l'air
 Et les coller en douce dans son dictionnaire
 Voler les mots sur toute la planète
 Ah vraiment ces Français sont pas nets
 De vrais pickpockets ! »

On entend, majoritairement, le r dorso-vélaire /ɣ/ lorsqu'elle prononce *voleur, encore, Français...*, le r uvulaire /R/ pour « vraiment » et peut-être une sorte de [a] pour le -r- *air, dictionnaire*.

Dans ces exemples, nous avons :

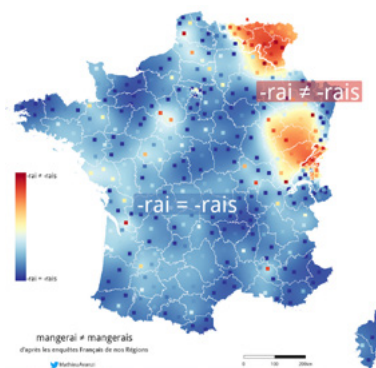
- r roulé /r/ qui est un r apical, produit avec la vibration de la pointe de la langue, l'apex, derrière les alvéoles supérieures, et qui est une consonne sonore,
- r dorso-vélaire /ɣ/ ; le dos de l'arrière de la langue vient toucher le voile du palais,
- r uvulaire roulé /R/, appelé aussi r grasseyé. Il s'agit là encore d'une vibration mais, c'est la luette qui vibre sur le dos de la langue.

Le r roulé, utilisé en latin, est présent, encore aujourd'hui, en Bourgogne, en Saône-et-Loire, dans la partie voisine de l'Ain, dans une partie du Midi de la France, en Belgique, et plus loin en Afrique Noire et au Québec. Le r uvulaire est une prononciation que l'on trouve dès le ^{xiii}e siècle et qui est encore pratiquée de nos jours. Quant au r dorso-vélaire, son apparition daterait du ^{xviii}e siècle, il serait apparu à Paris et se serait étendu aux grandes villes puis aux campagnes. A ceci, il convient d'ajouter l'effacement du /r/ ou sa mutation vers une voyelle /a/ que l'on peut entendre dans certaine prononciation. Il semble que l'on trouve ce phénomène dans la bouche de Michèle Bernard, mais, dans le nord de l'Ardèche, nous entendons également : [lə lezaa vɛ̃a ki kua sya lə mya] c'est-à-dire « le lézard vert qui court sur le mur ».

Quant à l'opposition vocalique /e-/ɛ/, soit e fermé - e ouvert, ces phonèmes sont souvent des continuateurs du A ou du E latin. L'aperture de la voyelle est donnée en rapport avec la distance qui sépare le dos de la langue du palais lors de l'articulation de ce phonème. Le français sur substrat occitan ne connaît pas cette opposition tout comme le Bas-Rhin, la Moselle et le Maghreb. Il faut noter que cette opposition n'est pas très gênante pour l'intercompréhension.



Carte n°1 : les langues de France



Carte n°2 : mangerai / mangerais

Les locuteurs francophones de ces espaces, en syllabe ouverte, c'est-à-dire en fin de mot, prononcent le e de la même façon. Tous les e sont identiques dans : « Il est laid », « Jean et Marguerite », « Jean est malade ». Alors que la prononciation standard donnera /il ɛ l ɛ/, /ʒɑ̃ e maʁgɛʁit/ et /ʒɑ̃ ɛ malad/. Cette opposition est maintenue par les locuteurs belges qui font sans doute la différence entre l'imparfait et le passé simple, lorsqu'ils l'utilisent, - la terminaison de l'imparfait donnant une forme en e ouvert (/ɛ/), celle du passé simple en e fermé (/e/) - mais qui font toujours la différence entre *chanterai* et *chanterais*, soit entre l'indicatif futur et le conditionnel. Une grande partie de la Suisse Romande, Valais mis à part, connaît cette opposition, tout comme le Québec, bien que là ce ne soit pas tout à fait avec les mêmes degrés d'aperture ; le /e/ peut être très fermé et le /ɛ/ très ouvert.

« Quand j'vas être un bon gars

Pas d'alcool, pas d'tabac

M'as rester tranquille

M'as payer mes bills

M'en vas apprendre l'anglais

M'as l'apprendre pour le vrai » (*Le Bon Gars* de Richard Desjardins)

Concernant l'opposition vocalique in/an, /ɛ̃//ɑ̃/, en français, les voyelles nasales continuent des voyelles latines orales suivies d'une consonne nasale. Cette dernière a été absorbée par la voyelle nasalisée (ex. : PANEM /ɛ̃/ « pain », LENTUS /lɑ̃/ « lent ». On parle alors de voyelle implosive.

Le français du Nord utilise /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ã/ alors que le français du Sud et le québécois utilisent en plus /e~/, ce qui ne crée pas de problème. Celui qui va chercher du /pɛ̃/ et celui qui va chercher du /pe~/ reviendront avec la même chose. Il

peut cependant y avoir une incompréhension lorsque qu'un Parisien utilise un /ɛ̃/ très ouvert alors qu'un locuteur québécois utilise /ã/. C'est ainsi que « quand la grand-maman prend son banc », il faut une oreille attentive de la part des interlocuteurs pour savoir s'il s'agit d'un *banc* ou d'un *bain*. /kã la grãmãmã prã sã bã/ peut être entendu, et compris : /kẽ la grẽ mamẽ prã sã bẽ/.

L'opposition vocalique o/ɔ. o continue notamment une voyelle latine o ou le digramme *al* qui a donné *au* /ɔ/.

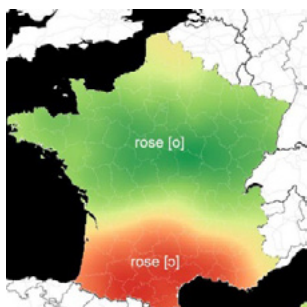
Pour l'opposition o/ɔ, *Le Robert* cite *glucose, hôte, autre, beauté* pour le o fermé et *pomme, maximum, hôpital* pour le ɔ ouvert. On peut lire, sur le site du *Robert* « dans le Sud-Ouest de la France par exemple on ne distingue pas toujours *pomme* de *paume* et *saute* de *sotte* ». Cette opposition inexistante en français méridional, peu respectée au Maghreb, ne gêne pas les locuteurs. Le ɔ ouvert existe et est utilisé systématiquement dans certains contextes, notamment en syllabe fermée (ex. : *port, orchidée, autre...*). Cet emploi concerne cependant une partie importante de la Francophonie. En effet, les locuteurs de la moitié septentrionale de la France, font cette opposition comme ceux de la Belgique ou de la Suisse.

En Suisse, le ɔ ouvert est plus répandu et on l'entend souvent à la finale comme dans le Jura français contiguë. Les Suisses et les Jurassiens font du /velɔ/ ; il s'agit peut-être d'une trace d'un contexte plus long tel que vélomoteur par exemple. Dans le cas de /pɔ/ « pot », cela peut être dû au fait que l'on retrouve la prononciation de la consonne finale dans la locution *pot au feu*.

Au Québec, comme en Haïti, seul le ɔ ouvert existe. Au Québec, ce ɔ est si ouvert qu'il est vraiment proche du /a/ et que *bord* et *bar* peuvent être confondus.

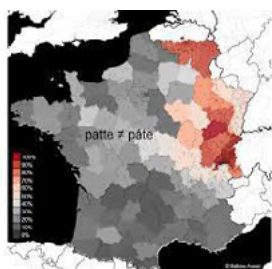
« Pis moé su' mon bord

M'as tomber dans l'fort
 À onze heures et quart
 M'as les crisser dehors
 M'as sauter dans mon char
 M'as descendre à Val-d'Or
 Bon ben là, ça va faire
 M'as descendre en enfer » (*Le Bon Gars*, Richard Desjardins)



Carte n°3 : prononciation de *rose* (Avanzi)

On pourrait continuer encore avec l'opposition, $f/3$, $\emptyset/\text{œ}$... ou même a/a qui n'est plus majoritaire en France.



Carte n°4 : patte / pâte (Avanzi).

Comment conduire, d'une faiblesse d'articulation, à un enrichissement lexical

Changeons d'angle d'observation. Alors que jusqu'à présent ce sont des productions francophones qui nous ont occupés, considérons maintenant les productions d'allophones.

Des locuteurs qui n'ont pas le français comme langue maternelle peuvent rencontrer des difficultés à percevoir ou à articuler les paires t/d, p/b, f/v ou même u/y qui n'existait pas en latin. Si l'allophone tend à confondre /p/ et /b/, il y a bien entendu le côté articulatoire qui peut être travaillé avec la prise de conscience de la différence entre ces deux phonèmes en posant la main sur le haut du front ou au niveau de la gorge ; s'il y a vibration, c'est une consonne sonore qui est émise – les cordes vocales ont vibré, si la main ne sent rien, c'est une consonne sourde – les cordes vocales n'ont pas vibré.

La distinction p/b est nécessaire (ex. : *je prends une bière* ou *je prends une pierre*). Les phonèmes /p/ et /b/ ne peuvent être confondus. Cette opposition existe dans un champ lexical, alors, elle peut être exploitée dans une activité pédagogique. A un apprenant asiatique nous dirons : vous avez prononcé [apɛj] et non /abɛj/. [apɛj] n'est pas français mais peut constituer une porte ouverte vers le français. En effet, nous pouvons avoir des activités d'enrichissement lexical qui permettront de remonter aux origines de la langue française. Le lexique français s'est constitué à partir de mots hérités du latin, avec de nombreuses transformations phonétiques au cours des siècles mais aussi avec des créations plus récentes, issues aussi du latin, mais qui n'ont pas connu les mêmes évolutions. Cela permettra d'expliquer les séries avec plusieurs formes pour un même champ lexical. On peut proposer une liste de mots hérités du latin qui sont loin de la forme latine, les siècles les ayant modifiés et, en regard,

une liste de mots empruntés, de façon savante, au latin à partir du ^{xvi}^e siècle. On pourra développer des activités autour des phonèmes mais on pourra également sensibiliser les apprenants à l'histoire de la langue.

Un certain nombre de consonnes intervocaliques latines, notamment les occlusives, se sont sonorisées au ^{iv}^e siècle puis ont disparu ou sont restées mais sous une forme affaiblie.

Nous proposons quelques paires phonétiques qui peuvent être difficiles à prononcer et à percevoir par l'apprenant étranger.

Tout d'abord nous avons pensé à la paire des consonnes bilabiales p (sourde) / b (sonore). Cependant, cette paire n'ouvre pas beaucoup de portes sur l'enrichissement lexical à partir de l'histoire de la langue. Je reprends l'exemple d'*abeille* qui peut être rapproché d'*apiculteur* qui sont des formes qui continuent une base latine API-. De façon générale, on peut dire que -P- latin intervocalique va se retrouver aujourd'hui sous le phonème -v-. *RIPA* qui signifie « rive ». Nous n'avons pas de trace dans la langue contemporaine de sonorisation de -p- en -b- au ^{IVe} siècle. Pour -P-, comme pour -B-, nous avons actuellement des formes -v-. Il est intéressant de faire ressortir les rapports de *papillon* / *pavillon*, *opéra* / *œuvre*, *cobra* / *couleuvre*, *paupérisation* / *pauvreté*, *loup* / *louve*. Quel que soit le niveau de l'apprenant, il y a toujours un élément qui peut être exploité pour sensibiliser au système phonologique. Par ailleurs, il est possible également d'aborder la phonétique combinatoire et d'observer la prononciation d'*absurde*, *absolument*, *absinthe* dans laquelle -b- s'assourdit en -p-.

L'opposition sourde/sonore des consonnes fricatives f et v est beaucoup plus facile à illustrer. Le mot français mauvais continue le latin MALIFATIUS. Nous pouvons être dans le cadre où un nom ou un adjectif se termine par une consonne sourde

qui se sonorise lorsqu'elle est suivie d'une voyelle (ex. : *bœuf*, *bovin*, *breff*/*brève*, *cerf*/*cervidé*, *chétif*, *chétive*, *œuf*/*ovule*, *pensif*/*pen-sive*, *sauf*/*sauve*, *vif*/*vive*...). Nous dirons à un apprenant « vous avez dit une fille pensif, ce n'est pas correct au féminin mais c'est la forme correcte du masculin... ». L'alternance est particulière avec l'adjectif *neuf* dont la consonne finale se prononce -v- lorsqu'elle est suivie de *ans* ou de *heures* (ex. : *neuf ans* /nœvã/, *neuf enfants* /nœf äfã/). Ceci montre que, comme les verbes, les noms et les adjectifs peuvent présenter plusieurs bases (ex. : pour le verbe *boire* *boi*-/buv-...).

Encore une opposition qui concerne les consonnes, la paire apico-dentale t (sourde)/d (sonore). « Vous avez dit *verture* pour *verdure* » et cela ne pose pas de problème d'intercompréhension ; il n'y en va pas de même avec *code* et *cote*. Concernant *verture*, bien que la prononciation soit fautive, on retrouve le -t- dans l'adjectif féminin *verte* qui est de la même famille lexicale. S'offrent aussi les familles *pendre*/*pente*, *vendre*/*vente*, *fendre*/*fente*, *peindre*/*peinture*, *coudre*/*couture*... Il faut souligner la prononciation particulière de « grand ouvert » ou « quand elle dit, quand il dit » où -d- est assourdi en -t-.

Dernière paire, les voyelles /y/ et /u/ qui sont difficiles à prononcer et à percevoir par un certain nombre d'étudiants romaphones ; le français est en effet, comme c'est le cas pour le « (grasseyé), la seule langue romane à comporter /y/. Pour la production de ce phonème, personnellement nous pouvons utiliser la métaphore du wagon. Nous avons dans la bouche un wagon qui peut se déplacer sur le dessus de la langue du fond de la gorge au bord des dents et nous pouvons ainsi former /u/ /y/ /i/. Le phonème /y/ arrive en français au VIII^e siècle ; il correspond à une palatalisation du u latin. Ce phonème est probablement

dû à une influence germanique, certains y voit une résurgence gauloise. Le *u* latin qui disparaît d'un côté réapparaît avec la vocalisation de *-l-* aux alentours du XI^e siècle (ex.: ALBA > /auba/ > /ɔbe/). Pendant quelques siècles *-au-* sera prononcé /au/ avant de devenir /o/. Ces évolutions nous entraînent vers l'explication de *cheval/chevaux, col/cou, oreille/auriculaire, aube/albinos/albatros...*

Concernant la paire /u/ /y/, nous avons des familles lexicales telles que *nourriture / nutriment, poudre / pulvériser, pourriture / putréfier, coupable / culpabilité, pouvoir / puissance, jour / diurne, soudain / subitement, sourd/surdité...*). Les mots ne fonctionnent pas isolés, il faut les faire entrer en résonnance les uns avec les autres.

CONCLUSION

Lorsque nous parlons, que ce soit avec un accent ou avec un défaut de prononciation, nous extériorisons notre pensée qui sera reçue soit avec le sens que nous voulons exprimer soit avec le sens mis par l'interlocuteur sur notre séquence parlée car, sauf dans les cas où la séquence est incompréhensible, nous mettons toujours du sens sur les mots. Lorsqu'un habitant du Sahara nous dit « le désert pleure », que comprenons-nous ? Si nous avons des connaissances bibliques, nous penserons à la servante Agar, renvoyée par sa maîtresse ; elle est dans le désert avec son fils Ismaël sous un buisson et pleure en attendant la mort. Nous pourrions aussi imaginer de l'eau résultant d'une condensation... Penserons-nous que ce sont les grains de sable à la base des dunes qui crissent au passage d'un vent qui va s'enfler et devenir dangereux pour la femme ou l'homme que nous sommes ?

Bibliographie

Ouvrages et articles imprimés

Avanzi, M. (2017). *Atlas du français de nos régions*. Armand Colin.

Bourciez, É. (1958). *Précis de phonétique historique* (9e éd.). Librairie C. Klincksieck.

Francard, M. (Éd.). (2000). *Le français de référence : Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 91–135.

Hazaël-Massieux, M.-C. (2012). *Les créoles à base française*. Éditions Ophrys.

Kalmbach, J.-M. (2011). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Kielten Laitos, Jyväskylän Yliopisto.

Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. PUF.

Morin, Y.-C. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 26, 1–4 ; 91–135.

Piroux, H. (2012). *Le parler francoprovençal : Patois bressan des localités à l'ouest de Bourg-en-Bresse*.

Straka, G. (1979). *Les sons et les mots : Choix d'études de phonétique et de linguistique*. C. Klincksieck.

Walter, H. (2014). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Robert Laffont.

Zink, G. (1986). *Phonétique historique du français*. PUF.

Ressources en ligne

Avanzi, M. (2017). Ces cartes de France d'un linguiste sur la prononciation française vont faire hurler certains. *Huffingtonpost.fr*.

URL : https://www.huffingtonpost.fr/le-bon-lien/article/ces-cartes-de-france-d-un-linguiste-sur-la-prononciation-francaise-vont-faire-hurler-certains_104307.html Dernière consultation

le 13 janvier 2026.

Avanzi, M. (2019). *Français de nos régions*. URL : <https://francaisdenosregions.com/2019/page/2/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Bernard, M. (2012). *Qui a volé les mots* [Vidéo]. *Dailymotion*. URL: <https://www.dailymotion.com/video/xqaku1> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Desjardins, R. (1990). « *Le bon gars* » dans *Tu m'aimes-tu ?* [Vidéo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=RTHckraGc> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Thibault, A. (2022). *Phonologie, Master LFA, module 7* [Support de cours]. URL : <https://fr.scribd.com/document/965747956/Phonologie-Par-Andre-Thibault> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Notice biographique

Claudine Fréchet dirige l'Institut Pierre Gardette (UCLy), centre de recherche spécialisé dans l'étude des langues et cultures régionales de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Ses travaux portent sur les patrimoines culturels et linguistiques, ainsi que sur les régionalismes du français, qu'elle explore dans une perspective à la fois sociolinguistique et didactique. De 2001 à 2021, elle a enseigné le français langue étrangère à l'Institut de Langue et Culture Française de l'UCLy, développant une expertise reconnue dans l'approche interculturelle et la variation du français en contexte d'enseignement.

PHONÉTIQUE CORRECTIVE ET FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE : VARIATIONS LINGUISTIQUES, IDIOLECTES ET FORMATION

Julie VELDMAN-ABRY

*I.L.C.F.- Université catholique de Lyon
et à l'Université Lumière Lyon 2*

Résumés

La formation en phonétique des futurs professeurs de FLE est souvent cantonnée à la présentation du savoir sur le phonétisme du français et les différentes méthodes de correction, mais n'est-il pas indispensable de leur donner dès le départ plus de pratique et une prise de conscience de leur propre idiolecte ?

Depuis quatre ans, j'ai mis en place une démarche active dans le cours « Phonétique et didactique » du master 1 de l'Université Lumière Lyon 2. Grâce à une adaptation du questionnaire de Martinet (1945), les étudiants analysent leur prononciation du français et se positionnent par rapport à une norme. Puis ils sont mis en situation de correcteurs auprès d'apprenants étrangers de diverses nationalités. Cette expérience leur permet de mieux appréhender les démarches et les enjeux de la maîtrise du phonétisme du français. Le bilan est très positif tant de la part des futurs enseignants que des apprenants étrangers.

Mots clés : formation, phonétique, idiolecte, démarche active, remédiation.

The phonetics training of future FLE teachers is often confined to the presentation of knowledge on the phonetics of French and the different methods of correction, but is it not essential to give them more practice from the start and a aware of their own idiolect?

For four years, I have implemented an active approach in the course «Phonetics and didactics» of the master 1 of the University Lumière Lyon 2. Thanks to an adaptation of the questionnaire of Martinet (1945), the students analyze their pronunciation of the French and position themselves in relation to a standard. Then they are placed in the situation of correctors with foreign learners of various nationalities. This experience allows them to better understand the approaches and challenges of mastering the phonetics of French. The results are very positive both from future teachers and foreign learners. Key words: training, phonetics, idiolect, active approach, remediation

La formación fonética de los futuros profesores de FLE se limita a menudo a la presentación de conocimientos sobre la fonética del francés y los diferentes métodos de corrección, pero ¿no es imprescindible darles más práctica desde el principio y ser conscientes de su propio idiolecto?

Durante cuatro años, implementé un enfoque activo en el curso «Fonética y didáctica» del maestro 1 de la Universidad Lumière Lyon 2. Gracias a una adaptación del cuestionario de Martinet (1945), los estudiantes analizan su pronunciación del francés. y posicionarse en relación con un estándar. Luego se les coloca en la situación de correctores con alumnos extranjeros de varias

nacionalidades. Esta experiencia les permite comprender mejor los enfoques y desafíos de dominar la fonética del francés. Los resultados son muy positivos tanto de los futuros profesores como de los estudiantes extranjeros.

Palabras clave: formación, fonética, idiolecto, enfoque activo, remediación

INTRODUCTION

Mise de côté dans la formation des futurs enseignants de maîtrise puis master FLE, la remédiation phonétique a trouvé aujourd'hui toute sa place dans la perspective actionnelle de la didactique du Français langue étrangère et seconde (FLES). Nous savons que pour atteindre une bonne maîtrise de la langue, l'apprenant, acteur social, doit acquérir une certaine maîtrise phonologique tant en réception qu'en production pour la qualité de sa communication (Abou-Haidar et Llorca, 2016). Le volume complémentaire du CECRL de 2018 a largement enrichi les descripteurs insuffisants de l'édition de 2001 dans un tableau tout à fait intéressant (Volume complémentaire du CECRL. (2018). p.142): la *Maîtrise du système phonologique* (et non plus la maîtrise de la prononciation, qui oubliait la maîtrise de l'audition) a été reformulée en mettant l'accent sur *l'articulation des sons* et les *traits prosodiques*.

Cependant, la remédiation phonétique reste souvent cantonnée à la transmission de savoirs sur le phonétisme du français et les différentes méthodes de correction des erreurs des apprenants, erreurs de perception et de production. Mais n'est-il pas indispensable de donner à ces étudiants davantage de savoir-faire de transmission de la sonorité d'une langue en lien avec une réelle prise de conscience de leur propre idiolecte ? Comme le précisent M. Rubio et K. Ibáñez (2021), «dans l'enseignement

de la phonétique et phonologie au niveau supérieur et de formation de formateurs, nous considérons important de sensibiliser les étudiants à la grande variabilité que peut comporter le système phonologique français. [...] Par conséquent, il faudrait que les futurs enseignants de FLE connaissent le système phonologique intégral mais, parallèlement, en tant que futurs modèles de la langue cible, ils devraient pouvoir répondre aux questions : quel modèle je vais enseigner et quelles sont ses particularités d'utilisation ? ⁵²

Depuis 2014, je dispense l'unité d'enseignement sur la phonétique et la remédiation phonétique du Master 1 FLE de l'Université Lumière Lyon 2. Son objectif est de renforcer premièrement chez les étudiants futurs professeurs de FLES leurs connaissances du système phonologique du français et dans un deuxième temps de leur apprendre à diagnostiquer les erreurs de leurs futurs apprenants, de corriger leur prononciation et d'améliorer leur audition.

Pour améliorer les attentes de cette formation, j'ai mis en place depuis 5 ans une démarche active, associant théorie et pratique.

Tout d'abord pour qu'ils se positionnent par rapport à une norme présente dans les manuels d'apprentissage, j'ai adapté le questionnaire d'André Martinet (1945), les étudiants de master prennent ainsi conscience de leur prononciation du français et se positionnent par rapport à une norme présente dans les manuels d'apprentissage.

Pour l'année universitaire 2021-22, 19 étudiants ont répondu à ce questionnaire. Parmi ces étudiants, 16 avaient pour langue

52 Revue de la SAPFESU. (2021). Año XXXIX, Número 44. p. 82.

première uniquement le français et venaient de villes et régions assez différentes : Lyon, Grenoble, Auvergne, Provence, Val de Loire, Dordogne, Charente, Bretagne, Ile de France. Trois d'entre eux étaient bilingues : arabe/français, allemand /français, hmong⁵³/ français.

Avec ce questionnaire, ils se sont interrogés tout d'abord pour les voyelles, sur leur prononciation des paires « patte/pâte, jeune/jeûne, les/lait, brun/brun », et des mots « chose, jaune, feuille, épreuve ». Voici les résultats de cette enquête :

Prononcez-vous de manière :

Cochez la réponse appropriée

	identique	différent
patte / pâte	17	2
jeune / jeûne	16	3
les / lait	10	9
brun / brin	13	6

Comment prononcez-vous :

Entourez la réponse appropriée

chose	[o]	14	[ɔ]	5
jaune	[o]	13	[ɔ]	6
feuille	[ø]	5	[œ]	14
épreuve	[ø]	3	[œ]	16

Nous pouvons remarquer, par rapport à cet échantillon de locuteurs, l'évolution que nous constatons plus généralement en France. Tout d'abord, la disparition du [ɑ] postérieur déjà constaté par Martinet en 1945 et du [œ] arrondi. L'accent circonflexe n'est plus un indicateur de prononciation différente

53 Dialecte du nord du Vietnam.

(jeune/jeûne mais aussi mal/mâle). Quant aux archiphonèmes /O/ et /OE/ en syllabe fermée, c'est la prononciation ouverte qui prédomine. La distribution des voyelles moyennes dépendant de e sa nature (fermée ou ouverte) propre au français du midi est en train de s'étendre à d'autres régions. Marina Yaguello (1998, p.32) nous explique : « Une langue est constamment fluctuante et des variantes y coexistent à chaque instant, non seulement dans les différents groupes sociaux mais aussi chez tout locuteur individuel [...] La langue est avant tout un bien commun sur lequel tous agissent de concert sans pour autant se concerter ... en donnant libre cours à la créativité ».

Les étudiants de master ont aussi pris en considération leur prononciation du « e » instable. Au regard des résultats, il est intéressant de remarquer que dans une suite de « e », c'est le premier qui n'est pas prononcé prioritairement et que sa prononciation est fermée à 85%. Voici le détail des réponses :

Comment prononcez-vous pour le « e » instable dans les phrases suivantes ?

Entourez la réponse appropriée

a) J'me dis	17	a) J'me l'demande	17
b) Je m'dis	1	b) Je m'le d'mande	1
c) Je me dis	1	c) Je me le demande	1

Dans la phrase, « bois-le » prononcez-vous le « e » comme :

Entourez la réponse appropriée

- Feu [ø] 16
- Peur [œ]
- Ou un timbre intermédiaire [e] 3

Pour la prononciation des consonnes, certains mots courants ont été choisis dans le questionnaire et une question spécifique au « r » a été proposée.

Comment prononcez-vous dans les mots suivants :

Entourez la réponse appropriée

Le « d » de médecin	[d]	9	[t]	8
Le « b » d'absent	[b]	3	[p]	16
Le « c » d'anecdote	[k]	9	[g]	10
Le « t » de vingt-deux	[t]	2	[d]	17

Comment prononcez-vous le « r » en général ?

Entourez la réponse appropriée

[r] [R] [ʁ]
2 5 12

Pour les trois mots « absent, anecdote et vingt-deux », c'est le procédé de l'assimilation régressive qui sonorise ou assourdit la consonne précédente qui prédomine. C'est un procédé dont il faut absolument prendre conscience dans le cadre de l'apprentissage-enseignement du FLE. Mais ce n'est pas le cas pour « médecin », la sonorité de la consonne est respectée à 50%. Est-ce en raison de la présence graphique du « e » ?

Quant à la prononciation du « r », nous observons le phénomène qui existe depuis des années, déjà constaté par Martinet, la généralisation d'un « r » doux, uvulaire, dévibré, difficilement perceptible pour les oreilles non francophones.

Toute cette réflexion, qui prend appui sur le questionnaire proposé, permet à chaque étudiant de master de faire un bilan de son idiolecte par rapport à un français normé mais aussi par rapport à ses pairs qui viennent de différentes régions de France

ou de l'étranger⁵⁴. En effet, le public de ce master est souvent hétérogène quant à ses nationalités, en général un quart est de nationalité autre que française (venant d'Europe, d'Asie ou d'Amérique) ayant au minimum le niveau C1 du CECRL, et les trois-quarts sont français.

Dès le début de mon enseignement, j'étais convaincue de l'importance de la dimension « apprentissage » dans une démarche de formation et de la nécessité de réaliser une complémentarité entre formation pratique et réflexion théorique en mettant les étudiants futurs enseignants en situation réelle d'enseignement. Certes, il est difficile de trouver un équilibre entre un apprentissage presque simultané de la théorie et de la pratique, mais comme le dit Louis Porcher (1994, p.6), « personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. »

Au regard de la pluralité des parcours de licence des étudiants, il s'avère plus complexe pour l'enseignant d'étudier les caractéristiques des phonèmes vocaliques, consonantiques et prosodiques de la langue française et d'aborder la correction pour deux raisons. D'un côté, parmi la vingtaine d'étudiants qui suivent ce master, certains ont de solides connaissances en phonétique du français qu'ils ont acquises dans le cadre d'une Licence de Sciences du langage, mais d'autres étudiants venant de l'étranger ou d'autres licences en France n'ont jamais étudié la linguistique. De l'autre, une partie du groupe n'a jamais enseigné. Certains étudiants étrangers sont professeurs dans leur pays et il y a des professeurs des écoles français en formation

54 Pendant l'année universitaire 2021-22 il y avait une seule étudiante étrangère en raison du Covid.

continue souhaitant travailler avec un public migrant présent dans le cursus UPE2A.

En 2018-2019, j'ai décidé de mettre en place des séances plus concrètes de rencontres entre étudiants étrangers et étudiants en formation, avec tout d'abord des étudiants du Centre International d'Études Françaises (CIEF) de Lyon 2, et leur enseignante Martine Marquilló-Larruy, Professeure responsable du Master 1 FLES cette année-là, puis à partir de 2020, avec mes propres étudiants de l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF) de l'Université catholique de Lyon.

Au préalable de ces rencontres, les connaissances théoriques sont vues ou revues à partir d'échanges par rapport à un corpus de travail qui étudie le système articulatoire et acoustique du français, sa prosodie, la liste des graphèmes de base et le fonctionnement du code oral et du code écrit (Walter, 1988, Wioland, 1991, Abry, Berger, 2019, Yaguello, 1988). Puis je sensibilise aux différents moyens de correction des voyelles pour chaque erreur lors de l'étude des voyelles. Je fais la même chose pour les consonnes. Dans une troisième partie, j'envisage le cadre rythmique et intonatif et les phénomènes spécifiques (le « e » instable, les liaisons et enchaînements).

Ensuite, j'explique les différentes méthodes de correction avec des activités propres à chaque son et à la prosodie du français (Kaneman-Pougatch, Pedoya, 1989, Abry, Veldeman-Abry 2007, Lauret, 2007, Briet, Collige, Rassart, 2014). Je les illustre avec des séances complètes de remédiation que j'ai élaborées et testées dans mes propres cours de français avec des étudiants hétéroglottes de niveaux A1, A2, B1 ou B2. Je leur fais analyser la place de la phonétique dans les manuels de FLE récents (Hachette, Didier, CLE international, PUG, Maison des langues) et découvrir certains sites de remédiation ainsi que le blog *Au*

son du FLE de Michel Billières⁵⁵. Ils constatent que sa place dans les manuels est de plus en plus importante comme le montre la rubrique «phonétique» que j'ai réalisée de la nouvelle édition de *Edito A1 et A2* (Didier, 2022) par rapport à l'ancienne édition de 2016.

Les étudiants de master peuvent réutiliser tout ce qui a été présenté lors de leur séance de correction.

Les étudiants français ou étrangers ayant une expérience d'enseignement présentent à leur tour les techniques et exercices qu'ils ont utilisés pour corriger leurs apprenants. L'hétérogénéité du groupe se trouve être une force sur laquelle je peux m'appuyer pour rendre l'apprentissage plus concret.

A mi-parcours de la formation, les étudiants de master sont mis en situation de correcteurs auprès d'apprenants étrangers de diverses nationalités. Les groupes sont constitués de la façon suivante: pour que cet échange soit le plus bénéfique pour tous, la composition du groupe tient compte de la langue première et de leur expérience d'enseignant de FLE. Deux étudiants étrangers ne peuvent pas être dans le même binôme, même si l'un a une expérience d'enseignement et l'autre pas. Les binômes sont donc « hétérogènes » quant aux langues parlées ou quant à leur expérience d'enseignement. Ceci, afin de permettre l'entraide et la réflexion sur les pratiques pédagogiques vis-à-vis d'un apprenant de FLE car l'étudiant étranger de master pourra mettre en avant les difficultés qu'il a lui-même rencontrées lors de son apprentissage du français et celui qui est doté d'une expérience d'enseignement du français langue maternelle/étrangère pourra guider son partenaire dans les techniques et les supports d'apprentissage.

55 Cf références sitographiques à la fin de l'article.

Les apprenants de FLE de l'ILCF choisis sont de niveau B1 afin d'une part, de pouvoir leur demander une prise de parole d'une certaine durée sans trop d'hésitation, et d'autre part, que le niveau de langue soit suffisant pour se concentrer sur la prononciation des phonèmes et la prosodie. Ils enregistrent un monologue à partir d'un corpus d'éléments qui comprend leur prénom, date de naissance, pays et ville d'origine, les raisons pour lesquelles ils apprennent le français et pourquoi ils ont choisi Lyon, la durée de leur séjour, les emblèmes de leur pays et le métier qu'ils souhaiteraient faire. Ils doivent parler au minimum 2 minutes et donner ainsi assez de matière pour diagnostiquer les erreurs commises. Le contexte est important : ils peuvent parfois prononcer mal un son dans un certain contexte et bien dans un autre ou mal dans deux contextes différents. Le contexte est un des moyens de correction de la méthode verbo-tonale. Malgré le fait que je leur demande de faire un enregistrement spontané, sans lire des notes, la majorité des apprenants étrangers ont tendance à lire les réponses qu'ils ont préparées, cela fausse une certaine spontanéité. Les étudiants de master le constatent lorsqu'ils rencontrent les étudiants étrangers, ces derniers faisant souvent plus d'erreurs lors de la séance de correction que dans leur enregistrement.

Ensuite, j'attribue un monologue à chaque binôme. Je porte une attention particulière à la nationalité des apprenants de façon à ce que l'apprenant n'ait pas la même nationalité que l'étudiant étranger du binôme pour laisser place à une certaine impartialité. Mis à part le prénom et l'adresse électronique, aucune autre information n'est donnée sur l'apprenant. Les étudiants récoltent les informations supplémentaires au moment de l'écoute du monologue et ensuite prennent contact avec lui ou elle.

Chaque binôme organise deux rencontres avec l'apprenant étranger. La première séance sert à faire connaissance, vérifier les erreurs commises et parfois en découvrir d'autres. La deuxième séance permet de mettre en œuvre des activités de remédiation à partir d'exercices, d'activités et de moyens de correction que nous avons vus en cours. Les étudiants de master recherchent des supports dans des manuels que je leur ai conseillés ou des activités qu'ils ont trouvées sur internet. Chaque rencontre dure en moyenne une heure.

Après les séances de remédiation, chaque groupe doit m'envoyer une fiche qui comprend le niveau de l'apprenant, la transcription des erreurs de l'apprenant, le diagnostic des erreurs, la durée des séances. Puis ils proposent des exercices et des activités, des supports, le matériel nécessaire ainsi que les moyens de correction envisagés. Chaque étudiant fait à la fin de la fiche un bilan selon son ressenti mais aussi celui de l'apprenant. Il explique les points positifs ou négatifs, les difficultés rencontrées, la réaction de l'apprenant, les solutions trouvées...

Une séance de synthèse avec présentation rapide des activités mises en place avec l'apprenant étranger est organisée. Elle permet les échanges d'expériences. Je suis évidemment disponible tout au long de la démarche pour guider les étudiants à mettre en œuvre leurs idées quant à la manière de corriger l'apprenant. Chaque fiche est évaluée. La note compte pour 30 % de l'évaluation finale de l'UE qui comprend aussi un examen sur table avec transcription, questions théoriques et activités de remédiation à hauteur de 70 %.

Cette expérience leur permet de mieux appréhender les démarches et les enjeux de la maîtrise des sons et de la prosodie

du français. Ils ont pris conscience de leur idiolecte par rapport à celui des autres étudiants et par rapport au français standard sans que cela crée chez eux un sentiment d'insécurité linguistique. Le bilan chaque année est très positif tant de la part des futurs enseignants que des apprenants étrangers, les premiers appréciant particulièrement le lien entre les savoirs et les savoir-faire, les seconds la progression personnalisée par rapport à leurs erreurs.

Je compte absolument poursuivre cette démarche. La phonétique est un domaine qui est souvent délaissée en France dans le système éducatif. Grâce à une meilleure connaissance de leur idiolecte et ce petit projet de correction avec un ou deux étudiants étrangers, les futurs enseignants se sentent mieux formés et plus confiants. Ils pourront ainsi mieux intégrer des activités de remédiation lors de leur stage en M1 et/ou M2, et bien sûr dans leur carrière professionnelle.

Bibliographie

Ouvrages et articles

Abou-Haidar, L., & Llorca, R. (2016). L'oral par tous les sens : De la phonétique corrective à la didactique de la parole. *Recherches et Applications*, 60. Le Français dans le monde – CLE International.

Abry, D., & Berger, C. (2017). *Phonie-graphie du français A1-B2*. Hachette.

Abry, D., & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : Audition, prononciation, correction*. CLE International.

Briet, C., Collige, V., & Rassart, E. (2014). *La prononciation*

en classe. Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Kaneman-Pougatch, M., & Pedoya, E. (1989). Plaisir des sons. Didier-Hatier.

Lauret, B. (2007). Enseigner la prononciation : Questions et outils. Hachette.

Porcher, L. (1994). Les auto-apprentissages. Hachette.

Rubio, M., & Ibáñez, K. (2021). Les voyelles intermédiaires : Des questions de normativité, usage et enseignement. *Revue de la SAPFESU*, XXXIX(44).

Walter, H. (1988). Le français dans tous les sens. Laffont.

Wioland, F. (1991). Prononcer les mots du français. Hachette.

Yaguello, M. (1988). Histoire de lettres : Des lettres et des sons. Virgule.

Yaguello, M. (1991). En écoutant parler la langue. Seuil.

Méthodes de FLE

Mensdorff-Pouilly, L., Opatski, S., Petitmengin, V., Pons, S., Sperandio, C., Djimli, H. (DELFL), & Veldeman-Abry, J. (Phonétique). (2022). Édito A1 (2e éd.). Didier.

Fafa, C., Gajdosova, F., Horquin, A., Pasquet, A., Perrard, M., Petitmengin, V., Sperandio, C., Dodin, M. (DELFL), & Veldeman-Abry, J. (Phonétique). (2022). Édito A2 (2e éd.). Didier.

Références en ligne (sitographie)

Conseil de l'Europe. (2018). Volume complémentaire du CECRL.

URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M. Au son du FLE [Blog]. URL <https://www.verbotonale-phonetique.com/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Llorca, R. (n.d.). Vidéos pédagogiques [Chaîne YouTube].

- Les Ritmimots. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dBA1mB-NbVE4> Dernière consultation le 13 janvier 2026.
- Intonation. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=h90r-7NUjwa0> Dernière consultation le 13 janvier 2026.
- Voix, mouvement, accentuation. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=LYvmGyBuhjs> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Notice biographique

Julie Veldman Abry est une ancienne juriste, enseignante de FLE à l'ILCF, Université catholique de Lyon et formatrice d'enseignants en formation initiale à l'Université Lumière, Lyon 2 et en formation continue en France et à l'étranger. Elle est également auteure de *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, 2007, et auteure de la partie phonétique d'*Edito A1 et A2*, 2^e édition, Didier, 2022.

LE YAOURT FRANCOPHONE DE RÉFÉRENCE OU UN CADRE POUR ENSEIGNER / APPRENDRE LA PROSODIE DU FRANÇAIS

Geneviève BRIET

Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)

Résumés

L'acquisition de la prosodie du français est essentielle pour la compréhension orale, tout comme elle est gage d'intégration pour l'apprenant. Cependant, il est difficile de trouver une progression complète et structurée qui intègre, niveau par niveau, les différentes caractéristiques de l'intonation, du rythme et de l'accentuation du français. Dans cet article, je voudrais proposer un cadre de référence des traits prosodiques du français, du niveau A1 au niveau B2 et montrer le continuum entre ces niveaux.

Mots-clés : A1 à B2, prosodie, progression, descripteurs.

The acquisition of French prosody is essential for oral comprehension, as well as for integration for the learner. However, it is difficult to find a complete and structured progression that integrates, level by level, the different features of French intonation, rhythm and accentuation. In this article, I would like to propose a framework of prosodic features of French from level

A1 to level B2 and show the continuum between these levels.
Keywords : A1 to B, prosody, progression, descriptors.

La adquisición de la prosodia francesa es esencial para la comprensión oral, así como para la integración del alumno. Sin embargo, es difícil encontrar una progresión completa y estructurada que integre, nivel por nivel, las diferentes características de la entonación, el ritmo y la acentuación del francés. En este artículo, me gustaría proponer un marco de rasgos prosódicos del francés desde el nivel A1 hasta el nivel B2 y mostrar el continuo entre estos niveles.

Palabras clave : A1 a B2, prosodia, progresión, descriptores.

INTRODUCTION

En 2014, la vidéo de la youtubeuse Smoukahontas est rapidement devenue virale. Pourquoi ? La jeune femme y livrait un échantillon de ses performances en quatorze langues différentes. Sa parfaite maîtrise de la musicalité de chacune d'elles donne l'illusion d'une magnifique polyglotte. Cependant, aucune de ces langues n'est réellement maîtrisée. Tout au plus peut-on, comme pour le français, identifier quelques mots dans un charabia qui sonne français. En fait, Smoukahontas utilise le procédé de certains chanteurs, qui, après avoir composé la musique de leur chanson, chantent en yaourt en fredonnant des syllabes sans queue ni tête. Tout porte en réalité sur la musicalité de la matière sonore. Assurément, l'acquisition de celle-ci procure un visa d'intégration dans la communauté linguistique cible.

Acquérir la musicalité, autrement dit les traits prosodiques d'une langue additionnelle, est un enjeu prioritaire. Fondamental pour que le nouveau locuteur soit compris et

accepté par la communauté, mais aussi incontournable dans la pédagogie de la prononciation de la nouvelle langue. En effet, la bonne réalisation des sons est conditionnée par l'acquisition de l'intonation et du rythme de celle-ci. Il s'agit donc pour tout enseignant de savoir en quoi consiste ce yaourt francophone, puis d'en organiser son assimilation : qu'est-ce qui peut demander un apprentissage ? Comment organiser l'enseignement de la prosodie aux apprenants du niveau A1 au niveau B2, puisque ce dernier est considéré par le Cadre européen commun de référence pour les langues comme celui de « l'intelligibilité claire et naturelle » (2001, p. 92) ?

En quelque sorte, quand enseigner quoi ? Et comment ? Après avoir délimité le cadre existant, je ventilerai les éléments prosodiques du français dans les quatre premiers niveaux du CECRL. Ensuite, j'examinerai la face immergée de la prononciation pour poser les balises d'une approche pédagogique holistique afin de favoriser l'acquisition de cette prosodie du français.

Le cadre existant

Le CECRL et les marques spécifiques

Parente pauvre du CECRL de 2001 où la priorité a été accordée aux sons, la compétence phonologique a été augmentée dans le Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018). Cependant, si les traits prosodiques sont désormais pris en compte, ils viennent après les sons, ce qui est un non-sens dans la didactique de la prononciation. De plus, comme la compétence phonologique concerne les vingt-quatre langues officielles de l'Union européenne, il n'est pas tenu compte des spécificités rythmiques et mélodiques du français.

Ainsi, le français, seule langue européenne à pratiquer une accentuation de groupe et non de mots, ne peut pas s'appuyer

sur ce descriptif. Son accentuation est l'une de ses marques spécifiques : « un élément comparativement plus rare, plus complexe ou plus difficiles à percevoir ou à produire que d'autres » (Detey & Racine, 2016, p. 89). Quelles sont les marques prosodiques du français ? L'intonation est à traiter en premier dans une progression pédagogique : elle permet de délimiter un mot phonétique et de donner une information sur la situation de communication, le statut et l'âge des locuteurs ainsi que sur la modalité (question, admiration, surprise, ironie, ...). Fondamentalement montante, elle s'oppose à l'intonation descendante de l'anglais. Du point de vue du rythme (Madeleni et al., 2012), les syllabes atones sont toutes de durée égale (isochronie) tandis que la syllabe accentuée se démarque par sa plus longue durée et par son changement de hauteur mélodique.

Les référentiels

Si Lauret (2004, 2007, 2008, 2011) clarifie et précise les éléments suprasegmentaux et segmentaux pour les niveaux A1 à B2, ses descriptions sont très similaires d'un niveau à l'autre et ne sont pas suffisamment détaillées pour fournir une progression opérationnelle d'un niveau à l'autre. Même si le formateur sait qu'il doit sensibiliser au découpage rythmique et au « e » instable, il n'apprend pas comment les différencier d'un niveau à l'autre. Par ailleurs, Bento et Riquois (2016) pointent dans leur analyse de la compétence phonétique/phonologique l'absence de progression phonétique dans leur corpus de huit manuels.

En résumé, le CECR ignore le bon sens logique puisqu'il pose le segmental avant le suprasegmental, ne tient pas compte des marques spécifiques du français. De plus, les référentiels ne sont pas exhaustifs tandis que les manuels n'offrent pas de progression. Répondre à la question « Quoi, quand ? » devient indispensable.

Les choix didactiques

Dans cet objectif de faire acquérir les traits prosodiques du niveau A1 au niveau B2, il faut considérer des facteurs déterminants issus des avancées de la psycholinguistique et des neurosciences.

L'approche cognitiviste met en lumière les activités perceptives, les représentations mentales, les styles cognitifs, la surcharge cognitive et la déstructuration cognitive liée à l'apprentissage qui nécessite la reconstruction. De ce fait, plus le niveau est faible, plus le nombre de syllabes à pouvoir traiter est restreint. Notre unité de mesure d'un niveau à l'autre sera celle du nombre de mots phonétiques (Wioland, 2005) : des énoncés de trois à cinq syllabes émis en un seul souffle, et prononcés en une courbe intonative.

D'autre part, chacun des quatre niveaux sera envisagé selon trois dimensions évoquées par Baqué (2016) : la segmentation de la parole en blocs continus ; l'intelligibilité ou l'attribution d'une signification et la fluidité, afin de reprendre les marques de continuité du français. Il va de soi que les éléments prosodiques nécessaires au niveau A1 le seront encore aux niveaux suivants, mais ne seront pas répétés.

Du niveau A1 au niveau B2

Le niveau A1

Au niveau A1, le répertoire des mots et des expressions est très limité. Il s'agit d'abord de mettre de l'intelligibilité dans un flux de parole, sans exposition à l'écrit. Raymond Renard (1979) préconise l'exposition exclusive au français oral pendant les soixante premières heures de cours. En effet, le code orthographique de la langue maternelle s'active automatiquement à la lecture de l'orthographe de la langue étrangère et, outre le fait

que les lettres ne se prononcent pas de façon identique d'une langue à l'autre, le français n'a pas du tout d'écriture phonétique.

Vu la nouveauté totale de la langue, il importe de travailler la compréhension et la production à l'intérieur d'un seul mot phonétique.

La segmentation

L'objectif premier est de pouvoir découper la chaîne parlée en petits blocs, tant en perception qu'en production, parce que chacune de ces opérations nourrit l'autre. L'intonation est l'élément prosodique qui est le plus révélateur de la segmentation. Billières (2002) souligne sa primauté dans le travail pédagogique : comme le patron intonatif coïncide avec le mot phonétique, il constitue un excellent repère pour saisir les syllabes, voire les mots qui forment un groupe de sens. Enfin, comme en français l'accentuation se produit sur le groupe et non pas sur le mot, le changement de hauteur qui s'opère sur la syllabe finale du groupe s'avère un repère aussi important que l'allongement de sa durée.

L'intelligibilité

La deuxième étape consiste à donner du sens dans la réception de ces extraits de parole. Chaque langue possède son système de modulations vocales original. L'intonation apporte des informations sur la situation de communication : les locuteurs sont-ils des enfants ou des adultes, est-ce une conversation, un reportage, une annonce, des instructions ? Si l'intonation montante semble extrêmement fréquente pour la question parmi les langues, celles du commandement et de la finalité, aboutissant au ton le plus grave, apparaissent bien comme des marques à acquérir.

Deux types de variation de l'image sonore interviennent dans le processus de compréhension du français parlé : tout d'abord, l'élision du « e » instable dans les mots grammaticaux usuels

« je », « me », « ne », « le ». En second lieu, le changement d'apparence sonore du mot à initiale vocalique. Ainsi l'apprenant doit-il comprendre que les prononciations [navjõ], [lavjõ], [zavjõ], [ʁavjõ] représentent toutes le mot « avion » précédé de différents déterminants ou prépositions. Cette modification est liée à la marque de continuité du français et concerne aussi la fluidité.

La fluidité

La continuité est une marque très forte du français. L'absence de pause entre les mots lexicaux tout comme la présence d'un seul accent primaire par mot phonétique imposent une grande régularité dans le flot des syllabes : c'est l'isosyllabisme des syllabes non accentuées. Or, les mots transparents ou comptant plus de trois syllabes seront davantage sujets à une « compression » de leurs syllabes atones. Il faudra donc scander les syllabes de « Un res-tau-rant », « C'est in-té-re-ssant », sur un tam-tam spécifiquement francophone.

Enfin, dans les groupes fréquents, il importe d'appliquer les différents phénomènes de resyllabification. L'apprenant doit enchaîner la consonne dans « Sept_euros », élider le « e » dans « J'écoute ». Il faut aussi adopter la liaison obligatoire entre le pronom sujet et le verbe (« Ils_arrivent. » ainsi que le déterminant et le nom (« Mes_amis »).

A1 – un mot phonétique		
Segmentation	Intelligibilité	Fluidité
Identifier et produire un mot phonétique (1 à 5 syllabes) Détecer le patron intonatif pour délimiter un bloc de parole Repérer et produire l'accentuation finale de durée	Identifier et réaliser les intonèmes de la question, du commandement, de la finalité. Repérer l'image sonore variable des mots à initiale vocalique	Régulariser la durée des syllabes non accentuées Resyllaber dans les groupes fréquents : enchainement consonantique, élision. Faire les liaisons obligatoires « sujet-verbe », « déterminant-nom »

Fig. 1
Segmenter, comprendre et fluidifier au niveau A1

Le niveau A2

L'objectif à ce niveau consiste à découper la chaîne parlée en deux mots phonétiques, tant en réception qu'en production ; ceci alourdit la mémoire de travail et peut nuire à la qualité de la réalisation sonore. L'exposition à l'écrit se généralise ; comme le français n'a pas du tout une écriture phonétique, l'apprentissage des lettres finales muettes est incontournable pour éviter des prononciations du type de [ils paɾlɛnt].

La segmentation

L'intonation révèle la structuration syntaxique : c'est elle qui montre la démarcation entre les deux mots phonétiques. À ce niveau, on apprend à repérer la pause entre les mots phonétiques ainsi que la pause pleine (« euh »).

L'intelligibilité

Au niveau A2, on apprend à identifier et à adopter le ton plus aigu de phrase en suspension dans une énumération ou un complément (« L'ami de mon frère »), celui de l'alternative (« La mer ou la montagne ? ») ainsi que la question avec un mot interrogatif. Le panel des mots grammaticaux usuels avec un « e » instable se complète avec « de », « se », « te ». Enfin, les nouveaux mots gagnent à être découverts à l'oral, pour être appris avec leur prononciation correcte, surtout pour les mots à consonnes finales muettes.

La fluidité

Le phénomène de resyllabification sous la forme de la syllabe idéale « consonne-voyelle » s'élargit au niveau A2 ; tant pour la liaison obligatoire ou interdite que pour le « e » instable obligatoire. Cet élargissement se calque sur l'extension de la morpho-syntaxe apprise. Ainsi, la liaison obligatoire entre le verbe à l'impératif et le pronom (« Allez-y »), l'adverbe monosyllabique et l'adjectif (« Très amusant »), l'adjectif et le nom (« Un grand

appartement »), la préposition monosyllabique « chez » et le pronom complément. Par ailleurs, c'est aussi à ce moment qu'il faut enseigner à l'apprenant que toutes les liaisons ne sont pas autorisées, essentiellement avec le « et » ainsi que du nom au verbe ou à l'adjectif hormis « être ».

Enfin, il est essentiel d'enseigner la prononciation du mot dans sa vie sociale (Wioland, 2005) pour apprendre à dire directement le « e » à l'intérieur des mots phonétiques « quelque chose », « une table basse », devant certains « h » dénommés erronément « aspirés » et que je préfère appeler « distants » (« le Hollandais »), ainsi qu'en position accentuée (« Prends-le ! »)

A2 – deux mots phonétiques		
Segmentation	Intelligibilité	Fluidité
Repérer les pauses (+ euh) Détecter les patrons intonatifs pour délimiter les deux blocs de parole	Identifier et réaliser les intonèmes : suspension, alternative, question avec mot interrogatif Comprendre l'élision du « e » instable dans les mots grammaticaux. Hiérarchiser l'info par un ton haut et un ton plat pour les syllabes atones Respecter les consonnes finales muettes	Faire les liaisons obligatoires « verbe-pronom », « adverbe-adjectif », « adjectif + nom », préposition monosyllabique Respecter les liaisons interdites : et, « nom + verbe ou adjectif » « e » obligatoire à l'intérieur du mot phonétique, devant « h » distant, dans le pronom complément à l'impératif

Fig. 2

Segmenter, comprendre et fluidifier au niveau A2

Le niveau B1

Le locuteur B1 exprime ses affects (espoir, but, ...), ce qui se marque dans la prosodie par l'accentuation secondaire. Il est capable de mener des échanges intellectuels (explications, opinion). Les énoncés s'allongent et peuvent être découpés en trois mots phonétiques.

La segmentation

Lorsque le locuteur exprime ses affects, son énoncé est à la fois marqué par l'accent primaire, qui délimite la fin du mot phonétique et par un accent secondaire, sur la première syllabe du mot lexical qui débute le groupe : <accentuation secondaire _syllabes atones _accentuation primaire>. La phrase se complexifie, avec par exemple l'apparition plus fréquente des propositions relatives. Ces dernières sont distinguées par des ruptures mélodiques.

L'intelligibilité

La variation de l'intonation s'opère pour démarquer une information plus importante par rapport à d'autres : le ton plus aigu, à l'instar de celui de la continuation majeure, s'applique à celle-ci : « Il partira / le 7 juillet / avec sa femme / et ses deux filles. » Par ailleurs, l'intonation seule peut indiquer une relation logique de cause ou de conséquence, tout comme elle peut révéler un état émotionnel : dépit, joie, colère, surprise, peur, tristesse, ... (Llorca, 2010).

La fluidité

À la fin du niveau A2 ou au début du niveau B1, l'apprenant détient un bagage minimal en vocabulaire et en grammaire. Sa surcharge cognitive diminuée, on peut attirer son attention sur les enchaînements vocaliques qu'il n'a pas assimilés inconsciemment.

En fonction d'une maîtrise grammaticale plus étoffée et plus complexe, ainsi qu'un répertoire d'expressions plus étendu, les situations de liaisons obligatoires et interdites se complètent. À celles-ci s'ajoutent, avec la notion d'adaptation du discours et de sa prononciation au degré de formalité de la situation, les liaisons facultatives et le « e » obligatoire en première syllabe de mot phonétique, hormis « Je ».

B1 – trois mots phonétiques		
Segmentation	Intelligibilité	Fluidité
Repérer et produire les accents secondaires d'expressivité (durée) Percevoir les ruptures mélodiques entre les groupes	Identifier et réaliser les intonèmes : continuation majeure Intonation syntaxique Intonation affective	Adopter les enchaînements vocaliques Faire les liaisons obligatoires : en + verbe, on_en, adv./prép. monosyll., quand ; expressions figées Respecter les liaisons interdites : nom sing. + adj. ou verbe, quelqu'un, certains + verbe ; quand ?, comment, combien ? Adopter la liaison facultative : être au présent + nom, adj. ou adv. « e » obligatoire en première syllabe du groupe, sauf Je

Fig. 3

Segmenter, comprendre et fluidifier au niveau B1

Le niveau B2

Le locuteur de niveau B2 a acquis une prononciation claire et naturelle. Dans les situations où il souhaite être le plus intelligible possible, il saura faire un grand nombre de démarcations, par l'accentuation et l'intonation, lorsqu'il veut se faire bien entendre ou comprendre.

La segmentation

Le locuteur de niveau B2 est en mesure de tenir de véritables discours et d'élaborer une pensée complexe et nuancée. De ce fait, il découpe son flot de parole en groupes plus longs. Sa maîtrise de l'accentuation de durée est complète, et il est désormais en mesure de « parler avec les mains à la française », c'est-à-dire en terminant son geste sur la syllabe finale marquée par l'accentuation de durée. Enfin, à l'intérieur de la phrase grammaticale, il utilise souvent la rupture mélodique à la place des pauses entre les mots phonétiques.

L'intelligibilité

Le locuteur de niveau B2 est à présent en mesure de saisir et de produire l'intonation d'une phrase incise ou ironique. Il emploie les patrons mélodiques correspondant aux relations logiques familières à ce niveau, comme l'hypothèse, l'opposition ou la concession.

La fluidité

Le locuteur de niveau B2 est à l'aise avec l'application de la liaison obligatoire dans les expressions figées (« petit à petit », l'observation des liaisons interdites (« le /un », « Il est/ onze heures », apprécie d'effectuer des liaisons facultatives (« Je suis_allé ») pour montrer sa maîtrise du français et sa capacité d'insertion dans la communauté. Il sait également réaliser l'effacement du « e » instable à bon escient, à l'intérieur du mot phonétique entre deux consonnes : « à d'main ! », en situation informelle. Par contre, il veille à le maintenir pour se faire bien comprendre, dans une situation de colère ou un contexte formel.

B2 – quatre mots phonétiques et plus		
Segmentation	Intelligibilité	Fluidité
Découper sa production en groupes plus longs Accompagner « rythmiquement » la parole par des gestes Utiliser la rupture mélodique à la place des pauses entre les mots phonétiques	Identifier et réaliser l'intonème : incise, ironie Délimiter par l'intonation la proposition principale de la subordonnée (hypothèse opposition, concession)	Faire les liaisons obligatoires : expressions figées Respecter les liaisons et élisions interdites : un, onze Adopter la liaison facultative : adv. ou prép. plurisyllabique, groupe verbal « e » libre à l'intérieur du mot phonétique entre deux consonnes

Fig. 4
Segmenter, comprendre et fluidifier au niveau B2

Voilà pour le « Quand enseigner quoi ? ». Dans le double objectif d'assurer la meilleure intégration possible à l'apprenant et de fournir au formateur des indications précises sur un domaine qu'il connaît souvent très mal, j'ai proposé un cadre progressif pour enseigner les marques prosodiques du français. Cependant, la maîtrise du code grammatical ou celle de la compétence de compréhension écrite ne coïncide pas nécessairement avec celle de la prononciation. On peut être locuteur A2 mais lecteur ou scripteur B !

De plus, si une acquisition des traits prosodiques de la langue étrangère conditionne la réalisation correcte des sons de celle-ci, il ne faudra pas nécessairement attendre les niveaux B1-B2 en prosodie pour opérer des corrections phonétiques sur des voyelles ou des consonnes demeurant problématiques. Mais l'expérience montre que la primauté à l'enseignement des traits prosodiques fait l'économie d'une bonne part de l'enseignement ou de la correction des sons.

Enfin, il manque encore la réponse à une question importante pour pouvoir utiliser ce cadre prosodique : celle du « comment ? », autrement dit celle de son approche pédagogique.

Une approche pédagogique

Envisager d'abord l'enseignement de la prononciation sous l'angle de la prosodie est essentiel, puisque les sons se posent sur la double fondation du rythme et de l'intonation. Mais ce balisage étalonné du « quoi, quand ? » n'est que la partie visible de l'iceberg. Sa face cachée est tout aussi importante pour faire acquérir la prosodie et doit être considérée en trois dimensions : l'apprenant, la matière sonore de la langue et le formateur.

L'apprenant

Indépendamment de toute considération phonétique, mais encore plus en ce qui concerne la prosodie qui ressortit de

l'affect, l'élève doit être considéré comme une personne et pas seulement comme un apprenant (Dufeu, 2016). L'intonation et la voix sont des portes de l'identité profonde de la personne. Billières (2014) souligne que la dimension affective explique la difficulté à effacer l'intonation de la langue maternelle dans la langue étrangère. Chaque locuteur possède un ego phonétique (Briet, 2014), une conscience de son identité sonore, plus ou moins perméable à d'autres langues en fonction de sa personnalité, de sa motivation et du développement de ses intelligences musicales et interpersonnelles. En fonction de sa perméabilité, le locuteur sera prêt à déterritorialiser sa prononciation pour la re-territorialiser avec la mélodie, le rythme, l'accentuation et les consonances de la langue étrangère. Tenir et faire rendre compte du ressenti de la personne face à ces nouvelles modulations permet de lever un blocage (Lauret, 2007).

Bien souvent figurent dans les manuels des exercices décousus, dénués de tout ancrage et dès lors peu motivants. Il est cependant possible d'établir une activité contextualisée, dans laquelle les étapes de décontraction, concentration et expression sont reliées par un lien thématique, voire un fil narratif, selon que l'activité soit rapprochée d'une situation réelle ou imaginaire. L'apprentissage de la prononciation peut être associé à un moment de plaisir, par une appropriation décomplexée (Briet et al., 2014).

À la manière des musiciens de l'orchestre, le participant à la séance de prononciation collective sent le support du groupe, où le chœur soutient le cœur. L'élan collectif apporte véritablement la confiance (Dufeu, 2016 et Briet et al., 2014).

La matière sonore

Le bain sonore est bien sûr primordial : dès le début, le grand débutant gagne à entendre des sonorités de toute la

francophonie et à être exposé aux variations rythmico-mélodiques. L'apprentissage se fait en classe, mais aussi de façon informelle, par exemple avec le visionnage d'une série comme « Parents, mode d'emploi, version gabonaise », proposée sur le site de TV5MONDE. Autant découvrir des vidéos variées, intéressantes et attrayantes ! Plus l'exposition sera fréquente, plus l'acquisition de la prosodie sera rapide. Par ailleurs, l'interaction en face à face a un meilleur impact que l'exposition sonore via un écran (Miras, 2021).

L'enseignant

Dans cette relation très personnelle que l'apprenant entretient avec la matière sonore, l'enseignant intervient plutôt comme un accompagnateur qui fait preuve d'empathie. Il connaît le chemin de progression, mais a conscience que chaque apprenant évolue à son rythme : ce cadre de prosodie est à utiliser comme un ensemble de balises plutôt qu'un programme contraignant.

Avant tout, une approche auditive, renforcée par une visualisation des mouvements mélodiques ainsi qu'une approche proprioceptive vont favoriser, dans un premier temps, la détection d'un mouvement mélodique dont la fin coïncide avec la syllabe finale du groupe accentué, suivie d'une pause. Le recours à la gestuelle et au corps tout entier facilite l'acquisition de la prosodie (Dufeu, 2016).

Dès lors, l'enseignant a intérêt à donner le plus possible des retours positifs ou constructifs, pour inciter à ajuster la prestation prosodique, avec un complément gestuel, des images sonores ou visuelles, des métaphores. Signaler directement les réalisations correctes plutôt que ce qui fait défaut aide à prendre confiance.

CONCLUSION

La prestation de Smoukahontas n'est pas une fin en soi : ce qui compte, ce n'est pas la performance prosodique, mais bien l'intégration de la personne dans une nouvelle langue-culture. Et l'adoption de la musicalité de cette langue-cible ouvre bien des portes, dans une relation de confiance et de plaisir.

Bibliographie

Baqué, L. (2016). La prononciation des apprenants de FLE et la prosodie. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (Dir.), *La prononciation du français dans le monde : Du natif à l'apprenant* (pp. 251–256). CLE International.

Bento, M., & Riquois, E. (2016). L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : Une application stricte ? In L. Abou Haidar & R. Llorca (Dir.), *Recherches et Applications*, 60, 137–147.

Billières, M. (2002). La méthodologie de l'enseignement de la prononciation à l'écoute des mécanismes et processus cognitifs. *Bulletin de l'Association des Praticiens de la Méthode Verbo-Tonale*, 43.

Billières, M. (2014, 4 juin). Enseigner l'intonation en FLE : Un impératif. *Au son du FLE*. URL <https://www.verbotonale-phonetique.com/enseigner-lintonation-en-fle-un-imperatif/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Briet, G. (2014). Développer l'ego phonétique par une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'Homme*, 49(1), 25–35.

Briet, G., & al. (2014). *La prononciation en classe*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. (2001). *Unité des politiques*

linguistiques. URL <https://rm.coe.int/16802fc3a8> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (s.d.). Conseil de l'Europe.

Detey, S., & Racine, I. (2016). L'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère : Le cas du français. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (Dirs.), *La prononciation du français dans le monde : Du natif à l'apprenant* (pp. 84–96). CLE International.

Dufeu, B. (2016). Vers une approche holistique de la prononciation. In L. Abou Haidar & R. Llorca (Dirs.), *Recherches et Applications*, 60, 58–67.

Guimbretière, E. (1996). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier.

Lauret, B. (2004). Matière sonore. In J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (Dirs.), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) : Un référentiel* (pp. 271–287). Didier.

Lauret, B. (2007a). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Hachette.

Lauret, B. (2007b). Matière sonore. In J.-C. Beacco & R. Porquier (Dirs.), *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire) : Un référentiel* (pp. 127–138). Didier.

Lauret, B. (2008). Matière sonore. In J.-C. Beacco, P. Riba, S. Lepage & R. Porquier (Dirs.), *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire, niveau intermédiaire) : Un référentiel* (pp. 155–171). Didier.

Lauret, B. (2011). Matière sonore. In J.-C. Beacco, E. Houles, B. Blin, P. Riba, S. Lepage & R. Porquier (Dirs.), *Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant, niveau seuil) : Un référentiel* (pp. 207–224). Didier.

Llorca, R. (2010). Voix, mouvement, accentuation. *YouTube*.

URL <https://www.youtube.com/watch?v=LYvmGyBuhjs> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Madeleni, E., Pagel, D., & Wioland, F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Hachette FLE.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Didier.

Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier.

Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. L'Harmattan.

Notice biographique

Première Maître de langue à l'U.C. Louvain, formatrice de formateurs, Geneviève Briet a à cœur de vulgariser les spécificités phonétiques du français et de développer des activités originales pour l'enseignement de sa prononciation : ainsi dans *La Prononciation en classe (Briet et al. 2014)*, dont certaines figurent dans le Mooc *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE sur la plateforme FUN*. Conceptrice du parcours phonétique de la collection *Première classe (TV5MONDE)*, elle a co-réalisé des capsules phonétiques pour les manuels *Défi 1 et 2* (Editions Maison des Langues).

CRÉER DES EXERCICES DE CORRECTION PHONÉTIQUE RÉALISABLES EN AUTONOMIE : CONTRAINTES ET PROPOSITIONS

**Laure FESQUET,
Sébastien PALUSCI,
Henri BERDOULAT**

Résumés

Enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) pratiquant la correction phonétique par la méthode verbo-tonale, nous présentons dans cet article les idées directrices ayant présidé à la création d'une plateforme numérique permettant un travail en autonomie de la phonétique du français. Notre approche repose notamment sur le rôle essentiel de la prosodie.

Mots-clefs: correction phonétique, apprentissage en autonomie, innovation pédagogique, prosodie, numérique.

As teachers of French as a foreign language (FLE) who practice phonetic correction using the verbotonal method, we present in this article the main principles that led to the creation of a digital platform that allows students to work autonomously on the phonetics of French. Our approach is based on the essential role of prosody.

Keywords: training, phonetics, idiolect, active approach, remediation.

Como profesores de francés como lengua extranjera (FLE) que practicamos la corrección fonética mediante el método verbo-tonal, en este artículo presentamos las ideas rectoras que han presidido la creación de una plataforma digital que permite trabajar de forma autónoma la fonética del francés. Nuestro enfoque se basa, en particular, en el papel esencial de la prosodia.

Palabras clave: formación, fonética, idiolecto, enfoque activo, remediación.

INTRODUCTION

La création d'une plateforme permettant un entraînement à la prononciation en autonomie est à l'origine de la création de Fonetix, un collectif d'enseignants persuadés du rôle central de la phonétique dans l'acquisition d'une L2. Un travail de correction phonétique doit, selon nous, permettre en priorité d'améliorer l'intelligibilité (Munro et Derwing, 1995) et la compréhension des apprenants .

Nous précisons que notre plateforme ne repose pas sur des innovations techniques dans le domaine du traitement automatique des langues mais sur des choix didactiques dans la manière de présenter les contenus et les tâches à réaliser. Nous ferons un rapide retour sur notre pratique d'enseignants afin d'éclairer ces choix et présenterons de façon plus détaillée la manière dont nous les avons traduits sur notre plateforme, au niveau de l'interface visuelle et des tâches à accomplir mais également en ce qui concerne la nature et l'organisation des contenus.

Contexte d'émergence de la plateforme Fonetix

L'aboutissement d'une démarche collective d'enseignants.

Afin de saisir ce qui nous a amenés à créer cet espace d'entraînement et l'objectif poursuivi, il convient de revenir sur nos parcours et conceptions pédagogiques.

Nous avons eu la chance d'avoir été formés à la Méthode Verbo-Tonale (MVT) par le charismatique Michel Billières (Université Jean-Jaurès). La MVT est une méthode de correction phonétique initiée dans les années 50 par Guberina (2003), considérant que les difficultés de l'apprenant à prononcer une langue étrangère (LE) sont dues à sa surdité phonologique (Troubetzkoy, 1939) et donnant la priorité au travail du rythme et de l'intonation ainsi qu'à la relation corps-phonation.

Nous avons ensuite eu l'opportunité de pouvoir mener des ateliers bi-hebdomadaires dédiés à la correction phonétique pendant de nombreuses années au sein de l'Alliance Française de Toulouse.

Issus de la MVT, notre pratique de la remédiation phonétique est évidemment centrée sur la perception plutôt que sur un guidage des mouvements articulatoires en production. Le désir d'améliorer l'étayage apporté aux apprenants, nos échanges fructueux et les réguliers retours vers la théorie (didactique, phonétique du français) ont débouché sur une prise de conscience croissante du rôle de la prosodie, non plus comme outil dont la manipulation des paramètres permet la correction d'éléments segmentaux, mais comme l'élément central d'une réelle amélioration des compétences orales.

Le rythme, particulièrement structurant tant en production qu'en compréhension, est notamment au cœur de notre pratique.

Tant que l'élève demeurera insensible au rythme parolier de la L2, tout autre travail phonétique est vain, notamment l'installation des segments vocaliques et consonantiques qui se fera sur un

socle branlant sur lequel toute consolidation est pratiquement vouée à l'échec. (Billières, 2016).

Nous avons ainsi imaginé et mis en place des activités permettant un travail de la prosodie, (www.fun-mooc.fr/fr/cours/pratiques-de-lenseignement-de-la-prononciation-en-fle/) préalable à des activités de type MVT (travail de dialogues, jeux, etc.). Les retours tant des apprenants que des enseignants lors de classes d'observation nous poussent à croire en leur pertinence. Toutefois, quelle que soit la qualité des activités proposées, il manque un espace où l'apprenant puisse consolider ce qu'il a acquis en classe, répéter, comparer, valider, etc.

La création d'un « laboratoire de phonétique dématérialisé pour favoriser des apprentissages en autonomie » (Sauvage, 2019) est par conséquent attendue tant par les apprenants que par les enseignants et les structures dispensant des cours de FLE.

C'est donc en praticiens « éclairés » que nous avons tenté de relever le défi de la création d'une plateforme permettant aux apprenants de s'entraîner à la prononciation du français en dehors de la classe.

Technologie et pédagogie de la prononciation

Corriger un énoncé en MVT est une tâche complexe dont on pourrait résumer les étapes comme suit :

On conviendra aisément que demander à une solution numérique ne serait-ce que d'approcher une telle tâche relève de ce qu'il est convenu d'appeler l'intelligence artificielle. Si nous avons eu vent d'études allant dans ce sens, force est de constater qu'à l'heure actuelle aucune solution n'a franchi le seuil des laboratoires de recherches. La tâche est, il est vrai, colossale.

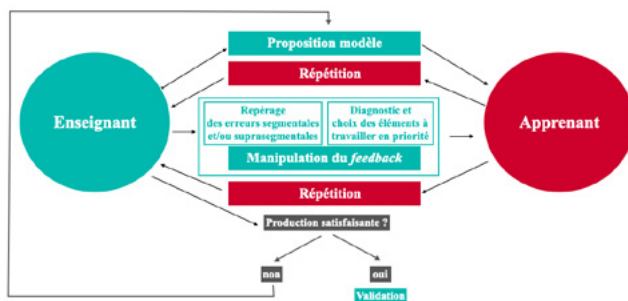


Figure 1
Correction phonétique selon les principes de la MVT

De fait, si de nombreuses études ont permis de mieux cerner la manière d'améliorer l'entraînement perceptif des apprenants, la problématique centrale est à présent de pouvoir automatiquement évaluer - de manière formative - leur prononciation (en production), avec une architecture d'ingénierie pédagogique leur permettant de « progresser » (via le contenu, les modalités, les tâches et les interactions engagées) et de leur offrir, ainsi qu'aux enseignants, une ergonomie finement adaptée à leurs besoins. (Detey, 2020, p. 31).

Nous n'avons ni les compétences en ingénierie informatique, ni les ressources financières pour créer ce type de technologie. Sans nier l'énorme intérêt de ces recherches, nous abordons le problème dans un sens inverse : comment tirer le meilleur parti de technologies simples et déjà existantes pour proposer aux apprenants et aux enseignants un contenu dont l'élaboration constitue le cœur de notre métier. C'est donc bien conscients de notre incapacité à « recréer » l'équivalent d'une interaction avec un enseignant et afin de créer un espace d'entraînement en complément des cours que nous avons organisé le contenu, conçu les tâches et les interactions sur notre plateforme.

Organisation et présentation des contenus

L'interface

Nous estimons que le travail de la prononciation doit être accessible à tout apprenant de FLE, même (et surtout !) aux débutants. Nous avons donc souhaité que l'interface de notre plateforme soit sobre, simple d'utilisation et intuitive. Nous avons également essayé de limiter le recours à l'écrit.

Les apprenants effectuent les différentes actions nécessaires au moyen de gros boutons contenant des icônes : une oreille pour écouter, un microphone pour répéter et enregistrer sa production, un phylactère pour lire les transcriptions de l'énoncé (orthographique et en Alphabet Phonétique International-API), un œil pour faire apparaître un document déclencheur. Si l'apprenant ne comprend pas ce qu'il doit faire, il peut cliquer sur un point d'interrogation qui ouvre une vidéo de démonstration de ce qui est attendu dans l'exercice.

De manière à limiter les effets de l'orthographe sur la prononciation des apprenants (Santiago, 2018), la transcription n'est accessible qu'après que les apprenants ont enregistré leur production une première fois en ne se basant que sur leur perception de l'énoncé. Par la suite, les utilisateurs n'ont pas la possibilité d'enregistrer leurs productions en lisant l'énoncé à l'écran : ils doivent fermer la transcription pour accéder à la fonction « enregistrer ».

Pour le travail sur les sons de parole, nous avons choisi d'avoir recours à l'API. En effet, il nous fallait pouvoir faire correspondre de manière biunivoque un symbole écrit et un son, pour les quiz notamment. Les liens graphie-phonie du français

étant particulièrement irréguliers, l'utilisation du seul code écrit ne nous semblait pas pertinente.



Figure 2
Capture d'écran d'un exercice de type "écouter - répéter"

Nous avons pu constater dans le cadre de formations universitaires dans lesquelles la maîtrise de l'API est un attendu que son utilisation pouvait favoriser l'acquisition du système phonologique une fois que le son commence à être perçu et produit.

Par ailleurs, la notation en API est présente dans les dictionnaires de langue et sur le net : s'il est maîtrisé, il peut constituer un outil intéressant pour les apprenants.

Afin que les utilisateurs puissent faire le lien entre un symbole API et un son de parole, deux tableaux (voyelles et consonnes) sont accessibles dans la partie ressources. En cliquant sur un symbole, l'apprenant entend le son isolé et en contexte.

Enfin, la notation en API permet de rendre compte de la syllabation du français, ce que ne permet pas vraiment la présence de « lettres muettes » dans une transcription orthographique : « tu-par-les-a-ve-cu-ne a-mie » nous semble bien moins compréhensible que [ty-paʁ-la-ve-ky-na-mi].

Comme la conscience du nombre de syllabes est essentielle en français (Wioland, 2005) et afin d'en faciliter le compte, nous

avons opté pour une matérialisation de ces dernières dans les énoncés, donnant ainsi un indice visuel (Hardison, 2007).

Nous avons également décidé de matérialiser les syllabes accentuées. En français, c'est principalement le paramètre de durée qui permet de marquer la syllabe accentuée. C'est pourquoi nous avons représenté ces syllabes par une barre plus longue.

Afin de déterminer quelles syllabes devaient être représentées comme accentuées et quels « groupes de mots » portaient l'accent, nous nous sommes référés au mot phonétique (Wioland, 2005) ou mot prosodique (Astésano et Bertrand, 2016) qui nous semble constituer un niveau intermédiaire entre syllabe et groupe rythmique pertinent dans le contexte de l'enseignement de la prononciation.

Cependant, la découpe en mots phonétiques, si elle est en théorie « simple » (clitique + mot) dépend aussi du nombre de syllabes. Conscients de ces difficultés, nous avons opté pour une solution, certes imparfaite, au profit de l'étayage visuel à la production d'énoncés : au-delà de 5 syllabes, nous avons marqué la syllabe finale d'un mot phonétique faisant consensus entre nous.

Suite à une première phase de test de notre plateforme auprès d'apprenants étrangers, nous avons inclus des capsules présentant explicitement les points abordés au moyen d'animations en ce qui concerne la prosodie, de manière que les utilisateurs comprennent le but recherché par la série d'exercices qu'ils s'apprêtent à réaliser.

Outre les retours des utilisateurs, nous avons été encouragés à déroger au principe MVT d'acquisition implicite du fait des effets bénéfiques que peut avoir un enseignement explicite des paramètres suprasegmentaux sur la compréhensibilité et sur

les compétences prosodiques des apprenants, quel que soit leur niveau (Saito et Saito, 2017), notamment lorsque leurs habitudes sont « fossilisées » (Derwing et al., 2014).

Faire de la correction phonétique sans enseignant

Comme dit précédemment, à l'heure actuelle et à notre connaissance, aucun système informatique n'est capable de se substituer à un enseignant pour évaluer la prononciation d'un apprenant et proposer un *feedback* adéquat. La création d'exercices réalisables en autonomie nécessite donc de proposer aux apprenants des conditions optimales, qui leur permettent de produire des énoncés « corrects » dans la langue cible.

Afin de proposer de tels exercices, nous avons listé les « erreurs » attendues (voir point 3) et les avons réparties en deux catégories : prosodie et sons de parole. Pour chacune de ces « erreurs », nous avons créé des exercices de répétition, permettant aux apprenants d'enregistrer, écouter et comparer leur production au modèle.

La validation (ou non) de la production de l'apprenant et donc de sa maîtrise des difficultés traitées se fait en deux étapes. Nous lui proposons dans un premier temps de s'autoévaluer en comparant sa production au modèle, autant de fois que souhaité. Ici se pose évidemment la question des problèmes de surdité phonologique (Troubetzkoy, 1939) et accentuelle (Dupoux et Peperkamp, 2002) de l'apprenant. Comment un apprenant peut-il évaluer sa production d'un enchaînement vocalique si ce phénomène n'existe pas dans sa langue maternelle et qu'il ne le perçoit pas ? Comment comparer sa production d'un [e] si on le perçoit comme un /i/ ?

Le recours à un quiz basé sur la perception nous a semblé être la meilleure solution pour valider les compétences des apprenants. Si l'apprenant parvient à percevoir la différence entre un énoncé contenant un enchaînement consonantique et un énoncé n'en contenant pas, il sera plus facilement en capacité de percevoir cette différence entre sa production et le modèle présenté. S'il ne la perçoit pas, il constatera que sa réponse au quiz est fausse et disposera d'une série supplémentaire pour mettre le doigt sur ce qui est travaillé. Si après trois séries le phénomène travaillé n'est toujours pas maîtrisé, l'apprenant passe à la suite et ce point sera retravaillé plus tard. Ce travail par séries nous permet de gérer l'hétérogénéité entre les apprenants.

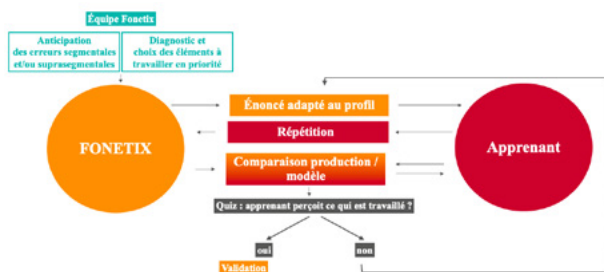


Figure 3

Schéma de la relation didactique apprenant / plateforme Fonetix

Trois types de quiz permettent de couvrir l'ensemble des difficultés sur lesquelles nous souhaitons apporter un étayage :

Questionnaires à choix multiples (QCM)

Les QCM portent sur de l'audio. L'apprenant entend un énoncé et doit choisir la bonne réponse à la question qui est écrite. La réponse peut être de type textuel ou numérique (nombre de syllabe, correct/incorrect) ou audio (logatome, battement, audios à comparer au modèle).



Figure 4
Capture d'écran d'un quiz de type QCM

Où est le son ?

L'apprenant entend un énoncé et les syllabes correspondant à cet énoncé apparaissent à l'écran. On demande à l'apprenant de cliquer sur la/les syllabe(s) dans la/lesquelle(s) se trouve le son/la syllabe inscrit·e en haut de page. Pour ce type d'exercice, nous avons recours à l'API.



Figure 5
Capture d'écran d'un quiz de type "Où est le son ?"

Quel son ?

L'apprenant entend un énoncé et les syllabes correspondant à cet énoncé apparaissent à l'écran. On demande à l'apprenant de choisir entre plusieurs sons celui qu'il entend. La syllabe sur

laquelle porte la question est mise en évidence. Pour ce type d'exercice, nous avons recours à l'API.

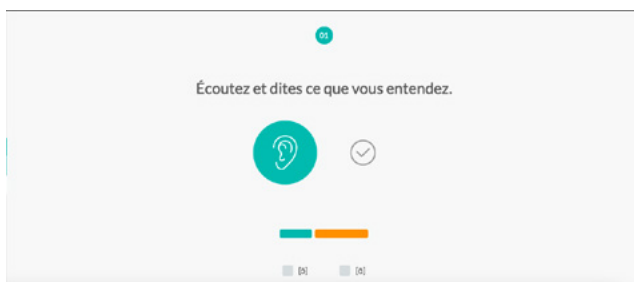


Figure 6
Capture d'écran d'un quiz de type "Quel son ?"

La validation finale revient à l'enseignant accompagnant l'apprenant-utilisateur : les audios produits par l'apprenant sont téléchargeables, et peuvent être soumis à un enseignant référent pour validation.

Afin de favoriser l'automatisation en oral spontané, des productions semi-guidées sont proposées après une phase d'entraînement sur un point donné. Il s'agit pour l'apprenant, à partir d'une question et d'un stimulus visuel, de produire un énoncé. Par exemple, pour travailler l'enchaînement vocalique, on pose la question : « il/elle va où ? », accompagnée d'une image représentant un lieu (banque, marché, etc.). La réponse attendue est « il/elle va à la banque ». L'apprenant enregistre sa production et peut la comparer avec un modèle de contrôle. Cette tâche pourra également nous permettre de mesurer l'efficacité de l'entraînement reçu par l'apprenant sur sa production spontanée (Lengeris, 2018), les données étant stockées pour étude.

Le travail sur la prosodie est un préalable à tout travail sur les sons de parole. L'enjeu premier est de faire percevoir certains

« traits saillants » de la prosodie du français, notamment la relative régularité en termes de durée et d'intensité des syllabes non accentuées, la durée supérieure de la syllabe accentuée (généralement concomitante avec une variation de hauteur en « glissando »), la syllabation prioritairement ouverte, les phénomènes d'enchaînements consonantiques et vocaliques. La maîtrise de ces éléments entraîne une amélioration de l'intelligibilité des apprenants (Hahn, 2004), de même qu'elle a un impact sur leur compréhension de l'oral.

Sans possibilité d'interaction avec l'apprenant, nous avons imaginé des stratégies lui permettant d'acquérir progressivement le système prosodique du français, impliquant un choix quant à l'ordre dans lequel les éléments prosodiques sont travaillés. L'apprenant commence par l'appréhension de la syllabe et ce quel que soit son niveau général de français ou sa langue maternelle. Outre la matérialisation des syllabes, nous proposons à la répétition des items audios permettant d'orienter favorablement la perception des apprenants. Nous nous sommes pour cela inspirés de notre expérience d'enseignement dans les ateliers évoqués en introduction. Le principe général est le suivant : il ne s'agit pas de présenter d'emblée des énoncés produits avec une prosodie « naturelle », mais d'opérer des modifications sur la prosodie visant à faire percevoir un élément donné en modifiant le débit, en ajoutant des pauses, en exagérant la durée d'une syllabe accentuée, la hauteur d'une intonation... avant de revenir à un modèle plus proche d'une prosodie naturelle. Par ailleurs, là encore inspirés par notre pratique, nous proposons pour les exercices visant l'acquisition de la syllabation des audios accompagnés d'un « tapping » régulier que l'apprenant doit reproduire, lui permettant ainsi d'intégrer les notions de syllabe et d'enchaînements (Astésano, 2022).

Les exercices de correction des sons de parole s'inspirent des principes de MVT mentionnés précédemment, à savoir :

- repérage des erreurs
- diagnostic
- manipulation du *feedback*
- validation

Prenons par exemple une erreur fréquente : un /y/ prononcé [u]. Le diagnostic que nous en faisons est que l'apprenant valorise les fréquences basses, on parlera en MVT de timbre sombre (Renard, 1979). L'énoncé est donc modifié de manière à proposer une optimale corrective (Intravaia, 2005).

Pour ce faire, la MVT offre plusieurs possibilités (Billières et al., 2013) :

- placer le son en sommet intonatif
(par exemple « Tu as lu ? »)
- le mettre au contact d'une consonne éclaircissante
(par exemple le [s])
- avoir recours à la prononciation nuancée : produire un allophone de /y/ tendant vers [i].

Ainsi, pour chaque type d'erreur nous avons créé des exercices composés d'items où le son est en position optimale par rapport à une perception erronée donnée. Afin que l'apprenant puisse progresser, les sons sont dans un premier temps placés en situation très favorable, puis de moins en moins favorable et enfin défavorable.

Création de parcours

Création de parcours conçus pour les locuteurs d'une langue donnée.

Même s'il existe des variations interpersonnelles, les productions orales des locuteurs d'une communauté linguistique donnée vont présenter les mêmes écarts par rapport à

la norme du français, tant au niveau segmental que suprasegmental. Ce « système d'erreurs » (Billières, 2016) est ce qui permet souvent à un natif d'identifier l'origine linguistique d'un non-natif. Ainsi, les anglophones auront tendance à réaliser une syllabation fermée contrairement aux francophones qui privilégient une syllabation ouverte, /e/ sera souvent perçu et produit [i] par un arabophone mais [] par un polonais, etc. L'établissement exhaustif de toutes ces « erreurs » procède d'une analyse contrastive entre la langue cible, ici le français, et la langue de l'apprenant, enrichie de notre expérience de terrain.

Cette démarche est à l'origine de la création de parcours pour : hispanophones, lusophones, sinophones... La notion de parcours est fondamentale à deux titres : elle suggère tout d'abord un cheminement propre à chaque groupe linguistique, mais aussi une idée de progression.

La priorité doit porter sur les éléments suprasegmentaux pour les raisons déjà évoquées et afin de créer un contexte favorable à la production des segments. Les premiers exercices sont donc consacrés à la prosodie. Le travail sur les sons de parole débutera par les voyelles et sera suivi des consonnes.

Nous avons à l'heure actuelle imaginé des parcours pour les locuteurs de huit langues : anglais, arabe, chinois (mandarin), espagnol, japonais, portugais, russe et vietnamien. Si nous comptons compléter ce catalogue, il serait illusoire de proposer des parcours pour l'ensemble des langues du monde. Par ailleurs, il nous a semblé pertinent de proposer une solution pour des structures accueillant un public international et désireuses de proposer un soutien numérique dans l'acquisition de la prononciation du français, et ce quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant.

La boîte à outils

Les parcours créés en fonction de la LM de l'apprenant reposent sur un diagnostic *a priori* des écarts d'un locuteur de cette langue par rapport à la norme du français. Nous avons insisté sur le fait qu'un tel diagnostic ne peut être réalisé automatiquement par notre plateforme sur la base des productions d'un utilisateur. Pour des classes composées d'apprenants locuteurs de langues pour lesquelles nous n'avons pas créé de parcours, c'est donc à l'enseignant accompagnateur d'évaluer la production de chaque apprenant et d'imaginer le parcours apportant le meilleur étayage possible, en complément d'activités menées en classe. Nous avons donc conçu une « boîte à outils », proposant des exercices que l'enseignant attribue à un apprenant donné, créant ainsi un parcours individuel via notre interface. Sur la base de notre expérience de classe, nous avons listé l'ensemble des difficultés envisageables tant sur les éléments segmentaux que suprasegmentaux et conçu des exercices suivant les principes décrits précédemment. Ici encore, le travail sur la prosodie est obligatoirement un préalable au travail sur les voyelles et les consonnes.

Pour les sons de parole, l'interface est conçue de la manière suivante : l'ensemble des sons du français sont présentés en notation API, l'enseignant clique sur un son réalisé de manière erronée par un apprenant. Apparaissent alors différentes notations API décrivant les manières dont ce son peut être produit par un apprenant ne le maîtrisant pas. Par exemple /y/ peut être produit ou tendre vers [u], [i] ou [ju]. En choisissant la réalisation du son qu'il a perçue chez un apprenant, l'enseignant attribue une série d'exercices dans laquelle le son est en position optimale pour cette difficulté précise.



Figure 7
Capture d'écran de la partie “voyelles” de la boîte à outils :
exercices pour travailler le /y/

L'utilisation de cette boîte à outil implique donc que l'enseignant soit un minimum formé à la correction phonétique.

CONCLUSION

La réalisation de cette plateforme est le fruit de plusieurs années de travail collectif. Nous sommes heureux d'annoncer qu'un parcours gratuit, conçu comme une première découverte tant du phonétisme du français que de notre interface, est enfin en ligne (<https://fonetix.org>).

Un parcours à destination des hispanophones ainsi que la boîte à outils seront également mis en ligne en 2023.

Nous sommes conscients du caractère largement perfectible de notre proposition, c'est pourquoi nous avons voulu notre plateforme agile, les contenus pouvant facilement être modifiés, augmentés, supprimés en fonction des retours des utilisateurs, tant enseignants qu'apprenants.

Nous continuons à réfléchir à de nouvelles fonctionnalités, comme permettre aux utilisateurs d'enregistrer des répliques insérées dans un dialogue et sommes à l'affût des avancées technologiques, notamment pour donner aux utilisateurs

la possibilité de visualiser leurs productions au niveau de la prosodie, les principales contraintes étant financières et temporelles.

Comme nous l'avons souligné, nous sommes avant tout des praticiens, mais nous souhaitons vivement créer des liens avec le domaine de la recherche, notamment pour traiter la formidable source de données que nous pourrions recueillir (audio des utilisateurs, résultats aux quiz).

Enfin, loin d'évacuer le rôle de l'enseignant, nous souhaitons que notre plateforme soit un outil à sa disposition pour encourager un vrai travail mené en classe sur la dimension phonétique des compétences orales des apprenants.

Nous espérons donc que cette plateforme sera un vecteur de formation des enseignants de FLE/FLI à la correction phonétique.

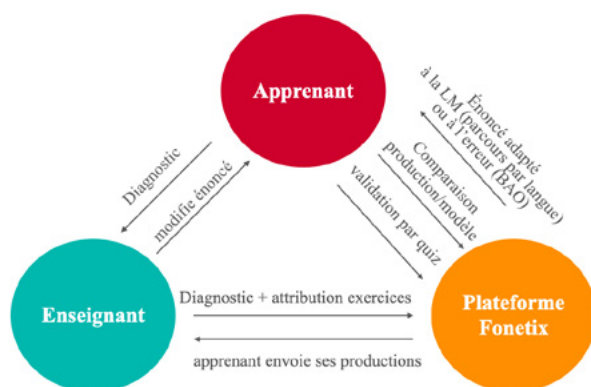


Figure 8

Proposition d'utilisation de Fonetix en complément des activités en classe

Bibliographie

Astésano, C. (2022). De la supramodalité du rythme : Implications pour la description prosodique, la remédiation linguistique et l'apprentissage des langues. *XXXIVe Journées d'Études sur la Parole – JEP 2022*, 1–14. DOI : <https://doi.org/10.21437/JEP.2022-1> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Astésano, C., & Bertrand, R. (2016). Accentuation et niveaux de constituance en français : Enjeux phonologiques et psycholinguistiques. *Langue française*, 191(3), 11–30. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.191.0011> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M., Alazard, C., Astésano, C., & Nocaudie, O. (2013). La correction des éléments segmentaux : voyelles et consonnes. *Phonétique corrective en FLE – Méthode verbo-tonale*. URL : <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq05P0101.html> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Billières, M. (2016, septembre 21). Prédire les erreurs phonétiques des apprenants en FLE. *Au son du FLE*. URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/predire-erreurs-phonetiques-apprenants-fle/> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Derwing, T. M., Munro, M. J., Foote, J. A., Waugh, E., & Fleming, J. (2014). Opening the window on comprehensible pronunciation after 19 years : A workplace training study. *Language Learning*, 64(3), 526–548. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12053> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Detey, S. (2020). Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De 80 ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, COVID-19 et intelligence artificielle). *Le Langage et l'Homme*, 55(2), 15–42. (Numéro spécial « Didactique de la phonétique du français: Et maintenant ? », J. Sauvage, éd.)

Dupoux, E., & Peperkamp, S. (2002). Fossil markers of language development : Phonological “deafnesses” in adult speech processing. In J. Durand & B. Laks (Éds.), *Phonetics, phonology, and cognition* (pp. 168–190). Oxford University Press.

Guberina, P. (2003). *Rétrospection*. Zagreb : Artresor.

Hahn, L. D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588378> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Hardison, D. M. (2007). The visual element in phonological perception and learning. In M. C. Pennington (Ed.), *Phonology in context* (pp. 135–158). Palgrave Macmillan UK. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230625396_6 Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Intravaia, P. (2005). La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (Vol. 4, pp. 139–169). De Boeck Supérieur. DOI: <https://doi.org/10.3917/dbu.barbe.2005.01.0139> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Lengeris, A. (2018). Computer-based auditory training improves second-language vowel production in spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 144(3), EL165–EL171. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.5052201> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique* (3e éd.). Didier.

Saito, Y., & Saito, K. (2017). Differential effects of instruction on the development of second language comprehensibility,

word stress, rhythm, and intonation : The case of inexperienced Japanese EFL learners. *Language Teaching Research*, 21(5), 589–608. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816643111> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Santiago, F. (2018). Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2. In *Journées d'Études sur la Parole – JEP 2018*. URL : <https://hal.science/hal-01768620> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. (2019). Humanité numérique et formation innovante en didactique du FLE : Un enjeu pour une mobilité différenciée. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 16(2). DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.7051> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Troubetzkoy, N. S. (1939). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. Paris : L'Harmattan.

Notice biographique

Fonetix est une association fondée par Laure Fesquet, Henri Berdoulat et Sébastien Palusci, tous trois enseignants de FLE spécialisés dans la didactique de la prononciation. Leur objectif commun est de promouvoir un travail approfondi et accessible sur la phonétique en français langue étrangère, à travers des formations de formateurs, des ateliers pratiques et la création de ressources didactiques innovantes.

Laure Fesquet, co-fondatrice de Fonetix, enseigne le FLE et la prononciation à l'ÉSACTO – École Supérieure des Arts du Cirque de Toulouse Occitanie.

Henri Berdoulat, également co-fondateur, est enseignant de FLE à l'Alliance Française de Toulouse.

Sébastien Palusci, co-fondateur lui aussi, participe activement à la conception pédagogique et à l'animation des actions de Fonetix. Leur travail collaboratif se concrétise sur le site : <https://fonetix.org> où ils partagent outils, réflexions et formations autour de la phonétique en contexte d'apprentissage du français.

INCIDENCES PHONÉTIQUES ET REMÉDIATION EN FLE : ENJEUX DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DES VOYELLES EN MILIEU UNIVERSITAIRE CHINOIS

Yi YIN⁵⁶

*Institut de traducteurs et d'interprètes
Université des langues et cultures de Beijing*

Résumés

Les caractéristiques phonétiques des dialectes chinois sont assez différentes de celles du français, beaucoup d'apprenants sino-phones de Français langue étrangère (FLE) ont des difficultés quand ils apprennent la prononciation du français. Une des conséquences importantes de ceci est que cela peut altérer l'intelligibilité et l'intercompréhension de la communication orale. En nous appuyant sur le *Speech Learning Model* de Flege (1995), nous avons traité les deux problématiques suivantes : 1) Y aurait-il des incidences phonétiques des dialectes chinois dans l'apprentissage de la prononciation des voyelles orales du

56 Cette étude est subventionnée par « Science Foundation of Beijing Language and Culture University (soutenue par 'the Fundamental Research Funds for the Central Universities' (21YBB34) ».

français ? 2) Comment remédier à ces difficultés rencontrées par nos apprenants ?

Pour ce faire, nous avons d'abord enregistré la production des monophthongues françaises dans un contexte isolé auprès des étudiants originaires de Pékin, de Shanghai, et de Canton. Ensuite, nous avons extrait et analysé la production des sujets pour que nos diagnostics soient établis. A partir des difficultés observées, une remédiation de la prononciation auprès des élèves est menée, les outils multimédias permettant de cibler et de concrétiser leurs difficultés y sont dédiés.

Mots-clés : enseignement de la prononciation, FLE, voyelle, remédiation, français.

Because the phonetic characteristics of Chinese dialects are quite different from those of French, many Chinese-speaking learners of French as a foreign language (FLE) have difficulties when learning the pronunciation of French. One of the important consequences of this is that it can impair the intelligibility and inter-comprehension of oral communication.

Based on Flege's Speech Learning Model (1995), we addressed the following two issues: 1) Are there phonetic implications of Chinese dialects in learning the pronunciation of French oral vowels? 2) How can we remedy these difficulties encountered by our learners?

To do this, we first recorded the production of French monophthongs in an isolated context among students from Beijing, Shanghai, and Guangzhou. Then, we extracted and analysed the subjects' production so that our diagnoses could be established. Based on the observed difficulties, a pronunciation remediation with the students is carried out, and multimedia tools allowing to target and concretise their difficulties are dedicated to it. Keywords: pronunciation teaching, FLE, vowel, remediation, French.

Debido a que las características fonéticas de los dialectos chinos son bastante diferentes de las del francés, muchos estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) de habla china tienen dificultades a la hora de aprender la pronunciación del francés. Una de las consecuencias importantes de esto es que puede perjudicar la inteligibilidad y la intercomprensión de la comunicación oral.

Basándonos en el modelo de aprendizaje del habla de Flege (1995), abordamos las dos cuestiones siguientes: 1) ¿Existen implicaciones fonéticas de los dialectos chinos en el aprendizaje de la pronunciación de las vocales orales francesas? 2) ¿Cómo podemos remediar estas dificultades de nuestros alumnos?

Para ello, primero grabamos la producción de los monoftongos franceses en un contexto aislado entre estudiantes de Pekín, Shanghái y Guangzhou. A continuación, extrajimos y analizamos la producción de los sujetos para poder establecer nuestros diagnósticos. A partir de las dificultades observadas, se lleva a cabo una recuperación de la pronunciación con los alumnos y se le dedican herramientas multimedia que permiten orientar y concretar sus dificultades.

Palabras clave : enseñanza de la pronunciación, FLE, vocal, remediación, francés.

INTRODUCTION

Si la prononciation joue un rôle crucial dans l'intelligibilité et l'intercompréhension de la communication orale, son enseignement et sa recherche n'ont reçu que récemment une attention particulière dans la didactique des langues étrangères (Aubin, 2005, p.110). Dans la période récente, il existe de nombreuses contributions théoriques et techniques pouvant bénéficier aux

enseignants et didacticiens qui effectuent des recherches dans ce domaine, le statut de ce domaine reste cependant contestable, et est parfois considéré comme « parent-pauvre » de la didactique des langues et des cultures (Miras, 2021). On trouve par exemple certains courants théoriques, certaines approches pédagogiques, ou même certaines typologies d'exercices et d'activités. Ces apports ou techniques tirent profit des avancées de la psychologie et des neurosciences, et de la phonétique expérimentale. De plus, si l'on prend en compte les travaux du projet *Interphonologie du Français Contemporain* (Detey et al., 2010), on recueille des indications précises sur le degré d'acquisition de nouveaux phonèmes par des apprenants aux profils disparates.

Le chinois parlé compte de nombreuses variantes phonologiques et phonétiques fortement distinctes les unes des autres. En effet, même si le mandarin standard (*putonghua*) est la langue officielle de la République populaire de Chine, la plupart des locuteurs chinois parlent souvent en première langue un dialecte local, notamment dans le cadre familial. Les caractéristiques phonétiques des dialectes chinois étant tellement différents, pour un étudiant chinois en Français langue étrangère (FLE), le système phonologique de son dialecte peut altérer l'intelligibilité et l'intercompréhension de la communication orale, qu'elle soit positive ou négative.

Nos analyses aboutiront à trois étapes durant la remédiation de la prononciation : « enregistrer, diagnostiquer, perfectionner ». Trois dialectes chinois très importants en matière linguistique, politique et culturel – les dialectes de Pékin, Shanghai et Canton, sont pris comme exemple pour comprendre leurs influences sur l'apprentissage de la prononciation des voyelles orales du français. Leurs enregistrements nous ont permis de

diagnostiquer les éventuelles difficultés à travers les valeurs formantiques des productions ainsi que la visualisation des résultats. Afin de procéder à la remédiation de leur production, nous recourons aux outils numériques simples à mettre en route même pour un enseignant débutant en informatique.

Enregistrer

« La phonétique expérimentale vise à étudier les relations entre les différentes phases de la communication parlée : neurophysiologique, articulatoire, aérodynamique, acoustique, perceptif, et cognitif. » (Detey *et al.*, 2016, p.239). Ainsi, dans la remédiation de la prononciation, nous recourons souvent aux différentes approches de la phonétique expérimentale qui permettent d'étudier la production et la perception des aspects segmentaux et suprasegmentaux de la langue source (L1) et de la langue cible (L2) (*Ibid.*).

Notre recherche portant sur la production des voyelles orales françaises, nous étudions principalement les caractéristiques acoustiques. Pour ce faire, nous avons inventorié les caractéristiques phonologiques du français et des dialectes chinois, enregistré la prononciation des locuteurs chinois et ensuite réalisé des analyses phonétiques auprès de leurs production, qui sera présenté dans la partie suivante de cet article.

Afin de savoir si les trois dialectes chinois constitueraient une interférence sur la prononciation des voyelles orales du français, nous avons réalisé des expériences auprès des apprenants originaires de Pékin (six hommes, douze femmes), de Shanghai (six hommes, douze femmes) et de Canton (cinq hommes, dix-sept femmes), sous un nombre total de 58. Ces apprenants étaient tous en première année de licence ès « Langue et littérature

françaises », et ils avaient le niveau A1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* (Conseil de l'Europe, 2001) au moment de l'expérience.

L'expérience a été effectuée par le biais de l'analyse des valeurs formantiques des voyelles orales auprès des sujets locuteurs. Les sujets ont été invités à produire les dix voyelles orales françaises ([i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [œ], [u], [o], [ɔ]) qui se trouvaient dans un phrase cadre du corpus PhoDiFLE (Landron *et al.*, 2010) : « CV(CV), il a dit /V/ comme dans CV(CV). » Un pré-test a été proposé aux locuteurs avant de passer à la lecture du corpus.

Diagnostiquer

Une fois l'enregistrement terminé, nous avons extrait et analysé leurs productions afin d'acquérir les valeurs formantiques. Trois dimensions doivent être prises en compte pour les voyelles : l'aperture (l'ouverture) du conduit vocal, qui correspond à la valeur du premier formant (F1) ; le degré d'antériorité / postériorité de la langue, qui fait référence à la valeur du deuxième formant (F2) ; l'étirement / l'arrondissement des lèvres, qui se reflète à travers le troisième formant (F3).

Cependant, il est nécessaire que l'on établisse une hypothèse sur les éventuelles difficultés de la prononciation des voyelles orales du français. Par conséquent, une analyse contrastive portant sur le système phonologique du français et des dialectes chinois a été menée.

Analyse contrastive phonologique

Considérée comme la démarche préliminaire de notre travail, l'analyse contrastive vérifie s'il y a un transfert du système phonétique et phonologique de la langue maternelle vers la

langue étrangère, ce que l'on appelle le « transfert d'habitudes » (Lauret, 2007, p.99). Cette méthode compare ici, dans notre recherche, les voyelles monophthongues orales du français avec celles des dialectes chinois. La durée, les allophones n'entrent pas en jeu.

Il est à mentionner deux circonstances : premièrement, c'est qu'au début du parcours d'apprentissage de la prononciation du français, l'enseignant ne révèle pas en général l'existence des « français ». Les variations régionales ne sont pas prises en compte aux niveaux débutants (A1 et A2). Lauret (2007) propose aux apprenants du FLE de s'exposer progressivement à différents types de prononciation, ce qui est essentiel pour préparer la rencontre avec des locuteurs natifs. Mais avant tout, il faudrait que les enseignants amènent les apprenants à adopter un « modèle » dans lequel l'intelligibilité est préconisée. Cela ne signifie pas le fait que ce « modèle » se conforme aux productions du plus grand nombre de locuteurs francophone, il leur permet de s'exprimer clairement et distinctement. Ainsi, le « modèle » que nous enseignons aux étudiants est le « français de référence », celui qui est considéré comme un « accent neutre » (Morin, 2000, p.97). En français de référence, douze voyelles sont les suivantes : [i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [œ], [u], [o], [ɔ], [ɑ], [ə]⁵⁷ (Beacco, Bouquet *et al.*, 2004). Et un trapèze vocalique avec toutes les voyelles françaises est le suivant (Figure 1) :

57 Par convention, nous plaçons une transcription phonétique entre crochets « [] », une transcription phonologique entre barres obliques « / / ». Tous les symboles se conforment à l'Alphabet phonétique international (API).

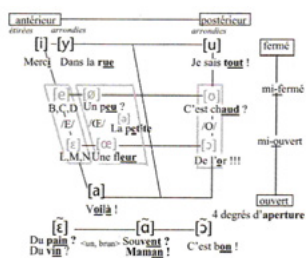


Figure 1

Trapèze vocalique des voyelles du français (*Ibid.*, 64)

Il est à noter que l'opposition des voyelles ouvertes [a]/[ɑ] n'est pas fonctionnelle en français de référence, la dernière n'existe que dans les transcriptions traditionnelles du français, ou dans certains dialectes français. En second lieu, la réalisation du phonème /ə/ est variable, entre [ø] et [œ], qui dépend de la position occupée dans le mot. Ainsi, ce « e caduc » (appelé également « e muet » ou « schwa ») très discutable est donc décompté dans notre recherche (Yin & Demolin, 2020, p.331). Le nombre des voyelles orales dans notre recherche se réduit donc à dix : [i], [e], [ɛ], [a], [y], [ø], [œ], [u], [o], [ɔ].

L'inventaire des voyelles orales des dialectes chinois n'est pas sans controverses, la classification de certains phonèmes fait l'objet des discussions. Pour simplifier notre recherche, Lee et Zee (2003) ont dénombré six voyelles monophthongues : /i, y, u, ə, a, ɤ/ avec onze diphtongues /ai, au, ei, ia, ie, iu, ou, uo, ua, uə, ye/ et quatre triphthongues /iau, iou, uai, uei/ en pékinois. Un triangle vocalique des monophthongues du pékinois est ainsi présenté ci-dessous (Figure 2) :

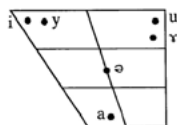


Figure 2

Trapèze vocalique des voyelles du pékinois (Lee & Zee, 2003, p.110)

Pour le parler local de la plus grande métropole économique chinoise, le dialecte de Shanghai (le shanghaien) dispose de neuf monophthongues /i, y, ε, ø, a, ɔ, ɤ, o, u/ et quatre diphtongues /ja, jɔ, jɤ, ej/ selon Zee et Xu (2003). Un tableau présente bien les voyelles monophthongues du dialecte de Shanghai (Tableau 1).

	Antérieurs	Centrales	Postérieures
Fermées	i, y		u
	(lʏ)		(tɿ)
Mi-fermées			ɤ o
Moyennes			
Mi-ouvertes	ε ø	(ə)	ɔ
Ouvertes		a	

Tableau 1
Monophthongues du shanghaien (Zee & Xu, 2003, p.133-134)

Fort différent phonologiquement de la *lingua franca*⁵⁸ de Chine (Yuan, 2001, p.177), le dialecte de Canton (le cantonais) est parlé non seulement dans les provinces du Guangdong et du Guangxi, mais aussi dans les diasporas chinoises. Comme les deux dialectes précédents, les monophthongues et les diphtongues sont toutes les deux présentes. Zee (1991) indiqu'en cantonais, onze monophthongues /i, y, ɪ, ε, œ, a, ɐ, ɒ, ɔ, u/ et dix diphtongues /ai, ei, ɐi, øy, ui, iu, ɔi, ɐu, au, ou/ sont identifiées (Figure 3).



Figure 3
Trapèze vocalique des voyelles du cantonais (Zee, 1991, p.47)

58 La *lingua franca* sert de langue nationale ou de langue commune à un pays (Calvet, 1981). En Chine, elle renvoie au *putonghua*.

L'inventaire du système vocalique du français et celui du pékinois, du shanghaien et du cantonais nous amène à faire la première analyse contrastive en matière de la phonologie, ce qui permet d'identifier de possible difficultés de la prononciation chez les apprenants chinois. Le tableau ci-dessous éclaire les interférences éventuelles des locuteurs de ces trois dialectes chinois (Tableau 2).

Dialecte chinois	Voyelle(s) interférente(s) pour les apprenants
pékinois	/e, ε, ø, œ, o, ɔ/
shanghaien	/e, œ/
cantonais	/e, ø, o/

Tableau 2
Récapitulatif des possibles interférences des dialectes chinois vers le français
(Yin & Demolin, 2020, p.334)

Résultats des analyses phonétiques expérimentales

Comme indiqué ci-dessus, nous avons utilisé le logiciel *Visible Vowels* (Heeringa & Van de Velde, 2018) pour visualiser les valeurs formantiques obtenues. Nous avons mesuré trois points sur la totalité de leur production : à 25 %, à 50 % et à 75 % de la durée totale. Seul le point 2 (à 50%) où les valeurs formantiques sont les plus stables seront présentées.

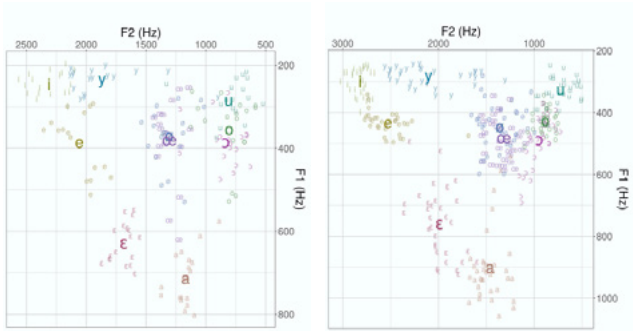
De manière globale, d'après les valeurs formantiques reçues, nous observons que les dialectes chinois ont des impacts sur l'appropriation des monophthongues orales françaises, mais l'hétérogénéité des caractéristiques phonétiques et phonologiques des dialectes chinois entraîne des transferts différents d'un dialecte à l'autre dans un contexte isolé. Les locuteurs des trois dialectes chinois montrent une certaine tendance à neutraliser les voyelles centrales, qu'elles soient antérieures ou postérieures. Les apprenants auraient tendance à prononcer les voyelles

mi-ouvertes en fermant légèrement la bouche. Un tableau récapitulatif les transferts observés est le suivant (Tableau 3) :

	Transferts observés
Le pékinois	1) Neutralisation des oppositions /o-ɔ/ et /œ-ø/ 2) Centralisation des voyelles antérieures arrondies /œ/, /ø/ 3) Production d'un /i/ plus fermé et plus postérieur chez les sujets masculins
Le shanghaien	1) Neutralisation de l'opposition /o-ɔ/ 2) Centralisation des voyelles antérieures arrondies /œ/, /ø/ 3) Production d'un /e/ plus ouvert et plus antérieur chez les sujets féminins
Le cantonais	1) Neutralisation de l'opposition /o-ɔ/ 2) Neutralisation évidente de l'opposition /œ-ø/ chez les sujets féminins 3) Centralisation des voyelles antérieures arrondies /œ/, /ø/ 4) Production d'un /e/ plus antérieur

Tableau 3
Récapitulatif des transferts observés auprès des trois dialectes chinois
(Yin & Demolin, 2020, p.343)

Si nous nous référons aux trapèzes vocaliques des dix voyelles orales françaises produites par les sujets masculins et féminins de Pékin (Figure 4 et 5), nous constatons que la réalisation de la [o] / [ɔ] se chevauchent chez tous les apprenants, ils n'ont pas réussi à obtenir les caractéristiques distinctes des deux voyelles. Et le F2 des voyelles [o] / [ɔ] est supérieur à celui de Calliope (1989) (Figure 4 et 5, Tableau 4).



Figures 4 et 5
Trapèze vocalique des dix voyelles orales du français (en Hertz)
produites par les sujets masculins (à gauche) et féminin (à droite) de Pékin
(Yin, 2021, pp.145-146).

Voyelle	F ₁		F ₂		F ₃	
	H	F	H	F	H	F
o	383 (22)	461 (38)	793 (63)	855 (73)	2283 (126)	2756 (240)
o(p) ⁵⁹	353 (83)	424 (36)	805 (169)	883 (83)	2538 (378)	3008 (250)
ɔ	531 (39)	634 (48)	998 (60)	1180 (59)	2399 (116)	2690 (198)
ɔ(p)	384 (56)	484 (82)	834 (165)	946 (111)	2685 (184)	2976 (210)

Tableau 4

Valeurs formantiques de la voyelle /o/ et de la voyelle /ɔ/ (en Hertz) chez les hommes (H) et chez les femmes (F) de Pékin. L'écart-type est présenté entre parenthèses. (*Ibid.*, p.149)

A partir des analyses phonologiques et ensuite phonétiques, nous vérifions notre hypothèse : les dialectes chinois exercent des incidences sur l'apprentissage des voyelles orales du français. Notre diagnostic sur la prononciation des monophthongues françaises à l'appui des expériences phonétiques est établi (Tableau 5).

Dialecte	Points communs	Incidences particulières
Le pékinois	La réalisation des voyelles cardinales /i, u, a/ n'est pas problématique pour tous les sujets	Confusion entre les voyelles /o-ɔ/ et entre les voyelles /ø-œ/ Légère diphtongaison de la voyelle /e/ (→ [ei])
Le shanghaien		Confusion entre les voyelles /o-ɔ/
Le cantonais		Confusion entre les voyelles /o-ɔ/ et entre les voyelles /ø-œ/ La diphtongaison évidente des voyelles /o/ (→ [ou]) et /ɔ/ (→ [ɔu]) et de la voyelle /e/ (→ [ei])

Tableau 5

Récapitulatif des incidences (communes et particulières) phonétiques de chaque dialecte chinois sur l'apprentissage de la prononciation du français (*Ibid.*, p.162)

⁵⁹ Les « (p) » précédés par les symboles phonétiques représentent les résultats des apprenants de Pékin ; les symboles sans « p » renvoient à ceux de Calliope.

Selon Flege (1987, 1995), une nouvelle catégorie phonétique peut être établie pour une phonie L2 qui diffère phonétiquement de la phonie de la L1 la plus proche si les bilingues discernent au moins quelques différences phonétiques entre les phonies de la L1 et de la L2. Pour nos apprenants sinophones, les apprenants font des deux voyelles françaises distinctes une nouvelle catégorie. Nos résultats sont fiables à ce que prédit le *Speech Learning Model* (SLM) de Flege (1995).

Cependant, Kamiyama (2009) classe quatre cas de figure que l'on pourrait rencontrer en didactique de la prononciation qui sont classés d'après la qualité de discrimination en perception attendue des phonèmes : discrimination fortement facilitée (++) ; discrimination très facilitée (+) ; discrimination modérée à très facilitée (+/-) ; discrimination entravée (-). Sa classification nous pousse à réinterpréter les difficultés sur un continuum plutôt qu'une simple opposition entre les phonies présentes dans le système phonologique ou ceux qui ne le sont pas (Miras, 2021, p.54).

Perfectionner

Les diagnostics nous permettant de connaître les possibles interférences des dialectes chinois sur l'acquisition des monophongues français, il faudra que nous nous interroguions sur comment perfectionner leur production. Sachons que le travail sur la prononciation est un processus qui dépasse le seul côté linguistique : l'identité des locuteurs, la motivation, le corps, la voix, les émotions sont tous les aspects à prendre en conscience. Ce travail consiste effectivement à les accompagner tout au long du parcours.

S'il existe un décalage entre les savoirs savants (les savoirs enseignables) et les savoirs enseignés, nos diagnostics devraient être « didactisés » et s'adapter aux différents objectifs

d'apprentissage auprès des apprenants. Certaines méthodes facilitent le perfectionnement de la prononciation : la méthode verbo-tonale, la suggestopédie, le continuum de vocoïdes postérieurs, la chanson, et les laboratoires de langues et les outils multimédias dédiés à la prononciation (Yin, 2021, p.205).

La mise en application des outils numériques est particulièrement efficace pour les enseignants et les apprenants du FLE de mieux cibler les difficultés, ce qui leur permet de mieux réaliser la remédiation de la prononciation. Le logiciel *VocalTractLab*⁶⁰ conçu par Peter Birkholz (2013) synthétise les mouvements articulatoires à partir de données acoustiques. Les utilisateurs peuvent configurer la forme du conduit vocal en modifiant certains paramètres (Figure 6). Avec ce logiciel, nous pouvons simuler l'articulation d'une production de parole par quelques paramètres du conduit vocal (la forme et/ou la position des articulateurs).

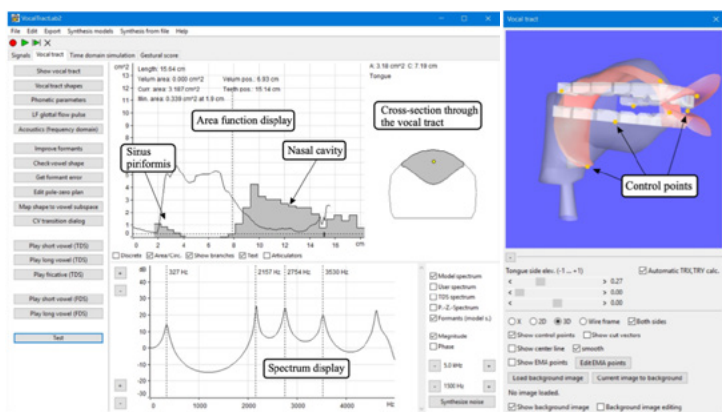


Figure 6
Interface du *VocalTractLab* (Birkholz, 2020, p.8)
(à gauche : interface de l'analyse articulo-acoustique du conduit vocal ;
à droite : modèle du conduit vocal en trois dimensions)

60 URL : <https://www.vocaltractlab.de/index.php?page=vocaltractlab-download> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Prenons de nouveau la difficulté des apprenants chinois : la neutralisation des voyelles centrale postérieures : /o-ɔ/. Nous avons généré dans ce logiciel la forme du conduit vocal obtenue à partir des valeurs moyenne des deux voyelles françaises produites par les Pékinois et celles de Calliope (Figure 7 aux Figure 10).

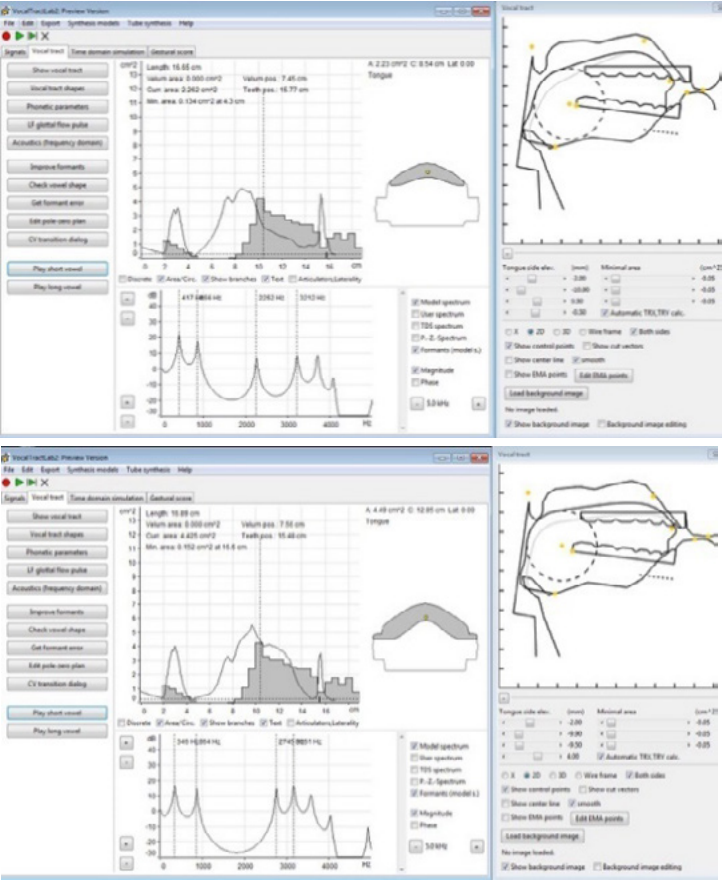


Figure 7
Valeurs formantiques et forme du conduit vocal de la voyelle [o],
à gauche selon les valeurs de Calliope (1989),
à droite celles produites par les hommes de Pékin (Yin, 2021, p.225)

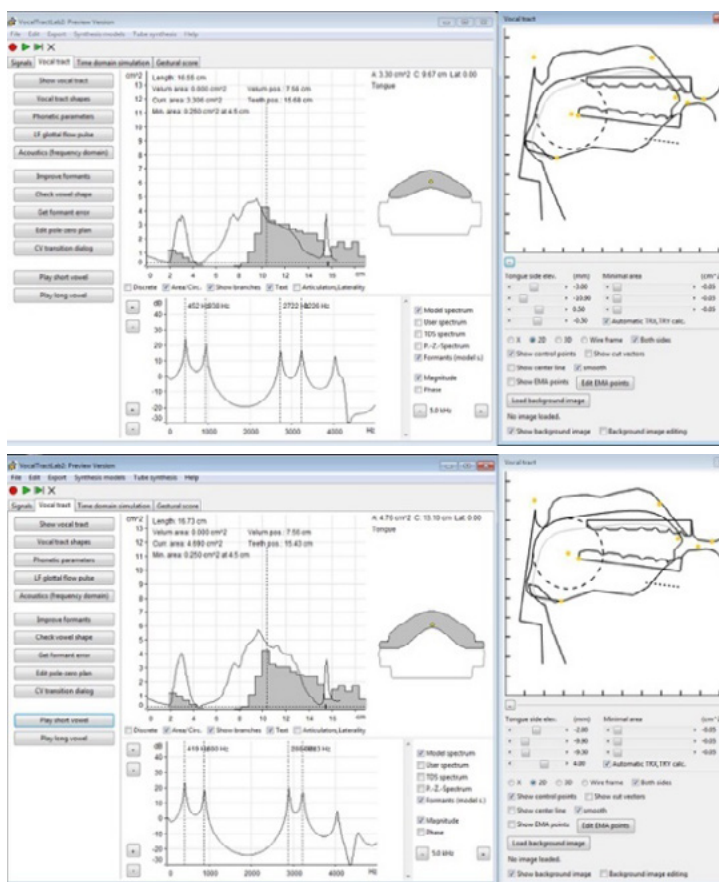


Figure 8
Valeurs formantiques et forme du conduit vocal de la voyelle [o],
à gauche selon les valeurs de Calliope (1989),
à droite celles produites par les femmes de Pékin (*Ibid.*)

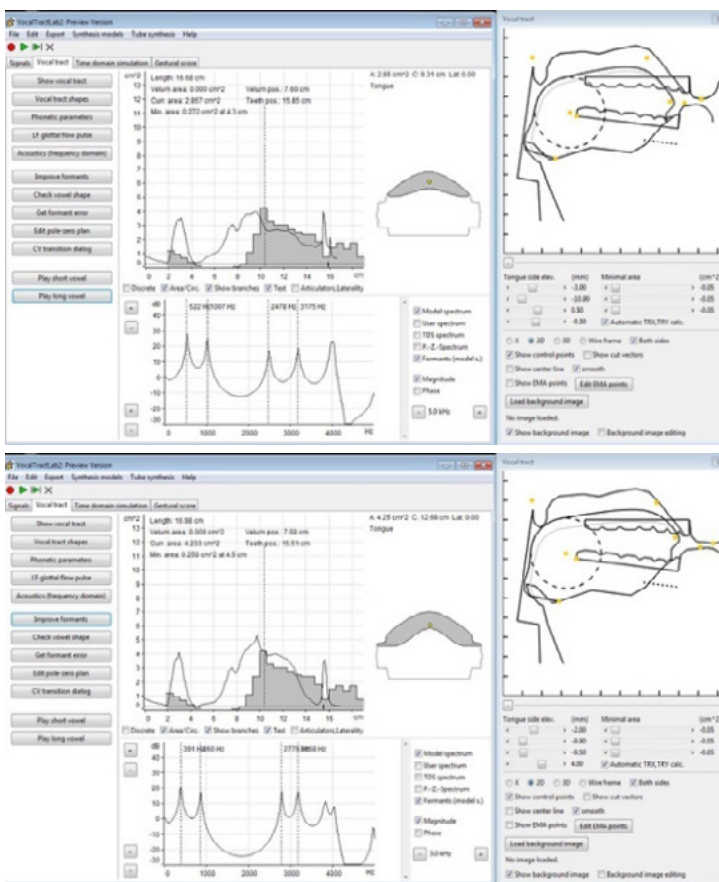


Figure 9
Valeurs formantiques et forme du conduit vocal de la voyelle [ɔ],
à gauche selon les valeurs de Calliope (1989),
à droite celles produites par les hommes de Pékin (*Ibid.*)

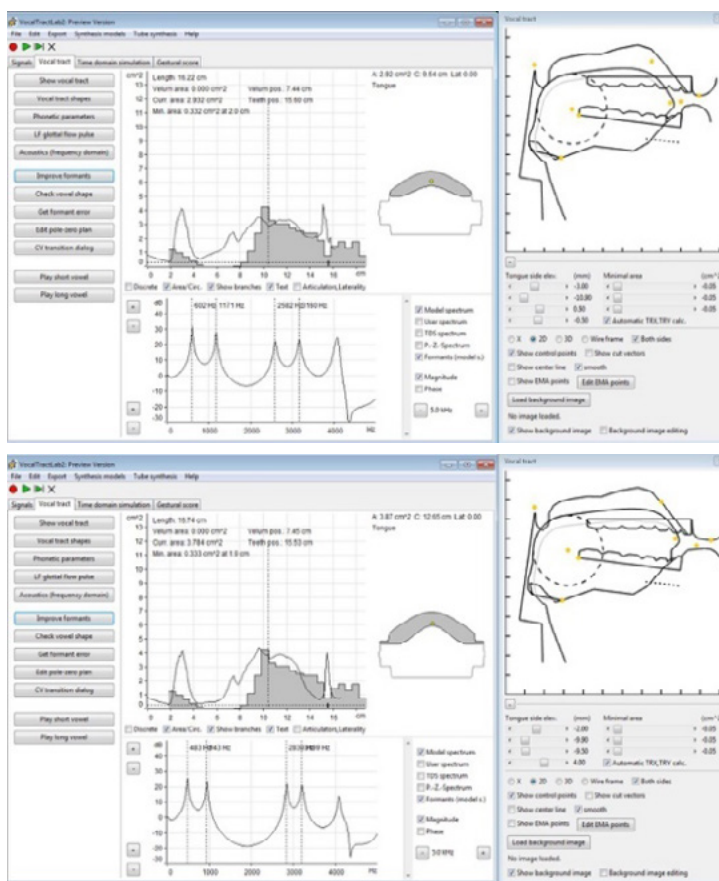


Figure 10

Valeurs formantiques et forme du conduit vocal de la voyelle [ɔ],
à gauche selon les valeurs de Calliope (1989),
à droite celles produites par les femmes de Pékin (*ibid.*)

Les difficultés se montrent clairement aussi bien chez les hommes que chez les femmes à l'appui de ce logiciel. En comparant le modèle de production du français avec celui des apprenants, nous réaffirmons le fait que les apprenants de Pékin n'ont pas établi la distinction entre les deux voyelles postérieures, car

les spectres présentent une similarité formantique. Un tel logiciel visualisant les caractéristiques articulatoires et acoustiques permet à l'enseignant et aussi à l'apprenant de se rendre compte du fait que même si les étudiants des trois villes chinoises rencontrent la même difficulté, la raison articulatoire ne serait pas identique, ce qui entraînerait ensuite des pédagogies d'améliorer leur prononciation très « personnalisées ».

Le « coût d'usage » n'est pas aussi élevé que nous l'imaginons. Certains enseignants ne sont pas formés en phonétique ou en phonologie, mais ils enseignent cette matière. Quand ils l'enseignent à leur public visé et font perfectionner la prononciation, la prise de connaissance des sons qui posent problème est nécessaire. Lauret (2007, pp.32-33) indique que le rôle de l'enseignant consiste à comprendre les problèmes et à faciliter l'entraînement de l'élève. Les connaissances de l'enseignant doivent « lui permettre d'améliorer son écoute des productions des étudiants et leur analyse systématique » (*Ibid.*).

Bien qu'il soit difficile d'exploiter ces outils phonétiques par un enseignant qui ne possède pas suffisamment des connaissances phonétiques, ces logiciels multimédias nous donnent plus de possibilités par rapport à l'enseignement et la correction de la prononciation des apprenants (Yi, 2021, p.239). Avec la réflexion de l'enseignant sur les modes d'acquisition et d'apprentissage et aussi les facteurs affectifs qui impactent ce processus, l'enseignant se sert des logiciels pour mieux didactiser les connaissances phonétiques et phonologiques.

CONCLUSION

Dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation des voyelles orales du français auprès du public sinophone, nous

suivons bien les trois étapes progressives : « enregistrer, diagnostiquer, perfectionner ». En enregistrant les productions des étudiants et en diagnostiquant leur production, nous prouvons bien que les dialectes chinois ont des impacts sur l'acquisition des voyelles orales du français. L'hétérogénéité des caractéristiques phonétiques et phonologiques des dialectes chinois entraîne des transferts différents d'un dialecte à l'autre. La difficulté commune, c'est que tous les locuteurs en question ont tendance à neutraliser les monophthongues centrales, qu'elles soient antérieures ou postérieures.

En tant qu'enseignants du FLE, nous sommes animateurs et ambassadeurs du « plaisir des sons » (Yi, 2021, p.245). Face à ces transferts, nous cherchons à proposer des activités variées et personnalisées durant l'acquisition des sons, et ensuite à les aider à remédier leur production. Des outils multimédias, non seulement le *VocalTractLab* (Birkholz, 2013), mais aussi plein d'autres, facilitent la reconnaissance des difficultés, paramétrer la configuration des organes de sorte que la correction phonétique se déroule bien.

Bibliographie

Beacco, J.-C., Bouquet, S., & Porquier, R. (Éds.). (2004). *Niveau B2 pour le français : (Utilisateur/apprenant indépendant) : Textes et références*. Didier.

Birkholz, P. (2020). *Vocaltractlab 2.3 user manual*. URL : <https://www.vocaltractlab.de/download-vocaltractlab/VTL2.3-manual.pdf> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Calliope, Abry, C., Tubach, J.-P., & Boë, L.-J. (1989). *La parole*

et son traitement automatique. Masson.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., & Eychenne, J. (Éds.). (2016). *La prononciation du français dans le monde : Du natif à l'apprenant*. CLE International.

Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125–3134.

Heeringa, W. (2018). Visible vowels: A tool for the visualization of vowel variation. In *Proceedings CLARIN Annual Conference* (pp. 8–10).

Kamiyama, T. (2009). *Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez les apprenants japonophones* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00473029> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Landron, S., Paillereau, N., Nawafleh, A., Exare, C., Ando, H., & Gao, J. (2010). Le corpus PhoDiFLE : Un corpus commun de français langue étrangère pour une étude phonétique des productions de locuteurs de langues maternelles plurielles. *Cahiers de Praxématique*, 54–55, 73–86.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. Hachette Français langue étrangère.

Lee, W.-S., & Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1), 109–112. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0025100303001208> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*,

50, 940–967. DOI: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))

Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation*. Didier.

Morin, Y. (2000). Le français de référence et les normes de prononciation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 26, 91–135. DOI: <https://doi.org/10.2143/CILL.26.1.503937>

Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Saussure, F. de, Bally, C., & De Mauro, T. (2005). *Cours de linguistique générale* (Éd. critique, [Nachdr. der Ausg. 1916]). Payot.

Vaissière, J. (2019). *La phonétique*. PUF.

Yin, Y. (2021). *Incidences phonétiques et phonologiques des dialectes chinois sur l'apprentissage des voyelles orales du français* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. URL: <http://www.theses.fr/2021PA030029/document> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Yin, Y., & Demolin, D. (2020). Influences phonétiques et phonologiques des dialectes chinois sur l'apprentissage des voyelles orales du français. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 199(3), 329–345. DOI: <https://doi.org/10.3917/ela.199.0074> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Yuan, J. (2001). *Aperçu des dialectes chinois*. Language and Culture Press.

Zee, E. (1991). Chinese (Hong Kong Cantonese). *Journal of the International Phonetic Association*, 21(1), 46–48. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0025100300006058> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Zee, E., & Xu, L. (2015). Shanghai – Shanghai phonology, Shanghai morphology and syntax. In *The Sino-Tibetan languages*. Oxford University Press.

Notice biographique

Actuellement enseignant à l'Université des langues et cultures de Beijing (Chine), Yi Yin a soutenu en juin 2021 une thèse intitulée *Incidences phonétiques et phonologiques des dialectes chinois sur l'apprentissage des voyelles orales du français* au Laboratoire de phonétique et phonologie (LPP) à Paris, qui se focalisent sur l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français. Il porte son intérêt sur ce domaine, surtout auprès des apprenants sinophones.

LA PHONÉTIQUE DU FLE ET LE MODÈLE SLM(-r)⁶¹ : QUELS AVANTAGES POUR UNE APPROCHE REMÉDIATIVE ?

Leonardo DURAN

Avignon Université – Laboratoire ICTT

Résumés

La phonétique remédiate joue un rôle crucial dans la consolidation d'une véritable didactique de la prononciation en classe de FLE. A partir d'une étude sur la perception et la production de dix apprenants hispanophones, nous discutons ce que le modèle théorique SLM(-r) (Flege, 1995 ; Bohn & Flege, 2021) peut apporter à l'enseignement de la prononciation en classe de FLE en termes pratiques et de réflexion, tout en explorant les avantages de procédés comme l'autoécoute et l'autoconfrontation.

Mots-clés : didactique, prononciation, correction, Speech Learning Model, autoconfrontation.

Corrective phonetics play a considerable role in laying the foundations of pronunciation teaching within the FLE (French as a Foreign Language) classroom. Taking into account a study on

61 *The (revised) Speech Learning Model.*

the perception and production of ten Spanish-speaking learners, we discuss what SLM(-r) (Flege, 1995; Bohn & Flege, 2021) may provide to pronunciation teaching from both practical and reflective standpoints, while we explore the advantages of techniques such as self-listening self-confrontation.

Keywords : didactics, pronunciation, correction, Speech Learning Model, self-confrontation

La fonética remediativa juega un papel crucial en la consolidación de una didáctica de la pronunciación en el aula de FLE (*Francés como lengua extranjera*). A partir de un estudio sobre la percepción y la producción de diez aprendices hispanohablantes, discutimos lo que el modelo teórico SLM(-r) (Flege, 1995; Bohn & Flege, 2021) puede aportar a la enseñanza de la pronunciación en términos prácticos y reflexivos, mientras exploramos las ventajas de técnicas como la autoescucha y la autoconfrontación.

Palabras clave: didáctica, pronunciación, corrección, Speech Learning Model, autoconfrontación.

INTRODUCTION

Initialement conçu en 1995, le modèle SLM (Flege, 1995) remet en question certaines hypothèses dominantes à l'époque concernant l'apprentissage de la prononciation en langue étrangère. Les limites attribuées à l'âge et à la maturation du cerveau sont analysées sous l'angle d'un ensemble d'interrelations: entre la L1⁶² et la L2⁶³, entre la perception et la production des

62 Langue première ou maternelle.

63 Langue seconde ou étrangère.

sons, entre le degré de similarité des sons cibles et maternels dans l'espace phonétique. Mais en quoi ce modèle peut-il jouer un rôle dans la correction phonétique en classe de FLE ? Pour nous, il contribue à faire un diagnostic plus juste des erreurs et à mettre en œuvre une démarche corrective adaptée. Mais il ne suffit en tant que tel pour répondre aux buts de la phonétique remédiate. L'enseignant joue un rôle primordial dans la mise en œuvre d'une correction réfléchie et adaptée.

La prononciation en L2 dans le cadre du SLM

Contexte et conception du modèle

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, la recherche autour de l'acquisition des langues secondes a été fortement influencée par la révolution chomskyenne et la prise en considération des processus cognitifs. Pour la prononciation, on a élargi le cadre d'analyse en sortant d'une conception basée sur la relation *stimuli-réponse*. On a aussi formulé des hypothèses selon lesquelles il serait impossible de maîtriser la prononciation en langue seconde au-delà d'un seuil très précis situé autour de la puberté. Il s'agit de l'Hypothèse de l'Âge Critique (Lenneberg, 1967), qui explique cette limite par des effets de la maturation du cerveau et par la perte de plasticité neuronale. Des recherches postérieures ont ratifié l'influence des processus neurobiologiques (Patkowski, 1980 ; Long, 1990). Cette hypothèse a été très largement répandue, parfois même acceptée comme incontestable, dans des cercles divers y compris en contexte d'enseignement des langues. Même de nos jours, il n'est pas rare d'entendre les apprenants de FLE évoquer cette limite « inexorable », malgré l'intérêt qu'ils manifestent autour de la prononciation.

Vers la fin du xxe siècle, des travaux de recherche menés auprès de populations migrantes d'âges différents, et avec une vaste expérience en L2 (Flege *et al.*, 1995 ; 1999), ont donné lieu à une remise en question sur l'exactitude des limites biologiques autour de la puberté. Ces études se sont basées sur une corrélation entre l'âge du début d'apprentissage de la L2 et le degré d'accent étranger perçu par des auditeurs natifs de la L2. Bien que les résultats révèlent que des taux plus importants d'accent perçu sont corrélés à un âge plus élevé, ils ne permettent pas de corroborer un déclin brusque et marqué autour de la puberté. Qui plus est, si la maturation du cerveau et la plasticité des neurones peuvent influencer sur les capacités langagières en L2, il reste difficile de déterminer que leurs effets se traduisent concrètement par un plafond dans l'apprentissage des non-natifs. Ce qui est plus intéressant dans l'analyse de ces résultats sont les facteurs qu'ils permettent de mettre en avant. Par exemple, les cercles sociaux, les contextes d'interaction et les langues en contact changent sensiblement selon les itinérances des informateurs migrants, et marquent des différences sensibles entre les enfants et les adultes (Stevens, 1999). Sur le plan linguistique, l'influence de ces facteurs est considérable en termes de *l'input* reçu. Les informateurs adultes avaient par exemple moins de possibilités d'interaction au quotidien, et leur contact avec des natifs de la L2 était plus réduit, notamment par rapport aux enfants en contexte scolaire. De ce fait, une possible influence de l'âge sur l'apprentissage de la prononciation serait déterminée non seulement par des facteurs neurobiologiques mais aussi par des aspects sociolinguistiques spécifiques au parcours de vie des individus. Avec un regard plus mesuré sur la question de l'âge, et en tenant compte de la pluralité des facteurs qui entrent en jeu, le modèle SLM voit le jour en 1995. Son objectif premier est de rendre compte des

limites relatives à l'âge sur les capacités de produire des voyelles et des consonnes de la L2 comme un natif (Flege, 1995, p.237), en partant du principe que si une diminution progressive des capacités de prononciation peut bien avoir lieu, l'idée d'un déclin brusque pendant l'adolescence est très contestable. Par ailleurs, les travaux de Flege ont ouvert la voie à d'autres études sur des locuteurs non natifs ayant débuté leur apprentissage de la L2 à l'âge adulte et dont la prononciation était comparable à celle des natifs (Bongaerts, 1999 ; 2003). Ces cas restent tout de même exceptionnels, mais ils prouvent qu'il n'est pas impossible pour les apprenants adultes d'atteindre un très haut niveau de performance.

Positionnement et perspectives

Dans la version initiale de son modèle, Flege creuse la question de l'âge et l'influence de ce dernier sur les possibilités d'atteindre un niveau « natif » de prononciation en L2. Pour ce faire, il explore un ensemble de corrélations qui vont au-delà des limites biologiques ayant lieu pendant l'adolescence. La première de ces corrélations est celle des systèmes phonologiques de la L1 et de la L2. En reprenant l'image du crible phonologique de la linguistique structurale (Polivanov, 1931), SLM part du principe que la perception des sons d'une nouvelle langue est inévitablement façonnée par le système de la L1, déjà consolidé. Les résultats de cette mise en relation sont déterminants pour la prononciation, puisque Flege considère que la façon dont les voyelles et les consonnes de la L2 sont perçues conditionnera leur production ultérieure. L'accent est ainsi mis sur la perception, la production étant une conséquence logique de celle-ci. Cela étant le cas, SLM accorde une place centrale à l'*input* en L2, c'est-à-dire à l'exposition significative à des productions natives, car on estime que ce contact avec la L2

permettra d'affiner la perception des non-natifs. SLM se base sur des mesures des temps, en tenant compte plus précisément de la durée des séjours dans des contextes où la L2 est prédominante. On suppose que de longs séjours se traduiront par une exposition plus importante à l'*input* en L2 en termes de quantité et de qualité (Flege, 1995, p.234), et que le développement des capacités perceptives et de production seront le résultat de cette exposition.

Le rôle crucial de la perception dans le modèle de Flege s'explique aussi dans sa relation avec la difficulté qu'aura le non-natif pour traiter les sons de la nouvelle langue. En effet, à partir de la mise en relation L1-L2, les sons inédits seront perçus comme étant *nouveaux*, *similaires* ou *identiques* par rapport aux sons de la L1. Dans la mesure où il peut être plus difficile de discerner les différences entre deux sons phonétiquement similaires, il est possible que le son de la L2 soit assimilé à une catégorie phonétique⁶⁴ de la L1. Il y a de la sorte une relation directement proportionnelle entre la similarité phonétique et la difficulté de perception pour un non-natif. Inversement, Flege considère que les sons différents, ou phonétiquement dissimilaires, de la L2 seront plus facilement perçus et que l'identification de ces nouveaux sons donnera lieu à la création de nouvelles catégories phonétiques. Ce positionnement va à l'encontre de l'hypothèse de l'analyse contrastive (Lado, 1957) selon laquelle les sons d'une L2 très différents par rapport à ceux de la L1 seront plus difficiles à percevoir et à prononcer.

Parmi les principes et hypothèses de SLM, nous retenons trois corrélations de base : (i) entre les systèmes de la L1 et de

64 Des représentations abstraites stockées dans la mémoire à long terme, établies à partir des propriétés phonétiques des sons.

la L2 : qui détermine les sons perçus comme *nouveaux*, *similaires* ou *identiques* ; (ii) entre la perception et la production : où la production dépend de la perception, cette dernière étant façonnée par *l'input* reçu ; (iii) entre la similarité des sons et la difficulté à les prononcer : où la difficulté de percevoir des différences peut empêcher la création de nouvelles catégories phonétiques.

L'approche adoptée dans SLM sur l'influence de l'âge tient compte des différences entre les apprenants *précoces* et *tardifs*, selon le moment de la vie où une expérience significative avec la L2 a débuté. Or, il n'est pas question d'un déclin brusque et marqué autour de la puberté. S'il y a en effet une diminution progressive dans les capacités à atteindre une prononciation dite *native*, elle serait liée à des facteurs socioculturels. Dans le cas des adultes enquêtés (Flege *et al.*, 1995 ; 1999), ces facteurs se traduisent sur le plan linguistique par un contact plus réduit avec la L2 et donc par des plus faibles possibilités d'affinement perceptif au fil du temps.

Dans le cadre d'une version révisée du modèle, Bohn et Flege (2021) reviennent sur quelques points clés du modèle initial en tenant compte du progrès scientifique du début du XXI^e siècle. Ils admettent le besoin de déterminer des métriques plus claires pour mesurer la quantité et la qualité de *l'input* reçu, car la durée du séjour n'est qu'un indicateur du temps qui dit très peu sur la véritable expérience avec la L2. La relation entre perception et production est aussi recalibrée, cette dernière n'étant plus conçue comme une conséquence de la première.

La nature de cette relation étant mieux comprise à l'aide de la recherche, est établie sur une série d'entrecroisements complexes et non comme une relation linéaire de la perception

vers la production. Cela implique un travail qui tient toujours compte de la perception comme un élément crucial, mais qui aborde sa relation avec la production d'une manière complémentaire. Ensuite, dans la nouvelle version l'influence de l'âge sur l'apprentissage de la prononciation est écartée. Bohn et Flege considèrent que s'il y a bien une perte de la plasticité neuronale, cette dernière ne justifie pas l'idée d'une limite biologique à partir de l'adolescence et que les mécanismes cognitifs responsables de l'acquisition de la L1 et de l'apprentissage de la L2 restent inchangés (Bohn & Flege, 2021, p.23). La question de *l'input* demeure centrale, ainsi que l'importance de ce dernier en termes de l'établissement de nouvelles catégories phonétiques. Mais il ne sera désormais plus question de comprendre les effets de l'âge sur la prononciation en L2. L'objectif premier sera de rendre compte de la composition et de l'évolution des espaces phonétiques des locuteurs bilingues au fil du temps, puisqu'on estime qu'à l'intérieur de ces espaces les catégories phonétiques de la L1 et des L2s interagissent et s'influencent mutuellement de manière constante.

Quel intérêt pour la didactique ?

N'ayant pas été conçu comme un outil didactique, le modèle SLM ne peut pas être prescrit tel quel à un contexte de classe. Néanmoins, bien que l'approche employée soit essentiellement linguistique et se concentre sur des processus d'acquisition en milieu naturel, on peut identifier quelques avantages pour l'apprentissage de la prononciation en situation de classe. Ces avantages ne se situent pas dans une perspective applicationniste, et doivent prendre en compte une adaptation aux spécificités du terrain didactique – objectifs et besoins des apprenants, entre autres.

Cela étant dit on retiendra l'incidence que la configuration L1-L2, variable selon les apprenants, peut avoir sur leurs éventuelles difficultés de prononciation. Dans cette mise en relation on tiendra compte de la similarité phonétique de certains sons et phonèmes de la langue cible par rapport à la L1, notamment si des erreurs sont repérées et qu'une correction est jugée nécessaire. On pourra également tenir compte d'un travail qui intègre la perception et la production autrement que dans une linéarité qui aborde nécessairement une dimension avant l'autre. Que ce doit dans une dynamique de sensibilisation en début d'apprentissage ou d'un travail de correction plus spécifique, il peut être bénéfique selon le cas de solliciter les capacités perceptives et verbo-motrices des apprenants. Cale ne veut pas dire de tout travailler en même temps à chaque fois, on peut très bien mettre en place des activités qui ciblent un aspect perceptif ou articulatoire très précis. Mais de manière générale, l'enseignement de la prononciation en classe peut bénéficier d'une approche englobante où ses composantes ne sont pas abordées de façon isolée. De la même manière qu'on peut effectuer un exercice de perception à l'aide de la répétition – de voyelles et de syllabes, mais aussi de logatomes et des non-mots – on peut aborder la production en s'appuyant sur un *input* sonore à partir de supports audio(visuels) variés.

Au-delà des aspects purement pratiques, il nous semble que le modèle SLM présente des axes de réflexion autour de la prononciation en L2, plus concrètement autour de deux aspects précis : des limites imposées par l'âge et l'image du « natif ». En effet, la perspective du modèle autour de la question de l'âge peut être une clé pour désamorcer des blocages et remettre en question des idées reçues qu'ont les apprenants et qui sont susceptibles d'être un frein à leur prononciation. Le partage

de ces éléments peut s'avérer motivant et libérateur. Lors de la définition des objectifs, on peut aussi s'interroger sur l'idée d'atteindre une prononciation dite *native*. Si le locuteur natif peut être une référence pour le non-natif en situation d'apprentissage, atteindre un niveau de prononciation comparable ne peut pas être un objectif généralisable. Il est plus raisonnable de fixer un seuil d'intelligibilité comme objectif général, ce qui permet d'utiliser la L2 de manière efficace. Ensuite, ce qui devrait être mis en valeur, plutôt que l'image idéalisée du « natif », est le fait que l'apprenant d'une L2 est un bilingue (ou plurilingue) en construction.

Selon SLM, ce qui peut empêcher d'atteindre la prononciation d'un natif est le fait que les espaces phonétiques des bilingues sont plus denses car ils comportent bien plus de catégories phonétiques que ceux des monolingues de la L2 (Bohn & Flege, 2021, p.23). Le modèle estime aussi que ces espaces phonétiques continuent d'évoluer tout au long de la vie. Ainsi, si un niveau natif de prononciation reste peu envisageable, les possibilités d'évolution et d'amélioration sont bien présentes. On peut tirer le fil de la réflexion en apportant des informations sur la variation et sur la richesse de la palette francophone composée par des prononciations natives et non natives. Cette palette est en effet très large, elle ne comporte pas un seul type de prononciation native, mais plusieurs, et les apprenants étrangers peuvent très bien y trouver leur place. En tant qu'apprenant, on peut s'affirmer progressivement en tant que locuteur francophone à part entière.

Compte tenu de ce qu'il peut apporter en termes pragmatiques et de réflexion, le modèle SLM peut un point d'appui pour la didactique de la prononciation en classe de FLE. Dans ce qui suit, nous présentons les grandes lignes d'une étude où

la constatation d'erreurs de prononciation des apprenants non natifs est analysée sous SLM et donne lieu à la proposition des pistes remédiatives.

Etude sur la perception et production de voyelles

Contexte de l'étude

A partir d'une expérience d'enseignement de FLE, nous avons mené une étude sur la perception et la production de voyelles par des apprenants hispanophones colombiens. En utilisant SLM comme modèle de référence, nous avons analysé les particularités dans le traitement des phonèmes /ə/ - /e/ - /ɛ/ chez dix apprenants de niveau intermédiaire-avancé de l'Alliance française de Bogota⁶⁵. Le choix des voyelles s'est fait à partir de l'observation d'erreurs récurrentes chez des apprenants de niveaux différents. Sans doute, un facteur d'incidence a été l'absence de l'enseignement de la phonétique, qui se concrétisait par un manque d'espaces et de moments spécifiquement dédiés à la prononciation, aussi bien que de méthodes de sensibilisation ou de correction adaptées à l'apprenant hispanophone. L'utilisation de manuels généralistes laissait une place très marginale à la phonétique, et ce malgré un intérêt exprimé par les apprenants et par les enseignants. Cela étant, l'un des objectifs de notre étude a été de proposer des pistes didactiques pour l'apprenant en contexte de classe.

Expérimentation et résultats

Pour parvenir à faire ces propositions il fallait comprendre les spécificités des erreurs remarquées autour de /ə/ - /e/ - /ɛ/. Nous avons procédé par la mise en place d'une série d'expériences de perception et de production des voyelles cibles en

65 Désormais abrégé par AfB.

contextes divers. En perception, il s'est agi de l'identification de cibles segmentales et lexicales isolées et de la discrimination de paires de mots et de voyelles. Les stimuli ont été enregistrés préalablement à l'aide d'une locutrice francophone native, enseignante à l'AfB. Les résultats obtenus montrent un rapprochement dans la perception des phonèmes /e/ et /ɛ/ en tant que cibles uniques, aussi bien qu'en contexte lexical où l'opposition des voyelles en syllabe finale ouverte est distinctive. Quant à /ə/ schwa, les taux d'erreurs sont très bas sur l'ensemble des tâches. Nous obtenons une correspondance claire entre les stimuli fournis et les réponses des apprenants, ce qui montre que la voyelle est correctement perçue en contexte segmental et lexical.

Les tâches de production ont été basées sur deux types d'expériences : de production sollicitée, par des tâches de répétition, et de production semi-spontanée, par des tâches discursives individuelles et en interaction. Les productions des apprenants ont été enregistrées et entendues ultérieurement par un groupe d'auditeurs francophones natifs qui ont joué le rôle de juges. Les résultats obtenus montrent à nouveau un rapprochement entre les phonèmes /e/ et /ɛ/ qui se maintient de manière générale sur l'ensemble des tâches. Il s'agit d'une tendance repérée en perception et en production. Pour ce qui est de /ə/ schwa, la production de la voyelle montre une variabilité importante selon le test. En effet, les résultats des tâches de production semi-spontanée (tests 3 et 4) révèlent une réalisation antériorisée de la voyelle qui fait que les occurrences entendues par les juges ont été perçues comme /e/. Ces résultats contrastent clairement avec ceux des tâches de production sollicitée de cibles isolées (tests 1 et 2), où l'ensemble des productions des apprenants sont correctement identifiées comme des réalisations de /ə/ :



Test	Ecarts occurrences – réponses des juges	Pourcentage
Test 1	4 / 100	4%
Test 2	0 / 100	0%
Test 3	78 / 110	70%
Test 4	57 / 95	60%

Tableau et figure 1
Occurrences non identifiées des productions de /ə/ en fonction des tests.

La variabilité de /ə/ se présente comme une tendance générale et marque des différences claires entre la perception et la production de la voyelle. Or, ce n'est pas la production dans l'absolu qui est concernée. Cette variabilité dépend fortement du contexte où la voyelle est réalisée. Ainsi, l'exécution des tâches discursives montrent que la focalisation des apprenants sur la voyelle est une condition nécessaire pour qu'elle soit prononcée correctement, c'est-à-dire pour que les cibles perceptives des auditeurs francophones – natifs en l'occurrence – soient atteintes.

Interprétation à partir de SLM

Discutées dans le cadre de SLM, les résultats obtenus suggèrent qu'une nouvelle catégorie phonétique n'aurait pas eu lieu pour le phonème cible /ɛ/, ce dernier étant associé à la catégorie /e/. Selon SLM, cela peut s'expliquer par la similarité phonétique de ces deux voyelles, ce qui aurait rendu difficile la

perception des différences. Mais il faut aussi remarquer que /e/ a un équivalent en espagnol et que la cible /ε/ aurait été associée à une catégorie déjà existante dans le système des apprenants. Une deuxième possibilité est qu'une catégorie composite intégrant /e - ε/ ait été établie, au sein de laquelle les deux voyelles alternent librement.

Pour la voyelle /ə/, les résultats dans le traitement de la cible isolée en perception et en production indiquent qu'une nouvelle catégorie phonétique a été établie, ce qui s'explique par une dissimilarité phonétique plus importante par rapport aux voyelles de la L1. Or, la réalisation de la voyelle demeure instable selon la tâche réalisée, comme le montrent les résultats des tâches discursives. On peut donc tenir compte du type de production et du maintien de la distinction /ə/ - /e/ dans le cadre d'une intervention reméditative.

Les rapports entre la difficulté de perception/production et la dissimilarité phonétique semblent ratifiés par les résultats de notre expérimentation. Mais il faudrait aussi souligner l'instabilité des certaines catégories en fonction du contexte de production comme un aspect inter-individuel saillant chez nos informateurs.

Pistes d'adaptation didactique

Les résultats de nos analyses faites à la lumière de SLM ouvrent des pistes d'adaptation au contexte didactique et montrent des zones d'intervention où une correction peut être nécessaire. Ces éléments sont essentiels pour établir un diagnostic juste et déterminer la démarche à mettre en place.

Diagnostic et remédiation sur mesure

Dans le cas de nos apprenants, la discrimination des voyelles /e/ - /ε/ peut faire l'objet d'une remédiation. On peut s'appuyer sur le caractère distinctif de leur opposition en syllabe finale

ouverte afin de faire remarquer des liens que certaines différences phonétiques peuvent avoir avec des différences de sens. On peut également solliciter l'action des articulateurs et avoir recours à des exercices de répétition guidée et de visualisation. Mais au moment de faire ce diagnostic, il nous semble que le positionnement de l'enseignant est crucial. Dans quelle mesure les erreurs repérées doivent faire l'objet d'une correction ? Si l'objectif est une prononciation intelligible, on peut s'interroger sur le besoin d'aborder la distinction phonémique /e/ - /ɛ/, dont la neutralisation est tolérée. Dans ce cas, il peut être utile pour les apprenants de découvrir quelques notions de variation, de savoir que l'opposition existe et qu'au sein de l'espace francophone elle est maintenue dans certaines zones et neutralisée dans d'autres. Il sera donc utile de travailler la distinction sur le plan perceptif, étant donné que dans son utilisation du français l'apprenant sera confronté à de la variation.

A l'aide de ces éléments, l'apprenant peut aussi se positionner lui-même et déterminer ses objectifs de prononciation. Dans tous les cas, il nous semble important de faire le point et de mettre à disposition des apprenants des informations qui peuvent les guider dans leur correction. Dans le cas de /ə/, il serait intéressant de mettre en avant le fait qu'il y a une maîtrise de la voyelle, sous condition que l'attention reste focalisée sur la cible isolée. Mais le fait de savoir qu'on est à même de percevoir et de prononcer la voyelle est un élément important de prise de conscience.

La correction vise la transposition de ces capacités à des contextes de tâches discursives qui demandent une intégration des niveaux phonético-phonologique, lexical et sémantique. On pourra donc aborder la correction à l'aide d'activités narratives et d'interaction, avec et sans préparation préalable, afin de tester

si une réalisation centralisée et arrondie de /ə/ est maintenue. Il sera également utile de faire remarquer que l'opposition /ə/ - /e/ implique des différences sur le plan sémantique de type singulier/pluriel et présent/passé comme dans *le – les* (le livre – les livres) ou *je – j'ai* (je fais mes devoirs – j'ai fait mes devoirs). On peut à nouveau faire remarquer les liens entre les différences phonétiques et les différences de sens, et rappeler que ces confusions peuvent présenter des risques pour la compréhension dans des situations à enjeu communicatif. Comme pour la paire /e/ - /ɛ/, on peut avoir recours à des aspects variationnels liés à /ə/ au sein de l'espace francophone. On pourra mettre en lumière l'élision de la voyelle selon le registre et la formalité de la situation d'énonciation, par exemple. Mais on rappellera aussi qu'à la différence d'une alternance entre /e/ - /ɛ/, celle de /ə/ - /e/ n'est pas tolérée, et que pour maintenir l'intelligibilité il conviendra de stabiliser la prononciation de /ə/.

Le recours à un modèle comme SLM du point de vue didactique peut se traduire par la prise en considération de possibles zones de difficulté autour de sons et de phonèmes phonétiquement proches. Cela dépend de la configuration L1-L2 selon les apprenants. À partir de l'identification d'éventuelles erreurs, l'intervention de l'enseignant par la mise en place d'une démarche corrective est envisageable. Nous estimons que le recours à des procédés d'autoécoute et d'autoconfrontation peut être un atout très intéressant pour la phonétique corrective en classe.

L'autoécoute et l'autoconfrontation comme support à la correction

En tant qu'outil de travail autour de la prononciation en classe, l'utilisation d'enregistrements audio présente plusieurs

avantages. Tout d'abord, la sauvegarde d'enregistrements sur une période déterminée permet de faire un suivi, de faire le constat d'une évolution et de faire le point sur des zones d'amélioration. Cet outil permet également une personnalisation, une reconnaissance des qualités et des besoins d'amélioration spécifiques à chaque apprenant. Mais l'avantage essentiel est de favoriser une prise de recul vis-à-vis de sa prononciation, nécessaire pour l'identification de ses erreurs. La médiation de l'enseignant nous semble crucial dans l'emploi de ce support, au moins dans un premier temps. Il peut en effet être déstabilisant d'entendre le son de sa propre voix lorsqu'on n'est pas habitué, mais on aura surtout besoin d'être guidé dans la reconnaissance des erreurs à corriger.

L'exercice d'autoécoute à l'aide du matériel d'enregistrement de la voix n'est pas récent, mais son utilisation en classe de FLE ne s'est pas largement répandue. Dès le début du XXe siècle, on trouve des premières utilisations attestées en laboratoire à l'Université de Grenoble, par Théodore Rosset (Abou Haidar, 2018, p.22). A l'aide de ces outils, les apprenants étrangers avaient la possibilité d'effectuer un travail sur mesure à partir de l'autoécoute comme support concret à l'autoévaluation et à l'autocorrection. Ce à quoi nous faisons référence ici en termes d'autoconfrontation est un exercice de prise de conscience qui aligne la perception et la production d'un apprenant et qui met en évidence des écarts entre son état de prononciation actuel (ou à un instant T) et des objectifs à atteindre. Pour réduire ces écarts, la reconnaissance de ses erreurs est capitale, ainsi que la mise en œuvre de méthodes et techniques pour les surmonter. Il y a de ce fait un travail de réflexion et de prise de recul chez l'apprenant : Quelles sont mes difficultés ? Comment les corriger ? Par le biais de quels exercices et techniques ?

L'autoécoute et autoconfrontation n'est pas un outil miracle qui viendrait remplacer une pluralité de méthodes qui existent déjà. Mais il est un support très puissant de prise de conscience qui met en lien les dimensions cognitive et physiologique de la prononciation (Guimbretière, 1995, p.11). Dans la mesure où l'on sait ce qu'on doit corriger, pourquoi et comment, la sollicitation des capacités verbo-motrices a un sens. Ces dimensions sont spécifiques à la prononciation, et si on a besoin de développer un ensemble d'automatismes et d'habituer les organes de la parole à agir autrement que dans la langue maternelle, ce travail peut être plus fructueux lorsque l'on sait quel est l'intérêt de le mettre en place. D'une manière générale, on peut insister sur le fait qu'une communication orale efficace passe par une prononciation intelligible. Cela demande un travail à la fois sur des aspects linguistiques de la langue cible et sur des comportements perceptifs et verbo-moteurs inédits.

CONCLUSION

Le modèle SLM(-r) n'est pas un outil didactique mais plutôt un modèle connexioniste basé sur la mise en relation de deux systèmes linguistiques. Mais son émergence et l'évolution de ses principes au fil du temps apportent des angles de réflexion sur la prononciation en L2 qui peuvent être bénéfiques à la didactique du FLE. Au niveau pragmatique, le modèle rappelle l'importance des configurations L1-L2, les rapports de similarité phonétique entre les composantes de ces systèmes et la complémentarité entre la perception et la production. Il peut aussi montrer des marges d'intervention pour la correction phonétique, à l'aide d'outils comme les enregistrements et l'autoécoute. Mais il offre aussi des éléments pour la déconstruction de représentations doxiques, autour de l'âge et ses limites ou de la maîtrise nécessaire pour atteindre une prononciation dite

« native ». Compter sur des clés pour remettre en question des idées reçues peut être un atout inestimable d'amélioration pour les apprenants en classe.

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2018). *De la linguistique à la didactique, regards croisés en phonétique. Oralité—Variabilité—Corpus* [Habilitation à diriger des recherches, Université Grenoble Alpes (France)]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01995625> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced learners. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133–160). Routledge.

Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 79–98. DOI: <https://doi.org/10.4000/aile.1153> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Bohn, O.-S., & Flege, J. E. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108886901.002> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning problems: Theory, findings and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research* (pp. 233–277). York Press.

Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5, Pt 1), 3125–3134. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.413041> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Flege, J. E., MacKay, I. R. A., & Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(5), 2973–2987. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.428116> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Guimbretière, E. (1995). Phonétique du français et enseignement: Propositions pour une mise en forme didactique des savoirs phonétiques. *Enseignement du français au Japon*, 23, 8–17. DOI: https://doi.org/10.24495/efj.23.0_8 Dernière consultation le 13 janvier 2026.

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

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons Inc.

Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251–285. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100009165> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

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

Stevens, G. (1999). Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults. *Language in Society*, 28(4), 555–578. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404599004030>

Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Notice biographique

Leonardo Duran est docteur en Sciences du langage. Il a soutenu une thèse intitulée *Phonétique reméditative et didactique de la prononciation en Français Langue Étrangère*, menée au sein du laboratoire ICTT (Identité Culturelle, Textes et Théâtralité – UPR 4277) à Avignon Université. Ses travaux s’inscrivent à la croisée de la phonétique appliquée et de la didactique du FLE, avec un intérêt particulier pour les approches de remédiation et d’amélioration de la prononciation en contexte d’enseignement/apprentissage du français.

UNE DIDACTIQUE DE LA PHONÉTIQUE EN FLE : CAS DE L'ACCENTUATION CHEZ DES LOCUTEURS ADULTES TURCOPHONES DÉBUTANTS

Aline MARCHAND et Déborah CAIRA

Laboratoire DyLiS, Université de Rouen Normandie (URN)

Résumés

L'oral occupe une place centrale dans les méthodologies d'apprentissage des langues. Malgré cet intérêt grandissant de la didactique des langues et des cultures à penser des composantes langagières, autour de ce canal, en adéquation avec les besoins des apprenants (Richterich 1985), la phonétique demeure un champ peu questionné, tant par la recherche que par les praticiens sur le terrain (Sauvage 2019, Santiago 2019).

La rencontre de nos domaines de recherche respectifs : la phonétique, la didactique et la sociolinguistique, centrés sur un même public cible, mêlés à nos statuts respectifs de praticiennes de terrain, nous amènent à questionner plus spécifiquement le lien entre profils, besoins spécifiques des apprenants et adaptation, transposition didactique.

Nous proposons par conséquent de nous interroger sur la problématique suivante : *en quoi les résultats de la recherche en prosodie permettraient-ils de postuler des pistes didactiques en faveur de la formation des enseignants de phonétique du FLE ?*

Afin d'envisager ce questionnement interdisciplinaire, nous faisons l'hypothèse que c'est une connaissance avérée des profils sociolinguistiques des apprenants accueillis en cours de langue qui permet une prise en compte efficiente des erreurs produites par ces derniers et la proposition d'adaptations pédagogiques au plus près des réalités constatées.

Les résultats d'une étude qualitative menée auprès de locuteurs turcophones étayeront notre argumentaire en faveur d'une recherche altéritaire. Dans cette lignée, la place de l'enseignant / formateur sera alors également questionnée. Ce parti pris à penser la transposition didactique en plaçant l'apprenant au cœur de la situation enseignement-apprentissage interroge in fine la posture du praticien (Bucheton & Soulé 2009).

Mots-clés : FLE, phonétique, didactique altéritaire, interdisciplinarité, posture.

The spoken word plays a central role in language learning methodologies. Despite this growing interest in the didactics of languages and cultures to think about language components, around this channel, in line with the needs of learners (Richterich 1985), phonetics remains a field that is little questioned, both by research and by experts field practitioners (Sauvage 2019, Santiago 2019).

The meeting of our respective fields of research: phonetics, didactics and sociolinguistics, centered on the same target audience, mixed with our respective statuses of practitioners in the field, lead us to question more specifically the link between profiles, specific needs of learners. and adaptation, didactic transposition. We therefore propose to question ourselves on the following problem: how would the results of research in prosody allow us to postulate didactic tracks in favor of the training of phonetics teachers of French as a foreign language?

In order to consider this interdisciplinary questioning, we make the assumption that it is a proven knowledge of the sociolinguistic profiles of the learners welcomed in the language course which allows an efficient taking into account of the errors produced by the latter and the proposal of pedagogical adaptations closer to the observed realities.

The results of a qualitative study conducted with Turkish-speaking speakers will support our argument in favor of an alteritarian research. In this line, the place of the teacher/trainer will then also be questioned. This bias in thinking about didactic transposition by placing the learner at the heart of the teaching-learning situation ultimately questions the posture of the practitioner (Bucheton & Soulé 2009).

Keywords: French as a foreign language, phonetics, alteritarian didactics, interdisciplinarity, posture.

La palabra hablada juega un papel central en las metodologías de aprendizaje de idiomas. A pesar de este creciente interés por la didáctica de las lenguas y las culturas para pensar los componentes de la lengua, en torno a este canal, en consonancia con las necesidades de los aprendices (Richerich 1985), la fonética sigue siendo un campo poco cuestionado, tanto por investigadores como por expertos. practicantes de campo (Sauvage 2019, Santiago 2019).

El encuentro de nuestros respectivos campos de investigación: fonética, didáctica y sociolingüística, centrados en un mismo público objetivo, mezclado con nuestros respectivos estatus de practicantes en el campo, nos llevan a cuestionar más específicamente el vínculo entre perfiles, necesidades específicas de los aprendices. adaptación, transposición didáctica.

Por lo tanto, nos proponemos preguntarnos sobre el siguiente problema: *¿cómo los resultados de la investigación en prosodia nos*

permitterían postular caminos didácticos a favor de la formación de profesores de fonética de francés como lengua extranjera?

Para considerar este cuestionamiento interdisciplinario partimos del supuesto de que es un conocimiento probado de los perfiles sociolingüísticos de los aprendices acogidos en el curso de lengua lo que permite una eficiente toma en cuenta de los errores producidos por estos últimos y la propuesta de adaptaciones pedagógicas. .más cerca de las realidades observadas. Los resultados de un estudio cualitativo realizado con hablantes de turco respaldarán nuestro argumento a favor de una investigación alteritaria. En esta línea, también se cuestionará el lugar del docente/formador. Este sesgo al pensar en la transposición didáctica al colocar al aprendiz en el centro de la situación de enseñanza-aprendizaje cuestiona en última instancia la postura del practicante (Bucheton & Soulé 2009).

Palabras clave : francés Lengua Extranjera, fonético, alteritario didáctico, interdisciplinarietà, postura.

INTRODUCTION

Depuis l'avènement de la méthode directe (fin XIXe-début xx^e siècle), l'oral occupe une place de plus en plus importante dans les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues. D'ailleurs, à compter des années 1990, la compétence de communication, en didactique des langues, est envisagée à partir de différentes composantes dont la composante linguistique (Moirand, 1990). Cette dernière s'intéresse tout particulièrement aux aspects lexicaux, grammaticaux et phonétiques.

Malgré un intérêt grandissant des recherches en didactique à penser des objectifs d'enseignement au plus près des besoins

des apprenants (Richterich, 1985 ; Lebreton, 2017 ; Caira ; 2022), la phonétique demeure un champ peu questionné, tant par la recherche que par les praticiens sur le terrain (Sauvage, 2019). En effet, les enseignants en charge de cours de FLE/FLS peinent à proposer des séquences d'enseignement autour des aspects sonores de la langue et ce, en raison de l'absence d'outils et de manuels suffisamment explicites pour les concevoir de manière efficiente.

C'est donc la rencontre de nos domaines de recherche respectifs : la phonétique, la didactique, la sociolinguistique et les sciences de l'éducation de façon plus large, centrés sur un même public cible, mêlés à nos statuts respectifs de praticiennes de terrain, qui nous amènent à questionner plus spécifiquement le lien entre profils, besoins spécifiques des apprenants et adaptation, transposition didactique.

Dans cette perspective nous proposons de nous interroger sur la problématique suivante :

En quoi les résultats de la recherche en prosodie permettraient-ils de suggérer des pistes didactiques en faveur de la formation des enseignants de phonétique du FLE ?

Afin d'envisager ce questionnement pluridisciplinaire, nous faisons l'hypothèse que c'est une connaissance avérée des profils sociolinguistiques des apprenants accueillis en cours de langue qui permet une mise en œuvre efficiente.

Ainsi, d'un point de vue théorique, dans un premier temps, nous présenterons les concepts et notions sur lesquels nous nous sommes interrogées pour penser cette contribution. Le concept de transposition didactique, comme principe fondateur de la didactique des disciplines, va nous conduire à envisager autrement les besoins des apprenants accueillis en cours de langues et les pratiques d'enseignement qui en découlent.

Ce concept renvoie donc directement à l'objet d'enseignement. Ensuite, l'analyse des erreurs avec la notion de transfert s'attachera à considérer le point de vue de l'enseignant dans la triade de la situation d'enseignement (apprenant – enseignant – objet d'enseignement / apprentissage). Dans la lignée de ces premières réflexions, nous aborderons dans un deuxième temps notre problématique et notre hypothèse de travail. La méthodologie d'analyse des données s'inscrit dans des ambitions partagées et place l'apprenant au cœur de la lecture du corpus.

Enfin, dans un troisième temps, nous offrirons une lecture succincte des analyses obtenues pour une interprétation et une discussion à des fins didactiques. Les résultats des analyses menées nous amèneront à considérer les erreurs de ces locuteurs à partir des problèmes d'incompréhension qu'elles soulèvent (Marchand, 2020). L'interprétation de cette lecture des données résulte d'une connaissance avérée du système linguistique d'origine des locuteurs considérés. Dans cette perspective, l'apprenant sera placé au cœur des apprentissages. En filigrane, nous questionnerons la posture de l'enseignant/formateur (Bucheton & Soulé, 2009) engagé dans une didactique qui se voudrait être altéritaire (Miguel Addisu, 2020 ; Caira, 2022).

L'interdisciplinarité au cœur du questionnement

Afin d'aborder une problématique qui convoque outre la phonétique, la didactique des langues mais également la sociolinguistique (par l'approche des répertoires verbaux des locuteurs) et les sciences de l'éducation, nous souhaitons initier notre argumentaire en abordant l'un des principes fondateurs de la didactique des disciplines, au sens large, à savoir : la transposition didactique.

La transposition didactique comme principe fondateur de la didactique des disciplines

Le sociologue de l'éducation Verret (1975, p.140) est le premier à considérer la transposition didactique comme un processus de transformation entre un objet enseignable et un objet théorique. Il a ainsi mis en évidence la notion de « distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique » (Verret, 1975, p.178). En effet, le produit enseigné perd, lors de sa conversion, certaines de ses propriétés, alors que parallèlement, au niveau scientifique, il continue de s'enrichir, d'évoluer. La transposition est par conséquent régulièrement à réinterroger pour un enseignement des plus probants. Au regard de l'évolution de l'objet d'étude de la (socio)linguistique, il est apparu nécessaire de réinterroger certaines évidences liées à l'enseignement de la phonétique.

Dans la lignée des travaux de Verret, Chevallard (1991), en se référant au domaine des mathématiques, complète la définition première de la notion de transposition didactique et l'énonce comme une série de « transformations » qui passent par un processus de décontextualisation / recontextualisation. Ces passages successifs permettent à l'« objet réel » de devenir un « objet de connaissance » compris dans un système d'enseignement. A travers cette dynamique de transformations, Chevallard souligne l'inscription du savoir à enseigner dans un contexte spécifique et met en évidence l'approche systémique de ce dernier. Les notions de système et de contexte nous paraissent alors fondamentales car elles considèrent la triade de la situation d'enseignement, c'est-à-dire, au-delà du seul savoir, également l'enseignant et l'apprenant. Le savoir devient « un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de

son objet d'étude, bref, d'exercer sa vigilance épistémologique » (Chevallard, 1962, p.32).

Martinand (1986), s'appuyant sur d'autres disciplines que les mathématiques, en vient à discuter les conclusions de Chevallard (1991). Il distingue, pour sa part, le savoir à enseigner des pratiques sociales de référence, qui s'appuient, selon lui, sur des savoirs compris dans un autre espace que le cours de langue et qui renvoient à des savoir-faire et des savoir-être. En réaction à cet auteur, Perrenoud (1998) envisage donc la transposition didactique comme un processus complexe qui relie le savoir à enseigner aux pratiques de référence, qu'il présente sous l'ensemble de « savoirs experts » à enseigner (Joshua, 1996).

Nous avons choisi d'adopter ce point de vue pour considérer notre problématique.

La notion de pratiques de référence renvoie aux besoins plus ou moins exprimés, déclarés des apprenants, sur lesquels précisément nous allons nous concentrer au regard de la portée qualitative de notre étude. A ce propos, nous avons choisi de retenir la définition proposée par Richterich qui souligne que « le besoin est lié à l'idée de nécessité. Peu importe que celle-ci soit relative et variable selon les individus et leurs relations avec leur environnement, le besoin, quel qu'il soit, fait toujours penser à ce qui est primordial à la vie de l'être humain, comme par exemple, la nourriture, l'oxygène, la sexualité. » (1985, p.91) Il étaye cette définition lorsqu'il fait référence aux besoins langagiers en soulignant une « double ambition » attachée à cette notion, à savoir celle de nécessité et de manque à combler (Richterich, 1985, p.92).

Dans le cadre de cette contribution, l'objet d'étude envisagé s'attache à considérer un besoin plus ou moins exprimé mais qui amène des erreurs d'intercompréhension, définis précisément comme des manques nécessaires à combler, qui prennent leur source dans les spécificités linguistiques de la langue première des locuteurs concernés.

Un regard renouvelé sur l'apprenant : le transfert et l'Analyse de l'Erreur

Rappelons que le système linguistique intermédiaire et provisoire par lequel passe tout sujet au cours de son appropriation de la LA5⁶⁶ a été formalisé sous la notion d'interlangue (Selinker, 1972) : les erreurs faites par le locuteur reflètent les règles, les connaissances et les compétences qu'il a acquises à un certain stade (Selinker, 1972, Corder, 1974, Major 2008).

Le transfert (linguistique) est appelé aussi influence de la LI⁶⁷ sur l'interlangue, ou encore rôle de la LI, interférence linguistique : c'est l'hypothèse selon laquelle le locuteur utilise inconsciemment les connaissances qu'il a de sa/ses LI pour parler dans sa/ses LA. Le transfert est reconnu comme un facteur déterminant dans l'appropriation des structures sonores d'une LA, aussi bien dans le domaine segmental qu'en prosodie, et autant en perception qu'en production. Il explique en grande partie les compétences phonologiques des locuteurs en LA et les caractères phonétiques de la variante parlée : il existe toujours des traces de la phonologie de la LI dans les productions en LA.

66 5 LA : Langue Additionnelle (Douglas Fir Group, 2016 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes 2019), i.e. toute langue acquise après la(les) LI et quel que soit le niveau de compétence du locuteur.

67 6 LI : Langue(s) Initiale(s) (ibidem), i.e. langue(s) acquise(s) en premier.

Le rôle du transfert de la LI a fait l'objet de très nombreuses études depuis la théorie du crible phonologique de Troubetzkoï (1939/1970).

Il existe plusieurs conceptions du transfert, mais il est vu désormais comme un processus global qui amène les apprenants à utiliser en LA les connaissances acquises dans leur(s) LI. On parle de transfert positif quand les éléments de la LA sont identiques à ceux de la LI et facilitent donc l'apprentissage. On parle de transfert négatif ou interférence quand des éléments de la LI sont réinvestis dans la LA alors qu'ils sont divergents, d'où des erreurs dans l'interlangue. C'est la terminologie qui est utilisée ici. La plupart des théories de l'acquisition et des études sur l'acquisition de la phonologie et de la prosodie en LA reposent sur cette notion du transfert, qui néanmoins n'explique pas toutes les erreurs ni toutes les difficultés des locuteurs en LA.

L'Analyse de l'Erreur (AE), elle, constitue la version explicative de l'Hypothèse de l'Analyse Contrastive (HAC) et est développée à partir des années 1960 (Corder, 1967, 1974) : c'est l'utilisation de l'Analyse Contrastive (AC) par l'observation des productions de l'apprenant et l'explication a posteriori des difficultés d'apprentissage. L'AE évalue la typologie et la fréquence des erreurs des apprenants. À l'inverse, la version prédictive, proposée initialement par Lado (1957), est la capacité à prédire a priori les difficultés d'apprentissage à travers l'HAC.

Le pouvoir prédictif des difficultés par l'AC est proportionnel au pouvoir exploratoire des erreurs observables (Wardhaugh, 1970 : 126, Brown 1987). L'AE est un outil d'estimation, d'évaluation, de diagnostic ; alors que l'HAC est une théorie, une hypothèse. L'AE confirme les interférences dues à la LI mais

révèle que les sources de difficulté sont plus variées et plus complexes (James, 1980). L'HAC et l'AE se sont avérées non seulement compatibles, mais complémentaires. La version explicative semble plus fiable que la version prédictive : elle permet d'expliquer de façon efficace plusieurs difficultés des apprenants, notamment dans les domaines de la phonétique et de la phonologie, concernant aussi bien la perception que la production. L'AE a révélé aussi que l'erreur était le signe d'une étape intermédiaire et nécessaire, à savoir précisément l'interlangue, et non un élément négatif (Selinker, 1972, Corder, 1974, Major 2008).

Une méthodologie d'analyse des données centrée sur l'apprenant

Partant de ces considérations, nous avons choisi de formuler notre questionnement de la manière suivante : En quoi les résultats de la recherche en prosodie permettraient-ils de suggérer des pistes didactiques en faveur de la formation des enseignants de phonétique du FLE ?

Dans la lignée de notre travail de recherche (Marchand, 2020), nous postulons que l'analyse sociodidactique des corpus obtenus dans le cadre d'une recherche inscrite spécifiquement en prosodie, qui s'attachait à considérer des locuteurs turcophones, va nous permettre de proposer des pistes didactiques. Autrement dit, le profil sociolinguistique de l'apprenant en situation d'apprentissage offre des pistes de réflexion didactique autour de l'enseignement de la phonétique du FLE.

Pour répondre à cette hypothèse, nous avons donc choisi de mettre le locuteur-apprenant au cœur de la transposition

didactique. C'est donc la démarche sociodidactique qui a soutenu notre interrogation.

La démarche sociodidactique comme manière d'envisager les spécificités sociolinguistiques des locuteurs de l'étude

L'ambition de la sociodidactique est d'interroger la pluralité, la diversité des pratiques langagières en contexte. La notion de « contexte », compris comme « un processus et non comme une donnée stable » (Blanchet, 2012, p.10) est précisément mise en tension par la sociodidactique. Elle a pour ambition d'interroger les pratiques. Ainsi, la sociodidactique s'envisage véritablement comme levier pour penser la complexité des contextes d'enseignement / apprentissage en s'attachant à considérer l'apprenant (à travers une approche sociolinguistique de ce dernier) ou plus précisément la relation apprenant-enseignant (tout en ayant une portée interventionniste). De ce point de vue, Blanchet énonce cette approche comme « [...] une émanation d'une théorie sociolinguistique des phénomènes linguistiques [...]. C'est une transposition des connaissances scientifiques issues de la recherche en sociolinguistique vers les pratiques / objets d'enseignement-apprentissage ainsi qu'une transposition des pratiques sociolinguistiques en objectifs d'enseignement-apprentissage (directement ou via leur étude scientifique en sociolinguistique). » (2012, p.2).

Voici donc les profils des locuteurs (Loc.) considérés, dont le niveau de maîtrise de chaque langue (M) ne correspond pas toujours à l'ordre chronologique d'apprentissage (Ln) : par exemple, le français est la langue que le Loc. 3 a commencé à apprendre en dernier (L4), après l'anglais L2 et l'allemand L3, mais il en a une meilleure maîtrise (M3) que l'allemand (M4).

Il s'agit d'adultes turcophones plurilingues étudiant et vivant quelques mois ou années en Normandie (France). Ils parlent des variétés attestées du turc standard de Turquie et sont tous originaires d'Istanbul ou de sa région, tous titulaires d'une Licence au moins et engagés dans des études plus longues (master, voire doctorat). Il y a donc peu de variation sociolinguistique, étant donné leur formation académique et leur niveau culturel élevé et homogène. Le français est leur L3 ou L4. Leurs autres langues (anglais et parfois allemand) sont des langues à accent lexical distinctif, comme le cas de l'accent non final en turc (cf. ci-après). Le Loc. 3 comprend aussi quelques mots de géorgien.

Loc.	Cursus	L1	L2	L3	L4
Loc. 1 Femme 26 ans Sakarya (près d'Istanbul)	Licence en Turquie Master de géographie en cours en France (doctorat et carrière académique envisagés)	Turc de Turquie (M1)	Anglais B1 (M2) 14 ans d'étude à l'école en Turquie	Français A1 (M3) 4 mois ⁶⁸ d'étude fin 2019 en Turquie puis cours au Centre de Langues (CDL) à l'Université de Rouen Normandie (URN)	
Loc. 2 Homme 27 ans Istanbul	4 ans d'études en psychologie en Turquie Psychologue	Turc de Turquie (M1)	Anglais A1- A2 (M3) 9 ans d'étude à l'école en Turquie	Français A1-A2 (M2) Cours intensifs niveau B1-B2 au CDL (3 mois)	

68 Le nombre de mois de cours indiqué correspond au moment de l'enregistrement des Loc.

Loc. 3 Homme 23 ans Sakarya (près d'Istanbul)	Licence en relations internationales faite en Turquie Master en cours en France Emploi dans la restauration	Turc de Turquie (M1) Géorgien (M5) (compréhension de quelques mots car grands-parents géorgiens)	Anglais B2 (M2) 11 ans d'étude à l'école en Turquie	Allemand A1 (M4) 1 an d'étude au lycée en Turquie	Français A1-A2 (M3) Bain de langue à 21 ans avec des étudiants français 1 an en Erasmus en Pologne comme lui, dont sa compagne française. Cours intensifs B1-B2 au CDL à partir de sept. 2019 (3 mois)
Loc. 4 Femme 41 ans Kirkilareli (Ouest d'Istanbul)	Licence de prof d'anglais et Master de traduction en Turquie Enseignante-chercheuse en anglais et doctorat en cours en France	Turc de Turquie (M1)	Anglais C1- C2 (M2) 29 ans d'étude et de pratique en Turquie	Français A1-A2 (M3) 4 mois de cours en Turquie à 27 ans. Cours intensifs B1-B2 au CDL à l'URN de sept. 2019 à juin 2020 (4 mois)	
Loc. 5 Femme 38 ans Edirne (Ouest d'Istanbul)	Master d'enseignement de l'anglais en Turquie Professeure, traductrice et interprète d'anglais, doctorat en cours en France	Turc de Turquie (M1)	Anglais C1- C2 (M2) 27 ans d'étude et de pratique en Turquie	Français A1-A2 (M3) 6 mois de cours en Turquie à 17 ans. Cours intensifs B1- B2 au CDL à l'URN de sept. 2019 à juin 2020 (4 mois)	Allemand A1 (M4) 1 an d'étude à 15 ans au lycée en Turquie (a une tante en Allemagne)

Tableau 1
Profils sociolinguistiques des cinq locuteurs

Pour compléter notre présentation du public, et plus spécifiquement de son répertoire verbal, nous avons choisi de mettre en regard les spécificités accentuelles du turc et du français.

Les deux langues sont de structure syntaxique différente : SOV en turc vs SVO en français. Les déterminants (Dét.) et les prépositions (Prép.) n'existent pas en turc, langue agglutinante où ce sont des suffixes (Suff.) qui jouent ce rôle (Lewis 2000, Göksel & Kerslake 2005). En revanche, il y a des mots grammaticaux (M.gram) en français, langue où le Dét. est obligatoire dans le SN (sauf avec les noms propres, NP).

Le tableau ci-dessous compare les principales caractéristiques de l'accent primaire (A1) en turc et de l'accent final (AF) en français, qui sont les accents les plus importants dans chaque langue⁶⁹, comme le disent les nombreuses études réalisées.

	A1 en turc standard de Turquie		AF en français standard
Domaine	<i>Mot Prosodique (MP)</i> : le mot lexical (<i>M.lex</i>) et ses éventuels Suff. Agglutinés (Van der Hulst, Van der Weijer, 1991, Levi, 2005, Göksel, Kerslake, 2005, Van der Hulst, 2012).		<i>Syntagme Prosodique (SP)</i> : le <i>M.lex</i> et ses éventuels <i>M.gram</i> (Di Cristo, 2016).
Place	A1 régulier, non marqué (règle générale) : final (dernière Syll. du MP, quel que soit le nombre de Suff.). <i>{çoCUK}MP</i> <i>enfant</i>	A1 lexical, marqué : libre (autre Syll. que la dernière du MP, par ex. les NP poly- syllabiques de personne et de lieu : « accent Sezer », 1983). <i>{AFRlka}MP</i> <i>Afrique</i>	Final (dernière Syll. pleine (sans « e » caduc) du dernier <i>M.lex</i> du SP). <i>{le mauditi MaroNI}SP</i>

69 Les syllabes accentuées sont écrites en majuscules et en gras.

	<i>{çocuk-LAR}MP</i> <i>enfants</i> <i>{çocuk-lar-IM}MP</i> <i>mes enfants</i> <i>{çocuk-lar-ım-İZ}MP</i> <i>nos enfants</i> (Göksel, Kerslake, 2005, Van der Hulst, 2012)	<i>{AFRİka-li}MP</i> <i>Africain</i> <i>{AFRİka-li-lar}MP</i> <i>Africains</i> (Sezer, 1983, Levi, 2005, Van der Hulst, 2012)	Variante attestée aussi : <i>{le mauDIT}SP</i> <i>{MaroNI}SP</i> (Post, 2000, Di Cristo, 2016)
Fonctions	Démarcative : l'A1 indique la fin du MP. (Levi, 2005, Göksel, Kerslake, 2005, Van der Hulst, 2012)	Distinctive : l'A1 indique la catégorie grammaticale et le sens du mot (existence de paires minimales : Lewis, 2000).	Démarcative : l'AF indique la fin du SP. (Post, 2000, Di Cristo, 2016)
Para-mètres acoustiques	Surtout une augmentation de Fo sur la Syll. accentuée (Lewis, 2000, Ladd, 1996/2008, Levi, 2005, Göksel, Kerslake, 2005, Van der Hulst, 2012)		Surtout hausse de Fo et de durée de la syllabe accentuée (Di Cristo, 2016°)

Tableau 2
 Analyse contrastive de l'A1 en turc standard de Turquie
 et de l'AF en français standard

On voit que les deux accents ne portent pas sur le même domaine d'accentuation : le Mot Prosodique (MP) pour l'A1 en turc vs le Syntagme Prosodique (SP, Di Cristo, 2016) ou Accentual Phrase (AP) ou Groupe Accentuel (GA) pour l'AF en français. L'AF est toujours final à fonction démarcative, alors que c'est seulement la règle générale pour l'A1 non marqué en turc : quand l'A1 est marqué (cas par ex. des NP polysyllabiques de personne et de lieu, « accent Sezer », 1983), il est libre, à fonction distinctive. Dans le cas d'une intonation continuative, les deux accents sont réalisés surtout avec des augmentations de F0, mais pour l'AF en français la durée de la Syll. est un paramètre supplémentaire important.

Le protocole de production des données

La tâche expérimentale choisie consiste en la lecture oralisée d'un corpus contrôlé, constitué de 32 phrases assertives de structure Sujet-Verbe (vu que le turc est une langue de type SOV). Les mots ont été choisis de façon à respecter au maximum la structure syllabique majoritaire en turc (Consonne- Voyelle), avec des sons similaires, et en choisissant des voyelles françaises qui correspondraient approximativement aux contraintes de l'harmonie vocalique en turc (Van der Hulst, Van der Weijer, 1991). Les Loc. turcs de cette étude parlant tous anglais, on a veillé à ce qu'il n'y ait pas de mot français transparent en anglais. Les variables concernent ces critères d'élaboration du corpus :

- Parmi les Noms cibles trisyllabiques : des Noms communs (maladie, mélomane) vs des NP de lieu et de personne (Malonie, Maroni), pour voir si les Loc. transfèrent sur les NP en français l'A1 lexical libre du turc (cf. « l'accent Sezer », 1983) ;
- Pour les Adjectifs (Adj.) : leur nombre de syllabes (de 1 à 3) et leur place (antéposé (a) vs postposé (p) au Nom) ;

Concernant la structure syntaxico-prosodique, les Noms sont ainsi placés à une frontière majeure (phrases de types a et 0) vs mineure (phrases de types p et 4).

D'où par exemple les phrases suivantes construites avec le NP cible *Maroni* :

o	<i>Le Maroni renaît.</i>	4	<i>Le Maroni de Valérie renaît.</i>
1a	<i>Le vrai Maroni renaît.</i>	1p	<i>Le Maroni vrai renaît.</i>
2a	<i>Le maudit Maroni renaît.</i>	2p	<i>Le Maroni maudit renaît.</i>
3a	<i>Le renommé Maroni renaît.</i>	3p	<i>Le Maroni renommé renaît.</i>

Tableau 3
Extrait du corpus

Les données ont été enregistrées et analysées avec Praat pour l'acoustique de la parole : les Loc. ont pris connaissance des phrases, découpées et mélangées aléatoirement, avant de les oraliser en adoptant un ton « neutre » qui apportait seulement une information.

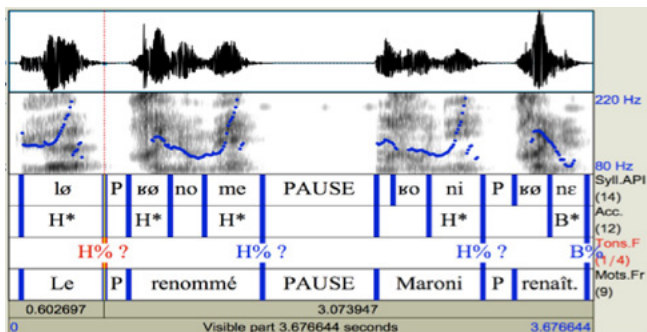
Le protocole d'analyse des données

Les énoncés ont été segmentés en Syll. avec une transcription phonétique (API) et orthographique. Les tons accentuels T* et tons de frontière T% ont été notés avec la phonologie métrique autosegmentale (Pierrehumbert, 1980, Ladd, 1996/2008). La durée de chaque Syll. et 10 points de mesure de F0 par Syll. (tous les 1/10e de la durée de la Syll.) ont été relevés automatiquement par deux scripts avec Praat. Les mesures de F0 en Hertz ont été converties en demi-tons pour pouvoir comparer les Loc. féminins et masculins.

Une lecture et une interprétation à des fins didactiques

L'analyse des données

L'analyse qualitative des données montre que les cinq Loc. turcs débutants produisent un AF en français, donc font un transfert positif de l'A1 turc final dans l'interlangue. Ils le réalisent sur les mots, et non sur les groupes de mots. Il n'y a donc pas de SP/GA, mais c'est une variante attestée en français LI et qui ne pose pas de problème d'intercompréhension : les accents sur certains M.lex qui seraient considérés comme erronés en français normatif ne le sont pas. Le concept de transfert négatif n'est donc pas pertinent ici.



Figure

Oscillogramme et spectrogramme segmentés et annotés avec la courbe de F0 de l'énoncé du Loc. 2 (A1-A2) (NP cible *Maroni*, phrase 3a)

En revanche, ces Loc. produisent des AF sur les M.gram, ce qui est un cas de transfert négatif, car en français LI ces accents marquent une autre intention (accents de focalisation, d'insistance, de contraste). En outre, ces Loc. réalisent des pauses (P) après les AF, même après les M.gram (moins pour le Loc. 3), ce qui pose cette fois un problème à la fois du point de vue normatif et de celui de l'intercompréhension. On l'observe sur la figure ci-dessus : le Loc. 2 réalise un AF sur chaque mot et une pause après chacun, y compris sur et après le M.gram Le en début d'énoncé (on voit l'allongement de cette syllabe et la hausse intonative indiquée par la courbe du F0 à la fin des trois premiers mots).

Des orientations didactiques comme interprétation

À un niveau débutant, les erreurs accentuelles sur les mots lexicaux qui pourraient s'avérer « problématiques » d'un point de vue normatif (à savoir l'accent en français) ne le sont pas. Autrement dit, si l'accent n'est pas final et/ou s'il y a un accent sur chaque mot lexical, on peut assimiler le phénomène observé

à une variation attestée du français, d'autant que cela n'engage pas de problème d'intercompréhension.

En revanche, à un niveau débutant, les erreurs accentuelles sur les M.gram (renforcées par des pauses) s'avèrent problématiques tant d'un point de vue normatif que de celui de la communication (avec des effets d'intention).

Par conséquent, considérer le profil sociolinguistique de l'apprenant pourrait nous amener à penser autrement l'enseignement de la prosodie/phonétique (tout particulièrement si on prend en compte les descriptifs du CECRL).

La notion de transfert négatif est de ce fait remise en question, si on envisage une didactique tournée vers l'apprenant plutôt que vers l'objet à enseigner. De ce point de vue, les profils singuliers des apprenants accueillis en cours de langue nous conduisent à envisager des microtranspositions didactiques altéritaires et plurielles. L'analyse des erreurs est au cœur de la démarche d'enseignement.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude soulignent la pertinence d'un ancrage sociodidactique dans l'enseignement de la phonétique en FLE, en particulier lorsqu'il s'agit d'appréhender les erreurs produites par des locuteurs allophones débutants à travers le prisme de leur répertoire linguistique et de leurs spécificités prosodiques. En montrant que certains transferts de la langue première peuvent être bénéfiques – comme l'accent final régulier du turc – tandis que d'autres peuvent entraîner des incompréhensions – notamment l'accentuation des mots grammaticaux en français – cette recherche met en lumière l'intérêt

d'une approche différenciée, attentive aux profils sociolinguistiques des apprenants.

Ainsi, les résultats obtenus invitent à penser une micro-transposition didactique, plus fine, ajustée et altéritaire, susceptible d'intégrer les réalités hétérogènes des apprenants. Cette posture réflexive requiert de la part des enseignants une formation solide à l'analyse des erreurs et à l'interprétation des transferts linguistiques, mais aussi un déplacement de la focale : il ne s'agit plus uniquement de corriger les productions orales selon une norme, mais de comprendre ce qui, dans les parcours langagiers et les pratiques verbales des apprenants, rend certaines erreurs plus prégnantes que d'autres.

Toutefois, cette démarche n'est pas exempte de limites. Les données s'appuient sur un corpus restreint, produit dans un cadre contrôlé, avec un public homogène tant sur le plan culturel qu'universitaire. Par ailleurs, les effets de l'écrit et du niveau de langue débutant nécessitent d'élargir l'étude à d'autres profils, d'autres tâches et d'autres niveaux pour confirmer la validité des interprétations proposées.

Enfin, cette recherche plaide en faveur d'une meilleure formation des enseignants à l'enseignement de la prosodie et de la phonétique en FLE, dans une perspective interdisciplinaire, contextualisée et centrée sur l'apprenant. C'est à cette condition que l'enseignement-apprentissage des langues pourra pleinement prendre en compte la complexité des trajectoires linguistiques et offrir une réponse didactique adaptée aux défis de l'hétérogénéité.

Bibliographie

Blanchet, P. (2012). *Introduction à la sociodidactique des langues et des cultures : Concepts, enjeux et méthodes*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29–48. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Caira, D. (2022). « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » : Une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones [Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie].

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.

Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic errors and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12(2), 147–159.

Di Cristo, A. (2016). Intonation et acquisition des langues : éléments de modélisation prosodique pour le français. In S. Wauquier et al. (Éds.), *Développement de la parole chez l'enfant et l'adulte apprenant* (pp. 305–334). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.

Eckman, F. R. (1991). The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage

of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 23–41.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London : Routledge.

James, C. (1980). *Contrastive analysis*. London : Longman.

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

Lebreton, F. (2017). *Enseigner la prononciation en FLE : Perspectives didactiques*. Grenoble : Éditions Ellug.

Levi, S. V. (2005). Acoustic correlates of lexical accent in Turkish. *Journal of the International Phonetic Association*, 35(1), 73–97.

Lewis, G. L. (2000). *Turkish grammar* (2nd ed.). Oxford : Oxford University Press.

Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition* (pp. 63–116). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Marchand, A. (2020). *Acquisition de la prosodie en L2 : Une étude acoustique de l'accentuation en français par des adultes turcophones* [Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie].

Miguel-Addisu, V. & Beaumont, S. (2020). Pour une didactique altéritaire : réflexions autour de la formation des enseignants en contexte plurilingue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2).

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/7371#quotation>
Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Language*

teaching and learning in the multilingual classroom: Theories and practices. London : Palgrave Macmillan.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à l'épreuve de la complexité. In *Actes du colloque "Didactiques et formation des enseignants"*. IUFM de Lyon.

Pierrehumbert, J. (1980). *The phonology and phonetics of English intonation* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology].

Post, B. (2000). *Pitch accent distribution in English and French: Phonological constraints and phonetic realizations* [Thèse de doctorat, University of Nijmegen].

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Santiago, F. (2019). Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/4545> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/4276> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.

Sezer, E. (1983). On non-final stress in Turkish. *Journal of Turkish Linguistics*, 6, 3–20.

Troubetzkoy, N. S. (1970). *Principes de phonologie* (J. Cantineau, Trad.). Paris : Klincksieck. (Original work published 1939)

Van der Hulst, H. (2012). Deconstructing stress. In H. Van der Hulst (Ed.), *The foot and beyond: Studies in prosodic theory and metrical structure* (pp. 1–64). Berlin : Mouton de Gruyter.

Van der Hulst, H., & Van der Weijer, J. (1991). Topics in Turkish phonology. In D. Boeckx (Ed.), *Handbook of phonological theory*.

Verret, M. (1975). *Le temps des études : Essai sur le rapport entre le savoir et l'école*. Paris : Éditions du Seuil.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123–130.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Déborah CAIRA : Docteure en sciences du langage (2022) (UR DyLiS1, Université de Rouen Normandie), Professeure des Écoles (2006-2020) - Formatrice au CASNAV2 de Créteil (2020-2023). Thèse : « Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants » : une étude sociodidactique de mères bilingues turcophones (directeurs : Mehmet-Ali AKINCI et Véronique MIGUEL-ADDISU).

Aline MARCHAND : ATER3 (2018-2022) / ATEN4 (2022-2023) et Docteure en sciences du langage (2020) (UR DyLiS, Université de Rouen Normandie), Professeure agrégée de lettres modernes (1996). Thèse : Acquisition de la prosodie en L2 : une étude acoustique de l'accentuation en français par des adultes turcophones (directeurs : Mehmet-Ali AKINCI et David LE GAC).

DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE D'UN ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DE LA PRONONCIATION

Nathalie DHERBEY CHAPUIS

Université de Fribourg (Suisse)

Résumés

La présente étude décrit la démarche didactique et pédagogique qui a guidé la construction de deux séquences d'enseignement intégré de la prononciation en FLE à l'école obligatoire. Les deux séquences, l'une explicite et l'autre implicite, ont visé les mêmes objectifs didactiques, centrés autour des phonèmes /*ʒ*/ et /*ʒ*/, et les mêmes compétences : la prononciation, la discrimination, le maintien en mémoire de travail et l'orthographe. Mots-clés : Enseignement intégré de la prononciation, explicite, implicite, FLE, école.

The present study describes the pedagogical approach that guided the construction of two sequences of integrated teaching of pronunciation in French as a foreign language in compulsory school. The two sequences, one explicit and the other implicit, targeted the same teaching objectives centred around the phonemes /*ʒ*/ and /*ʒ*/, and the same skills: pronunciation, discrimination, maintaining in verbal working memory and spelling. Keywords: Integrated teaching of pronunciation, explicit, implicit, FLE, school.

Este estudio describe el enfoque didáctico y pedagógico que orientó la construcción de dos secuencias de enseñanza integrada de la pronunciación en francés como lengua extranjera en la escuela obligatoria. Las dos secuencias, una explícita y otra implícita, perseguían los mismos objetivos de enseñanza, centrados en los fonemas /ð/ y /ʒ/, y en las mismas habilidades: pronunciación, discriminación, retención de la información verbal y ortografía.

Palabras clave: Enseñanza integrada de la pronunciación, explícita, implícita, FLE, escuela.

INTRODUCTION

La prononciation est souvent négligée dans l'enseignement du FLE. La prononciation, bien que considérée comme importante par les enseignant-e-s (Huensch, 2019) et les apprenants (Zielinski et Yates, 2014), reste très peu enseignée en classe de langue étrangère. Plusieurs difficultés sont à l'origine de cette négligence. Les enseignant-e-s évoquent le manque de temps et le sentiment que cet enseignement serait ennuyeux ou inefficace (Baker, 2014), mais aussi le manque de support dans les méthodes d'enseignement et leur manque de formation (Geron et Billerey, 2020 ; Darcy, 2018). Pour prendre en charge ces difficultés, certains auteurs proposent de concevoir autrement l'enseignement de la prononciation et de considérer son enseignement comme le pivot du développement linguistique.

Tout enseignement en FLE pourrait s'articuler avec un enseignement systématique et intégré de la prononciation. L'enseignement intégré de la prononciation (= EIP) propose un travail systématique de la prononciation dans toutes les leçons

(grammaire ou vocabulaire) et les activités, et ce, quelle que soit l'approche didactique (Celce-Murcia et al., 2010 ; Darcy, 2018 ; Darcy et al., 2012 ; Kim et Godfroid, 2019 ; Mora et Levkina, 2017). L'EIP semble être efficace quand il est planifié dès la construction de la séquence didactique, qu'il répond à des objectifs précis et qu'il vise à développer la prononciation en synergie avec les autres compétences recrutant les représentations phonologiques (Darcy, 2018 ; Darcy et al., 2021). Certains manuels ont commencé à introduire de telles séquences didactiques (Geron et Billerey, 2020).

Approche didactique de l'EIP

L'EIP permet de coordonner le développement de la prononciation avec celui d'autres compétences, et en particulier de la perception (Darcy, 2018). La prononciation peut bénéficier d'un enseignement de la perception (Detey, 2020). Cependant, bien qu'un enseignement de la perception soit efficace pour développer cette compétence, elle est rarement enseignée (Kissling, 2018). L'enseignement visant à renforcer les compétences de discrimination au niveau phonémique permet toujours une amélioration de la discrimination, et souvent une amélioration de la prononciation (Isaacs, 2014 ; Sakai et Moorman, 2018). Prononciation et discrimination sont facilement enseignées ensemble dans une séquence d'EIP.

Les progrès en prononciation semblent dépendre d'une capacité minimale à discriminer les sons de la langue étrangère. Kissling (2014) a comparé l'effet de deux séquences didactiques d'EIP, explicite versus implicite. Des étudiants anglophones ($N=74$) ont suivi l'enseignement de la prononciation de huit consonnes espagnoles pendant 3 semaines. Un enseignement explicite des représentations phonologiques et articulatoires et

des relations graphème-phonème, ainsi que des répétitions de stimuli ont été proposé dans la séquence explicite. La séquence implicite reposait sur des vidéos de locuteurs natifs de l'espagnol avec des sous-titres en anglais, des dictées, une réflexion métalinguistique sur l'accent anglais en espagnol, et la répétition des mêmes stimuli. Les deux séquences ont permis un progrès moyen de la prononciation de 7% et aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes. Dans les deux groupes, plus les performances en discrimination au pré-test étaient hautes, plus le progrès de la prononciation était important au post-test.

L'EIP permet de travailler à l'interface orthographe phonologie, ce qui est susceptible de limiter l'influence de la langue première sur l'apprentissage de la prononciation en langue seconde. Les formes phonologiques d'un lexème sont liées à sa représentation orthographique. Bien que la forme orthographique puisse soutenir le développement de la prononciation (Bhide et al., 2020; Showalter et Hayes-Harb, 2013), elle peut aussi en limiter l'apprentissage (Cutler, 2015), notamment si les deux systèmes de correspondances graphème-phonème, langue première et langue cible, ne sont pas congruents (Escudero et al., 2014). Forme orthographique et prononciation d'un lexème peuvent néanmoins être apprises ensemble tout en limitant l'influence cross-linguistique si cet apprentissage est accompagné par un entraînement perceptif ciblé sur sa forme phonologique globale ou ses phonèmes (Llompart et Reinisch, 2017).

L'enseignement des correspondances graphème-phonème pourrait aider au développement d'un lien spécifique de la langue seconde entre représentations phonologique et orthographique. Le français est une langue opaque, et les

correspondances entre phonème et graphème sont inconstantes. L'absence de fiabilité de la correspondance phonème-graphème en langue seconde renforce l'usage du système de correspondances de la langue première lors de l'écriture ou de la lecture de la langue seconde (Dherbey-Chapuis & Berthele, 2020). L'enseignement coordonné de la perception, de la prononciation et de l'orthographe des lexèmes pourrait limiter les influences cross-linguistiques.

Un enseignement coordonné des représentations orthographiques et phonologiques demande néanmoins à l'apprenant-e de les maintenir simultanément en mémoire de travail. Au sein d'un EIP incluant un enseignement de la discrimination et des correspondances phonème-graphème, le progrès de la prononciation pourrait être soutenu par un entraînement du maintien en mémoire de travail. Gathercole et al. (2019) ont montré qu'après entraînement, la rétention de l'information verbale en mémoire de travail progresse significativement. Or la rétention de l'information verbale est corrélée positivement au niveau de vocabulaire (Abreu et Gathercole, 2012 ; Gathercole et al., 1992 ; Masoura et Gathercole, 1999) et au niveau de maîtrise des correspondances phonème-graphème (Szewczyk et al., 2018). Entraîner le maintien en mémoire de travail pourrait faciliter le développement de la prononciation.

La progression d'une séquence d'EIP devrait débiter par un enseignement explicite. Certains auteurs suggèrent que l'EIP commence par un travail explicite des formes phonologiques, puis après quelques séances, se coordonne avec des tâches ou des activités communicatives requérant l'usage des formes ciblées (Celce-Murcia et al., 2010; Darcy, 2018). Cette proposition consiste à alterner l'enseignement explicite de la prononciation

et l'appropriation des connaissances acquises dans un enseignement communicatif.

Efficacité de l'EIP

L'efficacité de l'EIP sur le développement de la prononciation a été peu étudiée et mesurée (Thomson et Derwing, 2015). Avec pour objectif d'enseignement la reconnaissance et la production du stress en anglais langue seconde, Darcy et al. (2021) ont comparé deux méthodes d'EIP à un groupe contrôle recevant un enseignement communicatif. La première méthode d'EIP contenait des micro-leçons explicites incluses dans une didactique communicative, et la deuxième proposait des leçons entières dédiées à un enseignement explicite de la prononciation suivies par des feed-back dans les autres séances à objectifs communicatifs. Dans un modèle pré-/post-test, ces auteurs ont comparé l'effet des trois séquences sur l'intelligibilité des productions orales de 25 étudiants. Les résultats montrent que les deux séquences d'EIP ont permis une amélioration de l'intelligibilité, au contraire de la séquence contrôle et ce, sans limiter les acquisitions relatives au contenu.

Pédagogie de l'EIP

L'EIP a encore été peu opérationnalisé dans la pratique pédagogique. Darcy et al. (2021) proposent des activités d'écoute et de texte à trous, de lecture à voix haute, et un travail de répétition des phonèmes à l'aide d'un logiciel online. D'autres auteurs proposent une liste de consignes pour organiser la progression didactique lors d'activités de production orale (Levis et Grant, 2011). D'autres modèles didactiques suggèrent de commencer par un enseignement explicite centré sur la forme pour progressivement déplacer le focus de l'attention de l'apprenant vers le sens lors d'activités communicatives (Celce-Murcia et al., 2010).

Le présent article décrit les choix didactiques et les pratiques pédagogiques qui ont conduit à l'élaboration de deux séquences didactiques visant à favoriser le développement de la prononciation en synergie avec celui de la perception et de l'orthographe.

Séquences d'EIP implicite/explicite de la présente étude

L'approche didactique de l'EIP proposée dans la littérature ne propose pas toujours d'enseigner la prononciation au sein d'une activité ou une tâche. La présente étude a cherché à mesurer si cette intégration est réellement possible dans une séquence implicite (approche communicative) et si elle est aussi efficace qu'un enseignement explicite. Plusieurs études ont montré la supériorité de l'enseignement explicite de la prononciation (Dekeyser, 2003; Ellis, R., 2015; Norris et Ortega, 2000; Spada et Tomita, 2010). Cependant, ces enseignements ont rarement été comparés dans des études à l'école obligatoire et ne l'ont pas été dans un EIP. Deux séquences didactiques d'EIP ont été élaborées pour proposer un enseignement soit implicite soit explicite de la prononciation (Norris & Ortega, 2000).

Premièrement, l'enseignement implicite de la prononciation a été organisé dans une approche communicative actionnelle. Cet enseignement est implicite car 1) l'apprenant doit accomplir des tâches et des activités centrées sur le sens, 2) le matériel pédagogique est authentique, 3) les représentations phonologiques ciblées ne sont jamais explicitement nommées, expliquées ou travaillées, 4) l'apprenant est censé être inconscient des formes ciblées. Cette séquence didactique est un EIP car les formes phonétiques et phonologiques, mises en évidence implicitement pour permettre à l'apprenant de progresser en prononciation, sont incluses dans un enseignement à visée communicative (Darcy, 2018 ; Darcy et al., 2021).

Certaines caractéristiques de l'input sont susceptibles d'in-
duire un apprentissage implicite de la prononciation. Suivant
les propositions d'Ellis (2015), les caractéristiques des représen-
tations phonétiques et phonologiques à apprendre ont été ren-
dus saillantes et redondantes: 1) la saillance a été accentuée en
favorisant un usage rapproché et contrastif des formes ciblées
(=contiguïté), 2) la fréquence des formes ciblées a été augmentée
dans le matériel d'enseignement, 3) la redondance a été créée
par 3 actions: une reprise systématique des formes ciblées d'une
séance à l'autre, leur intégration progressive dans des unités
lexicales plus grandes en compréhension et production orales,
et leur utilisation répétée dans des tâches et des activités variées.

Deuxièmement, l'enseignement explicite a été organisé dans
une séquence didactique centrée sur les formes. Cet enseigne-
ment est explicite car 1) il est ciblé sur les formes, 2) il n'uti-
lise jamais la valeur sémantique du matériel verbal enseigné,
3) toute l'attention de l'apprenant est centrée sur les cibles, 4)
les règles de grammaire phonologiques et phonotactiques et la
prononciation sont explicitement enseignées, 5) l'apprenant est
conscient des formes ciblées. Cette séquence didactique est un
EIP car la prononciation des mots de vocabulaire a été explicite-
ment enseignée avec la discrimination, le maintien en mémoire
de travail et avec les formes orthographiques (sans jamais uti-
liser le sens).

Les feed-back dans l'enseignement de la prononciation

Les feed-back, explicites ou implicites, favorisent l'apprentis-
sage des langues étrangères à condition qu'ils soient individua-
lisés (Lyster, 2018 ; Saito, 2021). La répétition est la forme de
feed-back la plus largement utilisée dans un contexte scolaire
(Lyster et al., 2013) et la plus efficace (Saito, 2021). Le feed-back

implicite favorise en général un apprentissage plus durable que l'explicite, alors que le feed-back explicite est plus performant à court terme que l'implicite (Li, 2010).

Dans les deux séquences didactiques de la présente étude, les feed-back sont donnés sous forme de répétition. Dans la séquence explicite, le feed-back fournit, en plus de la répétition, des explications articulatoires et métalinguistiques et/ou un enseignement verbo-tonal (Billières, 2005), et demande une répétition immédiate et systématique par l'apprenant (Boureux et al., 2020). Dans la séquence implicite, le feed-back consiste à répéter ou reformuler la production de l'apprenant sans lui indiquer quelle partie de sa production nécessite une amélioration (Li, 2010; Lyster et al., 2013).

Didactique de l'EIP dans la présente étude

La prononciation est l'objectif didactique principal des deux séquences didactiques, bien qu'elle soit travaillée différemment. L'EIP, qu'il soit implicite ou explicite, propose de travailler de façon coordonnée les différentes compétences liées à la prononciation, et en particulier la perception.

Compétences ciblées dans les deux séquences didactiques

Dans la présente étude, les objectifs et les cibles didactiques des deux séquences étaient identiques. L'EIP a été articulé premièrement avec un travail de la discrimination et d'entraînement du maintien de l'information verbale en mémoire de travail, puis a visé à renforcer le lien entre la forme orthographique et la représentation phonologique des lexèmes.

Dans la séquence explicite, les premières séances ont visé à établir le lien entre perception et prononciation. Dans chaque

séance, l'entraînement du maintien de l'information en mémoire de travail a été travaillée avec la discrimination, avant d'enseigner la prononciation. Secondairement, l'EIP a inclus l'enseignement orthographique. Le lien entre formes orthographiques et phonologiques a été développé par l'enseignement des correspondances phonème-graphème et par le travail de la conscience phonologique.

Dans la séquence implicite, l'approche communicative actionnelle a imposé une approche holistique de la représentation phonologique lexicale. Le mot a été travaillé immédiatement avec sa prononciation, sa perception et sa forme orthographique. Les supports écrits ont accompagné toutes les tâches orales en production et en réception. Progressivement les unités à mémoriser pour accomplir les tâches ont augmenté de taille.

Progression au sein des séquences didactiques d'EIP

La progression de l'EIP a visé à mettre en réseau les connaissances acquises au fur et à mesure de leur apprentissage. Cette progression, spiralaire pour les deux séquences d'EIP, a ainsi offert la possibilité d'un usage répété de la nouvelle représentation phonologique par plusieurs compétences. La progression a augmenté graduellement le nombre de compétences recrutées, ainsi que la complexité de l'objet ou de la tâche d'enseignement. Dans la séquence explicite, le travail de l'oral a toujours précédé d'au moins trois séances le travail de l'écrit (Dubois, 2020).

La progression a été organisée du simple vers le complexe au niveau macro-didactique (i.e., de séance en séance au sein de la séquence) et au niveau micro-didactique (i.e., au sein de chaque séance).

Au niveau macro-didactique, la complexification de séance en séance a reposé sur :

1. La taille de l'unité phonologique ciblée a augmenté pour la séquence explicite du phonème au lexème (p.ex., de / $\tilde{a}$ / à /koleksj $\tilde{a}$ /; et pour la séquence implicite du lexème monosyllabique à la locution (p.ex., de /b $\tilde{a}$ / à /tudəb $\tilde{a}$ /).
2. Le phonème le plus simple est ciblé en premier : dans cette étude, / $\tilde{a}$ / avant / $\tilde{z}$ /.
3. Le phonème est travaillé avant le graphème qui lui correspond et son graphème le plus consistant est travaillé en premier : p. ex. pour le phonème / $\tilde{z}$ /, le graphème <j> est enseigné avant <g>.
4. Le phonème cible a d'abord été travaillé en discrimination, puis en prononciation, puis en lecture et écriture.
5. Le contexte dans lequel est réalisée la tâche ou l'activité a évolué du concret à l'abstrait dans la séquence implicite p.ex. 1) tâche de description, 2) activité théâtrale ; et dans la séquence explicite le contexte de présentation du phonème est passé d'une présentation isolée à son insertion dans une phrase.
6. Les tâches et activités ont sollicité progressivement plus de compétences : pour la séquence implicite : 1) compréhension orale, 2) production orale, 3) échange oral, 4) lecture et discussion, 5) écriture préparant une activité orale ; pour la séquence explicite : 1-2) discrimination, maintien de l'information verbale et prononciation, 3-4) activités orales puis écrites de catégorisation et de classification, 5) dictées et lectures.
7. Le réinvestissement des connaissances a différé du contexte d'apprentissage: pour la séquence implicite p.ex. 1) / $\tilde{a}$ / appris avec les pronoms possessifs (<ton; son>) dans un jeu collectif, puis 2) récit d'une histoire avec les

pronoms possessifs ; pour la séquence explicite 1) répéter /ʒ/, 2) virelangue contenant /ʒ/, 3-4) chanter une chanson, puis un canon avec de nombreux /ʒ/.

L'enseignement de la prononciation s'est complexifié au niveau macro-didactique par l'augmentation de la longueur du segment à prononcer, par la variation des contextes de coarticulation, et par la nécessité de coordonner la prononciation avec les autres compétences. Quelques exemples pour le phonème /ʒ/ :

- Dans la séquence explicite, le travail articuloire et perceptif a été centré sur : 1) la place articuloire des différentes fricatives voisées (/v ; z ; ʒ/), 2) des paires de fricatives, 3) sur la paire minimale /f ; ʒ/, 4) travail réflexif sur la différence entre le /ʒ/ français et la fricative suisse allemande non voisée et située à la même place articuloire.
- Dans la séquence implicite, le contexte des activités et tâches a évolué : 1) activités orales basées sur la valeur sémantique des lexèmes cibles, 2) usage des lexèmes en situation de communication, 3) compréhension d'un texte incluant les lexèmes cibles, 4) production écrite avec les lexèmes cibles pour préparer une tâche orale.

Au niveau micro-didactique, les séances ont toutes été organisées sur le même canevas avec une récurrence des exercices et des activités. Chaque séance débute par l'oral avant l'écrit, et recycle les éléments de la séance précédente dans une approche plus complexe avant de proposer un élargissement à des nouvelles connaissances.

Pratiques pédagogiques dans les séquences d'EIP

Cibles phonologiques

La présente étude a ciblé deux phonèmes connus pour être difficiles à prononcer en FLE (Racine et al., 2010) : la voyelle nasale /ɔ̃/ et la fricative voisée /ʒ/. Ces deux phonèmes ont une charge fonctionnelle importante (Derwing et Munro, 2005). Ils appartiennent à de nombreuses paires minimales et le phonème /ɔ̃/ participe à la morphologie verbale.

La voyelle nasale /ɔ̃/

La voyelle nasale /ɔ̃/ est absente du répertoire phonologique d'un apprenant germanophone (Laeufer, 2010), qui assimile généralement la voyelle /ɔ̃/ à /o/ (plus rarement à /u/) et prononce /ɔ̃/ comme /o/.

Au niveau articulatoire, des modifications articulatoires majeures sont nécessaires pour transformer la prononciation de la voyelle /o/ en /ɔ̃/ (Amelot, 2004 ; Maeda, 1993). Ces modifications sont essentiellement constituées 1) par le retrait de la langue en position postérieure, 2) par la modification de la position des lèvres (moins tendues pour /ɔ̃/), 3) par l'abaissement du voile du palais.

Pour le phonème /ɔ̃/, la difficulté de lier représentation orthographique et phonologique est due aux lettres muettes qui suivent fréquemment le digramme <on> (e.g., pont, marchons, gond) (Rentzepopoulos et Kokkinakis, 1992).

La fricative voisée /ʒ/

Le phonème /ʒ/ est plus ou moins présent dans le répertoire phonologique d'un apprenant germanophone, mais le contraste phonémique non-voisé/voisé n'existe ni en allemand

ni en Suisse allemand (Laeuffer, 2010 ; Schmid, 2012). Les apprenants suisses allemands prononcent les deux phonèmes français /ʒ-/ comme le phonème suisse allemand /ʒ°/ (non voisé).

En français, le phonème /ʒ/ est écrit grâce à deux graphèmes : <g> est utilisé dans 51% et <j> dans 49% des lexèmes (Catach, 1995). L'usage de l'une ou de l'autre forme graphémique est à la fois régi par un certain nombre de règles, et est à la fois arbitraire (e.g., /ʒə/ s'écrit *je* mais /ʒəl/ s'écrit *gel*). Cette relation phonème-graphème est complexe, tout comme la relation graphème-phonème (lecture) pour le graphème <g> qui a seulement 15 % de chances d'être prononcé [ʒ] (Catach, 1995).

Pédagogie des compétences ciblées

Seuls quelques exemples très concrets de pratiques pédagogiques sont abordés par séquence didactique.

Séquence explicite

La prononciation a été enseignée par la méthode articulatoire et par la méthode verbo-tonale. Par la méthode articulatoire, la place, la manière articulatoire et l'abaissement du voile du palais ont été travaillés à partir 1) des sensations physiques (p.ex., vibrations), 2) d'explications, de descriptions orales et de schémas, et 3) d'une répétition et d'une amplification des mouvements articulatoires par l'enseignante. Par la méthode verbo-tonale, la clarté et la tension des phonèmes ont été travaillées par 1) le travail du corps, 2) les variations intonatives et rythmiques accompagnées par les gestes de l'enseignante, 3) la modification progressive de la voyelle ou de la consonne cible par les contextes co-articulatoires (entourage facilitant), 4) la prononciation nuancée (proposition par l'enseignante d'une forme erronée qui guide l'apprenant vers la tension voulue),

5) des modifications de l'accentuation phrastique. Certains apprenants ont été plus réceptifs à l'une des deux méthodes. Leur usage conjoint a néanmoins permis de répondre à toutes les difficultés individuelles. La méthode articulatoire a semblé générer plus de frustrations que la méthode verbo-tonale pour les apprenant-e-s qui entendaient le phonème cible mais n'arrivaient pas à le prononcer.

La discrimination a été travaillée systématiquement en début de séance par la méthode des contrastes phonémiques : p. ex., le jeu *Pareil ou différent ?* a été décliné du lexème (e.g., *honte / hôte*) au groupe accentuel (e.g., *le bon garçon / le beau garçon*).

Les règles de correspondances phonème-graphème ont été enseignées par une méthode déductive (élaboration des règles à partir de l'observation d'exemples), suivie d'un réinvestissement des connaissances sur des mots isolés puis dans des dictées à trous.

Le maintien en mémoire de travail a été travaillé par des virelangues (e.g., *Un bon pain se mange les matins de beau temps mais les bonbons ne sont pas bons tout le temps*) et des chansons (e.g., *Il était un petit navire*) avec des feed-back individuels uniquement sur la prononciation des phonèmes cibles.

Au niveau métalinguistique, la conscience phonologique a été travaillée avec des activités de classement des lexèmes en fonction du phonème, des exercices d'assemblage et de segmentation phonémique, et des exercices de modification de l'orthographe ou de la prononciation d'un mot pour obtenir une paire minimale. Quelques exemples d'exercices :

1. Classement : *les mots suivants sonnent-ils /ʒ/ ou /o/ ?* l'enseignante a énoncé chaque mot et les élèves ont classé

le mot en fonction du phonème cible (p.ex., *dictionnaire* ->/O/, *maison* ->/ɔ̃/)

2. Assemblage : l'enseignante a énuméré séparément /d ; e ; ʒ ; a/ et l'élève devait retrouver le mot formé (= *déjà*).
3. Segmentation : l'enseignante a donné un mot et l'élève l'a séparé en phonèmes: *avons*-/a ; v ; ɔ̃/.

Séquence Implicite

Dans une approche communicative actionnelle, le matériel authentique a été choisi pour présenter les phonèmes cibles très fréquemment (e.g., champ lexical des bébés animaux pour le /ɔ̃/: caneton, marmotton, aiglon, louveteau, veau⁷⁰...).

La prononciation a été enseignée implicitement par une reprise conversationnelle ou une répétition systématique des productions de l'apprenant par l'enseignante lors de jeux de rôle, de pratiques théâtrales, ou de lectures.

La discrimination a été enseignée implicitement et été étayée par la prononciation de l'enseignante qui a allongé le phonème cible et l'a présenté en contiguïté avec sa paire minimale tout en ralentissant son débit de parole (e.g., *Tu préfères le pantalon rose et long¹ ?*). De plus dans certaines activités, l'apprenant a été obligé d'utiliser deux mots incluant les deux phonèmes d'une paire minimale dans la même phrase. Un jeu, p.ex., a eu pour objectif d'obtenir le plus d'objets possibles en un temps minimal. Les apprenants devaient utiliser les formules *donne-moi* ou *montre-moi* pour demander des objets tels qu'une *maison*, un *ballon*, un *dicti**gn**naire*...

70 le phonème cible est en gras dans la forme orthographique *pantalon*, et le phonème lui correspondant dans la paire minimale est souligné *rose*.

Le lien orthographe et phonologie a été travaillé par des lectures à voix haute suivies d'une répétition systématique de chaque phrase par l'enseignante avant une médiation collective de la compréhension du texte. De plus, ce lien a été travaillé par la création de supports écrits pour des activités orales, ainsi que par la pratique du *jeu du pendu*.

La mémoire de travail a été travaillée par la mémorisation d'extraits de dialogue (théâtre, jeux de rôle), et de locutions utiles pour les activités et les tâches orales (p.ex. activité « commenter un défilé de mode » : *elle/il porte, dans le fond, près du corps*).

Au niveau métalinguistique, la médiation sémantique collective a permis de répondre aux questions de compréhension des textes, et a été complétée par des traductions ou l'élaboration collective de périphrases explicatives.

Méthode et résultats de la présente étude

L'effet des deux séquences didactiques a été comparé dans une étude quantitative.

Contexte et Participants

Cette étude s'est déroulée à l'école obligatoire pendant les heures habituelles de cours de FLE en Suisse germanophone. Au moment de l'étude, les élèves avaient déjà suivi entre 312 heures (classes de 8H, ~6^{ème} en France) et 390 heures (classes de 9H, ~5^{ème} en France) de FLE, avec un niveau estimé A1-A2.

Les participants appartenaient à 4 classes (N=82 ; âge moyen= 12; 6 ans). Ils parlaient allemand et suisse allemand, et 39% parlaient une autre langue en dehors de l'école (aucun francophone).

Une seule enseignante a enseigné toutes les séquences didactiques explicites et implicites.

Procédure

Les élèves de chaque classe ont été aléatoirement répartis dans une des deux séquences didactiques. Durant toutes les leçons de FLE, la classe a été divisée en deux : un groupe travaillant avec l'enseignante ordinaire, et un groupe avec l'enseignante de l'étude. À la mi-leçon les deux groupes ont été échangés entre les enseignantes.

L'enseignement des séquences didactiques a représenté 12 leçons de 20 minutes (= 4 heures au total). Un pré-test a été effectué 3 jours avant le début de l'enseignement et le post-test dans les 3 jours après la fin de l'enseignement.

La prononciation a été mesurée individuellement dans un endroit calme par une tâche d'imitation. L'intelligibilité a été évaluée par trois évaluatrices francophones.

Résultats

Le détail de l'étude quantitative fait l'objet d'un autre article (Dherbey Chapuis & Berthele, 2024). D'une façon générale, les apprenants ont significativement progressé en prononciation, et aucune différence significative n'a été observée entre les groupes pour la moyenne des deux phonèmes, comme dans les études ayant évalué l'efficacité de l'EIP (Darcy et al., 2021 ; Kissling, 2014).

CONCLUSION

La présente étude montre qu'il est possible de faire progresser la prononciation segmentale en contexte scolaire quand la didactique propose un EIP. En l'absence d'EIP, l'enseignement de la prononciation en contexte scolaire semble peu efficace (Papachristou, 2011). Dans le futur, il serait important de tester des séquences didactiques d'EIP ciblant la prosodie.

L'EIP semble être une piste prometteuse pour l'enseignement

de la prononciation en langue étrangère mais il faudrait prévoir l'EIP dès la conception des méthodes de langue et former les enseignant-e-s à l'enseignement de la prononciation (Darcy, 2021).

Bibliographie

Abreu, P. de, & Gathercole, S. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 974–986.

Amelot, A. (2004). *Étude aérodynamique, fibroscopique, acoustique et perceptive des voyelles nasales du français* [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III]. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00315998> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Baker, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Journal*, 48(1), 136–163.

Bhide, A., Ortega-Llebaria, M., Fraundorf, S., & Perfetti, C. (2020). The contribution of orthographic input, phonological skills, and rise time discrimination to the learning of non-native phonemic contrasts. *Applied Psycholinguistics*, 41(3), 481–516.

Billières, M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. In M. Berré (Dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (pp. 67–87). Mons : Centre international de phonétique appliquée.

Boureux, M., Alazard Guiu, C., & Billières, M. (2020). Former à l'enseignement de la prononciation du FLE par la méthode verbo-tonale. Du présentiel au distanciel. In J. Sauvage (Dir.),

Didactique de la phonétique du français : Et maintenant ? (pp. 137–155). Collection Le Langage et l’Homme, Revue de didactique du français (2). L’Harmattan.

Catach, N. (1995). La variation graphique et les rectifications de l’orthographe française. *Langue française*, 108(1), 3–9.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Cutler, A. (2015). Representation of second language phonology. *Applied Psycholinguistics*, 36(1), 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716414000459> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Darcy, I. (2018). Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it? *The CATESOL Journal*, 30(1), 13–45.

Darcy, I., Ewert, D., & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: An ESL teachers’ pronunciation “toolbox.” In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 93–108). Iowa State University.

Darcy, I., Rocca, B., & Hancock, Z. (2021). A window into the classroom: How teachers integrate pronunciation instruction. *RELC Journal*, 52(1), 110–127.

DeKeyser, R. (2003). Explicit and implicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Blackwell.

Detey, S. (2020). Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd’hui ? De quatre-vingts ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, Covid-19 et intelligence artificielle). In J. Sauvage (Dir.), *Didactique de la phonétique du français : Et maintenant ?* (pp. 15–42). Collection Le Langage et l’Homme, Revue de didactique du français (2). L’Harmattan.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.

Dherbey-Chapuis, N., & Berthele, R. (2020). L'apprentissage des correspondances phonème-graphème en français langue étrangère. *Actes du 7e Congrès mondial de linguistique française*, 78. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207809011> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Dherbey-Chapuis, N., & Berthele, R. (2024). Teaching methods emphasizing phonological forms enhance L2 vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688241270803> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Dubois, M. (2020). Prononciation et orthographe : Je t'aime, moi non plus. In J. Sauvage (Dir.), *Didactique de la phonétique du français : Et maintenant ?* (pp. 121–136). Collection Le Langage et l'Homme, Revue de didactique du français (2). L'Harmattan.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Escudero, P., Simon, E., & Mulak, K. E. (2014). Learning words in a new language: Orthography doesn't always help. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 384–395.

Gathercole, S., Dunning, D., Holmes, J., & Norris, D. (2019). Working memory training involves learning new skills. *Journal of Memory and Language*, 105, 19–42.

Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887–898.

Geron, G., & Billerey, B. (2020). Le travail phonétique aujourd'hui dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes: Une modernité mesurée. In J. Sauvage (Dir.), *Didactique de la phonétique*

du français: Et maintenant ? (pp. 157–175). Collection Le Langage et l'Homme, Revue de didactique du français (2). L'Harmattan.

Huensch, A. (2019). The pronunciation teaching practices of university-level graduate teaching assistants of French and Spanish introductory language courses. *Foreign Language Annals*, 52, 13–31.

Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. In A. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 140–155). Wiley-Blackwell.

Kim, K., & Godfroid, A. (2019). Should we listen or read? Modality effects in implicit and explicit knowledge. *The Modern Language Journal*, 103(3), 648–664.

Kissling, E. (2014). What predicts the effectiveness of foreign-language pronunciation instruction? Investigating the role of perception and other individual differences. *Canadian Modern Language Review*, 70, 532–558.

Kissling, E. (2018). Pronunciation instruction can improve L2 learners' bottom up processing for listening. *The Modern Language Journal*, 102(4), 653–675.

Laeufer, C. (2010). Nasal vowels in French loanwords in German: The effect of linguistic environment. *Folia Linguistica*, 44(1), 53–101.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.

Llompарт, M., & Reinisch, E. (2017). Articulatory information helps encode lexical contrasts in a second language. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 43(5), 1040–1056.

Lyster, R. (2018). Roles for corrective feedback in second language instruction. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–6). John Wiley & Sons.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback

in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40.

Maeda, S. (1993). Acoustics of vowel nasalization and articulatory shifts in French nasal vowels. In M. Huffman & R. Krakow (Eds.), *Nasals, nasalization, and the velum* (Vol. 5, pp. 147–167). Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-360380-7.50010-7> Dernière consultation le 13 janvier 2026.

Masoura, E., & Gathercole, S. (1999). Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology*, 34(5–6), 383–388.

Mora, J., & Levkina, M. (2017). Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 381–399.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.

Papachristou, V. (2011). Explicit vs. implicit pronunciation teaching to Greek children: The case of the acquisition of English vowels. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 19, 371–381.

Racine, I., Detey, S., Bühler, N., Schwab, S., Zay, F., & Kawaguchi, Y. (2010). The production of French nasal vowels by advanced Japanese and Spanish learners of French: A corpus-based evaluation study. In K. Dziubalska-Kotaczyk, M. Wrembel & M. Kul (Eds.), *Proceedings of New Sounds 2010* (pp. 367–372). Sixth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, Poznań.

Rentzepopoulos, P., & Kokkinakis, G. (1992). Multilingual phoneme-to-grapheme conversion system based on HMM. In *Second International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP)*, Banff, Alberta, Canada. https://www.isca-speech.org/archive/icslp_1992/i92_1191.html

Sakai, M., & Moorman, C. (2018). Can perception training

improve the production of second language phonemes? A meta-analytic review of 25 years of perception training research. *Applied Psycholinguistics*, 39(1), 187–224.

Saito, K. (2021). Effects of corrective feedback on second language pronunciation development. In E. Kartchava & H. Nassaji (Eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (pp. 407–428). Cambridge University Press.

Schmid, S. (2012). The pronunciation of voiced obstruents in L2 French: A preliminary study of Swiss German learners. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 48(4), 627–659.

Showalter, C., & Hayes-Harb, R. (2013). Unfamiliar orthographic information and second language word learning: A novel lexicon study. *Second Language Research*, 29(2), 185–200.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308.

Szewczyk, J., Marecka, M., Chiat, S., & Wodniecka, Z. (2018). Nonword repetition depends on the frequency of sublexical representations at different grain sizes: Evidence from a multi-factorial analysis. *Cognition*, 179, 23–36.

Thomson, R., & Derwing, T. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344.

Zielinski, B., & Yates, L. (2014). Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners. In L. Grant (Ed.), *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 56–79). University of Michigan Press.

Notice biographique

Nathalie Dherbey Chapuis est Maître assistante d'enseignement et de recherche à l'Université de Fribourg, département du Plurilinguisme et didactique des langues étrangères, FLE et FLS. Ses projets de recherche s'intéressent aux liens entre l'apprentissage de la prononciation et celle des autres compétences. Actuellement elle analyse la progression de la prononciation et du lexique dans les productions orales spontanées d'allophones de 5 ans.

Dans un contexte où l'enseignement/apprentissage des langues connaît de profondes transformations, la phonétique du français langue étrangère (FLE) s'impose à nouveau comme un champ essentiel de réflexion scientifique et pédagogique. Longtemps cantonnée à une approche normative, souvent réduite à la « phonétique corrective », elle s'ouvre aujourd'hui à des perspectives renouvelées : prise en compte de la variation, intelligibilité, gestes professionnels, contributions des neurosciences, dispositifs numériques, médiations verbo-tonales, ou encore articulation entre perception et production.

Ces Actes du colloque international « Phonétique du FLE à visée didactique, quelles perspectives ? », organisé les 29 et 30 juin 2022 par l'unité de recherche Cérés de l'Institut Catholique de Toulouse, rassemblent les contributions de chercheurs, enseignants, formateurs et praticiens venus de différents pays et traditions méthodologiques. Ensemble, ils mettent en lumière les évolutions récentes du domaine, questionnent les terminologies et les fondements épistémologiques, et proposent des pistes concrètes pour un enseignement de la prononciation plus juste, plus incarné et plus efficace.

Du rôle des rythmes et de l'intonation à la construction de la conscience phonologique, des enjeux de la remédiation aux apports des technologies émergentes, des terrains universitaires aux classes de migrants ou d'apprenants débutants, cet ouvrage offre un panorama riche, nuancé et profondément actuel des pratiques et des recherches en phonétique à visée didactique.

Ce premier numéro de la revue *Didactiques et pédagogies* témoigne de la vitalité d'un champ en pleine redéfinition et invite à penser la prononciation comme une compétence centrale de l'oral, au carrefour du linguistique, du corporel, du cognitif et du social.

ISBN 979-10-94360-50-7



9 791094 360507



ict
LES PRESSES
UNIVERSITAIRES