

Étude des exercices développant
la prononciation et la production orale
dans la série de manuels *Chez Marianne*

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 2013

Hanna-Kaisa Ruuska

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hanna-Kaisa Ruuska	
Työn nimi – Title Étude des exercices développant la prononciation et la production orale dans la série de manuels <i>Chez Marianne</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 05 / 2013	Sivumäärä – Number of pages 74
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitetään, millaisia ääntämistä kehittäviä tehtäviä aikuisopetukseen suunniteltu oppikirjasarja, <i>Chez Marianne</i>, sisältää. Tavoitteena oli tutkia, löytyykö tästä kyseisestä kolmiosaisesta kirjasarjasta tarpeeksi ääntämistä kehittäviä tehtäviä ja analysoida niitä myös laadullisesti.</p> <p>Tutkimuksen ensimmäinen kappale käsittelee ääntämisen didaktiikkaa sekä yleisimpiä ongelmia, joita suomalaisilla ranskankielen opiskelijoilla ääntämisessä on. Toisessa, analyysiin keskittyvässä kappaleessa käydään läpi, kuinka kirja tuo esiin ääntämisen ja suullisen tuottamisen harjoittelua tehtävissään määrällisesti, keskittyen myöhemmin myös näiden tehtävien edukatiiviseen käyttötarkoitukseen. Tutkimus tarjoaa lopuksi myös ehdotuksia kirjan ääntämistehtävien laadun parantamiseksi.</p> <p>Tutkimuksessa selviää, että <i>Chez Marianne</i> -kirjasarja sisältää eritasoisia ja monipuolisia ääntämistä kehittäviä tehtäviä ja antaa painoarvoa kommunikatiivisuudelle. Ensimmäinen, aloitteleville ranskanlukijoille tarkoitettu osa sisältää myös erillisen ääntämisosion suullisen tuottamisen ja kuullunymmärtämistehtävien lisäksi. Seuraavissa, haasteellisemmissä osissa, ääntämistä harjoitellaan yhä vähemmän kirjallisen taidon osuuden kasvaessa. <i>Chez Marianne</i> -kirjasarjaan voisi tehdä muutoksia muutamalla osa-alueella. Tuottamisohjeet ääntämistä varten puuttuvat. Kuvalliset ohjeet voisivat helpottaa ymmärtämään, missä suun osassa oikeanlainen ääntäminen ranskankielessä tapahtuu. Myös foneettisen transkription puuttuminen viimeisestä, edistyneen opiskelijan oppikirjasta, voi aiheuttaa ongelmia uuden sanaston ääntämisen oppimisessa. Jos lausumisasu jää epäselväksi, se voi johtaa osallistumisarkuuteen luokkatilanteissa. Lisäksi suomalaiselle opiskelijalle tyypillisesti vaikeat ranskan äänteet löytyvät kyllä usein tehtävistä, mutta niiden erityispiirteet jätetään selittämättä, eikä huomiota kiinnitetä harjoittelun tärkeyteen.</p>	
Asiasanat – Keywords oppikirjat, ranska, ääntäminen, aikuisopiskelijat	
Säilytyspaikka – Depository jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

0	Introduction.....	7
1	La didactique de la prononciation.....	9
1.1	L'enseignement/l'apprentissage de la prononciation.....	9
1.1.1	L'apprentissage de la prononciation par des apprenants adultes	10
1.1.2	L'accent et l'intelligibilité	11
1.1.3	Le rôle du professeur dans l'apprentissage de la prononciation.....	13
1.1.4	Les types d'exercices développant la prononciation	15
1.1.5	L'évaluation de la prononciation	17
1.1.6	Le rôle de la prononciation dans le développement de la production orale	18
1.1.7	La production orale en salle de classe	21
1.1.8	L'aisance dans la production orale.....	24
1.1.9	Les supports visuels dans l'enseignement de la production orale.....	25
1.2	La prononciation du français.....	27
1.2.1	La prononciation dans l'enseignement du français	27
1.2.2	Les difficultés des finnophones dans la prononciation du français.....	27
1.2.2.1	Les consonnes	29
1.2.2.2	Les voyelles	38
1.2.2.3	L'enchaînement consonantique	42
1.3	La culture communicative des Finlandais	43
2	Analyse des manuels.....	46
2.1	Présentation générale de « Chez Marianne »	46
2.1.1	Chez Marianne 1.....	46
2.1.2	Chez Marianne 2.....	47
2.1.3	Chez Marianne 3.....	48

2.2	La prononciation dans la série <i>Chez Marianne</i>	49
2.2.1	La prononciation dans <i>Chez Marianne 1</i>	51
2.2.2	La prononciation dans <i>Chez Marianne 2</i>	57
2.2.3	La prononciation dans <i>Chez Marianne 3</i>	59
2.2.4	Les difficultés spécifiques des finnophones.....	61
2.3	Le guide du professeur et la prononciation : instructions pour le professeur ...	64
2.4	Exercices développant la prononciation et exercices à ajouter	67
3	Conclusion	71
4	Bibliographie	73

0 Introduction

D'une façon générale, tout le monde admet que pour parler une langue il faut savoir la prononcer et que par conséquent la prononciation est une partie naturelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le montre Kalmbach¹ et comme nous avons pu le constater personnellement dans l'enseignement du français aux finnophones, en Finlande, il est assez difficile pour un apprenant de langue d'adopter la bonne prononciation en français. L'orthographe et les sons ne semblent pas avoir beaucoup en commun entre ces deux langues, et les finnophones doivent faire des efforts considérables pour apprendre la bonne manière de prononcer. L'apprenant a donc besoin d'assistance de la part du professeur. Comme le professeur et l'enseignement des langues étrangères en Finlande s'appuient fortement sur les manuels scolaires, on peut raisonnablement avancer que les manuels scolaires devraient également soutenir l'enseignement de la prononciation et fournir des outils pour que les apprenants comprennent et acquièrent une bonne prononciation. Il ne s'agit pas d'apprendre à utiliser l'accent d'un locuteur natif, ce qui est très peu probable surtout pour un apprenant adulte, mais d'adopter une prononciation compréhensible.

Depuis quelques années, la production orale s'est vu accorder une plus grande attention par rapport à celle qu'elle occupait en comparaison de la production écrite, qui était traditionnellement privilégiée dans l'enseignement. Cependant le manque et la défaveur de la production orale des années précédentes ont laissé leurs traces dans notre culture de communication finlandaise : nous avons plutôt peur d'ouvrir la bouche², surtout dans la salle de classe. Personnellement, nous estimons que l'un des facteurs empêchant la communication active de l'apprenant et causant la peur d'erreurs dans la production

¹ Kalmbach J.-M. (2011). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html> (tous les liens html renvoyant à cet ouvrage ont été vérifiés le 4.5.2013).

² Yli-Renko K. et Salo-Lee L. 1991. *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa..* Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja A: 147. Turku : Turun yliopisto : 32

orale est le manque d'assurance au niveau de la prononciation. De même, dans la conversation en français entre un natif L1 et un apprenant de langue seconde L2, les malentendus pourraient être évités avec une meilleure prononciation du producteur L2. Pour orienter la prononciation dans la direction désirée et pour éviter les erreurs les plus fréquentes, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à la bonne prononciation dès le stade initial de l'enseignement dont nous montrerons l'importance dans l'acquisition de la prononciation.

Les questions qui se posent naturellement à l'utilisateur des manuels du niveau initial et du niveau plus avancé sont donc, 1) de savoir si lesdits manuels accordent une place suffisante à l'enseignement de la prononciation et, 2), si cet enseignement est présenté de façon efficace.

Notre objectif dans cette étude est de répondre à ces deux questions. Pour ce faire, dans une première partie, nous traiterons d'abord la didactique de la prononciation et les difficultés particulières des finnophones apprenant le français. Dans la deuxième partie, nous analyserons la présence des différents types d'exercices ou autres activités conçus pour développer la prononciation et la production orale du français des apprenants L2 dans le manuel *Chez Marianne*, publié pour les apprenants adultes. Ce manuel est assez populaire parmi les professeurs de français et nous avons également déjà utilisé ce manuel en tant que matériel en cours, et personnellement, nous estimons que c'est le meilleur manuel pour les apprenants adultes.

Nous examinerons la quantité des types d'exercices développant la prononciation, traiterons leur qualité et fonction éducative et à la fin nous ferons quelques propositions pour améliorer ce domaine d'exercices. Nous montrerons également dans quelle mesure les exercices de production orale améliorent, peuvent améliorer ou devraient améliorer la prononciation, en prenant en compte la culture communicative finlandaise.

1 La didactique de la prononciation

1.1 L'enseignement/l'apprentissage de la prononciation

L'utilité d'une bonne prononciation est évidente notamment dans le domaine de la communication, comme par exemple pour entretenir des contacts professionnels ou exercer le métier du professeur de français. De même, à l'école il faut prendre en compte l'importance des exercices de prononciation, si l'on veut vraiment arriver à un bon niveau de compétence orale. Une bonne maîtrise écrite ou lexicale de la langue seconde n'est pas suffisante si un locuteur natif n'est pas capable de comprendre les messages produits oralement.³

Dans l'enseignement pratique de la prononciation d'une langue étrangère, on s'intéresse en général aux étapes suivantes dans le processus de la communication orale :

- le processus linguistique pour la mise en forme de la pensée avec des mots : on formule et on enseigne les règles selon lesquelles le système de la langue fonctionne ainsi que le lien entre la forme écrite et celle prononcée. Tout cela constitue le système phonologique dont l'apprentissage est théorique.
- l'étape physiologique, avec influx nerveux et activité musculaire produisant des sons : on enseigne l'articulation des phonèmes pour que le locuteur soit capable de transmettre ses idées par la parole (le domaine de la phonétique articulatoire). Cet apprentissage comprend des exercices d'entraînement physique par exemple au laboratoire de langue.⁴

Les similarités et les différences entre la langue maternelle L1 et la langue seconde L2 ont un effet sur la vitesse et l'ordre de l'acquisition de la prononciation. Les sons qui se ressemblent sans être tout à fait identiques sont plus difficiles à acquérir puisque le

³ Kalmbach 2011 : 000e. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html>

⁴ Kalmbach 2011 : 01. <http://research.jyu.fi/phonfr/01.html>

producteur les perçoit et les classe comme des équivalents dans sa langue maternelle tandis que les sons qu'il ne reconnaît pas encore sont plus faciles parce que la différence est notable.⁵ Le développement phonologique peut avoir d'autres niveaux d'interaction comme par exemple celui de l'orthographe. Le contact de l'apprenant avec les formes écrites, et les différences qui s'y trouvent entre L1 et L2, a un effet sur le développement phonologique.⁶

1.1.1 L'apprentissage de la prononciation par des apprenants adultes

La période cruciale dans l'apprentissage de la langue orale est située autour de la puberté. Après cette période, la capacité d'acquérir la manière de parler d'un locuteur natif est réduite. Cette réduction est attribuée aux changements neurologiques qui sont une partie naturelle du processus de maturation. Bien qu'il existe des preuves scientifiques que l'acquisition de la prononciation des enfants comme apprenants L2 peut atteindre des ressemblances plus natives par rapport aux apprenants adultes, ce n'est pas nécessairement une conséquence du vieillissement biologique. Même les apprenants qui commencent une langue seconde dans la petite enfance, peuvent acquérir un accent étranger dans une L2. Il est néanmoins possible que les adultes obtiennent une prononciation ressemblant à un locuteur natif même après la période cruciale.⁷

Les adultes et les enfants déjà plus âgés qui apprennent une langue seconde L2, se distinguent des jeunes enfants acquérant la sonorisation de leur langue maternelle L1. Les apprenants L2 contrôlent mieux la production de l'articulation et possèdent déjà un meilleur système phonétique par rapport aux jeunes enfants acquérant leur langue maternelle.⁸ La capacité d'apprendre une langue reste intacte pour la vie, mais au ni-

⁵ Major R.C. et Kim E. (1999). *The Similarity Differential Rate Hypothesis*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers : 155

⁶ Leather J. (1999). *Second-Language Speech Research: An Introduction*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers : 29

⁷ Leather 1999 : 10

⁸ Fledge (1992). *Speech learning in a Second Language*. In Ferguson C.A., Menn L., Stoel-Gammon C., Editors. (1992). *Phonological Development, Models, Research, Implications*. Timonium : York Press : 565.

veau débutant de L2, les catégories phonétiques déjà existantes de L1 ont un effet sur les apprenants plus âgés : ils distinguent et produisent des sons de L2 avec moins d'exactitude. Les accents étrangers, dans ce cas, ne sont pas le résultat de la capacité réduite pour apprendre la langue, mais plutôt une conséquence indirecte du développement phonétique qui a eu lieu dans le passé.⁹ L'objectif d'un apprenant adulte L2 est donc de supprimer les processus de L1 qui causent ingérence ainsi qu'appliquer d'autres processus de L2 qui ne sont pas présents dans sa langue maternelle. Si l'apprenant n'arrive pas à maîtriser les processus de L2 naturellement, il est forcé d'apprendre les règles de ces processus et il doit également reconnaître les contextes convenant à cet usage.¹⁰

Les adultes parviennent rarement à maîtriser la sonorisation d'une langue seconde. Souvent quand ils se trouvent devant un mot L2, ils essaient de le décomposer dans les unités de leur L1, et produisent le mot de L2 comme s'il consistait en éléments phoniques de L1.¹¹ De plus, les apprenants adultes semblent souvent penser qu'un son de L2 est égal à un son de L1, puisqu'ils le constatent par la perception. Cette conception peut les empêcher d'établir des catégories phonétiques pour certains sons de L2 et donc de les produire authentiquement. S'il est exact d'affirmer que plusieurs erreurs dans la prononciation de L2 ont une base perceptuelle, cela pourrait expliquer pourquoi par exemple les compétences motrices de la parole semblent augmenter tandis que la capacité d'apprendre nouvelles formes de prononciation semblent diminuer.¹²

1.1.2 L'accent et l'intelligibilité

Il est possible que les expériences venant des connaissances de la langue maternelle rendent les apprenants conscients de la dimension sociale de l'accent. Ces apprenants d'une langue seconde ont déjà acquis leurs vues et motivations concernant l'aisance dans la prononciation. Pour beaucoup d'apprenants, l'intelligibilité est un objectif suffi-

⁹ Leather 1999 : 11

¹⁰ Leather 1999 : 14

¹¹ Fledge 1992 : 565

¹² Fledge 1992 : 597

sant et comme ils considèrent le contexte pragmatique de la compréhension comme le fait plus important, ils ne sont pas très motivés pour diminuer l'accent étranger.¹³ Néanmoins chaque apprenant construit sa propre opinion de l'importance de l'accent et chacun définit son but individuel ainsi que les mesures dans lesquelles l'accent a un effet sur la confiance en soi.¹⁴

L'un des objectifs les plus importants dans l'apprentissage de la prononciation L2 est d'être compréhensible devant plusieurs interlocuteurs différents, dans un contexte varié. Un accent qui n'est pas natif n'est pas considéré comme un obstacle communicatif même s'il peut parfois gêner cet objectif.¹⁵ La communication peut réussir parfaitement entre un producteur natif et un producteur de langue étrangère dont la prononciation est loin de ressembler à une variante d'un producteur natif.¹⁶ Cependant, il n'est pas évident de savoir combien un accent étranger a un effet sur l'intelligibilité. Parfois une articulation très accentuée est parfaitement intelligible, et les erreurs prosodiques semblent plus gênantes que les erreurs phonétiques.¹⁷ En fait, ce sont les erreurs de vocabulaire qui semblent avoir le plus d'effet sur la compréhension orale. Ensuite viennent les erreurs de grammaire et seulement après celles de prononciation.¹⁸

Il faut soigneusement examiner le lien entre l'accent étranger et l'intelligibilité de l'articulation. L'intelligibilité peut être définie par la capacité du producteur à réussir à faire comprendre son message par le récepteur. Cependant il n'existe pas de façon universelle d'évaluer la réussite de cette action.¹⁹

¹³ Leather J. 1999 : 1

¹⁴ Leather J. 1999 : 10

¹⁵ Munro M.J. et Derwing T.M. (1999). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers : 286

¹⁶ Vihanta V.V. (1993). *La norme et la variation dans la prononciation du français contemporain*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto : 27

¹⁷ Munro et Derwing 1999 : 286

¹⁸ Munro et Derwing 1999 : 288

¹⁹ Munro et Derwing 1999 : 289

Bien qu'un accent étranger fort puisse être en corrélation avec la compréhensibilité ou l'intelligibilité, un accent étranger fort ne cause pas nécessairement l'incompréhensibilité dans L2. Si l'on considère comme objectifs les plus importants dans l'apprentissage la compréhensibilité et l'intelligibilité, on ne devrait pas prêter grande attention à l'accent, et à sa réduction dans la prononciation, mais plutôt aider à diminuer les facteurs qui empêchent la compréhension du récepteur.²⁰

1.1.3 Le rôle du professeur dans l'apprentissage de la prononciation

Dans plusieurs pays, également en Finlande, l'enseignement des langues a traditionnellement accordé beaucoup d'importance à la production écrite. Le rôle traditionnel du professeur est de corriger les erreurs de l'apprenant. Cependant, une telle manière de se concentrer sur la langue gêne le développement de la production orale. Notamment, les « erreurs » ne sont pas les mêmes dans la production orale et écrite.²¹ De plus, la correction des erreurs de la communication en salle de classe s'écarte de la situation communicative naturelle. L'initiative de correction est généralement prise par le professeur à la place de l'apprenant.²²

Parmi les facteurs limitant la communication orale en langue étrangère se trouvent la suprématie de la forme et de la construction de la langue cible ainsi que la direction excessive du professeur : les explications du professeur sur la langue prennent trop de temps dans l'apprentissage et les réponses deviennent trop courtes de la part des apprenants. L'obstacle dans la production orale peut se trouver dans la connaissance insuffisante de la langue étrangère par le professeur. Pour cette raison la langue maternelle peut être utilisée excessivement pendant le cours.²³ De même, l'usage excessif de la langue maternelle (les explications en L1 et les traductions excessives) empêche le développement de la réflexion dans la langue étrangère. Le rôle du professeur est de s'occuper de trouver un équilibre entre ces facteurs. Il doit également veiller à ce que les

²⁰ Munro et Derwing 1999 : 305

²¹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 14

²² Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 17

²³ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 55

apprenants soient capables de transmettre des messages authentiques librement et sans craindre les erreurs. Autrement dit, que les apprenants se concentrent sur le contenu du message plutôt que sur la forme de la langue.²⁴

Le professeur est censé enseigner non seulement les connaissances mais aussi l'importance de la compétence communicative. Pour cette raison, le professeur doit observer sans arrêt ses apprenants et leur donner du feed-back pour les orienter, les encourager et les louer. On peut également décider avec les apprenants quel côté est souligné le plus ; que le message soit compréhensible ou que la langue soit correcte et l'expression exacte. Dans ce cas, le professeur peut donner du feed-back individuel dans une situation qui convient ou alors il peut faire un tour dans la classe et rassembler des données linguistiques et stratégiques et les traiter avec toute la classe à la fin de l'exercice. Les apprenants peuvent décider des critères d'évaluation ensemble avec le professeur, et peuvent ainsi les utiliser en plus du professeur pour l'auto-évaluation ainsi que pour les évaluations des travaux de groupe.²⁵

Dans l'élaboration de l'enseignement de la L2, la question est de savoir combien de temps et combien d'attention il faut vraiment consacrer à la prononciation. Les professeurs ainsi que la société pensaient auparavant que la bonne prononciation de L2 devait ressembler le plus possible à la prononciation d'un locuteur natif. Si cet objectif du locuteur natif, un objectif loin d'être réaliste, n'était pas atteint, la prononciation était considérée comme défectueuse et affectant l'intelligibilité. L'accent étranger menait à la dévalorisation de l'apprenant. Aujourd'hui, la tolérance envers la prononciation et les accents différents est plus grande. Néanmoins, quand les professeurs voient qu'il y aurait besoin de plus d'attention dans le domaine de la prononciation, ils ne sont pas certains de savoir quelle information donner et comment la donner.²⁶ Premièrement, il est difficile de savoir quand un accent étranger devient un problème pour l'intelligi-

²⁴ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 32

²⁵ Huttunen I., Paakkunainen R., Pohjala K. (1995). *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu : Oulun yliopisto : 33.

²⁶ Leather 1999 : 35-36

bilité. Il faut d'abord trouver les aspects cruciaux qui affectent l'intelligibilité de la prononciation en L2. En outre, il faut faire la différence d'une langue à l'autre.²⁷ Deuxièmement, puisque le professeur ne peut pas très précisément contrôler tous les environnements phonologiques où l'apprenant se trouvera, l'auteur de manuels ne peut prendre en compte que des situations prévues.²⁸

Néanmoins, deux problèmes apparaissent pour ceux qui enseignent la prononciation aux apprenants de langue seconde. Premièrement, il s'agit de savoir quels aspects de l'accent étranger sont nuisibles à la compréhension et cela laisse les professeurs, qui ne savent pas quelle information fournir et comment l'enseigner, troublés. Deuxièmement, les interlocuteurs ont eux-mêmes des différences individuelles importantes et des opinions sur la bonne prononciation et sur un accent étranger trop fort. Les problèmes les plus graves d'un producteur peuvent varier d'un récepteur à l'autre.²⁹

1.1.4 Les types d'exercices développant la prononciation

D'un point de vue général, dans l'enseignement, l'usage de la langue cible et la variation dans les exercices sont essentiels pour le développement de la communication orale.³⁰

La lecture à haute voix d'après le modèle dans le laboratoire de langue est une bonne manière d'exercer l'aisance dans la lecture, qui développe naturellement d'une part la mécanique de la production orale de la langue étrangère, et est particulièrement important aux niveaux débutants.³¹ Malheureusement ni le laboratoire de langue ni la salle de classe ne sont un contexte de situation de parole authentique. C'est pourquoi les exercices de prononciation peuvent juste servir de matériau d'entraînement.³² Avant tout, l'apprentissage de la prononciation est un apprentissage physique. Il s'agit de faire beaucoup de répétition pour s'améliorer. En outre, les exercices de prononciation

²⁷ Leather J. 1999 : 36

²⁸ Leather J. 1999 : 37

²⁹ Munro et Derwing 1999 : 305-306

³⁰ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 19

³¹ Huttunen *et al.* 1995 : 27.

³² Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

demandent une surveillance constante de la part du professeur : il ne faut cesser de corriger les erreurs constatés chez les élèves. Les professeurs de langues secondes sont aussi encouragés à corriger les défauts dans la prononciation hors des cours de la prononciation, car c'est surtout en dehors des laboratoires de langue que la bonne prononciation devient importante.³³

Une formation qui comprend aussi bien l'entraînement auditif que visuel est plus utile qu'une formation qui ne prend pas en compte la partie visuelle. Le professeur peut servir d'exemple et montrer physiquement comment le son se produit. Les apprenants lisent, perçoivent et répètent le son demandé. L'entraînement percepteur peut considérablement améliorer la production de la prononciation.³⁴

Plusieurs manuels scolaires de langue seconde dans tous les niveaux – débutant, intermédiaire et avancé – ont ajouté de l'information articulatoire visuelle pour des raisons de production ainsi que de perception. Certains auteurs fournissent des diagrammes des positions typiques de la langue dans la prononciation de certaines voyelles ou alors des diagrammes qui montrent la position des lèvres et de la bouche et qui peuvent servir de recommandation pour la production des sons. En général, les ouvrages orientés vers les apprenants L2 plus avancés contiennent plus d'information. Le professeur peut, par exemple, inclure des exercices sur la forme de la bouche en produisant des sons en silence pour les apprenants qui doivent lire sur les lèvres. Les apprenants pourraient également se regarder parler dans un miroir pour comparer leur articulation aux instructions trouvées dans le manuel. Cet entraînement pourrait concrétiser la position physique où la bonne prononciation se produit.³⁵

Les types de travaux les plus inefficaces pour l'entraînement de la production orale sont les questions posées par le professeur ou une conversation entre la classe entière. Il est

³³ Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

³⁴ Leather 1999 : 39

³⁵ Hardison D.M. (1999). Bimodal Speech Perception by Native and Nonnative Speakers of English : Factors Influencing the McGurk Effect. In Leather J., Editor. (1999). Phonological issues in language learning. Malden : Blackwell Publishers : 273-274

important pour le développement de la production orale qu'elle soit exercée systématiquement et régulièrement. Le grand nombre d'apprenants par groupe et l'épreuve du baccalauréat peuvent être la raison du manque du temps pour l'entraînement de la production orale, notamment si le professeur parle la plupart du temps pendant le cours.³⁶

1.1.5 L'évaluation de la prononciation

Les apprenants eux-mêmes apprécient une bonne connaissance des langues étrangères où la production orale joue un rôle important. Plusieurs apprenants veulent faire preuve de leur connaissance orale et en avoir une démonstration. Le problème des Finlandais est que dans une situation de communication ils sont passifs, préfèrent ne pas se présenter en langue étrangère et ne connaissent pas suffisamment les différences culturelles.³⁷

L'évaluation de la production orale est considérée plutôt difficile et problématique. D'un autre côté on constate qu'il est important de l'évaluer pour développer la production orale. Néanmoins la meilleure manière d'indiquer l'importance de la production orale et de la mesurer.³⁸

Cependant, on peut tester chez les apprenants leurs connaissances de la prononciation. Généralement dans les examens de prononciation, on utilise les phrases comme unités. On examine la maîtrise des sons, l'accent, l'intonation et l'aisance. Pour les exercices on pourrait utiliser les suivants :

1. Répéter après le modèle

L'apprenant entend des phrases enregistrées et les répète après la bande. La reproduction est enregistrée est évaluée tout de suite. Le professeur peut avoir un formulaire pour évaluer les détails choisis en avance.

³⁶ Huttunen *et al.* 1995 : 13

³⁷ Huttunen *et al.* 1995 : 11

³⁸ Huttunen *et al.* 1995 : 13

2. Lire à haute voix

L'apprenant reçoit un passage de texte ou un groupe de phrases distinctes qu'il a le temps d'examiner. Ensuite il lit à haute voix. Ce type d'examen est meilleur pour les apprenants qui sont déjà plus avancés et ont une certaine connaissance de la langue. Le professeur possède le même texte où il a souligné les passages auxquels il va prêter attention.

3. La production orale libre

Le professeur peut écouter les enregistrements des apprenants et observer les sons, l'accent, l'intonation, l'aisance etc. Il a un formulaire d'évaluation à sa disposition.

4. L'examen de production orale partielle

On peut également voir à l'écrit, si l'apprenant possède une connaissance de la prononciation de la langue étrangère. Dans ce type d'examen, on peut présenter à l'apprenant quelques mots à l'écrit et demander si les lettres ou groupes de lettres sont prononcés de la même manière dans chaque cas. Cette méthode n'est pas l'équivalent de la production réelle mais elle propose un examen rapide et objectif et convient également pour un travail de groupe.³⁹

1.1.6 Le rôle de la prononciation dans le développement de la production orale

Les recherches montrent que la prononciation n'est pas vraiment enseignée dans les écoles primaires, collèges ou lycées finlandais. En ce qui concerne la production orale, les apprenants considèrent la bonne prononciation, l'intonation et le rythme des composants comme importants. En revanche, les connaissances théoriques sur la pro-

³⁹ Alaniva O. (1984). Oppilaalle vieraiden kielten suullinen tuottaminen ja sen arviointi kurssimuotoisessa lukiossa opettajan omilla oppitunneillaan suorittamana observointina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto : 47-48

nonciation et la production orale ne sont pas vues comme des critères développant la production orale.⁴⁰

La transcription phonétique est un outil que l'on utilise souvent dans les ouvrages pédagogiques. L'apprenant en profite pour recevoir plus d'information sur la prononciation, surtout quand l'orthographe ne correspond pas directement à la prononciation. Cette information supplémentaire sur la prononciation est importante car la bonne prononciation n'est pas nécessairement garantie par l'exposition à la langue seulement.⁴¹

Les apprenants eux-mêmes ne considèrent pas la théorie sur la prononciation comme une manière concrète d'améliorer la prononciation, mais ils en bénéficient. On peut leur enseigner comment les sons sont articulés, et comparer comment les apprenants produisent des sons de L1 par rapport aux sons de L2. Surtout, il faudrait entraîner l'oreille à percevoir les contrastes.⁴²

En Finlande, les manuels scolaires aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde ont une grande importance dans l'enseignement. On peut en déduire que la prononciation est enseignée elle aussi la plupart du temps à l'aide des ouvrages pédagogiques. Bien qu'on n'ait pas fait suffisamment de recherches sur les manuels, de graves défauts ont été remarqués. Une partie des ouvrages ne contient même pas de transcription phonétique. De même, les apprenants n'arrivent pas à interpréter les symboles phonétiques, puisqu'ils ne les ont jamais appris à l'école.⁴³

Les méthodes pédagogiques les plus utilisées pour exercer la production orale sont selon les apprenants les exercices de compréhension orale et les exercices de répétition. En outre, ils mentionnent les exercices de production orale dans le manuel et les tra-

⁴⁰ Tergujeff E., Ullakonoja R., Dufva H. (2011). *Phonetics and foreign language teaching in Finland*. Department of Languages, University of Jyväskylä. Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä. In Werner S., Kinnunen T. (toim.) (2011). *XXVI Fonetikan päivät 2010*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto : 63. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0391-4> (consulté le 4.5.2013)

⁴¹ Tergujeff *et al.* 2010 : 63

⁴² Tergujeff *et al.* 2010 : 64

⁴³ Tergujeff *et al.* 2010 : 63-64

vaut en groupe ou par paire. Les types d'exercices que l'on utilise rarement sont selon les apprenants les exercices qui contiennent des stratégies d'apprentissage, des jeux de rôle ou de la technologie. Cela prouve la valeur du manuel mais indique également que la gamme des exercices est plutôt limitée dans ceux-ci. On peut se demander si ces ouvrages ne recyclent pas les mêmes idées d'une année à l'autre.⁴⁴

Environ 50 % des apprenants sortant du lycée n'a jamais été formé à lire la transcription phonétique. Environ 45 % des apprenants n'a jamais utilisé les méthodes pédagogiques phonétiques comme par exemple des exercices d'écoute phonétiques ou des exercices entraînant l'intonation ou le rythme. Seuls 3 % ont utilisé ces méthodes souvent. On peut donc penser que même si les supports phonétiques existent, on n'en profite pas assez dans l'enseignement.⁴⁵

En Finlande, on n'apprend pas la prononciation dans une salle de classe régulièrement. La plupart du temps les exercices de production orale sont centrés sur le professeur (il corrige les erreurs des apprenants) ou alors on utilise les exercices traditionnels du manuel. Les apprenants, néanmoins, bénéficieraient de l'entraînement phonétique car ils considèrent eux-mêmes la production orale comme une partie très importante dans l'apprentissage des langues.⁴⁶

Les apprenants devraient donc développer leurs connaissances perceptuelles et articulatoires, mais on peut également estimer qu'une connaissance théorique de la phonologie et de l'orthographe de L2 est un bon support pour le développement de la production orale. Cependant pour atteindre cet objectif, les apprenants ont besoin d'aide de la part des professeurs et des ouvrages pédagogiques.⁴⁷

⁴⁴ Tergujeff *et al.* 2010 : 64-65

⁴⁵ Tergujeff *et al.* 2010 : 65

⁴⁶ Tergujeff *et al.* 2010 : 67

⁴⁷ Tergujeff *et al.* 2010 : 67

1.1.7 La production orale en salle de classe

L'objectif le plus important dans l'enseignement des langues est que l'apprenant apprenne à parler la langue étrangère et notamment arrive à la parler sans la craindre. Dans la pratique il est difficile de se mettre à discuter si on ne le fait pas déjà en cours.⁴⁸

Selon les études, l'enseignement des langues étrangères devrait jeter les bases de l'entraînement à la production orale déjà dans l'école primaire. Pendant le cours, le discours en langue étrangère devrait être plus présent. On a également souhaité avoir des cours exclusivement pour la production orale, pour discuter des sujets traités en cours et pour acquérir plus d'assurance. Il est préférable de consacrer plus de temps à la prononciation de la langue étrangère qu'à l'apprentissage des règles.⁴⁹

Bien que l'enseignement de la grammaire soit vu comme important, on pense souvent que l'apprentissage des langues se base surtout sur celle-ci. Il serait nécessaire d'utiliser la langue activement, de discuter, de débattre et de faire davantage de présentations. Il est possible d'ailleurs qu'un apprenant reçoive des notes excellentes tout en étant incapable de produire de la langue orale.⁵⁰ L'importance de la grammaire, selon les recherches, devrait être réduite, et à la place, on devrait enseigner plus de vocabulaire et d'expressions utiles de la vie quotidienne. On peut même accuser le vocabulaire trop limité quand l'apprenant n'est pas capable de communiquer. L'enseignement où la grammaire domine provoque la crainte dans la communication des apprenants. Ils essaient de produire des phrases parfaites, et puisqu'ils n'en sont pas capables, ils préfèrent de se taire. Si le professeur corrige les erreurs excessivement, les apprenants ne participent pas à la discussion.⁵¹

Pour exercer la communication orale, il est important de prendre en compte le travail par paires et en groupe, où l'apprenant peut s'entraîner naturellement avec par exemple

⁴⁸ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 54

⁴⁹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 54

⁵⁰ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 54

⁵¹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 54-55

des jeux de rôle. Pour que les apprenants apprennent à réagir naturellement dans les situations de communication, on doit leur enseigner en outre le vocabulaire nécessaire pour produire le message et également diverses stratégies de communication comme l'hésitation, l'argumentation, la répétition et le *small talk* : des énoncés qui ne font pas avancer le message, mais qui sont indispensables pour une conversation aisée en langue étrangère. En observant leurs propres stratégies de communication ainsi que celles des autres camarades, les apprenants deviennent conscients des options dans différentes situations de communication.⁵²

En général, les objectifs qui tentent de motiver toute la classe à discuter ensemble ne sont pas atteints en classe de langue étrangère et pour cette raison, il vaut mieux diviser la classe en plus petites parties pour entendre également les plus timides parler :

- La formation des groupes

Dans chaque paire ou groupe il devrait y avoir un apprenant plus fort. Son rôle est d'aider le groupe à avancer dans la discussion et de servir d'exemple. Néanmoins, d'un autre côté, il peut souffrir du niveau trop inégal du groupe. Avec les jeunes, il vaut mieux éviter les groupes entièrement mâles, car souvent ils n'arrivent pas à faire avancer la discussion de la manière désirée.

- Expliquer l'exercice

On doit expliquer le travail à faire très nettement aux apprenants. Il est par exemple trop vague de demander de « discuter de l'égalité ». Le professeur doit informer ses apprenants des questions à traiter, du matériel sur lequel se baser, des rôles que les apprenants sont censés prendre et du but de la conversation (si on présente les résultats aux autres, si on en fait une *mindmap* etc.). Il faut d'ailleurs toujours vérifier que tous les apprenants aient le vocabulaire nécessaire et des conditions fonctionnelles. Le vocabulaire devrait être toujours exercé en première partie de l'exercice. Tout le monde devrait avoir une idée de ce qu'on va faire, comment et pourquoi. Un exercice de produc-

⁵² Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 34

tion orale peut se former également en deux parties, dont la première comprend la partie mécanique (l'entraînement au vocabulaire et aux manières d'agir) et la deuxième la mise en œuvre, c'est-à-dire la conversation.⁵³

On peut commencer l'entraînement de la production orale d'une langue étrangère par des sujets qui sont liés à la vie de l'apprenant : à l'école ou au travail, aux passe-temps, à la vie quotidienne, et aux autres sujets qui s'attachent à la vie de l'apprenant. Dans les exercices, les apprenants peuvent garder une prise de position personnelle pour apprendre à s'exprimer. Les professeurs de langues conseillent des jeux de rôles guidés, des conversations en paire et en groupe et des interviews avec des questions préparés d'avance ou alors appris à produire ensemble. Il est conseillé de faire des exercices également dans le laboratoire de langues pour que les apprenants puissent entendre des dialogues servant de modèle ainsi qu'avoir la parole. En même temps ils apprennent à corriger les énoncés qu'ils produisent. Le professeur s'occupe de ce que les apprenants acquissent les expressions et les phrases dont ils ont besoin pour opérer. De structure, ces expressions peuvent être même difficiles, mais la grammaire peut rester à l'arrière-plan. Il suffit que les apprenants comprennent la signification et la fonction.⁵⁴

L'analyse de la langue orale donne à l'apprenant une image de la langue parlée dans ses registres différents. Il apprend comment le sujet de la conversation, la situation et la personne à qui on parle ont un effet sur le choix du registre. On a également conseillé sur ce sujet d'enseignement de coopérer avec les professeurs de la langue maternelle et avec ceux des autres langues étrangères. De cette manière on pourrait enseigner comment prendre la parole et comment suivre la conversation dans les travaux de groupe ainsi que dans la conversation entre toute la classe. Puisque chaque langue a ses caractéristiques culturelles, chaque professeur doit s'occuper de l'enseignement de ces traits particuliers. Tous les apprenants devraient avoir de l'information sur la connaissance

⁵³ Huttunen *et al.* 1995 : 27

⁵⁴ Huttunen *et al.* 1995 : 38

sociolinguistique parce qu'elle est une partie essentielle de la connaissance des langues étrangères.⁵⁵

Il est recommandé d'évaluer la communication puisque les apprenants eux-mêmes veulent s'entraîner plus en production orale s'ils savent qu'ils vont être évalués.⁵⁶ Pour évaluer le niveau de la production orale de l'apprenant, quelques professeurs préfèrent les enregistrements ou les vidéos. En général, la plupart des professeurs pense qu'il est suffisant d'observer le travail de l'apprenant à longue durée. Néanmoins dans de grands groupes d'apprenants les uns peuvent avoir plus d'attention que les autres et le professeur ne trouve pas assez de temps pour examiner les résultats ou faire une analyse individuelle du progrès de l'apprenant. Parfois il est difficile pour les professeurs de donner du feed-back à l'apprenant, en particulier si la présentation contient beaucoup d'erreurs.⁵⁷ Une solution pour résoudre le problème de l'observation continue est de faire progresser l'auto-évaluation ainsi que l'évaluation du camarade. L'apprenant songe à ce qu'il veut améliorer et comment il pourrait le faire. Avant de faire son auto-évaluation, il doit être conscient des critères d'évaluation. C'est au professeur de montrer comment examiner l'exécution en général. Il faut voir la nature de la langue parlée, comment elle diffère de la langue écrite, quels traits sont typiques pour la communication orale et quelles stratégies sont utilisées.⁵⁸

1.1.8 L'aisance dans la production orale

L'aisance dans la production orale est un objectif général dans l'enseignement des langues étrangères et, dans la plupart des examens oraux, elle est considérée comme un critère d'évaluation. Pourtant l'aisance comme terme n'est pas si simple et clair. L'aisance provient du fait d'être capable de produire en mots ce que l'on veut exprimer. L'aisance est une notion qui dépend partiellement de la personnalité et de divers facteurs psychologiques et sociaux. Elle est vue de plus en plus comme un phénomène

⁵⁵ Huttunen *et al.* 1995 : 39

⁵⁶ Huttunen *et al.* 1995 : 52

⁵⁷ Huttunen *et al.* 1995 : 52, 60-61

⁵⁸ Huttunen *et al.* 1995 : 52, 60-61

où le récepteur joue une part décisive car le comportement du récepteur agit sur la performance du producteur de diverses façons. Par exemple la seule absence de contact visuel de la part du récepteur peut causer l'incertitude chez le producteur et ainsi provoquer l'hésitation et des corrections dans le discours. L'acceptabilité et la continuité naturelle du langage font également partie de la notion d'aisance. Le langage devrait répondre aux attentes du participant au discours dans telle et telle situation de communication orale. Le langage oral n'a pas besoin d'être ininterrompu ou grammaticalement correct pour être aisé. Un bon utilisateur de la langue apprend à hésiter, à se taire, à s'autocorriger, à interrompre d'autres participants, à compléter ses expressions et à arrêter de parler d'une façon acceptable.⁵⁹

Le producteur trouve important le sentiment d'aisance orale dans une conversation qui semble avancer. Avec la production aisée se présente également le contentement communicatif : la capacité de savoir parler couramment et le fait d'avoir une forte représentation de soi-même comme communicateur sont en corrélation avec la communication en langue maternelle. L'aisance produit des soucis également pour les apprenants d'une langue étrangère.⁶⁰

L'essentiel dans l'interaction se trouve dans l'aisance acquise par les apprenants qui produisent des messages significatifs. Une interaction linguistique réussie demande également de prendre en compte les autres et de comprendre les messages des autres. Les apprenants doivent s'écouter, parler entre eux et trouver des significations en choisissant un sujet d'intérêt commun.⁶¹

1.1.9 Les supports visuels dans l'enseignement de la production orale

Dans la production orale, les sujets offerts pas l'environnement scolaire sont vite utilisés et les chapitres du manuel peuvent quelquefois, surtout aux niveaux supérieurs, rester éloignés et abstraits. L'apprenant dans la communication dans une langue étran-

⁵⁹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 7

⁶⁰ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 8

⁶¹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 32

gère est forcé de penser à sa manière de s'exprimer, et il a déjà fort à faire sans avoir à penser également au sujet à aborder. Cette remarque est particulièrement importante dans le cas d'un apprenant qui n'avance pas à la même vitesse que la majorité.⁶²

Par conséquent, le matériel visuel offre des possibilités éducationnelles inépuisables. Dans une illustration, on peut trouver quelque chose de très concret dont tout le monde a quelque chose à dire mais elle contient également quelque chose qui fait appel à l'imagination et qui change en fonction de la personne qui la regarde. L'interaction naît entre l'illustration et le spectateur et à cette interaction se rapportent sa personnalité et ses expériences. Le fait que chacun de nous interprète une même image d'une manière complètement différente signifie que du côté éducationnel, il est plus facile de différencier les apprenants en fonction de leur niveau linguistique. Ils peuvent tous profiter de la même image à leur niveau. On peut toujours retourner à la même image après un développement linguistique et trouver encore d'autres choses à dire à son sujet.⁶³ Puisque l'interprétation de l'image est ouverte, ce type de matériel est applicable à tous les niveaux et âges d'apprenants. Il convient surtout particulièrement aux apprenants adultes.⁶⁴

Si l'on arrive à créer le besoin de communiquer, l'intérêt dans la connaissance de la langue étrangère apparaît spontanément. Pour cette raison, de nombreux exercices de description d'images pourraient s'organiser avec le dictionnaire, sans matériel fourni par le professeur. De cette manière les apprenants trouvent la langue à utiliser. Le rôle du professeur est d'être un coordinateur et un donneur de feed-back.⁶⁵ En offrant à l'apprenant des situations de communication rationnelles et des problèmes à résoudre

⁶² Saleva M. et Sarimo M. (1983). *Kuvasta sanaksi, kielten kommunikatiivisia harjoituksia, Opettajan opas.* Helsinki : WSOY : 5

⁶³ Saleva et Sarimo 1983 : 5

⁶⁴ Saleva et Sarimo 1983 : 6

⁶⁵ Saleva et Sarimo 1983 : 5-6

on peut augmenter la motivation d'apprentissage. La joie dans l'apprentissage vient également de la possibilité de pouvoir participer à l'action et à l'expression créative.⁶⁶

On peut soutenir les objectifs affectifs de l'apprentissage en amenant les apprenants à parler d'abord des images fournies en classe et ensuite de leurs propres expériences et sentiments. De cette manière la conversation devient personnellement pertinente pour l'apprenant. Cette méthode s'appuie sur les vues de la psychologie d'éducation humaniste.⁶⁷

1.2 La prononciation du français

1.2.1 La prononciation dans l'enseignement du français

Il existe des correspondances systématiques entre les phonèmes et leur représentation graphique en français. Cela signifie qu'un phonème donné est représenté par une lettre ou un groupe de lettres donné.⁶⁸ Pour apprendre à bien prononcer, il est essentiel de connaître la théorie de la phonétique du français et de reconnaître les différents phonèmes. En outre, la répétition de ces phonèmes est considérée comme la manière la plus importante pour développer la prononciation dans la bonne direction. Il faut en d'autres termes habituer les organes de la phonation à la production des sons français et voir concrètement la différence entre le français L2 et la langue maternelle. La prononciation, qui au début semble forcée et même exagérée, devient, avec l'entraînement, plus automatique. Il faudrait donc que l'apprenant s'entraîne continuellement et profite de toutes les occasions de pouvoir parler français.⁶⁹

1.2.2 Les difficultés des finnophones dans la prononciation du français

Les finnophones n'ont pas à faire face à des obstacles insurmontables dans la prononciation du français. Il n'y a pas vraiment de phonème impossible à prononcer pour eux.

⁶⁶ Saleva et Sarimo 1983 : 6

⁶⁷ Saleva et Sarimo 1983 : 6

⁶⁸ Valdman 1976 : 131-132

⁶⁹ Kalmbach 2011 : 000e. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html>

Seul le r non roulé pose des problèmes pour certaines personnes. Parfois les problèmes sont nés de l'influence trop forte des sons de la langue maternelle et de la catégorisation des sons dans le mauvais groupe par l'apprenant. Les voyelles labialisées ou les voyelles antérieures, surtout, diffèrent des voyelles correspondantes du finnois. La difficulté est justement la similarité que l'on imagine, et la différence subtile que l'on n'entend pas. Cependant, ce n'est pas seulement l'apprentissage des phonèmes isolés qui cause des problèmes pour les finnophones, mais aussi les traits caractéristiques de la prononciation du français par rapport au finnois. Le français se parle plus à l'avant de la bouche, les lèvres bougent énormément et l'on découpe les syllabes différemment de ce qui se passe en finnois. Par conséquent, il faut beaucoup s'entraîner à savoir produire les phonèmes mais également les intégrer dans un mécanisme d'ensemble.⁷⁰ Pour apprendre à prononcer en français, il faut également apprendre à interpréter le système graphématique du français qui présente des difficultés pour les finnois qui sont plutôt habitués à l'écriture phonétique avec peu d'exceptions.⁷¹

Dans les exercices de prononciation, il est important de voir d'abord les problèmes les plus urgents cas par cas. L'opposition sourde/sonore est absente du finnois, et donc il convient d'y sensibiliser l'apprenant le plus vite possible. L'entraînement est nécessaire car un récepteur francophone remarque d'abord l'erreur sur la sonorité et ensuite seulement un problème sur les voyelles. Après avoir amélioré la prononciation de ces problèmes, restent divers problèmes plus ponctuels comme par exemple [l] ou les semi-consonnes. Les phonèmes présentés un par un construisent progressivement une image d'ensemble du phonétisme du français pour l'apprenant.⁷²

Nous allons examiner maintenant les problèmes les plus fréquents des finnophones dans la prononciation du français. Nous n'allons pas présenter tous les phonèmes du français, mais nous concentrer sur ceux qui posent le plus de difficultés aux finnophones. Cette revue des problèmes spécifiques nous fournira une base sur laquelle nous

⁷⁰ Kalmbach 2011 : 000e. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html>

⁷¹ Kalmbach 2011 : 000e. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html>

⁷² Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

pourrons vérifier si les auteurs de manuels ont pris conscience de l'existence de ces problèmes, autrement dit de voir si et dans quelle mesure les manuels évoquent ces problèmes, proposent des conseils ou même des exercices spécifiques pour aider l'apprenant à surveiller la production de ces sons avec toute l'attention nécessaire.

1.2.2.1 Les consonnes

1.2.2.1.1 Problèmes articulatoires

L'occlusive bilabiale sonore [b]

L'occlusive bilabiale sonore [b] fait partie des consonnes à surveiller pour les finnophones. En finale absolue, on entend une sorte de son indéfini rappelant vaguement un [ə], mais cette syllabe ne doit pas être prononcée comme une syllabe complète.⁷³

L'occlusive apicodentale [d]

L'occlusive apicodentale [d] est une consonne à surveiller particulièrement pour les finnophones. En effet, le [d] du finnois n'est pas une consonne sonore très forte et ne mène pas vraiment à la bonne prononciation du [d] français. Pour mettre en marche la vibration des cordes vocales, il faut donc réellement faire un effort volontaire. De plus, la prononciation de [d] pose deux problèmes qui ne se rencontrent pas avec le phonème [t] :

- certains finnophones qui croient articuler un [d] sonore, prononcent le [d] en plaçant la langue comme pour prononcer le d anglais à l'arrière des alvéoles mais en réalité, il faut placer la langue derrière les dents et non pas plus haut.
- une faute courante consiste à prononcer un [d] alvéolaire et en même temps produire un petit souffle pour imiter la sonorité mais ce souffle n'est pas utile.

En finale absolue, le [d] doit être nettement sonore. On entend donc une sorte de son indéfini rappelant vaguement un [ə] (par exemple *Finlande, Suède*, etc.)⁷⁴

⁷³ Kalmbach 2011 : 22. <http://research.jyu.fi/phonfr/22.html>.

L'occlusive dorsopalatale [g]

L'articulation de l'occlusive dorsopalatale ou dorsovélaire [g] dépend essentiellement de la voyelle suivante : devant une voyelle antérieure [i], [y], [e], [ɛ], [g] est palatal ; devant [ɑ̃], [o], [u], [g] est vélaire. En finale absolue, on entend une sorte de son indéfini rappelant vaguement un [ə], mais pas une syllabe complète. La prononciation de [g] fait donc partie des consonnes à surveiller mais elle est en général assez facile pour les finnophones.⁷⁵

S sourd

Dans la prononciation de [s], les bords de la langue sont pressés contre ou entre les dents. Cela rend le son similaire au s aigu et net, le « *terävä s* » du finnois. La prononciation de s se fait en finnois avec la pointe de la langue plus haute et se rapproche parfois de [ʃ]. De plus, la langue n'est pas en contact avec les dents sur le côté en finnois. Le s français est donc bien tendu et sifflant et doit différer nettement de [ʃ]. La bonne prononciation de [ʃ] vient seulement après l'apprentissage de [s].⁷⁶

S sonore

Le phonème [z], la variante sonore de [s], est prononcé avec une nette énergie et une vibration des cordes vocales qu'on doit bien entendre. Il ne faut pas oublier de maintenir les bords de la langue contre les dents, comme dans la prononciation de [s]. Ce phonème est très fréquent en français, car il sert également pour marquer le pluriel devant voyelle : *les amis* etc. Une bonne maîtrise de ce son est importante pour les finnophones, puisqu'une mauvaise prononciation de [z] se remarque immédiatement à

⁷⁴ Kalmbach 2011 : 23. <http://research.jyu.fi/phonfr/23.html>

⁷⁵ Kalmbach 2011 : 25 <http://research.jyu.fi/phonfr/25.html>

⁷⁶ Kalmbach 2011 : 27. <http://research.jyu.fi/phonfr/27.html>

l'oreille des récepteurs francophones. Devant [z] final, on remarque encore plus si [z] est mal prononcée, car la voyelle s'allonge légèrement.⁷⁷

Les chuintantes

Les deux consonnes [ʃ] et [ʒ], qu'on appelle généralement des « chuintantes » sont des constrictives post-alvéolaires. La prononciation de [ʃ] demande moins de coordination musculaire que celle de [ʒ]. En général, quand ils sont isolés, la prononciation de ces phonèmes ne pose pas de grandes difficultés aux finnophones. En revanche, dans les mots ou les phrases où ils se trouvent l'un à côté de l'autre il faut faire particulièrement attention pour ne pas les mélanger comme dans *Basile se changeait*.⁷⁸

Il faut faire attention aux mots d'emprunts qu'on trouve en finnois et en français car le finnois peut induire en erreur et inciter à prononcer [sk] là où il faut prononcer [ʃ] :

finnois skisma, français schisme (avec [ʃ])
arkkitehti / architecte (avec [ʃ])
psykkinen / psychique ([psiʃik]) etc.⁷⁹

Latérale [l]

Le phonème [l] est une consonne latérale apicodentale ou apico-alvéolaire, c'est-à-dire prononcée avec la pointe de la langue contre les incisives supérieures avec passage de l'air sur les côtés. Il est important de trouver le bon lieu d'articulation de [l], car en finnois, [l] devant les voyelles postérieures ([a, o, u]) est nettement vélaire, c'est-à-dire prononcé avec le dos de la langue contre le voile du palais. Les finnophones ont donc tendance à prononcer un [l] trop fort et trop postérieur au contact des voyelles d'arrière du français [a], [u], etc. Cette faute est particulièrement perceptible en finale de mots, dans des mots comme *école, normal, miel*.

⁷⁷ Kalmbach 2011 : 27. <http://research.jyu.fi/phonfr/27.html>

⁷⁸ Kalmbach 2011 : 31. <http://research.jyu.fi/phonfr/31.html>

⁷⁹ Kalmbach 2011 : 31. <http://research.jyu.fi/phonfr/31.html>

Il faut donc s'entraîner à prononcer un [l] plus antérieur. Le dos de la langue ne doit pas se rapprocher du voile du palais. Pourtant, ce défaut de prononciation est assez difficile à corriger, car psychologiquement la différence n'est pas assez grande pour un finnophone par rapport au [l] finnois. Cependant, une oreille française remarque aussitôt une erreur sur l. On peut facilement voir cette différence en prononçant par exemple *illalla sillalla* « à la finnoise », puis « à la française ». En français, la position de la pointe de la langue dans la prononciation de [l] ne change pas, quelle que soit la voyelle.⁸⁰

Vibrante [ʀ]

Dans la prononciation du phonème [ʀ], ce n'est pas tellement le lieu d'articulation qui est important, c'est le mode articulaire. Il est produit par un frottement ou raclement très caractéristique qui le différencie complètement du /r/ finnois.

Le finnophone n'a pas à se préoccuper de ces variantes, sauf sur un point : la sonorité. Pour produire r en français, il faut donc faire attention à deux choses. Premièrement ne pas prononcer un r roulé comme le r finnois. Deuxièmement dans les groupes avec occlusives sonores [dʀ], [bʀ], [gʀ], [ʀd], [ʀg], [ʀb], prononcer un [ʀ] suffisamment sonore ou léger. Avec voyelle, et surtout avec consonne sonore, le [ʀ] n'est pas aussi fort qu'avec une consonne sourde. Par exemple :

quelle perte ! / qu'elle perde !
le prix / du riz
morte / morde.

Une des erreurs les plus fréquentes des finnophones parlant français est un [ʀ] très sourd « avec fort raclement qui provoque automatiquement l'assourdissement de l'occlusive qui le précède »⁸¹. Il s'agit donc de la prononciation d'un [ʀ] non seulement qui ne soit pas roulé, mais qui soit plus léger et dévibré.⁸²

⁸⁰ Kalmbach 2011 : 38. <http://research.jyu.fi/phonfr/38.html>

⁸¹ Kalmbach 2011 : 38). <http://research.jyu.fi/phonfr/38.html>.

⁸² Kalmbach 2011 : 38). <http://research.jyu.fi/phonfr/38.html>.

1.2.2.1.2 Problèmes graphématiques

Le graphème er en finale : [e]

Dans les mots qui terminent par *-er*, les lettres *e* et *r* forment un *digramme* qui transcrit [e]. L'*r* ne se prononce donc absolument pas. Cette règle concerne près de 11 000 verbes du 1^{er} groupe, des centaines d'adjectifs et des centaines de noms.

réparer [ʁepaʁe], accabler [akablɛ] etc.
familier [famijɛ], dernier [dɛʁnjɛ] etc.
abricotier [abʁikotjɛ], pommier [pɔmjɛ] etc.
boulangier [bulɑ̃ʒɛ], ouvrier [uvʁjɛ] etc.⁸³

De même de nombreux noms propres se terminent par ce digramme *-er* prononcé [e]. Le *r* dans ce cas ne se produit pas, car c'est une grosse faute de prononciation :

Roger [ʁoʒɛ], Didier [didjɛ], Ogier [oʒjɛ]
Charlier [ʃaʁljɛ], Barnier [baʁnjɛ], Garnier [gaʁnjɛ]
Le Corbusier [lɛkɔʁbyzjɛ], Yves Rocher [ʁoʃɛ]
Alger [alʒɛ], Béziers [bezjɛ], Angers [ɑ̃ʒɛ] etc.⁸⁴

Les mots où le graphème *er* en finale représente un [e] fermé forment la grande majorité. Dans certaines exceptions, ce graphème correspond à [ɛʁ].

- 11 mots d'origine romane :
fer, mer, ver, cher, fier, hier, cuiller, amer, cancer, hiver, enfer
- des noms savants assez peu nombreux d'origine grecque dans le domaine des sciences:
master, liber, sphincter, éther, ester, polyester etc.
- dans certains noms propres :
Quimper, Saint-Omer.
- dans un assez grand nombre de mots d'emprunt, de l'anglais essentiellement

⁸³ Kalmbach 2011 : 39 <http://research.jyu.fi/phonfr/39.html>.

⁸⁴ Kalmbach 2011 : 39 <http://research.jyu.fi/phonfr/39.html>.

leader, reporter, bulldozer, scanner, roller, pullover, geyser (de l'islandais)
lieder, hamster (de l'allemand), vétiver (du tamoul), etc.⁸⁵

Le phonème [l]

Le phonème [l] est toujours transcrit *l* ou *ll* :

lui, poule, balle, pull, Lully, parallèle
fil, vil, cil, civil, avril, etc.

Les difficultés dans le cas de *l* viennent surtout du fait que dans de nombreux cas, *l* ne se prononce pas, autrement dit il ne transcrit aucun phonème.⁸⁶

Cas particuliers :

- Finale *il*

Dans certains cas, le ***l* final** des mots en ***-il*** ne se prononce pas. Il s'agit des mots suivants :

outil [uti], coutil [kuti], fusil [fyzi], fournil [fuɔni], gentil [ʒãti], sourcil [suksɪ]

Il existe également des mots avec deux prononciations possibles :

baril [bavi (l)], persil [pɛksɪ (l)], fenil [fəni (l)], terril [tɛxi (l)]

- Autres *l* non prononcés

Dans certains autres mots aussi, la lettre *l* ne transcrit aucun phonème prononcé :

pouls [pu], soul [su], cul [ky]

De même dans les mots en ***-aul-*** :

aux [o] (pluriel d'*ail*), Renault [vəno], Thibault [tibo] etc.

- Prononciation de *il* dans la langue parlée

⁸⁵ Kalmbach 2011 : 39 <http://research.jyu.fi/phonfr/39.html>.

⁸⁶ Kalmbach 2011 : 40 <http://research.jyu.fi/phonfr/40.html>.

Dans la langue parlée, le *l* du pronom *il* ou *ils* devant consonne ne se prononce pas :

il dit [idi]
ils passent [ipas]

Devant voyelle, le final de *il* se prononce au singulier, mais pas au pluriel. Au pluriel, il y a liaison avec [z], et le l se retrouve donc devant consonne ([z]) et tombe :

il écoute [ilekut]
ils écoutent [izekut]

Dans une prononciation plus soutenue, cet *l* se prononce toujours.⁸⁷

Synérèse et diérèse

Les semi-consonnes posent la difficultés du découpage syllabique. Dans certains cas, le groupe semi-consonne + voyelle équivaut à deux syllabes, dans d'autres cas il équivaut à une seule syllabe. Le fait de prononcer un groupe de phonèmes dont l'un est une voyelle en deux syllabes s'appelle la *diérèse*, et prononcer les deux phonèmes en une seule syllabe, c'est faire la *synérèse*.⁸⁸

Dans le groupe *i* + voyelle, *i* correspond à [j]. On fait la synérèse et non pas la diérèse comme en finnois. Par exemple *piano* se prononce donc [pjano] (2 syllabes) et non pas *[piano] (3 syllabes). Cette règle est valable quelle que soit la voyelle après *i*. Il faut faire attention notamment aux terminaisons *-ier*, *-ière*, *-iaire*, etc. car elles se prononcent en une seule syllabe. Exemples de mots :

une syllabe : pied, lierre, bière, pierre, lièvre, fière, tiers, rien, lion, etc.
deux syllabes : studio, pédiatre, panier, avion, envieux, amiante, tertiaire, etc.
trois syllabes : décision, asiatique, tanzanien, quotidien, etc.⁸⁹

On fait également la synérèse avec le verbe *il y a* qu'on prononce [ilja] (2 syllabes) et non pas [ilia] (3 syllabes) :

⁸⁷ Kalmbach 2011 : 40 <http://research.jyu.fi/phonfr/40.html>

⁸⁸ Kalmbach 2011 : 42. <http://research.jyu.fi/phonfr/42.html>.

⁸⁹ Kalmbach 2011 : 42. <http://research.jyu.fi/phonfr/42.html>.

Il y a des oiseaux. [iljadewazo]
Il y avait du verglas. [iljavedyvεgla]
Il y aura des éclairs au dessert. [iljovadezeklekoðesεr]
Il y a eu une annonce [iljayyanðs] etc.⁹⁰

Exceptions :

- quand *i* est précédé du groupe consonne + liquide, on fait la diérèse

plier [plie], crier [krie], trier [trie], grief [grief], *deux* syllabes
tablier [tablie], ouvrier [uvrie] *trois* syllabes, *comme* février, sanglier
propriétaire [pɔpɔrietεr], inoubliable [inubliabl] *quatre* syllabes

- Avec d'autres voyelles :

embryon, plieuse, en criant etc.

- Avec [ɥ]

Avec [ɥ], l'usage est un peu vague, car par son articulation, il résiste davantage. Cependant on fait pratiquement toujours la synérèse :

Suède (1 syllabe), nuage (1 syllabe), puer (1 syllabe), puanteur (2 syllabes)

- Après le groupe consonne + liquide, il y a toujours diérèse, comme dans le cas de [j] :
influence[ɛ̃flyãs], congruent [kɔ̃gryã] etc.
- Quand [ɥ] est suivi de [i], on fait toujours la *synérèse* :
bruit [bɥi], fruit [fɥi], pluie [plɥi], ruine [pɥin]

Avec [w], on fait toujours la synérèse dans le cas de [w], quelle que soit la voyelle qui suit et même après le groupe consonne + liquide :

point [pwɛ̃], groin [gɔwɛ̃], croire [kɔwɔ̃], ployer [plwaje] etc.⁹¹

La transcription de [j]

[j] peut se transcrire avec une combinaison de *i* et *l*

– voyelle +**il** :

⁹⁰ Kalmbach 2011 : 42. <http://research.jyu.fi/phonfr/42.html>.

⁹¹ Kalmbach 2011 : 42. <http://research.jyu.fi/phonfr/42.html>

pareil [pæɛj], bail [baj]
fenouil [fənuj], seuil [sœj], écueil [ekœj] etc.

– voyelle+ill+voyelle :

pareille [pæɛj], merveilleux [mɛʁvɛjø]
travaille [tʁavaj], travaillons [tʁavajɔ̃]
mouille [muʝ], mouillé [muʝe] etc.

– consonne+ill+voyelle :

brille [bʁij], brillant [bʁijɑ̃], tilleul [tijœl], sillon [sijɔ̃], morille [mɔʁij], pupille [pypij] etc.⁹²

Mais il faut aussi prendre en compte les exceptions avec *il*.

Les irrégularités sont nombreuses :

- Dans quelques mots courants, qu'il est utile de connaître, le groupe -ille/-illvoyelle se prononce [il] :

ville, mille, tranquille, bacille

- et les mots des mêmes familles ou leurs composés :

villa [vila], village [vilaz], millier [milje], million [miljɔ̃], tranquilliser, colibacille etc.⁹³

La semi-consonne [w]

Le phonème [w] sur le plan de la prononciation est pratiquement identique au [w] anglais, et ne devrait donc pas poser de problèmes aux finnophones, qui connaissent tous l'anglais. Malgré cela, les finnophones ont en général tendance à prononcer [w] trop près de [ɥ]. Le groupe [vw] comme dans *voiture, voir, envoyer, revoir, avoine*, etc. demande également une certaine attention en prononciation. Il faut bien distinguer le [v] du [w] et ne pas commettre l'erreur de dire *[watɥʁ] pour *voiture*.⁹⁴

⁹² Kalmbach 2011 : 44. <http://research.jyu.fi/phonfr/44.html>

⁹³ Kalmbach 2011 : 44. <http://research.jyu.fi/phonfr/44.html>

⁹⁴ Kalmbach 2011 : 45 <http://research.jyu.fi/phonfr/45.html>

La semi-consonne [ɥ]

Le phonème [ɥ] n'est pas très facile pour les étrangers, car il est fortement labialisé, avec une prononciation très tendue. Il faut en outre éviter de le former dans la direction de [w]. La bonne prononciation de [ɥ] semble particulièrement difficile au contact de [ʁ] dans les groupes consonne + rui- : *fruit, bruit, gruyère, bruyant, truite, bruine*, etc.⁹⁵

1.2.2.2 Les voyelles

Classement phonétique des voyelles du français

Dans le tableau ci-dessous, nous présenterons les voyelles du français du point de vue phonétique. Par rapport au finnois et à beaucoup d'autres langues européennes, le vocalisme français présente *quatre* caractéristiques :

1. l'opposition *nasales / orales* (en finnois il n'y a aucune voyelle nasale) ;
2. la prédominance des *voyelles antérieures* (palatales) : sur les 15 voyelles habituelles du français, 10 sont antérieures, 5 postérieures (en finnois, c'est 5 contre 3) ;
3. la prédominance des *voyelles labiales* : sur 15 voyelles, il y a 10 voyelles arrondies (en finnois c'est 4 contre 4).
4. l'importance du mouvement des lèvres : les voyelles labiales sont prononcées avec un mouvement en avant très net et les voyelles écartées avec un mouvement sur les côtés très net, elles sont très écrasées. En finnois, le même phénomène n'existe pas.⁹⁶

Voyelles antérieures non labialisées : [i]

Par rapport au finnois, le [i] français qui est caractérisé par une fermeture maximale du canal buccal, a un timbre très aigu et il est également clairement plus tendu. Entre *ministre* et *ministeri* il y a donc une assez grande différence. Il faut surveiller la pro-

⁹⁵ Kalmbach 2011 : 46 <http://research.jyu.fi/phonfr/46.html>

⁹⁶ Kalmbach 2011 : 51). <http://research.jyu.fi/phonfr/51.html>

nonciation de [i] en français pour que le timbre ne devienne pas trop neutre et trop imprécis.⁹⁷

Voyelles antérieures non labialisées : [e]

Par rapport au [e] finnois, on peut citer trois différences :

1. le [e] français est un peu plus fermé ;
2. en français, [e] est très écarté : les lèvres font une ouverture aplatie et s'écartent en direction de la commissure des lèvres : par exemple *Tampere* et *tempéré, pane! / pané, helle / héler*. Le [e] du français est donc assez différent du finnois, mais puisque cette différence n'est cependant pas nettement perceptible pour les finnophones, il faut que ceux-ci fassent un réel effort pour bien prononcer le [e] nettement fermé. C'est notamment le cas des mots en *-er*, où il faut être particulièrement attentif.
3. [e] est également nettement plus tendu en français. À l'intérieur des mots, notamment, il ne faiblit pas : *américain, intéressant* ne doivent pas être prononcés avec un [e] trop relâché qui devient un [ə]. C'est une faute courante, qu'il faut éviter.⁹⁸

Voyelles antérieures non labialisées : [ɛ]

Ce phonème [ɛ] est plus ouvert que [e], mais *pas aussi ouvert* que le *ä* finnois. Il n'est pas toujours clair pour les finnophones de savoir exactement où le placer par rapport à [æ] finnois.

Il faut s'efforcer de prononcer tous les [ɛ], et y penser aussi là où ils sont « cachés » car le débutant oublie souvent de le prononcer comme par exemple dans le pronom *elle*, les démonstratifs *cet*, etc.⁹⁹

⁹⁷ Kalmbach 2011 : 65 <http://research.jyu.fi/phonfr/65.html>.

⁹⁸ Kalmbach 2011 : 66 <http://research.jyu.fi/phonfr/66.html>.

⁹⁹ Kalmbach 2011 : 67). <http://research.jyu.fi/phonfr/67.html>

Voyelles antérieures non labialisées : [a]

Par rapport au finnois, [a] en français est un peu plus antérieur et surtout très écarté. Il faut bien surveiller ce phonème dans les mots que le finnois a empruntés. Dans les exemples suivants, le [a] français est nettement plus tendu et plus écarté.

café / kahvi, magasin / makasiini

De plus, il faut prononcer [a] avec netteté à l'intérieur des mots sans affaiblissement en milieu de mot : *sympathique* avec un [a] bien net, et non pas *[sɛ̃pətik].¹⁰⁰

Voyelles antérieures labialisées : [œ]

Cette voyelle composée n'est pas toujours facile pour les finnophones. On peut s'entraîner à bien le produire en prononçant [e], puis, en maintenant la langue dans la même position, on avance les lèvres pour faire un arrondi assez ouvert. En finale devant [ʁ] dans les très nombreux mots en *-eur(e)* il faut notamment surveiller la prononciation car un [œ] trop fermé se remarque immédiatement.¹⁰¹

Les voyelles postérieures : [o]

Ce phonème correspond au [o] finnois, mais il est nettement plus labialisé et plus arrondi, ainsi que *plus fermé* qu'en finnois. L'arrondissement et la labialisation sont particulièrement à surveiller, notamment en finale. Les paires suivantes sont à comparer (finnois/français) :

lotto / loto, koko / coco, sato / château, pato / bateau, alkovi / alcôve, koon (génitif de *koko*) / cône¹⁰²

Les voyelles postérieures : [ɔ]

L'o ouvert est parfois difficile pour les finnophones, qui doivent rechercher la position correcte de la langue : elle doit être assez en arrière et assez basse. Il y a une voyelle

¹⁰⁰ Kalmbach 2011 : 68. <http://research.jyu.fi/phonfr/68.html>

¹⁰¹ Kalmbach 2011 : 71. <http://research.jyu.fi/phonfr/71.html>

¹⁰² Kalmbach 2011 : 79. <http://research.jyu.fi/phonfr/79.html>

assez ouverte et assez proche de [ɔ] dans le verbe *olla* employé comme réponse (*Onko hän tullut? — On!*). En augmentant encore l'aperture, on arrive au [ɔ] français. L'aperture est particulièrement importante devant [ʁ] : *fort, tort* etc., doivent être prononcés avec un [ɔ] bien ouvert.¹⁰³

Les nasales

Les finnophones ont souvent des difficultés pour différencier [ɑ̃] et [ɔ̃]. Il faut que les deux diffèrent dans la prononciation pour ne pas avoir des confusions de sens (*banc / bond, lent / long*), etc. Nous présenterons en dessous deux points importants pour la prononciation des nasales :

Premièrement, il faut s'efforcer de prononcer toutes les nasales dans un groupe phonique qui contient plusieurs voyelles nasales: *en attendant, on entend, dans un instant*, etc. Les finnophones ont souvent tendance à prononcer une ou deux nasales, puis ensuite à négliger la nasalisation des voyelles restantes. Ce phénomène est dû à l'effort musculaire demandé qui est important mais complètement étranger au finnois. Le mot *en*, au début du groupe syntaxique, est souvent mal prononcé dans ce cas et devient dénasalisé. Souvent aussi, les nasales en fin de groupe sont oubliées. On nasalise bien au début, puis la contraction du pharynx se relâche. Un excellent exemple de ces difficultés est le groupe *en Finlande*, qui est évidemment très utilisé par les locuteurs finnophones parlant français. Pour prononcer ce groupe, il faut nasaliser *en* au début, et aussi bien nasaliser *an* dans *-lande*. Ce groupe de mots avec trois voyelles nasales qu'il ne faudrait cesser de répéter, est très efficace pour s'habituer au mouvement de contraction du pharynx qui est nécessaire pour la formulation des nasales.

Deuxièmement, comme leur nom indique, les voyelles nasales sont des voyelles, sans élément consonantique :

entend = 3 phonèmes [ɑ̃] [t][ɑ̃], il n'y a pas de [n]
bon = 2 phonèmes : [b] [ɔ̃], il n'y a pas de [n]
tombe = 3 phonèmes : [t] [ɔ̃] [b], il n'y a pas de [m].

¹⁰³ Kalmbach 2011 : 80 <http://research.jyu.fi/phonfr/80.html>

Il ne faut donc pas prononcer de [n] parasite, notamment devant les dentales ou les palatales (t, d, k, g), ni de [m] parasite, devant les labiales (p, b) : *entendre, impossible, banquier*, etc. En effet, à cause du lieu d'articulation proche aux autres dentales ou labiales ([n] est une dentale comme [t], [m] est une labiale comme [p], etc.), les débutants ont souvent tendance à prononcer une consonne nasale de passage. Une autre erreur de prononciation encore plus grave consiste à prononcer un [n] de passage devant [v] ou [f] par exemple, dans des mots comme *inviter, envoyer* ou *informer*.¹⁰⁴

1.2.2.3 L'enchaînement consonantique

L'enchaînement consonantique est une des caractéristiques phonétiques fondamentales du français à laquelle il est difficile mais indispensable de s'habituer. Cet enchaînement se produit quand dans un groupe rythmique (syntagme nominal, groupe nominal, etc.) un mot se termine (phonétiquement, pas dans la graphie) par une consonne et le mot suivant commence par une voyelle. La consonne finale du premier mot devient la consonne initiale du mot suivant et la consonne finale forme une syllabe avec la voyelle suivante. Exemples :

votre ami [vɔ-tʁa-mi] et non pas * [vɔtʁ-a-mi]
une histoire amusante [y-nis-twa-ka-my-zât] et non pas * [yn-is-twa-k-a-my-zât])

Un cas fréquent de réalisation de l'enchaînement est la liaison: *un homme, c'est étrange, des amis, sans argent*, etc.

Cette manière de découper les syllabes est donc tout à fait différente de ce qu'on fait en finnois, et c'est pourquoi les finnophones ont des problèmes à l'adopter. Il faut tout simplement consciemment s'entraîner à découper les syllabes sur le modèle français.

Cela demande un certain effort, notamment avec des mots terminés par le groupe consonne+*le* ou consonne+*re* (*fenêtre, autre, table, ongle*, etc.) où on entend souvent dire de

¹⁰⁴ Kalmbach 2011 : 81. <http://research.jyu.fi/phonfr/81.html>

façon erronée [*lafənɛtkætuvɛst] « la fenêtre est ouverte » avec un [ə] supplémentaire. Il ne faut pas non plus découper la syllabe au mauvais endroit, ni surtout prononcer le *e* muet à la fin de *fenêtre*, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

votre attente [vɔtkætât], l'autre amie [lotkami]¹⁰⁵

1.3 La culture communicative des Finlandais

La communication des adultes finlandais en langue étrangère démontre qu'ils n'en maîtrisent pas les règles communicatives. Ils connaissent les règles de la grammaire mais pas celles du langage parlé. En effet, selon certaines enquêtes même les professeurs n'ont généralement aucune connaissance des caractéristiques ou de la communication orale du langage. Dans la langue maternelle, ces règles sont inconscientes.¹⁰⁶

Aujourd'hui, les relations internationales sont entretenues oralement pour la plupart du temps. Dans la vie professionnelle, on s'occupe des contacts par rendez-vous personnels ou par appels téléphoniques. Les outils électroniques ont permis la communication ressemblant à la conversation et cela a également eu un effet sur le langage. La connaissance orale des langues étrangères est considérée comme nécessaire mais en même temps problématique. Surtout la discussion sociale (le « *small talk* »), le fait d'être capable de parler naturellement et couramment, et les appels téléphoniques dans une langue étrangère semblent particulièrement difficiles pour les Finlandais. Ils manquent de confiance en ce qui concerne la communication en langue étrangère.¹⁰⁷

La communication orale en langue étrangère demande certaines connaissances langagières : connaissances de la grammaire et du vocabulaire, maîtrise de la prononciation. Pour les Finlandais, les problèmes dans l'usage d'une langue étrangère se posent dans les aspects pragmatiques de la langue. Les caractéristiques culturelles typiques pour la communication finlandaise se reflètent dans la communication orale en langue étran-

¹⁰⁵Kalmbach 2011 : 87. <http://research.jyu.fi/phonfr/87.html>

¹⁰⁶Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 1

¹⁰⁷Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 1

gère des Finlandais.¹⁰⁸ La communication orale s'attache à l'arrière-plan culturel, à ses valeurs et aux attentes à l'égard du comportement des membres de la société. Les normes de l'interaction orale varient d'une culture à l'autre. Traditionnellement, les Finlandais apprécient le silence dans une situation de communication et les attentes du comportement du producteur et du récepteur diffèrent des attentes en France. Le finno-
phone est également un récepteur silencieux.¹⁰⁹

Particulièrement en Finlande, dans l'enseignement des langues étrangères, on doit attacher de l'importance au courage dans la production orale, puisque selon les études même la communication en langue maternelle des Finlandais est caractérisée par la timidité communicative. Elle est due à l'anxiété en situation d'une présentation individuelle et à l'angoisse sociale. Même un contexte très commun de communication est conçu comme le fait de parler en public.¹¹⁰

L'apprentissage de la communication orale est un défi pour l'enseignement des langues. Officiellement, cet enseignement a longtemps eu le langage pour objectif. Le professeur devrait avoir de l'information sur la langue orale et de la manière dont elle fonctionne. Il devrait d'ailleurs connaître les règles de la communication orale naturelle ainsi que les caractéristiques de la communication en salle de classe. Pour un apprenant finno-
phone, il est assez facile de comprendre la langue parlée, mais le problème demeure dans la production orale et comment l'utiliser dans une situation d'interaction.¹¹¹

Les attitudes liées à l'apprentissage avec la conception du producteur de ses propres connaissances de la communication orale ont tous les deux un effet sur la communication orale. Les Finlandais comme communicateurs ont un portrait négatif d'eux-mêmes. Le fait qu'ils ne parlent pas en classe de langues étrangères est, selon les profes-

¹⁰⁸ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 18

¹⁰⁹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 2-3

¹¹⁰ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 32

¹¹¹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 1-2

seurs, dû à la timidité et à la raideur. Les professeurs, notamment, constatent que même en finnois, les Finlandais ne discutent pas.¹¹²

¹¹² Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 3

2 Analyse des manuels

2.1 Présentation générale de « Chez Marianne »

2.1.1 Chez Marianne 1

Chez Marianne 1 est la première partie de la « trilogie » *Marianne*.¹¹³ Ce manuel scolaire de français du niveau débutant convient pour l'apprentissage dans les établissements du niveau supérieur ainsi que pour les cours d'été, les instituts de formation populaire ou la formation sur le tas. Il est pertinent également pour l'auto-apprentissage.¹¹⁴

L'échelle de niveaux de compétences atteint dans la première partie de cette série de manuels sont les compétences A2. Cela signifie que l'apprenant arrivera à se débrouiller dans les situations quotidiennes dans la zone linguistique française. Comme ce manuel a été conçu pour les adultes, ces situations se concentrent sur celles que rencontrent souvent les adultes : le travail, les passe-temps et la vie familiale.¹¹⁵

Les instructions pour la prononciation, c'est-à-dire la transcription phonétique, sont présents dans les vocabulaires du texte du chapitre ainsi que dans les vocabulaires complémentaires et dans le vocabulaire français-finnois qui se trouve à la fin du manuel. Des exercices entraînant la prononciation ont été ajoutés non seulement avec les chapitres mais aussi dans une partie séparée à la fin du manuel avec une partie groupant les exercices mécaniques de grammaire. Cela veut donc dire que les chapitres contiennent juste des exercices qui sont liés au sujet du chapitre, des exercices communicatifs de réaction, des dictées et une traduction brève sur le sujet traité.¹¹⁶

¹¹³ Nivanka E. et Sutinen S. (2007). *Chez Marianne 1*. Helsinki : Finn Lectura : 5

¹¹⁴ Nivanka et Sutinen 2007 : 4

¹¹⁵ Nivanka et Sutinen 2007 : 4

¹¹⁶ Nivanka et Sutinen 2007 : 4-5

2.1.2 Chez Marianne 2

Chez Marianne 2 est la suite du manuel du niveau débutant *Chez Marianne 1*. Il a été avant tout conçu pour l'apprentissage dans les établissements de niveau supérieur ainsi que pour les cours d'été, les instituts de formation populaire ou la formation sur le tas. Comme *Chez Marianne 1*, il convient également pour l'auto-apprentissage. Ces deux manuels servent également de révision pour les apprenants faux débutants qui ont déjà une connaissance de la langue française. Le niveau de départ de l'apprenant selon l'échelle de niveaux de compétences est du niveau A2 et après avoir étudié ce manuel, l'apprenant atteindra en gros les compétences B1.¹¹⁷

Le point de départ dans la préparation de ce manuel a été de répondre à l'accueil et aux demandes que les utilisateurs du manuel *Chez Marianne 1* ont fournis. Les auteurs ont voulu conserver les éléments qui ont plu aux professeurs et aux apprenants : les exercices communicatifs situationnels, les instructions pour la prononciation couvrant tout le vocabulaire ainsi que la grammaire en finnois et les exercices permettant de la pratiquer.¹¹⁸

La structure du manuel souligne le choix du professeur en fonction du niveau et du besoin des apprenants. Le manuel convient ainsi pour l'enseignement traditionnel qui utilise pour la plupart la grammaire et s'entraîne avec plusieurs exercices, ou alors l'instructeur peut se concentrer sur l'enseignement dans les situations communicatives et sur la phraséologie, et réduire l'importance de la pratique des structures grammaticales ou de la lecture des textes.¹¹⁹

Pour l'apprenant qui a besoin du manuel pour lire et traduire plutôt que pour communiquer, les auteurs ont préparé des exercices de compréhension de texte. Ces exercices ainsi que les dictées peuvent servir d'exercices de traduction si nécessaire.¹²⁰ Chaque

¹¹⁷ Hakulinen L. et Sutinen S. (2005). *Chez Marianne 2*. Helsinki : Finn Lectura : 4

¹¹⁸ Hakulinen et Sutinen 2005 : 4

¹¹⁹ Hakulinen et Sutinen 2005 : 4

¹²⁰ Hakulinen et Sutinen 2005 : 4

chapitre contient également une brève traduction du finnois en français et un exercice de compréhension orale, les autres exercices étant des jeux de rôle ou des exercices situationnels qui sont souvent adaptés à l'expression écrite.¹²¹

Pour exercer la compétence communicative, presque chaque chapitre contient un exercice situationnel « Dites-le » pour habituer l'apprenant à se débrouiller dans des situations communicatives simples. À la fin de chaque chapitre, les auteurs ont recueilli des *Expressions à retenir* qui apparaissent fréquemment dans la discussion en français.¹²²

2.1.3 Chez Marianne 3

Chez Marianne 3 est un manuel de français pour apprenants adultes ayant déjà avancé dans leurs études. Le manuel a été conçu pour l'apprentissage dans les établissements de niveau supérieur ainsi que pour les cours d'été, les instituts de formation populaire ou la formation sur le tas, particulièrement pour le travail en groupe et en classe. Il contient cependant des exercices que l'apprenant peut faire indépendamment à la maison. Sur l'échelle de niveaux de compétences le manuel se place aux niveaux B1-B2. L'apprenant devient donc un utilisateur indépendant de la langue.¹²³

Le but du manuel est de réviser et d'approfondir les connaissances déjà acquises dans les études précédentes de français. La grammaire de base ainsi que les structures sont révisées systématiquement tout au long du manuel et pour cette raison les apprenants qui n'ont pas pris connaissance des parties précédentes de la série *Chez Marianne* peuvent également utiliser *Chez Marianne 3*. Les auteurs ont voulu prendre en compte le fait que tous les apprenants commencent à étudier ce manuel avec des niveaux de départ différents et les exercices doivent donc également être variés dans leur structure et leur niveau de difficulté. Le thème récurrent est la communicativité et pour la favoriser, chaque chapitre contient en abondance des exercices oraux et des exercices de compréhension orale qui sont très utiles en particulier, pour les apprenants de

¹²¹ Hakulinen et Sutinen 2005 : 4

¹²² Hakulinen et Sutinen 2005 : 4-5

¹²³ Kurki K. et Le Clech R. (2011). *Chez Marianne 3*. Helsinki : Finn Lectura : 3.

français. L'objectif des exercices est surtout d'élargir le vocabulaire de l'apprenant puisque après tout, le message, pour être transmis, a besoin d'être formulé avec des mots et donc à l'aide d'un vocabulaire suffisamment vaste.¹²⁴

Les textes du manuel ont été recueillis en grande partie dans des sources authentiques : journaux français, écrits sur Internet et littérature. L'intention est d'offrir à l'apprenant la capacité d'utiliser la langue indépendamment en faisant connaissance de textes variés en style, sans oublier les expressions de la langue parlée.¹²⁵

Chaque chapitre contient un texte principal qui se trouve aussi enregistré sur le CD. Il est suivi d'exercices de compréhension et de discussion. Plusieurs exercices de grammaire peuvent être faits oralement en classe, alors que les autres se font mieux comme devoirs à la maison.¹²⁶

2.2 La prononciation dans la série *Chez Marianne*

À l'école, il faut prendre en compte l'importance des exercices de prononciation, si l'on veut vraiment arriver à un bon niveau de compétence orale. Une bonne maîtrise écrite ou lexicale de la langue seconde n'est pas suffisante si un locuteur natif n'est pas capable de comprendre les messages produits oralement.¹²⁷ Les méthodes pédagogiques les plus utilisées pour entraîner la production orale semblent être les exercices de compréhension orale et les exercices de répétition. En outre, on mentionne souvent les exercices de production orale dans le manuel et les travaux en groupe ou par paire.¹²⁸ D'un point de vue général, on peut admettre que, dans l'enseignement, l'usage de la

¹²⁴ Kurki et Le Clech 2011 : 3

¹²⁵ Kurki et Le Clech 2011 : 3

¹²⁶ Kurki et Le Clech 2011 : 3.

¹²⁷ Kalmbach 2011 : 000e. <http://research.jyu.fi/phonfr/000e.html>

¹²⁸ Tergujeff *et al.* 2010 : 64-65

langue cible et la variation dans les exercices sont essentiels pour le développement de la communication orale.¹²⁹

La prononciation est enseignée la plupart du temps à l'aide des ouvrages pédagogiques puisqu'en Finlande, ils ont une grande importance dans l'enseignement.¹³⁰ Cependant dans l'élaboration de l'enseignement de L2, la question est de savoir combien de temps et combien d'attention il faut vraiment consacrer à la prononciation.¹³¹

Les manuels contiennent en général des textes de chapitres où l'apprentissage de la prononciation peut se combiner avec la présentation du vocabulaire nouveau. Dans ce cas, la prononciation du vocabulaire du texte s'apprend en répétant après un modèle enregistré ou alors après le professeur. L'entraînement à la prononciation devrait se faire régulièrement en classe en lisant au moins une partie du texte à haute voix, en se familiarisant avec la prononciation du nouveau vocabulaire et aux sons français. La lecture à haute voix après le modèle est une bonne manière d'exercer l'aisance dans la lecture, qui développe naturellement d'une part la mécanique de la production orale de la langue étrangère, et est particulièrement importante aux niveaux débutants.¹³² Avant tout, l'apprentissage de la prononciation est un apprentissage physique. Il s'agit de faire beaucoup de répétition pour s'améliorer. En outre, les exercices de prononciation demandent une surveillance constante de la part du professeur : il ne faut pas cesser de corriger les erreurs constatés chez les élèves.¹³³

Le professeur a tout pouvoir en ce qui concerne le fait d'ajouter un l'entraînement à la prononciation dans les exercices du manuel. En faisant les exercices oralement en groupe ou par paires, l'apprenant s'entraîne à la communication orale. Même un exercice de compréhension de lecture peut se lire à haute voix. Le rôle du professeur est de vérifier

¹²⁹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 19

¹³⁰ Tergujeff *et al.* 2010 : 63-64

¹³¹ Leather 1999 : 37

¹³² Huttunen *et al.* 1995 : 27

¹³³ Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

que tous les domaines de l'apprentissage de L2 sont pratiqués en classe et surtout, que la prononciation des apprenants atteint un bon niveau.

Nous allons présenter maintenant la quantité des exercices traditionnels développant la prononciation, c'est-à-dire les exercices de production orale et de compréhension orale. Quelques exercices combinent ces deux types d'exercices, et dans ce cas, nous ne les avons comptés que comme un seul exercice, une seule fois. Nous n'avons non plus examiné la manière dont la longueur de ces exercices affecte le temps qu'ils prennent en minutes de travail en classe. Nous n'avons non plus pris en compte dans cette partie la lecture éventuelle à haute voix des textes de tel ou tel chapitre, mais seulement les exercices numérotés dans chaque chapitre. Il s'agit simplement dans les exemples suivants d'examiner la quantité de ces types d'exercices améliorant la prononciation pour voir si la communication et la compréhension orale s'est vu accorder une plus grande ou plus faible importance par rapport à l'expression écrite en français.

2.2.1 La prononciation dans *Chez Marianne 1*

Puisqu'on suppose que l'apprenant de niveau débutant est pour la première fois en contact avec le français et qu'il n'a pas tellement d'expérience sur la prononciation non plus, ce manuel contient dans chaque vocabulaire une transcription phonétique. Néanmoins, ces instructions pour la prononciation ne servent pas à grand-chose si le professeur n'explique pas comment les interpréter. L'apprenant a rarement rencontré tous ces symboles auparavant, et a besoin de plus d'information. Cette première partie de la série offre des instructions de prononciation même pour la conjugaison des verbes. On y souligne l'importance de la familiarisation aux sons français depuis le début des études.

Après chaque chapitre, le manuel offre la possibilité de réviser le vocabulaire nouveau et les expressions nouvelles à l'aide de *À vous la parole*, qui est fait pour exercer oralement la nouvelle information. *À vous la parole* peut se faire en paire ou en groupe, et les apprenants peuvent utiliser leurs propres expériences et discuter de leur environnement.

Nous nous intéresserons ensuite à la question de savoir quelle est l'importance accordée aux exercices de production orale et de compréhension orale dans le manuel *Chez Marianne 1*. Nous présenterons les cas chapitre par chapitre.

Chapitre 1 (p. 10-21)

Il est toujours intéressant de voir comment la toute première leçon est formulée dans un manuel de langue seconde. Le chapitre 1 de *Chez Marianne 1* présente comment *dire bonjour, comment se donner un rendez-vous et comment parler au téléphone*. Toutes ces expressions de base du niveau débutant sont données une grande importance dans la production orale.

Bonjour, Madame. Mademoiselle. Monsieur.
Bonne journée.
Comment allez-vous ? Très bien merci.¹³⁴

Ces expressions, dont nous n'avons donné que quelques exemples, se trouvent sur le cd et se peuvent répéter après l'exemple. Le but est d'entendre la prononciation d'un locuteur natif et d'imiter sa prononciation. Le chapitre contient également un exercice où les apprenants en paires peuvent lire ensemble le dialogue au téléphone comme un jeu de rôle, et ensuite vérifier la bonne manière de prononcer, l'exemple du locuteur natif, enregistré sur le cd.

Ici Madame Berthon.
Bonjour Madame.¹³⁵

Dans la véritable partie d'exercices, 5/6 des exercices contiennent de la compréhension orale ou de la production orale. Le premier exercice exprime déjà dans le titre *Exercice de prononciation*. Ce premier exercice de prononciation est un exercice de répétition mécanique après l'enregistrement. Ce résultat sur la quantité des exercices de production et de compréhension orale réfère à l'importance que ce manuel du niveau débutant donne à la production orale dès le début du cours. Le sujet est également important à

¹³⁴ Nivanka et Sutinen 2007 : 13-14

¹³⁵ Nivanka et Sutinen 2007 : 14

maîtriser dans la communication (dire bonjour, parler au téléphone) et donc le résultat est compréhensible et logique.

Chapitre 2 (p. 22-35)

Le chapitre 2 exerce la manière de *se présenter, d'exprimer sa nationalité et de parler de son travail*. Ce chapitre contient de nouveau plusieurs pages d'exemples d'expression courantes qui se trouvent toutes enregistrées. En outre, le travail par paires fournit des exercices sur la façon de se présenter. La production orale est considérée comme importante. Même la partie grammaire contient des phrases interrogatives enregistrées. Les auteurs ont vraiment pris en compte que l'apprenant entend du français probablement pour la première fois et que la prononciation et la perception de l'orthographe s'unissent peu à peu mais pour le moment, ont encore une idée vague de leur connexion.

Dans la partie d'exercices, le premier exercice pratique encore la prononciation. L'objectif est de lire à haute voix les phrases apparues précédemment dans le chapitre. La plupart des exercices de ce chapitre, 7 sur 9, peuvent se faire oralement ou comme compréhension orale. Les premières phrases de base apprises doivent s'acquérir avec la répétition, et toute cette information de base servira plus tard pour établir des nouvelles informations sur la langue sur un fondement solide.

Chapitre 3 (p. 36-47)

Le chapitre 3 enseigne comment parler *des goûts, du temps, et comment commander dans un café*. Les expressions de base sont encore enregistrées sur le CD et le but est de les répéter après avoir pris connaissance du texte. Tous les objectifs d'apprentissage de ce chapitre sont pratiqués, souvent oralement, avant de passer à la partie d'exercices. Le premier exercice est un exercice de prononciation. 6 exercices sur 7 contiennent un entraînement à la compréhension orale ou de la production orale.

Chapitre 4 (p. 48-63)

Les sujets de ce chapitre sont *le restaurant, la nourriture, l'heure, la date et les années*. Pour mieux apprendre ces nouveaux thèmes, on peut les entendre enregistrés et répé-

ter après le modèle (par exemple les jours de la semaine ou les mois). Ce chapitre contient moins d'exercices de compréhension orale ou de la production orale (6/10). On peut quand même reconnaître que les chapitres précédents en ont plusieurs et que l'expression écrite doit également se développer chez l'apprenant et donc trouver sa place dans les exercices. Dans ce chapitre, on part du principe que l'apprenant possède déjà une certaine connaissance des formes écrites en français, mais les auteurs l'introduisent doucement à la compréhension et à l'expression écrite avec des exercices assez brefs.

Chapitre 5 (p. 64-73)

Le thème du chapitre 5 est *le travail*. 5 exercices sur 7 contiennent de la compréhension et de la production orale.

Chapitre 6 (p. 74-83)

Le chapitre 6 a pour sujet *le voyage et la réservation d'hôtel*. 6 des 9 exercices pratiquent la compréhension et la production orale.

Chapitre 7 (p. 84-97)

Ce chapitre enseigne à l'apprenant comment *parler de l'habitation, comment décrire des objets, se déplacer à Paris, ou demander son chemin*. 7 exercices sur les 9 qu'il compte contiennent de la compréhension et de la production orale.

Chapitre 8 (p. 98-109)

Dans ce chapitre l'apprenant apprend à *parler du passé, dire son âge, et décrire son environnement*. 6 exercices sur 9 contiennent de la compréhension et de la production orale. Ces exercices sont déjà plus longs et demandent à l'apprenant par exemple de raconter les événements du texte dans ses propres mots, un type d'exercice qui exige l'acquisition du vocabulaire pour la réussite.

Chapitre 9 (p. 110-119)

Ce chapitre a pour thème *les vêtements et le shopping*. 5 exercices sur 7 sont des exercices développant la compréhension et la production orale.

Chapitre 10 (p. 120-129)

Dans ce chapitre *on écrit une lettre, on décrit un voyage et on parle de la francophonie*. 3 des 7 exercices sont des exercices développant la compréhension et la production orale, un nombre explicable par le sujet qui souligne l'écrit.

Chapitre 11 (p. 130-139)

Ce chapitre enseigne à l'apprenant *comment écrire une lettre, un e-mail, ou un message et comment laisser un message au répondeur téléphonique*. 6 des 10 exercices sont des exercices développant la compréhension et la production orale.

Chapitre 12 (p. 140-149)

Les thèmes de ce chapitre sont *chez le médecin, les parties du corps et l'interview pour le travail*. 5 des 7 exercices développent la prononciation en forme d'exercices de compréhension et production orale.

Tableau 1

Chapitre	Compréhension orale et production orale dans les exercices
Chapitre 1	83%
Chapitre 2	78%
Chapitre 3	86%
Chapitre 4	60%
Chapitre 5	71%
Chapitre 6	67%
Chapitre 7	78%
Chapitre 8	67%
Chapitre 9	71%
Chapitre 10	43%
Chapitre 11	60%
Chapitre 12	71%
Moyenne	70%

Le tableau 1 (page précédente) montre que la quantité des exercices de compréhension orale et de production orale reste seulement dans un chapitre à moins de 50% des types

d'exercices. Ce livre donne donc beaucoup d'importance à la communicativité en forme d'exercices.

Partie de prononciation (p. 156-165)

La partie de prononciation commence avec une petite partie théorique avec des explications sur les différences entre le finnois et le français. En finnois les lettres en général équivalent aux sons tandis qu'en français, les combinaisons de plusieurs lettres peuvent former un seul son, et les mêmes sons peuvent s'écrire de diverses façons. Ces explications sont utiles surtout pour un apprenant adulte qui a besoin d'apprendre les règles des processus d'une langue seconde et de reconnaître les contextes qui conviennent à une telle prononciation.¹³⁶

Le manuel explique qu'il est plus simple d'apprendre d'abord les règles de base qui aident en général à trouver la bonne prononciation pour les combinaisons de lettres. Après l'apprentissage de ces règles, selon le manuel, le français devient plus facile. Les auteurs énumèrent ensuite les règles de base les plus importantes de la prononciation pour un apprenant débutant.

Voyelles : [e] été, [ɛ] èlle, [ə] revue, [o] château, [ɔ] aurore, [ø] pe, [œ] cœur, [u] Moulin
Rouge, [wa] croissant, [y] lune, [y] nuit, [i] dynamite

Voyelles nasales : [ã] ensemble, [ɛ̃] Tintin, [ɔ̃] bonbon, [œ̃] brun

Consonnes : [ʃ] Charlot, [s] cinéma, [k] catastrophe, [ʒ] Georges, [g] garçon, [ʒ] Jean, [f]
phosphore, [k] banque, [ʀ] rose, [z] Asie, [s(j)] nation

Consonnes finales : avec, sac, sportif, neuf, anima, se, me, couleur

Accent tonique et intonation, élision, liaison, accents

Dans la partie exercices, on demande de prendre en compte la régularité, la méticulosité et l'énergie dans la prononciation du français. Dans les exercices de lecture à haute voix en paire, les apprenants doivent reconnaître la prononciation de différentes combinaisons de lettres. Ensuite les apprenants doivent formuler une règle qui groupe ensemble les combinaisons de lettres formant un même son.

¹³⁶ Leather J. 1999 : 14).

L'intonation est pratiquée sous forme de phrases interrogatives. Les apprenants doivent reconnaître si les phrases entendues sont des propositions assertives ou interrogatives. Cet exercice est particulièrement nécessaire justement du point de vue de l'énergie dans l'énoncé. Le finnois étant une langue plus monotone, il diffère beaucoup en intonation et également en formulation.

Marie vient demain. Marie vient demain ?
Marie tulee huomenna. Tuleeko Marie huomenna?

Dans un troisième type d'exercice, on demande d'identifier les phonèmes sourds ou sonores. Plusieurs consonnes sont à surveiller pour les finnophones, puisque souvent la sonorité à laquelle l'apprenant est habitué, n'est pas assez forte et demande un effort volontaire dans la prononciation du français¹³⁷. Ces exercices enseignent l'apprenant à faire attention à l'articulation soignée.

Les voyelles, les voyelles nasales et [s], [z] et les chuintantes sont exercées par la répétition après l'enregistrement.

Puisque les manuels ont une grande importance dans l'éducation finlandaise, nous pensons qu'une telle instruction sur la prononciation du français est de grande valeur dans ce manuel pour débutants. L'apprentissage des phonèmes doit commencer depuis le début des études, pour donner un meilleur fondement pour la bonne prononciation dans le futur.

2.2.2 La prononciation dans *Chez Marianne 2*

La deuxième partie de la série *Chez Marianne* commence par une partie de révision¹³⁸. Ce test de révision contient une partie consacrée en particulier à la prononciation. Le premier exercice demande de barrer les lettres qui ne se prononcent pas. C'est un bon type d'exercice puisque le finnois diffère tellement en orthographe et en prononciation

¹³⁷ Kalmbach 2011 : 23. <http://research.jyu.fi/phonfr/23.html>

¹³⁸ Hakulinen et Sutinen 2005 : 10-11

du français qui est rempli de sons muets (*e* à la fin du mot, *d* à la fin du mot, *t* à la fin du mot, *s* à la fin du mot, *-lle*, conjugaison *-ent*, un verbe *-er* à l'infinitif, *-gue*, etc.) Très souvent, les finnophones veulent prononcer tout ce qui est écrit, et cet exercice est donc très utile pour eux.

Les chapitres dans cette partie fournissent encore une transcription phonétique dans le vocabulaire, qui aide les apprenants à acquérir la bonne prononciation des nouveaux mots rencontrés.

Après chaque texte de chapitre, le manuel contient un exercice de production orale, *Dites-le*, qui encourage l'apprenant à discuter de ce qu'il vient d'apprendre. Il doit raconter le texte avec ses propres mots, utiliser une structure ou expression apprise du texte ou alors lier le texte à son environnement et à ses propres expressions.

Comme déjà avec *Chez Marianne 1*, nous allons nous intéresser maintenant à la question de savoir l'importance accordée aux exercices de production orale et de compréhension orale dans ce deuxième manuel. Nous présenterons les cas chapitre par chapitre à l'aide du tableau 2 (page suivante). Dans ce tableau, nous pouvons constater que la moyenne des exercices développant les compétences orales est dans *Chez Marianne 2* beaucoup moins élevée que dans *Chez Marianne 1*. Ce résultat est cependant explicable pour de raisons de longueur d'exercices. Les derniers chapitres (9-12), surtout, proposent de longs exercices de compréhension orale, qui doivent se faire sans précipitation. Ce livre pour un apprenant déjà un peu plus avancé diffère donc du manuel pour apprenants débutants, qui apprend peu de choses à la fois, et avance plus doucement.

Nous avons également noté que dans le chapitre 7, les exercices prévus pour la production orale parfois sont de niveau un peu trop exigeant et demandent probablement un travail à l'écrit avant la production orale. *Chez Marianne 2* semble introduire des conjugaisons de verbes avec hâte, et demande presque immédiatement d'utiliser ces formes verbales dans la langue (par exemple dans le chapitre 7, le subjonctif). En fonction du groupe, le professeur doit faire attention à ce que les apprenants ne se sentent pas trop perdus en pratiquant les verbes trop vite dans la discussion puisque les Finlandais sont

assez timides et préfèrent être sûrs de ne pas commettre d'erreurs en communiquant.¹³⁹

Tableau 2

Chapitre	Sujet	Exercices de compréhension orale et de production orale
1 (p. 12-23)	La campagne en France, voyager, une fête de famille	71%
2 (p. 24-37)	Les études, l'école supérieure, l'habitation	50%
3 (p. 38-53)	Centre social à Marseille, les jeunes	60%
4 (p. 54-69)	Recherche d'un emploi, un nouveau travail, planning du futur	44%
5 (p. 70-81)	Les rêves des jeunes, l'espérance des parents	50%
6 (p. 82-95)	Le Canada	43%
7 (p. 96-109)	Dans les Alpes, le travail du maire	63%
8 (p. 110-121)	Les immigrants	63%
9 (p. 122-135)	Le travail et la vie familiale d'un policier	43%
10 (p. 136-149)	Les vendages	71%
11 (p. 150-161)	Le pont le plus long, une famille recomposée	63%
12 (p. 162-175)	Un livre classique de la littérature française	50%
Moyenne		56%

2.2.3 La prononciation dans *Chez Marianne 3*

Comme toute la série *Chez Marianne*, le troisième et dernier manuel souligne également l'importance des exercices oraux parmi les exercices écrits. Dans ce manuel, les exercices de compréhension orale sont marqués avec le symbole d'un casque audio, alors que les exercices de production orale sont identifiables par une bouche. Tous les deux types d'exercices sont bien en harmonie tout au long du livre. En tout, ce manuel contient un nombre d'exercices plus large que les parties précédentes.

Le vocabulaire dans *Chez Marianne 3* ne contient plus de transcription phonétique. Nous supposons que ce manque est dû au fait que les apprenants sont censés être de niveau avancé et que, selon les auteurs, ils n'ont plus besoin d'être guidés dans la prononcia-

¹³⁹ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 1

tion. Nous présenterons plus loin la critique sur ce manuel et et examinerons ce sujet plus en détail.

Comme avec les deux premières parties de *Chez Marianne*, nous allons examiner maintenant la quantité des exercices contenant de production orale et de compréhension orale.

Tableau 3

Chapitre	Sujet	Exercices de compréhension orale et de production orale
1 (p. 24-41)	La société française	46%
2 (p. 43-59)	France d'outre mer	46%
3 (p. 60-76)	Rencontres mode d'emploi	56%
4 (p. 78-95)	La santé	26%
5 (p. 96-113)	La nourriture	29%
6 (p. 114-132)	Le sport	32%
7 (p. 134-151)	Vacances à la ferme	35%
8 (p. 152-169)	Je prends soins de ma planète	42%
9 (p. 168-186)	Escapades nature	33%
10 (p. 188-205)	De l'art ou du cochon	29%
11 (p. 206-223)	Musique et bande dessinée	47%
12 (p. 223-243)	Étoiles et toiles	47%
Moyenne		39%

Chez Marianne 3 commence avec une partie de révision, comme *Chez Marianne 2*. Le chapitre est intitulé *Le français dans votre quotidien*¹⁴⁰ et un peu plus de la moitié (8/15) des exercices sont des exercices de production orale (signalés par le symbole d'une bouche) et 2 des exercices de compréhension orale (signalés par un marqué avec un casque audio). Les deux tiers des exercices soutiennent donc l'apprentissage communicatif, et en fonction de ce chapitre 0, ce manuel semble parfait pour un cours de production orale avec un grand choix sur les exercices.

¹⁴⁰ Kurki et Le Clech R. 2011 : 8-22

Une comparaison de la quantité des exercices développant la production orale et la compréhension orale dans les manuels de la série donne les résultats suivants :

Chez Marianne 1 : 70%

Chez Marianne 2 : 56%

Chez Marianne 3 : 39%

Le manuel de niveau avancé *Chez Marianne 3* contient donc beaucoup moins d'exercices oraux que les parties 1 et 2. Cette diminution progressive d'une partie à la suivante s'explique probablement par le développement des compétences de la langue écrite de l'apprenant. La pratique de rédaction semble devenir plus importante avec l'avancement des études. Le vocabulaire s'élargit également et ces nouvelles formes doivent être inculquées dans les esprits des apprenants avant qu'ils puissent les exercer à l'oral. Il nous semble que les compétences communicatives ne sont plus vraiment exercées à ce niveau, mais que le bon niveau dans ces compétences est un parti-pris de la part des auteurs, qui ne soulignent plus vraiment ces compétences communicatives dans les exercices du niveau avancé. De même, les exercices à l'écrit peuvent être plus nombreux mais les exercices de compréhension orale gagnent en longueur.

2.2.4 Les difficultés spécifiques des finnophones

Les difficultés que les finnophones rencontrent souvent dans la prononciation du français, que nous avons traitées en détail au point 1.2.2, p. 27 et suivantes, sont prises en compte dans la série de manuels *Chez Marianne*, surtout sous forme d'exercices de répétition, notamment dans les exercices de *Chez Marianne 1*, où les exercices de prononciation sont plus nombreux que dans les parties 2 et 3.

L'exercice de prononciation du premier chapitre de *Chez Marianne 1* met l'accent sur des problèmes de prononciation, aussi bien articulatoires que liés à l'interprétation des graphèmes. Le but est surtout d'habituer les apprenants débutants à voir la différence entre l'orthographe et la prononciation du français, et de pratiquer les sons fréquents mais en même temps difficiles. Souvent, les voyelles muettes à la fin des mots posent des problèmes d'interprétation graphématiques, surtout pour les finnophones qui veulent lire tout ce qui est écrit comme dans leur langue maternelle, où la prononciation

est reflétée presque fidèlement par l'orthographe. Les voyelles nasales, qui posent un problème articulaire, sont étranges dans leur prononciation pour les finnophones et figurent déjà dans le premier chapitre¹⁴¹. On ne peut cependant pas savoir si ce choix d'inclure ces exemples depuis le début des études a été consciemment pris de la part des auteurs, puisqu'ils les introduisent dans l'exercice mais ne soulignent leur importance en aucune manière.

J'arrive. J'arrive demain. ([ɛ̃] dans *demain*)

Oui, je parle français. ([ɑ̃] dans *français*)

Un peu. ([œ̃] dans *un*)

La chuintante [ʒ] peut également poser des problèmes articulaires :

J'arrive. Je parle.

La semi-consonne [w] se pratique à l'aide d'une expression très courante :

Au revoir, Madame.

Dans ce premier exercice, quelques phrases servent d'exemple de la complexité de la prononciation du français et de la différence de l'orthographe et de la prononciation de différents phonèmes. Cet exercice introduit les accents, le c cédille et l'intonation des phrases interrogatives qui sont sûrement encore à ce point étranges pour l'apprenant débutant. Il est très important que le professeur explique l'importance de l'apprentissage des sons difficiles à ces apprenants puisque le livre les contient mais ne les décrit pas plus précisément dans la partie d'exercices. Ces sons méritent d'être étudiés de plus près.

Chapitre par chapitre, les exercices de répétition deviennent de plus en plus complexes et difficiles, mais continuent d'introduire des phonèmes difficiles pour les finnophones dans *Chez Marianne 1*. La présence de ces sons peut être un choix conscient de la part des auteurs, mais nous n'avons pas trouvé d'explications, de commentaires ou de mentions particulières de leur part à ce sujet. Nous donnons en exemple l'exercice de

¹⁴¹ Nivanka et Sutinen 2007 : 18

répétition du chapitre 2 pour montrer que plusieurs des sons particulièrement difficiles pour les finnophones se trouvent dans l'exercice ci-dessous¹⁴². Les soulignements dans cet exemple ont été ajoutés par nous pour concrétiser les phonèmes particulièrement difficiles pour les finnophones et sont absents de l'exercice original dans le manuel :

1. Madame et Messieurs, bonjour.
2. Bienvenue en Finlande.
3. C'est un séminaire international.
4. La séance commence.
5. Je présente le conférencier.
6. Pardon, Madame, c'est pour l'interview.
7. Rendez-vous demain à midi ?

Chez Marianne 1 a bien pris en compte les difficultés des finnophones dans ses exercices de prononciation de chapitre et surtout dans la partie séparée de la prononciation à fin du manuel, où les phonèmes sont regroupés en fonction d'exercices et sont plus clairement divisés. Dans les phrases comme celles qui figurent ci-dessus, un apprenant débutant ne réalise peut-être pas la prononciation de chaque phonème puisqu'il s'agit de phrases plus longues et plus floues, qui ne se concentrent pas sur tel ou tel phonème particulier.

Les parties 2 et 3 devraient également contenir plus d'exercices de prononciation, surtout des exercices qui pourraient servir de répétition ou pour améliorer les compétences déjà acquises. Les exercices de prononciation semblent diminuer au fur et à mesure que l'apprenant est avancé, diminution qui ne sert surtout pas les objectifs des apprenants ni des professeurs. Dans le cas de *Chez Marianne*, les sons problématiques pour les finnophones sont présentés dans la première partie mais n'apparaissent plus assez après, alors que les apprenants en auraient certainement besoin, surtout pour la répétition et pour l'affinage.

¹⁴² Nivanka et Sutinen 2007 : 32

2.3 Le guide du professeur et la prononciation : instructions pour le professeur

Le guide du professeur est fait pour perfectionner ou aider le travail du professeur. Son attention est attirée sur des détails importants concernant les buts d'apprentissage de chaque chapitre. Parfois, le guide du professeur offre des suggestions pour enseigner la grammaire ou du vocabulaire nouveau. Il contient aussi de l'information sur la culture à enseigner, du vocabulaire et des exercices supplémentaires, ainsi que les bonnes réponses aux exercices. Il forme un fil rouge pour le professeur. Nous allons examiner maintenant les guides pédagogiques de *Chez Marianne 1* et *Chez Marianne 2* du point de vue des instructions sur l'enseignement de la prononciation.

Guide du professeur de Chez Marianne 1

La structure du manuel *Chez Marianne 1* permet au professeur de choisir les tâches en fonction du groupe et de ses besoins : le manuel convient pour l'enseignement traditionnel qui utilise pour la plupart la grammaire et entraîne l'apprenant avec de nombreux exercices, ou alors l'instructeur peut se concentrer dans l'enseignement des situations communicatives et la phraséologie, et réduire la pratique des structures grammaticales ou la lecture des textes. Pour exercer la production orale, pratiquement chaque chapitre contient un exercice situationnel *À vous la parole* qui déjà, au stade initial, permet d'apprendre à se débrouiller dans des discussions simples, quotidiennes.¹⁴³

Le guide du professeur propose des idées pour le déroulement de la première leçon. En plus des objectifs et de l'emploi du temps du cours, tel professeur veut peut-être parler aux apprenants du développement du français, tel autre commence avec l'introduction aux sons de la langue, tel autre encore il préférerait que les apprenants, en sortant de la classe, connaissent déjà quelques phrases utiles.¹⁴⁴

¹⁴³ Nivanka E. et Sutinen S. (2004). *Chez Marianne 1, Opettajan opas*. Helsinki : Finn Lectura : 6

¹⁴⁴ Nivanka et Sutinen 2004 : 9

Si les salutations sont répétées en chœur, les nouveaux apprenants se sentent probablement plus à l'aise¹⁴⁵:

Bonjour, madame/mademoiselle/monsieur.
Comment allez-vous ?
Bien, merci. Et vous ?
Très bien.

La répétition en chœur est aussi proposée avec les chiffres.

Dans chapitre 1, quand *Je m'appelle* reçoit la compagnie de *Je suis*, le guide demande de prêter attention à la prononciation de cette nouvelle expression. On propose également d'écouter le texte du chapitre au moins deux fois, pour habituer l'oreille de l'apprenant aux nouveaux sons. En outre, les voyelles nasales sont présentées dès le premier chapitre.¹⁴⁶

À la troisième leçon, le guide du professeur propose d'ajouter de nouveaux sons progressivement dans l'enseignement et de profiter de la partie de prononciation qui se trouve à la fin du manuel *Chez Marianne 1*.¹⁴⁷ Avec les dictées, le guide du professeur suggère au professeur de lire d'abord plus lentement le texte et de le faire écouter aux apprenants plus tard, en fonction du niveau du groupe.¹⁴⁸

La production orale peut être exercée à l'aide de 12 situations communicatives complémentaires différentes à la fin du guide du professeur de *Chez Marianne 1*. Ces exemples peuvent servir de travail de groupe, de test, ou de révision sous forme de jeu. Les apprenants peuvent également créer un dialogue autour d'une des situations qu'ils présentent à la classe.¹⁴⁹

Le guide du professeur de *Chez Marianne 1* offre des exercices variés de production orale. Souvent, ces exercices peuvent aussi servir de passe-temps pour les apprenants

¹⁴⁵ Nivanka et Sutinen 2004 : 10

¹⁴⁶ Nivanka et Sutinen 2004 : 12-13

¹⁴⁷ Nivanka et Sutinen 2004 : 23

¹⁴⁸ Nivanka et Sutinen 2004 : 24

¹⁴⁹ Nivanka et Sutinen 2004 : 101

qui travaillent plus vite et doivent attendre que les autres finissent. Ces exercices sont en outre souvent très divertissants et en forme de jeu. Si l'atmosphère dans la classe devient trop lourde et fatiguée, les apprenants ont probablement besoin de s'activer en discutant et en s'amusant.

Cependant, le guide pédagogique de *Chez Marianne 1* ne tient pas suffisamment compte de l'enseignement de la prononciation aux apprenants et n'explique pas quels sons chez les finnophones en particulier sont les plus « urgents » à étudier et pourquoi. Le guide propose la répétition en chœur pour que les apprenants se sentent plus à l'aise, ou attire l'attention sur la prononciation de *Je suis*, mais ne se concentre en aucune manière sur la technique de l'enseignement de la prononciation. Le guide pédagogique profiterait d'explications plus détaillées dans le domaine de la prononciation pour améliorer l'enseignement.

Guide du professeur de Chez Marianne 2

Dans le chapitre 1, le guide du professeur de *Chez Marianne 2* propose d'entraîner les élèves aux phrases interrogatives en faisant connaissance avec leurs voisins. Il prévient de ne pas commencer par des phrases trop compliquées, mais plutôt quotidiennes et ordinaires qui sont déjà connus du premier cours¹⁵⁰:

Comment allez-vous ?
Vous êtes d'ici ?

Les dictées sont toujours sur le CD deux fois de suite, d'abord sans pauses, et ensuite avec des pauses. Cependant, comme les pauses sur l'enregistrement ne semblent jamais suffisamment longues, il est suggéré au professeur de lire le texte après la première écoute, et ensuite d'écouter l'enregistrement tant qu'il est nécessaire. Si les dictées sont

¹⁵⁰ Nivanka E., Sutinen S., Hakulinen L. (2005). *Chez Marianne 2, Opettajien opas*. Helsinki : Finn Lectura : 11

vraiment trop difficiles à faire, elles peuvent servir d'exercices de compréhension orale.¹⁵¹

La découverte du nouveau vocabulaire avant l'écoute allège le premier exercice de compréhension orale. Si la vitesse de lecture semble trop rapide au début du cours, le professeur peut lire le texte lui-même et le faire écouter de nouveau.¹⁵²

Le guide du professeur attire l'attention dans le chapitre 4 sur la langue parlée. Le texte du chapitre contient des phrases sans *ne* de négation :

C'est pas possible. Ça sert à rien.

Le guide rappelle de penser dans l'enseignement à mentionner comment la langue parlée, et dans ce cas, la négation, fonctionne en français. Ce phénomène doit être signalé aux apprenants à ce stade au plus tard.¹⁵³

Ce guide du professeur, comme celui de la partie précédente, contient des exercices complémentaires qui peuvent servir par exemple de passe-temps pour les apprenants qui travaillent plus vite et doivent attendre que les autres finissent.

2.4 Exercices développant la prononciation et exercices à ajouter

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée à la question de savoir si les manuels de la série *Chez Marianne* accordent une place suffisante à l'enseignement de la prononciation et, deuxièmement, si cet enseignement est présenté de façon efficace.

Les résultats de ce travail révèlent que la communication orale sous forme d'exercices variés de production orale et de compréhension orale a une grande importance pour les auteurs de cette série quant à la prononciation. Le premier manuel, *Chez Marianne 1*, en particulier, se distingue des autres volumes. Il contient dans les exercices insérés à l'intérieur de chaque chapitre des exercices intitulés *Exercice de prononciation*, ce dont

¹⁵¹ Nivanka *et al.* 2005 : 12

¹⁵² Nivanka *et al.* 2005 : 12

¹⁵³ Nivanka *et al.* 2005 : 37

le volume intermédiaire et la volume avancé sont dépourvus. De même, la partie de prononciation qui se trouve à la fin du manuel, donne des instructions de base pour la prononciation, et également des exercices variés pour la pratique. Nous pensons que ce premier manuel suffit en soi pour l'enseignement de la prononciation des apprenants du niveau débutant mais demande une surveillance constante de la part du professeur pour corriger les erreurs constatés chez les élèves, étant donné qu'ils ne sont pas encore habitué aux sons du français¹⁵⁴. Les phonèmes présentés un par un construisent progressivement une image d'ensemble du phonétique du français pour l'apprenant.¹⁵⁵

Les manuels contiennent plusieurs exercices de répétition. Dans ce type d'exercice, il est mieux de prendre en compte l'entraînement visuel à côté de l'auditif. Le rôle du professeur est de servir d'exemple et de montrer physiquement comment le son se produit. Les apprenants lisent, perçoivent et répètent le son demandé et cela peut considérablement améliorer la production de la prononciation.¹⁵⁶

En général, les ouvrages destinés aux apprenants L2 plus avancés contiennent plus d'information articulatoire visuelle pour des raisons de production ainsi que de perception, c'est-à-dire des diagrammes des positions typiques de la langue dans la prononciation de certaines voyelles et des diagrammes qui montrent la position des lèvres et de la bouche, et peuvent servir de recommandation pour la production des sons. *Chez Marianne* ne contient aucune instruction de production et pourrait certainement inclure dans les manuels des images pour concrétiser l'endroit de la bouche où les sons français sont produits et la manière dont ils le sont. Avec ces illustrations, les apprenants pourraient s'entraîner à la prononciation en se regardant parler dans un miroir et en comparant leur articulation aux instructions trouvées dans le manuel. Cet entraînement pourrait concrétiser la position physique où la bonne prononciation se produit.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

¹⁵⁵ Kalmbach 2011 : 000f. <http://research.jyu.fi/phonfr/000f.html>

¹⁵⁶ Leather 1999 : 39

¹⁵⁷ Hardison 1999 : 273-274.

Il est important pour le développement de la production orale qu'elle soit exercée systématiquement et régulièrement¹⁵⁸. Le grand nombre d'apprenants par groupe ou l'épreuve du baccalauréat ne devraient pas être la raison du manque du temps pour l'entraînement à la production orale. *Chez Marianne 1, 2 et 3* et leurs guides pédagogiques contiennent tous des exercices variés en longueur et en difficulté, et sont ainsi approprié pour chaque leçon et pour atteindre la régularité dans la production orale.

La transcription phonétique est un outil que l'on devrait utiliser dans les manuels. L'apprenant peut en profiter pour recevoir plus d'information sur la prononciation, surtout quand l'orthographe ne correspond pas directement à la prononciation¹⁵⁹. Nous trouvons inquiétant que *Chez Marianne 3* ne contienne plus de transcriptions phonétiques, contrairement aux tomes 1 et 2. L'apprenant, même de niveau avancé en L2, n'a certainement pas acquis un vocabulaire parfait, et en rencontrant des mots nouveaux, il peut avoir des doutes sur la prononciation de ceux-ci, et ne pas utiliser ce mot correctement ou ne pas s'en souvenir, si la bonne prononciation n'a pas été enseignée. Ce manque de confiance le conduira à l'hésitation dans la prononciation et dans la production orale. Les auteurs supposent probablement qu'un apprenant avancé a déjà acquis des bases en prononciation suffisamment solides pour s'en sortir avec la prononciation du nouveau vocabulaire. Malheureusement, en Finlande, ce n'est souvent pas le cas. Les apprenants en production orale ont besoin d'avoir la sûreté de la bonne réponse avant d'agir, puisqu'autrement ils sont trop timides pour participer¹⁶⁰. Nous préfererions qu'on ajoute la transcription phonétique même dans le manuel du niveau avancé, étant donné qu'elle peut faciliter l'apprentissage de la prononciation.

Un autre problème est que les professeurs ne semblent pas enseigner les symboles phonétiques de la transcription. Même si les supports phonétiques existent, on n'en profite pas assez dans l'enseignement.¹⁶¹ Les apprenants n'arrivent certainement pas à

¹⁵⁸ Huttunen *et al.* 1995 : 13

¹⁵⁹ Tergujeff *et al.* 2010 : 63

¹⁶⁰ Yli-Renko et Salo-Lee 1991 : 32

¹⁶¹ Tergujeff *et al.* 2010 : 65

interpréter ces symboles s'ils ne les ont jamais appris à l'école¹⁶². Cette responsabilité repose donc sur les épaules de l'instructeur. Il est également très nécessaire que le professeur souligne l'importance de l'apprentissage des phonèmes qui sont difficiles en particulier pour les finnophones et que ceux-ci sont offerts suffisamment d'exercices pour les pratiquer.

Enfin, un dernier problème, non négligeable, est que les auteurs de la série n'attirent pas suffisamment l'attention ni des apprenants ni du professeur (dans le guide pédagogique, par exemple) sur les phonèmes qui posent des difficultés particulières aux finnophones. Il faudrait pourtant que les auteurs prennent en compte l'importance de la maîtrise de ces phonèmes dans l'ensemble des connaissances de la langue seconde, si l'on veut arriver à un bon niveau de compétence orale. Le manuel est l'outil principal d'un professeur finlandais et il devrait y pouvoir trouver toute l'information nécessaire pour l'enseignement/l'apprentissage de la prononciation.

¹⁶² Tergujeff *et al.* 2010 : 63-64

3 Conclusion

Dans cette étude, nous avons voulu savoir si les manuels de français du niveau débutant et du niveau plus avancé premièrement accordent une place suffisante à l'enseignement de la prononciation et, deuxièmement, si cet enseignement est présenté de façon efficace. Pour ce faire, nous avons choisi les trois volumes successifs de la série *Chez Marianne* (1, 2, 3) conçus pour les apprenants adultes. Dans la première partie, nous avons d'abord traité la didactique de la prononciation et les difficultés particulières des finnophones apprenant le français. Dans la deuxième partie, nous avons analysé la présence des différents types d'exercices censés développer la prononciation et la production orale du français des apprenants L2, en prenant en compte leur fonction éducative. Nous avons également fait quelques propositions pour améliorer ce domaine d'exercices.

Chez Marianne 1, 2 et 3 et les guides du professeur contiennent tous des exercices variés en longueur et en difficulté, et sont ainsi appropriés pour chaque leçon, et pour atteindre la régularité dans la production orale. Traditionnellement, les exercices les plus populaires dans les manuels pour améliorer le domaine de la prononciation semblent être les exercices de production et de compréhension orales. En plus de ces exercices, *Chez Marianne* contient également des exercices de prononciation spécifiques dans le premier volume de la série, destiné les apprenants débutants, mais dans lesquels l'accent n'est pas clairement mis sur les difficultés particulières des finnophones ni sur les moyens d'y remédier. Plus tard, dans les parties suivantes, la prononciation en soi est de moins en moins présente.

Du point de vue du développement de la prononciation, nous avons rencontré quelques problèmes dans la série *Chez Marianne*. Premièrement, les livres ne contiennent aucune instruction de production et on pourrait certainement inclure dans ces manuels des illustrations pour concrétiser où et comment les sons du français sont produits dans la bouche. Cet entraînement pourrait concrétiser la position physique où la bonne pronon-

ciation se produit. Deuxièmement, l'apprenant pourrait profiter de la transcription phonétique également dans la partie avancée (*Chez Marianne 3*), d'où elle est pourtant absente, pour recevoir plus d'information sur la prononciation, surtout quand on pense qu'en français l'orthographe ne correspond pas directement à la prononciation. Ce manque de transcription phonétique peut faire naître un manque de confiance sur la bonne prononciation qui conduira probablement à un manque d'assurance et à des hésitations dans la prononciation et dans la production orale.

Ce sujet pose également des questions pour élargir une nouvelle étude sur les exercices développant la prononciation. Les manuels pour les apprenants adultes pourraient être comparés entre eux, ou alors l'étude pourrait dépasser même la division par thème et voir comment la prononciation est présente dans l'enseignement de la prononciation de langue secondes différentes. Nous trouvons également intéressant la question de savoir comment les exercices de la prononciation dans les manuels publiés pour enfants diffèrent des exercices dans les manuels publiés pour les adultes.

4 Bibliographie

Manuels étudiés

- Nivanka E. et Sutinen S. (2007). *Chez Marianne 1*. Helsinki : Finn Lectura
- Hakulinen L. et Sutinen S. (2005). *Chez Marianne 2*. Helsinki : Finn Lectura
- Kurki K. et Le Clech R. (2011). *Chez Marianne 3*. Helsinki : Finn Lectura
- Nivanka E. et Sutinen S. (2004). *Chez Marianne 1, Opettajan opas*. Helsinki : Finn Lectura
- Nivanka E., Sutinen S., Hakulinen L. (2005). *Chez Marianne 2, Opettajan opas*. Helsinki : Finn Lectura

Ouvrages consultés

- Alaniva O. (1984). *Oppilaalle vieraiden kielten suullinen tuottaminen ja sen arviointi kurssimuotoisessa lukiossa opettajan omilla oppitunneillaan suorittamana observointina*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Fledge J.M. (1992). *Speech learning in a Second Language*. In Ferguson C.A., Menn L., Stoel-Gammon C., Editors. (1992). *Phonological Development, Models, Research, Implications*. Timonium : York Press
- Hardison D.M. (1999). *Bimodal Speech Perception by Native and Nonnative Speakers of English : Factors Influencing the McGurk Effect*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers
- Huttunen I., Paakkunainen R., Pohjala K. (1995). *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu : Oulun yliopisto
- Kalmbach J.-M. (2011). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones*. Kielten laitos.. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
<http://research.jyu.fi/phonfr/accueil.html> (tous les liens html renvoyant à cet ouvrage ont été vérifiés le 4.5.2013)

- Leather J. (1999). *Second-Language Speech Research: An Introduction*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers
- Major R.C. et Kim E. (1999). *The Similarity Differential Rate Hypothesis*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers
- Munro M.J. et Derwing T.M. (1999). *Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners*. In Leather J., Editor. (1999). *Phonological issues in language learning*. Malden : Blackwell Publishers
- Saleva M. et Sarimo M. (1983). *Kuvasta sanaksi, kielten kommunikatiivisia harjoituksia, Opettajan opas*. Helsinki : WSOY
- Tergujeff E., Ullakonoja R., Dufva H. (2011). *Phonetics and foreign language teaching in Finland*. Department of Languages, University of Jyväskylä. Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä. In Werner S., Kinnunen T. (toim.) (2011). *XXVI Fonetikan päivät 2010*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0391-4> (consulté le 4.5.2013)
- Valdman A. (1976). *Introduction to French Phonology and Morphology*. Rowley : Newbury House Publishers.
- Vihanta V.V. (1993). *La norme et la variation dans la prononciation du français contemporain*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Yli-Renko K. et Salo-Lee L. (1991). *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta Julkaisusarja A: 147. Turku: Turun yliopisto.