

# İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

*Istanbul University Institute of Educational Science*



## İSTANBUL EĞİTİMDE YENİLİKÇİLİK DERGİSİ

*Istanbul Journal of Innovation in Education*

**ISSN: 2458-8024**

**"Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu"**

**Özel Sayı II**

**"Colloque international sur l'enseignement du français parlé"**

**Numéro spécial II**

***Baş Editör / Editor in Chief***

***Nur NACAR LOGIE***

***Editörler / Editors***

***İrfan ŞİMŞEK***

***Tuncer CAN***

***Fransızca Editörü / French Editor***

***Can DENİZCİ***

**İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
*Istanbul University Institute of Educational Sciences*

**İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi**  
*Istanbul Journal of Innovation in Education*

**Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu**  
**Özel Sayı 1**

*« Colloque international sur l'enseignement du français parlé »*  
*Numéro spécial 1*

**ISSN: 2458-8024**

**Cilt 2, Sayı 3-2, Eylül 2016**  
**Volume 2, Issue 3-2, September 2016**

**Baş Editör/Editor in chief**

Nur Nacar LOGIE

**Editörler/Editors**

İrfan ŞİMŞEK

Tuncer CAN

**Fransızca Editörü/French Editor**

Can DENİZCİ

**İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
*Istanbul University Institute of Educational Sciences*

**İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi**  
*Istanbul Journal of Innovation in Education*

**Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu**  
**Özel Sayı 2**  
*« Colloque international sur l'enseignement du français parlé »*  
*Numéro spécial 2*

**ISSN: 2458-8024**

**Cilt 2, Sayı 3-2, Eylül 2016**  
**Volume 2, Issue 3-2, September 2016**

Yönetim Yeri: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yayın Türü: Yılda en az 3 kez yayınlanan akademik ve hakemli dergidir.  
Yönetim ve Yazışma Adresi: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Besim  
Ömer Paşa Cad., Devlet Arşivleri Binası, A Blok, No. 39, Kat 2, Fatih-İSTANBUL  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz. Yazılardan  
yazarları sorumludur.

**Sahibi / Owner**

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Adına Enstitü Müdürü  
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE

**Editörler / Editors**

Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK  
Yrd. Doç. Dr. Tuncer CAN

**Fransızca Editörü/French Editor**

Yrd. Doç. Dr. Can DENİZCİ

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ  
Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE  
Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU  
Doç. Dr. Funda SAVAŞÇI AÇIKALIN  
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE  
Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN  
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ  
Prof. Dr. Mustafa AYDIN  
Prof. Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK  
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ  
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN  
Prof. Dr. Thomas SMITH  
Prof. Dr. Eva CSATO  
Prof. Dr. Saedah SIRAJ  
Prof. Natalija LEPKOVA  
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN  
Doç. Dr. Pi-Sui HSU

## SUNUŐ

Dergimizin bu özel sayısında, İstanbul Üniversitesi-Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi'nin bünyesinde 10-11 Mayıs 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi konulu uluslararası kolokyumda sunulan bildirilere yer verilmiştir. Bildiriler genel olarak, yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde ve Fransızca öğretmeni yetiştirmede önceliklerin tartışıldığı; sesletim ve yazma güçlüklerinin gündeme getirilerek çözüm önerilerinin sunulduğu çalışmaları içermektedir.

## AVANT-PROPOS

Nous avons consacré les numéros spéciaux 1-2 au Colloque international sur l'enseignement du français parlé, organisé par la Faculté de Pédagogie Hasan Âli Yücel de l'Université d'Istanbul entre les 10-11 mai 2016. Les priorités dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des enseignants, les difficultés des apprenants en français écrit et parlé, des propositions de solutions sont les sujets traités des articles sélectionnés

Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE  
Editor in Chief

**İÇİNDEKİLER / INDEX**

**Place et apport de l'écrit dans l'apprentissage du FLE ..... 1-6**

Esma İnce

**Les traces de la langue orale dans les énoncés écrits produits par des slavophones :  
l'exemple du présent de l'indicatif ..... 7-14**

Katarína Chovancová & Lucia Ráčková

**La compétence de la production orale dans la méthode  
« Perspective Actionnelle » ..... 15-30**

Rifat Günday

**Enseignement/apprentissage de la prononciation :  
le niveau suprasegmental ..... 31-44**

Serap Gül

**L'importance de la prosodie dans l'enseignement du français et du ..... 45-52**

Nilgün Erkardaş

**La place de l'accent régional dans l'enseignement du français au non natif .... 53-64**

Paula Prescod

**Évaluation de la production de la nasale /ẽ/ chez des apprenants/utilisateurs  
hellénophones chypriotes : étude longitudinale ..... 65-76**

Fryni Kakoyianni-Doa, Nathalie Christoforou, Monique Monville-Burston & Spyros Armostis

**Phonie et graphie : interférences dans la prononciation d'étudiants chypriotes  
hellénophones en français langue étrangère ..... 77-88**

Monique Monville-Burston, Olga Georgiadou & Jack Burston

**Interférences lexicales : cas de l'Université de Marmara ..... 89-100**

Türkân Yücelin Taş, Cansu Candemir & Özge Kara



## **PLACE ET APPORT DE L'ÉCRIT DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE**

Prof. Dr. Esma İNCE

### **1. Introduction**

En tant que manifestation du langage humain les langues servent à transmettre du sens. Elles permettent ainsi la communication qui se réalise sous deux formes : soit grâce aux sons articulés qui donnent la langue orale, soit grâce aux marques graphiques qui donnent la langue écrite. Chacune de ces formes entraîne deux compétences langagières : compréhension et expression.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, c'est-à-dire dans le « pourquoi je suis d'avis de donner la priorité à l'écrit », je vais parler un peu de la langue maternelle, de la langue étrangère, des langues orales et écrites avec leurs particularités.

Dans la communication en langue maternelle (langue source), le sens sous forme sonore ou sa représentation par l'écriture constitue l'essentiel.

Quant à la langue écrite, si on ne la possède pas aussi bien que la langue maternelle, c'est la langue, autrement dit le conducteur de la pensée qui occupe le premier plan. Le sens et la forme étant tous les deux étrangers, ils engendrent naturellement des problèmes que l'apprenant est amené à résoudre au fur et à mesure.

Pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère hors du milieu naturel, (comme chez nous ici) : elle fait face à la langue cible et entre forcément en conflit avec celle-ci. Ce procédé d'apprentissage présente en même temps un double avantage : c'est en s'initiant à une autre langue que la sienne, que l'apprenant se met à confronter les deux. Il saisit de la sorte comme il n'a jamais fait avant, le fonctionnement de sa propre langue.

De toute évidence une langue est d'abord parlée. De ce fait, elle s'utilise plus fréquemment dans la vie quotidienne. Or, comme dit le proverbe,

« les paroles s'envolent, l'écrit reste ». C'est-à-dire le besoin de fixer les paroles par écrit s'impose. On distingue donc, par exemple, la langue française orale de la langue française écrite qui ont des ressemblances comme des différences :

Premièrement, le français a deux alphabets différents, deux morphologies différentes, deux syntaxes différentes.

- Le français oral utilise 36 phonèmes (36 sons). Le code écrit transcrit ces sons avec 26 lettres seulement. Ainsi, un même son peut être transcrit de manière différente, tandis qu'une même lettre peut noter des sons différents.

- La morphologie étudie les formes des mots, comme les marques du singulier, du pluriel, du masculin, du féminin, des temps des verbes. Ces marques diffèrent à l'oral et à l'écrit.

- La syntaxe étudie la fonction et la disposition des mots dans la phrase. Dans la syntaxe de l'oral, l'intonation, les répétitions, les formes d'insistance, les phrases inachevées ou coupées par l'interlocuteur; et à l'écrit la ponctuation, peu ou pas de répétitions, peu ou pas d'insistances, etc. diffèrent sensiblement.

Deuxièmement, la phonétique de l'oral nécessite une sensibilité auditive à celui qui écoute, une certaine habilité à imiter les sons à celui qui parle. Dans ce sens la langue turque est significative. Appartenant à un autre système linguistique elle est phonétiquement et syntaxiquement loin du français. L'alphabet latin qui leur est commun à tous les deux peut constituer pour un apprenant turcophone une facilité à passer d'abord à l'écrit.

Troisièmement, vient la question de vitesse de l'oral. Le locuteur parle avec une certaine vitesse pendant que l'auditeur capte les sons articulés. A l'écoute, si l'on perd le fil du sujet, ne serait-ce que pour quelques instants, on risque de mal comprendre ou d'assimiler insuffisamment. C'est pourquoi contrairement aux sons mobiles de l'oral, l'écrit présente les atouts suivants :

- possibilité d'allonger ou d'écourter la durée pour une meilleure perception du texte ;
- possibilité de lectures répétitives ;

- reprises du début des phrases ;
- découverte et analyse des nouvelles formes de langue, des termes inconnus.

## **2. La part de la situation géographique du pays**

Dans le choix des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, il est utile de prendre en compte le cadre géographique du pays. La Turquie, située à des milliers de kilomètres des pays francophones, a donc moins d'occasions par rapport aux pays de l'Europe d'utiliser le français oral dans la vie ordinaire. La proximité géographique des pays, leur héritage commun de culture, de niveau de vie sociale, de religion, assurent aux usagers une facilité relative, non seulement dans le processus de l'apprentissage, mais aussi dans l'emploi effectif de la langue de leurs voisins.

## **3. Rapport manuel-enseignement**

Lié à la question de la situation géographique, il existe également l'exemple des manuels de FLE sur le marché. Leurs programmes et leurs contenus sont conçus nécessairement par les experts de ces pays. Ils y offrent à raison des séquences à dominante orale pratique et utilitaire, conformément bien entendu aux principes des méthodes actuelles.

Pour que ces manuels conviennent à être appliqués dans un pays comme la Turquie, c'est à l'enseignant d'arranger les contenus en considérant les réalités de la classe. A savoir :

- préférer les thèmes, les documents les plus authentiques possibles proche de ceux que l'on rencontre dans la vie réelle ;
- éviter les exercices scolaires éloignés des réalités du jour et qui démotivent ;
- préférer les tâches les plus variées possibles pour ne pas ennuyer l'apprenant ;
- préférer les sujets qui stimulent la réflexion des jeunes au seuil de leur vie d'adulte, de leur vie professionnelle ;

- et surtout préférer des questions, des textes consacrés à l'interculturel qui marchent dans plusieurs sens et, d'après mes observations en classe, intéressent les jeunes de plus en plus.

Et tout cela selon les capacités, les besoins, la volonté et les particularités personnelles des apprenants.

Et pour en revenir à la priorité de l'écrit au niveau universitaire se proposant pour objectif principal de former les futurs enseignants de FLE, comme ici dans notre département, l'étudiant se retrouvera souvent et nécessairement face à diverses lectures et écritures. Cela non seulement en cours, mais aussi dans les épreuves, examens périodiques, devoirs, mémoires, thèses, projets. Toutes ces pratiques impliquent une bonne connaissance de la morphosyntaxe, du lexique, de l'orthographe surtout avec le français qui n'est pas une langue phonétique comme le turc (qui s'écrit exactement comme on l'entend), jusqu'au bon emploi des points de ponctuation. Sans oublier diverses formes et structures linguistiques qui vont plus tard alimenter son plaisir de lire et de communiquer.

Puisque même en langue maternelle –si on a la sensibilité et la conscience langagière- on est conduit à amplifier ses connaissances tout au long de sa vie. Puisque même en langue maternelle, s'exprimer par écrit demande attention et soin. L'écrit en langue étrangère, ne serait-il pas en droit d'en demander plus? Notamment lorsque le programme d'études est limitée plutôt à la dimension de la classe où le processus est forcément plus lent et plus long. A ce stade, il faut parler également du comportement de l'étudiant.

#### **4. Comportement de l'apprenant en langue étrangère**

Mes propres études d'abord, et mon expérience personnelle ensuite, m'ont montré ceci : du côté de l'apprenant une appropriation efficace en langue française ne peut résulter que d'une démarche soutenue et rigoureuse dont je vais citer quelques principes :

- prendre inlassablement des notes ;
- consulter le dictionnaire unilingue systématiquement comme si on ne connaissait rien;

- répéter, revenir en arrière pour mémoriser les acquis antérieurs ;
- ne pas trop compter sur sa mémoire mais sur ses notes où il faut emmagasiner jour après jour.

C'est un procédé sans doute lassant, mais il n'est jamais ingrat et finit à coup sûr par gratifier durablement les acquis. Le proverbe d'origine latine qui dit « pour comprendre et retenir un texte, l'écrire équivaut à le lire deux fois » le souligne aussi.

Peut-on parler d'un rapport entre la langue et la pensée? Si oui, joue-t-il un rôle dans l'apprentissage des langues?

## **5. Langue-pensée**

C'est une autre évidence que la pensée se réfléchit dans la langue et la conduit aussi. La langue à son tour remodèle la pensée. Apprenants ou enseignants nous remarquons tôt ou tard que les premières marques sur la feuille conduisent à démêler les idées qui planent dans le vide. De même que la marche à pied remet les idées en place, de même écrire les remet en ordre. Il les concrétise noir sur blanc et génère les suivantes. On a donc tout intérêt à ne pas rechigner à la corvée de travailler crayon à la main.

## **6. La part de l'erreur**

Un autre élément à ne pas dédaigner est le statut bénéfique de l'erreur. Afin de pouvoir tirer partie de ses erreurs, il faut d'abord les faire de ses propres mains pour ensuite les voir de ses propres yeux. L'erreur mène à réfléchir, à se corriger et à s'évaluer soi-même.

Par conséquent et finalement, j'estime que pour un vrai apprentissage il serait pertinent de donner à l'écrit sinon « la part du lion » mais certainement une importance particulière.

## **7. Conclusion**

Pour conclure, on peut peut-être préciser avant tout ceci: même de nos jours, dans aucun pays au monde la question de l'enseignement des langues étrangères n'est entièrement résolue.

Toutefois les efforts, petits ou grands, déployés pour apprendre une autre langue aident, à commencer par sa propre langue, à voir plus clair, à mieux comprendre, à mieux parler, et à mieux écrire.

Je termine par la formule d'un penseur. Ses lignes symbolisent bien la récompense de l'effort individuel.

On oublie vite ce qu'on entend,

On ne se rappelle guère ce qu'on lit,

On apprend pour toujours ce qu'on trouve.

## **8. Bibliographie**

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi : İlkeler ve Çözümler*. İstanbul : Multilingual.
- Ece, K. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- İnce, E. (2010). *Enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Ankara : Ürün Yayınları.

## **LES TRACES DE LA LANGUE ORALE DANS LES ÉNONCÉS ÉCRITS PRODUITS PAR DES SLAVOPHONES : L'EXEMPLE DU PRÉSENT DE L'INDICATIF**

Katarína CHOVANCOVÁ\*

Lucia RÁČKOVÁ\*\*

### **Résumé**

L'enseignement de la prononciation française exige un grand effort de la part de l'enseignant mais également un travail assidu venant de l'apprenant lui-même. Le début de l'acquisition des compétences orales est sans doute la phase la plus importante de l'apprentissage de la prononciation. Dans notre recherche, nous nous concentrons sur des énoncés écrits comportant des formes verbales au présent de l'indicatif produites par des apprenants débutants. Notre échantillon sera constitué des locuteurs de nationalité et de langue maternelle slovaques suivants : des étudiants de l'université apprenant le français en tant que matière facultative, des lycéens et des élèves d'une école de langue en première année de français. Nous observerons et analyserons ces énoncés écrits. Nous considérons que la langue orale a un impact sur la langue écrite. Notre analyse des énoncés écrits aura pour objectif de vérifier cette hypothèse. L'écrit se distingue de l'oral par la redondance des marques grammaticales. Ainsi, si l'on prend l'exemple de l'expression de la personne, les formes de l'indicatif du présent sont doublement marquées à l'écrit, tandis qu'à l'oral nous avons parfois affaire à une seule marque. En supposant que cette différence peut être à l'origine de confusions dans les productions écrites des débutants, nous observerons ce type de production linguistique en nous concentrant sur les formes des verbes français. Nous pensons que dans le cas où la prononciation ne change pas au singulier, ce sera la forme de la première personne du singulier qui sera la plus fréquemment employée. Enfin, après une analyse des résultats obtenus, nous proposerons des pistes pour sensibiliser les enseignants du FLE au fonctionnement différent de l'oral et de l'écrit en les emmenant à chercher des stratégies permettant à leurs apprenants slavophones d'éviter ce type d'erreurs.

**Mots-clés :** grammaire de l'oral, conjugaison traditionnelle des verbes, conjugaison basée sur les bases phonétiques, présent de l'indicatif, apprenants slovaco-phones du FLE de niveau débutant

---

\* Maître de conférences, Université Matej Bel de Banská Bystrica, katarina.chovancova@umb.sk

\*\* Doctorante, Université Matej Bel de Banská Bystrica, lucia.rackova@umb.sk

## 1. Introduction

Dans le présent article, nous visons deux objectifs principaux : observer les erreurs des apprenants slovaco-phones à qui la conjugaison du présent de l'indicatif a été expliquée de manière traditionnelle et se demander si, d'après le type d'erreurs commises, il ne serait pas plus utile et efficace d'enseigner cet élément de grammaire française sur des bases phonétiques. Nous supposons que la langue orale a un impact sur la langue écrite. L'écrit, en français, se distingue de l'oral par la redondance des marques grammaticales. Ainsi, en prenant l'exemple de l'expression de la personne, les formes de l'indicatif du présent sont doublement marquées à l'écrit, tandis qu'à l'oral nous avons parfois affaire à une seule marque. En supposant que cette différence peut être à l'origine de confusions dans les productions écrites des débutants, nous observerons ce type de production linguistique en nous concentrant sur les formes des verbes français. Nous pensons que dans le cas où la prononciation ne change pas au singulier, ce sera la forme de la première personne du singulier qui sera la plus fréquemment employée.

## 2. Conjugaison des verbes français et apprenants étrangers ou slovaco-phones

Le fait que «... le français est la langue qui a le plus profondément modifié la structure phonique du mot latin » (Reinheimer & Tasmowski, 1997, p. 53) explique pourquoi il y a tant d'homophones en français. Cette homophonie se retrouve dans le système verbal. Prenons l'exemple du verbe *parler*. Les formes *parle*, *parles*, *parlent* se prononcent de la même façon ce qui implique une tension entre les codes oral et écrit du français. Pour des locuteurs slovaco-phones, et bien évidemment pour d'autres apprenants étrangers, la prononciation des terminaisons du présent de l'indicatif est difficile à gérer, on a tendance à prononcer tout ce qui est écrit. Le choix de la stratégie d'apprentissage la plus adaptée devient alors particulièrement important (*cf.* Schmitt, 2009, pp. 69-70).

Il existe 2 types d'approche de présentation de la conjugaison des verbes français au présent de l'indicatif : la conjugaison traditionnelle – basée sur les formes de l'infinitif et la conjugaison basée sur la phonétique. Celle-ci regroupe les verbes selon le nombre de bases orales au présent de

l'indicatif. D. Abry et M.-L. Chalaron distinguent les verbes à 1, 2, 3 bases phonétiques des verbes irréguliers (Abry & Chalaron, 2003a, p. 6).

### **3. Méthodologie de travail et test proposé**

Notre but a été d'observer les formes verbales au présent de l'indicatif et à l'impératif produits par des apprenants slovacophones débutants de niveau A1 et A2. L'échantillon choisi est constitué des locuteurs de nationalité et de langue maternelle slovaques suivants : des étudiants de l'université apprenant le français en tant que matière facultative, des lycéens et des élèves d'une école de langue. Nous leur avons proposé un test pour observer leurs usages du présent de l'indicatif à l'écrit. Ce test était composé d'exercices choisis du manuel *Latitudes 1* (Loiseau & Mérieux, 2008) et d'un exercice final de discrimination fabriqué par les auteures elles-mêmes.

### **4. Analyse des erreurs**

Une partie des erreurs morphologiques est fortement liée à la confusion entre la langue orale et la langue écrite en français. Il semble qu'on peut réellement parler de « grammaire de l'oral ». En slovaque, toutes les lettres écrites sont prononcées. C'est la raison pour laquelle une partie des erreurs est aussi due à l'interférence phonétique de la langue maternelle.

Voici le tableau qui représente les erreurs rencontrées au présent de l'indicatif de l'exercice numéro 1 proposé aux personnes interrogées:

**Tableau 1 : Erreurs rencontrées au présent de l'indicatif (ex. 1)**

Réponse correcte	A. Différence du code oral en français et en slovaque (LM)	B. Différence du code oral et écrit en français
Blandine <b>vient</b> de Mexico.		vien viens
Isabelle <b>a</b> 27 ans.	á	as à
Cristina <b>est</b> espagnole.		es
Vous <b>vous appelez</b> comment?	apelle [apele] vous appellent [apele] s'appeles [sapele]	appelez vous appelez vous appelez
Elle <b>apprend</b> le français à Lille.		apprend apprendt apprende apprends
Je <b>fais</b> du sport.		fait fai fâit
Vous <b>voulez</b> changer de l'argent?		vouluez
Je <b>peux</b> voir les photos?	pous	peut
Tu <b>habites</b> à Paris.		habite habits
Ils <b>travaillent</b> à Genève.		travaille travaiill travaillont travaillent travaillet
Tu me <b>présentes</b> ton ami?	presentes presente présent	présente présents
S'il vous plaît, vous <b>écoutez</b> ...	écoute	ecoutez écouter
...et vous <b>répétez</b> .	répéte	répéter répétez
Elle <b>adore</b> le judo.		adores

Dans l'exercice 1 dont les réponses ont été présentées dans le tableau précédent, 2% des questions sont restées sans réponse. Parmi toutes les erreurs a priori morphologiques produites, 60% sont causées par la dif-

férence entre le code oral et le code écrit en français ou par la différence entre les codes oraux français et slovaque.

Nous nous sommes posé la question suivante : dans les cas où la forme ne change pas dans la prononciation au singulier, la première personne du singulier sera-t-elle privilégiée à tort ?

Il résulte de notre enquête que les formes des verbes qui sont identiques pour plusieurs personnes dans le cadre d'un même paradigme sont deux fois plus présentes que d'autres formes qui sont uniques pour chaque forme du paradigme. Cependant, il est impossible de savoir si ce sont les formes de la première personne qui sont privilégiées parce que dans tous les cas concernés, la forme de la première personne est identique à une autre forme du paradigme du verbe concerné, soit avec la 2<sup>e</sup> personne (*venir, apprendre*), soit avec la 3<sup>e</sup> personne (*habiter, présenter*). D'après le tableau suivant, les étudiants ont commis en moyenne 11,2 erreurs par verbe dans les verbes à une base phonétique alors que dans les verbes irréguliers, ils n'en ont commis que 4,6.

L'analyse de l'exercice 1 a montré que les locuteurs ne maîtrisent pas suffisamment le présent de l'indicatif. Celui-ci est cependant primordial pour passer à une nouvelle étape de l'apprentissage du groupe verbal en français, c'est-à-dire l'impératif. Formellement, l'impératif est un présent sans sujet. À l'impératif, les erreurs de confusion entre le code oral et le code écrit sont aussi nombreuses. Elles sont également causées par la forme spécifique de l'impératif, surtout de la deuxième personne du singulier.

Dans l'exercice 2, consacré à l'impératif, 11% des questions sont restées sans réponse. 49% des erreurs ont été causées par l'influence du code oral sur le code écrit de la langue française. Pour être plus précises, il s'agissait des problèmes suivants : a. le -s final n'a pas été enlevé de la forme de la 2<sup>e</sup> personne du singulier pour former l'impératif (ex. *inquiètes, reposez, brossez, coiffez*); b. à la deuxième personne du pluriel, l'impératif n'a pas été formé avec la terminaison -ez mais avec la terminaison de l'infinitif -er (ex. *amuser-vous, énerver-vous*; les erreurs liées à la différence de prononciation entre la langue maternelle et la langue française ont abouti à la présence de diverses formes ne respectant pas l'ordre des mots ni la répartition standard des marques de négation, par ex. *se amuse, amus-vous, amusé, amusent-vous, amuse-se, amuse-vous* au lieu de *amu-*

*sez-vous; inquiète, inquiéter pas, inquiét, inquiétez* au lieu de *ne t'inquiète pas; énerve, énervent, énerves, énervez* au lieu de *ne vous énervez pas; reposer-toi* au lieu de *repose-toi; coffes-toi, coiffer-toi, coiffez-toi* au lieu de *coiffe-toi*.

Dans l'exercice 3, les enquêtés devaient identifier les sons prononcés et les sons muets. La première tâche consistait à identifier les verbes au présent de l'indicatif où la consonne finale *-t* ou *-s* ne se prononce pas. Nous avons pu observer que la forme *met* n'a pas été identifiée comme correcte par 51% des locuteurs; la forme *penses* par 39% des locuteurs; la forme *vas* par 26% des locuteurs. La deuxième tâche consistait à vérifier la familiarité des enquêtés avec le fait que la terminaison *-ent* de la troisième personne du pluriel ne se prononce pas. D'après les résultats, ceci représentait une tâche plus facile que la précédente. Seuls 39% des locuteurs pensent que *-ent* se prononce dans la forme *attendent*, 21% des locuteurs pensent que *-ent* se prononce dans la forme *aiment*; 19% des locuteurs pensent que *-ent* se prononce dans la forme *parlent*.

## 5. Conclusion

L'apprentissage par cœur des formes verbales du présent de l'indicatif s'avère peu efficace. L'incapacité de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif entraîne des problèmes dans l'usage d'autres modes ou temps verbaux, par ex. celui de l'impératif. En nous appuyant sur nos résultats, nous conseillons aux professeurs de français d'enseigner le présent de l'indicatif par contraste entre la forme orale et la forme écrite en s'aidant de la conjugaison basée sur les bases phonétiques. « Si nous connaissons la/les base(s) phonétique(s) d'un verbe au présent de l'indicatif, nous serons capables de le conjuguer à n'importe quel temps et mode » (Pleško, 2013, p. 146).

## 6. Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2003). *La grammaire des premiers temps*. Volume 1. Grenoble : PUG.
- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2003). *La grammaire des premiers temps*. Volume 2. Grenoble : PUG.
- Bartoš, J. & Ducháček, O. (1976). *Grammaire du français contemporain*. Bratislava :

SPN.

- Briet, G., Collige, V. & Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Camussi-Ni, M.-A. (2006). *Analyse formelle et conceptuelle des formes verbales du français contemporain : À la croisée du passé simple et de l'imparfait, du futur et du conditionnel, les concepts «+/-potentiel» et «+/-défini»*. Rennes : Université Rennes 2.
- Chovancová, K. et al. (2011). *Terminologie des verbes : dictionnaire encyclopédie slovaque-espagnol-français-italien*. Banská Bystrica : Faculté des Lettres de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica.
- Loiseau, Y. & Mérieux, R. (2008). *Latitudes 1. Méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier.
- Mimran, R. , Mahéo-Le Coadic, M. & Poisson-Quinton, S. (2007). *Grammaire expliquée du français*. Paris : CLE International.
- Moravcsik, E. A. (2013). *Introducing Language Typology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pleško, M. (2013). La conjugaison du verbe français basé sur le code oral. *Romanica Olomucencia*, 25, n 2, 145-150.
- Reinheimer, S., Tasmowski, L. (1997). *Pratique des langues romanes*. Paris : L'Harmattan.
- Rusu, A.-M. (2002). *Éléments de phonétique française*. Iași : Institutul European.
- Schmitt, F. (2009). La notion de stratégie d'apprentissage en Français langue étrangère. *Philologia XIX*, 69-74.
- Sowa, M. (2006). Enseigner/apprendre l'oral et l'écrit dans le contexte institutionnel. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 29/30, 218-234.



# **LA COMPÉTENCE DE LA PRODUCTION ORALE DANS LA MÉTHODE « PERSPECTIVE ACTIONNELLE »**

Prof. Dr. Rifat GÜNDAY\*

## **Résumé**

Quatre compétences langagières sont indispensables dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les deux de ces compétences sont orales et les deux autres sont écrites. Les compétences orales : la compréhension orale et la production orale. Si on accepte la langue comme un moyen de communication, la communication est réalisée en deux dimensions : orale et écrite. Pouvoir prendre parole à une conversation et s'exprimer oralement dépend du développement de la compétence de la production orale des apprenants. En raison de cela, à partir de la méthode directe à l'histoire de la méthodologie toutes les méthodes donnent la place à l'acquisition de cette compétence. Mais les objectifs, les techniques, les activités et les matériels utilisés peuvent changer de l'une à l'autre. La perspective actionnelle est une méthode formée après 2000. Cette méthode donne la priorité à la co-action et cette co-action nécessite l'interactivité mutuelle : soit orale et soit écrite. Le but est de réaliser des actions communes en langue étrangère. Cela dépend de la performance d'agir avec l'autre. La dimension collective est toujours au centre de toutes les activités de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte scolaire ou en contexte social de la vie réelle. Car, cette méthode considère l'apprenant comme l'apprenant-usager d'une langue et un acteur social. La compétence de la production orale est acquise dans une unité avec d'autres compétences, car il existe des liens entre les compétences. Convenablement aux principes présentés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), il s'agit de deux types d'activités de production orale: prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu.

**Mots-clés :** langue parlée, production orale, perspective actionnelle.

## **1. Introduction**

Depuis longtemps on considère que quatre compétences langagières sont indispensables pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les deux de ces compétences sont orales et les deux autres sont écrites. Les compétences orales : la compréhension orale et la production

---

\* Université Ondokuz Mayıs

orale (l'expression orale). Si on accepte la langue comme un moyen de communication, la communication est réalisée en deux dimensions : orale et écrite. Il importe également d'acquérir une compétence servant à communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. Afin de réaliser une communication ou interaction orale on a besoin de deux compétences : comprendre et produire.

Comme certains didacticiens l'accentuent, on n'a pas longtemps distingué la place nécessaire aux compétences orales dans l'enseignement des langues étrangères. Surtout, la production orale est restée le point faible de l'enseignement d'une langue vivante. (Cuq et al. 2003 : 182 ; Courtilon, 2003 : 63). Or, selon Boyer (1990 : 53) "la priorité des priorités, c'est l'oral ; aussi le travail sur le code écrit ne peut qu'être décalé, par rapport à l'acquisition de l'oral". Pourtant, tout le monde n'est pas d'accord sur la place qu'occupe l'oral dans la classe. Par exemple, Delahaie (2008 : 1) est contre que le français oral constitue l'axe majeur de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Quand on étudie la langue orale, il est inévitable d'aborder la caractéristique de la langue parlée, car à l'utilisation orale on sent profondément l'influence de la langue parlée. Et à l'inverse de la langue écrite, cette langue peut varier selon les différentes couches sociales, le sexe, l'âge, les régions, etc. Autrement dit, il faut définir la langue parlée par ses usagers, mais non par son usage standard.

Pouvoir prendre parole à une conversation et s'exprimer oralement dépend du développement de la compétence de la production orale des apprenants. En raison de cela, à partir de la méthode directe à l'histoire de la méthodologie toutes les méthodes donnent la place à l'acquisition de cette compétence. Mais la langue étudiée, les techniques, les activités et les matériels utilisés peuvent changer de l'une à l'autre.

La perspective actionnelle est une méthode formée parallèlement au contenu proposé par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001. Cette méthode est le fruit d'une réflexion européenne commune à propos de l'enseignement /apprentissage des langues. Puren (2002) la nomme "l'approche co-actionnelle" et Bourguignon (2006) "l'approche communic' actionnelle". La "co-action" nécessite l'interactivité mutuelle : soit orale et soit écrite. Dans la perspective action-

nelle, le but est de réaliser des actions communes en langue étrangère. La dimension collective est toujours au centre de toutes les activités de l'enseignement/apprentissage en contexte scolaire ou en contexte social de la vie réelle. Car, cette méthode considère l'apprenant comme l'apprenant-utilisateur d'une langue et un acteur social. La méthode prévoit une production orale en interaction et une production orale en continu.

Dans cette étude nous avons voulu aussi aborder un manuel exemplaire en didactique du FLE. Notre but est de rechercher les activités qui prennent place dans les manuels actuels pour développer la compétence de la production orale. Nous avons choisi comme exemple *Alter Ego*, un manuel de méthode de français. Ce livre de méthode est composé sous les principes de la perspective actionnelle. Les activités de la production orale occupent une place importante comme les autres compétences. On fait présenter les parts de quatre compétences principales par pictos différents. La bouche est utilisée afin de montrer la part de production orale.

Convenablement aux principes présentés par le CECRL, il s'agit de deux types d'activités de production orale dans le manuel *Alter Ego*: 1) prendre part à une conversation, 2) s'exprimer oralement en continu. La majorité des activités de la production orale sont pratiquées par les travaux de groupes ou entre deux personnes, dans ces activités l'objectif est de prendre part à une conversation. Sans doute il y a des activités variées afin de s'exprimer, expliquer des idées ou des sujets et décrire un lieu ou une personne oralement.

## 2. La Langue Parlée

Il ne s'agit pas toujours de la correspondance entre l'utilisation de l'oral et celle de l'écrit. "La langue parlée s'oppose à la langue écrite comme le mauvais français s'oppose au bon" (Blanche-Benveniste, 2000 : 35). On peut dire qu'on ne parle pas tout à fait comme on écrit, pas plus qu'on ne peut écrire tout à fait comme on parle (Martinon, cité par Beguelin 1998 : 3). Dans la société il existe les divers types de langue orale. Par exemple, il s'agit d'un langage sociolecte pour le français oral au lieu de la langue standard de l'écrit. Il existe des écarts et on peut s'éloigner des règles de la norme, autrement dit "une langue non pas régie par une seule norme mais par des normes plurielles." (Outaleb, 2010:232). Surtout le français oral

que les jeunes utilisent est différent par rapport au français standard. Or, à l'école on n'enseigne pas les langages des différentes couches sociales comme un moyen de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. Dans la classe on pratique la forme la plus aboutie de l'interaction didactisée. Donc, il faut sensibiliser les apprenants à propos des différences de l'usage et des connaissances socioculturelles.

Dans ce cas il n'est pas nécessaire d'utiliser les codes de la langue à l'écrit, pour une communication ou interaction à l'oral. Il faut aider les apprenants à connaître et surmonter les différences entre deux usages. La langue parlée est caractérisée souvent par les phrases courtes et irrégulières, c'est pourquoi il est inutile d'enseigner la structuration plus complexe de la langue écrite lors de la production orale à la vie quotidienne. Par exemple, à la langue parlée on n'utilise pas le *ne* de la négation, pour l'interrogation *est-ce que* on préfère *l'intonation*, on emploie *on* pour *nous*, *le mec* à la place de *l'homme*, *la meuf* pour *la femme*, etc. A l'heure actuelle, au lieu d'une langue statistique, on préfère la langue authentique en tant que support d'enseignement d'une langue étrangère. Situer une communication correcte et pouvoir transmettre le message dans sa globalité peut être suffisant. Les petites fautes de grammaire ne doivent pas être prises en considération, mais pourtant, il faut souligner qu'il est important de ne pas faire des erreurs de grammaire qui empêchent la communication, de situer la cohérence entre nom-pronom-adjectif ou sujet-verbe et de suivre certaines règles essentielles.

De nos jours, grâce à la technologie de l'information et de la communication, y compris les outils multimédias, le français oral est omniprésent par ses pratiques communicatives quotidiennes. Par exemple, on peut demander aux apprenants d'être capable de mettre au jour un rencontre avec un interlocuteur natif en line et de réaliser une tâche donnée à l'oral en utilisant les structures et les vocabulaires convenables. Il est possible d'effectuer cette tâche grâce à l'ordinateur et au portable dans la classe aussi. Ainsi on peut mettre au point une version plus authentique de l'interaction.

### **3. La Place de la Production Orale à l'Histoire de la Méthodologie**

Ici, nous voulons jeter un coup d'œil à l'histoire de la méthodologie et aborder la place de la production orale.

Même si *la méthode naturelle* n'est pas considérée comme une méthode réelle par certains, dans cette méthode on apprend la langue étrangère dans un milieu authentique par la voie naturelle. Cette méthode donne la priorité à l'emploi oral de la langue étrangère. Et c'est la langue parlée qu'on met en œuvre.

S'il faut parler de l'enseignement/apprentissage de l'oral de façon scientifique, c'est au début du XXe siècle que l'expression orale commence à prendre place avec *la méthode directe*. Mais elle est effectuée seulement par la technique de questions-réponses et par des activités artificielles entre le l'enseignant et l'apprenant ou entre les apprenants. C'est-à-dire, il ne s'agit ni d'une création et ni d'une interaction, y compris la production. C'est un oral surtout au service de l'enseignement du vocabulaire. La langue orale qu'on étudie, c'est la langue de la vie courante.

Vers les années 1950 avec *la méthode audio-orale*, d'une part on écoute l'enregistrement du dialogue à l'aide de magnétophone, et d'autre part les apprenants le mémorisent et réutilisent à l'oral en particulier aux exercices structuraux. Ici, on peut parler de l'expression orale à la dimension passive.

Après 1960, à partir des activités de la situation, *la méthode audio-visuelle* accorde une place importante à la réutilisation orale du dialogue par les apprenants en situation similaire. Cette méthode utilise l'image, le son et la vidéo à la fois pour développer l'expression orale. La "langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral ; priorité est accordée au français quotidien parlé." (Besse, cité par Germain 2001 : 154) Avec cette méthode les apprenants commencent à mettre en œuvre peu à peu leurs réactions qui constituent un premier pas vers l'expression orale dans le cadre de savoir-faire.

C'est avec *l'approche communicative* depuis les années 80 que l'enseignement/apprentissage de la production orale commence à prendre place par des activités créatives dans le cadre de communication orale. Car, cette méthode donne la même importance à l'enseignement/apprentissage de quatre compétences principales: CO, CE, PO, PE. Communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit devient le but principal. Pour développer la production orale des apprenants on utilise des outils technologiques et des

documents authentiques. Ainsi, on effectue non seulement une situation de communication orale dans la classe, mais aussi on s'efforce d'effectuer une situation de communication orale authentique envers les natifs de la langue cible.

Vers les années 90, surtout dans le monde anglo-saxon Nunan (1989), Willis (1996) et Ellis (2003) parlent de *la méthode basée sur la tâche* (task-based learning). Avec *la méthode basée sur la tâche*, on continue les activités de la production orale lors des activités et des tâches orales effectuées soit en classe et soit en société.

#### **4. La Perspective Actionnelle et le CECRL**

A partir des années 2000, on adopte une nouvelle approche qui se nomme *la perspective actionnelle*. Puren (2002) la nomme "l'approche co-actionnelle" et Bourguignon (2006) "l'approche communic'actionnelle".

La "co-action" nécessite l'interactivité mutuelle : soit orale et soit écrite. Le but est de réaliser des actions communes en langue étrangère. "Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication." (CECRL, 2001 :19) La dimension collective est toujours au centre de toutes les activités de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte scolaire ou en contexte social de la vie réelle.

L'augmentation des visites entre les pays, la disparition des frontières entre les pays de l'Union Européenne et le développement de la technologie de l'information et de la communication ont favorisé d'une façon inattendue la production orale en interaction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par exemple, l'internet, le portable, les programmes comme skype, snapchat, viber, les blogs, les forums. De nos

jours, il ne s'agit plus du web statique mais interactif. L'acte de communication orale, même écrite n'est plus unidimensionnel mais plutôt multi et inter-dimensionnel. Grâce à la technologie multimédia, il s'agit souvent du recours aux environnements collaboratifs en situation réelle de communication. Selon la perspective actionnelle il est incontournable d'agir avec les autres dans la société réelle. Dans ce cas, communiquer ou agir nécessite d'utiliser les codes convenables de la langue orale ou de la sociolinguistique.

Cette méthode présente la production orale en deux dimensions : la production orale en interaction et la production orale en continu. Le CECRL le définit pour tous les niveaux: prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu :

**Tableau 1** : Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation (CECRL, 2001: 26-27)

	<b>prendre part à une conversation</b>	<b>s’exprimer oralement en continu</b>
A1	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l’interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m’aider à formuler ce que j’essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j’ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d’habitation et les gens que je connais.
A2	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu’un échange d’informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux utiliser une série de phrases ou d’expressions pour décrire en termes simples ma famille et d’autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
B1	Je peux faire face à la majorité des situations que l’on peut rencontrer au cours d’un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d’intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux m’exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l’intrigue d’un livre ou d’un film et exprimer mes réactions.
B2	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d’aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m’exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d’intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d’actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
C1	Je peux m’exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
C2	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l’aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m’exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d’habileté pour que cela passe inaperçu.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

a) *La production orale en interaction*: l'apprenant peut communiquer ou agir avec interlocuteur lors des tâches ou prendre part sans effort à toute conversation ou discussion dans la classe ou dans la société. L'interactivité et l'interaction peuvent progresser convenablement et spontanément au niveau ciblé. Organiser des idées réciproques, comprendre ce que l'interlocuteur dit et lui répondre sont importants à ce stade. Comme on le voit au tableau ci-dessus on attend une interaction dans le milieu authentique.

b) *La production de parole en continu*: dans ce type d'activité, l'apprenant peut s'exprimer, décrire quelqu'un ou un lieu, exprimer des idées sur les situations ou les sujets différents.

Pour acquérir ces compétences, il est inévitable de mettre en œuvre de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. L'objectif de production orale est d'effectuer des situations de communication et d'interaction de la vie quotidienne par des activités langagières différentes.

S'il faut faire une petite considération entre les trois dernières méthodes : dans *l'approche communicative*, la focalisation est sur la communication, dans *l'approche basée sur la tâche*, c'est sur la tâche, dans *la perspective actionnelle*, sur l'action. Pour la méthode actionnelle aussi, sans doute on peut parler de l'importance de la tâche, mais la priorité est à l'interaction. Dans ces trois méthodes, bien que certaines différences se trouvent à la réalisation des activités, la compétence de l'expression orale s'appuie sur la production et la créativité.

## 5. La Production Orale dans le Manuel d'*Alter Ego*

Ce livre de méthode est composé sous les principes de la perspective actionnelle. Le niveau du manuel est A1. Les activités de la production orale occupent une place égale avec les autres compétences comme la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. *Alter Ego* est un manuel qui contribue à favoriser l'enseignement/apprentissage du français oral.

Dans le manuel on fait présenter les parts de quatre compétences principales par des pictos différents. On utilise: pour la compréhension orale, l'oreille  ; pour la production orale, la bouche  ; pour la compréhension écrite, l'œil  ; pour la production écrite, le crayon  . En tant

que couleur, on préfère deux couleurs: pour les compétences orales, c'est le bleu; pour les compétences écrites, c'est le vert.

La compétence de la production orale est acquise dans une unité avec des autres compétences. Dans certaines parties du livre, alors qu'on continue des activités de la production orale dans une unité avec les autres compétences mais indépendantes, dans les autres parties on effectue les activités de cette compétence dans la même composition avec les activités des autres compétences. Par exemple, Dossier 1, leçon 1, le thème est *sur le campus*. La première activité de la production de parole en continu est une activité composante pour la compréhension écrite et la production orale. On demande aux apprenants d'abord de comprendre l'écrit, puis de s'exprimer à l'oral  :

### L'activité :

a) *Retrouvez dans la liste suivante les matières étudiées par les quatre étudiants.*

*Les sciences politiques – l'architecture – le commerce international – l'économie – les langues – la littérature – la médecine.*

b) *Et vous, quelle(s) matière(s) étudiez-vous ? Quelles sont vos matières préférées ?* (Berthet, 2006 :21)

Dossier 2, leçon 2, le thème est *s'informer sur l'hébergement*. La compréhension orale et la production orale sont composées dans la même activité. Ici, on demande d'abord comprendre l'oral, puis exprimer à l'oral  :

### L'activité :

*Ecoutez le dialogue et vérifiez vos réponses* (Berthet, 2006 :39)

Un autre exemple dans lequel la production orale et la production écrite sont composées. Dossier 4, leçon 3, le thème est *comprendre un questionnaire d'enquête*  :

**L'activité :**

Imaginez! Votre classe organise une fête.

*En petits groupes, imaginez un programme pour cette fête : Quand ? Où ? Quel type de fête ? Quelles activités ? Rédigez un projet pour le présenter à la classe. La classe choisit le projet préféré. (Berthet, 2006 :77)*

Convenablement aux principes présentés par le CECRL, il s'agit de deux types d'activités de production orale: prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu. La majorité des activités de la production orale sont pratiquées par les travaux de groupes ou entre deux personnes, dans ces activités l'objectif est de prendre part à une conversation. La première activité de la production orale est afin de prendre part à une conversation, y compris en interaction. Dossier 1, leçon 1, le thème est *sur le campus*. Après la compréhension orale, au deuxième rang on présente la compétence de production orale  .

**L'activité :**

*Choisissez et jouez la scène à deux ou en petits groupes (Berthet,2006 :19)*

Sous le nom de cette activité on présente sept photos avec les noms propres. Et il y a trois remarques :

la salutation ; formelle ou informelle

la situation ; ils se saluent, ils se prennent congé

*le moment ; le matin, l'après-midi, le soir.*

Cet exemple d'activité nécessite l'usage de la langue en interaction et au contexte socioculturel.

Sans doute il y a des activités variées afin de s'exprimer, expliquer des idées ou des sujets et décrire un lieu ou une personne oralement. On donne des phrases ou des documents pour le but d'orienter les apprenants à s'exprimer en continu ou présenter un lieu ou une chose oralement en français. Dossier 1, leçon 3, le thème est de *donner des informations personnelles*. Par la technique de questions-réponses on demande aux apprenants de développer leur compétence de production orale  .

### **L'activité :**

*Dites dans quels pays sont les sites ou les monuments suivant (2006 :27)*

- |                        |                         |
|------------------------|-------------------------|
| 1 la 5. Avenue         | 7 les chutes du Niagara |
| 2 le barrage d'Assouan | 8 le Colisée            |
| 3 la Cité interdite    | 9 le Parthénon          |
| 4 Big Ben              | 10 le Mont-Saint-Michel |
| 5 le lac Léman         | 11 le Kilimandjaro      |
| 6 la Mosquée Hassan II | 12 Copacabana           |

Les techniques qu'on suit lors des activités sont : les jeux de rôle, le scénario, les questions-réponses, l'explication ou la présentation. On demande également aux apprenants d'effectuer certaines activités de la production orale dans le milieu réel ou virtuel grâce aux outils multimédia.

Quant aux outils et matériels qui sont aux services de la production orale, ce sont le manuel, les outils de technologie d'information et de communication, les documents didactiques et les documents authentiques. En outre, le texte, l'image et le son sont des matériels de support.

## **6. Les Activités de la Production Orale en Classe**

Ce qui est important, c'est de faire produire l'oral aux apprenants. Dans la classe le rôle de l'enseignant est d'encourager les apprenants et de favoriser l'interaction entre les apprenants et leurs présentations orales individuelles ou la prise de parole devant toute la classe. La gestion de la participation orale en classe est importante et dépend du guidage et de la planification de l'enseignant. En groupe, les apprenants peuvent prendre parole plus librement et s'entraîner, car ils ne se sentent pas de peur de faire la faute, puisque l'enseignant n'est pas omniprésent. Ainsi la communication, l'interactivité et l'interaction entre les apprenants en groupe fournissent de multiples occasions pour utiliser la langue apprise en contexte authentique.

De plus, il peut sensibiliser, lors de la production orale, les apprenants à la dimension phonétique, l'écoute mutuelle, à choisir des vocabulaires convenables au contexte, à s'inter-corriger et s'auto-corriger.

Les activités de la production orale prennent des formes variées : s'exprimer, situer un dialogue entre deux personnes ou prendre parole dans un groupe. On peut organiser les activités de la production orale en interaction comme suit:

- prendre part dans un jeu de rôle,
- discuter un sujet en groupe ; par exemple, discuter leurs goûts de repas,
- arriver ensemble à une décision,
- réaliser une tâche commune,
- participer aux situations de communication simples et quotidiennes

Les exemples d'activité de la production orale en continu :

- choisir un sujet et parler sur lui,
- décrire une personne, un objet ou un lieu,
- parler sur un texte,
- parler sur une image,
- interpréter une vidéo,
- critiquer un événement,
- faire une présentation,
- exprimer ses sentiments et pensées,

En effectuant toutes ces activités à l'oral, il est important de présenter le sujet par ses points importants, utiliser les vocabulaires convenables (nom, adjectif, verbe, adverbe, préposition) au contexte et le langage dans son contexte socio-culturel.

A la première phase, on peut demander aux apprenants de parler du sujet dans sa globalité. Situer les liens logiques ou la cohérence entre les éléments et l'unité thématique, accentuer les expressions de la cause et la conséquence sont primordiaux.

Sans doute l'emploi correct de la structure morpho-syntaxique aussi est important, mais si les fautes n'empêchent pas la transformation du message, elles ne sont pas graves. Communiquer avec une prononciation

et une pratique linguistique compréhensibles est suffisant. Adapter la langue parlée convenable aux situations de communications différentes est primordial.

## 7. Conclusion

Les cours de français doivent toujours posséder une part orale dans laquelle l'usage de la langue comprend une dimension socio-culturelle aussi. Pour les pays non francophones ou les pays où les gens n'ont pas la possibilité de pratiquer la langue cible à la vie quotidienne, à ce stade les outils multimédia et l'internet offrent des occasions précieuses afin de pratiquer authentiquement. C'est pour cette raison dans l'enseignement/apprentissage de la production orale il faut s'adresser à ces outils et matériels.

En Turquie, surtout les élèves n'ont pas de courage pour prendre part à une conversation et peuvent s'exprimer peu à l'oral. Sans doute, le problème est présent pour la plupart d'autres pays aussi, mais la situation en Turquie est un peu plus grave et cela dépend des causes différentes : les apprenants n'ont pas de possibilité de pratiquer la langue cible, en particulier le français à la vie quotidienne et dans les écoles on n'accorde pas l'importance nécessaire aux activités de la production orale pour l'enseigner et la pratiquer. Or, on ne peut acquérir que la compétence de la production orale par l'utilisation de la langue cible.

Un autre problème dans l'enseignement de langue étrangère en Turquie: les apprenants apprennent la langue standard que la plupart des interlocuteurs natifs ne préfèrent pas dans la communication orale quotidienne. Comme on enseigne le français écrit à l'école, y compris standard, les apprenants ne connaissent pas les usages différents du français parlé, or pour une communication et interaction efficaces à l'oral il est incontournable de connaître la langue parlée. Car dans les livres de méthode il est difficile de trouver des activités qui concernent la langue parlée de la vie réelle.

Pour surmonter ce problème il est inévitable de;

- distinguer une place importante aux activités de la production orale,
- faire connaître aux apprenants les usages variés de la langue parlée,

- créer non seulement les activités de la communication et de l'interaction didactisées, mais aussi les tâches authentiques où l'apprenant est l'utilisateur social de la langue cible,
- utiliser les outils multimédia et les réseaux internet pour communiquer avec les interlocuteurs natifs puisque la plupart des apprenants n'ont pas la possibilité d'apprendre la langue cible dans le pays où on la parle.

## 8. Bibliographie

- Beguelin, M.-J. (1998). Le rapport écrit-oral, tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de linguistique française* 20, 229–235.
- Berthet, E. et al. (2006). *Alter Ego, Méthode de Français*. Paris : Hachette.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Bourguignon C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicative actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, p.58-73.
- Boyer, H. et al. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (ed) (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Delahaie, J. (2008). La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu? *Enseigner les structures langagières en FLE*. Mai-juin 2012. <http://hal.archives-ouvertes.fr/>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Outaleb, A. (2010). La place et le rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Algérie*, 9, 227-235.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, Paris, APLV, Juillet-août-septembre, p.55-71.

Willis, J. (2005). *A Framework for Task-Based Learnin*. Harlow : Longman.

## **ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION : LE NIVEAU SUPRASEGMENTAL**

Serap GÜL\*

### **Résumé**

Contrairement au vocabulaire et à la grammaire, la prononciation est une compétence physique qui comprend à la fois les activités de perception et de production. La didactique des langues a longtemps valorisé des types d'apprentissage liés à la réflexion logique et à la mémorisation se retrouvant dans la partie écrite de la langue. Or, avec l'approche communicative et actionnelle, l'oral occupe une place de plus en plus importante. Désormais, si l'on enseigne une langue étrangère, c'est surtout pour qu'elle soit parlée par les apprenants. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire acquérir une compétence de communication. Selon ce point de vue, la prononciation est constituée par deux niveaux : le niveau segmental et le niveau suprasegmental. Le premier consiste en les phonèmes et l'articulation de ceux-ci. L'enseignement de ce niveau passe par l'alphabet phonétique international. Le second niveau comprend toutes les composantes qui entrent en jeu lorsqu'on parle de la prosodie, ou mélodie, de la langue. Il s'agit des éléments comme le rythme, l'intonation et l'accentuation qui définissent la structure vocale d'une langue et qui font que la langue peut directement être reconnue sur simple écoute. C'est sur ce deuxième niveau que se base notre communication. Notre questionnaire adapté de celui d'André Martinet *Questionnaire sur la prononciation du français* nous a révélé que c'est au niveau suprasegmental que les erreurs de compréhension et de prononciation sont plus nombreuses chez les apprenants turcs de FLE. En effet, l'intonation, l'accentuation, le rythme, la syllabation, la liaison et l'assimilation posent problème lors de la production orale. Nous présenterons quelques exemples d'erreurs commises par les apprenants qui nous permettent de conclure qu'il est essentiel de maîtriser ces composantes pour aboutir à une meilleure intercompréhension. Cette maîtrise passe par des exercices d'écoute et de production intensifs de la langue étrangère.

**Mots-clés :** prononciation, niveau suprasegmental, enseignement du français langue étrangère

---

\* Assistant de recherche, Université de Hacettepe, serapg@hacettepe.edu.tr

## **1. Introduction**

La phonétique et la phonologie sont deux branches de la linguistique qui ont pour objet d'étude la face sonore de la langue. La phonétique étudie les sons de la langue alors que la phonologie étudie leur valeur fonctionnelle et leurs relations logiques.

Ces deux branches occupent une place très importante, mais souvent négligée, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, contrairement au vocabulaire et à la grammaire qui relèvent du « savoir », ces deux branches font appel à une compétence physique, autrement dit un « savoir-faire » qui comprend à la fois des actes de perception et de production. Le travail qui impose cette compétence physique et qui est réalisé par des exercices d'écoute intensifs des sons et de la musique de la langue en début d'apprentissage, est alors à être privilégiée pour favoriser l'attention auditive, les capacités vocales et la motivation de l'apprenant.

Le travail sur la phonétique/phonologie et en pratique sur la prononciation relève de deux plans : l'articulation, autrement dit le niveau segmental, qui consiste à percevoir et produire les phonèmes d'une langue ; et la prosodie, autrement dit le niveau suprasegmental, qui consiste à percevoir et produire la mélodie d'une langue qui définit son oralité et permet une identification de la langue sans la connaître.

## **2. La place de la phonétique/phonologie dans les méthodes d'enseignement**

La méthode traditionnelle, dite également méthode grammaire/traduction, se focalisait sur la traduction de textes littéraires et la mémorisation de règles grammaticales. Aucun intérêt n'était accordé à la langue parlée si ce n'est lors des exercices de lecture. La méthode était sensiblement basée sur le fait d'apprendre la langue écrite.

La méthode directe constitue l'un des courants méthodologiques les plus importants en ce qui concerne l'enseignement de la phonétique-phonologie, car contrairement à la méthode traditionnelle, elle considère que l'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère est de faire parler l'apprenant sans qu'il ait recours à sa langue maternelle. Pour as-

surer l'assimilation et la fixation des connaissances, les répétitions sont constantes. Le principe de cette méthode est que la prononciation de la langue étrangère s'acquiert intuitivement de la même manière que les enfants acquièrent la prononciation de leur langue maternelle. C'est pourquoi, une attention particulière est accordée aux exercices d'écoute en début d'apprentissage.

La méthode audio-orale fait appel à des répétitions orales intensives de phrases modèles pour les mémoriser et à des manipulations systématiques des formes linguistiques pour créer des automatismes. Grâce au béhaviorisme, un fait très important a été pris en compte en matière de prononciation : puisque la langue maternelle se prononce de manière automatique et les gestes articulatoires se produisent inconsciemment, la notion d'habitudes et d'automatismes définie par cette théorie prend tout son sens. Ainsi, la méthode audio-orale, inspirée du behaviorisme, met en avant la constitution d'habitudes par la répétition et ce n'est que par l'entraînement que l'on peut acquérir une bonne prononciation.

Finalement, la méthode structuro-globale-audio-visuelle constitue le deuxième apport fondamental dans ce domaine. On commence à y enseigner la prononciation telle qu'on enseigne la discipline phonétique, en considérant que l'apprentissage ne se fait pas seulement par l'écoute mais par un vrai travail sur les sons et les phonèmes qui sont décrits et comparés. L'usage de la transcription en alphabet phonétique international est encouragé à cette époque pour entraîner l'apprenant à utiliser les sons qu'il a appris à reconnaître et à produire.

L'approche communicative commence à s'intéresser aux besoins langagiers des apprenants : la didactique des langues se rapproche de la vie réelle et de ses exigences en s'éloignant de plus en plus des modèles artificiels véhiculés par les méthodes précédentes. L'objectif principal de l'enseignement des langues suivant cette approche est la communication et si cette communication est possible grâce à un niveau seuil de production, c'est-à-dire avec le moindre effort de production, alors l'objectif de cette approche est atteint. Ceci explique pourquoi le rôle de la prononciation et donc de la phonétique/phonologie est minimisé, car il suffit seulement que la capacité à communiquer ne soit pas entravée par les problèmes de prononciation.

Désormais, l'approche actionnelle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant quelques autres points de vue et concepts, notamment celui de « tâche » que l'apprenant devrait accomplir dans les multiples contextes auxquels il sera confronté dans la vie sociale. Pour ce qui est de la matière phonique d'une langue, cette approche ne prescrit aucune pédagogie particulière. Elle préconise seulement, comme l'explique Bernard Harmegnies (2005, p. 285), qu'« une intégration phonétique d'une langue va bien au-delà du système phonologique de cette langue. Autrement dit, « elle vise un savoir-faire qui consiste à traiter la matière phonique en situation d'expression orale d'une manière similaire à celle qui caractérise les natifs » (2005, p. 285). Pour conclure, Moraz et Prikhodkine nous explique qu'avec cette approche, « le travail en classe [sur la prononciation] peut se faire de manière globale sur le plan articulatoire et prosodique, sans rupture entre les deux, et dans un contexte le plus proche possible de la conversation ordinaire » (2011, p. 112).

### **3. Les deux niveaux de la phonologie**

#### **3.1. Le niveau segmental**

Pour représenter de manière rationnelle la prononciation d'une langue, des linguistes pédagogues ont conçu, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, des alphabets phonétiques. Pour cela, ils ont créé de nouveaux symboles lorsque les lettres de l'alphabet n'étaient pas adéquates. L'alphabet phonétique le plus répandu, dans le monde entier, est l'Alphabet Phonétique International, souvent désignée par son abréviation, A.P.I. Celui-ci a été créé en 1888 et a subi plusieurs révisions au cours du XX<sup>ème</sup> siècle. Son établissement a, selon Bertrand Lauret (2007, p. 89), « largement participé à l'analyse structurale de la matière sonore des langues ». L'objectif de cet alphabet, comme celui de tout alphabet phonétique, est de « classer les sons produits par la parole [et ainsi] de transcrire tous les sons de toutes langues » (Siouffi et Van Raemdonck, 2009, p. 38).

### 3.2. Le niveau suprasegmental

Le niveau suprasegmental, comme son nom l'indique, concerne tout ce qui se trouve au-dessus du niveau segmental et qui influence la phonologie d'une langue et plus pratiquement la prononciation d'une langue. Il s'agit en fait des composantes de la prosodie de la langue. Ces composantes varient bien entendu en fonction de la langue étudiée. Ci-dessous, quelques composantes suprasegmentales qui concernent les trois langues seront brièvement présentées.

#### 3.2.1. Le rythme

Le rythme d'une langue constitue la base prosodique de celle-ci. C'est sur ce rythme que viennent se greffer la mélodie et les sons. Le rythme est créé par la succession des syllabes accentuées et non-accentuées. Le repérage des groupes rythmiques est un travail essentiel. Considérons les exemples ci-dessous :

Jean porte le sac. et J'emporte le sac.

On distingue cette même chaîne segmentale grâce à la place des démarcations :

Jean/porte/le sac. / J'emporte/le sac.

#### 3.2.2. L'intonation

L'intonation est la courbe mélodique qui accompagne la réalisation orale d'un énoncé depuis son début jusqu'à sa fin. En effet, lorsque nous parlons, notre voix monte ou descend. La ligne musicale de notre discours en constitue la mélodie. Chaque langue possède ses propres règles d'intonation mais il existe trois règles universelles qui ont été dégagées par les linguistes (Ergenç, 2002, p. 28) :

➤ L'intonation énonciative ou descendante : lorsque le locuteur a fini de transmettre son message. Exemple : J'aime ces fleurs.

➤ L'intonation continue : lorsque le locuteur veut faire comprendre que son message, interrompu par des incises, n'est pas encore terminé. Exemple : Je terminerai mes devoirs après avoir lu cet article.

➤ L'intonation interrogative ou montante : lorsque le locuteur pose une question. Exemple : Viens-tu ce soir ?

### 3.2.3. L'accentuation

Il convient de distinguer ici l'accentuation des syllabes et l'accentuation des mots qui constituent le rythme de la phrase. L'accentuation des syllabes sert à mettre en valeur une syllabe en la faisant brusquement différer en intensité, en hauteur ou en longueur. La syllabe accentuée est donc deux à trois fois plus longue que les autres. En français, l'accentuation tombe toujours sur la dernière syllabe du mot. Une fois l'accentuation des syllabes déterminées, c'est celle des mots qui entre en jeu. Il existe pour cela un principe : on accentue les mots porteurs de sens et on réduit les mots grammaticaux (prépositions, auxiliaires..). Pour le français, la phrase donnée en exemple par Riegel, Pellat et Rioul (2011, p. 108) illustre très bien ce principe : « je ne les lui donnerai pas ». Dans cette phrase, seuls les mots « donnerai » et « pas » sont porteurs de sens et ainsi l'accentuation tombe sur les deux dernières syllabes de cette phrase. On dit alors que les autres mots « je, ne, les et lui » sont « atones », c'est-à-dire qu'ils sont prononcés le plus rapidement possible.

### 3.2.4. La syllabation

La syllabe est définie comme « unité phonétique fondamentale, groupe de consonnes et/ou de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix ». Il existe deux sortes de syllabes :

- Syllabes phoniques est un enchaînement de sons construits autour d'une voyelle phonétique
- Syllabes graphiques s'appuie sur un découpage de lettres axé sur les voyelles graphiques

La syllabe en français est toujours constituée d'une voyelle, centre de la syllabe. Il suffit ainsi d'une seule voyelle pour constituer une syllabe comme c'est le cas pour « eau » [o]. Une/des consonnes placées avant/après viennent s'ajouter ensuite à cette voyelle.

Principes de la syllabation :

- Une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante (opéra [o-pe-ra], inespéré [i-nes-pe-re]) ;
- Les consonnes R et L ne se séparent pas de la consonne qui les précède (patrie [pa-tRi], oublié [u-bli]) ;
- En dehors de ceux-ci, deux consonnes différentes se séparent (admis [ad-mi], tactique [tak-tik]) ;

### 3.2.5. La liaison

La liaison est un phénomène qui se produit lorsque la consonne finale qui ne se prononce pas d'ordinaire, vient à être prononcée si le mot suivant commence par une voyelle et après une ressyllabation du syntagme. Par exemple, en français, le syntagme « il est arrivé » subit une ressyllabation pour être prononcé « i/le/ta/ri/ve » de sorte que le -t de « est » est prononcé avec la voyelle suivante.

### 3.2.6. L'assimilation

L'assimilation est une facilité de prononciation qui peut se produire lorsque deux consonnes de natures différentes entrent en contact, soit naturellement à l'intérieur d'un mot, soit à la jointure entre deux mots, soit à la suite de la chute du e muet.

Il existe deux sortes d'assimilation : la plus courante est appelée régressive, l'autre progressive. Dans le premier cas, la nature de la seconde consonne influence celle de la première. Par exemple, le mot absent sera prononcé non pas [absã] mais [apsã] du fait que le phonème sourd /p/ influence le phonème /b/ en l'assourdissant en /p/. La seconde sorte d'assimilation, dite progressive, se rencontre dans le cas où c'est la nature de la première consonne qui influence celle de la seconde. Par exemple, le mot cheveu aura tendance à être prononcé [ʃ(ə)fø] plutôt que [ʃ(ə)vø] car avec la chute du premier e, le phonème /ʃ/ a tendance à assourdir légèrement le /v/ et à le faire prononcer /f/.

## 4. Les apprenants turcs de FLE et la prononciation du français

### 4.1. Le questionnaire appliqué

Pour pouvoir détecter les éventuels problèmes de prononciation rencontrés par les apprenants turcs de FLE, nous avons utilisé un questionnaire que nous avons élaboré à partir du *Questionnaire sur la prononciation du français* d'André Martinet. Le questionnaire d'origine était un questionnaire phonologique qui avait pour but de savoir ce que, dans chaque cas litigieux, le sujet distinguait et ce qu'il confondait. Il était demandé aux sujets par exemple de préciser si la distinction qu'ils effectuaient entre les mots « patte » et « pâte » était une distinction de timbre ou de longueur. Les apprenants qui ont participé à l'enquête sont ceux de notre département, à savoir le Département de Didactique des langues étrangères, Section FLE, de la faculté de Pédagogie de l'Université de Hacettepe. Le nombre d'apprenants à enquêter a été fixé à 60, soit 15 apprenants par année.

### 4.2. L'évaluation du questionnaire

Ce questionnaire a été posé sous forme d'entretien privé avec les étudiants, afin d'éviter toute influence de prononciation. Une série de notes ont été prises sur les feuilles de questionnaire pendant la lecture de l'étudiant, et qui ont été transcrites par la suite dans un tableau Excel afin d'en pouvoir calculer les pourcentages.

Les résultats ainsi retranscrits dans le programme Excel ont été évalués selon différents critères. Premièrement, nous les avons évalués par classe : notre but ayant été de découvrir une éventuelle évolution de la prononciation au cours des années d'études. Deuxièmement, nous avons évalué les résultats par sexe : notre but étant de voir s'il y avait une différence en matière de prononciation entre les filles et les garçons. Troisièmement, nous avons évalué les résultats selon la moyenne académique des étudiants : notre objectif ayant été de voir si la moyenne académique influençait la performance en matière de prononciation. Pour ces trois types de critères, voici le nombre des échantillons relevés :

- 15 étudiants par classe, soit 4 classes de licence ;
- 45 filles et 15 garçons ;

- 38 étudiants avec une moyenne académique supérieure à 2 sur 4 et 22 étudiants avec une moyenne académique inférieure à 2 sur 4.

**Le rythme : la question 6 :** *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible : « Il est bon ce jambon mais vos macaronis sont immangeables. »*

Les faibles résultats à cette question sur le rythme s'expliquent par le manque de distinction de la part des étudiants entre les différents groupes rythmiques de la phrase proposée. De plus, seuls 17 étudiants sur 60 ont pu lire correctement le dernier mot de la phrase, immangeable. En effet, ce mot leur posait problème du fait de la syllabation. Ici, nous apercevons une grande différence de performance entre les filles et les garçons. Seules 8 filles sur 45 ont prononcé cette phrase comme attendu, c'est-à-dire en respectant les groupes rythmiques et en prononçant correctement le dernier mot, contre 7 garçons sur 15. Par contre, lorsqu'il s'agit de comparer les résultats par rapport à la moyenne académique, les résultats ne montrent pas de changements significatifs.

**L'intonation : la question 5 :** *Faites-vous une distinction de prononciation entre : « a. C'est à lui. / C'est à lui ? »*

Pour cette question 5, les étudiants de première année obtiennent, une fois de plus, de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En effet, ils n'hésitaient pas à faire remarquer la ponctuation de la première sous-question et ainsi élever la voix pour la question. Pour ce qui est du 2ème critère d'évaluation, les résultats sont assez bien répartis entre les filles et les garçons pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 3ème critère d'évaluation, il est étonnant de voir ici que les étudiants avec une moyenne académique faible obtiennent les meilleurs résultats.

**L'accentuation : la question 4 :** *Comment prononceriez-vous le plus naturellement possible ? « a. Vous allez au cinéma, moi aussi ; b. Il pleut, je reste ; c. Ce soir, si vous êtes libre, je vous invite au cinéma. »*

Il ressort du premier tableau que les étudiants de 1ère année qui viennent de suivre le cours de phonétique donné au cours du premier semestre par le département ont obtenu de meilleurs résultats en matière d'accentuation. Les étudiants de 2ème et 3ème année ont eu des résultats assez faibles. Quant aux étudiants de 4ème année, ils ont obtenu les meilleurs résultats pour

l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 2ème critère d'évaluation, il ressort ici que les filles obtiennent légèrement de meilleurs résultats pour l'ensemble de la question. En ce qui concerne le 3ème critère d'évaluation, il apparaît ici clairement que les étudiants avec une moyenne supérieure à 2 sur 4 obtiennent de meilleurs résultats non seulement pour les sous-questions mais également pour l'ensemble de la question.

**La syllabation : la question 8 :** *Combien de syllabes comptent les mots suivants ? Pouvez-vous les délimiter ? « a. Opéra ; b. Inespéré ; c. Patrie ; d. Partie ; e. Pays ; f. Paye »*

Les résultats obtenus pour cette question qui porte sur la syllabation sont assez bons en général. Toutefois, il est intéressant d'observer les résultats selon les sous-questions. Alors que les syllabes du mot opéra ne posent pratiquement pas de problème aux étudiants, celles du mot inespéré paraissent très difficiles à repérer. En effet, seuls 5 étudiants sur 60 semblent s'être rappelés de la tendance à la syllabation ouverte du français, c'est-à-dire qu'une consonne isolée entre deux voyelles appartient à la syllabe suivante : ici en l'occurrence « i-nes-pé-ré ». De plus, alors que la syllabation du mot partie n'a pratiquement pas posé de problèmes, celle du mot patrie a paru plus difficile. En effet, les étudiants ont semblé avoir oublié la règle concernant les consonnes R et L (liquides) selon laquelle ces consonnes ne se séparent pas de la consonne qui les précède. Autrement dit, on ne peut pas couper ce mot en \*« pat-rie » mais en « pa-trie ». En dernier point, les résultats assez faibles aux questions portant sur la syllabation des mots « paye » et « pays » se justifient par le manque de connaissance de la contrainte syllabique qui s'explique par une joncture syllabique qui apparaît dans le cas des phonèmes /I/, /U/ et /Y/ dont les réalisations peuvent être vocaliques ([i], [u] et [y]) ou semi-vocaliques ([j], [w] et [ɥ]). Dans le premier cas, on obtient un mot dissyllabique comme pays et dans le second, un mot monosyllabique comme paye. Toutes les sous-questions de cette question obtiennent une meilleure performance de la part des filles. Cette performance des filles peut être qualifiée de légèrement meilleure, sauf pour les deux dernières sous-questions concernant la contrainte syllabique où elles obtiennent de nets meilleurs résultats par rapport aux garçons. Les résultats obtenus par les deux groupes d'étudiants sont assez bien répartis de sorte qu'il n'y a pas d'observations remarquables.

**La liaison : la question 12 :** *Faites-vous la liaison dans les syntagmes suivants : « a. les hommes ; b. de temps en temps ; c. j'ai trouvé ces enfants intelligents ; d. elles ont faim ; e. un bois immense ; f. dans un an »*

La question 12 a fait l'objet de très bons résultats dans l'ensemble. Cependant, alors que tous les étudiants reconnaissent la liaison obligatoire dans « les hommes », certains ne la reconnaissent pas dans la locution figée « de temps en temps ». La liaison qui semble avoir posé problème est la liaison interdite dans « enfants intelligents » car comme il est expliqué au chapitre précédent, la liaison est interdite entre deux syntagmes qui n'appartiennent pas au même constituant. Ici, en l'occurrence, intelligent est attribut du COD et non épithète. La plupart des étudiants reconnaissent également la liaison obligatoire entre le pronom personnel et le verbe, comme dans « elles ont faim » et entre la préposition et le syntagme nominal, comme dans « dans un an ». La liaison qui semble avoir posé le plus de problème est celle qui est interdite après un substantif singulier comme dans « un bois immense ». En effet, un grand nombre d'étudiants, mis à part les étudiants de 3ème année, ont fait la liaison dans ce syntagme sous l'influence du s final de bois. Les résultats de la comparaison filles/garçons ne sont pas significatifs comme nous pouvons le constater dans le 2ème tableau. Par contre, pour le 3ème tableau, on aperçoit une meilleure performance pour les étudiants avec une moyenne académique suffisante.

**L'assimilation : la question 17 :** *Avez-vous l'impression de prononcer : « a. le d de médecin comme un d ou comme un t ; b. le b de absent comme un b ou comme un p ; c. le c de anecdote comme ou k ou comme un g ; d. le t de vingt-deux comme un t ou comme un d, ou bien est-il muet ; e. le s de civisme comme un s ou comme un z »*

Les résultats sont assez constants pour l'ensemble des classes, sauf pour la 3ème année qui montre de meilleurs résultats. La sous-question qui paraît avoir posé le moins de problème est la prononciation du « s » de civisme comme un [z]. Celle qui, par contre, a posé le plus de problème, même si ce n'en est pas vraiment un, est la prononciation du « c » de anecdote en [g]. La plupart des étudiants ont eu tendance à le prononcer comme un [k], ce qui n'est pas faux en soi, mais qui relève plutôt de la transcription phonémique, c'est-à-dire relative aux phonèmes ou telle qu'on la retrouve dans le dictionnaire. Cette prononciation est peut-être également due au

fait que ce mot existe en turc et qu'il est prononcé avec un [k]. A l'oral, cette lettre « c » est plutôt prononcée comme un [g] conformément à sa transcription phonétique. En ce qui concerne le deuxième tableau, les résultats des filles sont nettement supérieurs à ceux des garçons. Par contre, on peut observer une constante dans les résultats du troisième tableau.

## 5. Conclusion

Il découle de notre questionnaire et des points relevés ci-dessus que les apprenants turcs de FLE rencontrent un certain nombre de problèmes en ce qui concerne la prononciation. Ces problèmes se situent pour la plupart au niveau suprasegmental de la prononciation, comme nous venons de le démontrer. Il est bien entendu que la prononciation relève d'un travail constant de la part des apprenants et que le rôle de l'enseignant est d'attirer constamment l'attention sur les différents points de prononciation à chaque fois que l'occasion se présente dans n'importe quel cours et tout au long de l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour conclure, nous tenons à rappeler que la prononciation contribue fortement au sens du message transmis et une prononciation défailante serait alors susceptible d'entraver la communication et de causer des erreurs de compréhension plus ou moins graves. De plus, une bonne prononciation et une bonne compétence de l'oral, sont des vecteurs de motivation et d'intégration dans la société où l'on parle la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'il importe d'aider les apprenants de langues étrangères à améliorer leur compétence de prononciation en y accordant du temps dans les cours et aussi, de les encourager à s'exercer hors de la classe, grâce aux diverses possibilités technologiques qui sont, de nos jours, à la disposition de tous ; ce qui assure une certaine démocratie dans l'apprentissage de toutes matières.

## 6. Bibliographie

- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris: CLE International.
- Conseil De l'Europe. (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Dufeu, B. (2011). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue

- étrangère, article non paginé. Accessible en ligne : [http://www.franccparler.org/dossiers/phonetique\\_dufeu3.htm](http://www.franccparler.org/dossiers/phonetique_dufeu3.htm) (consulté le 18 Décembre 2011).
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Multilingual
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Hacini, F. (2009). De l'Articulation entre phonétique et didactique de l'oral. *Synergies Algérie*. Vol. 5, pp. 101-108.
- Harmegnies B. et al. (2005). « Oralité et cognition. Pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique ». *Revue Parole*, pp. 34-35-36, 265-336
- Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Léon, P. (1978). *Prononciation du français standard*. Paris : Didier.
- Léon M., Léon P., (2004). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Léon M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette.
- Martinet A. (1971). *La prononciation du français contemporain*. Genève : Librairie Droz.
- Moraz, M., Prikhodkine, A. (2011). « Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. A contario ». *Revue interdisciplinaire des Sciences Sociales*. No 15, pp. 99-115.
- Munot P., Nève F.-X. (2002). *Une introduction à la phonétique: manuel à l'intention des linguistes, orthophonistes et logopèdes*. Liège : Editions du Céfal.
- Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, Vol 347, pp. 37-40.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Siouffi G., Raemdonck D.V. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny : Bréal.
- Vaissière J. (2006). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.



## **L'IMPORTANCE DE LA PROSODIE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DU TURC**

Nilgün ERKARDAŞ

### **Résumé**

Dans ce travail portant sur l'intonation du turc lu et spontané, j'utilise le modèle de « Stockage-Concaténation Incrémental » de Ph. Martin, 2009 pour étudier la réalisation des différents types d'accent ainsi que l'effet que l'ordre des mots a sur le patron intonatif d'une phrase. La structure prosodique des différents types de phrases (déclaratives, négatives, interrogatives) a été dégagée à partir d'un corpus de parole lue et spontanée. Les résultats révèlent que les contours mélodiques des voyelles accentuées ne sont pas distribués au hasard mais, au contraire, participent à la construction d'une hiérarchie prosodique incrémentale. La reconstitution par l'auditeur de la structure prosodique se fait au fur et à mesure de la perception d'une suite de contours mélodiques montants et descendants.

**Mots-clés :** turc, intonation, accentuation, contour mélodique, stockage-concaténation incrémental

### **1. Introduction**

Ma recherche porte sur l'intonation du turc oral, lu et spontané. Plusieurs travaux sur ce sujet sont parus récemment, s'inspirant principalement du modèle autosegmental-métrique (AM) de la structure prosodique. Dans mon travail, j'ai pris en compte le modèle dit de « Stockage-Concaténation Incrémental (SCI) » de Philippe Martin (Martin, 2009), selon lequel la structure prosodique met en place des unités minimales prosodiques (« mots prosodiques » équivalents aux « Accent Phrases » du modèle AM), ordonnées hiérarchiquement en différents niveaux (équivalents aux ip et IP du modèle AM). Les mécanismes de cette hiérarchie mettent en jeu non seulement des tons spécifiques de frontière d'unité, mais également les contours prosodiques déterminés par les tons placés sur les syllabes accentuées.

---

\* Université Paris Cité Sorbonne

## **2. Cadre théorique**

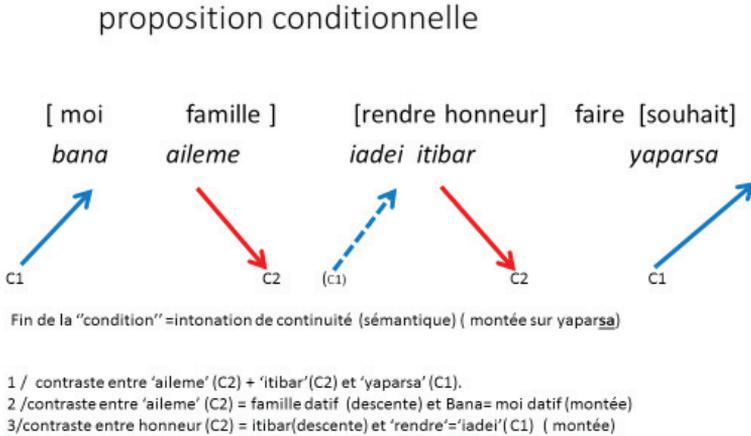
Je voudrais illustrer, dans ce qui suit, le fait que la compréhension du sens d'un message oral délivré dans une langue déterminée doit obligatoirement passer par la prise en compte des faits intonatifs. Je m'intéresse prioritairement au français (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> exemples), mais mon 3<sup>ème</sup> exemple montrera que les mêmes principes explicatifs s'appliquent aussi au turc.

Pour interpréter l'intonation, il faut s'appuyer sur une théorie ; j'ai donc choisi celle de Philippe Martin (Martin, 2009), qui n'est pas sans lien avec les principes développés par Morel et Danon-Boileau 1998. L'un des constats les plus importants dans les deux théories (Martin / Morel & Danon-Boileau) est, en effet, que les variations de la mélodie, que ce soit des montées ou des descentes, affectent de façon cruciale la syllabe finale des groupes intonatifs.

Je ne donnerai ici que quelques précisions sommaires sur les principes théoriques mis en application et sur le schéma prototypique que donne Ph. Martin.

- Mot prosodique = unité prosodique minimale contenant une syllabe accentuée.
- La syllabe accentuée a un contour mélodique spécifique qui fonctionne comme un marqueur de la structure prosodique de la phrase.
- La spécificité de ces contours mélodiques permet aux auditeurs de reconstituer de façon incrémentale le long de l'axe temporel la structure prosodique voulue par le locuteur.
- Le contour final conclusif, situé sur la dernière syllabe accentuée, indique la fin du processus de concaténation.
- Les contours non terminaux indiquent le regroupement ou non des mots prosodiques successifs.

**Figure 1 :** La structure intonative de la phrase « S’il nous rend l’honneur à moi et ma famille » (Erkardas, 2015)



15

Au sein du SCI, quatre contours sont utilisés dans la description de la structure prosodique d’une phrase : ils peuvent être représentés par une matrice de traits :

- C0 : contour final bas et descendant, généralement placé sur la dernière syllabe accentuée de la phrase ;
- C1 : contour montant, au-dessus du seuil de glissando (c-à-d. au-dessus d’une certaine vitesse de changement mélodique);
- C2 : contour descendant, au-dessus du seuil de glissando ;
- Cn : contour neutralisé, montant, plat ou descendant, au-dessous du seuil de glissando.

- Dans le cas d’une descente mélodique, l’énoncé s’interprète comme étant déclaratif ; il s’agit d’une information que le locuteur propose à son auditeur.

- Dans le cas d’une montée mélodique, l’énoncé peut s’interpréter comme une question adressée à l’interlocuteur, pour laquelle le locuteur attend une réponse. Mais la montée mélodique peut aussi s’interpréter comme une continuation, permettant d’aller jusqu’à la fin de l’unité majeure marquée par une très forte descente mélodique.

La syntaxe ne suffit pas dans la construction du sens des énoncés. La pragmatique permet d'élargir la construction du sens et de la situer dans le contexte de la situation des énoncés. Mais cela ne suffit pas non plus. Il faut en plus tenir compte de la prosodie, pour interpréter les propriétés de la production par l'énonciateur-locuteur, ainsi que la compréhension de ces propriétés par le coénonciateur-colocuteur.

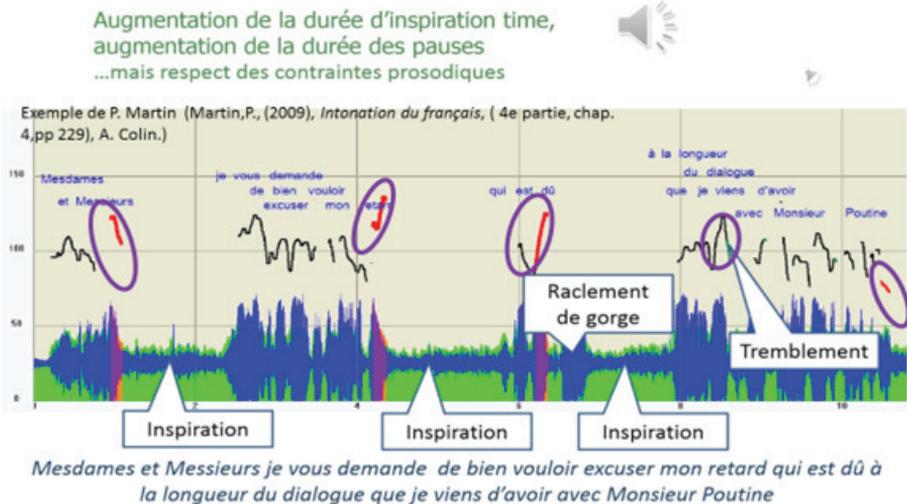
3. Analyse d'extraits d'interviewés oraux

J'ai retenu pour cet article deux des exemples qui illustrent le mieux l'exposé que j'ai eu l'occasion de faire lors de la Conférence.

3.1. Premier exemple

Le 1<sup>er</sup> exemple, extrait d'une interview de Nicolas SARKOZY (Président français) enregistrée en juin 2007 à MOSCOU, manifeste un contraste de pente mélodique (montée / descente) remarquable entre les segments successifs : 1) *Mesdames et messieurs* au contour descendant, 2) *je vous demande de bien vouloir excuser mon retard qui est dû à la longueur* au contour montant sur les syllabes *dû* et *-gueur* [à la longueur] et 3) le contour terminal conclusif dans *du dialogue que je viens d'avoir avec Monsieur Poutine*.

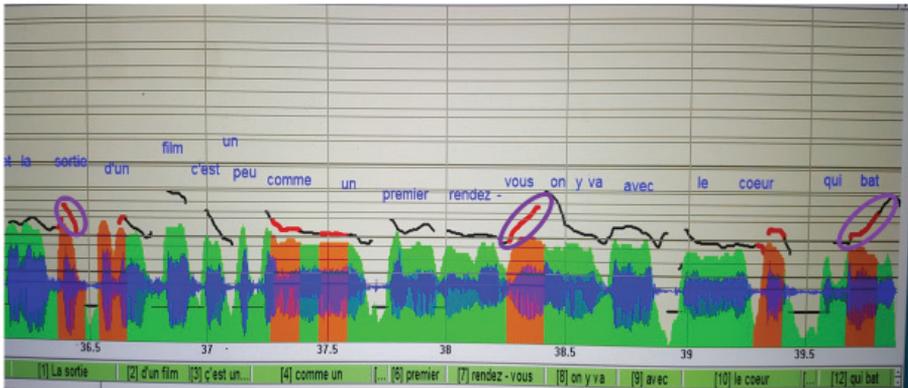
**Figure 2 :** extrait d'une interview de Nicolas SARKOZY (Président français) enregistrée en juin 2007 à MOSCOU. Exemple de Philippe Martin (Martin, 2009), Intonation du français, ( 4e partie, chap. 4,pp 229), A. Colin.)



### 3.2. Deuxième exemple

Le 2<sup>ème</sup> exemple est extrait d'une interview de l'actrice française Catherine Deneuve par une journaliste de la télévision française, Béatrice Schönberg, sur France 2, à propos du film « Les temps qui changent », que Catherine Deneuve a tourné au Maroc avec le comédien Gérard Depardieu, et dont le réalisateur est André Techiné, très apprécié en France. Catherine Deneuve vient donc à la télévision parler de son rôle dans ce film et de la façon dont elle vit la sortie de ce film et sa présentation au public.

A la question de la journaliste : « La sortie d'un film c'est un peu comme un premier rendez-vous, on y va avec le cœur qui bat ? », elle répond : « beaucoup d'appréhension, toujours, beaucoup d'appréhension. Oui parce que.... on a beau penser que le film est intéressant, on a beau aimer les personnages, il y a toujours ce mystère qui existe à la sortie d'un film ». Figure 3 : Extrait d'une interview de l'actrice française Catherine Deneuve par une journaliste de la télévision française, Béatrice Schönberg



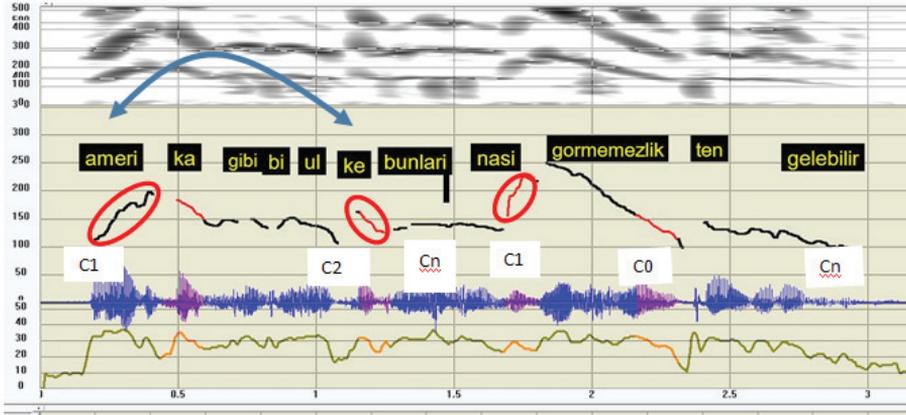
« La sortie d'un film c'est un peu comme un premier rendez-vous, on y

### 3.3. Troisième exemple

Concernant la langue turque, je donne pour finir un exemple qui montre que c'est la représentation des harmoniques qui permet de dire que F0 continue de monter sur la 2<sup>ème</sup> syllabe du morphème '*nasıl*' « -sıl » = comment du morphème interrogatif et constitue donc un C1.

*Amerika* gibi bi *ülke* bunları *nasıl* görmemez*lik*ten gelebilir !

**Figure 4 :** La courbe mélodique de l'énoncé d'une interview du Président Erdogan\_



*Amerika gibi bi ülke bunlar-ı nasıl görmemezlikten gelebilir !*

Amerique comme un pays ce -plur- acc comment voir - négat. N.ét  
Venir- psb- 3Psing

Un pays comme les Etat-Unis, comment ne pas pouvoir voir tout ça !

Dans cet exemple tiré d'une interview du Président turc, Recep Tayyip Erdogan s'étonne du peu de réaction des Etats Unis à la suite d'un bombardement en Syrie des populations civiles par le régime syrien. (Erkardas, 2015).

Il s'agit d'une question partielle (du point de vue morpho-syntaxique) avec une exclamation marquée par une grande montée de F0 (proéminence) sur « Amérique » (= Amerika) et sur « nasıl » (= comment).

Il y a un double contraste de pente : L'un entre le premier C1 (= « Amérique ») et le C0 final et l'autre (pays) = (de « ülke ») entre le C2 et le 2<sup>ème</sup> C1, celui de « nasıl ».

#### 4. Conclusion

Il est donc important d'une part de connaître avec précision les règles d'accentuation des unités lexicales et aussi des unités grammaticales de la langue concernée (du français et du turc), de manière à identifier les mots prosodiques pertinents, et d'autre part de déterminer les caractéristiques

des voyelles des syllabes accentuées. En effet, dans l’hypothèse SCI que j’adopte, les contours mélodiques déterminés par les voyelles accentuées présentent des caractéristiques qui ne sont pas distribuées au hasard (relevant par exemple de la description phonétique), mais qui, au contraire, participent d’un mécanisme spécifique assurant la hiérarchie des unités prosodiques. Fondés sur des contrastes de durée et de hauteur mélodique, ces contours mélodiques permettent à l’auditeur, dans un processus dynamique temporel, de percevoir et reconstituer l’intentionnalité de la structure prosodique produite par le locuteur. La reconstitution de la structure prosodique se fait, en effet, dynamiquement, au fur et à mesure de la perception des contours mélodiques successifs.

Ma recherche fondée sur ce modèle dit de “Stockage-Concaténation Incrémental (S.C.I)” permet de faciliter l’enseignement de la langue turque orale aux étrangers, tant du point de vue théorique que du point de vue pratique. Les variations de la mélodie sont immédiatement visualisées dans les tracés mélodiques et peuvent ainsi être analysées conjointement par le professeur et par les étudiants, de manière vérifiable et incontestable ; les éventuelles modifications à apporter aux hypothèses interprétatives formulées au fur et à mesure se font en temps réel. C’est un avantage incontournable pour l’enseignement.

## 5. Bibliographie

- Erkardas, N. (2016). Prosodie du turc, *E-DIL* Number : 5
- Erkardas, N. (2016). Présentation de thèse, *L’Information Grammaticale* No. 148, pp. 49-52.
- Erkardas, N. (2015). Contribution à l’étude de l’intonation du turc parlé (thèse de doctorat) Paris : France.
- Martin, P. (2009). *Intonation du français*, ( 2e partie, chap. 3, pp 112-123), A. Colin.
- Martin, P. (2011). La structure prosodique cognitive : réalisations régionales. Journées PFC Phonologie du français contemporain. Contraintes, variation, prosodie. pp. 1-73.
- Martin, P. (2012a). Neurophysiological research explains prosodic structures constraints. *Revista de Estudos Da Linguagem*, n° 20(2), pp.13–22.
- Martin, P. (2012b). Processing prosodic events to rebuild the prosodic structure: Application to foreign language teaching. *Language, Communication, and Culture*, 1, pp. 82–90.

- Martin, P. (2012c). The Autosegmental-Metrical Prosodic Structure: not fit for French? In *Proc. Of Speech Prosody 2012*. Shanghai. pp. 1- 4.
- Martin, P (2014). Spontaneous speech corpus data validates prosodic constraints, *Proceedings of the 6th conference on speech prosody*, Campbell, Gibbon, and Hirst (eds.), pp. 525-529.
- Morel, A. M. et Danon-Boileau, L. (1998). Grammaire de l'intonation, l'exemple du français, pp. 124-129.

## **LA PLACE DE L'ACCENT RÉGIONAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU NON NATIF**

Paula PRESCOD, Paula\*

### **Résumé**

Nul ne doute de l'importance d'exposer l'apprenant à l'oral vu, depuis la Méthode Directe du début du XX<sup>ème</sup> siècle, comme une composante qui va de pair avec le développement de l'expression orale. Les méthodes récentes qui souscrivent aux principes établis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) multiplient la variété des documents sonores à l'intention des apprenants. En effet, le CECRL souligne la nécessité de prendre en compte dialectes et accents pour développer chez l'apprenant une compétence sociolinguistique. Nous faisons ici un état des lieux de la place accordée aux accents régionaux (méridionaux, picards, africains, québécois, antillais, etc.) dans les manuels actuels de français. Lorsque l'on parcourt les manuels généralistes édités en France, l'on constate qu'un sérieux contrôle est exercé sur l'accès de l'accent régional au profit du français standard ou standardisé. Si l'on admet que le but de l'enseignement du français auprès du non natif est de le conduire à une véritable interaction avec des francophones, le choix exclusif du français standard comme norme pédagogique équivaut à un rejet total des autres accents du français et ne saurait favoriser une réelle compétence sociolinguistique.

**Mots-clés :** accent régional, compétence sociolinguistique, manuels de français, non natif, norme pédagogique

### **I. Introduction**

Quel apprenant non natif du français, après quelques dizaines d'heures de cours, ne souhaiterait pouvoir comprendre la langue qu'il apprend telle qu'elle est parlée par un francophone de tout lieu et quels que soient son intonation et son phrasé ? Ce souhait est d'autant plus légitime que les manuels de langues incorporent dans les activités proposées des documents sonores (semi-)authentiques qui ont comme but de présenter un langage parlé naturel. Le francophone pourrait-il dire franchement que la variante qu'il pratique est la somme de toutes celles pratiquées par d'autres fran-

---

\* Maître de conférences, Université de Picardie Jules Verne, Amiens, paula.prescod@u-picardie.fr

cophones ? Pourrait-il avancer la similitude entre son accent reconnu comme appartenant à une région autre que parisienne et le français tout court, comme l'aurait déclaré Fernandel, acteur, interprète et humoriste marseillais, à la télévision belge dans une interview en 1970 avec Jan Van Rompaey « Je suis connu dans le monde entier et je ne parle qu'une langue, c'est le français. Le français, le provençal, le marseillais, le patois, vous voyez, c'est la même »<sup>1</sup>. Quel apprenant, en visionnant un reportage sur la vie d'un pêcheur de hénons<sup>2</sup> en Baie de Somme, ne voudrait pas comprendre par « /jadɛbɔkwɛ̃tupartu/foldir [...] lnɔʀ/ijɛpɔbjɔlnɔʀ/sɛpɑʀskɔ̃nɑpɑd-sɔləj/meilɛɔsibjɔkɛdɑ̃lsyd/ » énoncé avec des traits phoniques du picard, que « Il y a des beaux coins partout, il faut le dire. Le nord, il n'est pas beau le nord ? C'est parce qu'on n'a pas de soleil, mais il est aussi beau que dans le sud »<sup>3</sup>.

Dans cette contribution, nous nous intéressons à la place accordée dans l'enseignement du français au non natif aux accents autres que ceux de Paris ou des médias. Plus précisément, est-ce que le français des médias cède la place aux accents régionaux dans les manuels de français qui vise un public non natif ? Tout d'abord, dans la section 2, nous proposerons un survol succinct de l'oral dans les méthodologies de langues avant de passer, dans la section 3, à un examen de la place accordée aux accents régionaux dans les manuels issus de la perspective actionnelle. La section 4 présentera nos conclusions.

## 2. Survol de l'oral dans l'histoire des méthodologies

L'oral est placé au cœur de l'enseignement du français au non natif déjà à l'époque de la Méthode Directe au début du XX<sup>ème</sup> siècle, pratique méthodologique qui avait comme visée de faire acquérir une réelle compétence en langue parlée au détriment de l'écrit selon les pratiques. Les manuels élaborés suivant la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle), qui s'appuie en principe sur les résultats d'enquêtes sur

<sup>1</sup> Extrait de <https://www.youtube.com/watch?v=YBgCMGwENgE>, consulté le 02 mai 2016.

<sup>2</sup> Des mollusques comestibles aussi appelés des coques.

<sup>3</sup> Propos de Jean-Pierre Delaby, ancien marin pêcheur, recueillis sur Baie-tv.fr, La vie en Baie de Somme, paroles de pêcheurs. Accessible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=4v-px2NE-5g>, (01'50-01'51 et 02'13-02'16), consulté le 3 mai 2016.

la langue parlée des années 1950, ont eux aussi insisté sur l'importance du français parlé. L'oral intégré à la didactique du français au non natif relevait néanmoins d'un écrit oralisé ou d'un oral aseptisé, qui prenait peu en considération la syntaxe de l'oral et qui ne présentait nullement des variations phonétiques ou phonologiques. On arrive à une complémentarité écrit - oral vers les années 1980 dans les manuels issus des *Approches Communicatives*. En effet, à partir de cette époque, les activités orales n'ont plus le pas sur l'écrit mais sont conçues dans le but d'amener l'apprenant à une réelle aisance dans les quatre compétences, à savoir la compréhension et l'expression écrite et orale.

Ces manuels, ainsi que ceux qui prennent en compte la *Perspective Actionnelle* préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) prévoient davantage de situations de compréhension de l'oral (réception de l'oral, pour reprendre la terminologie du CECRL). La préconisation du CECRL est on ne peut plus explicite sur la nécessité de prendre en compte dialectes et accent – une prise en considération qui permettrait à l'apprenant de développer une réelle compétence sociolinguistique. Dans la rubrique 5.2.2.5. *Dialecte et accent*, le CECRL précise :

La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : la classe sociale ; l'origine régionale, l'origine nationale ; le groupe professionnel. On inclut dans ces marques des formes lexicales : « magasiner » (québécois) pour « faire des courses » ; grammaticales : « aller au coiffeur » pour « aller chez le coiffeur » ; phonologiques : la prononciation, par les méridionaux, du *e caduc* ; de traits vocaux (rythme, volume, etc.) ; paralinguistiques ; corporelles (langage du corps). (CECRL, 2001, p. 94)

Cette notion de compétence sociolinguistique est inséparable de la quête de vraisemblance et d'authenticité revendiquée par les concepteurs des manuels car elle s'acquiert principalement à travers la parole en usage, c'est-à-dire en exposant les apprenants au français tel qu'il est parlé par les acteurs sociaux d'âges, sexes, statuts sociaux et origines régionales ou nationales divers. Ce sont autant de paramètres qui influent sur la langue comme produit social et autant de paramètres qui nous obligent à considérer la langue comme un ensemble non homogène. Dans la section suivante, nous examinons si les manuels ont bien su ou ont bien voulu prendre en considération l'hétérogénéité du français dans les activités de réception orale proposées aux publics visés.

### 3. L'accent régional dans les manuels de FLE

On lit dans le dictionnaire de linguistique (Dubois et al., 1994/2002, p. 3) : « Dans la langue courante, le terme 'accent' renvoie souvent aux caractéristiques d'une façon de parler étrangère qui concerne la réalisation des phonèmes et le débit (accent étranger, accent méridional, etc.) ». Quelques lignes du poème « L'accent », composé par Miguel Zamacoïs (1866-1955) mérite d'être cité pour illustrer le fait que c'est toujours l'autre qui véhicule un accent et l'importance que l'on accorde à la nécessité de se distinguer de l'accent d'autrui.

« De l'accent ! De l'accent ! Mais après tout en-ai-je ?  
 Pourquoi cette faveur ? Pourquoi ce privilège ?  
 Et si je vous disais à mon tour, gens du Nord,  
 Que c'est vous qui, pour nous, semblez l'avoir très fort  
 Que nous disons de vous, du Rhône à la Gironde,  
 « Ces gens-là n'ont pas le parler de tout le monde ! »  
 Et que, tout dépendant de la façon de voir,  
 Ne pas avoir l'accent, pour nous, c'est en avoir...

Eh bien non ! je blasphème ! Et je suis las de feindre !  
 Ceux qui n'ont pas d'accent, je ne puis que les plaindre !

Ce poème a été interprété en 1951, quatre ans avant la disparition de Zamacoïs, par Fernandel, une interprétation qui met à l'honneur des traits phoniques méridionaux de l'interprète<sup>4</sup>. La définition que nous adoptons du terme « accent régional » est assez informelle. L'accent régional c'est l'ensemble des marques phonématiques et prosodiques qui constituent la façon de parler d'un individu et qui révèlent son appartenance à une communauté linguistique. Comme le souligne Léon (1993), les locuteurs portent souvent des jugements de valeurs sociales des accents, y compris des leurs.

Lorsque l'on parcourt les manuels généralistes édités en France, l'on constate que quatre cas de figure se distinguent nettement. Autant certains concepteurs et éditeurs n'ont envisagé d'accorder aucune place aux accents régionaux, autant le français standard ou standardisé côtoie à des

<sup>4</sup> Disponible sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=90y-7uKql0g>, consulté le 3 mai 2016.

degrés différents les accents régionaux. Nous traiterons un par un les quatre cas de figure.

### 3.1. Le phonétiquement correct

À défaut de scruter tous les manuels, on peut d'ores et déjà dire, sans trop risquer d'être éloigné de la vérité, que bon nombre d'entre eux se satisfont du phonétiquement correct, exposant l'apprenant au français de référence, un français socialement valorisé, le français des médias, enfin, le français standard ou standardisé qui ne se remarque pas dans la mesure où ce français normé serait le seul modèle à suivre parce qu'il est perçu comme légitime et est doté d'un fort pouvoir symbolique (Bourdieu 1982). Ainsi, d'activité d'écoute en activité d'écoute, l'apprenant est amené à intérioriser les intonations, rythmes, articulations..., bref, toutes les marques phonologiques du français normé, qui sert de norme pédagogique. C'est dans ce sens que nous pouvons dire qu'un sérieux contrôle est exercé à l'accès aux accents régionaux et nationaux du français. Mais, à leur décharge, il faut bien offrir à l'apprenant une référence pour ce français non moins hétérogène que quelconque autre langue. Voilà la motivation des concepteurs et éditeurs de ces méthodes, à l'instar des auteurs des référentiels des niveaux A1, A2, B1, B2 pour le français dans la partie 7.2.2. titrée normes et variations.

Le français parlé connaît de nombreuses variantes nationales (France, Belgique, Suisse, Québec...) régionales et sociales. Néanmoins, toutes les personnes ayant une fonction publique (politiciens, annonceurs...), quelle que soit leur région, ont généralement une prononciation dont les caractéristiques ont suffisamment de points communs [...] pour qu'on en tire un modèle, dont les marques d'appartenance à un groupe minoritaire sont absentes ou faibles. Le modèle retenu en France est le français standard, dit aussi français des médias. Nous choisissons ce modèle comme norme pédagogique. (Lauret, dans Beacco *et al.*, 2008, p. 161)

Le phonétiquement correct est sans doute ce qui rassure les étudiants non natifs comme Ivan, d'origine russe, qui dit avoir appris le français « sauvagement » en arrivant en France, ce qui a généré des fossilisations tant au niveau phonologique qu'au niveau syntaxique. Il ajoute qu'il est déjà si difficile d'apprendre le français standard qu'ajouter l'apprentissage d'autres variétés du français ne fera qu'embrouiller les apprenants.

Les expériences d'un petit groupe d'étudiants qui ont appris le français à Porto Rico contrastent avec celle d'Ivan. En effet, ces étudiants de passage en France pour un séjour Erasmus en 2016 disent avoir été très bien préparés pour le contact avec des accents de locuteurs français de toutes origines. À Porto Rico, ils avaient comme enseignants de français principalement des Porto Ricains, Québécois, Haïtiens, Martiniquais et Français métropolitains. D'après ces étudiants, leurs enseignants ont adopté une approche contrastive dans les cours de prononciation, prenant le soin de les prévenir qu'en France, ils pourraient entendre telle ou telle prononciation à la place de celle qu'ils pratiquent eux-mêmes.

Des représentations de tout genre à l'égard des autres normes et variations se révèlent chez l'apprenant à défaut d'être exposé à une gamme d'accents auparavant. C'est le cas de deux étudiants de Roumanie en séjour Erasmus en France en 2016 qui disent ne pas être sensibles aux variations phoniques du français. En les pressant pour de plus amples informations, nous avons pu comprendre qu'ils ont un enseignant amiénois qui prononce la suite phonique constituée des apico-alvéo-dentales et le jod (/tj/ ou /dj/) comme des consonnes affriquées palato-alvéolaires (/tʃ/ et /dʒ/). Pour cet enseignant, « métier » et « Didier » se prononcent /metʃe/ et /didʒe/. Aux étudiants de conclure que cette prononciation est due au fait que l'enseignant n'est pas un Français natif. En définitive, cette prononciation est répandue dans la zone linguistique picarde.

### **3.2. Une place pour les accents méridionaux**

Nous observons que quand les éditeurs choisissent de mettre en scène un accent régional la place est le plus souvent cédée aux accents méridionaux et plus particulièrement à ce que nous appelons communément l'accent marseillais. À titre d'exemple, dans deux des 154 pistes audio de *Alter Ego 1*, les apprenants peuvent écouter une locutrice imitant les traits rythmiques et articulatoires d'un accent méridional. On entend notamment l'articulation nette du 'e' caduc (/ə/) et la dénasalisation des voyelles nasales, qui rappellent cette variété. Bien que ce choix aille dans le sens de reconnaître la diversité des accents du français, on ne peut que regretter la sonorité sur-jouée par l'actrice dans cette activité. Toutefois, on comprend bien le choix de faire en sorte que la réception de la langue orale reste à

la portée des apprenants d'un petit niveau et de ne pas introduire, dans les activités proposées, trop de variations de prononciation.

Il semblerait qu'il soit plus commode de confronter les apprenants aux variations avec une sonorité crédible, ou plus naturelle, à un niveau de maîtrise plus élevé, comme dans le niveau B2 du manuel *Édito* (2006, p. 53). Néanmoins, il s'agit toujours d'un choix très timide – seul une piste audio sur les 24 proposées présente un accent régional qui focalise toujours sur le Sud de la France. Pourtant, dans plusieurs manuels généralistes, les occasions ne manquent pas pour exposer l'apprenant à d'autres variations phonologiques. Les éditeurs d'*Agenda 2* (2011, p. 143) semblent préférer jouer la prudence en prêtant à un personnage québécois un accent passe-partout (neutre). Il en va de même pour les scènes qui se passent en Louisiane, en Guyane et à Mayotte dans ce manuel. Les concepteurs du niveau 3 du manuel ont tout de même souhaité confronter les apprenants à un français authentique du Sud dans une interview (*Agenda 3*, 2012, p. 192) avec le philosophe gascon Michel Serres<sup>5</sup>.

### 3.3. Une sensibilisation aux accents francophones d'ici et d'ailleurs

En l'absence de documents sonores présentant des traits d'accents non parisiens, l'on peut trouver des conseils à l'intention des enseignants sur les valeurs des phonèmes étudiés avec les apprenants. À ce titre, le guide pédagogique de *Version originale 2* (2010) propose aux enseignants de sensibiliser les apprenants aux variantes régionales de prononciation du /E/ ouvert et fermé ([ɛ], [e]) lors d'une activité de discrimination phonétique entre le passé composé et l'imparfait<sup>6</sup> :

<sup>5</sup> Il est utile de noter que Michel Serres a une méta-représentation de son accent. Dans une émission sur France Info, il dit faire partie de ces gens qui gardent la projection, le souvenir d'une langue dans une autre. En tant que locuteur de français en territoire gascon, « je crois que j'ai subi moi-même plus d'avaries pour mon accent et mes tournures qu'en ont subi les Québécois, les Congolais... » (France Inter, Le sens de l'info du 15.03.2015, disponible sur <http://www.franceinfo.fr/player/resource/655121-1430679>, consulté le 02 mai 2016).

<sup>6</sup> L'activité cherche à faire la distinction entre les paires minimales suivantes :

	J'ai pensé à toi	Je pensais à toi.
Standard	/ʒɛ pãse a twa/	/ʒɔ pãse a twa/
Variante régionale :	/ʒɛ pãse a twa/	/ʒɔ pãse a twa/
		/ʒø pãse a twa/

(Version originale 2, Guide pédagogique, 2010, 82)

Après correction, signalez à vos élèves qu'ils ont bénéficié pour les besoins de l'exercice, d'une locutrice à l'accent standard qui s'est particulièrement appliquée à soigner l'ouverture de ses voyelles.

Il n'en est pas toujours de même pour tous les francophones natifs, selon leur régions ou pays d'origine. Par exemple, les Français du Sud ont tendance dans de nombreux cas (dont celui-ci) à assimiler la prononciation des phonèmes [ɛ] et [e], qu'ils prononcent généralement [e]. (Version originale 2, Guide pédagogique, 2010, p. 82)

Les manuels qui donnent à écouter le français parlé ailleurs qu'à Paris ou dans le Sud sont peu nombreux. Certains proposent des exercices de sensibilisation aux langues régionales, ou aux accents non français mais francophones.

Sur le plan des langues régionales, il s'agit pour l'essentiel des langues des régions d'outre-mer. Dans le niveau 2 du Nouveau Rond-Point (2013, p. 98) on présente quelques mots d'un créole à base lexicale française et demande à l'apprenant de prononcer les exemples du créole pour se rendre compte de la proximité de prononciation au lexique français sans préciser pour autant de quel créole il s'agit, mettant, à tort, tous les créoles à base française sur le même plan orthographique et phonique.

Pour ce qui est des accents francophones non français, Agenda 3 (2012, p. 133) propose, dans la rubrique phonétique, une activité de sensibilisation au créole réunionnais, accompagnée d'un document sonore incitant l'apprenant à répéter les expressions créoles et à les faire correspondre aux traductions en français à la suite de quoi l'apprenant doit écouter un texte en créole réunionnais et dire s'il a compris le sens général. Le même manuel avait proposé (p. 25) une activité autour des « Accents du monde » où l'apprenant devait observer les « différences de prononciation » de *intéressant*, *dire* et *pas* d'abord par un « touriste québécois » et ensuite par une « employée française ». Il n'en reste pas moins que très peu d'activités permettent à l'apprenant d'être exposé à des accents des zones francophones non métropolitaines. Nous trouvons quelques exceptions : des accents de pays de l'Afrique francophone à la piste 36 du Nouveau Rond-Point 1 (2012, p. 107) et à la piste 49 de Trait d'Union 2 (2005, p. 66) ou encore dans Festival 1 (leçons 16 et 23) où les propos de Dany, une Martiniquaise, présentent quelques caractéristiques de l'intonation et la prononciation

martiniquaises. Un des aspects saillants de la prononciation martiniquaise concerne la graphie ‘r’ qui chute s’il est en position finale de mot ou après une consonne et qui se réalise comme une fricative ou spirante vélaire [ɣ] ou comme [ɣ<sup>w</sup>] s’il est labialisé devant des voyelles arrondies. Aussi se distingue-t-il du [r] grasseyé du français par ce que Valdman appelle un « point d’articulation plus avancé » (Valdman, 1978, p. 55). À titre d’illustration, ‘sirop’ est réalisé comme /siwo/ dans la prononciation martiniquaise et /siro/ en français des médias.

### 3.4. Une place pour l’accent du non natif

Quelques manuels généralistes accordent une place à l’accent de l’apprenant ou à l’accent du non natif. C’est le cas de la rubrique « Portraits » dans *Trait d’union*, tout niveau confondu, qui « présente des témoignages de personnes qui ont fait l’expérience de situation, liées à la migration » (*Trait d’union 1*, 2004, p. 3). *Trait d’union* a la particularité d’être un des premiers manuels à viser prioritairement les migrants. Ainsi, l’apprenant de langue allemande, arabe, laotienne, portugaise, russe ou vietnamienne pour n’en citer que quelques-unes, peut démystifier sa représentation de l’accent du français standard et valoriser les accents des personnes issues de communautés linguistiques proches de la sienne.

Nous pouvons y voir, de la part des concepteurs de *Trait d’union*, la volonté de permettre à l’apprenant qui reste dans son pays ou au migrant qui arrive dans un pays francophone de s’identifier aux personnages des manuels tout en s’intégrant dans un pays francophone si tel est son objectif. L’intégration est un facteur central dans la formation linguistique du migrant. S’intégrer dans la communauté d’accueil c’est aussi arriver à parler comme les autres, dans la mesure du possible. Or, le français des médias n’est pas la variété que la majorité des locuteurs francophones emploient au quotidien.

Les résultats d’une recherche menée par Egginton (2013 ; 2014) sur cette thématique sont très probants. Cette chercheuse préconise une sensibilisation aux particularismes du français dans la zone d’influence picarde pour une meilleure intégration locale des migrants. Les migrants qui s’installent en zone picarde se plaignent que les Français de cette zone parlent mal le français, qu’ils n’ont pas un débit commode, et qu’ils n’articulent

pas beaucoup. Un sujet de niveau A2 s'est plaint qu'« ici on ne sait pas si c'est un /a/ ou un /o/ quand les gens parlent » (Egginton, 2013, p. 60 ; 2014, p. 219). L'enquêtrice a pu en conclure que dans les pratiques, les intervenants qui sont conscients des spécificités du contexte d'apprentissage du français et celles du français parlé en zone d'influence picarde abordent, plus ou moins, les régionalismes phonétiques et lexicaux. Pour Egginton, aborder les particularismes phonétiques régionaux « facilitera leur réception orale dans la vie quotidienne » et permettra aux apprenants de différencier la langue normée véhiculée par les manuels de la langue telle qu'elle est parlée par les natifs (Egginton, 2013, p. 62).

#### **4. Conclusion générale**

Accroître la part des accents non parisiens dans les manuels servira non seulement à leur valorisation mais aussi à la crédibilisation et à l'authentification de la formation linguistique donnée au public ciblé par les manuels généralistes. Les manuels de français généralistes, en grande majorité, ne reflètent pas le vaste rayonnement géographique et culturel de la langue. Ce rayonnement est intimement lié à l'histoire de France en matière de conquêtes, de guerres et de colonisation. Il suffit de regarder la carte de la Francophonie pour bien mesurer l'ampleur de l'influence du français au-delà de l'Hexagone. Pourtant, peu de manuels embrassent la diversité linguistico-culturelle des locuteurs, utilisateurs du français au quotidien.

D'un point de vue linguistique, tous les accents se valent, mais les représentations que nous nous en faisons sont liées aux aspects/faits géo-socio-démographiques. Tout comme Egginton, dont nous avons partagé avec le lecteur les résultats de recherche, nous ne préconisons nullement le remplacement de cours de prononciation du français de référence par des cours de prononciation régionale car ceci serait préjudiciable pour le migrant (Egginton 2013, p. 63). Toutefois, si l'on admet que le but de l'enseignement du français auprès du non natif est de le conduire à une véritable interaction avec d'autres locuteurs du français quel que soit leur rapport avec la langue, le choix exclusif du français standard comme norme pédagogique en matière d'activité de réception équivaut à un rejet total des autres accents du français et ne saurait favoriser une réelle compétence sociolinguistique.

## 5. Bibliographie

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- CERCL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), consulté le 02 mai 2016.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, Ch., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1994/2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Egginton, E. (2013). *Quelle place pour le français régional en didactique du français langue seconde ?* Mémoire de recherche Master 2 non publié. Université Sorbonne Nouvelle, dirigé par Sandrine Wachs.
- Egginton, E. (2014). Les régionalismes dans l'enseignement du français langue seconde. Dans P. Prescod & J.-M. Robert (Coord.), *Le français langue seconde. Regards croisés*, 174(2), 211-220. *Études de linguistique appliquée*, Paris : Didier Érudition Klincksieck.
- Lauret, B., avec la collaboration de R. Porquier. Chapitre 7, Matière sonore, dans Beacco, J.-C. et al. *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Paris : Didier.
- Léon, P. (1993). *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris : Nathan.
6. Manuels de français pour les non natifs cités
- Agenda 2. (2011). *Méthode de français*. Paris : Hachette FLE. D. Baglieto, B. Girardeau, M. Magne & M. Mistichelli.
- Agenda 3. (2012). *Méthode de français*. Paris : Hachette FLE. M. Bidault, G. Chort, F. Kablan & F. Treffandier.
- Alter Ego 1. (2006). *Méthode de français*. Paris : Hachette FLE. A. Berthet, C. Hugot, V. M. Kizirian, B. Sampsonis & M. Waendendries.
- Édito B2. (2006). *Méthode de français*. Paris : Didier. É. Heu & J.-J. Mabilat.
- Festival 1. (2005). *Méthode de français*. Paris : CLE International. S. Poisson-Quinton, M. Mahéo-Le Coadic & A. Vergne-Sirieys.
- Nouveau Rond-Point 1. (2012). *Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris : Éditions Maison des Langues. C. Flumian, J. Labascoule, Ch. Lause & C. Royer.
- Nouveau Rond-Point 2. (2013). *Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris : Éditions Maison des Langues. C. Flumian, J. Labascoule, S. Priniotakis & C. Royer.
- Trait d'union 1. (2004). *Méthode de français pour migrants*. Paris : Clé International. T. Iglésis, C. Verdier, M. de Ferrari, Annie-Claude Motron & L. Charliac.
- Trait d'union 2. (2005). *Méthode de français pour migrants*. Paris : Clé International. H.

Adami, N. Guiganti, L. Poinot, S. Étienne & T. Iglésis.

Version Originale 2. (2010). Guide pédagogique. Paris : Éditions Maison des Langues.

## ÉVALUATION DE LA PRODUCTION DE LA NASALE /ɛ̃/ CHEZ DES APPRENANTS/UTILISATEURS HELLÉNOPHONES CHYPRIOTES : ÉTUDE LONGITUDINALE

Fryni KAKOYIANNI-DOA\*

Nathalie CHRISTOFOROU \*\*

Monique MONVILLE-BURSTON \*\*\*

Spyros ARMOSTIS \*\*\*\*

### Résumé

L'objectif de cet article est d'évaluer les progrès d'une petite cohorte d'étudiants hellénophones chypriotes (7) dans l'acquisition de la voyelle /ɛ̃/ au cours de leur parcours universitaire et de découvrir quels facteurs peuvent causer ces progrès ou leur absence. Dans cette étude longitudinale l'évaluation a été faite à deux stades : en 2012 où les sujets étaient en première année (niveau A2-B1) et en 2016 où ils sont inscrits en Master 2 (niveau B2-C1). L'étude est basée sur un corpus constitué des enregistrements de trois courts textes contenant des mots où la voyelle ciblée est représentée et sur un questionnaire où les participants jugent leur prononciation en français et leur motivation à l'améliorer. L'analyse des productions de la voyelle nasale /ɛ̃/ a été effectuée pour les deux stades : a) par le jugement perceptif de quatre enseignants sur la voyelle /ɛ̃/ dans huit mots sélectionnés dans des textes lus par les participants, et b) par le jugement de ces huit mots par un phonéticien, visant à confirmer les jugements perceptifs des enseignants sur la consonantisation de la voyelle /ɛ̃/ et les distorsions subies par cette dernière. Les résultats obtenus montrent que la prononciation de la voyelle /ɛ̃/ est une zone potentielle de fossilisation. En dépit d'efforts d'amélioration de la part des participants, les progrès restent limités. Ces progrès varient avec l'étudiant, avec le mot qui contient la voyelle et avec la place de la voyelle dans le mot.

**Mots-clés** : acquisition des compétences phonétiques ; étude longitudinale ; apprenants/utilisateurs chypriotes ; voyelle nasale /ɛ̃/ ; progrès dans la production de /ɛ̃/

---

\* Maître de conférences HDR, Université de Chypre, frynidoa@ucy.ac.cy

\*\* Chargée d'enseignement, Université de Chypre, nchris12@ucy.ac.cy

\*\*\* Professeure, Université de Technologie de Chypre, mburston@ucy.ac.cy

\*\*\*\* Chargé d'enseignement, Université de Technologie de Chypre, armostis@ucy.ac.cy

## 1. Introduction

L'étude que nous présentons ici est une évaluation longitudinale de la production de la nasale /ɛ̃/ chez des apprenants/utilisateurs hellénophones chypriotes. Elle fait partie d'un projet de recherche qui rassemble des enseignants de FLE au niveau universitaire et un phonéticien-acousticien, venant de deux universités chypriotes. L'étude part du constat fréquent que l'acquisition des voyelles nasales est une source de difficulté courante pour les apprenants de FLE qui n'ont pas dans leur première langue d'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales (cf. Maddieson, 2009 ; Paradis & Prunet, 2000 ; Lauret, 2007 ; Detey *et al.*, 2010 ; Delvaux, 2012). Rappelons ici que dans l'interlangue des apprenants hellénophones les voyelles nasales du français sont le plus souvent réalisées comme a) des voyelles orales ou nasales « consonantisées », c'est-à-dire suivies d'une consonne nasale post-vocalique comme dans \*[egzambɫ] ou \*[egzũmbɫ] pour [egzãpl] (*exemple*), b) des voyelles « dénasalisées » \*[egzapɫ], et c) des voyelles nasales d'un timbre différent du timbre natif, par exemple \*[vã] pour [vɛ̃] (*vingt*). Une prononciation inadéquate des voyelles nasales peut persister et avoir tendance à se fossiliser (Pateli, 2011 ; Kakoyianni-Doa & Monville-Burston, 2015).

Nous nous intéressons particulièrement ici à la voyelle nasale /ɛ̃/ qui, comme nous l'avons montré dans une recherche antérieure, est plus difficile à acquérir pour nos apprenants que les autres voyelles nasales du français. Nos questions de recherche sont les suivantes : 1) Entre leurs études sous-graduées et leurs études graduées, les participants au projet ont-ils progressé dans leur réalisation phonétique du phonème /ɛ̃/ ? 2) Les progrès sont-ils uniformes pour l'ensemble du groupe ? 3) Sont-ils comparables pour les divers mots à prononcer ? 4) Quels facteurs peuvent causer des progrès ou l'absence de progrès ?

Nous présenterons d'abord la méthodologie utilisée pour notre étude, puis nous exposerons les résultats de deux évaluations (perceptive et acoustique) des réalisations de la voyelle nasale /ɛ̃/ chez les participants à l'étude, pour 2012 et 2016. Nous passerons ensuite aux réponses données par les participants à un questionnaire qui les interrogeait sur leurs points de vue et sur leurs progrès dans le domaine de la prononciation du français. Enfin nous discuterons ces résultats et essaierons d'identifier les causes

des difficultés rencontrées par les sujets et les facteurs qui favorisent ou entravent leurs progrès.

## 2. Méthodologie

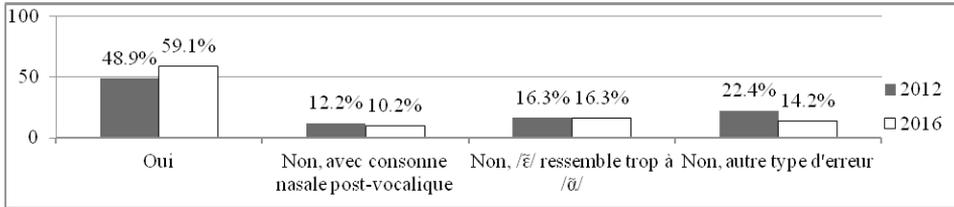
L'étude est basée sur un corpus constitué d'enregistrements de productions orales de sept sujets. Ces enregistrements ont été réalisés d'abord en 2012 et puis en 2016. La tâche était de lire trois courts textes contenant des échantillons de la voyelle ciblée (Abry & Chalaron, 2010, pp. 98, 105, 121). Par souci de contrôle, les mêmes textes ont été utilisés pour les deux stades. Au stade 1 (2012), les sujets étaient en première année (second semestre) et suivaient un cours de phonétique FLE ; ils étaient au niveau A2-B1. Au stade 2 (2016), les sujets sont inscrits en Master 2 et pour la plupart exercent comme enseignants de FLE dans l'enseignement secondaire. Ils sont actuellement au niveau B2-C1. Au stade 2, un questionnaire a aussi été distribué aux participants, dans lequel on leur demandait d'évaluer leur propre prononciation en français et leur motivation à s'améliorer dans ce domaine, et d'indiquer les facteurs qui pouvaient avoir contribué à cette amélioration. Certaines des questions concernaient spécifiquement les voyelles nasales.

L'analyse des productions de la voyelle nasale /ɛ̃/ a été effectuée, pour les deux stades, de deux façons : 1) par l'évaluation perceptive de quatre juges (enseignants de FLE), les mêmes pour les deux stades, et 2) par une transcription phonétique étroite des sept mots, basée sur une inspection acoustique de la voyelle ciblée. Elle a été faite par un phonéticien. Elle visait à soutenir les jugements des enseignants et à détecter plus finement la gamme des réalisations de la voyelle /ɛ̃/ dans les interlangues des participants. Les cinq évaluateurs avaient à évaluer la qualité de la réalisation de la voyelle nasale /ɛ̃/ dans les mots *chien*, *maintenant*, *bientôt*, *quinze*, *bien*, *vin*, *scintillent*, sélectionnés dans les textes à lire. Les critères d'évaluation étaient les suivants : 1) la voyelle est réalisée correctement, 2) elle est réalisée incorrectement à cause de la présence d'une consonne nasale post-vocalique, 3) elle est incorrecte car trop proche de la voyelle /ã/, et 4) elle est incorrecte pour d'autres raisons (non spécifiées). Afin d'avoir une évaluation finale unique, nous avons choisi pour chaque cas le jugement donné par la majorité des experts.

### 3. Résultats de l'évaluation faite par les quatre enseignants de FLE

Les résultats des productions des apprenants évaluées par les quatre enseignants de FLE sont donnés dans le Tableau 1, qui montre les quatre critères d'évaluation énoncés ci-dessus.

**Tableau 1 :** Évaluation des quatre enseignants de FLE



On note un progrès général de 10,2% de 2012 à 2016 dans les productions correctes du phonème (48,9% contre 59,1%). On observe aussi une baisse de 2% de la présence d'une consonne nasale post-vocalique (12,2% en 2012 contre 10,2% en 2016). Le nombre d'occurrences de la voyelle qui ressemblent trop à /ɑ̃/ reste le même (16,3%). Le pourcentage des autres types d'erreurs baisse de 22,4% à 14,2%. Les évaluateurs ont parfois décrit ces erreurs. Parmi celles qu'ils citent figurent le remplacement de la voyelle nasale par une voyelle orale ([ɛ] dans *maintenant*) ou la prononciation [in] de la voyelle comme dans *scintillent*.

### 4. Résultats de l'évaluation faite par le phonéticien

Le cinquième évaluateur est un phonéticien de formation, locuteur natif du grec chypriote mais non du français. Il a effectué une transcription étroite des réalisations de la voyelle /ɛ̃/ dans les mots sélectionnés en utilisant *Praat*, un logiciel de traitement de la parole. Son jugement sur la qualité des réalisations de la voyelle est basé sur la perception auditive, assistée par une inspection visuelle de la structure des formants sur le spectrogramme et sur les spectres LPC. La nasalité de la voyelle a été détectée par la présence d'un formant (FN) supplémentaire. La présence d'une consonne nasale à la suite de la voyelle cible a été détectée grâce au spectrogramme et à la forme d'onde. Quand il était difficile de dire, à partir du spectrogramme, si le formant FN existait (il était alors indiscernable de F1), une

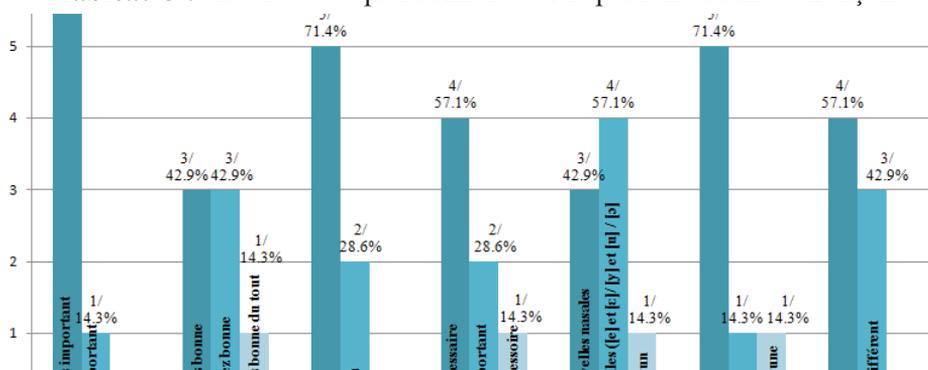


post-vocalique (32% en 2012 contre 18% en 2016, soit une amélioration de 14%). La baisse de la présence d'une consonne post-vocalique est plus importante ici que dans l'analyse des enseignants. Ceci est peut-être dû à la précision avec laquelle les mesures spectrographiques peuvent signaler la présence ou non d'une consonne nasale. Dans 8% des cas le phonème est confondu avec /ã/ en 2012 et dans 12% des cas en 2016. Il est à noter que le phonéticien portait un jugement sur l'identité entre /ã/ et la voyelle produite par les étudiants et non pas, comme les enseignants, sur la trop grande similarité de cette voyelle avec /ã/, d'où peut-être la différence dans les jugements. Enfin, en 2012 dans 20% des cas les productions sont jugées comme « autre type d'erreur », contre 14% en 2016. L'analyse du phonéticien nous a permis de nous rendre compte de l'éventail des réalisations phonétiques acceptables pour le phonème, mais a aussi mis en lumière la gamme des réalisations fautives. Sur ce point les renseignements fournis par les évaluations des enseignants n'étaient que partiels.

## **5. Résultats du questionnaire sur la prononciation du français**

Comme nous l'avons dit précédemment, les participants ont répondu en 2016 à un questionnaire concernant leurs points de vue sur l'enseignement de la phonétique et sur leur propre aptitude à prononcer le français. Comme le montre le Tableau 3, tous les étudiants pensent qu'avoir une bonne prononciation en FLE est important ou très important. 42,9% pensent avoir une très bonne prononciation, 42,9% une bonne prononciation, alors que seulement 14,3% sont d'un avis contraire. 71,4% des étudiants déclarent avoir fait des efforts personnels pour améliorer leur prononciation. Même si tous les étudiants déclarent qu'avoir une bonne prononciation en FLE est important ou très important (question 1), tous ne pensent pas que l'enseignement-apprentissage de la phonétique en FLE soit nécessaire (57,1%). 28,6% estiment qu'il est important et 14,3% qu'il est accessoire. 42,9% des étudiants donnent les voyelles nasales comme les sons les plus difficiles à acquérir et pas encore totalement maîtrisés. La voyelle nasale /ɛ̃/ apparaît comme la plus difficile (71,4%). Malgré leur opinion très positive sur l'importance d'une bonne prononciation en FLE (question 1), seuls 57,1% des étudiants aimeraient bénéficier d'une formation à l'enseignement de la phonétique en FLE. 42,9% sont indifférents.

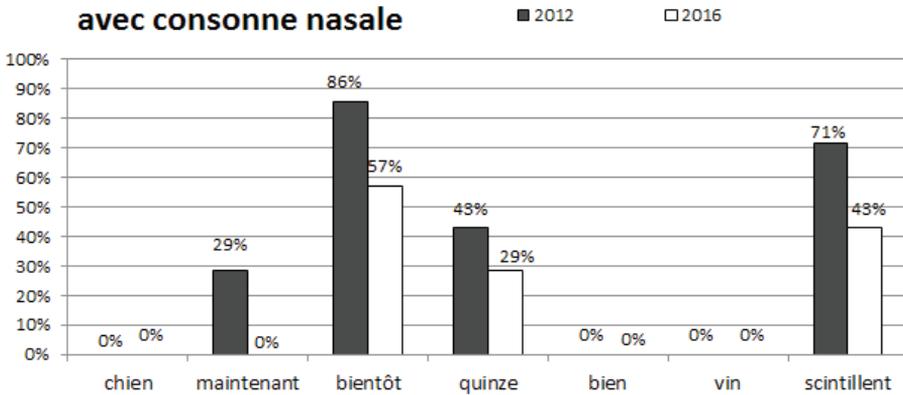
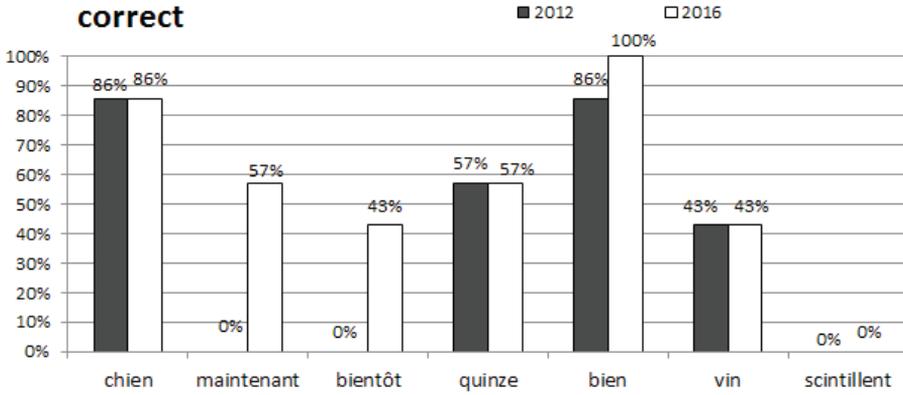
**Tableau 3 : Résultats du questionnaire sur la prononciation du français**



## 6. Discussion

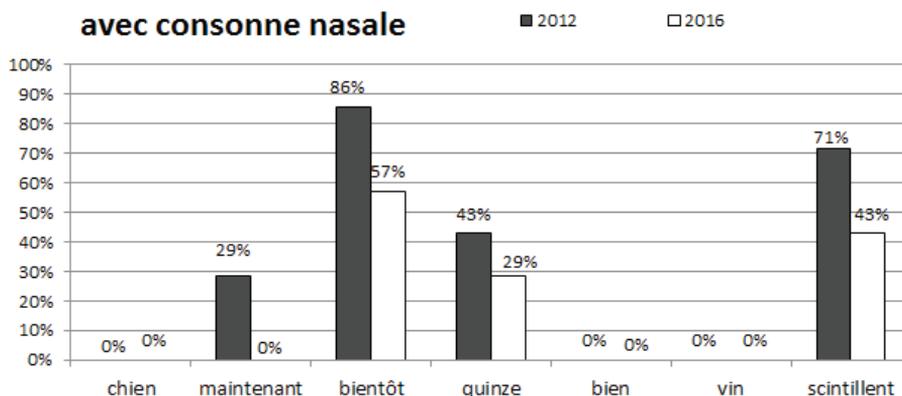
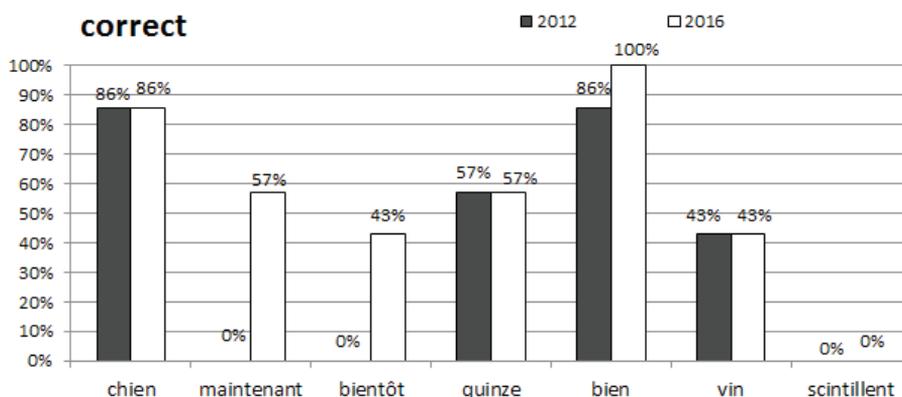
Somme toute, les cinq évaluateurs sont d'accord que l'amélioration de la réalisation de la voyelle /ɛ̃/ reste assez limitée, entre 10,2% (jugement des enseignants) et 16% (jugement du phonéticien), en dépit de séjours dans des pays francophones et de certains efforts d'amélioration de la part des participants. Les progrès sont modiques en ce qui concerne la consonantisation aussi bien que le timbre de la voyelle. Rappelons que 71,4% des étudiants déclarent avoir fait des efforts personnels pour améliorer leur prononciation mais que 42,9% admettent qu'ils n'ont pas encore totalement maîtrisé les voyelles nasales. De plus, les progrès recensés ne sont pas uniformes. Ils varient avec l'étudiant et en particulier avec le comportement de celui-ci. Nous avons noté par exemple que les étudiants réservés, qui en règle générale ne participent pas en classe ou ne prennent pas de risque, n'ont pas fait de progrès. Les progrès dépendent aussi du mot qui contient la voyelle. La fréquence d'emploi du mot, le lien familier entre sa forme orthographique et sa forme phonologique semblent être des facteurs favorables à une bonne prononciation. Ainsi *quinze* est généralement beaucoup mieux prononcé que *scintillent*, qui reste le mot le plus difficile, même si /ɛ̃/ y est moins consonantisé en 2016 (voir Tableau 4). Enfin, la place de la voyelle dans le mot a une influence. La finale absolue de mot et de groupe intonatif est favorable à une réalisation correcte de /ɛ̃/ : *chien* et *bien* sont déjà bien prononcés en 2012 et le restent en 2016, avec un progrès pour *bien* (voir Tableau 4).

Tableau 4 : Comparaison de bientôt et maintenant



On peut faire l'hypothèse d'une influence positive du grec chypriote où les consonnes nasales sont affaiblies en fin de phrase, jusqu'à l'amuissement (Armostis, 2011). Cependant la réussite est moins bonne pour *vin*, quoique le mot se trouve en fin de phrase (*sans fromage et sans vin*). Dans ce cas *sans* produit probablement un effet d'harmonisation vocalique, et la voyelle nasale de *vin* est réalisée comme le [ã] de *sans*. Ceci est à comparer avec la prononciation plus fréquemment correcte de la voyelle /ɛ̃/ dans le groupe *ses vins*. Le Tableau 5 montre que le progrès est nettement plus marqué dans le second cas.

Tableau 5 : Comparaison de sans vin vs ses vins



Pour ce qui est du mot *bientôt* [bien+tôt], les progrès sont moins importants que pour son composant *bien*. La présence d'une consonne nasale post-vocalique est fréquente (prononciation \*[bjento], ou encore \*[bjendo] avec une sonorisation de l'occlusive, probablement due à la phonologie du chypriote où une consonne nasale entraîne une sonorisation obligatoire de l'occlusive qui la suit (Arvaniti, 1999 ; Armostis 2011). Mais dans *maintenant*, où l'on a la même séquence /ẽ/+t/ que dans *bientôt*, le groupe consonantique /tn/ qui suit /ẽ/ provoque la dénasalisation totale de cette voyelle nasale [metnã]. Peu de progrès est réalisé sur ce mot.

On considère souvent la prononciation défectueuse de la voyelle /ɛ̃/ comme une caractéristique de l'accent chypriote en français (au même titre par exemple que les schwas prononcés [ɛ], ou que les [ø] prononcés [ɛ]), même chez les utilisateurs les plus experts. Ces phonèmes sont donc des zones de fossilisation potentielle, si l'on entend par fossilisation un arrêt définitif du processus de développement de l'interlangue, une situation permanente difficilement réversible (cf. Selinker, 1972 ; Selinker & Han, 2001 ; Cuq, 2003 ; Luzar, 2012). Pour le groupe d'étudiants qui ont participé à l'étude, il est difficile de dire si en 2016 leur prononciation de /ɛ̃/ est fossilisée. Rappelons d'une part que la majorité des participants estime avoir une bonne ou très bonne prononciation du français, donc avoir atteint un plafond satisfaisant, ce qui peut les dispenser d'efforts ultérieurs de remédiation. Ils admettent toutefois, d'autre part, qu'ils n'ont pas encore maîtrisé les voyelles nasales, ce qui indique qu'ils sont conscients de ne pas avoir encore réalisé leur potentiel. La période 2012-2016, pour l'ensemble de participants, est une période de progrès, peut-être pas aussi considérable que leurs enseignants l'auraient souhaité, mais il faut le souligner, notable. Entre 2012 et 2016 le système phonologique interlingual des étudiants est encore dans un état d'instabilité où divers facteurs influençant les progrès, positivement ou négativement, se combinent et engendrent de la complexité : la personnalité de l'apprenant et sa motivation à s'améliorer ; les différences de structure phonémique de la L1 et de la L2 qui entraînent des transferts négatifs venant du grec chypriote, qui n'a pas de voyelles nasales et dont le /a/ central est le phonème meilleur candidat à la nasalisation (d'où la trop grande proximité ou le chevauchement du /ɛ̃/ des apprenants avec /ã/) ; la fréquence d'usage ou la rareté du mot où est située la voyelle nasale ; le contexte de la voyelle nasale (position dans le mot ou la phrase, environnement phonémique). On pourrait dire que le progrès se fait par diffusion lexicale : la prononciation correcte de /ɛ̃/ dans certains mots qui contiennent le son nasal à acquérir (ou dans certaines positions dans ce mot) se propage à d'autres mots, mais pas forcément à tous les mots où une amélioration est nécessaire.

## **7. Conclusion**

A la lumière de ces constatations, on conclura, d'un point de vue pédagogique, que si l'on veut aboutir à une prononciation semblable ou au

moins très proche de celle de la langue cible aux niveaux avancés, pour des sons qui présentent des difficultés que l'on sait persistantes, il est nécessaire dès les débuts de l'apprentissage de sensibiliser les apprenants au problème, de multiplier l'entrant phonologique, de proposer des activités phonétiques focalisées, adaptées au groupe-classe, mais aussi aux individus qui le constituent.

Du point de vue de la recherche, le travail que nous venons de présenter reste exploratoire. Il est difficile d'entreprendre des études longitudinales –conserver les mêmes sujets au long des années est une gageure. Cependant un plus grand nombre de ces études devraient être entreprises pour mieux comprendre le développement des interlangues.

## 8. Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette.
- Armoustis, S. (2011). *The phonetics of plosive and affricate gemination in Cypriot Greek*. Thèse de doctorat non publiée. University of Cambridge, Department of Linguistics.
- Arvaniti, A. (1999). Cypriot Greek. *Journal of the International Phonetic Association*, 29(2), 173-178.
- Delvaux, V. (2012). *Les voyelles nasales du français*. Bruxelles/Berne : P.I.E. Peter Lang.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Zay, F., Buehler, N. & Schwab, S. (2010). Evaluation des voyelles nasales en français L2 en production : de la nécessité d'un corpus multitâches. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (Dir.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris : Institut de Linguistique Française (pp. 1289-1301).
- Kakoyianni-Doa, F. & Monville-Burston, M. (2015). La voyelle [ɛ̃] chez les apprenants hellénophones. Communication présentée au colloque *Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues MODIMES*, 24-25 septembre 2015, Poitiers, France.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Luzar, N. (2012). Sur la possibilité de corriger une fossilisation. *Synergies Argentine*, 1, 53-58.
- Maddieson, I. (2009). *Patterns of Sounds*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer : Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Paradis, C. & Prunet, J.-F. (2000). Nasal vowels as two segments : evidence from borrowings. *Language*, 76 (2), 324-357.
- Pateli, M. (2011). Lorsque la nasale [ɛ̃] est prononcée [ã] : propositions de remédiation par la verbo-tonale. Dans A. Proscolli, M. C. Anastassiadi, K. Forakis, H. Tatsopoulou, S. Tsakagiannis & C. Voulgaridis (Dir.), *Actes du 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français: Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*, 21-24 octobre 2010, Athènes, Grèce (pp. 643-651).
- Selinker, L. & Han, Z.-H. (2001) Fossilization : Moving the concept into empirical longitudinal study. Dans C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O'Loughlin (Dir.), *Studies in language testing : Experimenting with uncertainty* (pp. 276–291). Cambridge : Cambridge University Press.

## **PHONIE ET GRAPHIE : INTERFÉRENCES DANS LA PRONONCIATION D'ÉTUDIANTS CHYPRIOTES HELLÉNOPHONES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Monique MONVILLE-BURSTON\*

Olga GEORGIADOU\*\*

Jack BURSTON\*\*\*

### **Résumé**

Cet article concerne l'influence de l'orthographe de la langue à acquérir d'une part et d'autre part celle de langues déjà connues, sur la prononciation d'apprenants d'une nouvelle langue étrangère. Nous examinons ce phénomène chez des étudiants chypriotes hellénophones faux-débutants en français langue étrangère (FLE). Nous rappelons d'abord les résultats de la recherche qui a déjà été faite sur la relation graphie-phonie dans l'acquisition de la phonologie des langues étrangères. Après des considérations méthodologiques (situation linguistique et éducative à Chypre, participants au projet et collecte des données), nous décrivons et discutons les types d'interférences que nous avons observées dans notre corpus : interférences intra-linguistiques de l'orthographe du français (L3) sur la prononciation des apprenants ; transferts négatifs de la graphie de la première langue (L1, grec) et de la graphie de la seconde langue (L2, anglais) qui provoquent des prononciations non-conformes à celles du français. Nous notons aussi les effets positifs que peut avoir l'orthographe sur la prononciation et nous faisons, sur la base de notre expérience, quelques propositions didactiques pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans le domaine de l'apprentissage considéré ici.

**Mots-clés** : phonie, graphie, interférences grapho-phonologiques L1-L2-L3, apprenants chypriotes hellénophones en FLE

---

\* Professeure, Université Technologique de Chypre, [monique.burston@cut.ac.cy](mailto:monique.burston@cut.ac.cy)

\*\* Chercheure spéciale, Université Technologique de Chypre, [olga.georgiadou@cut.ac.cy](mailto:olga.georgiadou@cut.ac.cy)

\*\*\* Professeur, Université Technologique de Chypre, [jack.burston@cut.ac.cy](mailto:jack.burston@cut.ac.cy)

## **1. Introduction**

Le but de cet article est d'examiner l'influence de l'orthographe sur la prononciation du français langue étrangère (FLE) dans le contexte particulier de Chypre où le français est la seconde langue étrangère apprise (après l'anglais) et de contribuer ainsi à la recherche qui se fait actuellement sur la relation graphie-phonie dans l'acquisition de la phonologie d'une troisième langue. On a montré que l'entrant (*input*) orthographique de la première langue (L1) ou d'une autre langue (voir Bassetti 2006 pour divers exemples et pour une bibliographie) affecte la production orale en provoquant des prononciations non-conformes aux prononciations cibles, et qui n'apparaîtraient pas si les apprenants étaient exposés uniquement à l'entrant auditif. Les professeurs de FLE sont bien conscients du problème –même s'ils n'y remédient pas, n'ayant guère de temps en classe à consacrer à la phonétique– quand ils se plaignent par exemple que leurs apprenants « prononcent comme ça s'écrit ». Les questions que nous nous posons en particulier seront les suivantes : Comment l'orthographe de la L3 (français) influence-t-elle la prononciation des apprenants chypriotes qui étudient cette langue ? Comment l'orthographe de la L1 (grec chypriote) et de la L2 (anglais) influencent-elles la prononciation en L3 (français) ? Quels types d'interférences se produisent dans l'interlangue des étudiants ? Comment y remédier ?

Nous rappellerons d'abord certains aspects de la recherche actuelle sur le lien entre orthographe et prononciation dans l'acquisition de la phonétique-phonologie des langues étrangères. Nous indiquerons ensuite certaines particularités du contexte linguistique et de l'apprentissage des langues étrangères à Chypre et nous exposerons notre méthodologie concernant les participants à l'étude et collecte des données. Après avoir fait une brève comparaison des systèmes orthographiques et phonologiques des L1, L2 et L3 concernées, nous décrirons et discuterons les types d'interférences rencontrées chez les apprenants, qui ont pour source la graphie. Nous noterons enfin certains effets positifs que peut avoir l'orthographe sur l'acquisition de la prononciation et nous ferons, sur la base de notre expérience, quelques propositions didactiques pour remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans le domaine de l'apprentissage considéré ici.

## 2. État de la recherche

Jusqu'à récemment la recherche sur la relation entre graphie et phonie dans les sciences de l'éducation et en psychopédagogie s'était surtout préoccupée de l'impact de la phonie sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. En ce qui concerne le rôle de cette relation en L2 et en L3, la recherche est relativement maigre mais en voie de développement (voir par exemple Williams & Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001; Bassetti, 2009 ; Wrembel, 2010 ; Simon & van Herreweghe, 2010). Les chercheurs en acquisition de la phonologie des L2 et des L3 se sont plutôt intéressés aux difficultés des apprenants qui ont pour source des tendances universelles en phonologie ou, dans une perspective structuraliste-contrastiviste, aux transferts (interférences) causés par le système phonético-phonologique de la L1. Mais les systèmes orthographiques peuvent aussi interférer négativement avec la prononciation, en entraînant des transferts phono-graphémiques. Ce sont ces transferts qui nous intéressent particulièrement ici.

## 3. Le contexte chypriote

Chypre est une aire bidialectale où s'utilisent deux variétés du grec : le grec standard et le dialecte chypriote. Mais c'est aussi une aire multilingue. L'anglais est une langue seconde étudiée dès la première année du primaire et elle est largement pratiquée. Enfin le français, matière obligatoire dans le secondaire pendant quatre ans, s'ajoute à ce répertoire à l'entrée au collège.

Étant donné que le français est une L3, on peut s'attendre à ce que l'impact de la L2 s'ajoute à l'influence de la L1. Cet impact parfois dit « effet langue étrangère » est un phénomène acquisitionnel qui active la L2 dans la production de la L3. Il correspond à une stratégie d'adaptation à laquelle l'apprenant a recours à des stades initiaux d'acquisition de la L3 lorsqu'une forme paraît difficile à comprendre/produire (voir par exemple Hammarberg, 2001 ; Wrembel, 2010)<sup>1</sup>. Dans notre cas, cela complexifie les influences interlinguistiques et le développement de la phonologie de la L3.

---

<sup>1</sup> Cf. Williams & Hammarberg (2001) qui appellent la L2 « langue source externe par défaut » ['default external supplier language'].

Dans la culture scolaire (à Chypre comme ailleurs) l'écrit est prééminent. Les apprenants de L2/L3 sont mis d'emblée en contact avec la nouvelle langue sous sa forme écrite et donc avant que leur « conscience phonologique » de la L2/L3 se soit formée de façon appropriée. L'œil gauchit alors l'activité de l'oreille et de la bouche. (Celce-Murcia, 1996 ; Champagne-Muzar & Bourdages, 1998 ; Lauret, 2007 ; Bassetti, 2009).

En classe on ne prend guère soin de mettre les élèves en garde contre la correspondance aléatoire entre phonie et graphie. D'ailleurs, il y a en général peu d'intérêt pour la pratique de la phonétique en classe de FLE dans l'enseignement public à Chypre. Y contribue sans doute l'absence d'études contrastives entre le grec chypriote et l'anglais d'une part, et le grec chypriote et le français d'autre part, qui permettraient d'établir avec rigueur la distance phonologique entre les trois langues en présence (Kyprianou, 2015). Les instructions officielles du Ministère de l'Éducation et de la Culture concernant le curriculum des langues étrangères sont inexistantes dans ce domaine<sup>2</sup>.

#### **4. Méthodologie : Participants et collecte des données**

Nous avons observé pendant deux semestres la prononciation de 36 étudiants de l'Université Technologique de Chypre inscrits dans deux cours de FLE du Centre de Langues (niveaux A1 et A2 du CECR). Ces faux-débutants avaient fait au moins quatre ans de français dans le secondaire et la plupart n'avaient pas eu de contact avec la langue française depuis six ans. Ils avaient tous étudié l'anglais pendant au moins sept ans (dans le primaire et le secondaire) et pendant un an à l'université (anglais pour objectifs spécifiques).

Les données sur la prononciation des étudiants ont été recueillies en liaison avec la préparation de trois vidéos qu'ils devaient produire à la fin de chaque module du cours. Ces données sont issues : a) d'observations empiriques en classe lors de la préparation des vidéos ; b) d'enregistrements (via *Schoolshape*<sup>3</sup>, un programme de laboratoire numérique)

<sup>2</sup> Si on consulte les sites du Ministère (pour le français et l'anglais) on découvre que les mots « phonétique » et « orthographe » ne sont pas mentionnés, et que le mot « prononciation » l'est une seule fois en liaison avec les chansons comme support d'enseignement.

<sup>3</sup> <https://schoolshape.com/language-lab>

de mots/phrases à répéter (avec ou sans support écrit) et de simulations de dialogues, exercices visant à préparer les étudiants pour la réalisation des vidéos ; c) des performances orales des étudiants lors la production finale des trois vidéos ; d) des entretiens subséquents, individuels, consacrés à la correction phonétique, entre la chercheuse associée et les étudiants.

Sur la base de ces données, nous considérons maintenant les erreurs de production qui sont potentiellement dues à la graphie ou favorisées par elle (transferts orthographiques-phonétiques). Mais nous faisons d'abord quelques remarques sur les systèmes orthographiques et phonologiques des trois langues en présence.

## **5. Brève comparaison des systèmes orthographiques et phonologiques du grec, de l'anglais et du français**

### **5.1. Systèmes orthographiques**

Les trois langues en présence diffèrent par leurs systèmes graphiques et leur niveau de transparence phonologique (voir Coutsougera, 2007 pour le grec et l'anglais). L'orthographe du grec, même s'il n'y a pas de correspondance parfaite entre phonèmes et graphèmes, est phonémique et transparente : à quelques rares exceptions, chaque lettre ou digraphe possède une seule prononciation si bien qu'il n'y qu'un seul moyen de lire une forme écrite (L'inverse n'est pas vrai).

L'anglais et le français au contraire ont une orthographe plus opaque (« profonde ») en ce sens qu'elle représente des formes anciennes de la langue, et comporte par exemple beaucoup de lettres muettes : une seule lettre ou un seul groupe de lettres peuvent correspondre à plus d'un son et vice versa, ce qui ne manque pas d'entraîner des conversions graphème -> phonème inappropriées chez les apprenants. Par exemple : d'une part <eau, au, o><sup>4</sup> sont prononcés [o] et d'autre part <o> a deux prononciations possibles, [o] ou [ɔ]<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Les symboles <> représentent l'orthographe et [ ] la phonétique.

<sup>5</sup> Ainsi chez nos apprenants, le <o> de frigo [o] et le <o> de porte [ɔ] sont tous deux rendus par le [o] (intermédiaire) du grec.

Alors que la base du système orthographique du grec est purement phonémique, le système du français a aussi une fonction grammaticale : l'orthographe sert par exemple à distinguer la catégorie de personne dans le verbe : *il aime, ils aiment*. En anglais l'orthographe a en outre une fonction morphophonémique : on préserve la représentation du morphème lexical même s'il est réalisé phonétiquement différemment dans des mots de même famille. Par exemple : *nature* [ˈnetʃər] vs *natural* [ˈnætʃ(ə)rəl].

## 5.2. Systèmes phonologiques

L'inventaire des phonèmes des trois langues diffère par sa taille, sa complexité et la nature des phonèmes qu'il contient. Il y a par exemple en français des voyelles nasales, absentes des inventaires grec et anglais (qui sont perçues et prononcées comme des groupes VN au début de l'apprentissage) ou des voyelles arrondies antérieures (qui sont perçues comme écartées). Ou bien encore il existe des diphtongues en anglais, absentes en grec et en français. Elles sont entendues comme deux syllabes distinctes par l'apprenant chypriote, cela étant renforcé par les digraphes qui les représentent. Par exemple : about prononcé [əbʊ.ut].

## 6. Transferts

### 6.1. Effets négatifs de l'entrant orthographique

Nous recensons maintenant les types d'interférences qui provoquent des prononciations erronées, en les illustrant de quelques exemples typiques. Ces interférences sont intralinguistiques (elles viennent du français) ou interlinguistiques (elles viennent du grec ou de l'anglais).

a) Addition de phonèmes : Il s'agit de la réalisation dans un mot de phonèmes qui ne sont pas présents dans le parler des locuteurs natifs mais qui correspondent à des lettres muettes qui figurent dans l'orthographe. L'orthographe de la L3 provoque de nombreux transferts négatifs. (1a) et (1b) en donnent quelques exemples.

- (1a) *compter* \*[kɔ̃mptɛr]. Sont souvent prononcés a) le <m> indice de la nasalité dans la première voyelle, b) le <p> étymologique, c) le <r> final de la désinence verbale.

- (1b) (ils) travaillent où le <e> caduque est prononcé ([ɛ]), ainsi que les consonnes <nt>.

On notera que certaines de ces influences intralinguistiques (prononciation des consonnes finales, consonantisation des voyelles nasales, réalisation du <e> instable, etc.) ne s'appliquent pas seulement aux Chypriotes, mais aussi à des apprenants locuteurs d'autres L1 (cf. par exemple Wio-land, 1991 ; Charliac et al., 2003 ; Abry & Chalaron, 2010).

b) Omissions de phonèmes : L'un des phonèmes du français n'est pas réalisé dans la prononciation de l'apprenant. Par exemple appartement perd une syllabe (\*[a'partment]) et dans à côté \*[akot], le <é> est assimilé au <e> caduque. L'apprenant ne tient pas compte de l'accent. En grec en effet, l'accent est un accent tonique qui ne change pas la prononciation de la lettre sur laquelle il tombe.

c) Substitutions : L'apprenant assimile incorrectement un phonème de la L3 à un phonème de la L1 ou de la L2 quand ils sont représentés par des graphèmes équivalents ou identiques. Ainsi, par effet de la translittération de la graphie grecque en graphie française, les groupes <γɛ> et <gè/gé> sont traités comme équivalents et la prononciation grecque du groupe <γɛ> est adoptée (\*[jɛ] au lieu de [ʒɛ/ʒe]). Par exemple dans étagère \*[ɛtajɛr] ; ingénieur \*[ɛnʒɛnjɛʁ].

On observe aussi dans nos données des prononciations anglaises pour certaines consonnes ou certains digraphes identiques en L2 et en L3 :

- (2) <g> prononcé comme une affriquée [dʒ] dans technologique, énergique, manger  
 <ch> prononcé aussi comme une affriquée [tʃ] dans chambre, cheminée  
 <ti> prononcé [ʃ] dans patient, perfectionniste  
 <si> prononcé [ʒ] dans télévision

d) Le cas des mots apparentés

La discussion qui suit concerne l'effet particulier, sur la prononciation des apprenants, de mots apparentés en français et en anglais, graphiquement identiques ou semblables. Ces mots sont une source de difficulté constante pour l'ensemble des participants à notre projet. Ils sont nomb-

reux dans notre corpus : *nationalité, finance, université, expérience, appartement, patient, télévision, navigation, communication, réservation, maritime, dentiste, lecture, micro, table, internet*<sup>6</sup>, etc. Selon l'étudiant, la prononciation en L3 peut être identique à ce qu'elle serait en L2, ou bien seuls certains phonèmes sont affectés.

On a montré qu'au début de l'apprentissage (voir le modèle polyglotte Role-Fonction de Williams & Hammarberg, 1998 ; Hammarberg, 2001), les apprenants d'une L3 ont tendance à compter davantage sur les traits articulatoires de la L2 que sur ceux de la L1. La L2 joue un rôle facilitateur dans l'encodage phonologique de la nouvelle langue étrangère. Ainsi dans nos données, dans le mot *toilettes* le digraphe <oi> est prononcé \*[ɔi] comme en anglais et non pas [wa], alors que les étudiants le prononcent correctement dans des mots comme *moi, toi, je vois* et que dans le mot grec apparenté *τουαλέτα*, on a une prononciation proche du français [u.a].

- (3) *toilettes* \*[tɔilet] (Angl. *toilet* [tɔɪlət], Gr. *τουαλέτα* [tu.a'leta])

Le transfert L2-L3 est moins généralisé pour les mots apparentés monosyllabiques : *site (Web)*, est parfois prononcé avec la diphtongue [ai] (\*[sai]) alors que *vite* ou *litre* sont correctement prononcés avec [i]. On notera aussi la curieuse prononciation du mot *four* que nous avons entendue à plusieurs reprises chez certains de nos étudiants : \*[fɔ:r] (au lieu de [fuR]), qui est la prononciation de l'anglais 'quatre'. Ces étudiants par ailleurs prononcent correctement *pour* ou *jour*. On peut faire l'hypothèse qu'ils se sont créé dans la L2 une représentation mentale phonologique pour *four* qui est activée en face de la même suite de lettres dans la L3, même si cette suite de lettres ne constitue pas un mot apparenté.

## 6.2. Effets potentiellement positifs de l'entrant orthographique

L'orthographe n'a pas que des effets délétères sur la prononciation. Étant donné que le visuel influence l'auditif, comme l'a dit Detey (2005) on peut « utiliser l'écrit au service de l'oral ». Nous prendrons un exemple. Le grec chypriote n'a pas d'opposition phonémique entre occlusives sour-

<sup>6</sup> Internet (apparenté dans les trois langues) ne reçoit jamais dans nos données de prononciation correcte.

des et occlusives sonores. Ainsi /t/ (Il en serait de même *mutatis mutandis* pour /p/ et /k/) peut avoir les réalisations allophoniques suivantes, conditionnées par le contexte :

- (4) [t] occlusive sourde
- [d] occlusive sonore après une nasale
- [<sup>n</sup>d] occlusive sonore prénasalisée

Il en résulte que les apprenants perçoivent mal l'opposition sourde/sonore dans les occlusives du français. Ils confondent par exemple *les cars* et *les gares*, *la tête* et *la dette*, et on observe maintes prononciations erronées, ambiguës ou instables. Par exemple :

- (5) *étudiant*, où <t> est prononcé [d~t] ; *la table*, où <t> est prononcé [t~d~<sup>n</sup>d] ; *baguette*, où le digraphe <gu> est prononcé [k~g~ŋg] ; *canapé*, où <k> est prononcé [k~g] et <p> [p~b]

Les apprenants ont beaucoup de difficulté à prononcer correctement les occlusives sourdes ou sonores contenues dans un mot si ce mot est simplement dit, mais les résultats sont meilleurs si le mot est écrit en même temps qu'il est dit. Ils ont besoin de *voir* dans la graphie si le mot contient un phonème sourd ou sonore pour le reproduire correctement. On peut se référer ici à Steele (2005, cf. aussi Flege *et al.*, 1996) qui a fait des remarques semblables concernant l'acquisition d'une opposition inexistante en japonais, celle des phonèmes /l/ et /r/, par des apprenants japonais. Dans ce cas l'orthographe de la langue étrangère facilite la prononciation. Elle sert de reflet visuel à l'entrant auditif, elle complète la perception qui peut être défectueuse.

### 6.3. Variations

Certaines interférences de la graphie sur la prononciation s'appliquent à l'ensemble de notre groupe d'étudiants, d'autres varient d'un apprenant à l'autre et chez un même apprenant elles ne touchent pas uniformément tous les items qui seraient des candidats possibles à leur action, ou encore elles sont instables, variant d'une occasion à l'autre. Les mots nouveaux, inconnus ou apparentés, sont les plus dépendants de l'orthographe. Il est

donc recommandé pour la correction phonétique d'établir, outre un profil général de la classe, un profil particulier pour chaque étudiant afin de procéder à une remédiation ciblée.

Les types d'interférences décrites plus haut apparaissent non seulement en mode de lecture (de mots ou de phrases) mais aussi en conversation et dans les productions libres, c'est-à-dire en l'absence de représentations orthographiques. On peut supposer que l'entrant orthographique a été transféré dans l'esprit de l'apprenant et y est pour ainsi dire gravé. Cette écriture mentale sollicite alors une prononciation erronée du mot de la L3 qui correspond aux règles de conversion phonologie-orthographe qui s'appliquent en L1 ou L2 (ou L3).

## **7. Propositions didactiques**

Même si les chercheurs en acquisition des langues étrangères ont démontré l'importance de la prononciation pour la réussite de la communication et l'amélioration de l'intelligibilité (cf. Champagne-Muzar & Bourdages, 1998 ; Lauret, 2007 ; Derwing & Munro, 2015) peu d'efforts sont faits dans ce sens dans les salles de classe. Le support écrit (avec l'exception de la méthode SGAV qui donnait une importance majeure à la langue parlée au début de l'apprentissage) est presque toujours présent dès le début du cours. C'est donc au professeur de trouver dans sa démarche pédagogique des moyens de palier l'influence de l'orthographe sur la prononciation : il ne s'agit pas d'enseigner l'orthographe explicitement, mais plutôt d'attirer l'attention sur les formes écrites et sur leur rapport avec la prononciation, et de proposer des exercices de prononciation qui visent à minimiser les effets préjudiciables possibles de la graphie : sensibilisation des apprenants aux difficultés, remarques contrastives explicites entre la L1, la L2 et la L3, éveil de la conscience des correspondances entre oral et écrit, travail sur la prononciation des mots apparentés, entraînement auditif et articulatoire en association avec la graphie. Comme tous les autres aspects de remédiation phonétique, cela ne peut pas se faire efficacement et systématiquement dans la salle de classe. C'est pourquoi dans notre projet de prononciation correctrice à l'Université Technologique de Chypre, nous avons recours d'une part à *Schoolshape* (Burston & Monville-Burston, 2016, Burston et

al., 2016) pour la préparation d'exercices sur mesure et d'autre part à des corrections individualisées régulières en face-à-face.

## 8. Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette.
- Bassetti, B. (2009). Orthographic input and second language phonology. Dans T. Piske & M. Young-Scholten (Dir.) *Input matters in SLA*. (pp. 191-206). Bristol : Multilingual Matters.
- Burston, J. & Monville-Burston, M. (2016). Pratiquer la phonétique corrective avec *Schoolshape*. Actes du Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), Liège, 14-21 juillet [à paraître].
- Burston, J., Georgiadou, O. & Momville-Burston, M. (2016). Exploiting behaviorist and communicative action-based methodologies in CALL Applications for the teaching of pronunciation in French as a Foreign Language. Actes du congrès *EUROCALL 2016*, Limassol, 24-27 août [à paraître].
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation, with reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar, C. & Bourdages J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- Charliac, L., Le Bougnec, J.-T., Loreil, B. & Motron, A.C. (2003). *Phonétique progressive du français : niveau débutant*. Paris : CLE International.
- Coutsougera, Ph. (2007). The impact of orthography on the acquisition of L2 phonology : inferring the wrong phonology from print. Dans *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*, University College London, London, U.K., article non paginé. Accessible en ligne : [https://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper\\_36e.pdf](https://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_36e.pdf)
- Detey, S. (2005). Utiliser l'écrit au service de l'oral, *Le français dans le monde*, 342, 38-40.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals*. Amsterdam : John Benjamins.
- Flege, J. E., Takagi, N. & Mann, V. (1996). Lexical familiarity and English-language experience affect Japanese adults' perception of /ɪ/ and /i/. *Journal of the Acoustical Society of America* 99, 1161-1173.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psychological perspectives* (pp. 21-41). Clevedon : Multilingual matters.

- Kyprianou, M. (2015) *Teaching and learning English pronunciation in Cyprus : survey, analysis and challenges*. Thèse de doctorat non publiée. University of Cyprus, Department of English Studies.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette.
- Simon, E. & van Herreweghe, M. (2010). The relation between orthography and phonology from different angles: insights from psycholinguistics and Second Language Acquisition. *Language and Speech*, 53(3), 303–306.
- Steele, J. (2004). Assessing the role of orthographic versus uniquely auditory input in acquiring new L2 segments. 7èmes Rencontres Internationales du Réseau Français de Phonologie, Université d'Aix-en-Provence. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.8146&rep=rep1&type=pdf>
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 295-333.
- Wioland, F. (1991). Que faire de la graphie « e » ?, *Le français dans le monde*, 318 : 31-33.
- Wrembel, M. (2010). L2-accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism*, 7(1) : 75-90.

## **INTERFÉRENCES LEXICALES : CAS DE L'UNIVERSITÉ DE MARMARA**

Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ\*

Cansu CANDEMİR\*\*

Özge KARA\*\*\*

### **Résumé**

Cette recherche aborde la question de l'interférence lexicale de l'anglais sur le français dans le contexte universitaire. Notre corpus est constitué des productions écrites de 36 étudiants de 1<sup>ère</sup> année de licence de l'année académique 2015-2016 dans le Département de Didactique du Français Langue Etrangère (FLE) à l'Université de Marmara. La 1<sup>ère</sup> langue étrangère des étudiants est l'anglais, c'est pourquoi ils sont influencés par l'anglais dans leur processus d'apprentissage du français. Dans ce travail, nous allons étudier les interférences lexicales à travers des productions écrites d'étudiants en donnant des exemples. Notre démarche contient un travail qualitatif, nous allons essayer de relever les interférences et les erreurs faites dans les copies des étudiants du cours d'expression écrite. Nous cherchons à montrer la fréquence d'usage des mots anglais chez des étudiants du français langue étrangère et à constater pourquoi ils utilisent des mots anglais dans leurs productions écrites.

**Mots-clés:** Apprentissage du vocabulaire, FLE, interférences lexicales, production écrite.

---

\* Maître de conférences, Université de Marmara, tyucelsin@marmara.edu.tr

\*\* Chargée de recherches, Université Medeniyet d'Istanbul - Doctorante, Université de Marmara, cansu.candemir@medeniyet.edu.tr

\*\*\* Chargée de recherches, Université Medeniyet d'Istanbul - Doctorante, Université de Marmara, ozge.kara@medeniyet.edu.tr

## 1. Introduction

Les différentes méthodes montrent l'évolution de la notion d'erreur au fil des années. Auparavant, on ne tolérait pas l'erreur dans les méthodes traditionnelles, mais de nos jours, elle est considérée comme un processus naturel d'apprentissage et inévitable depuis l'approche communicative. Dans le Cadre Européen Commun de Référence (2001 : 118), il est indiqué que « les erreurs sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. »

Depuis quelques années, il y a des recherches sur l'influence de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue étrangère et l'influence de la deuxième langue étrangère sur la troisième. Selon Şavlı (2009 : 180),

Quand l'apprenant commence à apprendre une nouvelle langue dite étrangère, il est plus facile pour lui de comprendre le fonctionnement de cette deuxième langue. Les différences et les ressemblances qui existent entre les langues concernées rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus facile ou plus difficile pour l'apprenant.

Dans notre travail, nous traitons le turc, l'anglais et le français. Le français et l'anglais sont des langues proches au niveau syntaxique, morphologique et lexical tandis que le turc, en tant qu'une langue ouralo-altaïque, est très différent de ces deux langues. La problématique de notre recherche se compose des questions telles que : Quel est l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du vocabulaire français?, Pourquoi les erreurs se produisent?, Quels types de transferts font les apprenants du FLE?, etc. Dans cette recherche, nous allons essayer de trouver des réponses à toutes ces questions-là.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous voudrions donner la définition des concepts de base tels que l'erreur, la faute, l'analyse des erreurs, les transferts négatifs et les transferts positifs.

## 2. Erreur et Faute

Les erreurs, selon le CECRL (2001 : 118), sont « causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. » Elles font partie de l'apprentissage, (elles sont un moyen de progresser). Brusatis (2006 : 6) indique que « l'erreur provient souvent du parasitage de la

langue source sur la compréhension du fonctionnement du système de la langue cible. » Quant à la faute, elle a lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre.

Selon Öztokat (1993: 67), l'objectif essentiel de faire une analyse des erreurs est de mieux comprendre le processus d'apprentissage et d'améliorer l'enseignement. De même, Christine Tagliante (2006: 157) distingue les erreurs en cinq types: erreurs de type linguistique, phonétique, communicatif, discursif et stratégique. Dans notre recherche, nous allons plus particulièrement nous intéresser aux erreurs linguistiques.

Quand nous parlons de l'erreur et de la faute, ces notions nous évoquent deux concepts: la compétence et la performance citées par Madame Öztokat (1993: 68) comme la suivante :

La compétence est l'aptitude d'un locuteur-auditeur à comprendre et à produire une infinité de phrases, tandis que la performance est l'ensemble des productions réalisées par ce locuteur-auditeur. Les mots, les structures utilisées correctement ou incorrectement par l'apprenant constituent sa performance et cette performance reflète sa compétence réelle.

## 2.1. Erreurs Systématiques et Non-systématiques

Les erreurs se divisent en deux catégories: les *erreurs systématiques* que nous allons brièvement indiquer comme "ES", et les erreurs non-systématiques, que nous allons préciser comme "ENS". Öztokat (1993: 68) souligne que les erreurs systématiques sont au niveau de la compétence et influencent le niveau langagier de l'apprenant, il s'agit des lacunes, des structures mal acquises, etc. Elle ajoute que les erreurs non-systématiques sont au niveau de la performance, il s'agit des fautes faites à cause de la fatigue, de l'inattention, etc.

## 2.2. Erreurs Interlinguales et Intralinguales

Öztokat (Ibid : 69-70) signale également qu'il y a des erreurs interlinguales et intralinguales. Les erreurs interlinguales apparaissent en raison de l'interférence entre deux ou plusieurs langues, il y a des transferts négatifs de la langue maternelle ou de la première langue étrangère à la deuxième langue étrangère. Les erreurs intralinguales sont des erreurs fa-

ites dans la même langue. Ici, nous parlons d'une acquisition insuffisante, de la méconnaissance des structures de la langue étrangère. L'apprenant fait l'analogie ou la généralisation.

### **3. Transferts Négatifs et Positifs**

En faisant des erreurs interlinguales, nous rencontrons deux types de transferts: les transferts négatifs et positifs. Les transferts négatifs sont des interférences des formes incorrectes et les transferts positifs facilitent l'acquisition des formes correctes avec les similitudes entre les langues. (Ibid : 71)

### **4. Interférences Lexicales**

Après avoir donné la définition des transferts négatifs ainsi que positifs, nous pouvons donner la constatation d'un scientifique, Johansen comme la suivante. Selon Johansen (2010 : 101), les professeurs de FLE remarquent souvent l'influence de l'anglais dans le français de leurs étudiants car l'anglais est la langue d'appui au niveau morpho-syntaxique et lexical. C'est le cas de la plupart de nos étudiants. Car ils sont tous anglophones et ils utilisent l'anglais comme langue d'appui.

### **5. Classification des Erreurs**

Concernant l'analyse des données, nous avons classifié les erreurs en cinq catégories: les erreurs orthographiques, morphologiques, lexicales, sémantiques et syntaxiques. Les erreurs orthographiques sont l'écriture d'une manière erronée du mot. Au sein des erreurs morphologiques, nous avons préparé huit sous-catégories: l'article, le pluriel, le participe passé, la préposition, l'auxiliaire, la conjugaison, la conjonction, l'adjectif et l'adverbe. Pour les erreurs lexicales, nous avons classifié trois sous-catégories: l'interférence, le genre et le pluriel qui est l'erreur non-systématique. Les erreurs sémantiques concernent le sens du mot. En ce qui concerne les erreurs syntaxiques, nous les avons traitées en trois sous-catégories: la place du verbe, la négation et la place de l'adjectif.

**Tableau 1:** Classification des erreurs

<b>Erreurs Orthographiques</b>	<b>Erreurs Morphologiques</b>	<b>Erreurs Lexicales</b>	<b>Erreurs Sémantiques</b>	<b>Erreurs Syntaxiques</b>
-L'écriture erronée du mot	-L'article -Le pluriel -Le participe passé -La préposition -L'auxiliaire -La conjugaison -La conjonction L'adjectif/adverbe	-L'interférence -Le genre -Le pluriel (ENS)	-L'erreur concernant le sens du mot	-La place du verbe -La négation -La place de l'adjectif

Les erreurs faites par les étudiants turcs sont en général des erreurs liées à l'interférence de l'anglais, autrement dit, au transfert négatif de l'anglais au français.

## 6. Fréquence des Erreurs

Quant à la fréquence des erreurs, nous avons élaboré un tableau en allant des erreurs les plus fréquentes aux moins fréquentes.

**Tableau 2 :** Fréquence des erreurs

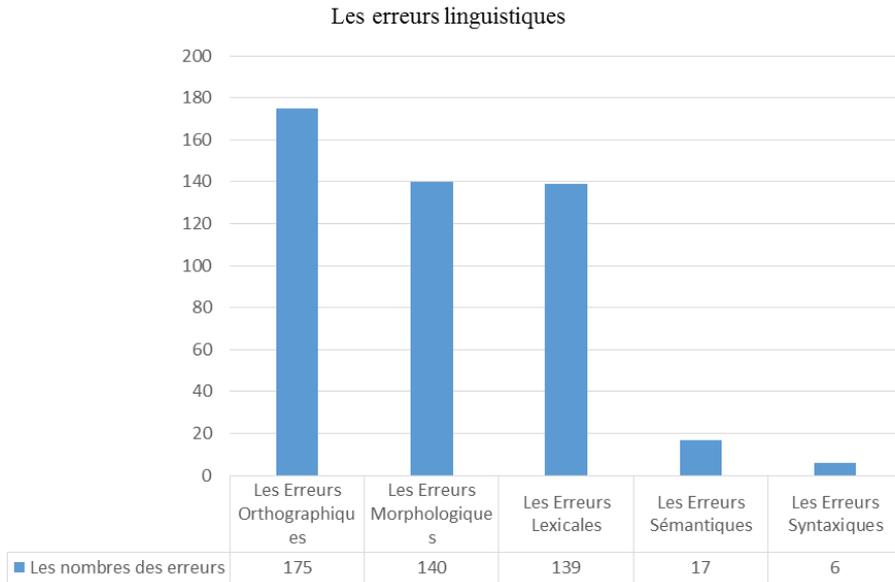
Les Erreurs Orthographiques	L'écriture erronée des mots	175
Les Erreurs Morphologiques	La conjugaison	50
	L'adjectif/adverbe	37
	La préposition	21
	L'article	15
	Le pluriel	11
	L'auxiliaire	3
	Le participe passé	2
	La conjonction	1
Les Erreurs Lexicales	Le genre	64
	L'interférence	59
	Le pluriel (erreur non-systématique)	16
Les Erreurs Sémantiques	Les erreurs concernant le sens du mot	17
Les Erreurs Syntaxiques	La place du verbe	3
	La négation	2
	La place de l'adjectif	1

Les erreurs faites les plus souvent sont des erreurs orthographiques avec 175 erreurs. Après les erreurs orthographiques, les plus fréquentes sont des erreurs morphologiques avec 140 erreurs et les conjugaisons des verbes sont les erreurs les plus commises dans les copies des étudiants. Il y a 139 erreurs lexicales dont 64 concernant le genre. Enfin, nous avons relevé 17 erreurs sémantiques et 6 erreurs syntaxiques.

## 7. Erreurs Linguistiques

Dans le graphique des erreurs linguistiques, les erreurs orthographiques apparaissent comme les erreurs les plus fréquentes. Ensuite les erreurs morphologiques et lexicales sont très proches en terme de quantité. Les erreurs sémantiques et syntaxiques apparaissent comme les erreurs les moins fréquentes.

**Figure 1**



## 8. Analyse des Données

Cette partie est consacrée à l'analyse des données obtenues par les copies des étudiants. À ce sujet, nous allons adapter une démarche analytique en donnant quelques exemples pour chaque catégorie d'erreurs.

### 8.1. Les Erreurs Orthographiques

Les erreurs orthographiques sont les erreurs les plus fréquentes. Autrement dit, nous avons relevé 175 erreurs orthographiques dans les copies des étudiants. Les erreurs orthographiques sont issues de l'écriture erronée des mots, ainsi que de la mauvaise utilisation des accents. À ce propos, les

étudiants ont oublié d'écrire parfois quelques lettres, parfois des accents. Par exemple, dans les exemples suivants, l'étudiant 3 a écrit « *problemé* » au lieu de *problème*. L'étudiant 29 a oublié de mettre les accents. L'étudiant 19 a oublié de mettre « i » après le *s*.

E.3 : L'introduction explique (...) quelle est la *problemé*...

E.29 : (...) pour votre culture *generale*.

E.19 : ... pour élargir son *vison*...

## 8.2. Les Erreurs Morphologiques

La méconnaissance des règles est une source d'erreurs morphologiques. À ce propos, les erreurs morphologiques sont des erreurs concernant la conjugaison, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les articles, le pluriel, les auxiliaires, le participe passé et les conjonctions. Quant aux fréquences des erreurs orthographiques, nous en avons relevé 50 concernant la conjugaison, 37 les adjectifs et les adverbes, 21 les prépositions, 15 les articles, 11 le pluriel, 3 les auxiliaires, 2 le participe passé et 1 les conjonctions. Nous pouvons dire que la conjugaison est la catégorie dans laquelle les étudiants font beaucoup plus d'erreurs, tandis que dans celle de conjonctions l'erreur est la moins fréquente. Afin de concrétiser ces types d'erreurs, nous avons tiré quelques exemples.

L'erreur d'article : E.18 : ... est les vies *de les* enfants en Afrique. Ici, l'apprenant a écrit comme « de les » au lieu de « des ».

L'erreur de pluriel : E.5 : ... avec *votre amis*,...

L'erreur de préposition : E.7 : Quand on commence *d'écrire*... Dans cette phrase, il s'agit de la mauvaise utilisation de la préposition. La préposition de « de » a été utilisée au lieu de « à ».

L'erreur d'auxiliaire : E.5 ... pour ne pas un fan... Ici, étudiant 5 a oublié de mettre le verbe *être*.

L'erreur de conjugaison : E.21 ... vous *écriiterai*... L'étudiant 21 n'a pas conjugué le verbe correctement.

### 8.3. Les Erreurs Lexicales

Les erreurs lexicales comprennent trois sous-catégories comme le genre, l'interférence et le pluriel. Quant à la fréquence de chaque catégorie, nous voyons beaucoup plus d'erreurs sur le genre avec une fréquence de 64, et sur l'interférence avec une fréquence de 59. Le pluriel avec 16 erreurs est le moins fréquent. Nous pouvons donner quelques exemples ci-dessous :

L'erreur de genre : E.2: D'abord on parle *de la* sujet... « Sujet » est un nom masculin mais l'apprenant a utilisé la préposition « la ».

L'erreur de pluriel : E.9 : ... *une nouvelles* technologie... L'apprenant a mis un « s » à la fin de l'adjectif « nouvelle ».

### 8.4. Les Erreurs Sémantiques

Les erreurs sémantiques sont des erreurs concernant le sens du mot. Ces types d'erreurs sont moins fréquents, on en rencontre 17 seulement. Ici, il s'agit de la déformation du sens de la phrase à cause d'une mauvaise utilisation du mot comme dans le cas de l'étudiant 23. L'apprenant a utilisé le verbe « faire » au lieu du verbe « falloir ».

E.23: Il *fait* les...

### 8.5. Les Erreurs Syntaxiques

Elles sont les erreurs les moins fréquentes. Il s'agit de trois erreurs pour la place du verbe, deux erreurs pour la négation et une pour la place de l'adjectif. Par exemple, dans le cas de l'étudiant 16, il s'agit d'un changement de la place du verbe.

E.16: Je vous *peux* dire...

### 8.6. Les Interférences Lexicales

Dans cette partie, nous avons étudié les interférences faites par les étudiants et nous avons donné quelques exemples des copies. Nous avons divisé ce tableau en trois parties : dans la première colonne, nous avons mis les interférences faites par les apprenants, ensuite les mots en français

dans la deuxième colonne, et dans la troisième et dernière colonne, les mots en anglais.

**Tableau 3**

Interférences faites par l'apprenant	En français	En anglais	Interférences par l'apprenant	En français	En anglais
Exemple (10 fois)	Exemple	Example	Subject	Sujet	Subject
Pour exemple (2 fois)	Par exemple	For example	Essay	Essayer	Essay
Effect (2 fois)	Effet	Effect	Fact	Fait	Fact
Réactent	Réagir	React	Precious	Précieux	Precious
Obey	Obéir	Obey	Medya	Média	Media
Effecter	Effectuer	Effect	Reason	Raison	Reason
Attrecter	Attirer	Attract	Music	Musique	Music
Fanatic	Fanatique	Fanatic	Clear	Clair	Clear
Emposer	Imposer	Impose	Significance	Signification	Significance

Ce tableau nous permet de voir clairement les ressemblances et les différences entre ces mots. Comme nous avons précisé dans le tableau, le mot « exemple » a été utilisé 10 fois et « pour exemple » 2 fois. Nous avons constaté que les étudiants sont influencés par l'anglais de façon négative. Ils ont utilisé quelques mots en francisant le mot anglais. Quant au mot « medya », il s'agit de l'influence de leur langue maternelle, du turc. Pour les mots « reason, music, clear, significance », nous voyons l'utilisation exacte de l'anglais.

## 9. Conclusion

Après avoir analysé les erreurs commises par les étudiants, nous avons constaté qu'il y avait 2 grandes sources d'erreurs : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Dans cette recherche, nous avons essayé de les présenter en nous focalisant sur l'influence de l'anglais. Namukwaya (2014: 220) parle également de l'anglicisme lexical dans son étude.

Nous pouvons dire que la plupart des erreurs faites en français sont dues aux transferts négatifs des règles de l'anglais, et aussi à la méconnaissance des règles en français. Malgré cela, la connaissance de l'anglais facilite l'apprentissage du français, parce que l'anglais est une langue d'appui pour le français. La citation de Johansen confirme notre constatation. Se-

lon Johansen (2010: 105), « un étudiant (...) peut (...) s'appuyer sur ses connaissances de l'anglais en travaillant à s'améliorer en français. » Afin de faciliter l'apprentissage de français, l'enseignant doit appliquer un enseignement de la langue étrangère centré sur les similarités et les différences entre deux langues.

Comme les étudiants font beaucoup d'erreurs orthographiques, cela montre qu'ils ne consultent pas souvent le dictionnaire. Malgré cela, les apprenants n'ont pas de difficulté à écrire des mots morphologiquement différents de l'anglais comme *beaucoup*, *quelqu'un*, etc. Mais, quand il y a des nuances orthographiques dans certains mots en anglais et en français, les apprenants ont la tendance à faire des erreurs.

A partir des erreurs orales et écrites des apprenants, l'enseignant doit mettre l'accent sur les différences entre deux langues par le biais d'une étude comparative. Il faut profiter de l'effet positif de l'anglais lors de l'apprentissage du français supporté par les règles linguistiques et grammaticales; profiter des mots communs et des mots transparents entre les langues. Il vaut mieux amener les apprenants à réfléchir sur leurs propres erreurs en réalisant leur auto-évaluation. Les enseignants ne doivent pas décourager les apprenants à propos des erreurs parce que « plus tôt les erreurs apparaissent, plus tôt elles auront des chances d'être corrigées » (Beefun, 2001: 49).

## 10. Bibliographie

- Beefun, H. (2001). *Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Polifonia, Lisboa, Edições Colibri, no: 4, 37-51.
- Brussatis, S. (2006). *Langue source, langue cible: Interactions, interférences et remédiations*. Mémoire de master. IUFM de l'Académie de Dijon. [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_0402923K.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0402923K.pdf) (Consulté le 09.12.2015)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Debyser, J. (1971). Comparaison et interférences lexicales (français-italien), *Le Français dans le monde*, no: 81, 51-57.
- Johansen, A. (2010). *Sometimes I mix up english and français: «L'influence de la troisième langue sur la deuxième»*, 38<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLEGESS, 26-28 mai 2010, Paris, France, 2010, 101-106. [http://www.academia.edu/11778165/SOMETIMES\\_I\\_](http://www.academia.edu/11778165/SOMETIMES_I_)

MIX\_UP\_ENGLISH\_AND\_FRAN%C3%87AIS\_LINFLUENCE\_DE\_LA\_TROISI%C3%88ME\_LANGUE\_SUR\_LA\_DEUXI%C3%88ME (Consulté le 15.11.2015)

Namukwaya, H.K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere, *Synergies Afrique des Grands Lacs* no: 3, 209-223.

Öztoğat, N. (1993). Analyse des erreurs/analyse contrastive, *Grammaire et didactique des langues*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Yayın no: 590, 66-76.

Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie* no: 2, 179-184.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*, Paris, CLE International.