



ที่มา: <https://pixabay.com/illustrations/board-school-blackboard-french-64271>

06

Étude des activités phonétiques dans la
méthode du français langue étrangère
Cosmopolite A1

การศึกษากิจกรรมการออกเสียงในแบบเรียนภาษา
ฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ *Cosmopolite A1*
Study of Phonetics Activities in French as a
Foreign Language Textbook *Cosmopolite A1*

Received: January 19, 2021 | Revised: March 18, 2021 | Accepted: March 19, 2021

ดร.กิตติพล ฐิโนทัย *

Dr.Kittipol Tinothai

* Maître d'assistant, Section de français, Centre des études internationales, Faculté des Sciences humaines, Université Srinakharinwirot. email: kittipol@g.swu.ac.th

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ศูนย์การศึกษานานาชาติ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ อีเมล: kittipol@g.swu.ac.th

Assistant Professor, Department of Western Languages (French), International Studies, Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University. email: kittipol@g.swu.ac.th

Résumé

La bonne prononciation figure parmi les compétences langagières exigées de la CECR et permet une bonne compréhension et production orales des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle les activités phonétiques sont toujours intégrées dans les méthodes de français langue étrangère. L'objectif de cet article est d'examiner, par une approche phonétique, les activités phonétiques dans *Cosmopolite A1*. Cette étude montre que les activités phonétiques comptent seulement 8 % des activités totales (32 sur 415), portant sur les unités phonétiques au niveau segmental et les unités au niveau suprasegmental. Alors que certaines unités phonétiques sont systématiquement abordées, d'autres ne sont pas introduites. La plupart des activités phonétiques et des exercices correspondants se fondent sur la notion d'opposition et s'associent à l'usage de langue.

Mots-clés: prononciation du français, CECR niveau A1, unité phonétique, méthode de la langue française, activité

บทคัดย่อ

การออกเสียงที่ถูกต้องเป็นความสามารถหนึ่งที่กำหนดไว้ในมาตรฐานการวัดระดับภาษาต่างประเทศของสหภาพยุโรป (CEFR) เนื่องจากการออกเสียงที่ดีช่วยให้เข้าใจและพูดภาษาต่างประเทศได้ดียิ่งขึ้น จึงมักพบกิจกรรมการออกเสียงในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศเสมอ วัตถุประสงค์ของงานวิจัยชิ้นนี้คือการศึกษากิจกรรมการออกเสียงในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส *Cosmopolite A1* โดยใช้แนวทางการศึกษาทางสัทศาสตร์ ผลของงานวิจัยชิ้นนี้แสดงให้เห็นว่าในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส *Cosmopolite A1* มีกิจกรรมการออกเสียงตามเนื้อหาด้านหน่วยเสียงและสัทสัมพันธ์เพียงร้อยละ 8 ของกิจกรรมทั้งหมด (32 กิจกรรมจาก 415 กิจกรรม) หน่วยเสียงและหน่วยสัทสัมพันธ์บางส่วนในระบบสัทศาสตร์ภาษาฝรั่งเศสไม่ได้ถูกกล่าวถึง นอกจากนี้กิจกรรมการออกเสียงและแบบฝึกหัดส่วนใหญ่จะเน้นความแตกต่างของหน่วยเสียงและหน่วยสัทสัมพันธ์ และสัมพันธ์กับการใช้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจมากยิ่งขึ้น

คำสำคัญ: การออกเสียงภาษาฝรั่งเศส, มาตรฐานการวัดระดับภาษาต่างประเทศของสหภาพยุโรป ระดับ A1, หน่วยสัทศาสตร์, แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ, กิจกรรม

A b s t r a c t

Good pronunciation is one of competences required for CEFR and can improve both listening and speaking skills for learning foreign languages. This is the reason why phonetic activities are always included in French foreign language textbook. The objective of this article is to investigate, with phonetic approaches, phonetic activities in *Cosmopolite A1*. This study shows that phonetic activities are only 8% of total activities (32/415), focusing on phonetic segmental and suprasegmental units. While some phonetic units are systematically presented, others are not introduced. Most activities and exercises are based on opposition and are associated with language use.

Keywords: French Pronunciation, CEFR Level A1, Phonetic Unit, French Foreign Language Textbook, Activity

1. Introduction

Les activités phonétiques figurent parmi les activités proposées dans les méthodes et la classe de langue parce que la bonne connaissance de la phonétique permet la meilleure compréhension et la meilleure production orales des langues étrangères. Comme la langue est en partie une matière sonore, l'apprentissage de la phonétique, ou de la bonne prononciation, doit être intégré dans les cours de langue au même titre que l'apprentissage de la compréhension-production écrite, du lexique et de la grammaire. La compétence phonétique figure également parmi les compétences exigées du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Celui-ci demande aux apprenants une certaine connaissance, voire une maîtrise selon le niveau, de la perception et de la production phonétiques sur les unités sonores: les sons et leurs articulations, les syllabes et leurs structures ainsi que les différents paramètres prosodiques, tels que l'accentuation, le rythme et l'intonation. Une certaine maîtrise de prononciation, bien qu'elle soit limitée, est en conséquence demandée dans les épreuves orales dès le

niveau A1 (Division des politiques linguistiques 2001: 92).

L'objectif de cette étude est d'examiner les activités phonétiques proposées dans la méthode *Cosmopolite A1* (Hirschsprung 2017a) parue en octobre 2017 chez Hachette FLE. Nous avons choisi cette méthode parce que c'est la méthode la plus récente pour l'apprentissage de la langue française pour les grands adolescents et les adultes. Elle est actuellement utilisée dans certaines universités en Thaïlande, notamment à l'université Srinakharinwirot pour 3 cours de français de la licence de *Language for Communication*, à la faculté des Sciences Humaines. Pour effectuer cette étude, nous allons nous focaliser sur toutes les activités phonétiques et les exercices proposés dans la méthode et dans le cahier d'activité (Hirschsprung 2017b) en consultant également le guide pédagogique (Antier et al. 2017) pour mieux comprendre l'objectif et le déroulement des activités proposées dans la méthode. Nous faisons ensuite un classement de données collectées et proposons enfin une analyse de ces données en nous fondant sur une approche du système phonétique du

français au niveau segmental, les voyelles et les consonnes, aussi bien qu’au niveau suprasegmental.

2. Étude systématique du corpus

La méthode *Cosmopolite A1* se compose de 9 dossiers, du dossier 0 à dossier 8. Chaque dossier comprend 6 leçons, à l’exception du dossier 0 qui ne contient que 4 leçons et chaque leçon comprend du 3 à 12 activités, soit au total 52 leçons et 415 activités. Le cahier d’activité et le guide pédagogique comprennent également 9 dossiers correspondants à la méthode et 395 activités.

Sur l’ensemble des 415 activités différentes portant sur la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite et la phonétique, appelée *Son du français*, nous avons compté 32 activités phonétiques, soit 8 % des activités totales. Il y a le plus d’activités phonétiques dans le dossier 1 et le moins d’activités de phonétique dans le dossier 6: 6 et 2 activités respectivement. Dans la partie *Exercez-vous* à la fin de la méthode, nous avons également noté 21 exercices de phonétique sur 150 activités, soit 14%, et 31 exercices dans le cahier d’activité sur 395, soit 8%. Ces pourcentages nous montrent que la méthode *Cosmopolite A1* n’accorde pas beaucoup d’importance aux activités phonétiques. Ceci est dû probablement au fait que les notes de prononciation dans l’épreuve de la production orale du DELF A1 ne comptent que 3 sur 25, soit 12% (DELF-DALF 2020).

2.1 Le contenu des activités

Le contenu des activités phonétiques porte essentiellement

sur les unités au niveau segmental et les unités au niveau suprasegmental.

2.1.1 Les activités sur les unités au niveau segmental comptent 81% des activités phonétiques (26 sur 32 activités totales) et portent sur les voyelles et les consonnes d'une part, l'enchaînement et la liaison d'autre part.

Les voyelles et les consonnes abordées dans les activités phonétiques se présentent, comme le montre la figure ci-dessous :

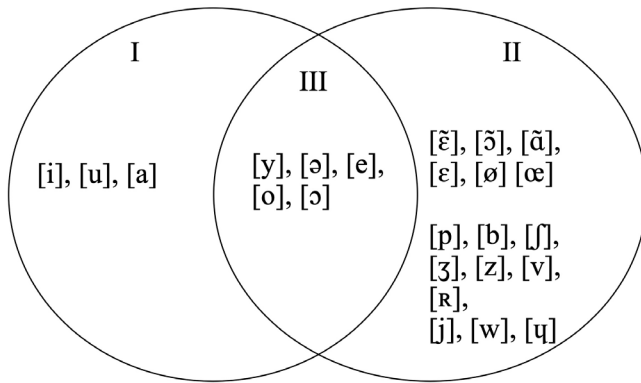


Fig 1 Voyelles et consonnes dans les activités phonétiques

La figure montre, à gauche, le premier groupe (I) dans lequel nous trouvons les voyelles [i], [u], [a] associées à l'acte de communication/l'usage de langue, à droite, le deuxième groupe (II) dans lequel nous trouvons les voyelles [ɛ̃], [ã], [ɔ̃], [ɛ], [ø], [œ] et les consonnes [p], [b], [z], [v], [ʃ], [ʒ], [ʀ], et les semi-consonnes [j], [w] et [ɥ], associées à l'activité d'articulation et d'entraînement, et au milieu le troisième groupe (III) dans lequel nous trouvons les voyelles [y], [ə], [e], [o], [ɔ] associées

à la fois à l'acte de communication/l'usage de langue et à l'activité d'articulation et d'entraînement.

D'après la figure, nous remarquons que parmi les 16 voyelles du français, deux voyelles sont absentes de la méthode, ce sont la voyelle [ɑ] et la voyelle [œ]¹.

La distinction antérieure-postérieure dans la prononciation de la voyelle [a] antérieure ouverte, et de la voyelle [ɑ] postérieure ouverte, a tendance à ne plus être pratiquée même dans le bon usage (Warnant 2006: 18). De plus, la distinction arrondie-écartée dans la prononciation de la voyelle nasale [œ̃] antérieure mi-ouverte arrondie, qui se trouvent dans la graphie *un/um* dans les mots comme *un, brun, emprunt et parfum* et la voyelle [ɛ̃] antérieure mi-ouverte non-arrondie est parfois neutralisée au profit de [ɛ̃] par certains locuteurs (Wioland 2005: 44). Nous pouvons également remarquer que la voyelle [œ̃] se trouve remplacée dans la méthode, par la voyelle [ɛ̃]. L'activité 5, (7/2)², semble confirmer l'absence de la voyelle [œ̃]. Dans cet exercice, les apprenants sont demandés à montrer 1, s'ils entendent deux fois le son [ɛ̃], à montrer 2, s'ils entendent deux fois le son [ɑ̃], et à montrer 3, s'ils entendent les deux sons, à partir des exemples suivants :

¹ Il est intéressant de signaler que ces deux voyelles ne se trouvent pas non plus dans de nombreux manuels de phonétique et de méthode de langue de ces dernières années (cf. par exemple: Abry & Chalaron 2010; Abry & Berger 2019; Charliac & Motron 1998; Kamoun & Ripaud 2016).

² Le premier chiffre entre parenthèse dénote le numéro du dossier, et le deuxième de la leçon. (7/2) renvoie au Dossier 7, leçon 2.

1. vingt-cinq grammes 2. cent trente grammes 3. cinq cent grammes
4. un camembert 5. du saint-marcellin 6. une grande quantité.

Voici le corrigé de l'exercice dans le guide pédagogique (Antier et al. 2017: 187): 1. 1 ([*ẽ-ẽ*]); 2. 2 ([*ã-ã*]); 3. 3 ([*ẽ-ã*]); 4. 3 ([*ẽ-ã*]); 5. 1 ([*ẽ-ẽ*]); 6. 2 ([*ã-ã*]). Si nous regardons de près le numéro 4, un camembert, nous trouvons que les auteurs proposent la prononciation du mot *un* avec la voyelle [*ẽ*] et non de la voyelle [*ã*], malgré la graphie *un*.

Pour les voyelles dans les activités associées à l'acte de communication/l'usage de langue, les voyelles [*i*], [*u*], [*a*] se trouvent dans l'activité d'identification des lettres et de l'alphabet: (0/2); la voyelle [*u*] dans l'activité sur la distinction entre la situation de communication simple: salutation formelle [*u*] dans *bonjour*, vous et informelle [*y*] dans *salut, tu: Tu vas bien, Luc?, Vous allez bien aujourd'hui ?* (1/1); et la voyelle [*a*] dans l'élisision de [*ə*]-[*a*] des articles définis le & la devant une voyelle: *J'habite près de la Suisse et de l'Italie, Je travaille loin de la Belgique et de l'Allemagne.* (2/3).

Les voyelles [*ɛ*], [*ø*], [*œ*], [*ẽ*], [*ã*], [*õ*] sont présentées dans les activités d'articulation et d'entraînement dans lesquelles la notion phonétique, par exemple l'articulation et la perception-identification, est introduite, par exemple; les sons [*ẽ*], [*ã*], [*õ*] dans l'activité de perception et d'identification des 3 voyelles nasales et la différenciation avec les voyelles orales: *C'est une amitié sincère* [*ẽ*], *Bruce est décontracté* [*õ*], *Clara est amusante* [*ã*] (3/2); et les voyelles [*ø*] et [*œ*] dans l'activité d'identification,

d'articulation et de différenciation des deux sons dans la prononciation de *il veut et ils veulent* et de sensibilisation à la phonie & graphie *eu* dans les paires: *douze-deux* [duz-dø], *je vaux-je veux* [ʒəvø-ʒəvø], *euro-heureux* [øRO-øRø](4/4).

Les voyelles [y], [ə], [e], [o], [ɔ] sont abordées, d'une part, dans les activités de communication ou de l'usage de langue, telles que l'opposition des sons [y] - [u] dans une situation de communication simple: salutation formelle [u] (vous) et informelle [y] (tu) (1/1) ou la différenciation des sons [ə] - [e] dans l'opposition de l'article défini masculin singulier *le* [lə] et de l'article défini masculin pluriel *les* [le]: *le Canada, les Pays-Bas* (2/1), dans l'opposition de l'adjectif démonstratif masculin singulier *ce* [sə] et de l'adjectif démonstratif pluriel *ces* [se]: *Ces voyageurs viennent d'Espagne, Oui, j'adore ce site.* (2/5); du présent et du passé composé à l'oral *je* [ʒə] - *j'ai (...é)* [ʒe(...e)]: *Je finis mes études, J'ai fait un plat délicieux.* (5/5). Et d'autre part, ces voyelles se trouvent dans les activités phonétiques, par exemple: la perception et l'identification du son [y] par rapport aux sons [a] - [i] - [u], l'articulation du son [y] dans les mots *salut, tu, bus, voiture* et l'allongement du son [y]: *Super, salut, à plus tard!* (4/6); la perception et l'articulation des sons [e] et [ɛ], la position de [e] et [ɛ] dans les syllabes fermée et ouverte: *un séjour, divorcé, son frère, leur mère* (3/1) ou la prononciation du son [ə] dans la lettre e sans accent, la distinction des sons [ə] - [ɛ] - [ǣ] (e+n, m): *reportage, des, jeunesse, en* (5/3)

À l'exception des voyelles dans l'activité de prononciation des alphabets en français, les voyelles se présentent dans l'ordre

suivant: [y] par opposition à [a]-[i]-[u]; [ø] par opposition à [e] et à [a]; [ɛ] par opposition à [e]; [ɛ̃]-[ã]-[ɔ̃] par opposition aux voyelles orales; [ɛ] (entraînement); [ø] et [œ]; [o] par opposition à [ɔ]; [y] (entraînement); [ɛ] par opposition à [ɛ̃]; [ə] par opposition à [ɛ] et à [ã]; [ə] par opposition à [e]; [ɛ̃] par opposition à [ã] et [o] par opposition à [ə].

La voyelle [y], antérieure fermée arrondie, est la première voyelle introduite dans la méthode puisqu'elle se trouve dans les premiers mots de la salutation informelle *Salut, tu*. Elle est répétée dans l'activité d'écoute et de répétition qui permet aux apprenants de mieux s'entraîner. La voyelle suivante est la voyelle [ə], antérieure centrale arrondie. Elle est introduite dans l'activité de distinction de déterminants singulier et pluriel à l'oral: le & les, ce & ces. Elle se trouve ensuite dans l'activité de distinction [ə]-[e] pour marquer le présent et le passé-composé à l'oral et dans l'activité de prononciation de la lettre e sans accent. La voyelle [ɛ], antérieure mi-ouverte non-arrondie, est introduite par rapport à la voyelle [e], antérieure mi-fermée non-arrondie, dans l'activité de perception des sons [e] et [ɛ] dans plusieurs séries d'exemples, et ensuite dans l'activité de perception de son [ɛ], et des sons [ɛ̃] et [ɛ] dans *il vient et ils viennent*.

Les trois voyelles nasales [ɛ̃]-[ã]-[ɔ̃] se trouvent d'abord ensemble dans l'activité de perception des voyelles nasales par rapport aux voyelles orales, ensuite dans l'activité de discrimination [o]-[ɔ] et [ɛ̃]-[ã] respectivement. Les voyelles antérieures mi-fermée et mi-ouverte arrondies [ø]-[œ] et les

voyelles postérieures mi-fermée et mi-ouverte arrondies [o]-[ɔ] se trouvent une seule fois dans l'activité de perception et de production.

Pour les consonnes, seules 7 consonnes: 2 occlusives bilabiales sourde et sonore [p]-[b], une fricative labiodentale sonore [v], une fricative apico-alvéolaire sonore [z], 2 fricatives palatales sourde et sonore [ʃ] et [ʒ], et une vibrante uvulaire [ʀ] sont abordées dans les activités. Pourtant, les 3 semi-consonnes [j], [w] et [ɥ] sont toutes introduites dans la méthode.

Les consonnes [z] et [v] se présentent en association avec la liaison et à l'enchaînement: la liaison [z] avec *nous, vous et ils/elles* suivis du verbe commencé par une voyelle (1/5), (2/4); la liaison devant un h muet, entre le nombre et le mot *heure* (4/1); et l'enchaînement entre le nombre *neuf* et le mot *heure* (4/1).

La consonne vibrante uvulaire [ʀ] se trouve dans l'activité d'articulation et d'entraînement de groupe consonantique *fr, br, tr*, dans lequel la consonne [ʀ] est en deuxième position derrière la consonne initiale; C1C2, où C1 = [f], [b], [t] (et [g] dans un seul exemple), C2 = [ʀ], par exemple *Les arbres [arbr] sont tristes [trist] en hiver, En Afrique [afrɪk], il y a trop de bruits [brɥi] dans les grandes [grɑ̃d] rues* (6/6).

Les consonnes [p], [b], [ʃ], [ʒ] se trouvent dans les activités de perception et de production différentes, par exemple, la perception du son [ʒ] dans les positions initiale - intervocalique - finale, dans *jupe [ʒyp], bijoux [biju], rouge [ruʒ]* (7/5); la perception des sons [p] et [b] dans *poulet [p] et poêlée [p] de légumes, sorbet [b] à la framboise [b], un petit [p] goût de*

France à Bogota [b] (7/1).

Les 3 semi-consonnes [j], [w] et [ɥ] sont proposées dans les activités de perception et de production: la production de la semi-consonne [j] après l'écoute des adjectifs comme *accueillant* [akœjã], *bruyant* [bryjã], *délicieux* [delisjø] (7/2); la perception des semi-consonnes [w] et [ɥ] dans *Il faut bien choisir* [ʃwasir] *la date, Il va avoir* [avwar] *quarante ans, On va faire la fête toute la nuit* [nuɥi], *Tu lui* [luɥi] *téléphones ?* (8/6).

D'après notre étude systématique, il semble que les consonnes fricatives et les semi-consonnes sont privilégiées puisque toutes les fricatives, à l'exception de consonne fricative labiodentale sourde [f] et de consonne fricative apico-alvéolaire sourde [s], sont abordées dans la méthode. À l'exception de la consonne [z] qui se trouve dans trois activités liées à la liaison, chaque consonne n'est introduite qu'une seule fois dans l'ordre suivant : [z], [v], [ʀ], [p]-[b], [ʃ]-[ʒ], [j], [w]-[ɥ].

L'enchaînement³ consonantique se présente dans les activités sur la prononciation du nombre *soixante-et-un* [swasãteœ] (1/2), l'enchaînement devant un *h* muet, enchaînement entre le nombre et le mot *heure* [œr]: *une heure* [ynœr], *quatre heures* [katœr], *cing heures* [sœkœr], *sept heures* [setœr] et enchaînement avec [v] dans *neuf heures* [nœvœr] (4/1). La liaison avec la consonne [z] est initiée dans les activités sur la liaison verbale dans la séquence composée de

³ Nous situons l'enchaînement et de la liaison au niveau segmental, puisqu'ils sont systématiques et prévisibles, qu'ils apparaissent dans la transcription phonétique et qu'ils permettent d'opposer certaines séquences comme [ilãtã] *il entend* & [ilzãtã] *ils entendent* ou bien [ilsõ] *ils sont* & [ilzõ] *ils ont*.

nous, vous et *ils/elles* et de verbe commencé par une voyelle, par exemple *ils écoutent* [ilzekut], *vous avez* [vuzave] (1/4 et 5), la liaison devant un h muet, entre le nombre *deux, trois* et le mot suivant, par exemple *deux heures, trois heures* [døzœr, trwazœr](4/1).

Nous pouvons noter que la liaison est répétée 3 fois dans la méthode parce que c'est un phénomène plutôt typique du français (Léon 1972) et permet de marquer l'opposition singulier & pluriel à l'oral comme dans *Ils écoutent* [ilzekut] au pluriel par rapport à *Il écoute* [ilekut] au singulier.

2.1.2 Les activités sur les unités au niveau suprasegmental comptent 19% des activités phonétiques dans la méthode (6 sur 32) et portent sur 2 thèmes suivants: l'accentuation -rythme, et l'intonation.

L'accentuation se trouve dans les activités sur l'accentuation de la dernière syllabe et le rythme dans la prononciation des nombres 60, 61, 68 ... (1/2) et l'intégration du rythme et de l'intonation dans une prise de parole continue (4/2).

Les activités sur l'intonation se répartissent en:

1) la variation de l'intonation par rapport aux modalités de phrases, comme dans l'activité sur l'initiation et la différenciation de l'intonation montante dans la phrase à modalité interrogative et de l'intonation descendante dans la phrase à modalité déclarative: *Tu parles français ?* (↑), *Oui, je parle anglais aussi* (↓). (1/3),

2) la variation de l'intonation dans une prise parole continue, c'est-à-dire l'intonation montante liée à la continuité

et l'intonation descendante liée à la fin : *Le soir* (↑), *Natasha regarde une série* (↑), *elle lit* (↑), *elle écrit* (↑), *elle se couche* (↑) et *elle s'endort* (↓). (4/2),

3) Deux schémas de l'intonation interrogative : intonation montante dans la question *Tu t'appelles comment ?* (↑) et l'intonation descendante dans la question *Comment tu t'appelles ?* (↓) (1/6),

4) l'intonation expressive: l'intonation montante pour exprimer l'enthousiasme *C'est super !* (↑) ou l'intonation descendante pour le manque de l'enthousiasme *C'est nul !* (↓) (7/6).

Nous pouvons remarquer que les différentes unités au niveau suprasegmental se présentent dans l'ordre suivant: l'accentuation de la dernière syllabe, l'intonation montante & descendante des modalités interrogative et déclarative, le schéma de l'intonation interrogative: montante & descendante, l'intonation interrogative (rappel et entraînement), le rythme et l'intonation montante-continuative & descendante-conclusive et l'intonation expressive.

Il semble que les auteurs accordent une importance au schéma intonatif parce qu'il est répété plusieurs fois. La variation intonative montante-descendante est très importante en français oral puisqu'elle permet de marquer les différentes modalités de phrase. L'intonation montante marque l'interrogation totale comme dans l'exemple *Ça va ?* (↑), l'interrogation avec les mots interrogatifs à la fin comme dans *Tu t'appelles comment ?* (↑) et l'enthousiasme comme dans *C'est super !* (↑). L'intonation

descendante marque la modalité déclarative comme dans *Ça va.* (↓), l'interrogation partielle avec les mots interrogatifs au début de la phrase comme dans *Comment tu t'appelles ?* (↓) et le manque d'enthousiasme comme dans *C'est nul !* (↓). De plus, l'intonation montante permet de signaler la continuité et l'intonation descendante la fin dans la prise de parole comme dans *Le matin* (↑), *Natacha se lève* (↑), *regarde le ciel* (↑), *fait du sport* (↑), *et se douche* (↓).

2.2 Les exercices

Les exercices proposés dans les activités phonétiques peuvent être classés en deux catégories: les exercices de perception et de production.

2.2.1 L'exercice de perception ou de sensibilisation est un exercice qui permet aux apprenants de se pencher sur le son ou le thème étudié sans prendre en considération les autres composants de la langue et de développer leur capacité de perception (Champagne-Muzar & Bourdages 1998: 54). Les apprenants sont demandés d'écouter des mots ou des phrases dans l'enregistrement et ensuite d'associer l'unité phonétique à un geste ou de discriminer ou d'identifier l'unité phonétique étudiée dans une série de mots proposée. Nous pouvons noter:

- l'exercice de perception, ou de sensibilisation, auditive, par exemple l'activité 3 (0/2):

a) Écoutez et répétez

[a] : a - h - k

[e] : b - c - d -g - p - t - v - w, etc.

Remarque: l'exercice de perception est toujours associé à l'exercice de production dirigée.

- l'exercice de perception auditive associé aux faits articulatoires, par exemple l'activité 6 (7/5)

a) Écoutez. Répétez les mots avec une main sur votre cou. Vous sentez une vibration quand vous prononcez le son [ʒ].

b) Écoutez. Répétez les mots avec une main sur votre cou. Vous ne sentez pas une vibration quand vous prononcez le son [ʃ].

- l'exercice de perception associée aux expressions corporelles, dans lequel les apprenants vont associer l'unité phonétique aux autres parties du corps, par exemple l'activité 3 (0/2)

b) En petits groupes.

1. Associez un geste à chaque son voyelle : [a], [e], etc
2. Présentez vos gestes à la classe.

- Exercice de repérage d'un son dans lequel les apprenants sont demandés d'écouter et d'identifier l'unité phonétique étudiée dans l'ordre de syllabe, par exemple l'activité 4 (1/1):

a) Écoutez les phrases. Vous entendez [y] dans la première syllabe, montrez 1; dans la deuxième syllabe, montrez 2; dans la troisième syllabe, montrez 3.

1. Oh, salut ! 2. Tu vas bien ?
3. Oui, et Luc ? 4. Luc, ça va ?, etc.

- Exercice de discrimination dans lequel les apprenants sont demandés d'identifier l'unité phonétique étudiée dans les mots ou dans les phrases proposées, par exemple l'activité 4 (1/1)

b) Écoutez. Vous entendez [y], saluez de manière

informelle. Vous entendez [u], saluez de manière formelle.

1. Salut, à plus ! 2. Bonne journée.
3. Tu vas bien, Luc ? 4. Vous allez bien aujourd'hui ?
5. Bonjour, vous allez bien ? 6. Salut, à plus tard.

• l'exercice d'association de l'unité phonétique et de la représentation visuelle dans lequel les apprenants sont demandés d'écouter et de compléter la règle de la prononciation ou du rapport de la phonie-graphie, par exemple l'activité 7 (4/5) :

c) Écoutez, observez et complétez la règle.

1. Dans les mots, *un concert* et *une réception*, le son [ʒ] s'écrit *on*. etc. ou dans l'activité 7 (8/3)

b) Écoutez. Dans quelle syllabe est le son [ʒ] ? Quelle consonne arrive après le son [ʒ] ?

2.2.2 L'exercice de production dirigée permet de former et de développer la compétence orale (Champagne-Muzar & Bourdages 1998: 68) et est toujours lié à l'exercice de perception. Les apprenants sont demandés d'écouter les mots ou les phrases et de les répéter après. Prenons, par exemple, l'activité 8 (6/6):

c) Écoutez les phrases. Essayez de les répéter le plus vite possible.

1. J'ai très très froid.
2. Les arbres sont tristes en hiver. etc.

Il nous semble que l'exercice de perception est privilégié dans *Cosmopolite A1* et est beaucoup plus varié que l'exercice de production dirigée qui demande aux apprenants de répéter les

mots ou les phrases après les avoir écoutés. Comme la méthode s'adresse aux apprenants au niveau débutant n'ayant aucun ou presque aucun contact avec la langue française, l'exercice de perception, nous le croyons, permettra aux apprenants de développer leur capacité de percevoir l'unité phonétique et l'exercice de production dirigée aide les apprenants à prononcer correctement les mots et les phrases simples de leur niveau. Pour la production, au niveau A1 du CECR, les apprenants sont demandés de prononcer, « d'une façon compréhensible, un répertoire très limité d'expression et de mots mémorisés avec quelques efforts pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/l'utilisateur ». (Division des politiques linguistiques 2001: 92). C'est probablement la raison pour laquelle les exercices de production dirigée se limitent aux exercices de répétition.

3. Conclusion

Au niveau segmental, l'introduction des alphabets phonétiques dès la première activité de phonétique (0/2) permettrait aux apprenants de reconnaître ces alphabets, d'associer ensuite les sons et les symboles et, éventuellement, d'éviter, souhaitons-le, de noter la prononciation dans leur langue maternelle; ce qui pourrait influencer la bonne prononciation du français. Les activités phonétiques et les exercices correspondants, à l'exception des activités d'entraînement de certains sons, se fondent principalement sur la notion d'opposition. Chaque son ou paramètre prosodique abordé se présente toujours par

opposition à un autre, par exemple les voyelles [e] ≠ [ɛ], les consonnes [p] ≠ [b], l'intonation montante ≠ descendante, etc. L'approche par l'opposition permet aux apprenants de mieux percevoir une unité phonétique par rapport à une autre. Pour les voyelles, à l'exception des voyelles [a] et [œ], quatorze sont introduites dans la méthode. Il manque pourtant des activités et des exercices parce que certaines ne se présentent qu'une ou deux fois sur l'ensemble des activités ou ne sont mentionnées que dans les activités d'autres voyelles. En ce qui concerne les consonnes, neuf consonnes sont seulement abordées dans les activités phonétiques. Les consonnes absentes, les occlusives [t], [d], [k], [g], les nasales [m], [n], [ɲ], les fricatives [s], [f] et la latérale [l], pourraient être ajoutées dans les activités existantes déjà parce que les sons abordés sont toujours présentés en contexte. Par exemple, la consonne latérale [l] pourrait être introduite dans l'activité sur les groupes consonantiques (6/6) dans lesquels la consonne [l] est en deuxième position derrière la consonne initiale (C1C2, où C2 = [l]). Ou bien dans l'activité d'entraînement de la voyelle [ɛ] (3/3), les enseignants peuvent faire travailler le groupe [gl] dans l'exemple *Je suis anglaise*, ou bien le son [m] dans l'exemple *J'aime visiter des musées*, etc. De plus, bien que la liaison et l'enchaînement restent limitées, ils sont introduits dans la méthode d'une manière systématique et très tôt, dès le dossier 1 et permettent certainement aux apprenants de mieux percevoir la spécificité du français oral dès leurs premières leçons. Au niveau suprasegmental, il semble que la plupart de paramètres prosodiques sont abordés, notamment

le rapport entre la variation de l'intonation et les différentes modalités de phrases y compris l'intonation expressive. Cependant, l'intonation de la modalité impérative qui semble aussi importante que l'intonation des modalités déclarative et interrogative n'est malheureusement pas introduite.

Pour conclure, cette étude nous permet de mettre en évidence les points forts et les limites de la méthode *Cosmopolite A1*. Elle nous permet également de nous rendre compte d'éléments existant déjà dans la méthode, d'éléments manquant et d'éléments qu'on pourrait y ajouter. Afin d'améliorer l'apprentissage de la phonétique et de préparer les apprenants pour le niveau supérieur, les enseignants pourraient compléter les activités de phonétique en intégrant des activités supplémentaires, sélectionnées par exemple dans les manuels spécialisés ou sur l'Internet, et focaliser un peu plus sur le travail de l'articulation de chaque son et sur la différence entre les sons. Pour élargir le résultat, il sera intéressant d'étudier les activités phonétiques dans d'autres méthodes du même niveau aussi bien que de niveaux supérieurs.



Bibliographie

- Abyr D. & Berger Ch., 2019. **Phonie-graphie du français**. Paris: Hachette FLE.
- Abyr D. & Chalaron M.-L., 2010. **Les 500 exercices de phonétique**. Paris: Hachette FLE.
- Antier M. et al., 2017. **Cosmopolite A1 Méthode de français Guide pédagogique**. Paris: Hachette FLE.
- Champagne-Muzar C. & Bourdages J., 1998. **Le point sur la phonétique**. Paris: Clé International.
- Charliac L. & Motron A.-Cl., 1998. **Phonétique progressive du français**. Paris: Clé International.
- Division des Politiques Linguistiques, 2001. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier.
- Hirschsprung N. & Tricot T., 2017a. **Cosmopolite A1 Méthode de français**. Paris: Hachette FLE.
- Hirschsprung N. et al., 2017b. **Cosmopolite A1 Méthode de français Cahier d'activité**. Paris: Hachette FLE.
- Kamoun Ch. & Ripaud D., 2016. **Phonétique essentielle du français**. Paris: Didier.
- Léon P., 1972. **Prononciation du français standard**. 2^e édition. Paris: Didier.
- Warnant L., 2006. **Orthographe et prononciation en français**. Paris: Deboeck. duculot.
- Wioland F., 2005. **La vie sociale des sons du français**. Paris: L'Harmattan.

Ressource électronique

- DELFDALF, 2020. **Grille d'évaluation de la production orale A1**. Retrieved October 7, 2020, from http://www.delfdalf.fr/_media/a1-grille-po.pdf.