

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ROMANISTIKU

Ivana Kosić

POTEŠKOĆE KROATOFONIH UČENIKA U
IZGOVORU FRANCUSKOG JEZIKA

Diplomski rad

Mentorica:

dr. Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, srpanj 2015.

UNIVERSITÉ DE ZAGREB
FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT D'ÉTUDES ROMANES

Les difficultés des étudiants croatophones dans la prononciation de la langue
française

MÉMOIRE DE MASTER
MASTER EN LANGUES ET LETTRES FRANÇAISES
FILIÈRE ENSEIGNEMENT
(Niveau M2)

Directeur de recherche:
dr. Lidija Orešković Dvorski

Présenté par:
Ivana Kosić

Zagreb, juillet2015

Table des matières

Résumé	5
0. Introduction	6
1. Méthodologie de la recherche	8
1.1. Les apprenants de FLE en Croatie	8
1.2. Le corpus	8
1.3. Choix des phénomènes caractéristiques à étudier	9
1.4. Analyse des erreurs	9
1.5. L'hypothèse.....	10
2. Cadre théorique	11
2.1. Etat de la question	11
2.2. La perception des phonèmes d'une langue étrangère.....	12
2.3. Théories phonologiques	13
2.4. Théories d'acquisition des langues secondes.....	14
3. Système phonologique du français	16
3.1. Système vocalique français	16
3.2. Le système consonantique français	18
4. L'analyse	22
4.1. Les voyelles.....	22
4.1.1. Les deux voyelles E.....	22
4.1.2. L'opposition o/ ɔ	26
4.1.3. La voyelle y.....	28
4.1.3. La voyelle u.....	30
4.1.4. Le e caduc.....	31
4.1.5. Les voyelles nasales	33
4.2. Les consonnes	36
5. Méthodes de correction phonétique	37
5.1. La méthode articulatoire.....	38
5.2. Des machines plutôt que des hommes.....	39
5.3. La méthode des oppositions phonologiques.....	39
5.4. La méthode verbo- tonale.....	40
6. Conclusion	43
7. Annexe	44
8. Bibliographie	51

Résumé

Dans ce mémoire de maîtrise, on va traiter le problème d'erreurs dans la prononciation de la langue française chez les apprenants croatophones. La question qui se pose est de savoir si ces erreurs sont dues aux interférences de la langue maternelle (croate) sur la langue étrangère (français)? Pour être en mesure de répondre à cette question, il est apparu nécessaire d'effectuer une étude contrastive des deux systèmes phonologiques afin de faire ressortir les différences entre les deux langues. Cela nous permet de faire une meilleure identification des erreurs commises par les apprenants enregistrés. Le corpus consiste des enregistrements des étudiants croatophones de l'école primaire (huitième classe). Dans le cadre de cette recherche, nous travaillons seulement sur certaines erreurs générales et caractéristiques phonétiques des apprenants croatophones en faisant une étude descriptive de certaines réalisations défectueuses de voyelles ou de consonnes. Cette étude aboutit à un autre travail indispensable : présenter quelques moyens pertinents pour la correction et l'amélioration de la prononciation du français.

0. Introduction

On peut dire que les relations franco- croates ne sont pas aussi fortes qu'avant, mais en entrant dans l'Union Européenne, la Croatie a une tendance plus grande vers la France. Surtout sur les plans : économique, politique et culturel. Mais, en tout cas, de moins en moins on apprend le français en Croatie. Comme une des raisons possibles de ce phénomène, on doit mentionner les différences linguistiques entre ces deux langues. La langue française et la langue croate proviennent de la même famille des langues, de la famille des langues indoeuropéennes ; mais ils appartiennent aux différents groupes : le français est la langue romaine et le croate est la langue slave. En effet, ils se diffèrent à tous les niveaux : phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique (Kapović, 2008 : 57).

Quand on parle des raisons sociales, les dernières données du Bureau des statistiques de la République de Croatie montrent que, parmi les langues étrangères dans les écoles croates, le français occupe la quatrième place. La première place est occupée comme dans les autres pays par l'anglais et puis suivent l'allemand et l'italien, mais le français est selon le nombre d'apprenants très loin de ces trois langues étrangères. Les statistiques de l'année scolaire 2010/2011, montrent que dans les écoles primaires, les collèges et les lycées croates, il n'y a qu'un faible 1 % des élèves qui apprennent le français. Ce n'est que 3 601 apprenants, tandis que l'anglais est appris par 330 102 élèves, l'allemand par 110 429 et l'italien par 26 402 élèves. Il faut également souligner que dans les écoles primaires croates il y a seulement 65 enseignants de français, à l'inverse de l'anglais qui est enseigné par 4 942 enseignants. Comment peut-on l'expliquer ? Je crois qu'il y a deux raisons. Premièrement, aujourd'hui, dans les écoles, les apprenants ont une tendance plus grande vers l'apprentissage de l'anglais parce que il est plus facile d'apprendre l'anglais qu'apprendre le français, notamment parce que on regarde beaucoup de films anglais et on écoute la musique américaine. Deuxièmement, la langue française est difficile pour les apprenants. Ils disent que le français est une langue difficile à parler, et la majorité souligne la difficulté de prononcer correctement le français. Les obstacles à une prononciation plus ou moins correcte sont nombreux et ralentissent la progression des apprenants croatophones. Quelles sont leurs difficultés dans l'apprentissage du F.L.E., plus précisément dans l'apprentissage de la prononciation ? C'est ce qu'ontentera de montrer dans ce mémoire de maîtrise.

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Les apprenants de FLE en Croatie

Le français est enseigné en Croatie comme seconde langue étrangère, la première langue étrangère est surtout l'anglais. Mais, il y a des écoles dans lesquelles on peut apprendre le français comme la première langue étrangère. L'une des écoles où on peut l'apprendre comme première langue étrangère est l'école primaire Izidor Kršnjavi. À Kršnjavi, les enfants peuvent apprendre le français depuis la première classe, à partir de sept ans. D'autre côté, ils peuvent commencer à apprendre le français depuis la quatrième classe, à partir de dix ans. À Kršnjavi, on inscrit deux classes d'enfants qui apprennent le français comme première langue étrangère, et une classe qui apprend l'anglais comme la première langue étrangère. Les élèves croatophones qui apprennent la langue française depuis la première classe à raison de trois heures par semaine obligatoires et ceux qui l'apprennent depuis la quatrième classe à raison de deux heures par semaine obligatoires.

Quand on parle des caractéristiques sociolinguistiques, on peut dire qu'elles sont les mêmes pour tous les locuteurs. Tous les apprenants habitent à Zagreb, leur âge est 14/15 ans et le nombre de filles et garçons est équilibré.

1.2. Le corpus

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, la recherche s'est basé sur un corpus d'enregistrements faits dans l'école primaire Izidor Kršnjavi à Zagreb. On a enregistré pendant deux semaines la huitième classe (le huitième a, b et c). Il était important que tous les élèves aient la même maîtrise de la langue française. Tous les apprenants ont commencé à apprendre la langue française en première classe. Il y avait 70 locuteurs. Les apprenants ont parlé spontanément, sans aucunes interventions faites par moi ou par le professeur. Bien sûr que madame les a corrigés, mais c'était après qu'ils avaient parlé. Les thèmes ont été diverses ; de jeu de tabou à cadre de grammaire, notamment le futur simple. Les élèves savaient tout à fait pourquoi ils faisaient ces enregistrements, pour nous permettre de faire cette étude et non pour obtenir une note quelconque.

Nous avons au début un corpus de 15 enregistrements (chacun d'une durée de 40 minutes) avec des apprenants de l'école primaire d'Izidor Kršnjavi. Il y avait vers soixante locuteurs. Les enregistrements ont été faits avec l'enregistreur vocal SONY ICD-UX80, mais en même temps avec le téléphone- portable (Samsung Young).

1.3. Choix des phénomènes caractéristiques à étudier

On a choisi des problèmes de prononciation à traiter selon le critère d'erreurs rencontrées chez les locuteurs, en faisant particulièrement attention aux erreurs segmentales, c'est-à-dire aux erreurs de prononciation des voyelles et des consonnes.

1.4. Analyse des erreurs

L'analyse était composée de quatre parties :

- 1) L'écoute de tous les enregistrements faits dans la classe Il fallait les écouter plusieurs fois parce qu'il y avait beaucoup de bruit.
- 2) La transcription de tous les enregistrements
- 3) La notation des erreurs les plus fréquentes
- 4) Le compte de tous les erreurs commises par les apprenants et la comparaison au nombre total d'exemples similaires pour obtenir un pourcentage d'erreurs commises.

Selon Corder (1980 : 9) du point de vue méthodologique, on peut distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première, si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toute façon jamais d'erreurs ; ce sont des erreurs que font même les locuteurs natifs. Selon la seconde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts.

Desnica- Žerjavić (1971 : 51) souligne que les auteurs Burt et Kiparsky définissent les erreurs comme locales et globales. Plus précisément, les erreurs qui portent sur les phrases entières et les erreurs isolées.

1.5. L'hypothèse

Puisque cette recherche s'intéresse principalement aux erreurs phonétiques sur le plan segmental, on peut attendre surtout les difficultés dans la prononciation des phonèmes qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants.

Dans la partie suivante, on va mentionner les théories les plus importantes de l'acquisition des langues étrangères.

2. Cadretheorique

2.1. Etat de la question

Les travaux qui s'occupent de la correction phonétique existent depuis un certain temps et ont principalement été réalisés en vue d'établir une méthodologie pertinente et efficace d'apprentissage de la prononciation des langues secondes. Mais en même temps, il est presque impossible d'être complètement fluent dans la prononciation d'une langue étrangère à cause de nombreuses raisons. Les raisons objectives, comme l'exposition à la langue étrangère, n'exercent pas la même influence sur tous les locuteurs (Desnica-Žerjavić, 2006 : 6). Comme un des exemples, Desnica-Žerjavić donne des recherches faites aux Etats-Unis. Ces recherches ont montré que les immigrés qui ont une meilleure position socioéconomique, parlent avec une meilleure prononciation. Par contre, les groupes d'immigrés qui n'ont pas la possibilité d'adaptation sociale, refusent l'adaptation linguistique. C'est le cas avec les Portoricains, les Mexicains et les Africains et les autres groupes ethniques qui ont le statut socioéconomique défavorisé. D'un autre côté, les autres comme les Allemands, les Norvégiens, qui se sont intégrés au niveau social, sont linguistiquement bien assimilés. Entre nombreuses raisons sociales, économiques et culturelles responsables pour l'assimilation linguistique, Desnica-Žerjavić souligne les auteurs Leibowitz, Fishman et Labov qui parlent de l'importance des attitudes de ceux qui parlent une langue étrangère et de leur désir de s'intégrer complètement dans la société étrangère.

Carton (1974 :8) nous explique que l'enseignement de la prononciation française a été longtemps exclusivement normatif et répressif. Mais, aujourd'hui, avec le progrès dans l'instrumentation, avec l'électronique, la phonétique a fait depuis la dernière guerre des pas de géant. Il faut aussi souligner que la phonétique, comme toutes les sciences, est forcément multi-disciplinaire, donc il faut mettre en relation la physiologie, la physique et la linguistique. Bien que la phonétique ne se préoccupe du contenu, mais de tous les phénomènes d'expression de la parole et de la langue, elle a des implications à tous les niveaux de l'expression dans la mesure où cette expression a une forme parlée.

2.2. La perception des phonèmes d'une langue étrangère

La question du rapport entre les systèmes linguistiques de langues différentes est une de celles auxquelles s'est intéressée la phonologie dès ses origines. Trubetzkoy (1939 : 54- 55) nous donne l'explication de la notion célèbre de crible phonologique : « Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il commence à parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue. » On peut dire que, dans un certain sens, la personne qui entend une langue étrangère est un sourd pour l'identification et la compréhension des sons de cette langue (Renard, 1974 : 15).

On peut expliquer l'accent étranger par la différence entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle. Les sons d'une langue étrangère sont filtrés par le crible de notre langue maternelle. Borell (1996: 4) nous explique que ce crible constitue, dans notre cerveau, une structure qui permet de reconnaître les unités de notre langue maternelle. Quand nous entendons un son nouveau appartenant à une autre langue, nous l'interprétons en le filtrant à travers le crible, c'est-à-dire la structure que nous possédons et qui correspond à notre langue maternelle. Nous pouvons expliquer l'existence du crible comme l'existence de certaines difficultés dans la prononciation de la langue étrangère et pour résoudre le problème, il faut bien connaître les caractéristiques de chacun des systèmes phonétiques en cause.

2.3. Théories phonologiques

Trubetzkoy a créé les fondements de la phonologie dans le livre *Principes de Phonologie* (1939). Dans son ouvrage, il définit l'objet de la phonétique comme l'acte de parole et il définit que l'objet de la phonologie est la langue. Les méthodes sont aussi différentes, la méthode de la phonétique est celle des sciences naturelles parce qu'elle étudie des phénomènes physiques concrets et la méthode de la phonologie est similaire à celle de la linguistique, de la psychologie ou de la sociologie.

Les fonctionnalistes disent que la phonétique étudie tous les traits qui coopèrent à la réalisation d'un son alors que la phonologie est l'étude de l'utilisation particulière qui est faite des traits distinctifs dans chaque langue. Bien sûr que cela varie d'une langue à l'autre. L'objet de la phonologie n'est pas le son, mais la valeur communicationnelle précise de chaque trait phonique à l'intérieur de chaque langue.

Jakobson et Halle ont montré comment ils ont opposé la phonologie à la phonétique dans l'ouvrage *Fundamentals of Language* de façon très intéressante. Selon les auteurs, un son a diverses caractéristiques qui jouent divers rôles dans la communication ; ces caractéristiques sont réparties en cinq groupes : 1) les caractéristiques distinctives (servent à distinguer les unités sémantiques) ; 2) les caractéristiques configuratives (indiquent la complexité de discours) ; 3) les caractéristiques expressives (signalent l'importance d'un élément ou l'affectivité de celui qui parle) ; 4) les caractéristiques redondantes (aident à identifier les autres) et 5) les caractéristiques physiognomiques (révèlent la personnalité du celui qui parle). La tâche de la phonologie est d'étudier toutes ces caractéristiques. Ils ont aussi créé la notion des caractéristiques inhérentes, les traits distinctifs (ce sont les autres caractéristiques des phonèmes). Les caractéristiques inhérentes sont ramenées à 24, à groupes en 12 oppositions.

2.4. Théories d'acquisition des langues secondes

Selon Keller (1985 : 25) au début de l'acquisition d'une langue seconde, l'apprenant utilise d'abord les règles de sa langue maternelle pour produire des énoncés dans la langue seconde, c'est-à-dire, autant mieux qu'il connaisse les règles de sa langue maternelle autant plus facile il va apprendre les règles de la langue seconde. Cette opération s'appelle le transfert. Le transfert passe inaperçu et paraît profitable en autant qu'il y ait similitude entre les règles et structures de la langue maternelle et celles de la langue seconde. Mais, le problème se pose lorsque ces règles et structures sont différentes dans l'une et l'autre langue. On peut parler d'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde dans le cas où le transfert engendre des productions erronées et par le fait même nuit à l'échange verbale. J'ai déjà mentionné la notion de crible phonologique: les sons d'une langue étrangère sont filtrés par le crible de notre langue maternelle. Ce dernier constitue, dans notre cerveau, une structure qui permet de reconnaître les unités de notre langue maternelle. Dès lors que nous entendons un son nouveau appartenant à une autre langue, nous l'interprétons à l'aide de la structure que nous possédons dans notre langue maternelle. Bloomfield (1970 : 46-48) nous explique ces rapports entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue cible. Il souligne que quand nous parlons une langue ou un dialecte étranger, nous tendons à remplacer ses phonèmes par les phonèmes les plus proches ou similaires de notre propre langue ou dialecte. Il est possible que le phonème de notre langue maternelle et le phonème de la langue étrangère se recouvrent en partie et dans ce cas-là, notre réalisation du phonème est alors correcte. Mais, il y a aussi beaucoup d'exemples où notre phonème ne fait pas partie de l'ensemble des sons étrangers. Alors, si notre réalisation s'écarte trop loin du phonème étranger, surtout si elle se rapproche d'un autre phonème de la langue étrangère, malheureusement, nous ne serons pas compris. La confusion est plus grande quand deux ou trois phonèmes de la langue étrangère ressemblent à l'un de nos phonèmes : dans de tels cas, nous reproduisons plusieurs phonèmes étrangers par un seul de nos phonèmes. Comme le décrit Renard (1971 : 28) : « Si nous voulons donc prononcer correctement un message donné, il nous faudra d'abord le prononcer correctement. Compte tenu de ce qui a été dit du caractère sélectif de la perception, cela impose au pédagogue l'impérieuse nécessité d'apprendre à percevoir. »

Bloomfield a bien montré la cause de la majorité des erreurs de prononciation qu'on rencontre chez les apprenants d'une langue étrangère. On trouve un autre problème quand un apprenant

est confronté au système phonétique d'une autre langue. Il va régulièrement avoir des difficultés avec les unités qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Ces phonèmes peuvent être déformés par rapport à cible ou ils peuvent souvent être remplacés par des unités qui existent dans le système de la langue maternelle. C'est parce que ce système est fixé et utilisé longtemps.

Il y a un autre concept important en acquisition d'une langue seconde qui s'appelle l'interlangue. C'est le terme proposé par Selinker (2009 : 2). Selinker définit l'interlangue comme une langue cohérente qui se diffère de la langue d'origine et de la langue seconde, mais qui a des caractéristiques de l'une et de l'autre. L'interlangue décrit la variété de langue qui se forme chez l'apprenant et qui ne coïncide pas totalement avec la langue d'apprentissage ; cette variété de langue est provisoire et évolue en principe au fur et à mesure de l'apprentissage –en principe seulement car tout le problème didactique, pour le professeur, est d'éviter la fossilisation de l'interlangue. Selon Besse et Porquier (1984 : 34), l'interlangue nous montre les stades différents d'apprentissage. Ce système se diffère de la langue maternelle et de la langue cible ; il est perméable, simplifié et les erreurs peuvent se fossiliser. Ils considèrent que l'interlangue possède son propre schéma organisationnel et développemental.

3. Système phonologique du français

3.1. Système vocalique français

On considère généralement que le système maximal du français compte seize voyelles. Ce système semble assez riche si l'on compare à certaines langues (italien, sept voyelles; espagnol, cinq voyelles) et plutôt pauvre par rapport à certaines autres langues (anglais vingt et une voyelles) (Béchéde, 1992: 16).

Les voyelles sont la base de la langue française et elles doivent être étudiées avec un soin tout particulier (Peyrollaz et Bara de Tovar, 1954 : 47). Dans la production des voyelles, la bouche n'est jamais fermée, le passage de l'air est complètement libre.

En classant les voyelles selon leur lieu d'articulation, on obtient une répartition générale en voyelles antérieures (on en compte dix) /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /a/, /y/, /ø/, /ə/, /œ/, /œ̃/ et voyelles postérieures (on en compte six) /u/, /o/, /ɔ/, /õ/, /ɑ/, /ã/. En considérant l'action des lèvres dans l'articulation, on distingue des voyelles non arrondies ou rétractées (aussi dites non labialisées) au nombre de cinq /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /a/ et des voyelles arrondies (ou labialisées) au nombre de onze /y/, /ø/, /œ/, /œ̃/, /ə/, /u/, /o/, /ɔ/, /õ/, /ɑ/, /ã/. Alors que les voyelles antérieures opposent une série non arrondie ou écartée /i/, /e/, /ɛ/, /ẽ/, /a/ à une série arrondie /y/, /ø/, /ə/, /œ/, /œ̃/, les voyelles postérieures /u/, /o/, /ɔ/, /õ/, /ɑ/, /ã/ sont toutes arrondies. Il existe en français quatre degrés de fermeture (d'aperture) qui caractérisent les voyelles. Dans la série des voyelles orales antérieures non labiales, le degré d'aperture diminue de /a/ à /i/. Selon l'aperture les voyelles sont décrites comme ouvertes /a/, /ɑ/, mi-ouvertes /ɛ/, /ə/, /œ/, /ɔ/, mi-fermées /e/, /ø/, /o/ et fermées /i/, /y/, /u/. Et à la fin, il faut mentionner l'opposition orale/nasale. Selon le mode d'échappement de l'air utilisé lors de la production du son, ces voyelles se rangent en deux catégories : les voyelles orales au nombre de douze /i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ɔ/, /ɛ/, /œ/, /ə/, /a/, /ɑ/ et les voyelles nasales au nombre de quatre /ã/, /õ/, /ẽ/, /œ̃/. Regardons maintenant le tableau qui présente le système vocalique du français.

Tableau 1 Système vocalique du français (16 voyelles)

Lieu d'articulation →	<u>anterieures</u>		<u>posterieures</u>	
Aperture ↓	<u>non labiales</u>	<u>labiales</u>		
<u>fermées</u>	i	y	u	
<u>mi-fermées</u>	e	ø	o	
<u>mi-ouvertes</u>	ɛ	ə œ	ɔ	
	ẽ	œ̃	õ	nasales
<u>ouvertes</u>	a		ɑ	
			ã	nasales

Le système vocalique du français est décrit de la même manière chez les différents auteurs, par exemple, Desnica-Žerjavić (1996 : 51) donne la même description du système. Selon elle, le système vocalique français repose sur quatre oppositions distinctives ; voyelle antérieure/ voyelle postérieure ; degré de fermeture (aperture) ; voyelle rétractée/ voyelle arrondie et voyelle orale/ voyelle nasale.

3.2. Le système consonantique français

La consonne se prononce avec une faible dépense de l'air. Leur rôle est de caler l'articulation et d'offrir des points d'appui (Peyrollaz et Bara de Tovar, 1954 : 123).

Chacun des 17 phonèmes consonantiques de la langue peut se définir selon 4 critères (ou traits phonétiques) (Desnica-Žerjavić, 1996 : 95). Ces critères sont également appelés opposition dans la mesure où ils permettent aux phonèmes de se distinguer entre eux, par paire. Le premier est le mode d'articulation qui dépend de la résistance que l'obstacle oppose à l'écoulement de l'air. Donc, selon le mode d'articulation on peut distinguer quatre catégories de consonnes en français : les occlusives /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /n/, /n/, les fricatives /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/, les liquides /l/, /R/ et les semi-consonnes /j/, /y/, /w/.

Le deuxième est le point ou le lieu d'articulation, c'est l'endroit du canal buccal où l'obstacle est formé. Les points d'articulation sont suivants : le point bilabial /p/, /b/, /m/, labio-dental /f/, /v/, apico-dental /t/, /d/, /n/, prédorso-alvéolaire /s/, /z/, apico-alvéolaire /ʃ/, /ʒ/; /r/, /l/, dorso-palatal /ɲ/ ; /j/, /y/, dorso-vélaire /k/, /g/, /ŋ/ ; /w/ et dorso-uvulaire /R/.

Le troisième trait distinctif est la sonorité qui dépend des vibrations des cordes vocales, responsables de présence ou l'absence du ton laryngien dans le spectre des consonnes.

L'opposition est sourde/ sonore : p/b, t/d, k/g, f/v, s/z et ʃ/ʒ.

La nasalité est due à la résonance nasale qui s'ajoute à la résonance orale grâce à l'abaissement du voile du palais ; les consonnes nasales sont : /m/, /n/, /ŋ/, /ɲ/.

Ici, on peut ajouter le cinquième trait distinctif qui est d'origine vocalique, c'est la labialisation. La labialisation fonctionne comme un point d'articulation secondaire qui permet de distinguer /j/ de /y/. Dans le Tableau 2, nous pouvons voir le schéma graphique des consonnes.

Tableau 2 : Les consonnes françaises selon Desnica-Žerjavić (1996 : 96)

		bilabiales	labio-dentales	apico-dentales	prédorso-alvéolaires	apico-alvéolaires	dorso-palatales	dorso-vélaires	dorso-uvulaires
occlusives	(sourdes)	p		t				k	
	(sonores)	b		d				g	
fricatives	(sourdes)		f		s	ʃ			
	(sonores)		v		z	ʒ			
nasales		m		n			ɲ	ŋ	
liquides	(latérales)					l			
	(vibrantes)								R
semi-consonnes							j, y	w	

Marchal (1980) et Béchade(1992) nous donnent une classification un peu différente. La répartition entre consonnes sonores, au nombre de quatorze /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /v/, /z/, /ʒ/, /l/, /R/, /j/, /y/, /w/, ou sourdes, au nombre de six /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/, n'est qu'un premier type de classement fondé sur leur sonorité, c'est-à-dire la présence ou l'absence de vibration des cordes vocales pendant l'articulation. Cette opposition de voisement (sourdes /sonores), comme celle du mode articulaire (occlusives / constrictives), présente un caractère binaire. Une troisième catégorie, celle du lieu d'articulation, implique au contraire plusieurs traits reliés aux différents points d'articulation. Regardons maintenant le Tableau 3 où nous pouvons voir comment ils classent les consonnes.

Tableau 3 : Les consonnes selon Marchal (1980) et Béchade(1992)

Mode articulaire→	<u>occlusives</u>			<u>constrictives</u>		
	sourdes	sonores		sourdes	sonores	
<u>bilabiales</u>	p	b	m			
<u>labio-dentales</u>				f	v	
<u>apico-alvéodentales</u>	t	d	n			
<u>apico-alvéolaire</u>					l	
<u>apico-alvéodentales</u>				s	z	
<u>apico-postalvéolaires</u>				ʃ	ʒ	
<u>dorso-palatales</u>			ɲ		j	y
<u>dorso-vélaires</u>	k	g			R	w

En observant le Tableau 3, on constate que douze consonnes se répartissent en six couples selon le système sourdes / sonores; les cinq autres consonnes étant des sonores isolées : [p / b] [t/d] [k/g] [f/v] [s/z] [ʃ/ʒ] Les consonnes orales sont au nombre de dix-sept : /p/ , /b/ , /t/ , /d/ , /k/ , /g/ , /f/ , /v/ , /s/ , /z/ , /ʃ/ , /ʒ/ , /l/ , /R/ , /j/ , /y/ , /w/. Pour ce qui est des nasales, on en compte trois : /m/ , /n/ , /ɲ/. Il existe neuf consonnes occlusives : /p/ , /b/ , /t/ , /d/ , /k/ , /g/ , /m/ , /n/ , /ɲ/. On appelle aussi ces consonnes explosives ou momentanées. Elles se répartissent en occlusives orales /p/ , /b/ , /t/ , /d/ , /k/ , /g/ et en occlusives nasales /m/ , /n/ , /ɲ/. Il existe onze consonnes constrictives : /f/ , /v/ , /s/ , /z/ , /ʃ/ , /ʒ/ , /l/ , /R/ , /j/ , /y/ , /w/ à côté desquelles on range /l/ et /R/.

On appelle aussi ces consonnes fricatives ou continues. Sur la base de l'impression auditive, on sépare aussi les sonsconstrictives en soufflantes /f/, /v/, en sifflantes /s/, /z/, et en chuintantes /ʃ/, /ʒ/.

Après la partie théorique de ce mémoire où on a introduit la méthodologie de la recherche et les systèmes phonologiques croate et français, le chapitre suivant est consacré à l'analyse des erreurs commises par les apprenants croatophones que nous avons enregistrés.

4. L'analyse

4.1. Les voyelles

4.1.1. Les deux voyelles E

En français, on distingue la voyelle [e] et la voyelle [ɛ]. La voyelle [e] est antérieure, rétractée, mi- fermée, orale tandis que la voyelle [ɛ] antérieure, rétractée, mi- ouverte, orale.

En syllabe fermée, on toujours prononce la voyelle [ɛ]. En syllabe ouverte, la prononciation est systématiquement représentée par des graphies bien déterminées. Les graphies qui présentent la voyelle e sont : -é (e, s) ; - er ; -ez et dans les mots monosyllabiques (comme les, mes, des...) ; à la première personne du présent du verbe avoir ; au passe simple des verbes en -er et dans quelques mots isolés (Desnica-Žerjavić, 1996 : 59).

Les apprenants ont beaucoup de problèmes de distinguer ces deux voyelles. Selon Defterdarević-Muradbegović (2008 : 24) la différence entre les phonèmes [e] et [ɛ] est aujourd'hui très petite, mais aussi on laisse aux locuteurs la liberté de prononcer ou de ne pas prononcer différemment ces deux voyelles. Dans la plupart des cas, les apprenants prononcent la voyelle [ɛ]. Cela peut être parce qu'on connaît seulement la voyelle [ɛ] en croate. Les exemples de mauvaise prononciation sont nombreux. On a fait la transcription des énoncés prononcés par les apprenants, c'est pourquoi chaque exemple peut avoir d'autres erreurs que celles de prononciation de [ɛ, e].

Ex. 1. [lamɛRɛsaʒɛkalm]/*La mer est sage et calme.* /

L'exemple nous montre que l'apprenant ne distingue pas le e fermé et le e ouvert. Selon lui, il existe seulement le phonème [ɛ]. Il a fait deux fautes concernant la prononciation de phonème [e]. Il s'agit de conjonction *et* qui devait se prononcer [e] sans exception. C'est aussi le cas avec le deuxième exemple :

Ex. 2. [ʒɛɛkɾiankɑɾtpɔstalamɛparaŋ] /*J'ai écrit une carte postale à mes parents.* /

Ici, on peut voir que l'apprenant prononce le phonème [ɛ] dans tous les cas. Ici on voit trois problèmes, en premier lieu il est prononcé le phonème [ɛ] au lieu de [e] dans le présent du verbe avoir (première personne singulier). Ensuite, il fallait prononcer *écrit* avec le phonème [e] parce qu'il s'agit d'une syllabe ouverte, en syllabe ouverte, on prononce toujours le e fermé. Et finalement, on prononce le e fermé dans les mots monosyllabiques comme *mes*. L'apprenant a prononcé tous les e fermés comme e ouverts.

Ex. 3. [nusɾɛgɑrdɛɾɔnlɛfilmosinɛma] /*Nous regarderons le film au cinéma.* /

Ici, on peut voir quatre problèmes de prononciation de [e]. Le mot *regarderons* nous donne deux exemples de mauvaise prononciation. L'apprenant a prononcé deux fois le phonème [ɛ], au lieu du e muet, le mot *regarderons* devrait être prononcé [ɾɛgɑrdɛɾɔ̃]. Ensuite, il a fait une faute en prononçant *les* comme [lɛ], parce que on toujours prononce le e fermé dans les mots monosyllabiques comme *les*. Et à la fin, il fallait prononcer le e fermé dans le mot *cinéma* parce qu'il s'agit d'une syllabe ouverte dans lequel on prononce toujours le e fermé.

Ex. 4. [ʒɛsɣisimpatikmɛʒɔnɛmpamadɾɛsɔʒɑ̃] /*Je suis sympathique mais je n'aime pas m'adresser aux gens.* /

Voici un exemple d'une prononciation parfaite. L'apprenant a bien prononcé le phonème [e] et [ɛ]. On peut entendre très bien la différence entre ces deux phonèmes.

Regardons maintenant les répartitions des erreurs commises sur les deux phonèmes. Nous avons compté¹ tous les mots avec le phonème [e] et découvert le nombre d'erreurs commises (Tableau 2).

Tableau 2 La répartition des erreurs commises sur le phonème e :

<u>Situation du phonème (e) dans le mot</u>	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
e en syllabe fermé	31	68%
e en terminaisons verbales (l'infinitif, le participe...)	26	69%
e dans les mots monosyllabiques (les, mes, et...)	16	40%
e dans les mots inconnus de l'apprenant	6	33%

Nous voyons dans le Tableau 2 qu'il était plus difficile pour les apprenants de prononcer le phonème [e] en syllabe fermé ou en terminaisons verbales que dans les mots monosyllabiques. Il n'était pas tellement difficile pour les apprenants de prononcer ce phonème dans les mots inconnus.

On a fait la même chose avec le phonème [ɛ], les résultats sont dans le Tableau 4.

Tableau 4 La répartition des erreurs commises sur le phonème ɛ :

<u>Situation du phonème (ɛ) dans le mot</u>	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
ɛ en syllabe ouverte	2	4%
ɛ à la fin du mot (où on ne doit	13	35%

¹La liste de tous les énoncés analysés se trouve dans le chapitre 7.

pas le prononcer)		
-------------------	--	--

Comme prévu, les apprenants ont fait plus d'erreurs quand ils devaient prononcer le phonème [e]. Dans la plupart des cas, ils ont prononcé le phonème [ɛ]. Cela peut être expliqué par la différence entre la langue maternelle des apprenants (le croate) où on ne connaît pas le phonème [e], les croatophones prononcent seulement le phonème [ɛ]². Les résultats dans le Tableau 2 nous montrent que les apprenants prononcent presque parfaitement le phonème [ɛ] dans la syllabe ouverte, mais ce qui leur pose le problème, c'est la prononciation du phonème [ɛ] à la fin du mot, ou il ne doit pas être prononcé.

²Il faut dire qu'il n'y ait jamais d'identité parfaite entre les phonèmes appartenant à des systèmes phonologiques différents.

4. 1. 2. L'opposition o/ ɔ

La voyelle [o] est postérieure, arrondie, mi- fermée, orale ; tandis que la voyelle [ɔ] est postérieure, arrondie, mi- ouverte, orale. En syllabe accentuée ouverte on trouve la voyelle [o] et en syllabe fermé on généralement trouve la voyelle [ɔ]. En ce qui concerne la syllabe inaccentuée, le [o] est généralement ouvert quelle que soit la nature de la syllabe (Desnica-Žerjavić, 1996 : 66).

Dans des exemples enregistrés on peut marquer que les apprenants croatophones n'ont aucun problème avec la prononciation du phonème [ɔ]. Mais, pourtant, on a noté un exemple de prononciation mauvaise de phonème [ɔ] :

Ex. 1 [ʒəməsãməvə]/*Je me sens mauvais.* /

Il voulait dire : [ʒəməsãmɔvɛ]. On ne peut pas expliquer logiquement pourquoi il a prononcé e caduc au lieu de [ɔ].

Ex. 2 [frɛrdənikɔlaɛautɔritɛr]/*Frère de Nicolas est autoritaire.* /

Ici, l'apprenant a fait une erreur en prononçant [ɔ] comme [au]. Nous pouvons conclure qu'il s'agit de l'interférence de l'écrit. Comme on prononce en croate comme on écrit, il a fait le même en lisant un texte français.

Ex. 3. [ʒɛmʒueɔfut]/*J'aime jouer au foot.* /

Voici un exemple de prononciation mauvaise du phonème [o]. L'apprenant a prononcé le phonème [ɔ] au lieu de [o] parce que il y a beaucoup de mots qui se prononcent avec le phonème ɔ, on peut dire que la plupart des apprenants ne prononcent pas le phonème [o] et prononcent tous les o écrits comme [ɔ].

Ex. 4 [ʒsvisimpatikmɛʒənɛmpamadʀeseoʒã] /Je suis sympathique mais je n'aime pas m'adresser aux gens. /

Voici un exemple d'une bonne prononciation de phonème [o].

Passons maintenant aux répartitions des erreurs commises sur les phonèmes [o/ɔ]. Nous avons compté tous les mots avec le phonème [o/ɔ] et découvert le nombre d'erreurs commises (Tableau 5).

Tableau 5 La répartition des erreurs commises sur les phonèmes o/ɔ.

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
en syllabe accentuée ouverte	4	33%
en syllabe accentue fermée	pas d'exemples	
en syllabe inaccentuée (fermée et ouverte)	0	0%

Comme prévu, les apprenants avaient des difficultés en prononçant le phonème [o] en syllabe accentuée ouverte et quand il s'agit de la syllabe accentue fermée, il n'y avait pas d'exemples.

Les apprenants ont bien prononcé le phonème [ɔ] en syllabe inaccentuée.

4.1.3. La voyelle y

La voyelle [y] est antérieure, arrondie, fermée, orale. On prononce la voyelle [y] dans le cas des graphies suivantes : u, û, eu, eû et ü(Desnica-Žerjavić, 1971 : 56).

La voyelle [y] pose beaucoup de problèmes chez les apprenants croatophones ; on va maintenant citer les problèmes les plus fréquentes. La répartition des erreurs commises sur le phonème [y] est présentée dans le Tableau 6.

Ex. 1 [ʒɛli]/*J'ai lu.*/

L'apprenant n'a pas bien prononcé le participe passé du verbe lire- lu. Nous pouvons souvent entendre les apprenants croatophones prononcer la voyelle [i] au lieu de [y].

Ex. 2 [tuɛrɛzɔnabl] /*Tu es raisonnable.* /

Ici, on peut voir l'exemple de prononciation [u] au lieu de [y]. Les apprenants ont une tendance de prononcer la voyelle [y] au lieu de [u]. Comme les phonèmes de la langue croate sont presque les mêmes comme les graphèmes, les apprenants confondent la prononciation croate avec la prononciation française.

Ex. 3 [ʒɛrɛgardeynsɛri]/*J'ai regardé une série.* /

Voici un exemple d'une excellente prononciation de la voyelle [y]. L'apprenante n'a aucun problème avec la prononciation.

Tableau 6 La répartition des erreurs commises sur le phonème [y] :

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
y prononcé <i>i</i>	16	19%
y prononcé <i>u</i>	37	45%

Comme on peut voir dans le Tableau 6, les apprenants ont prononcé le phonème [y] comme [u] plus fréquemment que comme [i]. Cela peut être expliqué par l'influence de l'écrit.

4.1.3. La voyelle u

La voyelle [u] est postérieure, arrondie, fermée et orale. On prononce la voyelle [u] dans le cas des graphies suivantes : ou, où, où, aoû, oo, ow. ew et u (Desnica-Žerjavić, 1971 : 57).

J'ai noté un exemple de mauvaise prononciation de la voyelle [u] ; il s'agit de prononciation de [y] au lieu de [u]. Voyons la répartition des erreurs commises sur le phonème [u] dans le Tableau 7.

Ex. 1 [nysɔmpartiãvakãns]/*Nous sommes partis en vacances.* /

Il y a quelques exemples de prononciation de la voyelle [y] au lieu de la voyelle [u].

Ex. 2 [laplasuilijadɛzavjɔ̃]/*La place où il y a des avions.* /

Voici un exemple de bonne prononciation de la voyelle [u]. Dans la plupart des cas, les apprenants ont bien prononcé la voyelle [u].

Tableau 7 : La répartition des erreurs commises sur le phonème [u]:

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
<i>u</i> prononcé <i>y</i>	14	17%

On peut noter que les apprenants ont fait peu d'erreurs en prononçant le phonème [u], seulement en le prononçant comme [y].

4.1.4. Le e caduc

À l'écrit, le e caduc est représenté par la lettre e quand elle se trouve en syllabe inaccentué ouverte, sans accent orthographique et non suivie d'une lettre double (Desnica-Žerjavić, 1971 : 73) Bien sûr qu'il y a des exceptions que les apprenants croatophones ne connaissent pas. Quand on parle du maintien ou de la suppression du e caduc ; le e caduc précédé ou suivi d'une voyelle tombe toujours ; le e caduc placé devant la pause aussi tombe toujours ; quand on parle de l'intérieur du mot, on applique la règle de trois consonnes. C'est-à-dire, le e caduc est prononcé quand il est précédé de deux consonnes et suivi d'au moins une troisième (Desnica-Žerjavić, 1971 : 78).

Après quelques exemples, voyons la répartition des erreurs commises sur le phonème ə dans le Tableau 8.

Ex. 1 [lemwadeləete]/*Le mois de l'été...*/

Ici, on peut noter deux exemples de prononciation incorrecte de e caduc. Premièrement, l'apprenant a prononcé *e* au lieu de ə, possiblement à cause de l'influence de l'écrit. Deuxièmement, il a prononcé le e caduc à la place où il devait tomber, où il ne devait pas être prononcé.

Ex. 2 [seləvɛRbəiregyljɛ]/*C'est le verbe irrégulier.* /

Nous pouvons voir deux exemples de prononciation du e caduc où il fallait tomber, le premier est suivi et précédé d'une voyelle et le deuxième est suivi d'une voyelle.

Ex. 3 [ʒəsyimaladə]/*Je suis malade.* /

Voilà un exemple de prononciation de e caduc devant la pause.

Tableau 8 La répartition des erreurs commises sur le phonème ə

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
<i>e</i> à la place de ə	16	42%
ə précédé ou suivi d'une voyelle	21	52%
ə devant une pause	18	8%

On peut conclure que les apprenants croatophones font deux types d'erreurs concernant le e caduc : premièrement, ils le prononcent comme le phonème [ɛ/e] et deuxièmement, ils le prononcent quand il ne doit pas être prononcé.

4.1.5. Les voyelles nasales³

La voyelle [ã] est postérieure, arrondie, ouverte, nasale. Cette voyelle nasale est représentée par les graphies : an, am, en, em ; ean, aen, aën et aon (Desnica-Žerjavić, 1971 : 87). Nous pouvons noter que les apprenants n'ont pas de grands problèmes avec la prononciation de cette voyelle. Voyons quelques exemples et la répartition des erreurs commises dans le Tableau 9.

Ex. 1 [ʒəsyiɔptimistɛãtɛlizant] /*Je suis optimiste et intelligente.* /

Voici un exemple de mauvaise prononciation de la voyelle [ã] à la fin du mot. L'apprenant devait prononcer [ã], mais il a prononcé [an]. Il semble que c'est à cause de l'influence de l'écrit.

Mais, comme nous avons déjà dit, ils ont bien prononcé la voyelle [ã].

Ex. 2 [ləsãtimã] /*Le sentiment...* /

Ici, nous pouvons voir que l'apprenant peut bien prononcer la voyelle [ã].

Tableau 9 : La répartition des erreurs commises sur le phonème [ã]:

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs</u> <u>approximative</u>
la voyelle ã non prononcée	18	28%

³Nous avons décidé de décrire seulement deux voyelles nasales: [ã] et [ẽ], parce qu'il n'y avait pas assez d'exemples pour la voyelle nasale [õ].

La voyelle [ɛ̃] est une voyelle antérieure, non arrondie, mi-ouverte, nasale. Il est représenté par les graphies : in, im, ain, aim, ein, eim, yn, ym, oinyen, éen (Desnica-Žerjavić, 1971 : 88). Cette voyelle pose beaucoup de problèmes à nos apprenants. On a trouvé beaucoup d'exemples de mauvaise prononciation. On va les citer :

Ex.1 [indɛpɑ̃dɑ̃t]/*Indépendante...*/

Nous pouvons voir que l'apprenant n'a prononcé aucune voyelle nasale, il a prononcé tous les voyelles nasales comme ils sont écrites.

Ex. 2 [lɑ̃mɔ̃frɑ̃kɔ̃fɔ̃niɛnɑ̃milwitsɑ̃k]/*Le mot francophonie est né à mille- huit- cinq.* /

Dans cet exemple, l'apprenant a prononcé la voyelle [ɑ̃] au lieu de voyelle [ɛ̃].

Ex. 3 [ɛ̃ntɛrɛsɑ̃t]/*Intéressant...* /

Voilà un exemple de prononciation de [ɛ̃n] au lieu de la voyelle nasale.

Ex. 4 [ʒɑ̃nsyipaɛ̃tɛliʒɑ̃t]/*Je ne suis pas intelligente.* /

Mais, bien sûr qu'il y a des exemples d'une bonne prononciation, l'apprenant a bien prononcé tous les phonèmes nasaux.

Tableau 10 : La répartition des erreurs commises sur le phonème [ɛ̃]

	<u>Nombre d'erreurs relevées</u>	<u>Répartition en % des erreurs approximative</u>
la voyelle ɛ̃ non prononcée	19	32%
la voyelle ɛ̃ prononcée comme ɑ̃	15	25%

Les voyelles nasales sont difficiles à prononcer pour nos apprenants parce qu'ils n'existent pas en croate. Au lieu de prononcer la voyelle nasale, ils prononcent une voyelle orale suivie d'une consonne nasale [n/m].

4.2. Les consonnes

Le système consonantique français étant moins riche en nombre et ne contenant aucun trait distinctif ni catégorie de consonnes inconnus en croate, il ne comporte pas de difficultés majeures pour les locuteurs croatophones. Mais, on va mentionner quelques problèmes dans la prononciation des consonnes françaises chez les apprenants croatophones.

C'est le cas avec le R parisien. Quelques apprenants ont des problèmes avec l'articulation de ce phonème parce que il est différent en croate ; en Croatie, on prononce un [r] vibrant apico-alvéolaire ou roulé, Desnica-Žerjavić (1996 : 154). Mais, on aussi peut trouver de bons exemples de prononciation de R parisien puisque beaucoup d'élèves faisaient une très grande attention à la prononciation de ce phonème.

Le deuxième problème qu'on a rencontré, c'est le cas avec la prononciation du [h] aspiré ou muet. Comme on prononce le phonème [h] en croate, on peut entendre les apprenants prononcer le [h] aspiré/muet dans les mots français. La source de ce problème peut aussi être dans l'influence de l'écrit.

La dernière partie de mon mémoire est consacrée à la présentation de quelques méthodes de la correction phonétique.

5. Méthodes de correction phonétique

À la fin, on va aborder quelques méthodes de la correction phonétique. En effet, l'analyse des erreurs de prononciation du français chez les apprenants croatophones ne saurait être complète sans que la question de sa finalité pratique, c'est-à-dire la pratique de la correction de ces erreurs, ne soit abordée. Ce chapitre vise à présenter, à partir des suggestions de différents travaux dans le domaine, un ensemble de propositions pour améliorer la prononciation du français des apprenants croatophones.

Il est important que l'enseignant, dès le début, s'attarde à expliquer et à faire partager aux apprenants l'intérêt d'une bonne prononciation tout comme à les sensibiliser aux moyens qu'il va mettre en œuvre pour son acquisition graduelle. L'enseignant doit faire comprendre aux apprenants qu'ils feront des erreurs, que celles-ci sont naturelles et qu'ils ne doivent pas avoir de préjugés négatifs face à ces erreurs. De cette manière, l'enseignant peut s'attaquer aux erreurs sans risque de culpabiliser ou d'intimider les apprenants. Il est également demandé à l'enseignant de s'armer d'une longue patience, un facteur important pour la réussite de l'enseignement de la prononciation. Il serait tout à fait illusoire d'espérer obtenir des résultats dès les premiers essais. La patience de l'enseignant apparaît donc comme une composante essentielle du processus de correction. Il faut aussi faire attention à l'état psychologique et à l'âge des apprenants (Renard, 1974 : 15).

Dans ce chapitre, on va aborder brièvement quatre méthodes de correction phonétique.

5.1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire (Renard, 1971 : 29) est basée sur un enseignement de la prononciation à des élèves débutants qui doivent connaître le fonctionnement de l'appareil phonatoire. Donc, selon la méthode articulatoire, il faut connaître précisément des mouvements nécessaires à la réalisation d'un son donné. Billières(1987) explique la méthode articulatoire comme « une présentation exclusivement fondée sur la description de l'activité simplifiée à outrance de certains organes intervenant dans l'activité phonatoire. » En théorie, c'est possible d'apprendre dix ou vingt mouvements différentes des organes articulatoires. Mais en pratique, savoir produire tous les sons d'une langue donnée ne signifie pas la parler. La méthode articulatoire se voit écartée par les promoteurs du système verbo- tonal qui lui adressent de nombreux reproches.

La méthode articulatoire néglige le facteur auditif ; l'élève ne peut pas entendre la différence entre le son étranger et le son de la langue maternelle en connaissant seulement les mouvements conscients des organes articulatoires. Aussi on reproche à la méthode articulatoire de négliger les effets de la phonétique combinatoire. Les sons peuvent influencer les uns les autres, en français, sous l'influence des voyelles, les consonnes peuvent être palatalisés, vélarisés ou labialisés. Ensuite, la méthode articulatoire ignore les phénomènes de compensation. À force d'analyser le phénomène articulatoire, les partisans de cette méthode en arrivent peut- être à oublier toute la complexité de la coordination des divers organes de l'appareil phonatoire. Et à la fin, la méthode articulatoire néglige le facteur prosodique.

5.2. Des machines plutôt que des hommes

Selon Renard (1971 : 41) cette méthode est basée sur l'audition des modèles (patterns) à partir de machines. Elles se sont développées dès l'intervention du phonographe. Il faut bien concéder un certain nombre d'avantages : la méthode reconnaît la primauté de l'audio-oral et force les élèves à l'écoute attentive ; les élèves peuvent s'entendre. Un grand avantage c'est qu'elle représente des voix différentes et les voix authentiques (de locuteurs natifs). (C'est très important parce que les professeurs de langue n'ont pas tous une prononciation parfaite.) Elles peuvent être très efficaces quand il s'agit de travailler sur un point particulier et à la fin, elles permettent le travail individuel.

Mais, en même temps, elles ne conviennent pas à des débutants parce qu'ils ne sont pas capables de s'auto corriger. Les adultes entendent mal les sons de la langue étrangère donc c'est leur audition qui doit être dirigée.

5.3. La méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques est fondée sur les conceptions de Bloomfield, de Jakobson et de Halle qui classaient les phonèmes en fonction des traits distinctifs permettant des oppositions de type binaire. Selon Jakobson et Halle on connaît 12 oppositions. Les phonèmes en opposition doivent être reconnus en classe ou au laboratoire et ensuite il faut les mémoriser. Cette méthode a ses avantages : on reconnaît la primauté de l'audio-oral ; on s'attache par priorité à l'enseignement des phonèmes et on fonde des discriminations phoniques sur les différences de sens. D'autre côté, on trouve quelques désavantages : elle néglige le facteur prosodique, elle néglige des allophones. Enfin, elle est difficilement applicable à des débutants, à la cause des raisons sémantiques (Renard, 1971 : 50).

5.4. La méthode verbo-tonale

La technique verbo-tonale propose un travail non intellectualisé de la phonétique, c'est-à-dire l'intégration phonologique doit s'opérer par une lente maturation au niveau de l'inconscient, il faut bannir tout ce qui pourrait favoriser une certaine intellectualisation de la matière phonétique. Il faut aussi retarder l'étude de la langue écrite qui pourrait déranger l'apprentissage de la prononciation correcte. La correction phonétique doit être intégrée dans l'étude globale de la langue, précisément, tous les faits linguistiques doivent être placés en situation. Le travail se fait toujours en contexte : on travaille donc à partir de dialogues et non à partir d'un corpus de mots/énoncés qui ne seraient pas situés dans une interaction verbale.

Quand on corrige, il faut toujours partir de la faute et arriver à une appréciation objective de la différence entre les deux états phoniques qui sont confondus par l'élève. La correction phonétique se fera en classe mais elle est individuelle ; la répétition de bonne réponse est toujours individuelle car le professeur doit contrôler tous ses élèves individuellement. Ce travail est long, lent, et il faut faire preuve d'une grande patience (patience de l'étudiant mais aussi patience du professeur) (Renard, 1971 : 62).

En phonétique, plus le corps est engagé, plus il est facile de « bien » parler. Le professeur utilise donc au maximum son corps (corps tendu, relâché, association de sons à des gestes, frappement de mains, etc.). Il invite les élèves à le faire également mais ceci est optionnel : par manque de culture corporelle, le corps est souvent difficile à utiliser : timidité, sensation de ridicule, etc. (Renard, 1971 : 60-73).

Renard (1971 : 70) nous explique que Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation qui: constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités langagières; relient entre eux les sons successifs: voyelles et consonnes; interviennent directement sur la réalisation des segments paroliers: tout son est obligatoirement inséré à l'intérieur d'une structure rythmico-intonative et en subit forcément l'influence; suffisent parfois, quand judicieusement utilisés, à éradiquer une erreur donnée portant sur une voyelle ou une consonne. Renard (1971: 71) souligne que L'acquisition de l'intonation ne constitue pas un apprentissage à part, mais se trouve nécessairement abordée au cours des activités proposées.

Il s'ensuit que le praticien de la méthode verbo-tonale corrigeant un son défectueux doit toujours envisager l'influence exercée par le rythme et l'intonation, comme le explique Billières (1987 : 43).

La méthode verbo-tonale se situe dans le courant de la Gestalt Théorie, ou théorie de la Forme. Pour les tenants de ce courant de la psychologie, c'est l'esprit humain qui explore, structure et organise le monde. L'individu n'assimile pas les informations passivement ; il est actif et structure les situations en construisant des *formes*. Dans tout acte mental le sens émerge de la perception de la totalité de la situation. Il n'apparaît pas au contraire si l'on adopte une attitude atomisante consistant à décomposer et à additionner chacun des éléments constituant tel ou tel acte. Le tout l'emporte sur les parties. L'individu plongé dans une globalité redondante d'où émerge le sens est amené à identifier des structures de différents niveaux qu'il sélectionne et s'approprie graduellement par approximations successives et pas toujours consciemment.

Elles sont liées à des habitudes ainsi qu'à un contexte situationnel adéquat. La correction phonétique verbo-tonale favorise la création d'habitudes en installant progressivement un univers perceptif familier en langue étrangère. L'apprenant est guidé perceptivement. Les différents procédés correctifs constituent un contexte optimal car établi en fonction des besoins de l'apprenant sur la base d'une erreur diagnostiquée par le professeur (Renard, 1971: 67).

Au début de toute démarche de correction, il est nécessaire de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant. À partir de ce diagnostic, l'enseignant élaborera un programme de correction qui peut être à la fois individualisé et collectif. Billières (1987: 45) souligne que l'élaboration d'un programme phonétique adapté aux besoins de chaque apprenant permet une plus grande diversité dans la pratique phonétique. Cette façon de faire donne l'occasion aux apprenants d'apprendre non seulement à écouter les autres, mais aussi d'apprendre à s'écouter eux-mêmes.

La correction tirera également profit des apports de la phonétique combinatoire (Renard, 1971: 74). Les phénomènes combinatoires dont on parle généralement et qui sont importants en correction phonétique sont nombreux. Pour faire acquérir aux apprenants les traits phonétiques requis, on aura besoin des contextes facilitants qui permettront de favoriser l'un de ces traits dans l'émission du son. Les contextes facilitants proposés seront un entourage consonantique ou vocalique possédant le trait à acquérir.

Après avoir présenté les méthodes de la correction phonétique, il faut conclure que la méthode verbo-tonale est la méthode la plus utile quand on parle de la correction phonétique. Mais, il faut aussi mentionner que les éléments d'autres méthodes peuvent être très utiles dans la

correction de prononciation. Le choix de la méthode dépend beaucoup de l'âge des apprenants, et de leur état psychologique.

6. Conclusion

Une analyse strictement phonétique a été effectuée en essayant de repérer les problèmes de prononciation des apprenants croatophones. L'analyse des enregistrements a permis d'obtenir les résultats prévisibles. L'ensemble des résultats qui se dégage de cette analyse, même si celle-ci ne prétend pas être exhaustive, a révélé, dans une certaine mesure, la nature systématique des erreurs en montrant de façon précise comment un phonème déjà acquis dans la langue maternelle influence l'acquisition d'un nouveau phonème de la langue étrangère.

Le point de départ de ce mémoire était de découvrir les difficultés présentes chez les apprenants croatophones dans l'apprentissage de la prononciation de la langue française. Pour découvrir ces difficultés, on a utilisé les enregistrements faits à l'école primaire. L'analyse des enregistrements a montré qu'il y a des interférences entre le français et le croate et que ces interférences influencent en effet de façon assez importante la prononciation du français chez les locuteurs croatophones. La recherche a montré que la langue maternelle exerce une grande influence sur la prononciation de la langue étrangère, dans notre cas, sur la langue française.

À travers l'analyse auditive des enregistrements des apprenants croatophones, les principaux problèmes de prononciation des phonèmes du français ont été présentés. On a rencontré beaucoup plus d'exemples de mauvaise prononciation des voyelles que des consonnes. Une grande attention était portée sur la réalisation des voyelles suivantes : la différence entre [e] et [ɛ] ; l'opposition [o] et [ɔ] ; la voyelle [y] ; la voyelle [u] ; le e caduc et les voyelles nasales. Ce qu'on souligne concernant la prononciation des consonnes, c'est la prononciation défectueuse du [R] parisien et du [h] aspiré/muet.

7. Annexe

Je suis Patrik.

J'ai quatorze ans.

Il fait chaud.

toujours

C'est le pays...

Le mois de l'été...

Nous posons la question.

Le jour...

Deux plus un...

Petit déjeuner...

C'est un pays qui est près de nous.

Le soleil qui brille en été.

La place où il y a des avions.

J'ai fait mes devoirs.

J'ai regardé la télé.

J'ai lu la livre.

Je suis allé à l'école.

J'ai regardé la télévision.

J'ai regardé une série.

Je suis allé à l'hôpital.

J'avais le cours.

J'ai fait mon devoir.

Il n'y a pas de soleil.

Tout est gris.

C'est le brouillard.

Nous devons écrire le devoir.

La mer est sage et calme.

Je suis optimiste et intelligente.

Nicolas est têtu et dynamique.

Je suis poli et agréable.

Je suis heureuse.

Tu es raisonnable.

Ma mère est polie et calme.

Frère de Nicolas est autoritaire.

Moi, je suis poli et têtu.

Sa mère est sage, polie et calme.

Il est autoritaire, raisonnable et calme.

Nicolas est têtu et dynamique.

Papa aime se disputer, il est autoritaire et raisonnable.

Maman est gentille et calme.

Je ne suis pas intelligente dans la mathématique.

Je suis sympathique mais je n'aime pas m'adresser aux gens.

Je pense que je suis ennuyante.

La mère de Nicolas est sage.

Elle est calme.

Le père de Nicolas, il est têtu.

Non, c'est Nicolas, le père est raisonnable et autoritaire.

Je pense que je suis sensible et dynamique.

Nicolas est dynamique et têtu.

Maman est calme.

Papa est autoritaire.

Je suis intelligent et raisonnable.

La place où on boit des boissons et où on mange.

Les minutes et les secondes...

Un jour de semaine...

Nous habitons à Croatie.

Petit Nicolas est têtu, sensible et dynamique.

Il est sage, poli, calme et dynamique.

Je suis heureuse.

Je suis heureux parce que ma sœur a l'anniversaire.

Se sentir heureux.

C'est le verbe irrégulier.

Le sentiment...

Aujourd'hui, je suis nerveux.

Je me sens mauvais.

Parce que je dois aller à l'école.

Je suis très fatigué.

Je suis triste parce que j'ai mal à la tête.

Je me sens bien.

Je suis malade.

Je suis triste parce que je suis à l'école.

C'est le temps en future.

Il nous faut...

On fait le futur simple avec l'infinitif et les terminaisons.

Le présent d'avoir...

Transforme la phrase au futur simple.

Maia et Zoe réussiront à faire le sondage.

Toma finira ses devoirs.

Nous sommes partis en vacances.

J'ai écrit une carte postale à mes parents.

Je serais infirmière.

Tu iras à Paris.

Nous aurons dollars.

Ils feront du tennis.

Elle sera malade.

Vous serez docteur.

Vous aurez une grande maison.

Elle est docteur.

Mon papa est journaliste.

Il est policier.

Ma maman est économiste.

Ma mère est pharmacienne.

Elle travaille dans un avion, elle est pilote.

Il travaille dans un restaurant, il est cuisiner.

Il travaille dans un laboratoire, il est scientifique.

Elle travaille dans une école, elle est prof.

Vous voyageras en étrangère.

Le médicament...

Dans dix ans, je serais docteur.

Je voyagerai à l'étranger.

J'aurais une grande maison.

J'aime regarder l'émission.

J'aime la glace.

J'aime jouer au foot.

Je n'aime pas le devoir.

L'instituteur et l'institutrice...

Le cuisinier et la cuisinière...

J'aurais les amies.

J'aurais beaucoup d'amis.

J'irais à Split.

Nous mangerons au restaurant.

Tu finiras le devoir.

Vous prenez le bus.

Je ferais du tennis.

Place la phrase dans le bulle.

Premier...

Salut !

On fait un sondage, quels métiers ferez-vous plus tard.

Tu vas travailler à la télévision.

Nous sommes scientifiques.

Ce soir n'oubliez pas de regarder notre émission.

Je suis allé au cinéma.

Complete avec le verbe suivant.

Tu voyageras à l'étranger.

Nous mangerons dans le restaurant d'Alex.

Remi, Toma et Alex préparent un article.

Mathilde téléphonera à sa mère pour la fête de mer.

Vous prenez le train pour partir.

Vous prendrez le train pour partir.

Maia et Zoe réussiront à faire le sondage.

On devait écrire quelque chose sur le jour dans la télévision.

On a du écrire les membres d'une famille.

Intéressant...

Il joue de la flute.

C'est l'ensemble de pays ou on parle le français.

Le mot francophonie a été créé à mille huit cinquante-vingt.

Le français est parlé dans les relations diplomatiques.

Le français s'est développé...

Indépendant...

Le mot francophonie est né à mille huit cinq ...

La langue française...

Pour fêter la semaine de la francophonie on choisit chaque année de mois différent.

Il imagine la vie en deux mille dix.

Nous voyagerons avec des machines.

Nous regarderons les films au cinéma.

Nous aurons les portables et les ordinateurs.

Dans cinq ans...

Nous améliorons la science.

La médecine sera améliorée.

Les voitures seront améliorées.

La future sera agréable.

La pollution augmentera.

Parce qu'il aura beaucoup d'usines.

Nous irons à l'espace.

Nous construisons les maisons très grandes.

La nature sera en danger.

On fait un sondage, quels métiers ferez-vous plus tard.

Tu vas travailler à la télévision.

Nous sommes scientifiques.

Ce soir n'oubliez pas de regarder notre émission.

Je suis allé au cinéma.

Complete avec le verbe suivant.

Tu voyageras à l'étranger.

Je suis heureux parce que ma sœur a l'anniversaire.

Se sentir heureux.

C'est le verbe irrégulier.

Le sentiment...

Aujourd'hui, je suis nerveux.

Je me sens mauvais.

Parce que je dois aller à l'école.

Je suis très fatigué.

8. Bibliographie

- BÉCHADE, H.-D. (1989). *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*; Paris; Presses Universitaires de France
- BILLIÈRES, M. (1987). *Les aides des élèves en phonétique corrective*, Revue de Phonétique Appliquée
- BLOOMFIELD, L. (1970). *Langage*, Paris, Payot.
- BORRELL, A. (1996). *Systématisation des erreurs de production et donc de perception chez les apprenants étrangers ?*, Revue de Phonétique Appliquée 118-119
- DEFTERDAREVIĆ-MURADBEGOVIĆ, A. (2008). *Fonetskariječ - osnovazaražumijevanje i učenje francuskog govora*, Govor
- DONOHUE- GAUDET (1969). *Le vocalisme et le consonantisme français*; Paris; Librairie Delgrave
- CARTON, F. (1987). *Introduction à la phonétique du français* ; Paris, Bordas
- CORDER, P. (1974). *The significance of learners error*
- DESNICA- ŽERJAVIĆ, N (1996). *Phonétique française*, Zagreb, FF Press
- DESNICA- ŽERJAVIĆ, N. (2006). *Straniakcent*, Zagreb, FF Press
- KAPOVIĆ, M. (2008). *Uvod u indoeuropsku lingvistiku*, Zagreb, Matica hrvatska
- KELLER, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Quebec
- LÉON, P. (1984). *Prononciation du français standard*, Paris, Didier
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris, éditions de Minuit.
- RENARD, R. (1974). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier

- SELINKER, L. (2009). *Interlangue*, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching
- TROUBETZKOY, N. S. (1939). *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.