

La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Haičman, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:340211>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-27**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**IZGOVOR U POUČAVANJU I UČENJU FRANCUSKOGA KAO STRANOG
JEZIKA**

Diplomski rad

Ime i prezime studentice:
Matea Haičman

Ime i prezime mentorice:
Prof. dr. sc. Ivana Franić

Zagreb, 2023

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'Études Romanes

LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

Mémoire de master

Présenté par :
Matea Haičman

Sous la direction de :
Prof. dr. sc. Ivana Franić

À Zagreb, 2023

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Matea Haičman

Francuski jezik i književnost, nastavnički smjer

Fonetika, Rehabilitacija slušanja i govora

PODACI O RADU

Naslov rada na francuskom jeziku: La prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Izgovor u poučavanju i učenju francuskoga kao stranog jezika

Datum predaje rada:

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Zagreb, 2023

Résumé

La prononciation d'une langue étrangère a eu un statut très variable cours de l'histoire de la didactique des langues étrangères. Dans notre recherche, nous nous pencherons sur l'importance actuelle de la prononciation dans l'apprentissage du FLE du point de vue des 40 apprenants croatophones. L'analyse du CECRL et du Curriculum croate pour la langue française, en combinaison avec les attitudes des apprenants par rapport au statut de la prononciation, permettent de vérifier s'il y a eu une évolution ou si la prononciation demeure toujours un élément auquel on ne prête pas assez d'attention en classe de FLE. Le but de ce mémoire sera également de prendre conscience de l'importance de la prononciation dans l'enseignement du FLE. De même, notre démarche consistera à comparer les systèmes phonologiques pour voir dans quelle mesure les différences dans les systèmes causent des problèmes aux élèves croatophones.

Mots clés : didactique de la prononciation de L2, maîtrise phonologique, phonétique, production orale, correction phonétique, enseignement/apprentissage du FLE

Sažetak

Važnost izgovora u nastavi stranog jezika bila je promjenjiva tijekom povijesti. Cilj ovog istraživanja je provjeriti trenutnu ulogu izgovora u učenju francuskog kao stranog jezika iz perspektive 40 kroatofonih učenika. Analizom sadržaja ZEROJ-a i Kurikuluma francuskog jezika u pogledu mjesta i uloge izgovora, kao i uzevši u obzir perspektivu učenika, provjerit će se postoji li pomak u odnosu na prošla istraživanja ili je izgovor i dalje zanemaren element u učenju francuskog kao stranog jezika. Svrha diplomskog rada jest osvijestiti važnost izgovora u nastavi francuskog kao stranog jezika. Usporedbom fonoloških sustava promatraju se sustavi grešaka i istražuje se u kojoj mjeri razlike u fonološkim sustavima stvaraju probleme kroatofonim učenicima koji uče francuski kao strani jezik.

Ključne riječi : izgovor u stranom jeziku, usvajanje fonološkoga sustava, fonetika, usmeno izražavanje, fonetska korekcija, učenje francuskoga kao stranog jezika

Table des matières

1	Introduction.....	1
2	Qu'est-ce que l'enseignement de l'oral ?	3
2.1	Perspective historique	3
2.1.1	La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	5
2.1.2	L'approche communicative fonctionnelle-notionnelle	8
2.1.3	L'approche actionnelle.....	10
2.2	La didactique de la prononciation.....	11
2.2.1	L'importance de la phonétique en didactique de FLE	13
2.2.2	La perception auditive et la prononciation en L2	14
2.2.3	La correction phonétique.....	15
3	Système phonologique du français et du croate.....	17
3.1	Comparaison des consonnes croates et françaises	18
3.2	La comparaison des voyelles de la langue croate et langue française	20
4	La production orale	23
4.1	Des difficultés de l'enseignement de l'oral.....	24
4.1.1	Omniprésence de l'oral comme difficulté en classe de FLE	25
4.1.2	Peur et manque de confiance en soi.....	25
5	État des lieux dans l'enseignement de la prononciation en classe de FLE.....	26
5.1	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)	27
5.1.1	Compétence à communiquer langagièrement	29
5.1.2	Maîtrise phonologique	30
5.2	Curriculum de la langue française en Croatie (Kurikulum francuskog jezika)	33
5.2.1	La place de la prononciation dans le Kurikulum francuskog jezika	34
5.2.2	Les recommandations pour améliorer le statut de la prononciation dans <i>Kurikulum francuskog jezika</i>	35
6	Les démarches de l'enseignant croatophone ainsi que de l'enseignant francophone natif dans l'enseignement de la prononciation en classe de FLE	36
7	Recherche.....	37
8	Hypothèses.....	38
9	Méthodologie	38
9.1	Questionnaire.....	39
9.2	Participants	40
10	Résultats.....	40
11	Discussion.....	50
12	Conclusion de la recherche	54

13	Conclusion générale	55
14	Références bibliographiques	57
15	Annexe	60

1 Introduction

« Si vous parlez à un homme dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête. Si vous lui parlez dans sa langue, vous parlez à son cœur. » Nelson Mandela d'après Guvercin H. (2015)

Selon Mandela, la maîtrise d'une deuxième langue est essentielle pour communiquer et pour entretenir des relations étroites avec les autres personnes. La communication est depuis longtemps l'un des besoins fondamentaux de l'homme. Pour que des personnes de nationalités différentes puissent communiquer, la connaissance préalable d'une langue étrangère est nécessaire, non seulement pour s'enrichir mais aussi pour montrer du respect. D'après nos expériences personnelles lors des stages effectués à l'école primaire et secondaire, nous constatons qu'une grande attention était accordée à la syntaxe et au lexique. La prononciation, en contrepoint, est souvent négligée dans les approches théoriques et pédagogiques de l'apprentissage des langues étrangères (Derwing et Munro 2005 ; Gilbert 2010 ; d'après Foote et al. 2016).

Bien qu'elle soit essentielle pour la compréhension, la prononciation a été souvent négligée au fil de l'histoire, ce qui sera décrit en détail dans la partie théorique du mémoire. Au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches portaient pour la plupart à l'apprentissage de la grammaire et, plus récemment, du vocabulaire dans l'enseignement des langues secondes (L2). Tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues, l'accent mis sur la prononciation est passé d'une méthodologie où la prononciation est négligée (la méthodologie traditionnelle) à une méthodologie de communication ; en théorie, cette dernière souligne l'importance de la prononciation, mais dans la pratique, cette méthodologie prête peu d'attention à son amélioration (Anderson-Hsieh, 1989 ; Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 1996 ; Pennington & Richards, 1986 d'après Correa et Grim, 2014).

Différents recherches (Arteaga, 2000 ; Crawford, 1996 ; Elliott, 1995 ; González-Bueno, 2001 ; Hurtado & Estrada, 2010 ; Pennington, 1989 selon Saalfeld, 2012) ont montré les raisons de la négligence de la prononciation en classe. En fait, ces raisons ne sont pas toujours très claires, pourtant, elles sont nombreuses ; nous n'en citerons que le fait que les enseignants disposent d'un temps limité et doivent décider quels éléments de l'enseignement seront les plus utiles à leurs élèves. Les recherches indiquent également que le principal problème des enseignants est le manque de formation à la prononciation avant de transférer ces connaissances aux apprenants et l'inadéquation des manuels (Foote, Holtby et Derwing 2011 ; d'après Foote, 2016).

La raison la plus fréquente de la négligence de la prononciation chez les apprenants est due au fait qu'elle constitue l'un des segments les plus difficiles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'après Rolland (2013), l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue repose sur un processus impliquant une nouvelle conscience linguistique, physique et identitaire du pluriel, propice à développer son acuité auditive. Apprendre un mot dans une langue étrangère et l'utiliser dans une phrase n'est pas un tel problème. Le problème est d'oublier son propre système phonologique et son accent et se rapprocher le plus possible de la prononciation du locuteur natif. La plupart des apprenants abandonnent alors la prononciation en pensant que la communication ne sera pas visiblement altérée. Ainsi, l'apprenant prononce un mot particulier de manière erronée, ce qui est difficile à corriger en raison de la fossilisation.

« Une mauvaise intelligibilité, des articulation incorrectes et un manque de confiance en soi dans la communication orale conduisent souvent à ce que les locuteurs soient jugés comme incompréhensibles, incapables de prendre des décisions intelligentes ou manquant de crédibilité »
(Morley, 1998; d'après Correa et Grim, 2014).

Dans le même ordre d'idées, Lee et al. (2014) et Foote et al. (2016) ont souligné l'importance de la correction dans les cours de langues étrangères et ont fait remarquer que, bien qu'elle soit l'un des éléments les plus importants, la prononciation est largement négligée. La correction et l'amélioration de la prononciation aux niveaux initiaux de l'apprentissage d'une langue sont nécessaires pour éviter la fossilisation qui est très difficile à corriger une fois qu'elle est créée (Chela-Flores, 2001 ; Dansereau, 1995 ; Derwing, 2008 ; Elliot, 1995 ; d'après Correa et Grim 2014).

En regardant les recherches menées jusqu'à présent, on peut remarquer que beaucoup de recherches s'accordent à dire que la prononciation est négligée. Dans notre recherche, nous nous pencherons sur le statut de la prononciation dans le contexte croatophone.

Ce mémoire contient deux parties, théorique et empirique. Pour ce qui est de la partie théorique, on observe la perspective historique de la représentation de la prononciation. L'importance de la correction de la prononciation et les raisons pour lesquelles il est important d'apprendre la prononciation sont énoncées. Les systèmes phonologiques des langues croate et française sont comparés, pour analyser ensuite les systèmes d'erreurs qui surviennent en raison des différences dans les systèmes phonologiques. Ensuite, on analyse les documents officiels pour l'apprentissage du FLE et on observe leur point de vue sur la prononciation. Finalement, dans la partie empirique l'attitude des apprenants à l'égard de la prononciation dans l'enseignement du FLE est vérifiée par le questionnaire.

2 Qu'est-ce que l'enseignement de l'oral ?

Tout d'abord, sans la communication orale, le monde ne serait pas tel qu'on le connaît aujourd'hui, car la parole est le moyen de communication le plus important et fondamental. Jean-Pierre Robert (2008 : 156) distingue les termes *oral* et *parole* dans le « Dictionnaire pratique de didactique du FLE » en postulant que « *L'oral* est en effet une notion générale qui définit une spécificité de la langue (la langue parlée) alors que *la parole*, comme l'a montré Ferdinand de Saussure, est un acte individuel « une actualisation ou une réalisation de la langue, comprenant aussi bien les énoncés produits, que leur production et leur interprétation ». La parole est conditionnée par l'écoute, puisqu'il n'y a pas de développement de la parole en l'absence d'écoute. L'enfant écoute activement et imite le modèle pour apprendre les nouveaux mots et pour communiquer avec les autres.

Comme pour l'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement de l'oral est aussi important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Alrabadi (2011) souligne l'importance de l'oral en estimant que l'homme acquiert l'oral avant d'aller dans une structure d'apprentissage et que la communication orale précède toujours l'écrit. Bien que l'on constate ici la grande importance de l'enseignement de l'oral ainsi que le fait que l'oral précède l'écrit, dans la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère, l'ordre d'importance est souvent différent.

Ensuite, selon Robert (2008 : 156), en didactique des langues, *l'oral* désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentique ». Bien que l'importance de l'écoute et des enregistrements sonores soit évidente dans tout ce qui précède, les enregistrements sonores ne sont apparus qu'en 1960, ce que confirme Puren (1988 : 236) dans son ouvrage. Dans les chapitres suivants nous essaierons d'expliquer pourquoi les enregistrements sonores ne sont apparus que depuis les années 1960. De même, notre tâche sera d'expliquer l'importance de l'oral à travers différentes méthodes dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères.

2.1 *Perspective historique*

En observant l'histoire de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère, Puren (1998), dans son ouvrage « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues »,

détaille l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères en France. On va présenter brièvement le statut de l'oral dans l'enseignement au sein de chacune des méthodes. D'après Puren (1998 : 24) la première méthodologie d'enseignement (entre le XVIIIème et le XIXème siècle) était *la méthodologie traditionnelle*. Cette méthodologie était initialement utilisée pour l'apprentissage des langues anciennes. Le but de cette méthodologie était d'enseigner la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La grammaire était enseignée de manière déductive avec l'utilisation d'un métalangage grammatical. Cuq et Gruca (2005 : 255) soulignent que dans la méthodologie traditionnelle les apprenants avaient les listes des expressions et des mots qui suivaient les thèmes du vocabulaire à acquérir, des conjugaisons des verbes et les déclinaisons qu'il a fallu mémoriser par cœur. En dehors de la grammaire et de l'écriture, la méthode n'accordait aucune attention à la communication. Le seul élément mentionné à propos de l'oral était la prononciation : « Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes » (Puren 1998 : 50). La communication orale représente en général et à notre avis, un élément très important de l'apprentissage, néanmoins, dans cette méthodologie, la communication est inexistante et la prononciation est mentionnée uniquement dans le contexte de « accoutumer l'oreille » à de nouveaux mots et en apprenant par cœur. Bien que l'oral soit l'une des composantes les plus importantes de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère, on peut observer que l'enseignement de l'oral était initialement complètement négligé.

La méthodologie directe était un produit issu d'une réaction à la méthode traditionnelle à laquelle elle s'opposait. Selon Puren (1988 : 100), on appelle *méthodologie directe* la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. La méthodologie entière est en opposition avec la méthodologie traditionnelle, ainsi la grammaire était enseignée de manière inductive et la priorité passe de l'écrit à l'oral. Le but principal de la méthode directe était de « penser directement dans une langue étrangère » et d'éviter l'utilisation de la langue maternelle. Au lieu d'utiliser la langue maternelle, on utilise des expressions faciales, des gestes et des images pour faciliter l'explication. D'après Puren (1998 : 121) trois méthodes constituent la méthodologie directe : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. Ce qui est très important dans la méthode orale, c'est que l'importance et l'utilisation de la phonétique dans l'apprentissage des langues étrangères est mentionnée pour la première fois. Puren (1988 : 129) trouve dans les *Instructions de 1901 et 1908* que « La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux.

Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux apprenants une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur ». Puren continue en expliquant que dans la méthode orale, les nouveaux mots sont écrits seulement après que l'apprenant a adopté une bonne prononciation, afin d'éviter les interférences dues au code orthographique. Bien que la partie entière de la méthode orale soit mentionnée, le problème est qu'elle n'a pas été utilisée dans la pratique. Cette méthodologie restait seulement écrite dans les instructions, mais dans la pratique, peu d'attention était prêtée à la prononciation dans les premières étapes de l'apprentissage du français.

La méthodologie audio-orale est née avec l'entrée en guerre des États-Unis, pendant la Seconde Guerre mondiale, ce qui a créé la nécessité de former rapidement les soldats à comprendre leur adversaire. Puren (1988) affirme que la version américaine de la méthodologie audio-orale, tout comme la version française de la méthode directe, est en fait un contrepoint à la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie combine la linguistique et le behaviorisme car elle propose aux étudiants des exercices structuraux et une répétition constante des structures linguistiques. Grâce à la répétition constante, les réponses deviennent des réflexes qui faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. Bien que le nom de la troisième méthodologie contienne le mot *oral*, le seul fait lié à l'oral dans l'enseignement était de répéter et d'imiter le modèle mais sans une véritable compréhension.

2.1.1 La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

D'après Besse (1995), la méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) partage certains traits avec la méthodologie directe et de la méthodologie audio-orale. La méthode audio-orale tout comme la méthode SGAV enseignent la grammaire d'une manière inductive et implicite, mais la méthode audio-orale s'appuie sur les exercices structuraux et l'automatisme de stimulus-réponse, tandis que le SGAV évite l'automatisation. La linguistique de la parole de Petar Guberina représente la base de la théorie verbo-tonale. Dans la méthode verbo-tonale, une grande importance est accordée aux mouvements (micro et macro), au rythme, à l'intonation, à la tension et à l'affectivité.

« L'affectivité est indissociable de notre corps qui participe tout entier à la communication. L'affectivité régit nos mouvements, nos gestes, la posture, la qualité de notre voix, le choix du lexique, la structure des phrases, l'intonation, la tension, l'accent... Enfin, l'affectivité gère tous les moyens d'expression. » (Pavelin-Lešić, 2015 : 12)

Dans la méthodologie SGAV, Guberina (1965) s'appuie sur certains principes de la méthode verbo-tonale, notamment l'affectivité, Guberina précise que les valeurs de la langue parlée doivent être respectées ainsi que la multimodalité du langage. Il met en avant la distinction entre *les valeurs acoustiques* (pause, rythme, intonation, intensité, tension, tempo de la phrase/énoncé) et *les valeurs visuelles* (mimique/expression faciale, geste et contexte réel). Tous ces éléments ont une importance égale dans l'apprentissage et l'enseignement et c'est pourquoi l'intitulé même de cette méthodologie contient les deux composants « structuro » et « globale ». Besse (1985) explique l'utilisation de l'épithète « global », en affirmant que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, tout est lié dans la langue. Dans son livre intitulé « Govor i čovjek », Guberina (2010 : 104) décrit le lien entre la structure et la parole. Il estime que la parole contient la forme d'une structure grâce au cerveau, qui ne peut percevoir la parole que sous une forme structurelle à l'aide de l'œil (sous la forme d'un geste) et de l'oreille. Au moment où on apprend une langue étrangère, le lien le plus important de la chaîne qui relie tous les éléments des stimuli externes au cerveau est précisément l'oreille. Le corps humain est relié en chaîne, puisque le signal passe par l'oreille, mais nous ne l'entendons et ne le comprenons que dans le cerveau, qui fonctionne grâce à des structures.

Tout au long de l'apprentissage, cette méthodologie encourage la communication. La méthodologie SGAV utilise les dialogues pour introduire le lexique et la morphosyntaxe de L2 en ajoutant aussi les éléments des dialogues pour le réemploi dans des situations différentes. La cohérence de la méthodologie audiovisuelle s'est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore implique utilisation d'enregistrements magnétiques et d'un support visuel.

« Dans l'enseignement des langues étrangères, il faut tenir compte du fait que la langue, comme le cerveau humain, fonctionne en structures. Les cassettes, disques, films et diapositives sont des éléments qui peuvent nous conduire à la structure d'une langue étrangère et à sa prononciation sans passer par le système phonologique de la langue maternelle » (Guberina, 1965 : 8).

Soulignons à ce propos le rôle de la compréhension : en effet, il s'agit de l'un des stimuli qui incitent le cerveau à réagir rapidement et à mémoriser. Ce problème est résolu dans cette méthodologie à l'aide d'images puisque à chaque groupe phonétique correspond une image. Selon Guberina (1965), le laboratoire avec les magnétophones a beaucoup aidé à supprimer les restrictions et la monotonie des méthodes directes. L'apprenant écoute et apprend la prononciation associée à l'explication ainsi qu'à l'image pour faciliter la mémorisation. Dans le développement de l'apprentissage, l'image sera supprimée, puisque le signal sonore adopté

par l'image sera compréhensible même sans elle. Ce progrès permettra au signal sonore d'être libre, c'est-à-dire d'être utilisé dans de nombreuses situations différentes. Le signal sonore deviendra une réaction à une situation, et il sera compréhensible même sans image.

Bérard (1991 : 12) souligne que la méthodologie SGAV donne la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Guberina (1965 : 15) constate qu'écrire avant de maîtriser la prononciation et la langue parlée, traduire avant d'apprendre à partir de l'image et du son, détruit la structure du langage. La prononciation, par conséquent, représente l'élément fondamental de cette méthode. Seulement avec une prononciation correcte nous pouvons comprendre les autres et ils peuvent nous comprendre. La bonne prononciation, selon Guberina (1965 : 20), ne signifie pas la prononciation correcte de voix isolées, mais l'acquisition globale de la langue, c'est-à-dire l'intonation, le rythme et l'ensemble du système phonologique d'une langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère mène souvent à l'apparition d'un système d'erreurs. Troubetzkoy (1967 : 75) explique qu'on remplace les sons qui n'existent pas dans la langue maternelle par des sons similaires et on crée une fausse prononciation. Quiconque apprend une langue étrangère est sourd à certains sons, notamment ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de sa langue maternelle. C'est pourquoi il est extrêmement important de pratiquer la prononciation en continu afin d'adopter ces sons qui n'existent pas dans la langue maternelle. Dans la méthode « Voix et images de France », chaque exercice est accompagné d'un dialogue dans lequel une attention particulière est accordée à la prononciation. Dans ce dialogue, la structure est réalisée en lien avec le contenu de deux leçons précédentes.

En considérant ce qui a été lu jusqu'à présent, nous pouvons conclure qu'en dépit de tout cela, le principal problème de la méthodologie SGAV était le manque de documents authentiques. Considérant que les enregistrements ont été réalisés uniquement dans le but d'apprendre une langue étrangère en classe, l'apprenant ne peut avoir aucun contact avec le "vrai français" qui est parlé en dehors de la classe. Pour étudier le français et d'autres langues, l'apprenant a besoin d'enregistrements authentiques avec des bruits, des pauses et les différents registres de langue qu'il rencontre dans la communication réelle avec des natifs. C'est la raison pour laquelle, avec cette méthode, les participants peuvent communiquer avec des locuteurs natifs mais ils ne peuvent pas comprendre aussi bien les locuteurs natifs et leurs conversations mutuelles. Avec le développement de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle, cela a également changé.

2.1.2 L'approche communicative fonctionnelle-notionnelle

Seara (2001 : 12) explique que l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle s'est développée en France à partir des années 1970 comme réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Berard (1991 : 13) souligne que Chomsky soupçonnait la linguistique ou la psychologie d'avoir un degré de connaissance théorique pour servir de base à l'apprentissage des langues étrangères. Selon Berard, Chomsky considérait les dialogues comme un moyen inutile pour l'apprentissage d'une langue étrangère puisque les apprenants savent quand leur tour pour parler viendra, ils ont des images pour se relier à la réalité et tout est mis en place. Toutes ces actions mises en scène et répétitives créent une démotivation chez les apprenants. Bien que les méthodes se soient améliorées au fil du temps et rapprochées de la réalité et des événements réels, le besoin d'une meilleure approche de l'apprentissage des langues étrangères reste présent. « L'approche fonctionnelle-notionnelle insiste sur la recherche des besoins langagiers. Elle les analyse avant le début de l'apprentissage, de façon à proposer un enseignement ciblé sur ces besoins » (Tagliante, 2011 : 63). Contrairement aux méthodes précédentes, celle-ci ne suit pas aveuglément les règles mais s'adapte à l'apprenant et à ses capacités tout au long de l'enseignement. La nouvelle approche a corrigé les défauts des méthodes précédentes, a introduit divers registres de langues qui n'existaient pas avant dans l'apprentissage, et elle a combiné l'apprentissage de la nouvelle langue avec la réalité où la langue est utilisée.

Germain (1991 : 14) observe qu'au début des années 1970, l'Europe a connu un développement socio-politique et les pays européens ont commencé à s'unir. C'est précisément pour cette raison que le nombre d'adultes désirant apprendre une nouvelle langue a augmenté. En 1975, un groupe d'experts du Conseil de l'Europe a proposé un projet de curriculum, pour l'anglais (Threshold Level). Germain (1991 : 44) explique que le niveau seuil pour l'enseignement du français représente le niveau minimum des compétences de communication en L2. Comme il s'agit d'adultes qui apprennent la langue pour satisfaire les besoins professionnels et non comme des enfants par l'obligation, une approche fonctionnelle est créée. Le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait une liste des compétences linguistiques à atteindre, quatre compétences pour le cours de langue sont définies dans un ordre spécifique. Cette approche est considérée comme une approche basée sur les compétences qui seront décrites dans les chapitres suivants. Comme on peut observer, l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle représente une approche et non une méthodologie vu son caractère non-prescriptif. Bérard (1991 : 92) met

l'accent sur la composante « notionnelle » dans le titre de cette approche en disant que celle-ci met en avant une conception notionnelle, c'est-à-dire que le cours est structuré par les actes de parole (par exemple se présenter), les pratiques discursives (comme décrire) et les notions comme la quantité ou la localisation dans l'espace. Les éléments du cours sont traités à l'aide de situations de communication réelles et de documents authentiques. Bérard (1991 : 35) continue en expliquant le concept de *fonction* en estimant que « Les fonctions langagières sont les opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde ». Si la notion qui doit être apprise est la quantité, la fonction sera d'apprendre à compter. Cette approche combine les éléments nécessaires pour apprendre à agir par le biais de la langue et à l'utiliser dans des situations quotidiennes. Au sein de cette approche, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. C'est précisément pour cette raison qu'une importance égale est accordée à la dimension écrite et orale de l'enseignement des langues étrangères. Contrairement aux méthodes précédentes, l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle rejette la conception de l'apprentissage des langues dont l'objectif serait de créer des habitudes et des réflexes. En revanche, cette approche considère l'apprentissage comme un processus beaucoup plus créatif et considère les exercices structuraux comme un moyen passif. Les apprenants ne sont plus passifs mais participent activement. Cette approche introduit également des documents authentiques (qui ne sont pas conçus initialement pour une leçon de langue étrangère) afin de donner aux apprenants un aperçu des situations du monde réel qu'ils rencontreront à l'avenir. Ces documents contiennent des situations réelles qui se déroulent quotidiennement chez des locuteurs natifs et ont des registres de langues différents. Les documents authentiques facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère puisque le contact avec de tels documents en classe fait passer l'apprentissage des langues de la classe au monde extérieur, c'est-à-dire à des situations de la vie quotidienne. L'écoute d'enregistrements authentiques contenant des situations de la vie quotidienne encourage les étudiants à être créatifs et à trouver des moyens de résoudre des problèmes quotidiens dans la langue cible. Tout au long de l'histoire, les erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère ont été considérées comme un phénomène négatif. Avec l'avènement de cette approche, les erreurs sont considérées comme inévitables et sont vues comme un phénomène nécessaire qui aide l'apprenant à mieux s'approprier la langue à apprendre. Une autre nouveauté que cette approche introduit est la pédagogie de la découverte. De fait, il y a un enseignement inductif, c'est-à-dire que l'enseignant n'est plus une personne qui donne

des règles et utilise le métalangage. On laisse aux apprenants une certaine autonomie pour créer leurs propres conclusions et former une règle à partir d'exemples. Comme on peut le voir, cette approche entraîne des changements majeurs dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Tagliante (2011 : 64) résume en disant que l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, indépendant et responsable de ses progrès.

2.1.3 L'approche actionnelle

En observant les chapitres précédents, on peut constater l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères, à partir de la méthode traditionnelle où l'accent était mis exclusivement sur la grammaire, jusqu'à l'approche communicative où l'on développe l'ensemble des compétences dans l'apprentissage de la langue étrangère. Depuis les années 1970, l'oral est devenu un élément important d'apprentissage qui introduit les nouvelles démarches dans l'enseignement comme les jeux de rôles et les simulations globales. De nouveaux aspects non verbaux (les gestes, les mimiques) sont pris en compte aussi. L'apprentissage n'est plus aussi strict et passif, les apprenants ont de plus en plus d'autonomie et peuvent s'exprimer plus librement à travers diverses tâches.

L'approche actionnelle est l'approche la plus récente, fondée en 2001 par le Conseil de l'Europe dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'approche actionnelle va plus loin que l'approche communicative, parce que les apprenants doivent réaliser des actions concrètes grâce à la langue et avec la langue : ils doivent agir. Les apprenants communiquent avec un but et développent leurs savoirs. Le CECRL (2001 : 15) postule que l'apprenant d'une langue est un *acteur social* ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné. Le terme *acteur social* signifie que l'apprenant est capable d'utiliser ses acquis dans la langue cible pour agir, pour être capable de résoudre un problème ou de remplir une tâche qui lui est demandée. Ce que l'on peut observer, c'est que l'approche actionnelle complète l'approche communicative. En effet, nous observons que l'objectif de l'approche communicative était de former les apprenants à se débrouiller en dehors de la classe, tandis que l'approche actionnelle les évalue également en dehors de la classe.

Puren (2006 : 1) observe que la notion *d'agir* dans l'approche communicative était *agir sur l'autre par la langue* (par exemple de se présenter, demander alors de réaliser des actes de

parole accompagnés). La nouveauté dans la perspective actionnelle est l'action sociale, c'est-à-dire *agir avec l'autre* dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. « Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance » Puren (2006 : 2).

On remarque que l'apprenant n'est plus seulement un apprenant dans la salle de la classe mais il devient un véritable utilisateur de la langue cible. Il n'apprend pas seulement par le manuel, mais il doit faire des recherches, investir plus d'efforts, réfléchir lui-même et de cette façon il assume ses responsabilités. Comme Saydi (2015 : 7) conclut, l'apprenant acquiert la langue cible en l'utilisant physiquement et concrètement.

Saydi (2015 : 12) résume ces deux approches complémentaires en indiquant les similitudes et les différences : les deux approches sont centrées sur l'apprenant. Il n'est plus une personne qui écrit ce que l'enseignant dit en restant passif, il participe maintenant activement et contribue à la communauté avec ses compétences. Les deux approches démarrent également à partir de documents authentiques et actuels. De plus, les approches qualifient l'enseignant comme un guide et non comme une autorité savante.

Pour ce qui est des différences, nous trouvons qu'un certain développement peut être constaté au niveau des activités extrascolaires qui donnent plus d'autonomie et de responsabilité. L'apprenant n'agit plus seulement dans l'environnement scolaire, il agit aussi en dehors de la classe. Il crée ses projets et développe la confiance en soi. Nous pouvons conclure que l'approche actionnelle n'est pas centrée sur le langage mais sur la résolution de problèmes. Selon l'approche actionnelle, la langue n'est pas un but mais un moyen utilisé pour atteindre un but. Ainsi, l'accent n'est plus mis sur le langage mais sur l'action.

2.2 La didactique de la prononciation

Le chapitre précédent a donné un aperçu de l'état de la prononciation à travers différentes méthodologies dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais que signifie la didactique de la prononciation ? Lauret (2007 : 13) commence son œuvre par le constat que la prononciation d'une langue est le plus souvent une matière peu valorisée par l'institution enseignante et que c'est une matière difficile à enseigner puisque les résultats obtenus semblent souvent faibles par rapport aux efforts qu'ont fait pour s'améliorer. Les enseignants de langues étrangères selon Santiago (2012), sont confrontés à divers problèmes lorsqu'il s'agit de la

didactique de la prononciation. Tout d'abord, les enseignants ne sont pas au courant de nouvelles approches qui prennent en compte l'adoption des systèmes phonologiques des sons. Parallèlement, le deuxième obstacle évoqué par Santiago serait le manque de matériel pédagogique pour la didactique de la prononciation. Les enseignants doivent, dans la plupart des cas, trouver eux-mêmes les moyens d'améliorer la prononciation de l'apprenant. De même, s'il s'agit des enseignants qui ont les connaissances nécessaires sur la prononciation et la façon de l'améliorer, ce qui pose le problème c'est le manque de temps. Le système scolaire est pré-organisé et il n'y a pas de temps pour ajouter de nouveaux contenus et consacrer du temps à l'amélioration de la prononciation. Pour cette raison, la prononciation ne fait pas partie séparée de l'enseignement, selon Fredet (2010), alors qu'elle est l'un des éléments les plus importants. « En effet, il ne suffit pas de connaître le vocabulaire et la grammaire d'une langue si l'on veut atteindre un degré d'intelligibilité jugé acceptable par les natifs » (Fredet et al, 2010).

Quant à l'intelligibilité, il est nécessaire de la distinguer de la compréhensibilité. D'après Murphy (2014 : 6), l'intelligibilité, relevant de la perception de ceux qui écoutent, montre la compréhension du message. Autrement dit, l'intelligibilité est la précision avec laquelle la personne récupère le signal acoustique produit par le locuteur. Pour mesurer l'intelligibilité, on utilise soit les questions de compréhension, soit on demande de résumer ce que les participants ont entendu. De plus, en relation avec l'intelligibilité on utilise le concept de compréhensibilité, qui signifie le degré subjectif d'effort pour comprendre le message. Cela signifie l'aptitude de l'auditeur à interpréter le contenu du message oral produit par un locuteur sans tenir compte de la précision. Murphy (2014 : 6) explique qu'il est plus facile à mesurer la compréhensibilité, puisque la personne est censée définir à quel point il lui a été facile ou difficile de comprendre la personne qui parle. De cette manière, l'interlocuteur peut donner une évaluation de la rapidité ou de la lenteur de cette compréhension.

Finalement, Orešković Dvorski et Pavelin Lešić (2015a : 7) ajoutent que la difficulté de la didactique de la prononciation réside également dans l'aspect psychologique d'apprentissage, puisque selon Desnica-Žerjavić (1996 : 127) : « (...) chaque individu reste profondément ancré dans sa culture et parvient difficilement à s'identifier à une autre communauté et à accepter intimement ses critères et ses normes ».

2.2.1 L'importance de la phonétique en didactique de FLE

« Le niveau phonétique de toute langue devient perceptible chaque fois que l'on communique oralement » (Orešković Dvorski et Pavelin Lešić, 2015a : 5). Le niveau phonétique ne peut être ignoré étant donné qu'il fait partie intégrante de toute communication. En effet, la phonétique étudie la réalisation d'un ou de plusieurs phonèmes. Guimbretière (1994) et Desnica-Žerjavić (1996 : 37) précisent que la prosodie se superpose aux phonèmes et que les phonèmes seuls ne suffisent pas à créer la parole, ils dépendent des éléments prosodiques. Selon Desnica-Žerjavić (1996 : 37) les principaux éléments prosodiques sont l'intonation, l'accent, les pauses et le rythme. L'intonation est comme la mélodie de la parole, c'est-à-dire des lignes tonales qui englobent des groupes de mots étroitement liés par le sens, dits groupes intonatifs. D'après Lauret (2007 : 11) l'accentuation sont les syllabes marquées par la durée, la hauteur ou l'intensité. « En français, l'accent a une fonction démarcative grâce au fait qu'il tombe toujours sur la dernière syllabe du mot phonétique » Desnica-Žerjavić (1996 : 37). Quant au rythme de la parole, Desnica-Žerjavić estime que c'est l'alternance des syllabes accentuées et inaccentuées. Pour ce qui est de la langue française, Desnica-Žerjavić affirme qu'on a plus souvent deux ou trois syllabes inaccentuées qui précèdent une syllabe accentuée. Pour conclure, la prosodie et la phonétique sont toujours associés dans la parole. Lauret (2007 : 24) résume qu'un cours de prononciation doit se concentrer sur la combinaison des éléments suprasegmentaux et segmentaux pour faciliter et améliorer le processus d'apprentissage.

La prononciation est l'image de chaque langue, elle est spécifique et nécessaire. À cet égard, le but de l'apprentissage est d'adopter autant que possible une prononciation similaire à la prononciation du locuteur natif et de ne pas se séparer à cause de mauvaise prononciation. Si une personne a une mauvaise prononciation, cela peut se refléter dans une mauvaise opinion de ses connaissances en grammaire ou lexique. De plus, Lauret (2007 : 23) mentionne l'étude de Derwing (2003), qui porte sur la perception qui ont cent immigrants adultes au Canada de leurs propres problèmes de prononciation. Cette étude affirme qu'une bonne prononciation signifie une bonne communication. De nombreuses personnes ont peur de commencer à communiquer à cause d'une mauvaise prononciation. Bien qu'ils aient une très bonne connaissance du lexique par exemple, ils hésiteront s'engager dans une communication. Dans chaque langue, et notamment en français, il existe de nombreux mots dont la prononciation joue un rôle important à cause de petites différences presque invisibles. C'est précisément en

raison de ces différences qu'il est important d'acquérir le système phonologique de la langue cible qui est toujours différent de système phonologique de la langue maternelle. La partie empirique de ce mémoire examinera dans quelle mesure la prononciation est importante et si les apprenants croatophones remarquent les éléments liés à la prononciation dans la communication avec les autres.

2.2.2 La perception auditive et la prononciation en L2

Dans cette partie, on examinera le lien entre la perception auditive et la prononciation en L2 et on verra les raisons de leur importance. Guimbretière (1994 : 16) affirme qu'il convient de distinguer *l'audition* qui est la capacité physique de l'oreille à entendre, de la *perception* qui est l'interprétation de la réalité par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif. En commençant l'apprentissage d'une nouvelle langue, un grand nombre d'individus se plaignent de la non-possibilité d'entendre les différences subtiles entre certains sons. Ceci est dû à un phénomène appelé *le crible phonologique*. Le terme a été introduit par Troubetzkoy (1939 : 54) et se réfère au phénomène qui consiste à décrire le rôle majeur joué par les sons de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Lauret (2007 : 30) explique qu'on a tendance à entendre ce que l'on veut entendre. De fait, le cerveau se familiarise avec de nouvelles structures phonologiques et ne perçoit pas tous les sons car il ne dispose pas d'une structure adoptée pour ce son précis. En second lieu, le cerveau possède les structures des sons de la langue maternelle. Lorsque le cerveau se confronte à un nouveau son auquel il n'est pas habitué, il cherche des caractéristiques similaires avec un son le plus proche de sa langue maternelle et l'identifie alors à celui-ci. Dans ce cas, le cerveau remplace ce son par le son acoustiquement le plus similaire dans sa langue et des systèmes d'erreurs sont créés. Par conséquent, il est toujours conseillé de comparer le système phonologique de la langue étrangère et de la langue maternelle avant d'apprendre une nouvelle langue et d'essayer d'identifier des sons similaires. Ces sons qui présentent des caractéristiques (traits) similaires constitueront un obstacle à l'apprentissage car le cerveau les identifiera initialement et aura plus de difficulté à apprendre un son appartenant à une langue étrangère.

Habituer les apprenants à écouter un nouveau son de la langue cible représente toujours la première étape de l'enseignement d'une langue étrangère. L'apprenant entend des sons différents pour la première fois et son cerveau doit s'y accoutumer. C'est ainsi que le cerveau crée des structures de telle sorte que l'apprenant écoute d'abord des sons isolés, puis ces mêmes

sons intégrés dans des mots et des phrases. Il est très important de souligner que l'apprenant doit d'abord adopter la perception pour pouvoir réaliser une production. Il suffit que l'apprenant prenne conscience de sons qu'il entend et crée des structures dans le cerveau pour qu'il puisse la répéter.

Différents exercices sont proposés pour faciliter ce processus pour l'apprenant. L'un des exercices est la discrimination de paires minimales de phonèmes : l'apprenant écoute deux sons similaires et essaie de réaliser la distinction entre eux (par exemple : chat / sa [ʃa] / [sa]). En outre, un enregistrement saturé de son de la langue cible est reproduit et on demande à l'apprenant de compter le nombre de fois où il a entendu ce son (Tagliante, 2011 : 122). Ensuite, les chansons et les comptines améliorent également la prononciation, vu que les apprenants acquièrent le rythme et l'intonation en imitant le locuteur natif. L'écoute de chansons et les comptines aident l'apprenant à créer la structure d'une langue étrangère qu'il n'a pas dans sa langue maternelle. De cette manière, le cerveau s'habitue à de nouveaux sons.

Pour faciliter la prononciation des sons difficiles, qui par exemple n'existent pas dans le système phonologique de la langue maternelle, il est aussi efficace d'utiliser les *virelangues* dans l'enseignement des langues étrangères pour créer une conscience phonétique chez l'apprenant. Navrátilová (2010 : 61) explique que les virelangues sont des phrases qui contiennent beaucoup de sons avec caractéristiques similaires et qui sont donc difficiles à prononcer. Pour conclure, les exercices d'articulation facilitent la prononciation correcte des mots, réalisation de l'accent et de l'articulation correcte. Pour améliorer la prononciation, la correction phonétique aussi joue un rôle important, elle vise à corriger les erreurs dans la prononciation de l'apprenant.

2.2.3 La correction phonétique

Tout d'abord, en apprenant une langue étrangère, chaque apprenant vise à améliorer sa prononciation. L'objectif d'une bonne prononciation est de se rapprocher le plus possible de la prononciation du locuteur natif et de s'assurer que chaque message est compris. L'objectif est également de parvenir à une communication continue dans laquelle il n'y a aucun doute sur la prononciation. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'insister sur une bonne prononciation dès le début, elle doit être corrigée chaque fois pour éviter la fossilisation. De nombreux enseignants ne corrigent pas au début parce qu'ils se concentrent sur les éléments qu'ils enseignent en ce moment-là, comme la grammaire par exemple. Néanmoins, il est

toujours nécessaire de trouver du temps pour la correction phonétique, surtout au début de l'apprentissage de la langue cible.

Comme déjà mentionné dans le chapitre sur la perception auditive (v. ci-dessus, ch. 2.2.2), il est extrêmement important d'apprendre la discrimination auditive. Si un apprenant mélange constamment les fricatives /s/ et /z/ il ne sera pas capable de reproduire le son avec la précision puisqu'il ne le perçoit même pas. Selon Tagliante (2011 : 121), pour distinguer les sons /s/ et /z/, il faut mettre la main sur la gorge et sentir les vibrations de son /z/. Le son /s/ n'est pas un son sonore, il ne produit pas de telles vibrations.

Pour ce qui est de la correction d'un son individuel, il est nécessaire de prêter attention aux trois traits distinctifs que possède chaque phonème, qui sont la tension, la labialisation et l'acuité (Tagliante, 2011 : 123). Certains sons sont plus tendus que d'autres et il est nécessaire de tendre les organes articulatoires afin de prononcer ce son avec la précision. La labialisation implique le degré auquel les lèvres sont utilisées pour produire certains sons. Ce degré est le plus élevé puisque les lèvres sont utilisées pour prononcer des sons comme /m/ et /n/ ou pour prononcer le son /p/. Le dernier trait distinctif est le degré d'ouverture et de passage de l'air dans la bouche. La voyelle /a/ est le son le plus ouvert et il est nécessaire d'ouvrir complètement l'appareil vocal, alors que contrairement à la voyelle /a/, la voyelle /i/ a le plus faible degré d'ouverture des lèvres.

Ensuite, Kanjir (2017 : 14) explique que la méthode verbo-tonale de correction phonétique s'est développée parallèlement à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle. En effet, la méthode verbo-tonale fait partie intégrante de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). La méthode verbo-tonale repose sur plusieurs principes propres à la méthode SGAV. Les plus importants sont l'apprentissage global et inconscient suivant la répétition et la priorité à la communication. L'objectif principal de la méthode verbo-tonale est l'homme. Comme déjà mentionné dans le chapitre sur la méthode SGAV (v. ci-dessus, ch. 2.1.1.), l'homme est le centre de chaque correction et c'est précisément pour cela que chaque correction de la prononciation est individualisée. La correction suit les principes fondamentaux, mais le déroulement de toute la correction est organisé selon le progrès de la personne. Orešković Dvorski et Pavelin Lešić (2015a : 5) précisent que le corps entier participe dans la communication comme l'émetteur et comme le récepteur. Il est extrêmement important d'utiliser l'ensemble du corps pour la correction, c'est-à-dire les micro-mouvements et les macro-mouvements. Les mouvements du corps entier facilitent énormément la prononciation des sons individuels. Par exemple, si un apprenant ne peut pas prononcer le son /z/ parce

qu'il/elle la prononce sans tension et sans sonorité, il faut lui demander de s'asseoir tout droit et de sorte que tout le corps soit tendu. Lors de la prononciation, il est nécessaire de lui demander de faire un mouvement court et soudain afin de créer une tension dans tout le corps et de cette façon, il obtient une tension dans la prononciation également.

Selon ce qui précède, Orešković Dvorski et Pavelin Lešić (2015a : 5) soulignent l'importance de la tension corporelle sur l'exemple de la correction de l'accent français chez les apprenants croatophones. Quant à la tension, la langue croate a une prononciation trop relâchée par rapport à la langue française qui a une prononciation assez tendue. En appliquant les principes de la méthode verbo-tonale pour la correction, c'est précisément la tension de tout le corps qui est importante. Pendant la correction de l'accent des étudiants croatophones, il est extrêmement important d'augmenter la tension de la personne qui parle, par exemple en lui conseillant de garder son dos, sa tête et ses épaules droits.

Quant au déroulement de la correction, la méthode verbo-tonale prescrit aussi de commencer toujours par les mots bien prononcés. Si l'apprenant fait une erreur, il est corrigé de manière à revenir au mot bien prononcé. En outre, on ne corrige jamais deux fautes en même temps. Premièrement, on corrige les erreurs liées au rythme et à l'intonation car elles constituent la base de chaque langue, ensuite les sons individuels. Finalement, il est extrêmement important de ne pas utiliser la langue maternelle afin de ne pas mélanger les deux systèmes phonologiques. Pour déterminer les erreurs les plus fréquentes, il est nécessaire de comparer les systèmes phonologiques des langues, ce qui est présenté dans le chapitre suivant.

3 Système phonologique du français et du croate

L'acquisition et l'apprentissage de chaque langue constituent un aspect particulier de la rencontre entre deux langues du point de vue de l'apprenant, mais aussi du point de vue du contact entre les deux systèmes linguistiques. Dans l'analyse des systèmes phonologiques des deux langues, il est nécessaire et souhaitable de procéder à une analyse des erreurs afin de les prévenir et de les minimiser dans le processus d'apprentissage. Pour ce qui est des systèmes phonologiques, toute langue possède de nombreuses particularités ainsi qu'un bon nombre de traits spécifiques. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant fait certaines erreurs qui font partie du système. Si l'apprenant est, par exemple, un Français apprenant le croate, il est presque certain qu'il aura le plus de problèmes avec la prononciation du son croate, alvéolaire vibrant /r/ en raison de la même transcription.

C'est ainsi que l'apprenant, dans son interlangue, adopte progressivement le système phonologique de la nouvelle langue, dans lequel on retrouvera de nombreux sons de la langue maternelle, les sons d'une autre langue, mais aussi des phonèmes qui n'appartiennent pas entièrement à l'une ou l'autre. Ce système se construira lentement et l'apprenant réduira le nombre d'erreurs et améliorera la prononciation des phonèmes de la langue cible.

3.1 Comparaison des consonnes croates et françaises

Selon Desnica-Žerjavić (1996 : 95), le système consonantique français se construit sur quatre traits distinctifs : le mode d'articulation, le point d'articulation, la sonorité et la nasalité. Desnica-Žerjavić (1996 : 95) précise que le mode d'articulation repose sur la résistance que l'obstacle oppose à l'écoulement de l'air, ce qui détermine l'intensité et l'organisation temporelle du bruit (l'explosion, la friction, la vibration etc.). Ensuite, le point d'articulation est le lieu dans la cavité buccale, où existe un obstacle au passage de l'air. La sonorité dépend des vibrations des cordes vocales tandis que la nasalité est due à la résonance nasale qui s'ajoute à la résonance orale grâce à l'abaissement du voile du palais (Desnica-Žerjavić, 1996 : 95). Dans le système consonantique français on trouve un cinquième trait distinctif, c'est-à-dire la labialisation ou l'arrondissement des lèvres.

		Point d'articulation							
		Bilabiales	Labio-dentales	Dentale	Alvéolaire	Post-alvéolaires	Palatale	Velaire	
Mode d'articulation	Occlusives	Sourdes	p		t				k
		Sonores	b		d				g
	Affriquées	Sourdes			ts		tʃ	te	
		Sonores					dʒ	dz	
	Nasales		m			n		ɲ	
	Fricatives	Sourdes		f	s		ʃ		x
		Sonores			z		ʒ		
	Vibrante					r			
	Approximante			ʋ				j	
	Approximante latérale					l		ʎ	

Figure 1. Système consonantique de la langue croate (Horga et al. 1996 : 66)

D'après Brozović (1991), Bakran (1996), Landau et al. (1999) et Horga et al. (1996) (voir la Figure 1), le système consonantique de la langue croate dénombre vingt-cinq consonnes. En

regardant le point d'articulation, on distingue les consonnes : les bilabiales, les labio-dentales, les dentales, les alvéolaires, les post-alvéolaires, les palatales et les vélaire. D'après le mode d'articulation, on distingue sept catégories de consonnes : les occlusives, les affriquées, les nasales, les fricatives, le vibrante /r/ et les approximantes et les approximantes latérales (voir la Figure 1). Les consonnes peuvent être sonores ou sourdes comme le montrent les catégories des occlusives, des affriquées et des fricatives.

		Point d'articulation								
		Bilabiales	Labio-dentales	Apico-dentales	Prédorso-alvéolaire	Apico-alvéolaires	Dorso-palatales	Dorso-velaire	Dorso-uvulaire	
Mode d'articulation	Occlusives	Sourdes	p		t				k	
		Sonores	b		d				g	
	Fricatives	Sourdes		f		s	ʃ			
		Sonores		v		z	ʒ			
	Nasales		m		n		ɲ	ŋ		
	Liquides	Latérales					l			
		Vibrantes								R
	Semi-consonnes							j, y	w	

Figure 2. Système consonantique de la langue française (Desnica-Žerjavić, 1996 : 96).

Le système consonantique français (voir la Figure 2) contient dix-huit consonnes et trois semi-consonnes. Les semi-voyelles, appelées aussi semi-consonnes, sont des sons qui se situent entre la voyelle et la consonne et ils ne peuvent jamais être prononcés isolément. Desnica-Žerjavić (1996 : 95) explique que la labialisation fonctionne comme le point d'articulation secondaire qui permet de distinguer semi-consonne dorso-palatale non labialisée /j/ du semi-consonne dorso-palatale labialisée /y/. D'un part, on énumère huit points d'articulation en français : le point bilabial, labio-dental, apico-dental, prédorso-alvéolaire, apico-alvéolaire, dorso-palatal, dorso-vélaire et dorso-uvulaire. D'autre part, en observant le mode d'articulation on distingue : les occlusives, les fricatives, les liquides et les semi-consonnes (voir la Figure 6). La sonorité est seulement présente dans les catégories d'occlusives et de fricatives (l'opposition sourde / sonore : p/b, t/d, k/g, f/v, s/z et ʃ/ʒ). Concernant la nasalité, la langue français énumère quatre consonnes nasales : /m/, /n/, /ɲ/ et la consonne /ŋ/ qui est prononcé en finale dans les mots d'emprunt (par exemple pour le mot *parking*) (Desnica-Žerjavić, 1996 : 108). Quant à la comparaison des systèmes consonantiques des langues croate et française, on peut se mettre d'accord avec Desnica-Žerjavić (1996 : 153) pour dire qu'à première vue, le système consonantique français ne pose pas de difficultés majeures de prononciation aux locuteurs

croatophones. Le système français contient moins de consonnes que le système consonantique croate et ne contient pas de catégorie inconnue ou de trait distinctif de consonnes. La seule exception est le son R. En français le son /R/ est fricative dorso-uvulaire, tandis que la consonne /r/ dans la langue croate est vibrant alvéolaire. Les occlusives et les fricatives sont les mêmes dans les deux systèmes, le français et le croate. Comme le précisent Horga et Liker (2016 : 252), les occlusives sont les seules consonnes qui apparaissent dans toutes les langues connues et 98% des langues possèdent les consonnes /p/, /t/ et /k/.

À l'inverse, il existe certaines catégories que le système français ne contient pas. Par exemple, il n'y a pas d'affriquées dans la langue française. En français, /f/ et /v/ représentent la paire minimale, alors qu'en croate la consonne /v/ est une approximante labio-dentale. Le français n'a pas d'approximant latéral palatal /ʎ/ ni de fricative vélaire /x/. Dans le système français, on a /ŋ/, qui dans la langue croate n'existe pas sous forme d'un phonème mais sous forme d'un allophone (par exemple dans le mot [baŋka]). Les occlusives et les fricatives sont les mêmes dans les deux systèmes, le français et le croate. Comme le précisent Horga et Liker (2016 : 252), les occlusives sont les seules consonnes qui apparaissent dans toutes les langues connues et 98% des langues possèdent les consonnes /p/, /t/ et /k/.

À côté des interférences phonétiques résultant de l'influence de la langue maternelle, on trouve également quelques changements dans la prononciation dus à l'influence de l'anglais comme première langue étrangère en Croatie (Orešković Dvorski et Pavelin Lešić, 2015b), comme la prononciation aspirée de la consonne initiale et la prononciation de la voyelle comme une diphtongue dans le mot *pure* en raison de la ressemblance évidente des formes orales et écrites de ce mot en français et en anglais.

Pour conclure, en comparant les systèmes on s'aperçoit que l'apprenant français qui veut apprendre le croate aura un plus grand système d'erreurs à cause du manque de consonnes. À la différence du système consonantique, le système vocalique de la langue française est plus compliqué que le système de la langue croate.

3.2 La comparaison des voyelles de la langue croate et langue française

La langue croate compte cinq voyelles : /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Outre les voyelles, la langue croate inclut la diphtongue /ie/ qui appartient au groupe phonémique [ije] et Brozović (1991) ajoute la voyelle indéfinie, nommée schwa [ə], un phonème présent dans un grand nombre de

langues. Dans les mots de la langue croate, les voyelles peuvent être accentuées et non accentuées, et en fonction de leur durée, les voyelles peuvent être courtes ou longues.

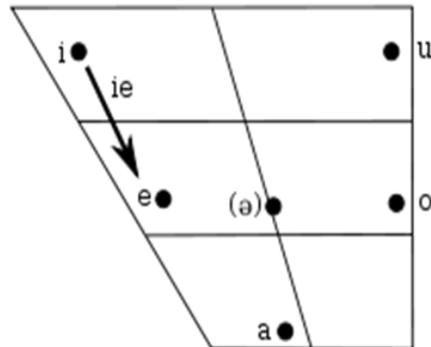


Figure 3. Système vocalique de la langue croate (Landau et al., 1995 : 59).

Selon les caractéristiques articulatoires présentées dans la Figure 3, la voyelle /i/ se caractérise comme antérieure, fermée et non arrondie, /e/ est antérieure, mi-fermée et non arrondie, /a/ est la voyelle centrale, ouverte et non arrondie, tandis que la voyelle /o/ est postérieure, mi-fermée et arrondie, et finalement /u/ se caractérise comme postérieure, fermée et arrondie (Horga et Liker, 2016 : 254).

Outre les voyelles orales, la langue française contient également des voyelles nasales, ce qui n'est pas le cas de la langue croate. D'après Desnica-Žerjavić (1996 : 49), le système vocalique français comporte douze vocales orales et quatre nasales. Selon Orešković Dvorski (2021 : 7) et Desnica-Žerjavić (1996 : 125) en français chaque mot phonétique est marqué par un accent sur la syllabe finale et la durée de la voyelle n'est pas un trait distinctif comme en croate.

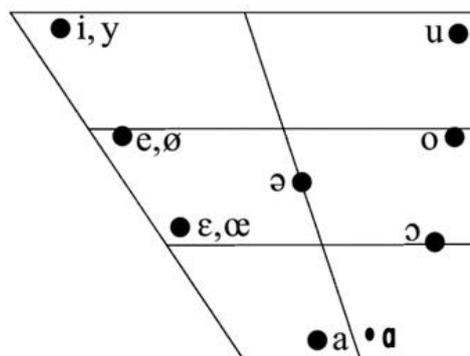


Figure 4. Système vocalique de la langue française (Fougeron et Smith 1999 : 78).

Desnica-Žerjavić (1996 : 51) énumère quatre oppositions distinctives sur lesquelles se fonde le système vocal français :

1. degré de fermeture (aperture)
2. voyelle antérieure / voyelle postérieure
3. voyelle rétractée / voyelle arrondie
4. voyelle orale / voyelle nasale

Selon la première opposition, les voyelles fermés sont /i/ et /u/ ; les voyelles mi-fermés sont /e/ et /o/. Les voyelles /a/ et /ɑ/ sont ouverts tandis que les voyelles mi-ouverts sont /ɛ/ et /ɔ/. Carton (1974 : 39) ajoute que le système vocalique français contient les phonèmes /a/ et /ã/ qui sont ouverts comme le phonème /a/.

Quant à l'opposition de localisation, les voyelles peuvent être rangées en allant des plus claires aux plus sombres dans l'ordre suivant : /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɑ/, /ɔ/, /o/, / u/ (Desnica-Žerjavić, 1996 : 51).

En labialisation, les lèvres jouent le rôle clé entre les voyelles rétractées et arrondies. Ainsi /i/, /e/, /ɛ/ et /a/ sont rétractées ou non labialisés, tandis que les voyelles /y/, /ø/, /œ/ sont arrondis. Les voyelles orales et nasales sont le dernier trait ; les voyelles orales sont /ɑ/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/ tandis que les voyelles nasales sont /ã/, /ẽ/ /õ/ et /œ̃/. En français, il existe trois paires de voyelles qui se distinguent par leur caractère ouvert/fermé ou avant/arrière (voyelles à double timbre), ce sont : /ɛ/ et /e/, /ɔ/ i /o/ et /ø/ i /œ/. Orešković Dvorski (2021 : 7) présente les difficultés pour les croatophones en acquisition du système vocalique de la langue française. Les difficultés sont : difficultés à prononcer des paires de voyelles mi-fermées et mi-ouvertes /e/ – /ɛ/ et /o/ – /ɔ/, distinction imprécise entre les voyelles nasales et consonne nasale finale dont la prononciation est insuffisante en combinaison avec des voyelles orales.

En outre, Orešković Dvorski et Pavelin Lešić (2015a : 8) observent que la quantité de différences phonétiques entre le croate et le français augmente lorsque les éléments prosodiques respectifs sont pris en considération. Dans la langue croate, la dernière syllabe des mots n'est jamais accentuée et les unités lexicales semblent maintenir leur identité dans la chaîne parlée. Contrairement au croate, la langue française se caractérise par une forte cohésion des unités phonétiques, qui est assurée par un accent fixe, toujours effectué sur la dernière syllabe des groupes rythmiques et intonatifs et renforcée par les phénomènes d'enchaînement et de liaison.

Selon Desnica-Žerjavić (1996 : 58), les apprenants ont des problèmes avec les voyelles à double timbre, parce qu'ils ne connaissent pas cette distinction. Pour les croatophones, les

voyelles [e] et [ɛ] semblent identiques et souvent ils ne font pas la distinction entre ces deux sons.

En résumé, la différence la plus importante se manifeste par le plus grand nombre de voyelles françaises, dont certaines n'existent pas dans le système croate tandis que d'autres sont similaires mais pas identiques en raison de multiples degrés de fermeture dans la langue française. On peut conclure que les langues française et croate sont assez différentes et on peut comprendre mieux pourquoi la réalisation de sons individuelles est l'obstacle à une bonne prononciation pour les apprenants du FLE. Dans la partie empirique, notre objectif sera de vérifier si la prononciation des sons qui n'existent pas en croate pose un problème pour les apprenants du FLE.

Dans les chapitres qui suivent, notre objectif sera de présenter les enjeux et difficultés de l'enseignement de l'oral, surtout le domaine de la production orale, dans lequel se situe la prononciation.

4 La production orale

Selon Courty et d'après Robert (2008 : 84) l'apprentissage de la langue étrangère contient quatre étapes principales. Par ordre chronologique, la première étape serait l'acquisition du lexique et de la phonétique. Ces deux domaines se trouvent noués dans la même étape puisque on ne peut pas se comprendre si on ne connaît pas la prononciation des différents mots. La deuxième étape serait la syntaxe qui est adoptée graduellement, et ensuite vient la morphologie. Finalement, la quatrième étape se réfère aux registres de langue en fonction des situations dans lesquelles on se trouve. La compréhension orale et la production orale représentent deux concepts indissociables. Il y a plusieurs façons d'évaluer la compréhension et la production orale. Selon Vanoye (1973 : 159), il en existe deux types : la communication indépendante et l'échange d'informations. L'échange d'informations contient des dialogues, des entretiens, des conversations, des remue-méninges. La communication indépendante implique la production d'un monologue indépendant ou une exposition sur un sujet donné. Pour pouvoir mieux comprendre l'importance et le développement de la production orale dans les différents niveaux d'apprentissage, l'extrait correspondant du CECRL est fourni ci-dessous. Le document CECRL sera expliqué dans les chapitres suivants (v. ci-dessous, ch. 3.1).

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Figure 5. Descripteurs pour la production orale générale, CECRL (2001 : 49).

Comme on peut le voir sur la Figure 5, il est bien précisé pour chaque niveau ce que l'on attend des apprenant. On y voit un ensemble de tous les éléments qui doivent être maîtrisés pour la production orale. Au niveau élémentaire, on attend des apprenants qu'ils soient capables de se présenter brièvement, de parler de leurs habitudes et de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas. Au niveau intermédiaire, on arrive à des constructions plus complexes. L'apprenant peut discuter plus en détail du sujet donné et il peut faire une présentation ou une description de manière indépendante, en soulignant les points importants du sujet. Au niveau expérimenté, l'apprenant peut parler de façon autonome, il peut parler des avantages et des inconvénients d'un sujet, mener un débat. Son exposé est fluide, sans pauses et tout est logiquement relié dans son ensemble.

4.1 Des difficultés de l'enseignement de l'oral

Bien que d'emblée l'enseignement de l'oral puisse sembler plus simple que l'enseignement de l'écrit, il est beaucoup plus difficile et délicat pour tous les enseignants et apprenants de la langue étrangère.

« L'oral ne permet pas de retour en arrière : ni à l'émetteur (destinateur), ni au récepteur (destinataire). Le destinateur produit des ratés, des ruptures de construction et des lapsus qui, à l'écrit, pourraient être éliminés, ratures : l'écrit autorise les remords » Galisson et Coste (1976

: 385). L'expression orale est beaucoup plus complexe car il n'est pas possible de se corriger, ce qui n'est pas le cas dans l'expression écrite. Si un apprenant fait une erreur à l'écrit, il peut toujours revenir en arrière, effacer et corriger ce qu'il a fait incorrectement. Ce n'est pas le cas pour l'expression orale : on ne peut pas revenir en arrière et « supprimer » ou « effacer » ses paroles. Néanmoins, l'oral est souvent évalué de la même manière que l'écrit. Les mêmes règles s'appliquent, notamment en matière de syntaxe, mais le problème est que l'oral est beaucoup plus complexe. Comme le postulent Galisson et Coste (1976 : 386), la production orale est beaucoup plus complexe car il ne s'agit pas seulement d'un exposé. Les expressions faciales, les gestes et la communication mutuelle en font partie. Même le silence fait partie de l'expression orale car il fait aussi partie de la communication.

4.1.1 Omniprésence de l'oral comme difficulté en classe de FLE

La principale difficulté de l'oral est son omniprésence. L'oral est partout autour de nous et il est très difficile de l'« isoler » et puis de l'évaluer. La réalisation et l'évaluation de la partie orale demandent beaucoup de temps. C'est précisément pour cette raison, puisque la durée d'une classe est très courte, que de nombreux enseignants réduisent la part de l'expression orale afin de pouvoir travailler les autres tâches. La lecture à haute voix est souvent évitée en raison du temps qu'elle demande. Bien que le but de la lecture ne soit pas de lire à haute voix, cette activité peut être très utile pour acquérir la prononciation. En lisant à haute voix, l'apprenant pratique la prononciation et l'enseignant peut faire la correction phonétique qui est une partie essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Précisément parce qu'il est considéré comme constamment présent, on n'accorde pas assez d'attention à l'oral. Les apprenants, par ailleurs, utilisent souvent leur langue maternelle, sauf si l'enseignant le leur interdit. Il est plus facile pour eux d'expliquer les difficultés dans leur langue maternelle mais ils évitent l'opportunité d'améliorer leur expression orale. Pour conclure, il est extrêmement important que l'enseignant soit attentif à l'utilisation correcte et constante de la langue cible dans le discours de la classe et qu'il l'utilise lui-même de manière constante.

4.1.2 Peur et manque de confiance en soi

La capacité à s'exprimer dans une langue étrangère est aussi un des indicateurs explicites de la connaissance et du progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprenant a souvent une parfaite connaissance de la grammaire et il est beaucoup plus facile pour lui de présenter ses connaissances à l'écrit. En général, il est plus facile pour lui de tout mettre sur papier que de s'exprimer par oral. Mihaljević Djigunović (1998) explique la peur de l'oral en langue étrangère. En raison de la peur que l'apprenant ressent, son expression orale sera bien moins réussie, même s'il possède toutes les connaissances nécessaires. Elle distingue deux types de peur existant en langue étrangère que nous expliquerons par la suite.

Dans le premier cas, la peur se manifeste en raison d'un manque de connaissances. Mihaljević Djigunović (1998 : 52) définit ce type de peur comme un sentiment négatif qui est ressentie par un apprenant lorsqu'on lui demande d'utiliser une langue qui n'est pas sa langue maternelle et dans laquelle il n'est pas suffisamment compétent en même temps. Trouver le mot qui exprime ce qu'on pense en ce moment peut causer l'anxiété et la peur, ce qui peut bloquer l'apprenant.

Dans le deuxième cas, il existe la peur de la réaction négative de la société à la production orale de l'apprenant c'est-à-dire l'étudiant a peur que la société l'évalue négativement et qu'il ne laisse pas une bonne impression aux étudiants et à l'enseignant. Le manque de confiance en soi et l'introversio font également partie des influences sur l'expression orale. C'est précisément à cause de cette peur de parler en public qu'il est très difficile d'évaluer l'expression orale.

En conclusion, un certain nombre de facteurs affectent l'expression orale qui, cependant, semble assez facile et simple. Il est nécessaire de toujours encourager l'apprenant à exprimer sa propre opinion et l'encourager à parler de son sujet préféré afin de surmonter la peur de parler dans une langue étrangère.

Dans la suite de notre mémoire, nous présenterons l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la prononciation en classe de FLE, en nous appuyant sur deux documents les plus pertinents : le CECRL et le Curriculum croate pour l'enseignement du FLE.

5 État des lieux dans l'enseignement de la prononciation en classe de FLE

Grâce à l'importance accordée désormais aux compétences, aux niveaux et finalement grâce au CECRL, il est beaucoup plus facile de construire et d'évaluer les compétences des apprenants d'une langue cible. Ce qui est très important, l'apprenant peut enfin voir son développement. Il peut prendre conscience de ses points faibles et des éléments qu'il peut améliorer. Grâce au CECRL, tout le monde a accès aux descripteurs de chaque niveau pour voir à quel point est développé leur maîtrise de la langue cible. Étant donné que l'importance

de la maîtrise phonologique, plus précisément la prononciation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est le sujet de ce mémoire, il est nécessaire d'analyser les principaux documents et ouvrages de référence utilisés dans l'enseignement. Avoir une maîtrise phonologique dans la langue cible signifie être capable de percevoir ainsi que de connaître les phonèmes de la langue cible et percevoir leurs traits phonétiques comme la sonorité ou la nasalité. Sauf la perception, il est nécessaire de savoir les réaliser et utiliser dans les contextes différents.

5.1 Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est un outil institutionnel créé par le Conseil de l'Europe en 2001. Il ne s'agit pas d'un document prescriptif, du fait qu'il ne représente ni ne s'identifie à une méthode, mais il sert de guide pour maîtriser au mieux la nouvelle langue. Il donne des conseils et propose une répartition en compétences et en niveaux linguistiques. Le CECRL s'appuie sur l'approche actionnelle décrite au chapitre précédent (v. ci-dessus, ch. 2.1.3).

Plusieurs éléments essentiels sont introduits en vue de faciliter l'apprentissage des langues étrangères. En premier lieu, le concept de CECRL présente une échelle à 6 niveaux de compétences (niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2) qui mesurent le progrès de l'apprenant. Le niveau A correspond à un niveau élémentaire, le niveau B est intermédiaire et le dernier, niveau C, signifie un niveau expérimenté. A chacun de ces niveaux correspondent des descripteurs détaillés, un portfolio et un passeport de langues qui servent de guide à la fois aux enseignants et aux apprenants. Leur utilisation encourage une autonomie d'apprentissage et d'auto-évaluation, ce qui facilite énormément l'acquisition d'une langue étrangère.

En second lieu, les concepteurs du CECRL (2001 : 12) encouragent la prise en compte de la compétence plurilingue ainsi que le plurilinguisme. Il est important de séparer le terme *plurilinguisme* du terme *multilinguisme*. Robert (2008 : 10) distingue ces deux termes en disant que les notions de *multilingue*, *multilinguisme* se réfèrent plutôt à un pays, à une société où coexistent plusieurs langues, alors que celles de *plurilingue et plurilinguisme* renvoient à une personne ou à un groupe de personnes qui maîtrisent plusieurs langues. Coste, Zarate et Moore (2009 : 5) aussi clarifient le terme plurilingue en disant que :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés

divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. »

La définition citée précédemment, en plus de la maîtrise de plusieurs langues, souligne également l'expérience de plusieurs cultures. « Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (CECRL 2001 : 13). Connaître une langue ne signifie plus seulement connaître ses règles grammaticales et savoir les utiliser. En apprenant une nouvelle langue, on apprend la culture de ce pays, ses traditions et ses lois. Tous ces éléments créent une unité et une globalité dans l'apprentissage de la langue cible.

L'autre nouveauté introduite par les concepteurs du CECRL est la notion de *tâche* (pédagogique et communicative). « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL, 2001 : 16). Une tâche peut être considérée comme n'importe quelle action, qu'il s'agisse de savoir signer un contrat, d'écrire un livre, de conclure un achat ou de réserver une chambre dans un hôtel. Toute action dans laquelle la langue cible est utilisée peut avoir une composante pédagogique et donc être considérée comme une tâche dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Finalement, le CECRL présente deux types de compétences : compétences générales individuelles et compétences communicatives langagières. Les compétences générales individuelles sont divisées en quatre catégories : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre.

Le savoir-apprendre, d'après les concepteurs du CECRL (2001 : 85), traite de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Le savoir-apprendre contient plusieurs composantes, dont la plus importante pour notre propos serait *l'aptitude phonétique*. Elle implique la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons et des schémas prosodiques non familiers, la capacité de produire et de relier des séquences de sons inconnus et, en tant qu'auditeur, de trouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la décomposer en éléments distincts et significatifs). En résumé, le savoir-apprendre explique les capacités de discrimination auditive et les capacités articulatoires dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra avoir.

Les compétences communicatives sont divisées en trois catégories : les compétences linguistiques, les compétences pragmatiques et les compétences sociolinguistiques. « Ces

compétences permettent les activités langagières à travers des tâches communicatives » (Gillon, 2012 : 12).

5.1.1 Compétence à communiquer langagièrément

Le terme de *compétence de communication*, proposé par Dell Hymes en 1984, comprend en fait la compétence comme un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques. Il indique que l'acquisition de cette compétence est de savoir comment utiliser les règles linguistiques dans différents contextes et situations. L'acquisition de la compétence communicative entière est considérée comme la dernière phase de l'apprentissage. Elle est la plus difficile à adopter car elle contient plusieurs composantes.

Bagarić et Djigunović (2007 : 6) résumant que la compétence communicative est présentée en termes de connaissances. Elle comprend trois composantes de base : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Chaque composante est définie comme la connaissance de son contenu et l'aptitude à l'appliquer. D'abord, *la compétence linguistique* fait référence à la connaissance et à la capacité d'utiliser les ressources linguistiques pour former des messages bien structurés. Les sous-composantes de la compétence linguistique sont : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique. Ensuite, *la compétence sociolinguistique* fait référence à la capacité d'utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social. Les aspects suivants de cette compétence sont mis en avant : les éléments linguistiques qui marquent les relations sociales, les règles de comportement appropriées, les expressions de la sagesse, les registres différentes et le dialecte. Enfin la dernière composante de ce modèle, *la compétence pragmatique*, comporte deux sous-composantes : la compétence discursive et la compétence fonctionnelle. Dans le cadre de la compétence linguistique on trouve la compétence phonologique (maîtrise du système phonologique) qui est au cœur de ce mémoire.

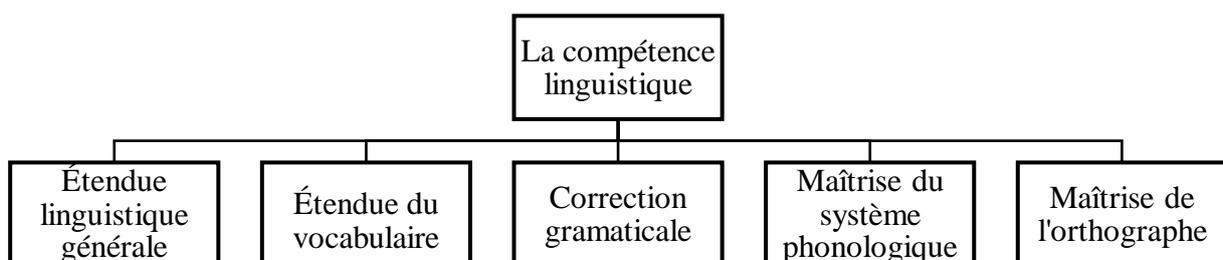


Figure 6. Structure de la compétence linguistique. Volume complémentaire (2018).

Il est important que la compétence phonologique apparaisse sur la liste des compétences linguistiques communicatives au même rang que les compétences lexicale et grammaticale, cela lui fait la place qu'elle mérite largement dans l'apprentissage de la langue. La classification des compétences, présentée ci-dessus est différente de la classification originale, proposée dans le CECRL, car elle est tirée du Volume complémentaire (2018).

« La compétence phonologique suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase, intonation, assimilation, élision » cf. CECRL (2018 : 91)

Les concepteurs du CECRL (2001) donnent une explication détaillée de la compétence phonologique. Ils expliquent ce que signifie la maîtrise de la compétence phonologique. De fait, celle-ci décrit chaque élément phonologique essentiel à l'acquisition du langage, de la prosodie aux traits phonétiques. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et notamment de sa prononciation, il est nécessaire de satisfaire toutes les composantes énumérées ci-dessus afin de maîtriser la langue.

5.1.2 Maîtrise phonologique

Lorsqu'il s'agit de maîtriser la prononciation, plus précisément de posséder – à un certain degré – la compétence phonologique, il est important de recourir aux textes de référence qui abordent la maîtrise du système phonologique : celui du CECRL (2001) et son élaboration plus approfondie, publiée dans le Volume complémentaire (2018). En effet, le Volume complémentaire élargit la perspective de l'enseignement des langues de plusieurs manières, notamment par sa conception de l'utilisateur/apprenant comme un acteur social et par le développement des notions de médiation et de compétences plurilingues et pluriculturelles. Le Volume complémentaire propose une version élargie des descripteurs, à savoir : de nouvelles échelles de descripteurs qui complètent les échelles existantes. De plus, chaque échelle est

suivie d'une brève explication concernant les raisons de sa classification. Quant à la maîtrise du système phonologique, nous en présentons la description dans le CECRL :

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

Figure 7. Maîtrise du système phonologique. CECRL (2001 : 92).

Toujours dans le domaine de la phonologie, dans le Volume complémentaire on peut lire que « En fait cette échelle sur la phonologie s'est révélée la moins réussie des échelles calibrées de la recherche originale » (Volume complémentaire, 2018 : 140). De même, le texte du CECRL affirme que de tous les tableaux, la maîtrise du système phonologique a été la moins acceptée et adoptée. Comme le montre la Figure 7, la maîtrise du système phonologique propose une classification et des explications imprécises. Bien que l'on parle de l'importance de la prononciation dans l'apprentissage des langues étrangères, jusqu'au niveau B2 le Volume complémentaire néglige son importance. De plus, pour le niveau B1, le Volume complémentaire donne une évaluation irréaliste en estimant que, malgré une mauvaise prononciation et des erreurs occasionnelles, la prononciation peut être comprise à partir du contexte. Au niveau élémentaire il n'y a pas d'accent étranger alors que pour les niveaux A2 et B1 il est mentionné. Au-delà du niveau B1, l'accent étranger tombe à nouveau dans l'oubli. De même, pour le niveau B2, les concepteurs du Volume complémentaire s'attendent à une prononciation pure et naturelle mais ne disent pas quelles sont les caractéristiques d'une telle prononciation et ce que cela signifie. L'intonation, qui est essentielle et devrait être adoptée dès le début, n'est mentionnée qu'au niveau expérimenté. C'est pourquoi il était nécessaire de publier une nouvelle édition et de créer de nouveaux descripteurs.

La Maîtrise du système phonologique, révisée dans le Volume complémentaire, est divisée en trois catégories :

1. Maîtrise générale du système phonologique (remplaçant l'échelle de 2001)
2. Articulation des sons
3. Traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique)

Il est intéressant de noter que les traits prosodiques sont positionnés en dernier lieu, au lieu d'être placés en premier lieu. « Les phonèmes doivent être encadrés par d'autres éléments sonores, dits prosodiques, pour bâtir des unités plus complexes : syllabe, mot phonétique, groupe intonatif, phrase, paragraphe, discours » (Desnica-Žerjavić, 1996 : 37).

La première catégorie contient : l'intelligibilité ; l'importance de l'influence des autres langues ; maîtrise des sons et maîtrise des traits prosodiques de la langue cible. L'accent est mis sur l'intelligibilité, c'est-à-dire sur l'effort que fait le locuteur pour comprendre son interlocuteur. La deuxième catégorie porte tout d'abord sur l'articulation des sons, tandis que le concept clé de l'échelle est le degré de clarté et de précision dans l'articulation des sons. La dernière catégorie se réfère aux traits prosodiques. L'accent est mis ici sur la facilité à utiliser efficacement les caractéristiques prosodiques pour transmettre le sens de manière précise. Les caractéristiques principales pour y parvenir sont la maîtrise de l'accent tonique, de l'intonation, du rythme ainsi que la capacité d'utiliser ou de varier l'accent et l'intonation pour mettre en valeur un message particulier.

Niveau	Maîtrise générale du système phonologique	Articulation des sons	Traits prosodiques
Niveau B2	Peut utiliser l'intonation correcte, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible; tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.

Figure 8. Maîtrise phonologique pour le niveau B2, extrait du Volume complémentaire (2018 : 142)

Si l'on regarde la Figure 8, c'est-à-dire l'extrait de la maîtrise phonologique pour le niveau B2, on peut remarquer que le Volume complémentaire propose une description assez détaillée pour chaque catégorie. L'attention est portée sur la description de la bonne articulation qui manquait dans la dernière édition. L'influence d'autres langues est prise en compte dans le domaine de compréhension mais qui n'affecte pas sur l'intelligibilité du locuteur. Ce qui est discutable, c'est la partie : *articuler clairement les sons isolés*, puisque Guberina (1965 : 20) postule que la qualité de la prononciation ne réside pas dans la prononciation des sons isolés mais dans la prononciation des sons pris ensemble. L'accent ici est mis sur la coarticulation, c'est-à-dire l'influence d'autres sons sur le son cible en raison de laquelle celui-ci change. C'est pourquoi la prononciation ne peut être évaluée comme une bonne prononciation si une personne prononce un son de manière isolée. De même, les traits prosodiques n'ont pas encore été adoptés alors que nous parlons du niveau B2. En conclusion, il suffit de constater que le Volume complémentaire a apporté de nombreuses explications et a accordé plus d'attention à la prononciation. Cependant, certaines particularités, comme le rythme et l'intonation, ne sont toujours pas claires et sont supposées d'être maîtrisées très tard au lieu d'être maîtrisées en premier lieu. L'intonation permet une perception et une reproduction des sons particuliers et en même temps elle aide à la compréhension. Dès son plus jeune âge, l'enfant adopte d'abord le rythme et l'intonation en imitant le parent. Le même processus se déroule en apprentissage d'une langue étrangère, le rythme et l'intonation constituent le point de départ pour la découverte et l'apprentissage de chaque langue.

5.2 *Curriculum de la langue française en Croatie (Kurikulum francuskog jezika)*

Les chapitres précédents ont présenté le CECRL ainsi que son Volume complémentaire, à travers les descripteurs relatifs à la prononciation. En République de Croatie, le document officiel pour l'enseignement du français s'intitule *Kurikulum francuskog jezika*¹. Quant à la définition du terme *curriculum*, Robert (2008 : 27) explique que :

« Curriculum est un ensemble de savoir qui a pour objet pratique la construction méthodologique d'un plan éducatif. Le document propose que l'objectif soit de préparer les apprenants à l'acquisition autonome de connaissances et au développement des compétences nécessaires pour une

¹ Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine: Zagreb URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html (le 17 août 2022)

communication, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de but prédéterminés de l'éducation efficace et adaptée au contexte en français dans diverses situations de la vie ».

De fait, le curriculum propose des consignes visant à faciliter l'apprentissage de la langue cible et à encourager l'autonomie de l'apprenant. Le Robert (2008 : 28) précise qu'il se compose des objectifs généraux (acquisition d'une langue d'acquisition), des objectifs spécifiques comme l'acquisition de la prononciation, de types d'activités qui facilitent le processus d'apprentissage, des moyens pédagogiques et du cadre méthodologique qui aident de manière significative à l'apprentissage d'une langue étrangère. La condition préalable pour avoir une bonne communication est la capacité à comprendre et à échanger verbalement et par écrit des informations, des idées, des sentiments et des valeurs en respectant des contextes culturels et sociaux. Ensuite, *Kurikulum* présente la liste de toutes les écoles qui offrent la possibilité d'apprendre le français comme langue étrangère, en élaborant à la fois en détail le programme d'enseignement/apprentissage du FLE. De même, il prend en compte tous les niveaux d'apprentissage, au travers tout le système scolaire (primaire et secondaire). En s'appuyant sur les recommandations du CECRL, *Kurikulum francuskog jezika* décrit les compétences communicatives langagières en proposant des descripteurs pour chaque année d'apprentissage du français langue étrangère.

5.2.1 La place de la prononciation dans le Kurikulum francuskog jezika

L'extrait de niveau B2 du Volume complémentaire a été examiné (voir la Figure 4), afin de vérifier, dans la partie qui suit, dans quelle mesure le Curriculum prend en compte les recommandations exposées dans les documents pertinents. Nous présenterons, à titre d'illustration, la partie du curriculum consacrée à la 4ème année du lycée bilingue en vue de vérifier dans quelle mesure les compétences visées correspondent aux descripteurs pour le niveau B2 :

« Lycée IV, la 12^e année d'apprentissage :

- l'apprenant peut expliquer, soutenir et défendre son point de vue sur un sujet connu
- l'apprenant peut prononcer correctement les sons français et possède une intonation appropriée
- l'apprenant peut communiquer avec succès avec le locuteur natif en appliquant les règles sociolinguistiques appropriées

- l'apprenant peut participer à une conversation non planifiée. »

Comme on peut le constater, les descripteurs diffèrent dans une grande mesure de ceux du CECRL. Tout d'abord, ils ne sont pas divisés en catégories, mais regroupent tout dans la compétence linguistique. Il n'y a pas beaucoup de détails sur la prononciation, deux remarques seulement pour ce niveau, à savoir qu'une personne a une bonne intonation et une bonne prononciation. Du côté positif, malgré la brève description de la prononciation, l'importance de l'intonation a été reconnue et elle a été placée avec les autres éléments essentiels requis pour ce niveau. Du côté négatif, la seule remarque à propos de la prononciation, consiste à dire que les sons sont prononcés correctement à ce niveau, sans l'explication. Tout bien considéré, on peut dire que peu d'attention est accordée à la prononciation, bien que son statut et son importance aient été reconnus.

5.2.2 Les recommandations pour améliorer le statut de la prononciation dans *Kurikulum francuskog jezika*

Si l'on observe le document entier, il est divisé en deux parties : les recommandations pour l'école primaire et l'école secondaire. Pour chaque niveau, il existe la catégorie *Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda* (Recommandation pour atteindre les objectifs d'apprentissage). Pour l'école secondaire, quel que soit le niveau décrit, chaque recommandation comporte la même phrase : « *Izgovor se uvježbava ciljanim slušanjem i izgovaranjem* » (La prononciation est pratiquée par une écoute et une prononciation ciblée).² Cette phrase est mentionnée plusieurs fois et pas une seule fois il n'est expliqué ce qu'elle signifie.

En revanche, la situation à l'école primaire est différente, il y a des conseils pour améliorer la prononciation dans la même section. « *Brojalice, recitacije i dječje pjesmice imaju važnu ulogu u usvajanju pravilnoga izgovora, naglaska, ritma i intonacije čemu u nižim razredima osnovne škole treba pridati osobitu važnost.* » (Les comptines et récitations jouent un rôle important dans l'acquisition d'une prononciation, d'un accent, d'un rythme et d'une intonation corrects, auxquels il faut accorder une importance particulière dans les premières années de l'école primaire).³ On trouvera ici des conseils et des orientations pour amuser les enfants et ainsi leur

² Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine: Zagreb URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html p. 60, 78, 96, 116, 138, 156, 176

³ *Idem*, p 14, 25, 47

rapprocher la prononciation de sons français et les corriger en même temps. Le curriculum pour l'école primaire préconise que les activités pédagogiques soient amusantes et dynamiques. Des exemples de telles activités sont : les jeux, les mises en scène et les chansons. Cela représente une bonne démarche puisque la plupart des enfants commencent à apprendre le français à l'école primaire, ils possèdent donc une bonne base de prononciation qu'ils élargissent à l'école secondaire. Grâce à des activités ludiques, l'imagination et la créativité des apprenants sont stimulées, ce qui est une condition préalable à la réussite de chaque élève.

Pour conclure, on peut observer le rôle de la prononciation dans le programme de français pour les écoles primaires et secondaires. D'une part, à l'école primaire, on accorde plus d'attention à la prononciation et on trouve des conseils, étant donné que la plupart des enfants commencent à apprendre une langue étrangère à cet âge. D'autre part, il n'existe pas de consignes pour les écoles secondaires qui faciliteraient la prononciation pour les enseignants et les apprenants lors de l'apprentissage.

6 Les démarches de l'enseignant croatophone ainsi que de l'enseignant francophone natif dans l'enseignement de la prononciation en classe de FLE

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. L'enseignant est la personne principale dans l'apprentissage d'une langue étrangère car il est le guide, l'animateur et le motivateur. L'enseignant doit constamment motiver les apprenants à se débarrasser de la peur de l'expression orale en langue cible. Lorsque l'apprenant dit quelque chose d'incorrect, l'enseignant doit faire une « critique constructive » et présenter cette erreur comme un signe qui aidera l'apprenant à améliorer ses connaissances. Il serait aussi d'une importance cruciale que l'apprenant crée le désir de corriger sa prononciation. En dehors du milieu scolaire, l'apprenant devrait aussi écouter des locuteurs natifs. C'est pourquoi il serait souhaitable de regarder des contenus français tels que des séries, des films, des interviews avec les francophones natifs parce que de cette manière l'apprenant serait plus sensibilisé à la prononciation française. La prononciation deviendra plus claire et plus acceptable pour lui au fil du temps et il sera plus facile de remarquer les différences entre les sons. Le questionnaire que nous avons conçu en vue d'effectuer notre recherche, décrite dans la partie empirique (v. ci-dessous, ch. 7), nous permettra d'examiner les habitudes de l'apprenant en dehors de l'école. Pour ce qui est des compétences de l'enseignant, il doit maîtriser le système phonologique de la langue cible afin de pouvoir le transmettre aux apprenants. Si l'on se réfère au contexte croate, il convient de mentionner les rôles joués par deux enseignants, parallèlement dans toute

classe croate de FLE : d'une part c'est l'enseignant croatophone du FLE qui intervient, d'autre part, à ces côtés, c'est l'enseignant francophone natif qui intervient. De fait, lors du processus d'apprentissage du FLE, outre les documents authentiques, les deux enseignants représentent les modèles par lesquels les apprenants sont guidés. Plus précisément, l'enseignant doit être un exemple de bonne prononciation et doit savoir comment corriger la prononciation de l'apprenant. Dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut faciliter la distinction des sons similaires avec les exercices mentionnés dans les chapitres précédents (v. ci-dessus, ch. 5.2).

Il convient de mentionner également les enseignants francophones natifs qui ont un rôle exceptionnel dans des classes de FLE en Croatie. Leur rôle, entre autres, consiste à améliorer la prononciation des apprenants et d'être un modèle dans l'acquisition d'une prononciation correcte. Ces dernières années, les enseignants francophones natifs enseignent dans de nombreux lycées en Croatie. Leur présence dans des lycées (ainsi que dans des écoles primaires croates) présente un bon nombre d'avantages car leur tâche, parmi bien d'autres, consiste à faciliter l'apprentissage du FLE. En réalité, les apprenants ne peuvent communiquer avec cet enseignant qu'en français et de cette façon ils sont obligés d'utiliser le français, si simple qu'il soit, et d'éviter l'emploi de la langue croate. Le rôle de l'enseignant français consiste également à prendre part à la construction de la composante socioculturelle auprès des apprenants parce que cette composante se réfère à un domaine incontournable dans l'apprentissage du FLE, tout comme dans l'apprentissage de n'importe quelle LE. Une partie de notre recherche, que nous présenterons dans les chapitres suivants, portera sur les attitudes des apprenants par rapport à l'importance des enseignants (tant croates que français) dans l'apprentissage du FLE.

7 Recherche

Les objectifs de notre recherche consistent à :

1. Prendre conscience de l'importance de la prononciation dans l'enseignement du français langue étrangère

En effet, la recherche examinera le rôle de la prononciation dans l'apprentissage du FLE du point de vue de l'apprenant. Les opinions et attitudes de l'apprenant sur l'importance de la prononciation en FLE seront présentées et analysées. Nous analyserons également l'attitude des apprenants sur la manière dont l'enseignement de la prononciation peut être amélioré.

2. Voir quelles différences dans les systèmes phonologiques français et croates présente le plus de problèmes pour les lycéens croatophones.

Dans notre recherche, nous chercherons à répondre à la question dans quelle mesure les différences dans les systèmes phonologiques rendent difficile l'apprentissage du français.

L'objectif sera de voir si l'interférence de la langue croate crée de difficultés en apprentissage du FLE chez les apprenants croatophones.

8 Hypothèses

A partir des recherches précédentes et compte tenu de l'importance accordée à la prononciation jusqu'à présent, plusieurs hypothèses ont été posées :

1. Les apprenants considèrent la prononciation comme un élément important dans l'apprentissage du FLE
2. Les apprenants considèrent que les virelangues sont un exercice utile pour améliorer la prononciation en apprentissage du FLE.
3. Selon les apprenants, on ne prête pas assez d'attention à la prononciation en classe de FLE.
4. En regardant régulièrement différents contenus en français (divertissements, jeux, films...) en dehors de l'école, les apprenants peuvent améliorer leur prononciation.

9 Méthodologie

Un questionnaire composé d'une série de constats et comportant l'échelle de Likert (allant de 1 à 5), porte sur les attitudes des apprenants envers l'enseignement/apprentissage de la prononciation, ce qui nous servira comme moyen de vérification dans cette recherche. La recherche même est anonyme et volontaire et elle est conduite dans les Ier et IVème lycées de Zagreb. Le questionnaire cherche à recueillir les attitudes des apprenants envers la prononciation, ainsi que par rapport au rôle de l'enseignant dans la correction de la prononciation, à l'écoute comme élément important pour la prononciation et à quelques autres éléments. En tenant compte des recherches antérieures ainsi que des considérations exposées dans la partie théorique en lien avec la prononciation en FLE, nous chercherons à interpréter les résultats obtenus par le questionnaire et à analyser la perspective des apprenants croatophones au sujet de la prononciation et de l'enseignement de l'oral.

9.1 Questionnaire

Le questionnaire a été conçu en croate (voir l'annexe, page 62) compte tenu du fait que nos participants sont les apprenants de niveau A1 et A2. Nous avons choisi le croate pour éviter les problèmes de compréhension ce qui pourrait avoir un effet sur la fiabilité des données recueillies.

Le questionnaire est composé de quatre parties. La première partie du questionnaire cherche à recueillir des informations générales sur les apprenants, c'est-à-dire le sexe, l'année d'apprentissage, s'ils apprennent une autre langue que le français et la note la plus fréquente en français. La deuxième partie du questionnaire contient une série de constats ; les apprenants sont censés exprimer leur avis en utilisant l'échelle de Likert comportant cinq points au total, allant de 1 (tout à fait d'accord) jusqu'à 5 (pas du tout d'accord). L'objectif de cette partie du questionnaire est de recueillir les attitudes des apprenants par rapport à la prononciation de la langue française en général. Elle contient des affirmations sur les particularités de la prononciation du français, les auto-évaluations des apprenants sur leur prononciation, les difficultés qui apparaissent en raison de différents systèmes phonologiques et les habitudes des apprenants en dehors du milieu scolaire en matière de prononciation. Dans la troisième partie du questionnaire, nous cherchons à recueillir l'attitude de l'apprenant vis-à-vis d'autres éléments de l'apprentissage du français (grammaire, orthographe et lexique). On demande aux apprenants de ranger ces éléments en se basant sur ce qu'ils considèrent comme le plus important, alors que dans l'autre exercice de cette partie on demande un classement en fonction de l'importance de l'apprentissage à l'école. De cette façon, on vérifie si l'apprenant est conscient de l'importance de la prononciation et de l'attention que l'enseignant accorde réellement à la prononciation.

La quatrième partie a également été évaluée par l'échelle de Likert et porte sur les attitudes des apprenants par rapport à l'importance de la prononciation en classe. La section mentionnée a pour l'objectif d'observer le point de vue des apprenants sur le rôle de l'enseignant et de l'enseignant francophone natif dans l'enseignement du FLE. Parallèlement, cette partie de la recherche se penche sur l'attitude des apprenants vis-à-vis de la correction de la prononciation ainsi que sur l'importance des virelangues dans l'enseignement de la prononciation. La dernière étape du questionnaire, non moins importante, établit un lien entre l'apprentissage de la prononciation et l'écoute qui représente une des composantes essentielles pour l'enseignement/apprentissage de la prononciation.

9.2 *Participants*

Les participants choisis pour la recherche sont les apprenants de la première et deuxième année d'apprentissage du FLE. Le niveau initial d'apprentissage du français a été choisi parce que cette période représente l'étape la plus importante pour la construction d'une base solide quant à la bonne prononciation et constitue, en même temps, la base de l'apprentissage du FLE dans son intégralité. L'apprenant découvre la prononciation française pour la première fois et tout est nouveau pour lui : les sons, le rythme, l'accent. Nos participants sont des apprenants du Ier et du IVème lycée de Zagreb. Bien que le IVème lycée soit bilingue, les apprenants ayant un niveau initial en français ont été sélectionnés. On a interrogé 40 apprenants, dont 29 filles et 11 garçons. Sur les 40 apprenants, 37 ont obtenu la note « très bien » ou « excellent », tandis que trois parmi eux ont obtenu la note « bien ». Le nombre d'apprenants qui maîtrisent d'autres langues nous a surpris. Sur 40 apprenants, 19 apprenants apprennent activement une ou deux autres langues, dont les plus citées sont l'allemand et l'espagnol. La diversité des langues étrangères est très importante pour cette recherche parce que ces apprenants sont en contact avec plusieurs systèmes phonologiques et sont capables de percevoir plus facilement les sons particuliers ainsi que leurs traits distinctifs, et d'adopter leur prononciation.

10 **Résultats**

En raison du grand nombre de constats nous avons décidé de diviser les résultats en 7 catégories. Le questionnaire intégral se trouve à la fin du mémoire (voir Annexe, page 60). Nous avons choisi deux constats par catégorie et nous avons, à l'intérieur de chaque catégorie, les attitudes des apprenants. Les catégories sont les suivantes :

1. Attitudes à propos de la prononciation en général
2. Attitudes à propos de la prononciation des sons de la langue française
3. Difficultés dues aux différents systèmes phonologiques
4. L'importance des enseignants croate et français dans l'apprentissage ainsi que dans la correction de la prononciation
5. Attitudes à propos des virelangues
6. Écoute de la langue française (ou le contact avec lui) en dehors du milieu scolaire
7. Relation de la prononciation avec d'autres éléments de l'apprentissage

Résultats pour la première catégorie : *Attitudes à propos de la prononciation en général*

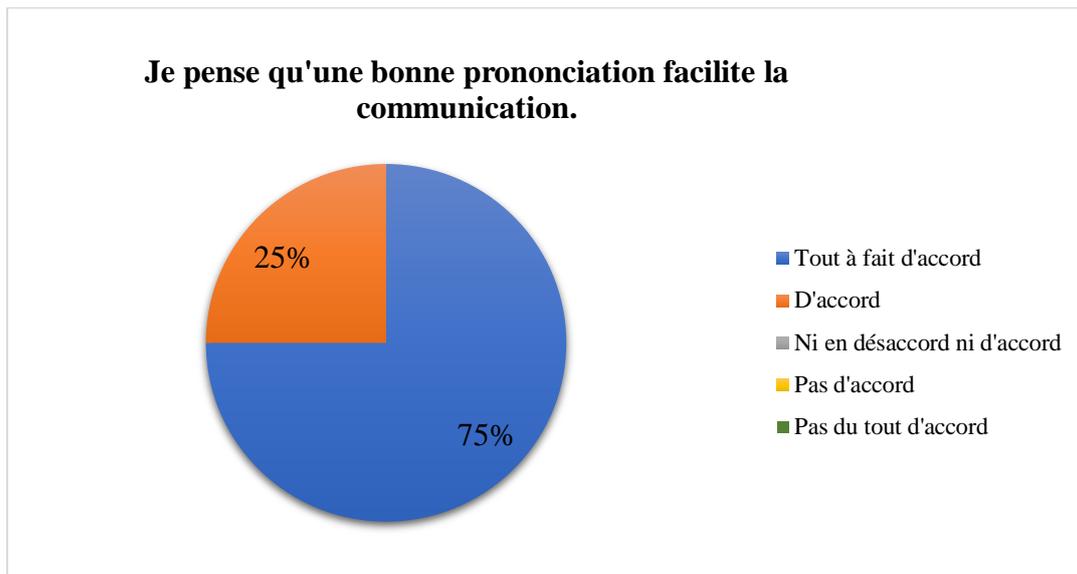


Figure 9. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Je pense qu'une bonne prononciation facilite la communication. »

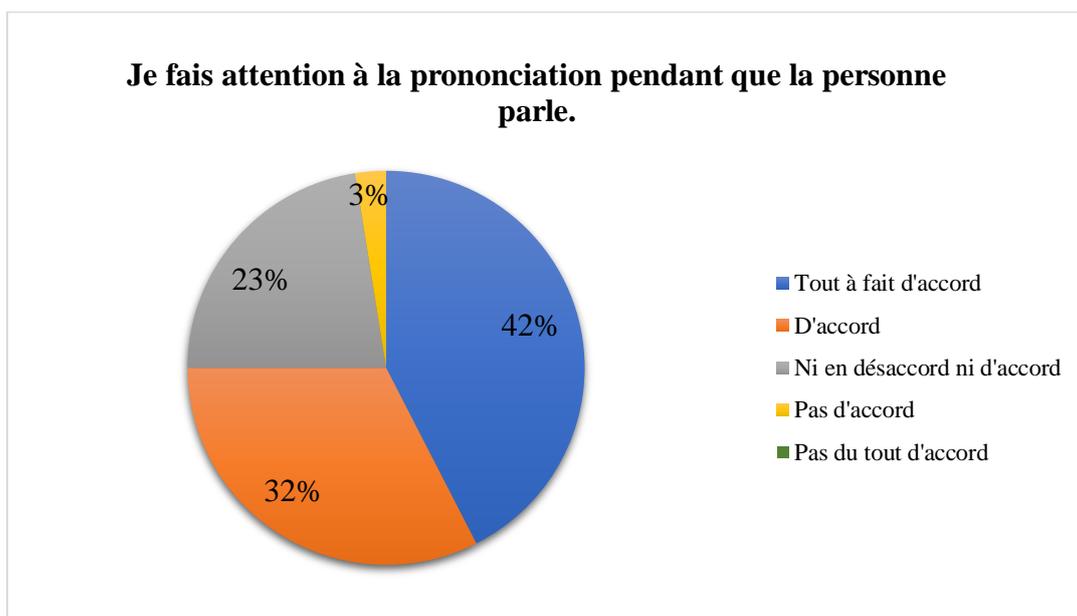


Figure 10. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Je fais attention à la prononciation pendant que la personne parle. »

Les figures 9 et 10 présentent les résultats pour les deux affirmations, dont la première vise à déterminer si les apprenants considèrent qu'une bonne prononciation facilite la prononciation, alors que la deuxième vise à déterminer s'ils font attention à la prononciation de leur interlocuteur. Les résultats montrent que le plus grand pourcentage des apprenants (75 %) est « tout à fait d'accord » qu'une bonne prononciation facilite la communication, tandis que 25 % des apprenants sont « d'accord » avec cette affirmation. Pour ce qui est de la

deuxième affirmation, les résultats dans la Figure 10 montrent que 42 % des apprenants sont « tout à fait d'accord » et 32 % sont « d'accord » pour dire qu'ils prêtent attention à la prononciation pendant que la personne parle. En effet, 23 % d'entre eux sélectionnent le degré « ni en désaccord ni d'accord » et 3 % des apprenants se décident pour le degré négatif « pas d'accord ».

Résultats pour la deuxième catégorie : *Attitudes à propos de la prononciation française*

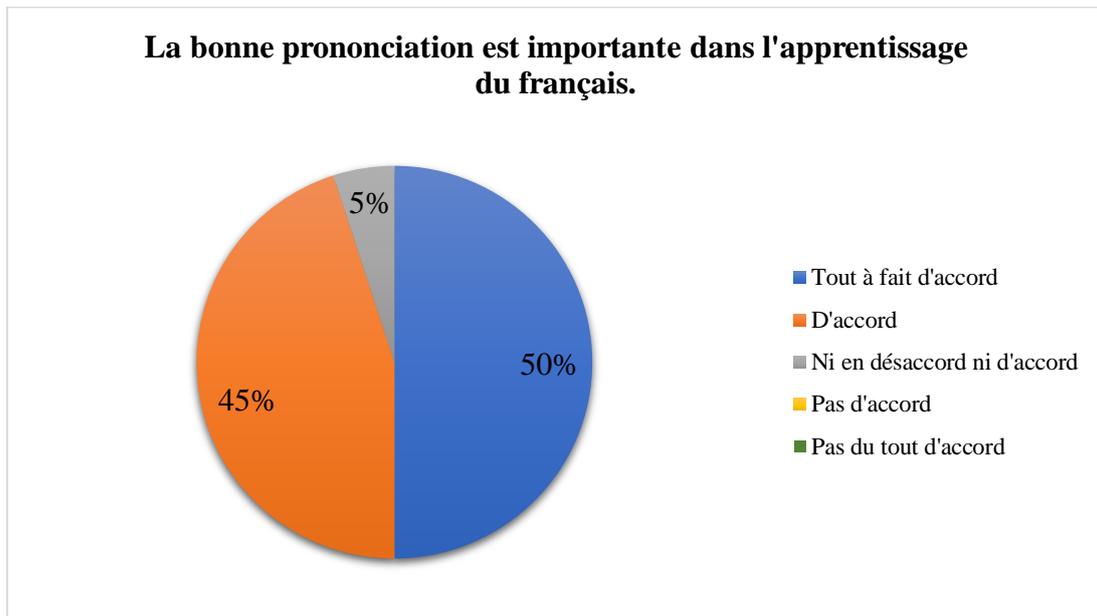


Figure 11. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « La bonne prononciation est importante dans l'apprentissage du français. »

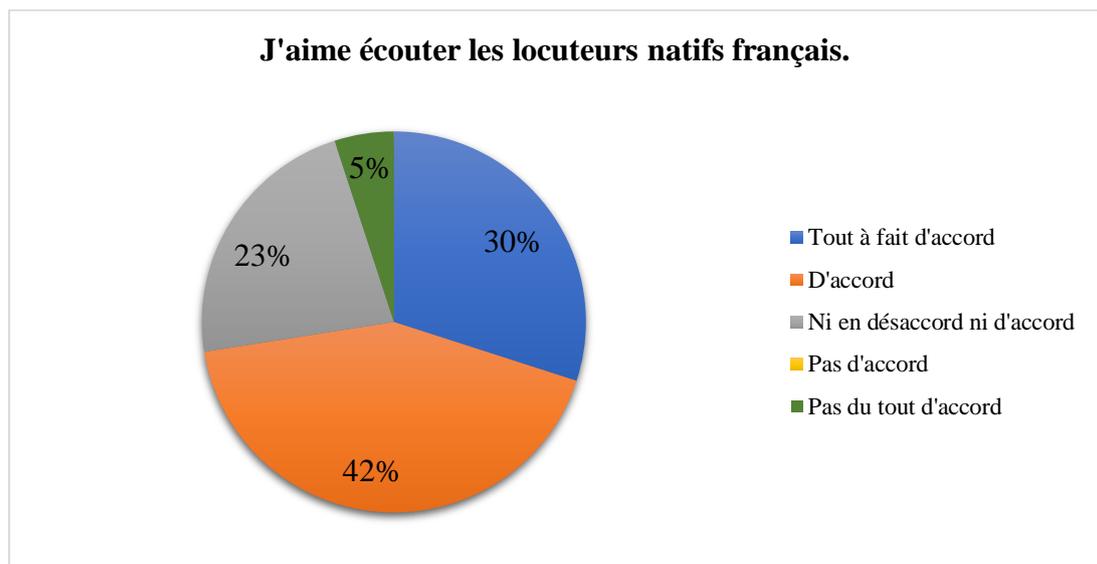


Figure 12. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « J'aime écouter les locuteurs natifs français. »

En ce qui concerne la deuxième catégorie, 50% des apprenants sont « tout à fait d'accord » tandis que 45 % sont « d'accord » avec l'affirmation que la prononciation est importante dans l'apprentissage (voir la Figure 11). 5% parmi eux choisissent le degré « ni en désaccord ni d'accord ». À l'affirmation : « J'aime écouter les locuteurs natifs français », les résultats sont variés. En fait, 30% des apprenants sont « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils aiment écouter les locuteurs natifs français, 42% d'entre eux se décident pour le degré « d'accord ». Ce qui surprend, 23% ont une position neutre « ni en désaccord ni d'accord » et 5% ont choisi le degré négatif « pas du tout d'accord » (voir la Figure 12).

Résultats pour la troisième catégorie : *Difficultés dues aux différents systèmes phonologiques*

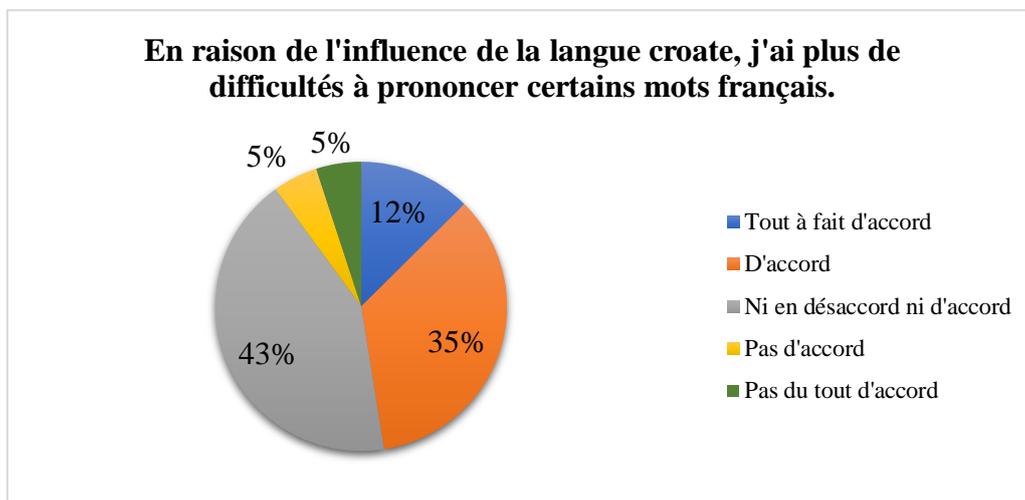


Figure 13. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « En raison de l'influence de la langue croate, j'ai plus de difficultés à prononcer certains mots français. »

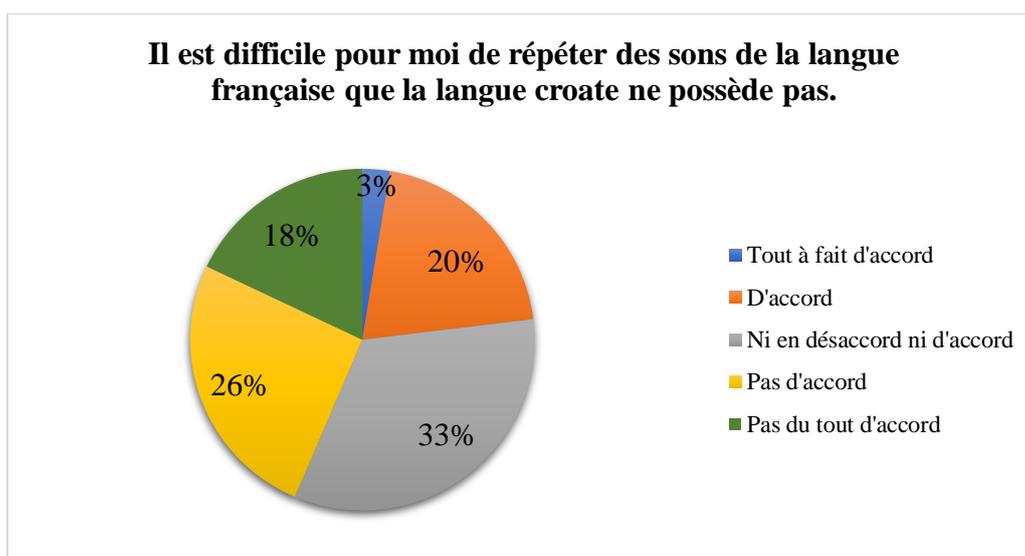


Figure 14. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Il est difficile pour moi de répéter des sons de la langue française que la langue croate ne possède pas. »

Quant à la troisième catégorie, on trouve des réponses les plus diverses des apprenants. La troisième catégorie examine l'interférence de la langue maternelle, le croate et le français sur les difficultés dues aux différents systèmes phonologiques (voir les Figures 13 et 14). 12% des apprenants sont « tout à fait d'accord » avec l'affirmation qu'ils ont plus de difficultés avec la prononciation à cause de l'influence de la langue croate. En même temps, 35% des apprenants « sont d'accord » avec l'affirmation. 43% parmi eux ont une position neutre « ni en désaccord ni d'accord » tandis que 5% des apprenants ont choisi les réponses « pas d'accord » et « pas du tout d'accord ». En ce qui concerne l'affirmation : *Il est difficile pour moi de répéter des sons de la langue française que la langue croate ne possède pas*, très peu d'entre eux (3%) se décident pour le degré « tout à fait d'accord » tandis que 20% des apprenants sont « d'accord ». 33% des apprenants ne sont « ni en désaccord ni d'accord » alors que 26% se décident pour le degré négatif « pas d'accord », et 18% sont « pas du tout d'accord ».

Résultats pour la quatrième catégorie : *L'importance des enseignants croate et français dans l'apprentissage ainsi que dans la correction de la prononciation*

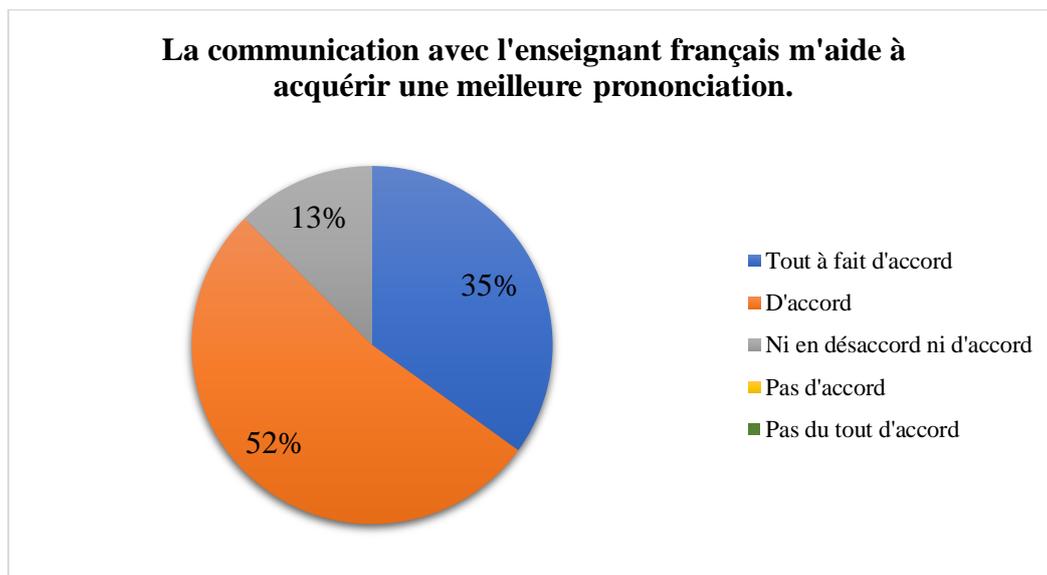


Figure 15. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « La communication avec l'enseignant français (l'assistant de langue) m'aide à acquérir une meilleure prononciation. »

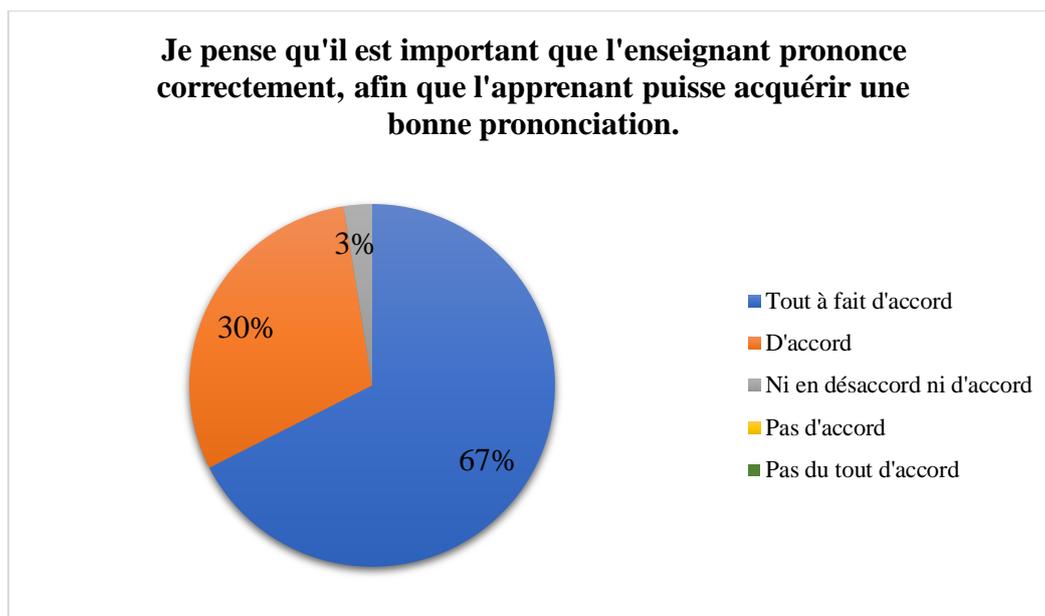


Figure 16. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Je pense qu'il est important que l'enseignant prononce correctement, afin que l'apprenant puisse acquérir une bonne prononciation. »

« L'importance des enseignants croate et français dans l'apprentissage ainsi que dans la correction de la prononciation » représente la quatrième catégorie et nous n'observons que les degrés positive et neutre. La Figure 15 montre les résultats pour l'affirmation : « La communication avec l'enseignant français m'aide à acquérir une meilleure prononciation ». De fait, 35% des apprenants sont « tout à fait d'accord » tandis que 52% sont « d'accord » et finalement 13% reste neutre en disant que la communication avec un enseignant français (assistant de langue) aide lors de l'acquisition de la prononciation. Quant à la deuxième question dans la quatrième catégorie (voir la Figure 16), 67% des apprenants trouvent qu'il est important que l'enseignant maîtrise la prononciation avant de l'enseigner aux apprenants, tandis que 30% « sont d'accord » et 3% sont neutres.

Résultats pour la cinquième catégorie : Attitudes à propos des virelangues

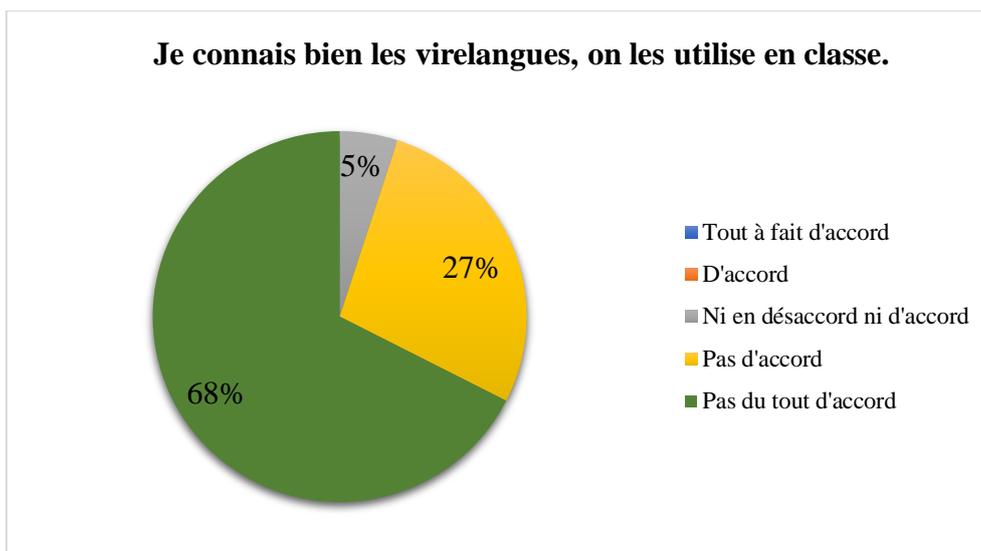


Figure 17. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Je connais bien les virelangues, on les utilise en classe. »

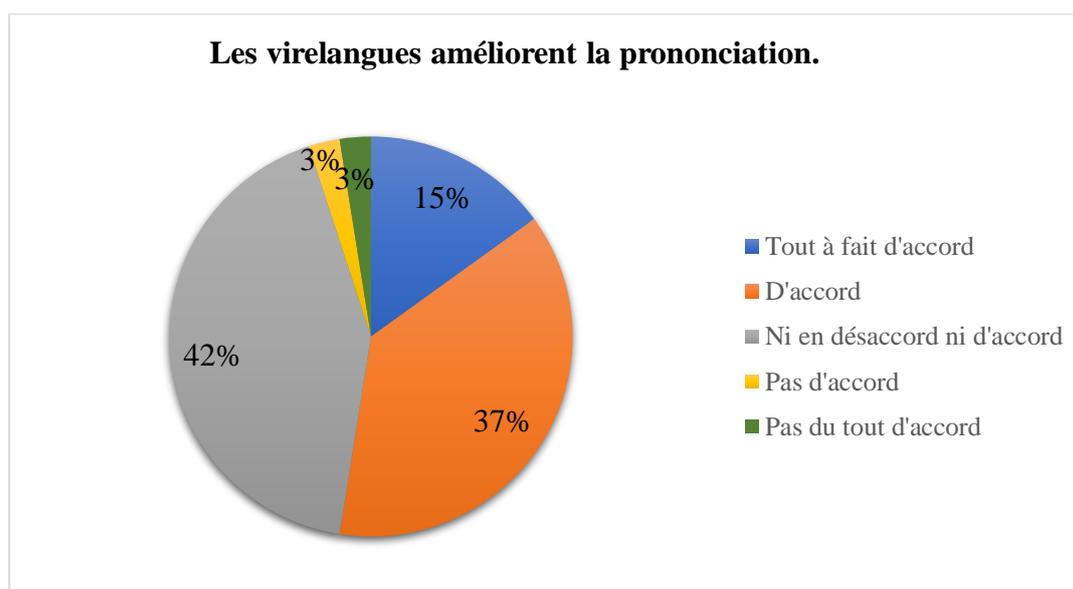


Figure 18. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Les virelangues améliorent la prononciation. »

Dans la catégorie Virelangues, pour la première affirmation (voir la Figure 17), nous avons expliqué aux apprenants la définition et les exemples des virelangues en croate et en français afin qu'ils puissent se rendre compte de l'utilisation des virelangues en classe, s'ils le font et à quelle fréquence. Un grand nombre d'apprenants, à savoir 68% d'entre eux, ont dit qu'ils ne les utilisent « pas du tout » dans l'enseignement, 27% choisissent un degré de négativité plus faible « pas d'accord », tandis que 5% sont neutres, c'est-à-dire « ni d'accord ni

en désaccord ». La deuxième affirmation (voir la Figure 18) concerne l'efficacité des virelangues dans l'amélioration de la prononciation. Les réponses sont variées : 15 % des apprenants disent qu'ils sont « tout à fait d'accord », 37 % sont « d'accord », 42 % restent neutres tandis que 3 % sont soit en désaccord soit pas du tout d'accord.

Résultats pour la sixième catégorie : *Écoute de la langue française (ou le contact avec lui) en dehors du milieu scolaire*

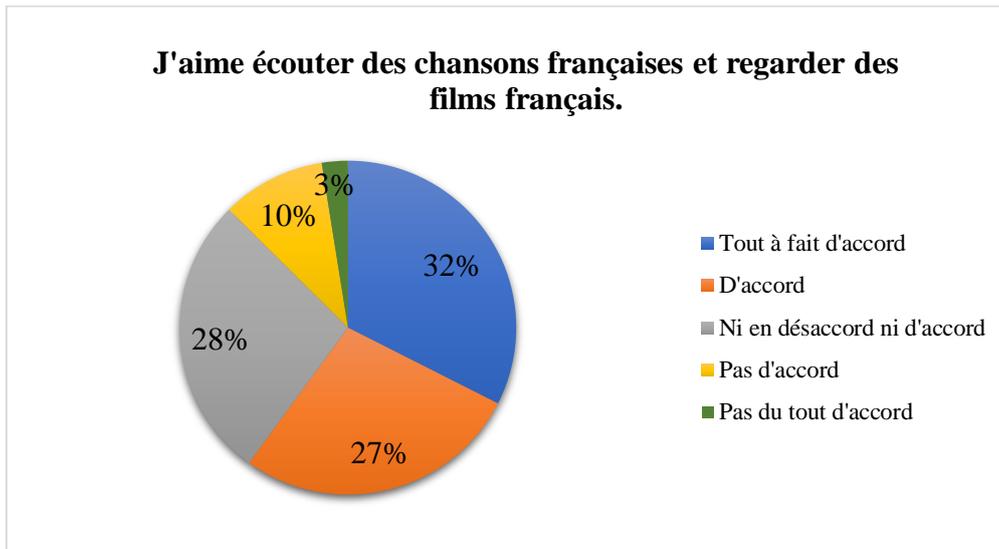


Figure 19. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « J'aime écouter des chansons françaises et regarder des films français. »

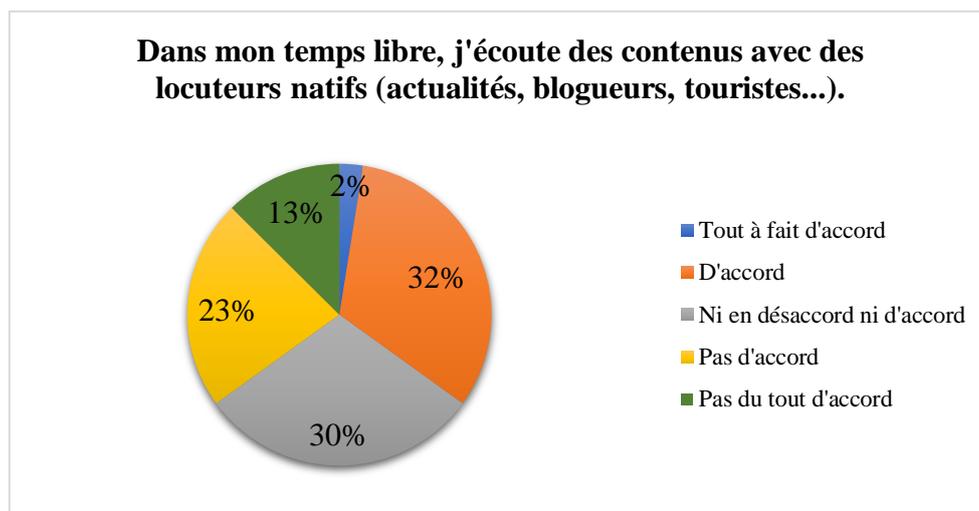


Figure 20. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Dans mon temps libre, j'écoute des contenus avec des locuteurs natifs (actualités, blogueurs, touristes...). »

La plupart des apprenants ont choisi un degré positif ou neutre lorsqu'il s'agit de la première affirmation qui porte sur le fait d'écouter le français en dehors de milieu scolaire (voir la Figure 19). En effet, 32% d'entre eux « sont tout à fait d'accord », 27% sont « d'accord » pour dire qu'ils aiment écouter des chansons françaises et regarder des films français. 28% des apprenants choisissent le degré neutre « ni désaccord ni d'accord ». Quant au niveau négatif, 10% d'entre eux « ne sont pas d'accord » et 3% des apprenants « ne sont pas du tout d'accord » avec l'affirmation qu'ils aiment regarder des films français et écouter des chansons françaises. Quant à l'affirmation présentée dans la Figure 20, seuls 2% des apprenants « sont tout à fait d'accord » qu'ils écoutent des contenus avec des francophones, tandis que 32% sont « d'accord ». Par la suite, 30% sont neutres, tandis un grand nombre d'apprenants choisissent un degré négatif en disant qu'ils n'écoutent pas les médias français. Finalement, 23% des apprenants « ne sont pas d'accord » tandis que 13% « ne sont pas du tout d'accord » avec cette affirmation.

La troisième partie du questionnaire se divise en deux tâches. Dans la première tâche, les apprenants ont donné leur perspective sur l'importance des éléments suivants dans l'apprentissage d'une langue étrangère : la grammaire, la prononciation, le lexique et l'orthographe. Le but de ce tableau était de vérifier si les apprenants considèrent la prononciation comme un élément important et comment ils la classent par rapport aux autres éléments importants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

	Grammaire	Prononciation	Lexique	Orthographe
Très important	7	13	11	9
Important	9	12	17	2
Peu important	16	4	9	11
Pas du tout important	9	5	3	23

Figure 21. Le point de vue des apprenants sur l'importance des différentes composantes de l'apprentissage de la langue française.

Au total, 13 apprenants sur 40, donc 33% d'entre eux, pensent que la prononciation est l'élément le plus important pour eux. En deuxième position des éléments importants, 17 apprenants sur 40 (43% d'entre eux) placent le vocabulaire. Comme élément peu important dans

l'apprentissage du FLE, 16 apprenants ou 40% parmi eux ont mis la grammaire. La plupart des apprenants sont d'accord pour dire que l'orthographe est l'élément le moins important, c'est-à-dire 23 sur 40, soit 57%. On peut conclure que, selon l'opinion des répondants, la prononciation et le lexique sont les deux éléments importants dans l'apprentissage.

Quant à la deuxième partie du questionnaire, les apprenants ont classé les éléments en fonction du nombre d'années d'apprentissage à l'école. Ils devaient classer la grammaire, le vocabulaire, la prononciation et l'orthographe selon le critère de leur importance et cela en partant du plus fréquent au moins fréquent. Le but de ce classement était de voir l'opinion des apprenants sur le temps consacré à un élément particulier par rapport aux autres.

	Grammaire	Lexique	Prononciation	Orthographe
Régulier	14	24	1	1
Fréquent	20	11	5	4
Peu fréquent	5	3	13	19
Extrêmement rare	2	2	22	14

Figure 22. La perspective des apprenants sur le temps consacré à l'apprentissage d'un élément particulier dans la classe de FLE.

Au total, 24 apprenants sur 40, soit 60%, disent que c'est le vocabulaire qu'ils apprennent le plus. En deuxième position, 20 apprenants, soit 50% d'entre eux placent la grammaire. Comme activité ou contenu qu'ils font rarement, 19 apprenants ou 48% d'entre eux placent l'orthographe. C'est en dernier lieu, 22 sur 40 (55% des apprenants) qu'ils placent la prononciation.

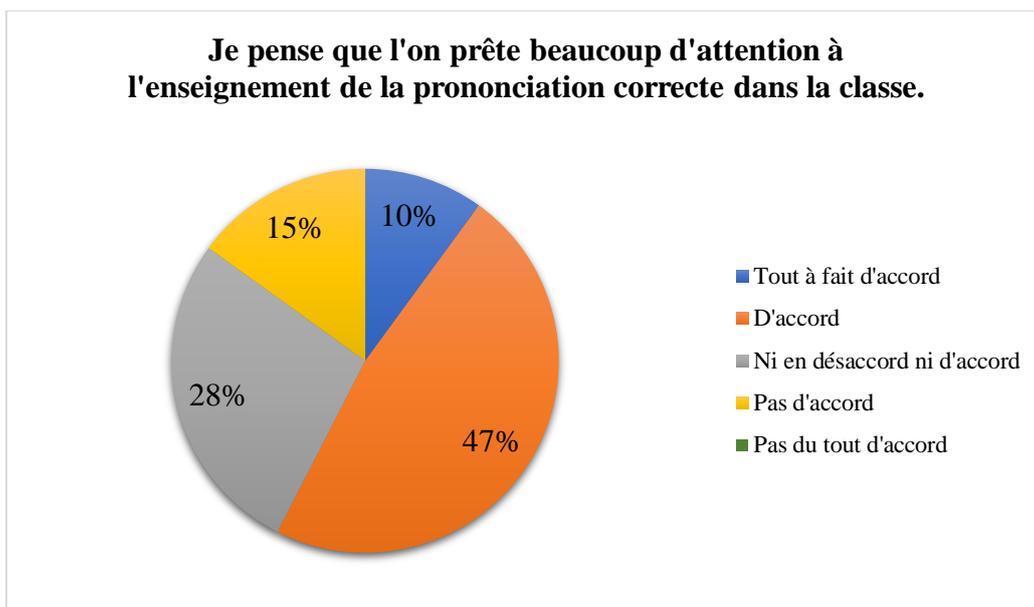


Figure 23. Les résultats obtenus pour l'affirmation : « Je pense que l'on prête beaucoup d'attention à l'enseignement de la prononciation correcte dans la classe. »

La Figure 23 montre les résultats pour l'affirmation : « Je pense que l'on prête beaucoup d'attention à l'enseignement de la prononciation correcte dans la classe. » De manière surprenante, 47% des apprenants sont « d'accord » pour dire que l'on prête beaucoup d'attention à l'enseignement de la prononciation correcte dans la classe, tandis que 10% choisissent le degré « tout à fait d'accord ». En effet, 28% des apprenant choisissent un degré neutre, tandis que 15% sélectionnent le degré « pas d'accord ».

Les résultats sont différents de ceux présentés dans la figure 22. Comme nous avons mis le mot *beaucoup* dans l'affirmation (voir la Figure 23), la référence à la quantité d'enseignement de la prononciation, n'est pas très claire, la différence dans les résultats réside probablement dans le fait que, malgré la faible présence de la prononciation dans la classe de FLE par rapport aux autres éléments, on prête encore une grande attention à l'enseignement de la prononciation, selon les attitudes des apprenants.

11 Discussion

En examinant l'ensemble des résultats, nous sommes en mesure de tirer plusieurs conclusions. Si l'on considère le point de vue des apprenants en ce qui concerne la prononciation en général, les 40 apprenants sont d'accord avec le fait qu'une bonne prononciation facilite la communication, tandis que 72 % font attention à la prononciation

pendant qu'une personne parle. De ce point de vue, nous pouvons constater que la prononciation représente un facteur très important dans l'apprentissage d'une langue pour les apprenants aussi. Comme on l'a déjà mentionné, Robert (2008 : 84) affirme que le vocabulaire et la prononciation sont indissociables car un mot ne peut être compris si une personne ne sait pas comment le prononcer. Bien entendu, les apprenants sont d'accord avec cette affirmation. Sur ce point, une partie du questionnaire consistait à expliquer leur réponse par rapport à l'importance de l'apprentissage de la prononciation en français. Voici quelques-unes des réponses obtenues :

Exemple 1. « C'est important car dans toutes les langues, y compris le français, il y a plusieurs mots dont la prononciation est similaire, si on ne connaît pas la prononciation, on peut se tromper et rendre difficile la prononciation de l'interlocuteur, comme dans les mots poisson et poison. »

Exemple 2. « Apprendre pour soi, par culture ou par voyage, c'est important car on connaît déjà la langue et on doit respecter la prononciation standard et les accents des autres en même temps. »

Exemple 3. « Cela facilite la communication surtout en français où une seule son mal prononcé change le sens du mot entier. »

Exemple 4. « La prononciation et l'accent sont les principaux éléments qui caractérisent une langue, ils donnent un certain caractère unique et une beauté à la langue. »

Exemple 5. « La prononciation est probablement plus importante que l'écriture car il existe aujourd'hui des outils qui nous aident à écrire dans la vie quotidienne alors que lorsque nous parlons, nous ne pouvons pas bénéficier d'une telle aide. »

Exemple 6. « Toutes les connaissances que je peux avoir ne me suffisent pas si je ne peux pas être compris. »

Comme on peut le constater, la plupart des apprenants soulignent l'importance de la prononciation pour se comprendre mutuellement et respecter la culture d'autrui, tandis que deux apprenants ont écrit que la prononciation n'était pas si importante pour eux, avec les explications suivantes :

Exemple 7. « Le français peut être appris sans la prononciation mais il est peut-être facile de l'apprendre avec la prononciation. »

Exemple 8. « Je ne pense pas que la prononciation soit trop importante car la personne à qui vous parlez, même si vous avez une mauvaise prononciation, vous comprendra. »

Avec sa dimension qualitative, cette partie de la recherche apporte une contribution significative aux conclusions. À partir de ces réponses, nous pouvons constater que les apprenants sont conscients de l'importance de la prononciation de chaque son, ainsi que du lien entre le lexique et la prononciation (exemple 1). Parallèlement, les apprenants sont conscients du fait que la prononciation est ce qui appartient à l'individu, qu'elle fait partie de la personnalité, du caractère et que la prononciation est la beauté de chaque langue (exemples 2 et 4). Bien que toutes les découvertes techniques aient été faites jusqu'à présent, personne ne peut nous aider à améliorer notre prononciation autant que nous pouvons le faire nous-mêmes. Les exemples 1 et 6 montrent que les apprenants sont conscients du fait qu'il est important que l'interlocuteur comprenne tout, car sans compréhension, le contenu n'a pas d'importance.

En observant les exemples de réponses, nous voyons une corrélation positive avec la question de la deuxième catégorie. En fait, 95% des apprenants sont d'accord pour dire qu'une bonne prononciation est nécessaire dans l'apprentissage du français tandis que 52% déclarent qu'ils aiment écouter les locuteurs natifs.

Pour ce qui est de l'analyse des différences dans les systèmes phonologiques, on voit qu'elles ne posent pas de problèmes majeurs dans l'apprentissage du français chez les apprenants croatophones. En dépit de différentes consonnes et surtout du plus grand nombre de voyelles et de voyelles nasales françaises que la langue croate ne possède pas, seulement 23% des apprenants trouvent que la différence des systèmes phonologiques constitue un problème pour eux, tandis que 33% sont neutres. Une explication possible d'un tel résultat est que le français et le croate n'ont pas beaucoup de sons similaires que l'apprenant pourrait remplacer.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, nous avons expliqué ci-dessus l'importance de son rôle et de sa maîtrise du système phonologique, ce qui lui permet de transmettre aux apprenants clairement les traits les plus distinctifs de sons français, y compris l'accent et le rythme de la parole. Les résultats montrent que les apprenants sont d'accord avec cette affirmation puisque 97% d'entre eux pensent que c'est nécessaire pour adopter une bonne prononciation.

Pour ce qui est des virelangues, tout le monde est d'accord pour dire qu'ils ne les utilisent pas en classe. La raison en est peut-être le fait que les virelangues sont plus souvent utilisés à des niveaux plus avancés. Aux niveaux élémentaires, surtout A1, l'apprenant n'a pas encore adopté la distinction des paires minimales, donc les virelangues l'aident lors de l'écoute, mais leur reproduction représente un obstacle. La correction phonétique de la prononciation par la méthode verbo-tonale évite dans un premier temps l'utilisation des paires minimales ensemble. La méthode verbo-tonale n'utilise les virelangues qu'à des niveaux avancés, lorsque les

structures de la langue étrangère sont maîtrisées et doivent être améliorées. Après avoir vu des exemples de virelangues en croate et en français (que nous avons fournis dans le cadre du questionnaire), 52% des apprenants sont d'accord pour dire que les virelangues améliorent généralement la prononciation, tandis que seulement 6% ne sont pas d'accord avec cette affirmation.

En examinant les résultats de la catégorie qui observe les habitudes des apprenants en dehors du milieu scolaire, 57% d'entre eux confirment qu'ils aiment écouter des chansons françaises et regarder des films, tandis que 13% ne sont pas d'accord avec cette affirmation. On peut établir une corrélation positive entre cette affirmation et celle selon laquelle ils aiment écouter des locuteurs natifs. On peut supposer que l'une des raisons pour l'apprentissage du français est précisément sa prononciation particulière. Quant aux différents contenus en français, 34% des apprenants trouvent qu'ils passent leur temps libre de cette façon tandis que 43% disent qu'ils n'écoutent pas d'actualités français pendant leur temps libre. Il est possible qu'en raison de la nature des actualités et des sujets des blogueurs français, ces contenus ne les intéressent tout simplement pas à leur âge puisqu'il s'agit d'une école secondaire.

Le dernier point fournit des résultats intéressants. Lorsqu'on demande aux apprenants de classer par ordre d'importance des éléments dans l'apprentissage du FLE, ils placent la prononciation en premier et le vocabulaire en second place. Cela confirme le constat selon lequel le vocabulaire et la prononciation peuvent difficilement être considérés séparément. En effet, les apprenants ont eu des difficultés à déterminer quel élément devait être placé en premier lieu, puisque 13 apprenants sur 40 ont mis la prononciation et 11 le vocabulaire. Les résultats convaincants se situent en dernière position, c'est-à-dire que 58% d'entre eux déclarent que l'orthographe est la moins importante pour eux.

La dernière question porte sur la présence de la prononciation dans l'enseignement des langues étrangères en général. Du point de vue d'apprenant, c'est le vocabulaire qui est le plus appris, suivi de la grammaire, de l'orthographe et enfin de la prononciation. Bien que la prononciation soit en dernière position, cela ne dit pas trop sur la présence de la prononciation en classe. La prononciation est apprise à travers tous les éléments de l'apprentissage, mais les apprenants n'en sont pas conscients car dans la plupart des cas il n'est pas explicitement mentionné que la prononciation sera travaillée ou bien qu'elle représente un objectif d'apprentissage précis. Lorsque les apprenants abordent la conjugaison des verbes, ils ne sont pas conscients qu'ils apprennent également la prononciation du même verbe, mais ils considèrent ce travail comme de la grammaire. Chaque lecture à haute voix avec la correction qui a lieu en classe est un

opportunité d'améliorer la prononciation. Bien qu'elle soit le plus « petit » élément de l'apprentissage d'une langue étrangère, la prononciation est présente en permanence dans tous les éléments. L'affirmation portant sur l'attention accordée à la prononciation en classe (voir la Figure 10) indique que 57 % des apprenants trouvent que la prononciation fait l'objet d'une grande attention, tandis que 28 % ont répondu de manière neutre. Grâce à cette affirmation, nous pouvons conclure que, selon les apprenants, les enseignants accordent suffisamment d'attention à la prononciation et à l'amélioration de la prononciation.

12 Conclusion de la recherche

La première hypothèse est confirmée, les apprenants sont d'accord que la prononciation représente un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par rapport à des éléments comme le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, la plupart des apprenants trouvent que la prononciation est l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La deuxième hypothèse est confirmée, 52% des apprenants trouvent que les virelangues sont un exercice utile dans l'amélioration de la prononciation en FLE. La raison pour laquelle ils ne les utilisent pas et ne les répètent pas en classe réside dans le fait que dans la première année de l'apprentissage, les virelangues servent comme exercice auditif pour écouter les différences de paires minimales. Il est important de souligner qu'elles sont utiles aux niveaux plus avancés et quand les distinctions de tous les sons ont été adoptées.

La troisième hypothèse n'est pas confirmée. Elle indique qu'en classe de FLE on n'accorde pas assez d'attention à la prononciation, alors que 57 % des apprenants affirment que l'on accorde beaucoup d'attention à la prononciation. En examinant les autres affirmations, il est possible qu'une grande attention soit accordée à la prononciation en raison de la présence de l'enseignante française qui dispense régulièrement des cours. Selon les résultats, les apprenants sont d'accord avec le fait que la maîtrise du système phonologique de la part de l'enseignante est importante et que la communication avec l'enseignant francophone natif améliore leur prononciation. Je pense qu'il faudrait faire une recherche avec un plus grand nombre d'apprenants avec des professeurs différents afin d'établir une situation objective sur l'apprentissage de la prononciation des élèves croatophones.

La quatrième hypothèse qui porte sur les médias de divertissement francophones est confirmée. Lorsqu'il s'agit de films et de chansons, 57% des élèves aiment passer leur temps libre en regardant ces contenus. Puisqu'ils disent, à un autre endroit, qu'ils aiment écouter des locuteurs

natifs, je pense qu'il serait intéressant pour eux d'écouter des contenus divertissants comme des chansons ou des films, surtout à leur âge. Regarder des séries ou des films est un outil important pour maîtriser la prononciation puisque d'une part les jeunes s'approprient la langue à travers ses différents registres et d'autre part, ils se sensibilisent plus facilement aux sons français ainsi qu'à sa prononciation, en regardant les contenus qui les intéressent.

13 Conclusion générale

La langue française est considérée comme l'une des plus belles langues, mais peut-être également une langue qui compte parmi les plus complexes et « difficiles » à apprendre. Lorsqu'on apprend une langue étrangère, on essaie de rapprocher sa propre prononciation de celle d'un locuteur natif. Bien que la prononciation soit l'un des éléments les plus importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'elle est spécifique et particulière à chaque langue, elle est souvent négligée dans les institutions scolaires. Au fil de l'histoire, son importance a évolué à travers diverses méthodes : il convient de mentionner l'absence de pratique de la prononciation mais aussi la prononciation comme l'un des éléments les plus importants.

Il est bien connu qu'une mauvaise prononciation constitue un obstacle à la communication avec les autres et qu'elle peut entraîner le manque de confiance en soi ainsi que la peur de l'expression orale. On peut prévenir tout cela en comparant les systèmes phonologiques et en examinant le système d'erreurs. De cette manière, on peut se rapprocher à l'avance du système de la langue cible et développer, chez les apprenants, la conscience de la présence de sons différents dans la langue cible, d'une intonation et d'un rythme différent de leur langue. De plus, en pratiquant la distinction des sons, on est en mesure de développer chez les apprenants une meilleure perception auditive et améliorer ainsi leur prononciation.

L'objectif de ce mémoire était de vérifier le statut de la prononciation dans la classe de français langue étrangère. En nous appuyant sur les documents officiels, le CECRL et le Curriculum officiel français langue étrangère en Croatie, nous avons vérifié le statut de la prononciation et dans quelle mesure elle est représentée dans ces documents à certains niveaux, et quelle attention devrait lui être accordée en classe, selon les recommandations de ces documents. Ensuite, à l'aide d'un questionnaire, nous avons vérifié les attitudes des apprenants vis-à-vis du rôle de la prononciation en général, de sa représentation en classe, des activités par lesquelles la prononciation est acquise et pratiquée. Dans le questionnaire, nous avons demandé à 40 apprenants croatophones de décrire leur perspective sur l'importance de la prononciation, les

problèmes qu'ils rencontrent en raison des différents systèmes phonologiques et la représentation de la prononciation à l'école. En analysant le CECRL et le Curriculum, on peut observer des descripteurs pour chaque niveau de compétence linguistique. Le Volume complémentaire représente le prolongement et l'élargissement des descripteurs du CECRL ; en fait, le Volume fournit une description détaillée de la prononciation et la manière dont elle peut être travaillé en classe. En ce qui concerne le Curriculum de la langue française (*Kurikulum francuskoga jezika*), pour les écoles primaires, il propose des orientations et des conseils sur la façon d'améliorer la prononciation, mais pour les écoles secondaires, il ne propose aucune description de ce à quoi la prononciation devrait ressembler.

Les résultats de la partie empirique ont montré que les apprenants considèrent la prononciation comme l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La communication avec l'enseignante française et l'enseignante croate leur facilite la communication et améliore leur prononciation. De même, ils constatent qu'une grande attention est accordée à la prononciation en classe. Lorsqu'il s'agit d'écouter les contenus en français en dehors du milieu scolaire, ils écoutent différents contenus de divertissement comme des films et des chansons, tandis qu'ils sont peu nombreux à écouter des nouvelles et des blogueurs, c'est-à-dire des contenus informatifs et d'actualité. Comme il s'agit d'un petit nombre de participants, il serait bon de faire une recherche avec un échantillon plus significatif où il y aurait plus d'enseignants différents. On saurait alors si l'attention portée à la prononciation en classe est due au programme d'enseignement et les objectifs proposés pour un certain niveaux ou bien si cette attention est le résultat de l'effort de l'enseignant et de son initiative.

14 Références bibliographiques

1. Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
URL : http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308 (consulté : le 16 mai 2022)
2. Bagarić, V., Djigunović Mihaljević J. (2007) Defining communicative competence. Dans *Metodika*, Zagreb 8:1, 94-103. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/42651> (consulté: 2 juin 2022)
3. Bakran J. (1996). *Zvučna slika hrvatskog govora*. Zagreb : IBS grafika
4. Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris : Clé International.
5. Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris: Didier.
6. Brozović, D. (1991). *Fonologija hrvatskoga književnog jezika*. (eds) S. Babić, D. Brozović, M.Moguš, S. Pavešić, I. Škarić & S. Težak, dans *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika* (pp. 379-452). Zagreb: Globus, Nakladni zavod – Academia scientiarum et artium Croaticae.
7. Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas.
8. Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Didier, Paris URL :<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté: le 21 septembre 2022)
9. Correa, M.; Grim, F. (2014). Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities. Dans *Currents in Teaching & Learning*, 6 (2), 55-63.
10. Coste, D., Zarate, G et Moore, D. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle - Council of Europe. Strasbourg : *Language Policy Division*.
URL: <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté: 5 septembre 2022)
11. Cuq, J.P ; Gruca, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, Collection FLE
12. Desnica-Žerjavić (1996) : *Phonétique française*. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
13. Frankol, D., Pavelin Lešić, B. (2016). Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique. Dans *XVème colloque SGAV : La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*. (ed.) Morris, D. 155-166. Mons (Belgique) : CIPA.
URL :https://www.researchgate.net/publication/309415102_Mouvement_geste_parole_les_valeurs_de_la_langue_parlee_dans_la_correction_phonetique (consulté : le 2 juin 2022)
14. Fredet F., Amelot A., Pillot-Loiseau C. (2010). Apports de la phonétique expérimentale à la didactique de la prononciation du français langue étrangère. Dans *Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité*, 10, 2, 75-88 URL : <https://doi.org/10.4000/apliut.723> (consulté: le 8 juillet 2022)
15. Foote J et al. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes, Dans *The Language Learning Journal*, 44 (2), 181- 196
16. Fougeron, C. i Smith, C. L. (1999). *French. Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge : Cambridge University Press.
17. Galić, N. (2015). *Fonetska korekcija izgovora hrvatskog jezika u izvornih govornika bugarskog*. Mémoire de master. Zagreb : Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet

- URL:<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5659/1/GALIC%20diplomski%20rad.pdf> (consulté: le 12 avril 2022)
18. Gallisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette
 19. Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec : Centre éducatif et culturel
URL: https://www.academia.edu/26041121/Le_Point_sur_l'approche_communicative
(consulté: le 2 juin 2022)
 20. Gillon, E. (2012). L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ? Dans *Education*.
URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736069/document> (consulté: le 27 mai 2022)
 21. Guberina, P. (1965). Strukturalnoglobalna audiovizualna metoda. Dans *Govor i čovjek*. Verbotonalni sistem. ((eds.) Crnković, V. i Jurjević-Grkinić I. 100 – 131. Zagreb : ArTresor naklada.
 22. Guberina, P. (2010). Govor i čovjek : Verbotonalni sistem. Zagreb: Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG: ArTresor naklada. (eds.) Crnković, V. i Jurjević-Grkinić I.
 23. Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris: Didier/Hatier.
 24. Guvercin, H. (2015). *Mother Tongue: The language of heart and mind*. *Jamaa'thughe khabaru*, 435, 26-29.
 25. Horga, D. i Liker, M. (2016). *Artikulacijska fonetika. Anatomija i fiziologija izgovora*. Zagreb : Ibis grafika
 26. Kanjir I. (2017). *La correction phonétique des consonnes /r/ et /R/ dans l'apprentissage du croate et du français langue étrangère*. Mémoire de master. Faculté des sciences humaines et sociales : Université de Zagreb
 27. Landau, E., Lončarić, M., Horga D. i Škarić, I. (1999). *Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge: Cambridge University Press.
 28. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Hachette : Paris
 29. Lee, J. et al. (2015). The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis. Dans *Applied Linguistics*, 36 (3), 345-366
 30. Mihaljević Djigunović, J. (1998), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine: Zagreb
 32. Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, nonnative models in ESL/EFL pronunciation teaching. Dans *le System*, 42, 258-269
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X13001838> (consulté: le 12 septembre 2022)
 33. Navrátilová E., (2010). *Les semi-consonnes françaises dans la perception et dans la production des apprenants tchèques*. Mémoire de master. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova v Praze.
https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/33014/DPTX_2010_1_0_76188_0_78666.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulté: le 12 août 2022)
 34. Orešković Dvorski, L. i Pavelin Lešić, B. (2015a). L'intégration des procédés verbo-tonaux dans l'enseignement du français à l'Université de Zagreb // *II Simposio Internacional "Verbotonal y Escuela"* (eds.) López García; Calvo Medina; Fernández Turrado Zaragoza. Dans: Stylo digital. (183-196).

35. Orešković Dvorski, L. i Pavelin Lešić, B. (2015b). French pronunciation difficulties of Croatian-speaking students in relation to English as a foreign language. (eds.). Cergol Kovačević i S. Lucija Udier. *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism. Proceedings from the CALS conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (75–89).
36. Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Dans *Le français dans le monde*. 347, 37-40. URL: https://www.christianpuren.com/app/download/5523333851/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue%2BFLM_n347.pdf (consulté: le 12 juin 2022)
37. Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris: Ophrys.
38. Rolland. Y. (2013). *L'apprentissage phonologique de la LVE : un défi identitaire pour des apprenants plurilingues*. Colloque OSOI Identités, migrations et territoires dans l'océan Indien, OSOI; Université de La Réunion : France.
URL : <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01167437/document> (consulté: le 12 juin 2022)
39. Santiago, F. (2012). La didactique de la prononciation de L2 et la perception auditive : vers une nouvelle approche. Dans *Synergies Mexique, Gerflint*, 2, 57 - 70
URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01737832> (consulté: le 8 juin 2022)
40. Saalfeld, Anita K. (2012). Teaching L2 Spanish Stress. Dans *Foreign Language Annals*. 45 (2), 283-303
41. Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Dans *Synergies Turquie* 8, 13-28
URL: https://www.academia.edu/download/65327075/approche_actionnelle.pdf (consulté: le 8 juin 2022)
42. Seara Rodríguez, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Dans *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, 1, 139-161.
URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016713> (consulté: le 7 juillet 2022)
43. Tagliante, C. (2011). *La Classe de Langue*. Paris : CLE International Paris
44. Troubetzkoy, N. S. (1967) *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck (2ème éd.)
45. Vanoye, F. (1973). *Expression communication*. Paris : Armand Colin

15 Annexe

Izgovor u poučavanju i učenju francuskoga kao stranog jezika

Dragi učenici, molim vas da ispunite ovaj upitnik koji je dio **anonimnog istraživanja** o izgovoru francuskog kao stranog jezika. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. Povjerljivost informacija o podacima dobivenima u ovom istraživanju u potpunosti je zajamčena te će biti korištena samo u svrhu istraživanja za diplomski rad.

Molim Vas da iskreno odgovarate.

Zahvaljujem na suradnji!

Spol: Ž M

Razred:

Škola:

Koliko godina učiš francuski jezik?

Učiš li uz francuski još koji jezik? Ako učiš, koji?

Koja ti je najčešća ocjena iz francuskog jezika? (zaokruži)

NEDOVOLJAN DOVOLJAN DOBAR VRLO DOBAR ODLIČAN

Pred Vama se nalazi upitnik kojim se ispituje važnost i zastupljenost izgovora francuskog kao stranog jezika. Na tvrdnje se odgovara označavanjem polja koji odgovara vašim stavovima.

Izgovor u učenju francuskog jezika

		U potpunosti se slažem	Slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Ne slažem se	Uopće se ne slažem
1.	Dobar izgovor važan je u učenju francuskog jezika.					
	Objasni svoj odgovor.					
	<hr/>					
	<hr/>					
2.	Francuski jezik ima vrlo poseban i težak izgovor.					
3.	Drugi jezici koje učim imaju lakši izgovor od francuskog.					
4.	Neke francuske glasove nikako ne mogu izgovoriti, neobični su i teški.					
5.	Zadovoljan/na sam svojim izgovorom francuskog.					
6.	Želim poboljšati svoj izgovor.					
7.	Mislim da se francuski izgovor vježbanjem može dosta poboljšati.					
8.	Bitno je naučiti kako pravilno izgovarati francuske riječi.					
9.	Osjećam se sigurno i sretan/na sam ako znam točan izgovor.					
10.	Obraćam pažnju na izgovor dok osoba govori ili razgovara.					
11.	Smatram da bolji izgovor olakšava komunikaciju.					
12.	Volim slušati izvorne govornike francuskog jezika.					
13.	U slobodno vrijeme slušam sadržaje s francuskim					

	govornicima (vijesti, blogere, turiste ...)					
14.	Volim slušati francuske pjesme i gledati francuske filmove.					
15.	Volim pjevati i često pjevam francuske popularne pjesme.					
16.	Francuski jezik je melodičan i lijepo zvuči.					

Izgovor u odnosu na druge elemente učenja francuskog jezika

1) Poredaj elemente od tebi najvažnijeg do najmanje važnog

GRAMATIKA PRAVILNO PISANJE IZGOVOR NOVE RIJEČI

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

2) Poredaj po količini učenja u školi

GRAMATIKA PRAVILNO PISANJE IZGOVOR NOVE RIJEČI

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Važnost izgovora u nastavi

		U potpunosti se slažem	Slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Ne slažem se	Uopće se ne slažem
1.	Smatram da se u školi dosta pažnje posvećuje učenju pravilnog izgovora.					
2.	U sklopu nastave francuskog jezika slušam dovoljno materijala (zvučnih i video zapisa) s izvornim govornicima.					

3.	U udžbeniku znam prepoznati vježbe s ciljem poboljšanja izgovora.					
4.	Htio/htjela bih da udžbenik sadrži više vježbi koje za cilj imaju poboljšanje izgovora.					
5.	Vježbe za izgovor su mi teške.					
6.	Vježbanje izgovora mi je dosadno.					
7.	Nije mi ugodno kad me nastavnica / lektorica ispravljaju u izgovoru.					
8.	Upoznat/a sam s brzalicama i koristimo ih u nastavi. (pogledaj primjere ispod tablice)					
9.	Vježbe brzalice su mi zanimljive.					
10.	Brzalice poboljšavaju izgovor.					
11.	Komunikacija s lektorom/lektoricom pomaže mi u usvajanju boljeg izgovora.					
12.	Mislim da je bitno da nastavnik posvećuje puno pažnje izgovoru.					
13.	Mislim da je bitno da nastavnik dobro izgovara, tako i učenik može usvojiti dobar izgovor.					
14.	Mislim da je bitno da nastavnik ispravlja pogreške u izgovoru.					

15.	Komunikacija na francuskom jeziku s ostalim učenicima pomaže mi u usvajanju izgovora.					
16.	Da bih mogao/la dobro izgovarati francuske riječi, moram puno slušati.					
17.	Kad slušam francuske riječi, moram se jako potruditi da razumijem.					
18.	Kad slušam, važno mi je da razumijem što je rečeno.					
19.	Kad slušam, razmišljam o tome kako poslije dobro izgovoriti francuske riječi.					
20.	Kad slušam francuskoga govornika na audio snimci važno mi je da poslušam više puta.					
21.	Kad slušam izvornoga govornika (lektora), važno mi je da govori polako.					
22.	Teško mi je ponoviti glasove iz francuskog jezika koje hrvatski nema.					
23.	Zbog utjecaja hrvatskog jezika, teže izgovaram neke francuske riječi.					

Primjeri brzalica na hrvatskom jeziku:

- Cvrči, cvrči cvrčak na čvoru crne smrče

Primjeri brzalica na francuskom jeziku:

- Elle est partie avec tonton, ton Taine et ton thon.

- Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

