



Méthodal

Revue du Laboratoire
interuniversitaire et interdisciplinaire ouvert
pour l'enseignement/apprentissage des langues

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 4 – Juin 2020

Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : divergences entre L1 et L2 – réflexion et méthodes

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2020

SOMMAIRE

| | | |
|--|---|-----------|
| Préface | Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Université Bar-Ilan</i> | 5 |
| Les bilingues sont-ils des schizophrènes ? | Jonathan BENDENNOUNE <i>Université hébraïque de Jérusalem, Israël</i> | 9 |
| L'enseignement du français langue étrangère à l'épreuve du bilinguisme : défis, interférences, calques | Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i> | 21 |
| L'interférence du malais (<i>Bahasa Melayu</i>) dans l'apprentissage du FLE chez les étudiants du programme de français à l'Université Malaya | Hadjar CHAIBI <i>Université de Lille, France</i> Patricia Nora RIGET <i>University of Malaya, Malaisie</i> | 31 |
| <i>Il y a</i> temporel dans l'enseignement du FLE aux polonophones. Approche didactique et lexicographique | Monika GRABOWSKA Witold UCHEREK <i>Institut d'Études romanes, Université de Wrocław, Pologne</i> | 47 |
| La production écrite et l'acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique en contexte universitaire | Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Telidji, Algérie</i> | 65 |
| La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire français | Angélique MASSET- MARTIN <i>Université d'Artois, Arras, France</i> | 75 |
| Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. | Joanna GÓRECKA Izabela ORCHOWSKA | 85 |

| | | |
|---|--|------------|
| Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2 | <i>Université Adam Mickiewicz de Poznań, Pologne</i> | |
| Le français : langue fluente, langue fuyante. Divergences phonétiques entre L1 et L2 | Isabelle DOTAN <i>Université Bar-Ilan, Israël</i> | 109 |
| La ponctuation en classe de FLE : enjeux et difficultés. Le cas des étudiants du département de français de l'université de Laghouat | Thameur TIFOUR Imane Amal AIT MECHDAL Zahia DZAIT <i>Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie</i> | 123 |
| “Ask a North Korean: do you learn foreign languages?” Learning FLE for (not) using it? | Alexandrine BOUFFLERS <i>Ministère de l'éducation nationale, France</i> | 141 |

Le français : langue fluente, langue fuyante. Divergences phonétiques entre L1 et L2

Isabelle DOTAN

Université Bar-Ilan, Israël

Résumé

À la différence d'autres langues étrangères, la fluence et la prosodie constituent une caractéristique spécifique et intrinsèque du français et sont essentielles à la compréhension et l'expression orales de cette langue. Dans cet article nous proposons une réflexion relative à la prosodie du français pour des apprenants dont la L1 est sémitique, deux familles de langues radicalement différentes dont la prononciation et la phonétique varient considérablement puisque les langues sémitiques comprennent des sons saccadés et gutturaux inexistant en français. Afin de réduire les divergences phonétiques entre les deux langues, il semble nécessaire voire essentiel d'octroyer un apprentissage intensif ciblant spécifiquement la fluence de la structure phrastique dès le début de l'apprentissage. Nous relèverons les difficultés propres à l'exigence de fluence du français, nous exposerons des solutions proposées dans diverses filières d'enseignement du FLE, nous observerons la problématique de la situation spécifique aux apprenants hébreophones et arabophones et enfin nous proposerons des techniques permettant de surmonter les écarts phonétiques L1/L2 chez des apprenants de FLE, dès le début de leur apprentissage.

Mots-clés : FLE en contexte universitaire, décalages L1 et L2, divergences L1 et L2, phonétique, fluence, liaison, prosodie.

Abstract

Unlike other foreign languages, fluency and prosody are a specific and intrinsic characteristic of French and are essential to the oral comprehension and expression of this language. In this article we suggest a reflection on the prosody of French (L2) for learners whose L1 is Semitic : two different families of languages whose speech and phonetics vary considerably since – unlike French – Semitic languages contain many jerky guttural sounds. In order to reduce the phonetic discrepancies between the two languages, it is necessary or even essential to grant intensive learning specifically targeting the fluency of the sentence pattern. We will raise the difficulties specific to the requirement of fluency of speech in French, we shall mention some existing solutions in various institutions of FFL learning, we will observe the specific problem relevant for Hebrew and Arabic speaking learners and finally we will suggest some solutions for FFL learners from the beginning of the learning process.

Keywords: French as a foreign language in university, discrepancies between L1 & L2, divergences between L1 & L2, phonetics, fluency, liaison.

1. Introduction

Le fait qu'en français les mots n'ont pas de limites distinctes et stables, rend difficile la compréhension de la langue parlée pour les débutants. Tous les mots semblent liés entre eux sans division claire, car les limites des syllabes ne correspondent pas aux limites des mots. Dans de nombreux cas, la dernière consonne d'une syllabe (qui est généralement silencieuse) deviendra la première consonne de la syllabe suivante. Ce lien entre les syllabes est appelé « liaison ». Elle peut être nécessaire ou non, et la prononciation de la consonne peut changer ou non. La liaison mène à de nombreux homonymes qui peuvent nuire à la compréhension [1]. (Wagner, 2014)

Dans le contexte de nos cours de FLE et de nos recherches en didactique du FLE, un sujet particulièrement préoccupant est celui des divergences, des décalages entre la langue source L1 et la langue cible L2 ; ces derniers sont souvent à l'origine d'une mauvaise utilisation de la langue, voire d'une négligence de certaines productions linguistiques françaises du fait qu'elles sont inexistantes dans la langue première. Ces divergences relèvent aussi bien des domaines de la phonétique, du lexique que de celui de la grammaire (Adler & Dotan, 2019). Afin de combler ces écarts entre la langue source et le français, langue cible, les enseignants se trouvent souvent démunis et sont parfois appelés à développer de nouvelles tactiques ou méthodes afin de surmonter les divergences qui surgissent en contexte d'apprentissage sans immersion. Même si le sujet dont nous allons traiter est une réflexion spécifiquement destinée au contexte universitaire, il se veut pertinent pour tous les contextes d'apprentissage du français et peut éventuellement servir les recherches dans l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues cibles que le français.

Lorsque nous disons « contexte universitaire », nous ne parlons ni de FOU, ni de FOS ; dans la plupart des universités, toutes disciplines confondues, les étudiants peuvent être amenés, parfois obligés, d'apprendre une langue étrangère supplémentaire soit pour les besoins de leur propre cursus, soit pour leurs recherches (Master ou Doctorat). C'est donc la raison pour laquelle pratiquement toutes les universités offrent à leur public étudiant des cours de langues diverses dont le français [2]. Les cours de FLE peuvent donc servir un public hétéroclite et plus ou moins motivé. Mais les étudiants ne sont pas toujours conscients des obstacles qui les attendent dans l'apprentissage de cette langue ; selon le contexte géographique du pays concerné, les différences entre le français et la/les langue(s) locale(s) varient à différents degrés. Il peut s'agir d'écarts dérisoires (entre L1 romane et L2 romane), ou d'écarts de taille lorsque la L1 appartient à une autre famille de langue, comme par exemple dans notre cas, une langue sémitique (Adler & Dotan, 2020).

La L1 qui nous concerne est l'hébreu puisque c'est la langue d'enseignement dans les universités israéliennes et cela, même si nous avons des étudiants arabophones, russophones et amharicophones. Il s'agit donc d'une langue sémitique aux sons saccadés et gutturaux (comme l'arabe et d'autres langues du Moyen-Orient et d'Afrique). Le contexte ainsi introduit, considérons un instant un des grands stéréotypes de la langue française : « le français est une belle langue ». Il est commun d'entendre

cette phrase de la bouche des francophiles et des étudiants justifiant le choix du français comme langue d'apprentissage. À la question : « Pourquoi étudier le français ? », 35 % ont répondu par « besoins académiques ou autres » et 34 % ont répondu « pour la beauté de la langue » :

| | |
|--|------|
| Par besoin (besoins ancrés dans l'actualité) . [3] | 35 % |
| C'est une belle langue. | 34 % |
| C'est une langue importante dans le monde et pour l'avenir professionnel ou autre. | 27 % |
| C'est ma langue maternelle à l'oral uniquement [4]. | 4 % |

Figure 1 – Pourquoi étudier le français ? (Adler & Dotan, 2018) [3]

La beauté d'une langue est bien sûr subjective mais partons du postulat que c'est une langue agréable à entendre et nous spéculons qu'une des causes de ce stéréotype se trouve dans l'euphonie [5] du français et spécifiquement la fluence du parler. Il semblerait d'ailleurs que cette fluence contrarie les étudiants dès le début de leur apprentissage même lorsqu'il s'agit de comprendre des phrases simples ou de petits dialogues enregistrés spécifiquement pour leur niveau. La prononciation de la langue française est perçue par la plupart des étudiants comme trop rapide, bien que les recherches en la matière démontrent qu'entre autres, parmi les langues romanes, les locuteurs hispanophones ou italophones parlent bien plus rapidement que le Français (F. Pellegrino, C. Coupé et E. Marsico, 3 : 2011). Il semblerait que c'est moins la rapidité de l'élocution qui contrarie les étudiants que la fluence de la phrase française qui ne tolère ni sons rugueux, ni sons tronqués ; si on parlait en termes musicaux, on caractériserait la parole française de *legato* plutôt que de *staccato*. Ce fait est d'autant plus contrariant pour les hébreophones ou arabophones qui sont coutumiers des sons rugueux et tronqués. Pour que les francophones puissent saisir à quel point la fluence et la prosodie du français sont cruciales aussi bien à la production qu'à la compréhension, il suffit d'essayer de parler sans faire de liaison voire même, d'essayer de comprendre un texte récité sans liaisons [6]. L'exigence de fluence de la production orale française est principalement d'ordre euphonique et c'est pourtant cette exigence qui fixe la norme de la langue écrite et de certaines règles de grammaire pour octroyer au discours une musique polie et/ou soi-disant rapide. Selon la problématique des divergences prosodiques française et hébraïque ici présentées, nous allons procéder en quatre parties : nous relèverons d'abord les difficultés propres à l'exigence de fluence du français, nous exposerons les solutions proposées dans les diverses filières d'enseignement du FLE, nous observerons la problématique de la situation spécifique aux apprenants hébreophones et nous proposerons des suggestions d'entraînement pour les apprenants de FLE en début d'apprentissage [7].

2. Exigence de la fluence française

Un francophone de naissance ne se rend pas toujours compte à quel point la prosodie a imposé ses règles à la langue française et c'est la raison pour laquelle nous avons recensé les écueils qui sont, pour la plupart, connus de tous les professeurs de français. Lors des premières leçons, les étudiants sont déjà confrontés à ces phénomènes :

2.1. Lettres non prononcées

En français, on ne prononce pas toutes les lettres apparentes dans la forme graphique du mot :

Le ~~président~~ français ? C'~~est~~ Macron, oui, c'~~est~~ Emmanuel Macron.

Pourtant, il y a des exceptions à cette règle (exceptions arbitraires ou causées par la liaison :

Donc Macron a remporté les élections, c'~~est~~ un fait accompli, il est un as !

De surcroît, dans les sons nasaux, on ne prononce pas le [n] et le [m] en tant que tel :

Macron l'inconnu est un président français.

ou encore le « e » caduc à la fin d'un mot (souvent marquant le féminin) :

Annie est partie chez ses amies.

2.2. Amuïssement du « e » dans un mot ou une phrase

Bien qu'elle paraisse à l'écrit, la lettre « e » – gênant la fluence d'un mot, d'une locution ou d'une phrase – ne se prononce pas :

*Le médecin [medsɛ̃] travaille le samedi [samdi]
pas de quoi [pa d- kwa]
je ne sais pas devient [ʒən- se pa] ou encore [ʒsɛ pa].*

2.3. Proximité de certaines voyelles générant un hiatus et empêchant la liaison

C'est peut-être ici que le français a fait le plus de concession pour la fluence de la parole. La juxtaposition de certaines voyelles dites « sèches » [8] étant source de conflit, le français a adopté plusieurs solutions :

– L'apostrophe

**le ami → l'ami*

**je te aime → je t'aime*

- De nouveaux déterminants ou adjectifs

cet enfant

un bel appartement, un vieil homme, un nouvel animateur

- Le cas des déterminants possessifs féminins singuliers : « ma, ta, sa ».

ma amie ? sa amante ? sa armoire ?

Si le français ancien permettait « *m'amie* » (Chr. de Troyes, 12^e) le français moderne a chamboulé la règle en adoptant la forme du masculin :

mon amie, son amante, son armoire

- Autre cas relatif à la conjugaison de certains verbes du premier et du troisième groupes à l'impératif de la 2^e personne du singulier qui devraient s'écrire sans « s » : si le verbe est suivi des pronoms « en » ou « y », on rappellera le « s » à la rescousse pour faciliter la fluence :

Parle-en ! Cueille-en ! Va-y ! deviennent : *Parles-en ! Cueilles-en ! Vas-y !*

- Enfin, bien que généralement le français contourne les hiatus, il ne s'agit pas d'une règle constante puisque dans certains cas, on est amené à prononcer deux voyelles « sèches » successives, sans interruption, sous la forme d'une voyelle très allongée :

Tu habites à Amiens ? [ty abit a amjɛ̃ ?]

Le candidat a accueilli le héros [lə kãdidã a akœji lə ɛʁo]

2.4. Liaison comme écueil à la compréhension orale des débutants

La difficulté suivante est de taille pour la compréhension orale des apprenants débutants. Même s'ils ont déjà appris les composantes lexicales de la phrase « Vous êtes anglais ? », cette question simple prononcée par un francophone *Vous êtes anglais ?* [vuz- etz ɑ̃glɛ ?] restera pour lui obscure étant donné qu'il n'est pas encore capable de saisir, ni de découper ce qu'il entend.

2.5. Liaisons contradictoires à ce qui a été acquis

Dès le début de l'apprentissage, les étudiants comprennent vite qu'en français, la plupart des consonnes finales d'un mot ne se prononcent pas. Cependant, il faut être flexible puisque qu'il est parfois nécessaire voire obligatoire de les prononcer pour garantir la fluence du texte :

nous [nu] → *nous parlons* [nu parlɔ̃] mais *nous allons* [nuzalɔ̃]

2.6. « t » euphonique ou « phénomène d'épenthèse » (Dufeu, 1986 : 63)

L'apparition d'une lettre n'ayant aujourd'hui plus aucun sens [9] permet de résoudre une situation intolérable : la lettre « t ».

A-il des enfants ?

est imprononçable. On ajoutera donc un « t » euphonique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et ne pas l'écrire serait une erreur.

A-t-il des enfants ? [a-til dez-ãfã ?] .

De surplus, les apprenants saisissent vite que le français comprend beaucoup de lettres qui ne se prononcent pas telles quelles :

beaucoup [boku] : 8 lettres pour deux syllabes
Jacques [zak] 7 lettres pour deux syllabes, etc.

Tous ces phénomènes affolent les apprenants en début de parcours ; ils se rendent compte que la prosodie exerce une véritable tyrannie sur la langue française aussi bien orale qu'écrite.

3. Solutions en cours

3.1. Immersion

Il est commun de penser que plus les étudiants seront exposés à la langue en cours d'apprentissage, plus leur sensibilité acoustique se développera et permettra de meilleures imitation et réutilisation de la prosodie phrastique. De ce fait, l'immersion dans un pays où on parle cette langue serait la meilleure des formules. Cependant, certaines recherches remettent en question cette idée reçue car si une personne se trouvant en immersion totale peut donner l'impression qu'elle parle couramment sa langue d'accueil, cela ne veut pas dire que son français est correct. Plusieurs recherches confirment ces faits (Freed, Segalowitz, Dewey, 2004 ; Diao, Freed, Smith, 2011). Nous constatons cela parmi nos étudiants israéliens nés de parents français et pratiquant un français quotidien à l'oral sans l'avoir jamais systématiquement appris. Mis à part l'entourage familial, leur vie de tous les jours se déroule dans un contexte linguistique hébreophone. Lorsqu'on les entend parler français ils peuvent donner l'impression de bien maîtriser la langue et pourtant, il se trouve que si leur prosodie du français est excellente, leur français est défectueux. En guise d'exemple voyons cette production écrite par un francophone n'ayant jamais appris le français de façon systématique :

Bonjour mon chere ami! Commoete ca va? Ill ya beacoup the temps que un a pas parrles.
Tu me munqe. Houjourdoi je ete ou travillie (dans a hospital), Je suis ergo thera-pious.
Je'aim mon travillie a set place. Apres midi je ete ou shopping center por fer le course et
maintenant je ecote le bon music de Mozart et leir un lievre. Et toa? Quesque tu fais ou

travillie et a la masion? Je tu invita a ma masion pour a rendview, un pou ecotte la music
unsmble se tu vu. Gross bissou [10]

Qui plus est, on constate régulièrement que l'apprentissage systématique de la langue est souvent plus laborieux pour ces faux francophones que pour les vrais débutants. Quoiqu'il en soit, parmi les apprenants de français en pays non francophone, peu nombreux sont les étudiants qui ont l'occasion de « s'immerger » en français de façon significative.

La recherche en didactique du FLE traite bien évidemment de la prosodie, de la prononciation, de la fluence du parler et propose de belles solutions mais celles-ci ne sont pas toujours applicables en tant que telles.

3.2. Méthode Verbo-Tonale (MVT)

Cette méthode a été inventée par le linguiste Peter Guberina de l'Institut de Zagreb en 1956 comme méthode de correction et d'intégration phonétique destinée à des patients souffrant de troubles de l'audition [11]. Dans les années soixante, il poursuit ses recherches avec Paul Rivenc pour adapter la méthode verbotonale à l'apprentissage des langues étrangères et spécifiquement au français. C'est la méthodologie SGAV (Structuro-globale audio-visuel) [12] qui a engendré la méthode de français audio-visuelle *Voix et images de France* en 1968. Il s'agit d'une des premières méthodes d'enseignement du FLE où :

l'oral prend le devant sur l'écrit et ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et ceci par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond, 1999 : 8).

De nos jours, elle a été revue et développée pour la didactique du FLE par une équipe de chercheurs de l'Université de Toulouse. Elle se concentre sur la sensibilisation à la structure prosodique du français et son but est non seulement d'améliorer la fluence des étudiants en parole spontanée et en parole lue, mais aussi de faciliter le décodage de la langue écrite pour les étudiants débutants (Alazard, 2013 : 16). La méthode repose sur quelques principes de base (d'après Canto, 1992 et Billières, 2002) :

- l'assimilation se fait d'une manière naturelle sans penser à la construction grammaticale de la phrase,
- la correction phonétique se fait de manière globale en respectant l'intonation et le rythme,
- les corrections sont faites à partir des fautes de l'élève,
- les exercices se font en petits groupes en classe et pas en laboratoire [13].

3.3. Méthode de psychodramaturgie linguistique (PDL)

Il s'agit d'une méthode d'expression orale développée par des chercheurs de l'université de Mainz dans les années soixante-dix :

Il ne s'agit pas de thérapie, ni de théâtre mais cette méthode utilise des fondements théoriques et techniques tirés de ces domaines en les adaptant au contexte d'apprentissage d'une langue étrangère [...] (Dufeu, 2002).

Comme pour la méthode précédente, on éveille la sensibilité des étudiants à la prosodie du français à l'aide de techniques d'écoute et d'une reproduction vocale précise. Mais de plus, il y a le jeu des techniques de correction, ainsi que des mouvements corporels qui « traduisent » physiquement les caractéristiques de la prononciation française (Dufeu, 1986). La méthode se sert entre autres de textes courts et de poèmes dans lesquels on trouve les caractéristiques que l'on veut travailler [14].

Ce genre de formation ne se fait pas *ex nihilo* : comme les séances de travail des méthodes que nous venons de présenter ne sont consacrées qu'à la prosodie de la langue et doivent impérativement se faire en petits groupes, elles ont leur place dans un cadre d'apprentissage beaucoup plus large qui requiert des heures de cours supplémentaires. Or, la conjoncture ne permet pas toujours l'insertion de telles formations qui, en plus d'être chronophages, exigent de petits groupes de travail.

4. Conjoncture de l'apprentissage du FLE en contexte universitaire en Israël

Dans la plupart des universités israéliennes, les cours de niveau débutant sont de quatre heures par semaine, cours dont le but principal est la compréhension écrite, dans des classes comprenant parfois une cinquantaine d'étudiants [15]. Malgré cette conjoncture qui ne laisse guère de place à la production orale, les étudiants sont appelés à lire à voix haute et à s'exprimer un maximum en français malgré le manque de formation à la production orale spontanée. Nous vivons avec frustration, la frustration de nos étudiants qui se plaignent régulièrement du fait qu'ils sont capables de traduire des textes classiques mais incapables de lire ou dire une phrase relativement simple. Ces limites à la production orale correspondent à ce que nous constatons souvent lors de colloques internationaux portant sur les études françaises où de nombreux chercheurs non francophones mais spécialisés en langue, littérature et culture francophones, présentent leur conférence en anglais plutôt qu'en français. Ce sujet sur lequel nous n'allons pas nous étendre est aussi souvent problématique pour les professeurs non-natifs de français [16].

Nous avons également mentionné qu'une exposition maximale à la langue dans le processus d'apprentissage, était primordiale pour l'expression orale. Or, à l'encontre de l'anglais, le public israélien n'est pratiquement pas exposé à la langue française dans son environnement quotidien. En conséquence, parmi les quatre stratégies d'apprentissage du CECR, la compréhension et la production orales restent pour nos étudiants les plus pénibles [17]. On comprend maintenant que dans le contexte ici décrit, les pratiques d'entraînement à la production orale présentées plus haut ne sont pas applicables en tant que telles. Comment alors octroyer aux étudiants une compréhension

et une production satisfaisante de la prosodie du français afin de diminuer la divergence phonétique entre leur L1 et la langue d'apprentissage ?

5. Entraînement préliminaire à l'apprentissage de la langue

C'est avec les moyens du bord, que nous avons développé une technique pour accélérer le processus de prononciation et de compréhension orale dès les premiers cours de français.

5.1. *Drilling*

Dès les premiers moments de la première leçon, alors que les étudiants ne savent encore pratiquement rien, nous procédons à un *drilling* intensif composé de questions-réponses à travers lesquels ils comprendront intuitivement vite ce qui est dit et ce qu'ils répètent. Comme il se doit lors des premières leçons et premiers contacts avec une langue étrangère, nous nous servons d'un lot de phrases courtes composant une présentation personnelle. Les phrases sont composées de :

- quatre pronoms personnels (*je, tu, il, elle*)
- trois verbes (*s'appeler, habiter et être*),
- un vocabulaire restreint à la nationalité et à la profession (dans un premier temps, tous les étudiants sont « étudiants » et l'enseignant est « professeur »)
- la préposition *à*.

Même si les étudiants réclament vite de voir les phrases à l'écrit, nous ne cédon pas à la demande, et si celle-ci est trop insistante, nous leur proposons d'écrire eux-mêmes ce qu'ils entendent comme ils l'entendent dans leur langue.

La première étape se passe en phrases lancées du tac au tac :

Je m'appelle Anna. Et toi comment tu t'appelles ?

- Je m'appelle Daniel.

J'habite à Bruxelles. Et toi, tu habites à Bruxelles ?

- Non, j'habite à Tel Aviv

Je suis belge. Et toi, tu es anglais ?

- Non, je suis...heu... *israéli* (on corrige : « israélien »)

Je suis professeur. Et toi, tu es professeur [18] ?

- Non, je suis ...heu...*student*. (on corrige : « étudiant »)

On peut s'étonner du choix du tutoiement alors qu'il s'agit de présentations de personnes faisant connaissance pour la première fois, ce qui exigerait en français le vouvoiement. Ce choix est délibéré pour deux raisons : la première est que le vouvoiement n'existe pas *per se* en hébreu, et donc exigerait des explications qui n'ont pas leur place à cette phase de pratique orale préliminaire, et la seconde a pour but de

permettre la fluence de la phrase orale sans entrave (le « vous » et le changement de conjugaison du verbe compliquerait cet exercice purement oral). Comme on peut le constater, le *drilling* fait l'économie de toute entrave qui gênerait le rythme de la phrase. Ce dialogue du tac au tac se fait d'abord entre le professeur et les étudiants puis entre chaque étudiant et ses proches voisins.

Avec la deuxième étape, on passe à un court monologue de présentation : « Je m'appelle Anna, j'habite à Bruxelles, je suis belge, je suis professeur. Et toi ? » et ainsi de suite.

C'est enfin à la troisième et dernière étape, toujours à l'oral, qu'on ajoute petit à petit la description d'une tierce personne en ajoutant les pronoms « il », « elle » (au singulier) et en faisant correspondre les conjugaisons appropriées des verbes et l'accord des substantifs et des adjectifs. Cette étape, lors de laquelle on introduit principalement des nationalités et des noms de professions, se fait à l'aide d'un support visuel, en mettant l'emphase sur les différences phonétiques entre masculin et le féminin.

Et toi, tu es étudiant et musicien ?

– Non, je suis étudiant et boulanger.

Et elle ? Elle est étudiante et boulangère ?

– Non, elle est étudiante et musicienne.

Nous soutenons continuellement le rythme relativement rapide des questions-réponses et la fluence de la phrase comme dans un discours authentique.

Cet exercice prosodique et très dynamique, focalisé uniquement sur une production orale intensive, permet de retenir non seulement l'attention des étudiants mais aussi de les motiver en leur donnant l'impression qu'ils s'expriment librement et de façon authentique dans une nouvelle langue qui leur était encore inconnue en commençant le cours. Comme on peut le constater, il suffit de quelques phrases simples mais nuancées qu'ils comprennent même s'ils ne sont pas encore capables d'en saisir tous les segments. Pour le professeur, il s'agit d'un exercice de concentration de longue haleine exigeant une préparation et une maîtrise parfaite de la progression des phrases, une correction soutenue de toute erreur de prononciation et, par-dessus tout, la rectification de la fluence suivant ses mouvements corporels qui, comme un chef d'orchestre, indiquent l'intonation, l'accent tonique, le rythme et la liaison telles que nous les avons brièvement vues dans la méthode verbo-tonale et dans la méthode PDL.

5.2. Passage à l'écrit

Dans un premier temps, nous transcrivons les phrases précédemment pratiquées à l'oral en expliquant comment « s'écrit » la fluence sans encore toucher aux explications grammaticales (conjugaison des verbes ou indication du genre) :

– L'élision visuelle et phonétique de [e] dans « je » :

« Je suis belge mais j'habite à [ʒabit a] Tel Aviv. »

- La présence d’une lettre finale généralement muette :

« Je suis français » mais « Je suis italien [ʒə sqiz italjɛ̃], etc.

Dès que les étudiants découvrent les phrases écrites, les questions se font de plus en plus pressantes et nous entrons dans les observations grammaticales de base :

- Les premières conjugaisons des verbes (sans entrer dans l’explication du verbe pronominal « s’appeler »).
- Les substantifs et adjectifs de nationalités et de professions au masculin et féminin et leurs exceptions.
- L’explication du sens de certaines prépositions si nécessaire, etc.

5.3. Lecture

Enfin, on passe à la lecture de phrases ou de textes courts correspondant à des présentations de personnes connues ou inconnues. Cela se fait à voix haute pour allier signes et prosodie et on commence à intégrer de nouveaux mots pour enrichir ces phrases. L’emphase est mise constamment sur l’importance de la fluence.

5.4. Extra-muros

Dès le début de l’apprentissage, nous encourageons les étudiants à s’exposer le plus possible au français même si cela se fait passivement sans forcément comprendre tout ce qui est dit. De nos jours, les supports auditifs sont nombreux et facilement accessibles par Internet, que ce soit par le biais de films, de programmes télévisés, de chansons ou de conversations. Quoi qu’il en soit, nous mettons également à disposition des étudiants des ressources audio et/ou vidéo sur la plateforme d’apprentissage qui accompagne aujourd’hui tous les cours en contexte universitaire. Ces séquences peuvent être des scènes authentiques ou spécialement conçues pour le niveau des étudiants ou encore des exercices mettant spécifiquement l’emphase sur la phonétique et plus précisément, la fluence de la phrase [19].

6. Conclusion

Un entraînement intensif à la prononciation fluente de phrases de base pendant les premières leçons d’un cours de français ne sont pas suffisantes pour octroyer aux étudiants une bonne production orale correcte de longue haleine ; cependant l’entraînement de départ devrait évoluer en routine durant toute la durée de l’apprentissage : il ne s’agit plus de consacrer quelques heures de cours uniquement à la prosodie française, mais de la mettre en œuvre lors de tout énoncé formulé par les étudiants. À chaque leçon, peu importe le niveau, tout ce qui est oralement inaudible

est poli sous la correction du professeur ; il suffit en général d'un petit signe convenu du bras, de la main ou du doigt qui rappelle aux étudiants la nécessité de faire fluer la parole. Pour les apprenants dont la langue source est phonétiquement très différente de la langue cible, cela est d'autant plus important. De plus, nous considérons que la fluence de la parole est bien plus importante que la prononciation exacte des sons qui fait souvent partie de l'accent propre à chacun, du fait de l'influence de sa L1 sur la langue en apprentissage, un accent étranger étant d'ailleurs légitime. La fluence est une caractéristique intrinsèque au français et est indispensable pour comprendre et être compris. Cet investissement de départ fait ses preuves lorsqu'après quelques semaines de cours, les étudiants prononcent une phrase, s'entendent et se corrigent eux-mêmes. Il en résulte une meilleure compréhension de la langue orale et une prononciation fluente pour la suite de leur parcours d'apprentissage. L'enthousiasme des premiers cours consacrés uniquement à l'oral engendre de bons contacts non seulement entre les étudiants mais aussi entre les étudiants et leur professeur et cela est un excellent *booster* pour la suite de l'apprentissage.

Notes

[1] Version originale en anglais traduite en français par l'auteur de cet article : "A loss of word boundaries in French makes it difficult to comprehend the spoken language for beginning learners. All of the words seem to be linked together without any clear divisions because the syllable boundaries do not correspond to the word boundaries. In many cases, the last consonant from one syllable (which is usually silent) will become the first consonant of the next syllable (therefore, it is no longer silent). This linking between syllables is called liaison, and it may or may not be required and the pronunciation of the consonant may or may not change. Liaison leads to many homonymous phrases, which can hinder comprehension" <https://ielanguages.com/french-liaison.html> (Wagner, 2014).

[2] Dans notre cas spécifique, à savoir les universités israéliennes, nous avons recensé les raisons principales pour lesquelles les étudiants choisissent d'apprendre le français : besoin d'une langue étrangère supplémentaire dans le cadre des études supérieures, besoin de crédits académiques généraux, besoins personnels et obligation dans le cadre du cursus standard des départements d'études françaises.

[3] Travail / recherche / conserver son français / connaître une 3^e langue étrangère / pour recevoir des crédits académiques / pour pouvoir lire en français.

[4] Étudiant s'étant régulièrement exposés à la langue française (nés en Israël de parents francophones ; personnes ayant vécu en France ; personnes ayant une famille française ou vivant dans un contexte francophone) mais n'ayant jamais appris la langue de façon systématique.

[5] Euphonie : « Qualité des sons agréables à entendre ou aisés à prononcer, parfois invoquée pour expliquer certains changements phonétiques dus à l'influence de phonèmes voisins (d'après *Mar Lex*. 1933). L'élision et la contraction de l'article défini peuvent être regardées comme des cas d'euphonie (Ac. 1932) » Article « Euphonie » in *Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/euphonie>

[6] Pour saisir à quel point la fluence, la prosodie du français est cruciale à l'élocution et la compréhension, nous proposons le texte ci-dessous inspiré de Racine et lu par l'acteur Simon Berryer *alias* Sim dans l'émission « Les grosses têtes ».

Je voudrais encore vous dire « je vous aime ». Je vous fais en tremblant, ce tendre et doux aveu car sans hésitations, en ces instants suprêmes on veut le doux objet dont on est

amoureux. Quand on est amoureux, on a en soi deux hommes, quand on aime, on est fort et on est un enfant. Et oui, ça saute aux yeux. Devant Eve et sa pomme vous êtes plus enfant qu'un enfant de dix ans. L'amour vient sans histoire et comme un bon apôtre. Et petit à petit c'est affreux : il vous a ! On délaisse les uns et on oublie les autres et on perd ses amis parfois quand on en a. Alors, doit-on souffrir ? Doit-on subir ce maître, tout homme paraît-il, souffre de temps en temps mais mieux vaut l'éviter me direz-vous peut-être. C'est exact mon amour, alors allez-vous en !

[7] Il importe de noter que nous ne sommes pas spécialiste de phonétique et ne prétendons pas l'être. Au besoin, nous utiliserons néanmoins l'alphabet phonétique international dans cet article.

[8] « Sèches » par opposition aux [j] *yod* c'est-à-dire voyelles dites « mouillées » ou encore « semi-voyelles » (Office québécois de la langue française, <https://tinyurl.com/y29gcume> et <https://tinyurl.com/yychleeq>)

[9] Il existe pourtant une explication étymologique au « t » euphonique : » À la 3^e personne, toutes les conjugaisons ont un « t » (*il finit, il rompt*), à l'exception de la première [verbes du premier groupe] (*il aimé*). Le vieux français, plus régulier, avait un « t » à la première conjugaison, et disait « il aimet », comme nous disons « il finit, il rompt ». Naturellement « et » dans « il aimet » était muet, comme « ent » dans ils « aiment ». Quand on prenait la forme interrogative [aiment- ils]), « il aimet » devenait « aimet-il ». Plus tard le « t » de « il aimet » disparut (parce qu'il était muet) et la forme se réduisit à « il aime » : mais « t » persista dans la forme interrogative (parce qu'il était, dans ce cas, sonore et euphonique) ; seulement on ne tarda pas à oublier l'origine et la raison d'être de cette lettre : on la sépara par un tiret du corps du mot dont elle faisait partie : et au lieu de la vieille forme « aimet-il » on écrivit dès le seizième siècle « aime-t-il ». C'est cette confusion qui a donné naissance à ce qu'on appelle notre « t » euphonique. Le « t » était en latin la lettre caractéristique de la troisième personne : « videt » : « il voit », « legit » : « il lit », et par conséquent « amat », « il aimet » ; on voit que ce « t » du vieux français était régulier et fondé sur l'étymologie." (Brachet, 1874, article 262).

[10] Production écrite d'un adulte francophone (un seul parent) n'ayant jamais appris le français, ne l'ayant pratiqué qu'occasionnellement avec sa famille francophone. Cette personne pourrait cependant décrocher un diplôme DELF de niveau A1 voire A2 (ce qui pourrait être l'objet d'un tout autre débat).

[11] Guberina, P : *Verbotonal method and its application to the rehabilitation of the deaf*. International Congress on Education of the deaf : 279-293, US Government Printing Office, Washington D.C, 1963 et Guberina Petar & Carl W. Asp (1981). *The Verbotonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*, NY, Ny : The World Rehabilitation Fund, (revised, 2012).
[http://verbotonal.utk.edu/Documents/The %20Verbo-Tonal %20Method %20\(scan\).pdf](http://verbotonal.utk.edu/Documents/The%20Verbo-Tonal%20Method%20(scan).pdf)

[12] Selon cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage ». (Cornaire, 1998, p.18).

[13] Description d'exemples d'exercice en méthode verbo-tonale :
<http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq11P0101.html#>

[14] Exemples sur le site *Psychodramaturgie linguistique*,
<https://www.psychodramaturgie.org/fr/fondements/prononciation/mouvements-et-prononciation>

[15] Dans les classes de niveau intermédiaire, une moyenne de 30 étudiants et au niveau avancé 25 étudiants.

[16] À ce propos, voir l'article de Nikola Paillereau, « Maîtrise phonétique du français langue étrangère chez les enseignants non-natifs : décalage entre connaissances théoriques et prononciation effective », <https://tinyurl.com/v4kahy3>

[17] Résultats des épreuves DELF (A1 à B2 sans distinction) de 2014 à 2019 à l'université Bar-Ilan : CO 18.56 – CE 21.50 – PE 19.12 – PO 19.75

[18] Le terme « professeur » est connu en hébreu mais indique le titre universitaire plutôt que la profession. Donc, il est nécessaire à un moment ou l'autre d'indiquer cette différence lexicale entre les deux langues.

[19] Exemple d'exercices de liaisons et de phonétique : site Internet *Dynamo{t}s*, Centro Linguistico di Ateneo Università degli Studi di Padova, retrouvé à :

<http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m2/phonetique.htm>

- Liaisons de base http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m2/ph_liaison.htm

- Le « e » muet http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/m2/ph_maison2.htm

Références

- Adler, S., Dotan, I. (2018). Innover les programmes de FLE et d'études françaises : baguette ou Versailles... camembert ou d'Alembert ? in *Revue internationale Méthodal*, N° 2 – Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/toaxyf7>
- Adler, S., Dotan, I. (2019). Teaching French in an Israeli Academic Context : Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System. *Revue internationale Méthodal*, N° 3 – Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/ut6pa82>
- Adler, S., Dotan, I. (2020). Appel à communication pour *Revue internationale Méthodal* N° 4 – Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : divergences entre L1 et L2 – réflexion et méthodes – Retrouvé à : <https://tinyurl.com/spq6guj>
- Alazard, C., (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère*. Linguistique. Doctorat de l'Université de Toulouse – Toulouse II. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/sdrsyt2>
- Billieres, M. (2002). Le corps en phonétique corrective, in Raymond Renard éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2 : La phonétique verbo-tonale* (35-70). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.renar.2002.01.0035.
- Brachet, A. (1874). *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue : à l'usage des établissements d'instruction publique*. Paris : Hachette, article 262. Retrouvé sur le site *Gallica* de la Bibliothèque nationale de France : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63281113/texteBrut>
- Canto, H. (1992). Un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangères (FLE). In *Cahiers de l'APLIUT*, No. 44 (XI, 3) 51-59. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/syv8uwk>
- Cornaire, C., (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé International. Coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Cornaire, C., Raymond, P.M., (1999). *La production écrite*, Paris : Clé International, Coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Dufeu, B. (1986). Rythme et expression. In *Le français dans le monde*, N° 205, 62-70. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/tzkaw8y>
- Dufeu, B. (2002). Mouvement et poésie en psychodramaturgie. In *New Standpoints – Primlangues*, N°. 11, 3-5
- Guberina, P. & Rivenc P. (1968). *Voix et images de France*. Paris : Didier.
- Mazurelle, S., Ferrazza, E., Montfort, I., Chiappone, F. (2019) Site Internet *Dynamo{t}s*, Centro Linguistico di Ateneo Università degli Studi di Padova. Retrouvé à : <https://tinyurl.com/taha5zt>
- Pellegrino, F., Coupe, C., Marsico, E., (2011). Across-Language Perspective on Speech Information Rate in *Language*, Volume 87, Number 3, 539-558.
- Wagner, J., (2014) « French Liaison ». Retrouvé à : <https://ielanguages.com/french-liaison.html>

