NNT/NL : 0000AIXM0000/000ED000

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
le 25 avril 2024 par

Ling Zhou

Optimiser la prononciation du français standard chez les étudiants de F2LE en Chine : de l'éclectisme en didactique du FLE

Discipline
Sciences du Langage

École doctorale
ED 356 – Cognition, Langage, Éducation

Laboratoire/Partenaires de recherche
Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309)

Composition du jury

Jérémi Sauvage PR, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Rapporteur
Grégory Miras PR, Université de Lorraine	Rapporteur
Claire Pillot-Loiseau PR, Université Sorbonne Nouvelle	Présidente du jury
Zhiqing Li PR, Université océanique de Chine	Examinateur
Cyril ASLANOV PR, Aix-Marseille Université	Directeur de thèse
Amélie LECONTE MCF, Aix-Marseille Université	Co-directrice de thèse

Affidavit

Je soussigné, Ling Zhou, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Cyril Aslanov et Amélie Leconte, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Ganzhou, le 24 février 2024

Signature :



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Affidavit

I, undersigned, Ling ZHOU, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Cyril Aslanov et Amélie Leconte, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Ganzhou, date 24 February 2024

Signature : 

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Liste des publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

Zhou, L. (2022). 对比分析法在二外法语语音教学中的应用 (« Analyse contrastive dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le cours du français comme deuxième langue étrangère »). *New education era*, (10), 55-57.

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. Séminaire LPL Éducation & Langues, 8 février 2021, en ligne : présentation orale
2. Journée annuelle des Doctorants, 12 mars 2021, en ligne : Poster
3. Colloque ICODOC, 7 octobre 2021, en ligne : Poster
4. Célébration officielle des 50 ans du LPL, 13 mai 2022, Aix-en-Provence : Poster
5. Journées du laboratoire LPL 2022, 17 mai 2022, Agay : Poster

Résumé

Dans le contexte hétéroglotte de l'enseignement-apprentissage du français enseigné comme 2e langue étrangère à l'université chinoise (F2LE), la méthodologie traditionnelle d'influence soviétique est encore largement pratiquée. Cette approche laisse peu de place à la pratique de l'oral et à l'entraînement de la prononciation du français. Cela perturbe la prononciation des phonèmes du français par les étudiants chinois et rend leur prononciation difficilement intelligible. Ces apprenants possèdent par ailleurs leur propre expérience et habitudes d'apprentissage des langues étrangères et leur propre répertoire langagier, ce qui n'est pas sans effet sur l'apprentissage de la prononciation du français. Notre recherche vise à mettre en évidence l'intérêt d'une approche éclectique en vue d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation du français standard chez les étudiants chinois du F2LE. Cette approche éclectique repose sur la linguistique (linguistique contrastive et typologie linguistique), la didactique du français langue étrangère (didactique de l'oral) et sur l'intégration des technologies numériques dans l'éducation. L'étude empirique que nous avons menée pendant six mois à l'Université normale de Gannan en Chine nous a permis de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un dispositif pédagogique reposant sur l'analyse contrastive des langues en contact dans notre contexte. Ce dispositif combine différentes méthodes de correction phonétique et intègre plusieurs outils TICE afin d'améliorer l'intelligibilité de la prononciation du français standard au niveau des éléments segmentaux. Cette étude met en relief la complexité des processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère.

Mots clés : phonologie contrastive ; phonologie appliquée ; didactique du FLE ; langues en contact ; TICE

Abstract

In the heteroglottic context of teaching and learning French as a 2nd foreign language at Chinese universities (F2LE), the traditional Soviet-influenced methodology is still widely practised. This approach leaves little room for oral practice and training in the pronunciation of French, which has significant consequences for the intelligibility of learners. These learners also have their own foreign language learning experiences and habits, as well as their own language repertoires, which have an impact on the learning of French pronunciation. The aim of our research is to demonstrate the value of an eclectic approach to improving the teaching-learning process of standard French pronunciation among Chinese F2LE students. This eclectic approach is based on linguistics (contrastive linguistics and linguistic typology), the didactics of French as a foreign language (oral didactics) and the integration of digital technologies in education. The empirical study we carried out over a six-month at Gannan Normal University in China enabled us to design, implement and evaluate a pedagogical system based on a contrastive analysis of the languages in contact in our context. This protocol combines different phonetic correction methods and integrates several ICT tools in order to improve the intelligibility of the pronunciation of standard French at the level of segmental elements. Our study highlights the complexity of the processes involved in teaching and learning the pronunciation of a foreign language.

Key words: contrastive phonology; applied phonology; didactics of French as a foreign language; languages in contact; ICTE

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à mes directeurs de thèse, Monsieur Cyril Aslanov et Madame Amélie Leconte, pour le soutien qu'ils m'ont sans cesse apporté pendant mes années d' études doctorales. Je les remercie pour leur disponibilité, leur rigueur scientifique, leurs encouragements et leur patience, ils m'ont permis d'accomplir cette recherche.

Je souhaite également adresser ma profonde gratitude à mes amies, Madame Hélène Hanneuse et sa maman Madame Annick Bettex, pour leurs encouragements, leur amitié et leur relecture ; leur soutien psychologique a été précieux pour mener à bien cette thèse.

Mes remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui ont accepté de prendre le temps de lire et de participer à la discussion finale de mon modeste travail : Madame Claire Pillot-Loiseau, Messieurs Zhiqing Li, Grégory Miras et Jérémi Sauvage.

Je veux également exprimer ma reconnaissance à mes anciennes collègues de l'Université normale de Gannan, Mesdames Liu Yuan et Hu Zhixian, qui m'ont permis d'effectuer mon projet de thèse auprès de leurs étudiants. Je remercie tous les étudiants qui ont répondu à mon appel, tant pour les enquêtes que lors de la phase d'expérimentation. Je remercie également tous les enseignants qui ont participé et répondu à mes questionnaires.

Ma gratitude va ensuite à Mesdames Cécile Rudant, Dorothée Sevestre, Josiane Bouvet et Leslie Giodano, pour les évaluations des quatre tests oraux de mes étudiants, ce fut un travail éprouvant.

Je veux remercier en particulier mon amie, Madame Yun Bingjie, pour ses conseils, son aide, et ses encouragements constants.

Ma sincère reconnaissance va ensuite à mon époux, qui m'a accompagnée en France pour mes études doctorales ; son aide informatique, son soutien infini et ses encouragements continus m'ont été précieux. Une immense merci à mon père et à ma sœur qui ont cru en moi et qui m'ont soutenue tout au long de cette entreprise. J'espère avoir été digne de leur confiance.

Je remercie d'une façon spéciale ma mère défunte très présente dans ma mémoire. C'est grâce à ses encouragements et son amour que je n'ai jamais pensé abandonner mes études doctorales.

Enfin, je ne remercierai jamais assez ma fille, Yuxi, pour avoir accepté de partager en permanence sa maman avec l'ordinateur et les livres durant les premières années de sa vie.

Table des tableaux

Tableau 1 - Analyse et comparaison de cinq manuels de F2LE 45

Tableau 2 - Inventaire vocalique du FS 104

Tableau 3 - Inventaire vocalique du MS 106

Tableau 4 - Comparaison des voyelles moyennes 112

Tableau 5 - Tableau des voyelles nasales du FS 113

Tableau 6 - Tableau des finales nasales du MS 114

Tableau 7 - Comparaison des combinaisons possibles entre les voyelles du FS et celles du MS 115

Tableau 8 - Inventaire consonantique du FS 117

Tableau 9 - Inventaire consonantique du MS 118

Tableau 10 - Comparaison des consonnes du FS et du MS 119

Tableau 11 - Combinaisons possibles des consonnes et semi-consonnes du MS 125

Tableau 12 - Comparaison des combinaisons possibles du FS et du MS 126

Tableau 13 - 12 structures syllabiques du MS 129

Tableau 14 - Comparaison des structures syllabiques du FS et du MS 130

Tableau 15 - Inventaire vocalique de l'AAS 133

Tableau 16 - Inventaire consonantique de l'AAS 138

Tableau 17 - Comparaison des consonnes du FS et de l'AAS 138

Tableau 18 - Comparaison des groupes consonantique du FS et de l'AAS 139

Tableau 19 - Typologie des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation 185

Tableau 20 - Comparaison de quatre paradigmes épistémologiques 196

Tableau 21 - Synthèse des classes participantes 209

Tableau 22 - Programme des cours oraux par visioconférence du 1er semestre 212

Tableau 23 - Neuf cours d'entraînement à la prononciation du FS sur *Xiaodaka* du 1er semestre 213

Tableau 24 - Onze cours d'entraînement à la prononciation du FS sur *Xiaodaka* du 2e semestre 215

Tableau 25 - Programme des cours oraux par visioconférence du 2e semestre 216

Tableau 26 - Aperçu global du projet de deux semestres 217

Tableau 27 - Synthèse du corpus de notre recherche 219

Tableau 28 - Synthèse des étudiants choisis comme échantillon 221

Tableau 29 - Synthèse des évaluatrices 221

Tableau 30 - Exemple de l'analyse horizontale des notes d'Étudiant 1 223

Tableau 31 - Analyse verticale des classes expérimentales et des classes de contrôle (Groupe 1) 223

Tableau 32 - Analyse verticale des classes expérimentales et des classes de contrôle (Groupe 2) 224

Tableau 33 - Tableau récapitulatif des erreurs fréquentes dans le test oral 1 252

Table de figures

Figure 1 - Articulation générale de Partie I 21

Figure 2 - Articulation générale de Partie II 72

Figure 3 – Analyse syllabique du MS 105

Figure 4 - Tétraèdre pédagogique d'outils TICE 180

Figure 5 – Articulation générale de Partie III 193

Figure 6 - Notre Modèle de RA 202

Figure 7 - Huit étapes de notre projet de recherche 206

Figure 8 – Articulation générale de Chapitre IV 226

Figure 9 - Reproduction d'image de la page d'accueil de *Xiaodaka* et traduction 234

Figure 10 - Reproduction d'image d'une tâche de *Xiaodaka* et traduction 235

Figure 11- Reproduction d'image des enregistrements sur *Xiaodaka* et traduction 235

Figure 12 - Reproduction d'image d'interface utilisateur (enseignant) de plateforme *Duifenyi* 236

Figure 13 - Reproduction d'image de la page d'accueil de *Meiri Fayu Tingli* et traduction 237

Figure 14 - Reproduction d'image du doublage du film « le fabuleux destin d'Amélie Poulain » 238

Figure 15 - Reproduction d'image d'auto-évaluation du doublage du film « le fabuleux destin d'Amélie Poulain » 238

Liste des sigles et des abréviations

AAS : anglais américian standard
ALAO : apprentissage des langues assisté par ordinateur
ALAM : apprentissage des langues assisté par des appareils mobiles
CC : classe de contrôle
CE : classe expérimentale
CO : compréhension orale
E-A : enseignement-apprentissage
EO : expression orale
F2LE : français 2e langue étrangère
FLE : français langue étrangère
FS : français standard
L1 : langue première, maternelle ou source
L2 : langue acquise après la L1
L3 : langue acquise après la L2
MA : méthodologie active
MAO : méthodologie audio-orale
MD : méthodologie directe
MT : méthodologie traditionnelle
MSGAV : méthodologie structuro-globale audio-visuelle
MS : mandarin standard
PECGL : paradigme épistémologique constructiviste conceptualisé par Guba et Lincoln
PECP : paradigme épistémologique constructiviste pragmatique
QCM : question à choix multiples
RA : recherche-action
TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Sommaire

AFFIDAVIT 2

AFFIDAVIT 3

LISTE DES PUBLICATIONS ET PARTICIPATION AUX CONFÉRENCES 4

RÉSUMÉ 5

ABSTRACT 6

REMERCIEMENTS 7

TABLE DES TABLEAUX 8

TABLE DE FIGURES 10

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS 11

SOMMAIRE 12

INTRODUCTION GÉNÉRALE 14

PARTIE I CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE 20

INTRODUCTION 21

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE 22

CHAPITRE 2. PROBLÉMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE 67

PARTIE II CADRE THÉORIQUE 71

INTRODUCTION DU CADRE THÉORIQUE 73

CHAPITRE 3. PERSPECTIVE D'ACQUISITION : ACQUISITION DE LA PRONONCIATION D'UNE NOUVELLE LANGUE 75

CHAPITRE 4. PERSPECTIVE LINGUISTIQUE : ANALYSE CONTRASTIVE DES SYSTÈMES PHONOLOGIQUES DES LANGUES ACQUISES ET DE LA LANGUE CIBLE 99

CHAPITRE 5. PERSPECTIVE DIDACTIQUE : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS 148

CHAPITRE 6. PERSPECTIVE NUMÉRIQUE : INTÉGRATION DES OUTILS TICE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS..... 165

CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE..... 191

PARTIE III POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 192

INTRODUCTION..... 193

CHAPITRE 7. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE..... 194

CHAPITRE 8. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : UNE RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES..... 205

PARTIE IV : EXPÉRIMENTATION, RÉSULTATS, RÉFLEXION 225

INTRODUCTION..... 226

CHAPITRE 9. CONTEXTE D'IMPLANTATION ET OBJECTIFS DU PROJET 227

CHAPITRE 10. EXPÉRIMENTATION 240

CHAPITRE 11. RECUEIL ET TRAITEMENT DE DONNÉES..... 250

CHAPITRE 12. ÉVALUATION ET RÉSULTATS..... 253

CHAPITRE 13. DISCUSSION ET RÉFLEXION..... 265

CONCLUSION GÉNÉRALE 282

BIBLIOGRAPHIE 285

ANNEXES..... 312

TABLE DES MATIÈRES..... 391

Introduction générale

Point de départ

Tout a commencé lors d'un cours de français pendant nos études en licence à l'Université de Nanchang en 2006. En tant qu'étudiante chinoise ayant appris l'anglais depuis plus de dix ans et récemment initiée au français, notre prononciation était fortement influencée par le mandarin standard (désormais MS) et l'anglais américain standard (désormais AAS). Nous nous rappelons encore être debout au centre de la salle, répétant des mots composés des phonèmes du français devant toute la classe. Malgré nos efforts assidus, notre prononciation était constamment corrigée par l'enseignante qui la jugeait semblable à celle de l'anglais. Ce moment nous avons fait perdre la face et nous avons incitée à travailler ardemment et de manière autonome pour perfectionner notre prononciation du français. Néanmoins, nous avons adopté une méthode monotone et peu efficace : écouter, imiter et répéter le modèle phonétique des francophones sans moyens d'évaluation adéquats.

Notre parcours dans l'apprentissage du français nous a amenée à réfléchir sur les stratégies pour améliorer la prononciation. Pendant notre Master de Français langue étrangère (désormais FLE) en France (2010-2012)[1], nous avons exploré des méthodes pédagogiques innovantes pour enseigner-apprendre les langues étrangères en mettant l'accent sur l'enseignement-apprentissage (désormais E-A) de la prononciation. De retour en Chine, nous avons enseigné le français comme 2e langue étrangère (désormais F2LE) aux étudiants chinois à l'Université normale de Gannan. En nous appuyant sur l'approche communicative qui donne la priorité à l'expression orale, nous avons tenté d'améliorer la prononciation du français chez nos étudiants. Cependant, bien que cette méthode ait encouragé les étudiants à parler davantage, il fallait, dans un souci d'intelligibilité, encore travailler à l'amélioration de leur prononciation.

En échangeant avec d'autres enseignants du F2LE en Chine et en lisant des articles relatifs à la prononciation du français chez ces étudiants chinois, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux rencontrait des difficultés à prononcer les phonèmes du français de façon intelligible, sans parler des mots et des phrases entières.

Contrairement aux recherches riches sur l'E-A du français comme spécialité auprès des étudiants chinois, les recherches relatives à l'E-A du F2LE auprès du même public sont très limitées. En comparaison avec le français enseigné comme spécialité, l'organisation du F2LE a ses propres caractéristiques. Les difficultés que les étudiants de F2LE rencontrent dans l'apprentissage du français diffèrent de celles des étudiants du français enseigné comme spécialité. Dans notre recherche, nous tentons de montrer le contexte

[1] Plus précisément, nous avons suivi un parcours universitaire en deux étapes : un Master 1 à l'Université du Maine, puis un Master 2 à l'Université Lille 3.

particulier du F2LE et de recenser tous les problèmes émergents dans l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants de cette formation particulière.

Notre objectif est dès lors de proposer un dispositif pédagogique partant d'une analyse contrastive linguistique tout en combinant diverses méthodes de correction phonétique et en profitant des affordances des outils TICE [2] afin de contribuer à améliorer la prononciation du français.

Problématique et questions de recherche

Le cours de F2LE, qui est intégré au tronc commun du cursus universitaire, diffère des cours de français enseigné comme spécialité dans les universités chinoises. Les objectifs du cours sont ambigus, les heures de cours consacrées au français sont très limitées, le nombre d'étudiants par classe est souvent important et la méthodologie traditionnelle pratiquée met l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et la traduction. Tout cela conduit à un manque d'occasions pour s'entraîner à la prononciation du français dans le cours de F2LE.

De plus, le manque d'objectifs précis, la complexité relative de la grammaire française par rapport à l'anglais, ainsi que l'absence de documents et de situations authentiques, le peu de temps consacré à l'apprentissage du français et les faibles débouchés professionnels pour les personnes maîtrisant la langue française, découragent les étudiants au fil du temps. Ils ne prennent que rarement l'initiative de pratiquer la prononciation en dehors du cours.

Enfin, la phonétique du français a ses propres spécificités qui diffèrent considérablement des langues déjà maîtrisées par les étudiants (comme le mandarin standard et l'anglais), ce qui peut entraîner des interférences dans l'apprentissage.

À partir de ces constats, nous proposons la problématique suivante : dans un contexte hétéroglotte où l'E-A du F2LE n'accorde pas suffisamment d'importance à la phonétique du français et où la méthodologie traditionnelle pratiquée (d'influence soviétique) a pour conséquence que les étudiants cibles manquent d'occasions de pratiquer le français à l'oral, comment augmenter leurs occasions de parler afin qu'ils s'entraînent à la prononciation du français et qu'ils intériorisent la phonétique du français alors même qu'ils possèdent leurs propres expériences et habitudes d'apprentissage des langues étrangères et leurs propres références ?

Trois questions principales de recherche ont guidé notre travail. La première porte sur le choix d'une méthodologie efficace et pertinente pour l'E-A de la phonétique du français. La deuxième renvoie à l'acquisition du système phonologique du français standard (désormais FS) par des apprenants plurilingues. La troisième a trait aux moyens possibles

[2] Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)

dans un contexte donné d'augmenter les occasions de pratiquer la prononciation du français.

En didactique de la phonétique, l'approche corrective est essentielle (Detey et *al.*, 2016) et dominante (Miras, 2021). Traditionnellement, les méthodes de correction phonétique les plus importantes sont la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbo-tonale et l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive (Cuq et Gruca, 2017 : 168). Chacune d'entre elles « a ses propres avantages et s'applique aux différents contextes scolaires » (Yi, 2021 : 47) et perdure « d'une manière ou d'une autre à l'heure actuelle » (Cuq et Gruca, 2007 : 168). Mais de nos jours, c'est la combinaison de diverses méthodes de correction phonétique qui semble s'imposer afin de profiter des avantages de chacune (*ibid.*). Adapter sa méthode selon les objectifs pédagogiques et les niveaux différents du public visé semble être un atout dans l'E-A de la phonétique du français. Ainsi, la première question de recherche est : **quelle complémentarité entre différentes méthodes de correction phonétique ?**

L'acquisition de la phonétique d'une troisième langue est influencée par les langues acquises (la première langue et la deuxième langue) (Hammaberg, 2001 ; Trévisiol-Okamura, 2006 ; Chambon, 2019). Une analyse contrastive entre le système phonologique de la langue cible (le FS) et ceux des langues acquises (le MS et l'AAS) nous permet de mieux comprendre les difficultés potentielles que les apprenants plurilingues pourraient rencontrer lors de l'acquisition du système phonologique du FS. Ainsi, la deuxième question de recherche est : **quelle importance accorder à l'analyse contrastive des systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises ?**

Les outils TICE permettent aux étudiants d'accéder aux ressources numériques en tout temps et en tout lieu, ce qui leur permet d'écouter, d'imiter et de répéter le modèle de prononciation du FS à leur convenance. Ils nous offrent donc un gain de temps d'apprentissage supplémentaire (Mangenot, 2000 : 40). De plus, ils peuvent choisir des ressources sonores en FS qui correspondent à leurs besoins et niveaux pour un *input* à la fois suffisant, compréhensible (mais un peu avancé par rapport à leur niveau) et suscitant l'intérêt des apprenants (Krashen, 1985, 2011). En travaillant sur des ressources diversifiées avec les outils TICE, certaines recherches montrent en effet que les étudiants sont plus motivés et plus à l'aise (Lauret, 2007). Elles montrent par ailleurs que les outils TICE peuvent contribuer à une expérience d'apprentissage individualisée (Poyet, 2009). Ainsi, notre troisième question de recherche est : **que peut apporter l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation du français ?**

Méthodologie de recherche

Afin d'éclairer ces questions, nous avons mené une recherche de terrain dans le cadre de notre activité professionnelle en tant qu'enseignante du F2LE à l'université normale

de Gannan pendant six mois au total [3]. Selon Demaizière et Narcy-Combes, trois méthodologies sont particulièrement utilisées pour observer le terrain : les études de cas, l'approche ethnographique et la recherche-action (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3). Les études de cas portent sur une analyse d'un cas particulier sans intervenir dans ce contexte donné. L'approche ethnographique suppose que les chercheurs s'immergent dans un milieu sans poser d'hypothèse de recherche au préalable afin d'observer les activités des différents groupes donnés. La recherche-action (désormais RA) combine recherche et action, « vise la résolution de problème », « permet à ses protagonistes un développement personnel et un perfectionnement grâce à une réflexion sur l'action », « a pour but le changement des pratiques individuelles et institutionnelles » et « ambitionne une production de savoir par un travail de méta-recherche » (Pelt et Poncelet, 2011 : 503).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté de trouver des solutions pour améliorer l'intelligibilité de la prononciation de nos étudiants chinois. Nous avons choisi la RA pour déployer notre projet de recherche. Puisqu'il s'inscrit dans un contexte donné dans lequel nous intervenons directement et puisque la RA peut nous aider à résoudre des problèmes et produire des connaissances, cette dernière semble la méthode la plus adaptée à notre recherche.

Dolbec et Prud'homme (2009) et Catroux (2002) ont synthétisé les étapes principales de la RA. Lewin (1946) et Roy et Prévost (2013) ont élaboré chacun un modèle de RA. En nous inspirant de ces étapes principales et de ces deux modèles et en tenant compte du contexte et des objectifs de notre projet, nous avons établi notre propre modèle de RA.

Notre modèle de RA se compose de huit étapes principales :
- formulation de la problématique ;
- lancement des recherches et conception d'un protocole provisoire ;
- préparation avant la planification ;
- planification ;
- action-observation-évaluation-réflexion ;
- amélioration ;
- action-observation-évaluation-réflexion ;
- communication.

Après avoir réalisé notre RA, nous avons abordé la dernière étape de notre projet : la rédaction d'une thèse pour présenter par écrit notre recherche.

Plan de thèse

Notre recherche se compose de **quatre parties**.

[3] Notre projet de thèse a débuté en mars 2021, mais nous avons dû faire une pause en mai 2021 pour des raisons familiales. Nous avons repris le travail en septembre et nous l'avons terminé en décembre 2021.

Une **première partie** vise à identifier les obstacles dans l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants de F2LE et à formuler notre problématique. Le **chapitre un** propose une contextualisation de notre étude en l'inscrivant dans le domaine de l'E-A du F2LE dans les universités chinoises. En nous inspirant du tableau synoptique de Galisson (1992 : 346), nous recensons toutes les catégories relatives à une telle étude : le milieu instituant, le milieu institué, le groupe, le matériel et les outils numériques, l'agent (enseignant) et le sujet (étudiants). Du point de vue historique, pratique et culturel, nous présentons notamment la méthodologie, l'organisation d'E-A, les manuels pratiqués et les moyens d'évaluation de la prononciation du français dans la formation de F2LE. Le **chapitre deux** propose une synthèse des questions qui émergent pour chaque catégorie et qui nous permet d'établir notre problématique. Problématique qui se décline donc en trois principales questions de recherche et une hypothèse.

La **deuxième partie** correspond à notre cadrage théorique. Dans le **chapitre trois**, nous présentons la notion de *prononciation* en introduisant le système phonologique et ses réalisations phonétiques qui est fondamentale dans l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue. La variabilité de la prononciation et la norme de l'E-A de la prononciation sont également soulignées. Pour notre public cible, le français est en effet enseigné comme 2e langue étrangère après l'AAS. Ainsi, la grande majorité de nos étudiants chinois comptent dans leur répertoire linguistique le MS (désormais L1), l'AAS (désormais L2), et le FS (désormais L3). Il nous a donc fallu révéler les différences entre l'acquisition de la L2 et celle de la L3 ainsi que l'influence translinguistique des langues « déjà-là » sur l'acquisition de la L3. Dans cette perspective, le **chapitre quatre** propose une analyse contrastive des systèmes phonologiques du MS (L1), de l'AAS (L2) et du FS (L3) afin de mieux comprendre les différences et les similitudes entre ces langues et en vue de prédire les difficultés possibles chez nos étudiants chinois. Après avoir mis en évidence le processus d'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue et les influences translinguistiques, nous avons approfondi notre étude et, dans le **chapitre cinq**, nous examinons les méthodes de correction phonétique et certaines méthodologies de l'E-A des langues étrangères et réfléchissons à une démarche pertinente pour optimiser les processus d'E-A de la prononciation du FS chez les étudiants chinois du F2LE. Dans le **chapitre six**, nous présentons les avantages des outils TICE pour augmenter les occasions d'entraînement à la prononciation du FS chez le public visé. Les conditions de réussite de l'intégration des outils TICE, les principes guidant le choix d'outils TICE pertinents et la mise en pratique de ces outils TICE dans l'E-A de la prononciation du FS sont abordés.

Dans la **troisième partie**, et sur la base de l'ensemble de ces apports théoriques, nous rendons compte du protocole de RA que nous avons mis en place avec les étudiants de F2LE à l'université normale de Gannan (protocole en huit étapes). Le **chapitre sept** expose notre positionnement épistémologique. Il précise certains paradigmes et propose une réflexion générale sur la méthodologie et les méthodes de recherche. Le **chapitre huit** décrit la démarche de RA adoptée dans le cadre de cette thèse en didactique des langues, démarche reposant sur l'expérimentation d'un dispositif pédagogique éclectique

dans le but d'améliorer la prononciation du français standard chez les étudiants chinois du F2LE.

La **dernière partie** détaille les modalités de cette expérimentation menée auprès des étudiants de quatre classes de F2LE à l'Université normale de Gannan. Dans le **chapitre neuf**, nous revenons sur le contexte d'implémentation de notre projet dont nous rappelons les objectifs. Le **chapitre dix** développe les trois phases sur lesquelles reposent notre expérimentation (phase d'essai, phase d'amélioration et phase de test). Les méthodes de recueil et de traitement des données sont exposées dans le **chapitre onze** et les résultats de notre recherche sont donnés dans le **chapitre douze**. Enfin, dans le **chapitre treize**, ces résultats sont soumis à discussion. La réflexion menée nous permet de revenir sur les apports et les limites de l'approche didactique proposée dans le but d'améliorer la prononciation du FS chez les étudiants chinois du F2LE. Elle est également l'occasion d'insister sur la complexité des phénomènes d'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère. Ce **chapitre treize** s'achève sur les nouvelles avenues à envisager dans le prolongement de notre recherche.

Partie I Contexte de l’étude et problématique

子曰：“性相近也，习相远也。”

《论语·阳货》

Confucius dit : « Les hommes sont tous semblables par leur nature profonde ; ils diffèrent par leur us et coutumes ».

Les Entretiens de Confucius – Lun Yu

Introduction

Cette partie est consacrée à la description précise du contexte de notre recherche. Six catégories y sont analysées : les milieux instituant et institué, le groupe-classe, les matériels et outils numériques, l'agent (l'enseignant) et le sujet (l'étudiant). Ensuite, nous construirons notre problématique à partir les problèmes émergents dans ces six catégories et formulerons des questions qui orienteront notre réflexion. A la fin de cette partie, une hypothèse de recherche sera formulée.A titre d'illustration, voici la figure de l'articulation générale de cette partie :

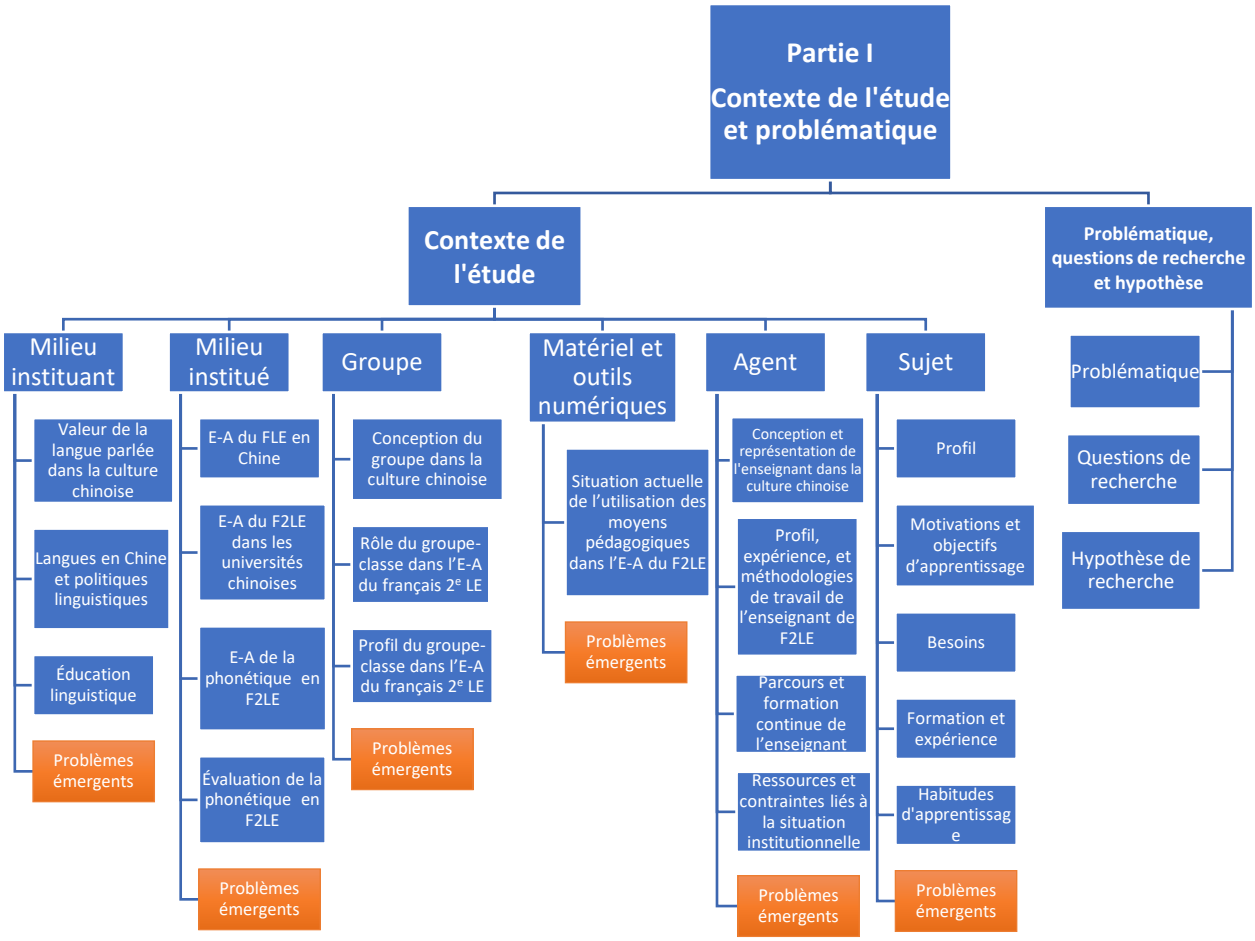


Figure 1 - Articulation générale de Partie I

Chapitre 1. Contexte de l'étude

Introduction

Selon Meillet, la langue est un « fait social» (Meillet, 1965a : 230) et un « système où tout se tient » (Meillet, 1965b : 17). Calvet a repris son idée et affirmé qu'« on ne peut rien comprendre aux faits de langue sans faire référence au social et donc sans faire référence à la diachronie, à l'histoire » (Calvet, 2013 : 6). La notion de *didactique* est considérée comme « un effort de théorisation d'une expérience multiple à finalité d'enseignement-apprentissage, naturellement sensible au contexte » (Porquier et Py, 2004 : 9). Par didactique des langues, « nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes».[4]

Comme la didactique des langues et le contexte sont imbriqués, il est indispensable de l'étudier. L' étude du contexte ne consiste pas en « données », mais en un processus de double construction « par rapport à la focalisation et au hors champ » (Blanchet, 2012 : 16). Nous devons donc choisir notre contexte selon les critères avec lesquels « on sélectionne consciemment (autant que faire se peut) les phénomènes, les situations, les contextes, les hors champs » (ibid.). Ce processus, ou plutôt cette action est nommée *contextualiser.*

Contextualiser, c'est mobiliser « des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficients, mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales…» (Blanchet, 2016 : 9).

Dans la didactique des langues, mener une contextualisation nous permet une « meilleure compréhension, plus approfondie, plus fine, plus globale, par un jeu de focales qui cherchent à identifier les intrications entre le micro et la macro, les parties et le tout… » (Blanchet, 2009 : 10).

À la lumière de ce qui précède, force est de mener une étude du contexte sur l'E-A de la phonétique du français chez les étudiants chinois apprenant le F2LE.

Le tableau synoptique de Galisson (1992 : 346) prend en compte des constituants macro (milieu institué, milieu instituant, espace et temps) et micro (sujet, objet, agent et groupe) du contexte en milieu scolaire. Des pistes d'analyse de notre observation ainsi sont proposées. Huit catégories et sous-catégories qui nous semblent exhaustives, nous

[4] Manifeste de l'ACEDLE, https://acedle.org/notre-manifeste/, consulté le 27 septembre 2022.

permettent de décrire brièvement le contexte où notre recherche est réalisée (voir Annexe 1).

À partir de ce tableau, en allant du bas vers le haut, des facteurs macro vers les facteurs micro jusqu'à la cible – les étudiants chinois apprenant le F2LE, nous analyserons le contexte observé. Les facteurs « espace » et « temps » seront analysés avec les autres facteurs. En parallèle, le facteur « instruments » sera analysé avec une attention particulière afin de comprendre leurs apports et limites dans le contexte ciblé.

1.1. Milieu instituant

1.1.1. Valeur de la langue parlée dans la culture chinoise

La Chine est une société marquée par la culture écrite (Pernet-Liu, 2019 ; Dirlik, 2011; Banfi et Popelard, 2007; Goody et Watt, 1963). En 221 avant J.-C., le premier empereur de la dynastie Qin a commencé à unifier et codifier l'écriture en vue de la centralisation du pouvoir. Une liste d'à peu près 3300 caractères d'utilisation courante a été choisie.

L'invention du papier sous les Han occidentaux (206 av. J.-C.- 8 apr. J.-C.) et de l'imprimerie à caractères mobiles sous les Song du Nord (en 960-1127) a renforcé l'impact de l'écriture sur la culture de la Chine antique. De plus, le système de recrutement des fonctionnaires par des examens écrits, a mis en évidence le rôle important de l'écrit tout au long de l'histoire impériale (Goody, 1987, p. 37). Aujourd'hui, le courant *guoxue*[5] (« les études nationales ») largement préconisé en Chine valorise « la place de l'écrit et de l'écriture comme marqueurs de civilisation » (Pernet-Liu, 2019).

La langue parlée a été négligée au profit de la place importante de l'écrit : « (b)ien qu'ayant un gouvernement extrêmement centralisé, il n'y a jamais eu d'unification de la langue et les dialectes sont très vivaces. L'écriture idéographique, loin d'être un facteur d'unification linguistique, en laissant de côté la langue parlée, constitue un facteur d'uniformisation bureaucratique, politique et administrative, tout en préservant dans leur intégrité les langues régionales » (Lévi, 1990 : 110). Dans la Chine antique, la langue parlée a été appelée *baihua* (chinois vernaculaire). À l'opposé de la langue écrite nommée *wenyan* (chinois littéraire) qui était limitée aux milieux intellectuels, le *baihua* était le seul registre connu des illettrés.

Dans la Chine contemporaine, après le mouvement pour le renouveau culturel entre 1910-1920, le *baihua* est devenu le style d'écriture le plus usité. Cependant, ce changement qui introduit l'uniformisation du style d'écriture n'implique l'uniformisation de la langue parlée. Jusqu'à aujourd'hui, bien que la standardisation de la langue parlée

[5] « Le *Guoxue*, qui se fonde sur le système de valeurs et le savoir traditionnel chinois, est considéré souvent comme une force culturelle fondamentale pour défier une modernité dominée par l'occident et réaffirmer l'identité chinoise. » (Liu, 2011 :52)

ait été codifiée et que le projet de vulgarisation du MS ait déjà été lancé depuis environ 50 ans, il existe quand même une grande quantité d'autres langues que le MS qui sont parlées par les Chinois.

1.1.2. Langues en Chine et politiques linguistiques

Selon Coste, « La relation entre didactique de plurilinguisme en contexte et sociolinguistique semble de plus en plus évidente » et nécessite « la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports, des représentations auxquelles elles donnent lieu, des pratiques langagières effectives en dehors de l'école, l'étude sociolinguistique est incontournable » (Coste, 2005 : 416). Cette partie sera consacrée à l'étude du plurilinguisme et des politiques linguistiques.

1.1.2.1. Différence entre « langue » et « dialecte »

Avant de présenter la situation linguistique de la Chine, il est indispensable de distinguer les notions de *langue* et de *dialecte*. Ces distinctions provoquent souvent des discussions virulentes au sein des linguistes.

D'après Morin, la distinction entre les deux notions est peut-être mieux comprise en tant que notion sociale et politique plutôt que purement linguistique. « En ce sens, une langue serait un ensemble de dialectes, gouverné par des continuums géographiques et sociaux, et sujets à des évènements socio-politiques hissant l'un de ces dialectes au sommet de la pyramide via des processus de standardisation » (Morin, 2020 : 3).

Selon la politique linguistique de la République populaire de Chine, le MS et les langues parlées par les ethnies minoritaires sont considérées comme des *langues*, tandis que les variations du mandarin comme le gan ou le hakka sont des *dialectes*.

1.1.2.2. Plurilinguisme en Chine

Du fait de sa superficie immense, la Chine est très diversifiée et possède de multiples caractéristiques : géographie, ethnies et langues, etc. C'est un pays plurilingue dans lequel « des formes de pluralité linguistique individuelles sont mises en œuvre, en tant que compétence, dans différentes situations sociales » (Castellotti, 2010). À part le MS, la plupart des gens parlent d'autres langues ou des dialectes dans différents contextes sociaux.

Le MS et les caractères chinois correspondent à la langue et aux caractères officiels.[6] Distints des langues han et du mandarin, le MS est basé sur le dialecte mandarin de Pékin. Les langues han appartenant à la famille des langues sino-tibétaines comprend le MS et tous les dialectes utilisés par la nation *Han*. Ces derniers se divisent en dix dialectes

[6] Consonsulté sur le site officiel du Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine le 24 novembre 2023 : https://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/wenzi/202108/t20210827_554992.html

principaux : le mandarin (tous les dialectes parlés par les habitants du nord de la Chine), le jin, le wu, le hui, le gan, le xiang, le min, le hakka, le yue et le ping. Ces dialectes s' écrivent en caractères chinois et n'ont pas une forme écrite propre ou particulière.

À part les langues han, il existe aussi des langues minoritaires généralement parlées par les membres de groupes ethniques minoritaires. Sachant que le pays compte 56 ethnies, dont 55 minoritaires, les ethnies Hui et Man parlent les langues han, les autres 53 ethnies emploient les langues de leur propre « nationalité » (Baumann et Lee, 1988). Ces langues qui appartiennent à des familles linguistiques complètement différentes ont leur propre forme écrite qui n'est pas basée sur les caractères chinois.

La vulgarisation du MS a été entreprise à partir de 1958. Elle se sert du système *pinyin* pour transcrire le mandarin en alphabet latin. L' objectif consiste à standardiser et faciliter l'acquisition de la prononciation du MS. Au début des années 1950, le MS est devenu obligatoire dans les classes de langue chinoise des écoles primaires et secondaires. Selon le site officiel du ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, en 2020, le taux d'expansion du MS a atteint 80,72% et la proportion de personnes alphabétisées utilisant les caractères standardisés dépasse 95%.

En encourageant l'emploi du MS, le gouvernement reconnaît le droit des ethnies minoritaires à conserver et à enrichir leur propre langue et écriture. La Constitution de 2004 énonce que « toutes les nationalités jouissent de la liberté d'utiliser et de développer leur langue et leur écriture, de conserver ou de réformer leurs usages et coutumes ».[7]

1.1.2.3. Langues étrangères en Chine

En Chine, les langues étrangères ont été traitées de façon différente selon les époques. Afin de ne pas nous appesantir sur un long parcours historique qui n'est pas l'objet de notre travail, nous nous en tiendrons à l'époque contemporaine (1840-aujourd'hui).

Au XIXe siècle, à la suite de la guerre de l'opium (1840-1842), la Chine a été contrainte d' « ouvrir les portes » et les pays occidentaux ont débarqué avec leurs langues et cultures. L'établissement d' écoles religieuses dans les régions côtières de l'Est de la Chine a permis la diffusion de langues étrangères telles que l'anglais, le français, le russe, l'allemand, le japonais. L'anglais est devenu la langue étrangère la plus populaire. De jeunes Chinois qui ont eu envie de sauver leur pays de l' influence occidentale, ont étudié au Japon, la langue japonaise a aussi été diffusée.

À partir de 1949, date de la fondation de la République populaire de Chine, le russe a remplacé l'anglais du fait de la rupture des relations diplomatiques avec les États-Unis.

[7] Consulté sur le site le 4 novembre 2023 : https://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm

Privilégié dans l'enseignement secondaire et supérieur, le russe est devenu la langue étrangère dominante dans les collèges et les universités à partir de 1953.

Dans les années 60, les relations sino-soviétiques se sont détériorées. En contrepartie, la Chine a établi des relations diplomatiques avec des pays occidentaux. Le russe a donc été remplacé par l'anglais. Toutefois, l'enseignement des langues étrangères a été interrompu à cause de la Révolution culturelle.

À partir de 1978, des changements politiques sont survenus : réformes économiques et ouverture sur l'extérieur. L'objectif essentiel et fondamental de l'enseignement des langues étrangères devient la formation d'interprètes et traducteurs au service de la diplomatie et du commerce ainsi que d'enseignants en langues étrangères. Pour renforcer la coopération commerciale avec l' étranger, l'anglais comme langue des affaires et langue de communication internationale a été adopté dans les écoles et les universités. Les autres langues étrangères telles que le français, l'espagnol, l'arabe, le japonais et l'allemand ont également été prises en considération.

En 2013, le lancement de « la Ceinture et la Route » (Belt and Road Initiative, BRI)[8], dite aussi « Nouvelles routes de la Soie », a accru la demande de personnes qualifiées, des « talents » connaissant les langues de ces pays, par exemple l'arabe et le thaï. Étudier des langues étrangères est donc devenu plus important et leur enseignement-apprentissage a été développé.

Aujourd'hui, dix ans après la mise en place du projet « Nouvelles routes de la soie », la culture traditionnelle et la langue sont de plus en plus appréciées par les Chinois. Cependant, les langues étrangères occupent toujours une place importante dans la politique, le commerce, la culture et l'éducation en Chine.

1.1.2.4. Statut et la représentation linguistique du français en Chine

Comme la France est le premier pays européen à avoir établi des relations diplomatiques avec la République populaire de Chine, le français est largement diffusé en Chine. Selon le rapport publié sur le site de l'Organisation internationale de la Francophonie[9], jusqu'au 1er juillet 2014, la Chine comptait plus de 21000 étudiants inscrits dans une spécialité universitaire de français de 1er cycle. D'autre part, de nombreuses universités n'ayant pas la spécialité du français proposent la formation du F2LE. Le nombre d'étudiants chinois qui apprennent le F2LE est donc beaucoup plus

[8] Il est aussi connu comme le projet « Nouvelles routes de la soie ». Lancée en 2013, l'initiative « la Ceinture et la Route » a pour objectif d'améliorer les échanges commerciaux, les investissements étrangers et les conditions de vie des habitants des pays participants. Elle rassemble essentiellement trois initiatives connexes : la ceinture économique de la route de la soie, la route de la soie maritime et, plus récemment, la route de la soie numérique.

[9] Consulté sur le site le 7 octobre 2023 : EnseignementduFrançaisenChine.pdf (francophonie.org)

important que celui des spécialistes. Il faut aussi compter les formations en français au niveau secondaire et au primaire.

Pour les Chinois qui n'ont pas appris le français, c'est « une langue douce et belle » (Liu, 2014 : 76). Cependant, pour ceux qui ont appris le français, c'est une langue « compliquée et difficile », mais avec un « charme exquis », une « beauté », et un signe de « système de langue développé » (*ibid.*). Les genres des noms, la grammaire complexe, notamment la structure et l'emploi du temps, et la prononciation des phonèmes inexistants dans le système phonologique du chinois et de l'anglais, posent souvent des difficultés dans l'E-A du français chez les apprenants chinois.

Cependant, grâce à la « finesse » et la « précision » qui sont attribuées à cette langue, certains Chinois qui ont appris le français considèrent cette langue comme une langue charmante en raison de ses normes « strictes » et « régulières » (Liu, 2014: 77).

Selon une enquête lancée au début de notre projet de thèse auprès de 10 universités chinoises,173 étudiants sur 189 ont pensé que la phonétique anglaise ressemblait à la phonétique du français. Quant à l'apprentissage du français, selon cette enquête, 55.33% d'entre eux avaient l'habitude de comparer le français avec l'anglais, surtout au niveau de la phonétique, la grammaire et le lexique. Cette habitude d'apprentissage provient du fait que la plupart des apprenants chinois trouvent que les deux langues se ressemblent au niveau de la grammaire, du lexique et de la prononciation. La majorité des étudiants chinois n'apprennent que l'anglais qui fait partie de la famille des langues indo-européennes. Leur langue maternelle, qui fait partie de la famille sino-tibétaine, est éloignée de la langue française tant sur le plan géographique que typologique.

1.1.3. Éducation linguistique

1.1.3.1. Système éducatif en Chine

Le système éducatif se compose de l'enseignement préscolaire, de l'enseignement obligatoire (primaire et le 1er cycle du secondaire), du 2e cycle du secondaire et de l'enseignement supérieur général. L'enseignement préscolaire est destiné aux enfants de 3 à 6 ans. Les enfants entrent à l'école primaire à 6 ou 7 ans.

Quant à l'enseignement obligatoire, il peut se présenter sous les formes 6+3 ou 5+4 ou 9 (la majorité des écoles ont un système de 6+3). Pour accéder au lycée, les élèves doivent obligatoirement passer un concours nommé *zhongkao*. De même, trois ans après, l'admission à l'enseignement supérieur s'effectue sur la base du concours *gaokao*.

L'enseignement supérieur général comprend des établissements qui délivrent des diplômes de bac + 2 ou 3 (*dazhuan*), bac + 4 (*benke*), et bac + 7 (Master) à bac + 10 (Doctorat).

1.1.3.2. Enseignement-apprentissage des langues chinoises

Comme expliqué précédemment, les langues parlées en Chine sont les langues han parlées par la nation Han et les ethnies minoritaires Hui et Man, et d'autres langues parlées par les ethnies minoritaires. Les langues han sont divisées en MS considéré comme la langue officielle de la Chine et ses variantes régionales, c'est-à-dire les dialectes régionaux.

- le MS

Les enfants commencent à l'apprendre dès l'école maternelle. Selon le « Programme national d'enseignement de l'école maternelle »[10] publié par le ministère national de l'Éducation en 2001, les enfants doivent pouvoir comprendre et parler le MS à la fin de l'école maternelle. Parallèlement, la langue d'enseignement doit être le MS.

Les enfants apprennent par cœur des poèmes dès le jardin d'enfants, ce qui vise à l'assimilation progressive d'une prononciation correcte des tons de chaque unité phonétique du mandarin officiel (Mendez, 2017). Cependant, le sens de ces poèmes reste trop obscur pour les enfants. Ils arrivent à les comprendre en ayant recours à la traduction des enseignants en langue courante. De ce fait, les enfants chinois prennent l'habitude dès leur enfance de s'appuyer sur l'interprétation de l'enseignant pour comprendre des textes dès leur enfance.

Dans l'enseignement obligatoire (primaire et le 1er cycle du secondaire), le cours *yuwen* qui englobe l'apprentissage du MS et le pinyin[11] est obligatoire. Le terme *yuwen* est composé de deux caractères chinois signifiant la langue orale et l'écriture. Il désigne le cours de langue chinoise. Ce cours occupe une place très importante dans l'enseignement primaire et secondaire en Chine et fait partie du concours de *zhongkao* et *gaokao*. Conformément aux programmes nationaux d'enseignement de *yuwen* dans l'enseignement obligatoire (primaire et 1er cycle du secondaire) (2022)[12]et au 2e cycle de l'enseignement secondaire (2017)[13], les descriptions de la maîtrise du MS dans chaque cycle se différencient :

- au niveau de l'école primaire, les élèves devraient apprendre les initiales, les finales, les tons de finales et les syllabes de *pinyin*. Ils devraient être capables de prononcer les syllabes, avec précision et habileté, et ceux qui satisfont à ces conditions peuvent progressivement prononcer directement les syllabes sans épeler. Ils doivent être capables d'écrire silencieusement les initiales, les finales et de

[10] Consulté sur le site le 8 novembre 2023 : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html

[11] Transcription phonétique en écriture latine des sons du chinois adoptée en 1979 par le gouvernement chinois.

transcrire des syllabes. Ils doivent reconnaître les lettres majuscules et les symboles insonorisés et être capables de réciter l'alphabet *hanyu pinyin*.

- au niveau du collège, les collégiens doivent être capables de lire le texte correctement et couramment en MS avec émotion.
- au niveau du lycée, les lycées doivent être capables de lire le texte couramment en MS.

En consultant la description de l'apprentissage du MS présentée ci-dessus, nous pouvons constater que l'apprentissage de la prononciation est mentionnée uniquement dans l'enseignement primaire. Pour l'enseignement secondaire, la description de l'apprentissage de la prononciation du MS est ambiguë car elle n'est enseignée qu'en primaire.

Les enseignants de *yuwen* doivent utiliser le MS comme langue de médium. En fait, pour tous ceux qui demandent un certificat d'aptitude à l'enseignement, quelle que soit la discipline, en matière de mandarin standatrd il faut atteindre la moyenne au-dessus du 2e niveau supérieur prévu par la Commission d'État pour le chinois oral et écrit.

- les dialectes chinois

L'apprentissage des dialectes chinois ne fait pas partie de l'enseignement scolaire, il est toutefois recommandé par le gouvernement. Le ministre de l'Éducation nationale et le Conseil national des langues proposent aux parents de créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage simultané du dialecte chinois et du MS[14]. D'ailleurs, ces dernières années, en réponse à l'appel de la protection et de la transmission des dialectes, l'apprentissage des dialectes est de plus en plus pratiqué dans le cadre des d'activités extrascolaires.

- les autres langues chinoises

Selon l'article 12 de la Loi sur l'éducation (2015) , les écoles et autres établissements d'enseignement situés dans des zones ethniques autonomes, dont les élèves sont issus de minorités ethniques, doivent organiser un enseignement bilingue dans la langue parlée et écrite commune de l'État et la langue parlée et écrite de leur propre groupe minoritaire ou groupe minoritaire local. L'État prend des mesures pour faciliter et soutenir la mise en œuvre de cet enseignement bilingue, il existe trois modèles d'enseignement :

- la langue minoritaire utilisée comme langue d'enseignement et le MS enseigné au cours ;
- le MS utilisée comme la langue d'enseignement et la langue minoritaire enseignée au cours ;

[14] Consulté sur le site le 23 octobre 2023 : http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_yxs/202010/t20201010_493773.html

- le MS et la langue minoritaire utilisées simultanément comme langue d'enseignement.

1.1.3.3. E-A des langues étrangères

En étudiant l'histoire de l' E-A des langues étrangères, nous remarquons qu'il a débuté sous les dynasties des Yuan et des Ming au cours des XIIIe et XIVe siècles (Fu, 2005 : 38 ; Meng, 2012 : 132). Ici, nous nous contenterons de remonter au XIXe siècle, afin de retracer les grandes évolutions de l'E-A des langues étrangères. L'accent sera mis notamment sur l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'enseignement supérieur.

Cette histoire pourrait se diviser en quatre périodes :
1) 1re période (1840- 1949) : période de chaos et de troubles
2) 2e période (1949-1965) : « période de constitution et de développement » (Fu, 2005 : 27)
3) 3e période (1978-2012) : période de « renouveau et d'expansion »[15] (*ibid*.)
4) 4e période (2012-aujourd'hui) : période d'ajustements et d'innovations

Nous tenterons de présenter ci-dessous l'E-A des langues étrangères en nous penchant sur les choix, objectifs et situation de son enseignement.

1) 1re période (1840- 1949) : période de chaos et de troubles

Pendant la première période, de 1840[16] à 1949, à cause des guerres coloniales menées par les pays occidentaux et des guerres civiles, le pays a subi une longue période de chaos où l'E-A des langues étrangères était problématique.

Sous l'impact de divers facteurs intérieurs et extérieurs, l'offre en langues étrangères s'est diversifiée, mais de façon quelque peu chaotique. Parallèlement, les mesures et les politiques de l'E-A des langues étrangères publiées par les gouvernements différents ne faisaient apparaître aucune planification cohérente. D'autre part, il y avait des établissements religieux créés par les puissances occidentales, des écoles de langues étrangères établies par le gouvernement des Qing telle l'école de *Tongwen* (Dai et Hu, 2009) dans les métropoles et les institutions pour l'enseignement des langues étrangères publiées par le premier gouvernement républicain après la révolution Xinhai[17].

---

[15] La période de l'année 1978 à 1995 a été décrite comme une période « renouveau et d'expansion » par Fu, mais étant donné que l'E-A des langues étrangères en Chine de 1995 à 2012 a continué à se développer de même façon que celui de 1978 à 1995 (Wen et Chang, 2021 : 5), nous avons fait une synthèse de cette période comme période de « renouveau et d'expansion ».
[16] La guerre de l'Opium qui a eu lieu en 1840 a été considérée comme le début de l'époque contemporaine de la Chine.
[17] La révolution de Xinhai ou de 1911 désigne une série de bouleversements sociaux et politiques de grande envergure en Chine qui aboutit au renversement de la dynastie des Qing après 268 ans de règne (1644-1912).

Les deux langues étrangères enseignées étaient l'anglais et le japonais. Quant aux objectifs poursuivis, ils ont varié, déterminés par les différentes forces au pouvoir.

2) 2e période (1949-1965) : période de constitution et de développement

Pour la deuxième période, depuis la fondation de la République populaire de Chine en 1949, « en raison des très étroites relations idéologiques, politiques, militaires et économiques que la Chine nouvelle nouait avec l'Union soviétique et l'époque, la formation de russe a prévalu de très loin sur toutes les autres langues étrangères » (Fu, 2005 :28).

En 1951, 34 établissements supérieurs chinois avaient des départements de russe, contre seulement 13 avant 1949. En revanche, la formation dans d'autres langues étrangères a été réduite ou même annulée : suspension de la plupart des départements d'anglais dans les écoles normales en 1953 et suspension de l'enseignement des langues étrangères dans les collèges en 1954.

Il a fallu attendre le début des années 60 pour que cette situation change. La rupture des relations diplomatiques sino-russe, les contacts entre la Chine et les pays voisins et l'établissement de relations diplomatiques avec d'autres pays ont conduit au développement de l'enseignement d'autres langues que le russe.

En 1964, le Plan septennal de l'Éducation des langues étrangères publié affichait une ambition exceptionnelle du pays pour l'enseignement des langues étrangères (Dai, 2014). L'anglais a été choisi comme le 1re choix dans l'enseignement des langues étrangères. Grâce à ce plan, « en 1965, plus de 74 universités disposaient de départements ou de sections de langues étrangères, accueillant plus de 40000 étudiants, soit 13 fois plus que durant les années 50. Le nombre de langues enseignées est passé de 12 en 1952 à 41 en 1965 » (Fu, 2005 : 28). L'E-A des langues étrangères était donc entré dans une période de construction et de développement.

L'objectif visait à former des personnes qualifiées, politiquement correctes et motivées, et spécialistes de la langue cible (Zou, 2020). Au vu de l' objectif publié par le Conseil des Affaires d'État en 1958, il n'est pas difficile de comprendre qu'à cette époque, l'enseignement a mis l'accent sur la politique. Cependant, ces pratiques ont disparu plus tôt que prévu à cause de la Révolution culturelle qui a duré dix ans (1966-1976).

3) 3e période (1978-2012) : période de renouveau et d'expansion

Démarrée en 1978, la mise en œuvre de réformes économiques et l'ouverture sur le monde extérieur ont renouvelé et favorisé le développement de l'E-A des langues étrangères qui avait été suspendu pendant la Révolution culturelle.

Cette expansion est caractérisée d'un côté par l'augmentation rapide du nombre de langues enseignées, d'établissements d'enseignement supérieur et d'étudiants spécialisés en langue (Fu, 2005 : 28), et de l'autre par le renforcement du professionnalisme et de la

normalisation de la formation de personnes qualifiées en langues étrangères (Jiang, 2021 : 5). « Une pyramide de formation de langue dans l'enseignement supérieur composé d'un Deug chinois (bac+3), d'une licence (bac+4), d'une maîtrise (bac+5), d'un doctorat et d'un post-doctorat » s'est constituée (Fu, 2005 : 28).

Une série de programmes officiels ont été promulgués à chaque étape du système éducatif tels que le plan d'enseignement des langues étrangères et le programme d'enseignement des langues étrangères. Il n'est pas inutile de souligner qu'en 1999 la décision du Comité central du Parti communiste chinois (PCC) et du Conseil des Affaires nationales sur la massification de l'enseignement supérieur a provoqué une explosion de spécialités universitaires, notamment en langues étrangères[18].

Dans le choix des langues, l'anglais a toujours occupé la place prépondérante dans l'E-A. À partir de 2001, son enseignement a été introduit dans l'enseignement primaire, il est obligatoire et fait partie, au secondaire, des concours Zhongkao et Gaokao. Dans l'enseignement supérieur, l'organisation du cours d'anglais considéré comme obligatoire au tronc commun a commencé partout à partir de 1979. Parallèlement, l'E-A d'autres langues telles que le japonais, le français, l'allemand, le russe et le coréen s'est aussi développé.

En prenant l'exemple du français, le nombre des universités disposant d'une spécialité en français était de 25 en 1983. Ce chiffre avait presque triplé en 2008 et quintuplé en 2012 (Wen et Chang, 2021 : 11).

À cette époque-là, l'E-A a pour objectif de former des personnes qualifiées en langues étrangères à « compétences composées » à l'issue de leurs études afin de répondre aux besoins du développement économique et de l'ouverture sur l'extérieur (Fu, 2005 ; Wen et Chang, 2021). La notion de « talents en langues étrangères à compétences composées » désigne la catégorie d'étudiants qui maîtrisent à la fois la connaissance approfonde d'une langue étrangère (y compris les quatre compétences exigées dans une langue) et qui acquièrent une autre spécialité en plus de la langue[19].

4) 4e période (2012-aujourd'hui) : période d'ajustement et d'innovation

La réussite de la Convention du 18e Congrès national du Parti communiste chinois en 2012 a signifié que la Chine est entrée dans une ère de construction globale d'un pays socialiste moderne et puissant, de prospérité commune pour tout le peuple, de grand rajeunissement de la nation chinoise et une ère dans laquelle le pays est entrée au centre de la scène mondiale (Wen et Chang, 2021 : 13). La mise en œuvre de la politique « une

[18] Selon un rapport sur l'enseignement du français dans les universités chinoises dressé par l'Ambassade de France en Chine à l'occasion du 50e anniversaire des relations diplomatiques sino-françaises en 2014. Consulté sur le site le 4 novembre 2023: https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web.pdf

[19] Consulté sur le site le 4 novembre : https://wenku.baidu.com/view/5dd20186d938376baf1ffc4ffe4733687e21fcac.html?_wkts_=1678089040566&bdQuery=《关于外语+专业面向+21+世纪本科教育改革的若干意见

Ceinture et une Route » a mis en avant la formation en langues utilisées dans les pays le long de la Route et la promotion de la langue et la culture chinoise.

À partir de cette nouvelle époque, l'E-A s'est ajusté et a innové, notamment dans l'enseignement supérieur. En 2018, le ministre de l'Éducation nationale a publié des normes nationales pour contrôler la qualité de l'E-A des spécialités du 1er cycle de l'enseignement supérieur[20].

Grâce à ces normes, les objectifs et standards de la formation, la composition du cursus, l'équipe d'enseignants, les conditions d'enseignement et la gestion de l'évaluation ont été fixés ou précisés. L'E-A des langues étrangères, a pour mission de former des personnes qui « disposent d' une bonne qualité globale, de connaissances solides en langue étrangère et d'aptitudes professionnelles » et des professionnels à « compétences composées » afin qu'ils « s'adaptent aux besoins des échanges vers l'extérieur, du développement social et économique national ou régional, des métiers liés à l'étranger, de l'enseignement des langues étrangères ou de recherches académiques et scientifiques » (2018 : 92, notre traduction).

Selon ces normes, la capacité d'utiliser la langue étrangère, la compétence interculturelle, la compétence d'innovation, la capacité d'utiliser les informations et les techniques, et la compétence auto-apprentissage ont été mises en évidence (*ibid.*).

La capacité d'utiliser une langue étrangère, a été définie comme (ibid. : 95) :
« Être capable de comprendre les informations, les opinions et les sentiments transmis par la langue étrangère parlée et écrite ;
Être capable de transmettre, de façon efficace, les informations, les opinions et les sentiments dans une langue étrangère parlée et écrite, en prenant en compte la pertinence et l'exactitude de l'expression linguistique ;
Être capable de mener un travail de traduction avec des ressources relatives, et un travail ordinaire d'interprétation ;
Être capable d'utiliser des stratégies pour améliorer l'efficacité de la communication ;
Être capable d'analyser et d'expliquer des phénomènes linguistiques avec les théories linguistiques et les méthodologies fondamentales de recherche » (notre traduction).

La compétence d'auto-apprentissage a également été précisée dans ces normes (*ibid.*) :
« Être capable d'auto-planifier, d'auto-surveiller, d'auto-évaluer et d'auto-modifier ;
Organiser des activités d'études et coopérer avec d'autres en vue de l'organisation ;
Être capable d'auto-réfléchir en tirant des leçons des stratégies d'études efficaces afin d'améliorer les méthodes d'apprentissage ;
Être capable d'utiliser les informations et les techniques contemporaines pour l'auto-apprentissage » (notre traduction).

[20] Consulté sur le site le 4 novembre 2023 : http://www.jxga.edu.cn/uploadfile/52/Attachment/ab54fd4046.pdf

Selon les normes, en plus des cours de langue, les étudiants sont obligés de suivre le cursus composé d'un tronc commun déterminé par l'État et des cours d'enseignement général de l'université. Le premier comprend des cours de politique et formation idéologique, des cours de TIC, la formation militaire théorique et pratique, des cours d'innovation et d'entrepreneuriat et l'apprentissage d'une seconde langue étrangère. Le second comprend des cours de sciences humaines tels que le cours de morale et des sciences naturelles.

À partir de 2018, l'E-A des langues étrangères dans l'enseignement supérieur en Chine s'est développé à grande vitesse. En 2020, le nombre des universités et instituts où il existe des spécialités en langues étrangères a atteint 3000 et le nombre des langues étrangères enseignées est monté à 101 (Jiang et Yang, 2020 :1).

L'anglais prédomine encore dans l'E-A des langues étrangères en Chine. Néanmoins, les langues officielles parlées le long de la Route sont de plus en plus prises en compte.

1.1.4. Problèmes émergents

Nous avons montré préalablement le statut de la langue parlée dans la culture traditionnelle, le plurilinguisme, les politiques linguistiques et l'E-A des langues chinoises et étrangères en Chine.

À la lumière de tout ce qui précède, nous essaierons, dans les pages suivantes, d'indiquer les problèmes émergents qui pourraient faire obstacle à l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants chinois apprenant le F2LE.

Tout d'abord, la langue écrite a été traitée en priorité au détriment de la langue parlée dans la culture traditionnelle chinoise. Cela exerce une influence sur l'E-A des langues en Chine. Dans les programmes nationaux d'enseignement de *yuwen*, l'E-A de la prononciation du mandarin, par exemple mérite seulement une mention dans l'enseignement primaire. L'E-A des langues étrangères en Chine est également touché par ce tropisme de l'écrit, comme nous le verrons ci-dessous.

La Chine est un pays multilingue où coexistent la langue officielle, le MS et ses variantes - les dialectes chinois, et les langues des ethnies minoritaires. La politique de vulgarisation du MS, de la protection et du développement des dialectes et des langues minoritaires conduisent au phénomène que la plupart des gens parlent au moins deux « langues » chinoises : le MS dans les contextes formels ou en communiquant avec les autres qui ne connaissent pas la langue locale, et un dialecte régional et/ou une langue minoritaire pour parler avec les membres de leur communauté. À part ces langues chinoises, l'anglais est enseigné comme 1re langue étrangère dès l'école primaire et il est parlé par la plupart des gens. De ce fait, la plupart des étudiants sont plurilingues : ils parlent le MS, un dialecte chinois et/ou une langue minoritaire et l'anglais. De nombreuses recherches ont démontré l'influence des langues acquises sur l'acquisition de la phonétique d'une nouvelle langue, entre autres, le « crible phonologique » de Troubetzkoy (1993), la définition des interférences linguistique par Debyser (1970), le modèle de Flege (*Speech*

Learning Model) (1987), et les modèles PAM de Best (1995 ; 2007) et Tyler (2007) De ce fait, l'apprentissage de la phonétique du français est fort influencé par ces langues acquises.

La situation politique, économique et diplomatique de l'État influence le choix des langues étrangères, l'objectif de l'E-A et l'élaboration des programmes. Depuis longtemps déjà, la langue anglaise était privilégiée en raison historique et économique. La mise en œuvre d'« une Ceinture et une Route » a donné la priorité au développement des langues des pays de « la Ceinture et la route » surtout les langues « non courantes ». La catégorie des langues « non courantes » comprend toutes les langues à part l'anglais : le français, l'allemand, le russe, le japonais, l'espagnol et l'arabe. Les principales langues « non courantes » dans les pays situés le long de la nouvelle route de la soie sont l'espagnol et l'arabe. Partant de ce fait, bon gré mal gré, « le français y reste pour la plupart du temps une des langues étrangères "minoritaires", "une vache maigre" en milieu institutionnel chinois »（Fu, 2005 : 37).

L'apprentissage d'une deuxième langue étrangère appartient au tronc commun de cursus universitaire chinois. Pour ce type de cours, l'objectif ambigu et les systèmes de gestion et méthodes d'évaluation déraisonnables du cours enlèvent la motivation aux étudiants chinois (Zhang et Xu, 2005 ; Peng et Liang, 2010).

De plus, le programme chargé (cours de la spécialité et enseignement général), laisse trop peu de temps pour apprendre correctement une langue étrangère ou une deuxième langue étrangère.

Enfin, le français est enseigné dans un contexte hétéroglotte où les étudiants n'ont que très peu d'occasions de s'exposer à cette langue au cours de leurs études.

1.2. Milieu institué

Après avoir exposé les facteurs qui expliquent quelle est la place de la langue parlée dans la culture chinoise, la situation des langues et les politiques linguistiques, le statut et la représentation du français et l'E-A des langues notamment les langues étrangères, nous nous attacherons dans cette partie à décrire le milieu institutionnel où se réalise l'E-A du F2LE.

Nous ferons donc une brève présentation de l'évolution de l'E-A du FLE avant d'aborder la typologie de l'enseignement du français en Chine. L'accent sera mis sur l'E-A du F2LE dans les universités, sur son évolution, son organisation, les méthodes pratiquées, les manuels utilisés et les modalités d'évaluation.

1.2.1. Enseignement-apprentissage du FLE en Chine

1.2.1.1. Définition de la notion de *FLE*

Avant de remonter à l'origine de l'E-A du FLE, il est indispensable de définir la notion de *FLE* et la distinguer avec deux autres notions *FLM* et *FLS* qui font souvent l'objet d'une didactique spécifique.

FLE est l'abréviation de « français langue étrangère ». Contrairement au français langue maternelle (désormais FLM) désignant le français enseigné comme langue maternelle, le français langue seconde (désormais FLS) renvoie au français enseigné en France aux adultes migrants et à leurs enfants. D'une manière générale, le terme *FLE* désigne le français enseigné comme une langue étrangère pour « tous ceux qui ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, en pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (Cuq et Gruca, 2017 : 86).

Il existe deux situations prototypiques de FLE : la première serait représentée, dans un pays où le français ne joue aucun rôle statutaire ou social particulier, pour une classe, en cours extensif, d'adolescents ou d'adultes. La seconde, en France ou dans un pays de la langue maternelle française, serait représentée par une classe d'adultes ou d'adolescents (*ibid.* : 92). La Chine correspond à la première situation où le français ne jouit pas d'un statut social particulier et il est enseigné comme une langue étrangère aux adolescents (collèges ou lycées) ou adultes (dans les universités).

1.2.1.2. Petite histoire de l'E-A du FLE en Chine

L'enseignement du français remonte au collège français Saint-Ignace installé en 1850 à Shanghai et à l'école Tongwen fondée à Pékin en 1862 à la fin de la dynastie des Qing. L'enseignement a eu pour objectif de former des traducteurs. Malheureusement, l'école de Tongwen a dû fermer ses portes en 1900 après l'invasion des huit puissances étrangères. Cette occupation a conduit à la diffusion des langues et cultures des puissances impérialistes. Des écoles religieuses françaises ont été fondées dans des villes côtières, entre autres, Pékin, Shanghai et Hangzhou. Il existait même des universités qui disposaient de sections de français telles que le collège l'Aurore, fondé en 1903 à Shanghai et dirigé par des jésuites, et l'Université franco-chinoise, créée à Pékin en 1920 (Xu, 2014 : 1). Mais comme mentionné précédemment, l'E-A du FLE et des autres langues était problématique à cause des guerres, civiles et extérieures.

Après la fondation de la République populaire de Chine, l'E-A du FLE a commencé à se développer depuis le rétablissement relations diplomatiques sino-françaises en 1964. Selon le rapport[21] sur la situation de l'enseignement du français dans les universités

[21] Consulté sur le site le 11 octobre 2023 : https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-2.pdf

publié par l'Ambassade de France en 2014, de 1949 à 1999, l'enseignement du FLE dans les universités s'est développé mais l'augmentation du nombre universités offrant une spécialité de français était « lente, limitée et irrégulière ».

Dans les années 1950, une dizaine d'universités offraient une spécialité de français : il s'agissait d'universités généralistes très prestigieuses comme celles de Pékin et de Nankin. Dans les années suivantes et jusqu'en 1999, le nombre d'universités offrant une spécialité de français augmenta, mais de manière très modérée : + 7 dans les années 1960, + 9 dans les années 1970, + 1 dans les années 1980, + 5 dans les années 1990. Pendant cette période, la croissance lente et limitée a été due aux politiques linguistiques chinoises : l'accent mis sur l'anglais après la rupture diplomatique sino-russe et après la mise en œuvre de la politique des Réformes économiques et de l'Ouverture sur l'extérieur et la suspension de l'E-A des langues étrangères pendant la Révolution culturelle (1967-1977).

Outre le développement de l'E-A du français comme spécialité dans les universités chinoises, des cours de français offerts dans des stages ou dans des écoles du soir (Tang, 2004), et l'enseignement du français au niveau secondaire se sont aussi développés durant cette période[22].

Depuis 2000, l'enseignement du français comme spécialité universitaire a connu un développement spectaculaire, « puisque l'on va passer de 32 universités en 1999 à 143 en 2014, soit une augmentation de 340 % en 15 ans » (Rapport de l'Ambassade de France, 2014). L'explosion du nombre d'universités qui organisent cette spécialité (comme toutes les autres langues étrangères) est clairement liée à la massification de l'enseignement supérieur commencée en 1999. Dès lors, l'enseignement du FLE est entré dans une ère de développement stable et prospère. Le lancement d' « une Ceinture et une Route » en 2013 a favorisé son enseignement afin de répondre au développement économique et aux échanges avec les pays francophones.

1.2.1.3. Typologie de l'enseignement-apprentissage du FLE en Chine

La typologie de l'enseignement du FLE en Chine se divise en trois grandes catégories : l'enseignement du FLE en système scolaire, universitaire et hors système scolaire et universitaire. Dans notre travail, nous ne traiterons pas du français pour des élèves francophones qui suivent les programmes scolaires français en Chine, car il s'agit de FLM.

[22] Rapport sur l'enseignement du français en Chine publié sur le site de la francophonie : http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/EnseignementduFrançaisenChine.pdf

1) L'enseignement du FLE dans le système scolaire, aux niveaux primaire et secondaire

L'enseignement du français est peu répandu en primaire et secondaire. Il est parfois proposé dans des écoles internationales ou des écoles payantes fréquentées par un public de classes moyenne et supérieure. Cet enseignement n'est pas forcément continu et offert chaque année, la situation variant d'une école à l'autre. Au niveau secondaire, selon un compte-rendu fait en 2020 par l'Ambassade de France en Chine[23], il existait 10000 élèves apprenant le français dans près de 100 établissements secondaires. À la rentrée 2014, des sections pilotes de langue française ont été ouvertes dans 8 établissements secondaires et les élèves y effectuant leur scolarité peuvent être dispensés des épreuves de *gaokao* afin de poursuivre leurs études en France. Mis à part ces 8 établissements, il n'existe pas de lien entre les études de français en secondaire et celles qui sont poursuivies dans le supérieur. Le français y est enseigné dans le cadre d'un cours d'initiation ou comme 2e langue étrangère optionnelle, ou comme langue étrangère choisie comme *gaokao.*

2) L'enseignement du FLE à l'université

À l'université, l'enseignement du FLE est :

- une spécialité,
- une 2e langue étrangère,
- une option,
- une langue d'enseignement –partielle – d'une autre spécialité.

- Le français en tant que spécialité universitaire

Il comprend le 1er cycle (*benke*), le deuxième cycle (Master) et le doctorat.

Après 4 ans d'études, les étudiants du 1er cycle obtiennent un diplôme universitaire national de français nommé *benke*. Pendant les deux premières années, l'enseignement est organisé dans le cadre du programme national, suivi du Test national de français de spécialité 4 (TFS4). Cet examen, obligatoire dans certaines universités pour l'obtention du diplôme, qui est généralement requis par les entreprises. Les deux dernières années du cursus sont consacrées à approfondir l' étude du français et à la fréquentation d'autres cours. Au terme des 4 années, un test national de français de spécialité 8 (TFS 8) est organisé. Mais il n'est pas obligatoire. Pour obtenir le diplôme de *benke*, il faut également effectuer un stage de plusieurs mois, si possible dans une entreprise francophone, et rédiger un mémoire en français avec une soutenance (en français et en chinois).

Il existe des situations particulières : quelques universités offrent un *benke* bilingue en cinq ans français/anglais. Certains établissements d'enseignement supérieur, à orientation plutôt professionnelle, offrent également une spécialité de français d'une

[23] Consulté sur le site le 5 novembre 2023 : https://cn.ambafrance.org/L-enseignement-de-la-langue-francaise-au-niveau-secondaire

durée de 3 ans (*zhuanke*). Selon un rapport de l'Ambassade de France, jusqu'en 2014, 143 établissements d'enseignement supérieur offraient le français comme spécialité universitaire de 1er cycle : 132 sont du niveau *benke* (parmi lesquels cinq proposent un *benke* bilingue) et 21 du niveau *zhuanke*.

Pour poursuivre leurs études en deuxième cycle, les étudiants doivent passer et réussir un examen d'entrée très sélectif. Les études en Master durent trois ans. En 2014, 37 universités offraient un master en études françaises, cette augmentation étant moins élevée que pour le diplôme *benke*.

Une épreuve d'admission très difficile est nécessaire pour les étudiants ayant un Master qui veulent faire un doctorat. 9 universités organisent ce niveau et il faut en théorie 3 ans pour obtenir le grade de docteur en langue et études françaises.

- Le français comme « 2e spécialité universitaire »

Les universités proposent aussi une formation de français comme 2e option. Les étudiants suivent généralement un programme de « mineure ». Le cours s'étale sur quatre ans et le programme est très chargé. Les cours ont souvent lieu le soir, le week-end ou pendant les vacances. À la fin du cursus et après la rédaction d'un mémoire, les étudiants peuvent obtenir une 2e spécialité universitaire en français.

- Le français comme « deuxième langue étrangère » pour les étudiants spécialisés en langues étrangères

Le français est aussi enseigné comme 2e langue étrangère (F2LE) aux étudiants spécialisés en langues étrangères (*benke*, beaucoup plus rarement *zhuanke*). Il est appelé du nom de *erwai fayu* (en *pinyin* : français enseigné comme 2e langue étrangère », *daxue fayu* (en *pinyin* : français universitaire) ou *gonggong fayu* (en *pinyin* : français commun). Chaque dénomination montre une caractéristique de ce type de français : *erwai fayu* réprésente son statut dans l'E-A des langues étrangères pour le public visé ; *daxue fayu* figure le lieu où il est enseigné ; *gonggong fayu* décrit sa nature, à savoir qu'il appartient au tronc commun du cursus universitaire.

Les étudiants en langues étrangères ont l'obligation d'apprendre une autre langue en plus de leur spécialité. En général, la plupart des étudiants de F2LE se spécialisent en anglais et ils apprennent le français au niveau du 1er cycle. Il existe aussi le cas d'étudiants de Master et de doctorat (disciplines diverses) ou d'étudiants de spécialité non linguistique, à qui l'on offre la possibilité d'apprendre le F2LE. Cet enseignement optionnel (pour la spécialité non linguistique) est beaucoup moins structuré.

Nous avons simplifié la dénomination du français enseigné comme « deuxième langue étrangère» pour les étudiants spécialistes en langues en F2LE. Ici, le français n'est pas considéré comme deuxième langue étrangère pour tous les Chinois, mais comme deuxième langue étrangère dans le système universitaire chinois.

- Le français proposé comme « deuxième langue étrangère » aux étudiants d'autres spécialités

L'anglais est la langue étrangère principale et obligatoire et dans beaucoup de filières c'est la seule langue proposée. Néanmoins, dans certains cas, le choix d'une deuxième langue étrangère est proposé sous la forme d'un cours optionnel.

3) l'enseignement du français hors du système scolaire et universitaire

- Le réseau des Alliances françaises

Jusqu'en 2023, 14 Alliances françaises étaient présentes en Chine continentale. La plus récente a été inaugurée à Shenzhen en 2023. Chaque Alliance doit conclure un partenariat avec une université locale dont l'un des dirigeants assure la codirection.

Les écoles de l'Alliance française dispensent des cours de français et organisent les examens du DELF/DALF, TEF, TCF et DFP, autant de diplômes et de tests utiles pour intégrer des universités francophones, ou encore, pour immigrer dans certains pays francophones, comme le Canada.

- Les instituts de langues privés

Les instituts ou écoles de langues privées sont nombreux et se multiplient partout dans le pays. Présents dans toutes les grandes villes, ils proposent des cours de qualité très inégale, et d'autres services (visas, préparation aux entretiens du Consulat, logement...). Le plus souvent, ceux qui suivent ces cours désirent se rendre en France ou dans les pays francophones pour y faire des études.

1.2.2. Enseignement-apprentissage du français enseigné comme 2e langue étrangère dans les universités

Après ces précisions, nous nous concentrerons sur le F2LE qui s'adresse aux étudiants chinois spécialisés en anglais ou sous-domaines d'anglais du 1er cycle universitaire (*benke*).

1.2.2.1. Évolution de l'E-A du français 2e langue étrangère dans les universités

L'évolution de l'E-A de la 2e langue étrangère dans les universités est étroitement liée à notre histoire, comme nous l'avons expliqué précédemment, mais il existe encore d'autres raisons. Pour suivre, nous donnons un très bref aperçu historique de l'E-A d'une 2e langue étrangère en Chine.

En 1863, le gouvernement impérial de la dynastie des Qing a créé l'École de Tongwen; des cours de 2e langue étrangère y étaient organisés (Dai et Hu, 2009). À partir de la fondation de la République Populaire de Chine, l'enseignement d'une 2e langue étrangère a redémarré (1840-1949). En 1964, le Plan septennal de l'Éducation en langues étrangères s'est intéressé à la fois à l'enseignement des langues étrangères de spécialité et aux langues étrangères communes (Meng, 2012 : 133). Le terme de *langues étrangères communes* renvoie à celles qui ne sont pas les « spécialités », à savoir les secondes langues étrangères qui sont généralement intégrées au tronc commun. En général, elles comprennent l'anglais, le français, le japonais, le russe et l'espagnol (Wei, 2010). Jusqu'en 1977, la compréhension écrite et la méthodologie grammaire-traduction constituaient l'essentiel de l'enseignement de ces langues (Meng, 2012 : 133).

En 1977, fin de la Révolution culturelle, le concours *gaokao* a repris. Les universités ont recruté des étudiants spécialisés en langues étrangères et l'enseignement des « langues étrangères communes » a recommencé. En 1979, la directive officielle « Quelques conseils concernant le renforcement de l'éducation des langues étrangères »[24] publiée par le Conseil des Affaires d'État a souligné l'importance de l'enseignement des « langues étrangères communes » au niveau supérieur. L'enseignement du F2LE s'est donc développé. Selon Wei (2010), durant les années 1977-1984, malgré des tentatives d'introduction de pédagogies nouvelles, la méthodologie grammaire-traduction a encore dominé dans l'enseignement des langues étrangères communes à cause de l'accent mis sur l'acquisition des connaissances linguistiques et la place importante de la compréhension écrite.

En 1992, la première version du « Programme didactique national du français 2e langue étrangère du 1er cycle » (désormais Programme F2LE) voit le jour inaugurant une période structurée et normalisée. Néanmoins, le français a occupé la portion congrue par rapport aux autres langues étrangères (Wang, 2008). Selon ce programme, l'enseignement du F2LE avait pour objectif de former des spécialistes en compréhension écrite. Ainsi, la méthodologie grammaire-traduction qui met l'accent sur l'explication de la grammaire et du vocabulaire a continué à être privilégiée. Six ans après, « Quelques opinions pour la réforme de l'enseignement des langues étrangères au niveau du 1er cycle universitaire face aux défis du 21e siècle »[25] a visé à former des professionnels à « compétences composées » maîtrisant plus d'une langue étrangère. Dès lors, l'enseignement de la deuxième langue étrangère a bénéficié de plus d'attention.

En 2002, la deuxième version de Programme F2LE a mis l'accent sur la compétence communicative chez les étudiants cibles en recommandant un changement de méthodologie. Le désir de répondre au besoin du développement international des

[24] Consulté sur le document en ligne le 24 novembre 2023 : https://wenku.baidu.com/view/cbfe780532126edb6f1aff00bed5b9f3f80f727c.html?_wkts_=1681309677749&bdQuery=加强外语教育的几点意见+1978

[25] Consulté sur le document en ligne le 25 novembre 2023 : site :https://wenku.baidu.com/view/5dd20186d938376baf1ffc4ffe4733687e21fcac.html?_wkts_=1681309748040&bdQuery=关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见

affaires a favorisé l'enseignement du F2LE. Cependant, au cours des années 2000-2010, l'enseignement des autres langues communes a commencé à diminuer par rapport à l'anglais. « Certaines langues comme l'allemand et le français avaient même tendance à être marginalisées » (Wei, 2010 : 60).

En 2011, la directive « Exigences de l'enseignement du français 2e langue étrangère du 1er cycle » [26] (désormais Exigences F2LE) a prôné le développement des quatre compétences langagières et des compétences interculturelle et communicative en 2e langue étrangère. Le renouvellement de méthodologies liées aux besoins des étudiants et l'intégration de techniques modernes et de ressources Internet ont été proposés afin d'améliorer les apprentissages dans et en dehors du cours. Néanmoins, comme l'a souligné Wei, « la méthodologie d'enseignement traditionnelle qui met l'enseignant au centre a encore dominé dans l'enseignement des langues étrangères communes sauf pour l'anglais » (Wei, 2010 : 60).

1.2.2.2. Organisation de l'enseignement

Le cours de F2LE appartient au tronc commun et il constitue l'une des options d'un module obligatoire. Il est organisé dans le cadre des Exigences F2LE publié en 2011 par le ministère de l'Éducation nationale. Selon ce programme, ce cours s'adresse aux étudiants qui n'apprennent pas le français comme spécialité. Dans leur très grande majorité, ils sont spécialisés en anglais et autres sous-domaines tels que « l'anglais des affaires extérieures »[27] et « traduction »[28].

Proposé aux étudiants en première ou deuxième année, il se déroule généralement sur trois ou quatre semestres, à raison de quatre périodes par semaine. Selon les exigences officielles, il est divisé en six niveaux. Les niveaux 1-4 sont « fondamentaux », les 5-6 « avancés ». Pour chaque niveau, la durée proposée est de 64 périodes. Mais dans la plupart des cas, la durée totale n'atteint pas les 256 périodes (total des « heures » des niveaux fondamentaux) (Deng, 2014 ; Lei et Bel, 2015). Il s'agit d'un « cours intégré » : aucun horaire n'est précisé pour pratiquer les quatre compétences langagières. La phonétique, la grammaire, le lexique, la lecture, la traduction et la composition sont étudiés en parallèle. De nombreuses recherches sur l'enseignement du F2LE ont mis en relief que la grammaire et le lexique sont privilégiés au détriment de la compétence d'expression et de compréhension orales (He, 2012 ; Ren, 2014). À la fin de chaque semestre, un examen portant sur la lecture et la traduction a lieu. Aucun examen national n'est imposé pour les études du F2LE.

Selon les Exigences F2LE, ce cours a pour objectif de :

1) former la capacité d'utilisation globale du français chez des étudiants ayant des niveaux de français hétérogènes ;

---

[26] 《大学法语课程教学要求》

[27] 商务英语

[28] 翻译

2) construire une base solide pour développer le niveau de français afin de pouvoir l'utiliser dans le futur pour accomplir diverses tâches de travail et de communication ;

3) motiver les étudiants dans les échanges sino-français et développer leurs compétences interculturelles et littératies culturelles dans un but de répondre aux besoins de développement du pays et des échanges interculturels (2011 : 1) (notre traduction).

Cette deuxième langue étrangère ne joue pas le même rôle que la première langue, à savoir être leur spécialité. Il ne s'agit pas d'une deuxième spécialité universitaire. « C'est un enseignement partiel, bénéficiant d'un nombre d'heures et de crédits très limités » (Fei et Bel, 2015 : 43). On peut même affirmer qu'il s'agit d' une matière secondaire.

Toutes les universités qui ont une spécialité ou un département de français et une grande partie de celles qui n'en ont pas, offrent la formation de F2LE. Selon le chiffre du site de l'Ambassade de France, la Chine comptait plus de 140 universités avec une spécialité ou un département de français. Les universités qui proposent le F2LE sont donc beaucoup plus nombreuses. Dans les universités n'ayant pas de spécialité ou de département de français, peu d'enseignants assurent des cours de français. Ils « se retrouvent seuls ou à deux pour assurer cet enseignement. Certains peuvent souffrir d'un certain isolement » (Lei et Bel, 2015 : 43). Par conséquent, du fait du peu d'encadrement disponible, le nombre d'étudiants par classe est souvent élevé.

1.2.2.3. Manuels et méthodes pratiqués

Pour apprendre le F2LE, les manuels sont les ressources les plus importantes, voire les seules ressources à cause des traditions et du manque d'occasions de pratiquer cette langue en dehors du cours. Il est donc indispensable d'entreprendre l' analyse précise des manuels et méthodes utilisés pour l'enseignement du F2LE dans les universités, celles-ci ont la liberté de choix des manuels (Fu, 2005).

La plupart utilisent des ouvrages rédigés par des auteurs chinois car ils ont été conçus pour répondre aux exigences du programme didactique national de l'E-A du F2LE . Dans la plupart de ces manuels, les méthodes traditionnelles expliquent la grammaire de manière systématique et de nombreux exercices d'entraînement sont proposés pour acquérir des expressions courantes. Leurs contenus (textes, vocabulaire et exercices) sont calqués sur ceux d'épreuves telles que Test de français universitaire niveau 4 (désormais TFU4) ou sur des examens d'admission aux études en Master (Fei et Bel : 2015).

De 1992 (première version du Programme F2LE) jusqu'aujourd'hui, les manuels les plus cités sont les suivants (Chen, 2020 ; Lei et Bel, 2015) : *Nouveau manuel de français langue étrangère*[29], *Cours de français accéléré*[30], *le français 2e langue étrangère*[31], *Nouveau*

[29] 新公共法语
[30] 简明法语教程
[31] 大学法语简明教程

manuel de français 2e langue étrangère pour l'université[32] et *Nouvelle méthode de français*[33].

Dans certains cas on emploie des manuels rédigés par des auteurs étrangers, entre autres, les méthodes *Reflets*[34] *et le nouveau Taxi*[35]. Ici nous nous pencherons principalement sur les manuels les plus courants afin de décrire la situation générale de l'enseignement du F2LE.

Étant donné que le contenu de la phonétique du français est souvent introduit au début de l'apprentissage, nous analyserons et comparerons le 1er volume (s'il y en a plusieurs) de la version la plus récente de chaque manuel dans le tableau 1. Afin de faciliter la lecture, nous avons classé les cinq manuels selon l'ordre alphabétique.

Le premier manuel destiné à l'enseignement du F2LE est le manuel A publié en 1990 par Wu. Il a été réactualisé en 2007 et est intitulé *Nouveau manuel de français langue étrangère*. Le deuxième manuel, le B, dont l'auteur est Sun est celui utilisé depuis longtemps à l'Université normale de Gannan où nous avons travaillé et mené nos recherches. Ensuite, le manuel C a suivi la publication de la première version du Programme F2LE. Rédigé par Xue, il comprend un seul volume de 36 leçons et un vocabulaire de 1500 mots, son contenu simplifié et résumé fait qu'il est beaucoup utilisé compte tenu du temps réduit consacré à ce cours. À la suite du nouveau programme national de 2002, le manuel D a vu le jour dans le but de répondre aux besoins multiples du nouveau millénaire. Cet ouvrage se caractérise par un changement notable : les compétences y sont privilégiées au détriment des connaissances . De plus, il est en lien étroit avec les examens nationaux TFU4. Le manuel E rédigé en 2012 est le seul manuel qui met l'accent sur la compréhension orale du français.

[32] 新大学法语
[33] 新理念大学法语
[34] Capelle, G. et Gidon, N. (2007). *Reflets*. Sinolingua.
[35] Ji, K., Capelle, G. et Menand, R. (2012). *Le Nouveau Taxi.* Sinolingua

Titre du livre	Auteur	Date de 1re version/2e version	Date de la version la plus nouvelle	Description brève du livre
Manuel A : Nouveau manuel de français langue étrangère (en *pinyin : xin gonggong fayu*)	Wu X.	1990	2007	En s'inspirant de l'analyse comparative de l'anglais et du français, ce manuel se divise en trois volumes : niveau débutant, niveau intérieur et niveau supérieur. Le premier est consacré à la phonétique, la grammaire fondamentale et le vocabulaire quotidien afin de de développer la compétence d'expression orale; le deuxième met l'accent sur le temps et l'emploi du vocabulaire afin de développer la compétence de compréhension écrite et d'expression écrite; le troisième souligne les caractères des styles différents afin de développer la compétence de la traduction. Pour le niveau débutant, à part les sept premières leçons, les autres leçons commencent par l'explication de la grammaire et les exercices de la grammaire. Un ou deux textes suivent avec le vocabulaire, les notes, la conjugaison et les exercices. Chaque leçon se clôture par « Façon de dire » « Langue et civilisation ». Aucun exercice sur la compréhension orale ni la production orale ne figure dans ce livre bien que l'objectif indiqué comprend le développement de ces deux compétences. Il se caractérise par la comparaison entre le français et l'anglais au niveau de la phonétique, du vocabulaire, des phrases et de la grammaire. Ce manuel est en bleu et blanc. Il manque d'images et de supports authentiques.
Manuel B : Cours de français accéléré (en *pinyin : jianming fayu jiaocheng*)	Sun H.	1990/2006	2020	Destiné aux étudiants apprenant le français 2e LE, ce livre comprend 2 volumes et s'inspire de l'analyse comparative de l'anglais et du français. Quant au contenu, il se divise en quatre parties : cours de phonétique, d'initiation, de niveau 1 et de niveau 2. Les huit premières leçons consacrées à la phonétique : chaque leçon comprend l'explication de la prononciation des phonèmes français, un dialogue ou un texte court d'introduction, un vocabulaire, des exercices tels que la répétition des mots ou des phrases, la traduction. Les cours suivant consistent en « Points importants » qui présentent les points importants de chaque leçon, « Texte », « Extension » qui compare des expressions françaises et celles d'anglais, « Notes » qui affiche la traduction et les points grammaticaux relatifs du texte, « Grammaire » qui offre une explication précise de la grammaire, « Exercices » qui comprend surtout les exercices écrites (comme les exercices à trous, de substitution, de transformation), la compréhension écrite, la traduction et l'expression écrite, et « Le français de communication » qui donne des expressions quotidiennes françaises. Il faut souligner que les exercices de phonétique résident dans la comparaison des phonèmes similaires de l'anglais et du français. Ce manuel est en noir et blanc. Il manque d'images et de supports authentiques. Il existe même des expressions très anciennes et peu utilisées dans le quotidien comme appeler les étudiants « camarade ».
Manuel C : Le français 2e LE (en *pinyin : daxue fayu jianming jiaocheng*)	Xue, J.	1995	2008	Rédigé en fonction de la 1re version du Programme français 2e LE, ce livre comprend un seul volume de 36 leçons : les 4 premières leçons sont consacrées à la phonétique, les 32 dernières leçons dédiées à des cours intégrés consistant en un(des) texte(s), un vocabulaire, le savoir dire ou le savoir vivre, la conjugaison, la grammaire et les exercices écrits. Quant aux exercices de la phonétique, ils reposent sur la répétition des mots concernant les phonèmes relatifs et des phrases en mettant l'accent sur l'intonation et la liaison. Aucun exercice sur l'expression orale ou la compréhension orale ne sera abordé dans ce livre. Les textes intégrés dans ce livre sont peu authentiques, et certains expressions sont anciennes et peu utilisées aujourd'hui. Ce livre est en noir et blanc sans aucune image.
Manuel D : *Nouveau manuel de français 2e LE pour l'université* (en *pinyin : xin daxue fayu*)	Li Z. et *al.*	2002s/2014	2020	La version la plus nouvelle (3e édition) de ce manuel a été publiée en 2020 avec un cours de Mooc relatif et les ressources didactique dans la plate-forme iSmart. Il comprend 3 volumes. Chaque volume comprend un livre du professeur. Contrairement aux autres manuels, le contenu de ce manuel s'organise selon des thèmes différents. Les 4 premières leçons de volume 1 sont consacrées à la phonétique ont pour objectif de la communication quotidienne. Les autres leçons comprennent généralement des textes/dialogues, le vocabulaire, les notes, la grammaire, la conjugaison, les exercices (plutôt les exercices écrites). À cause du temps limité dans la classe, une partie des textes et des exercices d'écoute de l'ancienne édition sont déplacés dans le cours de Mooc. Ce livre est coloré et riche en photos et images authentiques. Mais dans le 1er volume, la plupart des textes sont fabriqués, et des pratiques du français au niveau de l'expression et compréhension orale sont peu mentionnées dans ce livre.
Manuel E: Nouvelle méthode de français (en *pinyin : xin linian daxue fayu*)	Lu C.	2012		Rédigé en 2012 selon Exigences français 2e LE, ce manuel se divise en 4 volumes. Chaque volume a un livre d'étudiant (muni d'un disque DVD-Rom) et un livre de professeur. Ce manuel a pour objectif de développer la compétence interculturelle en mettant l'accent sur l'éducation de qualité. Les 4 premières unités de Volume 1 sont consacrées à la phonétique, toutes les autres unités de ce manuel dédiées aux cours intégrés comprennent 7 parties : « Découverte » commencé par les exercices de compréhension orale, « Texte » comprenant un texte au sujet quotidien, un vocabulaire, des exercices d'expression orale et écrite selon le texte et le vocabulaire, « Grammaire et emploi des mots » comprenant l'explication systématique de la grammaire, la conjugaison, l'emploi des mots et des exercices écrite sur le contenu de cette partie, « Compréhension orale », « Civilisation » comprenant les informations ou les textes sur la civilisation française et des mots et expressions relatifs, « Exercices généraux » comprenant principalement des exercices de la compréhension orale, des exercies écrites. « Apprentissage individuel » permettant aux étudiants d'auto-évaluer grâce au disque. Ce livre coloré est riche en photos authentiques et des images ludiques comme des photos des menus et des BD. Parallèlement, ce livre est caractérisé par l'intégration des outils TICE, par l'accent sur l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage et sur la compétence de la compréhension orale. À travers l'application mobile de "Aiting Fayu", les étudiants sont capables d'écouter les enregistrement en tous temps et lieux. Mais dans le 1er volume, la plupart des textes sont fabriqués, et des pratiques du français au niveau de l'expression orale sont peu mentionnées dans ce livre.

Tableau 1 - Analyse et comparaison de cinq manuels de F2LE

Bertoletti a proposé une grille d'analyse de manuels scolaires qui nous semble « suffisamment claire et complète pour informer de l'ensemble des problèmes qu'une analyse précise des matériaux didactiques peut être amenée à aborder » (Bertoletti, 1984 : 55). Cette grille se divise en cinq champs de référence : « présentation matérielle », « supports et documents », « contenus linguistiques », « contenus notionnels/thématiques » et « tests et évaluation ». Chaque champ est décomposé en

plusieurs rubriques qui seront mentionnées ci-dessous. Par le biais de ce tableau, nous finissons par une analyse non exhaustive de ces manuels :

A. Présentation matérielle :

- Fiche signalétique : les trois premières méthodes sont publiées dans les années 90 du XXe siècle, deux autres sont du début du XXIe siècle. Le manuel le plus récent est la 3e version du manuel D. Tous sont rédigés par des auteurs chinois et publiés par une maison d'édition chinoise.

- Matériel complémentaire : les manuels A, B, C sont accompagnés d'un CD-ROM, les manuels D et E sont complétés par le livre du professeur et un DVD-Rom.

- Préface : les manuels A, B, C visent l'acquisition « rapide et efficace » du F2LE en mettant l'accent sur la grammaire et la traduction ; les manuels D et E mentionnent davantage de compétences d'expression et de compréhension orale que les trois ouvrages précédents. Les manuels A, B, C sont imprimés en noir et blanc ou bleu et noir; les manuels D et E sont en couleur. Tous sont destinés aux étudiants apprenant le F2LE.

- Structure : à l'exception du manuel D qui a pour objectif la communication, les autres privilégient l'apprentissage systématique de la grammaire. La composition du contenu de ces cinq manuels est presque similaire : chaque leçon consiste en un texte/dialogue, du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et des exercices. Ressemblant au contenu du texte/dialogue, pour la grammaire, ce sont plutôt des exercices écrits.

B. Supports et documents :

- mis à part les manuels D et E, les autres manquent d'illustrations authentiques et ludiques ou même manquent d' images, entre autres les manuels B et C.
- tous les manuels sont accompagnés d'un CD-ROM ou DVD-ROM ;
- le manuel D est complété par un cours de Mooc et une plateforme pédagogique iSmart ;
- le manuel E dispose même d'une application mobile dans laquelle tous les enregistrements sont inclus.
- la plupart des textes et dialogues ne sont pas authentiques.

C. Contenus linguistiques :

- Lexique : le vocabulaire bilingue apparait après le texte ou le dialogue. Certains manuels procèdent à une comparaison entre le vocabulaire français et anglais, par exemple dans le manuel A.

- Phonétique : tous les manuels commencent par l'apprentissage de la phonétique. À l'exception du manuel E, l'apprentissage de la phonétique commence directement par l'explication des règles de prononciation des phonèmes du français, à savoir la phonie-graphie, sans passer par l'écoute de l'enregistrement de ces phonèmes ou la distinction des phonèmes similaires. Un tableau des règles phonétiques est présent partout. Les syllabes, l'accentuation, les intonations, l'enchaînement, la liaison sont bien expliqués. Des exercices permettent d' entraîner la prononciation des mots qui contiennent les phonèmes abordés, la prosodie et l'enchaînement (voir Annexe 2). Dans le manuel A et B, la phonétique du français est comparée avec celle de l'anglais.

- Grammaire : en général, la grammaire est présentée de manière systématique et déductive en langue maternelle soit en MS. Dans le manuel A, la grammaire est comparée avec celle de l'anglais.

- Exercices : à l'exception du manuel E, tous les exercices privilégient l'écrit. Il s'agit généralement de textes lacunaires, des exercices de substitution, de transformation, de compréhension de l'écrit, de traduction et de production écrite. Quant aux exercices sur la phonétique, il s'agit de la répétition de mots dans lesquels les phonèmes sont abordés. Souvent individuels, les travaux sont corrigés par l'enseignant. Les consignes sont formulées en mandarin standard dans les manuels A et B, en français et en mandarin stanndard dans le manuel C ; dans les manuels D et E elles figurent en MS au début, puis en français.

D. Contenus notionnels/thématiques :

- Contenus socioculturels : les contenus socioculturels ne sont pas abordés dans les manuels B et C. Ils sont explicites dans le A dans les rubriques « Façon de dire » et « Langue et civilisation » et, dans le D dans la rubrique « Connaître plus ». Dans le E, ces contenus sont implicites dans les photos et images et explicites dans la rubrique « Civilisation ».

E. Test et évaluations :

- à l'exception du manuel E, les autres manuels privilégient les compétences de compréhension et d'expression à partir d'exercices écrits ; le manuel E met l'accent sur la compréhension orale et les compétences d'expression et de compréhension écrite.

- à l'exception des D et E qui proposent l'auto-évaluation dans le Mooc et dans la partie « Apprentissage individuel » à travers un DVD-Rom, les autres manuels privilégient l'évaluation par l'enseignant.

À partir des analyses et des comparaisons que nous avons réalisées, les avantages et les inconvénients de ces manuels sont évidents. On peut ranger au nombre des avantages le fait que les explications des règles phonétiques et grammaticales soient claires et systématiques afin d'en faciliter l'apprentissage par des étudiants dont la langue maternelle est tout à fait différente de la langue cible. Quant aux inconvénients, l'accent mis sur les compétences d'expression et de compréhension écrites se fait au détriment de l'expression et de la compréhension orales. Les exercices monotones ajoutés au manque de documents et de supports authentiques (dans les manuels A, B, C) démotivent les étudiants.

Finalement, il faut souligner qu'à part ces manuels destinés à l'enseignement du F2LE, nous trouvons rarement d'autres ressources adaptées à ce niveau. Par exemple, les cahiers d'activités et les guides pédagogiques sont très peu disponibles.

1.2.3. Enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le français enseigné comme 2e langue étrangère en Chine

L'enseignement de la phonétique pour le F2LE en Chine, comme pour le français de spécialité, est beaucoup influencé par « la méthodologie soviétique » (Xu, 2014 : 335). En provenance de l'ex-URSS, elle a été introduite après 1949 et a exercé une influence sur la

didactique des langues étrangères, surtout pendant une vingtaine d'années (entre les années 1950-1970), marquées par la fin de la «Révolution culturelle » et la réouverture sur l'extérieur.

Dans les années 1980, bien que la « méthodologie soviétique » soit mise en cause et des méthodologies occidentales pédagogiques comme la méthodologie audio-orale (désormais MAO) et structuro-globale audio-visuelle française (désormais SGAV) soient introduites, l'E-A des langues étrangères a continué à être influencé par la méthodologie russe :

> « Il s'agit de s'appuyer sur le modèle pédagogique sous l'aire de l'influence soviétique (en particulier la structuration des démarches pédagogiques, avec la méthode de traduction et celle de la grammaire), en y ajoutant quelques techniques et procédés d'inspiration d'autres courants didactiques qu'on retient pour adjuvants d'amélioration. » (Xu, 2014 : 370).

Pourtant, depuis les années 1990 et jusqu'à une période récente, malgré des recherches menées sur les théories méthodologies dans la discipline du FLE, aucun discours théorique d'importance majeure n'a été introduit ou prononcé (*ibid.* : 400).

L'enseignement de la phonétique dans l'E-A du F2LE d'aujourd'hui est encore empreinte de ce « modèle » : c'est une conséquence du choix des manuels et des méthodologies traditionnelles adoptées par les enseignants.

L'idée principale de cette méthodologie de la phonétique se manifeste dans « la conception de l'acquisition consciente des L2, c'est-à-dire qu'il faut passer par un apprentissage de la théorie régissant les phénomènes phonétiques de la langue cible pour prononcer correctement cette langue » (Xu, 2014 : 335). L'enseignement de la phonétique passe donc par l'explication des règles de prononciation des phonèmes du français : le mouvement des organes articulatoires au cours de la prononciation des phonèmes, les règles précises de la prononciation de chaque phonème, le découpage syllabique et la transcription des mots en alphabet phonétique international (désormais API). Un ensemble d'outils sert dans l'enseignement de la phonétique : l'API, les tableaux de règles phonétiques, les figures des organes vocaux accompagnées des descriptions montrant leur fonctionnement pour prononcer des phonèmes. Parmi eux, l'API joue un rôle très important dans l'enseignement de la prononciation du français (Li, Yin et Pu : 2018). En bref, l'apprentissage de la phonétique se fait selon la méthode « phonèmes-règles-lexique » (Zhao, 2019 : 290).

L'enseignement de la phonétique est toujours introduit au début des manuels utilisés, comme dans les 5 manuels mentionnés ci-dessus. Les phonèmes du français et les règles phonétiques sont souvent classés et présentés dans des tableaux. La plupart se composent de phonèmes, de modes d'articulation, de conditions, de combinaison des lettres et d' exemples. Il existe aussi le cas particulier de comparaison entre les phonèmes du français et anglais semblables, par exemple dans des tableaux du manuel A. Les règles sont souvent expliquées en mandarin afin de faciliter la compréhension des débutants.

Voici deux exemples de règles phonétiques relatives aux phonèmes [a] et [ɛ] illustrés dans le manuel A et le manuel B :

- le manuel A (Wu, 2017 : 2)

Phonèmes	Graphèmes	Modes d'articulation	Exemples
[a]	a, à, â	Pareil comme la première partie du phonème anglais [ai]	ma, là, âne
[ɛ]	è, ê, ei, ai et à la fin du mot e devant deux consonnes e dans les syllabes fermées	Pareil comme le phonème anglais [e]	mène, même, lait filet, ballet elle, messe, sel, sec

- le manuel B (Sun, 2019 : 5-6)

Phonèmes	Modes d'articulation	Graphèmes	Exemples
[a]	Placer la langue à plat dans la bouche ; mettre le bout de la langue contre les dents inférieures ; les lèvres sont ovales ; le degré d'ouverture est haut	a à	salle là
[ɛ]	Mettre le bout de la langue contre les dents inférieures ; monter un peu la partie antérieure de la langue ; le degré d'ouverture est un peu plus bas que celui de [a]	e dans les syllabes fermées ; è, ê ei ai, aî et à la fin du mot	sel mère, fête pleine lait, maître effet

L'explication des règles phonétique se fait toujours de phonème à graphème. Cependant, souvent un tableau des règles phonétiques est proposé à la fin, selon un ordre de graphème à phonème. Prenons l'exemple des combinaisons concernant la lettre [a] du tableau dans le manuel B (Sun, 2019 : 50) :

Lettres	Phonème	Notes	Exemple
a	[a]		la, camarade
ai	[ɛ]		français
	[e]	dans quelques mots	j'ai, je vais, je sais, gai, le quai
aim	[ɛ̃]		la faim
ain	[ɛ̃]		demain
am	[ɑ̃]		la lampe
an	[ɑ̃]		le paysan

au	[o]		l'auto
	[ɔ]		au revoir, j'aurai

La phonétique est enseignée de façon systématique et intensive. Cela facilite la compréhension des règles phonétiques pour celui dont la langue maternelle est complètement différente de la langue cible. Les enseignants demandent souvent aux étudiants d'apprendre les règles par cœur et de les réciter au cours. Or cet apprentissage n'est pas continu : après l'explication et l'entraînement de la phonétique au début, elle n'est plus mentionnée dans le reste du manuel et elle est rarement pratiquée aux cours suivants. L'enseignement et l'apprentissage de la phonétique se limitent donc à quelques heures de cours.

Quant à l'entraînement à la prononciation, les exercices se divisent en deux types : en premier, « …pratiquer les règles acquises en faisant des exercices "théoriques" (questions-réponses sur les règles étudiées, la division des syllabes des mots, la transcription des mots par les signes phonétiques internationaux, etc.) » (Xu, 2014 : 339) ; en second, l'application des règles : la prononciation des mots, de petites phrases ou de courts textes composés des phonèmes concernés. Les étudiants n'écoutent que rarement la prononciation des phonèmes produits par les natifs avant l'apprentissage de la phonétique. Il en est de même pour la discrimination des phonèmes similaires dans l'apprentissage et l'entraînement de la phonétique. Pour entraîner à la prononciation des phonèmes à partir des mots, une demande de transcription des mots en API est souvent imposée au lieu de mettre l'accent sur la prononciation des phonèmes.

Par conséquent, à l'examen de fin de semestre, l'évaluation de la prononciation repose sur des questions concernant les règles phonétiques et la transcription de mots ou de phrases en API.

1.2.4. Évaluation de la phonétique du français dans le français 2e langue étrangère

1.2.4.1. Documents gouvernementaux

Les trois documents gouvernementaux (deux versions du Programme F2LE et les Exigences F2LE) sur l'E-A de 2e langue étrangère accordent peu de poids à la phonétique. Dans la 1re version du Programme F2LE, les compétences d'expression et de compréhension écrites ont été traitées en priorité plutôt que les deux autres compétences langagières. Par conséquent, l'E-A de la grammaire et du vocabulaire est privilégié au détriment de la phonétique.

Dans la 2e version du Programme, la compétence de compréhension écrite domine toutes les autres compétences. L'objectif pédagogique prône une maîtrise suffisante de la compétence de compréhension écrite, l'acquisition préalable des compétences de compréhension orale, d'expression orale et de la traduction. Ce programme a aussi défini six niveaux de compétences. Le niveau 4 est dit « fondamental » et le niveau 6 « avancé ». Afin de clarifier les exigences pour chaque niveau, les compétences linguistiques sont

divisées en huit domaines : phonétique, grammaire, lexique, compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale et traduction, avec, pour chacun, des descripteurs de niveau. Voici la description précise de la phonétique de ces six niveaux.

Niveaux	Phonétique
1	(1)phonèmes et les combinaisons de phonèmes ; API ; règles phonétiques ; (2)groupes rythmiques ; accentuation ; liaison et enchaînement ; intonation.
2	
3	
4	
5	- consolider les connaissances phonétiques ; - maîtriser l'intonation ; - lire assez couramment le texte.
6	
Note	(1) et (2) doivent finir au niveau 1.

Dans ce programme, il est précisé que pour atteindre le niveau fondamental (niveau 4), les étudiants doivent parler le français avec une prononciation assez correcte. Pour le niveau avancé, il faut maîtriser l'intonation et lire un texte couramment.

Les Exigences F2LE, comme les deux Programmes F2LE, ont aussi défini six niveaux de compétences. Du niveau 1 au niveau 4, ce sont les niveaux fondamentaux, le niveau 5 et 6 les niveaux avancés. Les compétences linguistiques de chaque niveau comprennent cinq domaines : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite et traduction.

Les niveaux fondamentaux de la compétence d'expression orale s'articulent comme suit :

être capable de répondre aux questions ou de faire une déclaration répétée selon les textes dans le manuel ou les documents audio donnés ; être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets quotidiens ; être capable de parler le français avec une phonétique, une intonation et une syntaxe assez correcte (Document 2011 : 2 ; notre traduction).

Dans ce document, le degré d'exigence en phonétique n'est pas mentionné pour les niveaux avancés. Un tableau des descripteurs de niveau sur le lexique, la phonétique et la grammaire est à la disposition des lecteurs dans ce document. Ce tableau est tout à fait semblable à celui de la 2e version du Programme F2LE.

1.2.4.2. Examens nationaux

L'examen national destiné spécialement aux étudiants n'apprenant pas le français comme spécialité universitaire est le Test de français universitaire niveau 4 (désormais TFU4) et niveau 6 (désormais TFU6). Le premier est organisé chaque année par le Département national de l'enseignement supérieur en vue d'évaluer le niveau de français des étudiants débutants. Le dernier sera bientôt organisé. Les étudiants qui réussissent le TFU4 peuvent obtenir un certificat délivré par le ministère de l'Éducation. Le niveau de cet examen équivaut au niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les

langues (désormais CECRL). L'épreuve TFU4 comprend en général cinq parties : la compréhension orale, la compréhension écrite, le lexique, la grammaire et la rédaction. Cependant, la compétence d'expression orale, y compris la phonétique, n'est pas mentionnée dans ce test.

D'ailleurs, les étudiants spécialisés en anglais qui veulent poursuivre leurs études en Master, doivent passer un concours d'admission qui comporte une épreuve écrite et orale de français. Les universités ont la liberté dans leur organisation et l'épreuve écrite, en référence au Programme F2LE et aux Exigences F2LE, comprend généralement deux compétences : expression et compréhension écrite. Pour l'épreuve orale, il s'agit d'un entretien en français. Souvent, le jury pose des questions très simples comme « Présentez-nous votre ville natale », « Quels sont vos loisirs préférés ? ».

1.2.4.3. Examens universitaires

Un examen à livre fermé est proposé à la fin de chaque semestre de F2LE. Selon une enquête menée par Lei et Bel (Lei et Bel, 2015) dans 4 universités de la province de Guangdong pour lesquelles les modalités d'évaluations ont été abordées, la compréhension écrite occupe la place la plus importante dans les examens universitaires suivis par la maîtrise grammaticale ainsi que la faculté de traduction. En revanche, la part de l'oral y est très faible.

En général, la phonétique n'est évaluée qu' à la fin du 1er semestre, sous la forme de la transcription des mots en API. La priorité accordée à la compréhension écrite est conforme aux instructions ministérielles, notamment la 1re version du Programme F2LE.

1.2.5. Problèmes émergents

Après avoir évoqué brièvement l' histoire de l'E-A du FLE et sa typologie, nous avons essayé de décrire l'évolution et l'organisation de l'E-A du F2LE, ainsi que les méthodes et manuels appliqués dans la formation du F2LE. Ensuite, nous avons mis l'accent sur l'E-A de la phonétique du français dans le cours de F2LE et son évaluation. Compte tenu de tout ce qui a été présenté et analysé, nous avons diagnostiqué des freins pour l'E-A de la phonétique du français :

1) le F2LE considéré comme « une matière seconde » (Lei et Bel,2015) ne joue pas le même rôle que le français de spécialité. Il a même tendance à être marginalisé. Les institutions n'y accordent pas assez d'attentions et un nombre réduit d'heures et de crédits y sont investis ;

2) la méthodologie traditionnelle « grammaire-traduction » qui met l'enseignant au centre a dominé et persiste dans l'E-A du F2LE ;

3) en référence aux Exigences F2LE, chaque niveau comprend 64 périodes. Leur durée varie d'une université à l'autre (40-45 min). Le total des périodes consacrées à l'E-A du F2LE dans la plupart, n'atteint pas les 256 périodes qui sont proposées pour les niveaux fondamentaux. En même temps, le cours de F2LE est souvent un « cours intégré » dans lequel la grammaire, le lexique, la phonétique, et la traduction sont enseignés

simultanément. De plus, les compétences écrites comprenant la grammaire, le lexique et la traduction sont privilégiés aux dépens des compétences orales comprenant la prononciation du français. En somme, les difficultés dans l'E-A de la phonétique sont dues au manque de temps consacré (nombre d'heures de cours insuffisant) et au type d'enseignement qui met l'accent sur les compétences écrites ;

4) le nombre d'étudiants par classe F2LE est souvent important (plus de 30 étudiants). Cela rend la correction de la prononciation et la pratique orale de chacun très difficile ;

5) l'E-A de la phonétique privilégie l'apprentissage théorique au lieu de la pratique, encore influencée par la « méthodologie soviétique ». Les règles phonétiques, la transcription des mots en API et le découpage syllabique sont enseignés de manière précise et systématique. Les étudiants passent beaucoup de temps à réciter par cœur des règles et à faire des exercices au lieu de s'entraîner à prononcer les phonèmes du système phonologique francophone. L'apprentissage des phonèmes en passant par la discrimination des paires minimales et par l'imitation de la prononciation des natifs se fait rarement dans l'E-A de la phonétique du cours de F2LE. De plus, cet apprentissage manque de continuité : il se limite aux quelques leçons de début du cours et disparaît souvent lors des cours suivants ;

6) la plupart des manuels utilisés sont conçus selon la même méthode : chaque leçon consiste en un texte/dialogue, du vocabulaire, de la grammaire, conjugaison et des exercices ; les exercices sont aussi semblables au contenu du texte/dialogue ou grammaire et sont plutôt des exercices écrits. Malgré l'ambition affichée dans certains manuels de développer toutes les compétences langagières, l'accent est le plus souvent mis sur les compétences écrites notamment sur la grammaire, le lexique et la traduction au détriment des compétences orales. Les documents authentiques font le plus souvent défaut et la mise en page est peu attrayante. Mis à part ces manuels, il existe très peu de moyens dédiés à cet enseignement. Les manuels et les professeurs sont donc les seules ressources des étudiants de F2LE ;

7) les examens nationaux ou universitaires mentionnent peu l'évaluation de la prononciation.

1.3. Groupe

La classe est un groupe d'étudiants qui partagent des caractéristiques et des objectifs communs. Les liens entre les individus du groupe sont qualifiés de « relations humaines riches » (Anzieu et Martin, 1968/2007 : 42). Le groupe-classe se caractérise par une interdépendance, une solidarité et des normes. Les actions collectives sont « significatives, spontanées, voire innovantes » (*ibid.*).

1.3.1. Conception du groupe dans la culture chinoise

D'après Cohen-Emerique, il y a deux modèles de base de personnes : un modèle individualiste et un modèle communautaire (Cohen-Emerique, 1993 : 11). Le second est uni :

« non par ses croyances, attitudes et valeurs personnelles, mais par ses appartenances, sa place dans le groupe en fonction de ses rôles et statuts qui codifient sa conduite et, s'il ne s'y conforme pas, c'est son groupe et pas seulement lui-même qui est remis en cause » (*ibid.* : 14).

Dans le modèle « individualiste », « un système éducatif prépare la personne à l'autonomie, pierre angulaire de l'indépendance ». Ce modèle engendre « un système éducatif qui prépare la personne à vivre en bonne intelligence avec son groupe d'appartenance » (Bouvier, 2003 : 402).

La Chine est un pays dominé par un système « communautaire » où l'individu « se vit, se ressent comme maillon d'une chaîne, comme élément d'un tout » (*ibid.*). La culture y prône des valeurs collectives. Les relations sont influencées par la doctrine confucéenne, notamment la politesse, le respect des règles, l'obéissance, le respect de l'autorité, l'harmonie, le conservatisme, l'ordre social et la tolérance (Gong, 2003).

1.3.2. Rôle du groupe-classe dans l'E-A du français 2e langue étrangère

Dans le contexte universitaire, la classe est donc un système « communautaire » en miniature, composé d' étudiants. Les membres (étudiants) sont dépendants de ce groupe (classe), ils respectent ses règles et, comme l'a indiqué Zheng (1995), sont immanquablement influencés par l'opinion du groupe.

La dépendance à l'égard du groupe est la preuve d'une harmonie et d'une collaboration entre les membres. Dans l'E-A des langues étrangères, cette sorte d'harmonie et de collaboration se manifeste par la préférence du travail en groupe au travail individuel. Il permet de réduire le niveau de stress et il stimule les étudiants à maximiser leurs efforts pour une tâche donnée.

Les règles de ce groupe (classe), comme pour les autres groupes empreints de confucianisme (par exemple, dans la famille, la relation entre parents et enfants), ont comme modèle l'autorité du supérieur sur l'inférieur et l' obéissance de l'inférieur envers son supérieur. Dans le groupe-classe, la relation professeur/étudiant fonctionne aussi sur ce modèle. Ce modèle autorité/obéissance dans la relation professeur/étudiant engendre un respect absolu des étudiants pour leurs professeurs. Les étudiants n'émettent de critique ni sur leurs professeurs ni sur les contenus des cours.

L'opinion du groupe influence fortement ses membres : la dynamique du groupe favorise la motivation surtout quand il existe une certaine cohésion (Chang, 2010 ; Dörnyei et Murphey, 2003). Dans le système « communautaire », l' interdépendance des membres et la dynamique de groupe favorisent l'implication des étudiants dans leur apprentissage et les encouragent mutuellement entre pairs (Tellier, 2002 : 2). La cohésion du groupe-classe en est renforcée.

1.3.3. Profil du groupe-classe dans l'enseignement-apprentissage du français 2e langue étrangère

Dans le cadre de notre projet de thèse, selon une enquête réalisée dans 18 universités (qui organisent l'option 2e langue étrangère), le groupe-classe des étudiants spécialisés en anglais ou sous-domaines d'anglais apprenant le F2LE est caractérisé par un but commun, apprendre le français et par certaines similarités dans le profil : âge de 18-25 ans, bac+1/2, option anglais/sous domaines anglais, MS +/-dialectes chinois acquis, nationalité chinoise). Le groupe-classe cible comprend généralement plus de 20 étudiants parfois plus de 30 qui communiquent entre eux en MS à la place de la langue cible.

1.3.4. Problèmes émergents

En étudiant la conception du groupe dans la culture chinoise, son influence sur l'E-A des langues et le profil du groupe-classe cible, nous décelons des problèmes susceptibles de freiner l'E-A du F2LE :

1) le trop grand nombre d' étudiants dans le groupe-classe ne favorise pas la pratique de l'oral.

2) la dépendance vis-à-vis du groupe favorise le travail en groupe au lieu d'un travail individuel.

3) le modèle autorité/obéissance dans la relation professeur/étudiant induit une obéissance absolue sans que les étudiants osent remettre en cause l'enseignement de leurs professeurs.

4) la langue de communication est le MS au lieu de la langue cible.

1.4. Matériel et outils numériques

1.4.1. Situation de l'utilisation des moyens pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du français 2e langue étrangère

Étant donné que notre projet de recherche-action implique l'utilisation des outils TICE dans l'E-A du F2LE, nous nous sommes intéressée au matériel et moyens pédagogiques dont disposent l'enseignant et les étudiants. Pour nous informer sur ce qui existait, notamment les nouvelles technologies, intégrées dans l'E-A du F2LE, nous avons réalisé une enquête auprès de 189 étudiants et 19 enseignants de F2LE (voir Annexe 4).

99.47% des étudiants disposaient d'un téléphone intelligent, 90.47% d'entre eux possédaient un ordinateur, 34.39% une tablette tactile. Or seuls 49.20% d'entre eux utilisaient souvent ou toujours ces outils pour apprendre le français. La plupart (97.35%) utilisaient Internet et 88. 88% recouraient à des applications mobiles pour rechercher des informations.

D'autre part, 82.35% des enseignants utilisaient souvent des ressources numériques, des ordinateurs et logiciels. Cependant, les plates-formes en ligne comme Mooc et *Duifenyi*[36] (35.29%), le téléphone intelligent et les applications mobiles (52.94%) et le tableau blanc interactif (23.52%) sont peu utilisés dans leurs classes. Pour les activités d'expression orale, 41.18% d'enseignants recouraient aux applications mobiles. Quant aux activités en dehors des cours, 70.59% d'entre eux utilisaient des ressources en ligne et 52.94% se servaient des applications mobiles. La moitié des enseignants a fait l'expérience d'enseigner l'oral en visioconférence.

1.4.2. Problèmes émergents

1) la grande majorité d'étudiants qui possède des téléphones intelligents ou des ordinateurs, ne les utilise pas souvent pour apprendre le français ;

2) la plupart des enseignants utilisent souvent des ressources numériques dans l'E-A du F2LE. Néanmoins, les outils TICE, comme le téléphone intelligent et les applications mobiles, les plates-formes pédagogiques, sont peu intégrés dans leurs pratiques.

1.5. Agent

1.5.1. Conception et représentation de l'enseignant dans la culture chinoise

Dans la culture chinoise, l'enseignant est défini comme celui qui « propage la doctrine,transmet des connaissances et résout des doutes »[37]. La doctrine de Confucius gravite autour de deux concepts centraux : l'humanisme (*ren*)[38] et les rites (*li*)[39]. *Ren* implique l'harmonie, la bienveillance et la bonté de l'homme. *Li* indique les normes sociales. L'enseignant doit donc non seulement transmettre des connaissances et résoudre des doutes, mais également aider les étudiants à devenir des citoyens bienveillants, responsables et respectueux des normes sociales. Par conséquent, dans la majorité des cas, les enseignants s'occupent à la fois des études et de la vie des étudiants. Cela explique les trois premières caractéristiques d'un « bon » enseignant qui sont : avoir « un grand savoir », utiliser « des méthodes efficaces » et être « une personne responsable » selon une enquête de Jin et Cortazzi auprès de plus de 250 étudiants chinois (Jin et Cortazzi, 2009 : 56).

Il existe de nombreux proverbes à ce sujet . En voici d'eux à titre d'exemple :
«Maître pour un jour, père pour toute la vie ».[40]

---

[36] Une plateforme pédagogique peut être utilisée sur ordinateur et sur téléphone intelligent.
[37] 师者，所以传道受业解惑也 Hanyu, *Shi Shuo*, VIIIe siècle.
[38] 仁
[39] 礼
[40] 一日为师，终身为父 Luo Zhenyu, Ming Sha Shi Shi Yi Shu- Tai Gong Jia Jiao, 1899

« Les enseignants stricts ont des élèves qui réussissent »[41].

Le premier désigne le grand respect de l'enseignant et le considère comme celui qui possède le même statut que le père, situé au sommet de la hiérarchie familiale et sociale (Zheng, 2019). Le second implique sa responsabilité à l'égard de la réussite de ses étudiants et les qualités requises.

L'enseignant jouit d'un statut très respecté dans la société chinoise mais les exigences à son égard sont importantes. Il doit être riche en savoirs et strict en caractère. Aussi, il assume beaucoup de responsabilités tant dans la transmission des connaissances que dans l'éducation et les aspects psychologiques liés à cette fonction.

1.5.2. Profil, expérience, et méthodologies de travail d'un enseignant de français 2e langue étrangère

Dans les universités, ce sont principalement des Chinois qui enseignent le F2LE. Pour cerner le profil de ces enseignants, des informations ont été collectées au moyen d' un questionnaire dans 18 universités de 10 provinces et la capitale (voir Annexe 5). Elles pourraient représenter globalement le profil linguistique et culturel des enseignants visés par notre recherche.

Pour la plupart (94.12%), il s'agit de femmes de plus de 30 ans (76.47%). Environ 60% ont plus de 5 ans d'expérience et 64.71% ont étudié plus d'un an dans un pays francophone. Tous les enseignants qui ont répondu maîtrisent l'anglais et ont réussi l'examen national d'anglais comme CET4/6[42] ou TEM4/8[43].

52.94% d'entre eux connaissent aussi des dialectes chinois. Le MS est souvent utilisé comme langue de communication dans le cours de F2LE au détriment de la langue cible. Quant au niveau de français, 76.47% des enseignants ont un niveau C1 ou plus avancé pour la compétence de compréhension écrite, 64.47% d'entre eux atteignent un niveau C1 ou plus avancé pour la compétence d'expression orale, 70.58% pour la compétence d'expression écrite et de compréhension orale.

La majorité des personnes interrogées (58.82%) négligent l'E-A de l'oral, phonétique comprise. Seulement 23.53% y consacrent moins d'une heure. Dans l'E-A de l'oral, la méthode « grammaire-traduction » (70.59%), la méthode directe (« questions-réponses ») (64.71%), l'imitation de la prononciation (76.47%,) et l'approche actionnelle (82.35%) sont beaucoup utilisées. L'approche communicative (35.29%) est peu mentionnée. 80% d'entre eux comparent dans leurs leçons, la phonétique du français avec celle du MS ou celle de l'anglais. Cependant, bien que tous admettent l'importance de l'oral, 76.47%

[41] 严师出高徒 Le Zhengke, *Liji Xueji*, 770-476 av. J.-C.
[42] College English Test 4 ou College English Test 6
[43] Test for English Majors-Band 4 ou Test for English Majors-Band 8

soulignent celle de la phonétique mais moins d'une moitié évalue la prononciation des étudiants.

1.5.3. Parcours et formation continue de l'enseignant

Dans les universités, de plus en plus d'enseignants de F2LE recrutés sont titulaires d'un doctorat. Mais en réalité, compte tenu du nombre limité de candidats, des enseignants titulaires d'un Master sont aussi engagés.

Selon les chiffres affichés sur le site de l'Ambassade de France en Chine[44], près de 40 universités proposent un Master en études de langue française pour un effectif total d'environ 700 étudiants pour tout le pays. 8 universités peuvent délivrer le grade de docteur en langue et études françaises.

Les formations et domaines de recherche concernent généralement la littérature, la traduction, la linguistique et les études interculturelles. Néanmoins, la formation ou la recherche sur la didactique du FLE sont rarement proposées. Les enseignants diplômés manquent de connaissances en didactique du FLE.

Le secteur linguistique du service culturel de l'Ambassade de France propose une formation en didactique du FLE. Elle est destinée à tous les enseignants qui souhaitent prendre du recul par rapport à leurs pratiques habituelles. Elle permet à tous ceux qui sont sélectionnés de bénéficier d'une formation pratique en pédagogie, d'obtenir un diplôme d'université reconnu (le DUFLE), ce qui permet ensuite de s'inscrire en présentiel ou à distance en Master FLE par la suite. Le contenu et le système d'évaluation de cette formation sont adaptés aux besoins des enseignants chinois. Cependant, chaque année, seuls 20 enseignants suivent ces formations. De plus, les consulats généraux de France organisent aussi des stages ou des formations en didactique du FLE dans les métropoles.

Mis à part ces formations ou stages organisés par des organismes français, plusieurs séminaires ou conférences sur l'E-A du français sont proposés. Entre autres, l'Association chinoise des professeurs de français (ACPF) organise des séminaires et colloques régionaux et/ou nationaux et l'Université des études internationales du Guangdong organise les Séminaires interculturels sino-français de Canton tous les deux ou trois ans. Mais, globalement, le nombre et le choix de formations, de stages, de séminaires de l'E-A du français sont très limités.

1.5.4. Ressources et contraintes institutionnelles

Les enseignants de F2LE ont la liberté de choisir les manuels et les ressources et d'organiser les cours selon leur méthodologie préférée. Ils jouissent d'une liberté pédagogique. Cependant, les périodes définies par l'institut où ils travaillent et les

[44] Consulté sur le site : https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-2.pdf

compétences langagières privilégiées sont déterminées par les documents officiels du ministère de l'Éducation nationale. Les unités de temps accordées déterminent la façon d'organiser l'enseignement ; la priorité accordée à telle compétence ou telle autre, influence le choix de la méthodologie.

Selon l'enquête de Lei et Bel (2015) dans quatre universités de Guangdong, les unités de temps étaient uniformément au nombre de 216, néanmoins le nombre total d' « heures » était différent car l'unité de temps était flexible. En tout état de cause, 216 unités de temps restent en-deçà des 256 heures fixées pour les Exigences F2LE. Ces 256 unités correspondent aux niveaux fondamentaux.

Comme les compétences écrites sont très valorisées dans les documents officiels et les tests nationaux, les enseignants n'ont pas eu d'autre choix que de suivre une approche classique. L'organisation et la méthodologie adoptées sont donc fortement liées aux contraintes institutionnelles.

D'ailleurs, il faut souligner les difficultés rencontrées pour atteindre les objectifs définis dans les documents officiels. En effet, il faut « former la capacité d'utilisation globale du français », « construire une base solide » pour l'apprentissage ultérieur du français et pour l'application de leur connaissance de cette langue dans le cadre professionnel, et « motiver les étudiants dans les échanges sino-français et développer leurs compétences interculturelles et littératies culturelles ». Or chez les étudiants cibles, les compétences orales sont insuffisantes, ils négligent l'auto-apprentissage et sont démotivés au fur et à mesure de l'apprentissage du F2LE.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation. La première est le nombre réduit d'heures de cours et le désintérêt vis-à-vis des compétences d'expression et de compréhension orale. D'après notre enquête auprès de 189 étudiants au début de notre projet, seuls 15.87% d'étudiants pratiquent l'oral en dehors des cours. La deuxième tient au peu d'attention accordée par l'institut à ce cours. La troisième est due à la qualité médiocre des manuels qui utilisent une méthode très classique et ennuyeuse, sans recourir à des documents authentiques. En outre, le contenu relatif à la culture y est peu abordé, ce qui empêche le développement de la compétence interculturelle et de la littératie culturelle. Pour conclure, il est bien difficile d'atteindre les objectifs fixés par les programmes officiels du gouvernement dans les conditions exposées ci-dessus.

Aussi, faute d' objectifs accessibles et précis, les moyens d'organisation de l'E-A du F2LE varient d'une université à l'autre et ils manquent de cohérence.

Enfin, outre l' absence d' objectifs précis et une uniformisation de l'organisation de l'E-A du F2LE, une évaluation uniformisée fait défaut. Les étudiants ne doivent pas passer un examen national pour valider l'apprentissage du F2LE. Chaque université s'organise de manière indépendante pour les examens (Lei et Bel, 2015: 50). Le niveau de difficulté et les compétences langagières évaluées sont donc différents.

1.5.5. Légitimité de la prononciation du français des enseignants du français 2e langue étrangère

La question de la légitimité est l'un des principaux enjeux liés à la question de la place de la prononciation dans la didactique des langues (Miras, 2021 : 61). Elle se manifeste non seulement chez les apprenants, mais aussi chez les enseignants qui ne sont pas natifs. Elle concerne à la fois les facteurs intrinsèques (« suis-je capable d'accompagner un travail de prononciation si j'ai un accent, si je ne maitrise pas tous les sons du français »), mais aussi les facteurs extrinsèques liés la réalité du marché de l'emploi qui, à compétences égales, pourra préférer des enseignants dits natifs (*ibid.*).

Dans un contexte hétéroglotte, pour les étudiants chinois du F2LE, les enseignants sont souvent la référence principale de la langue et « un partenaire idéalisé pour la pratique » (Miras, 2021: 63). Cependant, selon notre enquête auprès de 19 enseignants du F2LE, 36.84% d'enseignants ont un niveau d'expression orale du français inférieur à C1 ; 42.21% d'entre eux n'ont pas d'expérience d'études ou de travail dans les pays francophones ; 42.10% d'enseignants ne connaissent pas les variantes régionales, nationales ou sociales de la prononciation du français. De ce fait, la légitimité de l'enseignement d'une prononciation « standard » (en général, c'est le français standard) dans le cours de F2LE est mise en cause.

1.5.6. Problèmes émergents

Voici les problèmes décelés à partir de notre description :

1) le temps consacré à l'E-A de la phonétique est réduit. Une partie importante d'enseignants ne le prennent même pas en considération ;

2) l'évaluation de la compétence orale, y compris la phonétique, est peu mentionnée ;

3) la plupart des diplômés manquent de connaissances de la didactique du FLE ;

4) l'offre très limitée du nombre, choix de formations, de stages, de séminaires ou de conférences pour les l'E-A du français ou de la langue française;

5) l'organisation du cours et la méthodologie adoptée sont soumises à la situation institutionnelle de l'enseignant ;

6) à défaut d' objectifs précis et accessibles, les moyens d'organisation de l'E-A du F2LE divergent d'une université à l'autre et ils manquent de cohérence

7) l'absence d'une évaluation efficace et uniformisée pour mesurer les acquis dans l'E-A du F2LE.

8) la légitimité de la prononciation du français des enseignants de F2LE dans l'enseignement de la prononciation du français est mise en cause

1.6. Sujet

Le public cible consiste en étudiants spécialisés en anglais ou en sous-domaines d'anglais, qui apprennent le F2LE. Cette partie sera consacrée à décrire leurs profils,

motivations et objectifs d'apprentissage, leurs besoins ainsi que leur formation, expériences et habitudes d'apprentissage.

1.6.1. Profil des étudiants cibles

Tous ces étudiants visés ont passé le concours *gaokao* et ont été admis en 1er cycle universitaire. Leur spécialité est l'anglais ou sous-domaines d'anglais tels qu'« anglais des affaires extérieures » et « traduction ». En général, ils ont entre 18 et 22 ans.

Selon notre enquête lancée au début de notre projet de thèse (voir Annexe 5) auprès de 189 étudiants dans 10 universités dans 6 provinces, ils maîtrisent le MS et l'anglais et 88.88% d'entre eux parlent aussi un dialecte chinois ; 10.05% parlent le japonais, 6.34% le coréen, et quelques-uns parlent d'autres langues comme l'italien, l'espagnol... La plupart (97.35%) ont suivi moins de deux ans d'études de français. Tous ont un niveau assez avancé en anglais.

Contrairement à l'enseignement secondaire au cours duquel tout leur temps a été consacré aux études et à la préparation du concours *gaokao* très éprouvant, les étudiants disposent maintenant de beaucoup plus de temps libre en dehors du cours.

La possession d'un téléphone intelligent et/ou d'un ordinateur portable leur facilite l'accès aux sources d'information.

1.6.2. Motivations et objectifs d'apprentissage

De nombreuses recherches ont été réalisées pour déceler les motivations et objectifs d'apprentissage de ceux qui apprennent le F2LE. C'est ainsi que He (2007) a lancé une enquête auprès de 123 étudiants de l'Université de Sanxia et He (2012) une autre enquête auprès de 40 de l'Université d'Hubei.

À la lumière de ces recherches (He, 2007 ; He, 2012 ; Sun, 2013), nous parvenons à faire une synthèse des motivations et objectifs d'apprentissages chez ces étudiants cibles :

- favoriser l'apprentissage de l'anglais
- avoir de l'intérêt pour la culture française
- réussir le concours d'admission en Master
- valider les examens et les crédits correspondants
- être plus compétitif sur le marché de l'emploi
- pouvoir faire des études dans les pays francophones

Au départ, les étudiants sont très motivés, passionnés par la culture française et veulent maîtriser une nouvelle langue étrangère pour être plus compétitifs sur le marché du travail. Cependant, ils sont démotivés à la fin des études. Cette chute de motivation résulte des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du F2LE, en particulier à cause de la complexité de la grammaire française par rapport à la grammaire anglaise, de l'absence de documents et situations authentiques, du peu de temps consacré à l'apprentissage du

français. À cela s'ajoute le faible recrutement sur le marché du travail de personnes maîtrisant la langue française.

Pour la plupart d'entre les étudiants, ils « choisissent une 2e langue étrangère parce que c'est obligatoire » (Lei et Bel, 2015 : 52). Leurs objectifs d'apprentissage du français sont donc utilitaristes : passer les examens et obtenir les crédits afférents et/ou réussir le concours d'admission en Master. Les étudiants demandent souvent à leur enseignant de résumer ce qu'ils doivent apprendre, de faire davantage d'exercices en classe, surtout ceux qui correspondent aux questions des examens qu'ils vont passer à la fin du semestre, notamment le concours d'admission en Master. Pour eux, le cours doit les aider à réussir ces épreuves.

1.6.3. Besoins

Selon l'enquête lancée auprès de 189 étudiants de F2LE au début de notre projet de thèse (voir Annexe 5), 91% des étudiants estimaient que la compétence d'expression orale était importante dans l'E-A du F2LE. 44.44% d'entre eux pensaient que la phonétique était difficile ou très difficile à apprendre. Parmi ces étudiants, il y en avait 130 qui ont participé à notre projet de thèse.

D'après une autre enquête lancée auprès de ces étudiants expérimentaux, 60.78% des étudiants ont affirmé que l'apprentissage de l'oral de français avait pour objectif de bien s'exprimer et de se faire comprendre de l'interlocuteur. Il existait aussi d'autres objectifs : favoriser l'apprentissage de l'oral des autres langues étrangères (13.73%), être capable de lire des phrases/textes/poèmes de façon correcte (11.7%), imiter la prononciation des natifs (5.88%).

1.6.4. Formation et expérience

La plupart d'entre les étudiants n'ont pas eu de formation en français avant l'apprentissage du F2LE. Dans la majorité des cas, l'anglais est la langue étrangère apprise avant le français. Comme l'anglais, le français est une langue phonographique qui fait partie de la famille indo-européenne. Les étudiants chinois ont l'impression que ces deux langues se ressemblent au niveau de la grammaire et du lexique même que le français soit une langue romane et que l'anglais soit une langue germanique. Chez les étudiants visés qui apprennent l'anglais comme spécialité, l'apprentissage du français subit fortement l'influence de cette illusion. Dès l'école primaire, l'anglais est au programme pour réussir le concours *gaokao*. Son objectif donne la priorité à la maîtrise des connaissances de base de type traditionnel grammaire/ vocabulaire (à l'écrit) et pas à la compétence de communication (Du, 2011).

Pour la formation en langue maternelle pendant l'enseignement primaire et secondaire, l'E-A de *yuwen* comprend :

- la langue orale, ou plutôt les langues orales, dont les prononciations et les structures varient d'une ville à l'autre, et que l'école a pour but d'uniformiser ;

- le pinyin (transcription phonétique en écriture latine des sons du chinois adoptée en 1979 par le gouvernement chinois) ;
- l'écriture des caractères simplifiés ;
- la langue écrite, qui possède une organisation propre, différente de la langue orale ;
- les caractères non simplifiés ;
- la langue classique employée à l'écrit jusqu'au début du XXe siècle et sa structure spécifique (Mendez, 2011 : 213-214).

Au lieu d'un test oral, l'évaluation de la prononciation du MS se fait par le biais de la transcription des mots en pinyin. L'apprentissage du pinyin n'a pas bénéficié de beaucoup d'attention car son évaluation ne fait pas partie de l'épreuve yuwen dans le concours gaokao. Quant à l'E-A des autres branches du yuwen, la priorité est mise sur la lecture de textes anciens à l'aide de la compréhension de l'origine du lexique et de son emploi diachronique, à l'apprentissage des occurrences particulières des mots et à l'emploi de locutions figées. L'enjeu de l'acquisition de ces connaissances est l'apprentissage par cœur. Il en ressort que la compétence écrite est privilégiée dans l'E-A de la langue chinoise.

1.6.5. Habitudes d'apprentissages

1) Prise de parole rare et peu d'interaction à l'oral dans le cours

Les enseignants occidentaux décrivent souvent les étudiants chinois comme ceux qui ne prennent pas la parole de leur propre initiative, et ont peu de participation et d'interaction dans les cours de langues étrangères. Cette attitude est principalement due à l'origine de la signification de la « face » et du silence dans la culture chinoise et aussi au mode d'apprentissage adopté pendant leurs études préalables. Dans sa thèse Zhang définit la notion de *face* comme « respect de soi, respect de l'autre » (Zhang, 2013 : 130). Elle a aussi souligné qu'en Chine, « il est très important de se préoccuper de l'opinion des autres, et de faire en sorte que les autres pensent du bien de soi » (*ibid.*).

Commettre des erreurs en prenant la parole sera jugé comme « perdre la face » par les autres. D'ailleurs, interrompre le cours pour poser une question, intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant est considéré comme des comportements « inadaptés » voire « asociaux » dans la culture chinoise (Bouvier, 2002 : 195). Au cours, le silence signifie l'attention, la concentration, et il manifeste la satisfaction du contenu du cours et de l'enseignant.

Quant aux modalités d'apprentissage, « dans le système éducatif chinois, la majorité des cours sont de type magistral et quand ils sont interactifs, c'est à l'initiative de l'enseignant : les élèves ne parlent que s'ils y sont invités » (*ibid.*). D'ailleurs, poser une question à l'enseignant est considéré comme un comportement qui pourrait ralentir tout le groupe. Par conséquent, les étudiants gardent souvent le silence et ils s'attendent à ce que l'enseignant contrôle la classe et transmette des connaissances.

Néanmoins, la rare prise de parole et le peu d'interaction à l'oral n'ont rien à voir avec une mauvaise participation au cours. La « participation silencieuse » et des interactions, des échanges avec l'enseignant ou entre les étudiants se produisent souvent après les cours.

2) Prise de notes

Contrairement aux enseignants français qui parlent beaucoup et écrivent peu au tableau, les enseignants chinois ont l'habitude d'écrire beaucoup au tableau et de moins parler. En général, ils écrivent les points importants liés aux examens que les étudiants devront passer. De ce fait, les étudiants s'adaptent à cette méthode de travail : noter ce qui est écrit au tableau, mais faire moins attention à ce que dit leur enseignant . Pour eux, la parole est « comme un "plus", un "accompagnement" et ils s'attendent à ce que les informations importantes soient reprises par écrit au tableau, consignées dans un cahier, signalées à telle page dans le manuel ou bien sur un polycopié » (Bouvier, 2002 :194). En revanche, ils sont plus sensibles à d'autres signes que la « parole » comme les gestes, les expressions du visage, les attitudes corporelles, les allées et venues ; les mimiques et gestes destinés à mimer, les dessins, courbes et graphiques inscrits au tableau (Bouvier, 2002 : 194). Ils accordent donc une grande attention aux signes non verbaux.

2) Autonomie réactive insuffisante

Les chercheurs occidentaux décrivent souvent les apprenants chinois comme souffrant d'un manque d'autonomie. La première raison souvent évoquée est que la Chine est un pays communautaire où les valeurs de groupe sont privilégiées au détriment des valeurs individuelles qui prônent l'autonomie (Cohen-Emerique,1993). La deuxième raison avancée tient au respect de l'enseignant qui joue un rôle autoritaire dans la relation enseignant/apprenant. L'étudiant suit le chemin tracé et ne prend aucune décision hors de son contrôle. Travailler en autonomie serait considéré comme une remise en cause de la compétence de l'enseignant dont le cours ne serait pas suffisamment riche pour satisfaire son public (Bouvier, 2003).

Littlewood oppose deux formes d'autonomie : l'une qui affirme sa personnalité en choisissant son propre parcours (réactive) ; l'autre qui s'adapte à un parcours déjà défini en mobilisant ses propres ressources (proactive) (Littlewood, 1999 : 75). Les apprenants chinois ont souvent du mal avec la première forme d'autonomie, mais ils maîtrisent la deuxième : ils ne se préoccupent pas du processus d'apprentissage, qui est sous la responsabilité de l'enseignant et qui comprend les décisions des objectifs, des méthodes, des matériels et de l'évaluation, mais ils exploitent ce processus pour apprendre.

4) Préférence pour le travail individuel

Nous avons expliqué que la Chine était une société communautaire qui favorise le travail en groupe. Néanmoins, les étudiants préfèrent-ils vraiment le travail en groupe au travail individuel ?

Plusieurs recherches ont montré que les étudiants issus de la culture confucéenne penchent pour un travail individuel qui leur permet d'exercer le contrôle sur le produit final. C'est une conséquence de la compétition qui règne tout au long des études pour réussir le *gaokao* et se classer, parmi plusieurs millions de candidats, au premier rang et pour accéder ainsi aux universités les plus prestigieuses du pays.

Dans les études, la compétition est donc généralement plus appréciée que la coopération. Mais, cela ne signifie pas que les étudiants abandonnent le travail en groupe. Selon Wang (2012 : 7), ils préfèrent travailler dans un groupe dont les membres leur sont familiers et ce type de travail engendre une efficacité optimale.

5) Utilisation du dictionnaire bilingue

Des recherches ont montré qu'en Chine l'utilisation du dictionnaire fait partie intégrante des habitudes d'apprentissage (Zhang, 2012 ; Deng, 2020). Ce recours au dictionnaire est une conséquence de « l'étude laborieuse des idéogrammes dès l'enfance » (Zhang, 2012 : 215).

Les dictionnaires jouent un rôle important dans l'E-A de nouveaux caractères chinois et de nouveaux mots d'anglais à partir de l'école primaire. « À cet habitus scolaire d'apprentissage de leur langue maternelle et de leur première langue étrangère, s'ajoute aussi l'éloignement culturel : les difficultés linguistiques de la langue française font souvent naître un profond sentiment d'insécurité » (Zhang, 2012 : 215). Afin d'éviter de commettre des erreurs, les étudiants recherchent la signification de mots nouveaux, même s'ils comprennent les mots-clés de la phrase, notamment pour éviter des erreurs de compréhension. Par conséquent, ils s'habituent à consulter cet outil pour connaître l'orthographe, la prononciation et le sens exact en chinois d'un nouveau mot. Les débutants se focalisent souvent sur la prononciation et sur la notation phonétique qui est indiquée. Cependant la notation phonétique « n'équivaut pas toujours à la bonne prononciation du mot qui s'établit sur la prononciation standard de chaque syllabe » (Deng, 2020 : 3).

1.6.6. Problèmes émergents

Compte tenu du profil, des motivations et des objectifs d'apprentissage, des besoins de la formation et des habitudes d'apprentissage des étudiants visés, nous essaierons de montrer dans les pages suivantes, les problèmes qui pourraient ralentir le processus d'apprentissage de la prononciation du français :

1) les langues acquises, comme le MS et l'anglais, influencent l'apprentissage de la phonétique du français à cause des habitudes de prononciation des phonèmes de ces langues;

2) le manque d' objectifs clairs et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du F2LE démotivent les étudiants chinois au fil de leur parcours ;

3) l'expérience de l'étude du MS et de l'anglais qui a privilégié l'écrit aux dépens des compétences orales influence également l'apprentissage du français ;

4) les habitudes d'apprentissage des étudiants : la prise de parole rare et le peu d'interaction à l'oral dans le cours, l'autonomie proactive insuffisante et l'utilisation du dictionnaire bilingue peuvent entraver ou ralentir l'apprentissage de la prononciation.

Chapitre 2. Problématique, questions de recherche et hypothèse

Ce chapitre a pour objectif de présenter en détail l'objet de notre recherche-action. Nous commencerons par exposer la problématique de recherche à partir des problèmes récurrents symptomatiques soulevés dans le chapitre précédent. Puis, nous poserons les questions de recherche qui soutiennent notre réflexion sur cette problématique et structurent notre travail. Enfin, nous présenterons l'hypothèse à valider en guise de réponse.

2.1. Problématique

Après avoir mené une étude du contexte et présenté les difficultés récurrentes qui pourraient faire obstacle à l'E-A de la phonétique du français chez les étudiants chinois du F2LE, nous tenterons d'en faire une synthèse et les diviserons en trois catégories : celles qui sont liées à la spécificité locale et institutionnelle ; celles qui sont liées au sujet (étudiant) et celles qui sont liées à l'objet (la phonétique du français).

La première catégorie renvoie à tous les difficultés causées par la spécificité locale et institutionnelle :

1) dans la culture et l'éducation en Chine, parler la langue n'est pas privilégié : les compétences écrites sont préconisées au détriment des compétences orales ; cela influence l'E-A des langues étrangères ;

2) le français, considéré comme une langue « minoritaire », son E-A bénéficie de beaucoup moins d'attention par rapport à l'anglais. Cette situation s'aggrave quand il s'agit de l'E-A du F2LE ;

3) l'E-A du F2LE fait l'objet du tronc commun du cursus universitaire, les objectifs sont ambigus, les heures de cours consacrées au français sont très limitées, le nombre d'étudiants de chaque classe est souvent important et la méthodologie traditionnelle pratiquée met l'accent sur la grammaire, le lexique et la traduction. Tout cela conduit à un manque d'occasions pour s'entraîner à la prononciation du français ;

4) dans la plupart des manuels rédigés par des auteurs chinois, la partie consacrée à l'enseignement de la phonétique du français est conçue selon une méthodologie traditionnelle (d'influence russe) qui donne la primauté aux connaissances théoriques au détriment de la prononciation. S'appuyant sur ces manuels, la majorité des enseignants s'y conforme ;

5) mis à part les manuels, il manque d'autres ressources pour l'E-A du F2LE ;

6) l'évaluation de la phonétique est peu mentionnée pour les examens universitaires et les examens nationaux n'en tiennent pas compte.

La deuxième catégorie renvoie aux problèmes inhérents aux étudiants :

1) vu le manque d' objectifs précis, la complexité de la grammaire française par rapport à la grammaire anglaise, l'absence de documents et situations authentiques, le peu de temps consacré à l'apprentissage du français, les faibles débouchés professionnels pour

les personnes maîtrisant la langue française, les étudiants se démotivent au fur et à mesure de leur apprentissage du F2LE (Lei et Bel, 2005 : 44) ;

2) l'expérience de l'étude des autres langues qui a mis l'accent sur l'écrit aux dépens de l'oral influence l'apprentissage du F2LE ;

3) les habitudes d'apprentissage des étudiants : une prise de parole rare et peu d'interaction à l'oral en cours, une autonomie réactive insuffisante et l'utilisation du dictionnaire bilingue peuvent nuire ou ralentir l'acquisition de la phonétique du français.

La troisième catégorie concerne les aspects de la phonétique du français et les obstacles à l'apprentissage du système phonologique d'une langue étrangères :

1) les spécificités de la phonétique du français : les phonèmes, les syllabes et la prononciation ;

2) l'influence négative des langues acquises (le MS et l'anglais) sur l'acquisition de la phonétique du français.

Compte tenu de toutes les difficultés que nous avons relevées, nous proposons la problématique suivante : dans un contexte hétéroglotte où l'E-A du F2LE n'accorde pas suffisamment d'importance à la phonétique du français et où la méthodologie trad itionnelle pratiquée (d'influence soviétique) a pour conséquence que les étudiants cibles manquent d'occasions de pratiquer le français à l'oral, comment augmenter leurs occasions de parler afin qu'ils s'entraînent à la prononciation du français et qu'ils intériorisent la phonétique du français alors même qu'ils possèdent leurs propres expériences et habitudes d'apprentissage des langues étrangères et leurs propres références ?

Après avoir proposé la problématique, voici les questions de recherche qui conduiront notre réflexion.

2.2. Questions de recherche

Nos questions de recherche portent sur trois domaines principaux à investiguer. En premier lieu, le choix d'une méthodologie efficace et pertinente pour l'E-A de la phonétique du français. La deuxième étudiera l'acquisition du système phonologique du français standard par des apprenants plurilingues. La troisième abordera les solutions envisageables dans une situation donnée pour multiplier les opportunités de pratiquer la prononciation du français.

Premièrement, il est indispensable de faire l'inventaire des courants théoriques et des approches pédagogiques d'étude de la phonétique d'une langue étrangère pour identifier une méthodologie efficace et pertinente à l'E-A de la phonétique du français chez les étudiants chinois du F2LE. Dans cette perspective, nous pouvons donc formuler une première série de questions :

- Quels sont les courants théoriques et les approches pédagogiques dans l'E-A de la phonétique d'une langue étrangère ?

- Quelle est la méthodologie la plus pertinente et efficace pour favoriser l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants chinois du F2LE ?

En deuxième lieu, rappelons brièvement que la plupart des étudiants visés sont plurilingues et que les langues acquises influencent l'acquisition de la phonétique d'une nouvelle langue. Nous tenterons aussi de comprendre :

- Comment fonctionnent ces influences ?

- Comment développer les influences positives et réduire les influences négatives ?

Enfin, comme expliqué dans le chapitre un, vu la place réduite de la langue parlée, le peu d'heures de cours, le nombre imposant d'étudiants et l'accent mis sur les compétences écrites au détriment des compétences orales, les étudiants n'ont pas d' occasion de parler pour pratiquer la prononciation du français. La durée des cours, le nombre d'étudiants par classe et l'accent sur les compétences écrites sont décidés par l'institut ou le programme national. Il nous semble donc difficile de les modifier, ce n'est pas de notre ressort. En revanche, nous pouvons profiter du « temps libre » des étudiants pour augmenter les occasions de pratiquer leur prononciation. Ainsi, nous formulons la question suivante :

- Comment augmenter les occasions de pratiquer la prononciation du français chez les étudiants cibles durant leur temps libre ?

2.3. Hypothèse de recherche

La phonétique est « à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales ». Elle joue un rôle important dans l'E-A des langues étrangères. La correction de la prononciation a été « une préoccupation constante dans l'enseignement des langues vivantes » et s'est réalisée « à travers diverses écoles qui ont puisé leurs techniques dans les théories de l'époque ». Parmi les théories concernant la correction phonétique, quatre méthodes sont les plus importantes et « perdurent d'une manière ou d'une autre à l'heure actuelle » : la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbotonale et l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive (Cuq et Gracia, 2017 : 168). Chacune de ces méthodes présente des avantages et inconvénients. Il est donc préférable d'utiliser une combinaison de ces méthodes pour enseigner la phonétique du français.

Les théories en didactique des langues comme celle de Krashen (1982) relèvent que l'*input* reçu par les apprenants de la nouvelle langue est un facteur critique déterminant pour la réussite du processus d'acquisition de tous les aspects de la langue : prononciation, grammaire et vocabulaire (Lauret, 2007 : 29). Grâce aux technologies de l'information et de la communication (désormais TIC), nous sommes capables de communiquer et d'obtenir facilement les informations à tout moment et en tout lieu. Cela nous donne la possibilité d'*input* des ressources sonores variées et riches et de multiplier les occasions de pratiquer la prononciation du français.

Indépendamment de leurs contenus pédagogiques, les outils TICE [45] sont des instruments, matériaux et/ou logiciels pouvant contribuer avec pertinence et efficacité, soit à des activités pédagogiques, soit à des activités d'apprentissage variées (Gauthier et Colin, 2005). En profitant des affordances[46] des outils TICE, la prononciation des langues étrangères pourrait être acquise de manière multimodale et à l'aide d'outils variés tels que l'interaction synchronique ou asynchronique. L'intégration des outils TICE facilite l'organisation des activités d'entraînement à la prononciation en dehors du cours. Elle permet aussi aux étudiants de réaliser l'auto-apprentissage et l'auto-évaluation de la phonétique.

Pour terminer, nous examinerons les influences des langues acquises en prédisant les transferts positifs et négatifs. Une analyse contrastive en comparant les systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises nous permet « de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence » (Debyser, 1970 : 33) de ces langues acquises. De ce fait, une analyse comparative du système phonologique de la langue cible et de ceux des langues acquises sera abordée afin d'identifier les phonèmes posant les possibles difficultés aux étudiants chinois.

Sur la base de ce qui précède, nous formulons la question de recherche suivante : une méthode éclectique qui part d'une analyse contrastive linguistique, associe différentes méthodes de correction phonétique et intègre divers outils TICE faciliterait-elle l'apprentissage de la prononciation du français standard chez les étudiants chinois du F2LE ?

D'après cette hypothèse, mes questions de recherches sont plus précises :

1. Quelle complémentarité entre différentes méthodes de correction phonétique dans l'E-A de la prononciation du français ?

2. Quelle importance accorder à l'analyse contrastive du système linguistique entre la langue cible et ceux des langues acquises ?

3. Que peut apporter l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation du français ?

---

[45] Technologie de l'information et de la communication pour l'Enseignement

[46] La notion d'*affordanc*e fait référence aux « propriétés fondamentales perçues et réelles d'une chose qui déterminent comment la chose peut éventuellement être utilisée » (Norman, 1988 : 9). Dans l'environnement informatique, les affordances « font référence aux outils ou aux objets du monde réel, qui sont à la disposition de l'utilisateur pour réaliser ce qu'il a l'intention de faire, pour exprimer sa volonté » (Leahy, 2011 : 246).

Partie II Cadre théorique

子曰：“ 过而不改，是谓过矣。”

《论语·卫灵公》

Confucius dit : « Ne pas se corriger après une faute, c’est là qu’est la faute. »

Les Entretiens de Confucius – Lun Yu

Dans cette partie, l'articulation générale suit le schéma suivant :

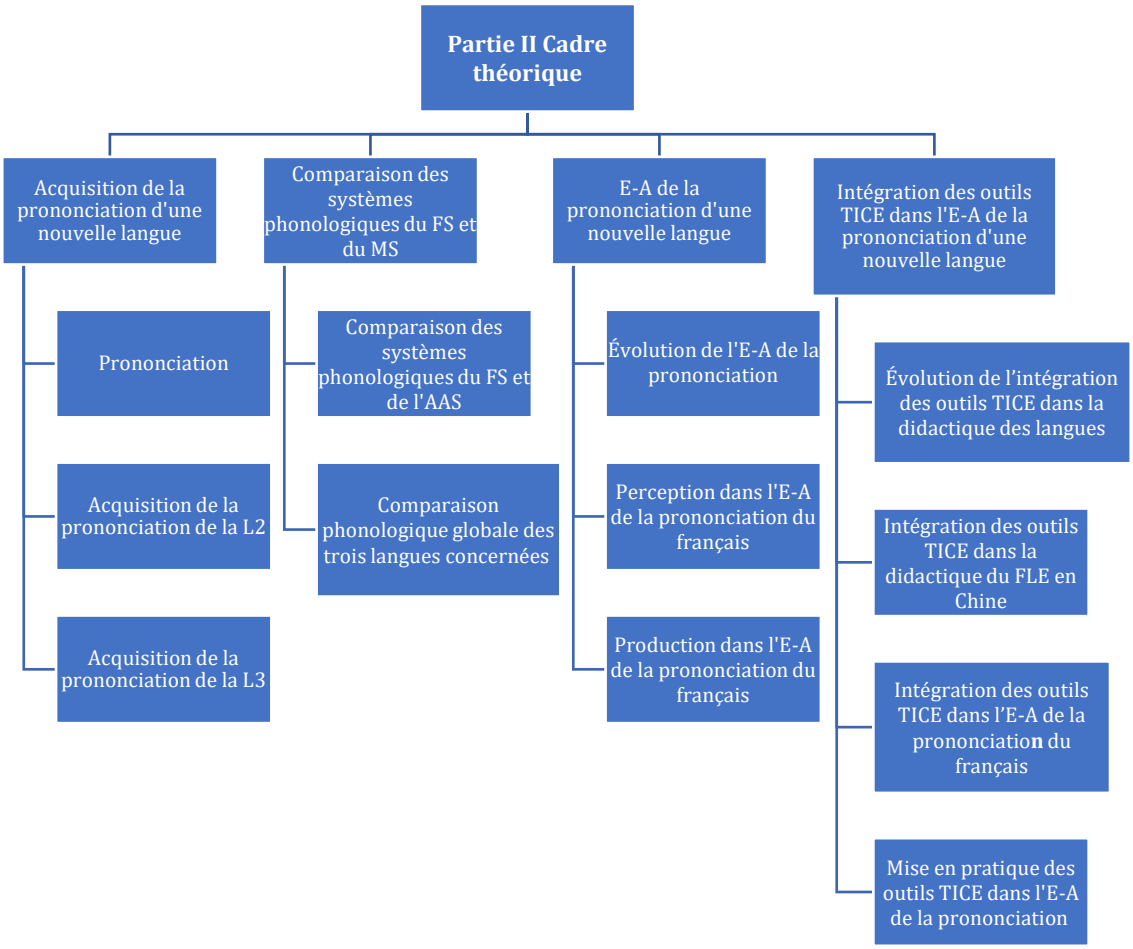


Figure 2 - Articulation générale de Partie II

Introduction du cadre théorique

Cette partie porte sur l'établissement d'un cadre théorique pour répondre aux questions de recherche que nous avons posées à la fin du chapitre deux afin de trouver des pistes possibles pour améliorer la prononciation du français chez les étudiants de F2LE.

Avant de développer des notions importantes pour construire le cadre théorique de notre travail, nous allons tout d'abord distinguer les notions *d'acquisition* et *d'apprentissage*, incontournables dans la l'E-A d'une nouvelle langue. Selon Cuq et Cruca (2017 : 102), *l'acquisition* et *l'apprentissage* sont deux hyponymes dominés par le terme hyperonymique *l'appropriation. L'acquisition* est un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, impliquant une focalisation sur le sens. En revanche, *l'apprentissage* est considéré comme un processus artificiel, explicite, conscient, impliquant une focalisation sur la forme (*ibid.*).

D'après Krashen, *l'acquisition* est un processus très semblable aux processus utilisés par les enfants pour acquérir une langue première ou seconde. Ces processus sont inconscients, car ils ont lieu lors d'interactions sociales où l'attention de l'individu est focalisée sur le sens, et non pas sur la forme linguistique de l'énoncé (Krashen, 1981 : 2).

L'apprentissage, selon Py, est une « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes - notamment métalinguistiques et pédagogiques - qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer » (Py,1994 : 51).

Les auteurs du CECRL ont aussi distingué ces deux notions dans le domaine de la didactique des langues étrangères :

« "Acquisition" peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire [:] a. aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. […] b. à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

"Apprentissage" peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel » (Conseil de l'Europe 2001 : 108).

Quant à la relation entre *l'acquisition* et *l'apprentissage*, en affirmant l'existence d'une survalorisation de l'« acquisition naturelle » dans le domaine des langues, De Pietro et Schneuwly ont déclaré qu'il existait une influence réciproque entre *l'apprentissage* et *l'acquisition*. D'ailleurs, selon eux, dans notre culture, la transmission du savoir en milieu scolaire influence parfois l'attitude des acteurs même lors des interactions quotidiennes (De Pietro et Schneuwly, 2000 : 462). Py a rejoint cette idée et affirmé qu'« il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage » et, de même, « il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont "acquis" sans qu'ils aient véritablement été enseignés » (Py, 1994 : 51).

De ce fait, dans le domaine des langues, bien que l'apprentissage et l'acquisition soient deux processus d'appropriation différents, ils se nouent étroitement pour atteindre le même but : l'appropriation des langues.

Cette partie est divisée en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous concentrerons sur l'explication du concept de prononciation et de ses composantes. Ensuite, nous explorerons l'appropriation de la prononciation d'une nouvelle langue (L2 et L3) dans le processus de l'acquisition. L'introduction sera divisée en deux sous-processus : la perception et la production. Ce chapitre abordera également les questions de la variation et de la norme phonétiques.

Le 2e chapitre suivra la présentation avec une analyse contrastive pour identifier les similitudes et les différences entre les systèmes phonologiques de la langue cible (le FS) et des langues acquises (le MS et l'AAS). Nous prédirons les transferts positifs et négatifs possibles des langues acquises vers la langue cible afin de soutenir l'acquisition et l'apprentissage de la prononciation du français.

Le 3e chapitre portera sur l'appropriation de la prononciation dans le processus de l'E-A. L'introduction comprendra également les sous-processus de perception et de production. Les méthodes de l'*input* et de correction phonétique ainsi que les méthodologies d'E-A des langues étrangères seront abordées.

Dans le dernier chapitre, l'accent sera mis sur l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation du français. Les conditions d'une intégration réussie, les principes de sélection des outils TICE et la conception d'un dispositif pédagogique en intégrant des outils TICE.

Chapitre 3. Perspective d'acquisition : acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue

Ce chapitre vise à comprendre le processus d'acquisition de la phonétique d'une langue étrangère et les influences des langues déjà maîtrisées sur ce processus. Nous chercherons également à souligner **l'importance d'effectuer une analyse contrastive** des systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises, ce qui consitue l'une de nos questions de recherche.

3.1. Prononciation

3.1.1. Introduction

Rappelons que la prononciation est essentielle pour développer des compétences de communication et pour comprendre et s'exprimer oralement. Elle « affecte l'intelligibilité[47] de la communication » (Li, Yin et Pu, 2018 : 4). Contrairement au terme d'*articulation* qui se réfère à la façon dont les sons sont produits par la bouche, la *prononciation* est définie comme « la manière de produire, de réaliser les phonèmes d'une langue et les traits prosodiques qui, dans la chaîne parlée, accompagnent la réalisation des phonèmes » (Galisson et Coste, 1976 : 448). Pour maîtriser la prononciation, il faut acquérir le système phonologique, ses réalisations phonétiques et la prosodie.

Cependant, la définition ci-dessus n'indique qu'une facette de la prononciation. En fait, à part le processus de production, la prononciation implique aussi le processus de perception (Lauret, 2007 ; Detey et Racine, 2012). Nous percevons (écoutons) d'abord les sons avec l'oreille, puis nous les imitons et les reproduisons. Ces processus sont influencés par des facteurs subjectifs et objectifs. Pour la perception, le facteur subjectif est lié à notre intention ou à notre attente en écoutant, et le facteur objectif est lié à notre capacité auditive (le fonctionnement de notre système auditif). Pour la production, les facteurs subjectifs sont liés au profil et au rôle du locuteur dans la situation de communication. Les facteurs objectifs sont liés au sexe, à l'âge, à la morphologie de l'appareil vocal, à la localisation géographique, à l'environnement social. Cette complexité conduit au fait que

[47] Une mesure du degré de compréhension par un auditeur de ce qu'un locuteur a dit (Derwing et Munro, cité dans Detey et *al.*, 2016 : 17)

la prononciation est « un domaine marqué par une grande variabilité à l'intérieur même d'une communauté linguistique» (Lauret, 2007 : 16).

Dans la suite, nous nous concenterons sur le système phonologique et ses réalisations phonétiques, qui est fondamental pour l'acquisition de la prononciation.

3.1.2. Système phonologique et ses réalisations phonétiques

D'après Vaissière, la phonétique et la phonologie (appelée aussi phonétique fonctionnelle) sont deux branches de la linguistique qui ont pour objet l'étude de la face sonore du langage. La phonologie concerne l'étude du système linguistique abstrait (la langue ou la forme, le système), et la phonétique revoie à la réalisation concrète (la parole ou la substance) (Vaissière, 2020 : 19).

3.1.2.1. Phonologie

Selon Martinet, la phonologie examine comment chaque langue utilise de manière spécifique les ressources de la phonation pour faciliter la communication entre ses usagers (Martinet, 1983 : 6). Elle étudie les sons selon leur rôle fonctionnel et traite les sons en montrant comment ils se différencient les uns des autres pour permettre la signification entre unités de niveau supérieur que nous nommons "mots". Elle se compose de deux parties : la phonologie segmentale et la phonologie suprasegmentale. La première analyse les sons du langage comme des unités minimales et distinctives. La deuxième s'intéresse aux aspects qui vont au-delà des segments, comme l'accent, l'intonation et le rythme. Son objet d'étude est donc abstrait. Le phonologue élabore un modèle qui nous aide à comprendre le fonctionnement des sons dans la langue (Billièress, 2014)[48]. D'après ce « modèle », nous décrivons la langue et nous créons un système phonologique de cette langue.

Le système phonologique est constitué des phonèmes. Ces derniers sont considérés comme des unités minimales linguistiques de l'oral (Martinet, 1970 : 43) et des unités phonologiques distinctives (Duchet, 1992 : 11; Roland, 2011 : 23) : ce sont des concepts abstraits, des constructions mentales, des symboles qui existent dans l'esprit des locuteurs (Randall, 2007 : 9), ils sont « une somme de traits distinctifs » (Duchet, 1992 : 22). Les traits distinctifs tels que le voisement, la nasalité, le lieu d'articulation nous permettent d'identifier les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes différentes et de différencier le sens des mots. D'ailleurs, dans la didactique de la prononciation, grâce à ces traits distinctifs, nous parvenons à enseigner les phonèmes.

[48] Consulté sur le site le 2 décembre 2023 : https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-phonologie/

Pour nos recherches, nous mettrons l'accent sur la phonologie segmentale qui analyse les propriétés des segments. Les unités minimales les phonèmes, leur typologie, leur ditribution, leur combinaison et leur réalisation phonétique seront traitées.

3.1.2.2. Phonétique

La phonétique est l'étude de la phonation en général, c'est-à-dire le fonctionnement des organes qui participent à la production et à la réception des sons du langage (Martinet, 1983 : 6). Les réalisations physiques des phonèmes font l'objet de son étude.

- les branches de la phonétique

La phonétique se compose de trois grands domaines : la phonétique acoustique, la phonétique auditive et la phonétique articulatoire. La première s'intéresse aux propriétés physiques des ondes sonores (étude spectrale) ; la deuxième traite de la perception des sons par l'appareil humain ; et la troisième étudie les sons du point de vue de leur production par l'appareil vocal humain (Moeschler et Auchlin, 2023).

- les outils de la phonétique

L'alphabet phonétique international (désormais API) imaginé par Otto Jespersen (1886) est un outil très important dans le domaine de la phonétique. Conçu comme un système de notation, il sert à décrire le système phonologique de toutes les langues. Selon Vaissière, les deux principes de base de l'utilisation de l'API consistent en :

a) « un son distinctif (un phonème) dans une langue est représenté par un seul symbole entre deux barres,// ; les allophones du même phonème sont représentés entre crochets [ ] ;

b) un même symbole doit représenter, dans les diverses langues où il est utilisé, des sons de timbre identique ou proche » (Vaissière, 2020 : 38).

En outre, l'API est « également utilisé pour la transcription plus ou moins fine pour noter des variations subtiles dans la réalisation des phonèmes » (*ibid.* : 39). Les symboles sont aussi représentés entre crochets [ ]. Les signes diacritiques servent à noter des variations subtiles[49]. Par exemple, le diacritique h dans [t^h] signifie que la réalisation phonétique de /t/ est aspirée. Enfin, nous pouvons aussi trouver dans l'API des symboles pour l'annotation prosodique, tels que l'accent, les tons.

Il existe aussi d'autres outils pour analyser les réalisations phonétiques, comme « les techniques modernes <qui> permettent de réaliser des expériences de perception

[49] Consulté sur le site le 3 décembre 2023 : https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_chart_trans/pdfs/IPA_Kiel_2022_full_fra.pdf

extrêmement élaborées, avec des mesures des temps de réaction ou des mesures des champs magnétiques induits par l'activité des neurones du cerveau » (*ibid.* : 39).

- les réalisations des phonèmes

A. les voyelles

Dans le domaine phonétique, « les voyelles ont une double nature : articulatoire et acoustique » (Vaissière, 2020 : 72). Sous l'angle articulatoire, le lieu où la langue se pose produit des voyelles différentes : l'avant de la cavité buccale produit les voyelles antérieures (/i/, /e/, /ɛ/ et /a/), l'arrière de la cavité buccale les voyelles postérieures (/u/, /o/, /ɔ/et /ɑ/). Le degré d'antériorité/postériorité de la langue est un trait distinctif des voyelles. D'ailleurs, la différence d'aperture constitue un des traits distinctifs du système vocalique français. Par exemple, en français, les voyelles /i/, /e/, /ɛ/ et /a/ sont celles dont le degré d'aperture varie de « fermée », « mi-fermée », « mi-ouverture » à « ouverture ». « Les lèvres jouent un rôle important, car leur configuration modifie la longueur et donc les résonances de la cavité antérieure » (Lauret, 2007 : 73).

B. les consonnes

Les traits distinctifs des consonnes consistent dans « le mode de voisement (voisé/non voisé), le degré de constriction (occlusif, fricatif, affriqué, approximant), le lieu d'articulation et la nasalité » (*ibid.* : 79). Les lieux d'articulation des consonnes sont variables. Certaines langues se composent de consonnes dont les lieux d'articulation sont différents des autres.

Les degrés de constriction des consonnes se limitent à quatre types. Les occlusives orales impliquent une fermeture complète du conduit buccal, puis une pression d'air est relâchée tout d'un coup pour créer la qualité de percussion, comme dans les consonnes /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, et /g/. Les fricatives sont les consonnes dont l'articulation comprend le passage de l'air dans un canal resserré, ce qui produit à une impression de frottement ou de friction. Les consonnes /f/, /s/, /ʃ/,/v/, /z/ et /ʒ/ appartiennent à cette catégorie. Les consonnes affriquées désignent des consonnes composées d'une phase occlusive et d'une phase fricative. Le flux d'air est bloqué dans la phase occlusive, suivie par une étape fricative où l'air retenu est relâché pour passer par une ouverture plutôt étroite. Les consonnes du MS /ts/, /tʂ/ et /tɕ/sont les consonnes affriquées. Les consonnes approximantes sont des consonnes réalisées de telle façon que l'articulateur se rapproche du lieu d'articulation, mais sans que le conduit vocal soit suffisamment rétréci pour donner lieu à un bruit de friction. La consonne /l/ est une consonne approximante.

Il y a aussi les consonnes nasales qui se caractérisent par la fermeture totale de la bouche. Le courant d'air se passe par le nez soit par un mouvement des lèvres (/m/) soit par un contact de la langue contre les dents (/n/), le palais mou (/ɲ/) ou le palais dur /ŋ/).

C. les réalisations variables des phonèmes

Les réalisations réelles des phonèmes varient (Billières, 2014 ; Vaissière, 2006). Par exemple, Selon Billières (2014), le phonème français /R/ connaît six variantes (soit allophones ou variantes libres) selon les contextes ou les régions.

D'après Vaissière (2020 : 11-14), les réalisations d'un phonème varient selon sept paramètres :

1) les caractéristiques anatomiques individuelles (âge, sexe, état physiologique et émotionnel)
2) le contexte phonétique qui entoure le phonème
3) la vitesse de la parole et le degré de relâchement
4) la position de la syllabe dans le mot, du phonème dans la syllabe et du mot dans l'énoncé
5) la situation de communication, en termes de registre, de style, d'attitude exprimée
6) les différentes régions
7) les nuances de sens du message (la façon dont est prononcée une phrase, avec douceur, gentillesse, froideur ou mépris).

Billières a aussi perçu les variantes des réalisations des phonèmes, et les a divisés en deux catégories : les variantes libres (variation dialectale, sociolectale, idiolectale, stylistique ou en fonction des états physique ou psychique différents) et les variantes combinatoires (les règles d'assimilation consonantiques, la coarticulation et le cas des voyelles d'aperture moyenne). La phonétique étudie les sons dans toutes leurs dimensions et variations (Billières, 2014)[50].

3.1.3. Variabilité et norme

Comme nous l'avons vu précédemment, la prononciation présente une grande variabilité au niveau de la production et de la perception. Cette variabilité se traduit surtout par les différentes réalisations phonétiques des phonèmes. Malgré cette variabilité, nous arrivons souvent à nous faire comprendre et à comprendre les autres (Lauret, 2007 : 17). Comprendre les autres implique de percevoir la prononciation. Pour y parvenir, il faut s'exposer à un maximum de variantes phonétiques de la langue.

D'une autre côté, pour « nous faire comprendre », il faut que notre réalisation phonétique soit compréhensible. La mesure de la compréhensibilité de la parole d'un locuteur du côté d'un auditeur implique la notion d'*intelligibilité* (Derwing et Munro, 2015 : 174). Dans cette définition, deux mots-clés sont saillants : « auditeur » et « locuteur ». Le niveau de compréhension dépend à la fois de l'auditeur mais aussi du locuteur. Comme le montrent les travaux de Derwing et Munro (2015), Field (2005),

[50] Consulté sur le site le 3 janvier 2024 : https://www.verbotonale-phonetique.com/consonne-r-en-fle/

Levelle et Levis (2014) et Pickering (2006), l'intelligibilité est considérée comme « co-construite entre locuteur et auditeur » (Didelot *et al.*, 2019 : 72), c'est-à-dire que la qualité de la prononciation du locuteur et l'évaluation de l'auditeur déterminent le degré d'intelligibilité des énoncés.

La « compétence d'écoute » joue un rôle crucial (Horner, 2014 : 114) dans l'évaluation de l'auditeur. Cette notion exprime « à la fois la capacité à assouplir ou à élargir les catégories dans lesquelles intégrer la réalité acoustique perçue pour l'interpréter dans son système phonologique et comme une attitude plus ou moins coopérative envers l'interlocuteur » (Didelot *et al.*, 2019 : 6). Selon les études de Pickering, deux types de facteurs exercent des influences sur la perception de l'intelligibilité : linguistiques et sociaux (Pickering, 2006).

Les facteurs linguistiques ont trait aux performance phonologique et phonétique des auditeurs. Les facteurs sociaux renvoie à la situation sociale de l'auditeur et relèvent du contexte de l'interaction. Parmi ces facteurs, « la familiarité de l'auditeur avec des variétés linguistiques ainsi que les représentations attachées à des groupes sociaux » sont les plus remarquées (Didelot *et al.,* 2019 : 8). Selon Gass et Varonis (1984 : 66-74), quatre types de familiarité contribuent à la compréhension : la familiarité avec le sujet de discussion ; celle avec la parole non native en général ; celle avec un accent non natif en particulier ; et celle avec un locuteur non natif en particulier.

Il n'est pas facile de contrôler l'intelligibilité du côté de l'auditeur, car les auditeurs ont des performances phonologique et phonétique variées et se situent dans des contextes sociaux et interactionnels différents. Par contre, la qualité de la prononciation du locuteur est un facteur maîtrisable. Pour que la prononciation soit compréhensible par la plupart des interlocuteurs, il faut suivre un « modèle » de prononciation d'une langue étrangère qui soit reconnu non seulement par les interlocuteurs natifs mais aussi par les non-natifs. Cela renvoie à la question de la norme. Selon Borrell et Billières, « une norme clairement définie a un pouvoir unificateur certain,… Elle constitue un repère commode et sécurisant, plus particulièrement pour l'enseignant qui est censé en être le dépositaire et le transmetteur » (1989 : 47). La norme phonétique du français contemporain change du « français parisien cultivé » (début du XXe siècle - années 60) au « FS » (années 60-années 80), puis au « français standardisé » (années 1980 – aujourd'hui) et enfin au « français de référence » (début des années 2000) (Borrell et Billièress, 1989 : 45 ; Billièress, 2015; Detey et Lyche, 2016 : 24). Quand nous enseignons la prononciation du français, nous nous référons souvent à une norme de la phonétique du français.

3.2. Acquisition de la prononciation de la deuxième langue

La prononciation se caractérise par deux facettes : la perception et la production. L'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue comprend donc la perception et

la production de la prononciation. Dans cette partie, nous nous concentrerons sur ces deux activités et les notions importantes qui s'y rapportent.

3.2.1. Perception

3.2.1.1. Introduction

Dans l'approche traditionnelle de la recherche en phonétique appliquée, la perception précède la production. Certains travaux plus récents ont montré que la production des sons dans la L2[51] précède la perception. Nous pouvons notamment mentionner les travaux de Kluge et *al.* (2007) ou ceux de Linebaugh et Roche (2015). En tout cas, la connexion entre les deux activités et le rôle important de la perception du son dans l'acquisition de la prononciation des langues sont indiscutables. Dans le domaine de la pédagogie, l'enseignant se sert de la perception (*input)* pour aider la production (*output*), ce qui est fréquent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Howard, 2021 ; Krashen, 1981).

La perception des langues non natives par le locuteur a fait l'objet de nombreux travaux de recherches. La surdité phonologique de Polivanov (1931) et la métaphore du « crible phonologique » de Troubetzkoy (1939) ont mis en lumière l'influence de la langue ont mis en lumière l'influence de la langue maternelle dans la perception de L2. Selon Troubetzkoy, pour l'humain, le système phonologique de sa langue maternelle est semblable à un crible et seules restent les marques phoniques de la langue étrangère qui lui sont familières. « Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions » (Trubetzskoy, 1986 : 54).

La langue maternelle peut exercer une influence positive ou négative sur l'acquisition d'une nouvelle langue. Cette influence a été décrite comme un phénomène de transfert des éléments de la L1[52] dans la L2 (Weinreich, 1953). Pour étayer l'hypothèse selon laquelle la langue maternelle influence l'acquisition d'une nouvelle langue, Lado (1957) a proposé une analyse contrastive en comparant les systèmes phonologiques de la L1 et de la L2 afin « de prévoir, de décrire et d'expliquer les fautes et les difficultés dues à l'influence de L1 … , soit ce que l'on appelle désormais les interférences linguistiques. » (Debyser, 1970 : 33). Debyser a développé l'analyse contrastive et définit précisément l'interférence. « Ces analyses prédisent que les phonèmes de la langue cible inexistants dans la langue maternelle seront plus difficiles à acquérir par l'apprenant tandis que ceux existants seront plus faciles » (Landron, 2017 : 63).

Cependant, l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une nouvelle langue apparaît plus complexe. Trois modèles d'acquisition des langues —*Speech learning Model* (SLM) (Flege, 1995) et et *Perceptual assimilation model* (PAM) (Best, 1995) ainsi que son

[51] Par rapport à la langue première (L1), une autre langue acquise/apprise/au cours d'acquisition/d'apprentissage après la langue première

[52] Langue première

extension PAM-L2 (Best et Tyler, 2007), le modèle de la perception par l'action (Schwartz et *al*., 2012)— indiquent que « l'appropriation de nouveaux sons dépend de la relation perçue entre les éléments phonétiques de la langue initiale et la langue additionnelle » (Miras, 2021 : 53). Le modèle SLM cible plutôt les apprenants expérimentés (*ibid.*) dans la L2 et précise que les apprenants peuvent établir de nouvelles catégories phonétiques de la L2 s'ils sont capables de percevoir les différences phonétiques entre un son de L2 et un son le plus proche de L1 (Miras, 2021 : 53). Les modèles PAM qui visent notamment les auditeurs naïfs (PAM) posent l'hypothèse (PAM-L2) que la perception des sons de la L2 influence l'apprentissage de la phonologie de la L2 pour les apprenants inexpérimentés (Best et Tyler, 2007). Le modèle de Schwart et al. étudie plutôt les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé : c'est en atteignant les cibles articulatoires que les apprenants perfectionneraient leur référence interne, et que, par voie de conséquence, elles adapteraient progressivement leur perception auditive à la langue de référence (langue maternelle ou langue étrangère).

Il existe d'autres modèles d'acquisition des langues, comme le *Native language Magnet* « effet d'aimant perceptif » (NLM) (Kuhl et Iverson, 1995) qui suggère que la L2 a un effet d'attracteur sur les sons qui l'entourent. De son côté, le modèle L2LP (*The L2 version of the linguistic perception model*) (Escudero, 2005) vise à modéliser le processus de la perception de la parole de la L2 (Leussen et Escudero, 2015) et partage certains points communs avec les modèles PAM et ASP (*automatic selective perception*) (Strange, 2011) qui mettent l'accent sur la perception de la L1 et de la L2.

Dans le cadre de notre recherche, notre public consiste en apprenants débutants. Ce sont donc des auditeurs naïfs et des apprenants inexpérimentés en langue française. Les modèles PAM sont donc pertinents pour notre étude.

Dans la suite, nous expliquerons en détail les modèles PAM afin de trouver des pistes pour l'acquisition de la prononciation (y compris la perception et la production) d'une nouvelle langue et pour enseigner-apprendre la prononciation du français aux étudiants chinois.

3.2.1.2. Modèles PAM

Selon Best, pour les auditeurs naïfs, il existe trois cas différents de la perception des sons de la nouvelle langue (Best, 1995 : 194) : un son de la nouvelle langue

1. est assimilé à une catégorie de la langue maternelle et il peut être perçu comme :
a. un bon exemplaire de cette catégorie
b. un exemplaire acceptable, mais pas idéal de cette catégorie ;
c. un exemplaire notablement déviant de cette catégorie.

2. ne peut pas être assimilé à une catégorie de la langue maternelle, mais considéré comme un son de parole ;

3. ne peut pas être assimilé à un son de parole.

À partir de ces modèles d'assimilation, Best prédit six types de discrimination des oppositions de sons de la nouvelle langue (*ibid.* : 195) :

1) Type TC (*two-category assimilation)* : chaque son est assimilé à une catégorie native différente. Dans ce cas, la discrimination est excellente.

2) Type CG (*category-goodness difference*) : deux sons assimilés à une même catégorie native, mais l' écart entre l' « idéal » natif et chaque son est différent (ex. l'un est acceptable, l'autre est déviant). La discrimination oscille entre une qualité moyenne et une qualité très bonne.

3) Type SC (*single-category assimilation*) : deux sons assimilés à une même catégorie native et l' écart entre l' « idéal » natif et chaque son est pareil, tous les deux sont acceptables ou déviants. Dans ce cas, la discrimination est mauvaise.

4) Type UU (*both uncategorizable*) : deux sons considérés comme son de la parole, mais ne peuvent être assimilés à aucune catégorie native. La discrimination varie de mauvaise à très bonne selon la proximité entre eux et les catégories natives.

5) Type UC (*uncategorized vs. categorized*) : un son est assimilé à une catégorie native, l'autre est considéré comme un son de parole, mais ne peut être assimilé à aucune catégorie native. Dans ce cas, la discrimination est très bonne.

6) Type NA (*non assimilable*) : deux sons ne sont pas considérés comme son de la parole de la langue native, mais ils varient et peuvent être discriminés comme sons qui n'appartienant pas à la parole. La discrimination varie de bonne à très bonne.

Best et Tyler ont développé le modèle PAM et proposé le modèle PAM-L2 en 2007 qui vise l'apprentissage de la L2. Dans ce modèle, ils ont indiqué l'assimilation des sons de la L2 pour la phonologie et de la phonétique et prédit quatre situations possibles de discrimination des oppositions des sons de la L2 (Best et Tyler, 2007 : 28-30) :

1) Si une seule catégorie phonologique de la L2 est perçue comme équivalente à une catégorie phonologique de la L1 : « alors, quelle que soit la qualité de l'exemple, les deux catégories sont assimilées phonologiquement (mais pas nécessairement phonétiquement)» (Landron, 2017 : 66). Le contraste avec une autre catégorie de L2 soit comme a) (assimilation de type TC) soit comme b) (assimilation de type UC comme indiqué ci-dessus) ne pose pas de problèmes particuliers.

2) Si deux catégories de la L2 sont perçues comme une seule catégorie de la L1, l'une est perçue comme plus déviante de cette catégorie que l'autre. Une nouvelle catégorie phonétique et phonologique est raisonnablement susceptible d'être formée pour l'exemple le plus déviant, mais pas pour l'autre exemple moins déviant. Les apprenants vont tout d'abord percevoir une nouvelle catégorie phonétique de la L2 qui est considérée comme variant d'une catégorie phonologique de la L1. Après une exposition suffisante, une nouvelle catégorie phonologique de la L2 va être développée.

3) Si deux catégories de la L2 sont perçues comme une seule catégorie de la L1, et toutes les deux se situent à une distance équivalente de cette catégorie, les apprenants vont rencontrer des difficultés à discriminer les deux catégories de la L2 qui sont assimilées toutes deux phonétiquement et phonologiquement à cette catégorie de la L1.

4) Si les deux catégories de la L2 ne sont perçues comme aucune catégorie de la L2, alors une ou deux nouvelles catégories pourraient facilement être acquises au niveau perceptif. Pour cette situation, il existe deux cas :

a. Si chaque son de la L2 qui ne peut pas être catégorisé présente des similarités avec des catégories différentes de la L1, c'est-à-dire s'ils sont relativement éloignés l'un de l'autre dans l'espace phonologique L1, les apprenants n'éprouvent aucune difficulté à discriminer les deux sons et à acquérir les deux nouvelles catégories phonologiques de la L2.

b. Si les deux sons perçus comme similaires à une seule catégorie de la L1, c'est-à-dire s'ils sont proches l'un de l'autre dans l'espace phonologique L1, les apprenants ont du mal à discriminer les deux sons. Dans ce cas, une seule nouvelle catégorie phonologique de la L2 sera acquise, y compris les deux sons.

Tyler (2019) a ensuite expliqué ces quatre situations dans son article en précisant que les apprenants de la L2 ne sont pas susceptibles d'acquérir une nouvelle catégorie phonologique de la L2 dans la troisième situation. En revanche, les deux catégories phonologiques de la L2 vont être incorporées à une catégorie phonologique de L1-L2.

Les modèles PAM nous invitent à réfléchir la similitude des sons de la L2 et ceux de la L1 qui exerce une influence sur la perception et l'acquisition de sons de la L2. Dans notre cas, L1 est la langue maternelle (le MS), et L2 est la langue cible (le français standard). Il convient d'essayer de comprendre :

1. Quels sons de la L2 pourraient être assimilés aux catégories de la L1 ?
2. Quels sons de la L2 ne pourraient être assimilés aux catégories de la L1, mais considérés comme des sons de parole de L1 ?
3. Quels sons de la L2 ne pourraient pas être considérés comme des sons de parole de L1 ?
4. Quant à la discrimination des paires d'oppositions de la L2, un son ou deux sons de la paire pourra/pourraient être assimilé/s à une catégorie de la L1, ou les deux sons pourraient être assimilés à deux catégories de la L1, ou aucune catégorie, ou même ne pourraient pas être considéré comme « son de parole » ?
5. De nouvelles catégories phonologiques ou phonétiques pourraient-elles être acquises ou pas ?

3.2.1.3. Interférences

Nous avons montré ci-dessus l'influence de la langue maternelle sur la perception et l'acquisition des sons d'une nouvelle langue, elle affecte tous les niveaux linguistiques. Elle se manifeste souvent par le transfert de la langue maternelle à la nouvelle langue. Deux types de transfert sont constatés : le positif ou de facilitation, et le négatif ou d'inhibition (Doca, 1981) appelé « l'interférence » (Lado, 1957). Le transfert peut affecter tous les niveaux linguistiques : phonétique, lexical, morphologique et syntaxique (Towell et Hawkins, 1994).

La notion d'*interférence* a été élaborée par Weinreich (1953) et développée par Lado (1957). Mackey la définit comme le fait de « l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en écrit une autre » (Mackey, 1976 : 414). Plus concrètement, Debyser a défini l'*interférence* du point de vue psychologique, linguistique et pédagogique :

« une contamination de comportements » qui est liée aux habitudes (psychologie), « un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues » (linguistique) et « un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle » (pédagogique des langues vivantes) (Debyser, 1970 : 34-35).

À partir des habitudes, d' autres facteurs psychologiques peuvent renforcer les interférences. Ils comprennent « l'attitude à l'égard de la langue étudiée », « le statut des langues en présence, leur fonction spécifique de communication dans des situations sociolinguistiques différentes » ; « l'âge et les aptitudes » ; « la distraction, la tension affective, la fatigue, l'interruption dans la pratique, l'aphasie, l'oubli, la vieillesse » et « des effets interférentiels produits par la méthode utilisée ou par la distribution des enseignements en interaction » (*ibid.* : 44-45).

Selon Debyser, l'interférence peut affecter aussi bien la compréhension que la production d'un message de la nouvelle langue, elle résiste à l'expérience, l'enseignement, la pratique, et se prolonge par-delà le perfectionnement de la compétence de (l'apprenant) (*ibid.*). Lors de l'acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue, l'interférence influence la perception et la production et son influence persiste tout au long de l'acquisition de la prononciation de celle-ci.

3.2.2. Production

Nous avons mentionné ci-dessus que dans l'activité de la perception, la langue maternelle influence l'acquisition de la langue cible.

Dans les pages suivantes, nous aborderons les notions d'*interlangue*, de *fossilisation* et d'*erreur* reliées à l'influence de la langue maternelle dans l'activité de la production de la prononciation d'une nouvelle langue. Ensuite, nous tenterons de classer les erreurs phonétiques.

3.2.2.1. Interlangue

Le concept d'*interlangue* a été inventé par Selinker en 1972. Il s'est inspiré des travaux de Corder (1967) qui fait la distinction entre la langue utilisée par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une autre langue différente de la langue maternelle et de la langue cible.

Selinker (1972) a défini le terme *d'interlangue* comme un niveau intermédiaire entre la langue source et la langue cible. La langue source est le départ du parcours vers la langue cible, mais pour l'acquérir l'apprenant passe par le chemin de l'interlangue, le niveau intermédiaire entre la langue source et la langue cible, et c'est dans ce chemin que l'apprenant commet des erreurs interlinguales. L'interlangue dispose de son propre système linguistique, différent de celui de la langue source et de celui de la langue cible. Ce système est unique (chaque apprenant développe sa propre interlangue, différente de

celle d'un autre apprenant) et évolue sans cesse au fur et à mesure de l'acquisition de plus de connaissances dans la langue cible.

Corder (1981) a adopté le terme d'*interlangue* et souligné l'importance qu'il y a à considérer les erreurs interlinguales comme un signe positif des progrès des apprenants. Le processus du développement de l'interlangue est en fait un cheminement vers la langue cible.

Selinker (1972 : 216-217) a identifié cinq processus qui génèrent l'interlangue :

1) transfert linguistique : l'apprenant utilise les règles et les modèles de sa langue maternelle dans la nouvelle langue ;

2) transfert de l'enseignement : l'impact de l'enseignant et des méthodes employées ainsi que leur pertinence et leur efficacité ;

3) stratégies d'apprentissage : les moyens (conscients ou inconscients) que l'apprenant met en œuvre pour faciliter sa compréhension et sa production orale ou écrite en langue seconde ;

4) stratégies de communication : la façon dont l'apprenant cherche à communiquer comme un natif en L2 ;

5) surgénéralisation ou hypergénéralisation : les apprenants ont tendance à appliquer une règle qu'ils connaissent déjà, sans tenir compte des exceptions ou des variantes possibles.

3.2.2.2. Fossilisation

Compte tenu de tout ce qui précède, nous pouvons conclure que l'interlangue se développe de façon naturelle et normale au cours du processus d'apprentissage d'une langue. Cependant, il se produit parfois un processus où l'interlangue cesse de se renouveler et de se transformer vers la langue cible. Selinker appelle ce processus comme « fossilisation ». Il définit les phénomènes linguistiques fossilisables comme des éléments, des règles et des sous-systèmes linguistiques que les locuteurs d'une langue maternelle gardent dans leur interlangue par rapport à une langue cible, quel que soit l'âge de l'apprenant ou la quantité d'explication et d'instruction qu'il reçoit dans la langue cible (Selinker, 1972 : 215). C'est une réalisation figée qui ne cadre pas avec les règles du système linguistique de la langue cible.

Dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une nouvelle langue, les erreurs commises par l'apprenant et persistant à long terme correspondent à la fossilisation. Ces erreurs sont difficiles à éliminer. Elles réapparaissent même lorsqu'elles semblent être éradiquées. La distraction, l'anxiété, l'excitation ou même le relâchement de l'apprenant conduisent à la fossilisation. Les facteurs favorisant la fossilisation peuvent se diviser en deux catégories : ceux qui concernent l'acquisition des langues (Ellis, 2005) et ceux qui concernent la linguistique appliquée (Sánchez Iglesias, 2003).

La première catégorie comprend « l'existence d'une période critique »[53] ((Lennenberg, 1967) et le refus d'adoption des normes culturelles de la langue cible de type social et psychologique (Baquero et al., 2020 : 334). Pour la deuxième catégorie, des conditions et circonstances liées au contexte de la salle de classe favorisent la fossilisation. Elles incluent « la satisfaction communicative », « l'input inadéquat et l'output insuffisant » et « l'uniformité de procédures didactiques » (*ibid.*). « La satisfaction communicative » indique l'arrêt du progrès de la langue de l'apprenant quand il atteint un niveau de langue suffisant pour la communication. Puis vient l'*input* des contenus inadéquat, c'est-à-dire que les contenus ne correspondent pas aux normes de la langue cible ; et l'*output* insuffisant pour avoir moins d'occasions de corriger la fossilisation. Enfin, les éléments fossilisés[54] incorrects ont été acquis de la même façon que les éléments corrects non fossilisés, ce qui favorise aussi la fossilisation.

D'ailleurs, Martín-Morillas (1983 : 117) précise la corrélation étroite entre la fossilisation et le feedback que les apprenants reçoivent. Selon lui, si le feedback est positif, ces erreurs tendront à se fossiliser. En revanche, si le feedback est négatif parce que les normes utilisées sont inadéquates ou inappropriées, l'apprenant doit soit les corriger soit éviter de les employer.

La fossilisation est considérée comme une série d'erreurs fixées et permanentes (Vogel, 1995). Mais est-il possible de la corriger ? Vázquez (1991) et Fernández López (1995) ont proposé de distinguer deux types d'erreurs, et puis Baquero et *al.* ont repris leur opinion. Les deux types d'erreurs comprennent « les erreurs fossilisables et les erreurs fossilisées » (Baquero et *al.*, 2020 : 335). Les erreurs fossilisables sont « associées aux difficultés de la langue et concernent des structures complexes qui peuvent être syncrétiques, polysémiques, redondantes, avec une distribution particulière ou qui souffrent beaucoup de transformations » (*ibid*.). Ce sont donc des erreurs intralanguales. Il est difficile de les corriger car « elles ne sont pas reconnues immédiatement par l'apprenant et une fois reconnues, même en faisant très attention elles réapparaissent ; ces erreurs ne sont jamais individuelles » (*ibid.*). Quant aux erreurs fossilisées, elles sont perçues tout de suite par le locuteur. Elles sont en général d'ordre interlingual et ne nuisent jamais à la clarté de ce qui veut être communiqué. Bien que la fossilisation soit irrésistible et permanente, il est possible de la corriger, « pourvu qu'il y ait une véritable prise de conscience de l'idiosyncrasie et une certaine disponibilité du sujet pour changer sa forme idiosyncrasique par la forme "correcte" » (Luzar, 2012 : 58). D'ailleurs, « il est essentiel d'intervenir sur les erreurs fossilisables ou permanentes pendant la phase de stabilisation avant que l'erreur ne soit fossilisée » (Fernández López, 1995). Pour ce faire, les enseignants sont sommés d' « offrir un contexte linguistique riche et varié pour que l'apprenant formule et constate ses hypothèses concernant le fonctionnement de la

[53] Les adultes ont le sens critique plus développé que les jeunes. Ils ont donc moins de facilité à apprendre une nouvelle langue.

[54] La différence entre les erreurs fossilisables et les erreurs fossilisées sera présentée plus bas.

langue cible » (ibid.) et pour « éviter des explications trop simples ou trop théoriques car elles peuvent affecter le processus d'acquisition de la langue cible » (Baralo, 1996).

3.2.2.3. Erreurs

Dans l'acquisition d'une nouvelle langue, il est inévitable de commettre des erreurs. Corder (1967) a distingué deux sortes d'erreurs : erreurs de performance et erreurs de compétence (Corder, 1967 : 11). Les premières sont des erreurs asystématiques qui sont dues à des lapsus, aux facteurs physiques tels que la fatigue ou aux facteurs psychologiques. Les secondes sont des erreurs systématiques qui caractérisent la compétence linguistique transitoire de l'apprenant. Les erreurs du premier type sont souvent appelées « fautes », tandis que le deuxième sont « erreurs » qui font l'objet des recherches des linguistes.

De nombreuses études ont été consacrées à classer les « erreurs » (Catach, 1980 ; Richards, 1984 ; Fernández, 1996 ; Tagiliante, 2001 ; Dermitas et *al.*, 2009). Selon les causes des erreurs de compétence, les erreurs se répartissent en trois types : les erreurs interlinguales (erreurs d'interférence dues à l'influence de la langue maternelle), les erreurs intralinguales (erreurs dues à la complexité de la langue cible) et les erreurs développementales (erreurs dues à l'application abusive d'une règle de la langue cible) (Richards, 1984 : 171-187).

Fernández (1996) a classé les erreurs en deux catégories : les erreurs de développement (ou transitoires) et les erreurs fossilisables[55] (ou permanentes). Les erreurs dites de développement apparaissent rarement dans les niveaux avancés et si c'est le cas, elles sont dues à un manque d'attention, à la fatigue ou bien encore au stress. Ces erreurs peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même par la formulation de nouvelles hypothèses sur le fonctionnement de la langue. En revanche, les erreurs fossilisables sont des erreurs qui réapparaissent à des étapes successives de l'apprentissage de la seconde langue, autrement dit à différents moments de l'interlangue de l'apprenant. Il s'agit de structures qui sont diverses et qui offrent une certaine résistance, c'est-à-dire qui représentent une difficulté particulière pour l'apprenant.

En parallèle avec les études de classement des erreurs, le traitement de l'erreur évolue à travers l'histoire. Marquilló-Larruy a regroupé quatre courants en suivant l'évolution du traitement de l'erreur. Il s'agit de l'analyse contrastive, de l'analyse de l'erreur, des études sur les interlangues et de celles sur les parlers bilingues. Il a proposé un tableau récapitulatif (voir Annexe 3) dans lequel sont présentés sept paramètres (la période, la description linguistique de référence, la théorie psychologique de référence, les concepts associés, les chercheurs, les relations avec la L1 et objet d'étude) (Marquilló-Larruy, 2003 : 60-61).

[55] Selon Fernández (1995), il existe aussi un autre type d'erreurs : les erreurs fossilisées (voir plus haut).

L'analyse contrastive est apparue à partir de 1950 avec la naissance des concepts « transferts positifs et négatifs » et « interférences, calques et emprunts ». D'après ce courant, la L1 est considérée comme une source de perturbation permanente pour l'apprentissage de la L2. Ce courant propose donc d'enlever la L1 autant que possible de l'apprentissage.

L'analyse des erreurs se poursuit à partir de 1970 et elle prend en compte à la fois des erreurs dues aux différences entre L1 et L2 (langue cible) et celles liées à l'analogie intralinguale. Contrairement à l'analyse contrastive qui a pour objectif de prévoir des erreurs, l'analyse des erreurs a trois fonctions essentielles : comprendre l'origine de la faute (fonction heuristique), l'expliquer à l'apprenant après qu'il l'a produite (fonction remédiale) et empêcher d'autres de faire la même faute en les rendant conscients des sources d'erreurs (fonction préventive) (Lavric, 2009 : 183).

Le courant interlangue a vu le jour à partir de 1980 à partir de la théorie constructiviste. Les erreurs ont été considérées comme un signe positif qui marque la progression dans l'acquisition ou l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Enfin, à partir de 1985-1990, diverses conceptions pour la correction des erreurs ont émergé dans l'enseignement des langues telles que la « situation exolingue », les « marques transcodiques » et les « séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) ». La L1 est considérée comme la référence pour l'apprentissage de la L2 (Marquilló-Larruy, 2003 : 60-61).

Ces courants ne sont pas considérés comme des écoles opposées mais comme un continuum de conceptions et de méthodes dont les frontières sont vagues. D'ailleurs, dans l'évolution du traitement des erreurs, l'influence de L1 sur l'acquisition ou l'apprentissage de L2 est toujours prise en compte.

De nos jours, en didactique des langues, l'erreur est traitée comme une étape normale et même inévitable tout au long du processus d'apprentissage d'une langue étrangère puisque celle-ci traduit l'interlangue de l'apprenant. Comme l'a affirmé Perdue : « Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs » (Perdue, 1980 : 94). Les erreurs sont donc considérées comme un indice d'apprentissage (Frei, 1929 : 9). L'analyse des erreurs devient donc indispensable, car

1) pour l'apprenant, elles indiquent « où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre » ;

2) pour le chercheur, « elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue » ;

3) pour l'enseignant, « elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend » (Corder, 1980 : 13).

3.2.2.4. Typologie d'erreurs phonologiques et phonétiques

Selon Tagliante (2001), il existe cinq grands types d'erreurs répertoriées en didactique des langues : erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce qui nous intéresse le plus dans notre étude, ce sont les erreurs phonétiques.

Detey et *al.* ont indiqué une typologie des erreurs phonético-phonologiques de Moulton. Ils distinguent quatre catégories d'erreurs : phonémique, phonétique, allophonique et distributionnelle (Detey et *al.*, 2005 : 5). Nous tenterons de préciser ces quatre types d'erreurs :

1) erreurs phonémiques(phonologiques)

Les erreurs phonémiques désignent des erreurs de sélection des phonèmes, qui entraînent un changement de sens. Elles se divisent en trois types : l'**omission**, l'**addition** et la **substitution** (Beland et Valdois, 1989 : 44). Les deux premiers types d'erreurs renvoient à l'omission ou à l'addition des phonèmes. Elles reflètent une tendance à la simplification ou à la complexification des productions.

La substitution comprend quatre phénomènes : **antériorisation** (les segments remplacés par les segments dont les traits distinctifs plus antérieurs), **désonorisation** (tout segment sonore remplacé par la sourde correspondante), **modification de timbre vocalique** et **substitutions sans source apparente** (*ibid.*).

2) erreurs phonétiques

Les erreurs phonétiques renvoient aux erreurs qui affectent la réalisation articulatoire ou acoustique, sans en changer le sens. Ces erreurs sont dues à des facteurs linguistiques, cognitifs et psycholinguistiques.

3) erreurs allophoniques

Des erreurs allophoniques peuvent survenir dans les cas d'identifications interlinguales de phonèmes dans deux langues. Un phonème ou un allophone particulier sont prononcés différemment dans la langue maternelle et dans la langue cible correspondante.

4) erreurs distributionnelles

Les erreurs de distribution peuvent impliquer des combinaisons de sons. Par exemple, les groupes consonantiques français comme [pr], [tr], [dr] : équivalences d'unités mais pas de distribution entre L1 et L2, ex. absence de groupe /sf/ en AAS.

Notre recherche porte principalement sur le premier type – les erreurs phonologiques car elles influencent plutôt l'intelligibilité d'un discours.

3.3. Acquisition de la prononciation de la troisième langue

Nous avons présenté ci-dessus l'influence de L1 sur L2. Dans notre cas, le français est acquis comme deuxième langue étrangère (après l'anglais), qui est généralement considéré comme troisième langue (L3) après la langue maternelle et la première langue étrangère. Il concerne donc l'acquisition de L3 au lieu de celle de L2.

Nous posons les questions suivantes :

- l'acquisition de L3 est-elle similaire à celle de L2 ? Si la réponse est négative, quelles sont les différences ?
- la L1/L2 exerce-t-elle une influence sur ce processus ? Si oui, comment intervient-elle ?

Dans cette partie, nous aborderons d'abord les définitions des L1/L2/L3. Ensuite, nous distinguerons l'acquisition de L2 et celle de L3. L'influence de L1 et L2 sur L3 sera aussi analysée dans cette partie.

3.3.1. Définition des notions L1/L2/L3

L'apprentissage des langues est souvent classé selon l'ordre d'acquisition des langues L1, L2, L3, sans tenir compte du niveau de maîtrise du locuteur dans ces langues (Trévisiol-Okamura, 2021 : 2). Toutefois, ce système de classification pose des problèmes d'ambiguïté, car il existe des cas où plusieurs langues sont apprises en même temps ou de manière irrégulière, avec des interruptions et des reprises possibles (Chambon, 2019 : 13).

Cenoz a donc résumé tous les cas possibles au niveau de l'acquisition plurilingue (Cenoz, 2000 : 40):

1). L1→L2→L3
2). L1→Lx /Ly
3). Lx /Ly→L3
4). Lx /Ly/Lz
5). L1→L2→L3→L4
6). L1→Lx /Ly→L4
7). L1→L2→Lx/Ly
8). L1→Lx /Ly/Lz
9). Lx/Ly→L3→L4
10). Lx/Ly→Lz/Lz1
11). Lx/Ly/Lz→L4
12). Lx/Ly/Lz/Lz1

Dans notre situation, comme la Chine est un pays plurilingue et que les enfants chinois apprennent souvent simultanément le MS et un dialecte chinois (ou une langue minoritaire), il est difficile de définir quelle langue est leur première langue. D'ailleurs, ils apprennent l'anglais dès l'école primaire. L'anglais est leur première langue étrangère. La plupart des apprenants du F2LE apprennent l'anglais comme leur spécialité et ils ont un niveau d'anglais assez élevé. Dans ce cas, le cas 9 correspond le mieux à notre situation. Le MS et un dialecte chinois (ou une langue minoritaire) égalent Lx et Ly qui sont acquises simultanément, mais nous ne savons pas laquelle est L1 ou L2. L'anglais est considérée comme la première langue étrangère, mais L3 pour les apprenants du F2LE. Le français est donc L4.

Mais sur le plan linguistique, nous traitons souvent la langue en cours d'acquisition comme L3, et discutons la relation entre les langues acquises et la L3. Il nous semble que la définition d'Hammarberg (2001) de L1/L2/L3 convient plus. Il a défini L1 comme la première langue que les apprenants ont acquis dès l'enfance (ou les premières langues dans le cas du bilinguisme infantile). L2 est la langue acquise après la (les) première(s) langue(s). L'apprenant peut apprendre une ou plus d'une L2. Quant à la L3, elle renvoie à la langue en cours d'acquisition. « L3 peut donc coïncider avec la deuxième LE, mais peut également être une L4, L5, etc, d'où l'appellation de langue additionnelle (Ln) pour renvoyer à ces cas d'acquisition plurilingue » (Trévisiol-Okamura, 2021 : 2).

Par conséquent, dans le cadre de notre étude :

1) L1 : toutes les langues maternelles que les étudiants de F2LE ont acquises au sein de leurs familles (le MS, le dialecte chinois ou une langue minoritaire chinoise)

2) L2 : toutes langues non natives acquises après les langues maternelles (l'anglais)

3) L3 : langue en cours d'acquisition (le français)

3.3.2. Différence entre l'acquisition de L2 et celle de L3

Depuis longtemps l'acquisition de L2 et celle de L3 sont considérées comme des processus similaires (Leung, 2007 ; De Angelis, 2007). Jusqu'au début des années 2000, cette affirmation a été remise en cause.

Selon Cenoz et Genesee, l'acquisition plurilingue est plus complexe que l'acquisition bilingue parce qu'elle cela nécessite de prendre en compte tous les éléments et processus liés à l'apprentissage d'une seconde langue et au bilinguisme, ainsi que des facteurs et des effets spécifiques et potentiellement plus complexes liés aux interactions possibles entre les différentes langues apprises et aux processus d'apprentissage de celles-ci (Cenoz et Genesee, 1998 : 16). De plus, « les apprenants polyglottes ont une expérience linguistique qui leur confère une plus grande flexibilité cognitive et une conscience métalinguistique plus aigüe » (Trévisiol-Okamura, 2021 : 2).

En conséquence, Marx et Hufeisen (2004) ont déclaré qu'il fallait créer un nouveau cadre théorique ou différent en soulignant la différence entre l'acquisition de L2 et celle de L3.

Les différences entre l'acquisition de L2 et celle de L3 sont à l'origine de l'écart d'expérience (Cenoz, 2013 ; Jessner, 2008), de l'âge (Cenoz, 2013), du cadre d'apprentissage et de la motivation différente des apprenants plurilingues et des apprenants monolingues (Chambon, 2019).

3.3.3. Influence translinguistique dans l'acquisition de L3

L'influence translinguistique « renvoie d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, interférences, alternances codiques, etc » (De Pietro, 1988 : 70). Cela implique l'influence de L1(s) et/ou L2(s) sur la langue en cours d'acquisition. Le phénomène du transfert des langues acquises (ou imparfaitement acquises) fait partie de ce processus. L'influence translinguistique peut être à la fois un outil et un obstacle pour l'acquisition des langues. Il s'agit des transferts positifs ou négatifs. Le transfert est l'effet des langues apprises (ou en cours d'apprentissage) sur la langue visée, et il dépend des ressemblances et des différences entre ces langues (Odlin, 1989 : 27).

De nombreux travaux empiriques ont vérifié l'influence de L1/L2 sur L3, tels que les études de Hammaberg (2001), ou les travaux plus proches de notre travail, l'étude de Trévisiol-Okamura (2006) qui a démontré que la L1 (japonais) et la L2 (anglais) ont un impact sur la production orale en L3 (français) chez des apprenants japonais ; l'étude de Chambon (2019) qui a vérifié l'influence de la L1 (chinois) et la L2 (anglais) sur la production orale de la L3 (français).

Mais quelle langue est la plus déterminante ?

Selon Debyser (1970), l'influence de la langue maternelle soit la plus déterminante. Cette idée a été défendue par Ringbom (1987). D'ailleurs, le modèle de Lozano (2003), *The Default L1 Transfer Scenario*, a aussi rejoint cette idée et supposé que le statut cognitif de la L1 conduirait à ce que cette langue soit la source par défaut pour le transfert dans l'acquisition d'une L3 (Rothman et *al.*, 2019 : 116-117).

Une autre idée aux antipodes déclare que la première langue étrangère apprise influencerait le plus les autres langues étrangères (Bono, 2010 ; Hammarberg et Hammarberg, 2005). Le modèle de Bardel et Falk (2007), *The L2 Status Factor*, a déclaré que c'est la L2 qui a un statut privilégié en tant que source de transfert, sur la base du stockage de la langue maternelle dans un système de mémoire différent de celui des langues non natives (Rothman et *al.*, 2019 : 45-46).

En fait, « les relations entre langues initiales et langues additionnelles sont plus complexes et une seule réponse est peu probable pour rendre compte des origines des activations croisées » (Miras, 2021 : 128). Pour savoir quelle langue (L1 ou L2) influence le plus la langue cible (L3), il faut considérer quatre facteurs principaux : la typologie/psychotypologie de l'apprenant, le statut de la langue comme L2, la compétence en L2/L3 et la récence[56]. d'utilisation de la langue (Trévisiol-Okamura, 2021 : 6). Ces facteurs ont été également mentionnés par Williams et Hammarberg (1998) et De Bot (2004)[57] dans leurs articles. Nous allons détailler ces facteurs dans les pages qui suivent.

- Typologie/psychotypologie

La typologie désigne la distance entre les langues ou familles des langues identifiée et perçue par des linguistes (De Angelis, 2007 : 22). Elle reflète la réelle distance entre les langues. La psychotypologie « correspond à l'évaluation subjective de la distance typologique par l'apprenant lui-même, cette perception ne correspondant pas forcément à la réalité » (Trévisiol-Okamura, 2021 : 7). Elle ne coïncide pas toujours avec la distance réelle entre les langues.

De nombreux travaux ont montré que la typologie/ psychotypologie détermine le choix d'une des langues acquises comme source principale d'influence dans l'acquisition de la L3. Mentionnons l'étude de Chandrasekhar (1978) et l'étude de Cenoz (2001). Selon Hammarberg (2001 : 22), l'influence de L2 est plus importante si L2 et L3 sont de type plus similaire, et surtout si L1 et L3 sont très différentes. Hammarberg a également souligné le rôle de la proximité culturelle entre les langues sources et la langue cible.

Pour notre étude, les langues han (y compris le MS et les dialectes chinois) et une partie des langues minoritaires chinoises, considérées comme la(les) L1(s) appartiennent à la famille des langues sino-tibétaines, très éloignées de la langue cible – le français. Le français et l'anglais font partie de la même famille des langues (la famille des langues indo-européennes), mais ils se trouvent dans les sous-familles différentes : l'anglais appartient aux langues germaniques, tandis que le français fait partie des langues romanes. Comme ces deux langues partagent des caractéristiques structurales et lexicales, les apprenants chinois ont tendance à rapprocher ces deux langues dans le domaine phonétique même qu'il existe une grande différence phonétique entre ces langues. Selon notre enquête au début de notre travail auprès des étudiants de F2LE, 88.88% d'entre eux ont considéré que les sons de l'anglais ressemblaient aux sons du français.

Cuet a indiqué le choix de l'anglais comme l'influence translinguistique dans l'acquisition du français par les apprenants chinois :

La L2 serait prioritairement la source d'influences interlinguistiques. C'est évident dans le cas de l'anglais et du français pour le lexique partagé par les deux langues, d'où aussi la représentation très forte que ces deux langues sont proches pour les apprenants chinois (Cuet, 2011 : 99).

---

[56] « recency (i.e. an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently and thus maintained easy access to it) » (Hammarberg, 2001: 23).

[57] De Bot a aussi ajouté « le 'mode langagier' (monolingue, bi/plurilingue) » comme un facteur.

Le résultat de mes questionnaires a vérifié l'hypothèse posée par Cuet. En fonction du résultat des questionnaires, 66.66% des étudiants de F2LE enquêtés préféraient souvent ou toujours à apprendre le français en le comparant avec l'anglais.

- Statut L2/langue étrangère

D'après Hammarberg (2001 : 23), les apprenants ont tendance à s'appuyer sur L2 (langue étrangère) plutôt que L1 dans l'acquisition de L3. De Angelis (2007 : 29) a rejoint cette idée et inventé la notion de *level of foreignness* . Elle renvoie à l'association cognitive que les apprenants établissent entre les langues non maternelles, auxquelles est attribué le statut commun de « langues étrangères » (De Angelis, 2007 : 29).

D'après Hammarberg (2001 : 36), cette tendance s'inscrit dans :

1) le mécanisme d'acquisition des L2s est différent de celui des L1s. Par conséquent, le mécanisme d'acquisition de la L2 est plus facile à activer dans l'acquisition de la L3.

2) un désir d'effacer la L1 considérée comme la langue « non étrangère » et de s'appuyer sur la L2 comme stratégie d'approche de la L3 (Hammarberg, 2001 : 37).

- Compétence en L2/L3

La compétence en L2 et celle en L3 jouent un rôle important dans l'influence translinguistique de l'acquisition de la L3. Selon Hammarberg (2001), la L2 influence plus l'acquisition de la L3 si l'apprenant possède la L2 de niveau avancé, d'autant plus si la L2 a été acquise et utilisée en milieu naturel. En termes de compétence en L3, « la plupart des études pointent un degré d'influence translinguistique moins marqué à des niveaux avancés : plus l'interlangue de l'apprenant se rapproche de la langue cible, moins il a besoin de recourir à ses langues sources » (Trévisiol-Okamura, 2021 : 8). Les études comme Ahukanna *et al.* (1981), Ringbom (1987) et Poulisse (1990) ont partagé cette affirmation : « les apprenants les moins compétents transfèrent en général davantage d'éléments de leurs langues déjà acquises que les apprenants plus compétents. » (Muñoz, 2006).

Pour notre étude, le public visé est les étudiants chinois débutant en français. C'est-à-dire qu'ils ont niveau très faible en L3. En revanche, leur niveau d'anglais (L2) est très avancé, car ils sont spécialisés en anglais (option Langue et littérature anglaises ou l'anglais des affaires).

- Récence

La récence renvoie à l'utilisation récente de la langue. Selon Hammarberg (2001 : 23), la L2 s'active plus facilement si elle est utilisée plus récemment par l'apprenant. Cette affirmation a été reprise par De Angelis (2007: 35). Il a défini la notion de *récence* en déclarant que la langue utilisée le plus récemment par l'apprenant aurait le plus d'influence dans l'acquisition d'une L3. Dewaele (1998) a aussi indiqué que la langue la plus récemment utilisée avant l'apprentissage de la langue cible était la source principale du transfert lexical dans l'acquisition de la langue cible.

- Autres facteurs

Outre les facteurs indiqués ci-dessus, d'autres facteurs ont été relevés pour expliquer les phénomènes d'influence translinguistique, tels que la fréquence d'emploi (Dewaele, 2001), l'âge de début de l'apprentissage (Cenoz, 2001) et l'attitude émotionnelle de l'apprenant vis-à-vis des ses langues déjà acquises (Hammarberg et Williams, 1993).

3.3.4. Influence translinguistique dans la phonétique de la L3

L'acquisition de la prononciation de la L3 est souvent influencée d'une façon qui diffère de l'acquisition de la syntaxe et du lexique car elle intègre « les structures conceptuelles » et « les routines neuro-motrices spécifiques » (Hammarberg, 2001 : 33). Le premier comprend un système phonologique et des paramètres phonétiques.

Selon l'étude de Hammarberg (2001 : 35), au début de l'acquisition de la phonétique de la L3, l'apprenant a été plus influencé par la L2. Cependant, quand l'influence de la L2 a disparu, l'influence de la L1 persiste ne serait-ce que légèrement. Ce phénomène est dû aux routines neuro-motrices spécifiques de la L1 qu'il est difficile de contrôler et de modifier. La dépendance des paramètres phonétiques de la L1 est fondamentale dans l'articulation pour que son influence persiste à long terme. En revanche, le recours aux paramètres phonétiques de la L2 est considéré comme une stratégie utilisée par l'apprenant au début de son apprentissage de la L3. L'apprenant abandonnera donc cette stratégie quand son niveau de la L3 sera plus développé.

L'étude de Fu (2008) rejoint l'idée de Hammarberg. Fu a étudié l'influence translinguistique de L1 (MS) et de L2 (anglais) sur l'acquisition de la phonétique, du lexique, de la syntaxe et du discours de L3 (le français) chez les étudiants débutant en F2LE. Le résultat au niveau de la phonétique a montré que l'influence de la L2 (l'anglais) était plus importante que celle de la L1 (le MS). Les apprenants ont adopté la stratégie de se référer à la L2 au début de l'apprentissage de la phonétique de la L3.

Cependant, l'étude de Luo et Zhao a dévoilé que l'acquisition des voyelles du français (L3) chez les apprenants chinois débutants est influencée à la fois par la L1 (le MS) et la L2 (l'anglais), mais en fonction du tableau récapitulatif des influences dominées par les langues acquises, l'influence de la L1 est plus fréquente que celle de la L2 (Luo et Zhao, 2020 : 9).

Nous supposons que la différence entre les deux études citées plus haut est à l'origine de la différence de la compétence L2 et de l'utilisation récente de la L2 des apprenants observés. Les apprenants observés dans les deux études sont tous des étudiants chinois débutant en français. Cependant, les étudiants de la première étude sont les étudiants de F2LE spécialisés en anglais. Autant dire qu'ils utilisent souvent la L2 et que leur niveau de la L2 est assez avancé. Les étudiants visés dans la deuxième étude sont inscrits à des cours intensifs de français niveau débutant à Châteauroux. Ils ont « moins de dix ans

d'expérience dans l'apprentissage de l'anglais » (Luo et Zhao, 2020 : 3), mais par rapport aux étudiants de F2LE, leur niveau d'anglais est moins avancé. D'ailleurs, ils ne parlent pas assez souvent l'anglais comme les étudiants de F2LE, car ils se trouvaient en France et étaient en train de suivre des cours intensifs de français. Par conséquent, l'influence de la L2 chez ces étudiants est moins visible que chez les autres.

3.4. Conclusion

Ce chapitre est consacré à l'exposition du processus de l'acquisition de la phonétique d'une nouvelle langue. Ce processus se divise en deux sous-processus : la perception et la production. Nous mettons en relief la distinction et la relation entre la phonologie et la phonétique. Les phonèmes sont les unités minimales du système phonologique, alors que la phonétique étudie les réalisations physiques des phonèmes. Les réalisations phonétiques des phonèmes varient selon les caractéristiques anatomiques individuelles différentes, le contexte phonétique du phonème, la vitesse de la parole et le degré de relâchement, la position de la syllabe dans le mot, du phonème dans la syllabe et du mot dans l'énoncé, la situation de communication, les régions différentes et les nuances de sens du message.

Un étudiant étranger qui veut se faire comprendre du plus grand nombre d'interlocuteurs doit adopter un modèle intelligible pour la plupart des natifs ou non-natifs. Normalement, nous imitons un modèle qui est une norme de la langue.

L'acquisition de la phonétique d'une nouvelle langue est influencée par toutes les langues précédemment acquises. Dans l'acquisition de L2, les modèles PAM nous offrent des pistes pour réfléchir comment percevoir des sons d'une nouvelle langue sous l'influence d'une langue acquise, comment construire de nouvelles catégories phonétiques/phonologiques et comment distinguer les paires minimales des sons de la nouvelle langue. Au cours du processus de production de la L2 nous comprenons l'intervention de la dimension de l'interlangue qui est une intermédiaire entre la langue source et la langue cible. Il s'agit là d'un processus inévitable. La fossilisation est un phénomène où l'interlangue cesse de se renouveler et de converger vers la langue cible. Il faut donc prendre en compte des facteurs responsables de la fossilisation, tels que « la satisfaction communicative », « l'input inadéquat et l'output insuffisant » et « l'uniformité de procédures didactiques » et les effacer afin d'éviter la fossilisation.

L'appréhension précise de la notion d'*erreur* et le classement des erreurs phonétiques nous permettent de mieux identifier les erreurs phonétiques commises par nos étudiants étudiés et de comprendre leurs origines.

L'acquisition de L3 est différente de celle de L2. Elle est influencée non seulement par la L1, mais aussi par la L2. Pour déterminer laquelle des langues a le plus d'impact, il faut recourir à des critères typologiques/psychotypologiques en vérifiant le statut de L2/langue étrangère, aux compétences en L2/L3 et au paramètre de la récence.

L'influence des langues acquises sur la langue cible « peut être expliquée par des aspects de phonologie comparée et de perception des distances phonétiques qui suggèrent des traitements cognitifs proches et favorables à ce mélange » (Miras, 2021 : 129). Dans le chapitre suivant, à partir d'une analyse comparative du système phonologique de la langue cible (L3) avec ceux de langues acquises (L1 et L2), nous chercherons à trouver les similitudes et les différences segmentales entre ces langues. Le résultat de cette analyse comparative nous permettra d'identifier des erreurs phonétiques et de répondre aux questions suivantes :

1) Quels sons de la L3 risquent de ne pas être perçus ?

2) Quels sons de la L3 pourraient être assimilés aux sons des langues acquises au niveau phonologique mais pas phonétique, ou à l'inverse ?

3) Quelles paires minimales de la L3 sont difficiles à distinguer ?

Chapitre 4. Perspective linguistique : analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues acquises et de la langue cible

Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur l'analyse contrastive entre les systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises. Cette analyse nous permettra de comprendre les similitudes et les différences entre ces langues. Elle nous aidera également à prédire les difficultés potentielles dans l'acquisition de la prononciation du FS chez les étudiants de F2LE. De plus, elle nous permettra d'expliquer les causes des erreurs phonétiques commises par ce public cible et de proposer des activités de correction phonétique. Toutes ces démarches contribuent à répondre à la question de recherche suivante : **quelle importance accorder à l'analyse contrastive des systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises dans l'E-A de la prononciation du français ?**

4.1. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues acquises et de la langue cible

4.1.1. Définition

Nous avons choisi comme hypothèse de prendre en considération l'influence des langues acquises sur la langue cible. L'analyse comparative implique une comparaison entre deux ou plusieurs langues qui « se confrontent dans un processus d'apprentissage » (Jamet, 2005), le but est de résoudre les difficultés de l'apprenant et faciliter le processus d'apprentissage.

Elle fait partie des modèles d'investigation dans l'apprentissage de la L2 de la linguistique contrastive[58] (Sánchez, 1998). Lado (1957) a proposé pour la première fois d'effectuer une analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue cible de façon systématique afin de trouver leurs convergences et divergences. Giacobbe (1990 : 116) a indiqué trois postulats que Lado a développé dans sa thèse :

« - l'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes.

[58] La linguistique contrastive, une branche de la psycholinguistique, élabore une grammaire contrastive entre la L1 et la L2 afin de « résoudre les difficultés de l'apprenant et de faciliter le processus d'apprentissage » (Sánchez, 1998 : 97). Les autres modèles sont l'Analyse des Erreurs (AE) (Corder) et l'Analyse de l'Interlangue (IL) (Selinker).

- Puisque dans les productions des apprenants de nombreuses erreurs apparaissent que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de transfert.

- Si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront source d'interférences » (Giacobbe, 1990 : 116) .

Pour surmonter ces difficultés, il faut donc réaliser une comparaison minutieuse et systématique.

4.1.2. Principes et protocole

Selon Sánchez (1998), les principes de l'analyse contrastive comprennent la comparaison systématique entre L1 et L2 à différents niveaux linguistiques (phonologique, grammatical, syntaxique et lexical) et la définition du phénomène d'interférence (il s'agit de distinguer les interférences interlinguistiques et intralinguistiques[59]). Au niveau de la comparaison phonologique, l'analyse comparative consiste à comparer les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue avec chaque phonème de la langue maternelle, puis de décrire leurs similitudes et leurs différences (Lado, 1957).

Sánchez a aussi proposé le protocole de l'analyse contrastive qui consiste en la description structuelle de L1 et L2, l'élaboration d'une liste préliminaire des structures équivalentes et d'une hiérarchie de difficultés, et la réflexion sur la prédiction des interférences pour l'élaboration du matériel pédagogique (Sánchez , 1998 : 100).

4.1.3. Remise en cause

L'analyse contrastive a été remise en question car elle ne tient pas compte de la complexité et de la dynamique des processus d'apprentissage (Desoutter, 2006 : 118). Selon Lado, toutes les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue cible sont liées à l'origine de la langue source. Il ne prend pas en compte les difficultés dues aux autres facteurs, tels que la complexité de la langue cible (erreurs intralinguales), les facteurs physiques/psychologiques (lapsus) ou les stratégies d'apprentissage (erreurs développementales)[60]. L'apprentissage d'une nouvelle langue est un processus plus complexe et dynamique que le processus de transfert de la langue source (des langues sources).

[59] Les interférences interlinguistiques (externe) sont dues à l'influence de L1 sur L2, tandis que les interférences intralinguisiques (interne) concernent une mauvaise appropriation et/ou généralisation des règles de L2 (Sánchez, 1998)

[60] Voir le Chapitre 3

Il existe maintenant deux versions de l'analyse contrastive : la « version forte » et la « version faible » (Wardhaugh, 1970). La première, que nous appelons aussi l'analyse contrastive classique, insiste sur le fait que l'interférence de la langue maternelle est la source de toutes les difficultés rencontrées par les apprenants de L2, et que les parties proches ou similaires des deux langues sont faciles à apprendre tandis que celles qui sont différentes donnent lieu à un transfert négatif et à des fautes (Marquilló-Larruy, 2003).

La « version faible » compare les structures des langues dans un but heuristique (Khatra, 2013) au lieu de prévoir toutes les fautes. De plus, cette version nous permet d'analyser les fautes d'interférence. La deuxième version est donc plus applicable dans la didactique des langues. Cependant, même pour la deuxième version, son application dans la didactique des langues n'en est pas moins complexe. Les résultats des analyses contrastives sont tellement abstraits qu'il est impossible de les appliquer dans la pratique d'enseignement (Calvi, 1995).

4.1.4. Didactique des langues aujourd'hui: intérêt d'une analyse contrastive

La remise en cause de l'analyse contrastive ne signifie pas l'abandon de cette approche. Calvi (*ibid.*) a indiqué que le recours à l'analyse contrastive pouvait se faire à divers moments : pendant, avant et après l'acte didactique. Mais il est nécessaire de distinguer clairement l'analyse contrastive et la didactique des langues : dans la didactique des langues, nous devons nous baser sur les informations fournies par l'analyse contrastive et en tirer des implications, plutôt que de nous en tenir uniquement à cette approche.

Avant l'acte didactique, lors de la phase préparatoire, les informations ou les conclusions d'une analyse contrastive nous permettent de mieux « organiser la progression dans l'enseignement/apprentissage » (Desoutter, 2006 : 121). Pendant l'acte didactique, lors de la phase explicite ou de la phase de correction, grâce à l'analyse contrastive, nous sommes en mesure de fournir des explications précises et claires en répondant aux questions relatives aux interférences des langues acquises. Après l'acte didactique, pour l'évaluation, nous pouvons aussi nous référer à l'analyse contrastive.

Par ailleurs, dans l'application de l'analyse contrastive dans la didactique des langues, « il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité , en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques » (Dabène, 1996 : 399). Il est donc temps de combiner l'analyse contrastive des langues et les réflexions métalinguistiques dans la pratique de la didactique des langues.

À la lumière de tout ce que nous avons présenté sur l'analyse contrastive, nous allons réaliser une analyse contrastive entre le système phonologique de la langue cible (français standard) et ceux des langues acquises (mandarin standard et anglais américain standard). La comparaison porte sur les systèmes phonologiques de ces langues au lieu

des réalisations phonétiques des phonèmes car ces dernières sont variables et difficiles à comparer. Nous allons parfois utiliser des références qui proviennent d'ouvrages décrivant le système phonologique du français standard.

À partir de l'analyse contrastive au niveau des systèmes phonologiques, nous essaierons de trouver des ressemblances et des dissemblances pour les langues concernées. Au lieu de nous limiter à la prévision des erreurs phonétiques, nous nous appuierons sur le résultat de cette analyse contrastive pour organiser des activités de correction phonétique, comprendre et expliquer des raisons des erreurs phonétiques fréquentes chez le public ciblé, et évaluer leur prononciation.

4.2. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues acquises et de la langue cible

4.2.1. Comparaison des systèmes phonologiques du français standard et du mandarin standard

Pour analyser et comparer les systèmes phonologiques du français standard (FS) et du mandarin standard (MS), nous commencerons par identifier tous les phonèmes de chaque langue. Nous expliciterons d'abord les concepts de FS et MS avant de procéder à une étude comparative détaillée des voyelles, consonnes, semi-consonnes et structures syllabiques des deux langues. Une synthèse globale des deux systèmes sera ensuite réalisée.

- Le français standard (FS)

Le français standard est une notion utilisée pour décrire la norme de la langue française à laquelle nous nous référons. Dans le chapitre trois, nous avons présenté la variabilité des réalisations phonétiques des phonèmes et souligné l'importance de faire référence à une norme phonétique. La norme phonétique en français contemporain évolue du *français parisien cultivé* (début du XXe siècle - années 60), du *français standard* (années 60-années 80), du *français standardisé* (années 1980 – aujourd'hui) jusqu'au *français de référence* (début des années 2000) (Borrell et Billières, 1989 : 45 ; Billières, 2015; Detey et Lyche, 2016 : 24).

Billières a présenté ces quatre modèles successifs avec un tableau (Billières, 201561). Ce tableau comprend quatre catégories : modèle de référence, extension géographique, extension sociale et influence du modèle. En consultant ce tableau, nous constatons que

[61] Consulté sur le site le 10 novembre 2023 : La norme phonétique en français – Au son du fle – Michel Billières (verbotonale-phonetique.com)

le français standard s'est étendu géographiquement et est largement utilisé dans les médias, facilitant l'accès aux ressources sonores pour les apprenants du F2LE.

La Chine est un pays très éloigné de la France. Les apprenants en français se trouvent dans un contexte hétéroglotte où le français n'est enseigné qu'en milieu scolaire. Dans ce contexte, « [p]ar-delà les ouvrages d'orthoépie et les dictionnaires de prononciation de référence, ce sont bien souvent les "manuels" employés en classe qui, de facto, imposent leur norme comme modèle à suivre, parallèlement au modèle incarné par l'enseignant » (Detey et Racine, 2012 : 83). En parcourant les cinq manuels le plus utilisés dans l'E-A du F2LE (voir le chapitre un), nous avons constaté que l'inventaire vocalique indiqué dans ces manuels comprenait 14 phonèmes (les phonèmes /ɑ/ et /ɛ̃/ n'étaient pas mentionnés). Cependant, dans la plupart des dictionnaires auxquels les étudiants de F2LE font souvent référence, nous pouvons encore trouver les deux voyelles /ɑ/ et /ɛ̃/.

D'ailleurs, à part les enseignants et les manuels de français, les médias en français sont souvent les seules sources sonores aditionnelles pour les étudiants chinois du F2LE. La plupart d'entre eux ont tendance à imiter les modèles de la prononciation diffusés dans les médias, soit le français standard. Outre cela, les enseignants utilisent aussi les ressources médias en FS comme supports pédagogiques dans l'E-A du F2LE. De ce fait, le FS est la norme phonétique à laquelle nous faisons référence dans notre étude.

- Le mandarin standard (MS)

Le MS est nommé *putonghua* en chinois. Contrairement au *han* qui désigne toutes les langues utilisées par la nation Han (le MS et les dialectes), le MS est à la fois la langue officielle et la « langue courante » (Rygaloff, 1973 : 7) en Chine. Il emprunte le système phonologique de la langue minoritaire de Pékin, et son vocabulaire se fonde sur les langues du nord de la Chine. Sa grammaire s'inspire du chinois écrit non littéraire (Qiu, 1996 ; Landron, 2007). La transcription officielle du MS en caractère latin est baptisée *pinyin*.

4.2.1.1. Comparaison des systèmes vocaliques

4.2.1.1.1. Inventaires vocaliques du français standard et du mandarin standard

- L'inventaire vocalique du FS

L'inventaire vocalique du FS comprend 16 phonèmes (Léon, 1978). Pour mieux présenter ces voyelles au point de vue phonologique, nous nous référons au tableau du système des oppositions vocaliques du français de Au Yueng (1988 : 6).

Son tableau se compose de quatre paramètres : nature, lieu d'articulation, labialisation et aperture. Certaines modifications sont faites pour que le tableau soit en conformité avec les critères de l'API. Par exemple, « très fermée » et « fermée » ont été remplacées par « fermée » et « mi-fermée ». Par ailleurs, Au Yeung a classé la voyelle /ə/ aux voyelles

antérieures au lieu de centrales. Dans mon tableau, cette faute a été corrigée. Voici le tableau :

Voyelles	Nature	Lieu d'articulation	Labialisation	Aperture
/i/	orale	antérieure	étirée	fermée
/y/	orale	antérieure	arrondie	fermée
/u/	orale	postérieure	arrondie	fermée
/e/	orale	antérieure	étirée	mi-fermée
/ɛ/	orale	antérieure	écartée	mi-ouverte
/ø/	orale	antérieure	arrondie	mi-fermée
/œ/	orale	antérieure	arrondie	mi-ouverte
/ə/	orale		arrondie	
/o/	orale	postérieure	arrondie	mi-fermée
/ɔ/	orale	postérieure	arrondie	mi-ouverte
/a/	orale	antérieure	écartée	ouverte
/ɑ/	orale	postérieure	arrondie	ouverte
/œ̃/	nasale	antérieure	arrondie	mi-ouverte
/ɛ̃/	nasale	antérieure	écartée	mi-ouverte
/ɑ̃/	nasale	postérieure	arrondie	mi-ouverte
/ɔ̃/	nasale	postérieure	arrondie	mi-fermée

Tableau 2 - Inventaire vocalique du FS

- L'inventaire vocalique du MS

Il existe deux versions officielles du système phonologique du mandarin : le système *bopomofo* et *pinyin.* La première est utilisée à Taiwan et la deuxième en Chine continentale (Zhang, 2017). Dans nos recherches, nous nous concentrerons sur le système *pinyin* largement diffusé comme standard en Chine.

Selon les courants occidentaux, les syllabes du chinois sont souvent analysées en quatre positions : initiale, médiane, voyelle et coda (Li et *al.*, 2019). Cependant, cette division ne correspond pas à l'analyse phonologique classique en Chine (*yin yun xue*). Selon l'analyse phonologique classique en Chine, les syllabes du chinois sont divisées en initiale et finale (Li et *al.*, 2019 ; Au Yueng, 1988). Ici, nous adoptons la deuxième façon de division de syllabe.

L'initiale, soit attaque, est nommée *sheng mu* en mandarin, la finale, soit rime syllabique, est *yun mu*. Le *sheng mu* ne comporte qu'« une seule consonne, jamais deux consonnes consécutives ou plus». (Zhang, 2017 : 7). Mais parfois, le *sheng mu* est absent dans la syllabe. *Yun mu* se compose de la médiane (*yun tou*, normalement une semi-voyelle), le noyau (*yun fu*, normalement une voyelle) et la coda (*yun wei,* normalement une consonne ou une voyelle). Voici la figure de l'analyse syllabique du MS, que j'ai modifiée d'après la figure de Shao (Li et *al.*, 2019 : 5) :

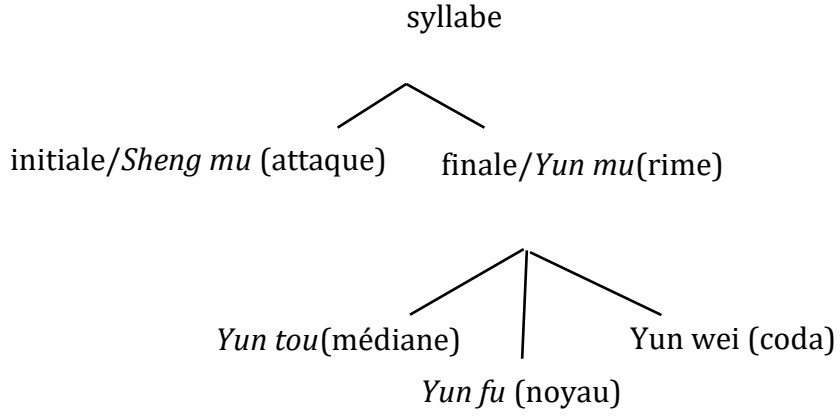


Figure 3 – Analyse syllabique du MS

La rime/la finale ou yun mu est considérée comme un tout insécable, ayant un noyau indispensable, une coda et une médiane facultative. La finale d'un mot peut consister en une ou plusieurs voyelles ou même une combinaison de voyelles et de consonnes. Il existe trois sortes de finales en MS :

- les finales composées d'une simple voyelle comme la voyelle /i/
- les finales composées d'une diphtongue ou polyphtongue comme /aU/ ou /uəI/
- les finales composées d'une finale nasale soit une voyelle orale plus une consonne nasale comme /an/ et /ɑŋ/ ou une semi-consonne plus une voyelle orale et une consonne nasale comme /yɛn/ (notre traduction) (Qiu, 1996 : 111) .

Concernant le nombre de voyelles en MS, il est difficile de le définir (Duanmu, 2000/2007 : 35 ; Landron, 2017 : 50) :

Quant au putonghua, si tout le monde, ou presque, s'accorde à lui attribuer vingt-deux consonnes, le nombre de voyelles peut aller de six jusqu'à dix, suivant les classements. En intégrant les variantes contextuelles /ə/ , /ɛ/ dans la seule classe de /e/, et /ɿ/ , /ʅ/ dans celle de /i/, les agencements phonologiques du Hanyu pinyin présentent vingt-huit phonèmes au total, auxquels il convient d'ajouter quatre tons qui ont la même fonction distinctive que les phonèmes » (Landron, 2017 : 50).

D'après Qiu (1996), il existe 10 monophtongues (/i/, /ɿ/, /ʅ/, /u/, /y/, /ɤ/, /ɚ/, /E/, /o/) (Qiu, 1996), autrement dit les finales simples en mandarin. Au Yeung a fait une liste de 15 voyelles (/i/, /ɿ/, /ʅ/, /e/, /ɛ/, /a/, /A/, /æ/, /ɑ/, /o/, /ə/, /u/, /y/, /ɤ , /ɚ/) dans sa thèse (Au Yueng). Duanmu a donc présenté 5 voyelles (/i/, /y/, /u/, /ə/, /a/) en excluant les voyelles apicales et la voyelle rétroflexe, et classé les autres voyelles comme

variations de ces 5 voyelles dans son œuvre (Duanmu, 2000/2007 : 35). Lee et Zee (2003) ont ajouté une voyelle /ɤ/ en gardant la liste des voyelles de Duanmu.

Comme il n'existe que les monophtongues en français, on comparera tout d'abord les monophtongues soit les finales simples en mandarin avec les voyelles du français standard. Pour le nombre des finales simples en mandarin, nous acceptons la proposition de Duanmu : 5 voyelles (/i/, /y/, /u/, /ə/, /a/) en ajoutant les voyelles /e/, /ɛ/, /o/, /ɑ/ qui font partie de l'inventaire vocalique du français standard. Les autres finales simples comme /ɿ/, /ʅ/, /A/, /æ/, /ɤ/ et /ɚ/ sont considérées comme les variations contextuelles conditionnées par l'environnement phonétique et ne sont pas prises en compte dans notre comparaison. Voici la liste[62] de ces monophtongues en MS.

Voyelles	Nature	Lieu d'articulation	Labialisation	Aperture
/i/	orale	antérieure	étirée	fermée
/y/	orale	antérieure	arrondie	Fermée
/u/	orale	postérieure	arrondie	Fermée
/e/	orale	antérieure	écartée	mi-fermée
/ɛ/	orale	antérieure	écartée	mi-ouverte
/ə/	orale	centrale	écartée	moyenne
/o/	orale	postérieure	arrondie	mi-fermée
/a/	orale	antérieure	écartée	ouverte
/ɑ/	orale	postérieure	arrondie	ouverte

Tableau 3 - Inventaire vocalique du MS

Outre ces monophtongues, il existe quatre diphtongues en MS sans compter la combinaison avec les semi-consonnes (Duanmu, 2000/2007). Si nous comptons les combinaisons des voyelles et des semi-consonnes, les diphtongues sont nombreuses et complexes, et il existe aussi des triphtongues.

4.2.1.1.2. Comparaison des systèmes vocaliques du français standard et du mandarin standard

Dans cette partie, nous comparerons les voyelles en FS avec les voyelles correspondantes en MS. La comparaison se fait tout d'abord à partir du contraste de l'inventaire vocalique de ces deux langues.

- Comparaison globale du système vocalique

[62] D'après le tableau de Au Yeung (1988 : 10).

FS

	antérieure			centrale (avant)	postérieure	
	écartée	étirée	arrondie	arrondie	écartée	arrondie
Fermée		/i/	/y/		/u/	
mi-fermée	/e/		/ø/		/o/	/ɔ̃/
moyenne (avant)				/ə/		
mi-ouverte	/ɛ/ /ɛ̃/		/œ/ /œ̃/		/ɔ/	/ɑ̃/
ouverte	/a/					/ɑ/

MS

	antérieure			centrale	postérieure	
	écartée	étirée	arrondie	écartée	écartée	arrondie
Fermée		/i/	/y/		/u/	
mi-fermée	/e/				/o/	
moyenne				/ə/		
mi-ouverte	/ɛ/					
ouverte	/a/					/ɑ/

À partir de ces tableaux, nous comprenons que :

1) les voyelles similaires dans les deux langues sont /i/, /y/, /u/, /e/, /o/, /ə/, /ɛ/, /a/ et /ɑ/ ;

2) il manque des voyelles /ø/, /œ/, /ɔ/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/ et /ɑ̃/ en MS.

Ensuite, nous comparerons les voyelles en FS avec celles en MS similaires une par une en mentionnant leur distribution.

- Comparaison des voyelles orales

1)

FS[63]	MS[64]
/i/	/i/

Les deux voyelles sont toutes deux des voyelles antérieures, fermées et écartées. Au niveau de leur distribution, la voyelle /i/ en FS peut être combinée avec toutes les consonnes et dans toutes les positions : initiale, interconsonantique et finale (Vu Xuan, 2002). Cependant, la voyelle /i/ en MS ne se présente jamais après la consonne labio-dentale /f/ ni après les consonnes vélaires /k//kʰ//x/ (Qiu, 1996 : 153). Les apprenants chinois n'ont pas l'habitude de prononcer /i/ après ces consonnes, ce qui peut poser problème dans l'apprentissage de la prononciation du français.

2)

FS	MS
/y/	/y/

Les deux voyelles sont des voyelles antérieures, fermées et arrondies. En français standard, /y/ peut être combiné avec toutes les consonnes sauf /ɲ/. En MS, « … la voyelle

63 FS est l'abréviation de « français standard ».

64 MS est l'abréviation de « mandarin standard ».

/y/ ne peut être précédée que de /l/, /n/ et des consonnes fricatives-palatales /tɕ/, /tɕʰ/ et /ɕ/ » (Au Yueng, 1988 : 8 ; Qiu, 1996 : 156). Elle se combine aussi avec la semi-consonne /ɥ/ (Zhang, 2017 : 17). Il est possible pour les apprenants chinois de rencontrer des difficultés dans la prononciation de /y/ après d'autres consonnes que /l/ et /n/. D'ailleurs, en MS, /y/ peut se combiner avec d'autres voyelles ou des consonnes et construire les diphtongues ou triphtongue comme : /ye/, /yɛn/, /yn/[65] et /yəɲ/. Mais en français, la voyelle /y/ devient la semi-consonne /ɥ/ avant d'autres voyelles placées dans un même mot.

3)

FS	MS
/u/	/u/

Les deux voyelles sont fermées, arrondies et postérieures. La voyelle /u/ du FS peut se combiner avec toutes les consonnes du français, celle du mandarin s'associe avec la plupart des consonnes sauf les consonnes palatales /tɕ/, /tɕʰ/ et /ɕ/. (Qiu, 1996 : 160). Elle se trouve aussi après la semi-consonne /w/ (Zhang, 2017 : 17).

4)

FS	MS
/e/	/e/

Dans sa thèse, Au Yeung (1988 : 19) a indiqué la tendance à ne plus distinguer la voyelle /e/ et /ɛ/. Mais dans l'apprentissage de la prononciation du français, surtout pour les débutants dont la langue maternelle est différente du français, la distinction de ces deux voyelles est très importante, car elle affectera la réception, la production et la compréhension des mots où elles figurent.

Les deux voyelles sont antérieures, écartées et mi-fermées. En FS, la voyelle /e/ se trouve après toutes les consonnes. Cependant, comme /e/ et /ɛ/ constituent une paire de voyelles moyennes, elles obéissent à des contraintes particulières limitant les possibilités d'occurrences (Tranel, 1987 : 51). La voyelle /e/ ne se trouve jamais en syllabe finale fermée.

En MS, la combinaison de la voyelle /e/ est un sujet de controverses. Qiu remarque que /e/ ne se présente pas après les consonnes /tɕ/, /tɕʰ/, /ɕ/, /tʂʰ/, /ʐ/, /tsʰ/, /tʂ/, /ʂ/ et /s/ (Qiu, 1996 : 161) ; Huang et Liao ont ajouté /tʰ/ et supprimé /ʂ/ dans leur tableau des combinaisons possibles des initiales et des finales en pinyin (Huang et Liao, 2011 : 77) ; Zhang a montré la possibilité de combinaison entre /e/ et /tʂ/ (Zhang, 2017 : 17). Ces

[65] Elles peuvent être aussi transcrites en / yɛ/, / yan/ et / yɲ/ (Qiu, 1996 : 122 ; Dunmu, 2007 : 55).

possibilités de combinaison sont associées à des caractères rarement utilisés en mandarin (*ibid.*). D'ailleurs, au contraire de la voyelle /e/ qui est forcément monophtonguée en FS, la voyelle /e/ du MS se trouve aussi dans les diphtongues /ie/ /ye/ /ei̯/ et dans la triphtongue /uei/[66].

5)

FS	MS
/ɛ/	/ɛ/

Ces deux phonèmes vocaliques sont antérieurs, mi-ouverts et écartés. En MS, la voyelle /ɛ/ ne se combine avec aucune consonne seule. Elle peut se trouver toute seule avec zéro-initiale comme dans les interjections, ou se trouve après /i/ et /y/ dans les diphtongues /iɛ/ et /yɛ/ ou dans les triphtongues /iɛn/ ou /yɛn/[67].

6)

FS	MS
/ø/	—

C'est une voyelle antérieure, mi-fermée et arrondie. Il n'existe pas de voyelle correspondante en MS.

7)

FS	MS
/œ/	—

C'est une voyelle antérieure, mi-ouverte et arrondie. Il n'existe pas de voyelle correspondante en MS. /ø/ et /œ/ sont deux voyelles très similaires au niveau phonologique. La seule différence est le degré d'aperture et d'antériorité. Elles peuvent se combiner avec toutes les consonnes à ceci près que :

1) la voyelle /œ/ ne se présente pas dans la syllabe finale ouverte ni devant la consonne /z/ dans la syllabe finale fermée ;

2) la voyelle /ø/ ne se présente pas devant la consonne /ʁ/ en syllabe finale fermée (Tranel, 1987 : 56).

[66] Il existe des désaccords sur la transcription de ces combinaisons, certains transcrivent /ie/, /ye/, /ei̯/ et /uei/ en /iɛ/, /yɛ/,/eI/et /ueI/ (Qiu, 1996 : 98 ; Duanmu, 2007 : 55).

[67] Ces combinaisons peuvent se transcrivent aussi en /iE, /ye/, /yan/ et / yæn/ (Duanmu, 2000/2007 : 55).

8)

FS	MS
/o/	/o/

Les deux voyelles sont postérieures, arrondies et mi-fermées. Au niveau de la distribution, en FS, c'est le contexte phonétique qui détermine la distribution de la voyelle (Tranel, 1987). En FS, la voyelle /o/ se trouve en position finale absolue en syllabe ouverte. Dans les syllabes finales fermées, elle se trouve devant la consonne /z/. Dans les autres positions, elle se présente après toutes consonnes. C'est la position de la voyelle ou la consonne après la voyelle qui détermine la distribution de cette voyelle.

En MS, langue monosyllabique, c'est plutôt la consonne précédente qui détermine la distribution de la voyelle /o/. Cette voyelle se présente seulement après les consonnes /p/ /p'/ /m/ /f/ (Qiu, 1996 : 158 ; Huang et Liao, 2011 : 77) et la semi-consonne /w/ (Zhang, 2017 : 17).

En français, la voyelle /o/ ne se présente qu'en monophtongue. Cependant, en MS, /o/ se présente à la fois en monophtongue et diphtongue /uO/.

9)

FS	MS
/ɔ/	—

La voyelle française /ɔ/ est postérieure, mi-ouverte et arrondie. Il n'existe pas de voyelle équivalente en mandarin. En français standard, la voyelle /ɔ/ ne se trouve ni en finale absolue, ni en syllabe ouverte, ni avant la consonne /z/. Dans les autres positions, elle se trouve après toutes les consonnes et avant les consonnes /ʁ/ et /ɲ/ dans les syllabes finales fermées, mais aussi avant d'autres consonnes comme /m/ « pomme » ou /ʃ/ comme dans « poche » et /l/ comme dans « Paul » et /s/ comme « bosse », /n/ comme « bonne », /t/ « botte », etc.

Les phonèmes /e, ɛ/, /ø, œ/ et /o, ɔ/ sont trois paires de voyelles moyennes en français. Elles sont « des phonèmes distincts en syllabes accentuées, oppositions attestées par des paires minimales » (Lauret, 2007 : 66). En MS, il existe aussi /e/, /ɛ/et /o/. Voici un tableau de la synthèse de la comparaison des voyelles moyennes dans les deux langues en faisant référence au tableau de Tranel (1987 : 58).

Voyelles	FS			MS
	position inaccentuée	position accentuée (finale absolue)		
		en syllabe ouverte	en syllabe fermée	

/e/	/e/ et /ɛ/ alternent et peuvent se présenter après toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes semi-consonnes	-	après les consonnes /b/, /p/, /f/, /tɕ/, /tɕ'/, /ɕ/ et /w/ ; /ie/, /ye/, /ei̯/ et /uei/
/ɛ/		se présentent après toutes les consonnes et toutes semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes semi-consonnes	ne se combinent jamais avec les consonnes ; se trouve dans les diphtongues /iɛ/, /yɛ/, /iɛn/ et /yɛn/
/ø/	/ø/ et /œ/ alternent et peuvent se présenter après toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes, mais	-
/œ/		-	avant /ʁ/ et les autres consonnes	-
/o/	/o/ et /ɔ/ alternent et peuvent se combiner avec toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes les semi-consonnes	se présentent après toutes les consonnes et toutes semi-consonnes, mais seulement avant /z/	après les consonnes /p/, /pʰ/ /m/ / f/ ; /uO/ et /w/
/ɔ/		-	se présentent après toutes les consonnes et toutes semi-	-

			consonnes avant /ʀ/ et les autres consonnes	

Tableau 4 - Comparaison des voyelles moyennes

10)

FS	MS
/ə/	/ə/ou /ɤ/

La voyelle /ə/ existe dans les deux langues. C'est une voyelle arrondie. En français c'est surtout une voyelle réduite.

En français, la voyelle /ə/ peut se combiner avec toutes les consonnes. Mais comme un *schwa,* sa prononciation alterne avec sa réalisation zéro. Cette voyelle évanescente n'est pas prononcée dans la plupart des cas. C'est une simplification abusive. La prononciation ou non-prononciation de cette voyelle « dépend de la position qu'elle occupe dans le mot » (Lauret, 2007 : 69).

En mandarin, la voyelle /ə/ ne se trouve pas isolée, mais en combinaison avec la terminaison /-n/ : *-en* / -ən/ ou dans la diphtongue *-uen* /-wən/. La variation phonétique de /ə/ est /ɤ/. Elle est écartée et mi-fermée. C'est une voyelle particulière en mandarin et elle se présente souvent en monophtongue.

11)

FS	MS
/a/et /ɑ/	/a/

Dans le français standard, on distingue de moins en moins la voyelle /a/ et /ɑ/ au profit de l'utilisation d'une seule voyelle /a/. La voyelle /a/ est une voyelle antérieure, ouverte et écartée.

En MS, il existe aussi la voyelle /a/ et ses variations /A/ /ɑ/ et /ae/ ([A] [ɑ] et [ae] . Comme /a/ en FS, /a/ en MS est aussi une voyelle antérieure, ouverte et écartée. Outre ses emplois comme monophtongue, elle se trouve aussi dans les diphtongues et triphtongues.

- Comparaison des voyelles nasales

Les voyelles nasales en FS sont /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ et /œ̃/ (Léon, 1978). La voyelle /œ̃/ n'est plus utilisée dans le français contemporain à cause de son timbre correspondant non-

indispensable pour se faire comprendre et est donc remplacée plutôt par la voyelle /ɛ̃/ (Lauret, 2007 : 19). On peut néanmoins la trouver dans les transcriptions traditionnelles de FS (*ibid.*).

D'après les tableaux de Tranel (1987 : 36) et de Riegel et *al.* (2009 : 78), nous avons rédigé un tableau pour synthétiser les voyelles nasales et des voyelles orales correspondantes en français. À partir de ce tableau, nous pouvons facilement comprendre que les voyelles /ɛ̃/ et /œ̃/ sont pareilles au niveau de leur nature, de lieu d'articulation, et de l'aperture, mais pas au niveau de l'arrondissement.

Voyelles orales correspondantes	Voyelles nasales	Nature	Lieu d'articulation	Labialisation	Aperture
/ɛ/	/ɛ̃/	nasale	antérieure	écartée	mi-ouverte
/œ/	/œ̃/	nasale	antérieure	arrondie	mi-ouverte
/ɑ/	/ɑ̃/	nasale	antérieure	écartée	mi-ouverte
/o/	/ɔ̃/	nasale	postérieure	arrondie	mi-ouverte

Tableau 5 - Tableau des voyelles nasales du FS

En MS, les voyelles nasales n'existent pas. Par contre, les combinaisons d'une monophtongue ou diphtongue et les terminaisons /n/ et /ŋ/ sont riches (Au Yeung, 1988). C'est un appendice consonantique. Nous les appelons les finales nasales (*bi yun mu*). Le tableau ci-dessous montre toutes les finales nasales[68] et leur noyau (Qiu, 1996) :

	Terminaison	Finales nasales	Noyau
Finales nasales antérieures (*qian bi yin yun mu*)	/n/	/an/	/a/
		/ən/	/ə/
		/iɛn/	/ɛ/
		/in/	/i/
		/uan/	/a/
		/uən/	/a/
		/yɛn/	/ɛ/
		/yn/	/y/
Finales nasales postérieures (*hou bi yin yun mu*)	/ŋ/	/ɑŋ/	/ɑ/
		/ɤŋ/	/ɤ/
		/ʊŋ/	/ʊ/
		/iɑŋ/	/ɑ/
		/iŋ/	/i/
		/uɑŋ/	/ɑ/
		/uɤŋ/	/ɤ/

[68] Il existe d'autres transcriptions mentionnées dans Duanmu (2000/2007 : 55).

		/yŋ/	/y/

Tableau 6 - Tableau des finales nasales du MS

En observant les deux tableaux présentés ci-dessus, nous constatons que :

1) la voyelle nasale française /ɑ̃/ et la finale nasale /ɑŋ/ partagent la même voyelle orale /ɑ/ ;

2) la voyelle nasale française /ɛ̃/ et les finales nasales /iɛn/ et /yɛn/ partagent la même voyelle orale /ɛ/ ;

3) il n'existe pas de finale nasale similaire à la voyelle nasale française /ɔ̃/, à part pour la voyelle /o/ ;

4) au lieu de se rapprocher de la voyelle nasale, la finale nasale ressemble plutôt à la nasalisation de la voyelle.

- Comparaison des combinaisons possibles des voyelles en FS et des monophtongues en MS avec les consonnes en français

Notre travail a pour objectif de prédire des difficultés possibles dans l'apprentissage de la prononciation du FS chez les étudiants chinois. Ainsi, nous ferons une analyse contrastive entre les combinaisons possibles entre les monophtongues du MS et les consonnes du FS et celles entre les voyelles et consonnes du FS. Nous nous concentrons sur les combinaisons des consonnes en français avec ces voyelles (les voyelles sont après les consonnes) dans un but de comprendre les différentes habitudes d'articulation dans les deux langues. Les voyelles moyennes sont étudiées dans les syllabes inaccentuées. Voici le tableau de comparaison[69] :

[69] F = français standard, M = mandarin standard

	/i/		/y/		/u/		/e/		/ɛ/		/ø/		/œ/		/ə/		/o/		/ɔ/		/a/		/ɑ/		/œ̃/		/ɛ̃/		/ɑ̃/		/ɔ̃/	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
/b/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/p/	√	√	√	×	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	√	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/d/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/t/	√	√	√	×	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	×	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/g/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/k/	√	×	√	×	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	×	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/f/	√	×	√	×	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	√	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/v/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/s/	√	√	√	×	√	√	√	×	√	×	√	-	√	-	√	×	√	×	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/z/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/ʃ/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/ʒ/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/ʁ/	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/m/	√	√	√	×	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	√	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/n/	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	×	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/l/	√	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	-	√	-	√	×	√	×	√	-	√	√	√	√	√	-	√	-	√	-	√	-
/ɲ/	√	-	×	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-	√	-
/ŋ/	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-	×	-

Tableau 7 - Comparaison des combinaisons possibles entre les voyelles du FS et celles du MS

(√ : pouvoir se combiner ; X : ne pas pouvoir se combiner ; – : inexistant)

À partir de la comparaison détaillée du système vocalique du FS avec celui du MS, nous identifions les ressemblances et les divergences :

- Ressemblances :

	FS	MS
1. Lieu d'articulation	- antérieure et postérieure	- antérieure et postérieure
2. Labialisation	- écartée et arrondie	- écartée et arrondie
3. Aperture	- fermée, mi-fermée, moyenne, ouverte et mi-ouverte	- fermée, mi-fermée, moyenne, ouverte et mi-ouverte
4. Combinaison avec les semi-consonnes	- oui	- oui

- Divergences

	FS	MS
1. Quantité des voyelles isolées	- grande	- moins grande

2. Nature des voyelles	- orale et nasale	- orale
3. Plan distributionnel	- toutes les positions : initiale, interconsonantique, finale - peuvent apparaître en contiguïté (ex. : [aerɔpɔr])	- toutes les positions : initiale, interconsonantique, finale - ne peuvent pas apparaître en contiguïté
4. Combinaison avec les consonnes	- pouvoir se combiner avec toutes les consonnes en général, mais il existe des cas spécifiques comme les voyelles moyennes dans les syllabes inaccentuées (vu ci-dessus), « /œ̃/ ne trouve pas avant /p/, /b/, /g/, /n/, /ɲ/, /v/, /s/, /ʃ/ »	- pouvoir se combiner avec certaines consonnes (vu ci-dessus)
5. Voyelles nasales	- oui	- inexistantes, mais il existe la nasalisation des voyelles (ex. : /ɑn/)
6. Diphtongues	- inexistantes	- oui
7. Triphtongues	- inexistantes	- oui
8. Alternance des voyelles	- oui, les voyelles moyennes	- inexistantes

4.2.1.2. Comparaison des systèmes consonantiques

4.2.1.2.1. Inventaires consonantiques du français standard et du mandarin standard

- Inventaire consonantique du FS

En FS, en mettant à côté /j/ /ɥ/ /w/ comme semi-consonnes, il existe 18 consonnes (Léon, 1978). La consonne /ŋ/n'est pas toujours incluse dans l'inventaire consonantique français, car elle est empruntée à l'anglais. Voici l' inventaire[70] :

Consonnes	Lieu d'articulation	Mode d'articulation	Sonore/sourde

[70] D'après le tableau de Lauret (2007 : 71), de Au Yeung (1988 : 31), et de Straka (1990 : 1).

/b/	bilabiale	occlusive	sonore
/p/	bilabiale	occlusive	sourde
/d/	dental-alvéolaire[71]	occlusive	sonore
/t/	dentale-alvéolaire	occlusive	sourde
/g/	vélaire	occlusive	sonore
/k/	vélaire	occlusive	sourde
/f/	labio-dentale	fricative	sourde
/v/	labio-dentale	fricative	sonore
/s/	alvéolaire	fricative	sourde
/z/	alvéolaire	fricative	sonore
/ʃ/	post-alvéolaire	fricative	sourde
/ʒ/	post-alvéolaire	fricative	sonore
/ʁ/	uvulaire	fricative	sonore
/m/	bilabiale	nasale	sonore
/n/	dentale-alvéolaire	nasale	sonore
/l/	alvéolaire	liquide	sonore
/ɲ/	palatale	nasale	sonore
/ŋ/	vélaire	nasale	sonore

Tableau 8 - Inventaire consonantique du FS

- l'inventaire consonantique du MS

Le MS possède 22 consonnes, y compris /ŋ/ qui n'apparaît qu'en position de coda (Au Yeung, 1988 ; Huang et Liao, 2011; Qiu, 1996 ; Zhang, 2017). Les phonèmes /w/ et /j/ vont être discutés dans la partie des semi-consonnes. Dunmu a exclu 3 palatales (/ɕ/ /tɕ/ /tɕʰ/) dans la liste de consonnes (Duanmu, 2000/2007 : 24), mais dans la plupart des études, ces trois palatales doivent être considérées comme les consonnes du MS.

Voici le tableau des consonnes en MS[72] :

[71] En ce qui concerne le lieu d'articulation des consonnes /d/ /t/ /n/ et /s/ /z/ /l/ , nous avons adopté la version de Straka qui a distingué les consonnes alvéo-dentales et alvéolaires. Nous avons mis « dentale-alvéolaire » au lieu de « alvéo-dentale », car dans le cadre de la phonologie le premier est plus usité.

[72] D'après le tableau de Au Yeung (1988 : 31), de Qiu (1996 : 64) ; de Zhou (2022 : 57)

Consonnes	Pinyin	Lieu d'articulation	Mode d'articulation	Sonore ou sourde
/p/	b	bilabiale	occlusive	sourde
/pʰ/	p	Bilabiale	occlusive	sourde
/t/	d	dental-alvéolaire	occlusive	sourde
/tʰ/	t	dental-alvéolaire	occlusive	sourde
/k/	g	vélaire	occlusive	sourde
/kʰ/	k	vélaire	occlusive	sourde
/f/	f	labio-dentale	fricative	sourde
/s/	s	alvéolaire	fricative	sourde
/ʂ/	sh	rétroflexe	fricative	sourde
/ʐ/[73]	r	rétroflexe	fricative	sonore
/ɕ/	x	alvéolo-palatale	fricative	sourde
/x/	h	vélaire	fricative	sourde
/ts/	z	alvéolaire	affriquée	sourde
/tsʰ/	c	alvéolaire	affriquée	sourde
/tʂ/	zh	rétroflexe	affriquée	sourde
/tʂʰ/	ch	rétroflexe	affriquée	sourde
/tɕ/	j	alvéolo-palatale	affriquée	sourde
/tɕʰ/	q	alvéolo-palatale	affriquée	sourde
/m/	m	bilabiale	nasal	sonore
/n/	n	dental-alvéolaire	nasale	sonore
/l/	l	alvéolaire	liquide	sonore
/ŋ/[74]	ng	vélaire	nasale	sonore

Tableau 9 - Inventaire consonantique du MS

[73] L'attaque r est considérée aussi comme une consonne spirante rétroflexe voisée /ɻ/ (Chao, cité dans Zhang, 2017).

[74] Le point d'articulation de la consonne /ŋ/ est controversé : Au Yeung la considère comme une post-palatale, Zhang comme une alvéo-palatale,… Ici nous nous réfèrons au tableau de API (2020) : https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_chart_orig/pdfs/IPA_Kiel_2020_full.pdf

4.2.1.2.2. Comparaison des systèmes consonantiques du français standard et du mandarin standard

Nous comparerons les deux inventaires consonantiques à partir du tableau suivant :

Point d'articulation / Mode d'articulation			bilabiales		labio-dentales		dentales-avéolaires		alvéolaires		post-alvéolaires		rétroflexes		alvéolo-palatales		vélaires		dorso-palatale		uvulaire	
			FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS	FS	MS
occlusives	sonores	aspirées																				
		non-asp.	/b/				/d/										/g/					
	sourdes	aspirées		/pʰ/				/tʰ/										/kʰ/				
		non-asp.	/p/	/p/			/t/	/t/									/k/	/k/				
fricatives	sonores				/v/				/z/		/ʒ/			/ʐ/		/ɕ/						
	sourdes				/f/	/f/			/s/	/s/	/ ʃ/			/ʂ/		/tɕʰ/		/x/			/R/	
affriquées	sourdes	aspirées								/tsʰ/				/tsʰ/		/tɕ/						
		non-asp.								/ts/				/tʂ/								
nasales			/m/	/m/			/n/	/n/									/ŋ/	/ŋ/	/ɲ/			
liquides									/l/	/l/												

Tableau 10 - Comparaison des consonnes du FS et du MS

Ce tableau nous montre que :

1) les consonnes communes dans ces deux langues sont : /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /m/, /n/, /l/ et /ŋ/ ;

2) en FS, il existe six paires d'oppositions sourdes et sonores /b-p/, /d-t/, /g-k/, /v-f/, /z-s/ et /ʒ-ʃ/ ; alors qu'en MS il n'y a qu'une paire d'oppositions sourdes et sonores /ʐ-ʂ/ ;

3) en MS, il existe six paires d'oppositions aspirées et non-aspirées /p-pʰ/, /t-tʰ/, /k-kʰ/, /ts-tsʰ/, /tʂ-tʂʰ/ et /tɕ-tɕʰ/, tandis que nous ne trouvons pas ce type de paires d'oppositions en FS ;

4) sur le plan du lieu d'articulation, les consonnes rétroflexes et alvéolo-palatales sont absentes en FS mais elles existent en MS ; en revanche, les consonnes post-alvéolaires, dorso-palatales et uvulaires existent en FS mais elles font défaut en MS ;

5) sur le plan du mode d'articulation, trois paires affriquées sont absentes en FS mais elles existent en MS ;

6) les consonnes /b/, /v/, /d/, /z/, /ʒ/, /ʃ/, /g/, /ɲ/ et /ʁ/ sont absentes en MS.

- Comparaison des consonnes isolées

Dans cette partie, nous comparerons en détail les consonnes de ces deux langues.

1) les paires d'oppositions

Nous comparons les trois paires minimales sonores et sourdes / b-p/, /d-t/ et /g-k/ en FS avec les trois paires minimales sourdes non aspirées et aspirée /p-pʰ/, /t-tʰ/ et /k-kʰ/ en faisant référence à la façon de Au Yeung (1988) dans sa thèse :

- /b-p/ vs /p-pʰ/

	FS		MS	
	b	p	p	pʰ
Occlusivité	+	+	+	+
Labialité	+	+	+	+
Nasalité	-	-	-	-
Sonorité	+	-	-	-
Aspiration	-	-	-	+

- /d-t/ vs /t-tʰ/

	FS		MS	
	d	t	t	tʰ
Occlusivité	+	+	+	+
De ntalité	+	+	+	+
Nasalité	-	-	-	-
Sonorité	+	-	-	-
Aspiration	-	-	-	+

- /g-k/ vs /k-kʰ/

	FS		MS	
	g	k	k	kʰ
Occlusivité	+	+	+	+
Vélaire	+	+	+	+
Nasalité	-	-	-	-
Sonorité	+	-	-	-
Aspiration	-	-	-	+

À partir de ces tableaux, nous pouvons constater que la consonne /b/ est similaire à la consonne /p/ en MS, la seule différence réside dans la sonorité. C'est le même cas pour /d/avec /t/, et /g/ avec /k/.

En FS, dans les réalisations phonétiques, les consonnes sourdes aspirées sont produites. Par exemple, la consonne /p/, suivi de la semi-consonne /j/ ou devant les consonnes /ʁ/, /n/ ou /s/, est prononcée /pʰ/, comme pied [pʰje], après[apʰrɛ], pneu[pʰnø] et psychologie [pʰsikɔlɔʒi]. Cependant, la /pʰ/ est seulement une variante phonétique de la consonne /p/. Les paires minimales sonores et sourdes en FS nous permettent de distinguer des mots, tandis que la différence entre les paires sourdes

aspirées et non-aspirées « n'empêche pas la compréhension » (Au Yeung, 1988 : 37). C'est pareil pour les consonnes /t/ et /k/.

En MS, à l'inverse du FS, l'opposition des consonnes sonores aspirées et non-aspirées distingue un grand nombre de mots du lexique. Les consonnes sonores non-aspirées deviennent sonores quand elles sont placées entre deux phonèmes voisés et en initiale d'une syllabe au ton léger (*ibid.*) :

喇叭 la ba [laba] (trompette)

你的 ni de [nidɤ] (ton, ta, tes)

八个人 ba ge ren [pagɤʐən] (huit personnes)

Cependant, en MS, les sons sonores ne sont qu'une variante des sons sourds non aspirés. Il est donc difficile pour les apprenants chinois de considérer les consonnes voisées comme de nouveaux phonèmes.

2) les consonnes absentes

- /v-f/ vs / f/

	FS		MS	
	v	f	-	f
Fricatisation	+	+	-	+
Labio-dentale	+	+	-	+
Nasalité	-	-	-	-
Sonorité	+	-	-	-
Aspiration	-	-	-	-

- /z-s/ vs/ s/

	FS		MS	
	z	s	-	s
Fricatisation	+	+	-	+
Dentale-avéolaire	+	+	-	+
Nasalité	-	-	-	-
Sonorité	+	-	-	-
Aspiration	-	-	-	-

En MS, il n'existe pas les consonnes équivalentes aux consonnes /v/ et /z/.

- /ʒ-ʃ/

	FS	
	ʒ	ʃ
Fricatisation	+	+
Post-avéolaire	+	+

Nasalité	-	-
Sonorité	+	-
Aspiration	-	-

En MS, les deux consonnes /ʒ/ et /ʃ/ sont absentes. C'est aussi une paire minimale des consonnes sonore et sourde.

- /ʀ/

	FS
	R
Fricatisation	+
Uvulaire	+
Nasalité	-
Sonorité	-
Aspiration	-

La consonne /ʀ/ est un phonème spécial en FS, qui a plusieurs variantes de réalisations phonétiques. Aucune consonne uvulaire n'est présente en MS.

- /ɲ/

	FS
	ɲ
Fricatisation	-
Dorso-palatale	+
Nasalité	+
Sonorité	-
Aspiration	-

Il n'y a pas de consonne correspondante en MS à la consonne /ɲ/. Cependant, la prononciation de /ɲ/ est similaire à la combinaison de la consonne /n/ et la semi-consonne /j/, soit [nj] en MS.

3) les consonnes similaires

Dans les deux langues, il existe des consonnes similaires /m/, /n/, /l/ et /ŋ/ dont les traits distinctifs ont été mentionnés dans le tableau 10. Pour la dernière, c'est un emprunt de l'anglais, certains Francophones préfèrent la prononcer comme [ŋg].

4) plan distributionnel

En FS, sauf la consonne /ŋ/ qui n'apparaît qu'en position finale, les autres consonnes peuvent apparaître dans toutes les positions d'un mot. Pour la position finale du mot, selon l'enquête de fréquence des consonnes finales en français oral de Wioland (1985), la

consonne /ʁ/[75] est la plus fréquente dans la position finale. Ensuite, ce sont les consonnes /t/ et /l/. Les consonnes les moins fréquentes dans la position finale en FS sont /p/, /b/ et /g/.

En MS, mis à part la consonne [ŋ], toutes les autres consonnes peuvent se trouver dans la position initiale des mots. Dans la position finale, il n' y a que les consonnes [n] et [ŋ] qui peuvent apparaître (Duanmu, 2000/2007 : 24), qui font partie d'une diphtongue ou triphtongue. En MS, les consonnes ne se trouvent jamais en position intervocalique.

- Comparaison des groupes consonantiques

Le groupe consonantique désigne un ensemble formé d'au moins deux sons consonantiques (Bishop et Minor-Corriveau, 2015 : 4). Les groupes consonantiques sont souvent constitués en des consonnes avec les liquides /r/, /l/, les consonnes alvéolaires /t/, /s/ ou la semi-consonne /j/.

En FS, la plupart des groupes consonantiques sont constitués de deux consonnes dont la deuxième est souvent /ʁ/ ou /l/, comme le groupe consonantique [tʁ] dans le mot contrat [contʁa], ou [pl] dans le mot place [plas]. Roy (2002 : 117) a fait un tableau pour présenter tous les groupes consonantiques en français. Il y a deux sortes de groupes consonantiques : ceux qui commencent une syllabe, et ceux qui la terminent. En MS, il n'existe pas de groupes consonantiques. L'apprentissage des groupes consonantiques peut poser problème aux apprenants chinois.

- Comparaison globale du système consonantique du français et du MS

À la lumière de ce qui précède, au niveau des ressemblances et des divergences du système consonantique du FS et du MS, nous pouvons conclure :

- Ressemblances

	FS	MS
1.Point d'articulation	- bilabiales, labio-dentales, dentales-avéolaires, alvéolaires, vélaires	- bilabiales, labio-dentales, dentales-avéolaires, pré-alvéolaires, vélaires
2. Mode d'articulation	occlusives, fricatives, nasales, liquides	occlusives, fricatives, nasales, liquides

- Divergences

	FS	MS
1. Nombre	18	22

[75] /ʁ/ est la variante de la consonne /ʀ/

2. Point d'articulation	post-alvéolaires, dorso-palatale, uvulaire	rétroflexes, alvéolo-palatales
3. Mode d'articulation	il n'existe pas les consonnes affriquées	affriquées
4. Paires d'oppositions sonores et sourdes	/b-p/, /d-t/, /g-k/, /v-f/, /z-s/, /ʒ-ʃ/	/ʐ-ʂ/
5. Paires d'oppositions sourdes aspirées et non-aspirées	inexistant	/p-pʰ/, /t-tʰ/, /k-kʰ/, /ts-tsʰ/, /tʂ-tʂʰ/, /tɕ-tɕʰ/
6. Groupes consonantiques	oui	inexistant
7. Plan distributionnel	toutes les positions : initiale, finale, intervocalique (sauf que la consonne /ŋ/ qui n'apparaît qu'en position finale)	très limité : - initiale, sauf /ŋ/ - finale, seulement /n/ et /ŋ/

4.2.1.3. Comparaison des semi-consonnes du mandarin standard et du français standard

En FS, nous trouvons trois semi-consonnes /j/, /ɥ/ et /w/. Elles correspondent aux trois voyelles /i/, /y/ et /u/. Elles sont considérées comme des sons de transition (Léon, 1978). Selon Billières (2016), Tranel (1987), et Léon (1978), elles se trouvent : 1) en position initiale de syllabe (initiale), comme *travailler, huit, ouistiti* ; 2) après une consonne devant une voyelle dans la même syllabe (médiale), tels que les mots *nuage, étoile, bouée* ; 3) en finale absolue : *fiançailles* (seule la consonne /j/ qui peut se trouver à la fin d'un mot).

Cependant, il existe certaines contraintes au niveau de la distribution des semi-consonnes. Selon Tranel (*ibid.* : 116), les séquences [CLjV], [CLɥV], [CLwV] [76] sont impossibles, sauf pour [CLɥV], [V] est [i], comme *bruit, fluide et truite ;* et pour [CLwV], [wV] est oi ou oin, comme *cloison, croire, groin.*

Voici un tableau des traits distinctifs des semi-consonnes en FS :

	Labialisation	Lieu d'articulation
j	étirée	palatale

[76] C= Consonne, L=Liquide, V= Voyelle

ɥ	labialisée	palatale
w	labialisée	vélaire

En MS, il existe aussi trois semi-consonnes /j/,/ɥ/et/w/. Quand les voyelles /i/, /y/ et /u/ « précèdent une voyelle dans les diphtongues, les triphtongues et les finales avec les terminaisons /n/ ou /ŋ/ » (Au Yeung, 1988 : 56), elles deviennent « son de transition » ou « glides », soit les semi-consonnes ou semi-voyelles. Les semi-consonnes ne peuvent pas se combiner avec toutes les voyelles, car il y a des contraintes phonologiques et phonétiques qui définissent la structure syllabique du MS. Par exemple, la semi-consonne /ɥ/ ne peut pas se combiner avec les voyelles /u/ et /y/, car elles sont identiques en termes de labialisation et de hauteur. Pour les combinaisons entre les semi-consonnes et les consonnes, il y a aussi des contraintes. Duanmu (2000/2007 : 26) a synthétisé les possibilités de combinaison des semi-consonnes et les consonnes en MS. En nous en inspirant, nous présentons les possibilités de combinaisons entre les consonnes et les semi-consonnes en MS dans le tableau 11 :

	Consonnes	semi-consonne		
		/j/	/w/	/ɥ/
bilabiales	/pʰ/	√	×	×
	/p/	√	×	×
	/m/	√	×	×
labio-dentales	/f/	×	×	×
dentales-avéolaires	/tʰ/	√	√	×
	/t/	√	√	×
	/s/	×	√	×
	/tsʰ/	×	√	×
	/ts/	×	√	×
	/l/	√	√	√
pré-alvéolaires	/n/	√	√	√
rétroflexes	/ʐ/	×	√	×
	/ʂ/	×	√	×
	/tsʰ/	×	√	×
	/tʂ/	×	√	×
alvéolo-palatales	/ɕ/	√	×	√
	/tɕʰ/	√	×	√
	/tɕ/	√	×	√
vélaires	/kʰ/	×	√	×
	/k/	×	√	×
	/x/	×	√	×

Tableau 11 - Combinaisons possibles des consonnes et semi-consonnes du MS

(√ : pouvoir se combiner ; X : ne pas pouvoir se combiner ; – : inexistant)

Vu que notre étude vise à faciliter l'E-A de la phonétique du français, nous comparons donc les possibilités de combinaison des consonnes du FS avec les semi-consonnes en FS et en MS :

	Consonnes	français standard			mandarin standard		
		/j/	/w/	/ɥ/	/j/	/w/	/ɥ/
bilabiales	**/b/**	√	√	√	—	—	—
	/p/	√	√	√	√	×	×
	/m/	√	√	√	√	×	×
labio-dentales	**/v/**	√	√	√	—	—	—
	/f/	√	√	√	×	×	×
dentales-avéolaires	**/d/**	√	√	√	—	—	—
	/t/	√	√	√	√	√	×
	/z/	√	√	√	—	—	—
	/s/	√	√	√	×	√	×
	/l/	√	√	√	√	√	√
pré-alvéolaires	**/n/**	√	√	√	√	√	√
vélaires	**/g/**	√	√	√	—	—	—
	/k/	√	√	√	×	√	×
dorso-palatale	/ɲ/	√	√	×	—	—	—
uvulaire	**/R/**	√	√	√	—	—	—

Tableau 12 - Comparaison des combinaisons possibles du FS et du MS

(√ : pouvoir se combiner ; X : ne pas pouvoir se combiner ; – : inexistant)

Nous comparons les semi-consonnes en FS et en MS dans le tableau suivant :

- Ressemblances

	FS	MS
1. Semi-consonnes	/j/, /ɥ/et/w/	/j/, /ɥ/et/w/
2. Combinaison avec voyelles	oui, devant les voyelles	oui, devant les voyelles

- Divergences

	FS	MS
1. Plan distributionnel	finale (seule /j/ peut se trouver en position finale)	

2. Combinaison avec les consonnes	sauf /ɥ/ qui ne peut pas se combiner avec /ɲ/, toutes les autres combinaisons sont possibles	très limités, voir tableau 11 et 12
3. Combinaison avec les voyelles	- toutes les voyelles peuvent se combiner avec /j/ ; - /w/ n' apparaît devant /y/, /œ̃/, /o/, /u/ ; - /ɥ/ se combine avec les voyelles antérieures sauf /y/ et /œ̃/	/j/, /ɥ/et/w/ ne peuvent pas avec toutes les voyelles à cause des contraintes phonologiques et phonétiques

4.2.1.4. Comparaison des structures syllabiques du mandarin standard et du français standard

Les syllabes désignent des unités phonétiques qui regroupent les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes. La syllabe est constituée d'une noyau (voyelle) obligatoire qui est précédé d'une attaque (consonne) facultative et suivi d'une coda (consonne) facultative (Kenstowicz, 1996 : 252). La(les) consonne(s) qui précède(ent) la voyelle est l'attaque, celle(s) qui la suit(suivent) sont la coda. Les semi-consonnes, autrement dit les semi-voyelles, sont considérées ici comme les consonnes dans l'attaque ou la coda. Les syllabes se divisent en type ouvert et fermé. La première est finie par une voyelle, et la deuxième se termine par une consonne. En FS, le noyau syllabique est toujours constitué d'une voyelle, le nombre de consonnes d'attaque et de coda variant de zéro à quatre au maximum. Selon Wioland (1985 : 264), sans compter les semi-consonnes, il existe 16 types de syllabes en FS. Parmi celles ci, d'après les études de Gougenheim (1935), de Delattre (1965) et de Wioland (1985), le type de syllabe le plus fréquent est la séquence consonne plus voyelle (désormais CV). Wioland a présenté la fréquence de ces 16 structures syllabiques avec un tableau (Wioland 1985 : 264) en basant sur un corpus de 20 échantillons de 10.000 phonèmes, à partir de dialogues enregistrés à la télévision de mars à octobre 1973.

En FS, la syllabe CV est la plus fréquente, mais il y a aussi beaucoup de monosyllabes. Il est donc nécessaire de comprendre comment diviser les syllabes des mots français. Au Yeung (1988 : 61-62) a classé la division des syllabes qui se composent de sept principes :

1) il y a autant de voyelles que de voyelles dans les mots : ex. aéroport [a-e-rɔ-pɔr] ;

2) une consonne entre deux voyelles se lie toujours à la deuxième voyelle comme initiale : ex. téléphone [te-le-fɔn] ;

3) les consonnes identiques entre deux voyelles se prononcent comme une seule consonne et se lient à la deuxième voyelle comme initiale : ex. frapper [fra-pe] ;

4) deux consonnes différentes entre deux voyelles se séparent. La première consonne se lie à la première voyelle comme finale et constitue une syllabe fermée. La deuxième consonne se lie à la deuxième voyelle comme initiale : ex. merci [mɛr-si] ;

5) les groupes consonne + [r] ou + [l] ne se séparent jamais : ex. abricot [a-bri-kɔ], tableau [ta-blo] ;

6) trois consonnes différentes entre des voyelles se séparent. Les deux premières se lient à la première voyelle et la troisième à la deuxième voyelle : ex. excuser [ɛks-ky-ze] ;

7) pour les quatre consonnes entre deux voyelles, les deux premières se lient à la voyelle précédente et les deux autres à la voyelle suivante : ex. abstrait [abs-trɛ].

Quant au MS, la plupart des syllables sont monosyllabiques (Duammu, 2000/2007 : 71). Comme nous avons expliqué plus haut, la syllabe chinoise se divise en initiale et finale. L'initiale et la coda sont facultatives, tandis que le noyau est obligatoire. Toutes les consonnes, à l'exception de /ŋ/, peuvent apparaître au début d'une syllabe, soit l'initiale. En revanche, les codas sont très restreintes en mandarin, car seuls /n/ et /ŋ/ peuvent se produire dans cette position (*ibid.*), et le MS est caractérisé par une très faible fréquence de codas finales de mots. D'ailleurs, le MS exclut totalement la présence de groupes consonantiques.

Pour les monosyllabes en MS, les combinaisons de consonnes, de voyelles et de semi-consonnes (ou semi-voyelles) sont variables. Duanmu (2000/2007 : 82-83) a présenté toutes les structures syllabiques en MS, y compris les syllabes accentuées et non accentuées. Nous les listons dans le tableau suivant[77] :

[77] C = consonne, V = voyelle, G = glide (soit semi-consonne ou semi-voyelle)

	structures syllabiques	exemple	traduction en français
1	C	[m]	oui?
2	V	[ɤ̀] [a]	oie interjection
3	GV	[wa]	grenouille
4	VC	[an]	paix
5	CV	[ta] [lə]	grand un marqueur de l'aspect
6	VG	[ai]	amour
7	CVG	[fei] [tʰəu]	voler tête
8	GVG	[wai]	dehors
9	CVC	[thaŋ]	sucre
10	CGV	[kwa] [kwo]	melon un marqueur de l'aspect
11	CGVC	[xwaŋ] [tʰjan]	jaune jour
12	CGVG	[njau]	oiseau

Tableau 13 - 12 structures syllabiques du MS

(C = consonne, V = voyelle, G = Glide)

La comparaison entre le tableau de Wioland (1985 : 264) et celui de Duammu nous permet d'analyser les ressemblances et les différences entre les structures syllabiques de ces deux langues. Dans le tableau 14, les structures syllabiques en bleu sont celles en MS, en noir sont celles en FS, en vert sont celles qui existent dans les deux langues. Pour certaines structures syllabiques françaises en incluant les semi-consonnes, nous avons fourni des exemples.

	structures syllabiques	français standard	mandarin standard
1	C	×	√
2	V	√ (a)	√
3	GV	√ (oie)	√
4	VC	√	√
5	CV	√	√
6	VG	√ (aïe)	√
7	CVG	√ (nille)	√
8	GVG	×	√
9	CVC	√	√
10	CGV	√ (nuit)	√
11	CGVC	√ (cuir)	√
12	CGVG	×	√
13	CCV	√	×
14	CCVC	√	×
15	CVCC	√	×
16	CCCV	√	×
17	CCVCC	√	×
18	VCC	√	×
19	CVCCC	√	×
20	CCCV	√	×
21	CCCVCC	√	×
22	CCCCVC	√	×
23	VCC	√	×

Tableau 14 - Comparaison des structures syllabiques du FS et du MS

(C = consonne, V = voyelle, G = Glide)

Wioland a synthétisé toutes les structures syllabiques françaises sans tenir compte des semi-consonnes, ce qui implique que le nombre de structures du numéro 13 à 23 augmente si nous les prenons en compte. Ce tableau nous permet de remarquer facilement que le FS a des structures syllabiques plus variées et complexes que le MS.

Sur la base de ces éléments, nous allons comparer les structures syllabiques du français et du MS dans les pages qui suivent :

- Ressemblances

	FS	MS
1. Structures syllabiques similaires	V, GV, VC, CV, VG, CVG, CVC, CGV, CGVC	V, GV, VC, CV, VG, CVG, CVC, CGV, CGVC
2. Structure syllabique la plus fréquente	CV	CV

- Divergences

	FS	MS
1. Occurrence des consonnes dans une syllabe	zéro à quatre	zéro à deux
2. Quantité des structures syllabiques	grande	très limitée

4.2.1.5. Comparaison globale et prédictibilité des erreurs phonétiques

Compte tenu des comparaisons que nous avons faites entre les voyelles, les consonnes, les semi-consonnes et les structures syllabiques en FS et en MS, notamment à partir de la comparaison globale à la fin de chaque partie, nous parvenons à tirer des conclusions:

1. les points différents sont plus nombreux que les points communs, le système phonologique du FS est bien différent de celui du MS ;

2. par rapport à l'inventaire des phonèmes en FS, les phonèmes manquants en MS sont /ø, œ, ɔ, ɛ̃, œ̃, ɔ̃, ɑ̃/ (voyelles) et /b, v, d, z, ʒ, ʃ, g, ɲ, ʁ/ (consonnes) ;

4. les consonnes post-alvéolaires /ʒ, ʃ/, dorso-palatale /ɲ/, et uvulaire /ʁ/ n'existent pas en MS, ce qui pose problème aux apprenants chinois qui ne sont pas habitués à articuler ces sons ;

5. les voyelles nasales sont absentes en MS tandis qu' existe la nasalisation des voyelles ; les apprenants chinois ont donc tendance à nasaliser ces voyelles nasales au lieu de produire ces voyelles nasales ;

6. l'alternative des voyelles n'existe pas en MS, et ces règles complexes posent aussi problème aux apprenants chinois ;

7. les paires minimales d'oppositions sourdes et sonores sont nombreuses en FS, tandis qu'il n'y en a qu'une seule en MS ;

8. les groupes consonantiques qui constituent un grand nombre du lexique en FS n'existent pas en MS ;

9. sur le plan distributionnel, les consonnes en FS peuvent se trouver dans toutes les positions, tandis que celles en MS ne peuvent qu'apparaître en initiale (sauf /ŋ/) et en finale (seulement /n/ et /ŋ/) ; les semi-consonnes en FS peuvent se trouver à la fin de la syllabe (seule /j/), mais ne se trouvent jamais en finale en MS;

9. pour les combinaisons entre les voyelles et les consonnes, les voyelles en FS peuvent se combiner avec toutes les consonnes (sauf le cas spécial comme les voyelles moyennes dans les syllabes inaccentuées), cependant les combinaisons entre les voyelles et les consonnes en MS sont très limitées ; les semi-consonnes peuvent apparaître après toutes les consonnes (sauf /ɥ/ après /ɲ/), mais les combinaisons entre des consonnes et les semi-consonnes en MS sont très limitées.

10. les structures syllabiques en FS sont beaucoup plus complexes et variées que celles en MS ; en MS, la syllabe ne peut comporter qu'une seule consonne au maximum, tandis que dans la syllabe en FS, le nombre des consonnes compte de zéro à quatre.

4.2.2. Comparaison des systèmes phonologiques du français standard et de l'anglais américain standard

4.2.2.1. Enseignement de l'anglais américain standard en Chine

L'apprentissage de l'anglais commence dès le primaire pour les enfants chinois. Ils continuent à étudier cette langue pendant au moins 11 ou 12 ans jusqu'au niveau universitaire. L'anglais est d'ailleurs essentiel pour réussir les examens de *zhongkao* et de *gaokao.*

Il existe plusieurs variantes d'anglais, comme l'anglais américain, l'anglais britannique et l'anglais australien. En Chine, les deux variantes principalement enseignées sont l'anglais américain standard (soit General American ou Standard American English) et l'anglais britannique standard (soit Received Pronunciation ou Standard British English). Suivant les régions et les institutions, les manuels utilisés dans l'enseignement obligatoire (primaire et le 1er cycle du secondaire) et du 2e cycle du secondaire varient. Selon l'enquête de Jia et *al.* (2022), les manuels utilisés à Shanghai et dans la province de Jiangsu, la série de livres comme « Power Up » (Tomlinson et Nixon, 2019) et « Fun for Starters » (Robinson et Saxby, 2006) sont conçus en fonction de l'anglais britannique standard. Les manuels « PEP » et « Go for it » qui sont largement utilisés dans la plupart des villes de la Chine sont édités par People's Education Press[78] et conçus selon l'anglais américain standard (AAS). Certains manuels utilisés au lycée sont réalisés à la fois en anglais britannique et en AAS.

Étant donné que les manuels les plus employés dans l'enseignement obligatoire utilisent l'AAS, et que les étudiants chinois sont fort influencés par la culture américaine (à partir des films, des livres ou des musiques américains), nous a prendrons donc l'AAS comme référence pour faire une analyse contrastive avec le FS.

Contrairement à la comparaison détaillée des systèmes phonologiques du FS et du MS, nous nous contentons ici de fournir une brève comparaison entre le système phonologique du FS et celui de l'AAS, car elle fait déjà l'objet de nombreuses études.

[78] C'est une maison d'édition spéciale sous la direction de la Ministre de l'Éducation de la République Populaire de Chine, la plupart de manuels édités par cette maison n'indiquent pas les noms des auteurs.

4.2.2.2. Comparaison des systèmes vocaliques de l'anglais américain standard et du français standard

4.2.2.2.1. Inventaire vocalique de l'AAS

Contrairement au FS qui n'a que les monophtongues, il existe des diphtongues en AAS. Comme en MS, les voyelles nasales sont absentes en AAS. D'après le tableau de Tranel (1978 : 37), nous avons reproduit un tableau des voyelles en AAS. La voyelle centrale /ʌ/ n'est pas incluse dans le tableau de Tranel, mais elle apparaît dans la transcription en API dans le dictionnaire et dans la plupart des références comme l'article de Krzonowski, et *al.* (2018).

Voici l'inventaire vocalique de l'AAS :

Voyelles	Nature	Lieu d'articulation	Labialisation	Aperture	Tension
/i/	orale	antérieure	écartée	fermée	tendue
/u/	orale	postérieure	arrondie	fermée	relâchée
/ɪ/	orale	antérieure	écartée	fermée	tendue
/ʊ/	orale	postérieure	arrondie	fermée	relâchée
/e/	orale	antérieure	écartée	mi-fermée	tendue
/ɛ/	orale	antérieure	écartée	mi-ouverte	relâchée
/ə/	orale	centrale	écartée	moyenne	_
/o/	orale	postérieure	arrondie	mi-fermée	tendue
/ɔ/	orale	postérieure	arrondie	mi-ouverte	(relâchée)
/æ/	orale	antérieure	écartée	ouverte	_
/ʌ/	orale	centrale	écartée	ouverte	_
/ɑ/	orale	postérieure	écartée	ouverte	_
/ai/	_	_	_	_	_
/ɔɪ/	_	_	_	_	_
/aʊ/	_	_	_	_	_

Tableau 15 - Inventaire vocalique de l'AAS

4.2.2.2.2. Comparaison des systèmes vocaliques du français standard et de l'anglais américian standard

Nous comparons tout d'abord les voyelles du FS et de l'AAS à partir des tableaux suivants :

FS

	antérieure			centrale (avant)	postérieure	
	écartée	étirée	arrondie	arrondie	écartée	arrondie
Fermée		/i/	/y/		/u/	
mi-fermée	/e/		/ø/		/o/	/ɔ̃/
moyenne (avant)				/ə/		
mi-ouverte	/ɛ/ /ɛ̃/		/œ/ /œ̃/		/ɔ/	/ɑ̃/
ouverte	/a/					/ɑ/

AAS

	Tension	antérieure		centrale	postérieure	
		écartée	arrondie	écartée	écartée	arrondie
Fermée	tendue	/i/			/u/	
	relâchée	/ɪ/			/ʊ/	
mi-fermée	tendue	/e/			/o/	
moyenne	--			/ə/		
mi-ouverte	relâchée	/ɛ/			/ɔ/	
ouverte	--	/æ/		/ʌ/		/ɑ/
diphtongue	/ai/		/ɔɪ/		/aʊ/	

Pour le degré d'aperture de la voyelle /ə/ en AAS, Tranel a noté « mi-ouverture ». Cependant, dans la plupart des cas, elle est décrite comme une voyelle « moyenne », entre « mi-ouverte » et « mi-fermée », comme dans le livre de Lauret (2007 : 91). Ici, nous adoptons la description populaire.

À partir de ces deux tableaux, nous remarquons que :

1) les voyelles similaires dans les deux langues sont /i/, /u/, /e/, /o/, /ə/, /ɛ/, /ɔ/ et /ɑ/ ;

2) en français standard, il n'existe pas de distinction entre les voyelles tendues et relâchées, les voyelles relâchées en AAS /ɪ, ʊ/ sont absentes en FS ;

3) la série des voyelles antérieures arrondies n'existe pas en AAS ;

4) la voyelle /a/ n'existe pas en AAS, mais il existe la voyelle /æ/ ;

5) en FS, il n'y a que les monophtongues, les diphtongues en AAS /ai/, /ɔɪ/, /aʊ/ sont absentes en FS ;

6) les voyelles nasales sont absentes en AAS.

- Voyelles fermées

En comparant les voyelles fermées en FS et en AAS, il n'existe pas la voyelle /y/ en anglais. Cette voyelle pose des difficultés aux étudiants anglophones. Par ailleurs, le FS ne fait pas la différence entre les voyelles tendues et relâchées, contrairement à l'AAS.

- Voyelles moyennes

Le FS possède trois paires des voyelles moyennes /e, ɛ/, /o, ɔ/ et /ø, œ/. Mais en AAS, la paire /ø, œ/ est absente. Cela crée des problèmes aux apprenants anglophones pour identifier et prononcer ces voyelles, surtout que les voyelles antérieures arrondies n'existent pas en AAS.

- Voyelles ouvertes

À part les voyelles /æ, ɑ/, il y a une voyelle ouverte centrale /ʌ/ en AAS.

- Voyelles nasales

En AAS, il n'existe pas de voyelles nasales. Cependant, le phénomène de nasalisation est fréquent. Les voyelles anglaises se nasalisent avant une consonne nasale comme /n/, /m/ et /ŋ/. Par exemple, can [kæn], think [θɪŋk], sum [sʌm].

- Diphtongues

Selon Tranel, les diphtongues sont les voyelles dont la qualité n'est pas constante : la prononciation change d'une voyelle à l'autre pendant sa production (Tranel, 1978 : 39). En FS, les voyelles sont souvent stables, et les diphtongues sont absentes. En revanche, en AAS, les voyelles tendues ont tendance à « se diphtonguer » (*ibid.*). Cela se caractérise par l'apparition d'un second son en prolongement du premier son. Prenant comme exemple, les voyelles /e/ et /o/ apparaissent souvent dans les diphtongues /ei/ et /oʊ/ au lieu d'être comme monophtongues.

- Distribution des voyelles

En général, les voyelles peuvent se trouver dans toutes les positions de la syllabe : initiale, médiale et finale. Néanmoins, il existe des contraintes pour certaines voyelles. Pour les voyelles relâchées /ɪ/ et /ʊ/, elles ne se trouvent pas dans les syllabes ouvertes accentuées (la position finale). Les voyelles /ʌ/, /æ/ et /e/ n'apparaissent pas dans la position finale.

- Comparaison globale

Après avoir examiné tout ce qui précède, nous pouvons dégager les points communs et les différences suivants :

- Ressemblances :

	FS	AAS
1. Lieu d' articulation	- antéieure, centrale et postérieure	- antérieure, centrale et postérieure
2. Labialisation	- écartée et arrondie	- écartée et arrondie
3. Aperture	- fermée, mi-fermée, moyenne, ouverte et mi-ouverte	- fermée, mi-fermée, moyenne, ouverte et mi-ouverte
4. Combinaison avec les semi-consonnes	- oui	- oui

- Divergences

	FS	AAS
1. Distinction de tension	- non	- oui
2. Voyelles antérieures arrondies	- /y/, /ø/, /œ/et /œ̃/	- absente
3. Nature des voyelles	- orale et nasale	- orale
4. Plan distributionnel	- toutes les positions : initiale, interconsonantique, finale - peuvent apparaître en contiguïté, ex. : [aerɔpɔr]	- toutes les positions : initiale, interconsonantique, finale - ne peuvent pas apparaître en contiguïté - certaines contraintes : /ɪ/ et /ʊ/, elles ne se trouvent pas dans les syllabes ouvertes accentuées (la position finale) ; les voyelles /ʌ/, /æ/ et /e/ n' apparaissent pas dans la position finale.
5. Combinaison avec les consonnes	- peut se combiner avec toutes les consonnes en général, mais il existe des cas spécifiques comme les voyelles moyennes dans les syllabes inactentuées (vu ci-dessus), /œ̃/ ne se trouve pas avant /p/, /b/, /g/, /n/, /ɲ/, /v/, /s/et / ʃ /	- peut se combiner avec la plupart des consonnes
6. Voyelles nasales	- oui	- inexistantes, mais il existe la nasalisation des voyelles (ex : /ɑn/)
7. Diphtongues	- inexistantes	- oui
8. Alternative des voyelles	- oui, les voyelles moyennes	- inexistantes

4.2.2.3. Comparaison des systèmes consonantiques de l'anglais américain standard et du français standard

4.2.2.3.1. Inventaire consonantique de l'AAS

En AAS, il existe 22 consonnes. Voici l'inventaire consonantique qui est adapté du tableau de Tranel (1978 : 127)[79] :

Consonnes	Lieu d'articulation	Mode d'articulation	Sonore/sourde
/b/	bilabiale	occlusive	sonore
/p/	bilabiale	occlusive	sourde
/d/	dental-alvéolaire	occlusive	sonore
/t/	dentale-alvéolaire	occlusive	soured
/k/	vélaire	occlusive	sourde
/g/	vélaire	occlusive	sonore
/f/	labio-dentale	fricative	sourde
/v/	labio-dentale	fricative	sonore
/θ/	interdentale	fricative	sourde
/ð/	interdentale	fricative	sonore
/s/	alvéolaire	fricative	sourde
/z/	alvéolaire	fricative	sonore
/ʃ/	post-alvéolaire	fricative	sourde
/tʃ/	post-alvéolaire	affriquée	sourde
/dʒ/	post-alvéolaire	affriquée	sonore
/ʒ/	post-alvéolaire	fricative	sonore
/h/	glottale	fricative	sourde
/m/	bilabiale	nasale	sonore
/n/	dentale-alvéolaire	nasale	sonore
/ŋ/	vélaire	nasale	sonore

[79] Selon Tranel, les consonnes /ʃ, tʃ, ʒ, dʒ / sont considérées comme « alveopalatal », mais nous avons adopté le classement de Straka (1990) qui a indiqué les consonnes /ʃ, ʒ/ comme post-alvéolaires.

/l/	alvéolaire	liquide	sonore
/ʁ/	alvéolaire	liquide	sonore

Tableau 16 - Inventaire consonantique de l'AAS

4.2.2.3.2. Comparaison des systèmes consonantiques du français standard et de l'anglais américain standard

Nous comparons les consonnes du français et anglaises dans le tableau suivant :

Point d'articulation / Mode d'articulation		bilabiales		labio-dentales		Interdentales		dentales-avéolaires		alvéolaires		post-alvéolaires		vélaires		glottales		dorso-palatale		uvulaire	
		FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS	FS	AAS
occlusives	sonores	/b/	/b/					/d/	/d/					/g/	/g/						
	sourdes	/p/	/p/					/t/	/t/					/k/	/k/						
fricatives	sonores			/v/	/v/		/ð/			/z/	/z/	/ʒ/	/ʒ/								
	sourdes			/f/	/f/		/θ/			/s/	/s/	/ʃ/	/ʃ/				/h/			/R/	
affriquées	sonores												/dʒ/								
	sourdes												/tʃ/								
nasales		/m/	/m/					/n/	/n/					/ŋ/	/ŋ/			/ɲ/			
liquides (latérales)										/l/	/l/										
liquides (rétroflexes)											/r/										

Tableau 17 - Comparaison des consonnes du FS et de l'AAS

À la base de ce tableau, nous remarquons que :

1) les consonnes en AAS (22) sont un peu plus nombreuses que celles en FS (18) ;

2) les paires d'oppositions sonores-sourdes /b-p/, /d-t/, /g-k/, /v-f/, /z-s/, /ʒ-ʃ/ existent dans les deux langues, mais en AAS on trouve aussi deux autres paires /ð, θ/ et /dʒ-tʃ/ ;

3) les consonnes nasales sont aussi semblables dans les deux langues, mais la consonne /ɲ/ est absente en AAS

4) la consonne glottale /h/ et la consonne liquide /r/ sont absentes en FS, tandis que la consonne uvulaire /R/ est absente en AAS.

- Distribution des consonnes

En général, les consonnes peuvent se trouver dans toutes les positions de la syllabe : initiale, médiale et finale. Néanmoins, il existe des contraintes pour certaines consonnes.

Dorn (1974) a fait des analyses précises au niveau de la distribution des voyelles et des consonnes en AAS. Selon lui, la consonne /ŋ/ ne se trouve pas dans la position initiale, /h/ n'apparaît pas dans la position finale.

- Groupes consonantiques en AAS

Il existe aussi des groupes consonantiques en AAS. « La plupart des groupes consonantiques en langue anglaise sont constitués de deux consonnes, mais plusieurs mots peuvent contenir des groupes consonantiques composés de trois consonnes à l'intérieur d'une même syllabe » (Bishop et Minor-Corriveau, 2015 : 4). Bishop et Minor-Corriveau ont présenté les groupes consonantiques en anglais avec un tableau. Ces groupes consonanriques sont divisés en deux sortes : ceux au début de syllabe et ceux à la fin de syllabe (*ibid.*).

En confrontant les tableaux de Roy (2002 : 117) sur les groupes consonantiques en FS et de Bishop et Minor-Corriveau (2015 : 4) sur les groupes consonantiques en AAS, nous élaborons le tableau comparatif suivant :

Langues	**FS**		**AAS**	
Distribution	**#CC (début de syllabe)**	**CC# (fin de syllabe)**	**#CC (début de syllabe)**	**CC# (fin de syllabe)**
type	groupes	groupes	groupes	groupes
OO	_	kt, pt	-	kt, pt
FF	sf	_	-	-
OF	_	ps, ks	-	-
FO	sp, st, sk	st, sk	sp, st, sk, ft	st, st, sk, ft
OL	pl, pr, tr, kl, kr, bl, br, dr, gr, gl	pl, pr, tr, kl, kr, bl, br, dr, gr, gl	pl, pr, tr, kl, kr, bl, br, dr, gr, gl	pl, pr, tr, kl, kr, bl, br, dr, gr, gl
LO	_	lp, rp, lt, rt, lk, rk, lb, rb, ld, rd, lg, rg	-	lp, rp, lt, lk, rk, lb, rb, ld, rd, lg, rg
FL	fr, fl, vr	fr, fl, vr	fr, fl, vr, sl, θ.ɪ	-
LF	_	lf, rf, ls, rs, rʃ, rv, lv, rʒ, lʒ, rz	-	lf, rf, ls, rs, rʃ, rv, lv, rʒ, lʒ, rz
FN	-	-	sm, sn	-
FS	-	-	sw	-
NO	-	-	-	nt, nd, ŋk, mp
LL	_	rl	-	-
OS	-	-	kw, tw	-
NF	-	-	-	ns
NA	-	-	-	ntʃ, ndʒ
FOL	-	-	str, skr, spl	-

Tableau 18 - Comparaison des groupes consonantique du FS et de l'AAS

(O : occlusive ; F : fricative ; L : liquide ; S : semi-voyelle/consonne ; N : nasale ; A : affriquées ; # : début de mot ; # : fin de mot)

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les groupes consonantiques en AAS sont plus nombreux et complexes que ceux en FS.

- Comparaison globale du système consonantique du français et de l'AAS

- Ressemblances

	FS	AAS
1.Points d'articulation similaires	- bilabiales, labio-dentales, dentales-avéolaires, alvéolaires, post-alvéolaire, vélaires	- bilabiales, labio-dentales, dentales-avéolaires, alvéolaires, post-alvéolaire, vélaires
2. Modes d'articulation similaires	occlusives, fricatives, nasales, liquides	occlusives, fricatives, nasales, liquides

- Divergences

	FS	AAS
1. Nombre	18	22
2. Points d' articulation différents	dorso-palatale, uvulaire	interdentales, glottales
3. Modes d'articulation différentes	il n'existe pas les consonnes affriquées et liquides rétroflexes	il existe les consonnes affriquées et la consonne liquide rétroflexe /r/
4. Paires d'oppositions sonores et sourdes	/b-p/, /d-t/, /g-k/, /v-f/, /z-s/, /ʒ-ʃ/	/b-p/, /d-t/, /g-k/, /v-f/, /z-s/, /ʒ-ʃ/, /dʒ-tʃ/
5. Groupes consonantiques	oui	oui, mais plus nombreux et complexes
6. Plan distributionnel	toutes les positions : initiale, finale, intervocalique (sauf que la consonne /ŋ/ n'apparaît qu'en position finale)	toutes les positions : initiale, finale, intervocalique (sauf que la consonne /ŋ/ ne trouve pas dans la position initiale, et que /h/ n'apparaît pas dans la position finale)

4.2.2.4. Comparaison des semi-consonnes de l'anglais américain standard et du français standard

En AAS, il y a deux semi-consonnes : /w/ et /j/. La consonne française /ɥ/ est absente. Cela est dû à l'absence de la consonne antérieure arrondie /y/ en anglais. Produire ce nouveau phonème pose problème aux apprenants anglophones. S'agissant de la distribution des semi-consonnes en AAS, les deux phonèmes /w/ et /j/ peuvent se trouver dans les positions initiale et médiale de la syllabe, mais jamais dans la position finale.

Les semi-consonnes /w/ et /j/ peuvent se combiner avec la plupart des voyelles et des consonnes, mais il y a quelques exceptions. Par exemple, la semi-consonne /j/ ne peut pas se combiner avec la voyelle /uː/, car elles sont trop proches en termes de point d'articulation et de labialisation ; la semi-consonne /j/ ne peut pas se combiner avec la consonne /r/, car elles sont trop proches en termes de point d'articulation et de rétroflexion.

La comparaison des semi-consonnes en FS et en AAS que nous avons réalisée est affichée dans le tableau ci-après :

- Ressemblances

	FS	AAS
Combinaison avec voyelles	oui, devant les voyelles	oui, devant les voyelles

- Divergences

	FS	AAS
1. Semi-consonnes	/j/, /ɥ/et/w/	/j/ et/w/
2. Plan distributionnel	- initiale - après la consonne et devant la voyelle - finale (seule /j/ peut se trouver en position finale)	- initiale - après la consonne et devant la voyelle
2. Combinaison avec les consonnes	sauf /ɥ/ qui ne peut pas se combiner avec /ɲ/, toutes les autres combinaisons sont possibles	peuvent se combiner avec la plupart des consonnes
3. Combinaison avec les voyelles	- toutes les voyelles peuvent se combiner avec /j/ ;	peuvent se combiner avec la plupart des voyelles

	- /w/ n'apparaît pas devant /y/, /œ̃/, /o/, /u/ ; - /ɥ/ se combine avec les voyelles antérieures sauf /y/ et /œ̃/.	

4.2.2.5. Comparaison des structures syllabiques de l'anglais américain standard et du français standard

La structure syllabique la plus fréquente en anglais est différente de celle du français. À partir d'un corpus de 8000 syllabes, Delattre (1965) a classé les structures syllabiques les plus fréquentes dans quatre langues (l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol). Il a indiqué qu'en français la structure syllabique CV est la plus fréquente, tandis qu'en anglais, CVC est la plus fréquente.

L'étude de Goldman, Content et Frauenfelder (1996) a confirmé le résultat de Delattre. En utilisant les bases de données BRULEX pour le français (24494 mots) et CELEX pour l'anglais (40911 mots), ils ont trouvé que les quatre structures syllabiques dominantes en français étaient CV, V, CVC et CCV, et qu'en français c'étaient CVC, CV, CCVC et VC. À partir de ces données, nous pouvons également constater que les syllabes françaises se caractérisent par des syllabes ouvertes, tandis que les syllabes anglaises sont plutôt des syllabes fermées.

À propos de la longueur des syllabes, selon Goldman et *al.*, « les syllabes comportant plus de trois phonèmes représentent une plus grande proportion pour le lexique anglais que pour le français. À l'inverse les syllabes formées d'un ou deux phonèmes sont en plus grand pourcentage en français » (*ibid.* : 121).

Nous comparons donc les structures syllabiques de ces deux langues dans les tableaux suivants :

- Ressemblances

	FS	AAS
1. Structures syllabiques dominantes similaires	CV, CVC	CV, CVC
2. Occurrence des consonnes dans une syllabe	zéro à quatre	zéro à quatre

- Divergences

	FS	AAS
1. Structure syllabique la plus fréquente	CV	CVC
2. Structures syllabiques dominantes différentes	V et CCV : la plupart sont des syllabes ouvertes	CCVC et VC : la plupart sont des syllabes fermées
3. Quantité des structures syllabiques	moins grande que celles en anglais	plus grande que celles en français (dû au nombre des phonèmes en anglais plus grand que celui en français)
4. Longueur des syllabes générale	les syllabes formées d'un ou deux phonèmes	les syllabes comportent généralement trois phonèmes

4.2.2.6. Comparaison globale et prédictibilité des erreurs phonétiques

À la lumière de l'analyse contrastive des systèmes phonologiques du français et de l'AAS, nous pouvons tirer la conclusion :

1. les points différents sont plus nombreux que les points communs, le système phonologique du FS est bien différent de celui de l'AAS ;

2. par rapport à l'inventaire des phonèmes en FS, les phonèmes absents en AAS sont /y/, /ø/, /œ/, /a/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɑ̃/(voyelles) et /ɲ/, /R/ (consonnes) ;

4. les voyelles antérieures arrondies comme /y/, /ø/, /œ/, /œ̃/ et les consonnes dorso-palatale /ɲ/ uvulaire /ʀ/ n'existent pas en AAS, ce qui pose problème aux apprenants anglophones qui n'ont pas l'habitude d'activer ces lieux d'articulation à prononcer ;

5. les voyelles nasales sont absentes en AAS tandis qu'il y existe la nasalisation des voyelles, les apprenants anglophones ont tendance à nasaliser ces voyelles nasales au lieu de produire ces voyelles nasales ;

6. en AAS, les voyelles tendues ont tendance à être diphtonguées. Ce phénomène n'existe pas en FS ;

7. l'alternative des voyelles n'existe pas en AAS, ce qui rend ces règles difficiles à maîtriser pour les anglophones ;

4.3. Comparaison phonologique globale des trois langues concernées : le mandarin standard (L1), l'anglais américain standard (L2) et le français standard (L3)

L'analyse contrastive des systèmes phonologiques décrit précédemment nous aide à identifier les ressemblances et les divergences entre le FS et le MS et entre le FS et l'AAS. Dans cette partie, nous chercherons à comparer ces trois langues et à prédire des possibilités de transferts positifs de L1 (MS) et de L2 (AAS) vers L3 (FS) dans l'apprentissage du FS par les étudiants chinois du F2LE. Identifier des transferts positifs ou négatifs est un processus plus complexe que de simplement considérer les similarités ou différences entre ces langues, mais cela nous fournira des perspectives pour comprendre les sources d'erreurs phonétiques faites par les étudiants chinois et pour planifier des activités correctives.

En nous basant sur les tableaux de Kamiyama (2009 : 108), nous comparons ces trois langues dans les tableaux ci-dessous :

1) Voyelles

Voyelles	Grand inventaire	Voyelles nasales	Diphtongaison ou diphtongues	Opposition tendue-relâchée	voyelles antérieures arrondies	apparition en contiguïté	possibilités des combinaisons avec les consonnes
L1 MS	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui, mais très limitées
L2 AAS	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
L3 FS	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Transfert positif possible ?							
de L1 vers L3	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non
de L2 vers L3	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui

Au niveau des voyelles, les voyelles du français /ø/, /œ/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɑ̃/ sont absentes dans les deux langues acquises par les étudiants chinois du F2LE.

Pour la paire d'oppositions moyennes /ø, œ/, au niveau de la perception de ces deux voyelles, nous faisons référence aux modèles PAM que nous avons discutés dans le chapitre trois. Il faut se souvenir que si les deux catégories de la L2 ne sont pas perçues comme aucune catégorie de la L2, alors une ou deux nouvelles catégories pourraient être facilement acquises au niveau perceptif. Mais, il existe deux cas différents au niveau de la discrimination de ces deux voyelles et de l'acquisition des nouvelles catégories phonologiques ou phonétiques. Pour le deuxième cas, si les deux sons perçus comme similaires à une seule catégorie de la L1, c'est-à-dire s'ils sont proches l'un de l'autre dans

l'espace phonologique L1, les apprenants ont du mal à discriminer les deux sons. Dans ce cas, une seule nouvelle catégorie phonologique de la L2 sera acquise, y compris les deux sons. Les voyelles /ø, œ/ sont similaires à la voyelle /ə/ en MS, elles sont donc perçues comme une seule catégorie phonologique, et les étudiants chinois auront du mal à les distinguer.

Pour les voyelles nasales, vu qu'il existe le phénomène de nasalisation des voyelles en MS et en AAS, les étudiants ont tendance à nasaliser les voyelles orales correspondantes au détriment de la bonne prononciation de ces voyelles nasales.

2) Consonnes

Consonnes	Opposition sourde-sonore	Opposition aspirée-non aspirée	Consonne dorso-palatale	Consonne uvulaire	Consonne post-alvéolaire	Groupe consonantique	Distribution : dans toutes les positions
L1 MS	Oui, mais une seule paire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
L2 AAS	Oui	Oui, mais dans la réalisation phonétique	Non	Non	Oui	Oui	Oui
L3 FS	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Transfert positif possible ?							
de L1 vers L3	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
de L2 vers L3	Oui	Non (?)	Non	Non	Oui	Oui	Oui

Concernant les consonnes, les consonnes /ɲ/ et /ʀ/ ne se trouvent pas dans l'inventaire consonantique de ces deux langues acquises.

Pour la consonne /ɲ/, sa réalisation phonétique ressemble à la combinaison de consonne et semi-consonne /nj/ qui existe dans les deux langues acquises. Il est possible pour les étudiants chinois de produire cette combinaison au lieu de la consonne /ɲ/.

Pour la consonne /ʀ/, il n'existe pas un son similaire dans les deux langues acquises. En MS, elle n'est pas considérée comme un son de parole et nécessite dès lors plus d'efforts d'apprentissage pour les étudiants chinois.

L'opposition entre les consonnes sourdes-sonores qui est marquée dans le système phonologique du français standard, est rare en MS et moins marquée en AAS. Selon les modèles PAM, si deux catégories de la L2 sont perçues comme une seule catégorie de la L1, mais l'une est perçue comme plus déviante de cette catégorie que l'autre. Les apprenants vont tout d'abord percevoir une nouvelle catégorie phonétique de la L2 qui est considérée comme variant d'une catégorie phonologique de la L1. Après une exposition suffisante, une nouvelle catégorie phonologique de la L2 va être développée. En fonction de la théorie des modèles PAM, la consonne /b/ peut être perçue tout d'abord comme variante de la consonne /p/. Après une exposition suffisante, il est possible pour les étudiants de développer une nouvelle catégorie phonologique.

3) Semi-consonnes

Semi-consonnes	3 semi-consonnes /j/, /ɥ/ et /w/	Distribution : dans toutes les positions	possibilités des combinaisons avec toutes les voyelles	possibilités des combinaisons avec toutes les consonnes
L1 MS	Oui	Non	Non, très limitées	Non, très limitées
L2 AAS	Non	Non	Avec la plupart des voyelles	Avec la plupart des consonnes
L3 FS	Oui	Oui	- /j/ peut se combiner avec toutes les voyelles ; - /w/ n'apparaît devant /y/, /œ̃/, /o/ et /u/ ; - /ɥ/ se combine avec les voyelles antérieures sauf /y/ et /œ̃/	Oui, sauf la combinaison entre /ɲ/ et /ɥ/
Transfert positif possible ?				
de L1 vers L3	Oui	Non	Non	Non
de L2 vers L3	Non	Non	Non	Non

La distribution des semi-consonnes en FS est plus nombreuse que celles de deux autres langues. Le FS possède des règles de combinaison spécifiques avec les voyelles et les consonnes.

4) Syllabes

Syllabes	structures syllabiques nombreuses	Structure syllabique la plus fréquente	Syllabique ouverte dominante
L1 MS	Non	CV	Oui
L2 AAS	Oui	CVC	Non
L3 FS	Oui	CV	Oui
Transfert positif possible ?			
de L1 vers L3	Non	Oui	Oui
de L2 vers L3	Oui	Non	Non

Le FS et l'AAS possèdent un grand nombre de structures syllabiques. La structure syllabique la plus fréquente du FS est la même du MS. La structure syllabique ouverte est dominante en FS et en MS. Les étudiants chinois du F2LE n'ont pas de grandes difficultés à apprendre les syllabes du français, sauf pour la division des syllabes d'un mot.

4.4. Conclusion

Le français est une langue qui demande beaucoup d'efforts pour bien la parler parce que c'est une langue « difficile à prononcer » par les Chinois : elle possède un nombre

important de voyelles dont des nasales, l'opposition de consonnes sourdes et sonores, etc.. Ses caractéristiques phonologiques se différencient de celles des autres langues acquises par les étudiants chinois (MS et AAS).

L'analyse contrastive menée dans ce chapitre nous permet de répondre aux questions posées à la fin du chapitre trois :

1. Quels sons de la L3 risquent de ne pas être perçus par les étudiants chinois ?

Les voyelles /ø/, /œ/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ɑ̃/ et les consonnes /ɲ/, /ʁ/ risquent de ne pas être perçus car elles sont absentes dans les langues acquises par les étudiants de F2LE.

2. Quels sons de la L3 pourraient être assimilés aux sons des langues acquises au niveau phonologique mais pas phonétique, ou à l'inverse ?

La consonne /ɲ/ peut être assimilée aux sons des langues acquises au niveau phonétique mais pas phonologique, car sa réalisation phonétique ressemble à la combinaison de consonne et semi-consonne /nj/ qui existe dans les deux langues acquises.

3. Quelles paires minimales de la L3 sont difficiles à distinguer pour les étudiants chinois ?

La paire minimale /ø/ et /œ/ est difficile à distinguer, car les deux phonèmes sont similaires à la voyelle /ə/ en MS.

Les paires minimales /b-p/, /d-t/, /g-k/ sont difficiles à distinguer, car ces trois paires d'opposition n'existent pas en MS et moins marquées en AAS.

Chapitre 5. Perspective didactique : enseignement-apprentissage de la prononciation du français

Au début de la Partie II, nous avons distingué les notions d'*acquisition* et d'*apprentissage*. Les deux chapitres précédents ont été consacrés à l'acquisition de la phonétique d'une nouvelle langue en introduisant des théories relatives à l'acquisition de la L2 et L3, et en menant une analyse contrastive des systèmes phonologiques de la langue cible (L3) et des langues acquises (L1 et L2) chez les étudiants chinois du F2LE.

Après avoir analysé le processus de perception et production de la phonétique d'une nouvelle langue, notamment de la L3, et identifié des ressemblances et différences entre le système phonologique du FS(L3) et ceux de L1 (MS) et de L2 (AAS), dans ce chapitre, nous nous consacrerons à l'E-A de la prononciation d'une nouvelle langue afin de trouver des pistes pour améliorer l'E-A de la prononciation du français.

Étant donné que l'apprentissage de la phonétique repose sur la perception et la production, nous tenterons de trouver des théories étayant notre travail sous ces deux angles. Pour la première partie, nous nous concentrerons sur la théorie de l' *Input* ; dans la deuxième partie, les méthodes de correction phonétique et les approches pédagogiques seront abordés. En début et fin de chapitre, nous présenterons l'évolution de l'E-A de la prononciation et l'évaluation de la compétence phonologique dans le CECRL. L'objectif de ce chapitre est de répondre à l'une de nos questions de recherche : **quelle complémentarité entre différentes méthodes de correction phonétique ?**

5.1. Évolution de l'enseignement-apprentissage de la prononciation

L'E-A de la prononciation est considéré comme « le parent pauvre » de l'enseignement des langues (Miras, 2021 : 59). Il est « délaissé par la didactique des langues depuis la décennie 1970 » (Cuq et Gruca, 2017 : 168) où l'approche communicative a vu jour. L'enseignement de la prononciation qui privilégie la correction phonétique en négligeant l'environnement, de la sensorialité, de l'affectivité, de la gestualité, des rythmes, des mélodies a été mis en cause (Aubin, 2005: 109). Selon Wachs (2011: 183), le statut et la place de la prononciation dans l'enseignement des langues n'étaient plus réellement théorisé. Le travail proposé se limitait souvent à des séries d'exercices structuraux (Rolland, 2011: 53). Il faut attendre les années 1990 lorsque la méthode verbo-tonale a été revalorisée par Billières (1995), l'enseignement de la prononciation « a connu un regain d'intérêt » (Cuq et Gruca, 2017 : 168).

Aujourd'hui, l'approche éclectique domine, « de nouvelles propositions, dont certaines s'enrichissent des recherches conduites en psychologie sur les processus cognitifs mis en

œuvre dans l'apprentissage, inscrivent ce retour [de l'enseignement de la prononciation] dans des pratiques nouvelles » (*ibid.*).

Dans l'enseignement de la prononciation, surtout dans le domaine des langues étrangères, l'enseignement de la phonétique occupe souvent une place importante. Selon Malmberg (1954 : 5), la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles est un prérequis pour bien prononcer une langue étrangère. Sans la maîtrise approfondie de la phonétique des deux langues choisies, le professeur de langue n'arrivera jamais à enseigner une prononciation parfaite de la nouvelle langue à ses élèves.

Dans la didactique de la phonétique, l'approche corrective est essentielle (Detey et *al.*, 2016) et dominante (Miras, 2021). Essentielle, parce qu'elle « renvoie en effet à un standard, à partir duquel sont évaluées des déviations » (Detey et *al.*, 2016 : 19). Dominante car elle « rassure les apprenants dans ce qu'ils investissent dans leur apprentissage langagier » et « rassure les enseignants qui observent des progrès mesurables à travers des exercices systématiques qui limitent l'émergence d'un sentiment de non-légitimité (son propre accent, la mise en scène du corps, les connaissances théoriques en phonétique) » (Miras, 2021 : 89). La correction phonétique dans l'E-A de la prononciation a été étudiée par plusieurs auteurs qui nous proposent des pistes pour l'améliorer, par exemple Callamand (1981), Champagne-Muzar et Bourdages (1998, 1993), Lauret (2007), Abry et Veldeman-Abry (2007), et Miras (2021).

Les origines de la correction phonétique remontent à la fin du XIXe siècle, avec « les développements de la phonétique d'une part (notamment via la création de l'Association phonétique internationale à l'initiative de P. Passy) et celui de la place de l'oral dans les méthodes d'enseignement des langues d'autre part » (Detey et *al.*, 2016 : 17). La correction phonétique a été valorisée par différentes méthodes d'E-A comme la méthode directe au début du XXe siècle, les méthodes audio-orales durant la période 1940-1970, les méthodes audiovisuelles dans les années 1960-1980. Avec l'avènement de l'approche communicative durant les années 1970, l'enseignement de la prononciation et de la correction phonétique a perdu de son intérêt dans la didactique des langues au profit « d'une mise en valeur de la compréhensibilité globale, suffisante, selon ses promoteurs, à la réussite d'une communication orale réussie » (*ibid.*). Grâce à la défense de la méthode verbo-tonale par Billières dans les années 1990, la correction phonétique est revenue sur la scène de la didactique des langues.

À l'époque actuelle, selon Guq et Gruca, la prononciation n'est plus négligée par les méthodes récentes et le matériel complémentaire vise, par une approche pratique et des activités attrayantes, à inciter l'étude de la phonétique, souvent perçue comme ennuyeuses par les apprenants et comme une science aride par les enseignants (Cuq et Gruca, 2017 : 168).

Dans les pages suivantes, nous allons nous pencher sur les théories pratiquées dans l'E-A de la phonétique sous les angles de la perception et la production.

5.2. Perception dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français

5.2.1. Théories de l'*input* dans l'acquisition d'une nouvelle langue

De nombreux auteurs ont souligné l'importance de l'écoute dans l'E-A de la prononciation des langues, comme Lhote (2001), Alliaume (2005), Billières (2005b), Lauret (2007) et Miras (2021). L'*input* suffisant de l'écoute est donc considéré comme un atout dans l'E-A de la prononciation du français. En Chine, pays éloigné de la France et dont la culture est très différente, l'*Input* des productions orales du français standard, comme des films français, des musiques françaises … est un moyen efficace d'exposition au français standard, ce qui est nécessaire dans l'E-A de sa prononciation.

En fonction de l'importance accordée à l'*input* dans l'acquisition des langues, Howard (2021) a présenté quatre théories principales à propos de l'*input* : l'approche behavioriste, la théorie générative de Chomsky, les hypothèses de Long et de Krashen, et l'approche émergentiste.

Pour l'approche behavioriste, l'*input* langagier est crucial dans l'appropriation des langues. La répétition des énoncés que les apprenants entendent est souvent proposée dans la production des langues cibles. Cependant, cette approche ne traite pas le problème de production des énoncés que les apprenants n'entendent pas auparavant. Quant à la théorie générative, elle « n'accorde qu'un rôle déclencheur à l'*input* en proposant que la langue soit tellement complexe qu'il est impossible que l'apprenant l'apprenne en ayant simplement accès à l'input » (*ibid.* : 83). L'enfant est doué d'une capacité d'appropriation de la langue malgré un *input* suffisant ou pas, ce qui est différent de l'acquisition d'une L2 chez les adultes. Les hypothèses de Long (1985) et de Krashen (1985) ont souligné l'importance du processus de l'*input* et de la compréhension de l'*input* dans l'acquisition des langues. La dernière approche, l'approche émergentiste, a mis en relief les que les différents types d'input et les « caractéristiques de son emploi, comme par exemple la fréquence, la transparence et la saillance d'items linguistiques spécifiques dans l'input et les schèmes d'emploi qui les sous-tendent » (Howard, 2021 : 85) et qui influencent l'acquisition des langues.

Malgré le degré d'importance différent accordé à l'input, ces quatre théories ont confirmé la nécessité de l'input dans l'acquisition des langues. Dans la suite, nous présenterons de manière plus détaillée, les hypothèses de Krashen, fondamentales dans l'acquisition des langues secondes.

5.2.2. Théories de l'*input* dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français

L'hypothèse de Krashen (1985) est fondamentale dans les théories de l'*input.* Selon lui, le processus de l'acquisition des langues secondes est similaire à l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant. Il insiste sur l'importance de l'*input* suffisamment compréhensible pour susciter l'acquisition. En même temps, il indique que l'*input* doit être légèrement au-delà (*i + 1*) de son niveau de compétence initial (*i*).

De nombreuses recherches ont montré l'importance de la grande quantité de l'*input* dans l'E-A de la langue seconde, comme celles de Grass (1997), de Wong (2005) et de VanPatten (2015). En allant plus loin, à part la quantité d'*input,* Fleg (2009, 2018) a aussi indiqué l'importance de sa qualité dans l'apprentissage oral d'une langue. Chapelle (1997) a partagé l'avis de Fleg et constaté que l'attention des apprenants est aussi importante.

La qualité de l'*input* pourrait être expliquée par l'hypothèse de l'Input Passionnant[80] (Krashen, 2011 : 1). Ici, « passionnant » signifie que « l'*input* est si intéressant que vous oubliez qu'il est dans une autre langue »[81]. Pour attirer l'attention des apprenants sur l'input, le contenu de l'*input* doit être intéressant pour le public visé. Parallèlement, il faut que le contenu soit compréhensible, ou légèrement au-delà (*i + 1*) de son niveau de compétence initial (*i*).

Pour améliorer l'E-A de la prononciation du FS et garantir un *input* de qualité et en quatité suffisante, il est indispensable pour les apprenants :

1) de s'exposer le plus souvent possible à la langue cible ;
2) d'*input* aux contenus compréhensibles ;
3) d'*input* aux contenus légèrement au-delà de son niveau actuel ;
4) d'*input* de contenus intéressants.

Face à des apprenants dont les besoins et motivations diffèrent, les outils TICE nous accordent des possibilités pour répondre à des besoins spécifiques. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

5.3. Production dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français

Dans l'E-A des langues vivantes, les méthodes d'E-A de la prononciation et de correction phonétique sont insécables. Dans les pages qui suivent, nous présenterons

[80] The Compelling Input Hypothesis
[81] the input is so interesting you forget that it is in another language.

d'abord les quatre méthodes de correction phonétiques les plus importantes. Puis, nous recenserons toutes les méthodologies d'E-A relatives à l'E-A de la prononciation.

5.3.1. Méthodes de correction phonétique

La correction de la prononciation a toujours été un enjeu majeur dans l'enseignement des langues vivantes (Cuq et Gruca, 2017 : 168). Il existe deux hypothèses principales sur la correction phonétique.

La première présuppose que « tout porte sur un défaut articulatoire à corriger » (Chabanal et Mourier, 2019 : 3). Elle privilégie les exercices structuraux et la répétition de modèles en négligeant l'effet d'un défaut de perception perturbant la production du son. Elle se sert d'une boucle « production-correction-reproduction » (*ibid.*). Plusieurs méthodes suivent cette hypothèse, comme les méthodes articulatoires et des oppositions phonologiques.

La deuxième hypothèse, fondée sur le crible phonologique, « pose que la variation phonologique de l'apprenant de langue étrangère provient d'un défaut de perception perturbant la production du son » (*ibid.*). Différentes méthodes sont issues de cette hypothèse telle que la méthode verbo-tonale.

D'après Cuq et Gruca (2017), les méthodes de correction phonétique les plus importantes sont la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode verbotonale et l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive. Chacune d'entre elles « a ses propres avantages et s'applique aux différents contextes scolaires » (Yi, 2021 : 47) et « qui perdurent d'une manière ou d'une autre à l'heure actuelle » (Cuq et Gruca, 2007 : 168). Il faut aussi mentionner la méthode comparatiste qui a été employée dans mon travail.

Nous examinerons ces cinq méthodes de correction phonétique en détail dans les pages suivantes.

5.3.1.1. Méthode articulatoire

Reposant sur la connaissance de l'appareil phonatoire, la méthode articulatoire est une approche descriptive et explicite. L'enseignant donne une description articulatoire de chaque son, y compris les caractéristiques et le point exact. Les apprenants sont invités à répéter le geste articulatoire en imitant celui de l'enseignant afin de produire le son cible. Pour produire des sons de façon « correcte », les apprenants sont obligés de mémoriser ces gestes articulatoires.

Divers outils sont utilisés dans cette méthode, comme la pratique du miroir pour l'ajustement des lèvres (écartées ou arrondies) et bouche (fermée ou ouverte), ou la visualisation de coupes sagittales pour comprendre le mouvement des organes articulatoires (placement de la langue, mouvement de la mâchoire, etc.).

Cette méthode favorise « l'apparition dans les méthodes des schémas de la cavité buccale, nasale et pharyngale » et un apprentissage « physique » de la voix et conscient de la production des sons (Cuq et Gruca, 2007 : 168).

En Chine, cette méthode apparaît souvent dans les manuels sous l'influence de la méthodologie soviétique que nous avons présentée dans le chapitre un. Les exercices comme « la production et la répétition de sons isolés, puis de mots isolés contenant le son cible et finalement de phrases » (Alazard-Guiu et *al.*, 2018 : 117) sont fréquemment pratiqués.

Cependant, en privilégiant les mots isolés, cette méthode a connu de nombreuses critiques car elle négligeait des éléments suprasegmentaux, le phénomène de compensation, et le facteur auditif dans l'E-A de la prononciation.

5.3.1.2. Méthode des oppositions phonologiques

La méthode des oppositions phonologiques, ou méthode des traits distinctifs, repose sur les traits distinctifs des paires minimales d'oppositions. Les paires minimales sont des paires de mots qui ne diffèrent que par un seul son. À titre d'exemple, les mots *car* /kaʁ/ et *gare* /gaʁ/ ne se distinguent que par le son /k-g/, qui forme une paire minimale. Ce son présente des traits distinctifs (sourde et sonore). À partir de ces paires minimales, nous pouvons proposer des exercices de discrimination (écouter ou répéter les paires minimales) pour distinguer les phonèmes similaires, comme /k/ et /g/.

Cette méthode est très utile pour construire de nouveaux contrastes phonologiques qui n'existent pas dans les langues acquises des apprenants. Par exemple, les oppositions sourdes sonores /k-g/, /p-b/ et /t-d/ qui existent en FS sont absentes en MS. Il est donc très avantageux d'appliquer la méthode des oppositions phonologiques et de pratiquer des exercices de discrimination à partir des paires minimales pour que les apprenants chinois puissent acquérir de nouveaux phonèmes.

Comme la méthode articulatoire, cette méthode ne tient pas compte de l'effet sur la perception auditive qui modifie la production du son. De plus, « l'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille » (Cuq et Cruca, 2007 : 168) constituent deux autres inconvénients de cette approche.

5.3.1.3. Méthode verbo-tonale

Étant créée dans les années 1950-60 par Petar Guberina, elle se trouve au cœur de la méthodologie SGAV. Elle s'appuie sur le crible phonologique de Troubetzkoy et met en relief l'influence de la langue maternelle sur la perception auditive de la langue cible.

Différents procédés issus de recherche en phonétique et en prosodie sont utilisés pour « éduquer l'audition et à faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition » (Cuq et Cruca, 2007 : 169) de la langue cible, comme la phonétique combinatoire utilisée pour faciliter l'écoute d'un son. Ce moyen consiste à placer le son dans un contexte favorable

pour le percevoir. Par exemple, après les alvéolaires [s] et [z], les voyelles deviennent plus claires.

D'ailleurs, la prosodie est soulignée dans cette méthode : « les patrons rythmiques de la langue cible sont utilisés pour mettre en lumière les spécificités de la langue cible (accentuation, intonation et phonèmes) » (Alazard-Guiu et *al.*, 2018 : 117). À travers la répétition de logatomes[82] ou l'utilisation de gestes, l'enseignant aide les apprenants à se familiariser avec la structure prosodique de la langue cible. Parallèlement, la structure prosodique et les gestes favorisent la perception et la reproduction de la langue cible.

En comparant avec la méthode articulatoire, la méthode verbo-tonale est une méthode « sans métalangage et plus 'implicite' » (*ibid.*). L'explication précise de la fonction du système phonologique de la langue cible ayant été éliminée, la présentation de la phonétique/phonologie se réalise de façon implicite et plus ludique (comptines, chants…).

5.3.1.4. Approche prosodique

L'approche prosodique, ou l'approche rythmique intonative et expressive, privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production. Elle est dérivée de la méthode verbo-tonale et pratiquée pendant la deuxième génération SGAV. Cette approche accorde de l'importance à l'apprentissage de la prosodie et du rythme pour la perception et la production de la langue cible. La focalisation sur l'intonation et le rythme favorise l'audition en situation réelle de chacun des phonèmes (Renard, 1989) et « contribue fortement à donner le sens général de l'interprétation, ouvre cependant une nouvelle voie en liant notamment des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles » (Cuq et Gruca, 2007 : 169).

5.3.1.5. Méthode comparatiste

Cette méthode se base sur l'analyse contrastive. Elle permet de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques spécifiques de la langue cible, en les aidant à distinguer les sons qui sont proches mais pas identiques à ceux des langues acquises. En parallèle, elle facilite la mémorisation des règles de prononciation, en mettant en évidence les régularités et les exceptions du système phonologique de la langue cible.

À partir de l'analyse contrastive entre le système phonologique du FS et ceux du MS et de l'AAS, les phonèmes absentes dans les langues acquises sont repérés, les habitudes d'articulatoires différente sont identifiées... Tout cela permet aux enseignants de mieux organiser des activités de correction phonétique et permet aux étudiants de mieux acquérir le système phonologique du FS.

[82] Pseudoword en anglais, comme lalala, dadada

5.3.1.6. Tendances actuelles

L'éclectisme de diverses approches est les tendances actuelles en matière de correction phonétique (Cuq et Gruca, 2007 : 169). Il tire profit des points forts de différentes méthodes pour un enseignement personnalisé et efficace.

Dans notre travail, en nous inspirant de cette approche éclectique, nous utilisons plusieurs méthodes de correction phonétique (méthode articulatoire, méthode des oppositions phonologiques, méthode verbo-tonale et méthode comparatiste) pour améliorer l'enseignement de la phonétique du français. La combinaison de différentes méthodes nous permet d'adapter les activités de correction phonétique selon les besoins, les objectifs d'apprentissage et les niveau de français différents. De plus, elle favorise l'apprentissage de la prononciation du français dans chaque processus : la perception, la compréhension et la production.

5.3.2. Méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Le terme *méthodologie* renvoie à un ensemble cohérent de procédés, de techniques et de méthodes à certaines périodes historiques (Cuq et Gruca, 2007 : 264), tandis que le terme *méthode* désigne un ensemble raisonné de procédés et de techniques d'enseignement (*ibid.* : 263). La méthode fait donc partie de la méthodologie.

Après avoir présenté des méthodes de correction phonétique, nous allons nous focaliser sur l'explication des méthodologies d'E-A des langues étrangères qui nous guident dans l'E-A de la phonétique du français. Au lieu de faire une description exhaustive de toutes les méthodologies dans ce domaine, nous nous intéressons à la partie consacrée à l'E-A de la phonétique de chacune.

5.3.2.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle (désormais MT) est basée sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Elle met l'accent sur l'apprentissage de la grammaire et la traduction.

Dans cette méthodologie, au début de l'apprentissage, les exercices de prononciation orientent « vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs » (Cuq et Gruca, 2007 : 265). L'enseignement est centré sur l'écrit au détriment de l'oral.

5.3.2.2. Méthodologie directe

En réponse à de nouveaux besoins sociaux, la méthodologie directe (désormais MD) a vu le jour vers la fin de XIXe siècle. Concernant l'objectif de l'E-A des langues, la pratique

de la langue et notamment celle de l'oral dans la vie quotidienne remplacent la connaissance du système linguistique de la langue privilégiée dans la méthodologie traditionnelle. Les apprenants apprennent à « utiliser la langue pour communiquer » (Germain, 1993 : 127). Comme son nom l'indique, la méthodologie « directe » se caractérise par l'enseignement direct de la langue cible sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. Parallèlement, le terme de *direct* signifie aussi « la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite » et « la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite » (Puren, 1988 : 64). Nous recourons souvent aux éléments non verbaux comme les mimiques, les gestes, les dessins et les images dans la classe. Cette méthodologie s'inspire de la « méthode naturelle » qui « englobe les différentes manières d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent » (Cuq et Gruca, 2007 : 267).

Au sein de la MD, il existe une cohérence entre plusieurs méthodes dont les relations sont réciproques (Puren, 1988). Ces méthodes principales sont les méthodes directe, active et orale. Puren a expliqué leurs relations et les autres méthodes complémentaires (interrogative, intuitive, imitative, répétitive) en utilisant une figure (*ibid.* : 81).

Nous nous penchons sur les méthodes orale, imitative, répétitive pour l'E-A de la phonétique.

- Méthode orale

La méthode orale renvoie à « l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe » (*ibid.* : 86). Elle constitue le noyau de la MD car la pratique de l'oral est l'objectif pratique de l'E-A des langues. L'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation sont mises en place à partir de « l'éducation de l'oreille et des organes vocaux » (Instruction de 1901, cité dans Puren, 1988 : 86). La maîtrise de la prononciation est une tâche première de l'apprenant, et passe avant l'écrit pour éviter les interférences dues au code orthographique. Néanmoins, cette méthode imposant l'E-A de la prononciation sans faire référence à l'écrit pose problème dans sa mise en pratique.

- Méthode imitative

En se basant sur la méthode imitative naturelle qui présuppose que « l'enfant apprend en imitant constamment, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches » (Puren, 1988 : 102), la méthode imitative insiste sur la répétition intensive et mécanique dans l'E-A des langues. Selon cette méthode, l'enseignement de la prononciation se réalise de façon organisée et systématique : l'apprentissage phonétique à travers une sorte de gymnastique des organes et la lecture à voix haute de chaque texte.

Deux tendances sont pratiquées dans la méthode imitative pour enseigner-apprendre la prononciation : la démarche analytique ou synthétique, et la démarche empirique ou appliquée.

La démarche analytique, utilisée largement dans la mise en œuvre de la MD (Cuq et Cruca, 2007), implique une démarche commençant par l'apprentissage des différents phonèmes, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, jusqu'au rythme et à l'intonation. La démarche synthétique met l'accent sur l'accentuation au lieu des éléments segmentaux. Elle est aussi mentionnée dans les instructions publiées pendant cette période.

La démarche empirique est aussi nommée « méthode imitative naturelle ». Cette méthode préconise l'imitation du processus de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant en négligeant les différences entre l'apprentissage et l'acquisition des langues, entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui des langues étrangères, etc. Elle a donc subi de nombreuses critiques. La démarche appliquée désigne « l'application de la phonétique pratique à l'enseignement de la prononciation » (Puren, 1998 : 103). Les connaissances sur les organes vocaux, les lois phonétiques, etc. sont proposées dans l'enseignement de la phonétique.

- Méthode répétitive

Selon Puren, « pour les méthodologies directes, on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant » (*ibid.* : 106). Dans l'E-A de la phonétique des langues, après avoir imité la prononciation de l'enseignant, les apprenants retiennent les connaissances au niveau de la phonétique à travers la répétition intensive. Selon les adeptes de cette méthode, la répétition à long terme nous permet d'acquérir des habitudes articulatoires de la langue cible.

5.3.2.3. Méthodologie active

La méthodologie active (désormais MA) est « une méthodologie éclectique » (*ibid.* : 143) de la MT et de la MD. Elle a été introduite dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. La MA vise un équilibre entre l'acquisition pratique de la langue et de la culture. Comme compromis avec les deux méthodologies précédentes, la MA met en relief la pratique de la langue à partir de l'écrit, mais les textes employés sont orientés vers le récit et le dialogue, ce qui permet aux apprenants de pratiquer la langue à l'oral (*ibid.* : 149). Il est recommandé d'utiliser la langue maternelle pour des explications en classe.

Au niveau de l'E-A de la phonétique, la pratique de l'oral se focalise sur la phonétique, notamment au niveau de l'aspect phonologique. L'enseignement de la prononciation se réalise à travers les procédés de la méthode imitative et de la méthode répétitive. À partir des années 1930, l'enregistrement sonore a été employé pour amener les apprenants à s'entraîner à la prononciation.

5.3.2.4. Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (désormais MAO) s'est développée durant la période 1940-1970 (Cuq et Cruca, 2007 : 268). En prenant pour socle « la méthode de l'armée »[83], la MAO est créée aux États-Unis pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement pendant la Seconde Guerre mondiale des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Cette méthode repose sur deux domaines : linguistique avec le structuralisme et psychologique avec le behaviorisme. De plus, les nouvelles techniques ont été intégrées dans cette méthode : des enregistrements, des supports audiovisuels et des laboratoires de langues. L'objectif général de cette méthode est la communication dans la langue cible : « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours » (Germain, 1993 : 142).

Quant à l'E-A de la phonétique, comme l'indique son appellation, la méthode MAO accorde la priorité à la langue orale et la prononciation. S'appuyant sur le behavioriste (stimulus-réaction-renforcement), la méthodologie MAO préconise « les répétitions orales intensives (pour mémoriser à l'aide de phrases modèles) et les manipulations systématiques (pour automatiser) » (Wachs, 2011 : 187). La notion d'*habitude* a commencé à être pensée sérieusement et la comparaison entre les éléments segmentaux ou suprasegmentaux similaires et différents a été prise en compte (l'analyse contrastive). Des exercices de discrimination auditive se font aussi grâce aux enregistrements de différentes voix de natifs.

5.3.2.5. Méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais MSGAV), qui profite des avancées à la fois techniques (magnétophone, projecteur d'images fixes, laboratoire de langues) et linguistiques de l'époque (utilisation du corpus « Le français fondamental » (1954) et lien avec les travaux de Guberina (1965) qui mettent l'accent sur l'oreille et la vue dans l'apprentissage des langues), a été introduite par le Centre d'étude du français élémentaire pour lutter contre la progression de l'anglais et restaurer le prestige de la langue française dans le monde après la Seconde Guerre mondiale.

La notion de structuro-globale audio-visuelle se divise en deux parties : structuro-globale et audio-visuelle.

Dans la première partie, toute structure de la langue s'exerce non seulement par des moyens verbaux, mais également par des moyens non verbaux comme le rythme, l'intonation, la gestuelle, le cadre spatiotemporel, le contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » renvoie à l'ensemble des facteurs qui relient à la communication orale (Cuq et Gruca, 2007: 271).

---

[83] The Army Method

Dans la deuxième partie, selon Guberina (1965), la langue est une composition acoustique-visuelle. L'apprentissage de la langue repose donc sur la perception auditive et visuelle. La méthode verbo-tonale est donc appliquée en vue de la maîtrise des éléments prosodiques de la langue étrangère. Les nouvelles techniques, notamment des images fixes sont intégrées dans la classe de langue pour la perception visuelle.

S'agissant de l'E-A de la phonétique, le travail phonétique constitue un volet majeur de toutes les premières étapes d'apprentissage des méthodologies SGAV. La méthode verbo-tonale, qui repose sur la notion de *crible phonologique* de Troubetzkoy, est largement pratiquée dans la correction phonétique. La maîtrise de la prosodie est mise en avant. Les exercices de discrimination auditive et de prononciation sur les oppositions de paires minimales se font aussi pour la correction des phonèmes (Puren, 1988). De plus, l'E-A de la phonétique se réalise à travers « des activités intensives d'imitation/répétition de modèles » (Puren, 1988 : 223).

5.3.2.6. Approche communicative

À la fin des années 70, l'approche communicative apparaît, elle privilégie la compétence communicative. Au lieu de proposer de nouvelles méthodes ou techniques comme les méthodologies précédentes, elle désigne un ensemble de méthodes ou techniques qui vise la compétence communicative.

Selon Cuq et Cruca (2007: 274-275), la compétence communicative comprend quatre composantes essentielles : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique. Elles constituent le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique.

La compétence communicative remplaçant la compétence orale qui a été mise en relief dans les méthodologies précédentes (MD, MA, MAO et MSGAV) devient le but principal de l'E-A des langues. Des documents authentiques sont proposés dans le cours de langues pour que les apprenants puissent communiquer dans des situations réelles.

Concernant l'E-A de la phonétique, cette approche met l'accent sur la compétence communicative au détriment de l'E-A de la phonétique. Une dizaine d'années après l'avènement de l'approche communicative, certains didacticiens comme Callamand (1981) et Billières (2001 ; 2005 ; 2008) défendent la méthode verbo-tonale en prônant l'approche communicative. Pour eux, la bonne prononciation est un atout dans la compréhension d'un discours et permet donc une communication plus agréable et efficace.

5.3.2.7. Perspective actionnelle

Au début de la décennie 2000, le Conseil de l'Europe propose une perspective actionnelle en prenant en compte la notion de *tâche* à travers les travaux d'élaboration de *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL, 2001). Selon

Ellis (2003), dans le cours de langue, la tâche est employée comme support pédagogique et le cours de langue est structuré autour de la tâche. L'accomplissement de la tâche permet de développer la compétence communicative. Le CECRL propose une échelle de six niveaux de quatre compétences linguistiques (compétences d'expression orale, de compréhension orale, d'expression écrite et de compréhension écrite) avec des référentiels détaillés. Selon cette perspective, au lieu de développer la compétence communicative, l'objectif d'apprentissage des langues réside dans l'accomplissement de tâches « (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001 : 15)[84]. Elle « n'est pas en rupture méthodologie avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel et le plus complet » (Cuq et Cruca, 2007 : 283).

À l'égard de l'E-A de la phonétique, le CECRL précise la compétence phonologique et ses composantes (2001 : 91-92). L'évaluation de cette compétence (*ibid.* : 92) est aussi donnée dans le CECRL. De plus, dans le CECRL, les aptitudes phonétiques sont mentionnées comme des aptitudes indispensables à la production orale (*ibid.* : 85-86). Pour développer la capacité à prononcer une langue, le CECRL donne des conseils tels que « la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés » en transcription phonétique ou pas, « l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique » en transcription phonétique ou pas, et « un entraînement phonétique explicite » (ibid. : 117). Néanmoins, « le CECR ne prescrit aucune pédagogie particulière du traitement de la manière phonique » (Moraz et Prikhodkine, 2011 : 104).

5.3.3. Nouvelle tendance : l'approche éclectique

Dans le domaine de la didactique des langues, l'approche éclectique a censé être succédant à l'approche communicative (Galisson, 1995), une réponse à la complexité inhérente à ce domaine et une solution aux limites d'une méthodologie unique (Puren, 1994/2013). Selon Puren, il est essentiel d'adapter divers modèles avec flexibilité en fonction des paramètres spécifiques de chaque situation, plutôt que de suivre rigoureusement un modèle prédéfini (*ibid.* : 112).

L'approche éclectique se caractérise par sa capacité à intégrer différentes méthodes, approches et outils pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en tenant compte de leur contexte, objectifs et profil linguistique. Elle exige des enseignants une gestion habile et efficace de diverses méthodologies et composants issus de différentes approches au sein d'une même séquence ou unité didactique (Puren, 2022 : 2).

Étant donné la complexité inhérente à l'E-A de la phonétique d'une nouvelle langue - notamment l'acquisition d'un nouveau système phonologique, les interférences linguistiques possibles, les variations dans les réalisations phonétiques ainsi que les

[84] Consulté sur le site le 3 septembre 2023 : https://rm.coe.int/16802fc3a8

attentes diversifiées et les stratégies d'apprentissage variées dans différents contextes culturels et sociaux - il devient impératif d'adopter une approche éclectique. Cette approche doit combiner plusieurs méthodes tout en tenant compte des facteurs qui influencent ce processus pour être pertinente et efficace.

Ainsi, la combinaison de différentes méthodes de correction phonétique nous permet de répondre aux objectifs d'E-A diversifiés, aux besoins et attentes multiples des apprenants ainsi qu'aux différents niveaux de compétence. Cette approche prend également en compte les interférences translinguistiques et l'intégration des nouvelles technologies. La première méthode consiste en une analyse contrastive qui permet de comprendre ces interférences et de prédire les difficultés. La deuxième méthode contribue à augmenter les occasions de pratiquer ces méthodes de correction phonétique : la pratique des méthodes de correction phonétique à distance, en autonomie, même individuellement, et en tout temps et lieu devient possible.

5.3.4. Évaluation

Le compte rendu des principales méthodes de corrections phonétiques pratiquées dans l'E-A de la phonétique et les méthodologies d'E-A des langues (spécifiquement la partie phonétique) nous offrent une base de remédiation pour traiter de la phonétique en didactique des langues. La question de l'évaluation de la phonétique est indispensable pour mesurer l'efficacité de la mise en pratique de ces théories. Nous allons donc aborder cette question à la fin de ce chapitre.

Dès la première version de CECRL, la compétence phonologique a été mis en avant (2001) : la compétence phonologique implique une connaissance et une capacité à percevoir et à produire les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones), les traits phonétiques qui différencient les phonèmes, la composition phonétique des mots et la prosodie ou phonétique de la phrase (CECRL, 2001 : 91).

La définition de la compétence phonologique prend en compte à la fois les éléments segmentaux et les éléments suprasegmentaux dans la prononciation. Mais les éléments segmentaux ont plus été mis en évidence.

Le CECRL a proposé un tableau avec une échelle à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) pour l'évaluation de cette compétence (*ibid.* : 92). Cependant, selon l'échelle de 2001, l'évaluation de la compétence phonologique dépend surtout des évaluateurs, elle varie de l'un à l'autre. Par exemple, pour atteindre le niveau A2, il faut que la prononciation soit suffisamment claire, mais comment mesurer le degré de clarté face à des interlocuteurs différents ? Les adjectifs « claire » « intelligible » « naturel » et « compréhensible » sont si fréquents dans cette échelle que l'utilisateur n'arrive pas à l'appliquer en vue d' une évaluation objective. D'ailleurs, la notion d'*accent étranger* a également introduite dans cette échelle. Néamoins, son influence sur la compréhension de la prononciation varie aussi d'un à l'autre. Parallèlement, l'insistance sur des modèles idéalisés « qui ignorent les

accents, ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants » (CECRL, 2018 : 140) pose problème.

De plus, dans cette échelle, la notion de *locuteur natif* est une notion très floue. Qu'entendons-nous par l'appellation d'un locuteur natif, quand il concerne l'évaluation de la prononciation de la langue française ? Il existe de nombreuses variations de la prononciation de la langue française selon les lieux (régions, villes, ou pays) et des registres (soutenu, familier, ou courant), comment peut-on définir qui sont des locuteurs natifs face à ces variantes différentes de la langue française ?

À la fin, la description de l'acquisition des éléments segmentaux et suprasegmentaux est très générale ou même négligée dans les six niveaux.

Les nouvelles versions de l'année 2018 et l'année 2020 proposent donc une nouvelle échelle de la maîtrise phonologique qui tend à résoudre les problèmes de la version 2001. Dans les nouvelles versions, les principaux domaines de la prononciation « articulation », « prosodie », « accentuation » et « intelligibilité » sont identifiés (CECRL, 2018 : 140 ; 2020 : 139).

Le nouveau tableau d'évaluation de la compétence phonologique se divise en trois catégories : « maîtrise générale du système phonologique », « articulation des sons » et « traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique) » (CECRL, 2018 : 142 ; 2020 : 140-141). Les éléments segmentaux et suprasegmentaux sont donc indiqués séparément. Dans ces nouvelles versions, la notion de *locuteur natif* est remplacée par la notion d'*interlocuteur*. Les adjectifs « claire » « intelligible » « naturel » et « compréhensible » sont peu utilisés ou remplacés par une description plus précise telle que les adjectifs « correct » « précis ». L'influence des langues acquises sur la langue cible est prise en compte dans les nouvelles versions.

Notre travail se concerne sur l'E-A des éléments segmentaux chez les étudiants de F2LE. Au lieu d'évaluer la prononciation des éléments segmentaux du public cible dans une interaction, nous avons demandé aux étudiants de lire des mots isolés, des phrases ou des textes pour que l'accent soit mis sur la correction des sons. Sinon, pour les étudiants débutants, le manque de vocabulaire, les erreurs grammaticales ou syntaxiques, ou même les facteurs psychologiques vont perturber la prononciation des sons lors d' une interaction.

Nous allons donc nous référer à la rubrique de l'articulation des sons pour évaluer la prononciation des éléments segmentaux. Dans cette rubrique, dans l'évaluation, le terme *intelligibilité*, fréquent dans les niveaux A1, A2, B1 et B2, est un mot-clé. Cependant, le degré d'intelligibilité est une question très subjective qui varie de l'un à l'autre. Par exemple, des gens familiers avec les langues influençant la langue cible ou des gens habitués à entendre des accents peuvent avoir un haut degré d'intelligibilité. À l'inverse, pour des gens qui ne s'y adaptent pas, un accent étranger va perturber la compréhension des sons.

D'ailleurs, dans le niveau A1, « reproduire correctement des sons dans la langue cible » est indiqué. Néanmoins, rappelons que les réalisations phonétiques des phonèmes sont variables (voir le chapitre trois), comment jugeons-nous que telles réalisations sont correctes tandis que d'autres sont incorrectes ? Il est donc nécessaire d'introduire dans l'évaluation une norme pour décider que telles ou telles réalisations phonétiques sont incorrectes ou pas. À titre d'exemple, en nous basant sur la norme du français standard, il est plus facile pour nous d'évaluer la correction des sons. Dans la mise en pratique de cette échelle, prendre le degré d'intelligibilité comme un indice d'évaluation de l'articulation des sons n'est pas faisable, car il varie de l'un à l'autre. Il est plus opérationnel de prendre comme référence une norme phonétique et de juger le degré de correction selon cette référence.

Enfin, la définition de chaque niveau est trop général pour ne pas décrire les variations concrètes au sein de chaque niveau. À titre d'exemple, pour les étudiants qui sont définis comme « acquérir A1 » au niveau de la compétence phonologique, certains d'entre eux prononcer des phonèmes très intelligibiles pour l'évaluateur, mais ils ne maîtrisent pas les traits prosodiques ; certains sont l'inverse. Comment un niveau A1 peut-il décrire cette différence ?

5.4. Conclusion

En consultant l'évolution des méthodologies d'E-A des langues, l'E-A de la prononciation occupe souvent une place importante malgré sa sous-estimation au début de l'approche communicative. La prononciation, comme chaînon nécessaire de la compétence d'expression orale, affecte l'efficacité de la communication. La place de la prononciation dans la didactique des langues est donc incontournable.

L'E-A de la prononciation repose sur les processus de la perception et la production. D'un côté, dans un pays éloigné de celui de la langue cible, s'agissant du processus de la perception pour des apprenants qui manquent d'occasion de pratiquer la langue cible en dehors de la classe, assurer un *input* de quantité suffisant et de qualité pertinent (compréhensible, légèrement au-delà de la compétence initiale, intéressante) de ressources en langue cible est indispensable et efficace. Face aux besoins et motivations différents des apprenants, les outils TICE nous offrent des pistes de solutions réalisables.

D'autre part, pour la production, des méthodes permettant l'E-A de la phonétique font partie des méthodologies d'E-A des langues et se sont succédé. Elles comprennent non seulement les méthodes de correction phonétique, telles que les méthodes articulatoire et verbotonale, mais aussi d'autres méthodes pour apprendre la phonétique comme les méthodes imitative et répétitive. Certaines méthodes comprennent à la fois la perception et la production de la prononciation, comme la méthode verbotonale. D'autres étudient l'influence des langues acquises sur la prononciation de la langue cible comme la méthode comparatiste. En profitant de leurs avantages respectifs, une accumulation éclectique de ces méthodes sera opérationnelle dans l'E-A des langues.

L'intégration des nouvelles technologies dans l'E-A des langues nous permet de pratiquer la correction phonétique à distance, en autonomie et même de manière individualisée. Elle vise la réussite dans l'E-A de la prononciation du FS.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous attacher à l'analyse des apports des outils TICE dans l'E-A de la phonétique.

Chapitre 6. Perspective numérique : intégration des outils TICE dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français

Introduction

Ce chapitre porte sur l'intégration des nouvelles technologies dans la tendance actuelle de l'E-A des langues, en particulier l'intégration des outils TICE. Les apports des TICE dans la didactique des langues font l'objet de nombreuses recherches comme celles de Legros et Crinon (2002), de Balanskat et *al.* (2006), de Levy et Stockwell (2006), de Demaizière (2007) et de Guichon (2012). Concernant la question clé de notre recherche – l'E-A de la prononciation du FS, quels sont les avantages de l'introduction des TICE dans ce processus ? Soit **pourquoi faut-il intégrer les outils TICE ?**

Selon Guichon, si les TIC sont intégrées de façon appropriée, ils peuvent permettre d'améliorer l'apprentissage d'une langue étrangère en offrant des opportunités de découverte, de feedback, de collaboration, d'authenticité et de personnalisation (Guichon, 2012 : 3). Mais que signifie « de façon appropriée » ? Dans le cadre de notre recherche, **comment mieux intégrer les outils TICE dans l'E-A de la prononciation du FS.** Ensuite, **quels outils TICE faut-il intégrer dans ce processus ?** Enfin, **comment mettre en pratique l'E-A de la prononciation du français en intégrant ces outils TICE ?**

Ce chapitre concerne ces questions. Nous commencerons par explorer les définitions des concepts tels que TIC, TICE, outils TICE, numérique et intégration. Puis, nous examinerons l'évolution historique de l'intégration des outils TICE dans l'E-A des langues pour analyser le contexte actuel. Nous évaluerons également l' intérêt d'intégrer des outils TICE dans l'E-A de la phonétique. Nous mettrons ensuite l'accent sur les conditions nécessaires pour une intégration réussite des outils TICE en étudiant les facteurs qui affectent ce processus, les compétences requises (numérique et technopédagogique) et les multiples rôles que doit assumer l'enseignant. Par la suite, nous proposerons une typologie d'outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation et les principes qui guident les choix à opérer. À la fin, nous traiterons la question de la mise en pratique des outils TICE dans l'E-A de la prononciation. Ce processus se divise en trois étapes : en amont, pendant et en aval. Dans ce chapitre, nous essaierons de répondre à notre dernière question de recherche : **que peut apporter l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation du français ?**

6.1. Définitions des notions relatives

Avant de discuter des questions relatives à l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la phonétique, il est indispensable de clarifier certaines notions : TIC, outils TICE et intégration. La notion de *numérique*, qui est souvent confondue avec la notion *TIC*, sera aussi traitée.

6.1.1. TIC

Le sigle NTIC qui signifie les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication a été utilisé au cours des années 1990. Puis il a été remplacé par le sigle TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), car il est difficile de définir la nouveauté ou l'ancienneté d'une technologie.

Concernant la notion de *TIC*, elle se divise en deux parties : les technologies de l' information et les technologies de la communication. Pour la première partie, l'information peut être divisée en trois sens : « information comme contenant (la forme et le support) », « information comme processus (la récupération, la formalisation et la mise à disposition) » et « information comme contenu (le fait et le message) » (Teyssedre, 2012 : 35). Les technologies de l'information font donc référence non seulement aux matériaux ou outils qui conservent, traitent et transmettent les informations, mais incluent également les méthodes ou les processus correspondants. Pour la deuxième partie, la communication désigne « l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (Basque et Lungren-Cayrol, 2002 : 264).

En résumé, les technologies de l'information et de la communication renvoient donc non seulement aux outils (matériaux, instruments, appareils, etc.) qui conservent, traitent et transmettent les informations et qui permettent l'interaction entre des personnes et entre des personnes et des machines, elles comprennent aussi les méthodes ou les processus correspondants.

Aujourd'hui, les TIC sont largement utilisées dans presque tous les domaines de la société, y compris le commerce, l'informatique, l'agriculture. Ils attirent aussi l'intérêt des didacticiens et sont intégrés dans le domaine de l'éducation. Ils sont, par conséquent, appelés TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

6.1.2. Outils TICE

Selon Gauthier et Colin (2015 : 1), les outils TICE sont définis comme des instruments, du matériel et/ou logiciels pouvant contribuer avec pertinence et efficacité à des activités pédagogiques ou à des activités d'apprentissage variées (présentiel, distance, cours, TP, autres...). Ils sont indépendants des contenus pédagogiques.

Étant donné que les Technologies de l'Information et de la Communication ne sont pas clairement expliquées dans cette définition, et que l'utilisation des outils TICE n'est pas toujours pertinente ou efficace dans l'enseignement, nous proposons donc notre définition :

les Outils TICE englobent l'ensemble du matériel, des instruments, des appareils, des logiciels et des applications qui peuvent être appliqués aux activités pédagogiques et/ou d'apprentissage. Ils interviennent dans la gestion, la communication, l'échange d'informations et les interactions entre individus ou entre individus et machines.

6.1.3. Numérique

Le terme de *numérique* est souvent confondu avec les TIC. En fait, le *numérique* est une notion dont le sens est plus large que les TIC qui ne sont qu'un aspect du numérique (Vitali-Rosati, 2014).

D'après Vitali-Rosati (*ibid.* : 65), à l'origine, le terme de *numérique* qualifie le mode d'enregistrement de sons, d'images ou de vidéos. Mais à partir des années 1990, avec l'avènement de l'internet et du web, le numérique n'est pas seulement « une technique de reproduction qui s'oppose à l'analogique mais il devient une véritable culture, avec des enjeux sociaux, politiques et éthiques fondamentaux et qu'il est urgent d'analyser et de prendre en compte » (*ibid.* : 69). Il se caractérise par la multiplicité qui repose sur la « discrétisation » et la « médiation » *(ibid.* : 74).

Les TIC, y compris les outils TICE, font partie du numérique, et ils sont aussi dotés de la caractéristique de la multiplicité.

6.1.4. Intégration

Dans le dictionnaire « Trésor de la langue française », l'intégration est définie comme « Action d'incorporer un ou plusieurs éléments étrangers à un ensemble constitué, d'assembler des éléments divers afin d'en constituer un tout organique ; passage d'un état diffus à un état constant ; résultat de l'action ».[85]

D'ailleurs, à partir de trois perspectives (philosophie, psychologie et physiologie) de la définition de l'intégration dans le dictionnaire « Petit Robert », Guichon l'a définie comme « processus par lequel un système humain, que celui-ci soit envisagé au niveau psychologique de l'individu ou au niveau collectif d'un groupe donné, se modifie en partie en incorporant un élément exogène et acquiert un nouvel équilibre en assurant une interdépendance et une cohérence entre les parties qui le composent et le nouvel élément » (Guichon, 2012 : 15).

[85] Consulté sur « le Trésor de la langue française » en ligne le 4 novembre 2023 : https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/intégration#top

L'intégration des TICE est définie par Mangenot (2000 : 40) comme un processus où « l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ».

Sur ces bases, nous définissions **l'intégration des outils TICE** comme :

une suite d'actions successives : incorporer des outils informatiques dans l'E-A ; ajuster les éléments (l'enseignant, l'apprenant, l'environnement, le savoir, etc.) relatifs à l'E-A ainsi que ces outils informatiques pour qu'ils soient interdépendants et cohérents avec ces éléments ; opérer un changement pour créer une nouvelle méthodologie efficace au service de l'E-A.

Ainsi, l'intégration des outils TICE est un processus complexe. Elle ne se limite pas à l'application ou à l'utilisation ponctuelle des technologies dans l'E-A, mais englobe une utilisation contibue et durable à long terme. Elle se caractérise par un changement ou même une innovation qui se réalisent à l'intérieur et à l'extérieur de l'E-A ; elle vise un E-A plus efficace et pertinent.

À l'extérieur, cela repose sur le changement des méthodes d'E-A, des outils et des supports dont on se sert.

À l'intérieur, cela renvoie au changement à trois niveaux : « micro-individuel (aspects cognitifs et affectifs), mésosocial (relations entre les acteurs) et macrosociologique (normes, valeurs, structure de l'organisation…) » (Fichez, 2002 : 176).

6.2. Évolution de l'intégration des outils TICE dans la didactique des langues

Selon Mangenot, « l'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auquel on a le plus- et le plus tôt – cherché à appliquer l'outil informatique » (Mangenot, 2002 : 129). Dès la fin des années 1800 (Roby, 2004), les enseignants de langues cherchaient des moyens d'appliquer la nouvelle technologie d'enregistrement sonore dans l'enseignement. Des ressources iconographiques, audio et vidéo sont largement utilisées dans l'E-A des langues. Par ailleurs, les laboratoires de langue sont déjà utilisés dans la didactique des langues vivantes depuis plus de soixante ans. Parmi ces usages, l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) et par des Appareils Mobiles (ALAM) sont particulièrement notables et font l'objet de notre recherche.

ALAO est à l'origine du système PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) développé à l'Université d'Illinois et qui avait pour objectif l'enseignement du russe à partir de 1970 et des didacticiels d'anglais dans le cadre du centre « Ordinateurs pour l'enseignement » de Paris VII développé par Demaizière (Mangenot, 2002a : 129). Plus de 30 ans après l'apparition de ALAO , Warschauer (1996) a distingué trois phases du développement d'ALAO :

- de 1950 à 1970, les ordinateurs ont été utilisés comme tuteur et offraient des exercices répétitifs au niveau de l'E-A des langues ;

- de 1970 à 1980, les ordinateurs ont été utilisés comme tuteurs pour développer des compétences communicatives, et également utilisés comme stimulus (logiciels de simulation dans d'autres disciplines que les langues) et comme outil (traitements de texte, vérificateurs d'orthographe et de grammaire, etc.) ;

- de 1980 jusqu'à maintenant, grâce au développement de multimédia et de l'internet, nous avons la possibilité d'accéder à une variété de médias (textes, graphiques, sons, animations et vidéo) et de communiquer avec des gens qui parlent la langue cible en tout temps et lieu. L'apprentissage des langues devient « plus authentique, où les différentes aptitudes (écouter, lire, écrire) sont plus intégrées, comme dans la vie réelle » (Mangenot, 2002a : 129).

Le développement rapide de la technologie et l'avènement des outils mobiles tels que le téléphone intelligent et la tablette tactile ont donné naissance à un nouveau type d'apprentissage des langues : l'Apprentissage des Langues Assisté par des Appareils Mobiles (ALAM). Pour certains auteurs, l'ALAM est considéré comme une extension de l'ALAO avec des outils différents. D'autres auteurs lui consacrent un nouveau domaine en raison de ses caractéristiques propres. Selon Loewen et al. (2019), les principales caractéristiques de MALL comprennent la flexibilité, la continuité, l'accessibilité et l'adaptabilité. Grâce aux outils mobiles, les apprenants sont capables

- d'apprendre des langues de manière souple, au moment et à l'endroit qui leur convient ;
- de poursuivre l'apprentissage sans interruption, même en déplacement ;
- d'accéder facilement à l'information ;
- de personnaliser leur apprentissage en fonction de leurs habitudes et préférences.

D'ailleurs, à part ces caractéristiques liées à la portabilité et la mobilité, d'autres avantages comme impliquer et motiver les apprenants, auto-évaluer (Kukulska-Hulme, 2006 ; Kukulska-Hulme et Viberg, 2018), engager les apprenants via différents modes (les navigateurs web, les applications mobiles, etc.) et différentes catégories de supports (le matériel d'apprentissage intégré ou les activités assistées par outils mobiles)(Reinders et Pegrum, 2017) ont été identifiées.

Ces dernières années, l'épidémie Covid-19 a accéléré le développement de l'E-A des langues en ligne. Les mesures gouvernementales imposées dans de nombreux pays (ex. : la France et la Chine) pendant la crise sanitaire ont favorisé ce changement, et des cours en ligne ont été organisés grâce aux outils TICE. Dans le domaine de la didactique des langues, l'ALAO et l'ALAM ont su tirer profit de cette évolution. Aujourd'hui, période post-Covid 19, l'intégration des outils TICE dans la didactique des langues continue à se développer.

6.3. Intégration des outils TICE dans la didactique du FLE en Chine

Le gouvernement chinnois a réagi à l'essor rapide des technologies éducatives en lançant une serie des politiques visant à vulgarier les TICE en Chine, comme le « Plan

décennal de développement de l'informatisation dans l'éducation (2011-2020) »[86] et « Plan d'action pour l'informatisation de l'éducation 2.0»[87]. Ces politiques éducatives ont favorisé l'équipement des établissements scolaires en outils TICE et la recherche dans ce domaine. Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses études ont porté sur l'utilisation des outils TICE dans la didactique du FLE en Chine (Mao, 2000 ; Wang, 2010 ; Zheng et Kui, 2022). Toutefois, la plupart des recherches se contentent de l'introduction des outils TICE dans la didactique et se focalisent sur les aspects techniques au lieu des acteurs (enseignants et apprenants) (Cao, 2015 : 1). Par ailleurs, les outils TICE sont « ajoutés » au cours de FLE plutôt qu'intégrés : les enseignants utilisent principalement les TICE comme des supports de cours ou outils de présentation et les apprenants « sont exposés » aux ressources linguistiques difussées par les outils TICE et bénéficient du sytème de projection, sans exploiter le potentiel interactif, collaboratif ou multimodal des outils TICE.

Certaines recherches rédigées en français, inspirés par les travaux occidentaux, mettent en avant les acteurs et les conditions de réussite dans l'intégration des outils TICE dans la didactique du FLE en Chine. Ces auteurs s'appuient sur les TICE ou les outils TICE pour developper la compétence de compréhension écrite (Zhang, 2010), la compétence d'expression écrite et communicative (Rao, 2015), sensibliser les apprenants chinois à la phonologie du français et les incitent à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit (Song, 2017) et pour améliorer la compétence d'expression orale du français (Li, 2020). Néanmois, les recherches visant à améliorer la prononciation du français chez les étudiants chinois par le biais des outils TICE sont peu nombreuses.

6.4. Intégration des outils TICE dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français

L'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation est une longue histoire. Elle peut remonter à l'application de la nouvelle technologie d'enregistrement sonore dans l'enseignement des langues à la fin du 19e siècle. À l'époque SGAV (à partir des années 50) l' enregistrement des productions orales d'apprenants et la comparaison avec l'enregistrement d'un « locuteur natif » sont effectués dans les laboratoires de langue.

De nombreuses études ont prouvé l'efficacité de l'intégration des TICE dans l'E-A de la prononciation. L'étude de Hinks (2003) a découvert les avantages du logiciel Talk to me dans l'amélioration de la prononciation de l'anglais. Wallace (2016) a montré que l'outil Google Web Speech permettait de développer la prononciation de l'anglais. Calvo Benzies (2017) a introduit les outils TICE dans l'enseignement de la prononciation de l'anglais en

[86] Consulté sur le site le 4 novembre 2023 : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201203/t20120313_133322.html
[87] Consulté sur le site le 5 novembre 2023: https://laws.ict.edu.cn/laws/new/n20180416_49471_4.shtml

dehors de la classe chez les étudiants espagnols d'ESP[88], puis, il a constaté que les étudiants concernés étaient contents d'utiliser ces outils TICE et voulaient continuer à les utiliser pour améliorer leur prononciation. Gilakjani et *al.* (2019) ont mené une enquête auprès de 55 enseignants qui ont utilisé un logiciel de prononciation dans leur cours d'anglais, et les résultats obtenus ont démontré qu'utiliser les TICE favorisait l'apprentissage de leur prononciation en anglais.

S'agissant de l'E-A de la prononciation du français, des projets de télécollaboration se sont avérés efficaces pour améliorer la prononciation, par exemple le programme « Le français en première ligne » débuté en 2002 entre l'université de Grenoble et d'autres universités. Ce projet visait, d'une part à développer la compétence numérique chez les étudiants inscrits en master de FLE à l'université de Grenoble, et d'autre part, à partir de visioconférences, à améliorer la prononciation du français d'étudiants éloignés géographiquement. L'intégration de la plateforme TICE « FLE-PHONE » (créée au sein du Service Universitaire des Étudiants Étrangers de l'Université Blaise Pascal) dans l'E-A de la prononciation du français a permis à des apprenants sinophones de corriger un des problèmes récurrents : le voisement (confusion t/d) (Chabanal et Trivelatto, 2009).

Ces études nous incitent à réfléchir à la pertinence d'introduire des outils TICE dans l'E-A de la prononciation du français. Mais avant tout, nous essaierons de comprendre quels sont les apports des outils TICE dans l'E-A de la prononciation afin de mieux en tirer parti.

6.4.1. Intérêts dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation

Rappelons que l'E-A de la prononciation comprend deux processus : la perception et la production. Dans cette analyse, nous étudierons comment les outils TICE peuvent contribuer à ces deux processus.

6.4.1.1. Perception

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, un *input* en grande quantité et en bonne qualité (compréhensible, légèrement au-delà du niveau actuel de l'apprenant et intéressant) est essentiel pour percevoir correctement la prononciation du français.

Les outils TICE nous permettent d'accéder aux ressources numériques en tout temps et en tout lieu. Nous pouvons écouter des chansons françaises, voir des films français, lire des livres dans cette langue, et nous immerger dans la langue française à notre rythme d'apprentissage. Ils nous offrent donc un gain de temps d'apprentissage supplémentaire (Mangenot, 2000 : 40).

[88] English for specific purposes

De plus, ces ressources audio sont si riches et variées que nous pouvons trouver très facilement des ressources audio authentiques en français standard. « L'enseignant n'est plus la seule référence pour la langue » (Miras, 2021 : 201), et les apprenants sont capables de sélectionner des ressources qui sont à la fois intéressantes et compréhensibles. Les outils TICE permettent également aux enseignants de proposer des ressources dont le niveau est légèrement avancé que le niveau des apprenants.

En outre, des outils TICE permettent de manipuler directement des fichiers audio ou vidéo : les couper, les assembler, les accélérer, les ralentir et les annoter pour créer des ressources sonores pertinentes.

La flexibilité des TIC favorise une meilleure adaptation des ressources aux besoins et préférences de chaque apprenant, ce qui permet une individualisation plus efficace du parcours d'apprentissage (Nissen et Marquet, 2000 : 61).

6.4.1.2. Production

Les avantages des outils TICE dans la production de la prononciation résident en cinq points.

Le premier apport des outils TICE dans la production de la prononciation du français consiste à **susciter la motivation** d'apprenants. De nombreuses études (Mangenot, 2000 ; Esteve Recatalà, 2015 ; Calvo Benzies, 2017) mettent en évidence que l'intégration des outils TICE motive les apprenants : ils sont « plus participatifs et réactifs à tout contenu transmis » (Esteve Recatalà, 2015 : 38)[89].

L'intégration des outils TICE **offre plus d'occasions** aux apprenants de pratiquer l'oral pour améliorer leur prononciation du français. Dans la classe où les effectifs sont élevés, il est difficile de faire prendre la parole à chaque apprenant. En recourant aux outils TICE, les apprenants ont plus d'occasions de pratiquer l'oral, de corriger et améliorer leur prononciation. À titre d'exemple, dans les programmes de télécollaboration, chaque apprenant peut pratiquer l'oral avec son tuteur « natif » qui l'aide à corriger et à améliorer sa prononciation. En outre, des outils de messagerie instantanée permettant l'interaction à l'oral (synchronique ou asynchronique) augmentent les occasions d'apprenants d'entraîner leur prononciation du français (communication avec l'enseignant, d'autres apprenants ou des francophones, par exemple).

Grâce aux outils TICE, nous sommes capables de mener **un travail de correction phonétique plus individualisé** (Poyet, 2009). Au service de certains sites, de logiciels ou d'applications mobiles qui peuvent analyser l'enregistrement des apprenants (grâce à la

[89] "They have been more participative and responsive to any content imparted."

technologie de la reconnaissance vocale), les apprenants sont capables de recevoir des feedbacks à propos de leur prononciation afin de l'améliorer, comme le site et l'application Speechling. Ou avec l'application mobile *Xiaodaka*, l'enseignant est capable de donner des commentaires oraux en corrigeant les erreurs phonétiques des apprenants.

Les apprenants sont **plus à l'aise** devant des outils TICE qui se trouvent dans la classe : « le poste de travail détermine un espace privé où l'élève se trompe sans risque du ridicule, où la rétroaction est impersonnelle et infatigable. C'est l'utilisateur (il n'est plus élève) qui contrôle l'outil » (Lauret, 2007 : 163). Notamment pour les apprenants chinois qui ont peur de « perdre la face » en prenant la parole dans la classe, se cachant dernière un ordinateur ou un portable mobile, ils sont plus enclins à prendre la parole.

Finalement, les outils TICE aident les apprenants à **être autonomes** dans l'apprentissage de la prononciation du français. Ils ont plus facile à trouver et écouter des ressources sonores qui les intéressent, à faire des types de correction phonétique qui leur conviennent, à participer au cours de phonétique du français en ligne (Mooc, par exemple), à démarrer une communication en français avec les interlocuteurs francophones… De plus, toutes ces activités peuvent se réaliser en tout temps et lieu et selon leur propre rythme.

Nous avons présenté notre contexte d'étude dans la première partie, dans un pays hétéroglotte où les apprenants manquent d'occasions d'entraîner la prononciation du français (dans et en dehors du cours) ; l'intégration des outils TICE augmente considérablement les opportunités d'écouter la langue française et de s'entraîner à sa prononciation.

6.4.2. Vers une intégration réussie des outils TICE dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation

À la lumière de tout ce qui précède, nous constatons l'importance de l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la phonétique du français. Dans cette partie, nous tenterons de comprendre comment réussir à intégrer les outils TICE dans l'E-A de la phonétique.

6.4.2.1. Facteurs influençant la réussite de l'intégration des TICE

Selon Mangenot, dans une situation d'apprentissage des langues, pour réussir à intégrer les TICE dans l'E-A des langues, il faut adopter une approche systématique en prenant en compte des variables relatives. Ces variables sont :

« - l'institution (structure hiérarchique et financière, contraintes spatio-temporelles, méthodologie et supports d'enseignement/apprentissage),

- les enseignants (pratiques et méthodologie habituelles, motivation à changer, représentation de leur rôle dans les apprentissages et représentations sur les TIC),

- les apprenants (objectifs professionnels et personnels, niveau en langue, motivation, représentations sur la langue et sur les apprentissages linguistiques, représentations sur les TICE et leur apport, stratégies d'apprentissage, degré d'autonomie et style cognitif),

- les logiciels disponibles et leur « philosophie » (rôle des logiciels dans l'E-A des langues et leurs relations avec l'enseignant)

- le dispositif spatial et humain (l'arrangement de l'emplacement des machines et de l'encadrement humain) » (Mangenot, 2000 : 39-40).

Deux ans après, Mangenot a ajouté à ces variables « les contenus disciplinaires et les supports d'apprentissage » (Mangenot, 2002b : 177).

Bibeau (2008 : 6) a aussi découvert les conditions pour une intégration réussie : une volonté politique, des ressources financières, des ordinateurs, des applications, de l'information, beaucoup de soutiens, un plan systémique d'intégration et suffisamment de temps.

En comparant ces auteurs, nous constatons que leurs idées se complètent. Mangenot a présenté presque tous les facteurs qui pouvaient influencer la réussite de l'intégration des outils TICE, cependant il a négligé l'influence du gouvernement et des politiques éducatives. D'ailleurs, Mangenot a précisé les conditions de réussite par rapport aux acteurs (enseignant, apprenants) dans la didactique des langues, mais il n'a pas pris en compte un plan systémique d'intégration qui était « fruit d'une heureuse complicité entre les partenaires de l'éducation (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, responsables technologiques) » (Bibeau, 2008 : 6).

À notre avis, un plan systémique d'intégration demande aussi la participation des apprenants. Les besoins, les motivations, leurs habitudes d'apprentissages, les horaires… doivent également être pris en compte. De plus, Bibeau a mis en évidence la qualité et la quantité des TICE (ordinateurs, applications, information) qui n'ont pas été mentionnées par Mangenot. À la fin, vu que l'intégration est un processus complexe et à long terme, Bibeau a souligné qu'il nécessitait du temps suffisant pour la réflexion, la formation, la planification et l'évaluation.

À part toutes ces conditions présentées par les deux auteurs, un dispositif pédagogique pertinent et efficace (Barrette, 2007) est aussi indispensable pour une intégration réussie.

Pour résumer, nous devons prendre en compte dix facteurs pour pouvoir réussir à intégrer les TICE dans l'E-A des langues :

1) politiques éducatives

2) institution

3) enseignant

4) apprenants

5) contenus disciplinaires et supports d'apprentissage

6) outils TICE

7) plan d'intégration (complicité de tous les partenaires de l'éducation et des apprenants)

8) dispositif pédagogique
9) dispositif spatial et humain
10) temps

6.4.2.2. Compétence numérique

Dans le processus d'intégration des outils TICE dans l'E-A des langues, c'est souvent l'enseignant qui prend la décision : sa maitrise des outils TICE est un atout, la compétence numérique de l'enseignant est par conséquent le mot-clé de la réussite (Kotuła, 2014). Néanmoins, à la lumière de tout ce qui précède, nous comprenons que les apprenants jouent aussi un rôle important dans ce processus, leur compétence numérique est également décisive pour une intégration réussie.

Selon Murray et Pérez, la compétence numérique désigne les compétences et connaissances liées à l'utilisation des logiciels et du matériel ; l'aptitude à utiliser, et à remettre en question, des contenus et des applications numériques ; et l'aptitude à créer du contenu numérique avec les technologies (Murray et Pérez, 2014 : 86).

Cette définition nous permet d'identifier trois domaines en matière de compétence numérique :

a. **outils TIC** : manipuler des outils TIC de façon efficace et autonome ;

b. **information** : rechercher, collecter, analyser et classer des informations ;

c. **création de contenus** : créer des contenus numériques (textes, illustrations, photos, vidéos, etc.).

Cette définition correspond également aux trois niveaux de compétences numériques distingués par d'autres auteurs. En basant sur les études de Vendramin et Valenduc (2003 et 2006) et de Van Dijk (2003 et 2005), Brotcorne et Valenduc (2009) ont classé les compétences numériques en trois niveaux : compétences instrumentales, structurelles (ou informationnelles) et stratégiques. Les compétences instrumentales ont trait à la manipulation des outils TICE. Les compétences structurelles concernent la recherche, la sélection et le traitement des informations. Les compétences stratégies désignent donc l'utilisation des information de manière proactive (Brotcorne et Valenduc, 2009 : 53).

Maitriser ces trois niveaux de compétences numériques est indispensable pour réussir à intégrer des outils TICE dans l'E-A des langues. Pour les enseignants et les apprenants, les compétences instrumentales sont fondamentales et la base des deux autres niveaux de compétences. Elles impliquent de pouvoir choisir des outils TICE pertinents et efficaces selon des besoins et des objectifs différents, de pouvoir manipuler ces outils et de pouvoir résoudre des problèmes liés « aux bogues, aux virus et autres aléas techniques quotidiens » (*ibid.*).

Face à une masse d' informations riches et variées, et souvent non structurées, il n'est pas facile de trouver ce dont nous avons besoin. Les compétences structurelles ou informationnelles sont donc indispensables aussi bien pour les enseignants que les

apprenants afin de trouver des informations pertinentes à partir de moteurs de recherche, forums de discussion, applications mobiles…

Les compétences stratégiques sont plus étroitement liées à l'E-A des langues. Après avoir bien manipulé les outils TICE et trouvé les informations cibles, les enseignants/apprenants se servent de ces informations dans l'E-A des langues. Ainsi, comme Brotcorne et Valenduc les citent, il existe une sorte de hiérarchie des compétences numériques : « les compétences instrumentales sont un prérequis à la construction des compétences informationnelles, qui soutiennent, à leur tour, les compétences stratégiques » (*ibid.* : 54).

Pour évaluer la compétence numérique d'enseignants et d'apprenants, la Commission européenne et le ministère de l'Éducation nationale (France) ont chacun proposé une référence. La Commission européenne, en 2017, a proposé une référence de la compétence numérique intitulée DigCompEdu[90] (Digital Competence of Educators) pour évaluer les compétences d'enseignants, identifier leurs besoins de formation et proposer une formation ciblée. Le cadre DigCompEdu se divise en six domaines comprenant vingt-deux compétences. Ces six domaines (*professional engagement, digital resources, assessment, teaching and learning, empowering learners, facilitating learners' digital competence*) sont rattachés aux trois catégories : compétences professionnelles des enseignants, compétences pédagogiques et didactiques des enseignants, et compétences des apprenants.

Ce cadre nous offre également une échelle d'évaluation de six niveaux (A1-C2) de toutes les vingt-deux compétences numériques en faisant référence au CECRL. Par exemple, pour la compétence *Organisational communication* qui appartient au domaine *professional engagement*, le cadre nous propose une référence de six niveaux à l'évaluer : A1 (*newcomer*), A2 (Explorer), B1 (*Integrator*), B2 (*Expert*), C1 (*Leader*) et C2 (*Pioneer*). Il nous offre aussi les descriptions détaillées de chaque niveau.

Le ministère de l'Éducation nationale (France) a créé un Cadre de référence des compétences numériques (CRCN) en 2019[91]. Il se divise en cinq domaines (*information et données, communication et collaboration, création de contenus, protection et sécurité* et *environnement numérique*) et 16 compétences numériques. En même temps, il a proposé une grille d'évaluation de 8 niveaux de maîtrise progressive de ces compétences.

En consultant les cadres DigCompEdu et CRCN, nous remarquons que ces cadres se basent sur les trois niveaux de compétences présentés plus haut, tout en y ajoutant des compétences spécifiques à leur rôle dans l'E-A. le cadre DigCompEdu demande aux enseignants de savoir non seulement utiliser les outils TIC, traiter des informations et produire des contenus numériques, mais aussi d'enseigner et d'évaluer les apprenants, de

[90] Consulté sur le site le 3 janvier 2022 : https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466

[91] Consulté sur le site le 3 janvier 2022 : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo37/MENE1915146D.htm

coopérer avec d'autres enseignants ou experts, et de favoriser le développement des compétences numériques des apprenants grâce aux TIC. D'après le CRCN, les apprenants doivent savoir interagir, partager et collaborer avec d'autres, se protéger (leurs données personnelles, leur vie privée, leur santé…etc.), se procurer des informations pertinentes, et adapter les documents à leur objectif.

Dans l'E-A de la prononciation du FS avec les outils TICE, il est nécessaire que les enseignants et les apprenants disposent d'un niveau de compétence numérique suffisant pour réussir à intégrer les outils TICE et participer efficacement aux activités d'apprentissage avec les outils TICE.

6.4.2.3. Compétence technopédagogique

Pour les enseignants, acquérir la compétence numérique est un prérequis dans l'intégration des outils TICE dans l'E-A. Mais posséder un bon niveau de compétence numérique est-il suffisant pour une intégration réussie des outils TICE dans l'E-A ?

La réponse est négative. Posséder un bon niveau de compétence numérique, mais être « incapable d'introduire les TIC en classe tout en prenant en considération les spécificités des interactions existantes en salle de classe et ceux des artefacts technologiques » (Ali, 2023 : 30) n'arrive pas à atteindre la finalité prévue.

La compétence technopédagogique renvoie à une compétence qui comprend à la fois les aspects pédagogiques et technologiques. Les technologies sont au service des activités pédagogiques et ont pour objectif l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des apprenants. Selon Guichon, elle désigne la « capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités (texte, son, image, temps) qui leur sont propres de manière opportune pour l'apprentissage de la L2 » (Guichon, 2011 : 100).

Selon Bérubé et Poellhuber (2005), la compétence technopédagogique se compose de quatre domaines répartis sur deux axes : communication/information et design/production. Le premier axe concerne les compétences relatives à « la communication et la collaboration » et au « traitement de l'information » (*ibid.* : 69-72), qui sont aussi présentes dans le cadre DigCompEdu. Le second axe implique de « créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC » et de « mettre au point des ressources d'apprentissage en tenant compte du design pédagogique » (*ibid.* : 74-76).

Quant à Guichon, selon lui, dans la didactique de L2, la compétence technopédagogique devrait inclure des capacités :

« - à évaluer les apports et les limites des TIC pour l'enseignement/apprentissage de la L2 et de la culture

- à conduire une analyse des besoins pour intégrer les TIC dans un parcours d'apprentissage

- à manier des outils de base et à résoudre des problèmes techniques simples ;

- à repenser les interactions pédagogiques au sein de la classe et hors de la classe ;

- à négocier avec les apprenants (par exemple des modes de travail) et les collègues (des modes de collaboration) ;

- à gérer son temps afin d'optimiser l'intégration des TIC. » (Guichon, 2012 : 22).

En nous basant sur les apports de ces auteurs, pour réussir l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la phonétique du français, nous constatons que les capacités de la compétence technopédagogique devraient inclure :

- choisir des outils TICE pertinents et efficaces après avoir évalué les apports et les limites des outils TICE ;

- manipuler ces outils TICE et résoudre des problèmes techniques quotidiens ;

- créer des situations d'E-A selon le contexte (public cible, niveau de langue, culture d'apprentissage, etc.) et les objectifs (les compétences langagières) différents à l'aide des outils TICE ;

- mettre au point des ressources numériques au service de l'E-A de la phonétique ;

- concevoir un design pédagogique en intégrant les outils TICE en adoptant une approche systématique ;

- mettre en scénario l'E-A de la prononciation du français intégré par les outils TICE.

6.4.2.4. Multiples rôles de l'enseignant

Dans le domaine de la pédagogie, il existe de nombreux modèles de la situation d'E-A qui essaient de comprendre les relations entre des acteurs dans cette situation. Le triangle pédagogique de Houssaye (1988) est le modèle le plus classique. Dans son modèle, les acteurs dans cette situation sont l'enseignant, l'élève et le savoir. Selon lui, la relation entre l'enseignant et l'élève est le processus « former » ; la relation entre l'enseignant et le savoir est un processus « enseigner » ; la relation entre le savoir et l'élève est le processus « apprendre ». Cependant, dans son modèle, les autres facteurs qui influencent la mise en œuvre de l'E-A, comme les instruments utilisés, le milieu, l'espace et le temps ne sont pas mentionnés.

Le modèle de SOMA proposé par Germain (1989) qui s'adapte à la didactique des langues étrangères comprend quatre composantes : l'objet (langue et culture), le sujet (apprenant de langue seconde), l'agent (personnes, processus et moyens) et le milieu. Il existe trois relations dans ce modèle : relation d'apprentissage (sujet-objet), relation d'enseignement (sujet-agent) et relation didactique (agent-objet). En le comparant avec le triangle pédagogique, ce modèle prend en compte non seulement l'enseignant (personnes) comme agent, mais aussi les processus et moyens. Les instruments sont donc inclus dans l'objet. Cependant, l'enseignant et les instruments sont considérés comme un même acteur dans ce modèle, ce qui pose problème dans l'analyse des acteurs dans la situation d'E-A, car l'enseignant et les instruments ne jouent pas toujours les mêmes rôles.

La carré pédagogique créé par Rézeau (2002) prend en considération l'apprenant, l'enseignant, les instruments, le savoir et l'environnement dans la situation d'E-A. Cet auteur veut « attribuer aux instruments une place à part entière en tant qu'agents médiateurs du savoir » (*ibid.* : 13) dans la didactique de la L2, l'enseignant joue un rôle de « médiatisateur » tandis que l'instrument joue un rôle de « médiateur ». La notion de *médiatisateur* est liée à l'action de *médiatisation* : « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des

instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (*ibid.* : 12). Le médiatisateur est donc la personne qui réalise ce type d'opération. Quant à la notion de *médiateur*, elle renvoie aux personnes et instruments « mis à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci » (*ibid.*).

Nous partageons l'analyse de Rézeau quand il dit que les rôles des instruments et de l'enseignant ne sont pas pareils, mais nous sommes en désaccord sur le rôle attribué à l'enseignant . Dans la didactique des langues avec des instruments, l'enseignant peut jouer à la fois un rôle de médiateur et un rôle de médiatisateur, ou seulement médiatisateur ou médiateur en fonction de différentes situations. Par exemple, lors des cours par visioconférence, l'enseignant joue le rôle médiateur (médiateur du savoir) et le rôle médiatisateur (médiatisation des instruments), dans le cours hybride, il joue le rôle de médiateur (en présentiel) et médiatisateur (à distance). De plus, ce modèle n'explique pas clairement les interactions entre ces quatre acteurs.

Lombard (2007) a proposé le tétraèdre d'intégration en ajoutant un quatrième pôle au triangle de Houssaye et il a analysé les interactions entre ces acteurs. Ce nouveau pôle est nommé « dispositif cyberprof » (désormais DCP). Ici, le DCP désigne la technologie. Il a divisé ce tétraèdre en quatre triangles et les a analysés : triangle 0 (le triangle pédagogique de Houssaye), triangle 1 CyberPur (élève-DCP-savoir), triangle 2 Social (élève-DCP-prof), triangle 3 Scientifique (Savoir-DCP-prof).

Pour le triangle 1 CyberPur (élève-DCP-savoir), la technologie joue un rôle de médiateur du savoir. L'enseignant en classe est « très souvent ignoré ou son rôle minimisé » (*ibid.* : 17). L'apprenant étudie lui-même au service des TICE (un cédérom, un site pédagogique, une application mobile, un logiciel…). C'est plutôt l'auto-apprentissage ou l'auto-apprentissage guidé par l'enseignant. L'absence de l'enseignant va conduire au phénomène de rejet de la technologie et au retour à la relation classique de Houssaye quand l'enseignant utilise DCP. Dans le triangle 2 social (élève-DCP-prof), le pôle « savoir » est absent. L'enseignant utilise les technologies pour créer des activités intéressantes afin de susciter la motivation des apprenants, mais les savoirs sont ignorés : « on peut parler d'animation plutôt que d'enseignement » (*ibid.* : 30). Dans le triangle 3 scientifique (Savoir-DCP-prof), l'enseignant joue un rôle de producteur de documents « de très belle facture, fier et montré » (*ibid.*). Mais l'apprenant en est absent : ses besoins, ses objectifs et ses motivations ne sont pas considérés, ni les activités pédagogiques organisées.

L'analyse de chaque triangle de ce tétraèdre nous permet de comprendre que les quatre acteurs dans la situation d'E-A avec les TIC sont indissociables. L'absence de tel ou tel acteur va provoquer des problèmes au détriment de l'E-A. Dans notre recherche, pour intégrer des outils TICE dans l'E-A des langues, nous proposons notre propre modèle pédagogique en faisant référence à ce tétraèdre d'intégration. Ce tétraèdre se compose de quatre acteurs : enseignant, apprenant, savoir et outils TICE. L'influence de l'environnement (espace et temps) est très faible grâce au développement des

technologies (Internet, outils mobiles, etc.) et nous ne le prenons en compte pas dans ce modèle.

Ce modèle est nommé **le Tétraèdre Pédagogique d'Outils TICE (TPOT)**. Nous partageons l'avis de Rézeau (2002 : 4) concernant la relation entre l'enseignant et l'apprenant (**former**), et celle entre l'enseignant et le savoir (**didactiser**), car le terme d'*enseigner* du triangle de Houssaye a deux sens : il peut signifier l'action d'instruire une personne et l'action de transmettre quelque chose. La relation « **apprendre** » entre l'apprenant et le savoir reste inchangée. L'ajout des outils TICE dans ce modèle fait apparaître trois nouvelles relations :

Intégrer (enseignant - outils TICE) : désigne le processus par lequel l'enseignant sélectionne les outils TICE pertinents, les incorpore dans l'E-A des langues en les ajustant pour que les outils TICE soient interdépendants et cohérents avec d'autres éléments (enseignant, apprenant, savoir), et crée une nouvelle méthodologie efficace au service de l'E-A des langues.

Bénéficier (apprenant - outils TICE) : désigne le processus par lequel l'apprenant bénéficie des affordances des outils TICE pour atteindre son but d'apprentissage ;

Médiatiser (savoir – outils TICE) : désigne le processus par lequel les outils TICE offrent des moyens d'expression du savoir.

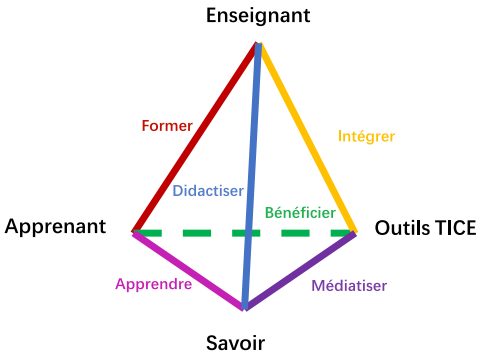


Figure 4 - Tétraèdre pédagogique d'outils TICE

De nouvelles relations pédagogiques se mettent en place avec l'intégration des outils TICE. Le rôle de l'enseignant se modifie, au lieu d'être seulement un médiateur de savoir et un formateur classique, il joue désormais de multiples rôles dans la situation d'E-A des langues :

a. **concepteur et organisateur** des séances pédagogiques (dans toute la situation d'E-A des langues) ;
b. **médiateur et médiatisateur** du savoir (face au savoir) ;
c. **sélectionneur et transformateur** d'outils TICE (face aux outils TICE) ;
d. **guide** des apprenants et **animateur** d'activités d'apprentissage (face à l'apprenant).

Pour mieux jouer ces multiples rôles, en plus d'améliorer leurs compétences numérique et technopédagogique, l' enseignant doit également :

1) prendre en compte tous les éléments dans la situation d'E-A des langues afin de concevoir et d'organiser des séances pédagogiques : apprenants (profil, attitude, aptitude, niveau, besoin, motivation, biographie langagière, etc.) ; savoir (langue cible, les contenus linguistiques et culturels, les savoir-faire, les documents authentiques, etc.) ; outils TICE (outils TICE pertinents, atouts et obstacles pour l'E-A des langues, conditions de réussite d'intégration, stratégies d'intégration, etc.) ;

2) recourir aux outils TICE et développer des formats et des modes variés d'expression du savoir ;

3) sélectionner, regrouper, transformer et puis intégrer les outils TICE dans l'E-A des langues selon le contexte réel de la situation d'E-A ;

4) mettre l'apprenant au centre de l'E-A, guider l'apprenant à réaliser ses objectifs d'apprentissage et animer les activités d'E-A en intégrant les outils TICE.

6.4.3. Choix des outils TICE pertinents dans l'E-A de la prononciation

Après avoir examiné les facteurs qui favorisent l'intégration réussie des outils TICE, les compétences requises et les rôles multiples que l'enseignant doit assumer dans ce processus. Nous aborderons à présent l'intégration de ces outils TICE. La première question à se poser est : quels sont les outils TICE qui doivent être intégrés ? Pour y répondre, nous proposerons une classification d'outils TICE pour l'E-A de la prononciation.

6.4.3.1. Typologie des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation

La classification des outils TICE a fait l'objet de nombreuses propositions de la part de chercheurs, basées sur divers critères. De Vries (2001) a proposé une typologie des logiciels éducatifs en fonction de huit fonctions pédagogiques. Lebrun (2007) a présenté un modèle de classement autour de six paradigmes pédagogiques. Guichon (2012) a tenté une typologie des TIC selon les caractéristiques sociales. Basque et Lundgren-cayrol ont élaboré des typologies des outils TICE selon trois groupes : « typologies centrées sur l'acte d'enseignement-apprentissage, centrées sur l'école, et centrées sur l'apprenant » (Basque et Lundgren-cayrol, 2002 : 11). Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation, il y a eu nettement moins de recherches sur la typologie des outils TICE. Calvo Benzie a divisé les outils TICE en trois catégories pour enseigner-apprendre la prononciation de l'anglais : les logiciels et les programmes, les applications mobiles, ainsi que les blogs, les tutoriels et les réseaux sociaux (Calvo Benzie, 2017 : 6-24). Pour la première catégorie, il a également proposé une typologie en fonction de trois activités d'E-A de la prononciation. Kotula (2014) a classé des ressources en ligne selon trois activités pédagogiques de l'E-A de la prononciation : expliquer la base la prononciation du français (la position correcte des lèvres et de la langue, etc.), offrir des

exercices pour l'entraînement à la prononciation du français (exercices de discrimination, de repérage des sons, etc.) et développer la compétence orthoépique.

Rappelons que l'E-A de la prononciation comprend les processus de perception et de production. Le processus de perception consiste principalement à l'*input* des ressources sonores de la langue cible et à l'appropriation des connaissances du système phonologique et des connaissances phonétiques (points d'articulation, mouvement d'organes articulatoires, etc.) de cette langue. Le processus de production comporte notamment des exercices de correction phonétique (discrimination, imitation, répétition, comparaison, etc.) et l'entraînement à la prononciation par la communication à l'oral. De plus, dans le processus de production, les feedbacks sont indispensables pour améliorer la prononciation des apprenants.

Notre typologie se concentre donc sur les deux processus et se réalise selon dix fonctions des outils TICE qui favorisent l'E-A de la prononciation :

1) offrir des ressources sonores (audio, vidéo) ;
2) transcrire les mots en API et les prononcer ;
3) convertir les textes en audio ;
4) proposer des savoirs et des activités sur les sons et/ou les règles de prononciation de la langue cible ;
5) éditer des fichiers vidéo/audio ;
6) fabriquer des exercices de correction phonétique ;
7) enregistrer les sons ;
8) évaluer les sons ;
9) analyser les sons ;
10) faciliter la communication en ligne.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons ces dix fonctions avec des exemples d'outils TICE. Notre objectif n'est pas de faire un inventaire complet, car les technologies et les outils TICE évoluent sans cesse, mais de proposer une réflexion aux enseignants qui envisagent d'utiliser les outils TICE pour l'enseignement-apprentissage de la prononciation.

- Offrir des ressources sonores (audio, vidéo)

Selon la typologie de Calvo Benzie que nous avons présentée plus haut, les outils TICE qui nous offrent des ressources sonores peuvent être divisés en trois types : les logiciels et les programmes, les applications mobiles, ainsi que les blogs, les tutoriels et les réseaux sociaux. Les logiciels et les programmes englobent les logiciels lecteurs audio/vidéo qui nous permettent d'accéder à toutes les ressources sonores, telles que les fichiers au format MP3, MP4 ou les cédéroms. Les applications mobiles qui nous permettent de visionner des vidéos et d'écouter des contenus audio (musique, radio, etc.) sont incluses dans la deuxième catégorie. À titre d'exemple, nous pouvons regarder des vidéos sur TikTok, écouter de la musique à partir d' Apple Music, écouter la radio sur la bande FM. La dernière catégorie regroupe les blogs, les sites ou les réseaux sociaux où nous pouvons

trouver des ressources sonores dans la langue cible, par exemple YouTube, les réseaux sociaux Facebook, etc.

- Transcrire les mots en API et les prononcer

Les dictionnaires en ligne font partie de cette catégorie. Les apprenants ont tendance à utiliser des dictionnaires électroniques pour rechercher de nouveaux mots et apprendre leur prononciation. En Chine, le dictionnaire électronique *Fayu Zhushou* (en *pinyin*)[92] est fréquemment utilisé par les apprenants.

- Convertir les textes en audio

Il existe un grand nombre de logiciels et applications mobiles (TTSMaker, AIReader, Readloud, etc.) qui nous aident à transformer les textes en audio de la langue cible. Les apprenants sont capables d'améliorer leur prononciation à l'aide de ces fichiers audio.

- proposer des savoirs et des activités sur les sons et/ou les règles de prononciation de la langue cible

Cette catégorie désigne tous les outils TICE avec lesquels nous pouvons accéder aux ressources spéciales pour enseigner-apprendre la prononciation de la langue cible. Les logiciels, les applications mobiles et les sites web spéciaux pour enseigner-apprendre la prononciation de la langue cible. À titre d'illustration, pour enseigner-apprendre la prononciation du français, nous avons les applications mobiles comme TV5 Monde et *Meiri Fayu Tingli* (en *pinyin*)[93], les sites web comme le blog de Billièress « Au son du FLE »[94], le site « Le Point du FLE »[95] et les MOOCs pour apprendre la prononciation du français.

- Éditer des fichiers vidéo/audio

Grâce aux outils TICE, les enseignants sont capables de découper, d'assembler, de ralentir, d'accélérer, et d'annoter des fichiers vidéo/audio afin de créer des ressources sonores pertinentes pour enseigner-apprendre la prononciation, par exemple, le logiciel Audacity et l'application mobile *Jianying*[96] (en *pinyin*).

- Fabriquer des exercices de correction phonétique

Nous pouvons concevoir des exercices de correction phonétique à travers des outils TICE en utilisant des ressources sonores éditées ou originales. Ces outils comportent les

[92] 法语助手 : Assistant de la langue française (notre traduction).
[93] 每日法语听力 : écoute quotidienne en français (notre traduction)
[94] Consulté sur le site le 3 janvier 2022 : https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique/
[95] Consulté sur le site le 3 janvier 2022 : https://www.lepointdufle.net/
[96] 剪映 : Montage (notre traduction), une application mobile à éditer des vidéos

logiciels comme Hot Potatoes, les applications mobiles comme EdApp et les sites web comme Learning Apps.

- Enregistrer les sons

Dans la pratique, nous évaluons et analysons souvent la prononciation des apprenants à partir de leurs enregistrements. Grâce aux outils TICE, nous pouvons facilement enregistrer la prononciation des apprenants. Diverses applications mobiles et logiciels d'ordinateur sont à notre disposition pour enregistrer des sons, comme Audacity, Adobe Audition, etc. De plus, à l'aide de la fonction d'enregistrement, nous pouvons concevoir des activités ludiques, comme le doublage de films.

- Évaluer les sons

Grâce au développement de la technologie de reconnaissance vocale, nous sommes capables d'évaluer la prononciation de la langue cible en fonction de son taux de précision, soit le taux d'erreur et la vitesse. Cependant, vu que la plupart de ces outils adoptent « une approche comparative (template approach) qui consiste à rapprocher la production de l'apprenant d'un modèle phonétique préenregistré, sans donner de diagnostic comme le ferait un enseignant » (Joulia, 2015 : 15-16), le résultat de l'évaluation de la prononciation manque de fiabilité, car nous ne savons pas quel est le modèle de référence. En outre, il n'offre pas de diagnostic précis. Mais vu que les technologies se développent rapidement, nous pouvons compter sur ces outils TICE dans le futur. Ce type d'outils TICE comprennent les logiciels comme Speechling et les applications mobiles comme Tell Me More.

- Analyser les sons

Dans certains cas, les enseignants ont besoin d'analyser les sons d'apprenants pour déceler leurs erreurs phonétiques. Les outils TICE nous offrent des solutions. Par exemple, le logiciel Praat nous permet la manipulation, le traitement et la synthèse (analyse, modélisation et transcription) de sons vocaux.

- Faciliter la communication en ligne

À la faveur du développement de l'internet et d'outils TICE, nous sommes capables de communiquer avec un interlocuteur en langue cible en tout temps et lieu, ce qui permet aux apprenants de s'entraîner davantage à la prononciation de la langue cible. Ce type d'outils TICE comprend les logiciels et les applications mobiles comme Zoom, Tencent Meeting[97], Skype, Wechat[98], WhatsApp, etc.

[97] 腾讯会议，une des applications de visioconférence les plus utilisées en Chine

[98] 微信, une application mobile de messagerie textuelle et vocale développée par le géant chinois Tencent Holding Limited. Elle permet également les appels audio et vidéo.

Nous nous servons d'un tableau récapitulatif en indiquant les personnes qui contrôlent ces outils TICE (Guichon, 2012) pour présenter cette typologie.

Fonctions	Exemples	contrôle exercé par
offrir des ressources sonores	- logiciels et d'autres programmes : lecteurs audio/vidéo - application mobiles : TikTok, Apple Music, Radio FM - sites web : Youtube, Facebook	l'enseignant et l'apprenant
transcrire les mots en API et les prononcer	dictionnaires électroniques : Google translate, *Fayu Zhushou*	l'apprenant
convertir les textes en audio	- logiciels et applications mobiles : TTSMaker, AIReader, Readloud	l'apprenant
proposer des savoirs et des activités sur les sons et/ou les règles de prononciation de la langue cible	- applications mobiles : TV5 Monde, *Meiri Fayu Tingli*, Babbel - sites web : Au son du FLE, Le point du FLE, Moocs	l'enseignant et l'apprenant
éditer des fichiers vidéo/audio	- logiciels et d'autres programmes : Audacity - application mobiles *: Jianying*	l'enseignant, parfois l'apprenant
fabriquer des exercices de correction phonétique	- logiciels et d'autres programmes : Hot Potatoes - application mobiles : EdApp - sites web : Learning Apps	l'enseignant
enregistrer les sons	logiciels et applications mobiles : Audacity, Adobe Audition	l'enseignant et l'apprenant
évaluer les sons	logiciels et applications mobiles : Tell Me More, Speechling	l'apprenant
analyser les sons	logiciels d'analyser, de modéliser et de transcrire les sons, Praat	l'enseignant
faciliter la communication en ligne	logiciels et aplications permettent la communication synchronique et asynchronique, Zoom, Skype, WhatsApp, Tencent Meeting, Wechat	l'enseignant et l'apprenant

Tableau 19 - Typologie des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation

Enfin, il faut souligner que certains outils TICE offrent plusieurs fonctions. Il est plus avantageux d'introduire ce type d'outils TICE dans l'E-A des langues pour gagner du temps : l'enseignant et les apprenants n'ont pas besoin d'apprendre trop de techniques TICE.

6.4.3.2. Critères du choix des outils TICE pertinents

Après avoir proposé une typologie des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation des langues, nous aborderons notre deuxième question : quelles sont les critères pour sélectionner des outils pertinents ?

Yoshida a indiqué que la sélection des outils pertinents dans l'enseignement de la prononciation devrait respecter quatre critères : adéquation aux objectifs d'apprentissage, bonne qualité et exactitude des informations fournies, facilité

d'utilisation et coût réduit (Yoshida, 2018 : 196). Kotuła a également mis en évidence deux principes : « généralement accessibles et offertes gratuitement » (Kotuła, 2014 : 115).

En nous basant sur les apports de ces deux auteurs et en tirant la leçon de nos propres expériences, nous proposons six principes que l'enseignant (parfois l'apprenant) doit respecter pour sélectionner des outils TICE pertinents dans l'E-A de la prononciation :

1) Facilité de manipulation

La manipulation complexe des outils TICE va décourager très rapidement l'enseignant et les apprenants.

2) Coût réduit

Le coût est un facteur important dans l'intégration des outils TICE. Tous les apprenants ne sont pas d'accord de payer pour un outil TICE qu'ils n'utilisent jamais. C'est également un problème pour l'enseignant dont le budget est limité.

3) Accessible en général

En raison de certaines restrictions géographiques, certains outils TICE ne sont pas disponibles dans tous les pays. Par conséquent, il est essentiel pour les enseignants de choisir des outils TICE accessibles à leur public cible.

4) Développement continu

Un autre critère important est la durabilité des outils TICE, car un changement fréquent de ces outils peut être épuisant à la fois pour les enseignants et les apprenants.

5) Adéquation aux objectifs d'E-A

Avant de sélectionner les outils TICE, il est préférable de définir clairement les objectifs d'E-A que l'enseignant et les apprenants souhaitent atteindre. Ensuite, lors de la conception des tâches ou activités visant à atteindre ces objectifs, nous pouvons nous référer aux dix fonctions que les outils TICE peuvent offrir pour l'E-A de la prononciation, comme nous l'avons présenté précédemment.

6) Favoriser l'auto-apprentissage

L'amélioration de la prononciation dépend en grande partie de l'auto-apprentissage des apprenants (l'utilisation de ressources sonores et la pratique autonome de la prononciation). Par conséquent, l'enseignant peut privilégier les outils TICE qui favorisent cet auto-apprentissage de la prononciation dans la langue cible.

6.5. Mise en pratique des outils TICE dans l'E-A de la prononciation

Nous avons déjà répondu aux trois questions suivantes dans les pages précédentes : pourquoi faut-il intégrer les outils TICE dans l'E-A de la prononciation ? Comment mieux intégrer les outils TICE dans ce processus ? Quels outils TICE faut-il intégrer ?

Dans cette partie, nous tenterons d' examiner la dernière question : comment mettre en pratique l'E-A de la prononciation du français en intégrant ces outils TICE ? La mise en pratique distingue trois étapes : en amont, pendant et en aval.

6.5.1. En amont : approche systématique

Rappelons qu'une intégration réussie des outils TICE dans l'E-A des langues repose sur l'adoption d'une approche systématique qui prend en compte tous les facteurs entrant en jeu (voir plus haut). Ainsi, avant de concevoir des scénarios pédagogiques pour enseigner la prononciation, l'enseignant doit impérativement mener une étude de faisabilité et réfléchir aux questions concernant les dix points suivants :

1) **(politiques éducatives)** les politiques éducatives visent-elles à créer un environnement favorable à l'intégration des outils TICE dans le système éducatif ? Quels sont ses contributions et obstacles ?...

2) **(institution)** l'institution soutient-elle l'intégration des outils TICE dans la classe ? Quel est le budget pour installer les outils TICE ? Quelles sont les contributions et contraintes spatio-temporelles (par exemple, distribution des classes et des horaires) ? Quels supports l'institution apporte-t-elle pour intégrer les outils TICE ?...

3) **(enseignant)** pourquoi faut-il introduire les outils TICE dans l'E-A ? Comment réussir à intégrer les outils TICE ? Quelle méthodologie d'E-A faut-il adopter ? Quels rôles faut-il jouer ? Quelles activités d'E-A faut-il concevoir ? Quels objectifs d'E-A faut-il atteindre ? Les compétences numérique et technopédagogique sont-elles suffisantes pour intégrer les outils TICE ? Sinon, comment développer ces compétences ? …

4) **(apprenant)** quels sont leurs besoins, objectifs d'apprentissage, habitudes d'apprentissage, niveau de langue, biographie langagière et représentations sur la prononciation de la langue/les outils TICE ? Comment motiver les apprenants en intégrant les outils TICE ? Comment concevoir des scénarios pédagogiques en répondant aux besoins, objectifs d'apprenants et en prenant compte leurs habitudes d'apprentissage et biographie langagière ? Est-ce que la compétence numérique d'apprenants est suffisante pour participer aux activités dans lesquelles les outils TICE sont intégrées ? Sinon, comment la développer ?...

5) (**contenus disciplinaires et supports d'apprentissage)** comment profiter des affordances d'outils TICE pour mieux présenter les contenus disciplinaires et supports d'apprentissage ?...

6) **(Outils TICE)** quels sont les outils TICE pertinents à intégrer ? Comment sélectionner les outils TICE ? Comment les intégrer ?...

7) **(plan d'intégration)** est-ce que le plan d'intégration est une collaboration de tous les partenaires de l'éducation et des apprenants ?...

8) **(dispositif pédagogique)** le dispositif pédagogique conçu est-il pertinent et efficace ? Comment mesurer l'efficacité de ce dispositif ? Comment améliorer ce dispositif s'il n'est ni pertinent ni efficace ?...

9) **(dispositif spatial et humain)** la disposition des machines dans la salle est-elle optimale? Les tuteurs sont-ils suffisants ?...

10) **(temps)** le temps est-il suffisant pour arriver à une intégration réussie des outils TICE (le temps consacré aux apprenants pour s'approprier la manipulation d'outils TICE, à l'enseignant pour concevoir un dispositif pédagogique efficace et pertinent, etc.) ?...

Pour répondre aux questions présentées plus haut, une étude du contexte (milieux instituant et institué, groupe, matériel et outils numériques, enseignants, apprenant) est indispensable. Après avoir répondu à ces questions, nous nous consacrons au processus de la conception des scénarios pédagogiques.

6.5.2. Pendant : approche multimodale

Le chapitre précédent est consacré à l'explication d'une méthodologie basée sur l'approche éclectique dans l'E-A de la prononciation d'une langue étrangère. Selon l'approche éclectique, à partir d'une analyse contrastive des systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises, nous profitons des avantages de différentes méthodes de correction phonétique et intégrons les outils TICE pour améliorer la prononciation de la langue cible.

L'utilisation des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation s'appuie sur une approche multimodale. Selon Lebrun, Lacelle et Boutin, le paradigme de la multimodalité est défini comme une « conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production/émission/réception/compréhension d'un message » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013 : 73). Grâce aux outils TICE, l'expression des connaissances phonétiques et phonologiques ainsi que l'entraînement et l'évaluation de la prononciation, se font donc à travers des modes multiples : le mode image (image ou photo), le mode gestuel (gestes et mimiques), le mode parole (enregistrement, doublage, explication, communication, entraînement et évaluation à l'oral) et le mode textuel (explication, communication et évaluation à l'écrit). L'écrit, la parole, la geste, l'image… sont les différents modes sémiotiques de production, d'émission, de réception et de compréhension des messages.

La conception des activités de correction phonétique et la participation de ces activités se réalisent donc grâce aux affordances des outils TICE :

1) production/émission/réception/manipulation des éléments picturaux (images/photos/dessins, etc.)
2) observation à l'aide d'une caméra
3) interaction synchronique ou asynchronique
4) clavardage (verbal écrit)
5) enregistrement des sons

6) manipulation des sons.

6.5.3. En aval : évaluation et amélioration

Il s'agit de deux types d'évaluations après la mise en pratique : la prononciation des apprenants et l'efficacité du dispositif pédagogique.

Pour le premier type, nous évaluons la prononciation des apprenants en leur proposant des tests oraux ou des activités de production telles que le doublage du film et la production de vidéos en langue cible (vlogs). Les outils TICE sont également à notre disposition pour évaluer ou analyser la prononciation des apprenants, comme le logiciel Praat.

Le deuxième type s'appuie sur les résultats du premier type d'évaluation. Il inclut également des enquêtes auprès des acteurs impliqués (enseignant, apprenants, informaticien, directeur de l'institution, etc.) et l'observation des séances pédagogiques. Les outils TICE nous offrent une assistance technique dans ce type d'évaluation : les questionnaires en ligne, les outils d'enregistrement vidéo des cours, etc. Ces évaluations nous permettent d'améliorer notre dispositif pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des apprenants et d'atteindre nos objectifs d'aprentissage.

6.6. Conclusion

Peraya (2008) a indiqué qu'un dispositif de la formation devrait comprendre huit fonctions : fonction d'information, de production, d'interaction, d'accompagnement, d'évaluation, de gestion et planification, d'émergence et systématisation, et de gérer et faire circuler les signes de la présence à distance. Dans un dispositif d'intégration des outils TICE, ces huit fonctions sont réalisées et se développent. Grâce aux outils TICE :

- il est facile pour l'enseignant et les apprenants d'accéder aux informations plus riches et variées ;
- les apprenants sont capables de réaliser des productions sous toutes les formes (oral, écrit, audio, vidéo, picturaux, etc.) ;
- les interactions synchrone et asynchrone entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants sont possibles ;
- les tuteurs (l'enseignant ou le tuteur informatique) peuvent accompagner l'apprentissage en tout temps et lieu ;
- l'évaluation sous différentes formes et la rétroaction immédiate sont réalisables ;
- les enseignants sont capables de mieux gérer les ressources pédagogiques/les apprenants et de planifier l'enseignement-apprentissage ;
- les enseignants sont capables de systématiser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation;
- l'enseignement-apprentissage hybride (en présentiel et à distance) est possible.

En bref, l'intégration des outils TICE nous aide à mettre en place un dispositif efficace et multifonctionnel. Pour réussir à intégrer les outils TICE dans un dispositif pédagogique,

les enseignants devraient adopter une approche systématique en prenant compte tous les facteurs entrant en jeu, développer leurs compétences numérique et technopédagogique, s'adapter à leurs nouveaux rôles, choisir des outils TICE pertinents et efficaces et mettre en pratiques ces outils en répondant aux besoins de leurs apprenants..

Conclusion du cadre théorique

Dans cette partie, nous avons élaboré un cadre théorique en nous appuyant sur quatre perspectives distinctes :

- acquisition de la prononciation d'une nouvelle langue ;
- analyse contrastive des systèmes phonologiques entre la langue cible et les langues déjà acquises ;
- E-A de la prononciation des langues étrangères ;
- intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation.

Ces perspectives nous ont permis de répondre à nos trois questions de recherche posées au début de notre recherche. Compte tenu de la complexité de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, il n'est pas raisonnable d'adopter une seule méthode pour apprendre la prononciation du français. Cela est particulièrement vrai pour les étudiants chinois de F2LE qui ont peu d'occasions de pratiquer le français à l'oral dans et en dehors du cours, et qui ont leurs propres habitudes d'apprentissage et références linguistiques. Une approche éclectique, basée sur une analyse contrastive linguistique, combinant diverses méthodes de correction phonétique pour s'entraîner à la prononciation du français, et intégrant les outils TICE pour augmenter les occasions de pratiquer le français à l'oral, pourrait constituer une solution efficace pour améliorer la prononciation du français chez ce public.

En nous appuyant sur cette approche éclectique, nous avons conçu et lancé un projet de recherche. Dans la partie suivante, nous présenterons notre positionnement épistémologique ainsi que notre méthodologie de recherche.

Partie III Positionnement épistémologique et méthodologique

子曰：“工欲善其事，必先利其器。”

《论语·卫灵公》

Confucius dit : « L’ouvrier qui veut bien faire son travail doit commencer par aiguiser ses instruments ».

Les Entretiens de Confucius – Lun Yu

Introduction

Toute recherche scientifique repose sur une vision du monde. Elle applique une méthodologie proposant des éléments de réponses (Jolibert et Giordano, 2008). La définition du positionnement épistémologique est une étape fondamentale pour des recherches scientifiques. Elle nous permet de déceler le paradigme épistémologique le mieux adapté à notre objet de recherche et de choisir la méthodologie pertinente.

Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu le positionnement épistémologique que nous avons développé et le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (désormais PECP) que nous avons adopté pour étudier l'objet central de notre recherche : l'E-A de la prononciation du FS aux étudiants chinois de 1er cycle apprenant le F2LE. Les approches empirico-inductives qualitatives et les méthodes de recherche, la recherche-action ainsi que les approches qualitative et inductive seront mises en évidence après la définition du paradigme épistémologique. En deuxième lieu, nous préciserons notre méthodologie de recherche. Les étapes d'une recherche-action, le recueil des données ainsi que l'analyse du projet seront abordés.

La figure ci-dessous illustre l'articulation générale de cette partie. Elle permet de mieux comprendre la logique.

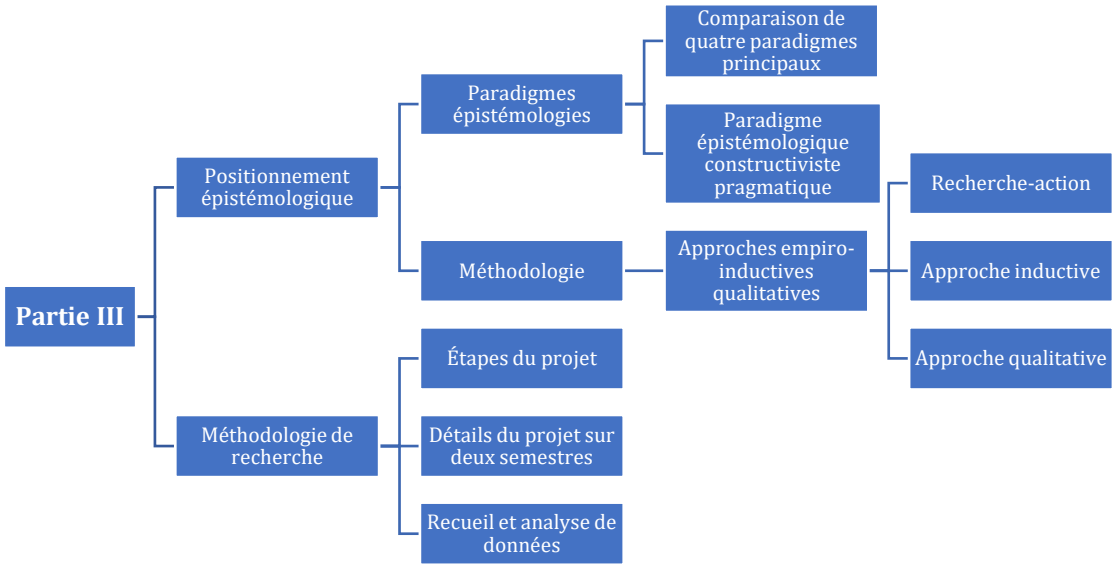


Figure 5 – Articulation générale de Partie III

Chapitre 7. Positionnement épistémologique

Selon Le Moigne (1995a), l' épistémologie s'intéresse à trois questions principales relatives au statut, à la méthode et à la valeur de la connaissance :

- qu'est-ce que la connaissance ? (question gnoséologique) ;
- comment élaborer la connaissance ? (question méthodologique) ;
- quelle est la validité de la connaissance élaborée ? (question éthique).

La question méthodologique est indispensable et souvent primordiale dans la recherche. Avant tout, le choix et l'adoption d'une posture épistémologique pertinente sont aussi importants car une « méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion » (Avenier et Thomas, 2011 : 1). De plus, l'épistémologie « étudie de manière critique la méthode scientifique, les formes logiques et modes d'inférence utilisés en science, de même que les principes, concepts fondamentaux, théories et résultats des diverses sciences » (Nadeau, 1999 : 209) pour pouvoir déterminer l'origine logique, la valeur et la portée objective des méthodes et des théories.

7.1. Paradigmes épistémologiques

Les épistémologies s'appuient sur des paradigmes différents. Le paradigme désigne à la fois « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » et « les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale » (Kuhn, 1972 : 207). Adopter un paradigme de recherche signifie l'affiliation à une école de pensée moyennant l'adoption de ses valeurs, de ses traditions, de ses us et coutumes. Cela nous permet de garantir une meilleure cohérence de la démarche adoptée et d'en fixer la portée.

Différents ouvrages et travaux en sciences humaines et sociales ont proposé des classifications permettant de comparer les paradigmes principaux. Nous adoptons plutôt la classification de Rochette et Houllier-Guibert (2018) qui présente non seulement les deux principaux paradigmes opposés - le paradigme positiviste et constructiviste (Blanchet et Chardenet, 2011) et les deux autres principaux paradigmes utilisés souvent en sciences de l'éducation[99] (Popkewitz, 1984) – le postpositivisme réalisme critique et le paradigme interprétativiste. À partir des travaux de Thiétart (1999), de Perret et Séville (2003) et de Lecocq (2012), Rochette et Houllier-Guibert ont proposé une comparaison de ces quatre paradigmes en fonction de la nature de la réalité (ontologie), du lien sujet/objet (épistémologie), de la vision du monde, des critères de validité, de l'idéal et de

[99] Selon Popkewitz (1984), le paradigme positiviste, le postpositivisme réalisme critique et le paradigme interprétativiste sont souvent évoqués en sciences de l'éducation.

la logique dominante. Chen (2008 : 145) a aussi comparé ces quatre paradigmes en soulignant les méthodes, les outils d'analyse et de recueil de données.

En nous appuyant sur les travaux de Rochette, Houllier-Guibert et Chen, nous en déduisons les différences de paradigmes et les synthétisons dans le tableau 20 ci-dessous. Nous avons aussi comparé « les projets de connaissance », « les processus de construction des connaissances », « la nature de la réalité » et « la relation du chercheur avec l'objet de recherche » dans ce tableau. Nous identifions parmi ces quatre paradigmes celui qui est adéquat pour notre recherche.

Le paradigme positiviste est issu des sciences de la nature (physique, chimie, biologie). En adoptant celui-ci, « les chercheurs fixent à la science le but de découvrir les lois qui régissent les rapports, stables, entre les phénomènes et qui en autorisent leur prédiction ainsi que leur explication » (Quintin, 2012 : 8). Comme il apparaît dans le tableau, la relation entre le sujet et l'objet est occultée. Selon Avenier et Thomas, les hypothèses du positivisme prétendent que « le réel a une essence unique, indépendante de l'attention que peut lui porter un observateur » (Avenier et Thomas, 2011 : 6). Du fait de ce positionnement, le paradigme positiviste a été remis en question par ceux que l'on a justement nommés les postpositivistes.

Le paradigme épistémologique réaliste scientifique et le paradigme épistémologique réaliste critique sont inclus dans le paradigme épistémologique postpositiviste. Il est nommé postpositivisme réaliste critique. Selon le tableau, alors que les positivistes mettent l'accent sur l'indépendance du chercheur à l'égard de l'objet, les postpositivistes admettent la relation entre le sujet et l'objet. En revanche, les postpositivistes n'ont pas rejeté un principe de base du positivisme : ils poursuivent l'objectivité en reconnaissant les effets possibles des biais.

C'est justement l'objectif du paradigme interprétatif que de comprendre et d'interpréter les significations du comportement humain plutôt que de généraliser et de prédire les causes et les effets (Hudson et Ozanne, 1988). Comme il apparaît dans le tableau 20, le chercheur interprète ce que les acteurs ont dit et les acteurs eux-mêmes interprètent l'objet de recherche.

Paradigme	Paradigme positiviste	Postpositivisme réalisme critique	Paradigme interpretativiste	Paradigme constrativiste
La nature de la réalité (ontologie)	Hypothèse ontologique : il existe une essence propre à l'objet.	Hypothèse ontologique : il existe un réel en soi.	Hypothèse phénoménologique : l'essence de l'objet ne peut être atteinte.	
Lien sujet/objet (épistémologie)	Existence d'une indépendance entre le sujet et l'objet.	Le réel empirique peut être observé et décrit. Le sujet est influencé par le réel profond.	La réalité est dépendante du sujet.	
	Le chercher n'agit pas sur la réalité observée.	Le chercheur imagine le fonctionnement des mécanismes générateurs à l'origine des événements perçus.	Le chercheur interprète ce que les acteurs ont dit, les acteurs eux-mêmes interprètent l'objet de recherche.	Le chercheur co-construit des interprétations ou des projets avec les acteurs.
	Statut privilégie de l'explication	Statut privilégié de l'explication	Statut privilégié de la compréhension	Statut privilégié de la construction
Vision du monde	Déterminée, elle s'impose au chercheur.		Intentionnelle, forgée par le chercheur.	
Critères de validité	Vérifiabilité, confirmabilité, réfutabilité	Reproductibilité (cheminement cognitif)	Idiographie, empathie	Adéquation, enseignabilité
Idéal	Recherche d'une loi universelle	Mettre à jour les mécanismes générateurs	Donner à voir la réalité des acteurs	La connaissance se construit chemin faisant
Logique dominante	Déductive	Abductive	Inductive	Inductive
Projet de connaissance	Décrire, expliquer; confirmer	Analyser, juger et critiquer	Comprendre	Construire
Processus de construction des connaissances	Relation de cause à effet, révélation de choses justes; multiplicité de mesures pour mises à l'épreuve d'une hypothèse par des lois;régularité	Abduction joue un rôle; appuie sur la « corroboration » par de multiples tentatives de « réfutation » échouées, pour valider la connaissance	Compréhension empathique des représentations, du cadre de référence d'une personne: singulier	Conception dynamique d'un phénomène, au sein d'un contexte ; étude de la situation, des acteurs, des interactions, de l'évolution du phénomène
Nature de la réalité	Faits connus, visibles, observables	Faits visibles, mais avec un regard critique	Non visible : pensée, récit, discours, découverte du sens, de la signification que la personne donne à l'objet d'étude	réalité construite acteurs-chercheur
Relation des chercheurs avec l'objet de recherche	Pas d'impact du chercheur (hormis biais questionnaire), objectivités	Poursuit de l'objectivité en reconnaissant les effets possibles des biais	Implication du chercheur : liens faits par lui, subjectivité	Co-construction
Méthodes de recherche	Expérimentale (hypothèse) , enquête, analyse du contenu	Étude ethnographique, étude de cas	Clinique (Question de recherche)	Étude de cas, clinique de l'activité (Question de recherche)
Prélèvement	Prélèvement aléatoire	Prélèvement non aléatoire	Prélèvement non aléatoire	Prélèvement non aléatoire
Recueil de données	Questionnaire, entretien structuré	Observation participante, discussion en groupe, entretien approfondi, entretien informel, journal de bord etc.	Observation participante ou non participante, entretien approfondi, entretien informel, journal de bord etc.	Entretiens, grille d'observation, étude de documents, croisée, instruction au sosie
Analyse de données	Analyse quantitative	Analyse quantitative et qualitative	Analyse qualitative	Analyse qualitative et quantitative

Tableau 20 - Comparaison de quatre paradigmes épistémologiques

(adapté de Rochette, Houllier-Guibert (2018) et de Chen (2008))

Il existe par ailleurs deux paradigmes épistémologiques constructivistes : le paradigme épistémologique constructiviste pragmatique (PECP) et le paradigme épistémologique constructiviste conceptualisé par Guba et Lincoln (désormais PECGL). Le premier vient du constructivisme radical tel que conceptualisé par Von Glasersfeld (1998 ; 2001), puis développé par Le Moigne (1995b ; 2001 ; 2002). Contrairement au dernier paradigme PECGL qui réfute l'existence d'une réalité objective mais prône celle de multiples réalités socialement construites qui ne sont pas gouvernées par des lois naturelles, causales ou autres sortes (Guba et Lincoln, 1989 : 86), le PECP « ne se prononce pas sur l'existence d'un réel ayant une essence indépendante de l'observateur qui cherche à décrire » et « postule l'existence de structures et de mécanismes générateurs stables (voire

immuables) sous-jacents au domaine observable » (Avenier et Thomas, 2011 : 10, 18). En outre, les deux paradigmes épistémologiques constructivistes précisent l'interdépendance entre le sujet connaissant et ce qu'il étudie (Gavard-Perret *et al.,* 2012 : 18-19). En parallèle, les deux paradigmes ont en commun « l'élaboration de connaissances comme un acte de construction de représentations intelligibles, forgées par des humains pour donner un sens aux situations dans lesquelles ils se trouvent » (Avenier, 2011a : 376).

Au lieu de s'appuyer sur les lois scientifiques et d'essayer de les expliquer (le paradigme positiviste), de les critiquer (le postpositivisme réaliste critique) ou de comprendre et d'interpréter les significations du comportement humain (le paradigme interprétativiste), en menant un projet de recherche novateur pour améliorer la prononciation du FS chez les étudiants chinois, nous cherchons à construire un modèle spécifique lié aux nouvelles technologies, à la combinaison de méthodes de correction phonétique afin d'élaborer des connaissances (le paradigme constructiviste).

Nous ne nions pas l'existence du réel (le PECGL), mais nous le connaissons, comme von Glassersfeld (2001) a indiqué, de manière rationnelle à travers l'expérience vécue (le PECP). Nous connaissons le réel existant constitué par le contexte étudié où s'est réalisé notre projet de recherche tel que le plurilinguisme en Chine et les politiques linguistiques chinoises, et les problématiques soulevées du point de vue linguistique (une analyse comparative entre le système phonologique de la langue cible et ceux des langues acquises chez le public visé) et didactique (application de diverses méthodes de correction phonétique comme la méthode articulatoire qui introduit le mouvement des organes articulatoires et intégration de nouvelles techniques – les outils TICE). Nous avons mené un projet de recherche dans un cadre spécifique : 17 séances de cours oraux de français par visioconférence et 20 fois d'entraînements de la prononciation du français. Chercheurs et acteurs coconstruisent petit à petit les connaissances concernant l'E-A de la prononciation du FS auprès d'un public particulier dans le processus de la réalisation de notre projet de recherche.

Nous visons, comme le PECP le propose, à « développer des connaissances susceptibles de fournir des repères convenant à l'expérience des humains et viables pour cheminer vers leurs buts » (Avenier, 2011 : 379). L'expérience de la mise en place d'actions nous offre des repères concernant la médiation de la prononciation du français auprès du public cible. Elle comprend :

- la sélection et la combinaison des méthodes de correction phonétique pertinentes et efficaces selon les besoins, les objectifs d'apprentissage, les niveaux de français et les habitudes d'apprentissage du public cible ;
- l'organisation des activités pour pratiquer la prononciation du FS dans le cours oral par visioconférence ;
- l'intégration des outils TICE accessibles et faciles à manipuler dans notre projet de recherche
- la sélection des ressources pour améliorer la prononciation du FS, comme des modèles de la production orale réalisés par les francophones qui parlent le FS et des

vidéos qui nous aident à distinguer des phonèmes similaires et les partager dans des outils TICE convenables.

7.2. Méthodologie et méthodes de recherche

Un paradigme épistémologique se compose essentiellement d'hypothèses d'ordre gnoséologique, méthodologique et éthique (Avenier, 2011b : 375). La définition du PECP nous aide à trouver la méthodologie la plus adaptée à notre recherche.

Selon Demaizière et Narcy-Combes, la méthodologie de recherche est orientée « vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3). Grâce à cette pratique nous sommes capables de comprendre « le positionnement épistémologique du chercheur défini à la fois par les cadres théoriques dans lesquels il s'inscrit et la problématique qu'il a fixée de manière plus ou moins explicite pour sa recherche » (Duthoit, 2016).

A. Méthodologie épistémologique : les méthodes empirico-inductives qualitatives

Selon Blanchet en sciences humaines et sociales, il existe deux polarités principales : les méthodes hypothético-déductives quantitatives et empirico-inductives qualitatives qui sont inscrites dans un continuum {méthodologie < - > méthode}. La première « décontextualise et artificialise les observations pour neutraliser la complexité des variables et les maitriser » (Blanchet, 2011 : 15). Au contraire, la seconde souligne le rôle du chercheur en proposant :

une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs et donc en vivant ces phénomènes aux côtés de ceux-ci, comme un acteur parmi d'autres, mais selon des procédures méthodiques garantissant la significativité des situations observées et comparées. Elles exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué (*ibid.* : 16).

Cette forme de recherche se compose de trois mots-clés : empirique, inductif et qualitatif. Le premier renvoie à l'expérience acquise sur le terrain observé dans lequel la réalité est construite entre les chercheurs et les acteurs. Le deuxième désigne la méthode d'induction qui s'attache à prospecter le terrain de l'expérience pour établir par généralisation les lois recherchées (Besnier, 1996 : 36), à savoir que dans l'induction nous partons du particulier au général. Cela signifie que nous préconisons l'approche qualitative. Comme il est indiqué dans le tableau 20, la logique dominante inductive et la méthode qualitative sont les deux enjeux du paradigme constructiviste. De plus, le PECP, comme tous les paradigmes constructivistes, préconise que le processus de construction des connaissances repose sur la « conception dynamique d'un phénomène, au sein d'un contexte » et « l'étude de la situation, des acteurs, des interactions, de l'évolution du phénomène » (voir Tableau 20).

L'approche empirico-inductive qualitative s'inscrit dans la construction des connaissances à partir de l'expérience dans un contexte particulier, puis la génération des connaissances combinées avec le recueil et l'analyse des données selon l'approche qualitative. Cette approche correspond effectivement à la fois au PECP que nous adoptons et à l'objectif de notre recherche qui requiert une étude dans un contexte particulier. En adoptant les approches empirico-inductives qualitatives, nous nous servons de l'approche inductive et l'approche qualitative pour recueillir et analyser les données. Nous reviendrons sur ce sujet, ultérieurement, dans le recueil et l'analyse des données.

Quant à l'observation du terrain, selon Demaizière et Narcy-Combes, trois méthodologies sont particulièrement utilisées : les études de cas, l'approche ethnographique et la recherche-action (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 3). Les chercheurs qui adoptent la première méthodologie analysent un cas particulier au lieu d'intervenir dans ce contexte donné. L'approche ethnographique demande aux chercheurs de s'immerger dans un milieu sans poser d'hypothèse de recherche au préalable afin d'observer les activités des différents groupes donnés.

Comme son nom l'indique, la dernière méthodologie, la recherche-action (désormais RA), relie recherche et action. « L'action elle-même peut apporter des connaissances que l'on n'aurait pas obtenues par la seule étude "extérieure" sans intervention » (Livian, 2015 : 47). Comme l'ont souligné par Pelt et Poncelet, elle réunit les caractéristiques suivantes :

«- elle vise la résolution de problème de dysfonctionnement.

- elle permet à ses protagonistes un développement personnel et un perfectionnement grâce à une réflexion sur l'action;

- elle a pour but le changement des pratiques individuelles et institutionnelles.

- elle ambitionne une production de savoir par un travail de méta-recherche » (Pelt et Poncelet, 2011 : 503).

Dans le cas de la RA en sciences de l'éducation, le chercheur intervient dans les projets comme enseignant-chercheur et observe le contexte qui l'entoure. Elle vise « le changement au travers d'une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique » (Lavoie et *al.* , 1996). Parallèlement, l'engagement réflexif des praticiens est considéré comme essentiel pour améliorer de leurs pratiques. Notre recherche a pour mission d'améliorer la prononciation du français des étudiants chinois visés. Pour atteindre ce but, nous avons lancé un projet de recherche en tant qu'enseignante-chercheuse dans l'université où nous avons été désignée. Plutôt que de présenter un cas particulier en détail et au lieu d'intervenir (les études de cas) ou d'observer les activités des différents groupes donnés sans poser d'hypothèses (l'approche ethnographique), nous visons le changement et la remédiation de problèmes. Nous intervenons sur un terrain particulier : il s'agit d'organiser les cours oraux par visioconférence pour enseigner la prononciation du français et faire entraîner la prononciation du français auprès du public cible en intégrant l'application mobile *Xiaodaka* afin d'améliorer la prononciation du français chez les étudiants chinois du 1er cycle apprenant le F2LE à l'Université normale de Gannan. Ce type de recherche nous permet de réfléchir aux modalités les plus efficaces et pertinentes pour

améliorer la prononciation du français du public visé qui a ses propres caractéristiques dans un contexte donné.

Dans la mise en œuvre de notre recherche, nous prenons en compte les éléments suivants : la compréhension des similitudes et des différences entre les systèmes phonétiques du FS, du MS et de l'AAS ; les interférences rencontrées par les apprenants plurilingues lors de l'apprentissage de la prononciation du français ; le choix et l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la phonétique du français et l'entraînement à la prononciation du français ; la sélection et la combinaison de différentes méthodes de correction phonétique pour enseigner efficacement la phonétique du français ; et enfin, l'organisation d'activités spécifiques visant à entraîner les apprenants à une prononciation du français intelligible. La RA qui nous aide à résoudre des problèmes et produire des connaissances semble la méthode la plus adaptée à notre recherche.

B. Méthodes de recherche : la recherche-action, l'approche inductive et l'approche qualitative

À la lumière de ce qui précède, nous décrirons les trois méthodes de recherche que nous avons retenues.

- **Recherche-action**

Il existe diverses modèles de RA. Il y a, entre autres, le modèle de Lewin (1946) et celui de Roy et Prévost (2013). Dolbec et Prud'homme ont comparé neuf modèles pendant les années 1946-1996 et proposé un tableau comparatif (2009 : 558). Selon eux, la plupart des modèles de RA comportent au moins les étapes suivantes : « la formulation du problème de départ, la planification des sous-processus (recherche-action-formation), la mise en œuvre du plan d'action, l'observation des effets de l'action, la réflexion et la répétition du processus » (Dolbec et Prud'homme, 2009 : 557). Catroux (2002) a aussi synthétisé les étapes principales d'une RA : « identification du problème », « établissement d'un plan d'action », « mise en place de l'action », « évaluation des effets de l'action » et « communication des conclusions et valorisation de la recherche » (Catroux, 2002 : 15-17).

En comparant les deux propositions des principales étapes de la RA, nous remarquons que la première inclut le sous-processus « formation » dans le plan d'action et néglige l'étape «communication des conclusions et valorisation de la recherche ». Dans la deuxième proposition, l'étape « réflexion et répétition » n'est pas mentionnée. À propos du sous-processus « formation », Robbes a indiqué que la différence entre RA et la recherche collaborative ainsi que la recherche-intervention résidaient dans « la visée de transformation des pratiques par les dispositifs collectifs de recherche, sans intention explicite ni action spécifique de formation individuelle des praticiens. Si formation il y a, elle est une conséquence du processus de recherche » (Robbes, 2020 : 4).

Dans notre projet de recherche, la RA s'est inscrite dans des pratiques participatives (la participation d'une chercheuse-enseignante, de deux enseignantes locales et des

apprenants) et collaboratives (la collaboration entre ces différents partenaires à partir d'une négociation en commun du plan d'action) au lieu d'une formation des enseignants. De ce fait, le sous-processus « formation » ne fait pas partie de la mise en œuvre de notre RA. En revanche, nous avons gardé l'étape « réflexion et répétition » qui nous aide à améliorer notre plan d'action dans le cadre de la « communication des conclusions et valorisation de la recherche . Cela nous permet de « partager [nos] expériences et [nos] observations avec les autres membres de cette communauté afin de partager à plus vaste échelle la connaissance acquise au cours de sa recherche-action » (Catroux, 2002 : 18-19).

Voici donc les étapes principales de notre RA :

- identification du problème
- établissement d'un plan d'action
- mise en place de l'action
- évaluation des effets de l'action
- réflexion et la répétition
- communication des conclusions et valorisation de la recherche

Les modèles de Lewin et de Roy et Prévost nous offrent des références à propos des détails des étapes de la RA. Selon Lewin, la RA commence par une « idée générale ». Puis « la collecte d'information » nous permet à « conceptualiser le problème ». Ensuite, un « plan d'action général » est conçu, et « la première étape d'action » est décidée. Viennent ensuite les étapes « exécuter la première étape » et « reconnaître ou collecter les informations ». Une « évaluation » se fait pour « se faire une idée, planifier la prochaine étape et modifier le plan ». À la fin, nous répétons le processus : « Cycle en spirale de planification, exécution et de reconnaissance afin d'évaluer et de planifier la prochaine étape et peut-être modifier le plan » (Dolbec et Prud'homme, 2009 : 558).

En s'inspirant des représentations de divers auteurs (Kemmis et McTaggart, 1988 ; McNiff et Whitehead, 2006), Roy et Prévost ont présenté les différentes étapes de la RA en précisant les détails et en utilisant une figure pour les illustrer. Ils ont ajouté une étape initiale et une étape finale au modèle traditionnel. La première étape « consiste à mettre en place les conditions préalables propices à la mise en œuvre des changements qui seront induits par le processus de recherche ». Elles comprennent : « l'engagement des parties prenantes » « la légitimation du projet » et « le diagnostic de la situation ». La problématisation de l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants chinois apprenant le F2LE s'est fait grâce à une étude du contexte destiné. L'étape finale « vise à pérenniser les changements, apprécier le développement de la capacité d'agir des acteurs et retenir les leçons apprises en cours de route ». Un cycle séquentiel planification-action-réflexion se répète « jusqu'à ce que les parties prenantes considèrent que la problématique est suffisamment résolue et les apprentissages possibles réalisés » (Roy et Prévost, 2013 : 135-136).

En nous inspirant des étapes principales et des deux modèles de RA, et en tenant compte du contexte et des objectifs de notre projet, nous avons établi notre propre modèle de RA :

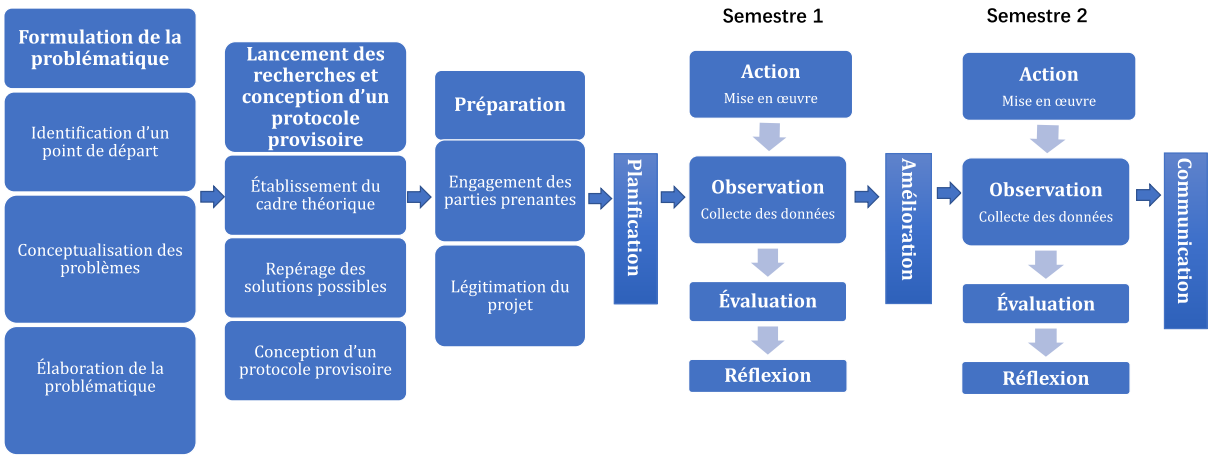


Figure 6 - Notre Modèle de RA

Ce modèle se compose de huit étapes principales :
- formulation de la problématique ;
- lancement des recherches et conception d'un protocole provisoire ;
- préparation avant la planification ;
- planification ;
- action-observation-évaluation-réflexion ;
- amélioration ;
- action-observation-évaluation-réflexion ;
- communication.

L'étape de « formulation de la problématique » comprend l'identification d'un point de départ, la conception des problèmes et l'élaboration de la problématique. L'étape de « lancement des recherches et conception d'un protocole provisoire » repose sur l'établissement du cadre théorique pour trouver des pistes de résolution des problèmes. L'étape de « préparation » vise à engager les parties prenantes et à légitimer le projet. Ensuite, nous avons planifié un projet de recherche, et mis en œuvre ce projet lors du 1er semestre selon un protocole élaboré. Après avoir observé la mise en place de ce projet et collecté des données, nous avons mené une réflexion afin d'améliorer notre protocole. Un nouveau cycle de « Action-observation-évaluation-réflexion » a été réalisé selon un nouveau protocole pendant le 2e semestre. À la fin, des communications écrites et orales ont été produites. Nous préciserons notre projet de recherche dans le chapitre huit.

- **Approche qualitative**

Dans la méthode de la collecte et du traitement de données, l'approche qualitative caractérise le paradigme constructiviste. La recherche-action favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives : « une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la

situation » (Catroux, 2002 : 14). Cette méthode traite de données difficilement quantifiables : elle recourt à une méthode d'analyse souple et plutôt inductive. Elle s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser.

À l'inverse de l'approche quantitative qui veut construire un savoir générique, l'approche qualitative vise donc à élaborer un savoir local ou spécifique par le biais de la description et de la compréhension des phénomènes étudiés dans leur contexte « naturel » d'observation (Nguyên-Duy et Luckerhoff, 2007 : 8).

Le choix de l'approche qualitative ne signifie pas l'exclusion absolue de la recherche de type quantitatif. Cette dernière nous offre des éléments complémentaires « pour notamment stimuler la réflexion critique sur les connaissances élaborées, mais ces éclairages ne sont pas considérées comme cruciaux » (Avenier et Thomas, 2011 : 17). Le recours à ces données quantitatives « ne concerne que le ou les cas étudiés et ne modifie pas le caractère foncièrement idiographique – et donc qualitatif – de l'étude » (Quintin, 2012). Les chercheurs restent donc ouverts et attentifs aux nouvelles informations pour appréhender l'objet d'étude sous ses différentes facettes : ils adoptent une approche mixte privilégiant l'approche qualitative complétée par l'approche quantitative.

Dans une approche mixte, les outils de recueil de données peuvent s'avérer très riches et variés. Les entretiens, l'étude de documents et les questionnaires facilitent le processus de la collecte de données. Les différents moyens de collecte se complètent et authentifient les données recueillies. L' étude de documents et les questionnaires ont joué un rôle important dans notre travail. Le premier outil a servi à définir un cadre théorique selon nos questions de recherche et à identifier des solutions potentielles pour résoudre des problèmes. Le second outil a fourni des informations pour comprendre la situation actuelle de l'E-A de la prononciation du français dans un contexte spécial et le profil personnel et linguistique des étudiants visés, et obtenir le feedback des étudiants après la mise en œuvre du projet.

- **Approche inductive**

Pour analyser des données, nous nous servons d'une approche inductive. Le paradigme épistémologique constructiviste fait la part belle à l'approche inductive qui « privilégie les informations qui proviennent du terrain et tente, seulement après, de construire un modèle compréhensif, adapté au milieu étudié » (Quintin, 2012 : 16). L'approche qualitative suit aussi une démarche inductive : « il y a des questions de recherche, mais souvent pas d'hypothèses préconstruites » (Lian, 2015 : 39). L'approche inductive va donc du particulier au général.

Dans notre cas, nous étudions un terrain particulier et tentons de construire des connaissances à travers notre expérience. Notre expérience suscitera la réflexion chez d'autres chercheurs ou praticiens pour leurs propres recherches ou pratiques. En nous inscrivant dans une approche inductive, nous observons le terrain étudié puis élaborons

des réponses aux questions posées au début du projet. À la fin, à partir des résultats obtenus, nous ferons la synthèse et tirerons des conclusions.

Chapitre 8. Méthodologie de recherche : une recherche-action en didactique des langues

Comme le souligne Rézeau (2001 : 3), la recherche-action « vise à améliorer une situation ou une pratique ». Notre travail a aussi pour objectif d'améliorer la prononciation du français chez les étudiants chinois apprenant le F2LE car leur prononciation n'est pas suffisamment intelligible.

Par ailleurs, selon Roy et Prévost, « en recherche-action, la théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action ». Toujours selon eux, « c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux » (Roy et Prévost, 2013 : 129). La recherche-action associe la théorie et l'action pour générer des connaissances. En nous référant aux théories de l'acquisition et de l'E-A la phonétique des langues étrangères, à l'analyse contrastive linguistique, et aux conditions de l'intégration réussie des outils TICE, nous avons mené une action pour produire des connaissances scientifiques utiles dans le but d'améliorer une situation donnée.

8.1. Étapes du projet

Notre projet de RA a été réalisé dans le cadre d'une collaboration avec 4 classes d'étudiants apprenant le F2LE à l'Institut des langues étrangères de l'Université Normale de Gannan. Il a duré six mois au total. Deux classes sont prises comme classes expérimentales, deux autres sont considérées comme classes de contrôle.

Selon le modèle RA illustré dans la figure 3, notre projet de recherche se divise en huit étapes. La figure 4 ci-dessous illustre ces huit étapes en détail.

1re étape : formulation de la problématique

Cette étape se divise en trois sous-étapes : l'identification d'un point de départ, la conceptualisation des problèmes et l'élaboration de la problématique. Une lecture documentaire et des questionnaires lancés auprès d'enseignants et d'étudiants de F2LE nous permettent de comprendre la situation actuelle de l'E-A de la prononciation du français dans le cours de F2LE. Et puis nous avons élaboré notre problématique et détaillé les questions de recherche.

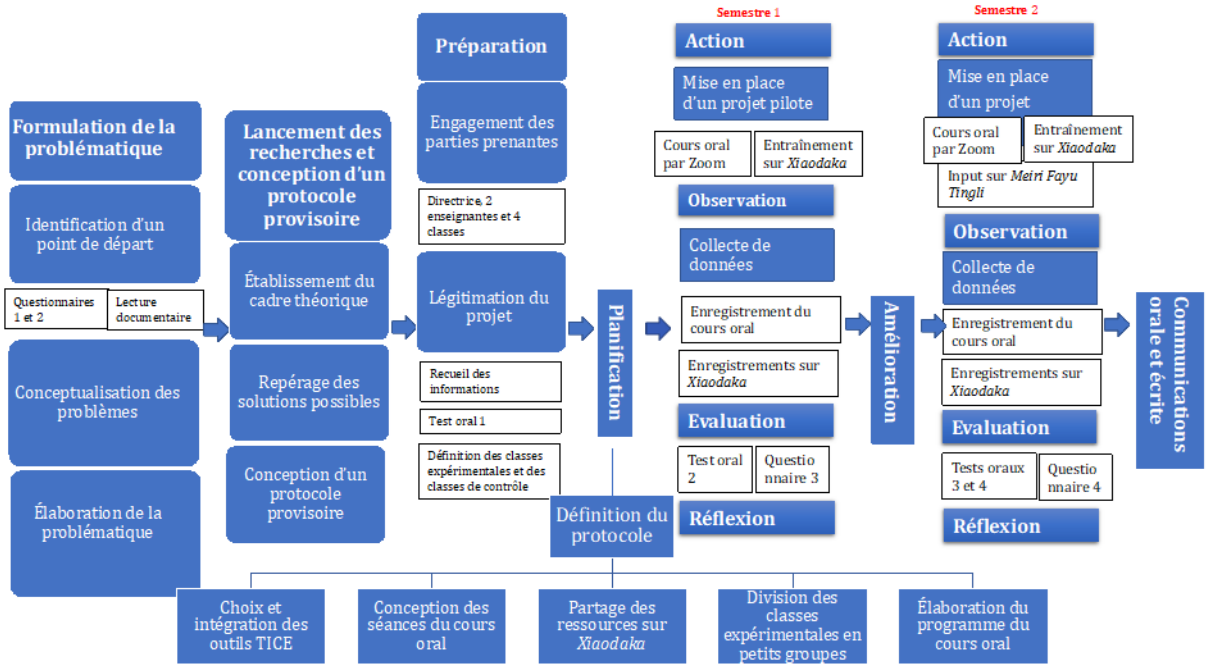


Figure 7 - Huit étapes de notre projet de recherche

- Identification d'un point de départ

Pendant nos six ans d'expérience d'enseignement du F2LE à l'Université normale de Gannan, la prononciation du français de nos étudiants a été une préoccupation constante. Consciente de ce problème, nous avons essayé de comprendre si cette difficulté était présente dans d'autres universités chinoises offrant aussi la formation du F2LE. Une recherche documentaire au sujet de l'E-A de la prononciation du français dans la formation du F2LE a été réalisée. Notre enquête a révélé que bien que la question de la prononciation ait été soulevée dès 1996, peu de recherches ont été menées sur le sujet. Selon China National Knowledge Infrastructure (désormais CNKI)[100], de 1996 jusqu'en 2023, seule 28 articles ont été publiés. Et la plupart se limitent à décrire le problème sans explorer ses causes sous-jacentes ou proposer des solutions adaptées.

Quant aux œuvres rédigées en d'autres langues que le chinois, les recherches sont encore plus limitées. Un seul article rédigé en français (Lei et Bel, 2015) aborde ce sujet, mais il se concentre davantage sur les causes de la démotivation des étudiants que sur le problème de l'E-A de la prononciation. Néanmoins, cet article rélève que la prononciation n'est pas systématiquement évaluée dans la plupart des universités chinoises.

Pour mieux comprendre la situation actuelle de l'E-A de la prononciation du français dans la formation universitaire du F2LE en Chine, nous avons mené une enquête. Nous avons intérrogé 19 enseignants chinois enseignant le F2LE dans 18 universités chinoises

[100] CNKI est une base de données universitaire qui héberge des journaux, des thèses de doctorats et d'autres publication académique. Consulté sur le site le 5 janvier 2022 : https://www.cnki.net

par le Questionnaire 1 (voir Annexe 4) et 189 étudiants suivent cette formation de français dans 10 universités par le Questionnaire 2 (voir Annexe 5).

Voici les principaux résultats de nos enquêtes auprès des enseignants :

- Temps consacré à l'expression orale : pour la plupart des enseignants (57%), il n'existe pas de temps fixé spécifiquement pour l'évaluation de l'expression orale du français (y compris la prononciation), ou ce temps est inférieur à une heure (26%).
- Importance de la prononciation : la prononciation du français est considérée comme le point le plus crucial de la compétence d'expression orale (73% des enseignants).
- Évaluation de la compétence d'expression orale : plus de la moitié des enseignants enquêtés (58%) n'évaluent pas la compétence d'expression orale des apprenants, y compris la prononciation. La plupart d'entre eux (88%) estiment que développer la compétence d'expression orale est difficile, principalement en raison du manque d'occasions de pratiquer l'oral en classe ou en dehors des cours.

Du côté des étudiants, les résultats des questionnaires indiquent que :

- Utilisation du mandarin standard (MS) : en classe, une grande majorité d'étudiants (90%) parle souvent ou toujours en mandarin standard. Ils pratiquent rarement le français à l'oral de leur propre initiative.
- Niveau d'expression orale : la plupart des étudiants (88%) possèdent un niveau d'expression orale très bas (pré-débutant).

Ces résultats soulignent les défis liés à l'E-A de la prononciation du français dans la formation universitaire du F2LE en Chine et mettent en lumière la nécessité d'augmenter les occasions de pratiquer le français à l'oral pour les étudiants chinois du F2LE.

- Conceptualisation du problème

Grâce à la lecture documentaire et aux résultats des questionnaires, nous avons fait une étude du contexte et décelé des problèmes émergents, tous ceux qui ont été présentés dans le chapitre un. Une méthodologie inefficace dans l'E-A de la prononciation du français, le manque d'occasions de pratiquer le français à l'oral et les étudiants plurilingues constituent les trois problèmes principaux dans notre contexte de l'étude.

- Élaboration de la problématique

L'analyse des problèmes dans l'étude du contexte nous a conduit à formuler la problématique et à préciser les questions qui guident notre recherche.

2e étape : lancement des recherches et conception d'un protocole provisoire

En tenant compte de nos questions de recherche et dans le but de trouver des solutions possibles, nous avons consulté les théories de l'acquisition et de l'E-A de la prononciation d'une langue étrangère. Compte tenu de la complexité inhérente à l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, une approche éclectique partant d'une analyse contrastive tout en combinant de diverses méthodes de correction phonétique et en intégrant des outils TICE, semble pertinente pour résoudre les problèmes émergents dans l'E-A de la prononciation du français et afin d'améliorer l'intelligibilité de la prononciation de notre public cible.

Selon cette approche éclectique, nous avons élaboré un protocole provisoire en deux parties : le cours oral à distance avec les outils de visioconférence et l'entraînement à la prononciation du français à l'aide de sous-application mobile *Xiaodaka*.

3e étape : préparation avant la planification

Nous avons pris contact avec la directrice du département des langues étrangères à l'Université normale de Gannan ainsi que deux enseignantes de français pour notre projet de thèse. Après avoir obtenu l'autorisation de la directrice pour la mise en place du protocole, nous avons discuté avec les deux enseignantes de la faisabilité de cette démarche. Nous avons collecté des informations, telles que la durée de l'apprentissage du français et les niveaux de français des étudiants visés, les nombres d'étudiants dans chaque classe, leur disposibilité ainsi que le taux d'équipement en ordinateurs et portables intelligentes.

Un test oral (Test oral 1, voir Annexe 6) a été proposé aux étudiants de 4 classes afin de déceler les erreurs phonétiques les plus fréquentes. Ce test a évalué la prononciation de tous les phonèmes du français, comprenant des mots isolés, des expressions courtes, des phrases et un texte. Les résultats ont montré que les voyelles /ø/ et /œ/, ainsi que les trois paires de consonnes en opposition (/d-t/, /b-p/, /g-k/) posaient le plus de difficultés aux étudiants ciblés.

Le choix des classes expérimentales et de contrôle a également été effectué lors de cette étape : deux classes ont été choisies comme les classes expérimentales, l'une sous la supervision de l'Enseignante 1 et l'autre de l'Enseignante 2 ; et deux autres classes ont été choisies comme classes de contrôle, également réparties entre les deux enseignantes (voir Tableau 21). Le choix des classes a été « tiré au sort ».

Nature	classes expérimentales		classes de contrôle	
Classes	classe expérimentale 1	classe expérimentale 2	classe de contrôle 1	classe de contrôle 2
Groupe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 1	Groupe 2
Nombre d'étudiants	35	34	34	32
Niveau du français	pré-A1	pré-A1	pré-A1	pré-A1
Enseigné par	enseignante 1	enseignante 2	enseignante 1	enseignante 2

Tableau 21 - Synthèse des classes participantes

4e étape : planification

Cette étape vise à préciser, à définir et à améliorer un protocole pour notre projet de recherche. La définition du protocole englobe les sous-étapes séquentielles : le choix et l'intégration des outils TICE pertinents et faciles à manipuler dans notre projet ; la conception des séances du cours oral par visioconférence basée sur l'approche éclectique, le partage des ressources en faveur de l'amélioration de la prononciation du français sur la sous-application mobile *Xiaodaka*, la division de chaque classe expérimentale en deux groupes afin d'augmenter les occasions pour chaque étudiant de pratiquer l'oral, et l'élaboration du programme du cours oral par visioconférence en fonction de la disponibilité des étudiants visés. Le groupe de contrôle n'a eu que le cours traditionnel, soit le cours de français en présentiel.

- Choix et l'intégration des outils TICE

La sélection des outils TICE repose sur trois principes que nous avons déjà présentés dans le chapitre six : facilité de manipulation, gratuité et accessibilité générale (tous ces outils TICE choisis sont accessibles en Chine par un navigateur Internet et également disponibles sous forme d'application mobile). Nous avons aussi attiré l'attention sur les trois autres principes : développement continu, adéquation aux objectifs d'E-A et auto-apprentissage favorisé.

La plateforme *Duifenyi* a été choisie pour partager des ressources pédagogiques et échanger des informations entre les étudiants et l'enseignante et entre les étudiants. Nous l'avons choisie car elle était souvent utilisée comme une plateforme pédagogique par des enseignants de l'Université normale de Gannan. Elle nous permettait aussi de diviser la classe en petits groupes, de lancer des questionnaires, de réaliser un vote en ligne et d'organiser des activités.

Les logiciels de Zoom et Tencent Meeting ont été utilisés pour réaliser des cours par visioconférence. Ils sont gratuits pour les réunions jusqu'à 100 participants. Comme Duifenyi, il est à la fois disponible en mode web et pour les portables intelligents en

Android et iOS. Avec ces logiciels, nous sommes capables de partager l'écran et de gérer des groupes.

L'application mobile *Xiaodaka* permet aux étudiants de s'entraîner à leur prononciation du français en imitant des modèles produits par les francophones qui parlent le FS. Des vidéos ou audios visant la correction phonétique ont été partagés sur cette application. L'évaluation des enregistrements des étudiants s'est faite par des commentaires écrits, oraux ou au moyen de vidéos ou d'images. Cependant le taux d'utilisation par chaque étudiant dans chaque entraînement est difficile à contrôler.

Le téléchargement de ces outils TICE a été proposé et leurs modes d'emploi ont été distribués aux étudiants visés avant la mise en place du projet. Nous avons également réalisé un test avec des représentants des classes expérimentales pour évaluer l'utilisation de *Duifenyi,* Zoom et *Xiaodaka*. De plus, une vidéo de salutation et de présentation de l'enseignante-chercheuse a été mise en ligne sur la plateforme *Duifenyi*, dans le but de favoriser une certaine familiarisation.

- Conception des séances du cours oral par visioconférence

Diverses méthodes de correction phonétique ont été pratiquées lors de nos séances de cours oral, telle que la méthode articulatoire et la méthode des oppositions phonologiques. L'objectif des séances était d'améliorer l'intelligibilité des phonèmes qui posaient souvent des problèmes aux étudiants visés. Deux types de travail, travail en groupe et travail individuel, ont été abordés au cours des séances, telle que la discussion en groupe et la production orale individuelle. L'évaluation a consisté en une correction phonétique par les pairs et par l'enseignante. Au lieu de transmettre des connaissances, l'enseignante a agi en tant que guide, animatrice et tutrice. Notre cours ressemblait davantage à un atelier de pratique orale.

- Partage des ressources sur Xiaodaka

Les ressources partagées sur *Xiaodaka* comprennent des enregistrements, des audios, des vidéos, des images et des photos. La transcription de ces enregistrements, des audios et vidéos ont été fournis pour que les étudiants puissent se concentrer sur la prononciation du français.

- Division des classes expérimentales en petits groupes

Chaque classe expérimentale a été divisée en deux sous-groupe afin d'augmenter les occasions de pratiquer l'oral pour chaque étudiant. Les membres de chaque sous-groupe ont été choisis au hasard. Néanmoins chaque groupe devait comprendre au moins un étudiant masculin car le nombre des étudiants masculins était très limité dans chaque classe.

- Élaboration du programme du cours oral par visioconférence

Pour planifier les cours oraux par visioconférence, nous avons effectué un sondage auprès des étudiants pour connaître leurs disponibilités. Cette tâche s'est avérée complexe, car chaque étudiant avait son propre emploi du temps avec des cours optionnels l'après-midi ou le soir. Certains étudiants travaillaient même pendant leur temps libre. Ainsi, chaque groupe avait son propre horaire pour les cours oraux en ligne.

5e étape : semestre 1 « action-observation-évaluation-réflexion »

La mise en place du projet au Semestre 1 a commencé le 9 mars 2021 et s'est achevée le 29 avril 2021. Pour les étudiants visés, il s'agit de leur 2e semestre de deuxième année de licence. Nous avons fait une pause en mai pour des raisons familliales et repris le travail en septembre 2021.

- Action

« L'action » du Semestre 1 se divisait en deux parties : les cours oraux par visioconférence et l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka.* Les cours oraux du Semestre 1 se composaient de sept séances (voir Tableau 22). Chaque séance 40 de minutes, durait souvent 10 ou 15 minutes de plus que prévu. Les ressources partagées sur *Xiaodaka* ont été divisées en neuf cours (voir Tableau 23). Les sept premiers cours sont liés directement aux séances du cours oral par visioconférence.

séance	thème	participant		date	durée	Activités d'étudiants		Rôle enseignant	objectifs	supports	Méthode utilisée	évaluation
						(dans le cour)	(en dehors du cours)					
1	Jeu de blason	Classe expérimentée 1	Groupe 1	09/03/2021	30mins	Production orale: se présenter, jeu de blason	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Briser la glace, motiver les étudiants	Images, Outils TICE : Duifenyi, Zoom, Xiadaka	Travail en groupe et individuel	inexistante
			Groupe 2		30mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	11/03/2021	30mins							
			Groupe 2		30mins							
2	Parler de ses goûts	Classe expérimentée 1	Groupe 1	15/03/2021	40mins	Production orale: parler de ses goûts musicaux	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Améliorer la prononciation des phonèmes[a] et [ɑ̃]	Vidéos, Outils TICE : Duifenyi, Zoom, Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	16/03/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	18/03/2021	40mins							
			Groupe 2	19/03/2021	40mins							
3	Se localiser en ville	Classe expérimentée 1	Groupe 1	22/03/2021	40mins	Production orale: se localiser en ville	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Améliorer la prononciation du phonème[œ] et comprendre le schwa [ə]	Vidéos, Outils TICE : Duifenyi, Zoom, Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	23/03/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	25/03/2021	40mins							
			Groupe 2	26/03/2021	40mins							
4	Indiquer le chemin	Classe expérimentée 1	Groupe 1	30/03/2021	40mins	Production orale : indiquer le chemin	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Améliorer la prononciation des phonèmes[œ] [ø] et [e]	Vidéos, Outils TICE : Duifenyi, Zoom, Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	31/03/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	06/04/2021	40mins							
			Groupe 2	07/04/2021	40mins							
5	Décrire un appartement	Classe expérimentée 1	Groupe 1	13/04/2021	40mins	Production orale : décrire la chambre de Van Gogh	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Focaliser sur la prononciation des voyelles isolées françaises	Image, Triangle vocalique, Outils TICE : Duifenyi, Zoom; Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	14/03/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	15/04/2021	40mins							
			Groupe 2	16/04/2021	40mins							
6	Trouver un appartement pertinent	Classe expérimentée 1	Groupe 1	20/04/2021	40mins	Production orale : choisir un appartement pertinent et défendre votre choix	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide et animatrice	Distinguer les voyelles nasales [ɛ̃] [œ̃] [ɑ̃] et [ɔ̃]	Site web (leboncoin), Outils TICE : Duifenyi, Zoom; Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	21/04/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	22/04/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
7	Dessiner ton appartement idéal	Classe expérimentée 1	Groupe 1	27/04/2021	40mins	Production orale : décrire l'appartement idéal	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka; Création du vlog.	Guide et animatrice	Corriger ensemble les erreurs phonétiques fréquentes [œ] [ø] [y] et [a]	Site web (pour trouver ou concevoir un appartement idéal), Outils TICE : Duifenyi, Zoom; Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	28/04/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1 et Groupe 2	29/04/2021	40mins							

Tableau 22 - Programme des cours oraux par visioconférence du 1er semestre

Cours	Thème	Supports					
		Vidéos	Audio	Images	Textes	Vocabulaire	Transcription
1	Briser la glace		√	√		√	
2	Parler de ses goûts		√		√		
3	Indiquer le chemin		√	√	√		
4	à VS en		√	√		√	
5	Demander le chemin		√		√		
6	Trouver un appartement		√	√		√	
7	Présenter mon logement	√					√
8	Quelle heure est-il	√					√
9	La vie quotidienne		√	√	√		

Tableau 23 - Neuf cours d'entraînement à la prononciation du FS sur *Xiaodaka* du 1er semestre

- Observation

Nous avons enregistré les cours oraux par visioconférence pour suivre la progression de la prononciation du français chez ces étudiants expérimentaux et observer les interactions entre les étudiants et l'enseignante, ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes. Les enregistrements sur *Xiaodaka* nous permettent également de suivre cette évolution.

- Évaluation

À l'issue de ce semestre, les étudiants expérimentaux et les étudiants du groupe contrôle ont été amenés à passer un test oral (Test oral 2, voit Annexe 6), à faire un vlog en français et à répondre aux questionnaires 3 (voir Annexe 7). Les résultats des questionnaires rendent possibles l'analyse de l'efficacité et le repérage des pistes d'amélioration du protocole.

- Réflexion

Les difficultés rencontrées dans la mise en place de notre protocole et les propositions recueillies dans les questionnaires nous permettent d'améliorer notre protocole au Semestre 2. Plus de détails sur cette étape seront exposés dans la partie Expérimentation.

6e étape : amélioration du protocole

Selon les difficultés rencontrées dans la mise en place du protocole du 1er semestre et les résultats des questionnaires recueillis, nous avons amélioré notre protocole et mis en place un nouveau protocole dans le 2e semestre. Plus de détails sur cette étape seront exposés dans la partie Expérimentation.

7e étape : semestre 2 « action-observation-évaluation-réflexion »

- Action

Sur la base du bilan effectué à l'étape 6, des modifications ont été apportées et un nouveau protocole a été mis en place. La mise en place de ce nouveau protocole du deuxième semestre a commencé le 16 septembre 2021 et s'est clôturé le 31 décembre 2021. Pour les étudiants visés, il s'agit de leur 1er semestre de troisième année de licence.

Le nouveau protocole se décompose également en deux parties : le cours oral par visioconférence, et l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka*. Le cours oral comprend dix séances réparties sur une période de quatre mois (voir Tableau 25). Quant aux cours d'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka*, ils se composent de onze séances (voir Tableau 24).

- Observation

Comme au premier semestre, nous avons aussi enregistré les cours oraux et collecté les enregistrements sur l'application mobile *Xiaodaka*. Toutes les données collectées l'ont été au service de l'observation.

- Évaluation

L'évaluation s'est faite à travers des tests oraux et des questionnaires. Les tests oraux 3 et 4 (voir Annexe 6) ont été proposés à mi-parcours et à la fin du projet à tous les étudiants de ces 4 classes. Le questionnaire 4 (voir Annexe 8) a aussi été distribué en vue de mesurer l'efficacité et la satisfaction des participants à notre projet de recherche.

- Réflexion

Une réflexion plus approfondie et globale sur le travail de ces deux semestres nous a permis de découvrir l' intérêt et les limites de notre projet et de trouver des pistes de recherche future. Plus de détails sur cette étape seront présentés dans la partie Expérimentation

8e étape : communication

Une thèse et des articles concernant ce projet de recherche seront publiés en vue du « partage du savoir généré » (Dolbec et Prud'homme, 2011: 563).

Cours	Thème	Supports					
		Vidéos	Audio	Images	Textes	Vocabulaire	Transcription
10	Chanson *Je ne veux pas travailler*	√			√ (les paroles)		
11	Poème *Le jardin*		√		√		
12	Chanson *Ma patrie et moi*	√			√ (les paroles)		
13	Phrase philosophique: consonnes sonores et sourdes	√			√		
14	Phrase philosophique: distinguer /œ, ø, ə/	√			√		
15	Phrase philosophique: distinguer les voyelles nasales	√			√		
16	Chanson *Vive le vent*	√			√ (les paroles)		
17	*Poème Déjeuner du matin*	√			√		
18	Phrase philosophique: groupes consonantiques	√			√		
19	Phrase philosophique: distinguer /u/ et /y/	√			√		
20	Phrase philosophique: distinguer /e/ et /ɛ/	√			√		

Tableau 24 - Onze cours d'entraînement à la prononciation du FS sur *Xiaodaka* du 2e semestre

séance	thème	participant		date	durée	Activités d'étudiants		Rôle enseignant	objectifs	supports	Méthode utilisée	évaluation
						(pendant les cours)	(après les cours)					
8	La Chine aux yeux des Français	Classe expérimentée 1	Groupe 1	16/09/2021	40mins	Lecture du vocabulaire; Production orale: raconter une expérience que personne n'a vécue à part vous.	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Motiver les étudiants; Mesurer la progression évolutive de la prononciation du français	Images, Outils TICE : Duifenyi,Tencent Meeting; Xiadaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2	23/09/2021	40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	16/09/2021	40mins							
			Groupe 2	23/09/2021	40mins							
9	« À musée vous, À musée moi-La Jacond e »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	30/09/2021	40mins	Imitation du modèle offert : imiter l'expression orale dans la vidéo; Écouter et chanter ensemble la chanson 《je ne veux pas travailler》	Écouter et enregistrer la chanson 《je ne veux pas travailler》 sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Améliorer la prononciation des phonèmes [œ] [ø] et [e]	Vidéos, Outils TICE : Wechat,Tencent Meeting; Xiaodaka; Meiri Fayu Tingli	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	27/09/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
10	« Le destin fabuleux d'Amélie Poulain »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	14/10/2021	40mins	Imitation du modèle offert : imiter les phrases dans la vidéo et doubler des extraits du film	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka; Doublage sur Meiri Fayu Tingli	Guide, animatrice et correctrice	Distinguer les consonnes françaises voisées et non-voisée [b-p, d-t, k-g] en comparant avec les consonnes chinoises non-voisées aspirées et non-aspirées	Vidéos, Outils TICE : Wechat,Tencent Meeting; Xiaodaka; Meiri Fayu Tingli	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	18/10/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
11	« Ce qu'il faut goûter absolutement : les pâtisseries »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	21/10/2021	40mins	Production orale : recommander les snacks préférés	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Améliorer la prononciation des voyelles isolées françaises en montrant le mouvement des organes articulatoires à l'aide de la caméra	Vidéos, Outils TICE : Wechat,Tencent Meeting; Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	21/10/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
12	« Robinson Crusoé »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	04/11/2021	40mins	Imitation du modèle offert : les phrases sur Xiaodaka; Production orale : choisir trois objets indispensables pour vivre dans une île déserte et donner les raisons	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Rappeler la différence entre les voyelles nasalessss [ɛ̃] [œ̃] [ɑ̃] et [ɔ̃] en comparant les phonèmes similaires en mandarin et en anglais	Image, vidéo, Outils TICE : Wechat,Tencent Meeting; Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	08/11/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
13	« Zootopie »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	11/11/2021	40mins	Doublage d'un extrait du film Production orale : choisir trois animaux emmenés dans l'arche de Noé	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Focaliser sur la prononciation des groupes consonantiques: [pr, br, tr, dr]	Vidéo, Outils TICE; Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	12/11/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
14	Vivre à Paris	Classe expérimentée 1	Groupe 1	18/11/2021	40mins	Imitation du modèle offert : les phrases sur Xiaodaka Production orale : penser à une ville préférée à vivre dans le futur	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Rappeler la différence entre les consonnes voisées et non-voisées	Vidéo, Outils TICE; Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
		Classe expérimentée 2	Groupe 1	15/11/2021	40mins							
			Groupe 2		40mins							
15	« Finky »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	25/11/2021	40mins	Imitation du modèle offert : les phrases sur Xiaodaka et le doublage de la bande-annonce du film « Finky »; Écriture ensemble et lecture d'un poème	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Améliorer la prononciation des phonèmes français et la prosodie française	Vidéo, Outils TICE; Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
16	Poème; « Déjeuner du matin »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	02/12/2021	40mins	Imitation du modèle offert : lire le poème à haute voix; Jeu « Qui est Agent secret ?»	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Améliorer la prononciation des phonèmes français et la prosodie française; Motiver et faire parler les étudiants	Vidéo, Outils TICE; Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							
17	« Le petit Nicolas »	Classe expérimentée 1	Groupe 1	09/12/2021	40mins	Imitation du modèle offert : le doublage d'un extrait du film; Production orale: raconter une histoire tous ensemble	Imitation de la prononciation du modèle sur Xiaodaka	Guide, animatrice et correctrice	Faire une synthèse de toutes les erreurs phonétiques fréquentes et améliorer leur prononciation	Vidéo, Outils TICE; Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka	Travail en groupe et individuel	Correction par les autres étudiants et par l'enseignante
			Groupe 2		40mins							

Tableau 25 - Programme des cours oraux par visioconférence du 2e semestre

8.2. Aperçu du projet sur deux semestres et détails des séances réalisées

En nous inspirant des tableaux de Zourou (2006 : 161-164), nous proposons une vue globale de notre projet sur les deux semestres dans le tableau 26. Les rôles multiples que l'enseignante-chercheuse doit assumer sont également indiqués dans ce tableau.

	Semestre 1 (2e semestre 2020-2021) 03/2021-06/2021	**Semestre 2 (1er semestre 2021-2022) 09/2021-12/2021**
Contexte d'implantation	Université Normale de Gannan en Chine	
Participants du projet	Enseignante-chercheuse 2 enseignantes de français 4 classes d'étudiants en 2e année en licence	Enseignante-chercheuse 2 enseignantes de français 4 classes d'étudiants en 3e année en licence
Fonctions des participants	Enseignante-chercheuse : • conceptrice du projet • organisatrice du cours oral par visioconférence • guide, animatrice et correctrice dans les cours oraux par visioconférence • correctrice et tutrice dans les entraînement de la prononciation avec l'application mobile Xiaodaka 2 enseignantes de français • offrir des soutiens tels que le contact avec les étudiants au début du projet et la distribution des questionnaires 4 classes d'étudiants • 2 classes participent comme classe expérimentée • 2 classes participant comme classe de contrôle	
Groupe cible	• 35 étudiants de classe expérimentée 1 • 34 étudiants de classe expérimentée 2	• 16 étudiants de classe expérimentée 1 • 17 étudiants de classe expérimentée 2
Niveau langagier	Faux débutants	Faux débutants - débutants
Type de formation	Formation à distance	
Organisation de la formation	• 7 séances (40-55min) de cours oral par visioconférence • 9 entraînements de la prononciation du français sur l'application mobile	• 10 séances (40min) de cours oral par visioconférence • 11 entraînements de la prononciation du français sur l'application mobile
Évaluation	• Test oral 1 et 2 • Questionnaire 2 et 3	• Test oral 3 et 4 • Questionnaire 4
Outils TICE intégrés	Duifenyi, Zoom, Xiaodaka	Duifenyi, Wechat, Tencent Meeting, Xiaodaka, Meiri Fayu Tingli

Tableau 26 - Aperçu global du projet de deux semestres

8.3. Recueil et analyse des données : une approche mixte

8.3.1. Recueil des données

La prononciation est considérée comme un objet complexe aux propriétés émergentes et non linéaires (Lima Júnior, 2013). Par conséquent, un seul outil n'est pas suffisant pour en appréhender les différents paramètres (neuro-biologique, psycho-individuel et social). Il est donc nécessaire d'avoir recours à des approches mixtes (Miras, 2021 : 171). Une approche mixte qui combine l'approche quantitative et qualitative pourra nous apporter des solutions parce que, selon Dörnyei (2007), elle augmente les forces de chacune des deux approches, analyse plusieurs niveaux en même temps dans le cas d'objets complexes, améliore la validité des résultats et touche un public scientifique plus large.

Comme le soulignent Avenier et Thomas, une approche mixte nous invite à combiner les types de données afin d'« améliorer la génération de connaissance et éventuellement la justification (diversification et triangulation des sources) ». D'un autre côté, la combinaison des types de recherche… nous permet d'« améliorer la génération de connaissance, mais a peu (ou pas) d'influence sur la justification » (Avenier et Thomas, 2011 : 10).

La collecte de données est effectuée à l'aide de questionnaires en chinois comportant des questions fermées et ouvertes à presque toutes les étapes du projet, des enregistrements des cours oraux par visioconférence (voir Annexe 9) et des entraînements de la prononciation sur Xiaodaka (voir Annexe 10) et par vlog (voir Annexe 11), ainsi que des 4 tests oraux proposés au cours des différentes phases de notre projet. Voici une synthèse du corpus de notre recherche constitué des quatre unités :

Quoi		Qui	Quand	Comment	Objectifs
1. Questionnaires en chinois (questions fermées et ouvertes)	Questionnaire 1	Des enseignants chinois de français dans les université chnoises	Avant la mise en place du projet	Par la plateforme de questionnaire Wenjuanxing	Comprendre la situation actuelle de l'E/S de la prononciation du français dans les universités chinoises.
	Questionnaire 2	Des étudiants chinois de français (à part ceux qui participent à notre projet)			
	Questionnaire 2	Les étudiants à l'université normale de Gannan participant à notre projet			Comprendre le profil, les objectifs, la motivation, la bibliographie langagière, la compétence numérique des étudiants visés
	Questionnaire 3	Les étudiants dans les deux classes expérimentées	À la fin du 1er semestre		Obtenir les feedback des étudiants expérimentés afin d'ajuster le plan d'action
	Questionnaire 4		À la fin du 2e semestre		Obtenir les feedback des étudiants expérimentés et mesure l'efficacité de notre projet
2. Tests en français oral	Test oral 1 (Evaluation diagnostique)	Les étudiants à l'université normale de Gannan qui participent à mon projet de recherche	Avant la mise en place du projet	Enregistrement de la lecture des mots et des phrases par la téléphone portable	• Déceler les vraies erreurs segmentales • Comparer les dernières aves les erreurs phonétiques prédictives à partir de l'analyse contrastive • Concevoir le scénario pédagogique selon les erreurs segmentales fréquentes
	Test oral 2 (Evaluation formative)		À la fin du 1er semestre		• Suivre la progression évolutive des étudiants • Ajuster le plan d'action
	Test oral 3 (Evaluation formative)		Au milieu du 2e semestre		
	Test oral 4 (Evaluation diagnostique)		À la fin du 2e semestre		• Suivre la progression évolutive des étudiants • Mesure l'efficacité de notre projet
3. Enregistrements des cours oraux par visioconférence		Les deux classes expérimentées et la cheucheuse-enseignante	17 séances	Zoom ou Tencent Meeting	Analyser l'interaction dans les cours oraux afin d'améliorer le scénario pédagogique
4.Enregistrements de l'entraînement de la prononciation du français	Sur Xiaodaka	Les deux classes expérimentées	20 entraînements	Par l'application mobile Xiaodaka	• Déceler les erreurs segmentales • Suivre la progression évolutive des étudiants • Mesure l'efficacité de notre projet
	Avec vlog			Vlog soumis sur Duifenyi	

Tableau 27 - Synthèse du corpus de notre recherche

8.3.2. Échantillon et échantillonnage

Patton distingue six sortes d'échantillons intentionnels[101]. Pour notre cas, l'échantillon que nous avons choisi renvoie à « l'échantillon de cas typiques qui fournit des renseignements à partir de quelques cas jugés représentatifs de l'ensemble » (Patton, 1980 : 101).

Dans notre projet de recherche, nous avons choisi deux classes d'étudiants chinois en licence du F2LE qui étaient spécialistes en anglais et deux autres classes d'étudiants chinois en licence du F2LE qui étaient spécialistes en anglais des affaires. La participation

[101] Les autres sortes sont « l'échantillon de cas extrêmes ou déviants qui permet d'obtenir des renseignements sur certains cas inhabituels ; l'échantillon multiphasé qui renseigne par l'analyse des variations qu'a connues un cas en s'adaptant à différentes conditions ; l'échantillon de cas critiques qui fait ressortir quelques cas qui, s'ils s'avèrent vrais, illustreraient l'ensemble ; l'échantillon de cas politiquement importants qui attire l'attention sur des cas inhabituels ayant une influence sur l'ensemble ; l'échantillon le plus proche qui offre des renseignements à partir des cas les plus facilement accessibles » (Patton, 1980 : 100-105).

de ces quatre classes nous a permis de mesurer l'efficacité de la mise en place d'un dispositif pédagogique fondé sur une approche éclectique pour l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants chinois apprenant le F2LE.

Comme nous avons expliqué dans le contenu précédemment, ces quatre classes ont été divisées en deux groupes. Le premier groupe comprenait la Classe expérimentale 1 (35 étudiants) et la Classe de contrôle 1 (34 étudiants) et le deuxième groupe se composait de la Classe expérimentale 2 (34 étudiants) et la Classe de contrôle 2 (32 étudiants). La même enseignante suivait les étudiants de chaque groupe.

Dans ces 4 classes, aucun étudiant ne souffrait d'un problème articulatoire ou auditif. Les étudiants avaient entre 18 et 25 ans. Aucun d'entre eux n'a appris le français avant les études du F2LE en licence. Nous fournirons par la suite plus de détails sur leurs profils personnels et linguistiques ainsi que sur leurs compétences numériques.

Pour simplifier l'évaluation des enregistrement des quatre tests oraux des étudiants ciblés, nous avons réduit le nombre d'étudiants évalués. Chaque enregistrement d'étudiant durait environ 3 minutes. Évaluer tous les étudiants serait une tâche gigantesque pour les évaluateurs. De ce fait, nous avons opté pour l'échantillonnage par quotas. Nous avons fixé un quota à 25%. Étant donné que les effectifs de ces quatre classes variaient, nous avons utilisé le nombre d'étudiants de la classe avec le moins d'effectifs comme référence, soit 25% du nombre d'étudiants de la classe de contrôle 2 (32 étudiants), ce qui équivaut à 8 personnes. En d'autres termes, nous avons sélectionné 8 étudiants de chaque classe comme échantillon.

Ensuite, nous avons divisé les étudiants de chaque classe en trois sous-groupes :
- ceux qui ne parlaient que le MS et l'AAS
- ceux qui parlaient les deux langues et le dialecte hakka (la langue régionale)
- ceux qui parlaient les deux langues et d'autres langues (dialectes) que le hakka.

Le premier sous-groupe représente la plupart des étudiants chinois, et nous avons donc choisi 5 étudiants de ce sous-groupe dans chaque classe. Le hakka étant le dialecte de notre région de travail, nous avons sélectionné 3 étudiants du deuxième sous-groupe pour comprendre l'influence de ce dialecte sur l'apprentissage de la prononciation du français. Par ailleurs, étant donné que la moitié des étudiants ont quitté ce projet au Semestre 2, pour comparer les résultats des étudiants qui ont suivi deux semestres et ceux qui n'ont suivi qu'un seul semestre, il est nécessaire de choisir deux types d'étudiants. Voici la synthèse des étudiants choisis comme échantillon (voir Tableau 28). « Classe expérimentale », « Classe de contrôle », « étudiant », « mandarin standard », « anglais américian standard » et « hakka » sont simplifiés comme « CE », « CC », « E », « M », « A » et « H » dans les tableaux suivants.

Groupe 1					Groupe 2				
CE1	langues parlées	semestres suivis	CC1	langues parlées	CE2	langues parlées	semestres suivis	CC2	langues parlées
E 1	M et A	1 et 2	E 9	M et A	E 17	M et A	1 et 2	E 25	M, A et H
E 2	M et A	1 et 2	E 10	M, A et H	E 18	M et A	1 et 2	E 26	M, A et H
E 3	M et A	1	E 11	M, A et H	E 19	M, A et H	1 et 2	E 27	M, A et H
E 4	M et A	1	E 12	M et A	E 20	M et A	1 et 2	E 28	M, A et H
E 5	M, A et H	1 et 2	E 13	M, A et H	E 21	M, A et H	1 et 2	E 29	M, A et H
E 6	M, A et H	1	E 14	M et A	E 22	M et A	1 et 2	E 30	M, A et H
E 7	M et A	1 et 2	E 15	M et A	E 23	M, A et H	1	E 31	M, A et H
E 8	M, A et H	1 et 2	E 16	M et A	E 24	M et A	1	E 32	M, A et H

Tableau 28 - Synthèse des étudiants choisis comme échantillon

Quatre évaluatrices ont participé à notre évaluation. Nous avons recruté les évaluatrices francophones ayant l'expérience d'enseigner le français. Chaque groupe a été évalué par deux évaluatrices. Une d'entre elles a eu l'expérience d'enseigner le français en Chine. Voici la synthèse de ces évaluatrices :

Évaluateurs	Évaluatrice 1	Évaluatrice 2	Évaluatrice 3	Évaluatrice 4
Groupe évalué	groupe 1		groupe 2	
Francophone	Oui	Oui	Oui	Oui
Expérience d'enseignement du français en Chine	Oui	Non	Oui	Non
Expérience d'enseignement du français dans le pays hors de la Chine	Non	Oui	Non	Oui

Tableau 29 - Synthèse des évaluatrices

Les évaluatrices ont expertisé les enregistrements de ces tests oraux selon une grille d'évaluation (voir Annexe 14). Selon cette grille, les évaluatrices devraient donner une note de 0 à 4 pour chaque phonème évalué dans chaque test oral, selon le degré de qualité de la prononciation : mauvaise, médiocre, assez bonne, bonne ou très bonne. Comme certains phonèmes apparaissent à plusieurs reprises dans chaque test, les évaluatrices devraient calculer une note moyenne pour chaque phonème. Elles ne savaient pas à quel

groupe appartenaient les étudiants évalués. Elles ont évalué ces enregistrements selon leurs propres standards de bonne prononciation.

8.3.3. Analyse des données

L'analyse des données se décompose en trois parties distinctes : l'analyse des questionnaires, l'analyse des enregistrements vidéo et audio, et l'analyse des résultats des tests oraux.

L'analyse des questionnaires 1, 2, et 4 a été réalisée grâce à l'outil TICE *Wenjuan Xing*. Cette plateforme en ligne nous a permis de distribuer les questionnaires, de collecter les données et d'analyser les résultats. Elle propose différents types de graphiques pour illustrer et analyser les données, tels que les graphiques en secteurs, les histogrammes, les graphiques à barres et à courbes. Nous avons privilégié les graphiques en secteurs et les histogrammes pour visualiser nos données (voir Annexes 4 et 5). Le questionnaire 3 a quant à lui été distribué et analysé sur la plateforme *Duifenyi*, qui offre des graphiques à barres pour illustrer les résultats.

L'analyse des résultats des questionnaires 1 et 2 nous a permis de mieux comprendre la situation actuelle de l'E-A de l'expression orale en français dans la formation universitaire des étudiants chinois du F2LE notamment en ce qui concerne la prononciation du français. Les difficultés liées à la prononciation du français ont été mises en évidence à travers des questions fermées et ouvertes. Les questionnaires ont également fourni des informations sur les profils, les habitudes d'apprentissage, les compétences numériques et les profils linguistiques des étudiants concernés. Ces éléments ont été essentiels pour concevoir un projet de recherche et un dispositif pédagogique pertinents et efficaces. Enfin, grâce aux questionnaires 3 et 4, distribués au milieu et à la fin du projet, nous avons pu recueillir les retours des étudiants ciblés, ajuster notre projet en conséquence, suivre leur progression et mesurer son efficacité.

Nous avons également utilisé les enregistrements des cours oraux par visioconférence pour analyser les interactions entre la chercheuse-enseignante, et les enregistrements d'entraînements de la prononciation du français sur *Xiaodaka* et par le biais de vlogs pour suivre la progression des étudiants en vue de la remédiation de la prononciation.

Enfin, nous avons analysé les résultats des tests oraux pour vérifier l'efficacité de notre dispositif pédagogique. Les analyses de ces résultats sont divisées en analyse horizontale et verticale. Dans l'analyse horizontale, nous avons examiné les notes des quatre tests oraux de chaque membre de l'échantillon pour déterminer s'il y avait une amélioration dans la prononciation des phonèmes évalués après la mise en place de notre dispositif pédagogique (voir l'exemple de l'Étudiant 1 dans le Tableau 30).

Étudiant 1	langues acquises : M et A ; semestres suivis : 2 semestres			
	test 1	test 2	test 3	test 4

Tableau 30 - Exemple de l'analyse horizontale des notes d'Étudiant 1

Pour l'analyse verticale, nous avons comparé les notes des quatre tests oraux des étudiants expérimentaux avec celles des étudiants des classes de contrôle. Nous avons également comparé la moyenne et l'écart type de chaque test oral entre les classes expérimentales et celles du groupe de contrôle (voir Tableaux 31 et 32).

Groupe 1 : évaluatrice 1/2											
CE1	Langue parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	CC1	Langue parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 1	M et A	1 et 2					E 9	M et A				
E 2	M et A	1 et 2					E 10	M, A et H				
E 3	M et A	1					E 11	M, A et H				
E 4	M et A	1					E 12	M et A				
E 5	M, A et H	1 et 2					E 13	M, A et H				
E 6	M, A et H	1					E 14	M et A				
E 7	M et A	1 et 2					E 15	M et A				
E 8	M, A et H	1 et 2					E 16	M et A				
Moyenne							Moyenne					
Écart type							Écart type					

Tableau 31 - Analyse verticale des classes expérimentales et des classes de contrôle (Groupe 1)

Groupe 2 : évaluatrice 3/4											
CE2	Langue parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	CC2	Langue parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 17	M et A	1 et 2					E 25	M et A				
E 18	M et A	1 et 2					E 26	M, A et H				
E 19	M et A	1					E 27	M, A et H				
E 20	M et A	1					E 28	M et A				
E 21	M, A et H	1 et 2					E 29	M, A et H				
E 22	M, A et H	1					E 30	M et A				
E 23	M et A	1 et 2					E 31	M et A				
E 24	M, A et H	1 et 2					E 32	M et A				
Moyenne							Moyenne					
Écart type							Écart type					

Tableau 32 - Analyse verticale des classes expérimentales et des classes de contrôle (Groupe 2)

Partie IV : Expérimentation, résultats, réflexion

子曰：“学而不思则罔，思而不学则殆。”

《论语·为政》

Confucius dit : « Apprendre sans réfléchir est vain, réfléchir sans apprendre est dangereux ».

Les Entretiens de Confucius – Lun Yu

Introduction

Dans la partie I, nous avons élaboré notre problématique, construit nos questions de recherche et posé une hypothèse à partir d'une étude du contexte de l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants chinois du F2LE.

Dans la Partie II, en nous appuyant sur des théories de l'acquisition et l'E-A de la prononciation du français, et en recourant aux outils TICE et à une analyse contrastive linguistique, nous avons identifié des solutions possibles pour augmenter les occasions de pratiquer la prononciation du français. Diverses méthodes de correction phonétique sont combinées dans les activités de correction phonétique afin de profiter les avantages de chacune.

Dans la Partie III, nous avons présenté le positionnement épistémologique et le paradigme que nous avons adopté. La méthodologie de recherche composée d'une recherche-action et les méthodes de recueil et de traitement des données ont été également abordées.

Dans cette partie, nous aborderons plusieurs aspects du projet. Tout d'abord, nous décrirons le contexte dans lequel il a été mis en place ainsi que ses objectifs. Les outils TICE intégrés dans ce projet seront aussi mentionnés. Ensuite, nous nous concentrerons sur la mise en œuvre du dispositif pédagogique, en détaillant les phases d'essai, d'amélioration et de test. Nous analyserons également la collecte et le traitement des données. Enfin, nous présenterons les évaluations et les résultats de notre expérimentation, suivis d'une réflexion sur ces derniers.

Nous recourons à la figure ci-dessous pour présenter l'articulation générale de cette partie :

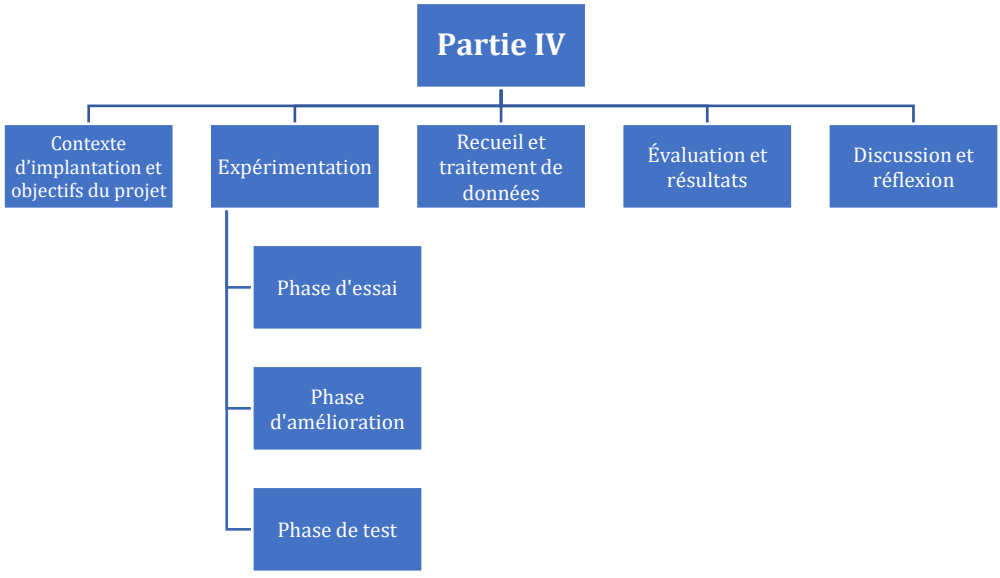


Figure 8 – Articulation générale de Chapitre IV

Chapitre 9. Contexte d'implantation et objectifs du projet

9.1. Contexte d'implantation

- Institution

Notre projet de thèse s'est déroulé à l'Institut des langues étrangères à l'Université normale de Gannan. Cette université se trouve à Ganzhou, dans la province de Jiangxi, au sud-est de la Chine.

- Cours du français

Dans cette université, le français n'est enseigné que comme 2e langue étrangère qui est proposé aux étudiants en licence et en master. À l'Université normale de Gannan, la formation de français est réservée aux étudiants spécialisés en anglais ou en anglais des affaires. Cette formation est obligatoire pour ces étudiants. Pour les étudiants en licence, la formation dure 3 semestres : du début du 1er semestre de la 2e année jusqu'à la fin du 1er semestre de la 3e année en licence. Chaque semestre, les étudiants doivent suivre 4 périodes (45 minutes par période) de cours par semaine pendant 12 semaines. Au total, la formation compte 144 périodes, soit 108 heures.

Le type du cours de F2LE dans cette université est magistral. La plupart du temps, les enseignantes lisent d'abord à haute voix le vocabulaire et les étudiants le répètent en chœur. Puis, les enseignantes expliquent le vocabulaire et la grammaire en français ou en mandarin en posant parfois des questions aux étudiants, telles que « pouvez-vous construire une phrase avec le mot qu'on vient d'apprendre ? », « pouvez-vous indiquer la conjugaison de ce verbe » ou « pouvez-vous expliquer les règles grammaticales sur l'article indéfini? ». L'analyse et les explications de chaque leçon visent à fournir aux étudiants de nouvelles connaissances essentielles sur la nouvelle matière présentée. Pour élargir leur compréhension, un diaporama en français et en mandarin est présenté. Pour les débutants, la langue de communication est donc souvent le mandarin. En général, le cours se termine par la lecture en chœur par les étudiants d'un texte ou d'un dialogue.

En fin de semestre, l'université impose un examen écrit aux étudiants, ils obtiennent alors 3 crédits. Aucune évaluation ni certification de langue française n'est imposée à l'issue des trois semestres d'études.

- Enseignants

Deux enseignantes chinoises de français assurent les cours de F2LE de toutes les classes (en licence et en Master). Ces deux enseignantes de français, sont diplômées en Master, spécialité française. Aucune n'a étudié dans un pays francophone. Cependant, Enseignante 1 était en train de suivre une formation en FLE à distance lors de la mise en place de notre projet de recherche. Cette formation est organisée par le secteur

linguistique du service culturel de l'Ambassade de France en Chine. Elle est destinée à tous les enseignants qui souhaitent prendre du recul par rapport à leurs pratiques pédagogiques. Elle permet à tous les enseignants sélectionnés de bénéficier d'une formation pratique en didactique et d'obtenir un diplôme universitaire reconnu (le DUFLE), ce qui leur permettra ultérieurement de s'inscrire en Master FLE en présentiel ou à distance.

Selon une enquête (voir Annexe 4) lancée au début de mon projet, ces deux enseignantes ne possédaient pas assez de connaissances sur les variantes phonétiques du français[102]. Elles n'ont rarement participé à la formation des outils TICE. Elles préféraient plutôt les cours en présentiel.

- Apprenants

Quatre classes d'étudiants ont participé à notre projet de thèse. Ces 4 classes comprennent 2 classes d'étudiants apprenant l'anglais comme spécialité et 2 classes d'étudiants apprenant l'anglais des affaires. Il y a 35 et 34 étudiants en « première », et 34 et 32 dans les deux autres. Les étudiants de la même option ont suivi le cours de français donné par la même enseignante.

Nous classons les deux premières classes comme « Groupe 1 », et les deux autres « Groupe 2 » (voir Tableau 21). La classe qui a suivi le cours oral par visioconférence et qui s'est entraînée à la prononciation avec l'application mobile du Groupe 1 est baptisée « Classe expérimentale 1 » (désormais CE1), et l'autre classe du « Groupe 1 » est la « Classe de contrôle 1 » (désormais CC1). Ainsi de suite, on a « Classe expérimentale 2 » (désormais CE2) et « Classe de contrôle 2 » (désormais CC2) du « Groupe 2 ». Les étudiants du « Groupe 1 » suivent les cours de français en présentiel enseignés par Enseignante 1, l'autre groupe par Enseignante 2.

Les étudiants concernés ont déjà suivi un semestre de cours en présentiel, soit 36 heures. Aucun étudiant n'a suivi de formation en français avant la licence. Ils sont tous de faux débutants (pré-A1[103]) : ils n'ont que quelques connaissances limitées en vocabulaire et grammaire française, leur expression orale en français reste aussi très limitée. Au cours du semestre 1, ils ont appris la prononciation de tous les phonèmes du français, la liaison, l'accentuation, l'intonation, la grammaire française élémentaire, et des expressions

[102] Pour la question « Est-ce que vous connaissez les accents régionaux du français », l'enseignante A a choisi la réponse « je ne les connais pas du tout » ; l'enseignante B a choisi la réponse « je ne les connais pas bien ».

[103] Selon CECRL (2020 : 261), Le niveau pré-A1 constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1. À ce niveau de compétence, l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité à s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites.

françaises courtes et « du quotidien ». Mis à part ces 48 périodes de cours en présentiel, ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre ou de pratiquer le français.

Selon une enquête (voir Annexe 5) faite auprès de ces étudiants au début de notre projet, ils ont utilisé le MS pour communiquer dans la classe. À part le MS, ils ont souvent parlé l'anglais. Presque tous les étudiants (99.23%) possédaient un téléphone intelligent. La plupart d'entre eux ont utilisé les ordinateurs (96.92%) ou des portables (90%) pour rechercher des informations. Ils se sont aussi servis de ces outils pour analyser des données, communiquer ou collaborer avec d'autres ou créer de nouveaux contenus. En dehors du cours, ils ont rarement pratiqué le français à l'oral.

- Enseignement-apprentissage de la prononciation du français

Le manuel utilisé est le 1er volume de la série des livres « Cours de français accéléré » de Hui Sun (Sun, 2020). Cette série se divise en deux volumes. Pour la formation de 108 heures, nous n'arrivons à finir que les 24 premières leçons du premier volume (30 leçons au total). Cette série de livres est utilisée dans la formation du F2LE dans un assez grand nombre d'universités chinoises. Ce livre met l'accent sur la compréhension écrite (la grammaire et le lexique) et la production écrite (essentiellement des exercices de traduction). Des activités permettant le développement de compétences orales, tant en production qu'en compréhension, sont rarement existantes.

En faisant référence à ce manuel, l'E-A de la prononciation du français se limite à la transmission des connaissances sur les phonèmes du français et les règles phonétiques et à l'entraînement à la prononciation au début des études. L'entraînement à la prononciation repose sur la prononciation des mots, de petites phrases ou de courts textes dont composent des phonèmes appris (voir Annexe 2). Après cette période, les étudiants ne doivent lire que le vocabulaire, les dialogues ou les textes qu'ils viennent d'apprendre au début ou à la fin de chaque cours. L'évaluation de la prononciation du français se fait rarement.

Au terme de chaque semestre, l'examen porte avant tout sur l'évaluation de la compréhension et de l'expression écrite. À la fin du 1er semestre, pour évaluer l'acquisition des phonèmes du français, les étudiants doivent transcrire des mots ou des phrases en API (voir Annexe 13) au lieu de leur faire prononcer ces phonèmes.

Le manque d' opportunités pour parler le français et le peu de place accordé à la prononciation du français lors des cours posent un problème capital à la fin du 1er semestre. En effet, les étudiants sont incapables de prononcer un mot de façon intelligible, sans parler d'une expression ou d'une phrase. En prenant le FS comme la norme, ils produisent souvent des sons erronés, confondent des phonèmes analogiques (par exemple, les consonnes sourdes et sonores ou les voyelles mi-fermées et mi-ouvertes), additionnent un son avant ou après une voyelle afin de produire une diphtongue (par exemple, le mot photo [fɔto] est prononcé comme [fɔtuo]) ou suppriment un son dans un mot ou dans une syllabe (par exemple, le mot chanteuse [ʃãtøz] est prononcé comme [ʃãtø]).

- TICE et Outils TICE

Une salle multimédia est à la disposition des enseignantes et des étudiants pour profiter des ressources sur Internet. Pour ce qui est des outils TICE, l'Enseignante 1 utilise souvent la plateforme pédagogique *Duifenyi*.

9.2. Objectifs du projet

Comme mentionné dans le chapitre deux, notre préoccupation concerne les étudiants de F2LE qui rencontrent fréquemment des difficultés à prononcer de manière intelligible les phonèmes du français. Notre projet de recherche a donc pour but de concevoir un dispositif pédagogique visant à favoriser l'E-A de la prononciation du français afin d'améliorer la prononciation chez les étudiants cibles en prenant en compte les causes principales des difficultés qu'ils rencontrent.

Comment ? A partir d'une analyse contrastive des systèmes phonologiques du FS, du MS et de l'AAS, nous nous appuyons sur une combinaison de diverses méthodes de correction phonétique pour enseigner-apprendre la prononciation du français. En parallèle, nous profitons des affordances des outils TICE dans l'entraînement à la prononciation du français afin de multiplier les occasions de pratiquer le français oral et la prononciation en dehors du cours en présentiel. Notre hypothèse, c'est que l'approche éclectique en combinant ces méthodes devrait favoriser l'intelligibilité de la prononciation du français de nos étudiants.

À la lumière de l'objectif principal, nous menons notre recherche sous trois angles : linguistique, pédagogique et technique. En ce qui concerne le premier, l'aspect linguistique, nous présentons et comparons systématiquement et précisément les systèmes phonologiques de la lange cible et des langues acquises par le public cible. Quant à l' aspect didactique, nous cherchons à concevoir des scénarios pédagogiques pour améliorer la prononciation du français en fusionnant différentes méthodes de correction phonétique. Pour l'aspect technique, nous envisageons la sélection d' outils TICE pertinents qui prennent en compte les motivations, objectifs, besoins et habitudes d'apprentissage des étudiants présentés dans le chapitre un, selon la typologie et les principes du choix des outils TICE, puis l'intégration des outils TICE sélectionnés de façon pertinente et efficace.

Concernant l'apport original de ce projet, selon Choplin et *al.*, la notion de *la valeur ajoutée spécifique* désigne le véritable potentiel d'un dispositif FOAD (formation ouverte à distance) (Choplin et *al.*, 2002). Nous analyserons donc l'apport original que notre recherche permet d'obtenir sur les plans pédagogique, linguistique, technique, social, et heuristique.

Sur le plan pédagogique :

- Pour l'enseignant de FLE :

- profiter de diverses ressources multimédias telles que des vidéos, audio, images pour enseigner la prononciation du français ;
- motiver les apprenants grâce à des ressources vidéo et radio ou des activités ludiques telles que le doublage des films et le jeu *Qui est agent secret*[104] *?* ;
- combiner la théorie avec la pratique pour enseigner-apprendre la prononciation du français, à savoir la théorie de l'*input*, de l'interférence, les méthodes de correction phonétique, etc. ;
- à partir d'une analyse contrastive, concevoir des scénarios en profitant des affordances des outils TICE, et en combinant diverses méthodes de correction phonétique.

- Pour les apprenants :

- prendre conscience des différences entre leur prononciation du français avec celle d'un modèle proposé ;
- comprendre l'origine des erreurs phonétiques ;
- savoir réagir face à ces erreurs et améliorer la prononciation en se servant du modèle offert ;
- avoir l'occasion de se corriger et d'être corrigé lors de la production orale dans le cours par visioconférence et grâce aux commentaires de l'enseignante lors de l'entraînement à la prononciation ;
- augmenter les occasions d'entraîner la prononciation du français ;
- développer la compétence d'auto-apprentissage.

Sur le plan linguistique

- Pour l'enseignant de FLE :

- comprendre les similitudes et les différences entre les systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises en faisant une analyse contrastive systématique ;
- prédire les transferts positifs et négatifs à travers l'analyse contrastive.

- Pour les apprenants :

[104] Le jeu « *Qui est agent secret* ? » est très populaire en Chine, notamment chez les jeunes. En voici les règles : avant de commencer ce jeu, l'organisateur prépare deux objets/personnages/animaux similaires, par exemple, le lait et le jus de soja, la clémentine et l'orange, le pain et le gâteau, le phoque et le lion de mer, le tigre et le lion, etc. Il distribue une carte où il note le nom d'une de ces entités à un participant et distribue les cartes où sont notés les noms des autres entités aux autres participants. Chaque participant ne sait que ce qui est écrit sur sa carte. Le jeu commence par la description périphrastique de chacune des entités sans que le vrai nom en soit révélé. Après la description de tous les participants, on vote pour trouver « l'agent secret », c'est-à-dire la personne qui a une carte différente que ceux d'autres. Le jeu continue jusqu'à ce que l'agent secret soit trouvé.

- améliorer leur prononciation du français en fait des exercices de correction phonétique, et suivant ou imitant un modèle considéré comme standard.

Sur le plan technique et social

- Pour l'enseignant de FLE :

- concevoir et réaliser un projet d'E-A de la prononciation du français en intégrant les outils TICE où l'enseigne joue de multiples rôles ;
- offrir de nouvelles possibilités de l'organisation du cours à distance dans le cas où le déplacement et la présence dans la classe sont difficiles, par exemple, pendant l'épidémie ;
- Développer les compétences numérique et technopédagogique en élaborant un projet de recherche en intégration des outils TICE.

- Pour les apprenants :

- développer la compétence numérique en participant aux cours par visioconférence et en entraînant la prononciation du français avec les outils TICE ;
- entraîner la prononciation à travers l'interaction en ligne et avec des outils TICE ;
- développer l'aptitude à apprendre une langue étrangère en autonomie avec les outils TICE.

Sur le plan heuristique, notamment pour les chercheurs en sciences du langage et en didactique des langues :

- Offrir un exemple d'étude qui combine la science du langage (l'acquisition de la L2/L3 et l'analyse comparative du système phonologique des langues acquises et de la langue cible), la didactique des langues (l'E-A de la prononciation du français) et l'utilisation des technologies dans l'éducation (l'intégration des outils TICE) ;
- mesurer l'efficacité d'un dispositif pédagogique qui combine diverses méthodes de correction phonétique à l'aide des outils TICE et à partir d'une analyse contrastive dans l'E-A de la prononciation d'une langue étrangère.

9.3. Outils TICE intégrés dans le projet de thèse

En basant sur la typologie des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation et sur les principaux du choix des outils TICE que nous avons présentés au chapitre six, nous avons sélectionné des outils TICE et les intégrés dans notre projet de thèse. Nous présenterons ces outils dans les pages suivantes.

- Zoom/Tencent Meeting

Zoom et Tencent Meeting sont les outils de visioconférence. Nous avons utilisé l'outil Zoom pour donner les cours oraux du français dans le premier semestre de notre projet de thèse, l'outil Tencent Meeting pour le deuxième semestre en raison du changement d'affectation qui nous a été imposé (autre localisation géographique).

L'interface utilisateur de Tencent Meeting est similaire à celui de Zoom. Les étudiants ciblés qui se sont adaptés à utiliser Tencent Meeting pendant la période de l'épidémie ont appris très rapidement à utiliser Zoom.

Les affordances des outils de visioconférences nous permettent de :

1) réaliser la communication à distance ;

2) procéder à l'interaction synchronique et multicanal (écrit par le clavardage, l'image, la voix et la geste par le webcam) (Guichon et Tellier, 2017 : 32) ;

3) partager des ressources numériques aux modes différents (image, audio, vidéo, texte, diaporama, etc.) ;

4) organiser des activités des modalités différentes : travail individuel et/ou en groupe ;

5) enregistrer les séances du cours afin de les analyser et les améliorer.

Plus particulièrement, l'interaction à l'oral permet à l'enseignant de déceler rapidement les erreurs phonétiques d'apprenants. Les exercices de correction phonétique, comme les exercices d'imitation, de répétition, de discrimination, se réalisent à travers cet outil TICE. Par ailleurs, les apprenants sont capables de s'exprimer par les émoticônes, ce qui rend l'interaction plus ludique. Enfin, avec les outils de visioconférence, nous pouvons nous adresser à une personne en particulier ou à tout le monde. Nous pouvons profiter de cette fonction pour organiser des activités ludiques, comme le jeu « *Qui est agent secret* ».

- Wechat

Application mobile de messagerie textuelle et vocale développée par le géant chinois Tencent Holding Limited, elle permet également les appels audio et vidéo.

À l'aide de cet outil, nous sommes capables de procéder à l'interaction synchronique et asychronique, et de partager des ressources au niveau de l'E-A de la prononciation du français. C'est très populaire en Chine. La communication entre l'enseignant et les apprenants devient plus pratique grâce à cet outil. Nous pouvons le comparer à l'application mobile WhatsApp plus connue dans les pays européens.

La fonction Moment de Wechat nous permet également de partager des nouveautés sur notre vie. Cette fonction favorise le rapprochement l'enseignant des apprenants afin de réduire la distance psychologique entre eux.

- Xiaodaka

Xiaodaka (en *pinyin*) est une sous-application mobile de Wechat. La sous-application mobile, ou baptisée *Xiaochengxu* en pinyin, mini programme en anglais, désigne un programme que nous n'avons pas besoin de télécharger et qui peut être accessible directement à travers Wechat.

Grâce à cet outil, l'enseignant est capable de créer une communauté d'apprentissage et puis d'y inviter les apprenants. Le partage des ressources numériques (vidéo, audio, texte, image, etc.) est possible. L'enseignant peut également à l'aide de cet outil distribuer des tâches et surveiller les apprenants à propos de l'accomplissement des tâches distribuées.

Quant à l'évaluation de la prononciation, *Xiaodaka* donne la possibilité aux apprenants d'y mettre leurs enregistrements et à l'enseignant de faire ses commentaires oraux ou écrits pour évaluer la prononciation.

Voici un exemple d'une communauté d'apprentissage créée dans notre projet de thèse. Nous montrons tout d'abord la page d'accueil de *Xiaodaka* (image à gauche) et la traduction en français (à droite). Ensuite, nous présenterons un exemple d'une tâche d'entraînement à la prononciation. Dans cette tâche, l'enseignant a partagé une vidéo en FS comme modèle et demandé aux apprenants d'écouter et puis d'imiter la prononciation du lecteur. En dernier, nous exposerons les enregistrements des apprenants ciblés et les commentaires écrits et oraux de l'enseignant.



Apprentissage de la prononciation du français : Classe expérimentale 1

Membres : 36

Profil Nouveautés 195 tâches 20 Cours 1

Tâche par jour (20)

10/03/2021 Cours 1- les animaux et la nourriture

Figure 9 - Reproduction d'image de la page d'accueil de *Xiaodaka* et traduction



Tâche par jour (20) Cours 17 – déjeuner du matin (Jacques Prévert) Zaocan (la traduction en *pinyin* du déjeuner du matin) Une vidéo sur la lecture du poème « déjeuner du matin » en français standard.

Figure 10 - Reproduction d'image d'une tâche de *Xiaodaka* et traduction



Les étudiants des classes expérimentales ont imité la prononciation du français du modèle et déposé leurs enregistrements sur Xiaodaka : 1. Étudiant 1 Enregistrement de l'étudiant 1

Figure 11- Reproduction d'image des enregistrements sur *Xiaodaka* et traduction

- Duifenyi

Nous avons aussi eu recours à l'outil TICE *Duifenyi* (en *pinyin*) dans notre projet de thèse. C'est une plateforme pédagogique chinoise accessible sur Internet, et également disponible sous forme d'application mobile.

Elle nous offre des possibilités de gestion d'étudiants, communication entre l'enseignant(s) et les étudiants, de partage des ressources relatives aux cours, distribution des tâches, de discussions entre les étudiants, de distribution des exercices en ligne, de lancement des questionnaires, etc. Nous avons utilisé *Duifenyi* au premier semestre pour partager des ressources numériques relatives à l'apprentissage de la prononciation du français, distribuer des tâches et communiquer avec les étudiants.

Nous présenterons l'interface utilisateur de *Duifenyi* et donnerons notre traduction en français ci-dessous :



Figure 12 - Reproduction d'image d'interface utilisateur (enseignant) de plateforme *Duifenyi*

Notre traduction :
Duifenyi : Plateforme pédagogique
Bienvenue Madame Patricia ZHOU
Cours : Cours oral par visioconférence
Classe : Classe expérimentale 1
Assistant : Absent
Groupe coopératif : Absent

Liste d'étudiants Ressources Devoir Message de Wechat

Contrôle de présence Division de groupe Forum de discussion Notes

Exercices en ligne Questions posées dans le cours Questionnaires Vote

Activités Évaluation du cours par des étudiants Danmu Test entre étudiants

Interaction en direct Épreuve

- Meiri Fayu Tingli

Comme l'indique le nom, *Meiri Fayu Tingli* (en pinyin) est un outil TICE destiné à développer la compétence de compréhension orale en français d'apprenants. Il est accessible par Internet, et est également disponible sous forme d'application mobile. Il nous offre des ressources sonores riches telles que des films, chansons, émissions radio, romans audio.

Grâce à celles-ci, les apprenants peuvent facilement trouver des ressources sonores qui les intéressent. De plus, il nous propose également des activités d'entraînement à la prononciation du français, comme le doublage de film, et l'évaluation automatique de la prononciation du français. Cependant, pour la dernière fonction, cet outil nous offre seulement une évaluation sous forme de note au lieu d'un diagnostic de la prononciation. D'ailleurs, nous ne connaissons pas les critères d' évaluation utilisés. Par conséquent, nous ne proposons pas aux étudiants de s'auto-évaluer à partir de cet outil TICE.

Voici les images de cet outil et notre traduction en français :



Recommandations

Blogs Cours Doublage

Écoute intensive Mises à jour

Vidéo recommandée : « Et si nous atomisions la Lune ? »

Débutant Écouter le vocabulaire Littérature Examen Vidéos Vie quotidienne Voyage et études à l'étranger Enfants Tous

Meilleurs choix

Vidéo : MBTI

Figure 13 - Reproduction d'image de la page d'accueil de *Meiri Fayu Tingli* et traduction



Figure 14 - Reproduction d'image du doublage du film « le fabuleux destin d'Amélie Poulain »



Figure 15 - Reproduction d'image d'auto-évaluation du doublage du film « le fabuleux destin d'Amélie Poulain »

- Fayu Zhushou

Fayu Zhushou (en *pinyin*) est un dictionnaire électronique chinois-français et français-chinois. Gratuit, il est accessible par Internet, et est également disponible sous forme d'application mobile. Il nous offre un modèle de la prononciation du FS et des variétés de

la prononciation du français tel que le français canadien grâce à l'intégration du site web Forvo[105].

- Wenjuan Xing

Nous avons utilisé l'outil TICE *Wenjuan Xing* (en *pinyin*) pour distribuer, recueillir et analyser les questionnaires. C'est une plateforme d'enquête et d'évaluation de questionnaire en ligne. Grâce à cet outil, nous sommes capables de distribuer les questionnaires en ligne en partageant le lien des questionnaires. Il nous aide également à recueillir et analyser des données.

- D'autres outils TICE

À part ces outils TICE présentés ci-dessus, nous avons également utilisé l'outil Audacity pour éditer les sons, des moteurs de recherche par exemple Google, des sites web pour rechercher des ressources nécessaires dans la conception des scénarios pédagogiques et l'organisation des exercices d'entraînement à la prononciation du français (voir Annexe 12). Pour les étudiants, ils ont eu recours aux outils TICE *Jianying* (en pinyin) et *Douyin* (en pinyin). Le premier est un outil pour éditer la vidéo. Le deuxième est une application mobile de partage de courtes vidéos.

[105] Forvo est un site gratuit de prononciation en ligne où des personnes du monde entier peuvent prononcer des mots dans leur langue maternelle, écouter la prononciation d'autres personnes et ajouter de nouveaux mots à leur vocabulaire. Consulté sur le site le 3 janvier 2022: https://forvo.com/

Chapitre 10. Expérimentation

Dans le chapitre huit, nous avons exposé les huit étapes et les sous-étapes de notre RA. Ces huit étapes comprennent : formulation de la problématique, lancement des recherches et conception d'un protocole provisoire, préparation avant la planification, planification, semestre 1 « action-observation-évaluation-réflexion », amélioration du protocole, semestre 2 « action-observation-évaluation-réflexion » et communication.

Pour formuler notre problématique, nous avons fait une revue de la littérature sur l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants de F2LE. À partir de cette lecture documentaire, nous avons remarqué que le problème de la prononciation du français chez les étudiants chinois du F2LE ont été mentionné dans de nombreuse études, cependant très peu des recherches ont présenté systématiquement les causes de ce problème et les suggestions des auteurs pour améliorer la prononciation du français chez ce public se limitaient à l'application de certaines méthodes d'E-A (Li, 2016 ; Su, 2018). Par ailleurs, l'utilisation des outils TICE dans cette formation était peu explorée (Fang, 2016). Ainsi, pour mieux comprendre la situation actuelle de l'E-A de la prononciation du français chez les étudiants de F2LE et recenser tous les facteurs qui interviennent dans ce type de formation, nous avons mené une enquête auprès de 19 enseignants de F2LE dans 18 universités chinoises et 189 étudiants de F2LE dans 10 universités, et puis nous avons fait fait une étude du contexte (voir le chapitre un).

Après l'élaboration de notre problématique et la construction de nos question de recherche, nous nous sommes appuyés sur les théories de l'acquisition et de l'E-A de la prononciation d'une langue étrangère, et nous avons fait une analyse contrastive des systèmes phonologiques du MS, de l'AAS et du FS, pour concevoir un dispositif pédagogique qui intègre les outils TICE. Nous avons mis en place ce dispositif et un protocole à l'Université normale de Gannan pendant deux mois. Cette phase est la phase d'essai, car son but est d'améliorer le protocole et le dispositif pédagogique.

Nous avons ensuite poursuivi une phase d'amélioration. Nous avons optimisé le dispositif pédagogique et le protocole en tenant compte des difficultés rencontrées dans cette phase, des conseils des étudiants recueillis dans le questionnaire 3 et des points problématiques observés dans la mise en place.

Nous avons finalement mis en place un nouveau dispositif pédagogique et un protocole renouvelé dans le même contexte et auprès du même public dans le semestre 2 (six mois), qui est la phase de test.

Nous nous pencherons sur la description de ces trois phases (essai, amélioration et test) dans les pages qui suivent, car les autres étapes ont été exposées en détail dans le chapitre huit.

10.1. Phase d'essai : semestre 1 « action-observation-évaluation-réflexion »

Lors de cette étape, nous avons mis en place notre protocole provisoire. Considéré comme une phrase d'essai, le premier semestre avait pour objectif d'observer les difficultés rencontrées dans le processus de la mise en place de notre protocole et de notre dispositif pédagogique, et d'obtenir des feedbacks des étudiants afin d'améliorer le protocole et le dispositif. De ce fait, cette étape comporte quatre sous-étapes : action, observation, évaluation et réflexion. Toutes ces sous-étapes ne se déroulent pas successivement : nous avons enseigné la prononciation du français (action) en observant (observation) son déroulement. Dans cette phase, sept séances des cours oraux par visioconférence et neuf cours d'entraînement à la prononciation du français se sont réalisées.

10.1.1. Action

10.1.1.1. Cours oraux par visioconférence

À partir d'une analyse contrastive qui nous permet à prédire les difficultés possibles dans l'apprentissage de la prononciation du français chez les étudiants de F2LE, la conception des séances pédagogiques combine diverses méthodes de correction phonétique et profite des affordances des outils TICE.

Selon le test oral 1 qui a été proposé aux étudiants avant la conception des séances pédagogiques, ces cours oraux par visioconférence visent notamment à l'amélioration de la prononciation des phonèmes qui posaient souvent des difficultés aux étudiants ciblés.

La rédaction de la fiche pédagogique s'imposait avant chaque séance. Le thème, le pré-requis, les objectifs pédagogiques (linguistique, socioculturels et savoir-faire), les méthodologies pédagogiques pratiquées, les méthodes de correction phonétique adoptées, la durée, les outils et supports et les activités organisées sont inclus (voir Annexe 12).

- Combinaison de diverses méthodes de correction phonétique

Mis à part la première séance qui avait pour but de briser la glace et familiariser au mode d'emploi de Zoom, les autres séances ont mis l'accent sur l'amélioration de la prononciation des phonèmes du français. A titre d'exemple, dans la Séance 4, nous avons travaillé sur la prononciation des phonèmes /œ/ /ø/ et /e/ ; dans la Séance 6, nous nous sommes focalisé sur la différence et la prononciation des voyelles nasales du français.

Diverses méthodes de correction phonétique ont été combinées et pratiquées pour améliorer la prononciation du français chez les étudiants ciblés. Les méthodes d'imitation

et de répétition ont été souvent pratiquées au début de la séance en introduisant des vidéos ou audio comme modèle de prononciation. La méthode articulatoire était aussi fréquente (6 fois sur 7 séances). Les supports comme le triangle vocalique ont été proposés aux étudiants pour qu'ils puissent mieux comprendre les degrés d'ouverture différents et les points d'articulation différents avec la position de la langue pour les voyelles. Parallèlement, grâce à la caméra, l'enseignante a pu montrer ces différences et le mouvement des organes articulatoires au cours de la prononciation. Les exercices d'opposition phonologique ont été également pratiqués pour distinguer des phonèmes similaires, comme les voyelles /œ/ et /ø/dans la Séance 4. La méthode de verbo-tonale a été aussi introduite dans le cours oral. Nous avons fait tout d'abord écouter plusieurs fois des mots composés des phonèmes désignés aux étudiants pour que les étudiants puissent « entendre » ces phonèmes. Prenant comme exemple, dans la Séance 7, pour améliorer la prononciation des phonèmes /œ/, /ø/, /y/ et /a/, les étudiants ont écouté plusieurs fois des mots composés de ces phonèmes (sœur/jeune/meuble, chanceux/vœux/heureux, sur/nulle/minute, salle/la/âne) à travers le dictionnaire électronique *Fayu Zhushou*[106]. Rappelons qu'après les alvéolaires /s/ et /z/, les voyelles deviennent plus claires. Nous avons choisi particulièrement des mots composés des syllabes [s+V[107]] afin de créer un environnement facilitant pour mieux percevoir ces phonèmes.

La méthode comparative a été également pratiquée dans le cours oral à partir de l'analyse contrastive que nous avons menée dans le chapitre quatre. À titre d'exemple, dans la Séance 7, pour faire comprendre les origines de la prononciation inintelligible des voyelles /œ, ø/ et la confusion entre ces deux phonèmes aux étudiants, l'enseignante a expliqué l'absence de ces deux phonèmes dans les systèmes phonologiques de leurs langues acquises (MS et AAS) et les points similaires entre ces voyelles ainsi que la voyelle/ə/qui existe dans leurs langues maîtrisées. Un autre exemple, dans la Séance 6, les étudiants avaient tendance à diphtonguer les voyelles nasales françaises. L'enseignante a comparé les voyelles nasales avec les finales nasales en MS et le phénomène de nasalisation en AAS afin que les étudiants puissent comprendre les différences entre ces langues.

- Intégration des outils TICE

Les outils TICE ont été intégrés dans le cours oral pour mieux enseigner-apprendre la prononciation du français. L'outil de visioconférence nous permet d'organiser un cours oral à distance en partageant l'écran et des ressources multimédias. Les étudiants étaient capables d'accéder au cours oral en tout lieu : il ne faut qu'un téléphone intelligent ou un ordinateur et l'internet. Imaginant que les étudiants ont suivi le cours oral à côté d'un terrain de sport après avoir fait du sport ou dans un café en prenant du café. D'ailleurs, à l'aide de l'outil de visioconférence, l'interaction entre l'enseignant et les étudiants ou parmi les étudiants s'est réalisée en multicanal (à l'oral, à l'écrit ou à l'envoi des

[106] En partageant l'écran à l'aide de Zoom, l'enseignante a fait écouter la prononciation de ces mots aux étudiants.
[107] Voyelle

émoticônes). De plus, nous étaient capables de diviser les étudiants en petits groupes eu vue d'un travail collaboratif et d'augmentation des occasions de prendre la parole. Le dictionnaire électronique *Fayu Zhushou* a été également utilisé dans le cours oral. Il nous offre un modèle de la prononciation des mots en FS. À partir de ce modèle de prononciation, nous pouvons organiser de divers exercices de correction phonétique, comme les méthodes d'imitation, de répétition et de verbo-tonale.

10.1.1.2. Entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*

Nous avons partagé sur Xiaodaka des vidéos et audio en FS comme modèle de prononciation. En dehors du cours oral, les étudiants ont écouté et imité la prononciation des vidéos ou audio, puis mis leurs enregistrements sur *Xiaodaka*. L'enseignante a écouté leurs enregistrements et puis les a évalués en donnant les commentaires écrits ou oraux. Les étudiants ont amélioré leur prononciation en fonction des commentaires qu'ils avaient reçus de leur enseignante.

La fonction de *Xiaodaka* nous permet aussi de suivre l'accomplissement des tâches de chaque participant. Nous pouvons donc surveiller la progression et l'achèvement des tâches.

10.1.2. Observation

Au début de la mise en œuvre du protocole, les étudiants étaient motivés par le nouveau mode d'apprentissage de la prononciation du français en intégrant les outils TICE : ils étaient curieux de découvrir les fonctions des outils TICE (Zoom et *Xiaodaka*) malgré des problèmes techniques (ex. le problème d'activement de la caméra ou du micro). Ils ont activé la caméra tout le temps de la séance afin de communiquer avec l'enseignante ou d'autres étudiants. Ils ont pris la parole à leur initiative bien qu'ils parlent souvent en MS. Ils ont participé activement aux activités de correction phonétique organisées dans le cours oral. De plus, ils se sont entraînés avec enthousiasme à la prononciation du français en imitant le modèle sur *Xiaodaka*. Les interactions entre l'enseignante et les étudiants étaient aussi fréquentes à travers la plateforme *Duifenyi*.

Cependant, au fur et à mesure de la mise en place de ce protocole, les étudiants se sont démotivés. Ils ont commencé à couper la caméra et à se cacher dernière l'écran. L'interaction entre l'enseignante et les étudiants est devenue de moins en moins. Ils n'ont pris la parole qu'au moment où l'enseignante leur a demandé. D'ailleurs, vu que nous avons divisé chaque classe expérimentale en deux groupes dont le nombre de participants dépassait de 15 étudiants, la durée de 50 minutes de chaque séance n'est pas suffisante pour que chaque étudiant puisse prendre la parole lors de chaque activité. Une assez grande partie d'étudiants ont arrêté sans finir les tâches distribuées sur *Xiaodaka*.

10.1.3. Évaluation

L'évaluation de la mise en place du protocole se divise en deux parties : le test oral 2 et les questionnaires.

10.1.3.1. Test oral 2

Le test oral 2 comporte des mots isolés composés des phonèmes qui provoquent souvent des problèmes de prononciation chez les étudiants ciblés. Selon le test oral 1, les huit phonèmes /œ/, /ø/, /b/, /p/, /d/, /t/, /g/ et /k/ qui causent le plus des difficultés sont inclus. Ce test oral a été proposé aux étudiants de 4 classes. Ils ont lu ces mots à haute voix et enregistré leur prononciation à partir de leur téléphone intelligent. Un fichier son au format de MP3 a été produit et transféré à l'enseignante. Ce test oral avait pour but de suivre la progression de l'apprentissage de la prononciation du français chez les étudiants visé.

10.1.3.2. Questionnaires 3

Les questionnaires 3 ont été distribués aux étudiants expérimentaux à travers la plateforme de *Duifenyi*. 35 étudiants (35/35) de CE1 et 31 étudiants (31/34) de CE2 ont répondu aux questionnaires. Les feedbacks concernant le cours oral à distance et l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka* ont été recueillis. 94% d'étudiants de CE1 et 89% de CE2 ont pensé que le cours oral favorisait le développement de la compétence d'expression orale, notamment au niveau de la prononciation (86% et 87%). D'après eux, 92% d'étudiants de CE1 et 91% d'étudiants de CE2 partageaient l'avis que l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka* favorisait l'amélioration de la prononciation du français. Mais le taux d'apprendre la prononciation de leur propre initiative n'est pas élevée : 20% de CE1 et 23% de CE2. Les étudiants (61% de CE1 et 52% de CE2) préféraient plutôt le cours hybride (en présentiel et à distance) que le cours en présentiel ou le cours à distance.

Les conseils sur le protocole et le dispositif pédagogique ont aussi été recueillis selon les questionnaires. Les étudiants ont revendiqué :

1) plus d'interactions entre l'enseignante et les étudiants ;
2) des activités plus ludiques pour pratiquer l'oral ;
3) plus de culture française dans les cours oraux ;
4) plus d'occasions distribuées à chaque étudiant pour pratiquer l'oral.

10.1.4. Réflexion

La mise en place du protocole provisoire a commencé début mars 2021 et s'est achevée fin avril 2021. Pendant ces deux mois, nous avons rencontré certaines difficultés au détriment de la mise en place du protocole provisoire. Elles résident dans :

1) les échanges inefficaces et indirects sur la plateforme *Duifenyi* entre les étudiants et l'enseignante ;

2) l'absence des étudiants du cours oral à cause de travaux ou tâches d'autres disciplines que le cours de français ;

3) le manque d'autonomie des étudiants pour l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka* ;

4) le temps énorme consacré par l'enseignante pour évaluer les enregistrements de chaque étudiant expérimental sur Xiaodaka.

Ces difficultés mises à part, la démotivation d'étudiants est devenue de plus en plus évidente à la fin de la phase d'essai (caméra coupée, prise de parole rare, etc.). Selon nous, ce type de démotivation provient de la monotonie des activités organisées dans le cours oral. Le cours a toujours commencé par l'introduction d'un modèle de prononciation du FS. Le contenu des modèles n'intéressait pas toujours les étudiants, les activités d'imitation et de répétition étaient imposées. De plus, le processus de correction phonétique n'était pas divertissant : les étudiants écoutaient, répétaient ou imitaient. Il n'existait pas de partie créative ou originale. À la fin, le cours oral a fini par une production orale. Mais ces activités de production orale n'étaient que des répétitions de ce qu'ils ont fait dans le cours du français en présentiel, telles que « parler de ses goûts musicaux » de la Séance 2, « indiquer le chemin » de la Séance 4, « décrire la chambre » de la Séance 5. Par conséquent, dans les questionnaires, les étudiants ont demandé des activités plus motivantes et ludiques.

10.2. Phase d'amélioration

À la lumière de l'observation faite dans la phase d'essai, des résultats des questionnaires et de la réflexion, nous avons amélioré notre protocole :

1) l'application mobile Wechat a remplacé la plateforme *Duifenyi* en vue des échanges étudiants-enseignante et du partage des ressources plus faciles ;

2) les activités pratiquées dans le cours oral ont été conçues pour être « plus ludiques » et plus diversifiées en mettant l'accent sur l'interaction entre les étudiants et l'enseignante ;

3) la culture française a été davantage présente dans le cours oral ;

4) les types de ressources partagées sur *Xiaodaka* étaient plus diversifiés et variaient selon les besoins des étudiants : des chansons, des poèmes et des phrases courtes, philosophiques, ont été offerts ;

5) une « récompense » serait distribuée à ceux qui ont terminé toutes les tâches d'entraînement sur *Xiaodaka ;*

6) l'application mobile *Meiri Fayu Tingli* qui met à la disposition des ressources multimédias diversifiées, gratuites et originales pour apprendre la langue française a été proposée aux étudiants ;

7) le cours commence par la correction des erreurs phonétiques commises sur *Xiaodaka.*

En outre, environ une moitié d'étudiants de chaque classe expérimentale n'ont plus participé aux cours oraux du semestre 2. De ce fait, dans chaque groupe de ces deux classes expérimentales, il restait seulement sept à huit participants et les occasions de

prise de parole ont été augmentées de manière significative pour chaque participant lors du cours oral.

10.3. Phase de test : semestre 2 « action-observation-évaluation-réflexion »

10.3.1. Action

10.3.1.1. Cours oraux par visioconférence

Pour la phase de test, la rédaction de la fiche pédagogique était aussi obligatoire avant la mise en place de chaque séance. L'enseignante avait l'habitude de bavarder avec les étudiants pour les mettre à l'aise avant le début du cours.

Le cours a souvent commencé par un rappel des erreurs phonétiques commises par les étudiants sur *Xiaodaka*. Outre l' évaluation des enregistrements d'étudiants (un par un) comme au Semestre 1, pour améliorer leur prononciation, au début de chaque séance nous avons corrigé ensemble les erreurs phonétiques fréquentes et expliqué l'origine de ces erreurs.

Divers types de supports ont été mobilisés dans les séances du Semestre 2, tels que des vidéos amusantes, des extraits et des bandes annonces du film, des poèmes et des chansons (voir Annexe 12).

Davantage d'activités à l'oral ont été organisés au Semestre 2, comme le partage d'une expérience personnelle très marquée (séance 8), chanter en chœur d'une chanson (séance 9), le doublage des extraits (séances 10, 13 et 17) ou bande-annonce des films (séances 12 et 15), la présentation des goûters préférés (séance 11), la discussion et l'exposé en petit groupe (séances 12 et 13), les jeux de mime d'animaux (séance 13) et de « *Qui est agent secret ?* » (séances 14 et 16), ainsi que l'écriture du poème et la lecture du poème (séance 15). D'ailleurs, pour motiver les étudiants et répondre à leurs besoins, la culture française a été beaucoup plus mentionnée : la cuisine française, les films français, les chansons françaises et les poèmes français.

Quant à l'évaluation de la prononciation du français chez les étudiants ciblés, plutôt d'indiquer les erreurs phonétiques lorsque les étudiants prenaient la parole, nous avons noté les erreurs. Puis nous avons fait rapport des erreurs à la fin de l'activité pour ne pas interrompre la prise de parole des étudiants.

En comparant avec les activités du Semestre 1, plus de temps a été consacré au travail en groupe. L'organisation de la séance du Semestre 2 a été organisée différemment : des jeux, des chansons, des doublages de films, des poèmes ont permis de varier les activités proposées aux étudiants.

- Combinaison de diverses méthodes de correction phonétique

Concernant la correction phonétique, comme le Semestre 1, nous avons profité des avantages de diverses méthodes de correction phonétique pour améliorer la prononciation du FS. Certaines erreurs phonétiques ont été répétées malgré la correction phonétique proposée dans notre cours oral. Cela peut être dû à un phénomène de fossilisation. Nous avons déjà expliqué ce phénomène et les facteurs le provoquant dans le chapitre trois. Dans notre cas, « l'*input* inadéquat et l'*output* insuffisant » pourrait être la cause principale de la fossilisation : nous n'avons pas vérifié si tous les étudiants ont bien « entendu » ces phonèmes et qu'ils « *output* » suffisamment ces phonèmes pour les mémoriser.

- Intégration des outils TICE

L'application mobile *Meiri Fayu Tingli* a été proposée aux étudiants pour qu'ils puissent *input* des ressources sonores qui les intéressent, tels que les films en FS et les chansons en FS.

La phase de test se compose de 10 séances (séance 7-18). Les étudiants de CE2 ont arrêté de participer aux trois dernières séances du cours oral parce qu'ils devrait passer l'examen de Bec (Business English certificate).

10.3.1.2. Entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka*

Les étudiants n'étaient pas suffisamment motivés pour entraîner leur prononciation du français sur *Xiaodaka*, des « récompenses » ont alors été données aux étudiants qui avaient fini tous les entraînements de la prononciation du français sur *Xiaodaka*. Il s'agit de « petits souvenirs » (des stylos ou des porte-clés de « la Tour Eiffel ») destinés à favoriser l'engagement et développer l'autonomie dans l'entraînement à la prononciation du français en dehors du cours.

Pendant la phase de test, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, des types de ressources diversifiées répondant aux besoins des étudiants ont été partagées sur *Xiaodaka*: des chansons, des poèmes et des phrases courtes, philosophiques… Pour les courtes phrases philosophiques, les étudiants étaient capables de se concentrer sur la prononciation plutôt que la syntaxe et les règles grammaticales complexes. Certains d'entre eux aimaient partager ces phrases sur le Moment de Wechat pour exprimer des émotions.

10.3.2. Observation

Au début de chaque séance, le rappel des erreurs phonétiques fréquentes sur *Xiaodaka* a attiré à la fois l'attention des étudiants sur la prononciation du français et approfondit la mémorisation de leur correction. Au lieu de donner des commentaires sur *Xiaodaka*

sans savoir s'ils ont écoutés ou lus, la correction collective des erreurs phonétiques semble plus efficace. Les supports variés ont exploré plus sur la culture française. Les étudiants ont été séduits notamment par la cuisine française.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le nombre réduit de chaque groupe a augmenté les occasions de prendre la parole de chaque participant restant. D'ailleurs, en comparant avec les étudiants qui n'ont plus participé aux cours oraux, les étudiants restants étaient plus motivés à apprendre la prononciation du français : ils étaient engagés davantage dans les activités des cours oraux.

De plus, les activités plus diversifiées et plus amusantes que celles du Semestre 1 ont motivé les étudiants à y participer :

1) les étudiants étaient très contents de partager leur intérêts : une expérience personnelle remarquable et les goûters préférés ;

2) ils étaient très attentifs pour doubler les films (ils ont même mimé les pauses et l'intonation des paroles) ;

3) ils se sont bien amusés à jouer au jeu (jeux de mime et de « *Qui est agent secret ?* ») ;

4) ils ont activé la caméra de temps en temps pour mieux échanger avec les autres.

Le cours oral a privilégié le travail en groupe. Rappelons toutefois ce que nous avons indiqué dans le chapitre un, la préférence accordée au travail individuel est une des habitudes d'apprentissage d'apprenants chinois, mais le travail dans un groupe dont les membres leur sont familiers n'est pas rejeté. Pour un travail qui leur semble difficile (la prise de parole en français), le travail en groupe va soulager les étudiants, c'est précisément ce qui s'est passé. Les étudiants étaient plus à l'aise dans les discussions et exposés en groupe ; cela a incité les étudiants à prendre la parole et à obtenir un bon résultat pour l'activité. Ces succès les ont encouragé à prendre davantage la parole dans les activités ultérieures. C'est donc un cycle très positif.

- Combinaison de diverses méthodes de correction phonétique

Diverses méthodes de correction phonétique ont été pratiquées dans le Semestre 2 pour améliorer la prononciation du français. Les méthodes d'imitation et répétitive ont été pratiquées lors de chaque séance : le doublage des films français et le chant choral des chansons françaises rendent la répétition plus intéressante. Les méthodes articulatoire, comparative et d'opposition phonologique ont été utilisées pour distinguer les phonèmes absents dans les systèmes phonologiques des langues acquises. Nous avons également recouru à la méthode verbo-tonale pour que les étudiants puissent « entendre » ces phonèmes absents et les distinguer.

- Intégration des outils TICE

Certains nouveaux outils TICE ont été intégrés dans la phase de test. L'outil Wechat a facilité l'échange entre les étudiants et l'enseignante. Grâce à la fonction de Moment, les étudiants et l'enseignante pouvaient voir les publications de chacun, cela permet à rapprocher les étudiants et l'enseignante. Les étudiants ont tendance à oser prendre la

parole devant une personne plus familière. De ce fait, les étudiants avaient moins de peur de prendre la parole dans le cours oral. L'introduction de *Meiri Fayu Tingli* a fourni des ressources sonores riches et diversifiées aux étudiants, ils pouvaient choisir ce qui les intéresse.

Grâce à l'amélioration du protocole au Semestre 2, les étudiants étaient beaucoup plus motivés et engagés dans les activités des cours oraux et l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*. Cependant, les mêmes erreurs phonétiques se sont répétées malgré la correction phonétique faite à plusieurs reprises, comme les voyelles /œ, ø/, les paires d'oppositions des consonnes sonores-sourdes/b-p, d-t, k-g/.

10.3.3. Évaluation

Nous avons mesuré l'efficacité de la mise en œuvre du protocole amélioré dans la phase de test au moyen de tests oraux et de questionnaires.

Le test oral 3 (voir Annexe 6) a été proposé à tous les étudiants des quatre classes au milieu de la phase de test, soit fin octobre. Ce test avait pour but d'évaluer la prononciation de huit phonèmes /œ/, /ø/, /b/, /p/, /d/, /t/, /g/ et /k/. Nous les avons fait travailler sur la prononciation de ces huit phonèmes dans le cours oral et sur *Xiaodaka*. Le test se compose des mots isolés et des phrases composés de ces phonèmes.

La phase de test s'est clôturée par le test oral 4 et les questionnaires 4. Le test oral 4 (voir Annexe 6) comporte la lecture des phrases cadres et d'un texte. Nous avons évalué la prononciation des mêmes phonèmes du test 3 dans ce test. Les voyelles /œ/ et /ø/ sont introduites dans la phase cadres « il a dit _ comme dans ___ » (ex. Il a dit « œu » comme dans vœux.). Pour les consonnes /b/, /p/, /d/, /t/, /g/ et /k/, les logatomes CaCa[108] (ex. baba et papa) et la phase cadre « C'est CaCa qui l'a dit » (ex. C'est papa qui l'a dit) sont employées. Ces phrases cadres ont pour but de se focaliser sur la prononciation des phonèmes évalués. Nous avons mis la voyelle /a/ après les consonnes afin de mieux évaluer ces paires d'oppositions phonologiques. Les étudiants ont enregistré leurs sons par téléphone intelligent et nous les avons reçus par mail.

Nous avons distribué le questionnaire 4 (voir Annexe 8) aux étudiants par la plateforme *Wenjuan Xing.* Ce questionnaire avait pour objectif de mesurer l'efficacité du projet et visait à améliorer notre dispositif pédagogique dans le futur.

Nous allons exposer les résultats de ces quatre tests oraux et des questionnaires 4 dans le chapitre douze et analyser ces résultats.

[108] C=consonne

Chapitre 11. Recueil et traitement de données

Rappelons ce que nous avons synthétisé dans le chapitre huit, les données utilisées proviennent de quatre sources : quatre questionnaires, quatre tests oraux, des séances du cours oral enregistrées et des enregistrements de l'entraînement à la prononciation du français.

À part le questionnaire 3, les autres questionnaires ont été distribués en partageant le lien sur la plateforme *Wenjuan Xing*. Cette plateforme gratuite nous a permis de concevoir et distribuer les questionnaires, de suivre la progression de remplissage, et d'analyser automatiquement des données. Pour le questionnaire 3, il a été distribué aux étudiants expérimentaux sur la plateforme *Duifenyi*. Cette plateforme nous offre aussi des possibilités pour concevoir et distribuer les questionnaires et analyser automatiquement les données.

S'agissant des tests oraux, ils ont été proposés aux étudiants de quatre classes avant, au début, au milieu, et à la fin de notre projet de thèse. Proposé avant la mise en place du protocole, le test oral 1 visait à identifier les phonèmes qui posent le plus de difficultés chez les étudiants visés. Pour ce test, les étudiants ont dû lire à haute voix des mots monosyllabiques et polysyllabiques, des expressions, des phrases et un texte. Tous les phonèmes du français ont été mentionnés dans ce test. Les étudiants ont enregistré leur prononciation et nous ont envoyé les enregistrements par mail. À partir de ces enregistrements, nous avons synthétisé les erreurs phonétiques commises par les étudiants dans le test 1 dans le tableau récapitulatif ci-dessous :

Les erreurs phonétiques				
Les voyelles				
Voyelle	Fréquences	Voyelle erronée	Exemple	Raisons possibles
/ø/	70	/u/ ou /ɔ̃/	deux chanteuse Délicieux	1. l'absence de cette voyelle dans les langues acquises ; 2. confondre la voyelle antérieure et postérieure.
/œ/	54	/ɔ/	sœur	1. l'absence de cette voyelle dans les langues acquises ; 2. confondre la voyelle antérieure et postérieure.
/ɑ̃/	36	/ɑŋ/en MS ; /æn/ ou /ənt/ en AAS	manger panda chanteur/se parent intelligent appartement	interférence des langues acquises

/ə/	18	/ɛ/ ou /e/	melon de le	être influencé par l'AAS
/y/	12	/u/	bienvenu tu du	être influencé par l'AAS : il n'existe pas la voyelles fermées postérieures arrondies en AAS
/o/	10	/œ/	cadeau gâteau	mauvaise maîtrise de la correspondance graphie-phonie
/ɛ̃/	8	/ɑ̃/	soudain	confondre les voyelles nasales françaises
/o/	6	/uo/ en AAS	photo gâteau	être influencé par l'AAS : la monophtongue devient la diphtongue
/œ̃/	6	/ɑ/	Parfum	confondre avec les voyelles orales
/a/	4	/ai/	dommage salon	être influencé par l'AAS : la monophtongue devient la diphtongue
/ɛ/	2	/e/	naît lait	confondre les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées
Les consonnes				
Consonne		Consonne fausse	Exemple	Raisons
/t/	52	/d/	cadeau-gâteau	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /t-d/ en MS
/d/	52	/t/	cadeau-gâteau	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /t-d/ en MS
/k/	50	/g/	cadeau-gâteau	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /k-g/ en MS
/g/	51	/k/	cadeau-gâteau	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /k-g/ en MS
/b/	45	/p/	borne	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /p-b/ en MS
/p/	40	/b/	pomme	l'absence de la paire d'opposition sonore-sourde /p-b/ en MS
/ʒ/	14	/g/	gel mangez	mauvaise maîtrise de la correspondance graphie-phonie

/ɲ/	13	[gn] ou /j/	Avignon mignon	l'absence de cette consonne dans les langues acquises
/ʃ/	7	/tʃ/	chocolat	être influencé par l'AAS
/ɥ/	3	/u/	nuage	mauvaise maîtrise de la correspondance graphie-phonie
/n/	3	/l/	naît	être influencé par le dialecte sichuanais

Tableau 33 - Tableau récapitulatif des erreurs fréquentes dans le test oral 1

En observant ce tableau, nous avons constaté que les phonèmes posant le plus de difficultés chez les étudiants visés sont les huit phonèmes/œ/, /ø/, /b/, /p/, /d/, /t/, /g/ et /k/. Notre dispositif pédagogique a donc mis l'accent sur l'amélioration de l'intelligibilité de la prononciation de ces huit phonèmes. Les évaluations portent aussi sur ces huit phonèmes.

Pour le test oral 1, afin de faciliter les évaluations des évaluatrices, nous avons gardé des mots et des phrases sur ces huit phonèmes en supprimant d'autres parties (voir test oral 1 modifié dans l'Annexe 6). Grâce à l'outil Audacity, nous avons également supprimé la partie d'enregistrement qui ne se rapportait pas à ces huit phonèmes.

Pour les trois autres tests oraux, nous n'avons évalué que ces huit phonèmes. Les étudiants ont enregistré leurs enregistrements et nous les avons envoyés par mail. Nous les ont classés dans quatre fichiers et les ont envoyés à quatre évaluatrices. Les évaluatrices ont évalué les enregistrements sans savoir quelles sont les classes expérimentales et quelles sont les classes de contrôle. Deux premières évaluatrices ont évalué le groupe 1, et deux autres le groupe 2. Elles nous ont partagé les résultats d'évaluation par mail. Puis, nous avons noté les résultats, les avons comparés et analysés.

Pour les séances du cours enregistrées, grâce aux outils de visioconférence Zoom et Tencent Meeting, nous avons pu les enregistrer. Les séances du cours oral enregistrées avaient pour objectif de nous rappeler ce qui s'est passé et de nous permettre d'observer plus en détail les réactions des étudiants et l'interaction dans les cours oraux.

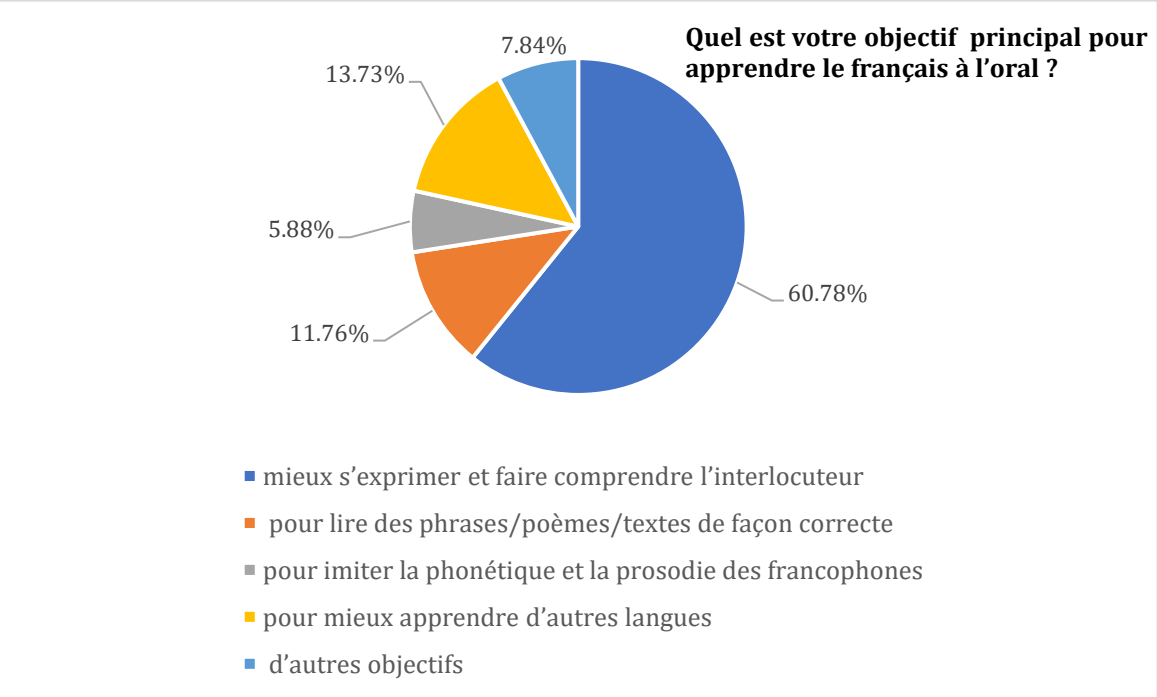
Concernant les enregistrements de la prononciation sur *Xiaodaka* et les vlogs. L'outil *Xiaodaka* nous accorde la possibilité d'écouter et de stocker ces enregistrements. Les vlogs ont été partagés sur *Douyin*. Ces enregistrements et ces vlogs nous permettent d'identifier les erreurs phonétiques les plus fréquentes et de suivre la progression de l'apprentissage de la prononciation chez les étudiants expérimentaux.

Chapitre 12. Évaluation et résultats

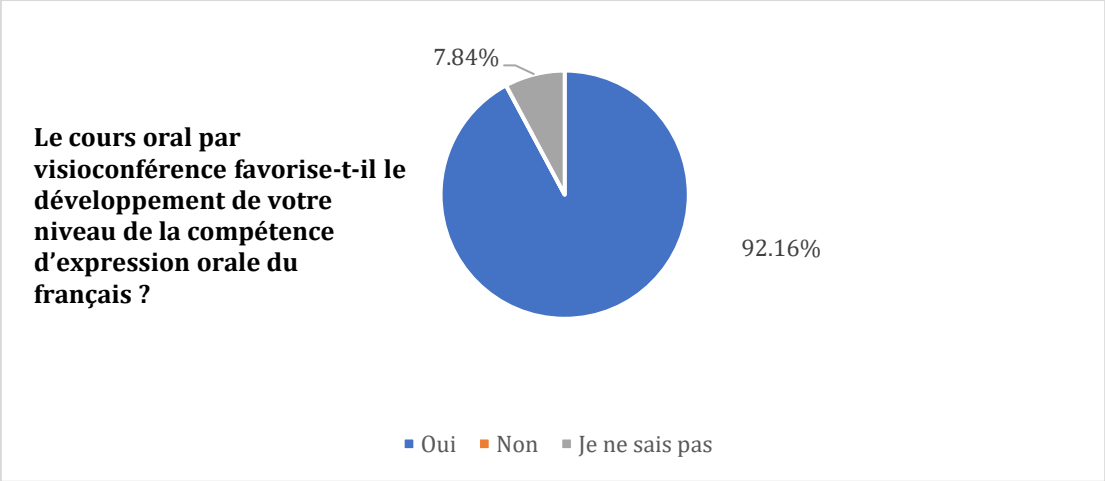
Nous avons abordé l'échantillon, l'échantillonnage et les profils de quatre évaluatrices dans le chapitre huit. Les résultats des questionnaires 1, 2 et 3 ont été déjà explorés dans les chapitres un, dix et onze. Ce chapitre présente les données issues du questionnaire 4 et des quatre tests oraux.

12.1. Résultat de questionnaire 4

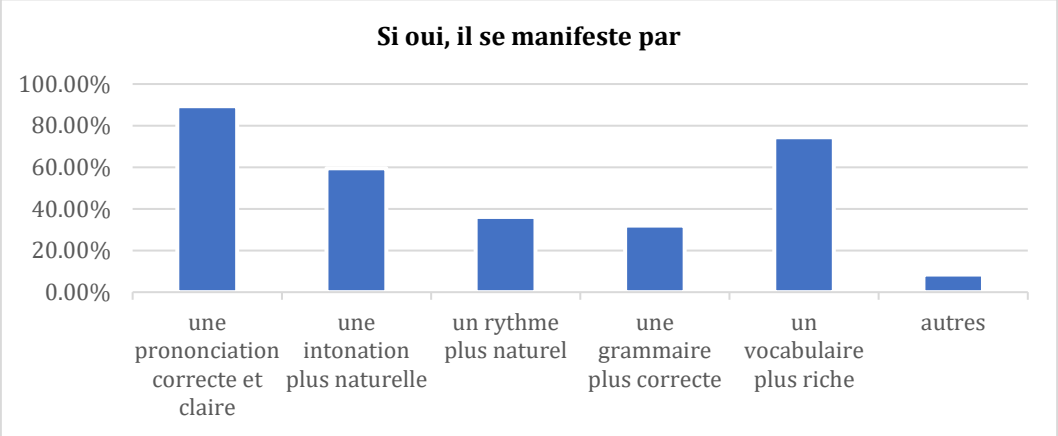
À la fin du projet, sur 69 étudiants des classes expérimentales, 51 ont rempli le questionnaire 4 sur la plateforme *Duifenyi*. Concernant l'objectif principal de l'apprentissage du français à l'oral, pour la plupart d'entre eux (60.78%), l'apprentissage du français à l'oral avait pour objectif de mieux s'exprimer et faire comprendre l'interlocuteur.



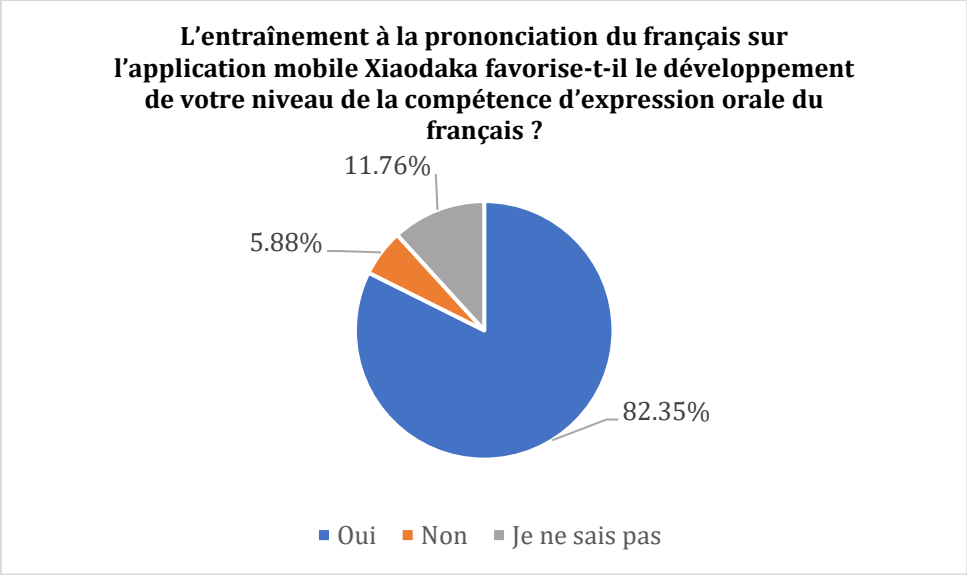
Du point de vue de l'efficacité du cours oral pour le développement de la compétence d'expression orale, 92.16% d'entre eux étaient satisfaisants.

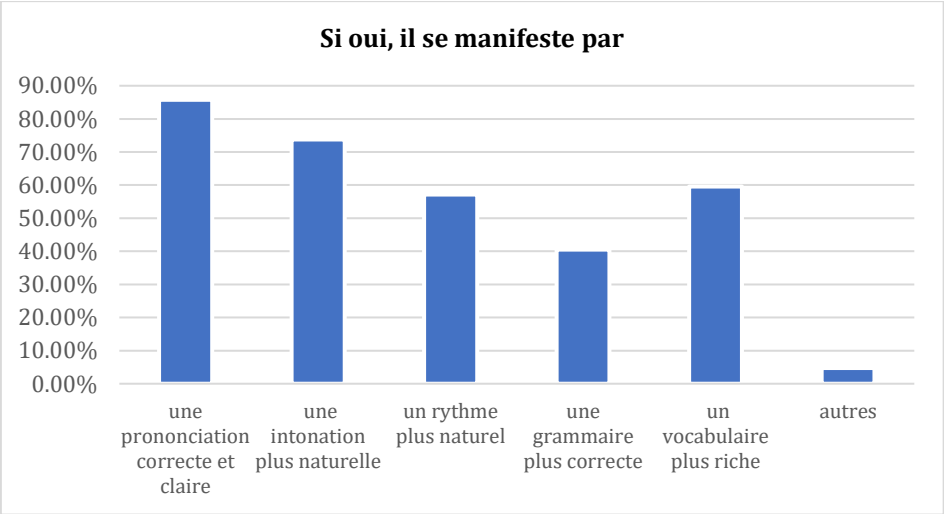


89.36% d'entre eux pensaient que le développement de la compétence d'expression orale se manifeste principalement par l'amélioration de la prononciation des éléments segmentaux du français. D'ailleurs, 74.47% d'entre eux ont également maîtrisé un vocabulaire plus riche après avoir participé aux cours oraux.

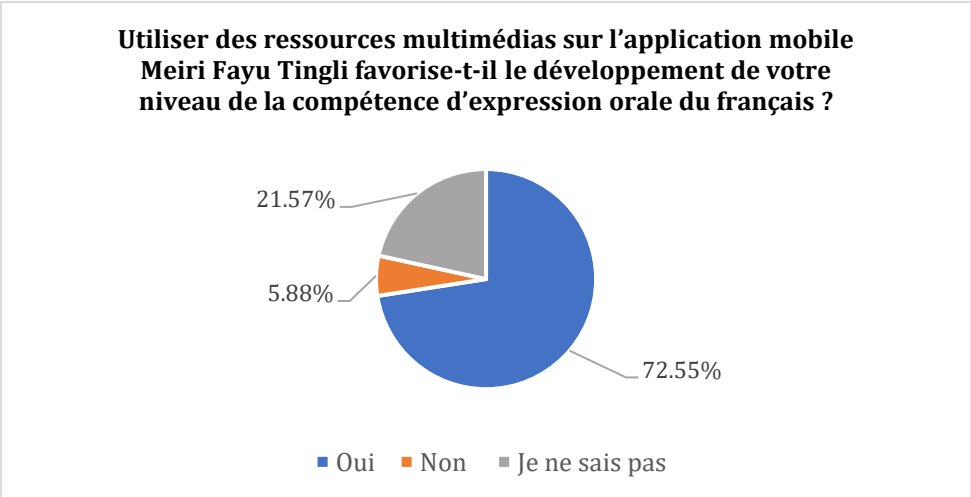


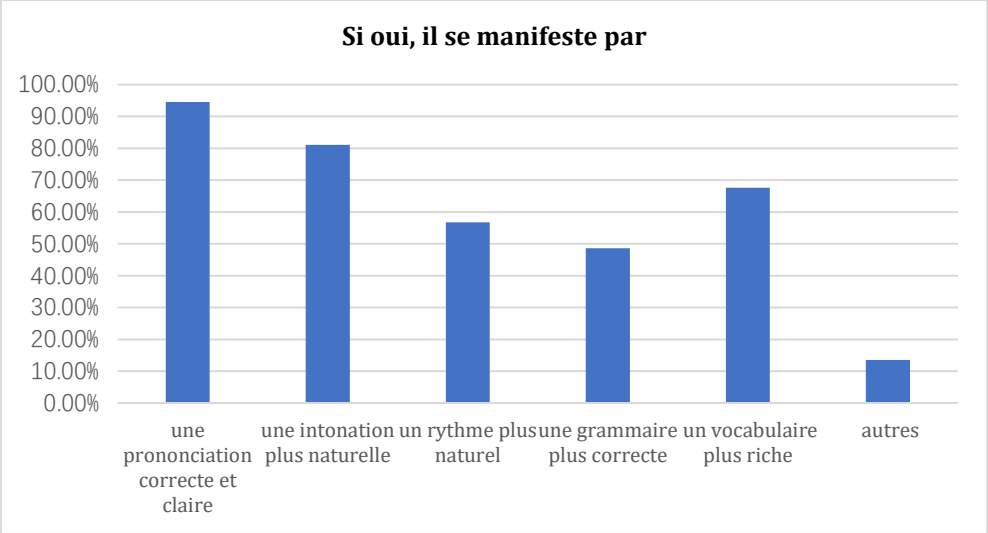
82.35 % des étudiants interrogés ont exprimé leur satisfaction au sujet de l'efficacité de l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka* pour le développement de la compétence d'expression orale. Un grand nombre d'entre eux (85.71%) ont affirmé avoir amélioré la prononciation des éléments segmentaux du français à travers l'entraînement sur *Xiaodaka.*



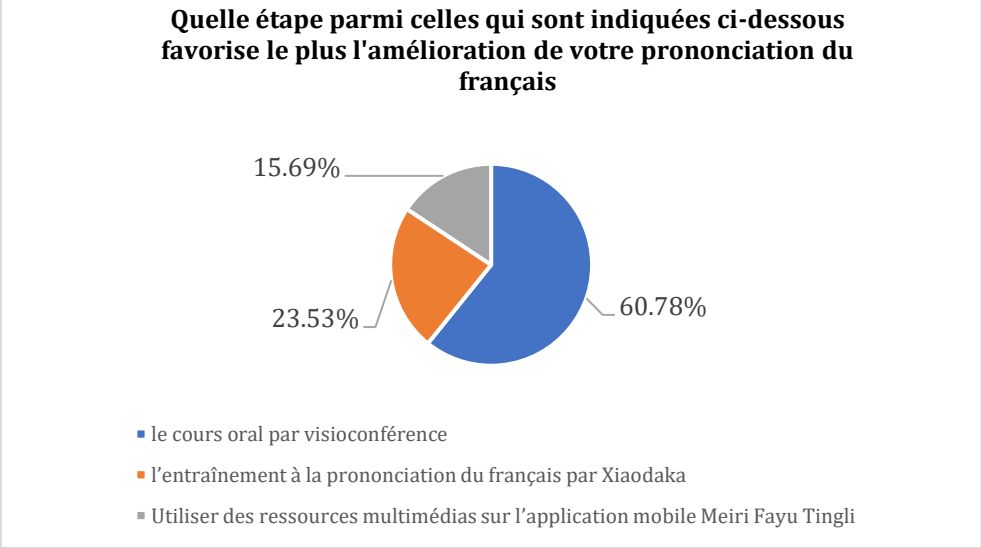


S'agissant de la mise en service des ressources sonores de l'application *Meiri Fayu Tingli* pour développer la compétence d'expression orale, 72.55% d'étudiants étaient satisfaits. Grâce à cet outil, les étudiants ont amélioré leur prononciation du français : une prononciation plus correcte et claire et une intonation plus naturelle. Ils ont également acquis un vocabulaire plus riche.

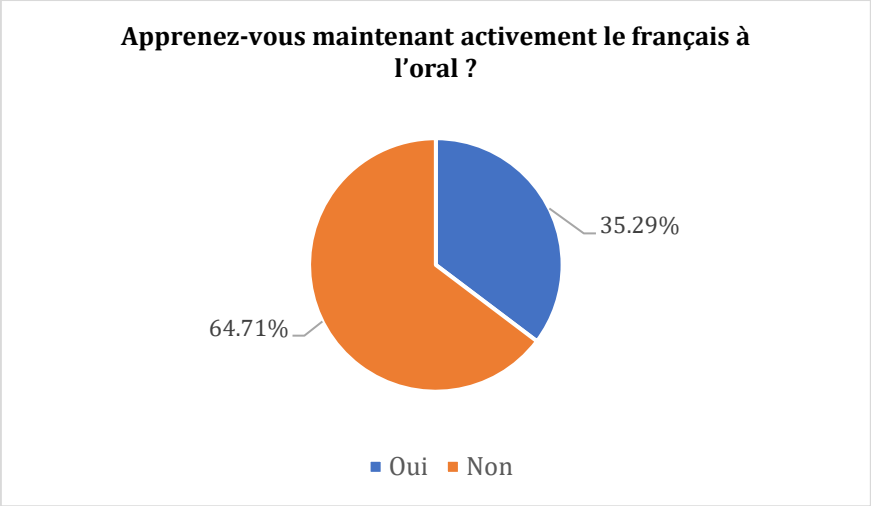




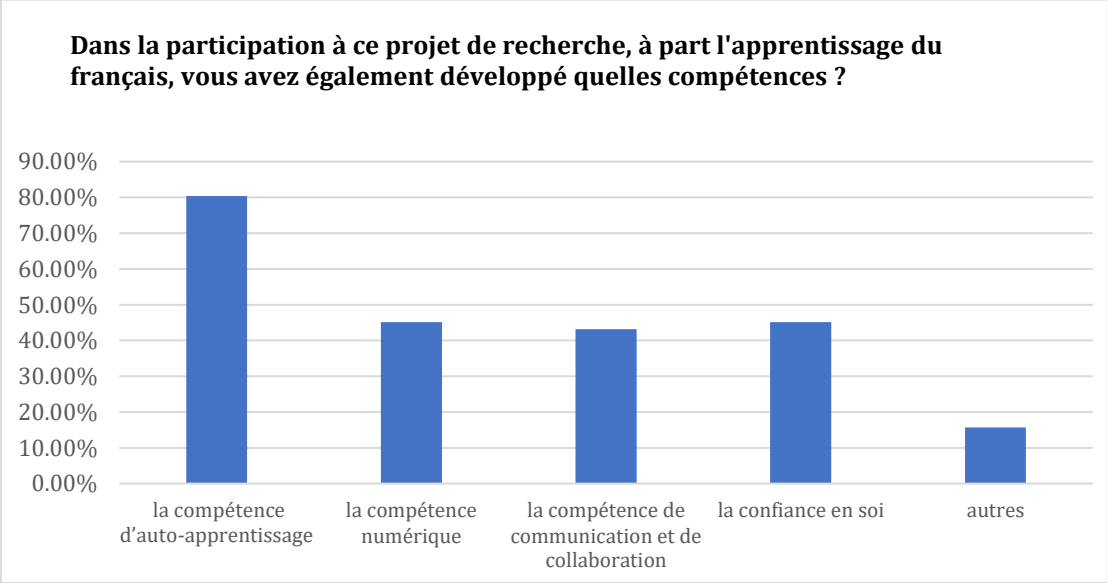
Parmi les options proposées (cours oral par visioconférence, entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*, et apprentissage de la prononciation du français avec *Meiri Fayu Tingli*), la plupart d'entre eux (60.78%) ont déclaré que le cours oral était le plus efficace pour améliorer leur prononciation du français.



Au sujet de l'apprentissage actif du français à l'oral, le taux s'est progressivement élevé : de 16% au début du projet à 20% (CE1) - 23% (CE2) à la fin de la phase d'essai, et puis 35.29% à la fin de la phase de test. Néanmoins, ce taux reste encore bas.



D'après les étudiants interrogés, en plus de l'apprentissage du français, la participation à notre projet de thèse a favorisé aussi le développement de la compétence de l'autoapprentissage (80.39%), de la compétence numérique (45.1%), de la compétence de communication et de collaboration (43.14%), et le renforcement de la confiance en soi (45.1%).



Enfin, les étudiants ont donné leur avis en chinois sur notre projet de thèse. Certains ont exprimé leur satisfaction sur notre projet de thèse :

a) les cours oraux proposent des activités variées et amusantes. Elles facilitent l'apprentissage du français à l'oral, en particulier la prononciation du français ;
b) les jeux ludiques aident beaucoup à apprendre le français à l'oral, surtout la prononciation du français ;
c) les activités diversifiées nous ont fortement motivés à apprendre le français.

D'autres ont exprimé leurs besoins :

a) davantage d'exercices de correction phonétique seraient appréciés ;
b) la durée des cours pourrait être augmentée ;
c) la fréquence des cours d'expression orale pourrait être augmentée, car nous oublions facilement la prononciation si l'intervalle est trop long ;

d) plus de ressources sonores pour apprendre la prononciation du français.

12.2. Résultat des tests oraux

Nous avons proposé quatre tests oraux aux étudiants en évaluant la prononciation de huit phonèmes du français. Ces enregistrements ont été évalués par quatre évaluatrices qui ne savaient pas quelle est la classe expérimentale et quelle est la classe de contrôle : deux premières pour le groupe 1, deux autres pour le groupe 2.

Nous présenterons les résultats de ces quatre tests oraux dans les tableaux récapitulatifs. Pour simplifier, nous présenterons seulement la note totale de chaque test au lieu des notes de chaque phonème. D'ailleurs, pour le test oral 4, comme les phrases cadres et le texte ont été évalués chacun, nous noterons donc une note moyenne. La note moyenne de chaque test ainsi que l'écart type entre la note de chaque étudiant et la note moyenne seront également indiqués dans ces tableaux.

En plus de ces tableaux, pour mieux observer l'évolution des résultats de ces quatre tests de chaque étudiant et comparer les évolutions des étudiants expérimentaux avec ceux des étudiants témoins, nous avons eu recours aux graphiques à lignes brisées. L'axe horizontal de ces graphiques est composé de nombres allant de 1 à 4, qui représentent les quatre examens différents. L'axe vertical est composé de nombres allant de 0 à 35[109], qui représentent les valeurs des notes. Nous allons d'abord effectuer une analyse comparative des résultats des classes expérimentales et de contrôle. Ensuite, nous nous concentrerons sur l'analyse des résultats des classes expérimentales.

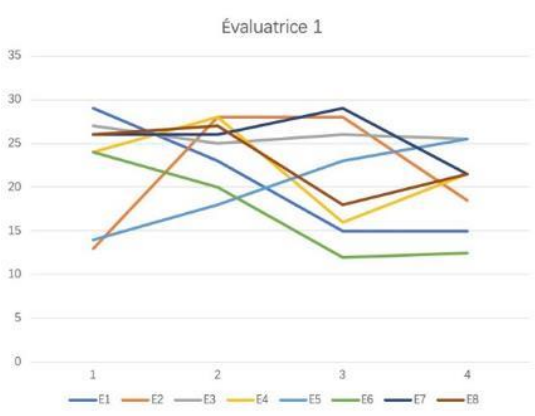
[109] Les nombres de l'axe vertical varient dans les graphiques différentes parce que les notes maximale et minimale se diversifient.

12.2.1. Comparaison des résultats des classes expérimentales et de contrôle

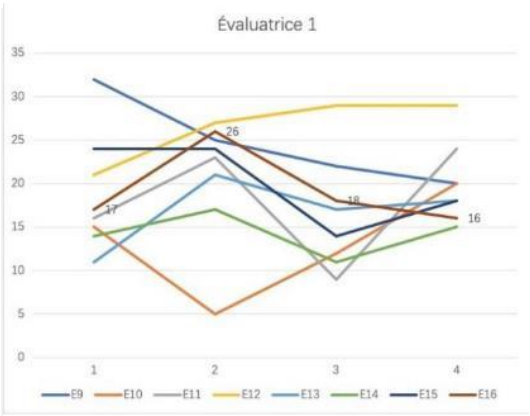
- Groupe 1 :

a) Évaluatrice 1

Groupe 1 : évaluatrice 1											
CE1	Langues parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	**CC1**	Langues parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 1	M et A	1 et 2	29	23	15	15	E 9	M et A	32.0	25.0	22.0	20
E 2	M et A	1 et 2	13	28	28	18.5	E 10	M, A et H	15.0	5.0	12.0	20
E 3	M et A	1	27	25	26	25.5	E 11	M, A et H	16.0	23.0	9.0	24
E 4	M et A	1	24	28	16	21.5	E 12	M et A	21.0	27.0	29.0	29
E 5	M, A et H	1 et 2	14	18	23	25.5	E 13	M, A et H	11.0	21.0	17.0	18
E 6	M, A et H	1	24	20	12	12.5	E 14	M et A	14.0	17.0	11.0	15
E 7	M et A	1 et 2	26	26	29	21.5	E 15	M et A	24.0	24.0	14.0	18
E 8	M, A et H	1 et 2	26	27	18	21.5	E 16	M et A	17.0	26.0	18.0	16
Moyenne			22.9	24.4	20.9	20.1	Moyenne		18.75	21	16.5	20
Écart type			5.62	3.50	6.05	4.34	Écart type		6.28	6.73	6.14	4.27



Graphique de CE1



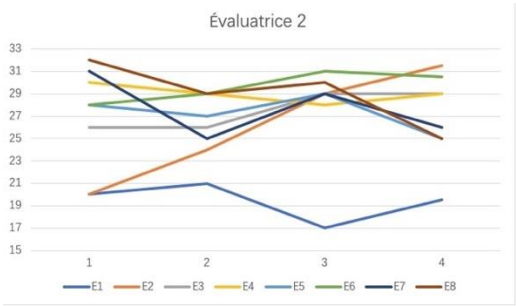
Graphique de CC1

En mettant côte à côte les graphiques de CE1 et de CC1, nous constatons des fluctuations des résultats de tous étudiants évalués. D'ailleurs, il est clair que les points d'intersection ou de superposition des lignes brisées de CE1 sont plus nombreux que ceux des lignes brisées de CC1. Cela montre que l'écart des notes entre les élèves de CE1 est plus petit que celui entre les élèves de CC1. Les valeurs maximales et minimales des lignes brisées de CC1 sont plus élevées que celles des lignes brisées de CE1. Cela montre que les fluctuations des notes des étudiants de CC1 sont plus importantes que celles des élèves de CE1.

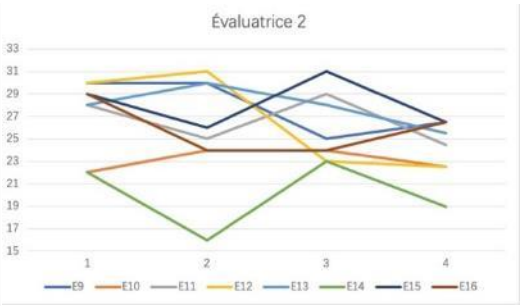
Enfin, en examinant la note moyenne obtenu dans chaque test, il ressort clairement que celle de CE1 dépasse souvent celle de CC1. Cela révèle que les performances en prononciation des étudiants du groupe expérimental sont supérieures alors que celles du groupe témoin sont moyennes.

b) Évaluatrice 2

Groupe 1 : évaluatrice 2												
CE1	Langues parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	**CC1**	langues parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 1	M et A	1 et 2	20	21.0	17.0	19.5	E 9	M et A	30.0	30.0	25.0	26.5
E 2	M et A	1 et 2	20.0	24.0	29.0	31.5	E 10	M, A et H	22.0	24.0	24.0	22.5
E 3	M et A	1	26	26	29	29	E 11	M, A et H	28.0	25.0	29.0	24.5
E 4	M et A	1	30	29	28	29	E 12	M et A	30.0	31.0	23.0	22.5
E 5	M, A et H	1 et 2	28	27	29	25	E 13	M, A et H	28.0	30.0	28.0	25.5
E 6	M, A et H	1	28	29	31	30.5	E 14	M et A	22.0	16.0	23.0	19
E 7	M et A	1 et 2	31	25	29	26	E 15	M et A	29.0	26.0	31.0	26.5
E 8	M, A et H	1 et 2	32	29	30	25	E 16	M et A	29.0	24.0	24.0	26.5
Moyenne			26.9	26.3	27.8	26.9	Moyenne		27.3	25.8	25.9	24.2
Écart type			4.34	2.68	4.15	3.64	Écart type		3.11	4.55	2.85	2.51



Graphique de CE1



Graphique de CC1

Les observations des graphiques de CE1 et de CC1 nous permettent d'affirmer une tendance à la hausse des résultats du test 4 pour CE1 et une tendance à la baisse des résultats du test 4 pour CC1. D'ailleurs, la plupart de valeurs de note du test 4 de CE1 sont plus élevées que celles de CC1.

De plus, l'amplitude des fluctuations des lignes brisées de la classe expérimentale est inférieure à celle des lignes brisées de la classe de contrôle. Cela montre que les notes de la prononciation des élèves de la classe expérimentale sont plus stables, tandis que celles des élèves de la classe témoin sont plus fluctuantes.

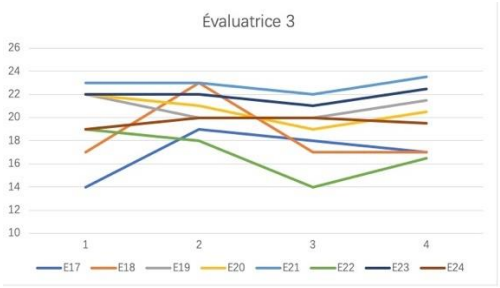
Les points d'intersection ou de superposition des lignes brisées de CE1 sont plus nombreux que ceux des lignes brisées de CC1. Cela montre que l'écart des notes entre les élèves de CE1 est plus petit que celui entre les élèves de CC1.

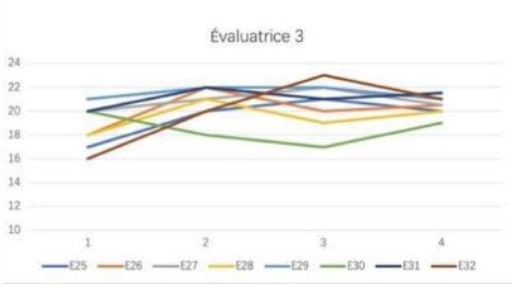
En observant la note moyenne de chaque test, nous pouvons trouver que la note moyenne de CE1 de chaque test est souvent supérieure à celle de CC1 (sauf test 1). Cela montre que les notes de la prononciation de la classe expérimentale sont meilleures, tandis que celles des étudiants de la classe témoin sont moyennes.

- Groupe 2 :

a) Évaluatrice 3

Groupe 2 : évaluatrice 3												
CE2	Langues parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	**CC2**	Langues parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 17	M et A	1 et 2	14	19	18	17	E 25	M et A	17	20	21	20
E 18	M et A	1 et 2	17	23	17	17	E 26	M, A et H	18	22	20	20.5
E 19	M et A	1	22	20	20	21.5	E 27	M, A et H	20	21	22	20.5
E 20	M et A	1	22	21	19	20.5	E 28	M et A	18	21	19	20
E 21	M, A et H	1 et 2	23	23	22	23.5	E 29	M, A et H	21	22	22	21
E 22	M, A et H	1	19	18	14	16.5	E 30	M et A	20	18	17	19
E 23	M et A	1 et 2	22	22	21	22.5	E 31	M et A	20	22	21	21.5
E 24	M, A et H	1 et 2	19	20	20	19.5	E 32	M et A	16	20	23	21
Moyenne			19.8	20.8	18.9	19.8	Moyenne		18.8	20.8	20.6	20.4
Écart type			2.90	1.71	2.37	2.52	Écart type		1.64	1.30	1.80	0.73





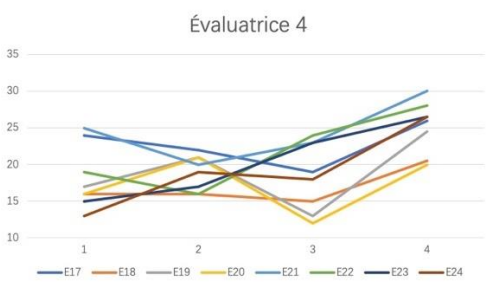
Graphique de CE2 **Graphique de CC2**

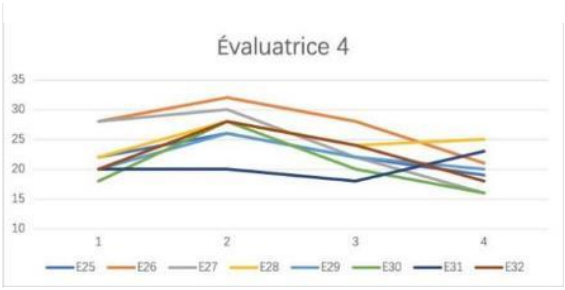
L'analyse comparative des graphiques CE2 et CC2 révèle qu'au test 4, la majorité des lignes brisées sur le graphique CE2 sont en augmentation alors que celles sur le graphique CC2 sont en déclin.

Les points d'intersection ou de superposition des lignes brisées de CE2 sont moins nombreux que ceux des lignes brisées de CC2. Cela montre que l'écart des notes entre les élèves de CE2 est plus grand que celui entre les élèves de CC2.

b) Évaluatrice 4

Groupe 2 : évaluatrice 4											
CE2	Langues parlées	Semestres suivis	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	**CC2**	Langues parlées	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4
E 17	M et A	1 et 2	24	22	19	26	E 25	M et A	22	26	22	19
E 18	M et A	1 et 2	16	16	15	20.5	E 26	M, A et H	28	32	28	21
E 19	M et A	1	17	21	13	24.5	E 27	M, A et H	28	30	22	16
E 20	M et A	1	16	21	12	20	E 28	M et A	22	28	24	25
E 21	M, A et H	1 et 2	25	20	23	30	E 29	M, A et H	20	26	22	20
E 22	M, A et H	1	19	16	24	28	E 30	M et A	18	28	20	16
E 23	M et A	1 et 2	15	17	23	26.5	E 31	M et A	20	20	18	23
E 24	M, A et H	1 et 2	13	19	18	26.5	E 32	M et A	20	28	24	18
Moyenne			18.1	19.0	18.4	25.3	Moyenne		22.3	27.3	22.5	19.8
Écart type			4.01	2.24	4.41	3.25	Écart type		3.53	3.31	2.78	2.99

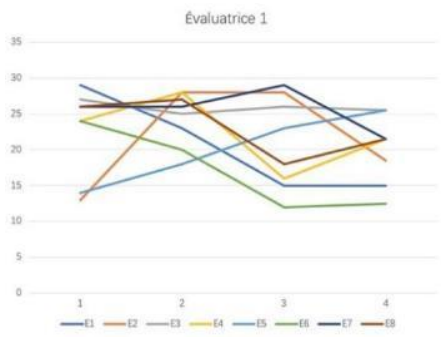


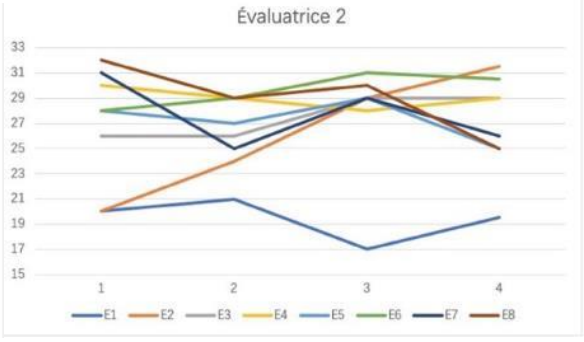


Graphique de CE2 **Graphique de CC2**

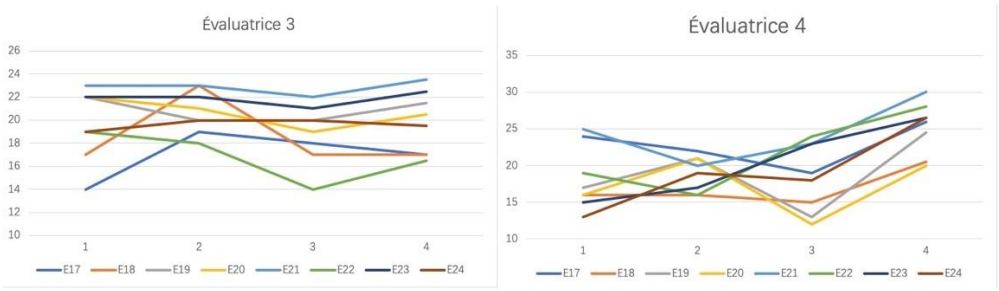
La comparaison entre les graphiques de CE2 et de CC2 révèle un contraste marqué : alors que la plupart des lignes brisées de CE2 affichent une tendance ascendante, celles de CC2 sont en déclin.

12.2.2. Analyse des résultats des classes expérimentales





Graphique de CE1 (évaluatrice 1) **Graphique de CE1 (évaluatrice 2)**



Graphique de CE2 (évaluatrice 3) **Graphique de CE2 (évaluatrice 4)**

En observant ces graphiques, nous constatons que tous les étudiants connaissent des fluctuations dans leurs résultats : certaines lignes brisées sont toutes d'abord en baisse, puis en hausse, puis à nouveau en baisse lentement, tandis qu'une autre moitié est tout d'abord en hausse, puis en baisse, ensuite à nouveau en hausse lentement. D'ailleurs, nous pouvons remarquer qu'aucune des lignes brisées ne se superpose.

De plus, la comparaison entre les résultats des étudiants ayant suivi deux semestres et ceux des étudiants ayant suivi seulement un semestre, nous remarquons que le premier groupe n'a pas obtenu de résultats significativement meilleurs que le deuxième groupe dans les tests 3 et 4.

Pour terminer, nous avons comparé les notes des étudiants qui parlent le MS et l'AAS avec celles des étudiants qui parlent le MS, l'AAS et le hakka. Nous n'avons pas trouvé de différences signficatives entre les performances des deux groupes.

12.2.3. Résumé des résultats de quatre évaluatrices

Compte tenu de tout ce qui précède, nous remarquons :

1) qu'il s'agisse des classes expérimentales ou des classes de contrôle, ses étudiants ont connu des fluctuations dans ses résultats ;

2) aucune des lignes brisées ne se superpose ;

3) à part l'évaluatrice 1, malgré les fluctuations dans les tests précédents, nous remarquons une tendance à la hausse du test 4 des classes expérimentales tandis qu'une tendance à la baisse des classes de contrôle ;

4) en comparant les étudiants ayant suivi deux semestres avec ceux qui n'en ont suivi qu'un seul, nous remarquons que le premier groupe n'a pas obtenu de résultats significativement meilleurs que le deuxième groupe dans les tests 3 et 4 ;

5) il n'existe pas de différences significatives entre les notes des étudiants qui parlent le MS, l'AAS et celles des étudiants qui parlent le MS, l'AAS et le hakka ;

6) les étudiants des classes expérimentales n'ont pas systématiquement obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues des classes de contrôle ;

7) pour un même test d'un même étudiant, l'évaluation de sa prononciation se varie considérablement de l'une évaluatrice à l'autre ;

8) la contraste entre la classe expérimentale et la classe de contrôle est plus marqué dans les évaluations des évaluatrices 2 et 4. Par rapport aux autres évaluatrices, elles ont l'expérience d'enseignement du français en Chine. Elles se sont donc plus familiarisées avec l'accent propre aux sinophones que les deux autres évaluatrices et pouvaient mieux identifier les phonèmes qui posaient le plus de difficultés aux étudiants chinois. Disposant de ces connaissances prélables, leurs évaluations se sont plutôt focalisées sur la correction phonologique ou l'intelligibilité de ces phonèmes. Leurs évaluations reflètent donc mieux l'évolution de la prononciation de ces phonèmes que celles des deux autres évaluatrices qui ne disposaient pas de ces connaissances préalables.

Nous allons discuter ces résultats dans les pages suivantes.

Chapitre 13. Discussion et réflexion

Dans ce chapitre, nous allons mener une réflexion approfondie en rappelant les résultats des tests oraux du chapitre précédent.

13.1. Résultats fluctuants et diversifiés : la complexité de l'apprentissage de la prononciation ou les biais de recherche ?

13.1.1. Complexité de l'apprentissage de la prononciation

L'état fluctuant des résultats de quatre tests oraux des étudiants évalués et l'absence des lignes brisées coïncidentes révèlent que l'apprentissage de la prononciation « n'est pas linéaire ni harmonieuse » (Rojas, 2022 : 13) : il y a des progressions, des stagnations ou même des régressions ; chaque trajectoire d'apprentissage est unique et spécifique. Ce phénomène correspond à la théorie des systèmes dynamiques complexes qui considère que l'apprentissage de la langue est un processus complexe, individuel et dynamique : « […] learners do not master one item and then move on to another. In fact, the learning curve for a single item is not linear either. The curve is filled with peaks and valleys, progress and backsliding » (Larsen-Freeman, 1997 : 151).

Selon cette théorie, l'apprentissage est un système complexe et dynamique composé de sous-systèmes (l'apprenant, la langue et le contexte) tout aussi complexes et dynamiques. Ces sous-systèmes interagissent entre eux, et de légères variations dans ces facteurs pourraient influencer l'interaction inter- et intra-sous-systèmes, affectant ainsi la trajectoire de l'apprentissage (Herdina et Jessner, 2002). Pour ce qui concerne spécifiquement l'apprentissage de la prononciation, il s'agit d'un système composé des sous-systèmes l'apprenant lui-même, la prononciation et le contexte. La complexité et le dynamique de ces sous-systèmes entraînent la complexité et le dynamique du système global - l'apprentissage de la prononciation du français.

13.1.1.1. Complexité de la prononciation du français

Le sous-système - la prononciation est complexe et englobe deux types de complexités : « la complexité aboslue » et « la complexité relative » (Moniville-Bruston, 2013 : 100-103). « La complexité absolue » désigne la complexité liée à l'objet lui-même. Dans notre cas, « la complexité absolue » renvoie à la « complexité » de la prononciation du français. Nous adoptons les termes de Moniville-Bruston pour distinguer ces deux complexités, mais nous préférons remplacer « la complexité absolue » par « la complexité "absolue" » car il est impossible d'affirmer la complexité de la prononciation d'une langue sans comparaison. « La complexité relative » est « orientée vers l'usage et l'apprenant », mais

sa mesure est difficile car il n'existe aucune échelle ou modèle universellement accepté pour évaluer la complexité relative des langues (*ibid.* : 101). Ici, nous penchons plutôt sur la complexité « absolue » de la prononciation du FS.

13.1.1.1.1. Complexité « absolue » de la prononciation du FS

La définition de cette complexité de la prononciation est souvent à l'issue d'une analyse contrastive entre le système phonologique de la langue cible et ceux des langues acquises. Moniville-Bruston a proposé de mesurer la complexité phonologique par huit aspects : l'inventaire des phonèmes, le nombre de traits distinctifs, la complexité phonétique, les possibilités combinatoires des éléments, l'allophonie, la fréquence et les marqueurs distinctifs (*ibid.* : 115-116).

Selon les résultats de notre analyse contrastive dans le chapitre quatre, à partir de ces huit aspects, nous mesurons la complexité « absolue » du système phonologique du FS en comparant avec les systèmes phonologiques du MS et de l'AAS.

a. Inventaire des phonèmes

En ce qui concerne les voyelles, le FS (16 voyelles) et l'AAS (15 voyelles) ont un inventaire plus grand que celui du MS (9 voyelles). Les voyelles du français /ø/, /œ/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/ et /ɑ̃/ sont absentes dans les deux langues acquises par les étudiants chinois.

Pour les consonnes, l'inventaire consonantique du FS compte 18 consonnes, tandis que ceux du MS et de l'AAS sont composés de 22 consonnes. Les consonnes /ɲ/ et /ʁ/ sont manquantes dans l'inventaire consonantique de ces deux langues acquises.

b. Nombre de traits distinctifs

Les trait distinctifs absents dans les deux langues acquises par les étudiants chinois sont les traits nasal (voyelles nasales), uvulaire (/ʁ/) et dorso-patale (/ɲ/).

c. Complexité phonétique

La complexité phonétique fait référence à la compléxité phonétique inhérente liée aux éléments (sons, syllabes, tons) du système phonologique et aux traits distinctifs qui les composent (Moniville-Bruston, 2013 : 115). En MS, seules les monosyllabe existent. En revanche, en FS et en AAS, les mots polysyllabiques sont nombreux. Le MS a une structure syllabique limitée tandis que le FS et l'AAS ont une grande variété de structures. Les structures syllabiques complexes qui sont composées de plus de traits distinctifs entraînent une complexité dans l'apprentissage de la prononciation du FS.

D'ailleurs, en MS, l'occurrence des consonnes dans une syllabe est de zéro à deux, tandis qu'en FS et en AAS, l'occurrence est de zéro à quatre. Cependant, en comparant le FS et l'AAS, les structures syllabiques dominantes sont différentes : la plupart des structures syllabiques en FS sont ouvertes, en AAS sont fermées. Ces différences entre les

structures syllabiques du FS et celles des langues acquises pas les étudiants chinois enfoncent la complexité phonétique de la prononciation du FS.

d. Possibilités combinatoires des éléments

Nous avons comparé les combinaisons possibles entre les voyelles et les consonnes, entre les semi-consonnes et les consonnes/voyelles en FS, en MS et en AAS dans le chapitre quatre. Par rapport au MS, les combinaisons possibles en FS sont beaucoup plus nombreuses ; par rapport à l'AAS, les combinaisons possibles en FS sont autant nombreuses, mais il existe une grande quantité de différences entre ces combinaisons.

e. Allophonie

En MS, les occlusives sonores /b/, /d/, et /g/sont absentes. Il n'existe donc pas d'opposition entre les occlusives sourdes /p, t, k/ et sonores /b, d, g/. En MS, les phonèmes /p, t, k/ peuvent être prononcés de manière sonore ou sourde, mais cela ne change pas le sens du mot. Tandis qu'en FS et AAS, il existe une opposition entre les occlusives sonores et sourdes, mais l'opposition entre les occlusives aspirées et non-aspirées est manquante. En comparant le FS et l'AAS, en raison de la différence de VOT (Voice Onset Time), « les occlusives sonores /b, d, g/ ne sont que partiellement voisés en AAS (du moins qu'ils ne sont pas précédé d'un autre son voisé), mais complètement voisées en FS » ; « les occlusives sourdes /p, t, k/ en FS ressemblent aux occlusives sonores /p, t, k/ non aspirées en AAS » (Tranel, 1987 : 130-131)[110].

f. Fréquence

Comme nous avons indiqué dans le chapitre quatre, selon l'enquête de Wioland, la consonne /ʁ/ est fréquemment utilisée en position finale dans le FS. Cependant, cette consonne est absente dans les deux langues acquises par les étudiants chinois.

g. Marqueurs distinctifs

Sur le plan segmental, la prononciation du français se distingue par l'opposition entre les voyelles orales et nasales, ce qui pose des difficultés aux apprenants dont les langues acquises n'ont pas cette particularité.

13.1.1.1.2. Complexité relative

La complexité relative de la prononciation du français dépend des expériences linguistiques des apprenants. Le transfert des langues acquises influence le niveau de

[110] « the voiced stops have a tendency to be only partially voiced in English (at least when they are not preceded by another voiced sound), whereas they are completely voiced in French »; "French [p,t,k] resemble the unaspirated English [p,t,k] …"

complexité perçu. Dans notre cas, chez les étudiants chinois, l'apprentissage de la prononciation du français est influencé à la fois par la L1 (le MS) et la L2 (l'AAS).

Les apprenants ont du mal à identifier des sons inexistants dans leurs langues maternelles à cause du « crible phonologique » et nécessitent une exposition suffisante aux sons de la langue cible pour améliorer leur perception. Cela demande donc du temps et des efforts de la part des apprenants. Le processus de production est également influencé par les langues acquises, car les habitudes articulatoires des langues acquises sont transférées et entraînent des interférences dans la prononciation de la langue cible.

13.1.1.2. Complexité de l'apprenant

Les apprenants ont chacun leur propre personnalité, parcours biographie langagière, motivation, besoins, émotions, représentation sur la prononciation du français, habitudes, stratégies et rythme d'apprentissage, etc. Tous ces éléments sont complexes et dynamiques : ils évoluent avec le temps et le contexte et interagissent entre eux. Le sous-système de l'apprenant est donc également complexe et dynamique.

13.1.1.3. Complexité du contexte

L'apprentissage de la prononciation du FS dépend également du contexte d'apprentissage (hétéroglotte ou homoglotte), de la culture, de la représentation et du statut de la prononciation dans le pays d'origine des apprenants, des politiques éducatives, des instructions de l'institution, des méthodes d'enseignement, des évaluations, etc. Ces éléments forment un sous-système complexe et dynamique où chaque composant interagit avec les autres.

En résumé, l'apprentissage de la prononciation du FS est un système complexe et dynamique. Ainsi, l'apprentissage de la prononciation des étudiants chinois du F2LE n'est pas un processus linéaire : son état fluctuant est en raison des nombreux facteurs qui l'influencent.

13.1.2. Biais de recherche

Les lignes brisées des résultats des évaluations des quatre tests oraux montrent qu'il n'existe pas une progression ou une régression durable dans l'apprentissage de la prononciation des étudiants évalués. La raison de ce constat peut venir du fait de la complexité de l'apprentissage de la prononciation tel qu'expliqué préalablement. Néanmoins, les causes possibles peuvent également résider dans les biais de notre recherche : la conception inappropriée des quatre tests oraux différents, le manque de cohérence dans la qualité d'enregistrements de ces quatre tests oraux, la durée trop courte de la mise en place de notre dispositif pédagogique et les situations différentes d'évaluation de chaque test.

13.1.2.1. Conception inappropriée des quatre tests oraux

Tout d'abord, la conception inappropriée des quatre tests oraux réside dans les différents niveaux de difficulté et la répétition des mêmes phonèmes pour un même test. Pour les niveaux de difficulté, le test oral 1 consiste à lire à haute voix des mots et des phrases contenant les phonèmes examinés, que les étudiants ont déjà maîtrisés. Dans le test 2, les étudiants n'avaient besoin de lire à haute voix que des mots dont certains étaient nouveaux pour eux. Dans le test 3, nous avons demandé aux étudiants de lire à haute voix des mots et des phrases avec lesquels ils n'étaient pas familiarisés. Le test 4 porte sur la lecture à haute voix des phrases cadres et sur un texte tout était totalement nouveaux pour les étudiants. Les niveaux de difficulté étaient donc fort différents. Cependant, il est difficile de classer ces quatre tests oraux selon leur niveau de difficulté. Les résultats des évaluations des tests oraux de différents niveaux de difficulté ne reflètent pas l'état réel de l'apprentissage de la prononciation du français. Pour le contenu du test, vu que les mêmes phonèmes ont été répétés à plusieurs reprises dans le même test oral, nous avons donc demandé aux évaluatrices de donner une note moyenne pour chaque phonème. Cela leur a posé le problème pour l'évaluation.

13.1.2.2. Différente qualité d'enregistrements de tests oraux

Pour l'enregistrement de la prononciation, les étudiants ont enregistré leur prononciation par téléphone intelligent mais la qualité du matériel et l'environnement sonore influencent fortement le résultat. Une mauvaise qualité d'enregistrement va influencer considérablement l'évaluation et entraîner une mauvaise note. De plus, certains étudiants ont lu à haute voix si rapidement des mots ou des phrases que les évaluatrices n'ont pas pu entendre clairement les phonèmes qu'ils ont produits. Dans ce cas-là, elles avaient la tendance de donner une note basse.

13.1.2.3. Durée courte de la mise en place de protocole

Enfin, comme ce que nous l'avons observé dans la mise en place de notre protocole, les mêmes erreurs phonétiques, telle que la prononciation inintelligible des phonèmes /œ/ et /ø/ a été répétée malgré la correction de phonétique a été déjà apprise. Dans notre cas, les erreurs fossilisables de prononciation sont dues à un *input* et *output* insuffisant de la prononciation de ces phonèmes. Notre dispositif pédagogique distingue deux semestres : le 1er semestre dure deux mois, et le 2e semestre dure quatre mois. Au cours des six mois, nous avons proposé dix-sept cours oraux et chaque cours a duré 40-55 minutes. Au total, ça compte 680-935 minutes, soit 11.3-15.6 heures au total.

À cela s'ajoutait le temps consacré à l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*. Nous supposons 10 minutes au maximum pour chaque entraînement. Pour 20 entraînement, cela fait 200 minutes, soit 3.3 heures. Au total, nous n'avons eu que 14.6-18.9 heures à être consacrées à l'E-A de la prononciation du français. Lee et *al.* (2015) et

Miras (2021) ont souligné l'importance du facteur du temps dans les études sur la prononciation. Selon Miras, « le temps court avec peu d'heures par semaine ce qui ne permet pas de mettre en avance des tendances importantes voire significatives sur la mise en place d'un système phonologique en langue additionnelle » (Miras, 2021 : 189).

13.1.2.4. Situations différentes d'évaluation de chaque test

Différents facteurs extérieurs et intérieurs des évaluateurs de chaque évaluation peuvent aussi provoquer ces variations. Les facteurs extérieurs désignent l'environnement calme ou bruyant, chaud ou froid, confortable ou désagréable, etc. Les facteurs intérieurs renvoient aux émotions d'évaluateurs (content, fâché, etc.) et à l'état physique (fatigué, énergique).

13.1.3. Pistes de solution

13.1.3.1. Complexité de l'apprentissage de la prononciation

Étant donné que l'apprentissage de la prononciation est un processus complexe et dynamique, il faut **prendre en compte tous ses sous-systèmes ainsi que l'interaction inter et intra-systèmes**. Cela nous donc demande à adopter une approche éclectique en prenant en considération la complexité du système phonologique du FS et ses réalisations phonétiques, les besoins, les objectifs, les niveaux et les habitudes d'apprentissage d'apprenants, ainsi que le contexte de l'apprentissage.

Dans notre recherche, nous avons adopté une approche éclectique qui combine différentes méthodes de correction phonétique en tirant des conclusions d'une analyse contrastive des systèmes phonologiques du FS et ceux du MS et de l'AAS, et profite des affordances des outils TICE pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en fonction de leur niveau, de leurs habitudes d'apprentissage et du contexte d'apprentissage. Nous développerons ce point de vue dans les pages suivantes.

13.1.3.2. Biais de recherche

Tout d'abord, pour **la conception inappropriée des quatre tests oraux**, vu qu'il est difficile de mesurer le niveau de difficulté du test oral, nous proposons donc d'utiliser le même test oral pour chaque test afin de suivre l'évolution de l'apprentissage de la prononciation du FS parmi les participants.

Pour **contrôler la qualité d'enregistrements de tests oraux,** il est préférable de définir les critères d'enregistrements. Nous devons également établir des normes harmonisées pour l'outil et l'environnement d'enregistrement, la vitesse de lecture à

haute voix et le format du fichier audio. En outre, pour minimiser les fautes[111], il est recommandé de demander aux étudiants de répéter leur lecture une ou deux fois.

Concernant la durée courte de la mise en place du protocole, nous suggérons de la prolonger pour suivre son évolution.

Enfin, pour éviter les problèmes liés aux différents **situations d'évaluation de chaque test,** il est préférable de proposer aux évaluateurs d'effectuer ces évalutions dans un environnement agréable.

13.2. Tendance à la hausse dans le test 4 pour les classes expérimentales : l'approche éclectique favorise-t-il l'apprentissage de la prononciation du français ?

Malgré les résultats différents dans le test 1 et les fluctuations dans les tests 2 et 3, à part les résultats de l'évaluatrice 1, nous pouvons constater une tendance à la hausse dans le test 4 pour les étudiants des classes expérimentales tandis que une tendance à la baisse pour les étudiants des classes de contrôle. Ce constat relève que **l'approche éclectique favorise l'apprentissage de la prononciation du français.**

Cette approche éclectique croise trois domaines : la didactique des langues étrangères, les sciences du langage et l'utilisation des technologies numériques en éducation. Plus précisément, notre dispositif pédagogique repose sur la combinaison de diverses méthodes de correction phonétique, soutenues par différents outils TICE. Nous avons tiré des conclusions d'une analyse comparative des systèmes phonologiques du MS, de l'AAS et du FS.

13.2.1. Contribution de la complémentarité des différentes méthodes de correction phonétique

Rappelons que chaque méthode de correction phonétique se caractérise par ses propres principes, objectifs, avantages et limites (voir le chapitre cinq pour plus de détails). Afin de mieux profiter des avantages et de remédier aux inconvénients, elles peuvent se compléter en fonction des besoins et des niveaux différents des apprenants et selon les objectifs pédagogiques diversifiés.

Comme réalisé lors de notre expérience, la combinaison de la méthode articulatoire et de la méthode verbo-tonale nous permet de travailler à la fois les aspects articulatoire et

[111] Voir la différence entre les fautes et les erreurs dans le chapitre trois.

auditif de la prononciation. À cela s'ajoutent la méthode comparatiste et la méthode des oppositions phonologiques, et nous pouvons donc travailler à la fois les aspects contrastifs et distinctifs de la prononciation. D'ailleurs, nous pouvons également combiner la méthode d'imitation et la méthode répétitive pour que les étudiants puissent imiter le modèle de la prononciation.

Grâce à la combinaison de diverses méthodes de correction phonétique, la perception et la production de la prononciation sont abordées simultanément. La prononciation des phonèmes a été améliorée sous de multiples angles : percevoir les phonèmes dans un contexte favorable, comprendre les degrés d'ouverture/ positions de la langue des voyelles ou les lieux/modes d'articulation des consonnes/semi-consonnes, savoir comment activer les organes articulatoires pour prononcer les phonèmes, se rendre compte des similitudes et des différences entre les phonèmes similaires, puis pouvoir distinguer ces phonèmes similaires, et à la fin, être capable de prononcer ces phonèmes en imitant un modèle.

La combinaison de diverses méthodes rend l'E-A de la prononciation du français plus dynamique, cela motive les étudiants et favorise l'attention et la mémorisation de la prononciation du français.

13.2.2. Importance de l'analyse contrastive du système phonologique

L'analyse contrastive des systèmes phonologiques de la langue cible et des langues acquises nous permet d'identifier les similitudes et les différences entre ces langues et de prédire les difficultés potentielles des apprenants ciblés. Elle nous aide également à trouver les origines des erreurs phonétiques commises par les apprenants, à expliquer des raisons possibles et à proposer des solutions adaptées.

Du point de vue théorique, l'absence de certains phonèmes, le manque de certaines oppositions des phonèmes ainsi que certaines habitudes articulatoires n'existant pas dans la prononciation des langues acquises (ex. certains organes articulatoires ne se pratiquent pas) entraînent principalement les difficultés dans la prononciation de la langue cible. Grâce à l'analyse contrastive, nous sommes capables de découvrir ces origines.

Du point de vue méthodologie, l'analyse contrastive nous permet de concevoir des matériaux et des activités pédagogiques adaptées aux besoins et aux difficultés des étudiants. Elle permet aussi de sensibiliser les étudiants aux caractéristiques phonétiques de la langue cible, et de les aider à développer des stratégies de correction et d'autoévaluation.

Du point de vue didactique, l'analyse contrastive permet de favoriser l'acquisition consciente des règles phonétiques de la langue cible, et de renforcer la compétence

métalinguistique des apprenants. Elle permet aussi de promouvoir une approche plurilingue, ce qui aide les apprenants à construire de nouvelles catégories phonologiques.

13.2.3. Apports de l'intégration des outils TICE

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre six, les apports de l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation distinguent deux aspects : la perception et la production.

Les apports dans la perception des outils TICE reposent sur l'offre de ressources riches et diversifiées pour que les étudiants puissent *input* des ressources sonores de la langue cible qui les intéressent et s'approprier des connaissances du système phonologique et des connaissances phonétiques (points d'articulation, mouvement d'organes articulatoires, etc.) de cette langue. Le processus de perception peut être individualisé : selon les différents niveaux de la langue cible, les besoins, les objectifs, et les habitudes, stratégies et rythme d'apprentissage de chaque étudiant. Par exemple, dans notre projet de thèse, l'intégration de l'application mobile de *Meiri Fayu Tingli* nous offre des ressources sonores riches et diversifiées et des vidéos du cours de français en ligne. Les étudiants ont donc la possibilité de choisir ce qui les intéresse selon leurs besoins, niveaux, objectifs et rythmes d'apprentissage.

Quant au processus de la production, les apports des outils TICE consistent en outils qui proposent des activités de correction phonétique et des feedbacks pour améliorer la prononciation. À titre d'exemple, comme dans notre projet de thèse, en nous basant sur la méthode d'imitation et la méthode répétitive, l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka* permet aux étudiants d'imiter des modèles de prononciation du FS et d'améliorer la prononciation selon les commentaires donnés par l'enseignante. De plus, grâce aux outils TICE, nous sommes capables d'organiser les cours oraux à distance. Dans le cours oral, l'intégration des outils TICE favorise la pratique de l'oral et l'organisation des activités de correction phonétique : le partage des supports multimodaux (modes image, gestuel, parole, et textuel). Il suscite la motivation des étudiants ; la service de la caméra aide à corriger et à auto-corriger le mouvement des organes articulatoires ; l'application du dictionnaire électronique nous offre un modèle de prononciation, la transcription des mots en API nous permet de proposer des exercices de correction phonétique tels que les exercices de discrimination ; les fonctions des outils de visioconférence nous permettent d'organiser le travail individuel et en groupe et de proposer des activités diversifiées et ludiques ; et aussi, en se cachant dernière l'écran, la peur de prendre la parole et de perdre la face des étudiants est réduite.

En outre, l'utilisation des plateformes, des réseaux sociaux ou des applications de messagerie instantanée permet de créer des communautés d'apprentissage, d'échanger des enregistrements audio ou vidéo, de recevoir des feedbacks, de participer à des projets collaboratifs, etc. Dans notre projet de thèse, grâce à la plateforme *Duifenyi* et l'application de messagerie instantanée *Wechat*, nous étions capables de créer des communautés d'apprentissage, de partager des ressources au sujet de l'E-A de la prononciation du

français, et d'offrir des feedbacks aux étudiants concernant leur apprentissage de la prononciation du français. Le partage des vlogs dans les réseaux sociaux *Douyin* contribue à la fois à l'entraînement à la prononciation du français et à l'amélioration de la prononciation en recevant les feedbacks d'autres.

Dernièrement, l'intégration des outils TICE favorise l'auto-apprentissage de la prononciation du français. L'introduction des outils TICE visant l'E-A de la prononciation du français, tels que des sites web, des Moocs, des blogs, le dictionnaire électronique et l'outil de ressources *Meiri Fayu Tingli,* permet aux étudiants d'auto-apprendre la prononciation du français.

Pour résumer, une approche éclectique consiste à associer différentes méthodes de façon cohérente et adaptée. Elle cherche à tirer parti des atouts de chaque méthode et à construire un nouveau système harmonieux et intégré. Les éléments dans ce système s'interagissent et se renforcent mutuellement. Dans le cadre de notre recherche, la combinaison de ces trois méthodes (l'analyse contrastive linguistique, la combinaison de méthodes de correction phonétique et l'intégration des outils TICE) n'est pas facultative. Chaque méthode correspond à un aspect de la problématique, pour répondre à une question de recherche. L'association a donc pour objectif de résoudre notre problématique. Parallèlement, ces trois méthodes se complètent : sur la base de l'analyse contrastive, nous concevons les activités de correction phonétique ; grâce aux affordances des outils TICE, nous effectuons le travail de correction phonétique en tout lieu et à tout moment.

13.3. Certains résultats à l'encontre de l'hypothèse : les biais de recherche ?

Nous avons observé des résultats contradictoires à notre hypothèse en examinant les résultats des évaluations : les étudiants ayant suivi deux semestres du cours n'ont pas obtenu de résultats significativement meilleurs dans les tests 3 et 4 que les étudiants ayant suivi seulement un semestre ; les étudiants des classes expérimentales n'ont pas toujours obtenu de meilleurs résultats que leurs homologues des classes de contrôle. Ces constats nous incitent à repenser notre protocole et à identifier ses faiblesses dans sa conception et sa mise en place.

13.3.1. En amont : la négligence des conditions initiales des étudiants évalués

Pour contrôler les variables, nous avons sélectionné des étudiants d'âges similaires (18-20 ans), de spécialités identiques (deux classes pour Langue et littéraire anglaises, deux autres pour L'anglais des affaires), avec un niveau de français comparable (A1-A2), et enseignés par le même enseignant de français (deux classes par l'Enseignante 1, deux antres pour l'Enseignante 2). D'ailleurs, avant la mise en place de notre dispositif pédagogique, nous avons distribué un questionnaire à ces étudiants pour comprendre

leur biographie langagière, leur niveau d'anglais, leur fréquence d'utilisation des outils TICE pour apprendre le français, leur fréquence de pratique du français oral après le cours, etc. (voir Annexe 5). Cependant, ce questionnaire a omis les habitudes d'apprentissage, la motivation, les objectifs et besoins d'apprentissage ainsi que la disponibilité d'entraînement à la prononciation après le cours et la compétence numérique.

Nous avons présenté, dans le chapitre un, les habitudes d'apprentissage générales chez les apprenants chinois. Cependant, chaque étudiant a ses propres habitudes d'apprentissage, qui peuvent influencer les résultats des tests oraux. À titre d'exemple, certains étudiants sont plus ouverts que les autres, et préfèrent prendre la parole dans le cours. Ils ont donc plus d'occasions de pratiquer leur français oral, de s'entraîner à leur prononciation et de corriger leurs erreurs phonétiques. Un autre exemple, certains étudiants s'habituent à se conformer aux exigences de l'enseignant et à accomplir toutes les tâches distribuées par l'enseignante, comme l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*. Leur prononciation du français s'améliora donc plus rapidement que les autres.

La motivation détermine l'engagement de ces étudiants dans notre projet de recherche et puis influence les résultats. Certains sont plus motivés à apprendre la prononciation, à participer aux cours par visioconférence et à l'entraînement à la prononciation avec l'outil TICE, tandis que d'autres sont moins motivés.

D'ailleurs, les objectifs et les besoins d'apprentissage des étudiants sont diversifiés. Si notre dispositif pédagogique correspond à leurs besoins, ils seront plus motivés et davantage engagés.

La disponibilité pour participer aux cours, s'entraîner à la prononciation et *input* des ressources sonores en dehors du cours est également un facteur important dans la réussite de l'amélioration de la prononciation du français.

De plus, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre six, la compétence numérique est un atout dans l'intégration des outils TICE pour enseigner-apprendre la prononciation du français. Le niveau de compétence numérique des étudiants influence également les résultats.

En outre, il est nécessaire de repenser le niveau de français des étudiants ciblés. Nous rappelons les questions de la mise en pratique du CECRL pour évaluer la maîtrise phonologique indiquées dans le chapitre cinq : la variation de la détermination du degré d'intelligibilité, la négligence de la norme des réalisations phonétiques de la langue et la définition floue des niveaux pour ne pas décrire les variations au sein de chaque niveau. Nous avons l'habitude de donner une évaluation générale aux étudiants pour décrire toutes leurs compétences linguistiques. Cependant, cette façon n'arrive pas à décrire la différence entre leurs compétences linguistiques différentes. À titre d'exemple, pour les étudiants qui sont définis comme ayant un niveau de A1, certains d'entre eux ont peut-être un niveau A2 au niveau de la compétence de CO, un niveau A1 de la compétence d'EO ; d'autres ont un niveau A1 pour tous ses compétences linguistiques. Pour les étudiants du

premier groupe, il est possible pour eux d'améliorer plus rapidement leur prononciation du français par rapport au deuxième groupe.

Dans la comparaison des résultats des étudiants ayant suivi deux semestres et ceux des étudiants ayant suivi un semestre, ainsi que dans l'analyse contrastive entre les résultats des étudiants expérimentaux et ceux des étudiants du groupe de contrôle, nous n'avons pas pris en compte leurs conditions initiales et nous n'avons pas mis côte à côte les étudiants ayant les conditions initiales similaires. Cela peut entraîner des résultats allant à l'encontre notre hypothèse et perturber notre conclusion.

13.3.2. Pendant : la négligence des différents niveaux d'engagement, des différents rythmes et stratégies d'apprentissage

Durant la mise en place de notre dispositif pédagogique, nous n'avons pas pris en compte les différents niveaux d'engagement et les différents rythmes et stratégies d'apprentissage.

Même pour les étudiants ayant les conditions initiales similaires, leur niveau d'engagement peut influencer les résultats différents. Par exemple, les étudiants ayant suivi un semestre de cours par visioconférence ayant un niveau d'engagement élevé dans le cours et dans l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka* obtiendront de meilleurs résultats que ceux ayant suivi deux semestres mais ayant un faible niveau d'engagement.

D'ailleurs, certains étudiants apprennent plus rapidement que d'autres, même s'ils n'ont pas participé à deux semestres de cours par visioconférence, leur prononciation du français s'améliore plus rapidement que celle des autres.

Enfin, différentes stratégies d'apprentissage influencent également les résultats. Les stratégies les plus pertinentes et efficaces entraînent les meilleurs résultats.

13.3.3. En aval : la conception inappropriée des tests oraux, différentes qualités d'enregistrement, la durée courte de la mise en place de notre dispositif pédagogique et les situations différentes d'évaluation

Ces biais de recherche ont déjà été abordés ci-dessus, nous ne les répétons donc pas ici.

13.3.4. Pistes de solution

Pour obtenir des conclusions plus fiables, il est nécessaire de contrôler les variables en **prenant en compte les conditions initiales** des étudiants évalués. Cela nécessite une enquête approfondie et la création d'un document pour chaque étudiant évalué. Ce document doit comprendre le profil, la biographie langagière, le niveau de français précis pour toutes les compétences linguistiques, la compétence numérique, les habitudes et stratégies d'apprentissage, les motivations, les objectifs et les besoins d'apprentissage, ainsi que la disponibilité pour l'entraînement à la prononciation après le cours. Ensuite, il est préférable de choisir les étudiants ayant des documents similaires pour les engager dans le projet de recherche ou pour comparer leurs résultats.

Pendant la mise en place du dispositif pédagogique, il est important de mesurer le niveau d'engagement des étudiants. D'ailleurs, il est nécessaire de vérifier si les étudiant ont bien acquis ce qu'ils ont appris dans le cours.

Enfin, pour la conception des tests oraux, le contrôle des qualités d'enregistrement, la durée de la mise en place de notre dispositif pédagogique et les situations d'évaluation, nous avons proposé des solutions plus haut.

13.4. Subjectivité de l'évaluation de la prononciation par les évaluateurs

À travers l'analyse des résultats, nous remarquons :

a) pour un même test d'un même étudiant, l'évaluation de sa prononciation varie de l'une à l'autre évaluatrice.

6) le contraste entre la classe expérimentale et la classe contrôle est plus marqué dans les évaluations des évaluatrices 2 et 4.

Ces deux constats soulignent la subjectivité de l'évaluation de la prononciation par les évaluateurs. Il est évident que prétendre à l'objectivité est un leurre. Nous devons assumer le fait que la subjectivité est inhérente à toute l'évaluation de l'oral. Cette subjectivité implique trois facteurs principaux : les critères d'évaluation, les stratégies d'évaluation et l'état d'évaluateur pendant l'évaluation. À cela s'ajoute la « compétence d'écoute » (Horner, 2014 : 114) de l'évaluateur.

13.4.1. Compétence d'écoute, critères et stratégies d'évaluation, et l'état physique et psychologique

La « compétence d'écoute », c'est-à-dire l'évaluation de la prononciation implique que les évaluateurs « écoutent » et jugent la prononciation. Le jugement concerne à la fois la compétence linguistique de l'évaluateur et la familiarité avec « des variétés linguistiques ainsi que les représentations attachées à des groupes sociaux » (Didelot et

al., 2019). « La familiarité avec le sujet de discussion ; celle avec la parole non native en général ; celle avec un accent non natif en particulier ; et celle avec un locuteur non natif en particulier » (Gass et Varonis, 1984 : 66-74) sont donc incluses dans cette sorte de familiarité. C'est la raison du contraste entre la classe expérimentale et la classe de contrôle est plus marqué dans les évaluations des évaluatrices 2 et 4. Les évaluatrices 2 et 4 sont plus familiarisées avec l'accent des étudiants et sont plus faciles à déceler les erreurs phonétiques inhérentes dans leur prononciation.

Les critères d'évaluation varient selon les évaluateurs. Ils se basent sur des références différentes pour juger la prononciation. Par exemple, pour évaluer la prononciation du français, les évaluateurs peuvent choisir des normes différentes comme le français standard, le français parlé en Belgique, au Québéc, etc. Les normes et les références différentes de l'évaluation rendent celle-ci subjective. Les évaluations de la prononciation d'un même apprenant sont donc différentes.

Par ailleurs, les critères d'évaluation incluent aussi les attentes et les objectifs d'évaluation. Ils diffèrent aussi d'un évaluateur à l'autre. Certains mettent l'accent sur l'intelligibilité de la prononciation, d'autres évaluations se concentrent sur la ressemblance avec le modèle. De plus, comme nous l'avons indiqué plus haut, la définition et la mesure de l'intelligibilité sont différentes parmi les différents évaluateurs.

Concernant les stratégies d'évaluation, elles ne sont pas pareilles chez les évaluateurs différents. À titre d'exemple dans nos recherches, pour évaluer la prononciation de huit phonèmes, certaines évaluatrices ont évalué ces huit phonèmes individuellement, d'autres ont donné une évaluation globale et puis ajusté un peu la note pour des cas particuliers. Les résultats des évaluations sont donc différents vu que des stratégies diverses ont été adoptées.

Enfin, l'évaluation est également influencée par l'état psychologique et physique de l'évaluateur pendant le processus de l'évaluation. L'état psychologique comprend les émotions (nerveux, fâché, content, calme, etc.), les préjugés, etc. L'état physique implique la fatigue ou l'énergie de l'évaluateur.

13.4.2. Pistes de solution

L'évaluation subjective de la prononciation présente des avantages et inconvénients. Les avantages consistent aux feedbacks directs et précis des évaluateurs. Ces feedbacks favorisent l'amélioration de la prononciation d'apprenants. D'un autre côté, les inconvénients sont évidents car ils vont provoquer des biais, des injustices, des incohérences et entraînent des frustrations chez les apprenants.

De ce fait, il est nécessaire que l'évaluateur soit conscient de sa subjectivité et qu'il cherche à la réduire ou à la contrôler. Pour atteindre ce but, il faut :

1) développer la compétence phonético-phonologique de l'évaluateur pour qu'il ait un niveau suffisant de la langue cible pour évaluer la prononciation du français ;

2) définir des critères clairs, uniformes, cohérents pour évaluer la prononciation. La définition de la norme et des références, de l'intelligibilité et du moyen de mesurer l'intelligibilité, et des stratégies d'évaluation doit être pris en compte.

3) utiliser des outils et des techniques d'évaluation comme complémentaire pour que les résultats soient plus fiables, tels que les outils d'analyse de sons, comme Praat.

4) comparer et confronter les évaluations avec celles d'autres évaluateurs afin de vérifier la fiabilité et la validité des jugements.

13.5. Pratique réflexive chez les enseignants : de la posture d'enseignant à celle de chercheur

L'adoption d'une posture de praticien réflexif demande à l'enseignant de « penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique » (Lefebvre, 2015 : 2). Dans l'enseignement des langues, il permet aux enseignants « de prendre du recul sur sa pratique, de la comprendre, de la critiquer, de la transformer » (*ibid.* : 43).

Au cours de nos recherches, nous avons joué à la fois le rôle d'enseignant et le rôle de chercheur : dans l'enseignement de la prononciation du français, nous avons remis en cause, jugé, critiqué et amélioré nos activités de recherche. La pratique réflexive a été faite à chaque étape de la recherche-action que nous avons lancée.

La formulation de la problématique nous permet de mener une étude de contextualisation en réfléchissant à tous les facteurs qui pourraient provoquer le problème de la prononciation du français inintelligible chez les étudiants de F2LE. Grâce à notre analyse réflexive sur les causes possibles, en adoptant une approche systématique, nous avons été capables de découvrir tous les facteurs qui influencent l'apprentissage de la prononciation du français, ceux-ci n'avaient pas été pris en compte dans les études précédentes. À titre d'exemple, la légitimité de l'enseignant dans l'E-A de la prononciation nous fait réflechir à notre représentation de la prononciation du français, notre niveau de compétence phonologique ainsi que la correction inappropriée de la prononciation du français due à une évaluation subjective qui est influencée par notre représentation et notre niveau de compétence phonologique. Autre exemple, l'analyse et la comparaison des manuels du F2LE nous permettent de réfléchir à la méthode de présentation des connaissances concernant le système phonologique du français, à l'organisation des exercices et à la place accordée à l'E-A de la prononciation du français. Cette analyse et la comparaison ainsi que l'analyse de ces manuels nous suggèrent des pistes pour concevoir de nouveaux ouvrages davantage centrés sur de l'E-A de la prononciation du F2LE.

L'élaboration des questions de recherches nous guide pour lancer des investigations pour trouver des solutions possibles et réalisables. Dans les études précédentes, nous avons cherché à trouver des solutions immédiates sans détailler les questions de recherche après avoir défini la problématique. Dans une thèse, la construction des

questions de recherche permet la délimitation du champ d'études. Elle nous aide à nous orienter dans la bibliographie, la collecte et l'analyse des données, et à faciliter la recherche de solutions. Nous avons compris comment élaborer les questions de recherche en menant notre projet de recherche.

L'établissement du cadre théorique de notre recherche nous :

1) permet de distinguer les notions de phonologie et de phonétique que nous avions confondues avant les recherches ;

2) incite à réfléchir sur les variabilités de la prononciation du français et la question de la norme, nous n'y avions jamais pensé auparavant ;

3) fait comprendre les processus d'acquisition et d'apprentissage de la L2 et de la L3 et les différences entre ces processus ;

4) demande de mener une analyse contrastive rigoureuse et approfondie des systèmes phonologiques du FS, du MS et de l'AAS, puis de prédire les difficultés possibles dans l'apprentissage du français chez les étudiants de F2LE. Cette comparaison s'est faite souvent dans notre enseignement de la prononciation du français auparavant. Cependant, elle n'était jamais si systématique, complète et approfondie ;

5) nous aide à clarifier les méthodes de correction phonétique ainsi que les apports des méthodologies d'E-A des langue étrangères sur l'E-A de la prononciation. Nous avions eu recours à certaines méthodes de correction phonétique dans notre travail auparavant. Néanmoins, c'est la première fois que nous devions combiner diverses méthodes de correction phonétique et profiter des avantages de toutes ces méthodes pour mieux enseigner-apprendre la prononciation du français ;

6) montre les bénéfices à tirer des outils TICE pour mieux enseigner-apprendre la prononciation du français. L'introduction de certains outils de TICE était faite auparavant dans notre travail, mais nous n'avions rarement pris en considération les conditions de réussite d'intégration, les principes du choix des outils pour atteindre les objectifs, les multiples rôles que l'enseignant doit jouer dans le processus d'intégration, etc.

En établissant ce cadre théorique, nous sommes arrivés à trouver des solutions possibles et à concevoir un protocole provisoire pour améliorer la prononciation du français chez les étudiants ciblés. Nos connaissances relatives aux domaines connexes se sont également accrues. Parallèlement, nos compétences en matière de recherche et de résolution de problèmes se sont aussi améliorées.

Grâce à l'observation et la mise en cause du protocole provisoire ainsi que grâce à l'analyse des résultats des questionnaires complétés par les étudiants expérimentaux, nous avons relevé des failles dans le protocole et nous l'avons amélioré. Cette étape nous a permis de nous rendre compte de l'importance de la phase d'essai dans un projet de recherche car elle a pour but de réaliser un protocole plus pertinent et efficace.

L'analyse des données et des résultats à l'issue de notre projet nous a permis de découvrir des limites et des biais dans la conception et la mise en place du protocole, et de vérifier les hypothèses que nous avons posées. Ces limites et biais consistent à la conception inappropriée des quatre tests oraux différents, au manque de justification et de clarté dans l'explication de l'évaluation, à la négligence de l'évaluation subjective des

évaluateurs, au manque de cohérence dans la qualité d'enregistrements d'étudiants, à l'ignorance des différents rythmes d'apprentissage de la prononciation, aux méthodes de comparaison déraisonnables (comparer les étudiants dont les niveaux de français sont différents, et comparer les étudiants dont leurs compétences phonologiques sont différentes avant la mise en place du projet) et à la durée courte de la mise en place de notre dispositif pédagogique.

En conclusion, la prise de recul dans toutes les étapes de notre projet de recherche nous a permis d'identifier à la fois les limites et les biais de cette recherche, de réaliser une critique constructive des informations, des données et des résultats et de développer des compétences d'analyse, de remédiations, pour envisager de nouvelles pistes d'optimisation de la prononciation du FS chez les étudiants de F2LE.

Conclusion générale

Notre recherche se situe à l'intersection de trois domaines : la didactique du français langue étrangère, l'analyse contrastive linguistique et les TICE. Après avoir étudié le contexte et avoir identifié les difficultés potentielles liées à l'E-A de la prononciation du français dans les cours de F2LE, nous avons proposé un dispositif pédagogique expérimental en vue d'améliorer l'intelligibilité de la prononciation du français standard chez nos étudiants chinois. Ce dispositif reposait sur l'adoption d'une approche éclectique partant d'une analyse contrastive linguistique, combinant diverses méthodes de correction phonétique et intégrant certains outils TICE.

Apports de notre recherche

Nous pouvons identifier six contributions majeures issues de notre recherche.

Tout d'abord, le constat d'un état fluctuant des résultats dans les quatre tests oraux de tous les étudiants évalués et de l'absence de lignes brisées similaires témoignent de la complexité de l'apprentissage de la prononciation d'une langue et rejoignent la théorie des systèmes dynamiques complexes : l'apprentissage d'une langue n'est ni linéaire ni harmonieux. La complexité de ce processus provient de la dynamique des sous-systèmes (l'apprenant, la prononciation et le contexte) et des interactions inter- et intra-sous-systèmes. Le principal apport de notre recherche est de montrer que **l'E-A de la prononciation du français nécessite donc une approche éclectique** afin de pouvoir prendre en compte tous les éléments et les interactions dans ce système complexe. En effet, malgré ces fluctuations, dans le test 4, nous avons constaté une tendance à la hausse des résultats des étudiants du groupe expérimental tandis qu'une tendance à la baisse des résultats a été observé dans le groupe de contrôle. Ce constat nous permet d'avancer que notre dispositif pédagogique qui repose sur une approche éclectique favorise bien l'amélioration de la prononciation du français.

Le deuxième apport de notre recherche consiste à mettre en relief **l'importance de la prise en compte de la subjectivité des évaluateurs dans l'évaluation** en vue d'obtenir des résultats plus fiables. Cette subjectivité est en effet source de biais potentiels car elle est liée à « la compétence d'écoute », aux critères et stratégies d'évaluation, ainsi qu'à l'état physique et psychologique de l'évaluateur. Pour des évaluations plus fiables, nous recommandons donc de choisir des évaluateurs ayant une compétence phonologique élevée, d'établir des critères d'évaluation clairs et cohérents, d'utiliser des outils et techniques complémentaires pour l'évaluation, et de comparer les évaluations des différents évaluateurs.

Un autre apport de notre recherche est d'avoir effectué **une comparaison systématique et détaillée des systèmes phonologiques**, celui du français standard (FS) et de ceux du mandarin standard (MS) et de l'anglais américain standard (AAS). Cette analyse contrastive comprend des comparaisons entre les voyelles, les consonnes, les semi-consonnes et les structures syllabiques de ces langues. Elle aide à anticiper les

difficultés que pourraient rencontrer les étudiants chinois dans leur apprentissage de la prononciation du FS, à identifier l'origine des erreurs phonétiques commises par ces étudiants sinophones, ainsi qu'à élaborer et organiser des activités de correction phonétique spécifiques et ciblées.

Le quatrième apport de notre recherche est de s'être intéressé à **un public d'apprenants spécifique : les étudiants des cours de F2LE à l'université chinoise.** Les recherches sur l'E-A du français enseigné comme spécialité en Chine sont nombreuses, y compris sur la prononciation. Cependant, les études sur l'E-A du F2LE en Chine sont très limitées alors qu'ils représentent un nombre très conséquent d'étudiants, nombre qui croit chaque année. Dans notre recherche, l'accent a été mis sur ce type de formation qui est souvent sous-estimée. Nous avons mené une étude de ce contexte, son histoire et ses modalités d'organisation. Nous avons mis en lumière les problèmes inhérents à ce type de formation du point de vue de l'E-A de la prononciation du français.

Un autre apport concerne **l'intégration des outils TICE dans l'E-A de la prononciation d'une langue**. Nous avons ainsi proposé une typologie de ces outils selon dix fonctions censées favoriser l'E-A de la prononciation. Nous avons produit un tableau récapitulatif de cette typologie avec des exemples. Ce tableau doit permettre aux enseignants et aux apprenants de mieux choisir les outils TICE en fonction de leurs besoins ou de leurs objectifs d'enseignement ou d'apprentissage.

Enfin, le dernier et sixième apport de notre recherche se situe au niveau de **l'évaluation globale de notre protocole**. En effet, notre étude met en évidence certains points à améliorer en ce qui concerne sa conception et sa mise en œuvre. L'identification des biais propres à notre étude empirique associée à des pistes de solution devraient permettre aux chercheurs d'approfondir notre travail en proposant un protocole de recherche plus pertinent et efficient.

Limites de notre recherche

La prononciation d'une langue englobe à la fois des éléments segmentaux et des éléments suprasegmentaux. Notre recherche porte sur les premiers au détriment des derniers. Nous avons fait le choix de nous pencher sur les seuls éléments segmentaux en considérant qu'ils étaient ceux qui posaient le plus de difficultés à nos étudiants. Mais nous avons conscience que les éléments suprasegmentaux influencent l'apprentissage des éléments segmentaux, limitant ainsi la portée de notre recherche.

De plus, les facteurs culturels et socio-psychologiques peuvent également influencer le processus d'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. Les questions relatives à l'identité, à l'appartenance à un groupe et à l'estime de soi sont autant d'éléments pouvant affecter les processus. Par d'exemple, certains apprenants imitent un accent des francophones dont la langue maternelle est le français afin d'éviter une prononciation qui les rapprocherait trop de leur propre identité. Ceci n'a sûrement pas été suffisamment exploré dans notre étude car nous avons fait le choix de nous concentrer sur d'autres aspects.

Une autre limite de notre recherche concerne la taille restreinte de l'échantillon ayant servi de support à l'évaluation. En effet, les enregistrements des quatre tests de chaque étudiant durent environ 3 minutes. Pour éviter la fatigue des évaluateurs, nous avons sélectionné les enregistrements de seulement 16 étudiants (48 minutes au total) - 8 étudiants d'une classe expérimentale et 8 étudiants d'une classe de contrôle - ce qui représente 20% des étudiants de chaque classe. Cette limitation pourrait mener à des résultats discutables.

Enfin, d'après l'enquête préliminaire à notre projet de thèse, hormis le MS et l'AAS, les étudiants ciblés parlent aussi d'autres langues, comme le hakka qui est la langue de la région où nous avons mené notre étude. Cependant, la comparaison du système phonologique du hakka et celui du FS n'est pas incluse dans notre travail. La raison réside dans le fait que les étudiants visés communiquent plutôt en MS dans la vie quotidienne, le hakka est seulement utilisé dans le cadre familial. Contrairement à certaines villes comme Canton et Shanghai où des langues régionales sont couramment utilisés dans la vie quotidienne, à Ganzhou où notre recherche a été menée, le MS est beaucoup plus répandu que le hakka dans la vie quotidienne, pour des raisons historiques et économiques. Ainsi, vu l'usage restreint de la langue régionale hakka dans ce contexte, nous avons décidé de ne pas comparer cette langue avec la langue cible FS. Cependant, pour certains étudiants qui parlent plus fréquemment le hakka que le MS, la langue régionale, faisant partie intégrante de leur répertoire langagier, pourrait avoir un impact significatif sur leur apprentissage de la prononciation du FS.

Perspectives

Nous avons souligné les limites de notre étude et proposé des pistes pour de futures recherches. À l'avenir, nous envisageons de mettre en place un nouveau protocole qui prendra en compte les biais relevés et les recommandations que nous avons pu formuler afin de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un dispositif pédagogique plus pertinent basé sur une approche didactique éclectique en vue d'améliorer la prononciation du FS chez les étudiants de F2LE. En effet, la consolidation de l'approche éclectique que nous avons proposée devrait permettre d'obtenir des résultats encore plus consistants en termes d'intelligibilité de la prononciation du FS. En outre, nous envisageons de mener une analyse contrastive entre les systèmes phonologiques du hakka et du FS pour identifier les différences notoires entre ces langues et anticiper les défis potentiels rencontrés par les locuteurs hakka lorsqu'ils apprennent le FS.

Bibliographie

Abry, D. et Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

Alazard-Guiu, C., Santiago, F. et Mairano, P. (2018). L'incidence de la correction phonétique sur l'acquisition des voyelles en langue étrangère : étude de cas d'anglophones apprenant le français. *Actes de la XXXIIe Journées d'Etudes sur la Parole*, Jun 2018, 116-124, 10.21437/jep.2018-14. hal-01779110

Ali, I. (2023). Les compétences technopédagogiques chez les enseignants de FLE : analyse des effets sur les pratiques enseignantes. *Research in Language Teaching*, (22), 19-59. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1446106

Alliaume, J. (2005). Parole(s) de cerveau. *Neuro-pédagogie de la parole.* Québec : Fondation littéraire Fleur de Lys.

Antoine, M. (1965). Comment les mots changent de sens, publié dans L'Année sociologique, 1905-1906 ; repris dans *Linguistique historique et linguistique Générale.* Paris, Champion, 1921 ; cité ici dans la réédition de 1965.

Anzieu D. et Martin J.-Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints.* PUF. (Ed. orig. 1968).

Aubin, S. (2005). Histoire de l'enseignement de la "prononciation": de la phonétique appliquée vers une didactique musicale, *Synergies Italie*, (2), 109-116.

Au Yeung, Y. (1988). Phonétique du français et phonétique chinoise : Essai de l'analyse des interférences du chinois dans l'apprentissage du français, langue étrangère. (Thèse de Doctorat), Université de Rouen Normandie.

Avenier, M.-J. (2010). Entrée : Genericization. In A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research,* 422-424. London : Sage.

Avenier, M.-J. (2011a). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir,* (43), 372-391. https://doi.org/10.3917/mav.043.0372.

Avenier, M.-J. (2011b). Pourquoi jeter le bébé avec l'eau du bain ? Méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion. *le libellio d'Agegis*, 7(1), 39-52.

Avenier M.-J. et Thomas C. (2011). Mixer quali et quanti pour quoi faire ? Méthodologie sans épistémologie n'est que ruine de la réflexion !. *Atelier méthodologie de l'AIMS, Journée « Les approches mixtes : combiner quantitatif et qualitatif »*, Caen, France.

Balanskat, A, Blamire, R, et Kefala, S. (2006). *The ICT impact report : A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, Brussels, Belgium.

Baquero, F. J., Deswarte, C., Plata Peñafort, C., et Reyes Rincón, J. H. (2020). Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite. *Electronic Journal od Foreing Language Teaching*, 17(1), 332-354.

Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Ense- ñanza de Lenguas, (5), 27–31.

Bardel, C., et Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research,* 23(4), 459–484.

Barrette, C. (2007). Réussir l'intégration pédagogique des TIC. Un guide d'action de plus en plus précis. *Le Bulletin Clic*, (63), 11-17.

Basque, J., et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, 9(3), 263-289.

Baumann, T. et Lee, M. W. (1988). *Language atlas of China*. Hong Kong : Longman.

Beland, R. et Valdois, S.(1989). Les perturbations phonétiques et phonémiques : nouvelles perspectives. In : *Langages, 24e année*, (96), 44-63.

Bertoletti M. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le Français dans le Monde*, (186), 55-63.

Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Agence d'Arc.

Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). Un référentiel de compétences technopédagogiques: destiné au personnel enseignant du réseau collégial. Montréal, Canada : Collège de Rosemont. Référentiel québécois.

Besnier, J.-M. (1996). *Les théories de la connaissance.* Paris, Flammarion.

Best, C. (1995), A direct Realist View of Cross-Language Speech Perception, in Strange W. (éd.), *Speech Perception and Linguistic Experience* : Issues in Cross-Language Rearche, York, Timonium, MD, 171-204.

Best, C. et Tyler, M. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro & O.-S. Bohn (Eds.)*, Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*, 13-34. Amsterdam : John Benjamins.

Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 2005, 79, pp.[en ligne]. ⟨edutice-00285052⟩.

Bibeau, R. (2008). *La difficulté d'intégrer l'ordinateur à l'école à qui la faute* ? In 10ème. Colloque annuel des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes. Toronto.

Billières, M. (2001). Le corps en phonétique corrective. In Renard, R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale.* Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

Billières, M. (2005a). Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources. In Berré, M. (dir.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons : CIPA, 67-87.

Billières, M.(2005b). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail, *Corela* [En ligne], HS-1 | 2005, mis en ligne le 16 février 2005, consulté le 11 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/corela/1110 ; DOI : https://doi.org/10.4000/corela.1110

Billières, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, (43), 27-37.

Bishop, K. et Minor-Corriveau, M. (2015). Les processus phonologiques impliquant les groupes consonantiques en position initiale et finale : une étude sur l'articulation et la phonologie chez des enfants francophones et bilingues du nord de l'Ontario. *Actes de l'ACFAS*, 21e Journée des sciences et savoir, Dir. Jaouad Alem et Abdelouahid Assaïdi, 21–61.

Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. France Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).

Blanchet, P., moore, D. et Assalah-rahal, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des Archives Contemporaines et AUF.

Blanchet, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques dans Abbes, A.Y. et Kara, M. (Dir.), Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique, *Revue SOCLES*, (1), 13-20.

Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispail (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme.* Namur : Presses Universitaires de Namur et AIRDF, 33-48.

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. Revue *Contextes et Didactiques*, (7), 8-14.

Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 251 – 275.

Borrell, A., et Billièress, M.(1989). L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La linguistique,* 25(2), 45-62.

Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Éla. Études de linguistique appliquée*, no<(sup> 126), 189-199. https://doi.org/10.3917/ela.126.0189

Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Éla. Études de linguistique appliquée*, no<(sup> 132), 399-414. https://doi.org/10.3917/ela.132.0399

Brizay, B. (2018). II. Confucius, maître Kong, « roi sans couronne ». Dans : Brizay, B. *Les trente « empereurs » qui ont fait la Chine*, pp. 47-62. Paris: Perrin.

Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet: Comment réduire ces inégalités ? *Les Cahiers du numérique*, (5), 45-68. https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-45.htm.

Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : CLE International.

Calvet, L. (2013). La lutte pour une conception sociale de la langue, dans : Louis-Jean Calvet éd., *La sociolinguistique.* Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2013, 5-16. URL : https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/la-sociolinguistique--9782130621478-page-5.htm

Calvi M.-V. (1995) *Didattica di lingue affini, spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.

Calvo Benzies, Y. J. (2017). Contributions of new technologies to the teaching of English pronunciation. *Language Value,* 9(1), 1-35. https://doi.org/10.6035/LanguageV .2017.9.2

Cao, Y. Y. (2015). Les Tice et l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu exolingue : les pratiques dans un département de français en Chine. *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 25 septembre 2015, consulté le 19 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/alsic/2826 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.2826

Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 12 avril 2022.

URL : http:// journals.openedition.org/rdlc/2056 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2056

Catach, N. (1980). L'orthographe français : traité théorique et pratique. Nathan.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action, modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT,* 21(3) : 8-20.

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner(Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language,* 39-53.

Cenoz, J., et Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Multilingual Matters Series.

Chabanal, D. et Trivelatto. E. (2009). Favoriser l'apprentissage de la phonétique du français pour une meilleure intégration des étudiants sinophones dans les formations universitaires. *Terres de FLE*, 2009, (2).75-83.

Chabanal, D. et Mourier, F. (2019). La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/ rdlc/4578 ; DOI : 10.4000/rdlc.4578

Chambon, A. (2019). Influences translinguistiques dans des productions orales en français chez des apprenants chinois. Sciences de l'Homme et Société. dumas-02161029.

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J.S. (1998, 1993) : *Le point sur la phonétique en didactique des langues.* Paris : CLE International.

Chandrasekhar, A. (1978). Base language. *International Review of Applied Linguistics,* 16, 62-5.

Chanier, T. et Vetter, A. (2006). Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio synchrone. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de comunication (Alsic)*, (9), 61-101.

Chang, L.Y. H. (2010). Group Processes and EFL Learners' Motivation: A Study of Group Dynamics in EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 44(1), 129-154.

Chen, H.Y. (2008). 四大研究范式的内在结构(«La structure interne des quatre paradigmes de recherche »). *Journal of Langfang Teachers College,* 008(003), 144-145,147.

Chen, D. (2020). 大学法语教材里法语语音内容的发展研究(« Étude de l'évolution des contenus phonétiques en français dans les manuels universitaires de français 2e langue étrangère »). *Education Teaching Forum,* (21), 331-332.

Chen, X. (2010). 英法语音对比在二外法语教学中的应用(« Application de l'analyse contrastive entre le système phonologique de l'anglais et celui du français dans l'enseignement-apprentissage du français enseigné comme deuxième langue étrangère »). *Anhui Wenxue,* (1), 1.

Chen, Y. (2015). 法语二外语音教学存在的问题及其改进对策分析(« Analyse des problèmes dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français dans le cours du français langue seconde et des propositions d'amélioration »). *Journal of Changchun Education Institute,* (2), 2.

Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique, dans Gauthier Benoît (dir,), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Éditions Presses de l'Université du Québec, 51 à 84.

Choplin, H., Galisson, A., Méhat, F., Morin, S., Nouveau, J.-S. et al. (2022). Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance - rapport final de recommandations. edutice-00000627

Coste, D. (2005). Éléments pour une construction utopique nécessaire, in Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton, S. (édit.), *Du plurilinguisme à l'école*, Berne, Peter Lang, 402-416.

Cohen-Emerique, M. (1990). Le modèle individualiste du sujet- Écran à la compréhension de per- sonnes issues de sociétés non occidentales, *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 9-34.

Cohen-Emerique, M. (1993). La tolérance face à la différence ça s'apprend. *Interculturesl* (21) : 82.

Corder, S.P. (1967). The significance of learner's error. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 161-170.

Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage.* Oxford : Oxford University press.

Cortazzi, M, et Jin, L. (1996). Cultures of learning: language classrooms in China. In H. Coleman (ed.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.

Cuet, C. (2011) Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives. *Synergie Chine,* (6), 95-103.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : FLE PUG.

Dabène L., (1996). Pour une contrastivité revisitée, in *Comprendre les langues voisines ELA* 104, oct.-déc., 393-400.

Dai, D. M., (2014). L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises. *Synergies Chine*, (9), 129-142.

Dai, W. et Hu. W. (2009). 中国外语教育发展研究(1949-2009) (« Analyse du développement de l'éducation des langues étrangères en Chine (1949-2009) »), SFLEP.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition.* Bristol, UK: Multilingual Matters LTD.

De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon, modelling selection and control. *The international journal of multilingualism,* 2 (1), 17-32.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, in *Langue françai*se, (8), 31-61.

Delattre, P. (1965). Comparing the Prosodic Features of English, German, Spanish and French, in P. Delattre, *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: an Interim Report*. Heidelberg, Julius Groos Verlag, 23-43.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage, *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_01-rec1, mis en ligne le 30 mars 2007, consulté le 12 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/alsic/220 ; DOI : https://doi.org/10.4000/alsic.220

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 08(1), 45-64.

Demirtas, L. et Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, (2), 125-138.

Deng, Y. (2020). Usage du dictionnaire par les débutants Chinois de français et son rôle dans la didactique du FLE en Chine. *Studies in Literature and Language*, 20(1), 1-5.

Deng, Z. (2014). 应用型本科院校大学法语教学存在的问题及对策(«Problèmes et contre-mesures de l'enseignement du français 2e langue étrangère dans les universités appliqués »). *Anhuiwenxue,* (8), 123-124.

De Pietro, J-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et Société*, (43), 65-89.

De pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? In *Etudes de linguistique appliquée*, (120), 461-474.

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals : evidence-based perspectives for L2 teaching and research.* John Benjamins.

Deslauriers, J.-P.(1991). *Recherche Qualitative, Guide Pratique*, Montréal, McGraw-Hill.

Desoutter, C. (2006), Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? *Synergie Italie,* (2), 117-126

Deswarte, C., Baquero, F., Reyes-Rincon, J. et Plata-Penafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 12(25), 59-76.

Detey, S., Durand, J., et Nespoulous, J. (2005). Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère.. *Revue PAROLE*, 34-35-36, 140-185. halshs-00274620

Detey, S., et Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 17(1), 81–96.

Detey, S., Fontan, L. et Pellegrini, T. (2016). Traitement de la prononciation en langue étrangère : approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage. *Revue TA*L, 57 (3), 15-39.

Detey, S. et Lyche, C. (2016). Le français de référence et la norme. In Detey, S. et al. (dir.), *La prononciation du français dans le monde.*

Dewaele, J.M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.

De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie,* 137, 105-116.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F. et Prikhodkine, A.(2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 13 juillet 2023. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/4333 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.4333

Doca, G. (1981). Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, publication de la Sorbonne.

Dolbec A., et Prud'homme L. (2009). La recherche-action. In Benoît G, & Bourgeois I, *Recherche social : de la problématique à la collecte des données.* Presses de l'Université du Québec, 531-570.

Dorn, J. (1974). *A Phonetic Context Analysis of General American Consonants and Vowels"*. Masters Theses. 3606. https://thekeep.eiu.edu/theses/3606

Dörnyei, Z., et Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138

Dörnyei, Z. (2007) : Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford ; New York, N.Y : Oxford University press.

Duanmu, S. (2000, 2007). *The Phonology of Standard Chinese.* Oxford : Oxford University Press.

Duchet, J.-L. (1992). *La Phonologie*, Paris, PUF.

Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : l'apport de l'ergonomie de langue française, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 14 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/apliut/5384 ;DOI :https://doi.org/10.4000/apliut.5384

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Instructed second language acquisition: A literature review. Report for the Ministry of Edu- cation, New Zealand. Wellington N.Z.: Research Division & Auckland UniServices.

Escarpit, R. (1991). L'information et la communication, théorie générale, Hachette, Paris,

Escudero, P. (2005). Linguistic Perception and Second Language Acquisition: Explaining the Attainment of Optimal Phonological Categorization. PhD thesis, LOT Dissertation Series 113, Utrecht University.

Fang, L. L. (2016). 浅析大数据时代二外法语语音教学的转型 («évolution de l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le cours du français enseigné comme deuxième étrangèère à l'ère de Big Data »). *The Chinese Journal of ICT in Education,* (6), 60-63.

Feng, X. (2019). Les influences translinguistiques entre la première langue étrangère (anglais/L2) et la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants chinois. Linguistique. dumas- 02510228

Fernández López, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE. Tratamiento didáctico. In F. J. Grande-Alija, J. Le Men, M. Rueda-Rueda & E. Prado-Ibán (Eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, León, 1995, Actas VI* (pp. 147–154). Pon- ferrada, León: Universidad de León.

Ferrari, P.F., Gallese, V., Rizzolatti, G. et Fogassi, L. (2003). Mirror Neurons Responding to the Observation of Ingestive and Communicative Mouth Actions in the Monkey Ventral Premotor Cortex. *European Journal of Neuroscience*, (17), 1703-1714.

Fu, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle, *Synergies Chine*, (1), 27-39.

Flege, J. (1987). "The Instrumental Study of L2 Speech Production: Some Methodological Considerations". *Language Learning*, (37), 285-296.

Flege, J.E. (1995). Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems in Strange W. (éd.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Rearche*, York, Timonium, MD, 229-273.

Flege, J. E. (2009). Give input a chance. *Input matters in SLA,* 175-190.

Flege, J. E. (2018). It's input that matters most, not age. *Bilingualism: Language and Cognition*,1-2.

Fichez, É. (2002). "L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation". In Choplin, H. (dir.). *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation – Éducation permanente*, (152), 171-184.

Field, J. (2005). Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399-423.

Fougeron, C., & Smith, C. (1993). French: Illustrations of the IPA. *Journal of the International Phonetic Association*, 23(2), 73-76.

Frei, H. ([1929] 1971). *La grammaire des fautes*. Genève, Slatkine Reprints.

Fu, J. (2008). *母语和二语的迁移对第二外语法语学习的影响 (« Influence translinguistique de la langue maternelle et de la deuxième langue sur l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère »)*. (Mémoire de master), Université de Heilongjiang.

Galisson, R., et Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage. Paris : Hachette.

Galisson R. (1992). Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école. *El Guiniguada,* 3(2), 339-361.

Galisson R. (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux, In: *Pecheur (dir.), Méthodes et méthodologies, Le Français Dans Le Monde,* Numéro spécial, 70-78.

Gao, R. (2018). 从迁移理论谈英语对二外法语语音学习的影响(« Influence de l'anglais sur l'apprentissage de la phonétique du français »). *Crazy English (pro)*, (2), 193-195.

Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Lerner.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah New Jersey.

Gass, S. et Varonis, E. (1984). The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech. *Language Learning*, (34), 65-87.

Gauthier, P. et Colin. C. (2005). Cartographies et guidage interactif pour faciliter l'accès des enseignants et formateurs aux Outils TICE, *Article sur les enjeux, la démarche, la modélisation, la réalisation et l'évaluation du dispositif de cartographies interactives.* Publication sur le site : Algora.org : http://ressources.algora.org/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1513

Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C. et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: Réussir son mémoire ou sa thèse*. Pearson Education France.

Germain, C. (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : CLE International.

Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues . É*tudes de linguistique appliquée,* (75), 61-77.

Giacobbe, J. (1990). "Le recours à la langue étrangère" in Goanac'h D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, *Le français dans le monde-Recherches et application,* 115-123.

Gilakjani, A. P., Sheikhy, R., Montashery, I., et Alizadeh, M. (2019). A Mixed Method Study of Teachers' Attitudes towards Computer Pronunciation Software in Teaching English Pronunciation. *International Journal of Instruction,* 12(1), 821-840.

Goldman, J.-P., Content, A. et Frauenfelder, U. H., (1996). *Comparaison des structures syllabiques en français et en anglais,* XXIèmes Journées d'Etude sur la Parole, 119-122, Avignon.

Goody, J. et Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5 (3), 304-345.

Goody, J. (1987). The Interface between the Written and the Oral. Cambridge : Cambridge University Press.

Gong, W. (2003). Chinese consumer behavior : a cultural framework and implications. *Journal of American Academy of Business*, 3(1), 373–380.

Gougenheim, G. (1935). *Éléments de phonologie française*. Paris, Belles Lettres.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.). *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e éd.), 183-211.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research*, 195-220.

Guberina, P. (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale [The audio-visual global-structural method]. *Revue de phonétique appliquée*, (1), 35–64.

Guichon, N. (2011). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Linguistique. Université du Havre, 2011. tel-00806418

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues.* Didier.

Guichon, N. et Tellier, M. (2017). *Enseigner à l'oral en ligne: une approche multimodale des interactions pédagogiques*. Didier.

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris: Didier/Hatier.

Guo, T.Y. (2015). Learning the Confucian Way. *New Directions for Teaching and Learning*, (142), 5-18.

Hall, G.E. et Hord, S.M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany : State University of New York Press.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U (éd.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 21-41.

Hammarberg, B. et Hammarberg, B. (2005). Re-setting the basis of articulation in the acquisition of new languages: A third language case study. Dans B. Hufeisen & R. Fouser (Éds), *Introductory readings in L3.* Tübingen : Stauffenburg.

He, J. (2007). 对高校二外法语教学现在分析及改革建议 (« Analyse et suggestions de l'enseignement du français 2e langue étrangère dans les universités»). *Science & Technology information*, (22), 109.

He, W. W. (2012). 英语专业本科生二外法语课程调查报告 (« Rapport d'enquête sur les cours de français 2e langue étrangère pour les étudiants de 1er cycle en anglais »). *Études Françaises,* (84), 86-92.

Hendschel, L. (2002). Langue, dialecte, idiome : la terminologie et le fond. *La revue Toudi*, 45-46.

Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics.* Multilingual Matters.

Hilton, H. E. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues. *Cahiers de l'APLIUT : Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIII, (2), 34-50.

Hinks, R. (2003). Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation. *ReCALL,* 15(1), 3-20.

Hirst, D. (2010), Quand est-ce qu'un dialecte devient une langue. *La langue est l'être communiquant. Hommage à Julio Murillo.* Éditions du CIPA. 179-190.

Horner, D. (2014). And What about Testing Pronunciation? A Critical Look at the CEFR Pronunciation Grid and a Proposal for Improvement. In *Rupp, L. & van den Doel,* R. (dir.), 109-124.

Howard, M. (2021). Une approche acquisitionniste du rôle de l'input dans l'apprentissage des langues secondes : l'apport du projet VILLA pour la didactique des langues secondes In : *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues* [en ligne]. Paris : Presses de l'Inalco, 2021 (généré le 26 juin 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pressesinalco/41695>.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Huang, B. et Liao, X. (2011). *现代汉语(« Hanyu contemporain »).* Higher Education Press.

Hudson, L. A. et Ozanne, J. L. (1988). Alternative ways of seeking knowledge in consumer research. *Journal of consumer research*, 14(4), 508-521.

Ja, X., Jiang, F. et Fu,Y.(2022). 美式英语和英式英语的差异及其对我国中学生英语学习的影响 (« Différence entre l'anglais britannique standard et l'AAS et son impact sur l'apprentissage de l'anglais chez les collégiens chinois »). *Overseas English,* (16), *182-183.*

James, C. (1990). Learner Language, Dans : *Language Teaching,* 23(4), 205-213.

Jamet M. C 2020. Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation. In : *Repères DoRiF,* vol.2. [En ligne] URL : https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-systeme-phonologique-de-la-nature-de-lerreur-a-sa-remediation/

Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres Routledge.

Jin, L.B. (1996). 浅谈二外法语语音教学 («L'enseignement-apprentissage de la pronunciation du français dans le cours du français enseigné comme deuxième langue étrangère »). *Apprendre Le Français,* (2), 3.

Jin, L. et Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 27 mars 2023. URL : http://journals.openedition.org/ries/508 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.508

Joulia, D. (2005). Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité, *Les cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIV N° 1 | 2005, mis en ligne le 05 octobre 2012, consulté le 26 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/cahiersapliut/2972 ; DOI : https://doi.org/10.4000/apliut.2972

Kamiyama, T. (2009). *Apprentissage phonétique des voyelles du français langue étrangère chez des apprenants japonophones.* Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III. Français. Tel-00473029v1.

Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a17.

Kenstowicz, M. (1996). *Phonologyin Generative Grammar.* Blackwell Publishers Inc., Cambridge Mass.

Khatra, S. 2013. 2. Partie théorique. In *« Je parle du française, où ? » : Interlangue française d'un germanophone. Étude longitudinale du lexique.* innsbruck university press. Tiré de http://books.openedition.org/iup/1157

Kluge, D. C., Rauber, A. S., Reis, M. S. et Bion, R. A. H. (2007). The relationship between the perception and production of English nasal codas by brazilian learners of English. In: *Proceedings of Interspeech*, 2297–2300.

Kotuła, K. (2014), Les TICE dans l'enseignement du FLE : le cas de la prononciation. *Romanica Cracoviensia,* 14 (2) : 112–124.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford : Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman, London and New York.

Krashen, S. D. (2011). The compelling (not just interesting) input hypothesis. *The English Connection*, 15(3), 1.

Krzonowski, J., Pellegrino, F., Ferragne, E. (2018) Etude acoustique de la production de voyelles de l'anglais par des apprenants francophones. Proc. *XXXIIe Journées d'Études sur la Parole,* 523-531, doi: 10.21437/JEP.2018-60.

Kuhn, T. S. (1972). La structure des révolutions scientifiques. Flammarion, Paris.

Kuhl, P. K. et Iverson, P. (1995). Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling. *Journal of the Acoustical Society of America, 97*(1), 553-562.

Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. In: Svensson, Patrik ed. *Från vision till praktik: Språkutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: language learning and IT)*. Sweden: Swedish Net University (Nätuniversitetet), 295–310.

Kukulska-Hulme, A., et Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 207–218.

Lado, R. (1957), Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor : *Presses de l'Université du Michigan.*

Landron, S. (2017). *L'opposition de voisement des occlusives orales du français par des locuteurs taiwanais.* Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA013. tel-01577176v2.

Larsen-freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.

Lauret, B. (2007), *Enseigner la prononciation : questions et outils*, Hachette, coll. F.

Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lavric, E. (2009). D'une faute à l'autre : un progrès ? L'interlangue française et espagnole des germanophones. Dans : *Moderne Sprachen,* 53(2), 179-206.

Lee, W., et Zee, E. (2003). Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1), 109-112.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. De Boeck Supérieur.

Lebrun M., Lacelle N. et Boutin J. F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r) évolution multimodale ». Globe : *revue internationale d'études québécoises,* (16), 71-89.

Leung, Y-K. (2007). Third language acquisition: why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research,* (23), 95-114.

Le Moigne, J.-L. (1995a). *Les épistémologies constructivistes,* coll. « Que sais-je ? », PUF, Paris.

Le Moigne, J.-L. (1995b). *Le Constructivisme, Tome 2 : Épistémologie de l'Interdisciplinarité.* Paris : L'Harmattan.

Le Moigne, J.-L. (2001). Le Constructivisme, Tome 1 : Les Enracinements. Paris : L'Harmattan.

Leahy, C. (2011). *Electronic role-play as a manifestation of open task computer-assisted language learning: a case study.* PhD, Nottingham Trent University.

Lei, F. et Bel, D. (2015). La situation de l'enseignement du français-2e langue étrangère dans les universités chinoises : une analyse critique et quelques recommandations-L'exemple de la province du Guangdong. *Synergies Chine,* (10), 41-61.

Léon, P. et Léon, M. (1976). *Introduction à la phonétique corrective.* Paris, Hachette/Larousse.

Léon, P. (1978). *Prononciation du français standard.* Paris, Didier.

Léon, P. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris, Nathan université.

LeVelle, K. et Levis, J. (2014). "Understanding the Impact of Social Factors on L2 Pronunciation: Insights form Learners". In Levis, J.-M. & Moyer, A. (dir.). *Social Dynamics in Second Language Accent*. Berlin: DeGruyter Mouton, 97–118.

Lévi, J. (1990). Rite, langue et supériorité culturelle en Chine ancienne, *in Le genre humain.*

Levy, M. et Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions : options and issues in computer assisted language learning.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124, 445-453.

Li, M. (2020). *Développement de l'expression orale du français chez les apprenants chinois par le biais de l'échange écrit instantané en ligne.* [Thèse de doctorat, Université de Limoges].

Li, J. , Yin, Y. et Pu, Z. (2018). *API et enseignement de la prononciation du français en Chine : médiation ou interférence ?* SHS Web of Conferences 46, 07005 (2018). 6e Congrès Mondial de Linguistique Française.

Li, J. , Yin, Y. et Pu, Z. (2019). Acquisition des voyelles nasales du français et interférences du cantonais, *Lidil* [En ligne], 59| 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 10 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/lidil/6473 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.6473

Li, X. (2016). 趣味教学法在法语语音教学中的应用 (« Application de l'approche ludique dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français »). *Yangtze River Series*, (7), 74.

Lima Júnior, R. M. (2013). Complexity in second language phonology acquisition. *Revista Brasileira de Linguistic Aplicada,* 13(2), 549-576.

Linebaugh, G., et Roche, T. (2015). Evidence that L2 production training can enhance perception. *Journal of Academic Language and Learning,* 9(1), A1-A17.

Liu, C. (2014). *Les France des Chinois : l'impact des représentations sociales sur l'image de la France.* Anthropologie sociale et ethnologie. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2014. Français. <NNT : 2014BRES0025>. <tel-01133243> .

Liu, D. (2011). Les études nationales (*guoxue*) : six perspectives et six définitions, *Perspectives chinoises* [En ligne], 2011/1 | 2011, mis en ligne le 30 mars 2014, consulté le 07 mars 2023. URL : http:// journals.openedition.org/perspectiveschinoises/5792

Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics,* 20(1) : 71-94.

Livian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse. halshs-01102083.

Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F. et Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 1-19.

Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC: comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, 137-155.

Lozano, C. (2003). Universal Grammar and focus constraints: The acquisition of pronouns and word order in non-native Spanish. Unpublished PhD dissertation, University of Essex.U.

Luo, X. et Zhao, Q. (2020). *Note sur l'acquisition des voyelles du français par les apprenants chinois avec la L2 anglais.* Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020. SHS Web of Conferences 78 , 07003.

Luzar, N. (2012). Sur la possibilité de corriger une fossilisation. *Synergies Argentine*, (1), 53-5.

Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Edition Klincksieck, Paris.

Malmberg, B. (1954). *La Phonétique. Collection Que sais-je ?*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues Modernes, 2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, (3), 38-44.

Mangenot, F. (2002a). L'apprentissage des langues. In D. Legros et J. Crinon, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 128-153.

Mangenot, F. (2002b). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC, in Legros, Denis ; Crinon, Jacques (dir.) (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 69-184.

Mao, Y. Y. (2000). 多媒体技术—语言教学光盘对法语基础教学的意义 «Technologie multimédia-l'importance des cédéroms dans l'enseignement-apprentissage du français »). *Journal of Foreign Affairs College*, (4), 90-93.

Marion, T. (2002). Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28 (4 hors-série), 1.

Marouzeau, J. (1951). *Lexique de la Terminologie Linguistique.* Librairie Orientaliste Paul Geuthner, Paris.

Marquillo-larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.

Martinet, A.(1970). *Éléments de linguistique générale* (4e éd.). Paris : Colin.

Martinet, A.(1983). Ce que n'est pas la phonologie. In : *Langues françaises,* (60), 6-13.

Martín-Morillas, J. M. (1983). El fenómeno de la fosilización en los siste - mas de Interlenguaje. Dans Tendencias actuales en las aplicaciones de la ling üística: *Actas del I Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, 115-127.

Marx, N. et Hufeisen, B. (2004) A Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language*. The International Journal of Multilingualism,* (2), 141–154.

Meillet, A. (1965a). Comment les mots changent de sens, publié dans L'Année sociologique, 1905-1906 ; repris dans *Linguistique historique et linguistique générale* Paris, Champion, 1921 ; cité ici dans la réédition de 1965.

Meillet, A. (1965b). L'état actuel des études de linguistiques générales, leçon inaugurale au Collège de France, 13 février 1906 ; repris dans *Linguistique historique et linguistique générale* Paris, Champion, 1921 ; cité ici dans la réédition de 1965.

Mendez, A. (2011). L'enseignement du Yu Wen en Chine : cours de langue et vecteur idéologique ? *Carrefours de l'éducation*, S2, 211-227.

Meng, Z. (2012). 我国外语教育政策演变与发展(« Évolution et développement de la politique d'enseignement des langues étrangères en Chine »). *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science),* 25(12), 132-136.

Miras, G. (2021). Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation. Paris :Didier.

Moeschler, J. et Auchlin, A. (2023). Chapitre 4. Phonologie segmentale et supra-segmentale. Dans : J. Moeschler & A. Auchlin (Dir). *Introduction à la linguistique contemporaine*, 48-59.

Moore, D. et Sabatier, C., Jacquet, M. et Masinda. (2008). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Éditions des Archives Contemporaines et AUF,* 19-41.

Moraz, M. et Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario,* (15), 99-116.

Morin, C. (2020). *Entre langue et dialecte, une distinction arbitraire?* hal-03120085

Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 , *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 14 avril 2022. URL : http://journals.openedition.org/aile/1664 ; DOI : https://doi.org/ 10.4000/aile.1664

Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*, Paris, PUF.

Ngoc Hoi, V. (2020). Understanding higher education learners' acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers and Education*, 146.

Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition ? *Recherches Qualitatives*, hors série, (5), 4-17.

Nissen, E., et Marquet, P. (2000). *Concevoir des projets pédagogiques avec l'Internet*. Rennes, CRDP de Bretagne.

Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic Books.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge : Cambridge University Press.

Pation, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Calif. : Sage.

Pelt, V. et Poncelet, D. (2011). Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung,* 33(3), 495-51.

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. In: *Les Enjeux de l'information et de la communication.*

Pernet-Liu, A. (2019). L'exposé oral à l'université en Chine: Oralité et littératie universitaires et chinoises. *Pratiques,* 183-184.

Perdue, C. (1980). L' analyse des erreurs : un bilan pratique. *Revue Langages*, (57), 9-15.

Pickering, L. (2006). Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, (26), 219-233.

Porquier, R. et Py, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.* Paris, Didier.

Poyet, F. (2009). *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation.* 2009. ⟨hal-04018100⟩

Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N. et Marion, C. (2011). Apprendre à différencier les pratiques d'enseignement au secondaire autour d'un objet transversal : La lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 13-32.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.

Puren, C. (1994/2013). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme,* 3e éd. électronique www.christianpuren.com, octobre 2013, 139 p. [1ère édition papier Paris : DidierCRÉDIF, 1994, 217 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.

Puren, C. (2022). Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai (44 p.), www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/.

Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. Dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, « LAL », 44.

Qi, C. (2017). 第二外语法语课堂英法语音对比教学探析 (« Analyse contrastive entre la phonétique de l'anglais et celui du français dans le cours du français enseigné comme deuxième langue étrangère »). *Journal of Yanbian Education College,* (2), 4.

Qiu, G. (1996). *普通话语音表解 (« Interprétation des tableaux de la phonétique en MS »).* Northestern University Press.

Quintin. J.J. (2012). *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation.* Support de cours. Jean-Jacques Quintin, MCF-Université Lumière Lyon 2.

Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, 79-95.

Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Pub.

Rao, Y. (2015). Apprentissage du chinois (CLE) et du français (FLE) dans une communauté numérique bilingue. (Thèse de Doctorat), Université Aix-Marseille.

Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*, Londres, Sage.

Reinders, H. et Pegrum, M. (2017). Supporting language learning on the move. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning*, 219-232.

Ren, H. (2014). 高校英语专业本科二外法语的教学现状及对策(« Situation de l'enseignement et contre-mesures du français comme 2e langue étrangère pour les étudiants de 1er cycle en anglais dans les universités chinoises »). *kaoshi Zhoukan*, (31), 89-91.

Renard, R. (1989). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* (3ème éd.). Didier.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université. Education.* Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2001. Français. NNT : . edutice-00000222.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique, *ASp* [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 22 octobre 2023. URL : http://journals.openedition.org/asp/1656 ; DOI : https://doi.org/10.4000/asp.1656

Richards, J. C. (1984). *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition.* London : Longman.

Riegel, M. Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français.* Presses Universitaires de France.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the Mother Trongue in Foreign Language Learning.* Clevedon: Multilingual Matters.

Robbes, B. (2020). Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 29 | 2020, mis en ligne le 21 mars 2020, consulté le 03 avril 2020. URL : http://journals.openedition.org/dms/4707;DOI: https://doi.org/10.4000/dms.4707

Robinson, A. et Saxby, K. (2006). *Fun for starters.* Cambridge university press.

Rochette, C. et Houllier-Guibert, C. E. (2018). Positionnement épistémologique et méthodologique du marketing des territoires comme champ de recherche, in *Revue Marketing Territorial*.

Rojas, M. (2022). Complexité de l'acquisition d'une L2. Étude de cas longitudinale de production orale en FLE , *Lidil* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 31 octobre 2022, consulté le 24 janvier 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/11008 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.11008

Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer: quels paradigmes en didactique des langues?* Belin, 2011, Belin sup langues, 9782701158075. ⟨hal-01168545⟩

Rothman, J., Alonso, J. G. et Puig-Mayenco, E. (2019). *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. Cambridge University Press.

Roy, C. (2002). *Modification des Groupes Consonantiques du Français par des Locuteurs Natifs du Mandarin*, Edited by Département de linguistique et de didactiques des langues, Montréal.

Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, (32), 129-151.

Rygaloff, A. (1973). *Grammaire élémentaire du chinois.* Presses Universitaires de France.

Sánchez, J. (1998). Modèles et pratique de la linguistique contrastive. In Luquet, G. (Ed.), *Travaux de linguistique hispanique.* Presses Sorbonne Nouvelle, 95-114.

Sánchez Iglesias, J. (2003). Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines : análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE. (Thèse doctorale). Salamanca, Espagne: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sandholtz, J. H. et Ringstaff, C. et Dwyer, D. C. (1997). *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Sauvage, J. (2019b). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des culturesMi*http://journals.openedition.org/rdlc/4276. DOI : 10.4000/rdlc.4276

Schwartz, J.-L., Basirat, A., Ménard, L. et Sato, M. (2012). The Perception for Action Control Theory (PACT) : a perceptuo-motor theory of speech perception. *Journal of Neurolinguistics*, 25(5), 336–354.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, (10), 209-231.

Shen, H. Y. (2014). 中国语言政策研究综述(« Aperçu de la recherche sur les politiques linguistiques en Chine »). *Journal of Kunming University of Science and Technology (social science edition),* 14(3), 9.

Song, Y. Q. (2017). *Sensibiliser les apprenants chinois à la langue française par le biais de WeChat : une expérience à l'Alliance française de Hangzhou. Sciences de l'Homme et Société.* dumas- 01727578

Spalacci, M. (2012). *Exploiter le son numérique pour enseigner la prononciation autrement.* Actes du colloque Cyber-Langues (Lycée Émile Zola – Aix-en-Provence).

Strange, W. (2011). Automatic selective perception (ASP) of first and second language speech: A working model. *Journal of phonetics*, 39(4), 456-466.

Straka, G. (1990). Französisch: Phonetik und Phonemik. *Lexikon der Romanistischen Linguistik,* Band V.1. Hg. von Günter Holtus, Michael Metzeltin und Christian Schmitt. Tübingen: Niemeyer, 1-33.

Su, J. (2018). 任务驱动教学法第二外语语音教学中的应用—以法语语音教学为例 (« Application de l'approche actionnelle dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique de la deuxième langue étrangère - exemple de l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français »). *Higher Education Forum*, (3), 32-36.

Sun, Y. Z. (2013). 高等学校二外法语教学改革的建议与展望(« Suggestions et perspectives pour la réforme de l'enseignement du français langue seconde dans les établissements d'enseignement supérieur »). *Journal of Mudanjiang College of education,* (3), 126-127.

Tagliante, C. (2001). *La classe de Langue*. Coll. Techniques de Classe. Paris: CLE International.

Tang, X. (2004). L'enseignement du français langue étrangère en Chine : histoire, problèmes et perspectives. Dans : Haruhisa Kato éd., *La modernité française dans l'Asie littéraire (Chine, Corée, Japon)* (pp. 281-294). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.kata.2004.01.0281

Tavakol, M. et Dennick, R. (2010). Are Asian International Medical Students Just Rote Learners? *Advances in Health Sciences Education*, 15 (3), 369-377.

Tellier, M. (2020). Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 2020, 28 (4 hors-série), 1.

Teyssedre, G. (2012). *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? : une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3.* (Thèse de Doctorat). Université Bordeaux 2.

Tomlinson, M. et Nixon, C. (2019). *Power Up*. Cambridge university press.

Towell, R. et Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second language acquisition.* Clevedon : Multilingual Matters.

Tranel, B. (1987). *The sounds of French. An Introduction.* Cambridge: Cambridge University.

Trévisiol-Okamura, P. (2021). Acquisition d'une L3 et plurilinguisme. *Introduction à l'acquisition des langues étrangères, De Boeck Supérieur*, 275-295, Pratiques pédagogiques. hal-03836261.

Trévisiol-Okamura, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère,* (24), 13-43.

Trévisiol-Okamura, P. et Marquilló Larruy, M. (2017). Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation ? *Le Français dans le monde.* Recherches et applications, 2017, Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives, 61. hal-01448568.

Troubetzkoy, N. S. (1939/1986), *Principes de phonologie,* Paris, Klincksieck, 1939-1986.

Vaissière, J. (2020). *La phonétique. Collection : Que sais-je ?* Éditeur : Presses Universitaires de France.

Van Dijk J. (2003). *De digitale kloof wordt dieper – van ongelijkheid in bezit naar ongelijkheid in vaardigheden en gebruik van ICT*, SQM London/Universiteit Twente, 2003.

Van Dijk J. (2005). *The deepening divide – Inequality in the Information Society*. Sage, London, 2005.

Van Leussen, J.W. et Escudero, P. (2015). Learning to perceive and recognize a second language : The L2LP model revised. *Frontiers in Psychology*, (6), 1000.

VanPatten, B. (2015). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*, 113-134.

Vendramin, P. et Valenduc, G. (2003) *Internet et inégalités – Une radiographie de la « fracture numérique »*. Éditions Labor, Bruxelles.

Vendramin, P. et Valenduc, G. (2006). Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations, *Terminal*, n° 95-96, 137-154.

Vitali-rosati, M. (2014). Chapitre 4. Pour une définition du « numérique » In : *Pratiques de l'édition numérique* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2014 (généré le 15 mai 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pum/319>. ISBN : 9782821850729. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pum.319.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Vu Xuan, X. (2002). Le phonème français et le phonème vietnamien. comment faire acquérir à un locuteur de phonologie tonale la phonétique et la phonologie françaises, *revue de didactologie des langues-cultures,* 2(126), 225- 236.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas,* 14, 183-196.

Wallace, L. (2016). Using Google web speech as a springboard for identifying personal pronunciation problems. In J. Levis, H. Le, I. Lucic, E. Simpson, & S. Vo (Eds.), *Proceedings of the 7th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference,* 180-186.

Wang, N. N. et Yue, J. R. (2005). Function of traditional classic in present chinese education. *Journal of Shanxi Institute of Education,* (3), 116-119.

Wang, X. H. (2010). 多媒体技术辅助下的大学法语视听说教(« Enseignement audio-visuel du français enseigné comme 2e langue étrangère à l'aide de la technologie multimédia »). É*tudes Française*, (2), 83-86.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly,* 4(2), 123-130.

Warschauer M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In *Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20.

Wei, F. (2010). 语言教育规划视角中的大学外语教育政策研究(«Une étude des politiques universitaires d'enseignement des langues étrangères dans la perspective de la planification de l'enseignement des langues »).[Thèse de doctorat, Université de Nankai].

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. T*he Hague: Mouton.

Weinreich, U. (1963). *Languages in Contact, Findings and Problems*. Second edition. The Hague: Mouton & co.

Wen, Q. et Chang, X. (2021). 中国共产党百年外语教育与中华民族伟大复兴 (« Cent ans d'enseignement des langues étrangères du Parti communiste chinois et la grande renaissance de la nation chinoise»). *Foreign Language Education in China,* 4(2), 7-19.

Williams, S., et Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics,* 19(3), 295-333.

Wioland, F. (1985). Les structures syllabiques du français: fréquence et distribution des phonèmes consonantiques ; contraintes idiomatiques dans les séquences consonantiques. Genève, Slatkine / Paris, Champion.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom.* New York: McGraw-Hill.

Wu, D. (2021). *L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Education.* Université de Lyon, 2021. Français. NNT: 2021LYSE2087. tel-03678761.

Wu, Y. (2018). 法语语音教学若干问题讨论(«Discussion de certaines questions sur l'enseignement de la phonétique du français »), *Education Modernization,* 5(51), 137-140.

Xu, Y. (2014). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010).* Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis; Université des langues étrangères (Pékin). Département de français, 2014. Français. NNT : 2014NICE2056 . tel-01170506

Yang-Drocourt, Z. (2007). *Parlons chinois*, l'Harmattan, Paris.

Yang, M. (2017). 交际教学法在法语（二外）语音教学中的运用(« Application de l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français (deuxième langue étrangère »). *China Education Innovation Heral,* (28), 1.

Yang, J. (1998). 浅议大学法语二外语音教学(« Une brève discussion sur l'enseignement du français langue seconde dans les universités »). *Journal of Shaanxi Normal University (Social Science)*, S1, 235-238.

Yoshida, M.T. (2018). Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and Learning Goals. *CATESOL Journal*, 30 (1), 195-212.

Zafar, M. (2009). Monitoring the 'Monitor': A Critique of Krashen's Five Hypotheses *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139-146.

Zhang, J. (2017). 在二外法语课堂语音教学中引入交际教学法初探(« Introduction de l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le cours du français enseigné comme deuxième langue étrangère »). *English Square*, (6), 94-95.

Zhang, X. (2017). *Les tons lexicaux du chinois mandarin en voix modale et en voix chuchotée.* Linguistique. Université de Strasbourg. Français. NNT : 2017STRAC041. tel-01841389.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois.* Linguistique. Université du Maine, 2012. Français. NNT : 2012LEMA3010 . tel-00793142.

Zhang, Y. R. (2010). L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants. (Thèse de doctorat), Université de Nantes.

Zheng, L. H. (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. L'Harmattan.

Zheng, X. Y. et Kui, Z. H. (2022). *"互联网+"背景下大学法语教学模式探析 (« Exploration du mode d'enseignement du français à l'université dans le contexte d'internet + »).* 2022 Education Teaching and Management (Higher Education Forum), (12), 3.

Zhou, L. (2022). 对比分析法在二外法语语音教学中的应用 (« Analyse contrastive dans l'enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le cours du français comme deuxième langue étrangère »). *New education era*, (10), 55-57.

Zhao, C. (2019). 大学法语语言课堂教学成效提升策略 (« Stratégies d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement du français dans les universités »). *Shanxi Youth,* (15), 290.

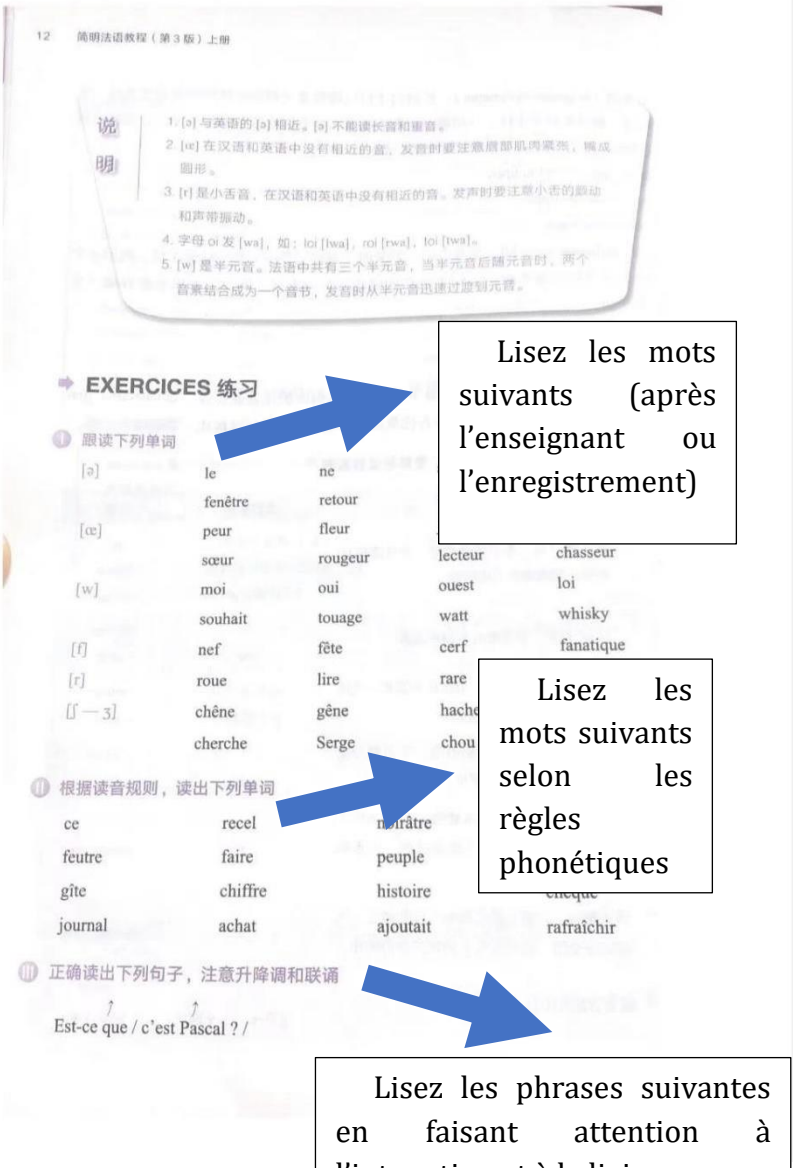
Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues: instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique.* (Thèse de Doctorat), Université Stendhal-Grenoble III.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau synoptique de Galisson (1992 : 346)

Catégories (et Sous-Catégories) éducatives
SUJET (apprenant) • Profil cognitif de l'apprenant • Conception du cerveau • Conception de l'apprentissage • Rôles de l'apprenant • Évaluation de l'apprentissage-procès et de l'apprentissage-produit • Dimensions idéologiques, politiques économiques et déontologiques des problemes relatifs au sujet, etc.
OBJET (langue-culture) • Finalités éducatives • Conception de la langue • Conception de la culture • Objectifs d'enseignement/apprentissage • Sélection, organisation,présentation des contenus langagiers et culturels • Congruence de l'objet • Dimensions idéologiques,politiques, économiqueset déontologiques des problemes relatifs à l'objet, etc.
AGENT (enseignant) • Profil de l'enseignant • Formation de l'enseignant • Rôles de l'enseignant • Compétence de l'enseignant • Conception de i'enseignement • Méthode d'enseignement • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problemes relatifs à l'agent, etc. ***et autres acteurs du domine qui parlent par sa bouche - présence polyphonique- ou agissent à travers* lui.**
GROUPE (groupe-classe) • Profil du groupe-classe • Conception du proupe-classe • Rôles du groupe-classe • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au groupe-classe
MILIEU INSTITUÉ (école) • Place et lieux réservés aux langues dans l'établissement • Ouverture de l'etablissement sur l'exténeur • Richesse culturelle de l'environnement scolaire • Capacité éducogène de l'établissement Dimensions idéologiques,politiques, économiqueset déontologiquesdes problhes relatifs au milieu institué, etc.
MILIEU INSTITUANT (société) • Systeme de valeurs du pays d'accueil • Richesse et tradition culturelles du pays d'accueil • Représentation et statut de la langue (étrangere, seconde,...) dans le pays d'accueil • Politique linguistique du pays d'accueil • Capacité éducogene du pays d'accueil • Dimensions idéologques, politiques, économique et déontologiques des problèmes relatifs au milieu instituant, etc.
ESPACE (physique et humain) (Espace physique): Influence de l'environnement géographique (altitude: medmontagne,...), du milieu (urbain, mral, ...), de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe sur l'activité /réceptivité du sujet etc. • Dimension idéologiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'espace
TEMPS (chronologique et climatique) (Temps chronologique): • Temps historique: influence de I'histoire sur les pratiques d'enseignement 1 apprentissage • Temps physique(évaluationobjective):durée institutionnelle de I'enseignementl durée institutionnelleet personnelle de l'apprentissage • Temps psychologique(évaluationsubjective):facteurs de subjectivation (atiitude,intérWdésintéret,attentionlinattention.,..) • Tems biologique (relations entre le corps et l'esprit): chronobiologie et emploi du temps etc. (Temps climatique): • lnfluence du temps qu'il fait (pays chauds, froids, tempérés, variations météoro- logiques,...) sur I'activité/réceptivité du sujet etc. • Dimensions idéologiques,politiques,économiqueset déontologiquesdes problemes relatifs temps

Annexe 2 : Exercices sur la prononciation dans le manuel « Cours de français accéléré 1 » (2020 : 12-13)



12 简明法语教程（第3版）上册

说明

1. [ə] 与英语的 [ə] 相近。[ə] 不能读长音和重音。
2. [œ] 在汉语和英语中没有相近的音，发音时要注意唇部肌肉紧张，嘴成圆形。
3. [r] 是小舌音，在汉语和英语中没有相近的音。发声时要注意小舌的颤动和声带振动。
4. 字母 oi 发 [wa]，如：loi [lwa]，roi [rwa]，toi [twa]。
5. [w] 是半元音。法语中共有三个半元音，当半元音后随元音时，两个音素结合成为一个音节，发音时从半元音迅速过渡到元音。

EXERCICES 练习

Ⅰ 跟读下列单词

[ə]	le	ne		
	fenêtre	retour		
[œ]	peur	fleur		
	sœur	rougeur	lecteur	chasseur
[w]	moi	oui	ouest	loi
	souhait	touage	watt	whisky
[f]	nef	fête	cerf	fanatique
[r]	roue	lire	rare	
[ʃ — ʒ]	chêne	gêne	hache	
	cherche	Serge	chou	

Ⅱ 根据读音规则，读出下列单词

ce	recel	[illegible]râtre	
feutre	faire	peuple	
gîte	chiffre	histoire	
journal	achat	ajoutait	rafraîchir

Ⅲ 正确读出下列句子，注意升降调和联诵

Est-ce que / c'est Pascal ? /

Lisez les mots suivants (après l'enseignant ou l'enregistrement)

Lisez les mots suivants selon les règles phonétiques

Lisez les phrases suivantes en faisant attention à l'intonation et à la liaison

Oui, / c'est Pascal./

Où / est-il ? /

Il est à Calais./

Que fait-il ? /

Il est acteur./

Ⅳ 就下列句子提问

1. _____ _____
   Oui, c'est Pascal. Il est journaliste.
2. _____ _____
   Oui, c'est Nathalie. Elle est actrice.
3. _____ _____
   C'est Philippe. Il est à Lille.
4. _____ _____
   C'est Fanny. Elle est à Sète.

Posez des questions sur les phrases suivantes

Ⅴ 将下列句子译成法语

这是夏尔吗?

_____

对，这是夏尔。

_____

他是干什么的?

_____

他是邮递员。

_____

利娜是研究员。

_____

帕斯卡尔是服装设计师。

_____

Traduisez les phrases suivantes en français

Annexe 3 : Tableau de l'évolution d'erreur (Marquillo-Larruy, 2003 : 60-61)

Courant	Période	Description linguistique de référence	Théorie psychologique de référence	Concepts associés	Chercheurs	Relation avec L1	Objet d'étude
Analyse contrastive (analyse a priori) (AC)	à partir de 1950	Linguistique structurale distributionnelle **L. Bloomfied**	Associationnisme behaviorisme **B. F. Skinner**	- transfert (positifs et/ou négatifs) - interférence, calque, emprunts	C.C. Fries R. Lado B. Py C. Noyau	La L1 doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage	Structures des langues en présence indépendemment des réalisations des apprenant
Analyse d'erreurs (analyse a posteriori) (AE)	à partir de 1970	Linguistique générative **N. Chomsky**	Constructivisme **J. Piaget**	- faute relative / faute absolue - erreur systématique, non systématique - erreur / faute - simplifications - surgénéralisations - fossilisations	P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau	Comparaisons entre L1 et L2 mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie interlinguale	Recueil d'erreurs (peu de prise en compte du contexte : oral/ écrit, type de texte, etc.)
Interlangue ou langue de l'apprenant (IL)	à partir de 1980	Linguistique générative **N. Chomsky** Sociolinguistique **W. Labov**	Constructivisme **J. Piaget**	Langue cible (grammaires intériorisées, Systèmes idiosyncrasiques)	L. Selinker (1972) CI. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel	Prise en compte des erreurs et mise en relation avec les formes correctes : découvrir le système	Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil des données) projet ESF
Les parlers bilingues	à partir de 1985-1990	Ethnographie de la communication Pragmatique Énonciation **I. Goffman** **J. Gumperz**	Interactionnisme social **L. Vygotski** **J.Bruner**	- situation exolingue - marques transcodiques - contact didactique - séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (1988) - répertoire verbal mixte	J.F. de Pietro M. Matthey Th. Vasseur L. Mondada B. Py	Tremplin pour l'apprentissage de la L2. (D. Moore)	Échanges conversationnels entre natif et asymétrie des compétences linguistiques)

Annexe 4 : Questionnaire 1 (Enseignants chinois)

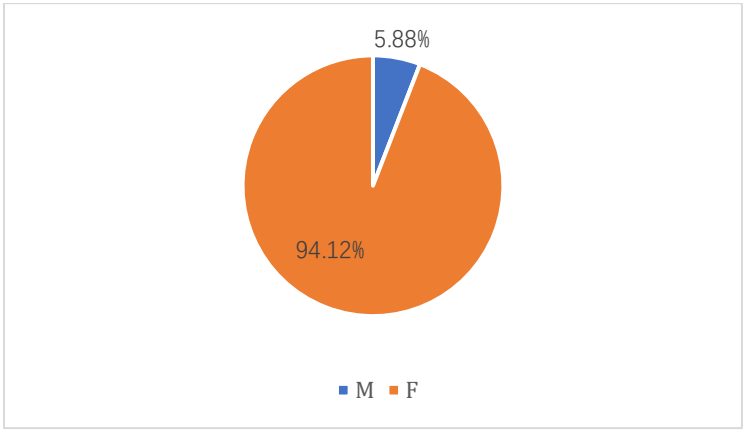
Chers et chers collègues,

Bonjour !

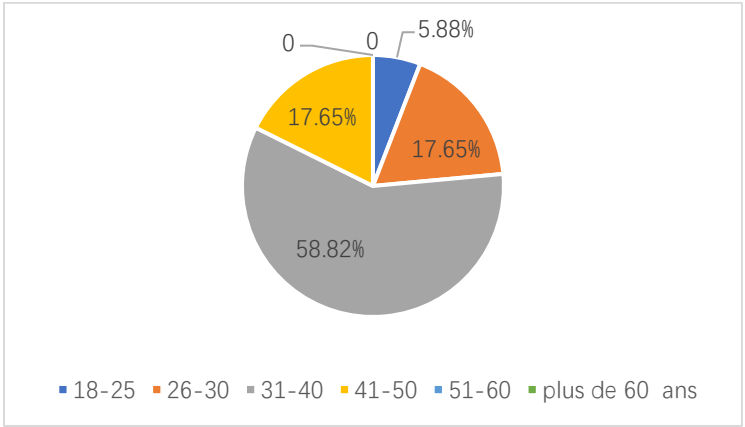
Je suis doctorante à l'Université Aix-Marseille en France et enseignante de français à l'Université Normale de Gannan. Ce questionnaire a pour objectif de prendre en compte les situations d'enseignement-apprentissage de l'oral en français en intégrant les outils TICE dans les universités chinoises. Le questionnaire est anonyme et toutes les données ne sont utilisées qu'à des fins d'analyse statistique. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, veuillez le remplir en fonction de votre situation actuelle. Je vous remercie beaucoup de votre participation !

Section A : Profil général

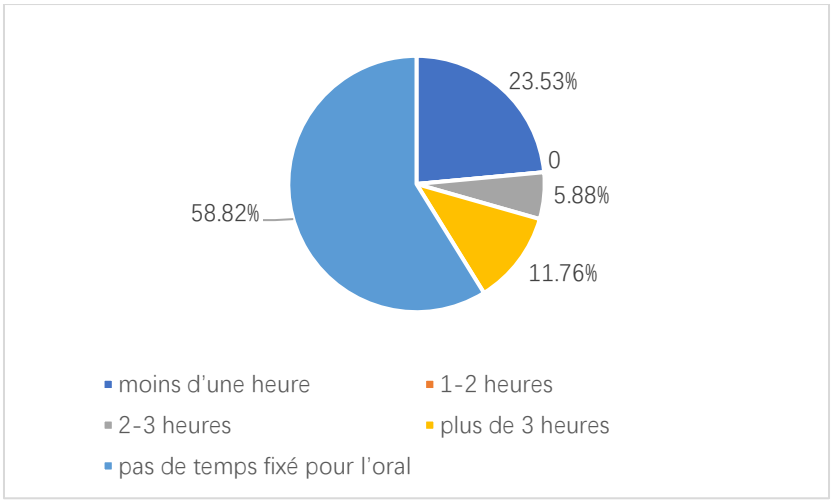
1. Institution : _____
2. Sexe : A. F B. M



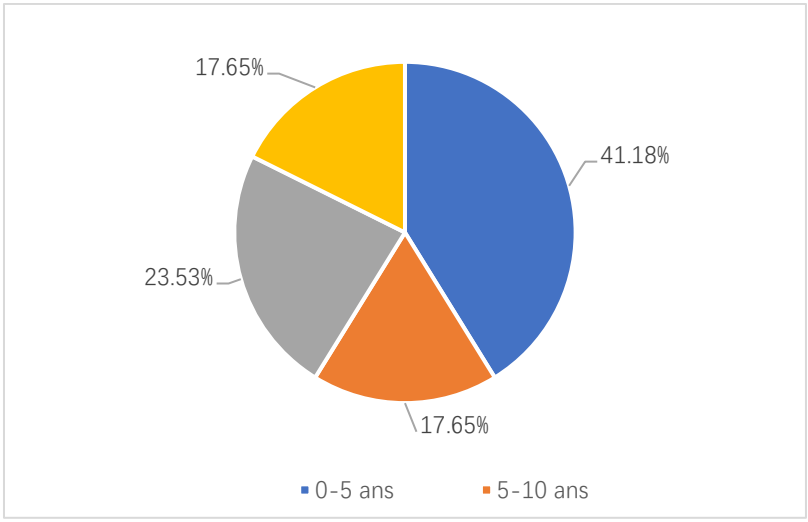
3. Âge : 18-25, 26-30, 31-40, 41-50,51-60, plus de 60 ans



4. Les heures d'enseignement de l'oral de français par semaine sont de :
A. moins d'une heure B. 1-2 heures C. 2-3 heures D. plus de 3 heures
E. pas de temps fixé pour l'oral

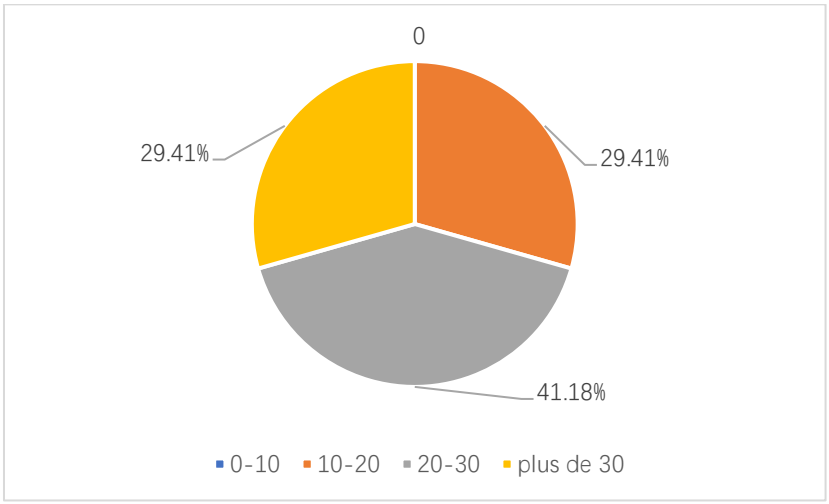


5. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ? _____ans



6. Combien d'étudiants y a-t-il dans votre classe?

A. 0-10 B. 10-20 C. 20-30 C. plus de 30



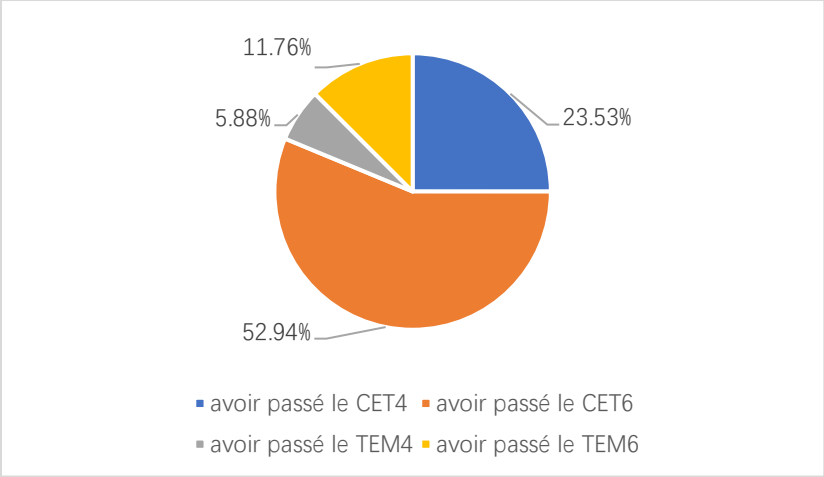
Section B : profil linguistique

7. Quelles langues parlez-vous à part le français et le mandarin? (QCM)

A. un dialecte chinois B. l'anglais C. le japonais D. le coréen E. l'italien F. d'autres langues

8. Si vous parlez l'anglais, quel est votre niveau d'anglais ?

A. avoir passé le CET4 B. avoir passé le CET6 C. avoir passé le TEM4 D. avoir passé le TEM6 E. d' autre niveau



9. Quel est votre niveau de français en fonction des compétences différentes ? (QCM)

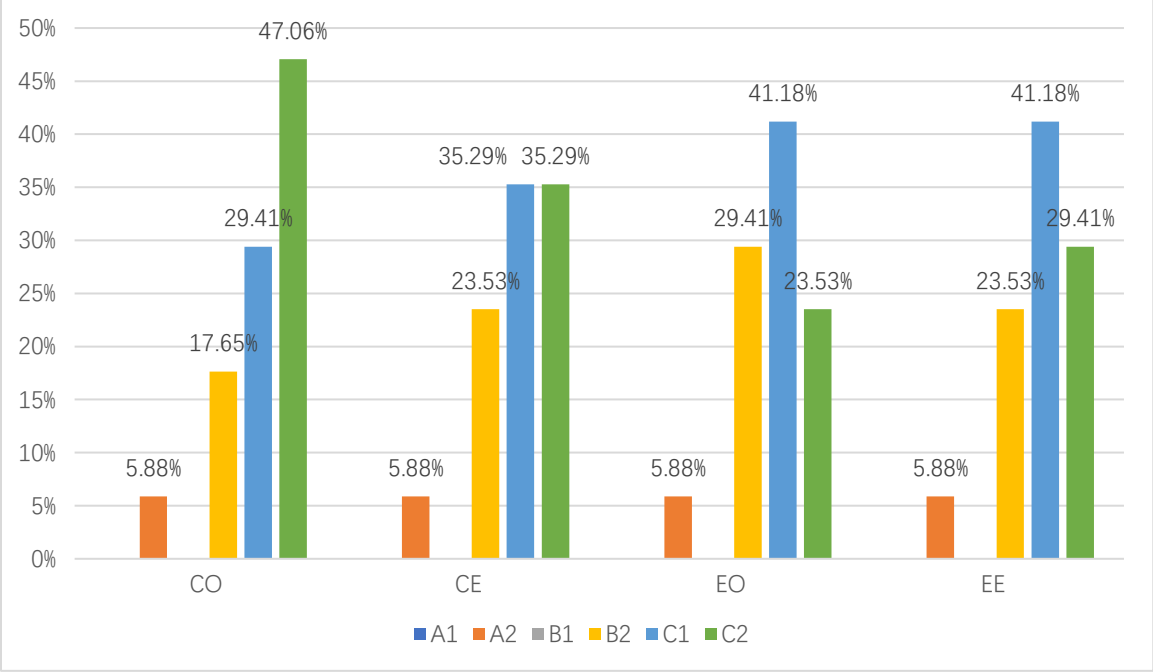
A1 A2 B1 B2 C1 C2

CO (comprehension orale)

CE (comprehension écrite)

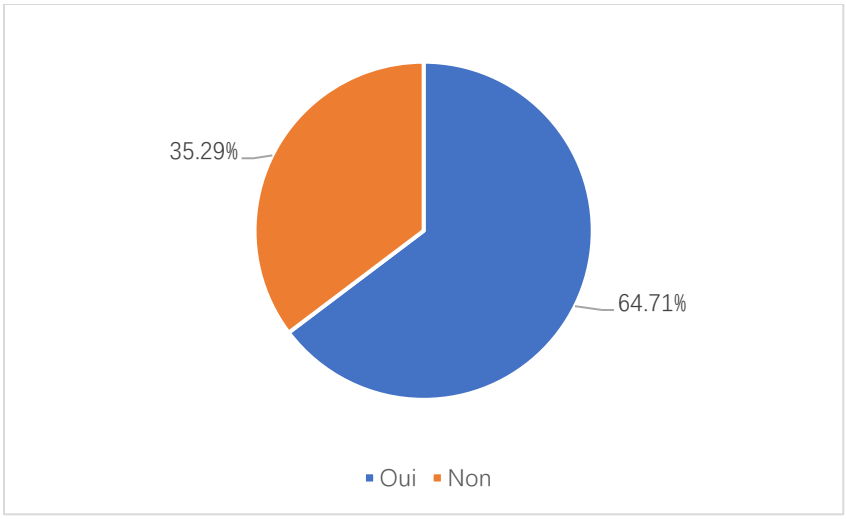
EO (expression orale)

EE (expression écrite)



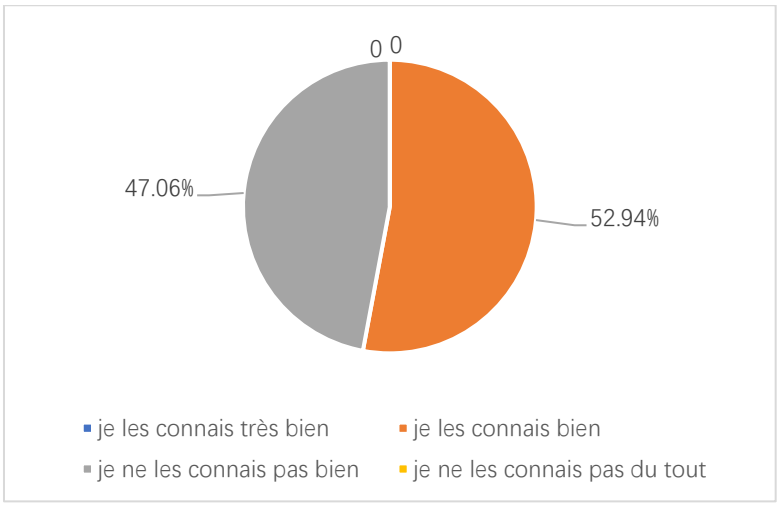
10. Est-ce que vous avez appris le français dans des pays francophones ?

A. Oui B. Non



11. Est-ce que vous connaissez les accents régionaux du français ?

A. je les connais très bien B. je les connais bien C. je ne les connais pas bien D. je ne les connais pas du tout



e) Section C : profil numérique

12. Quelle est votre réaction quand vous devez utiliser les outils numériques pour vos cours de FLE ?

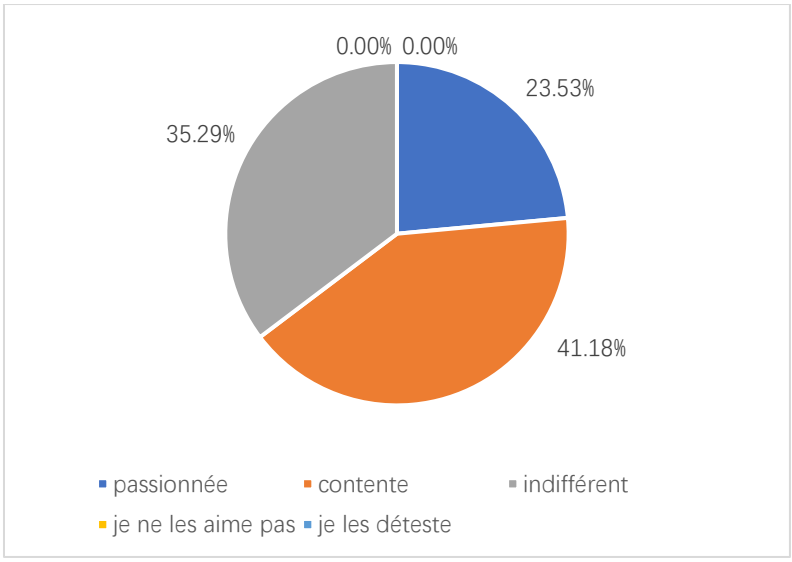
A. passionnée

B. contente

C. indifférent

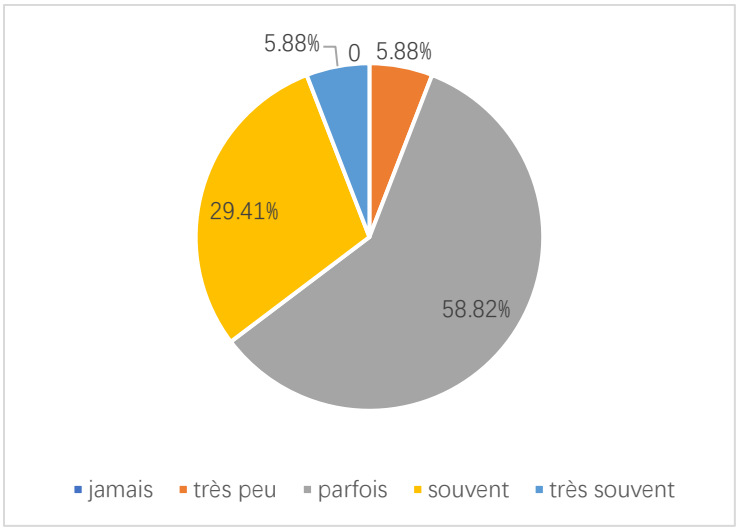
D. je ne les aime pas

E. je les déteste



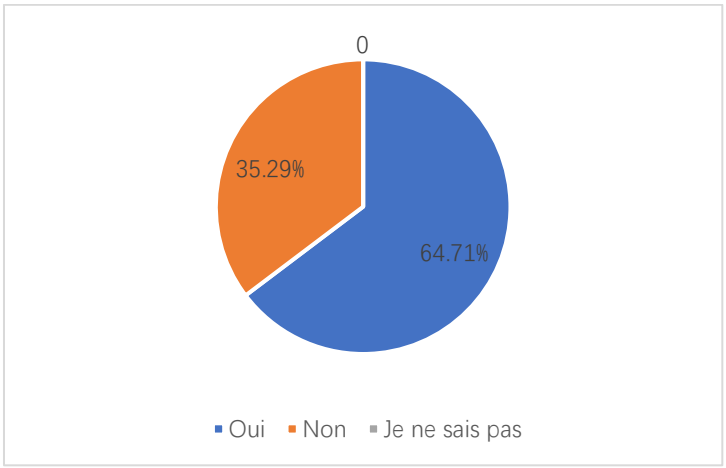
13. À quelle fréquence participez-vous à des formations pour développer votre compétence numérique?

A. jamais B. très peu C. parfois D. souvent E. très souvent



14. Pensez-vous que vos compétences numériques sont suffisantes pour enseigner le français ?

A. Oui B. Non C. Je ne sais pas



15. Quelles sont vos compétences numériques acquises ? (QCM)

A. Être capable de sélectionner, de créer, de modifier, de gérer, de protéger et de partager les ressources numériques

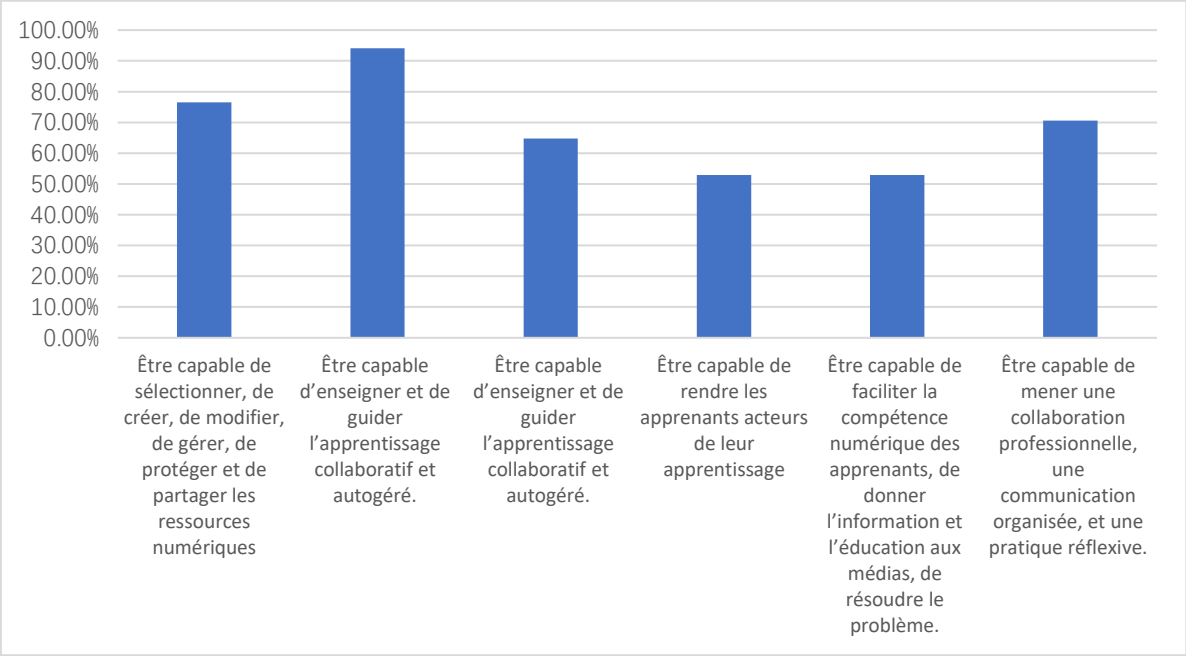
B. Être capable d'enseigner et de guider l'apprentissage collaboratif et autogéré.

C. Être capable d'évaluer les étudiants, et de donner un Feedback

D. Être capable de rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage

E. Être capable de faciliter la compétence numérique des apprenants, de donner l'information et l'éducation aux médias, de résoudre le problème.

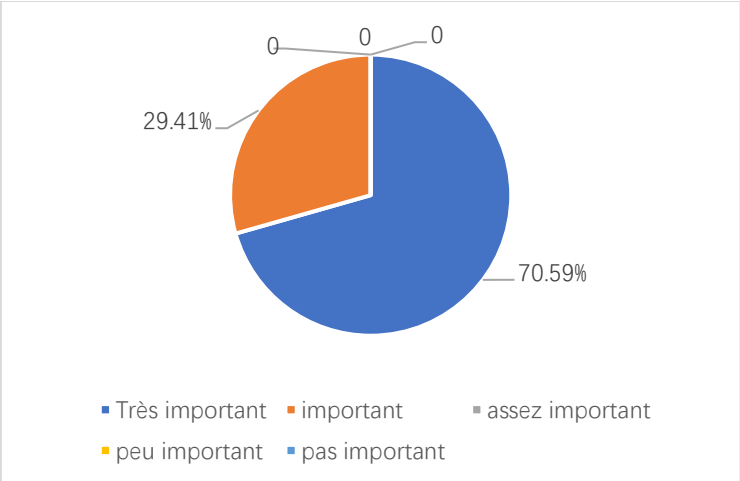
F. Être capable de mener une collaboration professionnelle, une communication organisée, et une pratique réflexive.



Section D : Situation générale de l'enseignement de l'oral de français

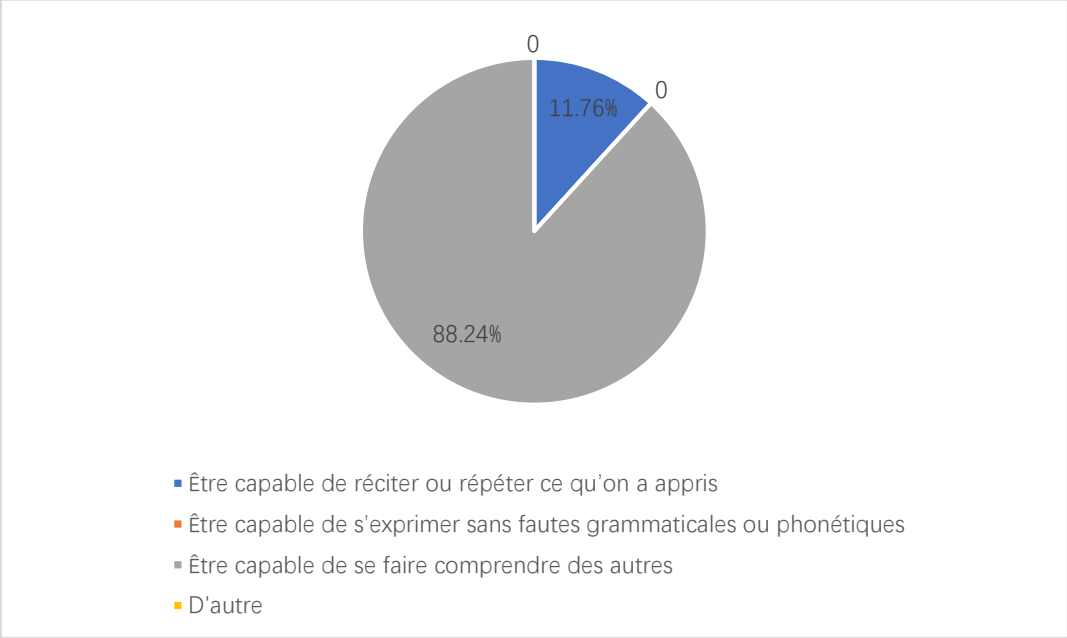
16. Selon vous, quel rôle la compétence d'expression orale joue-t-elle dans l'enseignement-apprentissage du français.

A. Très important B. important C. assez important D. peu important E. pas du tout important



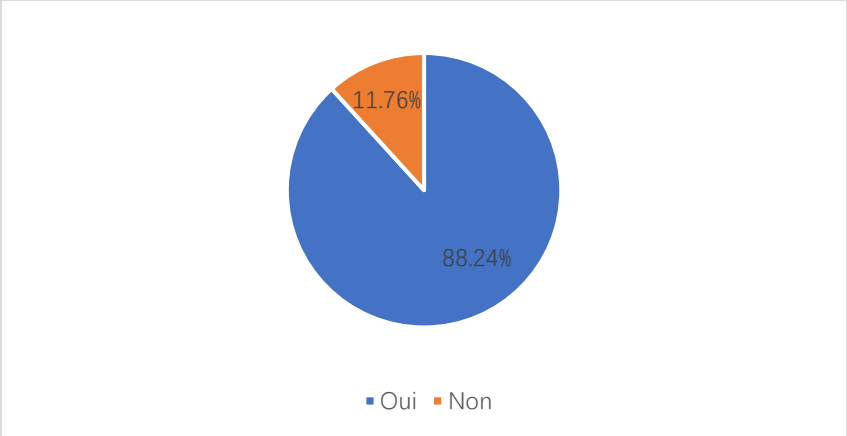
17. Selon vous, quel est l'objectif principal de l'enseignement-apprentissage de l'oral de français?

A. Être capable de réciter ou répéter ce qu'on a appris
B. Être capable de s'exprimer sans fautes grammaticales ou phonétiques
C. Être capable de se faire comprendre des autres
D. D'autre



18. Selon vous, est-ce que l'expression orale est une compétence difficile à acquérir pour vos étudiants?

A. Oui B. Non



19. Si oui, quelles sont les causes les plus importantes ? Veuillez évaluer ces causes suivantes en fonction de l'importance. (QCM)

Très important important assez important peu important pas du tout important

Les heures du cours d'oral ne sont pas suffisantes.

Les composantes de l'expression orale sont complexes et difficiles à maîtriser.

Le nombre d'étudiants est important, et il est donc difficile de faire pratiquer l'oral à tous les étudiants pendant le cours

Les étudiants manquent d'occasion pour pratiquer l'oral en dehors du cours.

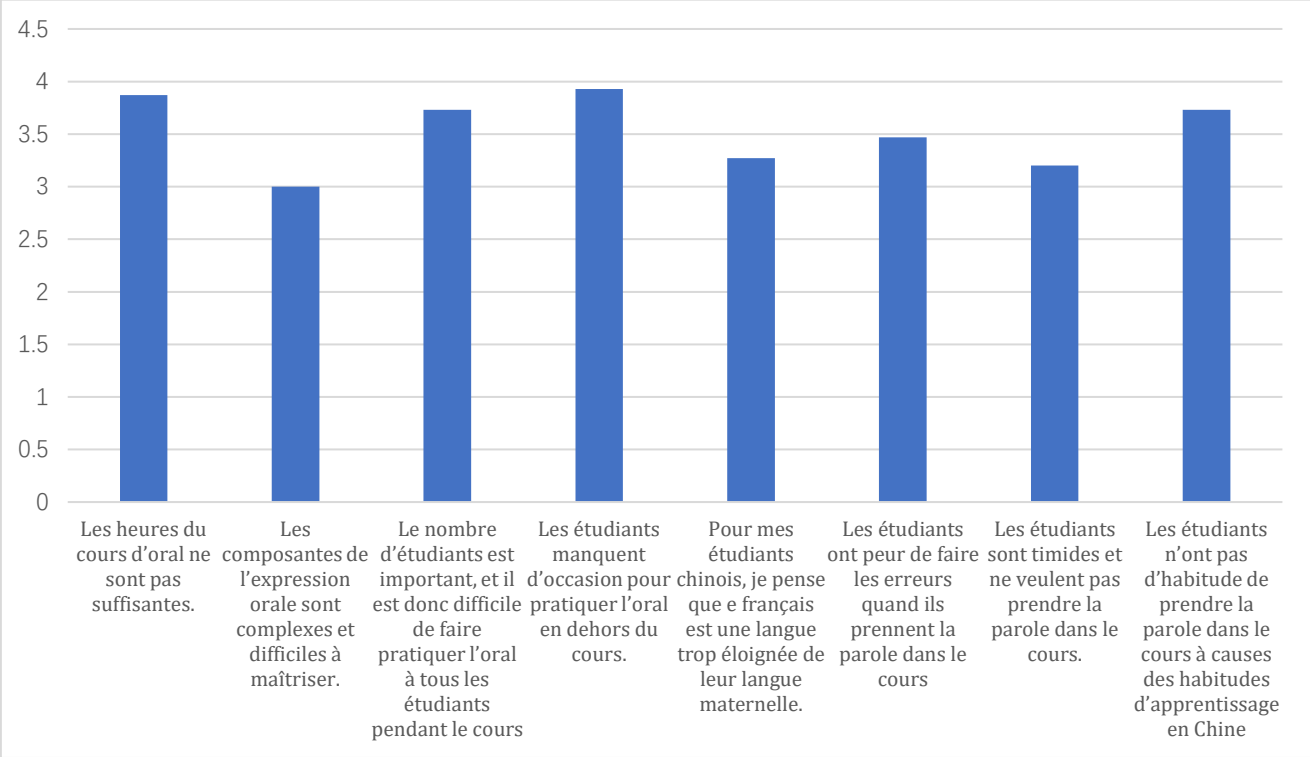
Pour mes étudiants chinois, je pense que e français est une langue trop éloignée de leur langue maternelle.

Les étudiants ont peur de faire les erreurs quand ils prennent la parole dans le cours

Les étudiants sont timides et ne veulent pas prendre la parole dans le cours.

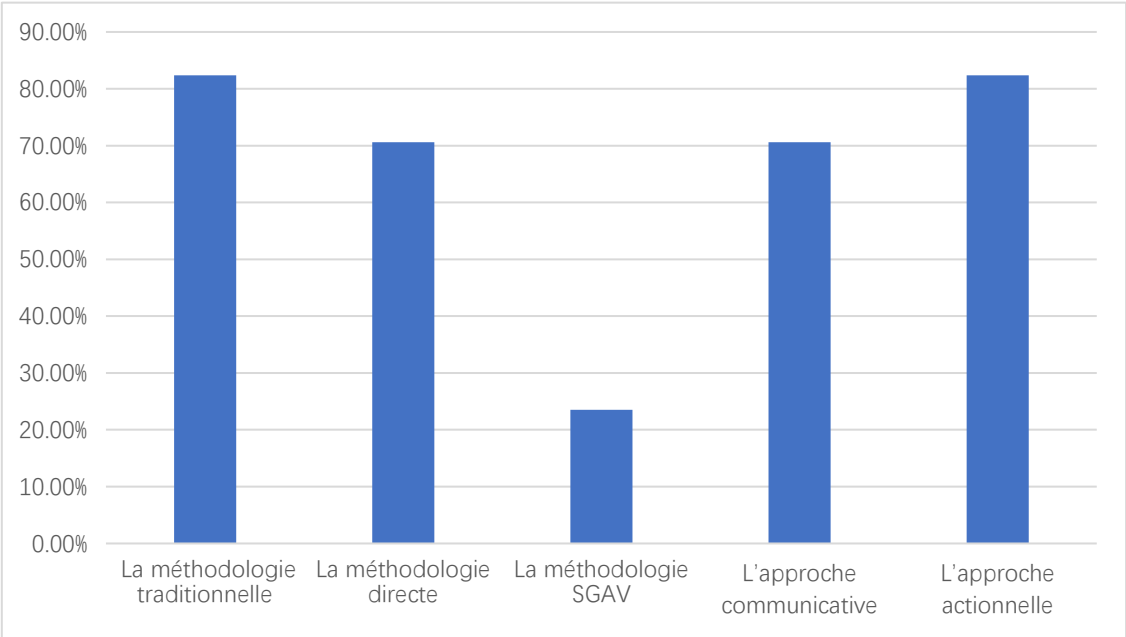
Les étudiants n'ont pas d'habitude de prendre la parole dans le cours à cause des habitudes d'apprentissage en Chine

L'expression orale est négligée dans l'évaluation et la certification de français en Chine.



20. Est-ce que vous connaissez les méthodologies d'enseignement-apprentissage suivantes ? Cochez les méthodologies que vous connaissez. (QCM)

A. La méthodologie traditionnelle
B. La méthodologie directe
C. La méthodologie SGAV
D. L'approche communicative
E. L'approche actionnelle



21. Quelle est la méthodologie d'enseignement-apprentissage adoptée quand vous enseignez l'oral de français ?

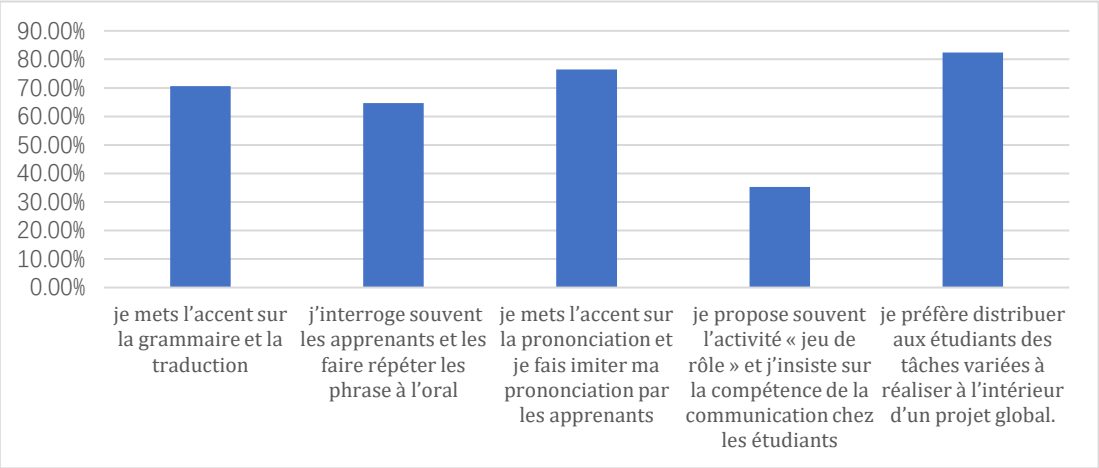
A. je mets l'accent sur la grammaire et la traduction

B. j'interroge souvent les apprenants et les faire répéter les phrase à l'oral

C. je mets l'accent sur la prononciation et je fais imiter ma prononciation par les apprenants

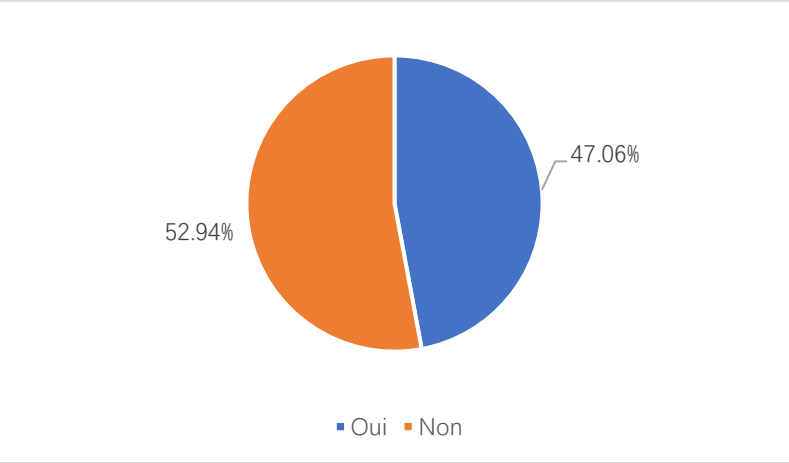
D. je propose souvent l'activité « jeu de rôle » et j'insiste sur la compétence de la communication chez les étudiants

E. je préfère distribuer aux étudiants des tâches variées à réaliser à l'intérieur d'un projet global.



22. Est-ce que vous évaluez la compétence d'expression orale de vos étudiants à la fin du semestre?

A. Oui B. Non



23. Si vous évaluez la compétence d'expression orale de vos étudiants, vous l'évaluez selon : (QCM)

Phonétique

Accentuation

Intonation

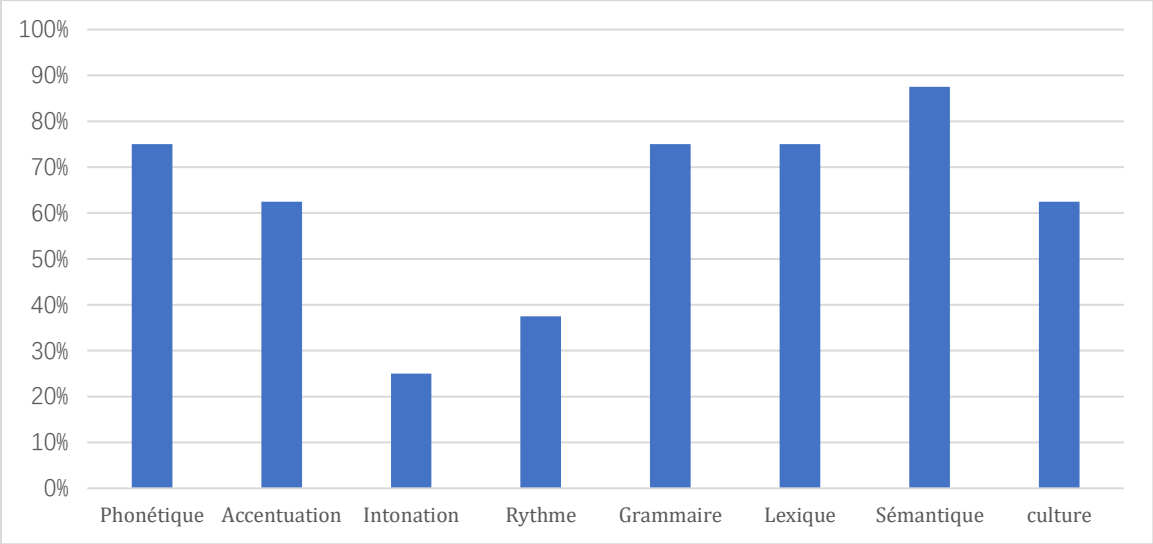
Rythme

Grammaire

Lexique

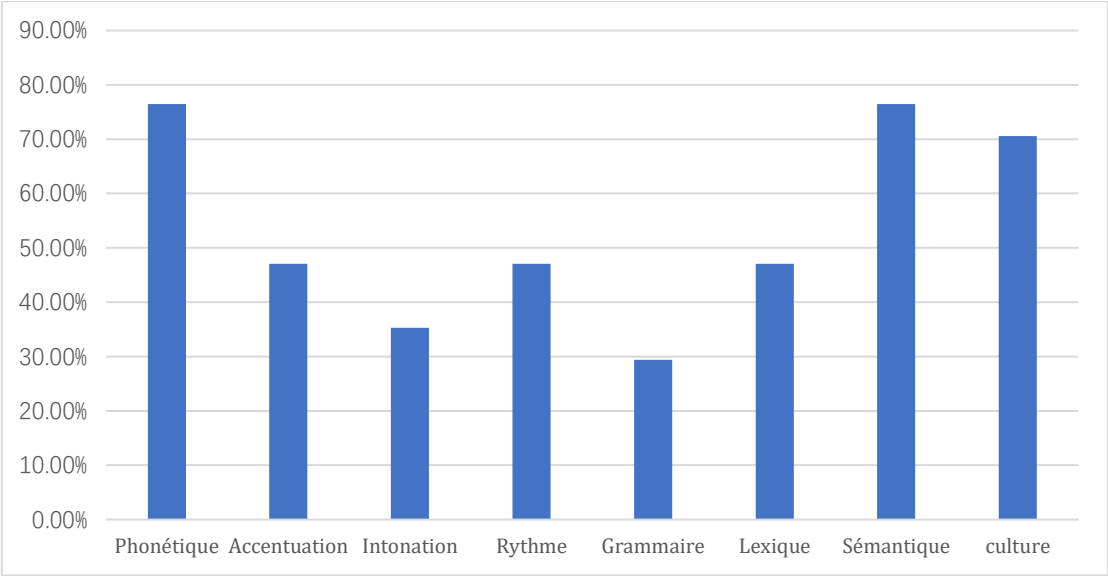
Sémantique

culture



24. D'après vous, quelles sont les composantes les plus importantes de la compétence d'expression orale ? (QCM)

Phonétique
Accentuation
Intonation
Rythme
Grammaire
Lexique
Sémantique
culture

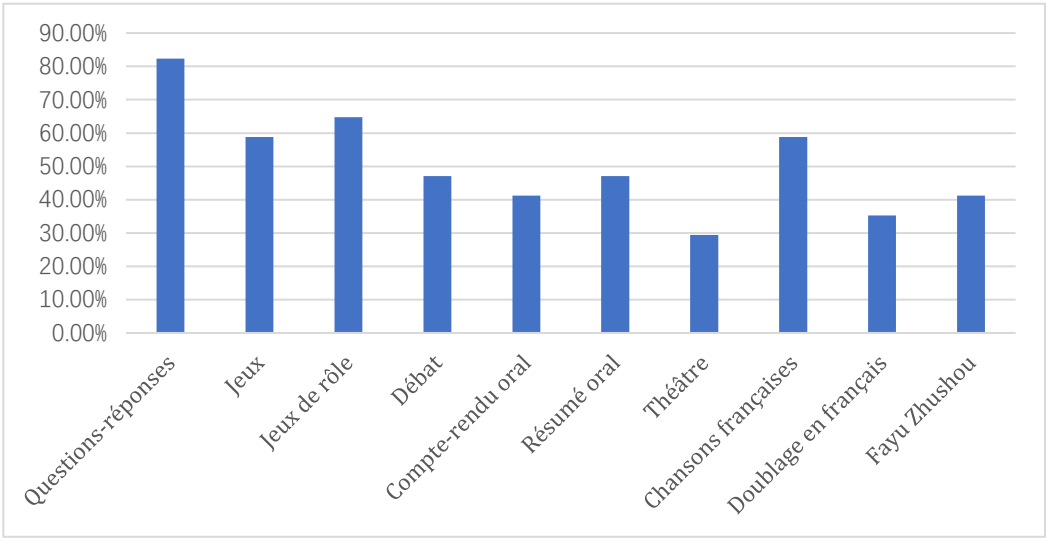


Section E : Enseigner-apprendre l'oral de français dans le cours en présentiel

25. Dans le cours en présentiel, à quelle fréquence proposez-vous les activités suivantes pour enseigner-apprendre l'oral de français ? (QCM)

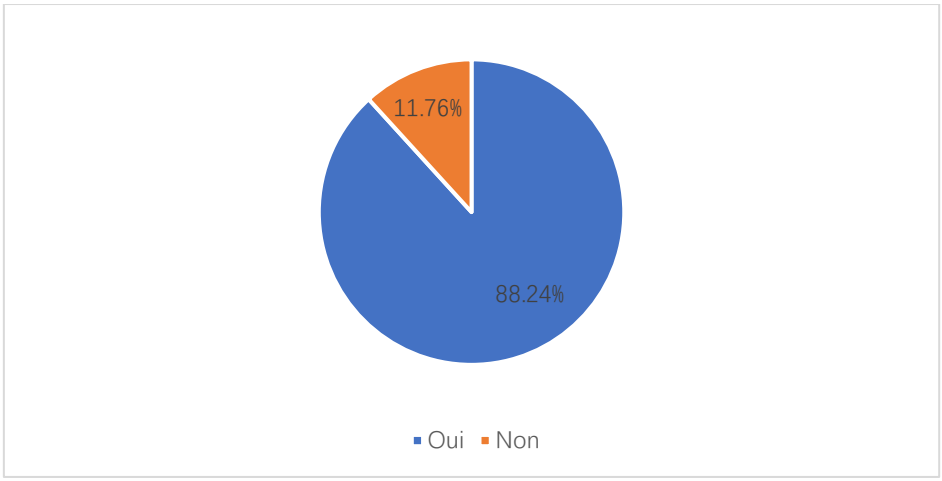
Questions-réponses
Jeux
Jeux de rôle
Débat
Compte-rendu oral

Résumé oral
Théâtre
Chansons françaises
Doublage en français
Fayu Zhushou



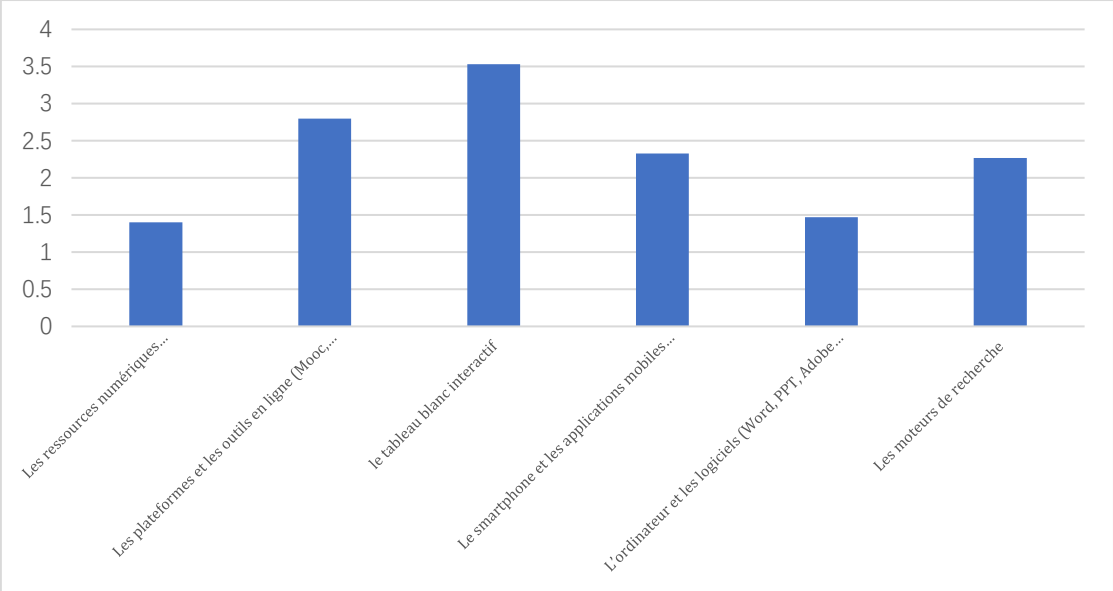
26. Dans le cours en présentiel, vous servez-vous des TICE pour favoriser l'enseignement-apprentissage de l'oral?

A. Oui B. non



27. Si oui, à quelle fréquence utilisez-vous ces TICE suivantes ?

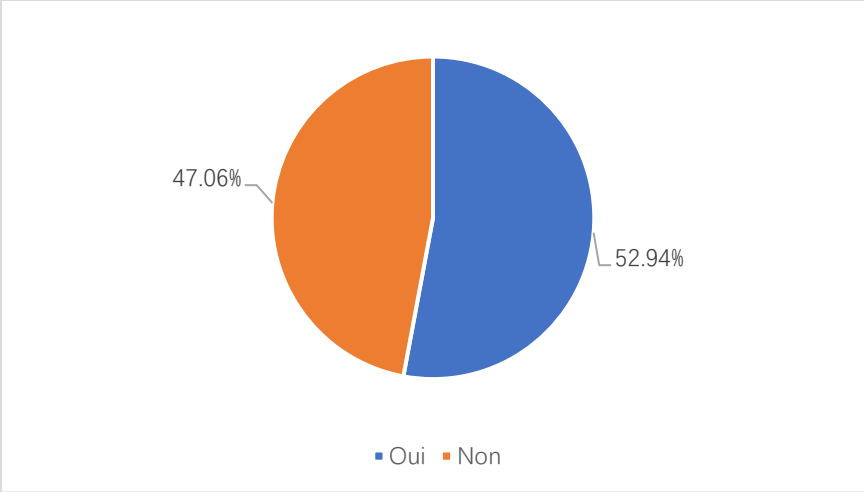
Les ressources numériques (audio/vidéos/texte/image, etc.)
Les plateformes et les outils en ligne (Mooc, Duifenyi, etc)
le tableau blanc interactif
Le téléphone intelligent et les applications mobiles (Xiaodaka, Fayuzhushou, etc)
L'ordinateur et les logiciels (Word, PPT, Adobe Reader, etc.)
Les moteurs de recherche



Section F : Enseigner-apprendre l'oral de français dans le cours en ligne

28. Est-ce que vous avez enseigné l'oral de français par visioconférence ?

A. Oui B. Non



29. Si vous avez enseigné l'oral de français par visioconférence , est-ce que vous avez rencontré des difficultés suivantes ? (QCM)

A. des difficultés techniques

Par exemple, la connexion des réseaux, la maîtrise du logiciel de visioconférence, les problèmes sur la webcaméra et le micro, etc.

B. des difficultés de communication

Par exemple, les problèmes d'échanger et de communiquer avec les apprenants au niveau de la physique et de la psychologie.

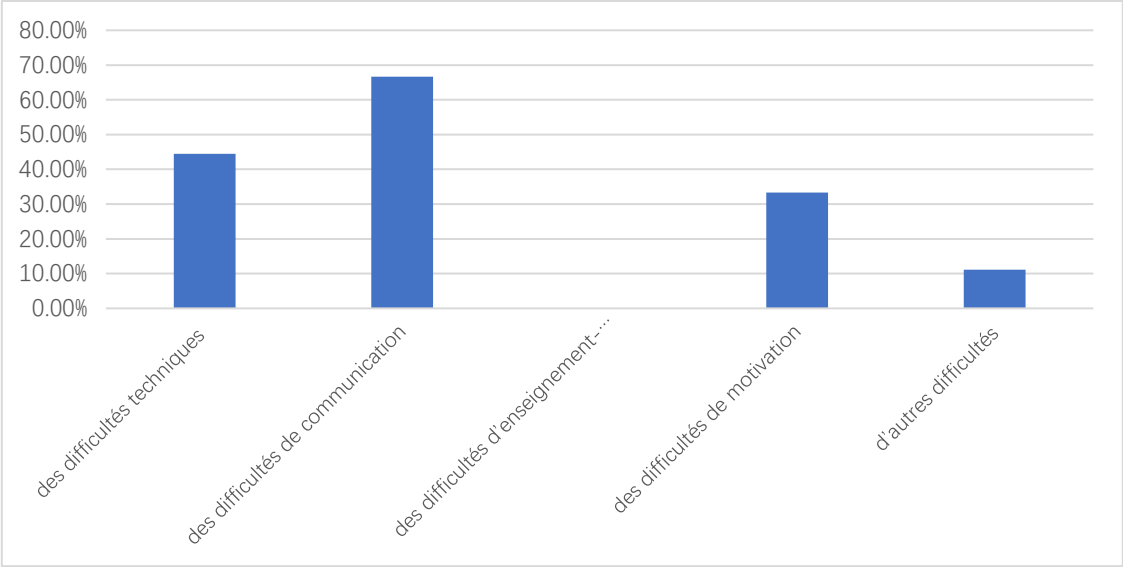
C. des difficultés d'enseignement-apprentissage

Par exemple, l'E/A en ligne influence la mise en œuvre des activités pédagogiques ou la compréhension du contenu pédagogique

D. des difficultés de motivation

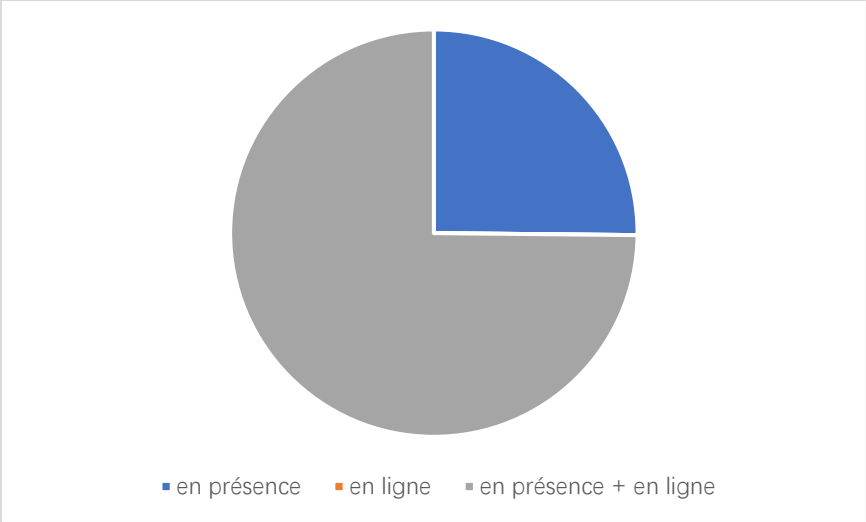
Par exemple, les apprenants ne s'adaptent pas à l'E/A en ligne et préfèrent celui en présence

E. d'autres difficultés



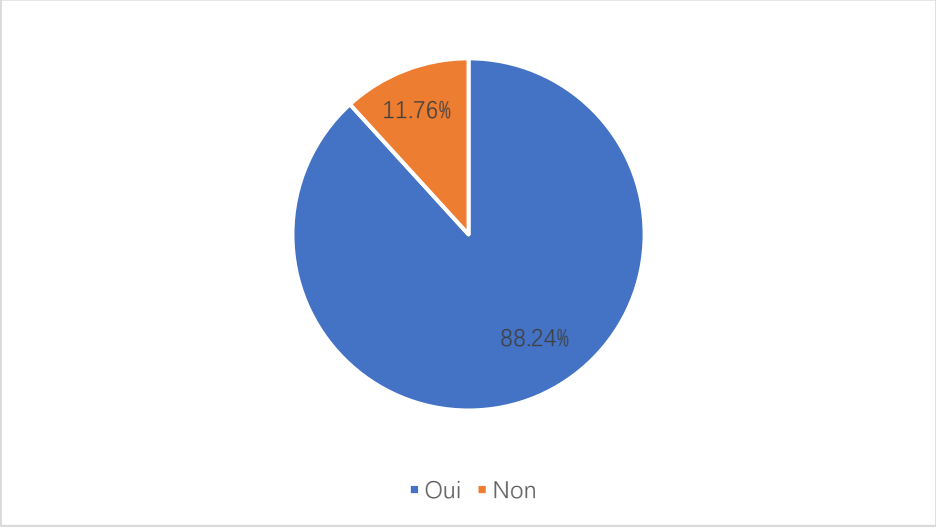
30. Préférez-vous enseigner l'oral de français en présence ou en ligne ?

A. en présence B. en ligne C. en présence + en ligne



31. Est-ce que votre institution encourage l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues?

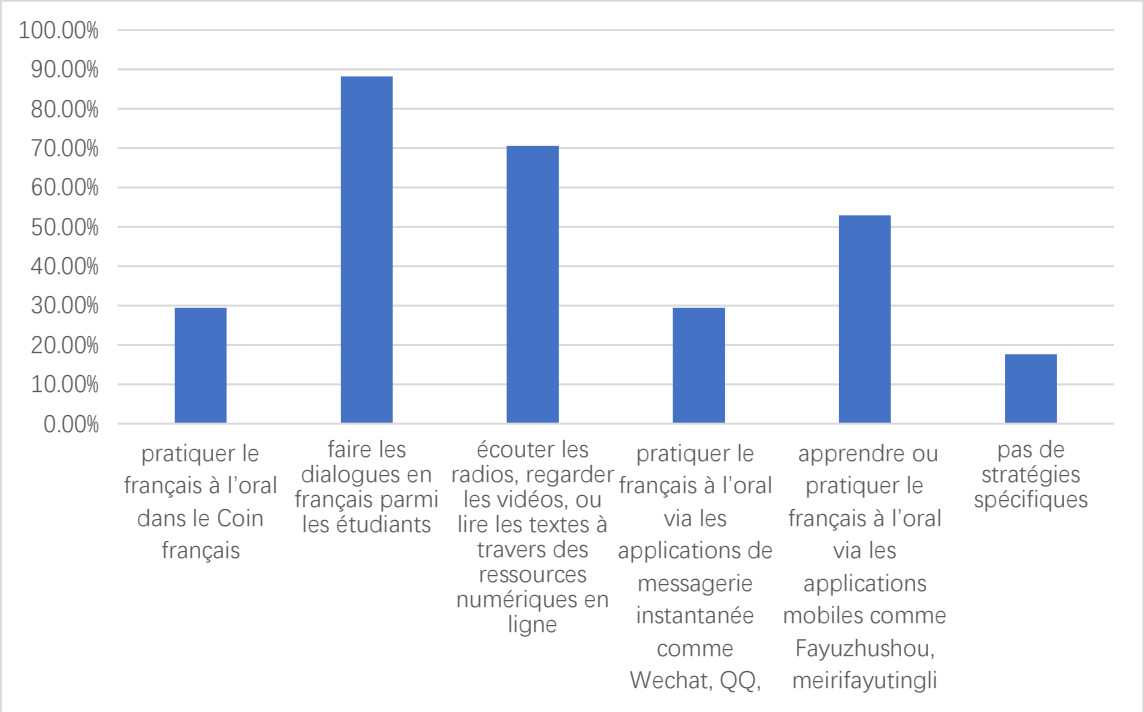
A. Oui B. Non



Section F : Apprendre l'oral de français après le cours

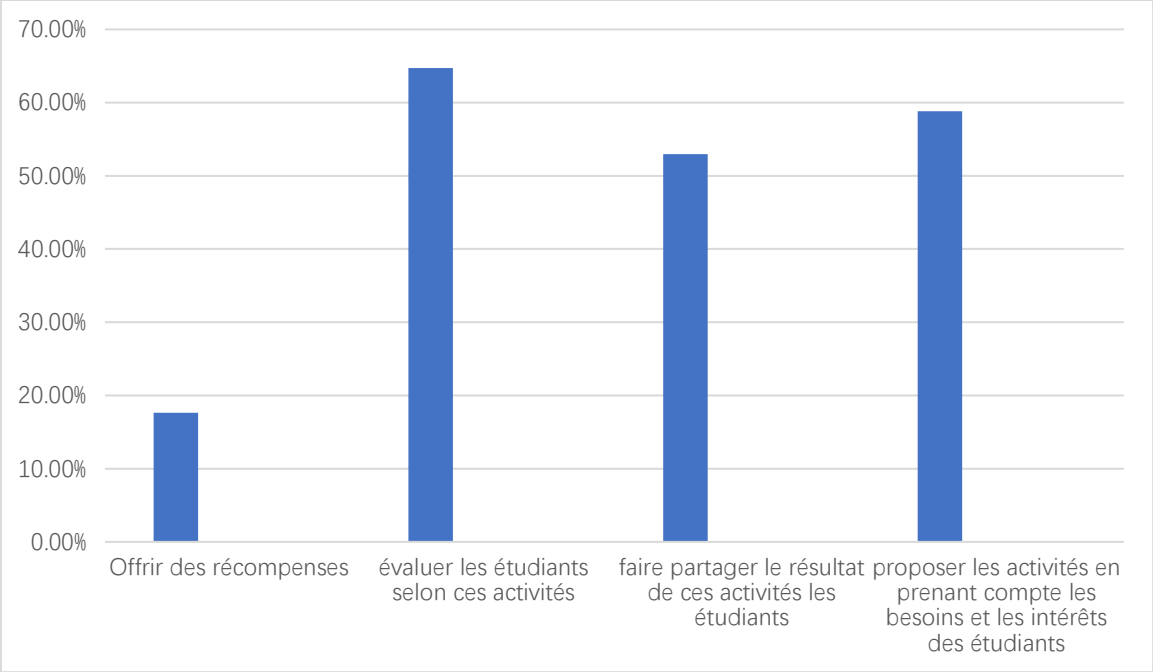
32. Après le cours, quelles activités proposez-vous pour développer la compétence d'expression orale chez les apprenants? (QCM)

A. Pratiquer le français à l'oral dans le Coin français
B. faire les dialogues en français parmi les étudiants
C. écouter les radios, regarder les vidéos, ou lire les textes à travers des ressources numériques en ligne
D. pratiquer le français à l'oral via les applications de messagerie instantanée comme Wechat, QQ,
E. apprendre ou pratiquer le français à l'oral via les applications mobiles comme Fayuzhushou, meirifayutingli
F. pas de stratégies spécifiques



33. Comment incitez-vous vos étudiants à faire ces activités ? (QCM)

A. Offrir des récompenses
B. évaluer les étudiants selon ces activités
C. faire partager le résultat de ces activités avec les étudiants
D. proposer les activités en prenant en compte les besoins et les intérêts des étudiants



34. Après le cours, à quelle fréquence vous servez-vous des TICE suivantes pour favoriser l'enseignement-apprentissage de l'oral chez vos étudiants?

f) jamais très peu parfois souvent toujours

A. Les ressources numériques (audio/radio/texte/image, etc.)

B. Les logiciels (audacity, hotpotatoes, word, excel, etc.)

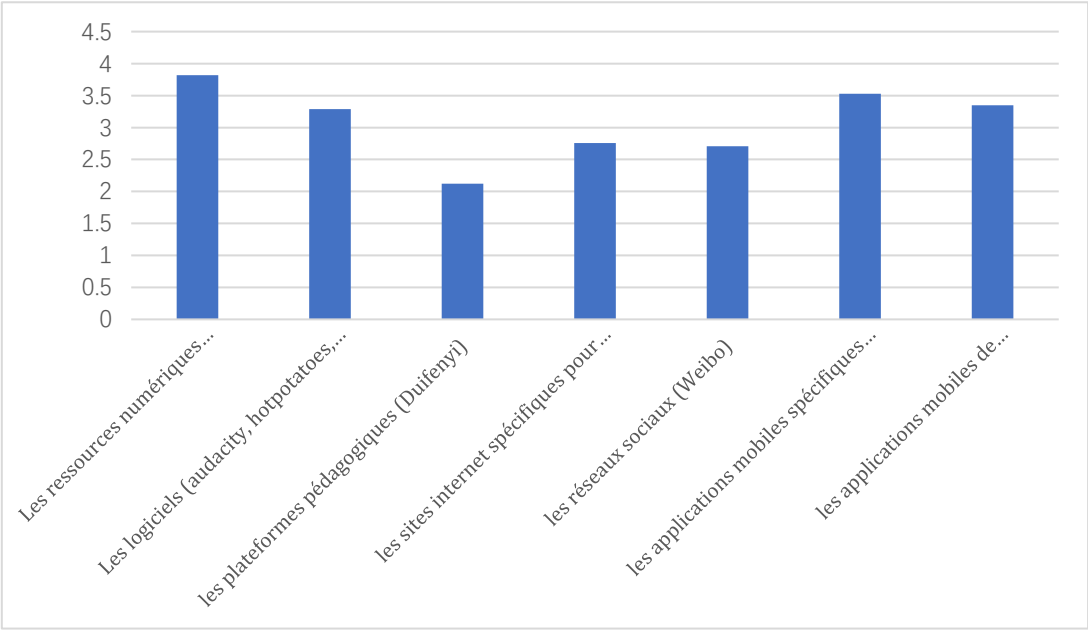
C. les plateformes pédagogiques (Duifenyi)

D. les sites internet spécifiques pour enseigner-apprendre le français (point du FLE)

E. les réseaux sociaux (Weibo)

F. les applications mobiles spécifiques pour enseigner-apprendre le français (Fayuzhushou, Meirifayutingli)

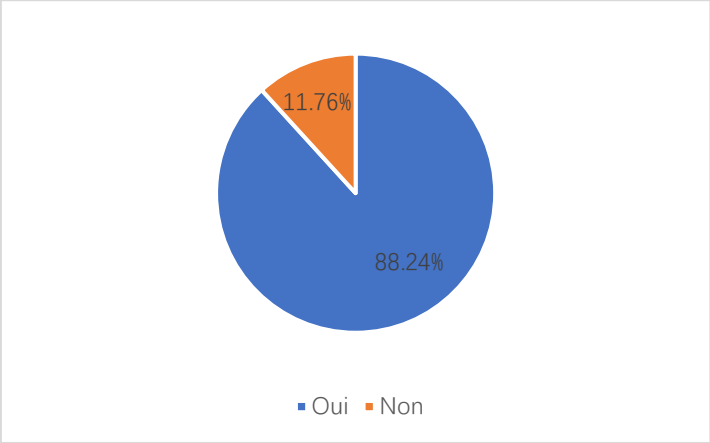
G. les applications mobiles de messageries instantanées (Wechat, QQ)



g) Section G : Acquisition des langues étrangères

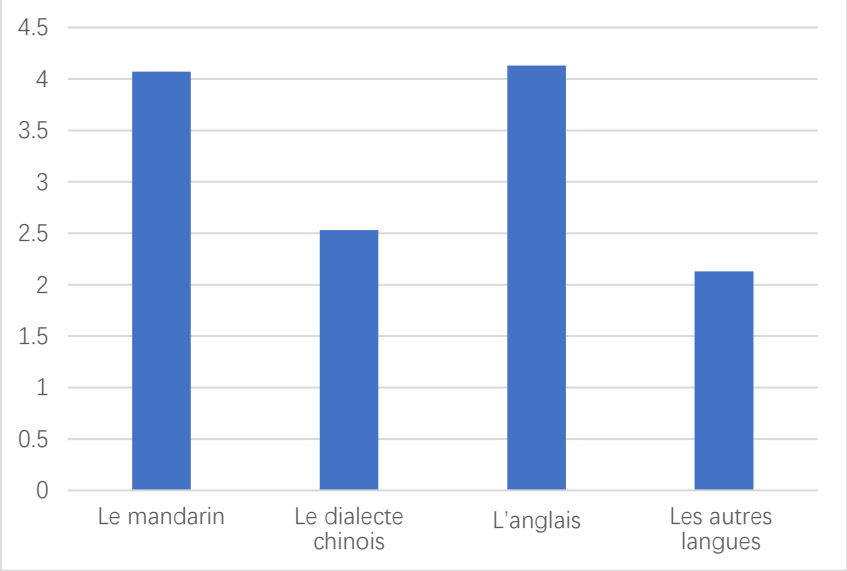
35. Est-ce que vous enseignez l'oral de français en comparant le français avec les autres langues acquises (le mandarin, les dialectes, l'anglais, etc.) par les étudiants ?

A. Oui B.Non



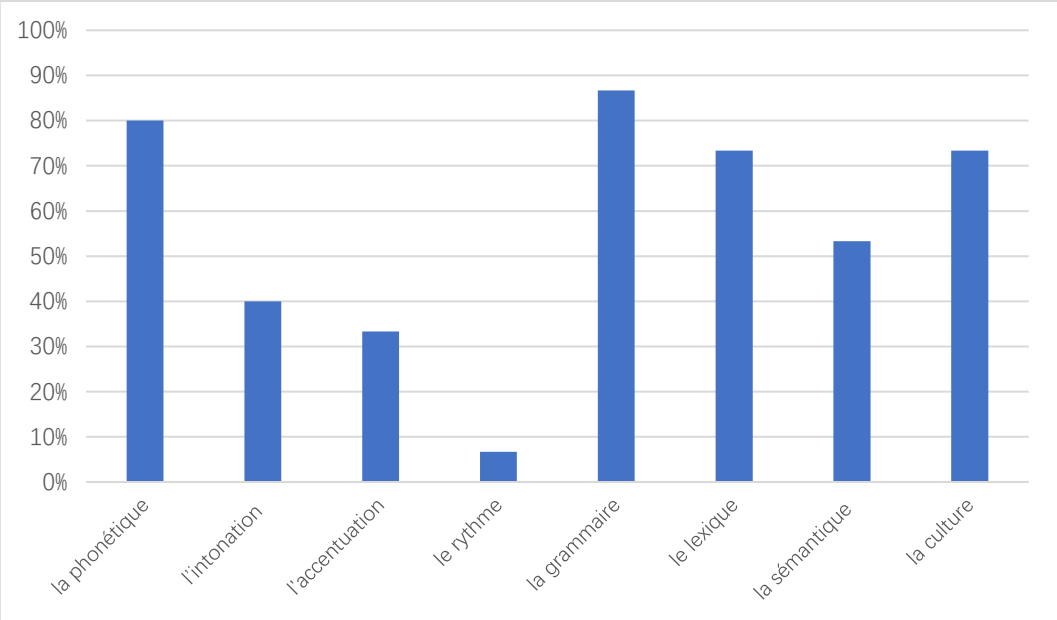
36. À quelle fréquence comparez-vous les autres langues avec le français

	jamais	très peu	parfois	souvent	très souvent
Le mandarin					
Le dialecte chinois					
L'anglais					
Les autres langues					



37. Vous comparez les langues au niveau de ____(QCM)

A. la phonétique
B. la prosodie
C. l'intonation
D. le lexique
E. la grammaire
F. la sémantique
G.la culture



38. À quelle fréquence utilisez-vous les langues ci-dessous dans l'enseignement-apprentissage du français ?

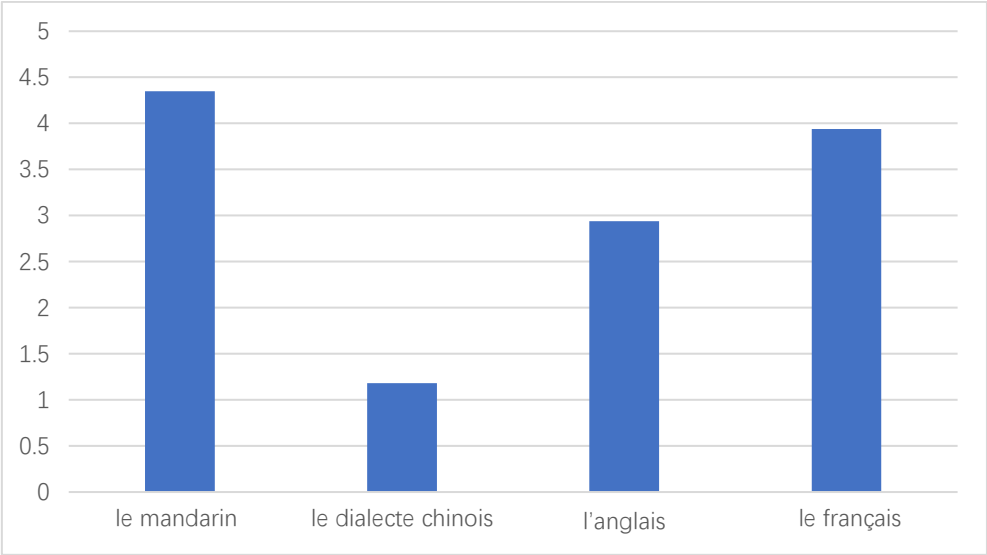
jamais très peu parfois souvent toujours

A. le mandarin

B. le dialecte chinois

C. l'anglais

D. le français



Annexe 5 : Questionnaire 2 (Étudiants chinois)

Bonjour !

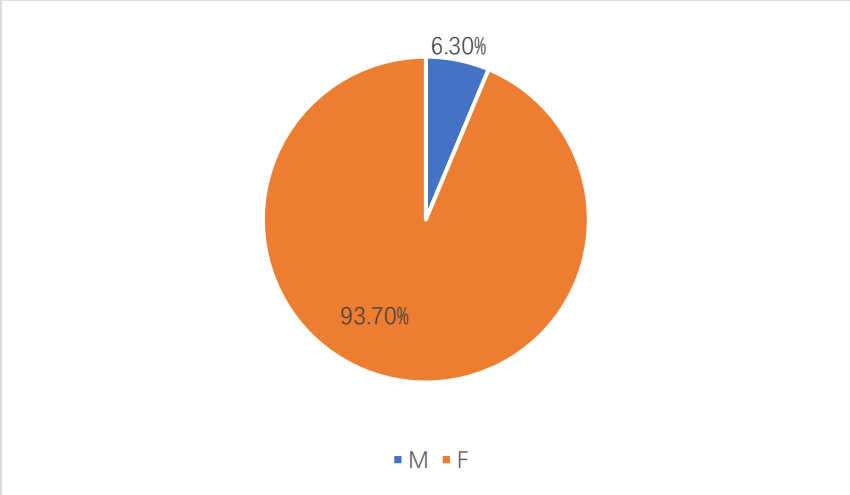
Je suis doctorante à l'Université Aix-Marseille en France et enseignante de français à l'Université Normale de Gannan. Ce questionnaire a pour objectif de prendre en compte les situations d'enseignement-apprentissage de l'oral en français en intégrant les outils TICE dans les universités chinoises. Le questionnaire est anonyme et toutes les données ne sont utilisées qu'à des fins de recherche scientifique. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, veuillez le remplir spontanément en fonction de votre situation actuelle. Je vous remercie beaucoup de votre participation !

Ling

Section A : Profil général

1. Institution : _____

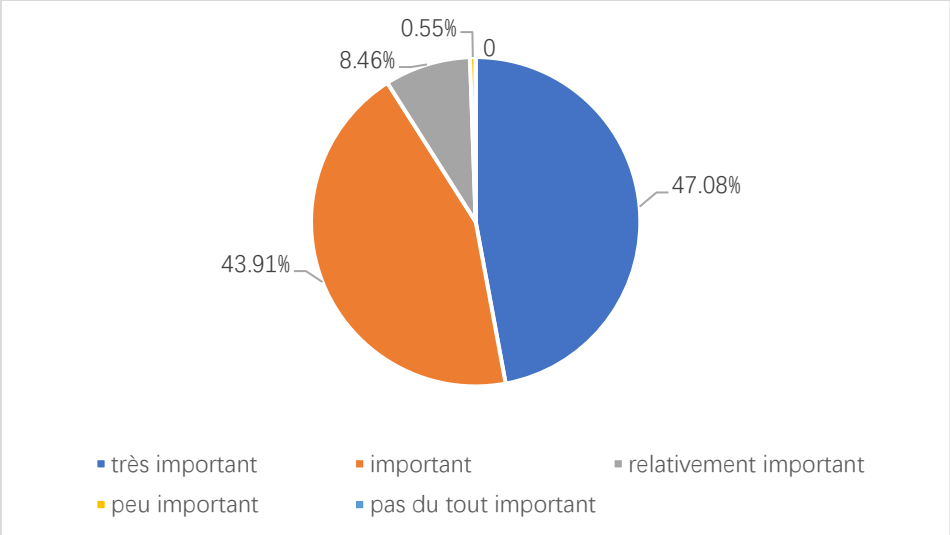
2. Sexe : A. F B. M



Section B : profil linguistique

3. Selon vous, quel rôle l'oral joue-t-il dans l'enseignement-apprentissage du français ?

A. très important B. important C. relativement important D. peu important E. pas du tout important



4. Quel est votre niveau d'expression orale en français

A. Niveau zéro -débutant :

Peut lire des mots ou phrases simples

Ou peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses ;

B. Niveau débutant :

Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.

C. Niveau intermédiaire

Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

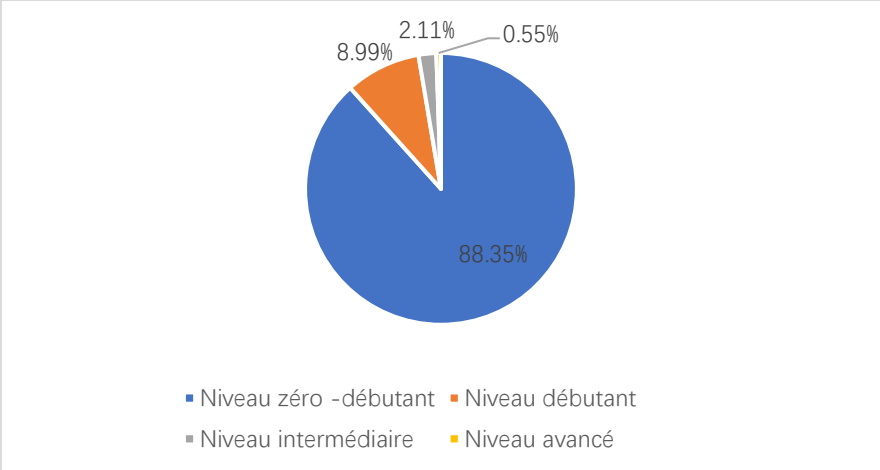
Ou peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.

Ou peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.

D. Niveau avancé :

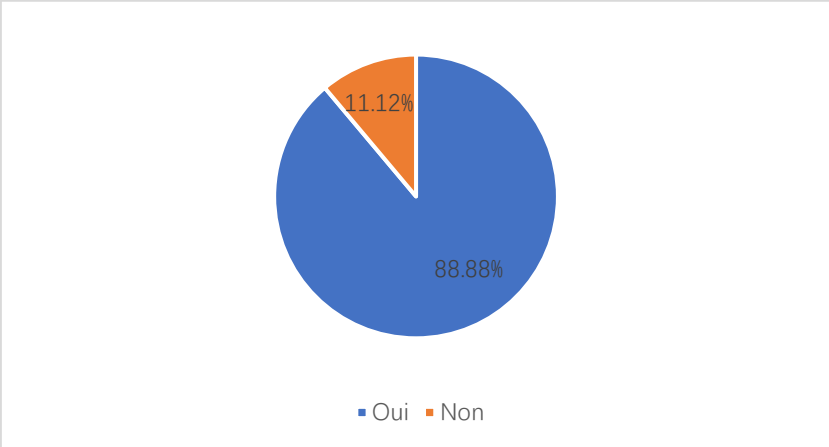
Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.

Ou peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir



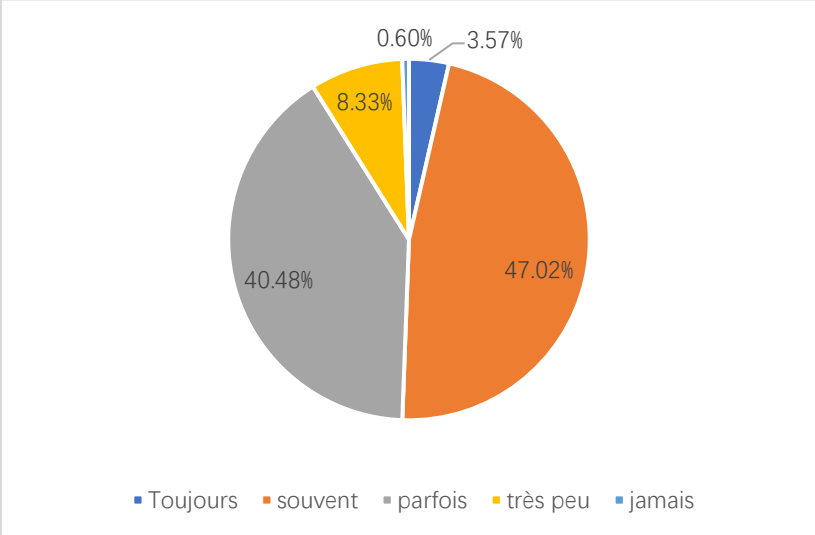
5. Est-ce que vous maîtrisez un ou des dialectes chinois ?

A. Oui B. Non



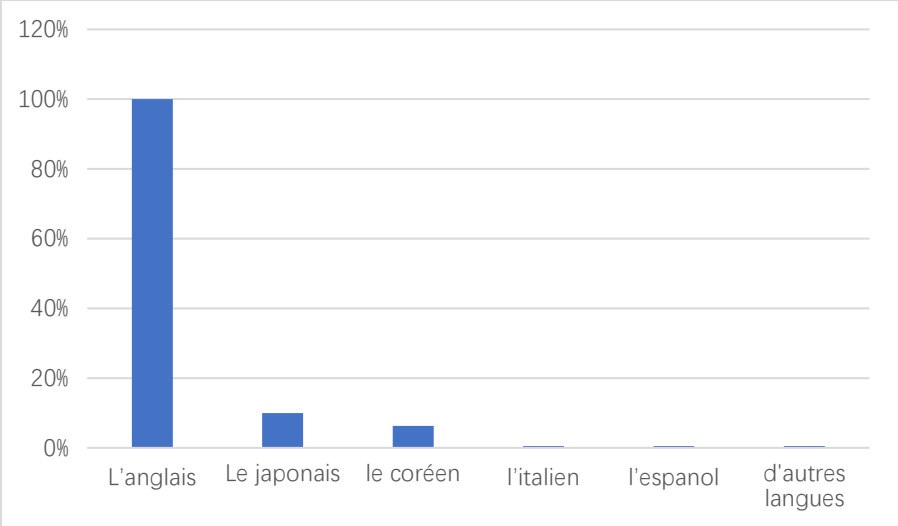
6. À quelle fréquence parlez-vous ce dialecte chinois ?

A. Toujours B. souvent C. parfois D. très peu E. jamais



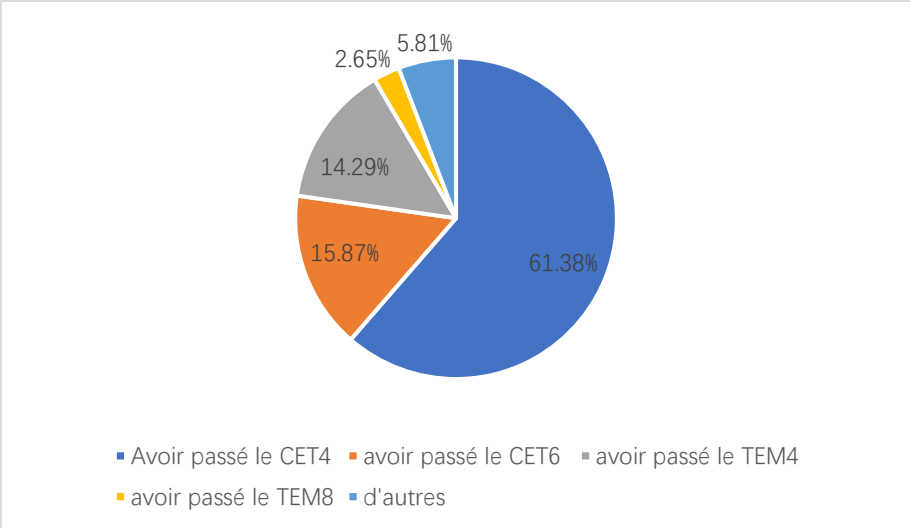
7. À part le français, parlez-vous d'autres langues étrangères ? (choix multiple)

A. L'anglais B. le japonais C. le coréen D. l'italien E. d'autres langues



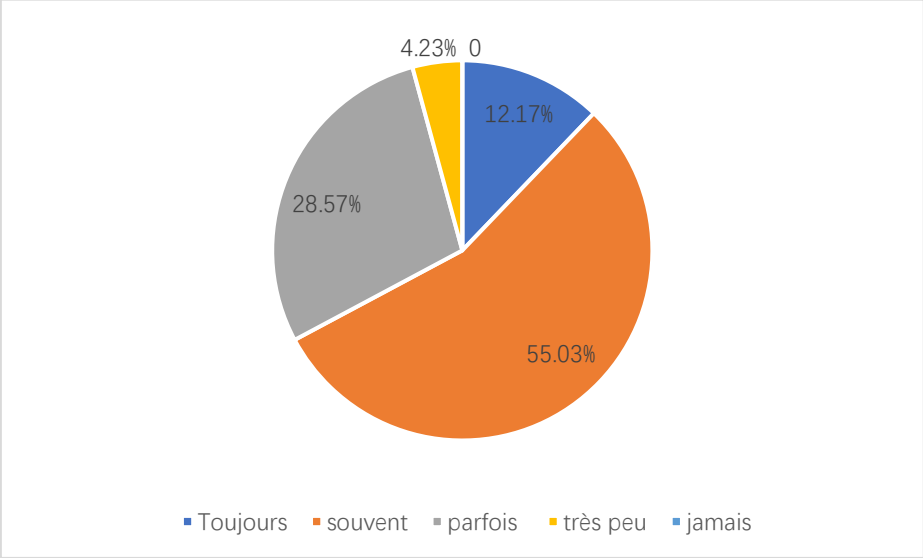
8. Quel est votre niveau d'anglais ?

A. Avoir passé le CET4 B. avoir passé le CET6 C. avoir passé le TEM4 D. avoir passé le TEM8 E. D'autres



9. À quelle fréquence parlez-vous l'anglais ?

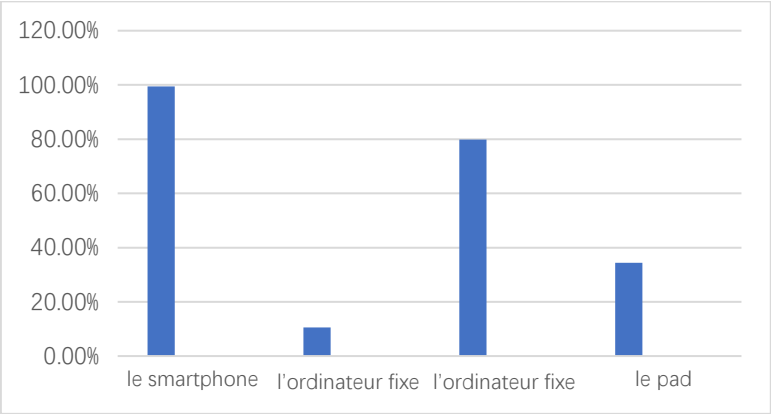
A. Toujours B. souvent C. parfois D. très peu E. jamais



Section C : profil numérique

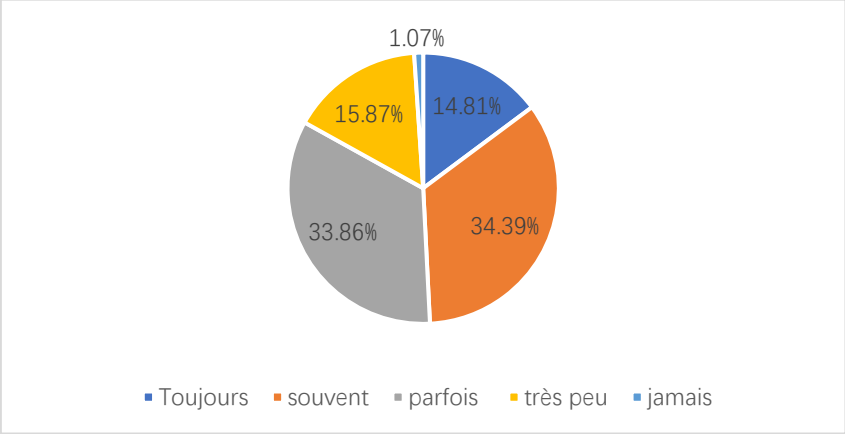
10. De quels outils TIC disposez-vous ? (QCM)

A. le téléphone intelligent B. l'ordinateur fixe C.l'ordinateur portable D. le pad



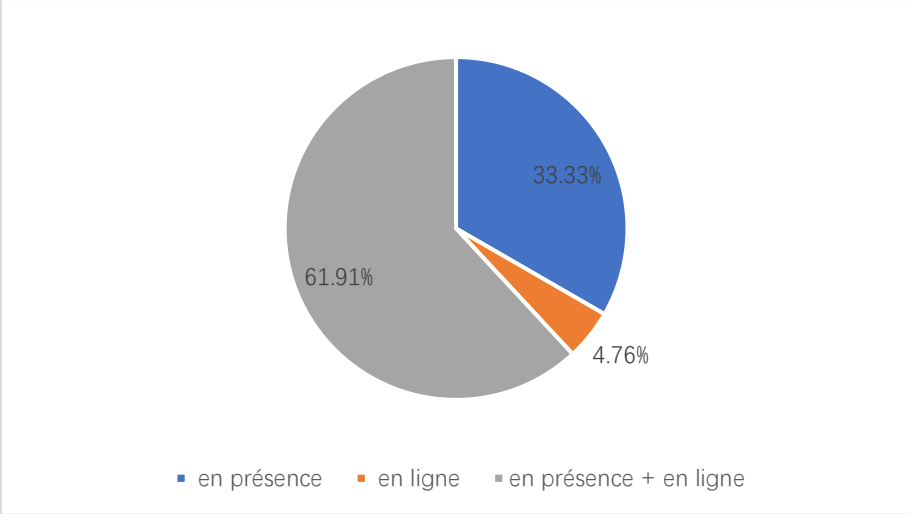
11. À quelle fréquence utilisez-vous les outils TICE (par exemple l'ordinateur, le téléphone intelligent, les logiciels et les applications mobiles) pour apprendre le français ?

A. Toujours B. souvent C. parfois D. très peu E. jamais



12. Préférez-vous l'enseignement-apprentissage des langues en présence ou en ligne ?

A. en présence B. en ligne C. en présence + en ligne

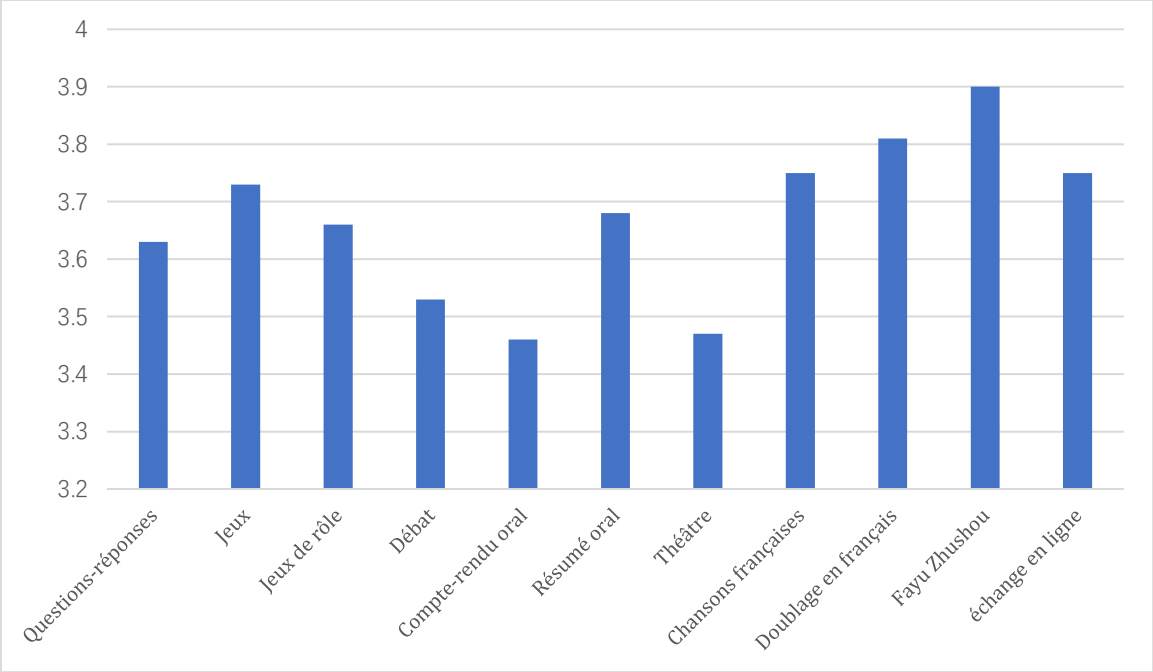


Section D : Situation générale de l'apprentissage de l'oral de français

13. D'après vous, quelles sont les activités ci-dessous les plus efficaces pour développer votre compétence d'expression orale. Veuillez évaluer ces activités en fonction de l'efficacité, s'il vous plaît.

pas du tout efficace pas efficace assez efficace efficace Très efficace

Questions-réponses
Jeux
Jeux de rôle
Débat
Discussion
Compte-rendu oral
Résumé oral
Restitution
Théâtre
Chansons françaises
Communication dans le Coin français
Doublage en français
Lire-autoévaluer via Fayuzhushou

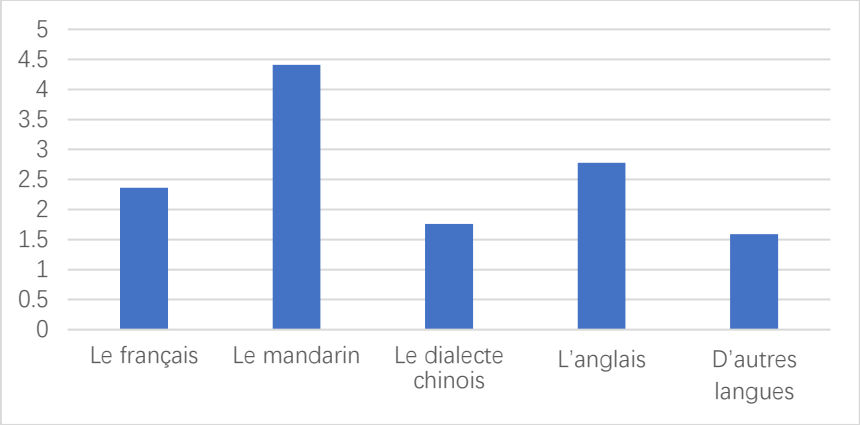


Section E : L'apprentissage de l'oral de français dans le cours en présentiel

14. Dans le cours en présentiel, à quelle fréquence parlez-vous les langues suivantes avec les autres apprenants ?

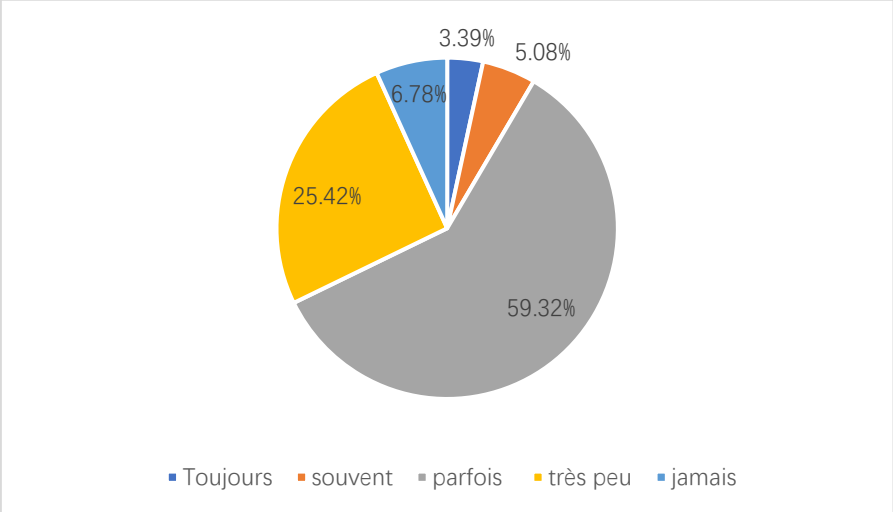
jamais très peu parfois souvent toujours

Le français
Le mandarin
Le dialecte chinois
L'anglais
D'autres langues



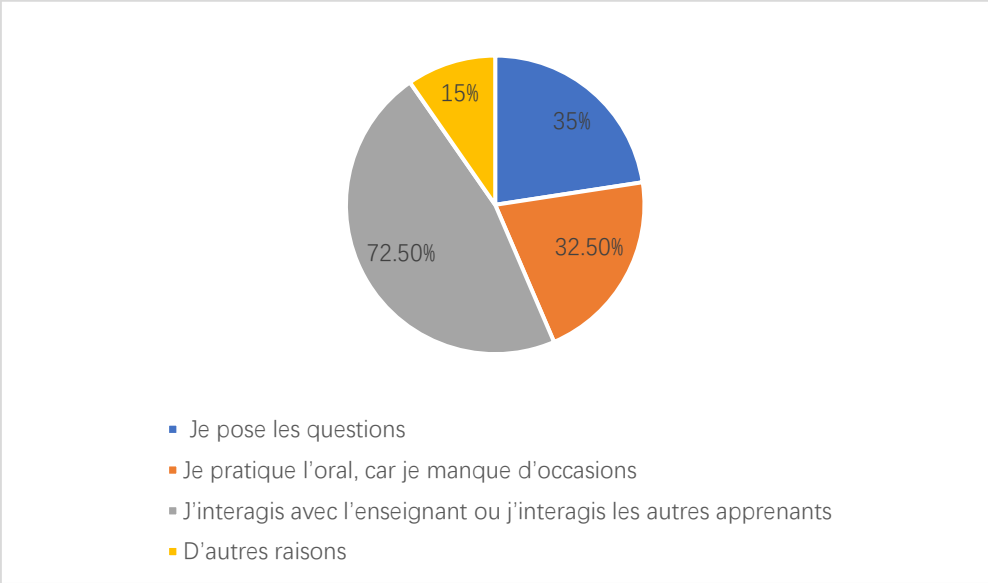
15. Dans le cours en présentiel, à quelle fréquence prenez-vous la parole ?

A. toujours B. souvent C. parfois D. très peu D. jamais



16. Dans le cours en présentiel, si vous prenez la parole toujours, souvent ou parfois, c'est parce que (choix multiples)

A. Je pose les questions
B. Je pratique l'oral, car je manque d'occasions
C. J'interagis avec l'enseignant ou j'interagis les autres apprenants
D. D'autres raisons



Section E : Enseigner-apprendre l'oral de français dans le cours en ligne

17. Quelles sont les difficultés suivantes vous rencontrez dans le cours par visioconférence ?(QCM)

A. des difficultés techniques

Par exemple, la connexion des réseaux, la maîtrise du logiciel de visioconférence, les problèmes sur la webcaméra et le micro, etc.

B. des difficultés de communication

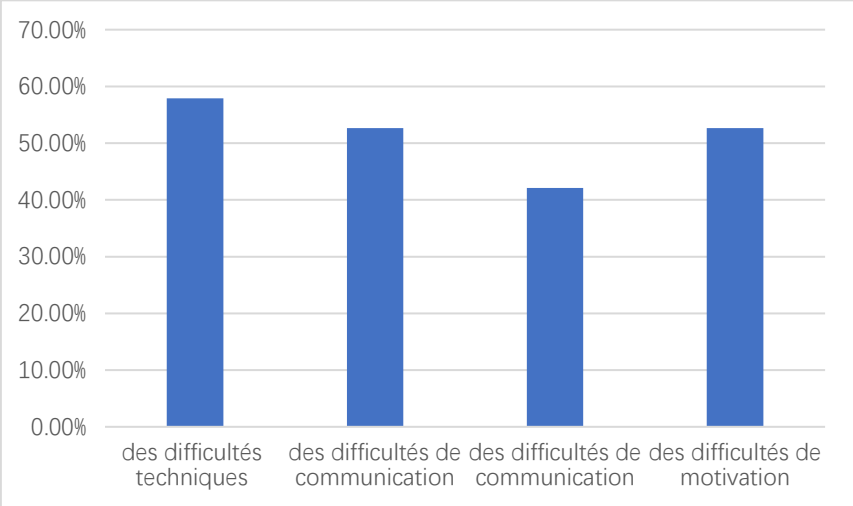
Par exemple,des problèmes pour échanger et pour communiquer avec l'enseignant et les autres apprenants dus à la distance physique et à ces conséquences psychologiques.

C. des difficultés d'enseignement-apprentissage

Par exemple, l'apprentissage en ligne rend difficiles la mise en œuvre des activités pédagogiques et/ou la compréhension du contenu

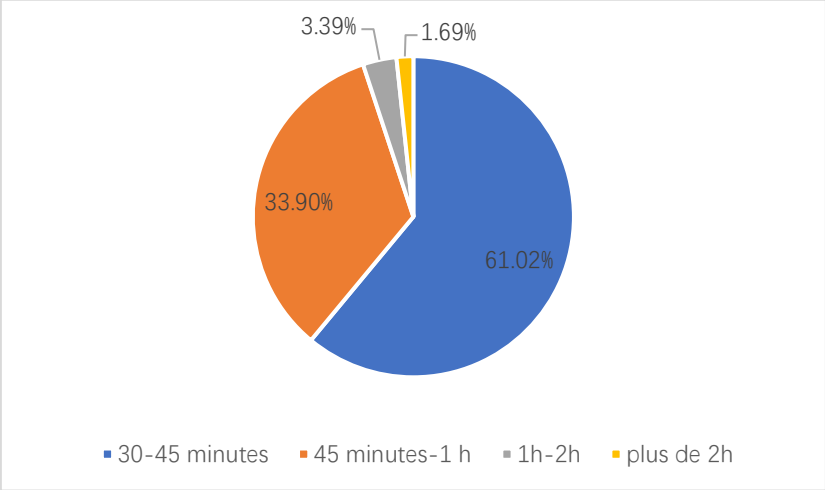
D. des difficultés de motivation

Par exemple, vous n'êtes pas motivé par l'apprentissage en ligne et préférez le cours en présence



18. Selon vous, quelle est la durée idéale d'un cours en ligne par visioconférence?

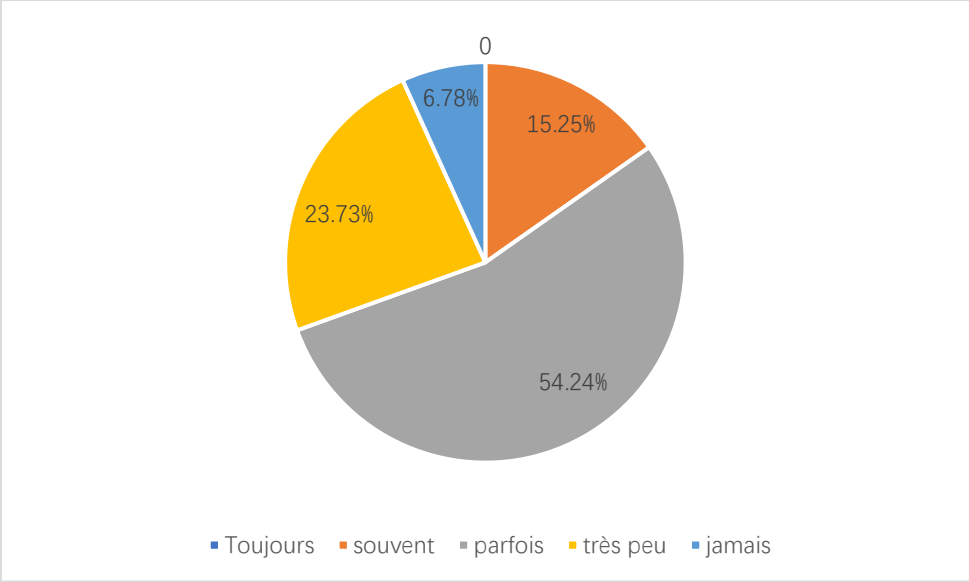
h) A. 30-45 minutes B. 45 minutes-1 h C. 1h-2h D. plus de 2 h



Section F : Apprendre l'oral de français après le cours

19. À quelle fréquence apprenez-vous ou pratiquez-vous le français à l'oral après le cours de français ?

A. toujours B. souvent C. parfois D. très peu D. jamais



20. vous pratiquez l'oral (choix multiple)

A. En présence, en parlant avec les autres apprenants, l'enseignant ou d'autres francophones

B. En ligne, en parlant avec les autres apprenants, l'enseignant ou d'autres francophones

C. En ligne, en utilisant des ressources variées comme des vidéos ou des audios

Par exemple, les exercices de répétition à partir de ces documents vidéo ou audio

D. En utilisant les sites internet visant à enseigner-apprendre le français

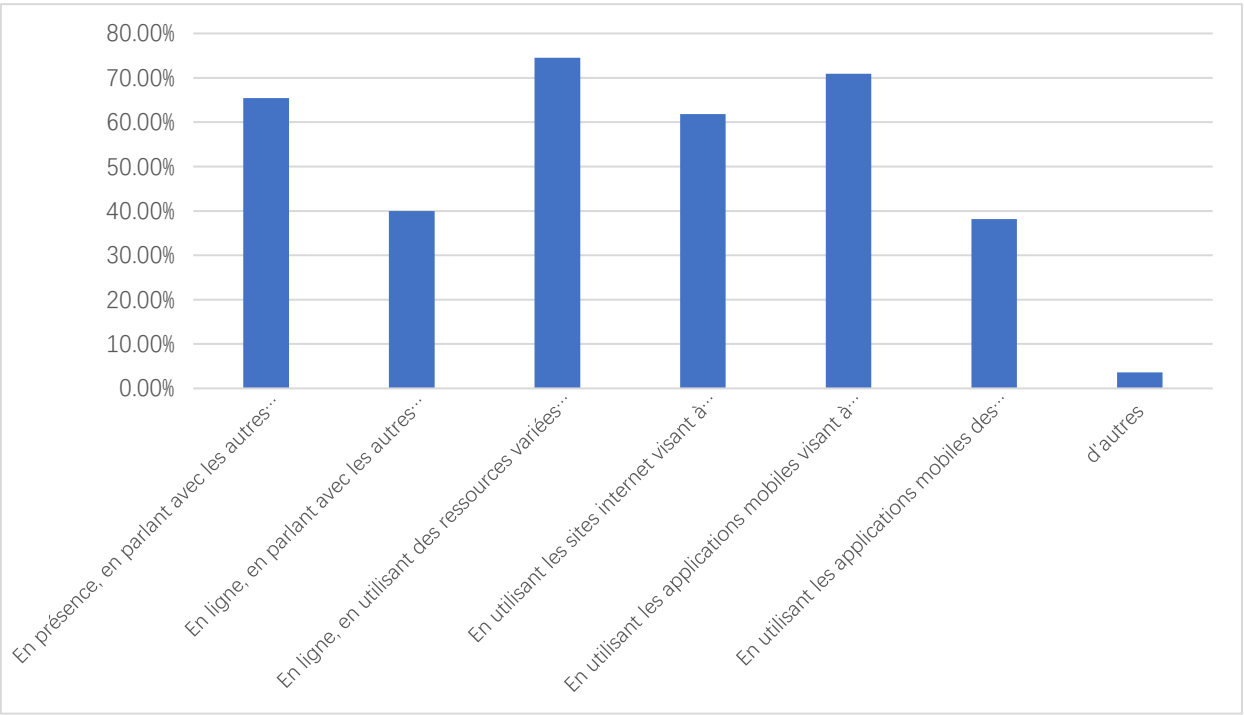
Comme Moodle, les sites pour s'entraîner à la prononciation ou pour chanter les chansons françaises

E. En utilisant les applications mobiles visant à enseigner-apprendre le français

Comme Xiaodaka, Fayuzhushou

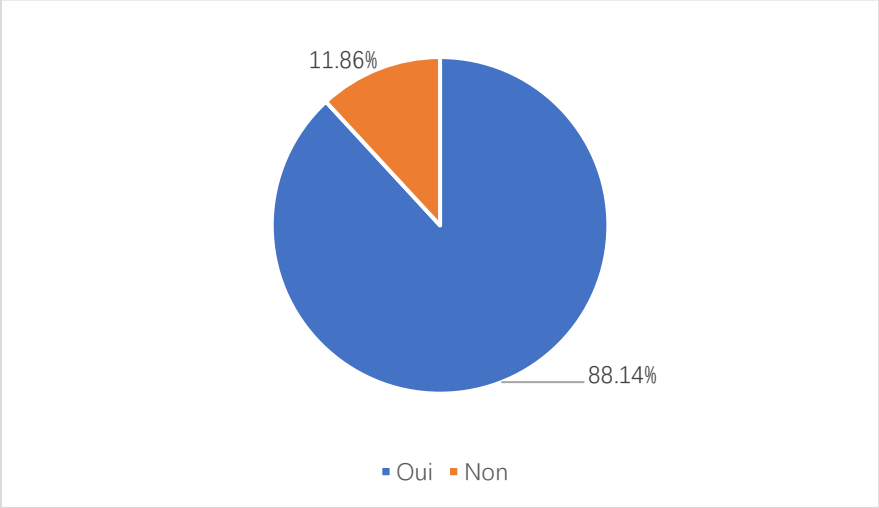
G. En utilisant les applications mobiles des réseaux sociaux Comme Wechat, QQ, Weibo, Douyin

H. D'autres manières



Section G : Acquisition des langues étrangères

21. Est-ce que vous comparez les langues acquises avec le français quand vous apprenez l'oral de français ? A.Oui B. Non



22. Si oui pour la question précédente, à quelle fréquence vous comparez le français avec quelle langue suivante ? (choix multiples)

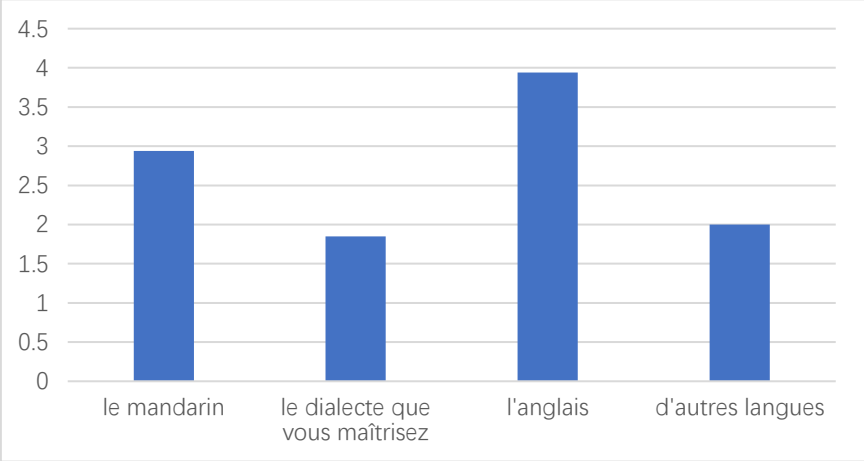
Jamais très peu parfois souvent toujours

A. le mandarin

B. le dialecte chinois que vous maîtrisez

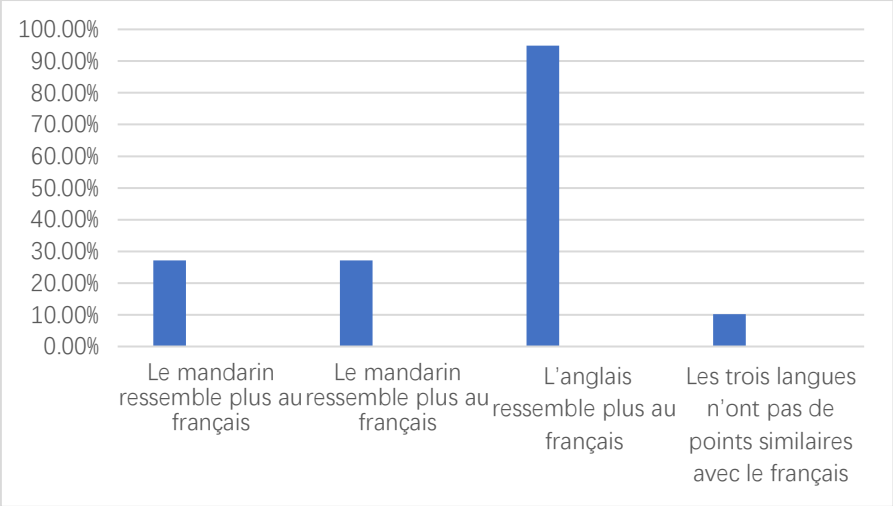
C. l'anglais

D. D'autres langues



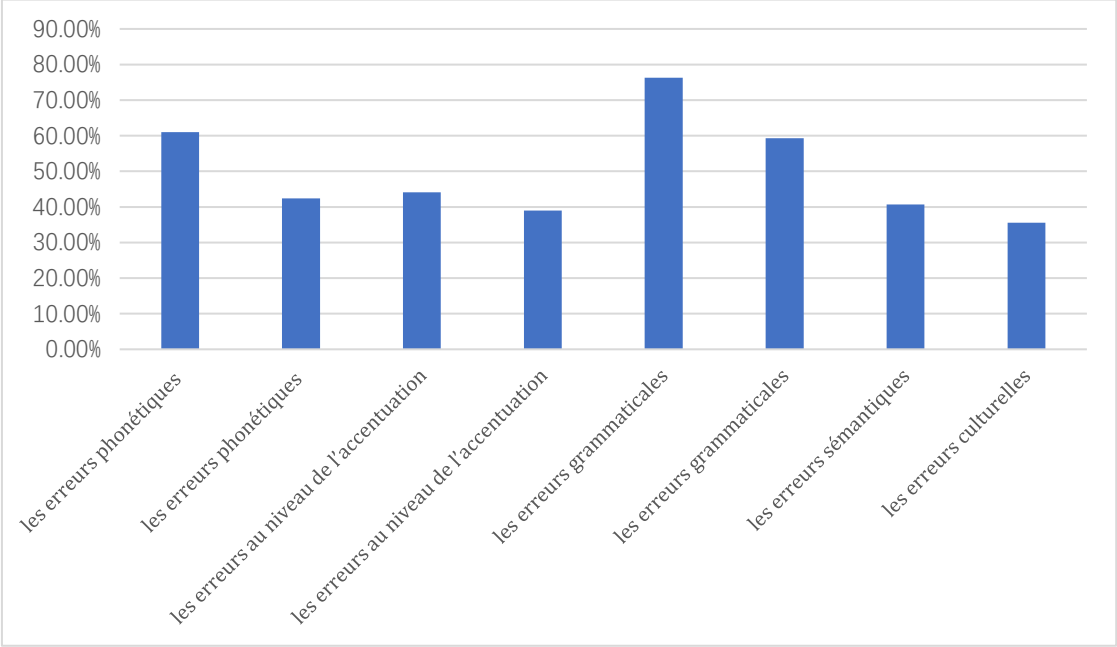
23. Dans le domaine de la phonétique, d'après vous, quelle est la relation entre le mandarin, le dialecte chinois que vous maîtrisez, l'anglais et le français ? choix multiples

A. Le mandarin ressemble plus au français
B. Le dialecte chinois ressemble plus au français
C. L'anglais ressemble plus au français
D. Les trois langues n'ont pas de points similaires avec le français



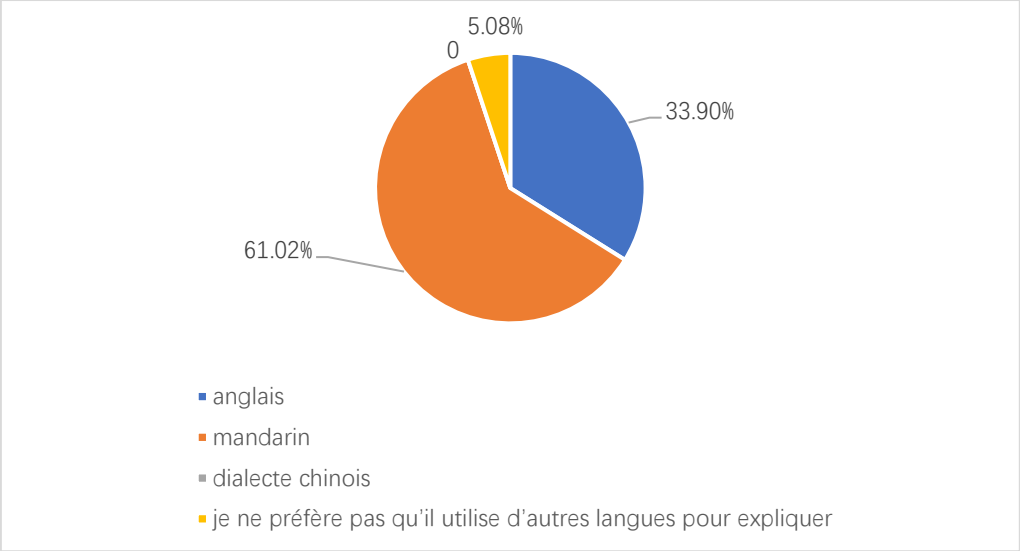
24. Dans l'apprentissage de l'oral en français, quelles sont les erreurs que vous commettez sont causées par l'influence d'autres langues ?

A. les erreurs phonétiques
B. les erreurs au niveau de l'intonation
C. les erreurs au niveau de l'accentuation
D. les erreurs au niveau du rythme
E. les erreurs grammaticales
F. les erreurs lexiques
G. les erreurs sémantiques
H. les erreurs culturelles



25. En cours, quand vous ne comprenez pas quelque chose à l'oral en français, préférez-vous que l'enseignant l'explique en :

A. anglais B. mandarin C. dialecte chinois D je ne préfère pas qu'il utilise d'autres langues pour expliquer


5.08%
0
33.90%
61.02%
anglais
mandarin
dialecte chinois
je ne préfère pas qu'il utilise d'autres langues pour expliquer

Annexe 6 : 4 Tests oraux

Test oral 1

Lisez les mots, les phrases et le texte suivants, puis enregistrez-les avec votre portable dans un environnement calme pour que la prononciation soit claire et qu'il y n'ait aucun bruit autour.

1. Monosyllabe

gui qui
lait naît
du tu
doux deux
gel cher
lit riz
les lait le

2. Plurisyllabes

gâteau cadeau
borne pomme
chanteur chanteuse
autre dommage
watt vivre
panda parfum soudain
melon seller
photo salon
signe nuage délicieux

3. Locutions

Un avocat intelligent
Les héros
Les animaux mignons

4. phrases

Phrases déclaratives
A. Il habite à Avignon.
B. Je viens ici pour apprendre le chinois.
Phrases interrogatives
A. Que fait-il ?
B. Est-ce que vous avez des frères et des sœurs ?
Phrases impératives
A. Soyez le bienvenu !
B. Ne mangez pas le chocolat !

5. Texte

Pierre est un jeune garçon de 14 ans. Il vit à Paris avec ses parents et sa petite sœur Julie, âgée de 8 ans. Toute la petite famille habite dans un grand appartement au 3e étage

d'un immeuble situé près de la tour Eiffel. Ainsi, Pierre a le privilège d'admirer chaque jour l'un des monuments les plus visités au monde !

Test oral 1 modifié

Lisez les mots et phrases suivants, puis enregistrez-les avec votre portable dans un environnement calme pour que la prononciation soit claire et qu'il y n'ait aucun bruit autour.

gui **qu**i
du **t**u
doux **d**eux
gâ**t**eau c**a****d**eau
borne **p**omme
chan**teu**r chan**teu**se
Est-ce **qu**e vous avez **d**es frères et des s**œu**rs ?

Test oral 2

Lisez les mots suivants, puis enregistrez-les avec votre portable dans un environnement calme pour que la prononciation soit claire et qu'il y n'ait aucun bruit autour.

n**œu**d **t**y**p**e **gu**i**d**e **qu**el **p**alais
n**eut**re m**eub**le a**tt**en**d**re **g**lace **d**îner
pièce **beu**rre **p**arent **c**lasse **p**asse
bière **p**as **b**as

Test oral 3

Lisez les mots et phrases suivantes, puis enregistrez-les avec votre portable dans un environnement calme pour que la prononciation soit claire et qu'il y n'ait aucun bruit autour.

1. **b**ile **p**ile **b**as **p**as **b**ière **p**ière
   Il a **p**eint les murs en **bleu** et la **p**orte en vert.
2. Date tâte tête dette type dîner
   Je voudrais une tasse de thé et un verre d'eau, s'il vous plaît.
3. car gare classe glace quitte guide
   Le gâteau que tu as mangé est le cadeau de Louis.
4. jeune nœud
   beurre pneu
   Vous devez partir deux heures pile.

Test oral 4

Lisez les phrases suivantes et répétez deux fois chaque phrase ; enregistrez-les avec votre portable dans un environnement calme pour que la prononciation soit claire et qu'il y n'ait aucun bruit autour.

I. les phrases cadres

1. Il a **d**it « **œu** » comme **d**ans v**œu**x.
2. Il a **d**it « **eu** » comme **d**ans v**eu**f.
3. C'est **p**a**p**a **qu**i l'a **d**it
4. C'est **b**a**b**a **qu**i l'a **d**it
5. C'est **t**a**t**a **qu**i l'a **d**it
6. C'est **d**a**d**a **qu**i l'a **d**it
7. C'est **k**a**k**a **qu**i l'a **d**it
8. C'est **g**a**g**a **qu**i l'a **d**it

II. le texte

La **P**rovence est une région si**t**uée au su**d**-es**t d**e la France. Les mon**t**agnes **d**escen**d**ent jus**qu**'aux **p**lages de la **C**ôte-**d**'Azur. La mer est **c**omme le **d**ra**p**eau **b**l**eu**. Le **bœu**f **g**ras traverse les champs. Le **p**arfum **d**es champs est le **c**a**d**eau **d**e la nature.

Annexe 7 : Questionnaire 3

Questionnaire pour le premier semestre

1. Selon vous, est-ce que le cours oral en ligne vous aide à développer votre prononciation du français ?

A. oui, beaucoup
B. oui, assez
C. oui, un peu
C. Non, pas du tout

2. Si oui, le cours oral en ligne développe votre prononciation du français au niveau de
A. la phonétique
B. l'accentuation
C. l'intonation
D. le rythme
E. la grammaire
F. Le lexique
G. la sémantique

3. Est-ce que l'application mobile Xiaodaka vous aide à développer votre prononciation du français ?

A. oui, beaucoup
B. oui, assez
C. oui, un peu
C. Non, pas du tout

4. À quelle fréquence utilise l'application mobile Xiaodaka
A. toujours
B. souvent
C. parfois
D. jamais

5. Est-ce que l'application mobile Meirifayutingli vous aide à développer votre prononciation du français ?
A. oui, beaucoup
B. oui, assez
C. oui, un peu
C. Non, pas du tout

6. À quelle fréquence utilise l'application mobile Meirifayutingli
A. toujours
B. souvent
C. parfois
D. jamais

7. L’entraînement à l’oral après le cours favorise à développer votre apprentissage de l’oral au niveau de

A. la phonétique
B. l’accentuation
C. l’intonation
D. le rythme
E. la grammaire
F. Le lexique
G. la sémantique

8. Après un semestre du cours oral en ligne, préférez-vous quel type d’enseignement-apprentissage de l’oral en français ?

A. le cours en présentiel
B. le cours en ligne
C. le cours en présentiel+ le cours en ligne

9. Est-ce que vous pratiquez volontairement votre oral en français après le cours ?

A. oui
B. non

10. Quelles sont vos propositions pour le cours oral en ligne ?

11. Quelles sont vos propositions pour pratiquer l’oral en français après le cours ?

Annexe 8 : Questionnaire 4

1. Vous faites partie de
A. la classe expérimentale 1
B. la classe expérimentale 2

2.quel est votre objectif principal pour apprendre le français à l'oral ?
A. pour mieux s'exprimer et faire comprendre l'interlocuteur
B. pour lire des phrases/poèmes/textes de façon correcte
C. pour imiter la phonétique et la prosodie des francophones
D. pour mieux apprendre d'autres langues
E. D'autres objectifs

3. Le cours oral par visioconférence favorise-t-il à développer votre niveau de la compétence d'expression orale du français ?
A. oui
B. non
C. je ne sais pas

4. Si oui, il se manifeste par
A. une prononciation correcte et claire
B. une intonation plus naturelle
C. un rythme plus naturel
D. une grammaire plus correcte
E. un vocabulaire plus riche
F. d'autres

5.L'entraînement à la prononciation du français sur l'application mobile Xiaodaka favorise-t-il à développer votre niveau de la compétence d'expression orale du français ?
A. oui
B. non
C. je ne sais pas

6. Si oui, il se manifeste par
A. une prononciation correcte et claire
B. une intonation plus naturelle
C. un rythme plus naturel
D. une grammaire plus correcte
E. un vocabulaire plus riche
F. d'autres

7. Utiliser des ressources multimédias sur l'application mobile Meiri Fayu Tingli favorise-t-il à développer votre niveau de la compétence d'expression orale du français ?
A. oui
B. non

C. je ne sais pas

8. Si oui, il se manifeste par
A. une prononciation correcte et claire
B. une intonation plus naturelle
C. un rythme plus naturel
D. une grammaire plus correcte
E. un vocabulaire plus riche
F. d'autres

9. Quelle étape parmi celles qui sont indiquées ci-dessous favorise le plus à améliorer votre prononciation du français
A. le cours oral par visioconférence
B. l'entraînement à la prononciation du français par Xiaodaka
C. Utiliser des ressources multimédias sur l'application mobile Meiri Fayu Tingli

10. Continuerez-vous à participer au cours oral par visioconférence pour apprendre le français à l'oral ou d'autres langues à l'oral ?
A. oui
B. non
C. je ne sais pas

11. Apprenez-vous maintenant activement le français à l'oral ?
A. oui
B. non

12. Si oui, vous apprenez le français à l'oral
A. en se renseignant auprès des professeurs ou aux camarades
B. en se renseignant auprès des francophones
C. en utilisant des manuels ou des livres relatifs
D. en utilisant des ressources multimédias
E. en utilisant des logiciels d'apprentissage du français
F. d'autres

13. Dans la participation à ce projet de recherche, à part l'apprentissage de la langue étrangère, vous avez aussi développé quelles compétences ?
A. la compétence d'auto-apprentissage
B. la compétence numérique
C. la compétence de communication et de collaboration
D. la confiance en soi
E. d'autres

14. Quelles sont vos propositions pour le cours oral par visioconférence ou l'entraînement à la prononciation du français en utilisant les outils TICE en dehors du cours ?

Annexe 9 : Enregistrement des cours oraux par visioconférence

1. Présenter **le déroulement du cours** avant de commencer le cours

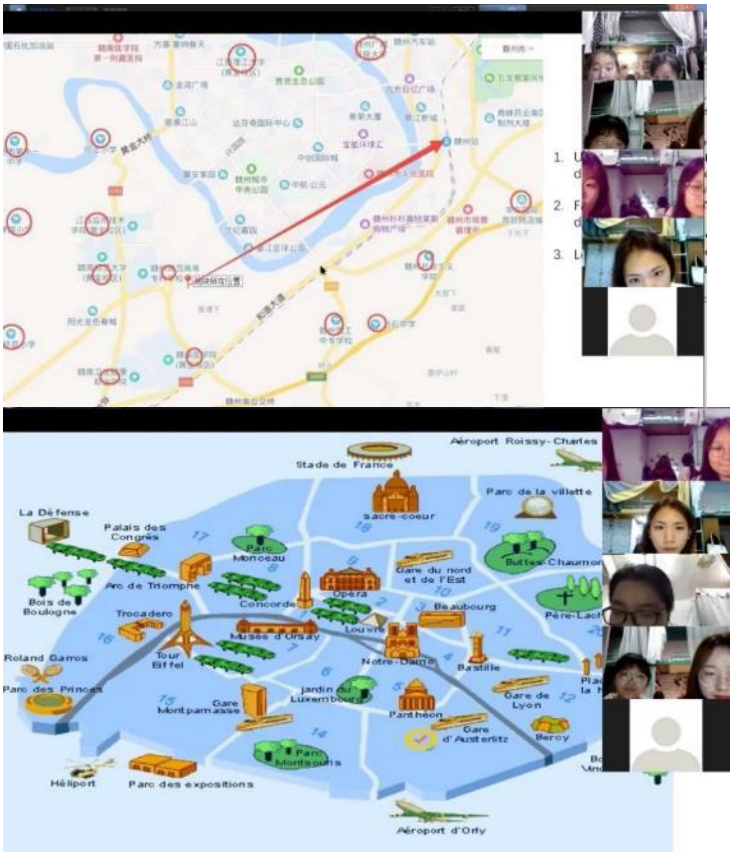


2. Présenter les objectifs de ce cours et les outils TICE utilisés



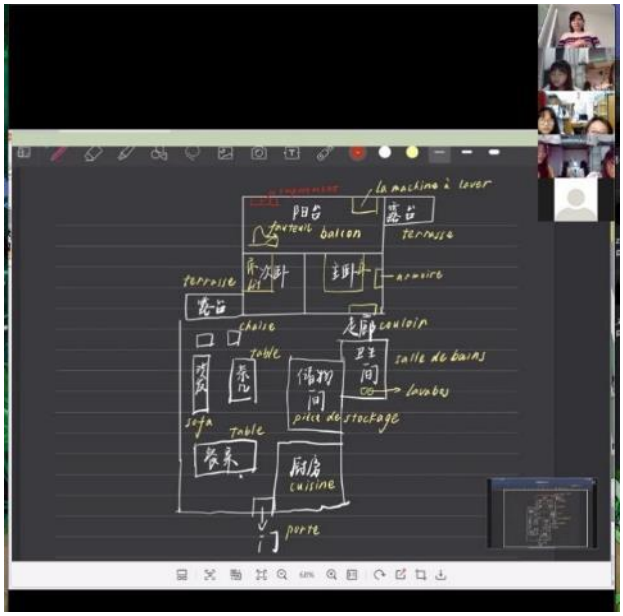
3. **Activités** proposées dans le cours :

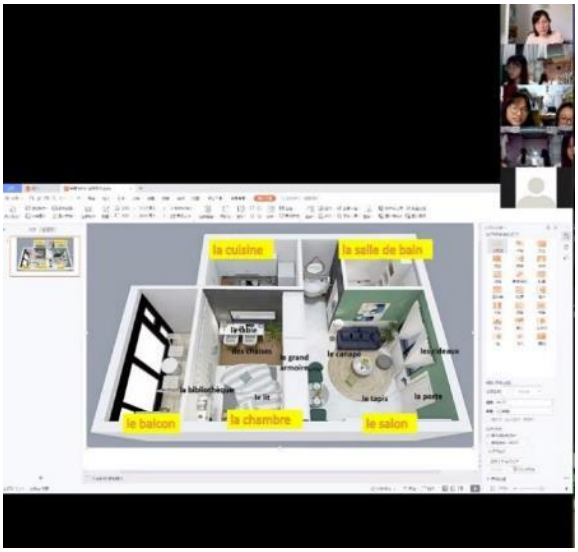
A. indiquer le chemin



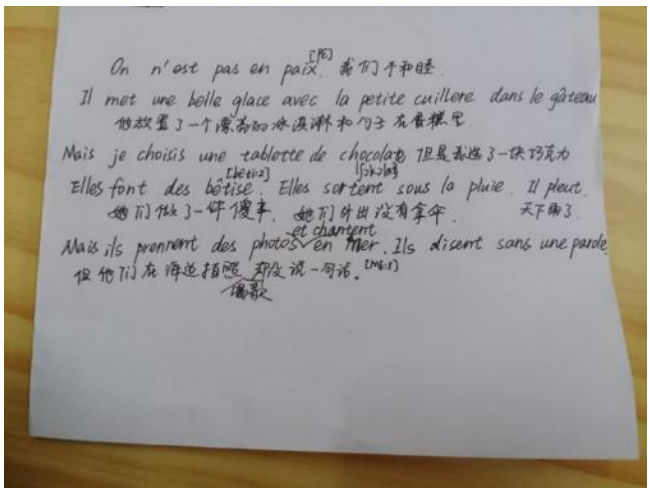
B. Décrire l'appartement idéal

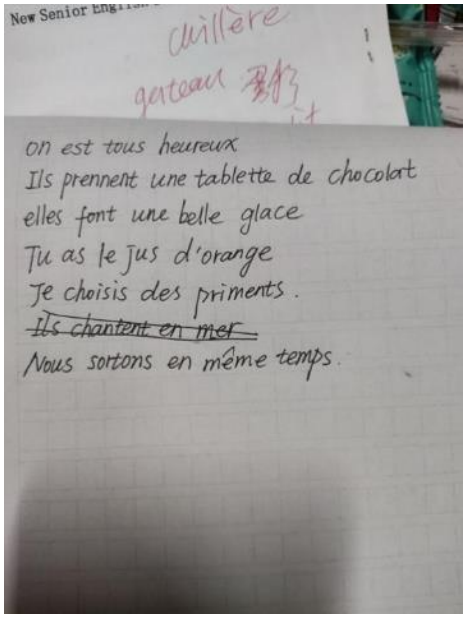


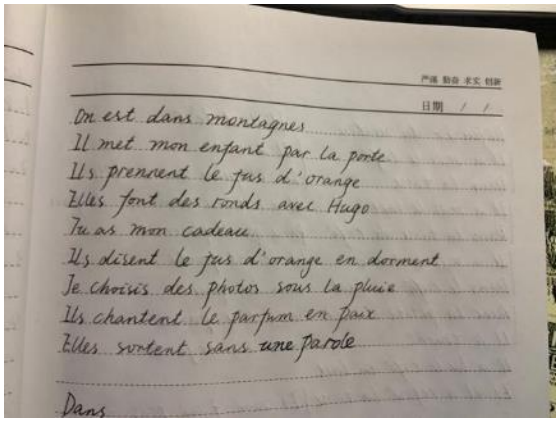




C. Inventer des poèmes à travers le padlet



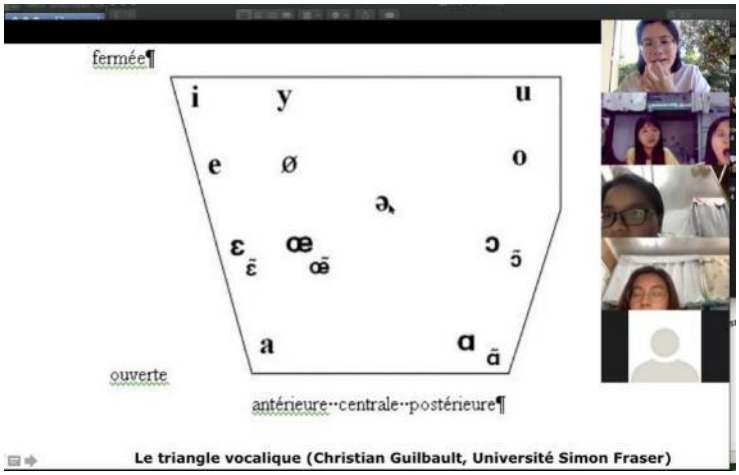




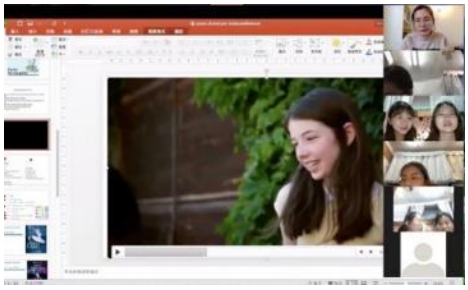
D. Jeu « Qui est agent secret ?»



4. Explication des voyelles à travers le triangle vocalique et grâce à la caméra



5. Regarder ensemble la vidéo produite par les francophones qui parlent le FS : parler de ses goûts musicaux



6. Corriger ensemble les erreurs phonétiques dans l'entraînement à la prononciation du français sur *Xiaodaka*



7. Montrer la vie de l'enseignante en France





8. Doubler le film



Annexe 10 : Enregistrement de l'entraînement à la prononciation du français sur Xiaodaka

1. Commentaire à l'oral de l'enseignante



1. Étudiante 1
Enregistrement de l'étudiant
Commentaire oral de l'enseignante

2. Tous les enregistrements de l'étudiante 3


王倩
0 关注 0 粉丝
关注
私信
TA加入的圈子


法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


王倩
法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


图2.
法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


图四
图三
法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记


图二
法语口语发音练习-商英1901
34人加圈 | 324篇日记

Annexe 11 : Vlogs produits par les étudiants de classes expérimentales

1. Classe expérimentale 1



2. Classe expérimentale 2



Annexe 12 : Fiches pédagogiques

Séance 1 (le 9 et le 11 mars 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Jeu du blason

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- savoir se présenter (nom, prénom, âge, ville natale)
- savoir utiliser les verbes « aimer » et « habiter »
- savoir poser des questions interrogatives totales

Objectif général : briser la glace, faire familiariser le mode d'emploi de Zoom

Objectifs pédagogiques : savoir exprimer ses préférences

Méthodes didactiques pratiquées : interrogative et collaborative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Zoom, carte de dessin animé de la France, image de blason

Activités :

- se présenter
- jeu de blason

2) Déroulement du cours :

Avant de commencer la 1re séance, la familiarisation du mode d'emploi de Zoom était imposée. Certains étudiants ont rencontré des problèmes techniques tels que la modification du pseudonyme et la connexion du micro ou de la caméra. Ils ont résolu des problèmes à l'aide de l'enseignante ou d'autres étudiants. Dans la CE 2, à cause du manque de l'ordinateur, tous les deux étudiants ont utilisé un ordinateur.

La séance a commencé par la salutation et la présentation personnelle de l'enseignante. Une carte de dessin animé de la France a été introduite pour indiquer lieu d'habitation de l'enseignante et motiver les étudiants. Les étudiants sont puis demandés un par un à se présenter en indiquant leurs nom, prénom, âge et ville natale. Cette activité avait pour objectif de faire des connaissances. L'enseignante n'a fait qu'écouter et d'observer les étudiants au lieu de corriger les erreurs linguistiques d'étudiants (phonétiques, grammaticales ou syntaxiques).

Ensuite, un jeu de blason permettait à briser la glace. Trois jours avant la Séance 1, les étudiants ont été demandés à créer leur propre blason en mettant quatre images dedans. Ces quatre images présentent respectivement la caractéristique de leur ville natale (mouvement, cuisine connue, etc.), un animal préféré, une couleur préférée et une nourriture préférée. En mettant ces blasons ensemble grâce à la fonction du « partage de l'écran » de Zoom, l'enseignante a demandé aux étudiants de deviner quel blason appartient à quel étudiant. Les étudiants devraient observer ces blasons et puis choisir un de ses camarades en lui posant des questions telles que « Est-ce que vous aimez le chocolat ? » « Aimez-vous le chat ? » « Aimez-vous la couleur verte ? » « Habitez-vous à Ganzhou ? » selon les images de blason. Le jeu de blason a bien suscité les étudiants à prendre la parole et nous a aidée à briser la glace.

Malgré des problèmes techniques avant la séance, la Séance 1 s'est bien terminée. En profitant du temps libre d'étudiants (le soir), grâce aux outils TICE, nous sommes capables

d'organiser un atelier d'oral à distance dans lequel les étudiants ont augmenté les occasions de pratiquer l'oral.

Xiaodaka : Cours 1

Les ressources partagées dans le Cours 1 de Xiaodaka sont étroitement liées au contenu de cours oral par visioconférence. Les quatre images de dessins animés partagées à propos des animaux, des boissons, des goûters et des fruits avec le vocabulaire correspondant permettent aux étudiants d'exprimer ses préférences. Un modèle de prononciation du FS a été produit par une dame française qui parlait le français standard. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur Xiaodaka. L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 2 (le 15, le 16, le 18 et le 19 mars 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Parler de ses goûts

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- savoir utiliser le verbe « aimer »
- maîtriser le vocabulaire concernant « chanteur » « chanteuse »

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : améliorer la prononciation des phonèmes /a/ et /ɑ̃/
- savoir-faire : savoir exprimer ses goûts en utilisant des expressions quotidiennes

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes articulatoire, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, vidéo, diaporama

Activités :

- regarder une vidéo sur les goûts musicaux
- imiter les phrases d'expressions de préférences
- imiter la prononciation des phonèmes /a/ et /ɑ̃/ de l'enseignante
- parler de ses goûts musicaux

2) Déroulement du cours :

En comparant avec la situation de la Séance 1, les étudiants étaient plus à l'aise dans la Séance 2 : ils se sont connectés rapidement à leur compte Zoom et ont activé leurs caméras et micros sans incident. L'enseignante a bavardé avec les étudiants qui sont entrés dans la réunion avant l'heure prévue du cours pour que les étudiants puissent se détendre. La langue de communication était moitié en FS et moitié en MS. Pour les débutants, la communication complète en français va fatiguer et stresser rapidement les étudiants.

Une vidéo[112] en FS comme modèle de prononciation sera introduite au début de la séance. C'est une interview réalisée auprès des élèves dans une école de Clermont-

[112] Veuillez trouver cette vidéo en cliquant le lien : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/musique-216

Ferrand. Ils parlent de leurs goûts musicaux. Les phrases utilisées sont simples, courtes et quotidiennes. De ce fait, les étudiants étaient faciles à imiter ces phrases en mettant l'accent sur la prononciation au lieu de la grammaire, la syntaxe ou le vocabulaire. En parallèle, nous y trouvons aussi de nouvelles expressions et de nouveaux mots. Cette vidéo correspond bien aux critères d'*input* efficace (intéressant, compréhensible, légèrement au-delà du niveau actuel de l'apprenant) que nous avons synthétisé dans le chapitre cinq. Dernièrement, la durée de trois minutes de cette vidéo ne fatigue pas les étudiants.

Nous avons fait les étudiants regarder cette vidéo trois fois : 1re fois sans arrêt, 2e fois s'arrêter à chaque phrase pour mieux les imiter, 3e fois sans arrêt. Nous avons également fait une liste de ces expressions de préférences et nouveaux mots dans cette vidéo à l'aide d'un diaporama. Les étudiants n'ont focalisé que sur la prononciation des phrases et des mots. Ils ont répété les phrases à haute voix pour imiter la prononciation.

La prononciation des phonèmes /a/ et /ɑ̃/ ont été soulignée dans cette séance. À travers la Séance 1, nous avons constaté qu'une grande moitié d'étudiants ne sont pas arrivés à bien prononcer la voyelle /a/ bien que cette voyelle existe dans le système phonologique du MS et de l'anglais. La raison réside dans la réalisation phonétique : les degrés d'ouverture de la bouche et de tension musculaire ne sont pas suffisants. La cause de la prononciation défectueuse de la voyelle nasale /ɑ̃/ sont à l'origine de l'absence des voyelles nasales et du phénomène de nasalisation en MS et en AAS.

La caméra a été utilisée pour expliquer le mouvement des organes articulaires et le geste de la prononciation de ces phonèmes. Parallèlement, nous avons observé le mouvement de la bouche et des muscles du visage des étudiants à travers la caméra afin de les corriger tout de suite. Les étudiants étaient obligés d'activer leur caméra dans cette activité bien que certains entre eux ont coupé la caméra dans d'autres activités.

Une activité de la production orale « parler de ses goûts musicaux » s'est organisée à la fin de cette séance. Les étudiants ont été demandés un par un à parler de ses goûts musicaux en basant sur les expressions orales dans la vidéo. L'évaluation de la production orale a été mise sur la prononciation. À la place de corriger tout de suite des erreurs phonétiques de chaque apprenant, nous avons noté ces erreurs et les avons expliquées à l'issue de l'activité pour ne pas faire « perdre de la face » d'étudiants.

Cette séance s'est bien déroulée. Les étudiants ont été bien motivés par l'activité « parler de ses goûts musicaux». Ils étaient enchantés de partager leurs goûts musicaux personnels ou même partager leurs chanteurs ou chanteuses préférés.

Les expressions de préférences dans la vidéo ont été partagées sur Xiaodaka. Un modèle de prononciation du FS a été produit par une dame française qui parlait le français standard. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur Xiaodaka. L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 3 (le 22, le 23, le 25 et le 26 mars 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Se localiser en ville

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- maîtriser les expressions de directions courantes (à gauche, à droite, tout droit, devant, dernier, etc.)

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : améliorer la prononciation du phonème /œ/ et comprendre le schwa /ə/

- savoir-faire : savoir situer un lieu dans la ville

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthode articulatoire, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, audio, diaporama, triangle vocalique

Activités :

- écouter des audio
- imiter les phrases dans les audios
- imiter la prononciation des phonèmes /œ/ de l'enseignante
- production orale : se localiser en ville

2) Déroulement du cours :

Le bavardage s'est fait souvent avant le commencement de la séance. Les sujets étaient diversifiés, mais rapprochaient de la vie d'étudiants.

La séance a commencé par l'*input* des audios sur les expressions de directions. Les audios sont produits par les francophones qui parlaient le français standard. Comme d'habitude, nous avons choisi les audios dont le contenu comportait les phrases simples, courtes et quotidiennes. À part des expressions déjà acquises dans le cours du français en présentiel, certaines nouvelles expressions ont été proposées. L'accent a été toujours mis sur la prononciation. Les étudiants ont écouté et imité le modèle de prononciation sous la guide de l'enseignante.

Pour améliorer la prononciation du phonème /œ/, le triangle vocalique a été introduit dans le cours oral. En recourant à cet outil, l'enseignante a expliqué le lieu d'articulation et le degré d'ouverture de la bouche de cette voyelle. En même temps, la caméra a été utilisée pour montrer les lieux d'articulation et les degrés d'ouverture différents des voyelles du français. Les étudiants se sont puis entraînées à la prononciation de cette voyelle.

D'ailleurs, sous l'influence de l'anglais, les étudiants avaient tendance de prononcer la lettre e à la fin du mot comme la voyelle /ɛ/ au lieu de /ə/. L'explication des règles concernant le schwa /ə/ s'est faite afin d'éviter cette erreur phonétique.

S'agissant de la dernière activité de la Séance 3, nous avons proposé une image de dessin animé des boutiques courantes de la ville. L'enseignante a demandé aux étudiants de se localiser dans la ville en pratiquant les expressions de directions apprises. Nous avons fait une évaluation globale de toutes les productions orales.

Xiaodaka : Cours 3

Les audios d'expression de directions ont été partagés sur *Xiaodaka*. Les étudiants ont écouté et imité le modèle. L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 4 (le 30 et le 31 mars et le 6 et le 7 avril 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Indiquer le chemin

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- maîtriser les expressions de directions courantes (à gauche, à droite, tout droit, devant, dernier, etc.)

- maîtriser le vocabulaire des sites touristiques de Paris (la tour Eiffel, Le Louvre, etc.)

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : améliorer la prononciation des phonèmes/œ/ /ø/ et /e/

- savoir-faire : savoir indiquer le chemin

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes verbo-tonale, articulatoire, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, *Fayu Zhushou*, vidéo, diaporama, triangle vocalique, une carte de sites touristiques de Paris

Activités :

- regarder une vidéo

- imiter et répéter les phrases dans la vidéo

- imiter la prononciation des phonèmes /œ/ /ø/ et /e/de *Fayu Zhushou*

- production orale : indiquer le chemin

2) Déroulement du cours :

La séance a commencé par le partage des avis sur l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka* du côté d'étudiants. La plupart de retours étaient positifs. Certains voulaient obtenir des modèles plus intéressants.

Une vidéo[113] a été proposée aux étudiants comme modèle de prononciation. Il s'agit d'une vidéo d'indiquer le chemin d'accès à une école de Clermont-Ferrand. Les élèves ont parlé le FS et indiqué l'itinéraire de chez eux à leur école en utilisant des expressions simples, quotidiennes et pratiques. Les étudiants ont regardé trois fois cette vidéo. La première fois sans transcription, les deux dernières fois avec la transcription et s'arrêter à chaque phrase. Les étudiants ont imité et répété la prononciation du modèle.

Ensuite, vu que la prononciation offerte dans le dictionnaire Fayu Zhushou est en français standard. À l'aide du dictionnaire électronique Fayu Zhushou, nous avons tout d'abord faire écouter les étudiants des mots contenant des voyelles /e//œ/ et /ø/ (mes/meuble/meuf, bébé/beure/bœufs) pour les comparer. Ensuite, en basant sur le triangle vocalique, nous avons exposé le lieu d'articulation et le degré d'ouverture de chaque voyelle afin d'améliorer la prononciation de ces voyelles. La caméra a été également utilisée pour expliquer le mouvement des organes articulatoire. Les étudiants ont imité la prononciation de ces voyelles de l'enseignante et puis répété les mots en imitant la prononciation de Fayu Zhushou.

---

[113] Veuillez trouver cette vidéo en cliquant le lien : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/en-chemin-916

À la fin de cette séance, à partir une carte de sites touristiques de Paris, les étudiants ont pratiqué le jeu de rôle- indiquer le chemin. Nous avons divisé les étudiants en plusieurs petits groupes et créé des salles de réunion de petits groupes grâce au Zoom. Ils étaient capables de discuter et de pratiquer ce jeu de rôle dans les salles. Comme tutrice, l'enseignante est entrée dans les salles de l'une à l'autre. L'accent a été toujours mis sur la prononciation au lieu d'autres points linguistique.

Xiaodaka : Cours 4

Nous avons partagé une image de l'emploi des prépositions « à » et « en » à propos des moyens de transport. Un modèle de prononciation du FS a été produit par un monsieur français qui parlait le français standard. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur *Xiaodaka.* L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 5 (le 13, le 14, le 15 et le 16 avril 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Décrire la chambre

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- maîtriser le vocabulaire au sujet d'un appartement

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : améliorer la prononciation des voyelles isolées du français
- savoir-faire : savoir décrire un appartement

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes articulatoire, comparative, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, vidéo, diaporama, triangle vocalique

Activités :

- regarder une vidéo
- imiter et répéter les phrases dans la vidéo
- imiter la prononciation des voyelles isolées du français de l'enseignante
- production orale : décrire la chambre

2) Déroulement du cours :

La séance a commencé par la salutation de l'enseignante. Elle a bavardé avec les étudiants au sujet de leurs programmes et devoirs pour savoir s'ils avaient assez de temps libre à suivre le cours oral à distance et à s'entraîner à la prononciation du français sur Xiaodaka.

Comme d'habitude, une vidéo[114] en FS a été proposée aux étudiants comme modèle de prononciation au début de cette séance. Deux collégiens présentent leur

[114] Veuillez trouver cette vidéo en cliquant le lien : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/chez-moi-716

appartement avec le vocabulaire et des expressions simples et quotidiennes dans cette vidéo. Les étudiants ont regardé trois fois cette vidéo de même façon que la Séance 4. Ils ont été choqués par cette vidéo en découvrant la grande différence entre l'appartement en Chine et celui en France. Ils ont puis été bien motivés par la suite du cours.

Ensuite, nous avons indiqué les lieux d'articulation et degrés d'ouverture des voyelles isolées du français à l'aide du triangle vocalique. Nous avons également comparé le triangle vocalique du français et de l'anglais américain, ce qui permet aux étudiants de mieux trouver des différences et des similitudes de ces deux langues. La caméra a été utilisée pour expliquer le mouvement des organes articulatoires. Les étudiants ont imité la prononciation de ces voyelles de l'enseignante. L'évaluation globale de la prononciation de ces voyelles s'est faite à la fin de cette activité.

Pour la dernière activité, les étudiants se sont bien amusés à présenter « leur chambre ». Ils ont utilisé la caméra de leur ordinateur ou téléphone intelligente et tourné dans « leur chambre » en la présentant. En effet, « leur chambre » est un dortoir où habitent quatre camarades. Mais chacun a son propre lit, table et armoire. Ils étaient très contents de partager leur propre vie en présentant la décoration de leur petit coin. Les autres étudiants étaient curieux et contents de découvrir la vie de leurs camarades. Cette activité était remplie de joie et de rire. À la fin, nous avons évalué ensemble la prononciation d'étudiants.

Xiaodaka : Cours 5

Un dialogue au sujet de « demander le chemin » a été partagé sur *Xiaodaka.* L'enregistrement de ce dialogue est produit par un monsieur français qui parle le français standard. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur *Xiaodaka*. L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 6 (le 20, le 21, le 22 avril 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Trouver un appartement pertinent

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- maîtriser les expressions et le vocabulaire de description d'un appartement

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : distinguer les voyelles nasales /ɛ̃, œ̃, ɑ̃, ɔ̃/

- savoir-faire : savoir choisir un appartement pertinent selon une annonce et défendre le choix

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes verbo-tonale, articulatoire, comparative, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, *Fayu Zhushou*, diaporama, triangle vocalique, le site seloger

Activités :

- écouter les sons du *Fayu Zhushou*
- imiter et répéter les phrases dans la vidéo
- distinguer les voyelles nasales /ɛ̃, œ̃, ɑ̃, ɔ̃/
- production orale : choisir un appartement pertinent et défendre le choix

2) Déroulement du cours :

La séance a commencé par le partage de la vie de l'enseignante en France. En utilisant la caméra, l'enseignante a fait un petit tour de la maison où elle habite et l'a présentée en français standard. Les raisons du choix de cette maison ont été données. Elle a traduit parfois sa parole s'il était nécessaire. La présentation avait pour objectif de rapprocher l'enseignant et les étudiants malgré la distance.

Ensuite, l'enseignante a partagé un diaporama où il affichait une annonce de chercher un appartement et quatre appartements à choisir et la description de l'appartement sur le site *seloger*. Et puis, l'enseignante a copié-collé cette annonce et la description de ces appartements sur le dictionnaire *Fayu Zhushou.* Grâce à la fonction des techniques de la reconnaissance vocale et de la lecture automatique, les étudiants ont écouté attentivement la prononciation de ces phrases en français standard. L'enseignante les a fait écouter et imiter une phrase par une deux fois, et puis la dernière fois écouter et imiter toutes les phrases. Cette activité offre à la fois un modèle de prononciation du FS et un nouveau moyen d'auto-apprentissage de la prononciation des langues étrangères.

Après avoir bien imité la prononciation, les étudiants ont été divisés en quatre petits groupes. Ils ont discuté et essayé de trouver un appartement pertinent correspond à l'annonce donnée. Comme tutrice, l'enseignante est entrée dans la salle de l'une à l'autre et a guidé les étudiants. À la fin de la discussion, les étudiants sont retournés à la salle du cours et ont présenté leur choix en le défendant.

Les voyelles nasales /ɛ̃, œ̃, ɑ̃, ɔ̃/ n'existent pas ni en MS ni en AAS. Mais il existe le phénomène de nasalisation dans ces deux langues. Rappelons l'analyse contrastive que nous avons faite dans le chapitre quatre : 1) la voyelle nasale française /ɑ̃/ et la finale nasale /ɑŋ/ partagent la même voyelle orale /ɑ/ ;

2) la voyelle nasale française /ɛ̃/ et les finales nasales /iɛn/ et /yɛn/ partagent la même voyelle orale /ɛ/.

Selon la théorie de « crible phonologique » de Troubetzkoy, les apprenants n'arrivent pas à « écouter » les sons qui n'existent pas dans les systèmes phonologiques des langues acquises. Les étudiants ne sont pas capables de « déceler » les différences entre les voyelles nasales et les finales nasales en MS. De ce fait, ils vont prononcer /ɑ̃/comme /ɑŋ/, et /ɛ̃/ comme /ɛn/. Pour la voyelle nasale /ɔ̃/, les étudiants vont prononcer /ɔn/ en anglais américain. Quant à la dernière voyelle /œ̃/, il n'existe pas la voyelle isolée /œ/ en MS et en AAS. Ainsi, les étudiants sont difficiles à bien la prononcer.

En nous appuyant sur diverses méthodes de correction phonétique (méthodes verbo-tonale, articulatoire, comparative, de répétition et d'imitation), nous avons aidé aux étudiants à distinguer ces voyelles et améliorer la prononciation. Tout d'abord, grâce au dictionnaire électronique de *Fayu Zhushou*, nous avons fait écouter plusieurs fois des mots contenant ces voyelles aux étudiants (inviter/un/an/ombre, plein/lundi/lampe/longue) pour que les étudiants puissent « déceler » les différences à propos de la prononciation de ces voyelles. En même temps, nous avons expliqué la tendance de distinguer rarement

les voyelles /ɛ̃, œ̃/. Ensuite, nous avons recouru au triangle vocalique pour mieux présenter les lieux d'articulation et les degrés d'ouverture différents de ces voyelles. À la fin, les étudiants ont imité la prononciation de *Fayu Zhushou* et répété ces voyelles. L'enseignante a évalué la prononciation globale d'étudiants.

Xiaodaka : Cours 6

Nous avons partagé une image d'une maison sur *Xiaodaka.* Le vocabulaire au sujet de la maison a été offert. Un modèle de prononciation du FS a été produit par une dame française qui parlait le français standard. Elle a lu le vocabulaire offert concernant la maison. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur *Xiaodaka*. L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Séance 7 (le 20, le 21, le 22 avril 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Dessiner l'appartement idéal

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants

Pré-requis :

- maîtriser les expressions et le vocabulaire de la présentation d'un appartement

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : corriger ensemble les erreurs phonétiques fréquentes /œ/, /ø/, /y/ et [a]

- savoir-faire : savoir présenter l'appartement et donner des raisons personnelles

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes verbo-tonale, articulatoire, d'opposition phonologique, de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 50-55 minutes

Outils et supports : Zoom, *Fayu Zhushou*, vidéo, diaporama, triangle vocalique, une carte de sites touristiques de Paris

Activités :

- regarder une vidéo

- imiter et répéter les phrases dans la vidéo

- imiter la prononciation des phonèmes /œ/ /ø/ et /e/de l'enseignante

- production orale : décrire l'appartement idéal

2) Déroulement du cours :

La dernière séance du premier semestre a commencé par la correction de la prononciation des phonèmes /œ, ø, y, a/. Malgré des cours oraux mentionnant déjà des phonèmes /œ, ø, a/, les étudiants ont commis encore des erreurs phonétiques concernant ces voyelles dans l'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka*. De ce fait, nous avons décidé de corriger ensemble ces erreurs et améliorer la prononciation. Nous avons fait tout d'abord écouter plusieurs des mots concernant les voyelles /œ, ø/ (sœur/jeune/meuble, chanceux/vœux/heureux) à l'aide de *Fayu Zhushou*. Les mots étaient mélangés et la transcription en API n' était pas offerte. Nous avons demandé aux étudiants de trouver quels mots sont-ils composés de la voyelle /œ/ et quels mots sont-ils composés de la voyelle /ø/. Après cet exercice d'opposition, nous avons fait écouter encore une fois ces mots et demandé aux étudiants d'imiter et répéter la prononciation.

Ensuite, nous avons corrigé la prononciation des étudiants un par un. Après six séances du cours, les étudiants étaient plus à l'aise dans mon cours et n'avaient pas autant de peur de faire des erreurs qu'au début du cours oral.

Pour les deux autres voyelles /y, a/, nous avons fait également écouter des mots composés de ces voyelles (sur/nulle/minute, salle/la/âne) et puis demandé aux étudiants de répéter après la prononciation de *Fayu Zhushou.* D'ailleurs, nous nous sommes servis du triangle vocalique et avons comparé avec les voyelles correspondantes en MS et en AAS. Tout cela contribue à améliorer la prononciation de ces voyelles.

S'agissant de la production orale, les étudiants ont dessiné leur appartement idéal ou trouvé la photo qui pouvait le représenter. Ils étaient très motivés dans cette activité en décrivant leur appartement idéal et leur vie dans le futur en français. L'enseignante a noté les erreurs phonétiques qu'ils ont commises et évaluées à la fin de cette activité.

Xiaodaka : Cours 7

Nous avons partagé la vidéo de la séance 5 afin d'enfoncer le mémoire sur les expressions de la description d'un appartement et d'offrir un modèle de prononciation. Les étudiants ont imité la prononciation du modèle et mis leurs enregistrements sur *Xiaodaka.* L'enseignante a écouté les enregistrements et donné des commentaires écrits ou oraux en vue de l'amélioration de leur prononciation.

Deux fois plus d'entraînement à la prononciation sur Xiaodaka et Vlog

Xiaodaka : Cours 8 et 9

Nous avons proposé deux fois plus d'entraînement à la prononciation sur *Xiaodaka* aux étudiants à la fin de 1er semestre. Les modèles proposés sont liés étroitement à ce qu'ils étaient en train d'apprendre dans le cours du français en présentiel : « quelle heure est-il ? » et « la vie quotidienne ». Ces modèles ont été produits par une dame française qui parlait le français standard.

Vlog :

Pour finir le premier semestre, une activité de créer un vlog en racontant la vie quotidienne en français a été proposé aux étudiants. Les étudiants ont créé leur propre vlog et l'ont partagé sur les réseaux sociaux *Douyin*.

Séance 8 (le 16 et le 23 septembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : La Chine aux yeux des Français

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Pré-requis :

- être capable de décrire un évènement dans le passé avec des phrases simples

Objectifs pédagogiques :

- objectifs linguistiques : *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- objectifs socioculturels : comprendre les représentants des Chinois et de la Chine aux yeux des Français

- savoir-faire : réfléchir sur l'origine des représentants et savoir exprimer ses représentants des Français et de la France

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, *Fayu Zhushou*, vidéo

Activités :

- regarder une vidéo ;
- imiter et répéter les phrases dans la vidéo
- répondre aux questions à propos de représentants sur la France et les Français ;
- production orale : raconter une expérience personnelle très marquée

2) Déroulement du cours :

Commencement

La séance 8 a commencé par le partage de la vie de ces derniers mois afin de rapprocher les étudiants et l'enseignante ;

Activité 1

Dans la première activité, l'enseignante a

- fait écouter trois fois une vidéo en français standard- « La Chine aux yeux des Français », et fait imiter et répéter le vocabulaire courant, des phrases et expressions quotidiennes dans la vidéo ;

- discuté avec les étudiants sur les représentants dans la vidéo et essayer de trouver l'origine en français et puis traduire en chinois ;

- posé des questions aux étudiants au niveau de leurs représentants sur les Français et la France, tels que « A quoi pensez-vous quand on parle de la France ? » « Quel mot pour vous qui peut décrire les Français ? », faire parler les étudiants en FS;

- corrigé ensemble les erreurs phonétiques apparues dans la première activité avec les étudiants

Activité 2

Dans la première activité, l'enseignante a

- organisé un jeu à l'oral : faire raconter une expérience personnelle très marquée en français aux étudiants. Si personne sauf l'étudiant qui raconte l'expérience dans la salle n'avait eu cette expérience, cet étudiant gagnerait.

- donné cinq minutes aux étudiants pour préparer ce jeu ;

Les étudiants ont raconté leur expérience un par un tandis que les autres ont levé la main s'ils avaient eu la même expérience.

L'enseignant et les étudiants ont corrigé ensemble les erreurs phonétiques apparues dans la deuxième activité.

3) Observation

Commencement

Quatre mois après la première phrase d'essai, il est nécessaire de reconstruire la relation entre les étudiants et l'enseignante. L'enseignante a partagé sa vie en montrant les photos de sa vie afin de se rapprocher des étudiants. Elle a aussi partagé son compte *Wechat* et installé deux groupes de Wechat (CE1 et CE2) pour mieux échanger avec les étudiants.

Les étudiants sont devenus plus dynamiques au fur et à mesure du bavardage et ont commencé à parler de leurs vacances d'été. La première séance a commencé dans une ambiance enthousiaste.

Activité 1

Le nombre réduit de chaque groupe a augmenté les occasions de prendre la parole de chaque participant. L'enseignante était capable d'écouter la prononciation de chaque participant et de déceler les erreurs phonétiques.

Les étudiants qui ont décidé à continuer à participer au cours oral étaient très motivés en répondant à aux questions posées. Ils ont décrit les Français en utilisant les adjectifs comme « élégant », « romantique », « gentil », « humour » et « libre ». L'enseignante a utilisé *Fayu Zhushou* pour préciser la prononciation en FS de ces mots et fait répéter les étudiants.

Activité 2

Le jeu à l'oral a largement suscité la motivation d'étudiants. Ils étaient super contents de partager leur vie personnelle.

Séance 9 (le 27 et le 30 septembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : À musée vous, À musée moi-La Jaconde

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Améliorer la prononciation des phonèmes /œ, ø/

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, chanson

Activités :

a. regarder une vidéo ;
b. imiter et répéter les phrases dans la vidéo ;
c. écouter la chanson « je ne veux pas travailler » et imiter la prononciation

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Dans la première activité, l'enseignante a

- fait regarder trois fois une vidéo en français standard- « À musée vous, À musée moi-La Jaconde ». La vidéo drôle en sous-titre chinois a attiré tout de suite l'attention d'étudiants. Nous avons transcrit les expressions quotidiennes et le vocabulaire courant dans cette vidéo et demandé aux étudiants de les répéter, comme « J'en peux plus » « Quoi de neuf ? » « être en ligne » « les mains malades » et « Ta vie n'est pas si terrible ». Les voyelles /œ, ø/ sont incluses dans ces expressions : « j'en peux /pø/ plus », « Quoi de neuf /nœf/ »?

- corriger ensemble les erreurs phonétiques apparues dans la première activité avec les étudiants

Activité 2

- faire écouter trois fois la chanson « je ne veux pas travailler » aux étudiants et essayer de chanter ensemble cette chanson

Xiaodaka : Cours 10

Partager la chanson « je ne veux pas travailler » de Édith Piaf et les paroles

Séance 10 (le 14 et le 18 octobre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Le destin fabuleux d'Amélie Poulain

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Distinguer les consonnes du français voisées et non-voisées [b-p, d-t, k-g]

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative，articulatoire

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, chanson

Activités :

a. corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*

b. regarder un extrait du film « Le destin fabuleux d'Amélie Poulain » ;

c. distinguer les consonnes du français sourdes et sonores /b-p, d-t, k-g/

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

- corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*. La voyelle /ø/ était mal prononcée dans la phrase « je ne veux pas travailler ». L'enseignante a donc corrigé ensemble cette erreur avec les étudiants dans le cours oral afin d'enfoncer la mémorisation sur la prononciation de cette voyelle.

Activité 2

- faire regarder un extrait du film « Le destin fabuleux d'Amélie Poulain » et organiser un jeu de rôle.

- diviser les étudiants en deux petits groupes de trois personnes : chaque étudiant a joué un rôle d'un personnage du film et doublé le film. De nombreux mots composés des consonnes /b-p, d-t, k-g/ sont apparus dans les paroles de cet extrait : petit, grains, sucre, table, doigt, ensuite, retourner, excuse, débarrasser, etc. Nous allons travailler sur ces consonnes dans l'activité 3.

Activité 3

L'enseignante a comparé les paires d'oppositions des consonnes sonores-sourdes du FS /b-p, d-t, k-g/ avec celles des consonnes sourdes aspirées-non-aspirées du MS /p-p^{h}, t-t^{h}, k-k^{h}/ en expliquant que l'aspiration réside dans l'expiration d'un souffle de la bouche tandis que le voisement repose sur la vibration des cordes vocales. En même temps, elle a montré le mouvement des organes articulatoire à l'aide de la caméra. Les étudiants ont imité les gestes de l'enseignante un par un. L'enseignante a corrigé la prononciation d'étudiants.

Ensuite, les étudiants ont fait des exercices d'opposition phonologique. L'enseignante a coupé la caméra et fait écouter des mots relatifs aux consonnes /b-p, d-t, k-g/ aux

étudiants en utilisant *Fayu Zhushou.* À la fin d'exercice, l'enseignante a activé la caméra, et les étudiants ont imité la prononciation de ces mots sur *Fayu Zhushou.*

Les exercices d'opposition phonologique :

Thé dé
Été aider
Dire tir
Dos tôt

Pâle bal
Pas bas
Pile bile
Pièce bière

Car gare
Classe glace
Quitte guide
Paquet bague

Xiaodaka : Cours 10

Partager le poème « le jardin » de Jacque Prévert et les paroles

Meiri Fayu Tingli

L'outil de *Meiri Fayu Tingli* a été introduit dans le protocole test. Plus d'activités de doublage seront à découvrir sur cette application mobile.

Séance 11 (le 21 et le 22 octobre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Ce qu'il faut goûter absolument : les pâtisseries

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Pre-requis :

- maîtriser le vocabulaire courant pour décrire les saveurs de la nourriture (sucré, salé, piquant, acide) ;
- Savoir exprimer les préférences

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle
- Améliorer la prononciation des voyelles /œ, ø/ en montrant le mouvement des organes articulatoires à l'aide de la caméra

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo

Activités :

a. corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*

b. regarder une vidéo en français standard- « Ce qu'il faut goûter absolument : les pâtisseries » et améliorer la prononciation des voyelles /œ, ø/

c. présenter les goûters préférés en français standard

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques apparues dans l'entraînement sur Xiaodaka : « temps » prononcé comme [dɑ̃], embrasse prononcé comme [ɛ̃bras]

Activité 2

Dans l'activité 2, l'enseignante a

- fait regarder trois fois une vidéo en français standard- un extrait de la vidéo « Ce qu'il faut goûter absolument : les pâtisseries » aux étudiants

- imiter et répéter le vocabulaire et l'expression courante dans cette vidéo : « il faut goûter », la douceur, le macaron, le fruit confit, le bonheur, le biscuit, la pistache, la vanille, l'amande, le blanc d'œuf, le jaune d'œuf, moelleux. Nous avons mis l'accent sur la prononciation des voyelles /œ, ø/ en en montrant le mouvement des organes articulatoires à l'aide de la caméra

Activité 3

- avant ce cours oral, nous avons demandé aux étudiants de préparer une présentation en FS sur leurs goûters préférés. Concernant la dernière activité, les étudiants étaient super motivés. Ils étaient très excités de présenter leurs goûters préférés en les montrant devant la caméra. Certains d'entre eux ont croqué ces goûters en présentant les textures de ces goûters.

Xiaodaka : Cours 10

Partager la chanson « Ma patrie et moi » et les paroles. C'est une pièce basée sur la chanson chinoise du même nom. Elle décrit l'amour du peuple chinois sur sa patrie la Chine qui touche beaucoup les étudiants chinois.

Séance 12 (le 4 et le 8 novembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Robinson Crusoé

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Améliorer la prononciation des voyelles /ɛ̃, ɑ̃, ɔ̃/

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, d'opposition phonologique

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, Fayu Zhushou

Activités :

a. regarder une bande-annonce du film « Robinson Crusoé » en français standard

b. production orale : choisir trois objets indispensables pour vivre dans une île déserte et donner les raisons

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

l'enseignante a

- fait regarder trois fois la bande-annonce du film « Robinson Crusoé » en français standard

- imité et répété les mots composés des voyelles nasales : survivant, quelqu'un, Robinson, ensemble, et les mots composés des consonnes sourdes et sonores : doué, construire, une blague, débarrasser

Activité 2

- demander aux étudiants de faire les exercices d'opposition phonologique sur les voyelles nasales/ɛ̃, ɑ̃, ɔ̃/, vin/vent/vont, daim/dent/don, sain/sans/son

- faire écouter la prononciation des mots composés des voyelles nasales à l'aide de *Fayu Zhushou*, et améliorer la prononciation des voyelles nasales.

Activité 3

- Diviser les étudiants en trois petits groupes et discuter les questions suivantes : « Si vous deviez emmener que trois objets sur une île déserte, qu'est-ce que vous mettriez dans votre sac à dos ? Pourquoi ? »

- les étudiants ont répondu à ces questions en français standard

Xiaodaka : Cours 13

Partager deux phrases philosophiques concernant les consonnes sonores et sourdes sur *Xiaodaka*

Séance 13 (le 11 et le 12 novembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Zootopie

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Améliorer la prononciation des groupes consonantiques: [pr, br, tr, dr]

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, Fayu Zhushou

Activités :

a. regarder un extrait du film « Zootopie » en FS et doubler cet extrait

b. production orale : choisir trois animaux emmenés dans l'arche de Noé, imiter ces animaux et faire deviner aux autres étudiants ces animaux

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka* : la prononciation des paires d'oppositions des consonnes sonores-sourdes pose toujours le problème aux étudiants

Activité 2

l'enseignante a

- fait regarder trois fois un extrait très drôle du film « Zootopie » en FS aux étudiants

Les étudiants

- ont été divisés en trois petits groupes de trois personnes et ont doublé cet extrait du film

- la prononciation des mots composés des groupes consonantiques comme « accrocher, concentrer » a été mise en accent.

Activité 3

Vu qu'il n'existe pas les groupes consonantiques en MS, l'enseignante a comparé les groupes consonantiques en FS et ceux en AAS. Les groupes consonantiques en anglais sont plus nombreux et complexes, cependant, l'absence du phonème /R/ dans le système phonologique de l'AAS pose le problème aux étudiants de prononcer les groupes consonantiques composés du phonème /R/. Ils ont tendance de prononcer /r/ au lieu de /R/. D'ailleurs, certains étudiants préfèrent ajouter un schwa entre la consonne et /R/, comme vivre prononcé comme [vivər]. Ils sont influencés par les habitudes articulatoires de l'anglais : les organes articulatoires sont moins tendus.

Ensuite, l'enseignante a fait écouter plusieurs fois aux étudiants des mots composés des groupes consonantiques [pr, br, tr, dr, kr, gr] grâce à *Fayu Zhushou.* Les étudiants ont répété la prononciation du modèle.

Activité 3

- Diviser les étudiants en trois petits groupes de trois personnes et discuter les questions suivantes : « Quels sont les trois animaux nécessaires que vous emmenez dans l'arche de Noé ? »

- après la discussion, les étudiants ont imité ces trois animaux et fait deviner aux autres étudiants ces trois animaux

- les étudiants ont expliqué les raisons du choix

Xiaodaka : Cours 14

Partager deux phrases philosophiques concernant les voyelles /œ, ø, ə/ s sur *Xiaodaka*

Séance 14 (le 15 et le 18 novembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Vivre à Paris

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1, Groupe 1 et 2 de CE 2

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Rappeler la différence entre les consonnes sonores et sourdes /b-p, d-t, k

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, *Fayu Zhushou*

Activités :

a. regarder une vidéo et imiter une phrase préférée

b. production orale : jeu de « qui est agent secret ? »

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*

Activité 2

Avant cette séance, la vidéo a été déjà partagée sur le groupe de *Wechat.* L'enseignante a demandé aux étudiants de regarder cette vidéo et trouver une phrase qui leur plaisait et puis d'imiter la prononciation de cette phrase.

l'enseignante a

- fait regarder aux étudiants une fois cette vidéo en FS avec les sous-titres chinois - « Vivre à Paris »

Les étudiants

- ont imité la prononciation d'une phrase préférée un par un.

Nous avons corrigé ensemble la prononciation d'étudiants.

Activité 3

Rappeler la différence entre les consonnes sonores et sourdes /b-p, d-t, k-g/ en écoutant et imitant les phrases sur *Xiaodaka*

« À quoi bon perdre du temps ? »

« Arrête de dire des bêtises »

« Il n'y a plus de bons programmes maintenant »

Activité 4

Nous avons joué un jeu de « Qui est argent secret ? » à la fin de cette séance. L'enseignante a envoyé le mot « ravioli » aux six étudiants, et le mot « brioche » à un seul étudiant. Ensuite, après deux minutes de préparation, les étudiants ont décrit cet objet qu'ils ont reçu sans indiquer exactement ce qu'il est. Des phrases telles que « c'est une nourriture populaire en Chine » « il a beaucoup de goûts » « nous mangeons souvent pendant la fête du printemps » sont produites. Nous avons mis l'accent sur la prononciation au lieu de la grammaire ou la syntaxe. D'ailleurs, nous avons corrigé les erreurs phonétiques à la fin du jeu.

Xiaodaka : Cours 15

Partager deux phrases philosophiques concernant les voyelles nasales sur *Xiaodaka*

Séance 15 (le 25 septembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Finky

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- Rappeler la différence entre les consonnes sonores et sourdes /b-p, d-t, k-g/

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, *Fayu Zhushou*

Activités :

a. regarder la bande-annonce du film « Finky » en FS et doubler

b. production orale : écrire ensemble un poème et lire ce poème

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*

Activité 2

l'enseignante a

- fait regarder aux étudiants trois fois la bande-annonce en FS avec les sous-titres chinois du film « Finky »

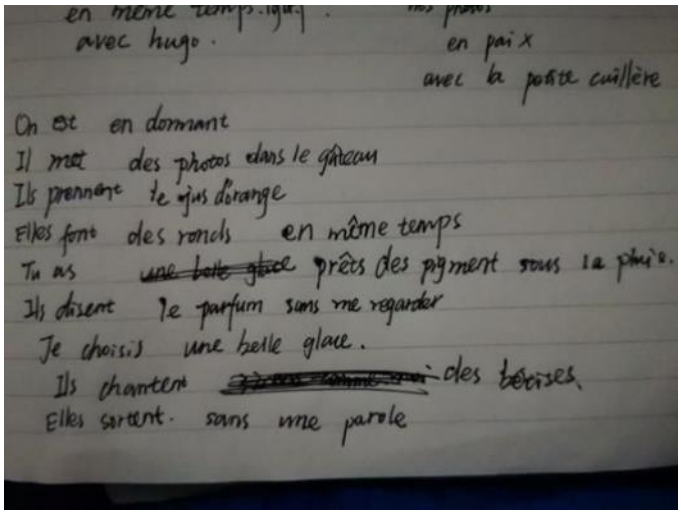
Les étudiants

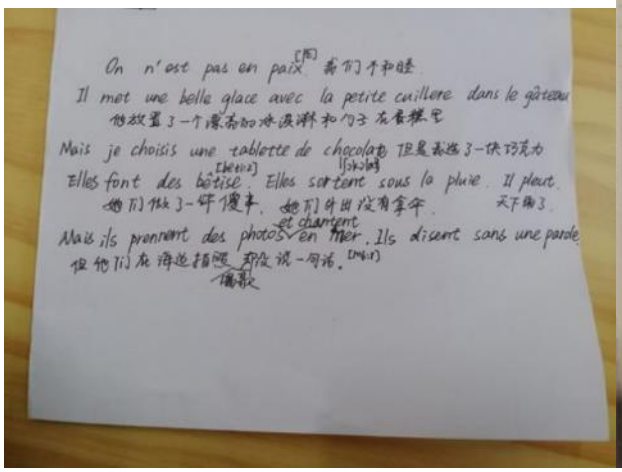
- ont imité la prononciation et doublé cette bande-annonce ;

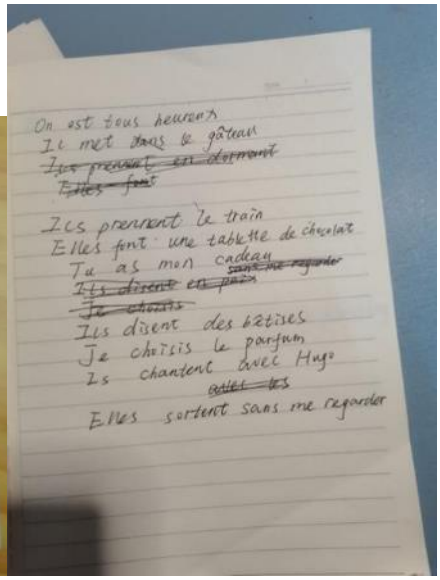
Nous avons corrigé ensemble la prononciation d'étudiants.

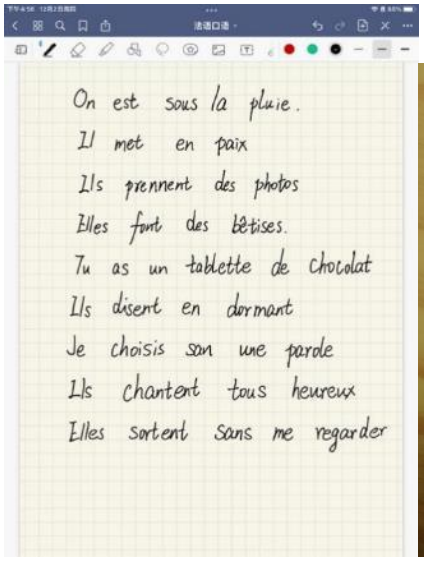
Activité 3

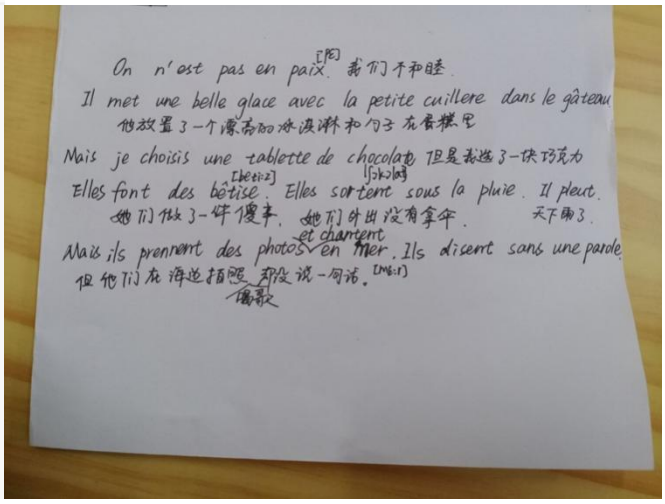
À travers l'outil TICE padlet, les étudiants ont écrit ensemble le poème. L'enseignante a mis des sujets (ex : je, tu, il, elle, etc.) , des verbes (manger, prendre, mettre, faire, avoir, etc.) et des objets (le jus d'orange, le parapluie, des bêtises, une parole, etc.) dans le padlet et demandé aux étudiants de constituer des phrases en utilisant ces éléments afin d'écrire un poème. Les étudiants ont été divisés en plusieurs petits groupes et ont travaillé en groupe. À la fin, ils étaient obligés de lire leur poème. Ils ont produit des poèmes magnifiques. L'accent a été toujours mis sur la prononciation.











Xiaodaka : Cours 15

Chanson « Vive le vent »

Séance 16 (le 2 décembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : Déjeuner du matin

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- améliorer la prononciation des phonèmes du français et la prosodie française;

Motiver et faire parler les étudiants

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, *Fayu Zhushou*

Activités :

a. regarder une vidéo en FS et imiter la prononciation du modèle

b. production orale : jeu de « qui est agent secret ? »

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques sur *Xiaodaka*

Activité 2

Une vidéo de la lecture du poème « Déjeuner du matin » de Jacques Prévert en FS a été introduite dans le cours oral.

l'enseignante a

- fait regarder aux étudiants deux fois cette vidéo ;

Les étudiants

- ont imité la prononciation de cette vidéo

Nous avons corrigé ensemble la prononciation d'étudiants.

Activité 3

Nous avons joué un jeu de « Qui est argent secret ? » à la fin de cette séance. L'enseignante a envoyé le mot « lait » aux six étudiants, et le mot « jus de soja » à un seul étudiant. Ensuite, après deux minutes de préparation, les étudiants ont décrit cet objet qu'ils ont reçu sans indiquer exactement ce qu'il est. Des phrases telles que « C'est la spécialité du nord » « On le boit dans une bouteille » « il a beaucoup de protéine » sont produites. Nous avons mis l'accent sur la prononciation au lieu de la grammaire ou la syntaxe. D'ailleurs, nous avons corrigé les erreurs phonétiques à la fin du jeu.

Xiaodaka : Cours 18

Partager la vidéo du poème « déjeuner du matin » sur *Xiaodaka*

Séance 17 (le 9 décembre 2021)

1) Fiche pédagogique

Thème : le petit Nicolas

Public : Groupe 1 et 2 de CE 1

Niveau : Pré-débutants-débutants

Objectifs linguistiques :

- *input* un modèle de la prononciation du FS et pouvoir imiter la prononciation du modèle

- faire une synthèse de toutes les erreurs phonétiques fréquentes et améliorer leur prononciation

Méthodologie pédagogique : approches communicative et actionnelle

Méthode de correction phonétique : méthodes de répétition et d'imitation, comparative

Durée de la formation : 40 minutes

Outils et supports : Tencent Meeting, vidéo, Fayu Zhushou

Activités :

a. regarder un extrait du film et doubler

b. faire une synthèse de toutes les erreurs phonétiques fréquentes et améliorer leur prononciation

2) Déroulement du cours :

Commencement

Activité 1

Corriger ensemble les erreurs phonétiques sur Xiaodaka

Activité 2

l'enseignante a

- fait regarder aux étudiants deux fois un extrait du film « le petit Nicolas ». Il est en FS avec les sous-titres chinois.

Les étudiants

- ont doublé ce film

Nous avons corrigé ensemble la prononciation d'étudiants.

Activité 3

L'enseignante a fait une synthèse de toutes les erreurs phonétiques fréquentes et amélioré leur prononciation

Xiaodaka : Cours 18

Partager deux phrases philosophiques concernant les groupes consonantiques sur *Xiaodaka*

Deux fois plus d'entraînement à la prononciation du français sur Xiaodaka

Xiaodaka : Cours 19

Partager deux phrases philosophiques concernant les voyelles /u, y/ sur *Xiaodaka*

Xiaodaka : Cours 20

Partager deux phrases philosophiques concernant les voyelles /e, ɛ/ sur *Xiaodaka*

Annexe 13 : Exemple d'un examen final du cours de F2LE

赣南师范大学

Université normale de Gannan

2020–2021 学年第一学期期末考试试卷

Examen final du 1er semestre de l'année 2020-2021

Ⅰ.写出下列字母的音标或单词下划线处的音标 Transcrivez les lettres ou les mots en API

1.Calais_____ 2.Lille _____ 3.acteur _____ 4.cherheur_____

5. Paris _____ 6.Berne _____ 7.secrétaire_____ 8.notre _____

9.parfum _____ 10.stylo _____ 11.roman _____ 12.manteau _____

13.tableau _____ 14.crayon _____15.famille _____ 16.usine _____

17. U_____ 18. Y _____ 19.français _____ 20. soir _____

Ⅱ.动词变位 Conjugez les verbes

1.Je _____ actrice. Tu _____ pilote. (être)

2.Nous _____ trois professeurs. Monsieur Renou _____ une voiture. (avoir)

3.Je _____ de Chine. Il _____ de France. (venir)

4.Nous _____ des exercices. Ils _____ des exercices. (faire)

5.Nous _____ le japonais. Ils _____ l'espagnol. (apprendre)

Ⅲ.语法与词汇填空 Remplissez les cases selon les règles grammaticales ou syntaxiques

1.在需要填写冠词的地方，填写适当的冠词：

C’est ___ chaise. C’est _____ chaise de Sophie.

C’est _____ technicienne.

Bernard est _____ moniteur.

C’est _____ vélo de Véronique.

2.填写下列名词的阴性形式：

un technicien _____, un Français_____.

3.把下列单词变成复数：

un roman_____, un étudiant_____, un manteau_____.

4.介词填空：

Paul est notre chef ___ classe.

Elle habite _____ Nice.

Mon père travaille _____ une usine.

5.主有形容词填空：

- Ce sont les revues de Jacques?

- Oui, ce sont _____ revues.

6.改为否定句：

Elle a des amis français. _____.

Ⅳ.翻译词组 Traduisez les expressions

1. 八门语言
2. 照片在墙上
3. 一条黄裙子
4. 第二外语
5. 晚安！

Ⅴ.翻译句子 Traduisez les phrases

1.这是什么？这是一辆汽车。

2. Jacques 是邮递员，他住在巴黎。

3.我叫李宏，我 21 岁，我是赣南师范大学的学生。

4.对中国人来说，法语有点难。

5.夫人，欢迎您。

6.-您来自哪里？-我来自中国。

7.我们有 20 个课时。

8.晚上，她在宿舍里做作业。

9.在法国人们一周工作五天。

10.我有很多英文书。

11.您叫什么名字？我叫 Pierre.

12.我 26 岁，但我当记者已有 5 年了。

13.我叫 Philippe Martin，我是记者。

14.认识您很高兴，我叫王海，我是工程师。

15.英语是我的第一外语。

Ⅵ.写作 Composition

请介绍你和你的家庭，至少 40 个单词。

Ma famille

Annexe 14 : Grille d'évaluation de 4 tests oraux

Veuillez évaluer la prononciation du français des étudiants chinois selon cette grille en donnant les notes correspondantes.

Très bonne prononciation	Bonne prononciation	Assez bonne prononciation	Prononciation médiocre	Mauvaise prononciation
4 points	3 points	2 points	1 point	0 point

Étudiant_____

Test oral 1

Phonèmes	4	3	2	1	0
/g/(gui)					
/k/(qui/que)					
/d/(du/doux/deux/cadeau/des)					
/t/(tu/gâteau/chanteur/chanteuse)					
/b/(borne)					
/p/ (pomme)					
/œ/ (chanteur/sœurs)					
/ø/ (deux/chanteuse)					

Test oral 2

Phonèmes	4	3	2	1	0
/ø/ (nœud/neutre)					

/t/(type/neutre/attendre)					
/g/(guide/glace)					
/k/(quel/classe)					
/p/ (palais/pièce/parent/passe/pas)					
/œ/ (meuble/beurre)					
/d/(dîner)					
/b/(beurre/bière/bas)					

Test oral 3

Phonèmes	4	3	2	1	0
/b/(bile/bas/bière/bleu/beurre)					
/p/ (pile/pas/pièce/peint/porte/plaît/partir)					
/d/(date/dette/dîner/voudrais/de/cadeau/devez/deux)					
/t/(date/tâte/tête/dette/type/tasse/thé/gâteau/tu)					
/g/(gare/guide/glace/gâteau)					
/k/(car/classe/quitte)					
/œ/ (jeune/beurre)					
/ø/ (nœud/pneu)					

Test oral 4

1. les phrases cadres

Phonèmes	4	3	2	1	0
/ø/					
/œ/					
/p/					
/b/					
/t/					
/d/					
/k/					
/g/					

2. le texte

Phonèmes	4	3	2	1	0
/p/ (Provence/parfum)					
/t/ (située/montagne/côte/traverse/nature)					
/d/ (sud/de/descendent/d'Azur/drapeau/des/cadeau)					
/k/ (jusqu'/côte/comme/cadeau)					
/b/ (bleu/ bœuf)					
/œ/ (bœuf)					
/ø/ (bleu)					
/g/ (gras)					

Table des matières

AFFIDAVIT 2

AFFIDAVIT 3

LISTE DES PUBLICATIONS ET PARTICIPATION AUX CONFÉRENCES 4

RÉSUMÉ 5

ABSTRACT 6

REMERCIEMENTS 7

TABLE DES TABLEAUX 8

TABLE DE FIGURES 10

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS 11

SOMMAIRE 12

INTRODUCTION GÉNÉRALE 14

PARTIE I CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE 20

INTRODUCTION 21

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE 22

Introduction 22

1.1. Milieu instituant 23

1.1.1. Valeur de la langue parlée dans la culture chinoise 23

1.1.2. Langues en Chine et politiques linguistiques 24

1.1.3. Éducation linguistique 27

1.1.4. Problèmes émergents 34

1.2. Milieu institué 35

1.2.1. Enseignement-apprentissage du FLE en Chine 36

1.2.2. Enseignement-apprentissage du français enseigné comme 2e langue étrangère dans les universités 40

1.2.3. Enseignement-apprentissage de la phonétique du français dans le français enseigné comme 2e langue étrangère en Chine 47

1.2.4. Évaluation de la phonétique du français dans le français 2e langue étrangère 50

1.2.5. Problèmes émergents 52

1.3. Groupe 53

1.3.1. Conception du groupe dans la culture chinoise 53

1.3.2. Rôle du groupe-classe dans l'E-A du français 2e langue étrangère 54

1.3.3. Profil du groupe-classe dans l'enseignement-apprentissage du français 2e langue étrangère 55

1.3.4. Problèmes émergents 55

1.4. Matériel et outils numériques 55

1.4.1. Situation de l'utilisation des moyens pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du français 2e langue étrangère 55

1.4.2. Problèmes émergents 56

1.5. Agent 56

1.5.1. Conception et représentation de l'enseignant dans la culture chinoise 56

1.5.2. Profil, expérience, et méthodologies de travail d'un enseignant de français 2e langue étrangère 57

1.5.3. Parcours et formation continue de l'enseignant 58

1.5.4. Ressources et contraintes institutionnelles 58

1.5.5. Légitimité de la prononciation du français des enseignants du français 2e langue étrangère 60

1.5.6. Problèmes émergents 60

1.6. Sujet 60

1.6.1. Profil des étudiants cibles 61

1.6.2. Motivations et objectifs d'apprentissage 61

1.6.3. Besoins 62
1.6.4. Formation et expérience 62
1.6.5. Habitudes d'apprentissages 63
1.6.6. Problèmes émergents 65
CHAPITRE 2. PROBLEMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESE 67
2.1. Problématique 67
2.2. Questions de recherche 68
2.3. Hypothèse de recherche 69
PARTIE II CADRE THEORIQUE 71
INTRODUCTION DU CADRE THEORIQUE 73
CHAPITRE 3. PERSPECTIVE D'ACQUISITION : ACQUISITION DE LA PRONONCIATION D'UNE NOUVELLE LANGUE 75
3.1. Prononciation 75
3.1.1. Introduction 75
3.1.2. Système phonologique et ses réalisations phonétiques 76
3.1.3. Variabilité et norme 79
3.2. Acquisition de la prononciation de la deuxième langue 80
3.2.1. Perception 81
3.2.2. Production 85
3.3. Acquisition de la prononciation de la troisième langue 91
3.3.1. Définition des notions L1/L2/L3 91
3.3.2. Différence entre l'acquisition de L2 et celle de L3 92
3.3.3. Influence translinguistique dans l'acquisition de L3 93
3.3.4. Influence translinguistique dans la phonétique de la L3 96
3.4. Conclusion 97

CHAPITRE 4. PERSPECTIVE LINGUISTIQUE : ANALYSE CONTRASTIVE DES SYSTÈMES PHONOLOGIQUES DES LANGUES ACQUISES ET DE LA LANGUE CIBLE 99

4.1. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues acquises et de la langue cible 99

4.1.1. Définition 99

4.1.2. Principes et protocole 100

4.1.3. Remise en cause 100

4.1.4. Didactique des langues aujourd'hui: intérêt d'une analyse contrastive 101

4.2. Analyse contrastive des systèmes phonologiques des langues acquises et de la langue cible 102

4.2.1. Comparaison des systèmes phonologiques du français standard et du mandarin standard 102

4.2.2. Comparaison des systèmes phonologiques du français standard et de l'anglais américain standard 132

4.3. Comparaison phonologique globale des trois langues concernées : le mandarin standard (L1), l'anglais américain standard (L2) et le français standard (L3) 144

4.4. Conclusion 146

CHAPITRE 5. PERSPECTIVE DIDACTIQUE : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS 148

5.1. Évolution de l'enseignement-apprentissage de la prononciation 148

5.2. Perception dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français 150

5.2.1. Théories de l'*input* dans l'acquisition d'une nouvelle langue 150

5.2.2. Théories de l'*input* dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français ..151

5.3. Production dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français 151

5.3.1. Méthodes de correction phonétique 152

5.3.2. Méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères 155

5.3.3. Nouvelle tendance : l'approche éclectique 160

5.3.4. Évaluation 161

5.4. Conclusion 163

CHAPITRE 6. PERSPECTIVE NUMÉRIQUE : INTÉGRATION DES OUTILS TICE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS 165

Introduction 165

6.1. Définitions des notions relatives 166

6.1.1. TIC 166

6.1.2. Outils TICE 166

6.1.3. Numérique 167

6.1.4. Intégration 167

6.2. Évolution de l'intégration des outils TICE dans la didactique des langues 168

6.3. Intégration des outils TICE dans la didactique du FLE en Chine 169

6.4. Intégration des outils TICE dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation du français 170

6.4.1. Intérêts dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation 171

6.4.2. Vers une intégration réussie des outils TICE dans l'enseignement-apprentissage de la prononciation 173

6.4.3. Choix des outils TICE pertinents dans l'E-A de la prononciation 181

6.5. Mise en pratique des outils TICE dans l'E-A de la prononciation 187

6.5.1. En amont : approche systématique 187

6.5.2. Pendant : approche multimodale 188

6.5.3. En aval : évaluation et amélioration 189

6.6. Conclusion 189

CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE 191

PARTIE III POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 192

INTRODUCTION 193

CHAPITRE 7. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE 194

7.1. Paradigmes épistémologiques 194

7.2. Méthodologie et méthodes de recherche 198

CHAPITRE 8. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : UNE RECHERCHE-ACTION EN DIDACTIQUE DES LANGUES 205

8.1. Étapes du projet 205

8.2. Aperçu du projet sur deux semestres et détails des séances réalisées 217

8.3. Recueil et analyse des données : une approche mixte 218

8.3.1. Recueil des données 218

8.3.2. Échantillon et échantillonnage 219

8.3.3. Analyse des données 222

PARTIE IV : EXPÉRIMENTATION, RÉSULTATS, RÉFLEXION 225

INTRODUCTION 226

CHAPITRE 9. CONTEXTE D'IMPLANTATION ET OBJECTIFS DU PROJET 227

9.1. Contexte d'implantation 227

9.2. Objectifs du projet 230

9.3. Outils TICE intégrés dans le projet de thèse 232

CHAPITRE 10. EXPÉRIMENTATION 240

10.1. Phase d'essai : semestre 1 « action-observation-évaluation-réflexion » 241

10.1.1. Action 241

10.1.2. Observation 243

10.1.3. Évaluation 244

10.1.4. Réflexion 244

10.2. Phase d'amélioration 245

10.3. Phase de test : semestre 2 « action-observation-évaluation-réflexion » 246

10.3.1. Action 246

10.3.2. Observation 247

10.3.3. Évaluation 249

CHAPITRE 11. RECUEIL ET TRAITEMENT DE DONNÉES 250

CHAPITRE 12. ÉVALUATION ET RESULTATS 253

12.1. Résultat de questionnaire 4 253

12.2. Résultat des tests oraux 258

12.2.1. Comparaison des résultats des classes expérimentales et de contrôle 259

12.2.2. Analyse des résultats des classes expérimentales 262

12.2.3. Résumé des résultats de quatre évaluatrices 263

CHAPITRE 13. DISCUSSION ET REFLEXION 265

13.1. Résultats fluctuants et diversifiés : la complexité de l'apprentissage de la prononciation ou les biais de recherche ? 265

13.1.1. Complexité de l'apprentissage de la prononciation 265

13.1.2. Biais de recherche 268

13.1.3. Pistes de solution 270

13.2. Tendance à la hausse dans le test 4 pour les classes expérimentales : l'approche éclectique favorise-t-il l'apprentissage de la prononciation du français ? 271

13.2.1. Contribution de la complémentarité des différentes méthodes de correction phonétique 271

13.2.2. Importance de l'analyse contrastive du système phonologique 272

13.2.3. Apports de l'intégration des outils TICE 273

13.3. Certains résultats à l'encontre de l'hypothèse : les biais de recherche ? 274

13.3.1. En amont : la négligence des conditions initiales des étudiants évalués 274

13.3.2. Pendant : la négligence des différents niveaux d'engagement, des différents rythmes et stratégies d'apprentissage 276

13.3.3. En aval : la conception inappropriée des tests oraux, différentes qualités d'enregistrement, la durée courte de la mise en place de notre dispositif pédagogique et les situations différentes d'évaluation 276

13.3.4. Pistes de solution 277

13.4. Subjectivité de l'évaluation de la prononciation par les évaluateurs 277

13.4.1. Compétence d'écoute, critères et stratégies d'évaluation, et l'état physique et psychologique 277

13.4.2. Pistes de solution 278

13.5. Pratique réflexive chez les enseignants : de la posture d'enseignant à celle de chercheur 279

CONCLUSION GENERALE 282

BIBLIOGRAPHIE 285

ANNEXES 312

Annexe 1 : Tableau synoptique de Galisson (1992 : 346) 312

Annexe 2 : Exercices sur la prononciation dans le manuel « Cours de français accéléré 1 » (2020 : 12-13) 313

Annexe 3 : Tableau de l'évolution d'erreur (Marquillo-Larruy, 2003 : 60-61) 315

Annexe 4 : Questionnaire 1 (Enseignants chinois) 316

Annexe 5 : Questionnaire 2 (Étudiants chinois) 333

Annexe 6 : 4 Tests oraux 345

Annexe 7 : Questionnaire 3 348

Annexe 8 : Questionnaire 4 350

Annexe 9 : Enregistrement des cours oraux par visioconférence 353

Annexe 10 : Enregistrement de l'entraînement à la prononciation du français sur Xiaodaka 359

Annexe 11 : Vlogs produits par les étudiants de classes expérimentales 361

Annexe 12 : Fiches pédagogiques 362

Annexe 13 : Exemple d'un examen final du cours de F2LE 384

Annexe 14 : Grille d'évaluation de 4 tests oraux 387

TABLE DES MATIERES..... 391