

LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS DANS LES
SÉRIES DE MANUELS SCOLAIRES
ESCALIER ET J'AIME

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kesäkuu 2017
Asta Järvinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Asta Järvinen	
Työn nimi – Title La prononciation du français dans les séries de manuels scolaires <i>Escalier et J'aime</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 6/2017	Sivumäärä – Number of pages 80 s. + liite
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, onko ääntämisen opetuksella sijaa suomalaisissa ranskan kielen oppikirjoissa. Syksyllä 2016 käyttöön otetut lukion opetussuunnitelman perusteet korostavat viestinnällisyyttä vieraiden kielten opetuksessa. Ymmärrettävä ääntäminen on olennainen osa suullista viestintää, minkä vuoksi ääntämisen opetukseen on suotavaa kiinnittää huomiota. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden 2010-luvulla ilmestyneen oppikirjasarjan, <i>Escalier</i>'n ja <i>J'aime</i>, ääntämisen opetukseen liittyvää sisältöä sekä sen suhdetta voimassa olevaan B2- ja B3 -kielten opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma on tärkein opetusta ohjaava tekijä Suomessa, ja sen vuoksi oppikirjojen tulee noudattaa sitä.</p> <p>Aluksi tutkittiin, mitä ranskan ääntämisen piirteitä oppikirjat käsittelevät. Oppikirjoissa esiintyvät ominaisuudet voidaan jaotella kolmeen luokkaan, jotka ovat ääntämisen ja kirjoitusasun väliset erot, yksittäiset äänteet sekä puheen sujuvuus. Luokat voivat olla myös päällekkäisiä, sillä jotkin oppikirjoissa käsiteltävät aiheet kuuluvat kahteen eri luokkaan. Tämän lisäksi kirjasarjojen tehtävät jaoteltiin Celce-Murcian luokittelulla erilaisiin tehtävyytyyppeihin. Ääntämistehtäviksi laskettiin sekä ääntämisen harjoitteluun ensisijaisesti keskittyvät tehtävät että muut suullista ilmaisua sisältävät tehtävät, sillä kaikissa suullisissa tehtävissä on myös ääntämistä. Celce-Murcian järjestelmään oli tarpeen lisätä luokkia, joitakin tehtävyytyyppejä oli mahdoton sisällyttää Celce-Murcian luokitteluun. Tutkimme myös oppikirjoissa ääntämisen opettamisen apuna käytettäviä transkriptioita. Lopuksi tutkittuja aiheita verrattiin opetussuunnitelman ääntämisen opetukselle asettamiin tavoitteisiin.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista selviää, että oppikirjat esittelevät usein ääntämisen piirteitä omissa tehtäväosioissaan, joihin voi tehtävien lisäksi kuulua sääntöjen selityksiä. Tavallisimpia tehtävyytyyppejä ovat vapaa tuottaminen ja ääneen lukeminen, kun kaikki ääntämistehtävät lasketaan yhteen. Ääntämisen parantamista ensisijaisena tarkoituksenaan pitävien tehtävien määrä vähenee huomattavasti <i>Escalier</i>-sarjan edetessä, jolloin ääntämisen oppiminen suullisen viestinnän tehtävissä korostuu. <i>J'aime</i> on sarjana vielä keskeneräinen, joten ääntämisen opetuksen sarjansisäisestä kehityksestä ei saatu yhtä kokonaisvaltaista kuvaa kuin <i>Escalier</i>'ssa. Vapaa tuottaminen heijastelee viestinnän painottamista opetussuunnitelmassa, joka ei kuitenkaan huomioi ääntämistä itsenäisenä kieltenoppimisen osa-alueena kuin yhden virkkeen verran. Tähän nähden molemmat oppikirjasarjat käsittelevät ääntämistä huomattavasti runsaammin kuin opetussuunnitelmassa on mainittu. Molemmista kirjasarjoista löytyy kuitenkin virheellisiä tietoja ranskan ääntämiseen liittyen.</p>	
Asiasanat – Keywords ääntäminen, oppiminen, opettaminen, oppikirjat, ranskan kieli	
Säilytyspaikka – Depository Jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

1	Introduction.....	5
2	Le cadre didactique du FLE et de la prononciation.....	7
2.1	Les préceptes guidant l'enseignement scolaire.....	7
2.1.1	Le programme de l'enseignement au lycée (LOPS).....	8
2.1.2	Le rôle des manuels pour l'enseignement.....	10
2.2	L'approche communicationnelle.....	12
2.2.1	L'enseignement de la prononciation.....	14
2.2.2	Les techniques utilisées dans l'enseignement de la prononciation.....	18
2.3	Les problèmes des finnophones dans la prononciation du français.....	19
2.3.1	Le système graphématique contre la production sonore.....	19
2.3.2	Les sons difficiles à produire du point de vue des finnophones.....	21
2.3.3	Consonnes.....	21
2.3.4	Voyelles.....	22
2.3.5	La qualité des voyelles.....	24
2.3.6	L'assimilation.....	25
2.3.7	L'intonation.....	26
3	Étude des manuels.....	28
3.1	Présentation des manuels étudiés.....	28
3.1.1	La série Escalier.....	28
3.1.2	La série J'aime.....	29
3.2	Les caractéristiques phonétiques dans Escalier.....	30
3.2.1	Escalier 1.....	31
3.2.2	Escalier 2.....	34
3.2.3	Escalier 3 et Escalier 4.....	37
3.3	Les caractéristiques phonétiques dans J'aime.....	40
3.3.1	J'aime 1.....	40
3.3.2	J'aime 2.....	43
3.4	Classement des exercices dans Escalier.....	48
3.4.1	Escalier 1.....	48
3.4.2	Escalier 2.....	51
3.4.3	Escalier 3 et Escalier 4.....	54
3.5	Classement des exercices de J'aime.....	58
3.5.1	J'aime 1.....	58
3.5.2	J'aime 2.....	61
3.6	L'usage de l'API dans les deux séries.....	65
3.6.1	Escalier.....	65
3.6.2	J'aime.....	68

3.7	La prononciation par rapport aux objectifs du programme de l'enseignement au lycée	71
4	Conclusion	76
	Bibliographie.....	79
	Annexe	81

1 Introduction

La tendance récente dans l'enseignement des langues étrangères en Finlande s'est de plus en plus orientée vers l'aspect communicationnel, ce qui est visible dans le programme d'enseignement du lycée (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*, 2015, dorénavant LOPS). En d'autres termes, la Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (OPH) soutient l'approche communicationnelle dans l'enseignement des langues étrangères. Comme nous le verrons en examinant ledit programme, l'objectif particulier du programme de langues étrangères au niveau intermédiaire est le développement de l'élève en tant qu'utilisateur de la langue cible dans les communautés lanagières nationale, européenne, et mondiale. L'importance de l'entraînement à la communication orale est soulignée dans plusieurs parties du programme. Dans la plupart des cas, l'accent est mis sur la capacité de l'apprenant à parler la langue cible aussi bien que de la comprendre. En particulier, les premiers cours du niveau B2 (c'est-à-dire la deuxième langue commencée au collège) et de B3 (commencée au lycée), impliquent des connaissances orales dans les contextes interactifs et l'amélioration de la capacité de communiquer dans les situations quotidiennes (OPH 2015 : 114-115).

Dans l'enseignement de la communication orale, l'entraînement à la prononciation devrait avoir ainsi une place fondamentale. Elle est importante pour l'intelligibilité de la langue, et l'intelligibilité est indispensable pour la clarté de la communication orale. On peut dire ainsi que la prononciation est un élément fondamental des compétences communicatives et, donc, un élément fondamental de l'enseignement-apprentissage de la communication orale. Une bonne prononciation n'est peut-être pas une fin en soi, mais elle est un « instrument » pour atteindre les objectifs communicatifs.

Les auteurs de supports pédagogiques, de manuels notamment, devraient donc tenir compte de ces objectifs officiels (inscrits dans le programme national) et communicationnels, puisque c'est précisément pour les utilisateurs de ces supports qu'ils ont été conçus. On peut donc se poser la question de savoir quelle est la place de la prononciation dans l'enseignement du français en Finlande : quel est son rôle par rapport au programme

de l'enseignement ? Quelle place occupe-t-elle et comment est-elle présentée dans les manuels scolaires récents ?

Pour répondre à ces questions, nous examinerons deux séries de manuels récentes, dans lesquelles nous étudierons tout ce qui concerne ou met en jeu la prononciation : transcriptions phonétiques, exercices de prononciation s'il y en a, mais aussi autres types d'exercices, par exemple des exercices de conversation par paire qui font intervenir la prononciation. Nous aborderons le sujet du point de vue communicationnel, et parlerons du rôle des manuels et du programme de l'enseignement dans l'apprentissage. Nous présenterons les problèmes typiques que la prononciation du français pose aux finnophones. Ensuite, nous présenterons les manuels et étudierons les exercices de prononciation et de conversation, et les transcriptions phonétiques. Après avoir présenté une classification des exercices, nous comparerons ceux-ci, ainsi que d'autres façons des manuels de présenter la prononciation, au programme national de l'enseignement au lycée.

2 Le cadre didactique du FLE et de la prononciation

2.1 Les préceptes guidant l'enseignement scolaire

De nombreuses connaissances de types variés sont mises en avant dans le programme d'enseignement finlandais en ce qui concerne les langues étrangères. Après avoir terminé ses études dans le système scolaire finlandais, l'apprenant de langues étrangères devrait être capable de comprendre ce qu'il lit ou écoute, de produire des textes de types différents, et avoir une capacité de production orale. Ces aptitudes sont appelés les « quatre aptitudes linguistiques par Boyer *et al.* (1990 : 180). Il est nécessaire pour l'enseignant de langue de reconnaître les besoins des apprenants pour qu'ils acquièrent la compétence suffisante dans la langue cible (Vigner 1980 : 22).

Étant donné que les manuels sont basés sur le programme de l'enseignement qui pilote l'enseignement scolaire, il est nécessaire de parler de ces deux aspects. Les objectifs stipulés par le programme doivent être traduits dans les manuels, et les méthodes utilisées doivent également correspondre aux objectifs du programme. Par conséquent, nous examinerons le programme finlandais et le rôle des manuels pour l'enseignement aussi bien que l'approche communicationnelle qui se manifeste dans le programme, avant d'examiner les difficultés des finnophones en ce qui concerne la prononciation du français.

Les enseignants d'aujourd'hui ont accès à un grand nombre de méthodes. Elles incluent la transmission de l'information théorique, la prise de conscience des structures linguistiques, les exercices pratiques de production de langue, et l'entraînement continu. La décision de l'enseignant de choisir une combinaison de ces méthodes dépend des attentes et des désirs des apprenants. Dans un cas typique, les enseignants apprennent ces méthodes pendant leur stage pédagogique ou en liaison avec d'autres types d'études pédagogiques, et ils modifient et étendent leur répertoire en même temps qu'augmente leur expérience d'enseignement. De temps en temps, les enseignants sont encouragés à participer à une formation complémentaire (Trouvain, Gut et Barry 2007 : 4.)

2.1.1 Le programme de l'enseignement au lycée (LOPS)

Le programme de l'enseignement est l'instrument de pilotage de l'enseignement des langues le plus important dans l'école finlandaise. Les objectifs et les valeurs de l'enseignement et l'évaluation des élèves sont définis dans ce document, avec les objectifs des matières spécifiques, leurs contenus, et les méthodes de travail. Le programme d'enseignement national définit ce qui se passe dans la salle de classe, et les municipalités, les écoles, les auteurs de manuels, et les enseignants sont censés suivre ce programme. Celui-ci est donc un instrument essentiel dans la politique éducative. Il combine des aspects pédagogiques, administratifs, et philosophiques. C'est l'aspect pédagogique qui est le plus facilement visible dans la vie quotidienne scolaire : il décrit l'éducation elle-même, tandis que l'aspect administratif décrit l'organisation et les conditions de l'éducation, et l'aspect philosophique décrit les objectifs généraux de l'éducation. Outre le programme national, chaque région, chaque municipalité et chaque école ont leur propre programme. (Luukka *et al.* 2008 : 53.)

Le programme actuel de l'enseignement au lycée (OPH 2015) inclut plusieurs aspects, dont les uns traitent des matières spécifiques, et les autres des aspects pédagogiques plus généraux. Le programme actuel est appliqué dans l'enseignement scolaire depuis l'automne 2016. D'après le programme, l'objectif de l'éducation au lycée est la consolidation de la culture générale. Dans le cadre de l'éducation au lycée, cela signifie que « les individus capables de réflexion indépendante et critique savent d'agir de façon responsable, et réussie dans une communauté grâce aux valeurs, aptitudes, compétences, et volonté acquises à l'école. L'enseignement est censé augmenter le savoir-faire concernant les cultures, les êtres humains, la nature et la société. En même temps, l'enseignement devrait aider les élèves à comprendre et à analyser les phénomènes étendus de la vie et du monde. » (OPH 2015 : 12.)

La Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement (2015 :12) souligne l'importance du lycée dans le processus destiné à doter les élèves des compétences avec lesquelles ils sont capables de continuer vers une formation complémentaire après le lycée. Les possibilités et la capacité d'avoir du succès dans la vie professionnelle devraient également augmenter, et les élèves devraient s'orienter vers « l'apprentissage tout au

long de la vie » pendant la formation lycéenne. Pour attester de ses compétences acquises au lycée, l'élève se voit délivrer un certificat de fin d'étude secondaires, et passe le baccalauréat.

Le programme de l'enseignement au lycée se dit basé sur une idée de l'apprentissage d'après laquelle l'apprentissage est le résultat d'actions déterminées et persévérantes de la part de l'élève. Pendant le procès d'apprentissage, l'élève interprète, analyse et évalue l'information. De cette manière, il construit et approfondit ses connaissances précédentes. (OPH 2015 : 14.) Nous nous intéressons à certains points quant aux généralités du programme national : selon le programme, les élèves apprennent en communiquant avec les autres élèves, avec les enseignants, les spécialistes des disciplines, et avec les communautés. L'apprentissage est diversifié et lié à l'action, à la situation, et à la culture. L'accent est mis sur la nécessité de la communication dans le contexte des points principaux du programme, et ce pas uniquement dans le programme des langues étrangères. D'après le programme (OPH 2015 : 14), l'élève conscient du processus d'apprentissage sait évaluer et développer ses aptitudes de réflexion et ses aptitudes éducationnelles.

Les objectifs de l'enseignement sont définis pour tous les niveaux individuellement. Certaines aptitudes sont exercées plus au niveau débutant qu'au niveau intermédiaire ou au avancé, et vice versa. Dans les premiers cours de langues B2 et B3 (OPH 2015 : 115, 117), l'accent est mis sur la communication orale plutôt que la communication écrite. Graduellement, quand les études de langue s'avancent, le rôle de la communication écrite augmente. En même temps, on prête constamment attention à la communication orale car il est primordial de développer les aptitudes fondamentales de la communication quotidienne.

L'objectif de langue B2 est d'acquérir le niveau A2.2, et le niveau A2.1 en langue B3 (OPH 2015 : 115, 117) selon les niveaux du *Cadre européen commun de référence* (dorénavant CECR), créé par le Conseil de l'Europe. Les apprenants sont censés savoir comparer leur savoir-faire linguistique dans une langue aux aptitudes décrites dans le CECR et savoir développer leurs connaissances. D'après le CECR, les niveaux A2.1 et A2.2., en d'autres termes « niveau intermédiaire ou de survie », « reflètent la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe ». Le niveau A2 décrit un

utilisateur élémentaire d'une langue. (Conseil de l'Europe, 24-25.)

Le CECR décrit les connaissances qu'a un utilisateur d'un certain niveau. Quelles sont les connaissances conditionnant l'aisance de la communication orale ? En ce qui concerne les niveaux de compétences, le CECR décrit la capacité de parler de l'utilisateur d'une langue au niveau A2. Le locuteur A2 sait prendre part à une conversation lorsque les tâches sont simples et habituelles, et les thèmes familiers . Il sait utiliser des phrases et des expressions pour décrire les sujets de sa vie quotidienne : sa famille, et sa profession entre autres (Conseil de l'Europe, 26). Le CECR décrit des aspects de qualité de la langue parlée avec cinq caractéristiques distinctes, qui sont *étendue, correction, aisance, interaction, et cohérence*. D'après les aptitudes décrites par ces catégories de compétences, le l'utilisateur de langue A2 sait 1) utiliser des structures simples mémorisées et transmettre un message au niveau limité dans les situations quotidiennes, 2) utiliser les structures de la manière correcte mais faire des erreurs élémentaires systématiquement, 3) être intelligible dans les situations brèves de communication mais avoir besoin de reformuler des expressions utilisées, 4) répondre et réagir aux questions mais être incapable de maintenir la conversation, et 5) utiliser des connecteurs simples comme « et » (Conseil de l'Europe, 28.)

2.1.2 Le rôle des manuels pour l'enseignement

À l'école, le programme de l'enseignement n'est pas le seul instrument de pilotage de la formation. Les manuels scolaires ont un statut de « programme caché de l'enseignement », ce qui signifie que les enseignants ont l'habitude de modifier leurs façons d'enseigner en fonction des manuels. Les maisons d'édition publient de nouveaux manuels lorsque le programme change, pour que ces nouveaux manuels soient en accord avec celui-ci. C'est ainsi une manière d'assurer la réalisation des principes du programme dans la pratique de l'enseignement, car les manuels créent un cadre éducatif. Ils influencent par là la conception de ce qui est considéré important dans l'enseignement. Les manuels ont un grand pouvoir dans le système scolaire finlandais à cause de leur façon de mettre l'accent sur certains points et d'en ignorer d'autres. De plus, les manuels guident les actions des apprenants. Les exercices modifient l'idée des méthodes de travail dans la salle de classe, et déterminent les objectifs des actions et limitent la

communication. Cependant, l'enseignant a un pouvoir significatif dans la salle de classe finlandaise : il peut choisir les supports pédagogiques qu'il utilise et décider de quelle manière les utiliser. (Luukka *et al.* 2008 : 64-65.)

D'après Buchart (2013 : 274), le manuel est un outil crucial dans la politique éducative, qui reflète la réalité de l'éducation et ce qui est considéré comme nécessaire à enseigner aux apprenants ; il révèle les idéologies des auteurs et du système scolaire en général, et des concepteurs et acteurs de l'éducation. De cette façon, on peut dire que le manuel est beaucoup plus qu'un simple outil utilisé pour enseigner le contenu d'une matière. Il est un moyen de transmettre des valeurs aux apprenants, ce qui fait du manuel et de la manière de l'utiliser un outil puissant dans le système scolaire. (Allard, Aubin, et Lebrun 2007, cité par Buchart 2013 : 274.) Le manuel reflète donc la société dans laquelle il a été créé et nous montre le type d'élève qui est le plus souhaitable dans ce contexte. (Lebrun 2007, cité par Buchart 2013 : 274.) Comme l'indique Buchart (2013 : 275), ces objectifs, aussi bien linguistiques que culturels, doivent être condensés dans un certain nombre de pages à cause de raisons économiques et éditoriales. Les objectifs, qui remontent aux valeurs, changent et évoluent au cours du temps. L'époque et les méthodes préférées de chaque époque y ont une influence éminente. Aujourd'hui, les supports pédagogiques idéaux sont authentiques, mais en réalité, ceux qui se prétendent comme tels ne sont que semi-authentiques dans de nombreux cas car ils sont fabriqués ou élaborés par les auteurs. (Buchart 2013 : 275-276.)

Selon Luukka *et al.* (2008 : 67), les manuels influencent l'enseignement de langues étrangères de façon considérable, étant donné que 70 % des enseignants les considèrent comme très importants quant à la mise en place des objectifs de l'enseignement. De plus, les enseignants de langues étrangères considèrent les manuels comme le support le plus important dans l'enseignement. Luukka *et al.* (2008 : 94) soulignent leur importance lorsqu'ils comparent l'utilisation de manuels à l'utilisation d'autres supports. La littérature, les journaux, et les magazines sont utilisés de manière beaucoup plus limitée que les manuels. Luukka *et al.* (2008 : 97-98) font une remarque intéressante concernant l'opinion d'enseignants en ce qui concerne la suffisance du contenu des manuels. Ils ont demandé aux enseignants de langues étrangères si tout ce qui devrait être appris se trouvait dans les manuels. Seuls 37 % ont été d'accord avec cette affirmation. Donc, il

apparaît nécessaire d'utiliser aussi d'autres supports dans l'enseignement. D'après le programme de l'enseignement au lycée (OPH 2015 : 15), les élèves sont invités à utiliser des supports, applications et outils numériques pour acquérir et évaluer l'information, pour produire et partager des idées. Buchart (2013 : 273) ajoute à ces idées l'importance de l'époque : le contenu des supports pédagogiques varie selon l'époque où ils ont été produits.

De nombreux aspects devraient être pris en considération lorsqu'on conçoit les supports pour enseigner la communication orale en langue étrangère. Premièrement, les besoins des apprenants individuels devraient être pris en compte dans les contextes privés ou inattendus pour que les apprenants sachent agir dans des situations où il faut réagir ou montrer son opinion de façon adéquate. Les manières peuvent varier d'une culture à l'autre. Deuxièmement, il faut enseigner aux apprenants à agir dans les rencontres quotidiennes et informelles, comme la conversation spontanée ou le service à la clientèle. Troisièmement, des manifestations plus formelles de la production orale comme des présentations ou des entretiens, devraient être enseignées aussi. La réalisation des supports pédagogiques devrait ainsi correspondre à ces exigences. Ils pourraient souligner la spontanéité et la nature inachevée de l'oral et la collaboration des apprenants : elle est nécessaire pour les compétences efficaces à l'oral. La collaboration est avantageuse même pour les apprenants de niveaux inférieurs. Il est essentiel de prêter attention au contexte où se passe la communication, étant donné que certaines manières d'agir sont considérées comme polies dans certaines cultures, mais extrêmement impolies dans les autres. (Hughes 2010 : 208-210.)

2.2 L'approche communicationnelle

Il est nécessaire de parler de l'approche communicationnelle en raison de la place importante accordée à la communication dans le LOPS. De manière frappante, les objectifs communicationnels se voient clairement dans le programme des langues étrangères tandis que la prononciation y occupe une place mineure (OPH 2015 : 115-117). Comme nous l'avons déjà évoqué, l'approche communicationnelle est devenue de plus en plus populaire en didactique des langues étrangères depuis les années 1970, à l'époque où les méthodes behavioristes ont été remplacées par les méthodes cognitives.

Les méthodes communicationnelles soulignent l'importance de l'apprenant plus que celle de la langue ou de l'apprentissage, et on parle de « centration sur l'apprenant ». Le *Communicative Language Teaching* (enseignement communicatif de la langue, dorénavant CLT) a gagné en popularité quand on s'est aperçu que les utilisateurs de la langue ont besoin non seulement d'une « compétence linguistique » mais aussi d'une « compétence communicative ». Le besoin, la capacité de communiquer en langue étrangère au lieu de la maîtrise des structures a été une idée fondamentale pour les créateurs du CLT (Richards et Rodgers 2014 : 153). Du fait de cette approche communicationnelle, l'apprentissage est devenu *actif*, et l'enseignant doit dorénavant motiver l'apprenant et stimuler sa réflexion. Dans le CLT, le contexte où se produit l'utilisation de la langue est pris en considération, ce qui aboutit à une communication « vraie ». Cela signifie que tous les énoncés ont deux niveaux : le niveau intentionnel et le niveau situationnel. Dans le premier, on considère l'acte souhaité du locuteur ; dans le deuxième, on considère quel est le contexte. (Buchart 2013 : 164-165.) Pour certains scientifiques (Richards et Rodgers 2014 : 153-177, Celce-Murcia *et al.* 2010 : 8), le CLT a posé des problèmes à cause de sa nature qui vise à souligner la signification du message plus que la manière de l'exprimer : cela signifie notamment que la prononciation correcte des éléments spécifiques est considérée parfois comme un aspect facultatif.

La parole est une forme de communication sur laquelle sont basées toutes les relations humaines (Hughes, 2010 : 208). La production orale est liée à l'identité des locuteurs de la langue plus que ne le sont les autres secteurs langagiers. Comparée à la production écrite, la production orale peut être reformulée, mais pas défaite complètement. L'écrit peut être rétracté, analysé, et relu, ce qui est impossible à l'oral. La production orale, lorsqu'elle est spontanée, synthétise le locuteur et le contenu dans temps de la production. En outre, l'oral ne peut jamais être reproduit de manière identique. La parole est donc un acte « dangereux » car il existe toujours la possibilité d'être mal compris ou de parler de façon inacceptable pour la situation. La cause pour la manière passive de parler la langue peut résulter d'autres facteurs que les mauvaises connaissances de la production orale. La production écrite diffère de la production orale par le fait que l'écrit se peut décomposer en phrases soignées, ce qui n'est pas du tout le cas à l'oral. Malgré cela, la plupart du temps, la production orale est enseignée de manière similaire à celle

de l'écrit. L'oral est souvent présenté comme s'il était soigné et les phrases mises l'une après l'autre, comme à l'écrit. Cette approche est loin de la spontanéité. (Hughes 2010 : 208-209.) En général, la production orale peut contenir plus de lapsus que la production écrite, car la tolérance d'erreurs est plus grande et l'étendue du vocabulaire est plus modeste (Hughes 2010 : 210).

Traditionnellement, la production écrite jouit d'un statut supérieur comparé à la production orale. C'est notamment à cause de l'orthographe dans laquelle la relation entre les lettres et les phonèmes est très complexe. La langue écrite influence les conceptions de la langue chez les locuteurs normaux de la langue (Suomi, Toivanen et Ylitalo 2006 : 256.) La langue parlée peut toujours être moins appréciée que la langue écrite, même selon des linguistes (Blanche-Benveniste 2000 : 35). D'après Boyer *et al.* (1990 : 36, 38), les objectifs et les contenus traitant la communication sont devenus de plus en plus à la mode pendant les décennies récentes, et ces objectifs ont diminué la signification des objectifs et des contenus linguistiques dans l'enseignement du français. Comme le disent les auteurs, l'enseignement du français est devenu l'enseignement de la communication en français.

2.2.1 L'enseignement de la prononciation

L'enseignement actif et « conscient » de la prononciation est l'un des aspects qui est le plus fréquemment objet de discrimination dans l'enseignement d'une langue étrangère. Les autres caractéristiques comme la syntaxe et la morphologie tiennent souvent une plus grande place que la phonétique dans le programme. Habituellement, seules les caractéristiques phonétiques nouvelles ou différentes de la L1 sont enseignées en liaison avec la prononciation. Les apprenants ne s'entraînent pas beaucoup aux caractéristiques connues d'eux déjà avant. On peut, comme Abercrombie (1991, cité par Iivonen 1998 : 15), se poser la question de savoir s'il est vraiment nécessaire de prêter attention à la phonétique. Il est en effet possible de comprendre la langue parlée jusqu'à un certain degré même s'il y a de nombreuses erreurs et défauts. La phonétique est donc souvent considérée comme une discipline moins importante que certaines autres, à laquelle on ne devrait pas consacrer beaucoup d'efforts. Cela s'applique non seulement aux apprenants mais aussi aux enseignants car les apprenants n'ont pas de motivation pour s'entraîner à

la prononciation, et les enseignants n'ont toujours pas les connaissances suffisantes pour enseigner la prononciation. La mondialisation a abouti à l'exigence des connaissances orales dans les lycées finlandais. Depuis que la production orale est devenue en vogue, on s'intéresse plus aux aptitudes phonétiques qu'avant (Iivonen 1998 : 15).

Selon Trouvain, Gut et Barry (2007 : 4), l'objectif de l'enseignement est de donner des capacités aux apprenants à produire et à percevoir la prosodie de la langue cible pour acquérir le niveau nécessaire pour ses besoins : ces besoins varient des capacités minimales de communiquer en langue étrangère à la compétence presque similaire aux locuteurs natifs. L'importance de la prononciation est reconnue par le Conseil de l'Europe, car l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont considérés fondamentaux, et l'enseignement de la prononciation est considérée comme l'une des compétences primordiales dans l'apprentissage d'une langue. Les enseignants sont ainsi censés fournir les supports appropriés aux apprenants. (CECR 2001 cité par Saz *et al.* 2010 : 4.) D'après Iivonen (1998 : 25), il faut que l'enseignant d'une langue ait la connaissance des caractéristiques phonétiques de la langue cible. L'apprenant, cependant, ne doit pas savoir autant que l'enseignant sur le sujet.

D'après Hughes (2010 : 213), pour devenir compétent à l'oral, la maîtrise des caractéristiques phonémiques et prosodiques est essentielle, car elle est le moyen de base duquel dépendent les autres aspects de la production orale. Cependant, certains problèmes existent en ce qui concerne la combinaison de l'approche communicationnelle et l'enseignement de la prononciation. Lane (2010 : 11) indique que dans les situations communicatives où l'oral est produit, la prononciation souffre souvent : l'apprenant a trop d'éléments linguistiques à traiter en même temps. Il doit chercher les bons mots, faire des choix grammaticaux, réussir à produire les articulations exigeantes, et réussir à produire des caractéristiques prosodiques qui ne lui sont pas familières. En outre, selon Tergujeff (2013 : 25), le CLT, approche populaire dans l'enseignement des langues étrangères, souligne l'importance de la communication au lieu de la bonne prononciation. Donc, même si la communication est l'objectif principal dans l'enseignement des langues, l'enseignement n'y prête toujours pas beaucoup d'attention.

La plupart des enseignants sont d'accord avec l'affirmation d'Allen et Valette (1972 : 44)

selon laquelle l'entraînement à une bonne prononciation est une manière d'éviter la nécessité de la corriger plus tard pendant les études d'une langue. Ce point de vue se voit dans l'affirmation du programme de l'enseignement (OPH 2015 : 115, 117) qui souligne l'importance de l'entraînement aux bonnes routines de prononciation dès le début des études. Selon Allen et Valette (1972 : 44), les mauvaises habitudes sont faciles à apprendre mais difficiles à oublier. Pour cela, la première tâche d'un enseignant est de convaincre les élèves de l'importance de savoir bien prononcer une langue pour être intelligible (1972 : 44). L'enseignement de la prononciation commence souvent par les phonèmes connus des apprenants et avance vers les phonèmes inconnus, et peu à peu vers la nouvelle intonation etc. (Allen et Valette 1972 : 46). Dans de nombreux cas, on ne consacre pas de temps séparément à l'exercice de la prononciation comme section indépendante : l'enseignant corrige les erreurs que fait l'apprenant pendant le cours (Saz *et al.* 2010 : 2).

Les méthodes contemporaines mettent l'accent sur la création de la conscience de la langue. Selon Trouvain, Gut et Barry (2007 : 8), elle s'obtient avec la combinaison de l'entraînement perceptionnel et articulatoire et de la donnée de connaissances. L'enseignement de la prononciation peut être considéré comme un entraînement à la conscience phonologique. Elle ne s'agit pas d'une connaissance mais plutôt d'un faisceau de connaissances variées. Elle inclut des capacités qui se développent et se diversifient peu à peu. Ces connaissances sont la capacité de déplacer l'attention du contenu sémantique vers la structure phonologique, la capacité de faire des remarques sur la structure phonologique d'un mot, et de réaliser des opérations sur la structure phonologique. Le développement de la conscience phonologique est liée de manière étroite à l'apprentissage de la capacité de lire et d'écrire. Comme le dit Ponsila (2011 : 79-80), les connaissances appartenant à la conscience phonologique peuvent être étudiées avec les exercices qui, par exemple, comparent la longueur d'un mot à un autre, exigent de l'apprenant d'observer les rimes, distinguent les syllabes ou la distinction des sons individuels dans un mot.

L'intelligibilité a, en fait, remplacé la précision comme objectif principal dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans les priorités des scientifiques (Tergujeff 2013 : 26). D'après Pihko (1997 : 21), l'intelligibilité est un phénomène

socio-psycho-linguistique compliqué dans la communication orale : il est divisé en plus petits secteurs qui sont toujours, eux aussi, des constructions socio-psycho-linguistiques. Comme le constatent Pennington et Richards (Tergujeff 2013 : 26), lorsqu'on essaye d'atteindre l'objectif de l'intelligibilité, les caractéristiques prosodiques deviennent plus importantes à maîtriser qu'avant. Elles influencent plus l'intelligibilité que la prononciation des sons individuels. Les scientifiques sont en désaccord quant à la signification des sons individuels et prosodiques. Certains, comme Lane (2010 : 9), considèrent la prononciation incorrecte des caractéristiques prosodiques comme une raison plus probable de malentendus entre un locuteur natif et un locuteur non-natif que la prononciation incorrecte de sons individuels. Selon Tergujeff (2013 : 26), certains autres, comme Jenkins en 2000, pensent le contraire. L'intelligibilité est un phénomène nettement lié à l'approche communicationnelle et à l'enseignement de la prononciation : Saz *et al.* (2010 : 4) constatent que la prononciation peut s'intégrer à l'approche communicationnelle, mais il est possible d'enseigner la prononciation séparément, du point de vue formel, ce qui augmente le nombre d'activités possibles à réaliser dans la salle de classe.

Tergujeff (2013 : 27) discute l'histoire de l'enseignement de la prononciation et la signification du CLT pour le changement des méthodes utilisées. Avant le succès du CLT, il était important de maîtriser les caractéristiques individuelles, à cause de l'idée de la nécessité de prononcer les sons individuels de bonne façon. Dans ce type d'entraînement, les exercices traitent le niveau de mots individuels. Autrement dit, avant le CLT, l'entraînement à la prononciation s'est déroulé avec des mots isolés ou avec des phrases strictement structurées (Celce-Murcia *et al.* 2010 : 10). Tergujeff (2013 : 27) note le point de vue de Dalton et Seidlhofer sur l'objectif de commencer à exercer la prononciation par de plus petites unités et puis d'avancer vers des unités plus grandes – de la base vers le haut. Cette approche a été considérée comme restrictive, et une approche fonctionnant de la manière inverse a été développée. Dans celle-ci, les caractéristiques prosodiques sont enseignées avant les segmentales. Plus tard, on a cherché un équilibre entre ces deux manières d'enseigner. L'enseignement des sons individuels est particulièrement utile pour les apprenants qui parlent comme langue maternelle une langue présentant des différences majeures au niveau de sons individuels avec la langue cible (Tergujeff 2013 :

27-28).

La prosodie a gagné en importance dans l'enseignement de la prononciation à cause de l'approche communicationnelle et de l'exigence de l'intelligibilité. L'intonation est une notion importante dans ce domaine, mais elle est utilisée de façon diversifiée selon les auteurs. D'après une définition assez large, elle inclut les caractéristiques comme le tempo, la qualité de la voix, et le niveau sonore qui montre l'état émotionnel du locuteur. Les définitions plus restreintes incluent les phénomènes produits par les caractéristiques prosodiques : le ton, l'accent, la qualité, et ses correspondants physiologiques : la fréquence fondamentale, la durée, et l'intensité. La définition la plus étroite exclut l'accent lexical, le ton, et la qualité. (Trouvain, Gut et Barry 2007 : 13-14.)

2.2.2 Les techniques utilisées dans l'enseignement de la prononciation

De nombreuses techniques existent pour enseigner la prononciation. Dans notre étude, nous choisissons d'utiliser le modèle de Celce-Murcia (Lauret 2007 : 133-134.) Nous choisissons ce modèle car il inclut des techniques et exercices de base utilisés dans l'enseignement. Le modèle contient neuf techniques distinctes avec lesquelles les apprenants peuvent s'entraîner à la prononciation. Ces techniques sont

- 1) l'écoute et la répétition
- 2) l'entraînement phonétique, par exemple l'usage de l'A.P.I et des descriptions articulatoires
- 3) les exercices de paires minimales, comme les exercices de discrimination, d'identification, de répétition
- 4) les paires minimales contextualisées, qui facilitent la compréhension du sens et du contexte
- 5) les aides visuelles, comme les tableaux et les illustrations, qui renforcent les descriptions de l'enseignant
- 6) les virelangues
- 7) les exercices d'approximation développementale souvent utilisés dans l'enseignement de la langue maternelle
- 8) la lecture à voix haute, qui met à contribution l'expressivité et la mémoire, et

9) l'enregistrement de la production de l'apprenant, qui est utile pour l'auto-évaluation de l'apprenant.

Lauret rappelle que les virelangues sont difficiles même pour les locuteurs natifs, et donc, guère utiles pour les apprenants FLE. Au lieu de virelangues, on peut utiliser des chansons et des poèmes car ils peuvent contenir des rimes et des allitérations. De plus, ils sont authentiques et porteurs de sens en général. (Lauret 2007 : 133-134.)

2.3 Les problèmes des finnophones dans la prononciation du français

De nombreux domaines étudient la communication ; ceux qui s'intéressent à la prononciation sont la phonétique et la phonologie, qui étudient la prononciation de points de vues différents, même si les différences entre elles sont parfois difficiles à définir. Selon la définition brève, la phonétique étudie tous les phénomènes de la production sonore qui ont lieu dans une langue. Ils incluent, entre autres, les sons individuels, l'intonation, la perception, et les organes qui produisent ces phénomènes La phonologie, pour sa part, étudie la valeur distinctive des sons dans une langue, autrement dit les traits qui distinguent un mot de l'autre, par exemple [ʁa] de [ʁɑ]. On peut donc dire en simplifiant que la phonétique s'intéresse à tout ce qui se passe dans la production sonore tandis que la phonologie ne s'occupe que des caractéristiques qui changent le sens (Kalmbach 2011 : 2.)

2.3.1 Le système graphématique contre la production sonore

Il est de notoriété publique que le système graphématique du français, ce qu'on appelle communément l'« orthographe », n'est pas un système reproduisant de façon cohérente, systématique et univoque la manière dont les sons sont produits à l'oral. D'après Iivonen (1998 : 21), la raison en est que, aujourd'hui, dans de nombreuses langues indo-européennes on utilise l'alphabet latin, qui, en tant que tel, ne peut pas fournir à ces langues tous les graphèmes adéquats et particuliers à la langue en question. Iivonen (1998 : 22) a listé six difficultés causées par les contradictions entre la graphie et la forme

phonétique remarquées dans l'enseignement des langues étrangères. Kalmbach (2011 : 5) réalise une liste de trois points qui concernent notamment le français :

- 1) certains lettres correspondent à un seul phonème ;
- 2) certains lettres peuvent correspondre à plusieurs phonèmes et
- 3) des groupes de lettres peuvent correspondre à un seul phonème.

Le système orthographique du français diffère beaucoup de celui du finnois car en finnois, la correspondance entre graphèmes et phonèmes est nettement meilleure. Dans la plupart des cas, une lettre correspond à un son unique en finnois, contrairement au français. Évidemment, la correspondance n'est pas tout à fait parfaite en finnois et des exceptions existent. La raison principale pour la bonne correspondance entre les lettres et les sons est le fait que le finnois écrit est relativement jeune. Le finnois contemporain n'a pas changé considérablement par rapport à la forme de la langue qu'on parlait lorsque la norme écrite a été mise en place. Donc, le besoin de changer la graphie de la langue écrite pour qu'ils correspondent aux éléments de la langue parlée ne s'est pas fait sentir de façon aigüe (Suomi, Toivanen et Ylitalo 2006 : 255). La situation du finnois est différente par rapport au français. En français, les changements ont été faits pendant tous les siècles où la langue a été écrite : pour signifier le e ouvert [ɛ], les accents ont été ajoutés au-dessus de lettres ou les lettres ont été redoublées. Aujourd'hui, plusieurs systèmes superposés existent (voir la description d'un exemple de redondance dans Kalmbach 2011 : 6).

Kalmbach (2011 : 5-7) donne des exemples sur les caractéristiques qui causent des difficultés pour les apprenants FLE en ce qui concerne le lien entre la prononciation et la graphie :

- les combinaisons de lettres, notamment les digrammes et trigrammes, *ch* (prononcé [ʃ]), *qu* (prononcé [k]), *ai* (prononcé [e]), *on* (prononcé [ɔ̃]), *an* (prononcé [ɑ̃]), et *eau* (prononcé [o]), peuvent être une source de confusion pour les apprenants finnophones (Kalmbach 2011 : 5) ;
- à cause de l'évolution de la langue, on trouve en français un grand nombre de mots homophones (homographes ou non). Il existe en français également des mots qui s'écrivent de la même manière mais qui se prononcent de la manière différente, autrement dit des homographes non homophones. (Kalmbach 2011 : 7.)

À cause de la correspondance faible entre la graphie et la forme phonétique, Pierret (1985 : 4) constate que l'adoption d'un système de transcription est essentielle. À son avis, il faut que le système représente tous les sons d'une langue de manière pertinente. Dans la transcription phonétique, l'alphabet de l'Association phonétique internationale (dorénavant API) est reconnu au niveau international comme un système universel. Pour les apprenants de français langue étrangère, la transcription API dans les manuels est un moyen primordial pour la découverte de l'information sur la prononciation. Cependant, les transcriptions sont souvent vieilles. Certains exemples des transcriptions qui ne correspondent pas à la prononciation contemporaines sont [ɲ] qui est actuellement prononcé [nj], ou l'évolution de [ɑ] à [a] dans la façon de parler chez la plupart des Français, l'ignorance de l'assimilation de sonorité, pour ne pas parler des divergences de transcription de certains mots dans les manuels ou les dictionnaires différents. (Kalmbach 2011 : 3.)

2.3.2 Les sons difficiles à produire du point de vue des finnophones

L'orthographe (le système graphématique) n'est qu'un des défis que les apprenants finnophones du français rencontrent au cours du processus d'apprentissage. Le français et le finnois ont des systèmes phonologiques assez différents l'un de l'autre. Cependant, les systèmes phonologiques sont suffisamment similaires pour qu'on puisse apprendre à prononcer l'autre langue de bonne façon. La façon la plus répandue de catégoriser les sons est de les diviser en voyelles et en consonnes (Kalmbach 2011 : 14). D'autres éléments difficiles existent également : nous traiterons de la liaison, de l'assimilation, et de l'intonation.

2.3.3 Les consonnes

2.3.3.1 Le voisement

La prononciation des consonnes possède certaines caractéristiques sources de difficultés pour les apprenants finnophones. Le voisement, autrement dit la vibration des plis vocaux, est l'une de celles-ci. Les finnophones éprouvent des difficultés à distinguer les sons sourds et les sons sonores les uns des autres. En effet, dans l'immense majorité des

cas, l'opposition sourde / sonore n'est pas une caractéristique distinctive en finnois contrairement au français. Cette différence entre les deux langues aboutit aux difficultés des finnophones aussi bien en ce qui concerne la perception que la production des sons sonores. L'apprenant finnophone doit s'entraîner à produire les consonnes sonores patiemment pour qu'elles deviennent aisées. L'opposition sourde / sonore est essentielle en français car elle permet de distinguer les occlusives [p, t, k] des occlusives [b, d, g] et les constrictives [s, ʃ] des constrictives [z, ʒ]. (Kalmbach 2011 : 20.)

2.3.3.2 Les constrictives sifflantes et chuintantes

La distinction entre [s] et [z] et entre [ʃ] et [ʒ] est particulièrement intéressante, étant donné qu'en finnois, une seule sifflante /s/ a valeur distinctive. D'autres sifflantes sont parfois réalisées en finnois, mais elles sont interprétées comme des allophones (ou des variantes) d'un seul et même phonème, /s/ (Suomi, Toivanen et Ylitalo 2006 : 161.) Le /s/ du finnois, en fait, est assez proche de [ʃ] tandis que le /s/ du français est plus latéral et net. En finnois, les bords de la langue ne touchent pas les dents contrairement à la version française et la pointe de la langue est placée plus haut. Apprendre à prononcer le /s/ français de la manière correcte est essentiel pour que l'apprenant puisse le différencier nettement de [ʃ]. La variante sonore de [s] français est [z], qui est un son très commun en français. Par conséquent, une prononciation correcte du son est nécessaire, d'autant plus qu'il sert par exemple de marque de pluriel dans la liaison, par exemple [mezami] (Kalmbach 2011 : 27).

2.3.4 Voyelles

Le français contient des voyelles orales et des voyelles nasales. Les voyelles orales se produisent dans la bouche ; les voyelles nasales exploitent la cavité formée par la bouche et le nez. Lorsqu'un locuteur produit une voyelle nasale, l'air passe par le nez et la bouche. À cela s'ajoute une caractéristique souvent négligée par les manuels de phonétique, et qui distingue pourtant nettement la prononciation du français de la France du nord de celle du français courant en Belgique, où elle est absente : la production d'une voyelle nasale s'accompagne d'une contraction de la paroi pharyngale (Kalmbach 2011 : 81.).

Autre difficulté : dans le français standard du nord, les voyelles nasales ont une nature

pure, autrement dit elles ne contiennent pas d'éléments consonantiques. Donc, le locuteur doit savoir placer la nasalisation au bon moment : il faut savoir arrêter de prononcer la voyelle nasale avant de prononcer la consonne qui la suit pour empêcher la production d'une consonne nasale de transition après la voyelle. Les finnophones font souvent cette erreur, d'autant plus que le système graphématique du finnois, où tous les signes correspondent en général à un son prononcé, tend à leur faire prononcer les consonnes *n* ou *m* constituant les graphèmes des nasales en français.

Le français standard contient trois voyelles nasales [ã, ê, õ] ainsi qu'une quatrième, réalisée seulement chez certains locuteurs [œ̃], dont le rendement distinctif est quasi inexistant et qui, pour cette raison, tend à devenir une simple variante de [ê] (Kalmbach 2011 : 52.) La distinction entre [ã] et [õ] est celle qui pose le plus de problèmes aux finnophones. Prononcés de la mauvaise manière, ils peuvent causer des confusions. De plus, dans une suite comportant de nombreuses nasales (*en rentrant de la montagne* ou *en en entendant un*) les finnophones oublient souvent de « maintenir la pression » jusqu'au bout, autrement dit de veiller à la nasalité la pharyngalité de *toutes* les voyelles nasales contenues dans la séquence. Ils prononcent habituellement une ou deux voyelles nasales, mais sont souvent incapables, sans un long entraînement, de maintenir la dépense d'énergie nécessaire (Kalmbach 2011 : 81.)

2.3.4.1 E muet

Le phonème [ə] dit « e médian » ou « e muet » est fréquent en français et correspond dans l'orthographe à *e* écrit sans accent et suivi d'une consonne unique, à la combinaison des lettres *ai*, (et même au graphème *on* dans *monsieur*). Cependant, [ə] ne se prononce pas dans un grand nombre de cas où on utilise la lettre *e*. Il ne se prononce pas en position finale du mot en français standard sauf quand il se trouve au milieu d'un groupe de consonnes qui seraient difficiles à prononcer sans l'utilisation de [ə]. (Kalmbach 2011 : 72.) Il existe de nombreuses règles qui traitent de la prononciation ou l'élimination de *e* muet dans le mot. Elles peuvent être condensées de la manière suivante : lorsque le niveau de langue est élevé, les *e* muets se prononcent, sauf s'ils se trouvent au moins dans la deuxième syllabe du mot ou en fin de mot. De plus, il y a des exceptions car *e* muet peut se prononcer dans certains cas sans tenir compte de sa position dans le mot, et tous les

locuteurs ont leurs préférences et habitudes individuelles. (Kalmbach 2011 : 61, 73.)

2.3.4.2 La liaison

La liaison signifie la prononciation des consonnes en finale du mot devant une voyelle. Généralement, ces consonnes écrites en finale du mot ne se prononcent pas, mais la liaison forme une exception. Un cas d'exception typique est les articles *des* et *les* dans lesquelles les *s* finaux normalement non prononcés se réalisent sous forme [z] devant une voyelle. Cet *s* sonore et la voyelle suivante forment une syllabe (*des amis* [de-za-mi]). Certaines consonnes se prononcent toujours à la position finale du mot, comme [k] dans *avec*. (Kalmbach 2011 : 89.) Kalmbach (2011 : 89) a listé cinq phonèmes qui se lient aux autres phonèmes [z, t, p, n, v]. Le fonctionnement de la liaison est assez compliqué car il est influencé par de nombreux facteurs différents. On a l'habitude de diviser les types de liaisons aux liaisons obligatoires, facultatives et interdites.

La liaison obligatoire se fait dans tous les niveaux de la langue. La liaison est obligatoire à l'intérieur d'un groupe nominal (*mes amis* [mezami]), et d'un groupe verbal (*ils ont* [ilzɔ̃], en allant [ãnalã]). La liaison facultative apparaît dans les contextes où le locuteur peut choisir le niveau de la langue. Dans les contextes officiels, on produit la liaison plus fréquemment. Parallèlement, dans les contextes informels la liaison se produit moins fréquemment. La liaison est interdite dans des cas divers où il n'y a pas de cohérence syntagmatique. (Kalmbach 2011 : 90-92.)

2.3.5 La qualité des voyelles

Les voyelles sont caractérisées par trois éléments distincts :

- 1) l'aperture qui signifie la distance entre la langue et le palais ;
- 2) le lieu d'articulation qui désigne le lieu dans lequel se produit le resserrement dans la cavité buccale ;
- 3) la labialisation qui signifie un fort mouvement des lèvres utilisé pour prononcer certaines voyelles. (Kalmbach 2011 : 50.)

Les voyelles peuvent être de petite aperture, d'aperture moyenne ou de grande aperture (Carton 1988 : 36). Nous n'examinerons pas davantage le lieu d'articulation, mais nous

arrêterons un instant sur la labialisation et sa connexion à l'aperture. Les mouvements des lèvres modifient le canal vocal qui produit des voyelles. On reconnaît des voyelles plus facilement à cause de mouvements des lèvres car ils permettent l'addition de caractéristiques distinctives aux voyelles. La labialisation existe non seulement en français mais en finnois aussi. Cependant, elle est produite de manière plus marquée en français. Elle est perceptible sous deux formes :

- les voyelles *arrondies* ou *labialisées* se prononcent quand le locuteur arrondit les lèvres ; le caractère arrondi est renforcé par une nette projection des lèvres en avant, là aussi plus marquée qu'en finnois ;
- les voyelles écartées ou illabiales se prononcent en retirant les lèvres sur les côtés pour que la bouche ne soit pas un rond. Dans ce cas, l'ouverture des lèvres est plus réduite. Par conséquent, les voyelles à grande aperture et les voyelles antérieures sont souvent écartées, tandis que les voyelles postérieures non ouvertes sont arrondies. (Kalmbach 2011 : 53.)

L'écartement et l'antériorité sont deux caractéristiques essentielles des voyelles orales [a, e, i, y]. Elles contribuent notamment à renforcer la distinction entre [ɔ̃] et [ɔ], souvent mal différenciés par les locuteurs finnophones (*bâton/ bateau*, Kalmbach 2011 : 102). Ce phénomène ne tient pas une place aussi primordiale en finnois, et les apprenants finnophones ont tendance de prononcer ces sons de la manière moins écarté qu'il faut. [a] et [e] sont prononcés souvent un peu comme e muet, en particulier en position intérieure d'un mot. Tous ces sons sont souvent mal prononcés au contact de [ʁ] (Kalmbach 2011 : 54, 69).

2.3.6 L'assimilation

Par « assimilation », on désigne la transformation des sons influencée par les sons qui l'entourent. Les sons partagent donc des traits communs. L'assimilation peut concerner la sonorité, la nasalité, la labialité, et le lieu articulatoire.

L'assimilation de sonorité est fréquente en français mais inexistante en finnois car elle s'utilise uniquement dans les langues où l'opposition sourde / sonore a une valeur distinctive, autrement dit les mots se distinguent l'un de l'autre selon la sonorité de sons. (Kalmbach 2011 : 97.) Selon Carton (1988 : 82), cette règle ne s'applique qu'aux sons en

contact immédiat. Lorsqu'une consonne est en contact direct avec une autre, la plus forte transmet une de ses caractéristiques articulatoires à la plus faible. L'assimilation est causée par la prédisposition à l'économie articulatoire et par la manière inégale des muscles des organes de répondre aux influx nerveux.

C'est quand deux consonnes en contact immédiat ont le même lieu d'articulation que l'assimilation sonore se réalise de la manière la plus forte. Par exemple, lorsque /t/ est suivi de /d/, le t se sonorise et forme une consonne longue avec /d/ (*dites donc* > /did:õ/). L'assimilation est plus faible quand le lieu d'articulation est différent. De même, l'assimilation de sonorité est plus marquée dans les groupes de les groupes d'occlusives que dans ceux constitués de constrictive, celle-ci n'ayant pas la même force que celles-là (Kalmbach 2011 : 98.)

Kalmbach (2011 : 98) donne des raisons essentielles pour lesquelles l'apprentissage de l'assimilation devrait être systématisé. L'assimilation de sonorité est un phénomène qui se produit naturellement, car il est impossible physiquement de produire une occlusive sourde et une occlusive sonore successivement. Inconscients de ces caractéristiques, les apprenants finnophones essaient souvent de prononcer la succession occlusive sourde - occlusive sonore même si la sourde doit devenir sonore. La tendance d'essayer de prononcer la succession sourde - sonore cause une pause dans l'émission de la voix, ce qui n'est pas naturel. Mais, surtout, l'apprenant FLE devrait être capable de produire des assimilations pour apprendre à les reconnaître dans la langue parlée et, donc, de comprendre la langue parlée, où elles se réalisent très fréquemment ; par exemple /ibwagdlo/ < *il ne boit que de l'eau*. À cela on peut ajouter le fait que l'assimilation n'est jamais indiquée dans les dictionnaires, et les apprenants doivent donc apprendre le mécanisme par leur propres moyens (Kalmbach 2011 : 3, 98.)

2.3.7 L'intonation

L'intonation ne pose pas de véritables problèmes, dans la mesure où le trait le plus saillant dans le français contemporain est l'accent d'insistance, qui porte sur la *première* syllabe du mot, donc exactement selon le schéma intonatif du finnois (Kalmbach 2011 : 107). En revanche, les manuels, français comme finlandais, s'obstinent à prétendre qu'en français l'accent tombe sur la finale du groupe de mot, ce qui est juste en partie, mais

selon des mécanismes très subtils, qui ne se traduisent pas forcément (en fait, rarement) par une différence de hauteur. Comme le dit Carton (1988 : 136), on perçoit l'accent avant tout « par la discontinuité ». Il y a des interruptions ou des changements par rapport à la normale. Et Kalmbach précise (2011 : 105) :

« On ne peut pas affirmer que l'accent soit toujours marqué par une prééminence sur la syllabe finale d'un groupe. Même dans une phrase prononcée de façon monotone, sans montée ou descente, il y a de petites variations, qui permettent de reconnaître des groupes. Ces variations sont souvent très faibles et donnent l'impression aux étrangers habitués à un accent tonique que le français « n'a pas d'accent ». Quand on parle français, il ne faut donc pas appuyer inutilement sur une syllabe accentuée (comme les journalistes finlandais qui disent *MacrOON* ou *DebuSSYYY*).

Le seul problème des finnophones avec l'intonation est une tendance à prolonger inutilement la dernière syllabe d'un mot, erreur qui repose donc sur une information fautive plutôt que sur un problème d'apprentissage ou d'acquisition.

TABLEAU 1 : Résumé des sons individuels exigeants pour les apprenants finnophones

Occlusives sonores	b, g, d	
Cconstrictives	z, ʒ, ʃ, et opposition entre s/z/ʃ/ʒ	
Voyelles nasales	surtout /ã/ et /õ/ (et opposition entre les deux)	
Labialisation	voyelles arrondies : ø, o, u	voyelles écartées : e, a, i
Aperture	Aperture suffisante de ε, ɔ, œ	
ə dit muet	Notamment dans ses effets sur l'assimilation de sonorité	

Nous avons donc présenté maintenant les facteurs qui doivent peser dans la conception des manuels : le programme du lycée et le rôle des manuels dans l'enseignement, l'approche communicationnelle et la place que la prononciation y occupe, et les difficultés particulières des apprenants finnophones dans l'apprentissage de la prononciation du français. Nous allons maintenant examiner le contenu des manuels qui sont l'objet de cette étude et voir dans quelle mesure tous ces aspects ont été pris en compte.

3 Étude des manuels

3.1 Présentation des manuels étudiés

3.1.1 La série *Escalier*

Escalier est une série de manuels publiée par SanomaPro. La série a été conçue pour le lycée, plus précisément pour le niveau B3 en éducation des langues étrangères, ainsi que pour l'éducation des adultes. Elle contient quatre manuels, et chaque tome inclut des textes, des exercices et d'autres supports pédagogiques correspondant au contenu de deux modules (en finnois *kurssi*) du cursus du lycée, qui en compte huit au total. Les supports qui appartiennent à cette série sont les CD de l'enseignant et de l'apprenant, la clé d'exercices de l'apprenant, et les supports en ligne : l'enseignant a accès à des supports supplémentaires, à une clé des exercices, et à des sujets d'examens tandis que l'apprenant a accès à des exercices supplémentaires, des exercices de révision, et des enregistrements. Le premier tome a été conçu pour le niveau débutant, A1 dans le CEFR. *Escalier 2* est pour le passage de A1 à A2. Par conséquent, au troisième tome, autrement dit aux modules 5 et 6 du lycée, les apprenants devraient être au niveau A2 et se préparer pour les études au niveau seuil A2-B1, qui est le niveau dans le dernier tome. Donc, à la fin des études au lycée, les apprenants sont censés être au niveau intermédiaire B1 en français selon la description des auteurs. Bien que la série *Escalier* ait pour objectif que les apprenants atteignent le niveau B1, le programme de l'enseignement au lycée (OPH 2015 : 115, 117) parle du niveau A2.2 en langue B2, et du niveau A2.1 en langue B3. L'objectif du programme est ainsi moins élevé que celui des auteurs d'*Escalier*. SanomaPro (2017) décrit la série *Escalier* comme une série appropriée au collège aussi. L'accent est mis sur le vocabulaire et l'usage de la langue dans les situations quotidiennes. SanomaPro promet que « les apprenants s'entraînent à la prononciation de manière abondante et systématique ».

Dans les tables des matières des manuels *Escalier*, les exercices de différentes catégories sont marqués avec des couleurs différentes. Le bleu foncé est utilisé pour indiquer les

exercices de prononciation. L'existence d'exercices facilement associés à la prononciation n'exclut pas l'intervention de la prononciation dans d'autres exercices. La prononciation se présente dans de nombreux exercices considérés comme faisant partie d'une autre catégorie en premier lieu. De plus, les manuels indiquent l'information supplémentaire liée à la grammaire ou à l'usage de la langue avec des remarques brèves entourées de points jaunes. Les conseils pour les stratégies d'apprentissage sont entourés de turquoise. Les auteurs utilisent ce genre de remarques pour illustrer certains points de prononciation. Les explications pour l'usage des couleurs se trouvent avant la table des matières au début de chaque tome. Les thèmes des exercices de prononciation sont faciles à trouver dans la table des matières grâce à l'utilisation de couleurs, et à la mention du thème, par exemple « les voyelles nasales » ou « la liaison ».

3.1.2 La série *J'aime*

La série des manuels *J'aime* a été conçue notamment pour le programme de l'enseignement courant pour les langues B2 et B3. C'est une série toute récente, car le premier manuel a paru en 2015, et la série a été adoptée dans les écoles en 2016. Le deuxième tome a paru en 2016. Au total, il y aura quatre tomes. Le troisième tome paraîtra fin juin 2017, à temps pour la rentrée scolaire 2017, et le quatrième tome de même, en 2018. Comme *Escalier*, *J'aime* contient des textes, des exercices, et des supports pédagogiques. En outre, des supports numériques se trouvent en ligne. Il est possible d'acquérir les manuels au format numérique au lieu du format imprimé, et une application de vocabulaire. En plus de ces supports, d'autres supports existent en ligne pour les enseignants et pour les apprenants. Les enregistrements, pour la classe et pour l'apprenant individuel, et les examens numériques ont été conçus pour les enseignants. Ni les manuels ni l'information produit par Otava en ligne ne contiennent d'information sur le niveau de langue pour lequel *J'aime* est conçu. Selon la description d'Otava (2017), le point de départ de l'apprentissage est la situation communicationnelle, et l'accent est mis sur le français parlé moderne. Les apprenants s'entraînent à l'écoute et à la prononciation systématiquement.

Les tables des matières des manuels sont divisées en unités qui sont subdivisées en sections plus petites. L'une de ces sections est la prononciation dans *J'aime 1*. Dans *J'aime*

2, cependant, la partie de la prononciation est incluse dans la section intitulée « connaissances linguistiques ». Cette section comprend également une section « Constructions », qui est une section individuelle dans le premier tome. Comme dans *Escalier*, on indique quelles sont les caractéristiques phonétiques traitées dans une unité particulière et la page où trouver la section des exercices de prononciation. Comme dans la série *Escalier*, les exercices de *J'aime* sont accompagnés de commentaires brefs sur la prononciation et le bon usage du français, et la prononciation occupe une place dans certains exercices de grammaire, entre autres.

Autrement dit, la prononciation est nettement présente dans les deux séries de manuels dès le début. Les deux maisons d'édition semblent donc avoir pris au sérieux l'importance de la prononciation du français dans l'enseignement. Dans ce qui suit, nous examinerons la manière dont elle se manifeste dans les manuels. La manière d'examiner *J'aime* sera différente de celle d'examiner *Escalier* car la série *J'aime* est encore incomplète. Il est donc plus facile d'examiner la progression de l'enseignement de la prononciation comme ensemble dans les manuels *Escalier* que dans les manuels *J'aime*. En plus du nombre et la qualité d'exercices, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques qui pourraient être traitées dans les tomes inédits de la série incomplète.

3.2 Les caractéristiques phonétiques dans *Escalier*

On constate que le nombre et la qualité des exercices de prononciation est variable dans les deux séries étudiées : les auteurs ont des manières différentes de structurer un exercice. Même si *Escalier* semble contenir plus d'exercices directement liés à la prononciation, *J'aime* contient des exercices qui sont d'un contenu plus étendu. *Escalier* les intitule plutôt 4 et 5, tandis que *J'aime* divise les exercices en parties plus petites, par exemple exercice 4a et 4b. Les exercices peuvent être de type assez différent l'un de l'autre s'ils sont examinés en utilisant la typologie de Celce-Murcia. Pour cela, et pour compter le nombre d'exercices plus facilement, nous traiterons les parties différentes d'un exercice de *J'aime* comme exercices individuels. Nous comparerons les caractéristiques phonétiques traitées dans les manuels aux caractéristiques qui sont mises en avant par Kalmbach.

3.2.1 Escalier 1

Les caractéristiques phonétiques traitées dans les sections des chapitres d'*Escalier 1* sont principalement les sons individuels. Au début du tome, les sons du français moderne sont présentés avec les différences entre l'orthographe et la prononciation du français, et par la suite, les autres chapitres traitent les sons individuels, la manière dont certaines combinaisons de lettres se prononcent, la liaison, l'intonation, et l'accent. Par exemple, les trois premiers exercices du manuel sont de type « écouter et répéter », qui est une façon d'identifier la manière dont l'écrit et l'oral se différencient en français. Le manuel donne des mots exemplaires séparés, que l'apprenant doit utiliser pour s'entraîner aux caractéristiques phonétiques.

Kuuntele ja toista. Mieti parisi kanssa, mitä sanat ovat suomeksi.

acteur	café	lampe	personne	
adresse	éléphant	métro	restaurant	
aventure		hôtel	monument	soldat
	banane	journaliste	musée	taxi

Mitä eroja huomaat sanojen ääntämisen ja kirjoittamisen välillä? (Granath, Laine et Penttilä, 2016 :12.)

Dans l'exercice ci-dessus, les mots ressemblent à l'écrit aux mots équivalents finnois comme *éléphant* (*elefantti*) et *hôtel* (*hotelli*) ou à des mots qui peuvent être connus des apprenants grâce à d'autres langues comme l'anglais, par exemple *acteur* (*actor* en anglais). Certains mots peuvent se prononcer très différemment de la manière dont ils s'écrivent. *Journaliste* se prononce [ʒuʁnalist], ce qui est différent du finnois dans lequel [ʒ] n'existe pas. Inversement, *hôtel* se prononce sans [h] en français contrairement au finnois.

Les thèmes traités dans *Escalier 1* peuvent se diviser en catégories telles que les sons individuels, la relation entre la graphie et la prononciation, et les caractéristiques d'une élocution fluide. Dans certains cas, des catégories différentes se confondent, car la frontière entre les deux n'est pas nette. Les sons individuels et la relation entre l'orthographe et la prononciation vont souvent de pair, ce qui nous rappelle qu'il n'est pas toujours facile de séparer deux éléments l'un de l'autre.

Les modules du tome ont des thèmes qu'ils traitent principalement dans le domaine de la

prononciation. Les chuintantes et les sifflantes sont un thème ou une partie de sujet traité dans quatre chapitres sur huit dans le premier module. Les autres caractéristiques phonétiques « populaires » sont les paires de voyelles (qui sont également un type d'exercices, sur lesquels nous reviendrons plus loin), traitées dans trois chapitres du premier module, et la prononciation de la lettre *e*, traitée dans deux chapitres. En outre, l'accent est traité dans le premier chapitre, la liaison et l'intonation dans le deuxième chapitre, et les combinaisons de lettres *qu* et *gu* dans le chapitre 6. Les voyelles nasales sont le sujet principal dans le module 2. Elles sont traitées dans quatre chapitres sur sept. En plus des voyelles nasales, l'enseignement de la prononciation parle de l'effet du genre du mot sur la prononciation, la liaison avec les déterminants numéraux, et l'interprétation de finales *il* et *ill*. Le premier module contient donc plus d'informations sur les généralités de la prononciation du français et la relation entre l'écrit et l'oral, car les paires de voyelles, tout comme les combinaisons de lettres et de sons individuels sont liées aux différences entre l'orthographe et la prononciation : tantôt un seul son est reproduit de manière variée à l'écrit, tantôt une lcorrespond à un phonème différent en fonction du contexte.

Un sujet particulier qui montre la variation entre les manières d'écrire un seul son concerne « les phonèmes s ». Ce terme surprenant est une expression traditionnelle de la didactique des langues étrangères dans le contexte finnophone : le finnois ne connaît qu'une seule constrictive sifflante, /s/, ce qui a pour conséquence que les finnophones ont tendance à prononcer, et aussi à interpréter, les différentes constrictives sifflantes ou chuintantes dans des langues comme le français ([s], [z], [ʃ], [ʒ]) ou le russe comme des variantes d'un seul et même phonème désigné génériquement par « s ». Le russe ou le français comporteraient ainsi de nombreux « s » différents . L'exercice 19 du chapitre 8 (Granath, Laine et Penttilä 2016 : 134) fonctionne comme exemple des manières variables d'exprimer un son individuel à l'écrit. Le premier exercice est de type « écoute et répète » et le deuxième du type identification par l'écoute. ¹

19. Kuuntele ja toista.

ss, ce, ci, ç, tion, sc [s] profession [pʁofesjõ], police [pølis], délicieux [delisjø], français

¹ Signalons une coquille dans cet exercice : dans la transcription du mot *profession*, les auteurs ont utilisé le signe [r], au lieu du signe [ʁ] qu'ils utilisent partout ailleurs.

[fʷäse], addition [adisjõ], piscine [pisin] (Granath, Laine et Penttilä, 2016 : 134).

Dans certains cas, les sections de prononciation présentent des règles pour le phénomène dont elles parlent. Cela se passe lorsque l'enseignement concerne la liaison, l'intonation, s sonore et les voyelles nasales. D'autres caractéristiques traitées sont simplement accompagnées d'explications brèves d'une ou deux phrases, ou bien l'apprenant doit déduire la règle à partir de mots donnés. Les voyelles nasales [ã, õ, ê] apparaissent pour la première fois dans le chapitre 9 et les auteurs continuent d'en parler dans les chapitres 10, 11 et 15. Dans tous les chapitres sauf 15, qui est un chapitre de révision, les auteurs ajoutent plus d'information à ce que les apprenants ont acquis avant. Après la présentation des voyelles nasales, la présentation passe aux situations où les voyelles orales se prononcent au lieu de voyelles nasales, et aux voyelles nasales produites en position finale du mot. La première fois, les voyelles nasales sont présentées, et la deuxième fois, on met l'accent sur les combinaisons de lettres assez similaires mais qui ne se lisent pas comme une voyelle nasale. La troisième fois, il s'agit de savoir distinguer les situations où il faut prononcer une nasale et celles où il ne faut pas les prononcer, dans le cas présent, l'opposition masculin - féminin. Dans la première partie concernant les voyelles nasales, les auteurs donnent des exemples de ce genre :

[ã] jambon [ʒãbõ] encore [ãkõr], [õ] ils sont [ilsõ], [ê] bien [bjê] (Granath, Laine et Penttilä, 2016 :154).

Quant à la deuxième partie, on y explique les situations où tel ou tel graphème ne se lisent pas comme une voyelle nasale :

Nasaaliäännettä ei tule seuraavissa tapauksissa : **am, an, im, in + vokaali, vokaali + mm, nn** (Granath, Laine et Penttilä, 2016 : 171). Le son nasal ne se produit pas dans les cas suivants : **am, an, im, in + voyelle, voyelle + mm, nn** [la traduction est de nous].

Dans la troisième partie de la voyelle nasale, les règles sur la prononciation du masculin et du féminin sont décrits ainsi :

Kun nasaaliäänteeseen päättyvään sanaan lisätään **-e** tai **-ne**, nasaaliäännettä ei tule. Näin muodostettu sana on usein maskuliinimuotoisen sanan feminiinimuotoinen vastine. (Granath, Laine et Penttilä, 2016 : 189). Lorsqu'on ajoute **-e** ou **-ne** à un mot qui termine par un son nasal, la nasale ne se produit pas. Le mot formé de cette manière est souvent un équivalent féminin d'un mot masculin. [la traduction est de nous].

Nous voyons certainement une progression interne dans *Escalier 1* en ce qui concerne l'enseignement des voyelles nasales. L'apprenant doit identifier les cas qui exigent l'utilisation des voyelles nasales, et, par conséquent, apprendre à identifier les situations où ne pas produire de voyelles nasales, et à apprendre à faire une distinction entre les équivalents masculin et féminin d'un mot. L'utilisation du terme de « son nasal » nous semble un peu sujette à caution, car, comme le dit Kalmbach (2011 : 81), les voyelles nasales n'ont aucun élément consonantique, et pour cela, il serait plus clair d'utiliser l'expression « voyelle nasale ». C'est la notion que nous utilisons dans cette étude.

3.2.2 Escalier 2

En passant au tome 2 de la série, nous nous demanderons en particulier si l'enseignement de la prononciation évolue par rapport au tome précédent manuels *Escalier*. Il serait pertinent d'avoir une progression thématique ou une progression des objectifs de l'enseignement : les thèmes enseignés sont, selon toute probabilité, plus exigeants que dans le premier tome. Le premier tome aborde les sons individuels et deux éléments plus vastes de la prononciation du français. On peut se demander par exemple si le niveau prosodique est pris déjà en compte dans *Escalier 2*.

Contrairement au premier tome d'*Escalier*, chaque chapitre traite un seul sujet quant à l'entraînement à la prononciation. 12 des chapitres d'*Escalier 2* contiennent ainsi 12 thèmes phonétiques. Le dernier chapitre est une révision et, de cette manière, combine des sujets traités dans les chapitres précédents. Les tomes partagent certains sujets : la liaison, les paires de voyelles, la prononciation de *e*, les constrictives sifflantes et chuintantes, et l'influence du genre du mot sur la prononciation. Les voyelles nasales [ã] et [ẽ] ont leurs propres chapitres dans *Escalier 2* alors qu'elles sont traitées ensemble avec [õ] dans le premier tome. D'autres caractéristiques phonétiques dans *Escalier 2* sont le son final du mot, les lettres en position finale du mot qui ne se prononcent pas, la prononciation de *c* et *ch* (qui est en partie liée à la prononciation des sifflantes et des chuintantes), et la facilité de prononciation.

Nous constatons que le traitement des caractéristiques présentées dans le premier tome progresse dans le deuxième tome. L'enseignement approfondit les connaissances

phonétiques chez l'apprenant en ajoutant des informations supplémentaires à ce qui a été mentionné dans le premier tome, ou en rendant les exercices plus exigeants. Les voyelles nasales [ã] et [ẽ] et l'influence du genre sur la prononciation sont traitées sur le mode de la révision : les exercices ne présentent pas d'information supplémentaire, ils rappellent à l'apprenant quels sont les groupes de lettres qui se prononcent comme voyelles nasales [ã] et [ẽ]. Les instructions des exercices, véritablement, font penser aux règles présentées dans le premier tome :

22. Kuuntele ja toista. Mitkä kirjainyhdistelmät äännetään nasaalina [ã]? (Altschuler, Granath, Laine et Penttilä 2015 : 122.) Écoute et répète. Quelles combinaisons de lettres se prononcent comme la nasale [ã]? [la traduction est de nous].

18. Kuuntele ja toista. **un, um** lundi, un, parfum **ien** bien **oin, in, im** besoin, destin, enfin, important, moins **aim, ain** faim, pain, maintenant. Nasaalia äännettäessä ilma virtaa ulos samanaikaisesti sekä suusta että nenästä. (Altschuler, Granath, Laine et Penttilä 2015 : 162.) Écoute et répète. **un, um** lundi, un, parfum **ien** bien **oin, in, im** besoin, destin, enfin, important, moins **aim, ain** faim, pain, maintenant. Lorsqu'on prononce une nasale, l'air passe par la bouche et le nez simultanément. [la traduction est de nous].

Contrairement aux voyelles nasales et au genre du mot, la prononciation de *e* contient des informations supplémentaires dans *Escalier 2*. Le premier tome traite seulement [ə] en position finale de syllabe et de mot et les formes qui sont utilisées à l'écrit pour exprimer [ɛ]. Le deuxième tome présente six façons distinctes de prononcer (ou ne pas prononcer) la lettre *e*, dans lesquelles sont comprises les formes déjà présentées dans le premier tome . En outre, il présente les combinaisons de lettres incluant *e*, les positions de cette lettre à l'intérieur de mot, et les manières dont elle se réalise à l'oral. Cet exercice illustre la variation dans l'orthographe française et l'importance de reconnaître les combinaisons de lettres différentes qui se prononcent de la même manière.

25. Kuuntele ja toista. (Écoute et répète.) [e] **é** réagir [ʁeaziʁ], **-er** sauver [sove], **-ez** conduisez [kõduize], [ɛ] **è** planète [planet], **ê** [ɛtʃ], **-et** [efe], **e** **tavun keskellä (e au milieu d'une syllabe)** terre [tɛʁ], [ə] **e** **tavun lopussa (e en fin de syllabe)** recyclage [ʁesiklaz], [œ] **eu** seul [soel], [-] **-e** nature [natyʁ] **-es** adultes [adylt], [ã] **en** enfants [ãfã] **em** température [tãpeʁatyʁ] (Altschuler, Granath, Laine et Penttilä, 2015 : 144.)

Les exercices de chuintantes et de sifflantes sont plus compliqués dans *Escalier 2* que dans *Escalier 1*. Les exercices dans tous les deux tomes exigent l'identification de la

sonorité, mais en plus de cela, les exercices du deuxième tome exigent la production de ces sons à proximité l'un de l'autre. Pour ce faire, les auteurs utilisent des virelangues accompagnées de traductions finnoises et les instructions pour rendre l'exercice encore plus difficile. Cependant, selon Lauret (2007 :134), les virelangues ne sont pas toujours efficaces à cause de leur difficulté pour les locuteurs natifs eux-mêmes. Pour les apprenants FLE ils sont évidemment encore plus difficiles.

22. Kuuntele ja toista. (Écoute et répète.) Virelangues.

[s] [z] Pas de dessert dans le désert. Ei jälkiruokaa autiomaassa.

Ce poisson volant n'est pas un poison violent. Tämä lentävä kala ei ole vaarallinen myrkky.

[s] [ʃ] Natacha n'a pas attaché son chat qui s'est échappé. Natacha ei laittanut kiinni kissaansa, joka karkasi.

Un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur. Metsästäjä, joka osaa metsästää ilman koiraansa, on hyvä metsästäjä.

[ʃ] [z] J'ai la bouche rouge et sèche. Minun suuni on punainen ja kuiva.

Chantal change chaque fois le sujet. Chantal vaihtaa joka kerran aihetta.

[z] [ʒ] La jolie rose jaune de Josette jaunit dans le jardin. Josetten kaunis ruusu kellastuu puutarhassa.

Je veux et j'exige de Jozie des jonquilles. Minä haluan ja vaadin Jozielta narsisseja.

Lue lauseet ääneen parisi kanssa useita kertoja niin, että nopeutat lukemista joka kerralla. (Altschuler, Granath, Laine et Penttilä 2015 : 214.)

En plus des thèmes qui apparaissent dans tous les deux premiers tomes d'*Escalier*, certaines caractéristiques phonétiques occupent une place dans le deuxième tome uniquement. Ces sujets sont le son final du mot, les lettres qui ne se prononcent pas en position finale du mot ([ɛ̃] appartient en partie de cette catégorie), la prononciation de /c/ et /ch/ (qui est en partie liée à la prononciation des sifflantes et des chuintantes), et la prononciation fluide. Nous constatons que les thèmes abordés dans *Escalier 2* montrent la progression vers la communication orale au lieu de l'entraînement aux sons individuels. Les sons en position finale du mot et les lettres non prononcées exigent les connaissances de caractéristiques phonétiques du français, et les exercices renforcent les connaissances. Ces exercices s'intéressent à l'entraînement à l'identification des phénomènes du français comme les situations où [ʁ] se prononce comme dernier son du mot. Le *r* se prononce dans les mots comme *jour*, *concerts*, *genre*, et l'indicatif du verbe de

troisième groupe de conjugaisons réguliers *partir*, mais pas dans les verbes du premier groupe de conjugaisons réguliers comme *donner* et *jouer*. (Altschuler *et al.* 2015 : 31.)

L'exercice sous le titre « la prononciation fluide » est présenté avec les explications de ce que signifie la prononciation fluide du français :

Ranskan kielessä on paljon lyhyitä sanoja, jotka voidaan sitoa muihin sanoihin joko jättämällä pois sanan loppukirjain (**élision**) tai sitomalla sanat äänteellisesti yhteen (**liaison**). Tästä syystä voi kuulostaa siltä, kuin kokonainen lause olisi yhtä sanaa. (Altschuler *et al.* 2015 : 197.) Il y a beaucoup de mots courts dans la langue française. Ils se lient aux autres mots en laissant tomber la lettre dernière du mot (**élision**) ou en liant les mots ensemble (**liaison**). Pour cette raison, une seule phrase peut sembler être un seul mot.

Cette explication est très courte et ne tient pas en compte l'assimilation qui est à la fois un phénomène fréquent en français et une caractéristique nécessaire pour la compréhension orale (Kalmbach 2011 : 97).

3.2.3 Escalier 3 et Escalier 4

Nous parlons du troisième et du quatrième tome d'*Escalier* simultanément car ils se distinguent de deux premiers de manière notable. L'un et l'autre tome ne prévoient plus de sections particulières portant sur l'entraînement à la prononciation: *Escalier 3* contient des exercices individuels mais pas de sections complètes consacrées à la prononciation, et *Escalier 4* ne contient aucun exercice signalé comme exercice spécialisé dans la prononciation. Le bleu foncé est toujours expliqué comme la couleur pour identifier les exercices de prononciation dans le troisième tome, mais pas dans le quatrième. Le changement en ce qui concerne le type d'exercices est perceptible : les exercices de communication orale deviennent plus nombreux qu'avant, mais les exercices qui s'intéressent à la prononciation en particulier sont presque inexistants.

Étant donné que les exercices spécifiques de prononciation sont très peu nombreux, nous ne retrouvons pas les grands thèmes de caractéristiques phonétiques des tomes précédents. Le tome 3 et 4 s'intéressent à l'amélioration de la communication, et la prononciation est un simple « sous-produit » : les apprenants s'entraînent à la prononciation simultanément avec la communication, qui est l'objectif fondamental. On peut se demander si les auteurs estiment que les apprenants doivent déjà à ce stade-là avoir les

connaissances phonétiques suffisantes pour être intelligibles, et s'ils estiment que l'entraînement systématique à la prononciation dans les tomes précédents garantit l'acquisition d'un savoir-faire suffisant.

Cependant, lorsque nous examinons les tomes plus précisément, nous trouvons que certaines caractéristiques particulières se répètent dans les exercices de prononciation. Dans *Escalier 3*, ce sont la liaison, l'intonation, la voyelle nasale [ɛ̃], la prononciation de la conjugaison des verbes, et les lettres non prononcées à la fin du mot. Dans *Escalier 4*, les thèmes sont la connaissance de l'API et l'aisance de la parole, qui combine des caractéristiques différentes : la prosodie tout autant que les sons individuels. Les caractéristiques prosodiques comme l'intonation jouent un plus grand rôle dans le dernier tome car les exercices sont formés d'expressions utilisées dans un certain contexte, par exemple les expressions utilisées au musée comme dans l'exercice 16 dans le chapitre 2 :

16. Kuutele ja toista.

Au musée

Deux billets, s'il vous plaît.

Il y a une réduction pour les étudiants ?

Est-ce qu'il y a un ascenseur ?

Kaksi pääsylippua, kiitos.

Saavatko opiskelijat alennusta?

Onko täällä hissi? [...]

(Dervin *et al.* 2015 : 49.)

Dans ce cas, les transcriptions n'aident pas les apprenants, mais ils doivent répéter après le CD. En d'autres termes, ils imitent ce qu'ils entendent. Avec les locutions complètes, l'accent est mis sur la manière dont on exprime les phrases affirmatives et interrogatives en français. Cette approche rend manifeste le fait que l'intonation est toujours, dans le dernier tome de la série, considérée comme un élément important dans l'enseignement du français car l'intonation montante s'utilise dans les interrogations sans mot interrogatif.

Il est clair que la série *Escalier* souligne l'importance de savoir prononcer des sons individuels, en particulier des sons qui ne se rencontrent pas en finnois (comme [ʒ]), l'intonation, et l'aisance générale de l'élocution. L'importance de la phonétique combinatoire n'est pas reconnue de façon extensive. La liaison se présente de nombreuses fois dans chaque quatre tomes, mais d'autres aspects de la phonétique combinatoire sont ignorés : l'assimilation est absente des sections de prononciation dans les deux premiers tomes. La

série parle de ce sujet dans le dernier tome très brièvement dans les instructions d'un exercice qui concerne la langue parlée. Six caractéristiques se présentent sous le titre « Puhekielelle tunnusomaisia piirteitä » (*Des caractéristiques typiques de la langue parlée*), et le changement de la prononciation l'un de ces traits. Le phénomène n'est illustré qu'avec un exemple : *je ne sais pas* [ʒənəsɛpa] -> *j'sais pas* [ʃɛpa] (Altschuler et al. 2014 : 220.) Cependant, malgré l'absence de l'assimilation de sonorité au niveau plus étendu, il s'agit d'un phénomène tout à fait commun en français. Comme le constate Kalmbach (2011 : 98), l'assimilation se produit automatiquement car il est impossible de produire la suite des occlusives de sonorité différente.

TABLEAU 2 : Résumé des caractéristiques phonétiques présentées dans *Escalier*, regroupées dans trois groupes distincts

Différences entre l'orthographe et la prononciation	Les sons individuels	Caractéristiques de l'élocution fluide
Les lettres qui ne se prononcent pas à la fin du mot	Les voyelles nasales [ã, ě, õ]	La liaison
Le son final du mot	Les sifflantes et les chuintantes [s, z, ʃ, ʒ]	L'intonation
Les façons distinctes de prononcer /e, g, j/	-> La prononciation de /e/ [e, ɛ, ə, œ, ã, -] ; /g/ [g, ʒ] ; /j/ [ʒ]	L'accent
Les paires de voyelles /ai, au, eau, eu, oi, oy, ou, ei/		L'influence du genre du mot sur la prononciation

Le tableau 2 présente les caractéristiques de prononciation qui sont inclus dans la série *Escalier*. L'entraînement aux sons individuels et à la connaissance des différences entre la prononciation et l'orthographe tient une place notable dans les manuels. Ces caractéristiques se chevauchent partiellement, et il est parfois difficile de les distinguer l'une de l'autre (ceci est le cas de la prononciation de /e/). L'expression orale courante est prise en considération de plus en plus vers la fin de la série. Cependant, malgré l'entraînement à la liaison et à l'intonation, et l'accent, certains autres aspects, comme un phénomène commun, l'assimilation, ont une place mineure dans l'enseignement. On peut se demander si certaines de ces caractéristiques sont traitées excessivement. Comme on l'a

vu (point 2.3.7), selon Kalmbach (2011 : 108), l'intonation du français n'est pas particulièrement difficile ni discriminante pour les finnophones : les mélodies et le débit de ces deux langues peuvent être assez similaires, ce qui rend le traitement de nombre de problèmes inutile dans l'enseignement du FLE en Finlande.

3.3 Les caractéristiques phonétiques dans *J'aime*

Nous n'avons pas la possibilité d'examiner la série *J'aime* de la même manière qu'*Escalier* car seuls deux tomes étaient parus au moment de notre étude, les deux derniers étant toujours toujours inédits. Donc, nous n'obtiendrons pas d'idée étendue de caractéristiques phonétiques traitées dans la série ni de conception de la progression en ce qui concerne la quantité de l'entraînement à la prononciation. Cependant, nous supposons que les premiers tomes de la série traitent les caractéristiques qui sont considérées comme traits fondamentaux de la prononciation de la langue française par les auteurs : il est probable que les connaissances acquises pendant premiers modules sont approfondies lorsque les études d'une langue avancent. Ceci est la manière dont la série *Escalier* fonctionne, et nous pouvons supposer que *J'aime* est construit de la même façon.

3.3.1 *J'aime 1*

J'aime 1 est divisé en deux modules qui ont un aspect un peu différent l'un de l'autre en ce qui concerne les thèmes de prononciation : le premier module du tome présente, pour la plupart, des sons individuels, tandis que le deuxième module traite également des caractéristiques d'une élocution fluide. De la même manière qu'*Escalier*, la série *J'aime* met un signe sur la table des matières des sections de prononciation. Le premier tome de *J'aime* traite des sons individuels, et de certaines caractéristiques d'une élocution aisée. Les deux modules du tome ont des aspects principaux distincts : le premier tome souligne l'importance de sons individuels tandis que le deuxième n'en parle que deux fois. Le deuxième module traite plus de l'aisance de la parole comme la liaison et l'influence du genre et du nombre sur la prononciation. Les thèmes traités dans le tome sont des conseils pour la prononciation, la prononciation de *e* et la relation des accents et *e*, les

voyelles nasales (dans le premier module) et leur révision (premier thème du deuxième module), les sifflantes et les chuintantes, la liaison, la prononciation de *c* et *g*, les semi-voyelles, l'influence du genre et du nombre sur la prononciation, l'alphabet, les mots quasi-homonymes dont la prononciation est presque similaire mais le sens est différent, et les virelangues. Nous trouvons la solution de réviser les voyelles nasales si tôt, dans la première unité du deuxième module surprenante : on peut se demander s'il ne faudrait pas étudier certaines autres caractéristiques avant.

Le traitement de la prononciation commence par la section *ääntämisvinkkejä* (*conseils pour la prononciation*) qui présente certaines lettres ou combinaisons de lettres, leurs transcriptions, et une ou deux phrases, ou mots d'exemples. Les lettres et combinaisons de lettres présentées (Kivivirta *et al.* 2015 : 17) sont *ç* [s], *u* [y], *ai* [ε], *au* [ɔ], *eau* [o], *eu* [ø], *ou* [u], *oi* [wa], *ph* [f], *qu* [k], et *h* [-]. Les apprenants doivent examiner la table des correspondances entre les graphèmes et les signes phonétiques, et les répéter d'après le modèle du CD. Les remarques au-dessus et au-dessous de l'exercice nous semblent particulièrement intéressantes. Avant l'exercice, les auteurs font la remarque suivante :

Vaikka ranskankieliset sanat kirjoitetaan ja äännetään eri tavalla, ääntäminen on onneksi melko johdonmukaista. (Kivivirta *et al.* 2015 : 17.) Même si les mots se prononcent et s'écrivent de la manière différente, la prononciation est assez logique, heureusement. [la traduction est de nous]

Comme nous l'avons dit déjà avant (§ 2.3), les différences entre le français et le finnois posent certains problèmes aux finnophones, et les traits pris en considération sont des caractéristiques souvent exigeants. Les auteurs mettent l'accent sur le système logique dont les lettres et les combinaisons de lettres équivalent aux sons, bien qu'un son unique ne soit pas toujours représenté par une lettre unique. De plus, au-dessous de l'exercice de départ, les auteurs ajoutent, très brièvement, des informations générales concernant les lettres non prononcées à la fin du mot et l'accent :

Attention ! Ranskankielisten sanojen lopusta jää usein joitakin kirjaimia ääntymättä. Sanapaino on sanan viimeisellä ääntyvällä tavulla. (Kivivirta *et al.* 2015 :17.) Attention ! Les mots français ont l'habitude de laisser tomber certaines lettres à la fin du mot. L'accent tonique tombe sur la dernière syllabe prononcée d'un mot. [la traduction est de nous]

La remarque sur les lettres non prononcées en position finale du mot est similaire aux

remarques d'*Escalier*, même si les lettres exactes ne sont pas mentionnées dans cette présentation de certains sons, ni leurs formes écrites. En outre, la remarque contient une allégation erronée sur l'accent et la place où il tombe à l'intérieur d'un mot. Chaque mot n'est pas accentué, et le français ne contient pas un vrai accent tonique. L'accent se trouve souvent à la fin d'un groupe de mots, mais il est fréquent de le placer autrement (accent d'insistance) (Kalmbach 2011 : 106).

Les exercices de *J'aime 1* sont, huit fois sur douze, accompagnés de petits encadrés, qui présentent l'information associée au thème traité dans l'unité. Seuls la révision des voyelles nasales, l'influence du genre et du nombre du mot sur la prononciation, les mots qui ressemblent l'un à l'autre à l'oral, et les virelangues ne contiennent pas de boîte qui donne d'information à l'apprenant. Dans d'autres cas, les règles d'une certaine prononciation sont expliquées de façon condensée, ou, facultativement, la boîte présente des exemples des situations dans lesquelles certains sons se produisent. La prononciation de /e/ est présentée de façon adéquate avec les notes de la relation et les sens des accents du français et la prononciation :

Kirjain e ääntyy aina, kun sen päällä on aksentti. Kirjaimet è ja ê ääntyvät avoimina [ɛ], kirjaimet é ja ë ääntyvät suppeina [e]. Sanan lopussa ilman aksenttia oleva e ei äänny paitsi lyhyissä sanoissa, esim. je [ʒə], le [lə], de [də], te [tə], ne [nə], que [kə]. Kun opettelet merkitsemään aksentit oikein, opit helpommin ääntämään sanat. Ja päinvastoin: kun osaat ääntää sanat, osaat kirjoittaa oikea aksentit. (Kivivirta *et al.* 2015 : 36.) La lettre e accompagnée d'un accent se prononce toujours. Les lettres è et ê se prononcent comme ouvertes [ɛ], les lettres é et ë comme écartées [e]. E sans accent ne se prononce pas à la fin du mot, sauf dans les mots courts, par exemple je [ʒə], le [lə], de [də], te [tə], ne [nə], que [kə]. Lorsque vous apprenez à marquer les accents de la manière correcte, vous apprenez à prononcer les mots plus facilement. Inversement : lorsque vous savez prononcer les mots, vous savez écrire les bons accents. [la traduction est de nous]

Cependant, les semi-voyelles ne sont présentées qu'avec les mots d'exemple et une phrase supplémentaire qui parle de la prononciation de [j]/[w] est présentée avec les mots d'exemple *moi, la soirée, oui, noir, voir, et les toilettes*, [ɥ] avec *lui, huit, je suis, la nuit, le fruit, et la cuisine*, et [j] avec *l'ail, la fille, la taille, l'appareil, le fauteuil, et la vanille*. Les règles ne sont pas expliquées : les apprenants sont censés savoir déduire les contextes selon les exemples donnés. Toutefois, nous constatons que la prononciation de [w] est traitée dans le premier exercice qui fait intervenir les règles de la prononciation. La

prononciation de [w] est ainsi un peu comme une révision. La prononciation de [j] est suivie d'une remarque brève que *-ill* peut se prononcer [il] comme dans *la ville*. (Kivivirta *et al.* 2015 : 165.)

Les thèmes concernant les sons individuels, la liaison ou l'influence du genre et du nombre sur la prononciation sont des thèmes traités pareils à ceux traités dans *Escalier*. Cela dit, les trois derniers thèmes adoptés dans *J'aime 1* sont différents : l'alphabet fait partie de la section de prononciation dans *J'aime* mais appartient à la section de grammaire dans *Escalier*, et les sections de mots qui ressemblent l'un à l'autre à l'oral est une partie de l'entraînement orthographique tandis que les virelangues n'ont pas vraiment une caractéristique unique. Les virelangues combinent des caractéristiques différentes : ils font la distinction entre les sons distincts comme les sifflantes et les chuintantes, mais font peut-être plus partie de l'élocution fluide. Les phrases (Kivivirta *et al.* 2015 : 224) *Un ver vert va vers le verre vert* montre des homophones qui ne s'écrivent pas de la même manière tandis que la phrase *Un chasseur sachant chasser sait chasser sans son chien de chasse* fait la distinction entre la constrictive sifflante [s] et la constrictive chuintante [ʃ]. On peut se demander si les virelangues sont un bon choix d'un thème séparé : dans la typologie de Celce-Murcia, c'est un type d'exercice réputé difficile pour les locuteurs natifs. Au lieu d'être un thème, ils seraient ainsi la manière de réaliser l'entraînement à la prononciation. Comme il s'agit d'une façon exigeante de s'entraîner à la prononciation, il ne nous semble guère utile de la traiter au début des études d'une langue, dans le deuxième module.

3.3.2 J'aime 2

Le deuxième tome de la série *J'aime* comporte toujours des sections de prononciation bien qu'elles soient marquées comme une partie des connaissances linguistiques dans la table des matières. Une unité sur huit de *J'aime 2* n'a pas de section consacrée à la prononciation. Les autres traitent un thème lié à la prononciation, sauf la première unité qui traite deux sujets. Les thèmes traités sont principalement distincts de ceux traités dans le premier tome. La progression est non négligeable en ce qui concerne le traitement des sons individuels vers les caractéristiques de la prononciation aisée. Certaines caractéristiques présentées dans *J'aime 1* sont révisées dans *J'aime 2*. Ce sont

- 1) la prononciation de /e/
- 2) l'accent comme aide de prononciation (ce qui signifie notamment la prononciation de /e/ dans le tome), et
- 3) la prononciation de /c/ et /g/, mais cette fois ces sons individuels sont accompagnés de /g/.

Il est facile à voir que les caractéristiques révisées sont des sons individuels tandis que les caractéristiques présentées la première fois sont au niveau de la fluidité de l'élocution :

- 1) les lettres non prononcées à la fin du mot
- 2) l'accent dans un groupe de mots,
- 3) les types de phrases (l'influence de l'intonation sur le sens d'une phrase)
- 4) les paires minimales, et
- 5) déduire la prononciation selon la forme écrite.

Cependant, on remarque la mention des lettres non prononcées en position finale du mot dans le premier tome. Dans le premier tome et dans la première unité, une brève remarque le présente simplement, mais sans expliquer le fond, qui est présenté dans *J'aime 2*.

L'accent et l'intonation sont présentés de façon intéressante dans le tome : les auteurs décrivent les règles de la réalisation correcte. Par conséquent, les règles sont assez strictes même si l'intonation et notamment l'accent ont une valeur distinctive mineure en français. De plus, les explications incluent une information incorrecte car les règles de l'accent disent que l'accent tombe sur la dernière syllabe d'un mot individuel. La remarque est pareille à celle qui a été faite dans le premier tome déjà. *J'aime 1* n'en parle que dans une phrase tandis que *J'aime 2* approfondit les connaissances chez l'apprenant :

Ranskassa sanaryhmän paino on yksittäisen sanan viimeisellä ääntyvällä tavulla. Toisiinsa liittyvät sanat muodostavat sanaryhmiä, ja paino on ryhmän viimeisen sanan viimeisellä ääntyvällä tavulla. Nyrkkisääntö on, että sanaryhmä on yhden henkäyksen mittainen.

Je mets une robe blanche / parce qu'il fait soleil.

Laitan valkoisen mekon, / koska on aurinkoista.

Les lycéens finlandais / ont participé / au projet Bonheur.

Suomalaiset lukiolaiset / osallistuivat / Onni-projektiin.

(Heikkilä *et al.* 2016 : 94.)

Lorsque les auteurs expliquent que les mots forment des groupes dans lesquels l'accent tombe sur la dernière syllabe du dernier mot de ce groupe, ils expliquent également que la durée d'un groupe des mots est un souffle. Avec les phrases utilisées comme exemples, les auteurs risquent de donner une image « hachée » de l'élocution fluide chez l'apprenant. Simultanément, ils risquent de construire une accentuation trop appuyée à la fin du mot, ce qui est, selon Kalmbach (2011 : 105), un défaut typique pour les finnophones. Ces instructions sont donc contre-productives. Outre les caractéristiques notées avant, on peut se demander si la notion de durée d'un groupe de mots est vague. En vérité, quelle est la durée d'un souffle ?

Quant à l'intonation, la partie intitulée « les types de phrases » démontre la relation entre la fonction d'une phrase et l'intonation qu'on utilise dans ce type de phrase. Les auteurs listent six types distincts d'intonation utilisés dans les phrases :

- 1) la mélodie descendante vers la fin de la phrase dans l'assertion
- 2) la mélodie montante à la fin de phrase dans l'interrogation
- 3) la hauteur de la mélodie est élevée au début d'une phrase mais descend rapidement dans l'exhortation, l'ordre, et la proposition,
- 4) l'accent tombe sur le mot de négation dernier (*pas, plus, jamais, rien*), et la hauteur descend après dans l'interdiction
- 5) la mélodie monte rapidement dans l'exclamation,
- 6) la hauteur de la mélodie monte de nouveau avec chaque sujet mentionné dans la liste. (Heikkilä *et al.* 2016 : 112.)

L'information se trouve dans une boîte d'info, et les règles sont accompagnées de phrases d'exemples et de flèches qui montrent l'intonation montante ou descendante aux places dans lesquelles l'intonation devrait changer. Cependant, les notions de l'accent et l'intonation se mélangent dans certains points des règles : le point 4) en est un bon exemple, car les règles mentionnent le mot *accent*. Selon Kalmbach (2011 : 108-109), l'accentuation et l'intonation sont parfois difficiles à distinguer l'une de l'autre. Il poursuit en disant que les trois types sont des types de base : assertif, interrogatif, et impératif. L'intonation de type interrogatif n'est pas nécessairement montante, il suffit de ne pas

laisser descendre l'intonation aussi bas qu'à la phrase assertive. Les auteurs exagèrent ainsi les règles de l'intonation, et divisent les types en catégories de plus nombreuses qu'en catégories de base. En outre, ces instructions vont en partie à l'encontre de la vérité (les mots négatifs ne sont pas plus « accentués » que d'autres, et, au lieu de monter aux apprenants que l'intonation du français s'accommode très bien d'une ligne minimaliste, ils donnent des conseils absolument désastreux, propres à perpétuer les erreurs d'intonation traditionnelles et comiques consistant à accentuer les finales de façon exagérée (Kalmbach 2011 : 105). Et les auteurs enfoncent le clou :

Ääntämistä harjoitellessasi käytä apuna reipasta liioittelua. Liioittelu ja leikittely sävelkorkeuksilla ja äänneillä helpottaa oppimista. Suomenkielinen tulee harvoin korostaneeksi sävelkulkua liikaa, koska oman kielemme nuotti on usein ranskaan verrattuna monotoninen. (Heikkilä *et al.* 2016 : 112.) Lorsque vous vous entraînez à la prononciation, utilisez l'exagération comme aide. Exagérer la hauteur et la mélodie, et jouer avec elles facilitent l'apprentissage. Un finnophone appuie sur la hauteur rarement parce que l'intonation de notre propre langue est, comparée au français, souvent monotone. [la traduction est de nous]

Les seules caractéristiques présentées avec explications ou règles sont les lettres non prononcées à la fin du mot, l'intonation, et l'accent. Lorsque les autres caractéristiques sont présentées, les auteurs comptent sur la capacité des apprenants de percevoir telle ou telle caractéristique : l'entraînement aux paires minimales n'a aucune autre fonction que la perception de sons distincts. Les apprenants doivent distinguer les mots *toucher* et *tousser* et *sans* et *Jean* (Heikkilä *et al.* 2016 : 151), mais sans produire de sons eux-mêmes. Cependant, les paires minimales traitent les caractéristiques qui sont présentées avant, comme les chuintantes et les sifflantes, les voyelles nasales, et les réalisations différentes du graphème *e*. L'exercice peut donc être considéré comme révision des quelques caractéristiques dont certaines ont été traitées dans le premier tome déjà. En étant optimiste, on peut dire que l'exercice peut fonctionner comme renforcement de l'apprentissage, mais on peut se demander si quelques instructions n'auraient pas été plus utiles.

J'aime contient une section d'auto-évaluation à la fin de chaque module. Dans *J'aime 1*, la prononciation n'est pas mentionnée séparément tandis que le premier module du deuxième tome met l'accent sur les trois catégories des connaissances linguistiques : la communication, l'interprétation, et la production. La catégorie de communication dans

J'aime 2 (Heikkilä *et al.* 2016 : 231) contient plusieurs aspects qui impliquent une bonne prononciation, et cette catégorie est ainsi plus proche de celle du premier tome. Les connaissances sont liées aux situations quotidiennes comme *Je sais exprimer mon opinion d'un sujet que je connais bien*. Les deux autres catégories contiennent des affirmations plus directement liées à la prononciation. Une affirmation liée à l'interprétation est *Je reconnais le type d'une phrase de sa hauteur* [= de son intonation], et la production contient deux phrases directement liées à la prononciation : *Je sais déduire la manière dont un mot se prononce selon sa forme écrite* et *Je sais prononcer le français de façon intelligible*. Comme tous les traits mentionnés sont des thèmes présentés dans le module, il est adéquat de demander aux apprenants de s'évaluer à ces connaissances.

TABLEAU 3. Résumé des caractéristiques phonétiques traitées dans les deux premiers tomes de la série *J'aime*

Différences entre l'orthographe et la prononciation	Sons individuels	Caractéristiques d'une élocution fluide
La prononciation de /e/	-> La prononciation de /e/	La liaison
Les paires minimales	Les constrictives sifflantes et chuintantes	L'influence du genre et du nombre sur la prononciation
Les mots qui ressemblent l'un à l'autre à l'oral	Les semi-voyelles	Les virelangues
/c, g, q/	-> /c, g, q/	L'accent de phrase
Le raisonnement de la prononciation selon la forme écrite	L'alphabet	L'intonation
Les lettres non prononcées à la fin du mot	Les voyelles nasales	

Les auteurs de la série *J'aime* ont, au moins dans les deux premiers tomes, souligné l'importance de l'entraînement orthographique : comme le tableau montre, les thèmes concernant les sons individuels et les différences entre l'orthographe et la prononciation sont aussi nombreux. Les caractéristiques de la prononciation fluide sont moins nombreuses, ce qui est normal, car les tomes ont été conçus pour les quatre

premiers modules d'une langue étrangère.

3.4 Classement des exercices dans *Escalier*

3.4.1 Escalier 1

Nous divisons les exercices de prononciation en catégories différentes selon la typologie de Celce-Murcia. Cette manière de les diviser en groupes nous donnera des renseignements sur les méthodes préférées des manuels scolaires. Un problème concernant des exercices d'*Escalier* est le type combinatoire des exercices : les exercices ont souvent une partie élémentaire et une partie d'approfondissement du sujet. L'approfondissement d'un exercice écrit contient souvent une partie d'approfondissement oral. Dans ce type de cas, nous incluons l'exercice dans les exercices oraux. Plus tard, lorsque nous parlerons d'exercices incluant la production orale, nous reparlerons de ce problème. Le premier tome d'*Escalier* contient au total 41 exercices spécialisés dans l'entraînement à la prononciation. En outre, il y a des exercices d'autres types, comme les exercices de grammaire, qui présentent la production orale comme une partie des exercices. Au total, 106 exercices contiennent des éléments de production orale et de prononciation. 54 exercices sont des exercices de grammaire, et 52 exercices ont un autre objectif principal.

Escalier 1 contient au total de 41 exercices sous le titre « Ääntämistehtävä », « exercice de prononciation » dans ses 15 chapitres. Il se trouve 24 exercices spécialisés uniquement à l'entraînement à la prononciation dans l'introduction du manuel et dans les 8 chapitres du premier module. Le deuxième module présente 17 exercices de prononciation. Il est remarquable que les auteurs d'*Escalier* présentent le système phonologique du français dans la partie d'introduction intitulée « Le français - pourquoi pas ? ». En plus du système phonologique, à côté d'exercices, les auteurs ont fait des remarques sur l'entraînement à la prononciation chez soi. Ils conseillent aux apprenants d'écouter et de lire à voix haute par exemple des exercices de prononciation et des dialogues. La double page suivante contient trois exercices de prononciation et une illustration (Granath, Laine et Penttilä 2016 : 12) qui présente une situation où la prononciation incorrecte pose des problèmes

de compréhension. Une touriste essaie de demander à un français la location de la tour Eiffel sans succès car sa prononciation n'est pas suffisamment claire pour le français à comprendre. La réplique de la touriste est *Siis...* (*un mot finnois qui signifie « alors »*) *la, la tåurr Eiffeli ?!* à laquelle le français répond *hein ???* avec les gestes d'incompréhension. Toutes ces caractéristiques paraissent avant le premier chapitre du manuel, ce qui indique l'attitude des auteurs vers l'enseignement-apprentissage de la prononciation : visiblement, il est considéré comme un élément fondamental. Cette impression se renforce grâce aux chapitres qui ont tous une section d'exercices de prononciation. Le thème de ces exercices varie d'un chapitre à l'autre, et un chapitre peut contenir plus de thèmes, même trois.

Les exercices qui s'intéressent à la prononciation avant tout peuvent être divisés en quatre catégories plus grandes :

- écouter et répéter,
- exercices sur paires minimales,
- lecture à voix haute,
- autres types d'exercices ne se trouvant pas dans la typologie de Celce-Murcia.

Nous parlerons de manière plus précise de l'usage général de l'API dans les manuels au point 3.6, mais pour le moment il est nécessaire d'accorder une place à l'usage de l'API dans les exercices de prononciation. La typologie de Celce-Murcia contient une catégorie sur l'entraînement phonétique, autrement dit l'API et des descriptions articulatoires. L'API est fortement utilisé dans le manuel, mais il n'a pas de valeur individuelle dans les exercices de prononciation. Les exercices se basent sur d'autres méthodes mais utilisent l'API comme aide pour l'enseignement. Pour cette raison, nous divisons les exercices consacrés à la prononciation en sept catégories :

- écouter et répéter sans entraînement phonétique (12 exercices)
- écouter et répéter avec entraînement phonétique (8 exercices)
- paires minimales sans entraînement phonétique (6 exercices)
- paires minimales avec entraînement phonétique (4 exercices)
- lecture à voix haute (2 exercices)
- autres types d'exercices (9).

Le type d'exercices change notablement lorsque les autres exercices qui font intervenir la prononciation sont pris en compte. Nous nous intéressons aux exercices dans lesquels l'objectif de la production orale est clairement indiqué. Donc, nous ne comptons pas les exercices qui demandent à l'apprenant de *répondre à la question*, ou *travailler en paires* car ces instructions ne conseillent pas forcément de travailler en français ni à l'oral. En cas d'hésitation entre le choix de faire un exercice à l'écrit ou à l'oral ou entre le français et le finnois, nous excluons l'exercice de notre étude. Dans *Escalier*, le signe « Parlez » est mis sur un grand nombre d'exercices de production orale. Certaines expressions dans les instructions indiquent la nécessité de la production orale par ailleurs. Les expressions incluent, entre autres, *keskustella pareittain, sanoa ja kuulustella* (*discuter en paires, dire, et interroger*).

Étant donné que les exercices « écouter et répéter sans entraînement phonétique » sont de plus nombreux parmi les exercices spécialisés dans la prononciation, il est important d'examiner la manière dont ils se manifestent dans les manuels : dans *Escalier 1*, les exercices de ce type exigent la perception des différences entre l'orthographe et la prononciation, ce qui est évident lorsque nous tenons compte le fait que le système phonologique du français se présente tout au début du tome. Les exercices peuvent être accompagnés de questions qui permettent les apprenants à réfléchir la prononciation correcte : l'exercice sur les paires de voyelles *ou* et *au* et la lettre *g* est accompagné de questions des formes de prononciation de ces lettres. L'apprenant doit, par exemple, noter que *g* se prononce de manières différentes dans *gorge* et *égalité* (Granath, Laine et Penttilä 2016 : 43.)

Le nombre d'exercices exclus de la typologie de Celce-Murcia est relativement grand quant aux exercices spécialisés dans la prononciation car neuf exercices sur 41 n'appartient à aucune de ces catégories. L'un de ces exercices est un exercice qui traite *e ouvert*. Dans l'exercice ci-dessous, l'apprenant doit réfléchir aux formes phonétiques dont les lettres *e* se manifestent dans l'exercice, et vérifier par l'écoute. Après, l'apprenant peut lire le texte à voix haute à un autre apprenant. Donc, l'exercice contient plusieurs aspects différents qui stimulent la réflexion de l'apprenant et renforcent l'apprentissage par la vérification de réponses ce qui est suivi de la production par l'apprenant.

Alleviivaa sanoista e-kirjaimet ja mieti, miten ännät sanat. (Soulignez les lettres *e* et réfléchissez la manière dont elles se prononcent.)

Olivier habite près de Nice. Il a vingt-quatre ans et il travaille dans un musée. Aujourd'hui il visite Grenoble. C'est une ville super. Son amie Céline habite près de l'université. Elle est étudiante.

Kuuntele ja tarkista. (Écoutez et vérifiez vos réponses.)

Lue teksti parillesi. (Lisez le texte à votre camarade.)

(Granath, Laine et Penttilä 2016 : 77.)

Au total, 85 exercices sont de type « lecture à haute voix ». 55 exercices sur 85 appartiennent à ce genre d'exercices assez typiquement : l'apprenant n'a besoin que de lire à voix haute ou il peut facilement unir des composantes et les lire. Cependant, 30 exercices exigent une production « libre ». En d'autres termes, les exercices ne transmettent pas de phrases préparées avant pour les apprenants et ils doivent les former eux-mêmes. Ces exercices représentent l'approche communicationnelle car ils stimulent la réflexion chez l'apprenant et non pas uniquement la répétition. Nous reviendrons sur ce thème plus loin car la production libre devient plus importante dans les derniers tomes de la série.

3.4.2 Escalier 2

Escalier 2 comprend moins d'exercices spécialisés dans l'entraînement à la prononciation que le premier tome de la série. Au total, 27 exercices relèvent des sections « prononciation » séparées des autres exercices. La prononciation intervient dans 19 exercices de grammaire et 48 exercices d'autres types. Autrement dit, *Escalier 2* contient 94 exercices avec des éléments de prononciation et de production orale. Donc, le premier tome contient 12 exercices de production orale de plus que le tome 2. Si nous nous intéressons aux exercices spécialisés dans la prononciation, *Escalier 1* contient 14 exercices de plus que le deuxième tome. Le type d'exercices le plus commun dans le deuxième tome n'est pas « écouter et répéter » comme dans le premier tome : la lecture à voix haute a pris la place avec 12 exercices, dont 2 exercices appartiennent simultanément au groupe de l'entraînement phonétique. « Écouter et répéter » est en deuxième position, avec 6 exercices dont deux utilisent l'API et représentent l'entraînement phonétique. Les exercices qui ont l'entraînement phonétique comme objectif principal ne sont pas indépendants dans les exercices spécialisés dans la prononciation dans le premier tome.

Cependant, dans le deuxième tome, il y en a deux. Les exercices de paires minimales sont au nombre de trois, ce qui représente sept de moins que dans le premier tome. Un virelangue se trouve dans *Escalier 2*, et trois exercices sont exclus de la typologie de Celce-Murcia en ce qui concerne les exercices spécialisés dans la prononciation. Les exercices avec objectif principal autre que la prononciation sont pour la plupart « production libre » (37 exercices) et « lecture à voix haute » (29 exercices).

Les exercices spécialisés dans la prononciation se divisent de la manière suivante selon la typologie :

- écouter et répéter sans entraînement phonétique (4 exercices)
- écouter et répéter avec entraînement phonétique (2 exercices)
- paires minimales sans entraînement phonétique (3 exercices)
- entraînement phonétique (2 exercices)
- lecture à voix haute sans entraînement phonétique (10)
- lecture à voix haute avec entraînement phonétique (2)
- virelangues (1)
- autres types d'exercices (3).

Les instructions d'un exercice d'entraînement phonétique précisent que l'accent est mis sur la compréhension de l'API. L'exercice comprend la lecture à voix haute, mais cette caractéristique est basée sur la compétence de l'apprenant à lire les transcriptions à voix haute à un autre apprenant et sur la compréhension de la correspondance d'un signe phonétique et une paire ou un groupe de voyelles à l'écrit. Le mot est écrit avec une paire ou un groupe de voyelles foncés pour aider l'apprenant à comprendre la correspondance entre ces lettres et un son. L'apprenant doit lire le mot à voix haute, et son partenaire remplit le vide selon ce qu'il a entendu. Les paires et les groupes de voyelles se trouvent en haut de page, et les apprenants peuvent les utiliser lorsqu'ils travaillent. Les exercices de paires de voyelles (Altschuler *et al.* 2015 : 87) sont accompagnés d'une remarque : « *Muista, että sanapaino on ranskassa aina sanan lopussa.* » (Rappel : l'accent d'insistance se trouve toujours à la fin du mot en français.) Cette allégation est pour le moins inexacte, car l'accent du français qui s'entend par les finnophones se présente sous la forme d'un accent d'insistance qui tombe sur la *première* syllabe du mot (Kalmbach 2011 : 104). Comme on l'a vu plus haut, Kalmbach mentionne le fait qu'on a tendance d'enseigner aux

apprenants FLE que l'accent tombe sur la dernière syllabe, et les apprenants commencent à la dernière syllabe plus haute, ce qui paraît bizarre aux locuteurs natifs du français.

24. Lue sanat parillesi. Parisi täydentää puuttuvan vokaaliparin. A aloittaa. Lisez les mots écrits phonétiquement. Votre partenaire remplit le vide par la paire de voyelles qui manque. A commence.

A lukee (A lit)	A kuulee (A entend)
1 Bord ea ux [bɔʁdo]	1 cade_____
2 malh eu reusement [maløʁøzmã]	2 dev_____r
3 v oyager [vwajazɛ]	3 s_____rire
4 parf ai t [parfɛ]	4 proch_____ne
5 p oi son [pwazɔ̃]	5 plusi_____rs
6 j ou rnée [ʒurne]	6 s_____l
7 meill eu r [mejœʁ]	7 v_____ez

(Altschuler *et al.* 2015 : 87.)

De nombreux exercices stimulent la réflexion chez les élèves car les apprenants doivent déduire la bonne solution avant de la vérifier par l'écoute. Inversement, certains exercices, notamment « lecture à voix haute », exigent la perception : avant de lire le texte à voix haute, l'apprenant doit l'écouter et marquer certains sons. Ce sont des moyens de réviser les règles présentées dans le premier tome. Cette manière de structurer les exercices donne deux objectifs à un exercice car la vérification de réponses fonctionne comme renforcement de l'apprentissage. Selon Celce-Murcia (citée par Lauret 2007 : 133), les enregistrements renforcent l'apprentissage dans le cas des exercices de type « écouter et répéter ». On peut se demander si l'écoute des bonnes réponses fonctionne un peu de la manière similaire, bien que les enregistrements ne soient pas produits par les apprenants.

En ce qui concerne les exercices qui incluent la prononciation ou la production orale en général sans se spécialiser dans la prononciation, le classement est plus unilatéral car 65 exercices sont de type « lecture à voix haute ». 29 exercices sur 65 appartiennent à cette catégorie clairement, tandis que 36 exercices sont plutôt de type « production libre ». Cependant, certains de ces exercices mélangent les deux sous-catégories, par exemple en formant l'exercice comme un entretien : un élève interviewe l'autre. L'intervieweur peut avoir les questions présentées par le tome, mais la personne qu'on interviewe doit trouver ses propres réponses. C'est le cas par exemple dans l'exercice 13 à la page 175 (Altschuler *et al.* 2015) sous le titre « Parlez », dans lequel l'élève doit avoir un entretien

avec son partenaire. Les questions comme *Quand tu étais petit(e), est-ce que vous alliez souvent au restaurant ?* et *Quand tu étais petit(e), où est-ce que vous passiez les vacances ?* ne laissent pas l'intervieweur penser à ses propres questions. Apparemment, même si ce n'est pas mentionné dans l'exercice, l'intention des auteurs est de faire faire l'exercice de la manière réciproque. Dans ce cas-là, les élèves peuvent changer les rôles et s'entraîner à la prononciation des phrases (le rôle de l'intervieweur) et à la production orale libre (le rôle de la personne qu'on interviewe).

Seuls deux exercices incluent la prononciation sans être spécifiquement des exercices de prononciation ni des exercices de lecture à voix haute ou de production libre. L'un d'eux fait partie dans la catégorie des exercices « écoute et répète », tandis que l'autre, ou pour être plus précis, une partie de l'autre, est liée à la prononciation. Le type de l'exercice est plus difficile à identifier à cause de l'absence de l'API mais l'intervention de la remarque sur la phonétique le fait comprendre. Cet exercice parle de la langue et d'abréviations utilisées dans les SMS. Dans l'exercice, le langage utilisé est expliqué comme étant basé sur plusieurs techniques dont l'un est l'écriture phonétique. L'apprenant doit déduire le sens des mots *kom*, *keske*, et *pkoi*. (Altschuler *et al.* 2015 : 232.) D'une certaine façon, cet exercice permet à l'apprenant de réfléchir à la manière d'écrire des expressions en utilisant l'alphabet latin mais sans lettres superflues (qui ne sont pas prononcés).

3.4.3 Escalier 3 et Escalier 4

Comme nous avons traité avant les deux derniers tomes de la série *Escalier* ensemble à cause du nombre restreint d'exercices spécialisés dans la prononciation, nous les traiterons ensemble également dans ce chapitre. Le changement de la prononciation vers une direction plus étendue dans les exercices, autrement dit vers la communication orale, a un effet sur le type d'exercices et les méthodes utilisées dans l'enseignement. Il réduit le nombre de méthodes utilisés et rend le classement des exercices assez unilatéral. La communication orale fonctionne comme entraînement à la prononciation, mais comme l'accent est mis sur les autres caractéristiques que la bonne prononciation, la typologie de Celce-Murcia ne tient pas compte de types différents de production de communication. De fait, une autre typologie serait appropriée pour classer des exercices de communication orale si l'accent était mis sur l'aspect communicatif : comme nous considérons la

communication comme objectif secondaire dans notre étude, nous utiliserons la typologie de Celce-Murcia avec certains changements. « Écouter et répéter » est le type le plus commun en ce qui concerne les exercices spécialisés dans la prononciation. Les exercices « production libre » sont de plus nombreux lorsque nous tenons en compte de tous les exercices de communication orale, mais cette catégorie ne se trouve pas dans la typologie. Nous considérons les exercices de « production libre » comme type individuel grâce à la multiplicité de ces exercices et à la manière dont ce type d'exercices se distinguent de « lecture à voix haute » : la lecture exige la connaissance de la relation entre l'orthographe et la prononciation tandis que la production libre exige le savoir-faire de l'expression personnelle sans lire le texte préparé pour l'apprenant d'avance. Donc, les deux catégories permettent d'utiliser les connaissances différentes.

Cependant, bien que nous fassions une distinction assez nette entre les catégories « lecture à voix haute » et « production libre », la réalité est plus ambiguë : dans certains cas, les deux catégories se mélangent. Ceci est typique pour les exercices par paires. L'un des élèves peut avoir un rôle d'intervieweur tandis que l'autre doit inventer les réponses aux questions posées par l'intervieweur. Nous rangeons ce type d'exercices dans la catégorie de « production libre » au lieu de « lecture à voix haute » car il est très probable que les apprenants doivent échanger les rôles après avoir fait l'exercice la première fois. Dans ce cas, la production libre de réponses est l'objectif principal au lieu de la lecture des questions. Une autre type intéressant d'obtention de production libre dans les exercices est de supprimer le rôle de l'intervieweur dans la production d'apprenants et de laisser au matériau sonore du CD. Dans les exercices de ce type, l'apprenant doit réagir à ce qui dit la personne sur le CD. Comme l'apprenant n'a pas de répliques de « l'intervieweur », l'exercice permet la production orale qui ressemble à une situation communicationnelle à l'extérieur de la salle de classe. Ce type d'exercice est peut-être plus avancé que les autres, car l'apprenant doit garder la bonne prononciation, trouver les bons mots et les utiliser de manière adéquate. Les exercices de production libre exigeant la réaction chez l'apprenant se trouvent dans le dernier tome de la série. Cet exercice imite une « vraie » situation communicationnelle car l'apprenant ne voit pas ce qui l'intervieweur a l'intention de dire. Cependant, l'apprenant n'a pas la possibilité de demander à l'intervieweur de préciser sa réponse. Nous constatons qu'en tout état de

cause, ce type d'exercice est un exemple de l'approche communicationnelle (p. 14).

17A. Kuuntele lipunmyyjän vuorosanat ja reagoi niihin vihjeiden mukaan. Pääset vierailemaan ystäväsi kanssa Brysselin sarjakuvakeskuksessa. Olet matkaseurueesi ainoa ranskankielentaitoinen.

Lipunmyyjä: ***

Sinä: 1 reagoi. Pyydä kolme pääsylippua.

Lipunmyyjä: ***

Sinä: 2 Kysy opiskelijahintaa.

Lipunmyyjä: ***

Sinä: 3 Vastaa myöntävästi.

Lipunmyyjä: ***

Sinä: 4 Reagoi. Kysy, mihin asti museo on auki. [...]

(Dervin *et al.* 2015 : 50.)

Escalier 4 contient un exercice qui fait s'entraîner l'apprenant à la maîtrise de l'API. Cet exercice présuppose que l'apprenant le connaît suffisamment pour être capable de déduire le mot, et l'écrire en alphabet latin, et après le rattacher à la bonne expression. L'apprenant doit, entre autres, savoir écrire [kõsideRe] en alphabet latin *considérer*, et l'unir avec la phrase *comme important*, et faire de même façon avec [RƏSƏVwəR], *recevoir*, et *une lettre*. (Dervin *et al.* 2015 : 61.)

Escalier 3 contient au total de six exercices de prononciation tandis que *Escalier 4* n'en contient que quatre. De plus, ces quatre exercices de prononciation dans le dernier tome ne sont pas signalés comme exercices de prononciation car le tome n'indique plus les exercices de prononciation avec la couleur bleue. Cependant, les autres exercices contiennent la prononciation et la communication orale d'une manière notable. Le troisième tome contient au total de 95 exercices qui incluent la prononciation en plus de leurs objectifs principaux, et le quatrième tome contient 59 exercices de ce type.

Nous divisons les exercices selon la typologie de Celce-Murcia de façon suivante :

- écouter et répéter (*Escalier 3* : 4 exercices, *Escalier 4* : 3 exercices)
- entraînement phonétique (*Escalier 3* : 1 exercice, *Escalier 4* : 1 exercice)
- enregistrement de la production de l'élève (*Escalier 3* : 3, *Escalier 4* : 2)
- lecture à voix haute (*Escalier 3* : 37, *Escalier 4* : 20)
- production libre (*Escalier 3* : 52, *Escalier 4* : 37)

- autres types d'exercices (*Escalier 3* : 1, *Escalier 4* : 0)

Comme nous le voyons tout au long de la série *Escalier*, la typologie de Celce-Murcia est assez limitée : cinq sur neuf types d'exercices sont utilisés dans la série, mais certaines catégories, soit se chevauchent, soit se distinguent d'une catégorie, et forment de nouvelles catégories. Les catégories combinées « écouter et répéter avec entraînement phonétique » et « paires minimales avec entraînement phonétique » ne sont plus utilisées dans les deux derniers tomes d'*Escalier*.

La diminution dans le nombre d'exercices est considérable : *Escalier 3* n'en contient que six, et *Escalier 4* seulement quatre exercices de prononciation. Dans *Escalier 3*, 95 exercices d'autre type concernent la production orale, ce qui signifie que *Escalier 3* contient au total de 101 exercices de production orale. Dans le dernier tome, 63 exercices en plus de ceux de prononciation concernent la production orale, ce qui rend au total de 67 exercices. Donc, nous pouvons constater que les derniers tomes d'*Escalier* ont moins de contenu de prononciation et de production orale en général. Les auteurs semblent compter sur la suffisance de l'entraînement à la prononciation dans les premiers tomes de la série. De plus, la présence d'exercices de « production libre » (tableau 4) permet à l'apprenant de former des phrases lui-même et de maîtriser de nombreux éléments de la communication orale, ce qui peut être difficile pour un apprenant du niveau élémentaire. Nous signalons également que le grand nombre d'exercices de ce type indique que la typologie de Celce-Murcia n'est pas suffisante pour décrire l'enseignement de la prononciation du point de vue vaste, en d'autres termes dans les cas où l'enseignement de la prononciation est considéré comme faisant partie de l'entraînement aux connaissances à tout type de production orale. Il est nécessaire dans notre étude, car nous examinons la manière dont la prononciation est présentée vis-à-vis du programme de l'enseignement : la prononciation peut être parfois « cachée » dans les exercices, mais reste toujours présente comme domaine individuel de l'enseignement en tant que partie de la production orale en général.

TABLEAU 4. Nombre et pourcentages des types d'exercices de production orale dans *Escalier*.

Type d'exercice	Nombre d'exercices	%
Écouter et répéter sans entraînement phonétique	32	7,94 %
Écouter et répéter avec entraînement phonétique	10	2,48 %
Lecture à voix haute sans entraînement phonétique	152	37,72 %
Lecture à voix haute avec entraînement phonétique	2	0,50 %
Production libre	156	38,71 %
Paires minimales sans entraînement phonétique	9	2,23 %
Paires minimales avec entraînement phonétique	4	0,99 %
Entraînement phonétique	20	4,96 %
Virelangues	1	0,25 %
Enregistrement de la production de l'apprenant	5	1,24 %
D'autres	12	2,98 %

3.5 Classement des exercices de *J'aime*

3.5.1 *J'aime* 1

Le premier tome de la série *J'aime* contient 29 exercices spécialisés dans la prononciation, et 116 autres exercices qui portent sur la production orale, ce qui signifie un total de 145 exercices faisant intervenir la prononciation. « Écouter et répéter avec entraînement phonétique » est le type d'exercices le plus commun en ce qui concerne les exercices spécialisés dans la prononciation, tandis que les exercices « lecture à voix haute » sont plus nombreux dans les autres exercices incluant la prononciation. Comme dans la série *Escalier*, *J'aime* paraît favoriser les exercices de type différent avec les exercices de prononciation comparés aux exercices qui ont la prononciation comme objectif secondaire. Nous divisons les exercices spécialisés dans la prononciation en catégories de la façon suivante :

- écouter et répéter avec entraînement phonétique (7 exercices)
- écouter et répéter sans entraînement phonétique (4 exercices)
- paires minimales sans entraînement phonétique (6 exercices)
- entraînement phonétique (2)
- lecture à voix haute sans entraînement phonétique (7)
- lecture à voix haute avec entraînement phonétique (2)
- virelangues (1)
- autres types d'exercices (1)

Les catégories contiennent des exercices qui réalisent l'objectif phonétique de façons variées. La catégorie la plus typique des exercices de prononciation « écouter et répéter avec entraînement phonétique » se réalise comme dans l'exercice concernant les sifflantes et les chuintantes (Kivivirta *et al.* 2015 : 96), dans lequel l'apprenant doit écouter et répéter les mots qu'il entend et souligner dans la forme écrite des mots les points où il a entendu une sifflante ou une chuintante. Il marque quel son il a entendu et assortit les mots dans les catégories selon le son entendu dans le mot. Par exemple, lorsque l'apprenant entend *ça va*, il doit cocher la case de [s], et la case [z] en entendant *douze*, et aussi bien [ʃ] que [ʒ] en entendant *chaise*. L'exercice a une progression interne, car les connaissances phonétiques sont élaborées du côté de l'apprenant. L'exercice commence par l'écoute et la répétition, ce qui stimule l'observation et la production selon le modèle chez l'apprenant. Après, l'apprenant doit reconnaître le bon choix entre quatre alternatives, et pour terminer l'exercice, il doit savoir catégoriser les mots entendus selon les sons. Ce type d'exercice est donc construit de plusieurs morceaux qui développent les connaissances de l'apprenant aux niveaux de perception de différences entre les sons, la production de ces sons, et les manières différentes dont les lettres peuvent se prononcer ([s] est représenté par *t* dans *attention*, par *s* dans *ils sont* et par *ç* dans *ça va*). Les sifflantes et les chuintantes sont un exemple de la manière élaborée et étendue de présenter « écouter et répéter avec entraînement phonétique ». Cependant, les semi-voyelles (Kivivirta *et al.* 2015 : 165) sont un exemple du même type d'exercice au sens plus étroit : l'exercice contient les semi-voyelles [w, ʏ, j] et une liste de six exemplaires qui montrent les situations où les semi-voyelles se produisent. Avec l'aide des mots d'exemple (*moi, le fruit, le fauteuil*), l'apprenant voit que [w] équivaut à *-oi* à l'écrit, [ʏ] à *-ui*, et [j] à *-il* ou *-ill*.

Lorsque nous tenons compte d'autres exercices incluant la prononciation, les exercices se divisent de manière différente de ceux qui ont la prononciation comme objectif principal.

- écouter et répéter avec entraînement phonétique (12 exercices)
- écouter et répéter sans entraînement phonétique (25 exercices)
- paires minimales sans entraînement phonétique (2 exercices)
- entraînement phonétique (8)
- lecture à voix haute sans entraînement phonétique (43)
- lecture à voix haute avec entraînement phonétique (1)
- production libre (32)
- enregistrement de la production de l'élève (3)
- autres types d'exercices (2)

« Lecture à voix haute » et « production libre » sont des exercices les plus nombreux parmi les exercices de communication, ou au sens plus général, de production orale. De même que dans le cas d'*Escalier*, il est difficile à faire la distinction entre les deux catégories parfois. Cependant, nous utilisons la même façon de distinguer les exercices les uns des autres : si l'apprenant peut combiner certains morceaux ou les lire à voix haute tout de suite, il s'agit de la lecture à voix haute, mais s'il doit penser à ce qu'il veut dire ou utiliser des expressions données comme aide mais en ajouter sa propre production, il s'agit de la production libre.

Les exercices de l'entraînement phonétique sont, pour la plupart, des exercices concernant la conjugaison de verbes. Parfois, les exercices de verbes sont des exercices de type « écouter et répéter avec entraînement phonétique ». Les conjugaisons ont tendance avoir les transcriptions à côté des formes écrites : la différence fondamentale entre les exercices de « écouter et répéter avec entraînement phonétique » et « entraînement phonétique » et la manque de la production orale dans le cas dernier. Cependant, les exercices de l'entraînement phonétique exigent la perception et la comparaison des différences des formes écrites et orales des mots. Les exercices de ce type contiennent aussi bien l'entraînement phonétique qu'orthographique, ce qui probablement stimule la réflexion. L'apprenant devient ainsi plus conscient de relations de l'écriture et la production sonore.

4b) Vertaa. Vertaa ääntämistä kirjoitusasuun. (**Comparez.** Comparez la prononciation à la forme écrite.)

venir* [vəniʁ] punastua
je viens [vjɛ̃] nous venons [vənõ]
tu viens[vjɛ̃] vous venez [vəne]
il / elle / on vient [vjɛ̃] ils / elles viennent [vjɛ̃n]

(Kivivirta *et al.* 2015 : 121-122.)

3.5.2 J'aime 2

Le deuxième tome de *J'aime* a toujours des exercices spécialisés dans la prononciation, mais leur nombre a diminué du premier tome. Pour la plupart, une section de prononciation ne contient qu'un exercice de prononciation, et l'entraînement à la prononciation s'appuie plus aux autres exercices de production orale. De plus, les exercices moins nombreux, qui se spécialisent à la prononciation, ne contiennent pas d'entraînement phonétique : d'autres exercices de production orale le contiennent dans certains cas, mais la quantité de l'entraînement phonétique a baissé. Malgré le nombre d'exercices diminué, certains exercices ont deux ou plus d'objectifs principaux : ceci est le cas d'exercice intitulé « paires minimales ». Nous le divisons dans la catégorie selon le titre, mais les instructions de l'exercice contiennent une partie d' « écouter et répéter ».

Kumman sanan tai ilmauksen kuulet? Kuuntele, toista ja valitse. Mitä ilmaukset tarkoittavat? (Heikkilä *et al.* 2016 : 151.) Quel mot ou expression entendez-vous ? Écoutez, répétez, et choisissez. Quel est le sens des expressions ? (La traduction par l'auteur.)

Comme les exercices spécialisés dans la prononciation sont huit au total, et catégoriser un nombre si faible dans une section séparée est assez inutile. Nous faisons donc le classement de tous les exercices de production orale simultanément. Au total, les exercices spécialisés dans la prononciation compris, le tome contient 101 exercices de prononciation ou de production orale. Donc, *J'aime 2* contient 44 exercices de moins par rapport au premier tome, ce qui peut être considéré comme une baisse notable :

- écouter et répéter avec entraînement phonétique (8 exercices)

- écouter et répéter sans entraînement phonétique (14 exercices)
- paires minimales sans entraînement phonétique (3 exercices)
- lecture à voix haute sans entraînement phonétique (36)
- lecture à voix haute avec entraînement phonétique (8)
- entraînement phonétique (2)
- production libre (24)
- enregistrement de la production de l'élève (1)
- autres types d'exercices (5)

Un autre aspect intéressant est le nombre d'exercices « lecture à voix haute » : si les exercices avec ou sans entraînement phonétique sont comptés ensemble, il y a 44 exercices au total. Les exercices « production libre » sont moins nombreux, au total de 24. Autrement dit, lorsque nous considérons le nombre d'exercices « lecture à voix haute » et « production libre », la lecture a augmenté de proportion par rapport à la production libre (*J'aime 1* : production libre 32 exercices, lecture 44 exercices). Cela peut paraître surprenant, étant donné que le lexique de l'apprenant se développe à mesure que les études de langue avancent. Il serait donc logique d'exiger de la production basée sur les connaissances existantes de l'apprenant. On notera que le nombre total des exercices de production orale a diminué, et lorsque les exercices d'autres types sont plus nombreux comparés aux exercices spécialisés dans la prononciation, l'importance des exercices de production augmente. Ceci est typique de l'approche communicationnelle qui ignore souvent la bonne prononciation et favorise les objectifs liés à la communication (voir 2.2.1).

Cependant, les exercices de production libre reflètent l'amélioration de la compétence linguistique : l'apprenant doit planifier et réaliser une présentation orale d'un sujet auquel il s'intéresse. Les auteurs ont rassemblé des suggestions dans une boîte. L'un des points traite la prononciation et l'entraînement à la présentation. Selon les instructions, l'apprenant doit *tenir compte du fait que le tempo de la parole est tranquille, et de la clarté de la prononciation, et demander à l'enseignant la prononciation de mots compliqués à l'avance* (Heikkilä et al. 2016 : 137.) Cet exercice de présentation orale se trouve au début du quatrième module, ce qui signifie que les auteurs supposent que le savoir-faire a augmenté chez les apprenants jusqu'au niveau de leur permettre de produire une

présentation orale. Cela exige également un entraînement suffisant aux traits phonétiques qui posent le plus souvent des problèmes aux finnophones. Autrement dit, les traits qui influencent sur la compréhension orale de certains sons individuels devraient être maîtrisées, comme la distinction entre [s, z, ʃ, ʒ], et certaines caractéristiques de la prononciation fluide, comme la liaison. Ces caractéristiques sont présentées dans le premier tome, ce qui fait de l'entraînement à ces caractéristiques un objectif « à longue portée ».

Certains exercices, comme l'exercice dont nous avons parlé ci-dessus, sont tout à fait adéquats, tandis que l'objectif de certains autres sème la confusion dans les esprits. Le meilleur exemple en est un exercice sous le titre « raisonnement de la prononciation selon la forme écrite ».

Jotkut ranskan sanat tai ilmaukset kuulostavat melkein suomenalta. Lue ääneen oheiset ilmaukset parin kanssa. Miltä suomen sanoilta ne kuulostavat? (Certains mots ou expressions du français ressemblent au finnois. Lisez à voix haute les expressions ci-dessous en paires. A quels mot finnois font-ils penser ? [La traduction est de nous].

Paikkakuntia ja erisnimiä (Des localités et des noms propres)

- | | | |
|----------------|------------------|--------------------|
| 1. souci | 6. six cas | 11. salop |
| 2. six sous | 7. salle d'eau | 12. mal mis |
| 3. les loups | 8. T'as l'eau ? | 13. Pisse pas là ! |
| 4. Qui pisse ? | 9. qu'est-ce qui | 14. pas nous |
| 5. Mais ris ! | 10. ramasser | 15. à nous |
| | | 16. À qui ? |

Kuuntele ja toista. Suomenna. Käytä apuna sanakirjaa. (Écoutez et répétez. Traduisez en finnois. Utilisez le dictionnaire.)
(Heikkilä *et al.* 2016 : 204.)

Nous ne trouvons pas cet exercice particulièrement approprié pour le public de destination. En outre, on peut se demander quel est l'objectif de l'exercice. Les apprenants s'entraînent à la lecture des mots, évidemment, sinon l'exercice n'est guère utile pour l'apprentissage du français sauf si l'idée des auteurs est d'amener les apprenants à mémoriser les formes écrites des mots français selon les mots finnois auxquels ils ressemblent. Il est tout autant possible que les auteurs ont planifié l'exercice d'amuser les apprenants. Dans ce cas-là, l'exemple 6 (qui est en outre mal orthographié, la forme exacte étant *salaud*) est d'un gout douteux, et les exemples 11 et 13 sont franchement

déplacés dans un manuel scolaire, le verbe *pisser* étant carrément vulgaire, quelque soit le contexte. La série a été conçue pour des apprenants de la langue B2 ou B3 du système finlandais, qui peuvent donc même être des élèves de collège. L'objectif de l'exercice est peut-être d'amuser les faire les élèves en leutr enseignant des expressions vulgaires, mais il peut aussi s'agir d'une ignorance pure et simple de la vulgarité du verbe en question (le verbe finnois *pissiä* est simplement familier et *pisser* est donc un faux ami dangereux). Le lecteur non prévenu ne peut s'empêcher d'avoir de sérieux doutes quant au niveau de connaissances de français des auteurs.

Comme le deuxième tome de *J'aime* contient moins d'exercices spécialisés dans la prononciation que le premier tome, on peut s'attendre à ce que le nombre d'exercices diminue dans les tomes suivants (3 et 4, non parus). *J'aime 1* et *2* contiennent au total 235 exercices de prononciation ou de production orale. Nous constatons ainsi que les deux premiers tomes de la série *J'aime* prennent la prononciation en considération de la manière abondante. L'accent est mis sur la communication au lieu de l'entraînement minutieux aux caractéristiques individuelles. Cependant, comme le démontre tableau 5, l'accent est surtout mis sur la lecture à voix haute ce qui exige la compétence d'imiter ce que l'entend l'apprenant, ou la connaissance suffisante des éléments du système phonologique du français chez lui. En outre, il est remarquable que malgré l'usage des paires minimales comme méthode de l'enseignement, *J'aime* n'utilise pas de paires minimales avec entraînement phonétique comme outil d'apprentissage : la série compte sur la capacité d'un apprenant à percevoir des différences au niveau de sons individuels sans l'aide de transcriptions.

TABLEAU 5. Le nombre et les pourcentages des types d'exercices de production orale dans *J'aime*.

Type d'exercice	Nombre d'exercices	%
Écouter et répéter sans entraînement phonétique	43	16,60 %
Écouter et répéter avec entraînement phonétique	27	10,42 %
Lecture à voix haute sans entraînement phonétique	86	33,20 %

Lecture à voix haute avec entraînement phonétique	11	4,25 %
Production libre	56	21,62 %
Paires minimales sans entraînement phonétique	11	4,25 %
Paires minimales avec entraînement phonétique	0	0 %
Entraînement phonétique	12	4,63 %
Virelangues	1	0,39 %
Enregistrement de la production de l'apprenant	4	1,54 %
D'autres	8	3,09 %

3.6 L'usage de l'API dans les deux séries

3.6.1 Escalier

L'API occupe une place non négligeable dans la série *Escalier*. Ceci se voit lorsque nous examinons la manière dont il est utilisé. Il l'est dans dans de nombreux cas, qui incluent non seulement les vocabulaires des chapitres, et les exercices, mais aussi les lexiques alphabétiques à la fin des manuels, et les vocabulaires thématiques. L'usage de l'API varie d'un tome à l'autre, et l'usage dans les exercices diminue vers les derniers tomes de la série : il est utilisé dans le vocabulaire français-finnois et finnois-français dans le premier tome, et dans le vocabulaire français-finnois dans le deuxième, mais il est complètement ignoré dans le vocabulaire alphabétique dans les deux derniers tomes. En outre, les exercices dans les derniers tomes d'*Escalier* contiennent moins d'éléments de l'API que dans le premier tome, et ceux qui le contiennent sont des exceptions. Dans toute la série, certains changements sont faits en ce qui concerne les signes de l'API. La signification de ces signes est expliquée simultanément avec la transcription dans la même table au début d'*Escalier 1*. Nous utilisons les signes de l'API officiels dans notre étude pour être systématique. Une exception existe : nous utilisons les signes des manuels dans les exemples tirés des manuels pour conserver l'information donnée dans la forme où elle se trouve dans les manuels, et pour montrer la manière dont l'apprenant la voit.

Évidemment, la prononciation et la transcription sont prises en considération avant le premier chapitre du premier tome de la série. Une double page est consacrée à la présentation des sons et à leurs transcriptions et aux traits orthographiques qui influencent la prononciation. La présentation des sons commence par le titre « Ranskan ääntäminen » (la prononciation du français), et le titre est suivi d'un bref paragraphe qui explique une différence orthographique entre le français et le finnois, et qui rend la prononciation du français plus exigeante pour les finnophones :

Suomen kielessä sanan jokainen kirjain äännetään erillisenä äänteenä. Ranskassa vierekkäiset vokaalit tai konsonantit voidaan lausua yhtenä äänteenä tai kirjaimia voidaan jättää kokonaan ääntämättä. (Granath, Laine et Penttilä, 2016 : 10.) En finnois, chaque lettre d'un mot se prononce comme un son individuel. En français, les voyelles ou consonnes adjacentes peuvent se prononcer comme un seul son ou les lettres peuvent être supprimées dans la prononciation. (La traduction est de nous)

Après avoir expliqué cette différence de l'orthographe, *Escalier 1* présente les voyelles, les voyelles nasales, les consonnes, et les semi-voyelles du français moderne. Les sections des sons sont accompagnées de lettres CD, ce qui suppose qu'il est possible de réaliser l'écoute et la lecture simultanément. En ce qui concerne les voyelles, l'opposition fermée-ouverte est faite au cas qu'il existe, autrement dit [e] et [ɛ], [o] et [ɔ], et [ø] et [œ]. La voyelle [ɑ] est mentionnée comme archaïque et prononcée de manière similaire avec [a] (Granath, Laine et Penttilä, 2016 : 10). Cependant, le son vieilli [ɲ] existe dans la liste de consonnes. Le mot exemplaire [ɛspanɔ] serait plutôt [ɛspanjɔ] en français contemporain (Kalmbach 2011 : 19, 36). Pour écrire [ʁ], les auteurs ont choisi d'utiliser [R], et au lieu de la voyelle nasale [ã], *Escalier 1* utilise [ã̃]. Les formes sont peut-être plus simples et pour cette raison ont été choisies pour remplacer les formes officielles. Outre ces éléments imprécis, un manque existe : le son [ŋ] ne se trouve pas dans la liste même s'il est courant dans les mots d'origine anglaise (Kalmbach 2011 : 35). En fin de compte, nous constatons que la présentation de l'API au tout début du tome reflète les attitudes des auteurs vers la prononciation : apparemment, elle est considérée importante car un seul exercice de « mise en forme » se trouve dans le tome avant la présentation de la prononciation du français.

L'API a une place importante dans les vocabulaires des chapitres dans toute la série : tous les 45 chapitres ont un vocabulaire qui inclut des mots et des expressions du chapitre.

Dans le premier tome, aucun des vocabulaires thématiques n'utilise l'API, tandis que le deuxième l'utilise dans quatre sur cinq, le troisième en contient dans huit vocabulaires sur neuf, et le quatrième dans chacun des sept vocabulaires thématiques. Une autre remarque importante est l'usage des transcriptions dans les exercices de grammaire, et notamment lorsqu'un nouveau verbe ou une nouvelle conjugaison d'un verbe sont présentés. Les transcriptions se trouvent à côté de tous les 27 verbes qui sont présentés avec leurs conjugaisons dans *Escalier 1*. Les auteurs continuent en présentant les conjugaisons avec les transcriptions également dans le deuxième tome. Dans les derniers tomes, les nouveaux verbes ne se présentent pas si souvent, mais lorsqu'un nouveau mode ou temps est présenté, les conjugaisons sont accompagnées de transcriptions. Lorsqu'un verbe se présente avec les formes écrites et les instructions de prononciation, les apprenants peuvent se familiariser avec l'écriture et la prononciation en même temps. Donc, c'est une manière de démontrer aux apprenants l'ambiguïté de l'orthographe vis-à-vis à la phonétique.

Parler puhua

je parler ai [ʒəpaʀlɛʀe]	nous parler ons [nuʀpaʀlɛʀɔ̃]
tu parler as [tyʀpaʀlɛʀa]	vous parler ez [vuʀpaʀlɛʀe]
il / elle / on parler a	ils / elles parler ont
[ilpaʀlɛʀa / ɛlpaʀlɛʀa / ɔ̃paʀlɛʀa]	[ilpaʀlɛʀɔ̃ / ɛlpaʀlɛʀɔ̃]

(Altschuler *et al.* 2014 : 90.)

L'exemple ci-dessus peut fonctionner comme aide phonétique pour les apprenants. L'exemple, présentant les terminaisons de la conjugaison du futur, est tiré du troisième tome, et illustre la manière dont les apprenants peuvent voir les différences de l'orthographe et la prononciation et même comparer l'un à l'autre, et voir la manière dont la forme écrite et la forme orale correspondent. L'exercice ci-dessus rend concret aux apprenants l'équivalence des terminaisons de conjugaisons du futur. Cependant, tous les verbes (ou tous les vocabulaires) ne présentent pas la transcription de la manière réussite. Certaines erreurs se trouvent dans les exercices et les vocabulaires quant à la transcription des mots. L'exemple suivant est partiellement erroné, et ne fonctionne pas comme aide pour les apprenants car ils apprendraient une mauvaise prononciation :

S'appeler [sapɛle] olla nimeltään

je m'appelle [ʒemapɛl]	nous nous appelons [nunuzapəɫɔ̃]
tu t'appelles [tytapɛl]	vous vous appelez [vuvuzaɲapɛle]
il s'appelle / elle s'appelle / on s'appelle [ilsapɛl / əlsapɛl / ɔ̃sapɛl]	
ils s'appellent / elles s'appellent	[ilsapɛl / əlsapɛl]

(Granath, Laine et Penttilä 2016 : 166.)

Ce passage est un exemple de situations où l'apprenant ne doit pas croire à tout ce qu'il lit. Les transcriptions des conjugaisons de *s'appeler* sont pour la plupart correctes, mais dans *je m'appelle* on utilise de manière erronée [ʒe] pour transcrire *je* (il s'agit plus que probablement d'un lapsus). De plus, et cette fois ce n'est sans doute pas un lapsus, puisque cela se répète pour la forme nous et vous, dans *nous nous appelons* et *vous vous appelez*, [ə] ne devrait pas se prononcer (il est dans la deuxième syllabe du mot), du moins dans le français standard du nord de la France (Kalmbach 2011 : 73.). Tout n'est donc pas toujours à prendre à la lettre, et si les transcriptions peuvent être une aide utile pour les apprenants, elles peuvent contenir des inexactitudes dans certains cas.

Sans aucun doute, les auteurs supposent une sorte de maîtrise de l'API chez les apprenants grâce à sa présentation au tout début de la série et à son usage systématique dans le premier tome. Pour renforcer notre impression positive, les auteurs du deuxième tome ajoutent un conseil pour les apprenants en disant qu'il est facile de vérifier la prononciation des mots lorsqu'on sait lire les signes phonétiques. (Altschuler *et al.* 2015 : 12).

3.6.2 *J'aime*

Les transcriptions sont utilisées dans tous les deux tomes de la série *J'aime* comme aide pour l'apprentissage de la prononciation. Elles ne sont pas présentées tout au début, même si des mots et des expressions dans les exercices sont accompagnés de l'API dès la partie d'introduction du premier tome, ce qui implique que l'utilisateur du manuel doit aller rechercher la signification des transcriptions par ses propres moyens ailleurs dans le manuel. *J'aime 1* (Kivivirta *et al.* 2015 : 243) consacre une page après la section de la petite grammaire aux sons et à leurs transcriptions à la fin du tome. Les sons de la liste sont regroupés en voyelles, voyelles nasales, semi-voyelles et consonnes. Chaque son est suivi de mot(s) qui incluent les formes variées par lesquelles le son est transcrit à l'écrit. Les

lettres qui équivalent à un son identique à la forme écrite sont en gras. Ainsi, [t] est accompagné d'un seul mot d'exemple, *le **text**o*, tandis que [ɛ̃] est suivi six mots d'exemple représentant des formes distinctes du son : ***fin**landais, **im**portant, **afri**cain, **combien**, **un**, et **le sympt**ôme*. En outre, les voyelles sont accompagnées de précisions en ce qui concerne l'aperture dans les cas où l'opposition entre une voyelle arrondie et une voyelle écartée existe. Cette distinction est faite entre [e] et [ɛ], [o] et [ɔ], et [ø] et [œ]. Signalons que *J'aime* utilise [ɲ], le même signe vieilli qu'*Escalier*. Contrairement à *Escalier*, *J'aime* n'utilise pas [ɑ].

Le premier tome de *J'aime* n'utilise pas l'API dans le vocabulaire alphabétique français-finnois ni finnois-français, et le deuxième tome n'a pas du tout de vocabulaire alphabétique dans lequel l'utiliser. Au lieu d'utiliser l'API dans les vocabulaires alphabétiques, *J'aime* exploite la transcription dans chacun des 16 vocabulaires qui appartiennent aux unités, et il est habituel que les mots présentés pour un seul exercice soient accompagnés de leur transcription. Par exemple, un dialogue entre un serveur et un client (Kivivirta *et al.* 2015 : 46), est accompagné de transcriptions pour *le client* et *la cliente*, [kliã] et [kliãt]. Les transcriptions sont utilisées ainsi comme aide pour la prononciation : comme les exercices exploitent les transcriptions dès les premières pages du tome, il est nécessaire de familiariser les apprenants avec les signes pour que les transcriptions soient utiles.

L'usage de l'API est similaire à *Escalier* dans un nombre notable de cas. Les transcriptions fonctionnent comme outil pour l'illustration des différences entre la prononciation et l'orthographe. Cette approche apparaît dans les cas où l'apprenant doit écrire un mot en alphabet latin selon la transcription (un exercice utilisé également dans *Escalier*), ou dans le cas où l'apprenant doit déduire la transcription, en d'autres termes la prononciation d'un mot, selon la forme écrite. L'exercice des adjectifs qui ont trois formes est un exemple du premier cas tandis que le verbe *partir* et *dormir* fonctionne comme exemple du dernier ; en plus, les verbes sont accompagnés de la transcription lorsqu'ils sont présentés à l'apprenant pour la première fois.

Kolmimuotoiset adjektiivit (Les adjectifs avec trois formes)

maskuliini (masculin)

feminiini (féminin)

beau [bo] _____[bɛl] _____[bɛl]
nouveau [nuvo] _____[nuvɛl] _____[nuvɛl]
vieux [vjø] _____[vjɛj] _____[vjɛj]

(Heikkilä *et al.* 2016 : 24.)

5.b) [...] Taivuta verbit suullisesti ja kirjallisesti käyttäen *sortir*-verbiä mallina. Voit halutessasi kirjoittaa ääntämisen näkyviin hakasulkeisiin. Tarkista ääntäminen kuuntelemalla. (Conjuguez les verbes à l’oral et à l’écrit, et utilisez le verbe *sortir* comme exemple. Vous pouvez écrire la prononciation entre crochets si vous voulez. Vérifiez la prononciation par l’écoute.)

partir* [partir] lähteä		dormir* [dɔʁmir]	
je _____ []	je _____ []
tu _____ []	tu _____ []
il /elle /on _____ []	il/elle/on _____ []
nous _____ [partõ]		nous _____ [dɔʁmõ]	
vous _____ []	vous _____ []
ils/elles _____ []	ils/elles _____ []

(Kivivirta *et al.* 2015 : 177.)

Ces exercices, qui ont en fait la fonction d’une boîte d’information, appliquent deux aspects opposés en ce qui concerne la maîtrise du système orthographique du français : l’apprenant doit « traduire » les mots écrits en signes de transcription en lettres de l’alphabet latin dans le premier exercice, tandis que le deuxième exercice permet faire l’inverse. Le deuxième exercice exige une connaissance plus approfondie de l’API et du système phonétique du français car il est plus difficile de produire et de savoir appliquer les connaissances acquises que d’observer simplement les signes, ce qui est le cas du premier exercice.

De même que dans *Escalier*, des erreurs occasionnelles se trouvent dans *J’aime* à l’usage de l’API. Une erreur est incluse même dans la section de prononciation dans le premier tome : lorsque *J’aime 1* présente les règles de la liaison, un signe incorrect est utilisé. Dans la phrase d’exemple *Nous avons deux enfants*, la transcription est écrite [nu³. avõdø³. ãfã] pour [nu^z. avõdø^z. ãfã] (Kivivirta *et. al.* 2015 : 136.) Il s’agit là aussi d’un inadvertance, le signe correct [z] étant utilisé ailleurs de façon idoine dans des cas correspondants

(Kivivirta *et al.* 2015 : 42.) Cependant, on ne saurait trop souligner le soin qu'il faudrait apporter à la transcription dans les sections de prononciation. *Nous avons deux enfants* est la seule phrase d'exemple qui se trouve dans les règles concernant la liaison, et, par conséquent, il serait même plus important d'avoir la transcription correcte car l'exemple unique est plus marquant qu'un exemple parmi plusieurs exemples. En outre, l'erreur concerne une caractéristique qui est traitée dans cette section de prononciation particulière : le [z] se prononce dans un groupe nominal et à la fin du pronom personnel lié au verbe qui commence par une voyelle. La présentation des caractéristiques particulières exigent l'information correcte et précise pour un apprentissage réussi chez l'apprenant. Pour cela, les auteurs devraient être exacts dans le procès de rédaction.

3.7 La prononciation par rapport aux objectifs du programme de l'enseignement au lycée

Nous avons étudié les deux séries de manuels scolaires et leur contenu traitant la prononciation. Toutefois, la bonne prononciation et l'amélioration des connaissances phonétiques a un objectif plus vaste : la communication orale entre deux ou plusieurs personnes. Pour mettre en lumière l'importance de la prononciation dans l'enseignement au lycée, nous comparons les façons de présenter la prononciation dans les deux séries aux objectifs du programme de l'enseignement qui reflète l'approche communicationnelle, et l'accent est mis sur les connaissances communicationnelles. Du fait de mode communicationnelle, les manuels sont censés favoriser les objectifs de l'amélioration de la compétence communicative. Étant donné que le LOPS (2015 : 115-117) stipule des objectifs communicationnels aux apprenants, il est visible que l'approche communicationnelle a été prise en compte même si le LOPS n'y renvoie pas. Pour cette raison, nous comparons le contenu phonétique des manuels aux objectifs du LOPS et à l'approche communicationnelle de l'enseignement de langues étrangères.

Une remarque notable est la date de parution des séries : *Escalier* a paru pendant la durée de validité du programme précédent déjà, mais *J'aime* a paru la même année que le programme actuel a été mis en service. Cependant, *Escalier* les premiers volumes des premiers tomes ont paru en 2012, ce qui n'est pas beaucoup avant l'entrée en vigueur du

nouveau programme. La série est toujours utilisée, ce qui signifie qu'*Escalier* devrait être toujours valide dans l'enseignement. Les manuels *Escalier* devraient ainsi correspondre aux objectifs stipulés dans le programme actuel, et pas seulement à ceux qui figuraient dans le programme précédent.

Comme nous l'avons dit avant (2.1.1), le programme de l'enseignement du lycée met en avant la communication orale au début des études d'une langue « courte », autrement dit la langue commencée au collège ou au lycée (les langues B2 et B3). Les séries prennent la production orale au sérieux car la série complète *Escalier* et la série incomplète *J'aime* contiennent un nombre abondant d'exercices oraux, au total de 662 exercices dont 115 ont la prononciation comme objectif principal. Dans le reste des exercices, au total de 547, l'objectif principal est autre, comme la communication orale dans un contexte de communication, par exemple la situation dans le service clientèle. Le nombre d'exercices de « production libre » reflète l'approche communicationnelle, et les objectifs communicatifs du programme de l'enseignement. Au lieu de traiter une caractéristique spécifique de la prononciation, les exercices de « production libre » imitent souvent des situations quotidiennes de la communication, ce qui signifie qu'une prononciation suffisamment claire est nécessaire pour être intelligible. Ce sont des compétences du niveau A2 (A2.2 en langue B2 et A2.1 en langue B3) dans le CECR, le niveau auquel les apprenants devraient savoir comparer leurs compétences acquises. Les exercices « production libre » adhèrent aux méthodes du CLT qui met en valeur l'intelligibilité au lieu de la précision de la prononciation, et qui exige la maîtrise simultanée de nombreux éléments de la production orale (p. 14-15.) Cependant, il est notable que le nombre d'exercices de « production libre » n'augmente pas dans le deuxième tome de *J'aime* comparé au premier : lorsque nous tenons compte de compétences améliorées, et, selon toute probabilité, la capacité des apprenants de s'exprimer de manière plus variée qu'au tout début des études, il est évident que les exercices de « production libre » devraient être plus nombreux.

En plus de mettre en valeur les compétences communicatives, le programme fait une remarque unique sur la prononciation : selon LOPS, les bonnes habitudes de prononciation doivent être prises en compte dès le début des études, et les apprenants s'entraînent à de petites situations communicationnelles notamment dans les premiers modules (OPH 2015 : 115, 117.) On peut donc dire que toutes les deux séries suivent les directives

du programme dans ce cas-ci, même si « prendre en compte de bonnes habitudes » est une façon vague d'exprimer que la prononciation devrait être enseignée. *Escalier* et *J'aime* prêtent attention à l'entraînement phonétique au début des études, mais *Escalier* s'intéresse moins à la prononciation vers la fin de la série, et la baisse dans l'entraînement aux caractéristiques phonétiques élémentaires du français diminue également dans le deuxième tome de *J'aime*. Même si les apprenants ne s'entraînent pas aux caractéristiques phonétiques de manière étendue, d'après le programme (OPH 2015 : 115, 117), la communication orale doit être toujours fortement présente vers la fin des études. Nous voyons ainsi que la transition des exercices vers les situations de communication plus exigeantes, et vers une élocution aisée s'accorde avec les objectifs disposés par le LOPS. Les premiers tomes des séries contiennent plus d'exercices spécialisés dans la prononciation que les derniers tomes. Malgré cela, les premiers tomes des séries contiennent tout autant plus d'exercices dans lesquels les apprenants s'entraînent aux situations de communication à l'extérieur de la salle de classe.

D'une façon générale, certaines caractéristiques phonétiques paraissent être fondamentales pour la bonne prononciation, et, au travers de la prononciation, pour une communication orale réussie. Les deux séries traitent par exemple les sifflantes et les chuintantes, la lettre *e*, et l'intonation, entre autres. Cependant, ni l'une ni l'autre des séries ne traite proprement l'assimilation de sonorité, une caractéristique cruciale pour la compréhension orale, bien qu'*Escalier* l'aborde légèrement. Évidemment, il est nécessaire de garder à l'esprit que *J'aime* est toujours incomplet, et les caractéristiques importantes sont susceptibles d'être traitées plus tard dans la série. Toutefois, les caractéristiques traitées au début des séries et les caractéristiques auxquelles les séries reviennent de nouveau, sont apparemment des traits considérés comme difficiles et / ou importants pour l'intelligibilité de la communication orale par les auteurs.

Les contenus et les objectifs des modules individuels n'incluent pas la prononciation : c'est ainsi un thème intégré dans les autres objectifs et qui doit être examiné du point de vue d'autres sujets. Dans le module 3 de la langue B3, et dans le module 4 de la langue B2 (OPH 2015 : 116-117), les apprenants s'entraînent à prendre part à une discussion et à écouter la personne avec qui ils parlent. Les séries peuvent s'utiliser au niveau B2 et B3, ce qui signifie que le contenu doit s'appliquer à plusieurs objectifs. Un tome doit avoir un

contenu suffisamment vaste pour que les enseignants les choisissent comme outil d'enseignement.

La correspondance entre le manuel et le programme se voit le plus facilement dans les sections d'auto-évaluation dans *J'aime*. Le programme actuel (OPH 2015 : 115, 117, 228) souligne l'importance de l'évaluation : l'apprenant a besoin de savoir donner et recevoir le feedback pour reconnaître ses compétences, et pour pouvoir disposer des objectifs propres à lui-même. L'auto-évaluation est l'une de ces façons de rendre visible à l'apprenant ses propres compétences. *J'aime 2* oblige l'apprenant à réfléchir à sa compétence en communication orale et en prononciation : l'affirmation *Je sais exprimer mon opinion sur un sujet que je connais bien* est, en fait, presque directement tirée du tableau de niveaux communs de compétences du CECR, et décrit le niveau A2 (Conseil de l'Europe, 24). *Je sais déduire la manière dont un mot se prononce selon sa forme écrite* et *Je sais prononcer le français de façon intelligible* sont des affirmations plus précises qui décrivent la communication orale, qui au module 3 de langue B2 pourrait contribuer à l'opération comme personne qui prend part à une discussion. Otava (2017) décrit l'intervention de l'auto-évaluation comme étant basée sur le LOPS, et la maison d'édition donne des exemples de correspondances entre chaque module et la série. L'entraînement systématique à la prononciation est un objectif général qui n'est pas lié à un module particulier mais à tous les modules : Otava traite l'enseignement de la prononciation comme dans le LOPS. Dans les deux premiers tomes de *J'aime*, l'approche décrite se réalise, car les caractéristiques phonétiques sont traitées dans presque toutes les unités, et chaque unité contient des exercices oraux.

Escalier ne contient pas de sections d'auto-évaluation, ce qui peut être dû à sa parution pendant la durée de validité du programme précédent. La maison d'édition ne décrit pas tous les modules individuellement mais donne une description générale : selon Sano-Pro (2017), la prononciation est enseignée de manière systématique et abondante. Comme nous l'avons vu, la prononciation est traitée dans tous les chapitres de deux premiers tomes, et les deux derniers mettent l'accent sur la communication plutôt que sur la prononciation : les caractéristiques doivent ainsi être connues des apprenants pour qu'ils puissent les produire correctement. En fin de compte, les deux séries font intervenir l'enseignement de la prononciation dans des contextes spécialisés dans ce domaine ou

dans des contextes de production orale d'autres types, dans lesquelles la prononciation est un outil pour acquérir les objectifs de l'enseignement. Étant donné que le LOPS n'accorde pas beaucoup d'attention à la prononciation comme domaine individuel, on peut constater que les caractéristiques phonétiques sont traitées au-delà de ce que le programme exige. Le programme contient toutefois des grandes lignes qui peuvent être interprétées de nombreuses manières en fonction des intentions de l'enseignant ou d'un autre lecteur. Les préceptes fournis par le programme ne peuvent pas être ignorés, mais l'enseignant peut réaliser les objectifs et l'approche communicationnelle.

4 Conclusion

Nous avons examiné la présentation de la prononciation dans les deux séries de manuels scolaires finlandais *Escalier* et *J'aime*, et la manière dont les manuels correspondent au programme de l'enseignement au lycée actuel, entré en vigueur en 2016. Nous avons examiné quelles sont les caractéristiques phonétiques qui ont une place dans les manuels, et les manières dont ces traits sont présentés. Nous les avons distinguées en catégories selon le trait qui pose un problème aux finnophones, c'est-à-dire les différences entre l'orthographe et la prononciation, les sons individuels, les caractéristiques prosodiques ou d'autres qui ont une influence sur l'aisance de l'élocution. Certaines caractéristiques sont traitées de nombreuses fois : *Escalier* parle d'abord des voyelles nasales comme un ensemble, mais traite les sons individuellement au cours du deuxième tome de la série tandis que *J'aime* les présente dans le premier module du premier tome et les révisé dans le deuxième module du même tome. Les séries ont tendance à traiter les sons individuels au début de la série, et à présenter les caractéristiques prosodiques et la prononciation fluide plus tard. L'intonation est la caractéristique prosodique qui se répète plusieurs fois dans les manuels, tandis que l'assimilation de sonorité, une caractéristique cruciale pour la compréhension orale et un phénomène commun dans le français parlé, n'est traitée qu'une fois de manière introductive dans *Escalier* et pas du tout dans les deux premiers tomes de *J'aime*. Pour la plupart, les deux séries traitent les mêmes caractéristiques, ce qui montre quelles caractéristiques sont considérées généralement comme caractéristiques difficiles pour les finnophones par les auteurs de manuels scolaires.

Outre les caractéristiques phonétiques, nous avons examiné les méthodes utilisées dans l'enseignement de la prononciation dans *Escalier* et *J'aime*. Nous avons utilisé la typologie de Celce-Murcia afin de classer les méthodes utilisées dans les manuels. La distinction en catégories sert à illustrer les aptitudes exigées par les exercices de prononciation, et quels exercices incluant la production orale ont la prononciation comme objectif principal et quels exercices le considèrent comme objectif secondaire. Nous avons constaté que certaines catégories de la typologie de Celce-Murcia sont ignorées (cependant, l'approximation développementale est utilisée plutôt dans l'enseignement de la langue

maternelle), mais la typologie est tout de même insuffisante pour nos intentions. Donc, nous avons créé plus de catégories en combinant deux catégories ensemble : nous avons intégré « entraînement phonétique » à « écouter et répéter » et à « lecture à voix haute ». En plus de ces combinaisons, nous avons ajouté une catégorie de « production libre » pour décrire les exercices qui n'exigent pas de lecture d'un texte préparé à l'avance mais qui permettent à l'apprenant de communiquer plus librement à l'oral.

Les types d'exercices utilisés nous montrent les façons considérées utiles pour l'apprentissage de la bonne prononciation et la compétence communicative de l'avis des auteurs des séries. Les exercices les plus communs parmi les exercices de production orale sont « production libre » et « lecture à voix haute » dans la série *Escalier* : ils représentent au total 76,43 % des exercices. Dans *J'aime*, ils sont de plus nombreux mais pas de manière significativement supérieure à *Escalier* : au total, 54,82 % des exercices appartiennent à ces deux catégories. Le type d'exercices le plus commun dans *Escalier* est « production libre » tandis que « lecture à voix haute » est le plus populaire dans *J'aime*. La popularité des catégories mentionnées ci-dessus nous montre, et c'est là l'une des conclusions que l'on peut tirer de l'examen de ces manuels, les valeurs des auteurs concernant l'enseignement de la prononciation : malgré l'intervention des exercices spécialisés dans la prononciation, les apprenants doivent principalement s'entraîner à la prononciation en tant qu'objectif *secondaire* dans les exercices communicatifs oraux.

L'approche utilisée dans les deux séries reflète l'approche communicationnelle qui est en vogue depuis les années 1970, et qui est également visible dans le programme national de l'enseignement au lycée. La prononciation est mentionnée brièvement dans les généralités concernant l'enseignement des langues étrangères du programme, mais elle n'a pas un statut individuel fort : au lieu de parler de prononciation, le programme parle de tâches communicatives. La bonne prononciation est ainsi vue comme un élément d'une compétence communicative orale, mais d'autres aspects de la communication orale ont une plus grande place dans le programme. Cette approche se voit dans les séries scolaires car les manuels s'intéressent aux caractéristiques élémentaires de prononciation du français, et l'enseignement marque une transition vers une prononciation fluide au cours du progrès dans l'apprentissage.

Le programme de l'enseignement guide les actions dans la salle de classe, mais en fin de compte, c'est l'enseignant qui décide ce qu'il veut enseigner et quelles méthodes utiliser. Par conséquent, il serait intéressant d'étudier les manières dont l'enseignement de la prononciation se réalise en pratique dans la salle de classe. Les attitudes envers la prononciation et son importance aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, et l'influence des attitudes sur l'enseignement-apprentissage seraient des sujets également importants à examiner à l'avenir : en tout état de cause, la prononciation fait partie de la communication orale, et peut ainsi influencer la volonté d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

Bibliographie

Manuels étudiés :

- Granath, M., Laine, K., & Penttilä, R. (2014). *Escalier 1*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Altschuler, J., Granath, M., Laine, K., & Penttilä, R. (2013). *Escalier 2*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Altschuler, J., Dervin, F., Laine, K., Punkkinen, S., & Tenhunen, T. (2013). *Escalier 3*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Dervin, F., Kemppainen, K., Laine, K., Mokhtari, N., & Tenhunen, T. (2014). *Escalier 4*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kivivirta, N., Kuikka, T., Mauffret, D., Sarimo, J., & Virtanen, T. (2015). *J'aime 1*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Heikkilä, H., Kivivirta, N., Kuikka, T., & Mauffret, D. (2016). *J'aime 2*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Ouvrages consultés :

- Allen, E., & Valette, R. (1972). *Modern language classroom techniques: A handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Gap : Ophrys.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., & Pندانx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE Intern.
- Buchart, M. (2013). *Une conceptualisation de la culture : Ancrages théoriques, discours et représentations : Le cas des manuels de FLE finlandais*. Université de Tampere : Institut des langues, littérature et traduction.
- Carton, F. (1988). *Introduction à la phonétique du français* (2e édition ed.) Paris: Bordas.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. New York: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf (Consulté le 29/05/2017.)
- Gut, U., Trouvain, J., & Barry W. J. (2007). *Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice – The case of prosody in non-native speech*. Dans : Trouvain, J., & Gut, U. (Eds.) *Non-native prosody: Phonemic description and teaching practice*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Hughes, R. (2010). *Materials to develop the speaking skill*. Dans : Harwood, N. *English language*

- teaching materials. Theory and practice.* Cambridge: CUP.
- Kalmbach, J.-M. (2011). *Phonétique et prononciation du français pour apprenants finnophones.* Université de Jyväskylä : Département des langues.
- Lane, L. (2010). *Tips for teaching pronunciation: A practical approach.* White Plains, N.Y.: Pearson Longman cop.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils.* Hachette.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mazel, J. (1980). *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français.* Paris: Nathan.
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
 (Consulté 29/05/2017).
- Otava. <http://otava.fi/oppimateriaalit/lukio/jaime-lops-2016> (Consulté 31/05/2017).
- Otava. <http://otava.fi/wp-content/uploads/2016/10/jaime-OPS-lukio.pdf> (Consulté 31/05/2017).
- Pihko, M.-K. (1997). *"His english sounded strange": The intelligibility of native and non-native English pronunciation to Finnish learners of English.* Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Ponsila, M.-L. (2011). *Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.* Dans : Launonen, K., & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- SanomaPro. <https://sanomapro.fi/escalier> (Consulté 31/05/2017).
- Saz, O., Rodríguez, V., Lleida, E., Rodríguez, W.-R. & Vaquero, C. (2010). *The Use of Multimodal Tools for Pronunciation Training in Second Language Learning of Preadolescents.* Dans : Hernández, C. A. *Language teaching: Techniques, developments and effectiveness.* New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Suomi, K., Toivanen, J., & Ylitalo, R. (2006). *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet.* Helsinki: Gaudeamus.
- Tergujeff, E. (2013). *English pronunciation teaching in Finland.* Université de Jyväskylä : Département des langues.
- Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français.* Paris: Hachette.

Annexe

Liste des exemples des manuels utilisés dans l'étude

Escalier 1	Escalier 2	Escalier 3	Escalier 4	J'aime 1	J'aime 2
p. 10-11	p. 12	p. 90	p. 49 : 16	p. 17 : 4a	p. 24
p. 12 image	p. 31 : 23	p. 220 : 19	p. 50 : 17a	p. 36	p. 94
p. 12 : 2	p. 87 : 24		p. 61 : 6	p. 42 : 7a	p. 112
p. 43 : 18	p. 122 : 22			p. 46 : 10b	p. 137 : 4e
p. 77 : 21	p. 144 : 25			p. 96 : 6b	p. 151 : 10
p. 134 : 19	p. 162 : 18			p. 121 : 4a	p. 204 : 9
p. 154	p. 175 : 13			p. 136 : 12a	p. 231
p. 161	p. 197			p. 165 : 16a	
p. 171	p. 232 : 19			p. 177 : 5b	
p. 189				p. 224 : 15c	
				p. 243	