

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ROMANISTIKU

ZASTUPLJENOST FONETSKE SASTAVNICE
U POUČAVANJU FRANCUSKOGA KAO
STRANOG JEZIKA U METODAMA
LE NOUVEAU TAXI 1 I REFLETS 1

MBS: 245938

Studentica:

Vlatka Golub

Mentorica:

dr. sc. Bogdanka Pavelin Lešić,
izv. prof. na Katedri za francuski
jezik Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb, 2015.

UNIVERSITÉ DE ZAGREB

FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ROMANES

Vlatka Golub

MBS: 245938

LA PRÉSENTATION DE LA COMPOSANTE
PHONÉTIQUE DANS LES MÉTHODES
LE NOUVEAU TAXI 1 ET REFLETS 1

MÉMOIRE DE MASTER
EN LANGUE ET LETTRES FRANÇAISE
MENTION ENSEIGNEMENT
(niveau M2)

DIRECTRICE DE RECHERCHE : dr. sc. Bogdanka Pavelin Lešić,
professeure à la Chaire de
langue française de l'Université
de Zagreb

Zagreb, 2015

Résumé

L'objectif de ce travail était de présenter comment la composante phonétique dans l'enseignement de FLE est représentée dans les méthodes *Le Nouveau Taxi 1* et *Reflets 1*, deux méthodes qui s'utilisent dans l'enseignement de FLE en Croatie. Afin de faire cela, nous avons exploré quels procédés et quels types d'exercices phonétiques les auteurs de manuels proposent afin que les apprenants acquièrent la prononciation correcte du FLE. Avant cela, nous avons démontré pourquoi il est essentiel de travailler la prononciation dans une L2. Nous avons ensuite constaté l'efficacité des cours de prononciation et l'histoire de l'enseignement phonétique ainsi que sa place dans l'enseignement du FLE par le passé et de nos jours. Il a été ensuite question des processus d'acquisition du phonétisme d'une langue étrangère et des limites et problèmes auxquels un apprenant doit faire face dans cette acquisition. A part de cela, nous avons envisagé tous les particularités de l'approche verbo-tonale, aussi que les traits des autres approches, méthodes et théories utilisés dans l'enseignement phonétique du FLE. Le sujet de notre étude était de remarquer les analogies et les différences entre les deux manuels mentionnés, quels types d'exercices phonétiques ils proposent et quels sont les aspects communs et les aspects particuliers traités par les deux manuels. Nous avons essayé indiquer quelles démarches selon CECR sont implémentées et quelles pratiques verbo-tonales nous avons repérées dans ces deux manuels.

Sažetak

Cilj ovog rada bio je predočiti način na koji je predstavljena fonetska satavnica u poučavanju francuskoga kao stranog jezika u udžbenicima *Le Nouveau Taxi 1* i *Reflets 1*, korištenima na nastavi francuskoga jezika u Hrvatskoj. Da bismo to učinili, proučili smo koje postupke i vrste fonetskih vježbi predlažu autori udžbenika da bi učenici usvojili pravilan izgovor francuskoga jezika. Prije toga smo objasnili zašto je važno raditi na izgovoru stranog jezika.

Utvdili smo učinkovitost učenja pravilnog izgovora te smo prikazali povijest poučavanja fonetike i njegovo mjesto u poučavanju francuskoga kao stranog jezika kroz povijest sve do današnjosti. Zatim je bilo govora o procesima usvajanja fonetskog sustava stranog jezika, s posebnim naglaskom na ograničenja i poteškoće s kojima se učenik susreće prilikom tog usvajanja. Osim toga, razmotrili smo sve pojedinosti verbo-tonalnog pristupa kao i obilježja drugih pristupa, metoda i teorija koji se koriste u poučavanju fonetike francuskoga kao stranog jezika. Predmet našeg istraživanja bio je odrediti i zabilježiti sličnosti i razlike dvaju spomenutih udžbenika, koje vrste fonetskih vježbi predlažu te koje značajke su im zajedničke, a koje pojedinačne. Pokušali smo istaknuti koje postupke prema ZEROJ-u oba udžbenika usvajaju te koje smo verbo-tonalne postupke tamo primijetili.

Mots clés :

la phonétique, la prononciation, l'accent, l'approche verbo-tonale, l'eclecticisme, correction phonétique

Sommaire

I. Introduction.....	1
II. Phonétique et phonologie	2
1. La définition de l'accent.....	3
2. L'influence d'un accent sur la communication	3
3. Le développement des compétences phonétiques des élèves en classe	4
4. L'enseignement de la phonétique.....	5
4. a) L'histoire de l'enseignement phonétique	5
4. b) L'enseignement phonétique en FLE aujourd'hui.....	7
III. L'acquisition phonologique.....	9
1. L'acquisition phonologique d'une L2	9
2. L'hypothèse de la période critique.....	10
3. La notion d'interférence.....	12
4. L'effet aimant de la langue maternelle	12
5. Le modèle d'acquisition de la parole	13
IV. L'approche verbo-tonale	16
1. Les origines de l'approche verbo-tonale	20
2. Les fondements de l'approche verbo-tonale	21
3. Les principes généraux de correction phonétique dans l'approche verbo-tonale	24
4. Axe clair/sombre et axe de la tension.....	26
V. La phonétique dans les autres méthodes et dans les autres approches didactiques.....	34
1. La méthode articulatoire.....	34
2. La méthode comparatiste	35
3. La méthode des oppositions phonologiques.....	35
4. La méthode audio-orale.....	35
5. L'approche communicative.....	37
6. L'approche actionnelle.....	39
VI. La présentation générale de la composante phonétique dans les manuels <i>Le Nouveau Taxi 1</i> et <i>Reflets 1</i>	40
VII. La présentation de la phonétique dans le manuel <i>Le Nouveau Taxi 1</i>	42

VIII. La présentation de la composante phonétique dans le manuel <i>Reflets 1</i>	54
IX. Un bref parcours sur la phonétique abordée dans les manuels <i>LNT 1</i> et <i>Reflets 1</i>	67
X. Conclusion.....	72
XI. Bibliographie.....	74

Sadržaj

I. Uvod.....	1
II. Fonetika i fonologija.....	2
1. Definicija naglaska.....	3
2. Utjecaj naglaska na komunikaciju.....	3
3. Razvoj fonetskih kompetencija učenika u razredu.....	4
4. Poučavanje fonetike	5
4. a) Povijest poučavanja fonetike.....	5
4. b) Poučavanje fonetike u nastavi francuskoga kao stranog jezika danas	7
III. Fonološko usvajanje.....	9
1. Fonološko usvajanje drugog jezika	9
2. Pretpostavka kritičnog razdoblja.....	10
3. Pojam interferencije	12
4. Efekt privrženosti materinjem jeziku.	12
5. Model usvajanja govora	13
IV. Verbotonalni pristup	16
1. Počeci verbotonalnog pristupa	20
2. Temelji verbotonalnog pristupa	21
3. Principi fonetske korekcije u verbotonalnom pristupu	24
V. Fonetika u drugim metodama i u drugim didaktičkim pristupima.....	34
1. Artikulacijska metoda	34
2. Komparativna metoda	35
3. Metoda fonoloških opozicija.....	35
4. Slušno-govorna metoda.....	35
5. Komunikacijski pristup	37
6. Akcijski pristup	39
VI. Općenito predstavljanje fonetske sastavnice u udžbenicima <i>Le Nouveau Taxi 1</i> i <i>Reflets 1</i>	40
VII. Predstavljanje fonetske sastavnice u udžbeniku <i>Le Nouveau Taxi 1</i>	42
VIII. Predstavljanje fonetske sastavnice u udžbeniku <i>Reflets 1</i>	54
IX. Kratak pregled fonetskih sadržaja obrađenih u udžbenicima <i>LNT 1</i> i <i>Reflets 1</i>	67

X. Zaključak	72
XI. Bibliografija	74

1. Introduction

Dans ce mémoire nous allons discuter des pratiques d'enseignement de la prononciation en français langue étrangère (FLE). Il va être question en particulier de l'enseignement phonétique du français à un public d'apprenants croates de niveau débutant. Nous allons envisager tous les particularités de l'approche verbo-tonale sous la direction de Petar Guberina (1913-2005). L'objectif de notre travail est de révéler comment la composante phonétique dans enseignement de FLE est représentée dans les méthodes Le Nouveau Taxi 1 et Reflets 1, deux méthodes utilisées dans l'enseignement de FLE en Croatie.

L'enseignement phonétique est à l'heure actuelle *le mouton noir* de l'enseignement du FLE. C'est un effet une matière qui paraît difficile d'accès. Elle est souvent considérée ne pas spécialement être essentielle à la communication en langue seconde par beaucoup d'enseignants et d'apprenants. L'enseignement phonétique est lui-même passé d'enthousiasme général au début du 19ème à l'indifférence quasi-totale à partir des années 80. Cette histoire nous a cependant laissé toute une gamme d'activités et de méthodes qui peuvent être utilisées aujourd'hui. Au niveau de la recherche de nombreuses théories ont été élaborées quant à l'acquisition du système phonologique d'une langue seconde. Il est difficile d'y voir clair et de déterminer le fonctionnement et les limites de cette acquisition et d'ajuster son enseignement en conséquence.

La première partie de ce mémoire offrira un éclairage théorique sur l'enseignement phonétique d'une langue seconde. Au commencement nous allons établir l'utilité des cours de phonétique pour communiquer. Ensuite nous ferons une description de l'histoire de l'enseignement phonétique et des théories qui le sous-tendent. Nous verrons ce qui est prescrit dans l'enseignement phonétique aujourd'hui et les raisons qui nous y ont amenés. Selon moi, il faut savoir ce qui a déjà été fait et ce qui a été retenu dans l'enseignement actuel si l'on veut savoir comment préparer un cours de phonétique aujourd'hui.

II. Phonétique et phonologie

Avant de commencer la discussion en elle-même, il est nécessaire de définir un certain nombre de termes qu'on utilisera tout au long de ce mémoire.

Au début, je reprendrai les propos de Marie Louise Parizet (2008) qui explique très bien la différence entre la phonétique et la phonologie.

La phonétique, «science de la face matérielle des sons du langage humain», ainsi que Troubetzkoy la définit, étudie les éléments phoniques d'une langue sans tenir compte de leur rôle dans la communication. Par opposition, **la phonologie**, «science de la face fonctionnelle» des éléments phoniques étudie le rôle que jouent ceux-ci dans la communication. (p114)

Une autre façon de l'expliquer est que la phonétique s'intéresse aux sons pour leurs aspects articulatoires, auditifs et acoustiques alors que la phonologie se place du point de vue du sens et cherche à expliquer comment ces sons produisent des différences de sens.

Une autre distinction que je voudrais établir avant d'entrer dans le cœur du sujet est la différence entre les faits segmentaux et les faits suprasegmentaux (ou prosodiques) du langage. Les faits segmentaux concernent les phonèmes pour eux-mêmes et, de façon indépendante de leur entourage dans le chaîne du langage. C'est donc l'étude des voyelles, des consonnes et des semi-consonnes. Les faits suprasegmentaux représentent l'enveloppe auditive, la mélodie du langage en quelque sorte, ils touchent donc un ensemble de phonèmes. L'on compte dans les phénomènes suprasegmentaux l'intonation et l'accentuation.

II. 1. La définition de l'accent

Il est aussi important, avant de discuter d'accent étranger, de le définir. L'accent est une notion difficile à définir car ce que l'on appelle accent est un écart ou une déviation phonémique et prosodique par rapport à la langue standard. C'est donc un concept glissant et difficile à saisir puisque la langue standard n'existe pas dans la réalité linguistique. On pourrait dire aussi que c'est un phénomène de superposition du système phonologique d'une L1 sur le système phonologique de la L2, mais là encore certains diront que c'est simplifier les choses et qu'un accent ce n'est pas aussi simple qu'une superposition de deux langues. L'accent est en effet un phénomène qui n'existe que par rapport à la perception d'un public donné. Un accent australien n'est pas un accent pour un autre australien, mais va l'être pour

un natif des États Unis par exemple. C'est donc du point de vue de la perception que l'on définira l'accent. On s'inspirera pour cela de la définition de Rasier et Hiligsmann (2007).¹

L'accent sera défini comme la perception par des natifs de déviations phonologiques et prosodiques par rapport à la langue parlée par les auditeurs. On rajoutera que l'on peut reconnaître dans cette déviation certaines particularités phonologiques et prosodiques d'une autre langue.

II. 2. L'influence d'un accent sur la communication

L'un des éléments importants du débat sur l'enseignement phonétique est de savoir si un accent étranger gêne la communication ? Après tout pourquoi devrait-on encourager l'enseignement phonétique si l'accent étranger ne pose pas de problème pour la communication ? Dans *Le point sur la phonétique*, Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages (1998) nous donnent un état des lieux des recherches dans ce domaine. Neufeld (1980)² et Tardif d'Anglejan (1981) ont travaillé sur cette question et conclu que l'accent pouvait constituer pour reprendre les mots de Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages « une sorte d'interférence ou de bruit dans le décodage psycholinguistique » lorsque l'auditeur n'est pas habitué à l'accent en question. Mais l'influence de l'accent sur la communication ne s'arrête pas là. Les chercheurs Galazzi-Matasci et Pedoya (1983) ont observé que les français par exemple vont souvent mettre fin à une conversation si leur interlocuteur possède un accent. Varonis et Gass (1982) ont, quant à eux, fait une expérience sur le même sujet aux États-Unis où ils ont obtenu des résultats allant dans le même sens : les natifs confrontés à un étranger demandant des renseignements avec un accent prétendent l'incompréhension où l'ignorent tout simplement. Champagne-Muzar et Bourdages interprètent ces résultats comme une démonstration que l'accent « altère la perception (consciente ou inconsciente) de la compétence linguistique de l'apprenant. » Il semble aussi que la détection d'un accent lors d'un échange en milieu bilingue va influencer le choix de langue dans la conversation. D'après une expérience de Neufeld (1980) menée auprès de la compagnie de téléphone Bell Canada il semblerait que les téléphonistes bilingues vont changer la langue de communication pour parler ce qu'ils pensent être la langue maternelle de leur interlocuteur. Enfin une étude récente faite par l'université de Chicago (2010, Lev Ari et

¹ Voici leur définition d'un accent étranger : «the perception og general and discrete deviations from the generally accepted norm of pronunciation of a language that are reminiscent of another language» (p3)

² Toutes les citations dans ce paragraphe proviennent de Champagne-Muzar et Bourdages, 1998

al.) révèle que la présence d'un accent dans le discours d'une personne diminue sa crédibilité. Les participants devaient juger de la crédibilité d'affirmations simples lues par des locuteurs natifs et non natifs.

Les participants savaient que les affirmations étaient seulement lues et non pas produites par les locuteurs, afin d'éviter l'interférence d'autres préjugés, pourtant les résultats montrent que les auditeurs jugent comme moins crédibles les locuteurs avec un accent. Les chercheurs pensent donc que c'est la diminution de la compréhension qui remet en cause la crédibilité du discours. Les interférences décrites par Champagne-Muzar et Bourdages auraient donc bien une influence sur la communication. Ces différentes recherches montrent qu'il est vraiment important, pour un étranger, de travailler son accent sans quoi son expérience à l'étranger en sera diminuée et ses progrès futurs seront freinés. La phonétique a été cependant considérée comme peu importante dans la communication et plus facile à apprendre sur le terrain.

II. 3. Le développement des compétences phonétiques des élèves en classe

Une des autres croyances qui a nui à l'enseignement formel de la phonétique est que l'on ne peut vraiment acquérir le système phonétique d'une langue que sur le terrain. (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998, p20). Le résultat de recherches récentes montre que l'enseignement phonétique serait en vérité essentiel à l'acquisition de la phonologie et de la prosodie d'une langue étrangère. L'expérience effectuée par Champagne, Schneiderman et Bourdages sur le rôle de « l'entraînement phonétique en milieu formel d'apprentissage sur une période de trois mois » démontre l'utilité de l'inclusion de l'enseignement phonétique en FLE. Elles ont comparé deux groupes d'étudiants apprenant le français, l'un des groupes a reçu un enseignement phonétique de 12 heures alors que l'autre groupe a seulement eu un enseignement classique du français sans phonétique. Les étudiants du premier groupe se sont améliorés significativement aussi bien au niveau de la discrimination des faits phonétiques qu'au niveau de la production alors que le groupe contrôle, lui, n'a pas effectué de progrès dans ces mêmes domaines. L'expérience prouve que la maîtrise phonétique ne s'infuse pas simplement chez un apprenant par contact avec la langue. Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages expliquent ces résultats en ces mots : L'importance de la pratique phonétique systématique résulterait du fait qu'elle permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur des aspects qui, selon certains chercheurs, sont mis à l'écart comme stratégie d'écoute.

II. 4. L'enseignement de la phonétique

La méthodologie communicative a accordé à l'enseignement phonétique une place secondaire. La phonétique dans les méthodes communicatives a été considérée comme un des moyens qui permettent d'améliorer la communication et non pas une part essentielle de celle-ci. Depuis quelques années l'enseignement de la phonétique commence à reprendre un peu plus d'importance mais reste en retrait des grandes disciplines de l'enseignement du FLE. De plus, comme le dit Louis Porcher, « toute connaissance a une histoire, et celle-ci fait partie de cette connaissance elle-même » (Porcher, 1987, cité par Guimbretière, 1994, p8)

II. 4. a) L'histoire de l'enseignement phonétique

C'est avec l'invention de l'alphabet phonétique internationale (API) et les débats qui s'en suivirent dans les années 1880-1890 que la phonétique a réellement fait son entrée dans l'enseignement des langues (Guimbretière, 1994, p45). La phonétique a connu un essor à la fin du 19^{ème} siècle lorsque l'enseignement des langues étrangères commençait à privilégier l'expression orale plutôt que l'apprentissage de la grammaire et de textes littéraires. Ce mouvement de réforme (Howatt, 1984, cité par Champagne- Muzar et Bourdages, 1998, p6) donne à la phonétique une place plus importante dans les méthodes. La phonétique prend son essor notamment dans la méthodologie directe dans laquelle la maîtrise de l'oral est considérée comme le premier pas vers une maîtrise de la L2. (Champagne-Muzar et Bourdages). Des exercices d'articulation et de discrimination auditive sont alors intégrés dans l'enseignement du FLE. L'alphabet phonétique international et les lieux d'articulation des différents phonèmes sont eux aussi enseignés aux étudiants. L'enseignement systématique de la phonétique occupe une place importante dans les courants méthodologiques des années 40 et 60. Aux États-Unis la méthode audio-orale comme son nom l'indique continue de privilégier l'oral sur l'écrit. La phonétique occupe une place de choix même si les aspects prosodiques sont relégués au second plan. La méthode audio-orale privilégie la répétition de phrases modèles et se base sur les théories béhavioristes de Skinner (développer des réflexes) et le distributionnalisme de Bloomfield et de Harris (exercices structuraux). C'est aussi à cette période qu'apparaissent les premiers laboratoires de langue. Les exercices de répétition basés sur les théories de Skinner qui pense que répéter permet de mieux mémoriser sont encore d'actualité, et l'on trouve encore aujourd'hui, dans les manuels, des exercices de répétitions (Wachs, 2011). L'analyse contrastive est aussi une des nouveautés de cette méthode. L'on pense qu'en comparant les systèmes phonétiques de deux langues l'on peut prédire et donc

mieux corriger certains erreurs. Cette croyance est aujourd'hui critiquée car l'on s'aperçoit que les erreurs attendues, d'après l'analyse contrastive, ne correspondent pas toujours aux erreurs effectivement rencontrées et que cette analyse n'est pas efficace pour prédire les erreurs qui interviennent en cours d'apprentissage. L'analyse contrastive même si elle a des faiblesses peut encore, cependant, être utile et donner des pistes pour l'enseignement. Il est en effet toujours utile de savoir quelle est la différence entre deux systèmes phonétiques même s'il n'est pas bon de baser son enseignement seulement sur cette analyse. Durant cette même période on voit en Europe l'apparition de la méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV). Dans cette méthode aussi l'on accorde la priorité à l'oral. Les exercices de phonétique sont intégrés aux méthodes et les aspects prosodiques de la langue sont présents contrairement à la méthode audio-orale. Plus tard, dans les années 60, aux États Unis l'on voit se développer l'approche cognitive. L'approche cognitive fait passer l'enseignement des langues par une « compréhension intellectuelle du système linguistique cible ». (Chastain, 1990, cité par Champagne-Muzar et Bourdages, 1998, p11) Pour la pratique phonétique, on privilégie les faits suprasegmentaux et l'on décrit aux étudiants le système articulatoire, l'on utilise aussi beaucoup de gestes pour faire apparaître le rythme ou la mélodie de la langue. Pour ce qui est de la place de l'enseignement phonétique, il commence à être considéré comme un enseignement secondaire et difficile d'accès pour les apprenants. C'est dans ce contexte que naît l'approche communicative. L'approche communicative se donne comme objectif de donner aux apprenants les outils pour communiquer dans une langue seconde. C'est cette approche qui a vraiment relégué la phonétique à un rôle second dans l'enseignement.

(Champagne- Muzar et Bourdages, 1998 ; Wachs, 2011). Cette diminution de l'enseignement phonétique peut être imputable soit à la priorité qui a été donnée à la communication en opposition à la recherche de la performance optimale (Galazzi-Matasci ; Pedoya)³ soit au gouffre entre la théorie phonétique et la pratique pédagogique. Ce que l'histoire nous apprend est que la phonétique a perdu sa place d'honneur par avoir été jugée superflue à la communication. Or nous avons vu précédemment que la prononciation constitue une part essentielle de la communication et qu'il est possible d'aider les apprenants à mieux parler avec des cours de phonétique.

³ Cités par Champagne-Muzar et Bourdages, p 12

2. 4. b) L'enseignement phonétique en FLE aujourd'hui

Mais même si aujourd'hui on est conscient de la place cruciale de la phonétique pour la communication, Sandrine Wachs (2011) par exemple commence son article à propos de l'enseignement phonétique par écrire « on sait qu'une mauvaise prononciation ou un mauvais rythme peut entraver, voire bloquer la communication », l'enseignement phonétique reste relégué au second plan en FLE. (Wachs ; Champagne-Muzar, 1998 ; Guimbretière, 1994 ; Parizet, 2008). Ce que l'on voit apparaître aujourd'hui en didactique de l'oral est un grand éclecticisme : on reprend ce qui a fait ses preuves dans le passé et l'on met sur la touche ce qui ne semble pas avoir fonctionné. Cet éclecticisme n'est cependant pas seulement fait de morceaux des méthodes anciennes, il s'abreuve aussi des nouvelles découvertes en phonétique et didactique et aussi d'autres matières comme la psycholinguistique. Dans son article Wachs dégage les tendances générales inspirées de Lauret (Lauret, 2007) qui, d'après elle, doivent être suivies dans l'enseignement de la prononciation :

Il faut veiller à partir de la perception pour aller vers la production de l'auditif vers le linguistique, de l'oral vers l'écrit, du plus contraint au moins contraint, des oppositions phonologiques aux oppositions phonétiques, de structures syllabique simples s complexes, du plus accentué au moins accentué, du plus favorisant au moins favorisant et enfin du plus utile au moins utile (en termes de fréquence lexicale, morphologique et phonétique). Le cadre européen commun de référence (CECR) présente une progression en six niveaux pour la prononciation qui vont de prononciation difficile à expression de « fines nuances de sens » par la prononciation. (CECR, 2001, p 92)

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau n° 1 : Compétence phonologique du CECR

Ce que l'on peut remarquer de par ce tableau est que les phénomènes segmentaux semblent être privilégiés en début d'apprentissage alors que le cadre mentionne les phénomènes suprasegmentaux («intonation», «accent phrastique») seulement pour les niveaux B2 et C1. L'emphasis sur les buts communicatifs ne donne pas beaucoup de précision sur ce que le cadre préconise en matière de prononciation. On pourra noter à la suite d'Elisabeth Guimbretière (1994) et Marie-Louise Parizet (2008) que les aspects prosodiques se doivent d'être intégrés dès le début de l'apprentissage et non pas, comme le cadre semble l'indiquer, après que les phénomènes segmentaux soient maîtrisés car il est au moins aussi important si ce n'est plus de connaître «la mélodie» d'une langue que ses «paroles». Le cadre donne aussi des conseils pour enseigner la prononciation. On retrouve dans ses indications un grand éclectisme et, comme pour le reste du cadre, ce sont des pistes méthodologiques qui sont données et non pas des instructions. Voici ce que l'on trouve dans le CECR :

Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue

- a. par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?
- b. par une imitation en chœur (collective)
 - de l'enseignant ?
 - d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?
 - d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ?
- c. par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?
- d. par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ?
- e. par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ?
- f. comme dans d. et e. mais avec l'appui de textes en transcription phonétique ?
- g. par un entraînement phonétique explicite ?
- h. par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies) ?
- i. par une combinaison des pratiques ci-dessus ? (p116, CECR 2001)

Toutes ces pistes sont bonnes à prendre et un cours de phonétique complet doit faire intervenir toutes ces activités.

III. L'acquisition phonologique

Dans cette partie, nous tenterons de comprendre les processus engagés dans l'acquisition de la phonologie d'une langue seconde et surtout les facteurs qui rendent cet apprentissage difficile.

Beaucoup d'études consacrées à l'apprentissage de la prononciation se sont intéressées à l'influence de l'âge sur les capacités à acquérir le système phonologique et prosodique d'une langue seconde. Ces recherches nous intéressent en ce qu'elles peuvent nous donner des pistes pour répondre à notre problématique et déterminer quels sont les progrès possibles pour un public d'apprenants adultes de niveau débutant et quels facteurs influencent l'apprentissage. Ces recherches ont aussi débouchées sur une mise en pratique particulière de l'enseignement de la phonétique et ont influencé les méthodologies contemporaines d'enseignement notamment la méthode communicative.

III. 1. L'acquisition phonologique d'une L2

Pour expliquer le processus cognitif de l'acquisition de la phonologie d'une langue seconde, je me baserai sur le livre *Phonétique et Enseignement de l'oral* d'Elisabeth Guimbretière (1994) qui, elle-même, se base sur les travaux d'H. Trocme-Fabre (1987). Elle nous explique que, pour comprendre les processus engagés, il faut commencer par faire une distinction entre audition et perception.

L'audition peut se définir comme la sensibilité de l'oreille aux stimuli sonores alors que la perception est un processus mental servant à reconnaître et à interpréter la réalité acoustique. L'écoute de la parole regroupe donc ces deux aspects : l'audition sollicitant les mécanismes sensoriels et la perception qui regroupe des mécanismes cognitifs et linguistiques. Les signaux sonores captés par notre oreille sont traités par notre cerveau, stockés et, par la suite, réutilisés dans la production. La science fait aussi apparaître un lien physiologique entre réception et production de la parole. Il a été découvert que l'on utilise la zone de cerveau qui commande la production de la parole lors d'une lecture silencieuse ou lors de l'écoute de stimuli verbaux complexes. Le traitement de l'information se fait en étapes. Tout d'abord il y a la saisie

d'information (repérage puis extraction de l'information dans la multitude de stimuli auditifs et visuels en permanence interceptés par le cerveau.) La seconde étape est l'analyse et le traitement de l'information. Cette étape est nécessaire pour que l'information devienne un élément signifiant et puisse être stockée. Le stockage de l'information signifie que l'on mémorise l'information ce qui est essentiel dans l'apprentissage d'une L2. Il y a trois différents types de mémoire : la mémoire immédiate (durée d'une minute capacité de 7 à 8 items.) la mémoire à court terme (quelques minutes) et la mémoire long terme (jours, semaines, années). D'après Henri Laborit (cité par Guimbretière, p 55) les exercices de simple répétition n'aident pas à la mémorisation car ils démobilisent une partie des neurones d'attention. Maintenant que nous avons expliqué quelques notions sur les processus cognitifs impliqués nous allons nous tourner sur les théories expliquant la présence d'un accent chez les apprenants d'une L2 et surtout chez les apprenants tardifs. Les modèles théoriques proposés ont été sélectionnés soit à cause de leur large influence dans le champ de l'acquisition phonétique (période critique, interférence, SLM) soit car ils présentaient des découvertes significatives dans le champ de la perception du langage.

III. 2. L'hypothèse de la période critique

L'hypothèse de la période critique a été introduite en linguistique dans les années 60 par Penfield (Penfield et Roberts, 63) et popularisée par Lenneberg (1967). D'après cette hypothèse, il y aurait une période biologique particulièrement propice à l'apprentissage d'une langue maternelle ou seconde. D'après Lennberg cette période commence à l'âge de 2 ans et prendrait fin à la puberté, âge auquel la plasticité neuropsychologique prendrait fin. Cette hypothèse implique qu'il est très difficile, voire impossible d'atteindre une parfaite maîtrise d'une langue seconde après cette période. Cette hypothèse a entre autre, contribué à la diminution de l'enseignement de la phonétique dans l'enseignement d'une langue seconde à un public adulte. De nombreuses expériences confirment l'existence d'une différence de performance au niveau de la prononciation entre les apprenants ayant commencé leur apprentissage avant la puberté et ceux l'ayant commencé après (Oyama, 1976 ; Scovel, 1988 ; Patkowski, 1994 cité par Galindo, A. et Moreno, L.N. (2007)⁴. Cette hypothèse compte cependant de nombreux détracteurs. Plusieurs recherches ont un effet démontré qu'il était possible de maîtriser une langue seconde, même quand elle a été apprise après la période dite

⁴ Toutes les expériences citées dans cette partie proviennent de Galindo, A. et Moreno, L. M. (2007)

critique. Les différentes expériences allant dans ce sens sont celles effectuées par Asher et Price (1967) où des adultes entre 18 et 21 ans ont eu de meilleurs résultats à un test de compréhension orale en L2 que des élèves de 8 ans.

Olson et Samuels (1973) ont testé cette hypothèse sur des anglophones apprenant l'allemand, et leurs résultats vont aussi dans le sens que des adultes entre 18 et 26 ans peuvent atteindre une meilleure maîtrise que des sujets ayant pour langue maternelle le japonais et apprenant l'anglais. Les adultes ont obtenu des meilleurs résultats pour discriminer les sons anglais. Neufield (1978) a expérimenté avec des anglophones apprenant le chinois et le japonais. Ce qui est intéressant pour notre recherche dans cette expérience est qu'il a donné des cours intensifs de 18 heures de prononciation aux étudiants avant de leur faire passer le test. Le test révèle que 8 élèves sur 20 ont été jugés comme ayant une prononciation du japonais semblable à celle d'un natif et 9 sur 20 ont atteint une prononciation sans accent du chinois. Enfin, Bongaerts et al. (1997) ont testé des Néerlandais sur leur capacité en anglais, et certains étudiants, encore une fois, ont atteint des résultats comparables à ceux de locuteurs natifs. L'accent authentique est donc possible. Il n'en reste pas moins qu'il est plus rare chez des apprenants tardifs. La période critique est aujourd'hui remise en question et l'on parle plus souvent de période sensible ou optimale.

III. 3. La notion d'interférence

Une autre théorie pour expliquer la difficulté des adultes à acquérir un accent authentique en langue étrangère est la notion d'interférence (Guimbretière, 1994). Cette théorie, au lieu de se baser sur notre capacité à produire des sons comme pour la théorie de l'hypothèse critique, part de l'idée que c'est de la perception qui provient l'accent. Cette théorie est basée sur l'observation que notre crible auditif se stabilise autour de l'âge de 10 ans ce qui rend difficile la perception de certains sons et donc leur production. L'apprenant produit donc les sons de la L2 qui ont une articulation proche de sa L1 comme ceux de sa L1 car il ne perçoit pas de différence entre les deux. L'exemple donné par Elisabeth Guimbretière (1994) est la prononciation souvent erronée du [y] français par des anglophones en début d'apprentissage qui confondent ce phonème avec le [u]. La perception des apprenants peut cependant, tout à fait, comme nous l'avons vu précédemment, se développer et atteindre celle d'un natif. Elisabeth Guimbretière écrit à propos de la notion d'interférence «qu'elle ne peut tout

expliquer lorsque l'apprenant se trouve engagé dans un processus d'apprentissage», l'acquisition phonétique est, en effet, un processus dynamique et est, par conséquent, difficile à étudier.

III. 4. L'effet aimant de la langue maternelle

Une autre étude qui complète la notion d'interférence et va servir comme base au modèle de Flege que nous discuterons par la suite est celle de Kuhl (Kuhl et Iverson, 1995) qui a développé une théorie à propos de l'effet aimant de la langue maternelle (Native Language Magnet, NLM). Kuhl et Iverson ont prouvé, grâce à des expériences sur des enfants anglais et suédois âgés de 6 mois, que notre capacité à discriminer différents sons est affectée par notre environnement linguistique dès un très jeune âge. L'expérience de Kuhl et Iverson consistait à faire écouter à ces enfants anglais et suédois des variantes du phonème anglais [ɪ] puis des variantes du phonème suédois [y]. Les enfants devaient comparer chaque son entendu à un prototype du son (la meilleure version du phonème établit d'après le jugement de natifs chaque langue) et faire un signe de tête lorsqu'ils entendaient une différence entre la variante du son et son prototype. Les résultats montrent que les enfants anglais perçoivent les variantes du son [ɪ] comme similaires au prototype alors que les enfants suédois entendent les différences, et les enfants anglais perçoivent les différences entre les variantes de [y] alors que les suédois perçoivent toutes les variantes comme identiques au son prototype [y]. C'est ce que Kuhl nomme l'effet aimant de perception. On a tendance à regrouper les sons similaires aux sons que l'on connaît dans une même catégorie. Les phonèmes du système phonétique de notre L1 agissent donc comme des aimants, nous faisant percevoir comme identiques des sons qui ont pourtant des propriétés acoustiques différentes. Cette carte interne constitue un filtre qui devient un handicap dans l'acquisition d'une L2 car il nous empêche de percevoir des différences qui ne sont pas significatives en L1 mais qui peuvent être significatives en L2. Kuhl explique donc que les interférences entre L1 et L2 sont imputables à notre difficulté à étendre notre carte de perceptions pour y intégrer les éléments de la L2 et aussi à notre engagement neuronal envers la carte de notre L1 qui va influencer le processus de perception des sons de la L2. Kuhl ajoute cependant qu'il est possible de développer notre perception grâce à un entraînement phonétique.

III. 5. Le modèle d'acquisition de la parole

Flege (Flege, 1992 ; 2003) fondé un autre modèle pour expliquer les problèmes que rencontrent les adultes pour développer un accent authentique. Flege part de la constatation que si l'hypothèse de l'âge critique était valide alors le manque de plasticité de notre cerveau après la puberté devrait nous empêcher de développer de nouveaux sons. Or il s'avère que les apprenants d'une langue seconde, bien que n'atteignant que rarement l'accent authentique, n'utilisent pas non plus les phonèmes de leur L1 pour parler la L2 mais des phonèmes à mi-chemin entre les deux langues, ce que l'on appelle aujourd'hui l'interlangue. Flege, à partir de ces observations, a développé le Modèle d'acquisition de la parole (Speech Learning Model ou SLM). Ce modèle est basé sur deux axiomes. Le premier est que les apprenants d'une L2 ne peuvent pas vraiment séparer les systèmes phonétiques de leur L1 et de leur L2 ce qui rejoint aussi bien la notion d'interférence que le modèle de Kuhl. Le second est que la capacité à apprendre une langue seconde reste la même toute notre vie. D'après Flege il n'y a pas de période critique et les outils que l'on a utilisés pour acquérir une L1 restent intacts. Ses outils sont d'après Flege notre capacité à reconnaître les caractéristiques distinctives de plusieurs sons, à classer en catégories un grand nombre de segments possédant des propriétés communes, et notre capacité à réutiliser ces catégories dans la production d'un discours (2003). Ce modèle permet d'expliquer les progrès effectués par un locuteur non natif dans la L2 tout au long de sa vie. Flege explique la différence d'accent entre adultes et enfants par d'autres facteurs que le changement de la plasticité cérébrale. D'après Flege, les enfants sont, en général, plus confrontés à la L2 que les adultes et l'attente sociale est aussi différente pour les adultes et les enfants. Flege pense aussi que l'accent provient d'un classement erroné des sons de la L2 qui sont proches de ceux de la L1 dans les catégories phonologiques établies par les enfants soient encore en construction et donc qu'il soit plus facile, pour eux, de rajouter de nouvelles catégories. Une des principales conséquences de ce modèle est que les plus proches et les plus éloignés des sons de la L1 seraient les mieux prononcés, pour les premiers parce que les apprenants peuvent les classer facilement dans une catégorie préexistante, pour les seconds car ils sont obligés de construire une catégorie totalement nouvelle et évitent donc les interférences avec leur L1. (Flege, 1992, 2003). Flege démontre sa théorie avec l'exemple d'étudiants anglophones apprenant le français. Cette expérience, menée, en 1987, montre que les anglophones ont plus de facilité à apprendre à prononcer le phonème français [y] correctement que le phonème français [u]. Il semblerait donc, d'après la théorie de Flege, que le son [y] étant perçu comme différent de tout son anglais s'est vu attribué sa propre catégorie

alors que le son [u] qui est perçu comme très proche du son anglais est assimilé au son [u] anglais et est donc mal prononcé.

L'on peut voir, de par ce petit échantillon de théories sur l'acquisition de la phonologie d'une L2, que les linguistes n'ont pas atteint un consensus. On peut cependant combiner les découvertes des différentes expériences réalisées et noter les éléments qui convergent. Ce que l'on peut donc conclure est que, même s'il est plus difficile de bien prononcer une langue apprise après la puberté, ce n'est pas non plus impossible. Notre cerveau, en effet, garde au moins en partie sa plasticité car l'adulte apprenant une L2 est capable de prononcer des sons différents de ceux de sa L1. L'accent des apprenants adultes semble être plus lié à un problème de perception de la langue étrangère qu'à un changement de plasticité de notre cerveau. Ce problème de perception provient d'un filtre que l'on met en place très jeune au contact de notre L1. Ce filtre ferait que les apprenants classent les nouveaux phonèmes dans des catégories erronées et les prononcent donc mal. L'on peut penser que ce filtre se stabilise autour de l'âge de 10 ans ce qui rendrait après cet âge l'apprentissage d'une L2 plus difficile.

Une nouvelle approche, permettant de synthétiser et de mettre ces théories en perspective, est le modèle de perception linguistique d'une langue seconde (L2LP) de Paola Escudero (2005). Dans son modèle Paola Escudero aborde la perception d'une langue seconde en différentes étapes offrant un modèle plus souple et plus complet. Elle explique que l'apprenant ne passe pas directement de la cartographie perceptuelle à la création de catégories phonologiques mais passe à travers plusieurs étapes. Elle explique que ce n'est qu'après avoir changé sa carte perceptuelle et être devenu plus sensible à certaines différences entre les sons qui n'étaient pas discriminatoires dans sa L1 mais qui le sont dans la L2, que l'apprenant va établir de nouvelles catégories. La perception d'une L2 constitue donc un processus commençant par un «état initial» allant à un stade «d'apprentissage», puis de «développement» pour enfin atteindre un «stade final». Dans l'état initial l'apprenant va utiliser la carte perceptive et les catégories phonologiques de sa L1 et va donc mal percevoir la L2. On retrouve la théorie de l'interférence, du NLM et le SLM. Mais, ce qu'Escudero ajoute c'est que l'apprenant va ensuite apprendre à modifier sa carte perceptive et de développer de nouvelles catégories phonologiques pour arriver au stade final. Le stade final est la création d'un nouveau système de catégories séparé de celui de la L1. La qualité de la perception d'un apprenant adulte dépend, d'après Escudero, du contact avec la L2 et ce facteur peut contrebalancer la perte de plasticité du cerveau. Elle explique que la diminution de la plasticité neuropsychologique aura pour conséquence un apprentissage plus lent qu'un enfant mais plus précise ce qui explique

qu'un adulte puisse parfois atteindre un niveau plus élevé en L2. Ce modèle a le mérite d'intégrer les apports des autres modèles dans un contexte plus dynamique et plus réaliste. L'apprentissage à l'âge adulte serait aussi rendu plus difficile à cause de facteurs indépendants de nos habilités linguistiques tel que notre motivation, les attentes sociales ou encore notre disponibilité. Pour ce qui est de la motivation, si l'on reprend les trois types de motivation de Schumann (Schumann, 1975, cité par Wachs, 2011) qui sont : la motivation intégratrice où l'apprenant veut se sentir socialement intégré à la culture, la motivation assimilatrice où l'apprenant veut devenir un membre non distinctif de la communauté qui parle la langue étrangère et enfin la motivation instrumentale où l'individu apprend une langue étrangère comme un moyen pour atteindre un but (professionnel, etc...), on constate que les enfants vont plus souvent avoir le deuxième type de motivation (assimilatrice) qui est aussi la motivation qui nous pousse initialement à acquérir notre langue maternelle, alors que les adultes vont plus souvent avoir le premier ou le troisième type de motivation (intégratrice, instrumentale). Cette différence pourrait expliquer partiellement la différence d'accent entre un adulte et un enfant. Il ne faut pas oublier que la production de sons nouveaux implique, comme l'écrit Elisabeth Guimbretière (2012), un «déconditionnement suivi d'un reconditionnement des organes moteurs de la parole». La perception et la production des sons sont définitivement liées mais ils n'évoluent pas symétriquement. Enseigner la phonologie c'est aussi bien rééduquer les élèves à percevoir des sons qu'ils n'entendent pas dans un premier temps qu'enseigner une nouvelle façon d'utiliser leurs muscles. Ces études nous montrent donc que l'on peut améliorer son accent même après la période sensible et qu'il ne faut pas négliger des facteurs tels que la motivation de l'élève ainsi que le contexte d'apprentissage. (Kuhl et Iverson, 1995)

Nous avons dans cette première partie tout d'abord établi pourquoi il est essentiel de travailler la prononciation dans une L2. Nous avons ensuite discuté l'utilité des cours de prononciation et l'histoire de l'enseignement phonétique ainsi que sa place dans l'enseignement du FLE par le passé et de nos jours. Il a été ensuite question des processus d'acquisition du phonétisme d'une langue étrangère et des limites et problèmes auxquels un apprenant doit faire face dans cette acquisition.

IV. L'approche verbo-tonale

L'approche verbo-tonale conçue par Petar Guberina (Abry, D.) au départ pour des malentendants a été adaptée à l'enseignement du FLE où les apprenants souffrent eux de «surdité phonologique». Cette approche tente de «rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquences les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels». Les différents phonèmes, en plus des propriétés articulatoires, peuvent aussi être définis suivant leurs particularités acoustiques. Au niveau acoustique, les voyelles comme les consonnes sont classées selon deux traits : aigu/grave ce qui correspond à la hauteur du son, et tendu/lâche ce qui correspond à la tension musculaire lorsque le son est produit. Toutes les voyelles du français sont tendues alors que l'anglais par exemple compte de nombreuses diphtongues qui, elles, sont lâches. Pour ce qui est des consonnes, les occlusives sont plus tendues que les constrictives et les sourdes sont plus tendues que les sonores correspondantes. Aussi bien pour les consonnes que pour les voyelles le trait aigu/grave dépend de la grandeur de la cavité : plus elle est grande, plus le son est grave, plus elle est petite plus le son est aigu. Voici deux tableaux qui résument les différentes caractéristiques des voyelles et des consonnes (Germain, Rutherford, 2005)

	Aiguës		Neutres	Graves
	Labiales —	Labiales +		Labiales +
Tendues +  Tendues —	t		k	p
	s		ʃ	f
	d		g	b
	z		ʒ	v
	n		ɲ	m
	l		R	
	j	ɥ		w

Tableau n°2

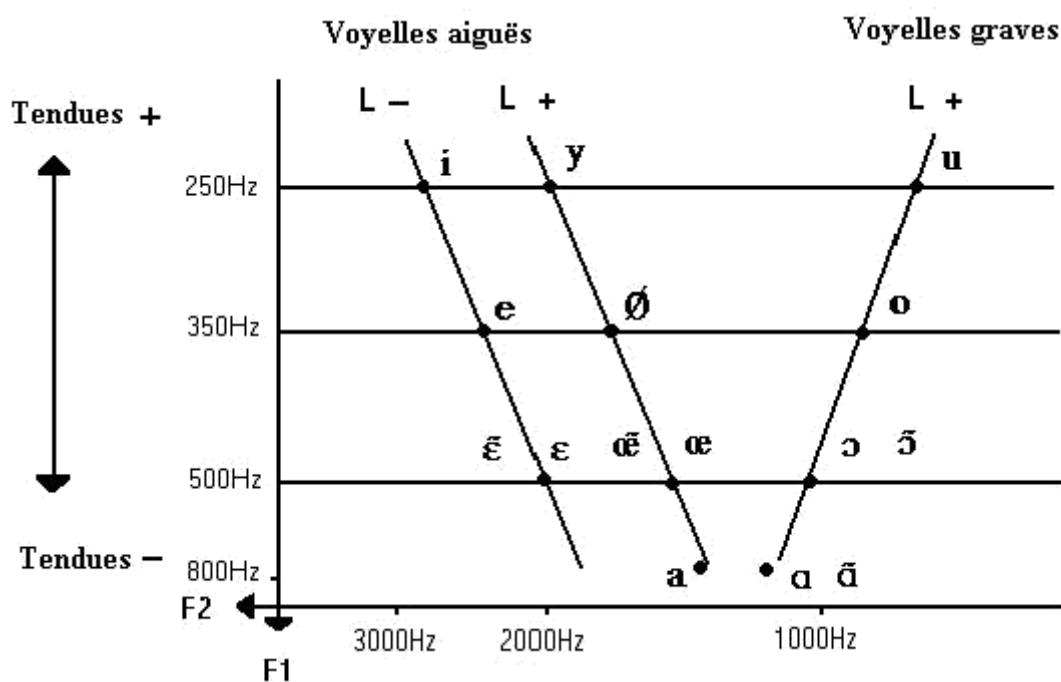


Tableau n°3

Tableau 2 et 3 : Présentation des traits acoustiques des consonnes et des voyelles du français

L'approche verbo-tonale utilise quatre façons de faire mieux entendre les sons. Il y a l'intonation qui doit être descendante si un son est entendu trop aigu et montante pour un son entendu trop grave. L'on peut aussi utiliser l'entourage vocalique ou consonantique. Il s'agit d'entourer un son prononcé trop grave de phonèmes aigus pour le rendre plus aigu à l'oreille et d'entourer un son entendu trop aigu de phonèmes graves. La position dans le mot peut aider à mieux entendre un son, il faudra alors placer en fin de mot un son trop tendu et en début de mot un son trop relâché. Enfin le dernier principe est la prononciation déformée à l'inverse du son avec lequel l'apprenant le confond, comme par exemple prononcer un [y] très aigu proche du [i] pour faire la différence avec [u].

Faire intervenir les autres sens

En plus de l'approche verbo-tonale et des activités déjà abordées dans les parties précédentes, il existe toute une gamme de méthodes et d'activités pouvant faire travailler les élèves de façons différentes et pouvant compléter les techniques plus classiques que nous avons déjà abordées.

Tout d'abord plusieurs enseignants intègrent à leur programme des activités faisant intervenir les autres sens qui consistent en une manière moins théorique et plus intuitive d'enseigner la phonétique. Ce sont des activités où l'on va associer les sons à des couleurs, des gestes, des

mimes ou encore des dessins. Elisabeth Guimbretière (2012) intègre ce type d'activité à ce qu'elle appelle «l'appropriation de la langue», elle explique que :

„ce que l'on a pu entendre, commencer à percevoir, à discriminer et à reconnaître lors de la première phase va pouvoir être illustré soit corporellement soit sensoriellement.

Cela concerne surtout l'appropriation de sons nouveaux ou de formes mélodiques nouvelles que l'on va lier à des représentations et à des associations mentales.” (p79)

Cette approche a, d'ailleurs, été abordée par la professeure venant du département de théâtre qui a fait une intervention dans la classe. Elle a expliqué qu'elle faisait travailler les accents de différentes langues en demandant aux personnes d'imaginer qu'ils parlaient hors de leur bouche pour l'accent P.R. (prononciation reçu) ou dans leur gorge pour les Français par exemple. Dans ce type d'activités on trouve des exercices où l'on utilise le corps entier pour développer la phonation. Il ne faut, en effet, pas oublier que tout le corps participe à la phonation. Plusieurs recherches telles que celles de Cosnier et Fonagy (Cosnier, 1982 ; Fonagy, 1983 cité par Guimbretière, 2012, p 60) montrent, en effet, que «les organes de la parole se font l'écho du corps tout entier». Donc, des exercices sur le corps entier peuvent aider les étudiants. Elisabeth Guimbretière écrit que des exercices de respiration, de relaxation-tension, c'est-à-dire un travail de variation de l'effort musculaire permettront de rendre une certaine souplesse à l'appareil phonatoire, en tout cas de lever les blocages en permettant aux apprenants «d'essayer» d'appréhender de nouvelles mimiques articulatoires.

(p 61) Wachs (2011) discute, elle aussi, des techniques utilisant le corps pour aider à la phonation dans son article sur les nouvelles tendances en phonétique. Elle explique que l'on peut commencer par un «échauffement du haut du corps (tête, cou, épaule) puis de la voix : respiration basse, 'par le ventre'». Que l'on peut, ensuite, faire des «activités de respiration et de relaxation » ainsi que des «échauffements vocaux (bouche fermée) » et travailler le «continuum vocalique (avec le triangle vocalique d'abord).» Toujours dans la même catégorie d'exercices, il aurait pu être utile de faire travailler les élèves sur la gestuelle. On ne parle en effet pas seulement avec la bouche et l'utilisation des gestes peut, elle aussi, aider à mieux parler et surtout à mieux comprendre. Elisabeth Guimbretière cite à ce propos I. Guaitella

(2012, p 61-62) qui nous apprend que la relation entre intonation et geste n'est pas fondée sur des coïncidences mais bien sur une planification commune des canaux d'expression. [...]

L'activité icono-gestuelle permet de créer le cadre rythmique et de faciliter l'expression du locuteur par l'utilisation de processus symboliques fondamentaux. Elle propose d'ajouter

aux classes de phonétique des activités d'interprétation des gestes. Elisabeth Guimbretière propose différentes pratiques qui permettent d'utiliser aussi bien les aspects phoniques et prosodiques de la langue que les aspects gestuels. Elle introduit en premier ce qu'elle appelle «les pratiques théâtrales». Pour expliquer l'utilité de ce type d'activité, elle cite les propos de H. Trocme-Fabre :

Les techniques pédagogiques faisant intervenir la danse, le mime, les jeux et intégration de la gestuelle au langage (et inversement) sont des auxiliaires pédagogiques puissants [...]. Elles permettent à la motricité de jouer pleinement son rôle et s'appuient sur la réalité cérébrale, tenant compte d'une synesthésie valable non seulement pour l'enfant, mais aussi pour l'adulte ; la synesthésie et l'associativité sont l'une et l'autre la base de nos fonctions cérébrales. (p 65)

Elle explique que ces activités intégrées dans un contexte de jeu de rôle et de simulation permettent aussi de motiver les étudiants leur donnant un but directement atteignable (on retrouve ici les préceptes de l'approche actionnelle). On retrouve dans Wachs (p13) quelques suggestions d'activités. Elle explique aussi que l'on peut se servir «des exercices pour la voix et l'élocution utilisés au théâtre (position du corps, mécanisme de la respiration, effort vocal expression du visage, mouvement du corps, etc.). » Elle nous dit aussi qu'il «a été montré que les apprenants qui apprennent grâce à ces techniques sont beaucoup moins stressés par la prise de parole en langue étrangère ».

D'autres activités sont intéressantes et aident les étudiants à créer de nouvelles catégories mentales pour les nouveaux phonèmes. On peut, en effet, utiliser le processus d'association mentale et permettre aux étudiants de créer des représentations mentales du son. Pour cela on peut présenter les sons attachés à des couleurs, des goûts ou même des odeurs. On peut aussi, tout simplement, proposer aux étudiants de créer leur propre nomenclature. Cette pratique est intéressante car elle permet d'individualiser l'apprentissage et de permettre aux étudiants de se rendre compte du type d'association qui fonctionnent le mieux pour eux et donc de devenir conscients de leur stratégie d'apprentissage.

IV. 1. Les origines de l'approche verbo-tonale

L'approche verbo-tonale (AVT) a été élaborée dans le courant des années 1950-60 par Petar Guberina, à la Chaire de français de l'Université de Zagreb et directeur du Laboratoire de Phonétique de cette même institution.

Dès le début, Guberina et ses collaborateurs travaillent avec deux types de public :

- les personnes dont l'audition a été endommagée suite aux bombardements de la Deuxième guerre mondiale. Le gouvernement demande à Guberina de trouver des auxiliaires techniques destinés à leur assurer, si possible, une meilleure perception auditive.
- les étudiants apprenant le français. Leurs erreurs phonétique sont systématiques et ne doivent rien au hasard.

Les principes de base définissant l'AVT découlent de l'interaction éconstante entre ces domaines et ces deux types de publics.

L'audiométrie est utilisée afin de mesurer la sensibilité de l'oreille. Deux méthodes complémentaires sont employées au moment où Guberina entreprend ses recherches :

- l'audiométrie tonale mesure les seuils minima d'audition à des fréquences sélectionnées par voie aérienne (utilisation d'écouteurs) et osseuse (au moyen d'un vibreur). Pour ce faire, le sujet testé doit indiquer le moment où il perçoit un son qui lui est envoyé à différentes intensités ;
- l'audiométrie vocale emploie des listes de mots-test contrôlés et phonétiquement calibrés, présentés à différentes intensités, et assurant la mise en évidence de 3 seuils : détectabilité, audibilité, intelligibilité.

Guberina reproche à l'audiométrie tonale d'utiliser des sons purs qui n'existent pas dans la nature. Ils sont générés par la machine. L'audiométrie vocale, quant à elle, se base sur l'intelligibilité de listes de mots sans tenir suffisamment compte du facteur de la hauteur qui entre en ligne de compte chaque groupe de sons. Il constate que l'oreille (en réalité le cerveau) réagit très souvent à des variations de hauteur, tant pour les étudiants de français que dans diverses pathologies dont souffrent les malentendants.

Ces observations l'amènent à mettre au point l'audiométrie verbo tonale destinée à évaluer le champ optimal, c'est-à-dire la zone du champ auditif où l'individu structure le mieux son audition. Guberina préconise de toujours utiliser, non des sons artificiellement créés, mais des stimuli de parole afin d'évaluer la sensibilité aux différentes hauteurs.

IV. 2. Les fondements de l'approche verbo-tonale (AVT)

L'AVT repose sur un certain nombre de principes que nous allons rapidement énoncer pour le moment. Ils sont davantage développés dans les ouvrages de référence.

- **Le principe du crible phonologique**

Cette métaphore a été proposée en 1939 par Troubetzkoy. Elle illustre le principe de la surdité phonologique en langue étrangère qui avait été énoncé quelques années plus tôt par Polivanov.

« 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 encor 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 crible, qui rend cette analyse possible est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend 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 ».

(Troubetzkoy, 1939, p. 54).

- **La notion d'optimale**

Guberina est frappé par le fait que des adultes ayant une audition normale ne parviennent pas à percevoir correctement les sons d'une langue étrangère. Il veut également comprendre pourquoi ils commettent des substitutions systématiques. Ainsi, ses étudiants croates de français ne parviennent pas à prononcer correctement le son [y] le remplacent invariablement par [i] ; de même, ils perçoivent la voyelle française [e] en [ ]. Des étudiants de français ayant le russe pour L1 perçoivent au contraire [y] comme [u] et [e] comme [o]. Guberina entreprend alors des recherches afin de trouver les fréquences optimales d'un son ou d'un mot. Si les adultes ayant une audition normale optèrent des substitutions systématiques, il en va de même avec les durs d'oreille qui font des substitutions des fréquences, des tonalités qu'ils entendent mal. Il faut donc trouver des zones, ou une zone de fréquences ou le son langagier serait perçu de façon optimale. Guberina conduit ses expériences en utilisant un filtre octave qu'il emprunte à Radio Zagreb. Il met en évidence que des zones de fréquence très limitées de l'ordre d'une octave peuvent rendre intelligibles un son, un mot et même

parfois une phrase. Grâce à ce filtre, il prouve qu'un son du langage ou un mot est mieux perçu et compris dans une octave déterminée. Il donne comme exemple le mot /mu/ qui est mieux perçu entre 200 - 400 Hz et le mot /si/ entre 6 400 - 12 800 Hz. Dans toutes les autres octaves, on perçoit un autre son du langage. A travers toutes les expériences de filtrage des fréquences, il acquiert la conviction que chaque voyelle contient en fait toutes les autres voyelles et chaque consonne en principe toutes les consonnes. Donc, si on le transmet par le canal direct un son, un mot ou un groupe de mots contient en lui-même tous les sons. Ce n'est pas l'oreille normale qui garantit une perception correcte. Il faut que le cerveau élimine une partie des fréquences contenue dans la production du son. Le problème se pose de façon pratiquement identique pour le dur d'oreille dont l'oreille ne capte pas ou mal certaines gammes de fréquences.

Dès les tous débuts, Guberina met en avant l'importance du rythme et de l'intonation qui constituent un moyen puissant de reconnaissance des sonorités langagières, relie 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.

- **La relation corps/phonation**

La parole c'est du mouvement. Tout son est le résultat de mouvements complexes produits simultanément par :

- l'ensemble des organes participant à la phonation. Cette motricité est très complexe, spécialisée, localisée, est appelée micro motricité dans le jargon de l'AVT.
- le corps dans son ensemble. Il s'agit d'une motricité visible dite macro motricité, celle du «grand corps» comment disent parfois les orthophonistes.

Il y a une relation naturelle entre micro et macro motricité. Par exemple, une personne énervée parle en faisant de grands gestes, en réalisant des sons très tendus traduisant son exaspération, le tout accompagné d'une prosodie (rythme et intonation) très caractéristique. A l'inverse une personne épuisée a des articulations hypotendues, des intonations peu marquées, une gestualité moins expansive.

Cette correspondance inhérente entre macro et micro motricité est mise à profit dans les pratiques remédiatrices en AVT.

- **La polysensorialité**

La prise d'information est multicanale. La perception des sonorités parolière ne dépend pas de la seule conduction aérienne (l'oreille). Certaines fréquences sont également captées par la conduction vibro-tactile (la surface de la peau) ou la conduction osseuse. La vision est également partie prenante.

Quand un canal sensoriel est déficient, d'autres canaux peuvent être valorisés. Les orthophonistes les savent bien qui exploitent énormément la polysensorialité.

- **Un fonctionnement structuro-global en perception comme en production**

L'approche 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.

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 situationnel optimal car établi en fonction des besoins de l'apprenant sur la base d'une erreur diagnostiquée par le professeur.

IV. 3. Les principes généraux de correction phonétique dans l'approche verbo-tonale

Dans cette partie nous allons passer en revue certains principes qui s'appliquent à toutes les situations où un professeur de langue intervient sur des productions phonétiques incorrectes de ses apprenants en utilisant l'approche verbo-tonale d'intégration phonétique (AVT).

La matière phonique d'une langue comprend deux niveaux intercorrélés tels que dégagés, analysés et décrits par l'analyse linguistique et phonétique. Ce sont :

- le niveau suprasegmental correspondant à la prosodie qui fédère tous les phénomènes ressortissant du rythme et de l'intonation
- le niveau segmental comprenant les sons : voyelles et (semi)consonnes

Ces deux niveaux composant la matière sonore de la langue entretiennent des relations naturelles et réciproques. Le professeur pratiquant l'AVT en tient systématiquement compte dans ses interventions. Une fois le professeur a diagnostiqué une erreur, il s'apprête à la corriger. Il doit avoir présent à l'esprit qu'il intervient simultanément à plusieurs niveaux :

- la corporéisation de la parole - La parole, c'est du mouvement, c'est un phénomène dynamique sollicitant l'ensemble du corps - et non pas uniquement la zone restreinte des organes dits de la phonation.
- le geste facilitateur - L'enseignant y a recours, tant pour installer un rythme ou un mouvement intonatif que pour aider à mieux produire certains sons. Il doit donc être capable de contrôler ses gestes et ses postures qui sont au service de l'acte de correction phonétique
- la prosodie prioritaire - Le praticien agissant sur une voyelle ou une consonne doit toujours se demander la place occupée par ce segment à l'intérieur d'un mouvement rythmico-intonatif qu'il emploie de façon optimale pour aider à la bonne reconnaissance du son considéré.

Un apprenant rencontrant des problèmes en phonétique de la L2 commet souvent plusieurs erreurs simultanées. Celles-ci peuvent impliquer les deux niveaux de la matière phonique. Le professeur doit corriger en temps réel. D'où quelques questions angoissantes :

- Comment le professeur doit-il réagir pour corriger ?
- Que doit-il privilégier ?
- Existe-t-il des priorités ?
- Quel(s) procédé(s) doit il employer ?

La première chose à faire est de poser le diagnostic. Tant que ceci n'est pas fait, l'enseignant est susceptible de faire tout et n'importe quoi. Au contraire, le professeur ayant identifié la cause d'une production erronée, applique les procédés correctifs correspondants. L'intérêt de l'approche verbo-tonale est de proposer une gamme de procédés adaptés pour la correction d'une erreur donnée.

Une erreur prosodique est à corriger en priorité. Par exemple, l'apprenant déplace un accent sur une autre syllabe; ou encore il allonge intempestivement la durée d'une syllabe. Il s'agit dans les deux cas d'un problème de rythme qu'il convient de rétablir. De même, si une intonation incongrue est produite, le professeur doit intervenir et rétablir le mouvement intonatif adéquat.

Plusieurs erreurs segmentales sont réalisées. L'enseignant corrige d'abord celles qui portent sur la confusion entre phonèmes. Par exemple, si l'élève prononce [i] au lieu de [y] ou bien [s] à la place de [z]. En effet, il faut :

- installer à terme tous les phonèmes de la langue cible, ce qui implique un travail constant d'identification/construction
- éviter toute erreur de compréhension, ce qui est toujours susceptible de se produire quand deux phonèmes ne sont pas reconnus.

Le professeur peut choisir de ne pas intervenir sur certains sons qui sont réalisés à peu près correctement mais que l'oreille française perçoit comme « étrangers »: c'est le cas de [d] et [t] par les germanophones ou [p] par les anglophones, réalisés trop « aspirés » - diagnostiqués « trop tendus » en AVT. Le professeur peut décider de temporairement laisser passer: l'erreur est phonétique, non phonémique, elle ne risque pas de provoquer une erreur de compréhension. Bien sûr, si l'enseignant travaille spécifiquement sur ces problèmes avec ses élèves, il intervient pour corriger ces sons trop tendus.

Certains élèves produisent des sons paroliens « douteux ». Il est difficile de les diagnostiquer, on a souvent l'impression qu'ils sont à mi-chemin entre deux sons « acceptables » en français.

Par exemple un [y] qui fait hésiter car il semblerait être assez proche de [u]... Il ne faut pas que les élèves prennent ce genre d'habitude et le professeur ne doit pas laisser passer ces productions équivoques qui ressemblent à des stratégies d'évitement.

IV. 4. Axe clair/sombre et axe de la tension

Nous abordons un point de terminologie verbo tonale appliqué à la correction des voyelles et des consonnes.

Formellement, tout son peut être défini simultanément en termes de :

- Tonalité - Quand ce sont les fréquences graves qui sont privilégiées dans son spectre acoustique, il est qualifié de sombre. Il est dit clair quand ce sont les fréquences aiguës qui prédominent. Les termes «clair» et «sombre» sont subjectifs car, selon les individus, un son peut être perçu plus ou moins clair ou plus ou moins sombre. Ce terme relève de la phonétique perceptuelle.
- Tension - C'est la force, l'énergie articulatoire dépensée pour produire tout son de la parole. Ce terme appartient à la phonétique physiologique.

Pratiquement, une erreur de prononciation est due à une mauvaise appréciation de la tonalité ou à une mauvaise appréciation de la tension. Donc, le diagnostic s'effectue en considérant prioritairement l'un des deux axes :

- l'axe claire/sombre - Le son est dit trop clair noté C+; Il peut être diagnostiqué trop sombre noté C-
- l'axe de la tension - Le son est trop tendu (hypertendu), noté T+; Il peut aussi être qualifié d'hypotendu (pas assez tendu), noté T-.

Une fois le diagnostic posé, il est possible de corriger la voyelle ou la consonne posant problème en ayant recours à plusieurs procédés de remédiation qui peuvent s'employer seuls (un seul procédé à la fois) et/ou se combiner entre eux.

Dans la terminologie verbo tonale, l'axe clair/sombre est lié sur le plan perceptif au timbre d'un son, c'est-à-dire à l'impression subjective globale qu'il produit sur nous. C'est ainsi que les francophones distinguent les voyelles dites parfois « à double timbre », telles que [ɔ] et [o] ou encore [e] et [ɛ] là où des non natifs ne perçoivent que [E] et [O].

Sur le plan acoustique, le timbre d'un son dépend de la répartition des fréquences dans son spectre (représentation fréquence/amplitude d'un son à un moment précis).

Si les fréquences graves sont privilégiées le son est dit sombre; si ce sont les fréquences aiguës qui prédominent, le son est dit clair.

Les termes aigu et grave sont réservés à la hauteur, c'est-à-dire aux variations de la fréquence fondamentale. Celle-ci est la note la plus grave qu'un individu puisse émettre. Elle est générée par la vibration des cordes vocales. Plus leur vitesse de vibration s'accroît, plus la fréquence augmente, plus on a l'impression subjective de hauteur. Les phénomènes inverses s'observant quand la fréquence de vibration des cordes vocales diminue.

Pour illustrer ce qui précède nous disons qu'une même voyelle prononcée par un homme et une femme a un timbre identique et une hauteur différente : grave pour l'homme, aiguë pour la femme. Les voyelles [i] et [u] réalisées avec la même fréquence fondamentale ont une hauteur identique mais un timbre différent : clair pour [i], sombre pour [u].

Les erreurs des apprenants diagnostiquées sur l'axe clair/sombre sont très fréquentes et concernant les voyelles - les erreurs consonantiques dépendent principalement de la tension.

Avant d'effectuer le diagnostic, il est nécessaire de comprendre comment les voyelles sont réparties sur cet axe.

Pour ce faire, nous allons commenter la figure ci-dessous relative à la répartition des voyelles françaises sur les deux axes :

- **clair/sombre:** C+ signifie plus clair et C- plus sombre
- **tension:** T+ signifie plus tendu et T- indique moins tendu

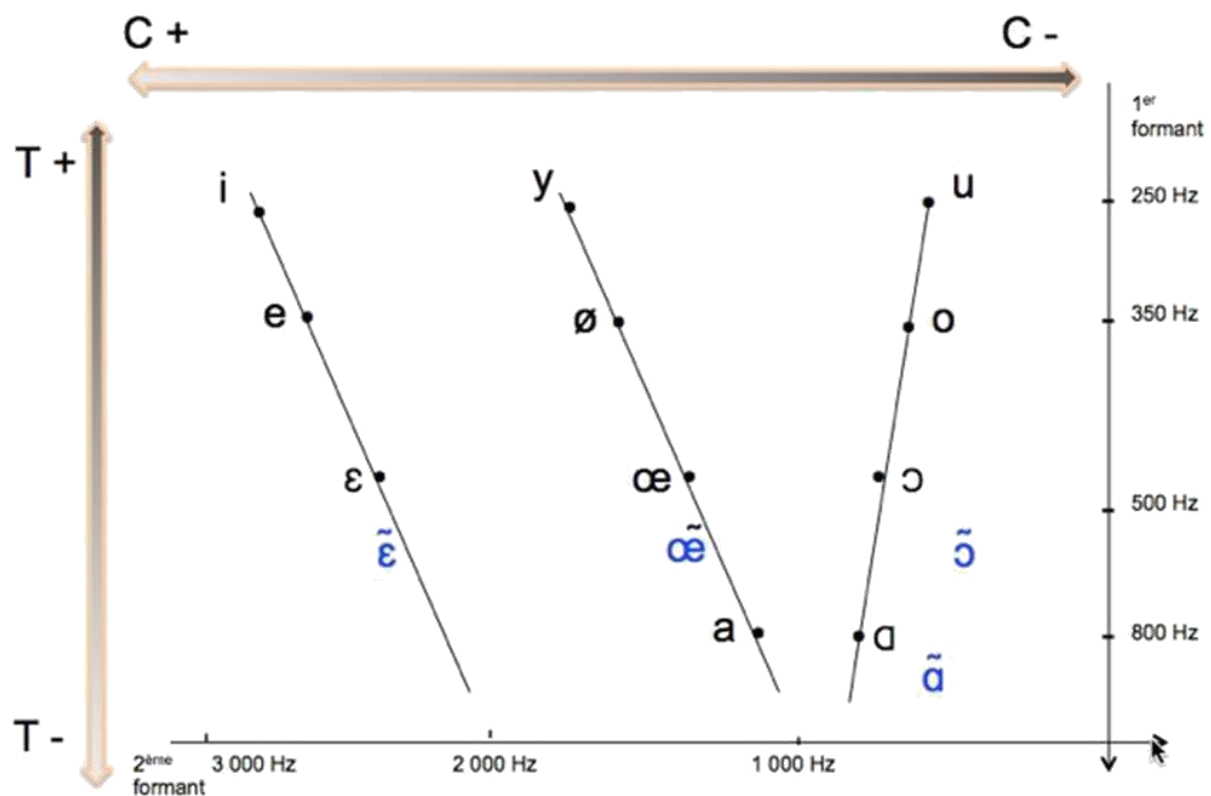


Tableau n°4 : La répartition des voyelles du français et les deux axes de correction utilisé en AVT

Pour comprendre le diagnostic, on se reporte au tableau n°4 ci-dessus.

Une erreur de timbre jugé trop clair ou trop sombre se produit sur l'axe horizontal, avant-arrière.

Quand le son erroné est C+ la fréquence de F2 est plus élevée; elle est plus basse lorsque le son réalisé C-.

a) le son attendu [y] est fréquemment produit

- [i] par un arabophone; il est trop clair noté C+
- [u] par un Slave; il est trop sombre noté C-

b) le son [ø] est fréquemment produit

- [e] par un hispanophone ; il est trop clair, noté C+
- [o] par un iranien : Il est trop sombre noté C-

L'erreur commise est liée à la position plus ou moins avancée de la langue dans la cavité buccale. Le son est assombri quand la masse linguale est en arrière comme pour [u] : il est éclairci quand elle occupe une grande partie de la cavité buccale comme pour [i] où elle est massée à l'avant. Les valeurs de F2 sont basses dans le premier cas, bien plus élevées dans le second. Elle peut être liée à la présence du résonateur labial pour les voyelles arrondies. Il ajoute une cavité supplémentaire qui a pour conséquence d'assombrir le timbre. C'est ce qui se produit pour [i] et [y] qui sont deux voyelles antérieures pour lesquelles la langue occupe une position similaire. Mais [i] est étirée (pas de labialisation), contrairement à [y] : arrondissement et (projection des lèvres en avant. La valeur de F2 est plus élevée dans le premier cas. La troisième liaison de l'erreur commise est au résonateur supplémentaire nécessaire à la production des voyelles nasales. L'abaissement de la luette libère le passage de l'air vers les fosses nasales et assombrit le timbre des voyelles considérées par rapport aux voyelles orales dites correspondantes. Plus le volume est grand, plus le son est sombre. Si nous emplissons d'eau une bouteille vide, nous entendons un son très assombri au début. Plus la bouteille se remplit de liquide, diminuant le volume disponible, plus le son s'éclaircit.

Appliquons ce principe élémentaire de physique aux sons de parole. Le son [u] est sombre car le volume de la cavité buccale est important, la langue étant massée à l'arrière ; le son [i] est clair car la langue est avancée et occupe la plus grande partie de la bouche ne laissant qu'un petit volume disponible.

L'intérêt de l'AVT est qu'il est possible de corriger une erreur phonétique en ayant recours à plusieurs procédés de correction.

Nous allons les commenter un à un. Dans la pratique, il est possible d'employer un seul procédé à la fois ou d'associer plusieurs procédés, ce qui augmente les combinaisons possibles pour éradiquer une production incorrecte et augmente l'efficacité de la remédiation.

Partons de l'exemple : *Je n'ai pas vu ce film* réalisé en phrase affirmative, donc en intonation descendante. L'apprenant prononce [vu] au lieu de [vy].

Diagnostic : [y] son attendu, réalisé [u] -> le son est C- et il va falloir recourir à des procédés destinés à éclaircir le timbre des stimuli proposés à l'apprenant. De façon naturelle, l'intonation montante éclaircit spontanément le timbre d'une voyelle sous l'accent voit ses hautes fréquences davantage valorisées.

Le professeur fait entendre un modèle tel que *je n'ai pas vu* où la syllabe contenant le son cible est réalisée une intonation montante ↗, avec un allongement de sa durée, ce qui assure théoriquement un meilleur confort auditif à l'apprenant pour traiter l'information sans inclure le second groupe rythmique; ceci assure la place de la voyelle sous l'accent primaire (final) du français et permet de se mieux se concentrer sur ce qui a été perçu en dernier.

Si l'apprenant produit un [y] acceptable, le professeur propose l'énoncé complet en veillant à produire le premier groupe rythmique de la même façon que précédemment. Il peut ménager une pause brève entre les deux *je n'ai pas vu* ↗ ce film de préserver toutes les spécificités de la syllabe [vy].

- Le geste accompagnateur

Le professeur prononce le groupe rythmique *Je n'ai pas vu* en l'accompagnant d'un geste montant de la main en pronation, c'est-à-dire paume vers le bas. Il peut également redresser la tête en faisant le geste. Par mimétisme, l'élève peut aussi soulever légèrement la tête, la main ou le buste. Ces mouvements corporels ascendants facilitent un mouvement intonatif croissant.

- La prononciation inversée

Le principe consiste à proposer à l'apprenant un modèle à l'opposé de celui qu'il a initialement produit. Il s'agit en quelque sorte de «tirer» le son à l'opposé de l'erreur commise. Si l'élève a prononcé [u] au lieu de [y], le professeur fait entendre un modèle en sens inverse, soit allant vers [i]. Il émet un son très exagérément éclairci.

Nous distinguons deux degrés de correction dans l'usage de ce procédé :

- la prononciation déformée consiste à proposer un son à l'opposé de celui qui a été réalisé de façon erronée, puis à revenir progressivement vers le son-cible.
- la prononciation nuancée consiste à produire des nuancement, des variations à l'intérieur de la zone d'interférence entre les deux sons puis à s'introduire dans l'aire de dispersion du son cible. Il est préférable d'user du nuancement à chaque fois que possible.

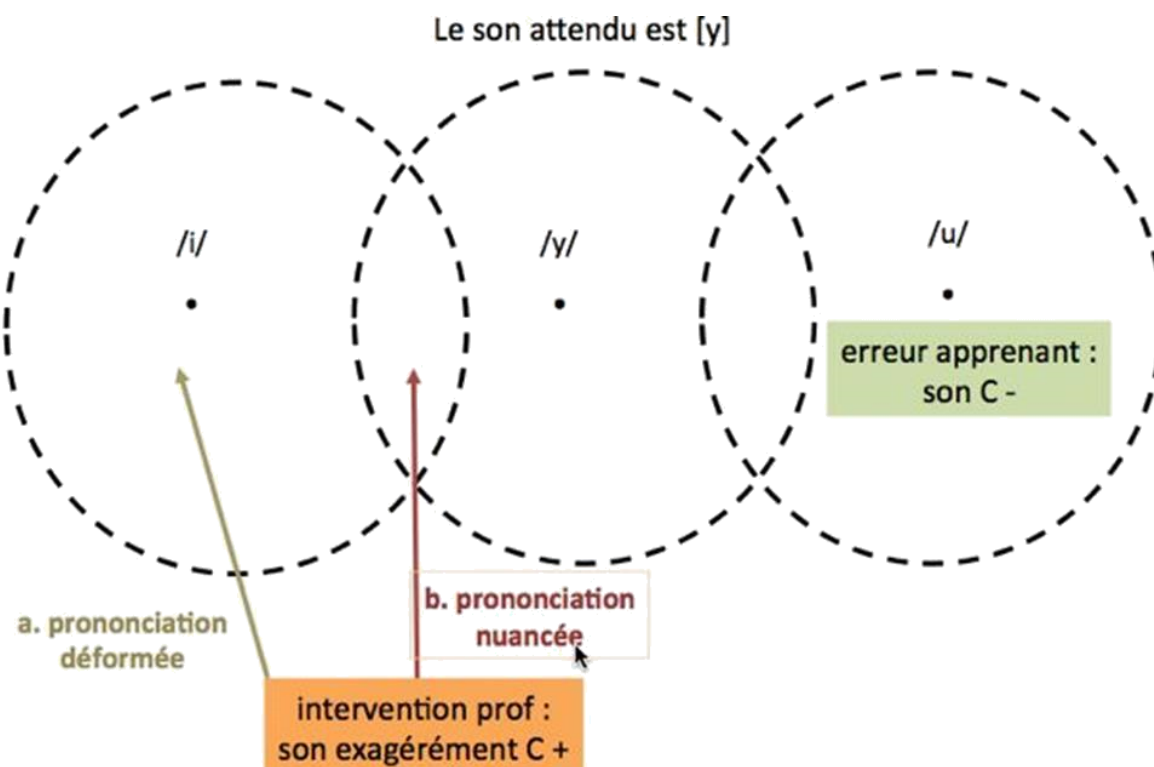


Tableau n°5 : Visualisation de la prononciation déformée et de la prononciation nuancée

Le son attendu est [y] et l'apprenant produit [u]. Il n'est pas sensible aux fréquences claires de [y] et réalisé un son C-. Le professeur propose un timbre exagérément C+ proche de [i] ou bien intermédiaire entre [i] et [y]. Avec un peu d'entraînement, ce n'est pas si compliqué à réaliser.

Erreurs consonantiques sur l'axe de la tension

Beaucoup d'erreurs phonétiques en langue étrangère sont imputables à un excès ou un défaut de tension. C'est un phénomène jouant un rôle de première importance dans la production des sons de parole. Un professeur utilisant l'approche verbo tonale d'intégration phonétique est habitué à poser un diagnostic en terme de tension. Toutefois définir ce principe est particulièrement délicat.

Le fait même de réaliser un son parolier implique la mobilisation d'un nombre important de muscles, de tendons ainsi que de l'énergie qui est «gaspillé» durant son émission. De façon très générale absolument pas scientifique mais empiriquement vérifiable, nous disons que la tension est l'énergie nécessaire à la production d'un son.

La tension est partout présentée avec des phases successives de relaxation et de contraction. Ceci explique la difficulté que l'on a à la cerner précisément. On la trouve au niveau

- de la macro motricité: les mouvements corporels globaux sont des états de tension et de relâchement
- de la micro motricité: les mouvements phonogènes (nécessaires à l'articulation des sons) dépendent de l'état du corps tout entier et sont également caractérisés par des suites de tension et de relâchement
- des groupes rythmiques successifs
- des syllabes
- de chaque unité sonore segmentale.

La tension est un phénomène physiologique. Elle relève de l'articulatoire. Elle a partie liée avec les organes mobiles intervenant dans la physiologie de la phonation et peut se produire à plusieurs niveaux. Elle dépend de la position et du mouvement des organes de la parole suivants :

- les cordes vocales situées dans le larynx. Elles sont écartées lors de l'émission d'un son non voisé; elles sont accolées et vibrent lors de la production d'un son voisé. Ce phénomène provoque une plus grande tension, notée T+
- la luette, partie flexible à l'arrière du palais mou. Elle est relevée lors de la production des sons pour lesquels l'air expiré s'échappe uniquement par la bouche. Elle s'abaisse pour permettre la production d'une nasale. Ce geste articulatoire engendre une tension moindre notée T-
- la langue, organe très mobile
- les lèvres, étirées ou arrondies et projetées en avant

La tension dépend également du mode d'articulation qui soit entrent brièvement en contact avant de se séparer brusquement. Il y a fermeture momentanée du passage de l'air, ces productions sont des occlusives ; soit sont très proches. L'air s'échappe difficilement par le resserrement entre les deux articulateurs, ces productions sont des constrictives.

Les semi consonnes ont les articulateurs plus éloignés que pour la production de n'importe quelle consonne mais plus rapprochés que pour la production de n'importe quelle voyelle.

V. La phonétique dans les autres méthodes et dans les autres approches didactiques

V. 1. La méthode articulatoire

La méthode articulatoire poussée à l'extrême dans la pédagogie de l'époque soviétique continue d'être exploitée dans la même veine dans la Russie actuelle. En tenant compte de la position et de la forme de tous les organes articulateurs, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles ; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes.

V. 2. La méthode comparatiste

La comparaison entre les phonèmes et les systèmes sonores de deux langues, fondée sur l'analyse contrastive a inspiré de nombreux manuels d'enseignement de la prononciation. En tenant compte des similitudes entre deux systèmes phonologiques (le français et l'espagnol) on se servira des sons communs ou prochains pour favoriser ou corriger certaines articulations. Par exemple le [z] du français, à partir des mots espagnols comme "mismo", "rasgo" etc.

V. 3. La méthode des oppositions phonologiques

La linguistique structurale a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. On a développé ainsi toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots. On peut proposer aussi les exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les élèves écoutent et répètent des listes où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple : "le/les ; "basse/base" ; "bon/vont", etc.

V. 4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la Méthode de l'Armée et en y appliquent systématiquement :

- une théorie du langage - la linguistique structurale distributionnelle
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les éviter, il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère. La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la M.A.O. développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre.

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique de français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en FLE, mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

V. 5. L'approche communicative

L'approche communicative développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle s'est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens: public composé d'adultes, principalement de migrants. Grâce aux crédits attribués par l'Etat suite à la loi sur la formation continue et pour la première fois en didactique des langues, on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée

dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

- le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.
- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il

faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne etc.) L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexes. Les constructions doivent toujours refléter les énoncés naturels de la communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller ". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

V.6 L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est du type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à

l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte des ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir

à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Comme tâche est définie toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

VI. La présentation générale de la composante phonétique dans les manuels *Le Nouveau Taxi 1* et *Reflète 1*

<i>Le Nouveau Taxi 1</i>		<i>Reflète 1</i>	
Unité 1	L'intonation montante et descendante	Dossier 0	- la prononciation du français
Leçons			
1, 2,	La syllabation		
3, 4	L'accent tonique	Dossier 1	- l'égalité syllabique - les intonations affirmative et interrogative
Unité 2	Les marques orales du pluriel		
Leçons		Dossier 2	- l'accent tonique - le genre des noms - l'intonation
5, 6			
7, 8	- La liaison en [z] - Les liens entre les mots		
Unité 3		Dossier 3	- les liaisons obligatoires et les liaisons interdites - le singulier/pluriel des noms et des adjectifs
Leçons	L'articulation tirée et arrondie		
9, 10,	Les liaisons et les enchaînements		
11, 12	Les liaisons interdites	Dossier 4	- les enchaînements vocaliques et consonantiques
Unité 4			
Leçons	La prononciation des chiffres	Dossier 5	- les marques orales du pluriel - les graphies des sons [e] et [ɛ], [ø] et [œ] - les lettres muettes
13, 14	L'opposition [s] et [z]		
15, 16	Les trois voyelles nasales		

VII. La présentation de la composante phonétique dans le manuel *Le Nouveau Taxi 1*

Leçon 1

Comme nous avons déjà expliqué, l'intonation est une partie de la phonétique qui souvent sert comme un trait distinctif en langue française.

Dans leçon 1 les auteurs proposent un choix d'exercices sonores à l'aide desquels les apprenants peuvent découvrir si la phrase prononcée est une affirmation ou une question d'après son intonation montante ou descendante. Les phrases que les élèves écoutent et dont l'affirmation ils doivent découvrir sont les suivantes :

- 1) Vous êtes français.
- 2) Il s'appelle Paul ?
- 3) Elle est française.
- 4) C'est Lucie ?
- 5) Alberto est italien ?

Les phrases sont simples, très courtes et prononcées très distinctement de manière que les apprenants puissent sans problème deviner l'intonation correspondante.

Leçon 2

Dans leçon 2, l'objectif linguistique phonétique est la syllabation. Les apprenants écoutent et lisent les phrases suivantes :

- 1) Voilà le bureau.
- 2) Vous êtes étudiante.
- 3) Vous êtes Coralie ?
- 4) Je suis Martine Amar.

Puis ils doivent détacher les syllabes et prononcer les phrases normalement. Il est nécessaire d'expliquer les règles de la syllabation, quelle est la différence entre la syllabe ouverte et la syllabe fermée avant cet exercice afin que les apprenants puissent faire plus facilement cet exercice et les exercices similaires.

Leçon 3

L'accent tonique est l'objectif linguistique phonétique dans la leçon 3. Le professeur doit expliquer qu'il est sur la dernière syllabe des groupes de mots. Les apprenants écoutent les phrases suivantes et les répètent de façon qu'ils soulignent la dernière syllabe.

- 1) Anne // a un ami.
- 2) Monsieur Dany // va bien.
- 3) L'ami de Mathilde // s'appelle Chloé.
- 4) Madame Lebon // a un garçon.
- 5) Roberto // parle français.

Il est très bon que les groupes de mots sont détachés les uns des autres par une courte pause et ils sont prononcés lentement et clairement ce qui est très important pour les apprenants débutants.

Leçon 4

Dans la leçon 4 il n'y a pas de documents sonores ni les exercices où les apprenants pourraient apprendre un sujet phonétique car c'est une leçon culturelle.

Leçon 5

L'objectif linguistique phonétique dans la leçon 5 est d'indiquer les marques orales du pluriel. À la fin de la leçon il y a deux exercices qui aident les apprenants à acquérir ce sujet. Dans le premier exercice les apprenants écoutent les phrases proposées et doivent dire si les phrases sont au singulier ou au pluriel. Les phrases dont la catégorie grammaticale les apprenants doivent déterminer sont les suivantes :

- 1) Les livres sont sur les tables.
- 2) Il y a des fleurs.
- 3) Il y a une chaise devant la table.
- 4) L'affiche est sur le mur.
- 5) Il y a des chaises contre les murs.

Le second exercice propose la transformation des phrases suivantes au pluriel :

- a) Il y a une affiche au-dessus du fauteuil.
- b) Le fauteuil est contre le mur.
- c) Le livre est sur l'étagère.
- d) La photo est sur le mur.

Il est important que les apprenants indiquent ce qui change dans la prononciation et ce qui indique le pluriel dans la communication orale. Il est nécessaire que le professeur avant ces exercices explique les formes et emploi des articles définis et indéfinis.

Leçon 6

La liaison en [z] est l'objectif linguistique phonétique dans la leçon 6. Les apprenants écoutent, puis prononcent les phrases proposées. Le choix de phrases inclut la prononciation du verbe *avoir* au pluriel après des pronoms personnels correspondants et des articles indéfinis au pluriel suivis de noms commençant par vocal, de manière que la liaison en [z] soit obligatoire. Les apprenants écoutent et prononcent les phrases suivantes :

- 1) Ils ont des affiches.
- 2) Vous avez des étagères.
- 3) Nous avons des amis.
- 4) Ce sont vos amies.
- 5) Ils ont des sacs.

Leçon 7

Dans la leçon 7 les apprenants doivent trouver les liens entre les mots. Ils écoutent l'enregistrement proposé et marquent les liens entre les mots, puis répètent les phrases.

Exemple : C'est un objet?

- 1) Tu as un ami français ?
- 2) Cet objet est très beau !
- 3) Son amie a une affiche.
- 4) Cette étagère est grande.
- 5) Elle a un petit ami.

Leçon 8

Dans la leçon 8 il n'y a pas de documents sonores ni les exercices où les apprenants pourraient apprendre un sujet phonétique. Cette leçon est culturelle.

Leçon 9

Dans la leçon 9 les apprenants apprennent la différence entre l'articulation tirée et l'articulation arrondie d'après un document sonore qui propose un choix de mots prononcés sans contexte, comme des oppositions binaires où sont opposées les voyelles arrondies aux voyelles tirées. Par ex. [i]-[y], [u]-[y], [e]-[ø], [o]-[ø], [ɛ]-[œ], [o]-[œ] etc.

- 1) a) si - su, c) vie - vu, e) loup - lu 2) a) sel - seul, c) V - veux, e) beau - bleu
 b) lit - lu, d) sous - su, f) vous - vu b) blé - bleu, d) dos - deux, f) veau - veux
- 3) a) sel - seul, c) belle - bœuf, e) note - neuf
 b) nef - neuf, d) sol - seul, f) bof - bœuf

D'après moi, il serait plus efficace et plus facile pour les apprenants d'acquérir ces oppositions si elles étaient prononcées en certain contexte.

Par exemple : *Il y a deux pommes douces sur la table.*

Je considère cette leçon phonétique très mal élaborée parce que, selon moi, il n'y a pas de sens prononcer les mots privés d'un contexte, étant donné que l'articulation tirée et l'articulation arrondie sont les catégories phonétiques très abstraites pour les apprenants de FLE et c'est pour cela qu'un contexte est indispensable pour que les apprenants apprennent à les distinguer.

Leçon 10

Le sujet phonétique dans cette leçon sont les liaisons et les enchaînements. Pour mieux comprendre cette matière, les auteurs du manuel proposent que les apprenants écoutent et notent les liaisons et les enchaînements dans les phrases prononcées dans l'enregistrement.

Les phrases où les apprenants notent les liaisons :

Exemple : *vous + voyelle : avez → vous_zavez*

- a) Vous êtes des étudiants.
- b) Vous avez des affiches ?
- c) Vous allez chez vos amis.
- d) Elles ont des euros.
- f) Ils entrent dans un hôtel.

Les phrases où les apprenants notent les enchaînements :

Exemple : *elle + voyelle : a → elle_za*

- a) Il est à l'hôtel.
- b) Elle a un chat.
- c) Il y a un musée.
- d) Il entre à l'université.
- e) Elle habite au troisième étage.

Ce qui faut mentionner, c'est qu'il y a un exemple avant chaque choix des phrases qui aide à différencier ces deux catégories.

Leçon 11

Dans cette leçon la tâche d'exercice de prononciation est d'apercevoir et d'apprendre les liaisons interdites à l'aide de phrases suivantes que les apprenants écoutent et répètent.

- 1) Nous allons // à la plage.
- 2) Vous êtes // à pied.
- 3) Vous allez // à l'hôtel ?

- 4) Vous avez // une chambre ?
- 5) Visitez // à pied.

Leçon 12

Dans la leçon suivante il n'y a pas d'exercice de prononciation. L'objectif de cet exercice est de répéter et de récapituler ce qu'on a déjà fait dans les leçons précédentes et encourager la communication orale en répondant aux questions qui touchent les particularités culturelles de Marseille.

Leçon 13

Dans la leçon 13 les apprenants apprennent à prononcer des chiffres et à différencier la prononciation des phonèmes [s] et [z]. Pour mieux acquérir cette opposition, les apprenants écoutent et répètent 2 suites de phrases où ces oppositions sont présentées sans ambiguïté.

Par exemple :

- A
- 1) Elle a deux sacs. Il est deux heures.
 - 2) Ils sont six. Il y a six tables. Il est six heures.
 - 3) Ils sont huit. Il y a huit photos. Ils sont huit enfants.
 - 4) Voilà neuf pendules. Il a neuf ans.
 - 5) Ils sont dix. Voilà dix objets. Voilà dix sacs.
- B
- 1) Il a une chaise. Il est chez ses amis.
 - 2) Elle prend deux sacs. Elle prend deux objets.
 - 3) Ils ont des billets. Ils sont chez eux.
 - 4) Vous avez une leçon. Vous savez la leçon.
 - 5) Il y a six hommes. Il y a six semaines.

Ce type d'exercices est très utile parce qu'en les faisant, on répète et vérifie la connaissance des liaisons et des enchaînements, étant donné que les élèves les ont acquis.

Leçon 14

L'objectif des exercices phonétiques dans la leçon 14 est apercevoir, différencier et prononcer correctement les trois voyelles nasales et les terminaisons différentes des noms et des adjectifs au féminin. Il y a deux suites de mots que les apprenants écoutent. Après l'écoute de la première suite les élèves doivent déterminer et indiquer où est la voyelle nasale, dans le premier ou dans le deuxième mot prononcé. Puis ils signalent quel est le féminin du nom ou de l'adjectif : le premier ou le deuxième mot.

- | | | |
|----------------------|----------------|------------------------------------|
| 1. a) fait - faim, | e) son - sonne | 2. a) argentin - argentine, |
| b) bon - beau, | f) rang - rat | b) musicienne - musicien, |
| c) cubaine - cubain, | g) bonne - bon | c) américain - américaine, |
| d) pain - paix | | d) informaticien - informaticienne |

Leçon 15

Dans la leçon suivante, on apprend la prononciation du phonème [R] dans les positions différentes : initiale, entre deux voyelles et finale. La prononciation de cette consonne est très spécifique en français et il est très important que les élèves du FLE l'apprennent le plus tôt possible. Pour s'exercer, les apprenants écoutent et prononcent les mots suivants qui contiennent le phonème [R] dans les positions différentes.

1. par - para - radio
2. mer - mairie - riz
3. heure - heureux - revient
4. soir - soirée - réponse
5. dort - doré - réveiller
6. Pierre - Pierrot - roman
7. bar - barreau - rose
8. vert - verrue - rue

Leçon 16

Arrêt sur...Une journée avec Laura Manaudou. Dans cette leçon il n'y a pas d'enregistrement ni d'exercices phonétiques.

Leçon 17

L'objectif d'exercice phonétique dans la leçon 17 est d'apprendre à différencier et opposer les voyelles [œ], [ɔ] et [ø] qui sont caractéristique et très fréquentes en français et on les doit savoir prononcer correctement. Pour obtenir cela, les auteurs du manuel proposent l'écoute et la répétition des phrases suivantes :

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. a) La beurre est encore chère. | 2. a) Sa sœur ne veut pas. |
| b) Le vendeur est à la porte. | b) Il peut leur montrer. |
| c) L'acteur fait du sport. | c) On déjeune lundi prochain. |
| d) Est-ce que le chauffeur téléphone ? | d) Ils veulent des jeux. |
| e) Elles veulent faire du sport. | e) Elle a peur du feu. |

Leçon 18

Dans la leçon 18 on apprend à mettre en relief les mots importants à l'aide de l'accent d'insistance. Les apprenants écoutent l'enregistrement pour entendre un accent fort sur le mot important. Puis, ils prononcent et accentuent la syllabe soulignée dans les phrases suivantes.

Exemple : *Nous avons passé une **excellente** journée !*

- 1) C'est une belle robe.
- 2) Le manteau noir est très beau !
- 3) Elles ont coûté soixante-douze euros !
- 4) Tu as encore acheté des chausseurs !

Leçon 19

Dans la leçon 19 on apprend diviser les phrases en groupes rythmiques. Les apprenants marquent les liaisons et les enchaînements dans les phrases proposées comme dans l'exemple : Elles sont, allées en, Italie // chez leurs, amies.

- a) À quelle heure sont-elles allées en ville ?
- b) Elles sont revenues chez elles à six heures.
- c) Elles ont acheté un cadeau à leurs amies.
- d) Elles sont allées au théâtre et au concert.

Puis ils prononcent ces phrases et les écoutent.

Leçon 20

Arrêt sur ... Les fêtes... Dans cette leçon on apprend les fêtes nationales françaises et internationales. Cette leçon est culturelle et il n'y a pas d'enregistrement ni les exercices phonétiques.

Leçon 21

Dans la leçon 21 les apprenants écoutent les phrases où apparaissent les mots avec les phonèmes [ʃ] et [ʒ]. En écoutant un choix de phrases ils doivent dire s'ils entendent [ʃ] ou [ʒ], donc l'objectif de cet exercice est apprendre à différencier les consonnes fricatives. Après l'écoute, les apprenants répètent les phrases suivantes :

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1) Elle a le choix. | 5) C'est léger. |
| 2) Ils sont chez eux. | 6) J(e) sais pas. |
| 3) J(e) peux l(e) faire. | 7) Ce n'est pas la joie ! |
| 4) J(e) peux partir. | 8) J(e) prends le train. |

Leçon 22

Les apprenants écoutent les phrases suivantes et signalent quelle voyelle ils entendent, [ɥ] ou

[w]. Ensuite, ils prononcent ces phrases pour mieux différencier ces semi-voyelles.

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| 1) Il va dans la cuisine. | 4) Louis est venu. |
| 2) Ils ont dit oui. | 5) Ils arrivent aujourd'hui. |
| 3) C'est bruyant ici. | |

Leçon 23

Dans la leçon suivante les apprenants font la connaissance du terme de *e caduc*. Ils écoutent et prononcent les phrases suivantes :

- | | |
|--------------------|------------------------|
| 1) Je le connais. | 4) Vous le faites. |
| 2) Je ne sais pas. | 5) Nous le savons. |
| 3) On le voit. | 6) Je ne mange pas ça. |

Après cela, ils devraient conclure quel *e* est-ce qu'on supprime dans la prononciation. Je trouve recommandé de vérifier si les apprenants ont mémorisé détacher les énoncés par les syllabes parce que cela peut les aider à conclure quand on doit prononcer et quand supprimer le *e* dans la prononciation. Il faut aussi expliquer aux apprenants pourquoi le *e* qu'on supprime dans la prononciation s'appelle le *e caduc* et leur dire les règles principales de sa prononciation.

Leçon 24

Leçon 24 s'appelle *Arrêt sur... Le candidat idéal...* Il n'y a pas d'exercices où les apprenants pourraient apprendre un sujet phonétique.

Leçon 25

Dans la leçon 25 on continue l'apprentissage des règles de la prononciation de *e caduc* dans les énoncés. Les apprenants soulignent les *e* qu'on n'entend pas dans la prononciation des phrases suivantes :

- 1) J'aime beaucoup le cinéma.
- 2) Je n'aime pas le poisson.
- 3) Il fait un peu de sport le dimanche.
- 4) Vous avez beaucoup de travail?
- 5) J'adore le théâtre!

Il faut qu'ils prononcent les phrases et écoutent l'enregistrement pour qu'ils puissent faire l'exercice correctement, c'est-à-dire déterminer quel *e* faut prononcer et quel supprimer.

Leçon 26

L'objectif de l'exercice phonétique dans la leçon 26 est d'opposer des énoncés par l'intonation. Il faut expliquer aux apprenants ce qu'il est l'intonation et quels types d'intonation existent. Il est nécessaire aussi à donner un exemple pour chaque type d'intonation. Ensuite, les apprenants écoutent les phrases suivantes et essaient imiter l'intonation correspondante.

- 1) Vous êtes pour ou contre ?
- 2) Vous aimez les petites ou les grosses voitures ?
- 3) Vous préférez la bleue ou la rouge ?
- 4) Elle est grande, mais pas très belle.
- 5) Vous préférez la ville ou la campagne ?

J'ai remarqué qu'il n'y a pas de phrase avec l'intonation exclamative, donc il faut l'ajouter, par ex. *Arrêtez-le tout de suite ! C'est un voleur !*

Leçon 27

Dans cette leçon, on apprend différencier l'alternance [ɛ] et [ə] dans quelques verbes. Il s'agit des verbes lever, se promener, acheter et appeler. Les apprenants écoutent et répètent les phrases suivantes :

- a) Tu te lèves. Vous vous levez.
- b) Nous nous promenons. Je me promène.
- c) Ils appellent. Nous appelons.
- d) Elle achète. Vous achetez.
- e) Il se lève. Nous nous levons.

Après cela, les apprenants doivent dire en quelles personnes du verbe on prononce un [ɛ], c'est-à-dire quelles personnes ont un "è" ou "ê" au présent ou un "e" suivi par double t ou l. Cet exercice est très utile pour la répétition de la formation du présent des verbes réguliers avec quelques particularités. Au même temps, on apprend la prononciation de [ɛ].

Leçon 28

Il n'y a pas d'exercices phonétiques. Cette leçon est culturelle et on aborde les Français en vacances.

Leçon 29

L'exercice phonétique dans la leçon 29 propose d'opposer les consonnes sourdes et sonores. Il est important que les apprenants sachent les différencier pour ne pas les confondre dans la prononciation. Il serait utile de leur écrire au tableau l'opposition des consonnes suivante pour qu'ils puissent faire plus facilement l'exercice proposé.

CONSONNES :

SOURDES	P	T	K	S	F	ʃ
SONORES	B	D	G	Z	V	ʒ

Tableau 1 : Les consonnes opposées sourdes et sonores
(Répartition de consonnes d'après la tension)

Après l'explication de cette opposition, les apprenants écoutent et répètent les phrases suivantes en remarquant et en soulignant les consonnes opposées.

- 1) Ils étaient là, tous les dix.
- 2) Il portait beaucoup, son petit blouson.
- 3) Elle pensait bien partir en bus.
- 4) Il y avait un gros camion à côté du garage.
- 5) Ils attendaient tous les deux devant la porte.

Leçon 30

L'objectif de l'exercice phonétique dans cette leçon est d'apprendre à différencier et à opposer certaines consonnes fricatives sourdes et sonores.

Dans l'exercice 1 les apprenants écoutent les phrases suivantes :

- a) C'est faux. Ça ne vaut rien.
- b) C'est à faire. C'est à voir.
- c) Ils sont neufs. Elles sont neuves.
- d) C'est un sportif. C'est une sportive.

Après l'écoute de l'enregistrement, ils doivent dire s'ils entendent [f] ou [v]. Puis ils répètent les deux phrases.

Dans l'exercice 2 les apprenants doivent écouter les phrases suivantes et différencier les consonnes [ʃ] et [ʒ]. Après l'écoute des phrases, ils les répètent.

- a) Il a fait une chute.
- b) Elle a acheté une jupe.
- c) J(e) peux jouer ?
- d) Je t'attends chez moi.
- e) Je n'achète pas cher.

Leçon 31

Dans la leçon 31 les apprenants opposent les voyelles orales fermées [i], [ɥ] et [u]. Ils

écoutent les phrases suivantes et disent quelle voyelle entendent-ils.

- 1) Il est venu chez vous ? 4) Elle est partie sur la route.
- 2) Elle a mis une jupe rouge. 5) Il a mis un blouson neuf.
- 3) Vous avez lu le livre ?

L'objectif de cet exercice phonétique est de différencier et prononcer correctement les voyelles mentionnées.

Leçon 32

Dans cette leçon il n'y a pas d'exercices phonétiques. La leçon s'appelle *Arrêt sur... La 2 CV...* et on y aborde le contenu culturel.

Leçon 33

L'objectif de l'exercice phonétique dans la leçon 33 est apprendre à prononcer les consonnes doubles. Les apprenants écoutent et répètent les phrases suivantes :

- 1) Ils apprennent la grammaire.
- 2) Il a trouvé l'appareil par une annonce.
- 3) Ils attendent le bulletin météo.
- 4) Corrigez vos erreurs.
- 5) Classez les mots en deux colonnes.

Il est important qu'ils remarquent qu'il n'y a pas de différence entre la prononciation d'une consonne simple et d'une consonne double suivi d'une voyelle.

Leçon 34

L'objectif de cette leçon phonétique est d'apprendre à prononcer correctement une consonne suivie par [R]. Il est important que les apprenants en faisant l'exercice suivant aperçoivent que la prononciation du phonème [R] ne change pas n'importe par quelle consonne il est suivi.

Les apprenants écoutent les mots suivants et disent s'ils entendent [pR] ou [bR], [fR] ou [vR].

Puis ils répètent les mots.

- 1) a) célèbre d) membre g) brun
 b) prendre e) prix h) pratique
 c) nombre f) préférer

- 2) a) vrai d) livre g) vraiment
 b) France e) frais h) fragile
 c) ouvrir f) fromage

En faisant cet exercice on vérifie si les apprenants ont appris à différencier les consonnes sourdes et sonores en prononçant les mots indiqués ci-dessus.

Leçon 35

Dans la leçon 35 on indique qu'en français il y a 7 voyelles qui sont prononcées avec la bouche arrondie. Ce sont [ɥ], [u], [ø], [œ], [o], [ɔ] et [ɔ̃]. L'objectif de cet exercice est apprendre à les prononcer correctement en écoutant et en répétant les phrases suivantes :

- 1) Tu es heureux ?
- 2) On peut se retrouver au port à deux heures.
- 3) Tout est bon chez vous.
- 4) Tu es venu au bureau pour me voir ?
- 5) Il faut d'abord trouver un jour et une heure pour le rendez-vous.

VIII. La présentation de la composante phonétique dans le manuel *Reflets 1*

L'enseignement phonétique dans le manuel *Reflets 1* commence par la leçon de la prononciation du français dans le dossier 0. Les apprenants apprennent les traits fondamentaux et les particularités de la prononciation française. Par exemple, on apprend qu'il y a 26 lettres et 33 sons différents en français et que les lettres et les sons ne se correspondent pas toujours. On apprend aussi que parmi 16 voyelles en français il y a 10 voyelles orales (4 voyelles antérieures, 3 voyelles centrales et 3 voyelles postérieures), 3 voyelles nasales et 3 semi voyelles. Toutes les voyelles sont énumérées et accompagnées par plusieurs exemples des mots correspondants :

Les voyelles antérieures : [i] lit, si; [e] chez, bébé; [ɛ] être, père, aime; [a] la, voilà

Les voyelles centrales : [ʏ] rue, sur; [ø] bleu, eux, [œ] sœur, seul, peur

Les voyelles postérieures : [u] roue, sous, coûte, [o] mot, beau, [ɔ] port, corps

Les semi-voyelles : [j] pied, fille, billet, [ɥ] lui, [w] Louis, jouer, loin, toi

Les voyelles nasales : [ɛ̃] pain, matin, [ɑ̃] chambre, prend, [ɔ̃] bon, tomber

Les 17 consonnes sont aussi énumérées et accompagnées de plusieurs exemples de mots correspondants. Je trouve très utile que les auteurs indiquent que les consonnes gardent le même son dans toutes les positions et que les consonnes doubles se prononcent comme des consonnes simples.

Dossier 1, leçon 1

Dans la leçon 1 du premier dossier les apprenants apprennent l'égalité syllabique. Ils lisent les noms de villes et les prénoms suivants en mettant l'accent sur la dernière syllabe.

1) Athènes, Pékin, Lisbonne, Tokyo, Mexico, Panama, Bogota

2) Marie, Pascal, Aurélie, Alex, Justine, Coralie, Laurent, Olivier, Jacqueline

Dossier 1, leçon 2

L'objectif phonétique de la leçon 2 est d'apprendre à prononcer et à différencier l'intonation montante et descendante selon le type de la phrase. Dans le paragraphe *Sons et lettres* les auteurs donnent des indications très utiles pour apprendre les particularités de l'intonation française. Il s'agit des indications suivantes :

- L'intonation de la phrase déclarative est montante, puis descendante
- L'intonation de la question à réponses oui/non est en général montante
- Si la question commence par un mot interrogatif, le sommet de la courbe mélodique est en général sur ce mot.

Pour s'exercer les apprenants écoutent les phrases proposées et disent s'il s'agit d'une affirmation ou une question d'après leur intonation, puis ils écoutent les phrases affirmatives et les transforment en question.

Dossier 2, leçon 3

L'objectif de la leçon phonétique dans ce dossier est l'accent tonique. Les apprenants apprennent que l'accent tonique se place sur la dernière syllabe du mot isolé ou sur la dernière syllabe du groupe de mots.

Par exemple : Benoît ! Il passe à sa **banque** avant d'aller au **bureau**.

C'est une bonne **cliente** et il demande son **passeport**.

Pour mieux acquérir cette leçon, les auteurs proposent deux exercices. En premier exercice les élèves accentuent la dernière syllabe du groupe de mots en écoutant et en répétant certaines expressions. En deuxième exercice ils doivent déterminer sur quelle syllabe porte l'accent en écoutant et repérant les syllabes accentuées.

Dossier 2, leçon 4

Dans la leçon 4 les apprenants apprennent à changer une question en affirmation. Puis ils écoutent les groupes du verbe et disent si le groupe du verbe a un sens singulier (S), pluriel (P) ou les deux (S/P). J'ai remarqué que bien que ces exercices se trouvent dans le paragraphe *Sons et lettres*, c'est-à-dire, une partie de manuel soit consacrée à l'enseignement phonétique, leurs contenu correspond à l'enseignement grammatical et, selon moi, il serait mieux que les auteurs soient prévu une autre leçon phonétique au lieu de celle-ci.

Dossier 3, leçon 5

L'objectif de la leçon 5 est apprendre la prononciation correcte de la liaison et savoir quand est-ce qu'on fait la liaison et quand on ne la fait pas.

Dans premier exercice les apprenants lisent et écoutent les phrases suivantes :

- a) Elle fait des enquêtes.
- b) Quelles études est-ce que vous faites ?
- c) Elles ont des activités.
- d) Elle a un enfant.
- e) J'ai un ami.
- f) Oh, les beaux objets !

Ensuite ils indiquent quel(s) son(s) est-ce qu'ils entendent entre les mots soulignés. Par exemple : Ils ont des amis.

Pas de liaison :

- avec *et* : Ce sont des artistes et des amis.
- Entre *mais* et *oui* : Mais oui, c'est ça.

Dossier 3, leçon 6

Dans la leçon 6 de dossier 3 on continue avec l'enseignement de la liaison et les exercices concernant la liaison.

Dans le premier exercice les apprenants lisent et écoutent les phrases suivantes :

- 1) Mais oui.
- 2) Il joue du violon et aussi de la guitare.
- 3) Entrons au café.
- 4) Vous avez un moment ?
- 5) Vous faites aussi du sport ?

Après cela, ils doivent conclure dans quels cas est-ce qu'on fait la liaison. Dans deuxième exercice les apprenants écoutent les phrases suivantes et disent quelles liaisons entendent-ils.

- a) Mes amis un chien.
- b) Ton appartement est à Paris.
- c) Les artistes ont des amis.
- d) Tes nouveaux amis ont une boutique.
- e) Vous êtes un grand artiste.

Après l'écoute d'enregistrement il faut citer les liaisons en [z], en [t], et en [n]. Puis les apprenants lisent et écoutent l'enregistrement encore une fois pour vérifier leur prononciation.

Dossier 4, leçon 7

Dans le paragraphe *Sons et lettres* de la leçon 7 on apprend quand on fait l'enchaînement. Il est très utile que les auteurs ont mis en relief des indications concernant l'enchaînement de sorte que les apprenants puissent comprendre plus facile cette leçon phonétique. Dans la partie soulignée on dit que la liaison se fait à l'intérieur d'un groupe rythmique. Mais l'enchaînement est obligatoire partout.

On ne dit pas : Il va // à l'Alger, mais : Il va _à Alger.

On ne respecte pas la limite des mots écrits dans la prononciation.

On ne dit pas : pour // aller, mais pour _aller. L'exercice quisuit s'appelle : *On enchaîne*. Les apprenants lisent, puis écoutent et répètent les phrases suivantes :

- 1) Tu es à Angers avec elle ?
- 2) Il est toujours à l'heure.
- 3) Je mets une heure pour aller en ville.
- 4) Il y a une moto au garage.
- 5) Il y a déjà eu des problèmes ici ?

Dossier 4, leçon 8

Dans la leçon suivante, on continue l'enseignement phonétique concernant la liaison et les enchaînements. Dans le premier exercice les apprenants marquent les enchaînements et les liaisons en écoutant l'enregistrement et en lisant les phrases suivantes. Ils doivent tenir compte des lettres muettes.

- 1) Faites attention aux embouteillages en ville.
- 2) Le trafic est interrompu pour aller en banlieue.
- 3) Elle est allée en Italie à Aoste.
- 4) Elle a une idée pour rentrer à l'école.
- 5) Il a animé des ateliers au centre.

Dans deuxième exercice les apprenants doivent préciser la différence entre liaisons et enchaînements et donner des exemples.

Troisième exercice porte sur la distinction des phonèmes [e] et [ɛ]. Les apprenants indiquent combien de graphies différentes de é fermé [e] et de è ouvert [ɛ] est-ce qu'ils ont repérées dans l'épisode. Puis ils les classent et donnent des exemples. Je trouve les exercices phonétiques dans ce dossier plus créatifs que les précédents parce qu'ils donnent l'occasion aux apprenants de réfléchir et donner leur propres exemples qu'ils doivent citer ce qui est très utile en apprentissage avec compréhension.

Dossier 5, leçon 9

L'objectif de la leçon phonétique dans la leçon 9 est d'apprendre quelles sont les marques orales du pluriel. Les apprenants disent combien de marques du pluriel ils écoutent en écoutant les phrases suivantes :

- 1) Vous ne vous êtes pas couchés tard ?
- 2) Nous sommes allées au théâtre.
- 3) Des amis sont venus nous voir ce soir.
- 4) Qui sont les personnages nouveaux que vous avez vus ?
- 5) A Paris les autobus et les métros se sont modernisés.
- 6) Les stations sont accueillantes.

Dans le deuxième exercice on apprend les graphies du son [s]. Les apprenants devraient remarquer combien de façons différentes y-a-t'il d'écrire le son [s] en écoutant et écrivant les phrases suivantes :

- 1) Tu es rentrée tard cette nuit ?
- 2) Oui, je suis sortie avec des amis.
- 3) On est allées danser.
- 4) Vous avez passés une soirée intéressante ?
- 5) C'est ça. On est resté tard et je n'ai pas beaucoup dormi.

Pour faire cet exercice plus facile et pour mémoriser les façons différentes d'écrire le son [s] il y a un tableau où sont mises en relief toutes les graphies de [s] avec les exemples correspondants :

Les graphies de [s]

s - danser, rester, sortir
ss - ravissante, intéresser, aussi,
essoufflé c - ce soir, parce que, c'est
ç - ça, garçon

La lettre s entre deux voyelles se prononce [z] :
réserver, l'Asie, poser...

Dossier 5, leçon 10

Dans la leçon 10 les apprenants distinguent les orthographes différentes de [se] et [sɛ] en écoutant le dialogue proposé. Après l'écoute on écrit les formes de [se] et [sɛ] par exemple : c'est - s'est - ses - ces - sait.

Le deuxième exercice porte sur la distinction des sons [ø] et [œ]. En écoutant les phrases suivantes les apprenants disent s'ils entendent le son [ø] ou [œ].

- 1) Il peut venir.
- 2) Sa sœur est à Paris.
- 3) Quelle horreur !
- 4) J'avais peur bleue quand j'étais toute seule dans la nuit.
- 5) Ils arrivent dans deux heures.

Dans troisième exercice les apprenants disent quelles sont les lettres muettes dans les phrases suivantes :

- 1) Une petite chambre.
- 2) Deux grandes chambres.
- 3) Le grand hôtel.
- 4) Trois belles serres.
- 5) Tout au fond de l'allée.
- 6) Le parc est ouvert depuis des années.
- 7) Nous pouvons entrer dans les jardins à thèmes.

Dossier 6, leçon 11

Dans le dossier 6, leçon phonétique porte sur l'opposition des phonèmes ouvertes, notamment [e] et [ɛ], [ø] et [œ], [o] et [ɔ]. Les apprenants écoutent l'enregistrement avec les phrases suivantes, les répètent et disent quelle voyelle ils entendent.

- 1) Il peut rêver. Elles peuvent se perfectionner.
- 2) Il veut essayer. Elles veulent étudier seules.
- 3) Elles veulent faire leur enquête. Il veut le vélo.
- 4) Il veut aider ses amis. Elles veulent le faire.
- 5) Elle peut chercher. Ils peuvent s'exercer.

Dossier 6, leçon 12

L'objectif de cette leçon phonétique est d'apprendre dans quelles situations on utilise l'accent d'insistance. Avant les exercices on lit un paragraphe souligné où est expliqué la différence entre l'accent tonique et l'accent d'insistance :

- **L'accent tonique** porte sur la dernière syllabe du groupe. C'est l'accent de base qui permet de découper la phrase en groupe de sens.
- En plus de l'accent tonique, un deuxième type d'accent permet de marquer des intentions intellectuelles ou de manifester des mouvements affectifs. C'est **l'accent d'insistance**. Il porte sur la première ou la deuxième syllabe du mot :
*C'est une règle **absolue**. ... avec **beaucoup** de goût.* (Accent intellectuel.)
*C'est **terrible**. C'est **épouvantable**.* (Accent affectif.)

Ensuite, les apprenants écoutent les phrases et indiquent s'ils entendent un accent d'insistance, si oui, sur quelle syllabe est-ce qu'il porte ?

Dossier 7, leçon 13

Leçon 13 porte sur les voyelles nasales et accents d'insistance. Dans cette leçon les apprenants déterminent en quelle position se trouve la voyelle nasale, en première, en deuxième ou en troisième position. Dans deuxième exercice ils écoutent les phrases et disent où se situent les accents d'insistance. Puis, ils répètent la phrase. En plus de cela, ils apprennent les graphies de [ʒ] et de [g] en observant le tableau au-dessous.

Graphies de [ʒ] et de [g]

[ʒ] **j** : jeudi, jamais, jour

g devant **i** ou **e** : mangeons, pigeon, fromage, tragique [g]

g devant **a**, **o** ou **u** : gâteau, légumes, gâchis, gigot [ʒigo]

Dossier 7, leçon 14

L'enseignement phonétique dans cette leçon porte uniquement sur les voyelles nasales. Dans premier exercice les apprenants lisent, repèrent les nasales, les prononcent, puis écoutent les phrases suivantes :

- 1) Il mange du poisson et du pain.
- 2) Il demande un supplément au restaurant.
- 3) Le client a très faim.
- 4) Garçon, le pain, ça vient ?
- 5) Mange. Prends ton temps.

Dans le deuxième exercice ils observent le tableau ci-dessous, écoutent les phrases et les écrivent.

Le tableau mentionné porte sur l'orthographe des voyelles nasales.

Comment elles s'écrivent ?

[ã] **an, am, en, em** : demander, chambre, prendre,

temps [ɛ̃] **in, im, ain, aim** : fin, timbre, pain, faim

[ɔ̃] **on, om** : mouton, tomber

- La lettre **n** est remplacée par **m** devant **p** et **b**
- Pas de nasalisation si la voyelle est suivie d'une consonne double : *commander, commencer, immobile*, mais *emmener* avec nasalisation de *em-*

Dossier 8, leçon 15

Dans le dossier 8, on continue avec l'enseignement des voyelles nasales. Dans cette leçon les auteurs ont mis l'accent sur la prononciation correcte des certains noms et adjectifs terminant en -en, -ien, -ain, -on au masculin et au féminin.

Les apprenants mettent les noms et les adjectifs suivants au féminin, les écoutent et répètent si nécessaire.

- a) Européen. d) Chien. g) Bon.
b) Pharmacien. e) Musicien. h) Partisan.
c) Américain. f) Certain.

Dans deuxième exercice ils doivent mettre à la troisième personne du singulier ou du pluriel les syntagmes suivants et les écouter.

- a) Il tient
b) Il contient
c) Ils obtiennent

Dossier 8, leçon 16

Dans la leçon 16 du dossier 8 on apprend la prononciation correcte des voyelles centrales :

[ʊ], [ø], et [œ]

Pour l'entraînement, les apprenants écoutent et prononcent les mots opposés suivants :

- | | | |
|--------------|---------------|------------------|
| 1) si - su | 5) dé - deux | 9) père - peur |
| 2) sous - su | 6) dos - deux | 10) port - peur |
| 3) dit - du | 7) fée - feu | 11) serre - sœur |
| 4) vie - vu | 8) faux - feu | 12) sort - sœur |

Dans l'autre exercice ils écoutent et répètent les phrases suivantes :

- 1) Dans la rue Dufour, vous avez eu peur.
- 2) Vous avez vu les deux feux rouges du port.
- 3) Leurs deux sœurs sortent ce soir.
- 4) Éléonore adore les sœurs de son père.
- 5) Au bord de la mer, elles peuvent jouer.

Dossier 9, leçon 17

L'objectif de la leçon phonétique dans le dossier 9 est d'apprendre la prononciation du *e* caduc. Avant de faire les exercices les apprenants observent le tableau ci-dessous où sont expliquées les règles de la prononciation du *e* caduc.

Prononciation du *e* caduc

Ne prononcez pas le *e* :

- à la fin des mots :
Un(e) bell(e) femm(e) brun(e).
Tu n(e) veux pas d(e) viand(e) ?
- entre deux consonnes :
Il n'y a plus d(e) café.
Chez l(e) boulanger.
- s'il y a deux *e* dans les deux premières syllabes d'une phrase, conservez le premier *e* (et vous pouvez supprimer le second) :
Le p(e)tit homm(e),
sauf dans : J(e) te l'ai dit.

! Je + consonne sourde = [ʃ] Je pars
[ʃpaʁ] Je + consonne sonore = [ʒ] Je
veux [ʒvø]

Après l'observation du tableau ci-dessus, les apprenants font des exercices où ils doivent remarquer que le *e* disparaît dans certaines positions. Dans le premier exercice ils écoutent les phrases suivantes et relèvent les *e* qu'ils n'entendent pas.

- 1) Je ne veux pas de pain.
- 2) Donne-moi un kilo de pommes, mais pas de légumes.
- 3) Je te l'ai déjà dit.
- 4) Je me demande s'il y a assez de pain.

Dans chaque cas il faut dire pour quelles raisons le e peut être supprimé.

Dans deuxième exercice il faut observer les phrases suivantes et décider des e à supprimer.

Les apprenants les prononcent, puis écoutent et répètent.

- 1) Je veux te voir.
- 2) Je prends le train.
- 3) Je vais chez le médecin.
- 4) Je fais ce que je peux.

Dossier 9, leçon 18

Dans la leçon 18 on continue avec les exercices de prononciation du e caduc. Le premier exercice porte sur la lecture des textes suivants où les apprenants barrent les e qu'on peut supprimer.

a) Je vais le voir demain. Je lui dirai ce que tu m'as dit parce que je veux le prévenir de ce qui le menace. Je te verrai plus tard et je te raconterai ce qu'il me dira.

b) Je me lève tôt le matin, je me rase, je me lave et je prends le petit déjeuner dans la cuisine. Ensuite, je retourne me préparer. Je m'habille et je sors de chez moi.

Après cela, on écoute l'enregistrement et vérifie s'il on a oublié les e caducs.

Dans deuxième exercice les apprenants lisent les questions et les réponses suivantes, puis écoutent l'enregistrement.

- 1) - Je le donne ? - Oui, donne-le.
- 2) - Je le prends ? - Oui, prends-le.
- 3) - Je le mange ? - Oui, mange-le.
- 4) - Je le cherche ? - Oui, cherche-le.
- 5) - Je le mets ? - Oui, mets-le.

Dans troisième exercice ils prononcent les phrases suivantes, puis écoutent l'enregistrement.

- 1) Fais ce que tu veux.
- 2) Mets-le sur le piano.
- 3) Passe par le parc.
- 4) Je te le donne pour le directeur.
- 5) Prends-le avec le sac.

Pour faire ces exercices correctement, les apprenants peuvent observer le tableau ci-dessus où la prononciation du e caduc est expliquée.

Prononciation du *e* caduc

Prononcez le *e* :

- comme [ø] dans le pronom *le* après un impératif :

Prononcez-le. Donne-le.

- entre trois consonnes :
Avec le stylo, sur le piano.

Dossier 10, leçon 19

Dans la leçon suivante, on apprend l'opposition entre consonnes sourdes et consonnes sonores. On prononce les consonnes [s] et [z], [ʃ] et [ʒ] en les opposant dans les phrases suivantes :

- 1) Je te vois tous les jours.
- 2) Je ne sais rien de plus.
- 3) C'est ce que vous m'avez dit.
- 4) Je t'ai dit de ne pas y aller.
- 5) Je le sais parce que tu l'as dit.

Dossier 10, leçon 20

Dans la leçon 20 on apprend les règles de l'intonation exprimées dans le tableau suivant.

L'intonation peut indiquer ou renforcer le sens

- pour exprimer une certitude, donner un ordre, l'intonation **descend** très nettement :

Ah, non ! Tu connais la règle.

Si tu touches une pièce, tu la joues.

- pour exprimer la joie, l'enthousiasme, l'intonation **monte** très nettement.

Tu joues aux échecs ! Quelle chance !

Dans le premier exercice, les apprenants doivent conclure quelle phrase indique une certitude d'après son intonation.

- 1) Ça demande de la concentration.
- 2) Tu as besoin de vitamines.
- 3) Ça va t'avantager.
- 4) C'est facile de critiquer.
- 5) Il y a un meilleur coup à jouer.

Dans le deuxième exercice, ils transforment les questions en expression enthousiaste. Puis ils écoutent le deuxième enregistrement et répètent.

- 1) Tu joues aux échecs ? 3) C'est ton anniversaire ?
 - 2) Tu viens avec nous ? 4) Tu sais faire du patin ?
- Dossier 11, leçon 21

Dans la leçon 21 on oppose consonnes sourdes et consonnes sonores, notamment les consonnes [f] et [v], [t] et [d] en écoutant, écrivant et en prononçant les phrases proposées.

Dossier 11, leçon 22

Dans la leçon suivante on apprend la prononciation des semi-voyelles [j], [w] et [u]. Avant de faire l'exercice, on observe le tableau ci-dessous où on explique leur prononciation.

Elles ne se prononcent jamais seules.

La semi-voyelle et la voyelle qui la suit sont dans la même syllabe :

[j] *Rien, deuxième, travail, milieu.*

[w] *Moi, soigne-toi, oui, loin.*

[u] *Suis, lui, aujourd'hui.*

Pour s'exercer dans la prononciation des semi-voyelles, les apprenants écoutent et répètent les phrases suivantes :

- 1) Ne viens pas travailler à pied.
- 2) Crois-moi. C'est loin.
- 3) C'est pourtant le meilleur quartier.
- 4) Ne viens pas la nuit sous la pluie.
- 5) Oui, dis-lui aujourd'hui.
- 6) Il ne doit pas étudier dans le bruit.
- 7) Je ne vois pas bien la nuit.
- 8) Je suis bien mieux avec toi.

Dossier 12, leçon 23

Dans la leçon suivante on apprend à prononcer les consonnes doubles dans les positions différentes. Avant de faire l'exercice les apprenants observent les règles de la prononciation des consonnes doubles indiquées dans le tableau ci-dessous :

Les consonnes doubles à l'intérieur d'un mot se prononcent comme des consonnes simples :

*La **grammaire**, **allumer**, **innover***

Par contre, des consonnes répétées, mais appartenant à deux mots différents, doivent être prononcées car le sens change :

***Il le dit** ne peut pas se prononcer comme **Il dit**.*

Ensuite les apprenants font l'exercice où ils doivent prononcer la consonne double en lisant les phrases suivantes, sinon, on perd du sens.

- 1) Il l'a dit chez le libraire
- 2) Je me moque de ce qu'il vient de dire.
- 3) Il n'y a pas de doute. Je ne nie pas les faits.
- 4) Il n'y a plus de danger. L'auto vient de doubler.
- 5) Tu me mets du sucre dans le lait !

Dossier 12, leçon 24

Dans la dernière leçon on fait rappel des traits généraux du français oral. C'est la leçon récapitulative sans exercices où les apprenants observent des traits spécifiques de la langue française orale qui étaient déjà abordés dans les leçons précédentes. Cette récapitulation est présentée à la forme du tableau ci-dessous.

- **L'accent** : La phrase est découpée en **groupes rythmiques**. L'accent tonique porte sur la dernière syllabe du groupe.
Un deuxième accent, **l'accent d'insistance**, porte sur le début du mot et permet d'introduire des mises en valeur affectives ou intellectuelles.
- Les voyelles ont presque toutes au moins un **caractère antérieur** (articulation de la langue vers l'avant ou projection des lèvres).
- Il existe **trois semi-voyelles** (ou semi-consonnes) : [j], [ɥ], et [w]
- Douze **consonnes** sont en deux séries parallèles, une **sourde** et une **sonore** (vibration des cordes vocales).
- La **liaison** n'a lieu qu'à l'intérieur des groupes rythmiques, mais les **enchaînements** consonantiques ou vocaliques se font dans tous les cas.
- **Les syllabes** du français sont en général (7 fois sur 10 en moyenne) **ouvertes**, terminées par un son de voyelle.

IX. Un bref parcours sur la phonétique abordée dans les manuels *Le Nouveau Taxi 1* et *Reflets 1*

L'étude de la phonétique porte surtout sur l'étude des éléments suivants :

- l'intonation montante et descendante
- la syllabation
- l'accent tonique
- les marques orales du pluriel
- les liaisons et les enchaînements
- les voyelles nasales
- l'accent d'insistance
- le *e* caduc
- les semi-voyelles
- l'opposition des consonnes sourdes / sonores
- les consonnes doubles

Les sujets phonétiques énumérés ci-dessus sont communs dans les deux manuels, mais ils ne sont pas élaborés à la même façon. Bien que tous les deux manuels s'adressent à des classes d'apprenants adultes ou de grands adolescents, et à tous ceux qui souhaitent acquérir une compétence de communication suffisante pour satisfaire des échanges sociaux et des besoins concrets, le concept de l'enseignement/apprentissage phonétique soit beaucoup mieux structuré dans le manuel *Reflets 1*. Le choix d'exercices proposé dans ce manuel est considérablement plus riche et varié que celui dans le manuel *Le Nouveau Taxi 1* permettant aux apprenants en certaines leçons de montrer leur créativité en leur donnant la possibilité

d'offrir leurs propres exemples pour différenciation des sons opposés, par exemple. Conçue avant la publication du CECR, *Reflets 1* convient de porter toute son attention à la mise en place d'une progression stricte pour faciliter l'apprentissage des formes et des emplois en respectant la progression langagière d'un niveau 1 proposant de 120 à 150 heures de cours, à la différence du *Nouveau Taxi 1* qui en tous points conforme aux recommandations du Conseil de l'Europe et couvre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Les exercices phonétiques dans *Reflets 1* sont souvent accompagnés par des tableaux expliquant les règles et citant les traits phonétiques du FLE d'une manière systématique ce qui rend l'apprentissage et l'acquisition de ces règles plus facile pour les apprenants débutants de FLE à la différence du *Nouveau Taxi 1* où ces tableaux sont omis. A l'avant-propos du *Reflets 1* les auteurs nous indiquent *qu'ils sont persuadés que, pour enseigner la communication orale, la première exigence est de mettre en scène une communication « authentique », présentant le non-verbal aussi bien que le verbal, non pas sous la forme de descriptions nécessairement abstraites, mais en action. Cette exigence découle du fait que langue et culture sont les deux faces indissociables d'une même réalité. La langue doit être apprise dans des « situations vécues. »*

Une méthode, même si elle est à dominante orale, ne peut négliger l'écrit, moyen de renforcement, d'accès à la connaissance et d'acquisition de techniques et de stratégies indispensables au maniement du langage. La pratique de l'écrit, en compréhension et en production de textes reste un objectif de Reflets 1.

Il est évident que les auteurs du *Reflets 1* sont en faveur de l'approche actionnelle où l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

En ce qui concerne les exercices de phonétique dans les manuels observés, on peut repérer plusieurs types d'exercices phonétiques : les exercices d'écoute, les exercices de répétition,

les exercices de production, les exercices de lecture et les exercices de relation graphie/phonie. Parmi les exercices énumérés, deux types d'exercices dominent dans les deux manuels. Ce sont les exercices d'écoute et les exercices de répétition.

- **Les exercices d'écoute** sont des tests de discrimination et de reconnaissance auditive. On demande à l'élève de différencier et aussi de reconnaître dans des séries de mots (ou de phrases) les sons (ou les intonations) qu'il a tendance à confondre. Ces exercices de discrimination auditive permettent de sensibiliser aux écarts entre les sons et les intonations. En reprenant ces tests à la fin de la leçon, on peut vérifier l'élimination des interférences.
- **Les exercices de répétition** proposent à l'apprenant des syllabes, des mots et surtout des groupes phoniques où le son à produire se trouve dans une position optimale, favorisant ainsi la reproduction. Une progression dans les exercices va amener les sons dans des contextes de plus en plus défavorables. Ce sont des exercices de reproduction dans lesquels on opérera un choix de positions privilégiées dans le contexte distributionnel et rythmique. En modifiant le schéma intonatif, en changeant l'entourage vocalique ou consonantique on établira une progression allant de la facilitation maximale (position optimale) à la non facilitation.
- **Les exercices de production** peuvent être très divers, souvent basés sur des actes de paroles (jeux de rôle, dialogues, appels téléphoniques...). Il ne faut pas oublier l'efficacité de la mise en condition de prise de parole se fondant sur l'expression non verbale (attitudes, gestes, mimiques, regards...). Le professeur veillera donc à séparer les exercices de reproduction des exercices de production tout en équilibrant les deux processus. Le travail de perception doit d'abord être suivi d'un travail de reproduction. Bien que donnant la priorité à la reproduction sur la production, le professeur se doit de stimuler la créativité de ses élèves. Mais il ne faut pas oublier que l'apprenant, au départ, n'a que très peu de moyens et trop de précipitation provoque souvent des blocages.
- **Les exercices de relation graphie/phonie** - Le repérage de graphies aide à ne pas transposer à l'écrit des fautes commises à l'oral.

Du point de vue verbo-tonal, j'ai remarqué que dans les manuels on ne consacre suffisamment d'attention aux procédés verbo-tonaux dans les exercices phonétiques. On travaille trop peu sur les particularités acoustiques des phonèmes français. Par exemple on ne travaille point sur

la classification des voyelles et des consonnes selon deux traits : aigu/grave ce qui correspond à la hauteur du son, et tendu/lâche ce qui correspond à la tension musculaire lorsque le son est produit. Les auteurs des manuels considèrent probablement pas nécessaire que les apprenants débutants mémorisent cette classification, mais je trouve indispensable qu'ils l'apprennent dès le début de leur apprentissage, car elle a un grand rôle à la bonne prononciation du FLE.

Comme il s'agit des manuels qui s'adressent à un public d'apprenants adultes et de grands adolescents dont la perception et articulation des sons de la langue étrangère, d'après certaines hypothèses (l'hypothèse de la période critique), n'est pas si raffiné comme chez un public d'apprenant préadolescents, il faudrait donner plus d'importance aux exercices de la prononciation et de de l'enseignement phonétique en général.

Les auteurs des deux manuels annoncent dès les premières pages leur respect du CECR. Les auteurs de *Reflets 1* écrivent dans l'avant-propos que « Les objectifs et les contenus ont été déterminés à partir du Conseil de l'Europe, en particulier du cadre européen commun de référence : il s'agit « d'utiliser la langue étrangère pour réaliser des tâches communicatives dans des situations de la vie quotidienne et professionnelle. » On peut observer que les auteurs de *Reflets 1* ont opéré une sélection dans le contenu du CECR, privilégiant les « tâches communicatives ». Les « tâches pédagogiques communicatives » sont toutes les tâches qui permettent aux étudiants de communiquer ensemble dans la situation d'apprentissage. Les auteurs du *Nouveau Taxi 1* veulent eux-aussi créer un manuel moderne et conforme au CECR, mais ils vont plus loin que les auteurs de *Reflets 1*. Ils écrivent dans l'avant-propos que « Le Cadre européen de référence (CECR) établit les bases théoriques et fournit les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter les carences des approches dites communicatives. »

Dans ce but, le CECR formule une proposition méthodologique cohérente et privilégie ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Alors que *Reflets 1* intègre les principes du CECR, *Le Nouveau Taxi 1* se veut l'application directe de ceux-ci. L'on peut même remarquer, dans *Le Nouveau Taxi 1*, le dénigrement de l'approche communicative qui fait pourtant partie de l'approche actionnelle et qui, elle aussi, intégrait déjà des tâches-projets.

Les notions autour desquelles *Reflets 1* est construit sont résumées en ces termes :

« organisation en séquences et parcours, communication authentique, reprise et anticipation systématique des savoir-faire linguistiques, travail sur tâches, approche interculturelle de la civilisation, évaluation intégrée. »

La notion principale dans *Le Nouveau Taxi 1* est la réalisation de tâches par l'élève qui est un « acteur social ». Les tâches privilégiées sont les tâches « "ciblées de répétition" ou "proche de la vie réelle" » qui mettent les apprenants dans des situations imitant la vie réelle. Les auteurs de *Nouveau Taxi 1* souhaitent mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage grâce aux tâches notamment qui font que les leçons sont construites directement autour des élèves.

Par rapport au *Nouveau Taxi 1*, *Reflets 1* est supposé créer une communication authentique au sein de la classe et adopte une approche interculturelle de la civilisation. Les deux manuels présentent pour les enseignants une forte affiliation aux travaux du Conseil de l'Europe. Ils sont donc supposés être la parfaite application du CECR et des nouvelles découvertes en didactique. La différence la plus apparente est que *Reflets 1* intègre des tâches communicatives dans son programme alors que *Le Nouveau Taxi 1* construit son programme autour de tâches ciblées. Dès ce premier aperçu l'on peut dire que *Le Nouveau Taxi 1* adopte la perspective actionnelle alors que *Reflets 1* reste plus dans l'approche communicative.

En parlant des inconvénients des manuels, on peut dire que la qualité et la pertinence des documents proposés par *Le Nouveau Taxi 1* n'est pas dans un niveau très haut. Par conséquent, les activités de compréhension et de production n'apparaissent pas très efficaces. Les thèmes abordés sont peu motivants pour les apprenants, surtout les apprenants adultes car ils ne sont pas assez approfondis ou sont trop simplistes pour motiver un public d'apprenants adultes. Il y a beaucoup de « situations peu réalistes », ce qui provoque un désintérêt rapide des apprenants, par rapport au manuel. Pour rendre le manuel plus intéressant aux apprenants, les auteurs devraient intégrer davantage de documents authentiques et de contenus culturels.

Puisque le manuel ne présente aucun document authentique, le support déclencheur des leçons est un dialogue, transcrit, à partir duquel l'apprenant effectue des activités de compréhension et de production. Les dialogues sont souvent stéréotypés et manquent de naturel. La grammaire est déductive et les mémos grammaticaux présentés ne comportent aucune explication ce qui peut poser un grand problème pour les apprenants débutants.

X. Conclusion

L'objectif de notre mémoire était de révéler comment la composante phonétique est présentée dans les deux manuels du FLE, *Reflets 1* et *Le Nouveau Taxi 1*. Le sujet de notre étude était de noter les analogies et les différences entre ces deux manuels, quels types d'exercices ils proposent et quels sont les aspects communs et les aspects particuliers traités par les deux manuels. Nous avons essayé d'indiquer quelles pratiques selon CECR sont mises en œuvre et quelles pratiques verbo-tonales nous avons repérées dans ces deux manuels. Pour chaque méthode nous avons essayé d'isoler des séquences qui représentaient le mieux chacune de ces pratiques d'enseignement.

Comme nous avons déjà mentionné, l'approche verbo-tonal avait le mérite de revaloriser l'oral dans une société où les échanges entre personnes prenaient de plus en plus d'importance.

L'attention de cette méthodologie est centrée en même temps sur la phonétique et la communication, sur les aspects propres à l'oral, ainsi que sur les actes de parole spécifiques. Parmi toutes ces composantes, l'accent est mis sur les aspects propres à l'oral. Les apprenants doivent acquérir, dès le stade débutant, une bonne audition et une compétence orale dont la prononciation fait partie intégrante. Ils sont censés apprendre à écouter des énoncés, les articuler et en même temps construire des sens dans une situation déterminée.

Bien qu'il soit présenté dans les deux manuels, l'enseignement de la phonétique ne joue pas un rôle assez important dans l'élaboration des cours. La phonétique est présentée dans les manuels, mais en pratique les enseignants ne donnent pas beaucoup d'importance à celle-ci.

Ils ne consacrent pas assez de temps à son étude. Dans *Le Nouveau Taxi 1*, la phonétique est en étroit rapport avec la situation de communication. D'autre part, elle n'est pas enseignée en étroit rapport avec la grammaire. Il serait préférable que les enseignants d'aujourd'hui donnent plus d'importance à la phonétique dans le cadre de l'enseignement de la grammaire. Or, la phonétique fait partie plus importante de la grammaire parce que l'enseignement de celle-ci prend significativement plus d'espace par rapport à l'enseignement phonétique.

Pour résumer : aujourd'hui, dans la didactique des langues étrangères, l'on assiste à l'abandon d'une méthodologie unique et universelle. On ne parle plus d'une méthode, mais on parle de différentes approches. Comme le dit J.-P. Robert (2008), à l'unicité et à la rigidité succèdent la pluralité et la souplesse. Nous sommes les témoins de la mise en place d'un éclectisme positivement valorisé. L'éclectisme en didactique consiste à emprunter à de différentes

méthodologies ce qu'elles ont de meilleur et à former une méthode cohérente de l'enseignement : « la didactique, dans l'incapacité d'édifier un système nouveau, n'a d'autre option que l'emprunt aux divers systèmes de leurs meilleures propositions. » (Cuq, 2003, 78). En didactique des langues, l'éclectisme est très important parce qu'il permet à l'enseignant de pouvoir répondre de façon appropriée aux exigences immédiates de ses apprenants. Nous avons essayé de présenter d'éventuelles pistes de synergie de l'approche SGAV par rapport à l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues en vue de donner l'occasion à tous les enseignants, et à nous-même, en tant que futurs enseignants, de faire le meilleur choix possible (en profitant de la tradition et de l'état actuel) dans la réalisation des cours du FLE.

XI. Bibliographie

Les manuels observés :

Capelle, G., Menand, R. : *Le Nouveau Taxi 1*, méthode de français, Paris, Hachette, 2009

Capelle G., Gidon, N. : *Reflets 1*, méthode de français Paris, Hachette, 1999

Les ouvrages de référence :

Abry, D. & Veldeman-Abry, J. : *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Paris, CLE international, 2007

Billières, M. *Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources*. In : M. Berré (Ed.), *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, 2005

Champagne-Muzar, C. & Bourdages, J.S. : *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE international. 1993, éd. 1998

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

Desnica-Žerjavić, N. : *Strani akcent*, Zagreb, FF press, 2006

De Vriendt, S. *Le travail phonétique selon la méthode verbo-tonale dans l'enseignement secondaire* in : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 2. La phonétique verbo-tonale éd. Renard R. De Boeck Université, 245-255, 2002

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001

Flege, J. : *Speech learning in a second language*. In : C. Ferguson, L.Menn, & C. Stoel,

Gammon (Eds), *Phonological Development: Models, Research, and Application* (pp. 565-604), 1992

Flege, J. : *Assessing constraints on second-language segmental production and perception*. In A. Meyer & N. Schiller (Eds), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production* (319-355). Differences and Similarities. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003

Galindo, A. et Moreno, L. M. L'Hypothèse de la période sensible et le développement de la langue maternelle et seconde : un cadre de référence pour le bilinguisme chez l'individu
Revista de Investigaciones, vol. 17, pp 35-54, 2007

Germain-Rutherford, A. Martin, P. : *Phonétique corrective et prosodie du français*, Université d'Ottawa, 2005

recupéré de : <http://courseweb.edted.uottawa.ca/Phonetique/index.html>

Consulté le 9 septembre 2015

Guberina, P. : *Lingvistika govora kao lingvistička osnova verbotonalnog sistema i strukturalizam u općoj lingvistici*, dans : *Revue Govor* 1, 1-3, (pp. 3-18), 1986

Guberina, P. : *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*, ArTresor naklada, 2010

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

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

Lennberg, E. H. : *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley, 1967

Lev-Ar, S. & al. *Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093-1096, 2010

Murillo Puyal, J. : *Des réalisations phoniques dans l'enseignement /apprentissage des langues*, in : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 2. La phonétique verbo-tonale éd. Renard R. De Boeck Université, 279-311, 2002

Neufeld, G. : *Language learning ability in adults : A study on the acquisition of prosodic and articulatory features*. *Working Papers on Bilingualism* 12, pp 45-60, 1978

Parizet, M.-L. : *Phonétique et Cadre Commun: propositions pour un cours de FLE*, in : *Synergies Espagne* n° 1, 113-122, 2008

Renard, R. : *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* Didier Bruxelles et CIPA Mons (3-ème ed.), 1989

Rasier L. & Hiligsmann P. : *Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues*, in : *Nouveaux cahiers de linguistique française* 28, 41-66, 2007

Trubetzkoy, N. S. : *Principles of Phonology*. University of California Press, 1969,

Vuletic, B : *La correction phonétique par le système verbo-tonal*, in : *Revue de phonétique appliqué*, Le centre universitaire de Mons, 65-76, 1965

Wachs, S. : *Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE)*, in : *Revista de Linguas Modernas*, n° 14, 183-196, 2011

Les articles de la revue *Le français dans le monde* :

Bento, M. : *Phonétique en classe de FLE, Quoi et comment enseigner*, n°386, mars-avril 2013, 38-39

Billières, M. : *Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE*, n° 43, 2008, 27-37,

Capelle, G. : *Discours sur les méthodes*, n°286, janvier 1997, 26-29

Madeleni, É., Pagel, D. : *Faire de la phonétique sans s'en rendre compte...* n°377, septembre-octobre 2011, 32-33

Dictionnaires :

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dirigé par Cuq, J.-P., Paris, CLE International, 2003

Dictionnaire pratique de didactique du FLE, dirigé par Robert, J.-P., Paris, 2008, Éditions Ophrys

Sitographie

www.verbotonale-phonetique.com/lexercice-en-phonetique-corrective/

Consulté le 16 septembre 2015

www.phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/06/9472380.html

Consulté le 2 septembre 2015

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002210311000145967>

Consulté le 7 septembre 2015