



HAL
open science

La liaison chez les apprenants anglo-américains de FLE : évaluation d'une activité de correction phonétique en ligne

Stéphanie Laaban

► To cite this version:

Stéphanie Laaban. La liaison chez les apprenants anglo-américains de FLE : évaluation d'une activité de correction phonétique en ligne. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03295919

HAL Id: dumas-03295919

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03295919>

Submitted on 22 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La liaison chez les apprenants anglo-américains de FLE : évaluation d'une activité de correction phonétique en ligne

**Stéphanie
LAABAN**

Sous la direction de Daniel FROST

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

La liaison chez les apprenants anglo-américains de FLE : évaluation d'une activité de correction phonétique en ligne

**Stéphanie
LAABAN**

Sous la direction de Daniel FROST

UFR LLASIC
Département Science du Langage et Français Langue Etrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues- 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je souhaite remercier chaleureusement Daniel Frost qui m'a aidé et soutenu tout au long de ce mémoire de recherche. Ses encouragements, sa bienveillance, la régularité de ses réponses ainsi que son exigence m'ont été d'une aide précieuse.

D'autre part, j'aimerais également remercier Thierry Soubrié qui m'a permis de faire la rencontre de Daniel Frost et qui m'a soutenu dans mon orientation de recherche.

De plus, je souhaite remercier Clémence Gach et Julia Guimier pour avoir pris le temps de diffuser le dispositif en ligne à leurs étudiants de la Sorbonne Nouvelle.

Enfin, j'aimerais dire un grand merci aux huit apprenants issus de la plateforme Italki qui ont accepté de participer à cette recherche. Je les remercie pour leur confiance, leur enthousiasme et leur soutien.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Stéphanie.....

NOM : LAABAN.....

DATE : 14/03/2021.....

Sommaire



.....	1
Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Cadrage Théorique.....	11
CHAPITRE 1. LA LIAISON : UN ELEMENT ESSENTIEL DE LA PRONONCIATION DU FLE	13
1. LA PRONONCIATION EN LANGUE ETRANGERE : DEBATS ET FINALITES	13
2. L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION EN FLE : ENTRE TENSIONS ET DELAISSEMENT	16
3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LIAISON EN FLE : ENTRE MORCELLEMENT ET APPROXIMATION	19
CHAPITRE 2. LA NECESSITE D'ENSEIGNER LA LIAISON EN FONCTION DE LA L1 DES APPRENANTS : LE CAS DES ANGLO-AMERICAINS	23
1. POUR UNE CORRECTION PHONETIQUE SELON LA L1 DES APPRENANTS	23
2. ANALYSE CONTRASTIVE DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS	25
3. LES DIFFICULTES DES ANGLO-AMERICAINS AVEC LES LIAISONS	28
CHAPITRE 3. UNE REMEDIATION PHONETIQUE ADAPTEE AUX BESOINS DES APPRENANTS	32
1. UNE CORRECTION PHONETIQUE INDIVIDUALISEE BASEE SUR LA MOTIVATION	32
2. LA CORRECTION PHONETIQUE : ENJEUX IDENTITAIRES ET GESTION DE LA FACE.....	35
3. LA LIAISON : UN ENJEU DE CORRECTION PHONETIQUE SPECIFIQUE CHEZ LES ANGLO-AMERICAINS	37
Partie 2 - Méthodologie.....	40
CHAPITRE 4. LE PUBLIC.....	42
1. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON D'APPRENANTS	42
2. UN RECRUTEMENT DOUBLE : ITALKI ET SORBONNE NOUVELLE.....	45
CHAPITRE 5. LE DISPOSITIF EN LIGNE	49
1. LA PAGE D'ACCUEIL DU SITE	49
2. LE PRE-TEST	50
3. LES ACTIVITES EN LIGNE	53
4. LE TEST FINAL	60
CHAPITRE 6. APPROCHE METHODOLOGIQUE	61
1. LES ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	61
2. L'INTEGRATION DE L'OUTIL NUMERIQUE AU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	62
3. LES AFFORDANCES DU DISPOSITIF	63
Partie 3 - Analyse des résultats.....	65
CHAPITRE 7. ANALYSE QUALITATIVE	67
1. UN ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISE PLUS LONG QUE PREVU	67
2. LES ENJEUX TECHNIQUES DE L'ACTIVITE : DES BLOCAGES ET DES BONNES SURPRISES.....	70
3. ANALYSE DU FEEDBACK : DES SUGGESTIONS D'AMELIORATION ET DES RETOURS POSITIFS	72

CHAPITRE 8. ANALYSE QUANTITATIVE.....	77
1. COMPARAISON DES RESULTATS EN PAROLE CONTROLEE.....	77
2. COMPARAISON DES RESULTATS EN PAROLE SPONTANEE	82
3. TYPOLOGIE DES LIAISONS PARTIELLEMENT REALISEES	85
CHAPITRE 9. LES PERSPECTIVES.....	89
1. LES BIAIS INHERENTS A NOTRE RECHERCHE-ACTION.....	89
2. LES PISTES PROMETTEUSES	91
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	97
Sitographie	101
Liste des tableaux	102
Table des annexes.....	103
Table des matières	175

Introduction

Ce travail de recherche porte sur l'enseignement de la liaison en Français Langue Etrangère (FLE). Il s'agit d'une recherche-action dont l'objectif est de participer à l'amélioration de l'enseignement de la prononciation en FLE, en fournissant des outils pédagogiques innovants. Pour cela, dans cette recherche appliquée, nous avons élaboré un dispositif en ligne de remédiation phonétique que nous avons fait tester à un échantillon d'apprenants et que nous avons ensuite analysé. Pour mieux comprendre les motivations qui ont donné naissance à ce projet de recherche, nous allons préciser sa genèse.

A l'origine, ce projet de recherche est issu de mes expériences de terrain dans le cadre de mon activité professionnelle. En effet, je travaille comme formatrice indépendante de FLE pour un public d'adultes depuis 2017. Au cours de ces années, j'ai été amenée à exercer dans différents contextes : des cours individuels et collectifs en présentiel dans des centres de formation linguistique en région parisienne (Berlitz, Novexpat, Business Class Solution) et des cours individuels en ligne sur la plateforme Italki. C'est cette dernière expérience qui constitue en fait le cœur de mon métier. J'ai commencé à travailler dans l'enseignement du français avec Italki et cela fait maintenant plus de quatre ans que j'exerce comme formatrice de FLE en ligne sur cette plateforme. Depuis février 2020, mon activité professionnelle s'est d'ailleurs recentrée sur l'enseignement en ligne, Italki étant désormais mon employeur principal.

Pour cette recherche-action, il est vrai que le contexte de la pandémie de Covid a eu un impact sur le choix de mon terrain. Les centres de formation ayant été fermés la majeure partie de l'année 2020-2021, il était très difficile de réaliser un stage dans une école ou d'entrer en contact avec une classe et de faire des observations. C'est pour cette raison en partie que j'ai choisi de faire de mes cours individuels sur Italki mon terrain pour ce projet de recherche. Cependant, que les modalités d'enseignement soient en ligne ou en présentiel, mon intérêt pour l'enseignement de la prononciation en FLE est le fruit d'un questionnement personnel plus profond et antécédant au contexte de crise.

Travaillant majoritairement avec un public d'apprenants adultes anglo-américains depuis environ quatre ans sur Italki, j'ai été confrontée à certaines difficultés dans ma pratique de l'enseignement. Effectivement, de nombreux apprenants avec qui je travaille sont d'un niveau intermédiaire ou avancé et souhaitent s'améliorer sur des points

spécifiques de la langue, en particulier au niveau de leur accent. Sachant que les cours individuels que je propose sont faits sur mesure selon les besoins des apprenants, l'enseignement de la prononciation à l'échelle individuelle constitue une forte demande dans mon travail. Or, « corriger l'accent » est une demande relativement ambiguë. Ainsi, j'ai été amenée à créer des exercices de correction phonétique tels que la pratique de la lecture à voix haute, des exercices de paires minimales ou encore des exercices de prosodie avec des paroles de chanson. Au cours de ces expériences de terrain, un élément de la prononciation de ces apprenants anglo-américains me troublait plus que les autres : ils avaient tendance à trop accentuer leurs consonnes situées en première syllabe, créant ainsi des coups de glotte et des pauses cassant la rythmique du français. Etant une adepte des Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) et de l'enseignement en ligne, j'ai essayé plusieurs fois de créer un parcours d'apprentissage sur-mesure centré sur la prononciation d'un point de vue global. Ce projet se révélant plus complexe que prévu, j'ai compris que j'avais besoin d'un corpus de connaissances sur la prononciation du français et de l'anglais bien plus conséquent. C'est ainsi que l'idée m'est venue de faire de ce projet personnel et professionnel le sujet de mon mémoire de Master 2.

Un des questionnements majeurs dans cette recherche-action se situe au niveau de la manière d'appréhender la prononciation du français en amont. La langue française a pour particularité d'être une langue de phrasé, c'est-à-dire que les mots ont tendance à s'emboîter les uns dans les autres et à créer des phénomènes de frottements. Cependant, la prononciation du français en général n'est pas enseignée à un niveau suprasegmental mais à un niveau segmental. Cela a pour conséquence que de nombreux apprenants continuent d'apprendre la prononciation mot par mot et non par phrasé. Par conséquent, arrivés à un niveau intermédiaire ou avancé, de nombreux apprenants ont encore des difficultés de prononciation importantes. Or, il existe peu d'outils pédagogiques à disposition pour les aider à s'améliorer.

Ainsi, notre réflexion a eu pour point de départ cette question : comment amener les apprenants à envisager le français selon un schéma de phrasé ? Plusieurs angles d'attaque ont été imaginés : l'enseignement de la prosodie en tant que tel, l'enseignement des phénomènes d'enchaînements vocaliques et consonantiques ou bien un focus sur des points spécifiques tels que la nasalisation ou la syllabation. Le critère qui nous a permis de choisir notre approche a été celui de l'intelligibilité. Nous sommes en effet partis du principe qu'en premier lieu, les phénomènes de prononciation qui peuvent potentiellement

entraver la capacité d'un apprenant à se faire comprendre par un locuteur natif sont prioritaires. Dès lors, la liaison – aussi appelée enchaînement consonantique – nous est apparue comme un phénomène intéressant puisqu'il peut en effet poser des problèmes d'intelligibilité. De plus, étant le phénomène d'enchaînement le plus saillant et le plus complexe de la phonotactique du français (en comparaison à l'élision et à l'enchaînement vocalique qui sont définis par des règles stables), l'enseignement de la liaison peut constituer un bon point de démarrage pour s'initier aux phénomènes d'enchaînements en français et donc, d'aller progressivement vers le phrasé.

Notre recherche-action s'articule donc autour de plusieurs concepts clés tels que l'intelligibilité et le transfert linguistique. Ce dernier concept qui nous amène à voir que les erreurs de prononciation des apprenants découlent souvent de leur L1, nous a poussé à concevoir la correction phonétique selon ce prisme d'analyse. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous centrer les apprenants anglo-américains exclusivement.

Nous partons du constat que les apprenants anglo-américains font face à des difficultés importantes au niveau de la prononciation du français, que ce soit en perception ou en production, et que parmi les erreurs fréquentes qu'ils font, la prononciation des liaisons constitue un obstacle majeur.

Par conséquent, nous avons formulé plusieurs questions de recherche. Existe-t-il un lien entre la compréhension et la prononciation ? L'intelligibilité et la compréhension sont-elles liées ? L'élaboration d'une activité de correction phonétique en autonomie et à distance basée sur l'intelligibilité et la compréhension est-elle faisable ? Une telle activité permet-elle d'aboutir à des améliorations mesurables, en termes de compréhension et de production orale ?

Nous partons de l'hypothèse centrale selon laquelle un travail à distance basé sur la perception et la production des liaisons en français, via un dispositif en ligne, peut permettre une amélioration des performances des apprenants anglo-américains concernant ce phénomène, en termes de perception et de production.

Tout le long de notre recherche, nous tâcherons donc de répondre à la problématique suivante : en quoi un dispositif de correction phonétique en ligne sur les liaisons, conçu spécifiquement pour les apprenants anglo-américains, peut-il les aider à améliorer leur prononciation des liaisons en perception et en production ?

Notre recherche se fera donc en trois étapes. D'abord, dans une première partie, nous proposerons un cadrage théorique pour poser les concepts méthodologiques clés de notre dispositif et pour justifier l'intérêt de l'enseignement de la liaison. Ensuite, dans une deuxième partie, nous nous consacrerons à la méthodologie de notre dispositif en ligne en explicitant les caractéristiques de notre échantillon de participants et de notre terrain ainsi que le contenu précis de notre activité en ligne. Enfin, dans une troisième partie, nous nous focaliserons sur l'analyse des résultats d'un point de vue qualitatif, en ce qui concerne la mise en place et la réception du dispositif, et d'un point de vue quantitatif, en ce qui concerne la prononciation des liaisons avant et après la réalisation de l'activité. L'ensemble de ces éléments nous permettra d'analyser les limites ainsi que les perspectives de notre expérimentation sur l'enseignement de la liaison et de dégager des pistes pour l'avenir.

Partie 1

-

Cadrage Théorique

Dans cette première partie, nous allons analyser les enjeux théoriques qui sous-tendent l'objet de notre recherche-action : l'évaluation d'une activité de correction phonétique sur les liaisons en FLE.

Tout d'abord, dans le premier chapitre, nous nous concentrerons sur l'état de la prononciation en langue étrangère aujourd'hui, en précisant ses paramètres ainsi que les courants méthodologiques qui la traversent. Ce bilan nous permettra de voir que la prononciation en FLE souffre d'un certain délaissement, bien qu'elle soit considérée comme importante. Nous montrerons ensuite que le concept d'intelligibilité constitue une clé d'analyse centrale dans l'enseignement de la prononciation. Ainsi, nous verrons que la liaison – élément central de la phonotactique du français – est un point de la prononciation française crucial qui fait l'objet d'un enseignement relativement partiel à l'heure actuelle.

Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons en quoi le fait d'enseigner la liaison selon la L1 des apprenants constitue un enjeu primordial. Cela nous permettra de justifier le choix d'un focus sur les apprenants anglo-américains dans recherche-action. D'abord, nous dresserons un état des lieux sur les concepts liés au transfert linguistique et nous préciserons certains phénomènes importants tels que la « surdité » et l'interlangue. Ensuite, nous élaborerons une analyse contrastive de l'anglais et du français pour justement apprendre à définir le filtre de la L1 présent chez les apprenants anglo-américains. Enfin, partant de ce constat, nous présenterons les principales difficultés que ce groupe d'apprenants rencontre concernant les liaisons : le manque de priorisation, la liaison non-enchaînée et les phonèmes nasaux en liaison.

Dans le troisième chapitre, notre étude se focalisera sur la question de la correction phonétique. Premièrement, nous expliquerons pourquoi toute activité de remédiation phonétique nécessite une réflexion approfondie sur la motivation de l'apprenant. Ensuite, nous verrons que la gestion de la face représente une question cruciale puisque corriger la prononciation d'un apprenant peut amener à diverses problématiques : investissement corporel, prise de risque et identité. En dernier lieu, nous montrerons qu'une correction phonétique sur les liaisons demande de créer des activités de production et de compréhension orales qui mêlent ou non la graphie.

Chapitre 1. La liaison : un élément essentiel de la prononciation du FLE

1. *La prononciation en langue étrangère : débats et finalités*

1.1. *La prononciation en langue étrangère : éléments de définition*

Au sens premier, prononcer correspond à l'action de dire. Il s'agit donc de la capacité à « réaliser oralement un son, une lettre ou un mot et à les articuler » (Dictionnaire Larousse, 2021). Ainsi, la prononciation constitue l'ensemble des phénomènes existant sur la réalisation orale d'un langage donné. En didactique des langues étrangères, la prononciation se définit comme « la manière de prononcer les sons du langage » (Dubois, 2002 : 434). Au même titre que le lexique ou la grammaire, la prononciation est une dimension du langage essentielle qui doit être maîtrisée par les apprenants. Cependant, contrairement à d'autres dimensions de la langue, la particularité de la prononciation est qu'elle se situe dans l'oralité, c'est-à-dire qu'elle s'analyse en termes de compréhension et de production orale. Son évaluation ne peut donc pas se faire en compréhension et en production écrites.

Par ailleurs, la prononciation en langue étrangère est un champ disciplinaire qui se caractérise par un certain nombre de difficultés (Thomson, 2017) : le manque de coordination et la dispersion des recherches. Malgré ces difficultés, les recherches dans ce domaine sont traversées par des concepts qui font plus ou moins consensus et sur des outils d'analyse communs.

Pour aller plus loin, en termes de contenu, il faut voir que cette dimension du langage s'articule autour de deux grandes disciplines : la phonétique et la phonologie lesquelles ont pour objet d'étude le suprasegmental (la prosodie) et le segmental (les phonèmes et les syllabes). Nous verrons que dans ce champ, la phonotactique tient une place transversale.

1.2. Les paramètres étudiés dans la prononciation d'une langue étrangère

Comme annoncé précédemment, au niveau du contenu, il existe deux disciplines essentielles dans le domaine de la prononciation d'une langue étrangère : la phonétique et la phonologie. Tout d'abord, la phonétique est une branche de la linguistique qui s'intéresse à la production des sons d'une langue donnée. La phonétique ne se focalise pas sur la production de sens mais sur l'aspect physique des sons : leur articulation et leur acoustique. Ainsi, l'étude de l'appareil phonatoire constitue la clé de voûte de cet aspect de la langue. La phonologie quant à elle se définit comme l'étude des sons d'une langue donnée non pas d'un point de vue technique, mais du point de vue du sens. Les unités de sens étudiées s'appellent « phonèmes ». Voici une définition sur laquelle appuyer notre réflexion : « La phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. ». (Dubois, 2002 : 412)

D'autre part, dans ces deux disciplines, il existe deux objets d'étude importants : le suprasegmental et le segmental. Premièrement, l'objet d'étude suprasegmental correspond globalement à la prosodie, c'est-à-dire l'écriture rythmique d'une langue en termes de fréquence, de durée et d'intonation. Elle peut se définir comme suit : « [la prosodie] concerne les éléments dynamiques de la chaîne parlée. Variations de hauteur, d'intensité et de durée qui déterminent la mélodie, les tons, les pauses, les accents et le rythme qui sont intégrés globalement au niveau perceptif de l'intonation. » (Landercy et Renard, 1977) Deuxièmement, l'objet segmental recouvre l'étude des phonèmes et des syllabes. Ainsi, dans cette approche, la focale se situe sur les unités de sons les plus petites alors que pour le suprasegmental l'intérêt se porte sur l'articulation des unités de sons entre elles.

Enfin, il reste un paramètre important dans la prononciation : la phonotactique. Ce paramètre de la prononciation est présent dans toutes les langues avec plus ou moins d'importance. Il s'agit des phénomènes de contacts et de frottements entre les phonèmes qui produisent des transformations phonologiques. La particularité de la phonotactique est qu'elle relève à la fois de la phonétique et de la phonologie. De plus, elle concerne principalement les phonèmes à un niveau segmental mais elle a également un fort impact sur la prosodie, en modifiant potentiellement des schémas intonatifs. La phonotactique est donc un paramètre transversal de la prononciation.

Maintenant que nous avons vu le contenu étudié en prononciation, nous allons nous intéresser aux concepts les plus mobilisés dans le domaine, en particulier celui de l'intelligibilité.

1.3. L'intelligibilité : l'approche dominante en prononciation

Jusqu'aux années 1960, la recherche dans le domaine de la prononciation en langue étrangère a été dominée par une approche : le mimétisme de l'accent natif ou *nativeness* en anglais. Autrement dit, l'analyse de l'accent étranger était toujours perçue comme une version imparfaite (presque pathologique) de l'accent de référence : l'accent natif. Cette approche normative a été remise en question par divers chercheurs dans le domaine tels que Abercrombie dans la linguistique anglaise, mais les véritables pionniers sont Munro and Derwing, deux chercheurs qui ont défini le principe de l'intelligibilité.

A cet égard, Levis explicite le débat qui oppose le principe de *nativeness* et celui de l'intelligibilité (Levis, 2005 : 370). Il définit comme suit le principe de *nativeness* : « The nativeness principle holds that it is both possible and desirable to achieve native-like pronunciation in a foreign language.¹ » Selon son étude, l'approche de la *nativeness* a progressivement perdu de l'influence à cause de la publication de recherches montrant que l'obtention de l'accent natif vient d'un conditionnement biologique avant l'âge adulte.

Une autre raison qui expliquerait l'abandon progressif du paradigme de la *nativeness* serait également l'avènement d'un nouveau concept plus opérant : l'intelligibilité. Dans le même extrait, Levis donne une définition de cette approche : « [the intelligibility principle] holds that learners simply need to be understandable » (notre traduction : « [Le principe de l'intelligibilité] suppose que les apprenants ont simplement besoin d'être compréhensibles »). Ce principe pourrait se résumer ainsi : la capacité d'un locuteur non-natif à être compris par un interlocuteur natif lors d'une production orale. En d'autres termes, l'objectif de l'intelligibilité n'est pas l'obtention d'un accent qui serait « pur » ou « parfait » comme dans la *nativeness*, mais la capacité à se faire comprendre par un interlocuteur natif.

¹ Notre traduction : « Le principe de l'accent natif comme base de référence suppose qu'il est à la fois possible et désirable d'acquérir une prononciation en langue étrangère calquée sur l'accent natif. »

De plus, Levis justifie cette approche en insistant sur le fait que, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, la présence d'un accent étranger fort n'entrave pas nécessairement la communication.

« The intelligibility principle recognizes that communication can be remarkably successful when foreign accents are noticeable or even strong, that there is no clear correlation between accent and understanding (Munro and Derwing, 1999), and that certain types of pronunciation errors may have a disproportionate rôle in impairing comprehensibility » (Levis, 2005 : 370)²

Tout dépendrait donc du type d'erreurs produites, plus ou moins problématiques. Par conséquent, une telle affirmation indique que le diagnostic d'erreurs est plus important dans l'intelligibilité que la présence d'un accent *native like*.

Si l'intelligibilité est depuis plusieurs décennies l'approche dominante dans la prononciation au niveau des recherches, cela est également dû à la prédominance de l'approche communicative en didactique des langues étrangères. Dans la partie suivante, nous allons voir que l'influence de l'approche communicative a des répercussions importantes dans l'enseignement de la prononciation en FLE.

2. L'enseignement de la prononciation en FLE : entre tensions et délaissement

2.1. La prédominance de l'approche communicative

Au niveau des courants méthodologiques en didactique du FLE, la prononciation a été l'objet de traitements différents selon les approches. Pour comprendre la place actuelle de la prononciation en FLE à l'heure actuelle, il est intéressant de dresser un bilan historique synthétique. Originellement, une des premières méthodes en didactique des langues étrangères est la méthode traditionnelle, aussi appelée méthode grammaire/traduction. La langue cible n'est pas enseignée dans le but de la parler, il s'agit davantage d'une « discipline intellectuelle » (Wachs, 2011 : 186). La prononciation y est

² Notre traduction : « Le principe de l'intelligibilité reconnaît que la communication peut être remarquablement réussie quand des accents étrangers sont notables, ou même forts, qu'il n'y a pas de corrélation claire entre l'accent et la compréhension (Munro and Derwing, 1999), et que certains types d'erreurs de prononciation pourraient avoir un rôle disproportionné quant à leur capacité à nuire à la compréhension. »

donc absente. Par la suite, des années 1850 aux années 1950, la méthode dominante est la méthode directe, une méthode dite naturelle qui vise à favoriser la parole. L'acquisition de la prononciation se fait alors par mimétisme, sans enseignement particulier. Des années 1950 aux années 1970, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) dominent en appliquant des méthodes behavioristes basées sur la répétition et la manipulation de certaines formes de la langue. Ces méthodologies font la part belle à l'enseignement de la prononciation avec des explications poussées sur la phonétique. Cependant, à partir des années 1980, pour reprendre les propos de Billières (Billières, 2019 : 7), la prononciation entre dans sa « période noire » avec l'avènement de l'approche communicative. Les besoins langagiers des apprenants sont davantage étudiés et l'objectif de communication prend le pas sur l'étude de la langue en tant que telle. D'abord absente, la prononciation est enseignée comme un élément périphérique de la langue. Enfin, depuis les années 2000, l'approche actionnelle est également apparue. Les apprenants sont amenés à utiliser la langue dans des situations plus pragmatiques et plus ciblées. Une fois encore, la prononciation ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier.

A l'heure actuelle, la didactique du FLE se caractérise par un certain patchwork au niveau des méthodes. Certes, le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) constitue le référent commun et se base sur les approches communicative et actionnelle, mais les enseignants disposent d'une assez grande liberté dans leurs choix pédagogiques. L'enseignement de la prononciation, ne bénéficiant pas d'un cadre défini pour son enseignement, se retrouve alors à la marge.

2.2. Le délaissement de l'enseignement de la prononciation

Si la prononciation en FLE se caractérise par un certain abandon dans les méthodes d'enseignement actuelles, cela est dû à deux raisons principales pour reprendre les propos de Wachs (Wachs, 2011 : 190). En premier lieu, elle souligne qu'une des raisons principales de cette situation réside dans la formation des enseignants de FLE. Selon elle, la prononciation est une matière qui demande un certain nombre de connaissances techniques autant sur l'appareil phonatoire que sur la maîtrise de l'Alphabet Phonétique International (API). Ainsi, pour réaliser des corrections phonétiques pertinentes, un enseignant doit avoir une formation poussée dans ce domaine. Or, un tel investissement n'est pas nécessairement justifié pour un certain nombre d'enseignants puisque dans la

pratique pédagogique, la prononciation ne fait pas souvent l'objet d'un enseignement précis. En plus, la plupart des outils d'évaluation se révèlent assez flous concernant la prononciation. En second lieu, Wachs explique à ce propos que l'enseignement de la prononciation souffre d'un manque de légitimité, ce qui expliquerait son délaissement. Comme l'intelligibilité est devenue l'objectif prédominant, tout comme la réussite de la communication, la présence d'un accent étranger est davantage tolérée. Cette citation permet de dresser un constat sur la place actuelle de la prononciation en didactique du FLE :

« Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère est le parent pauvre de la didactique des langues, peu valorisé par l'institution enseignante. On peut déplorer le manque de formation des enseignants, on remarque que la matière est peu présente dans les manuels non spécialisés, on oublie l'évaluation de la prononciation dans les théories sur l'évaluation, il existe finalement peu de manuels spécialisés en prononciation par rapport à la masse de manuels généraux. » (Wachs, 2011 : 191)

Malgré cette position délicate, la prononciation fait tout de même l'objet d'un enseignement comme nous allons voir dans la partie suivante.

2.3. Un enseignement de la prononciation morcelé

A l'heure actuelle, la prononciation en FLE est considérée comme un sujet important mais elle n'est pas enseignée de manière coordonnée. Par exemple, Billières, dans son étude sur la place de la prononciation chez les enseignants de FLE, donne à voir que ce sujet est bien perçu comme essentiel, au même titre que la grammaire ou le lexique, mais que les outils à disposition ainsi que les choix pédagogiques se caractérisent par un certain flou (Billières, 2019 : 2). Dans la pratique, les enseignants choisissent souvent d'enseigner certains éléments de prononciation selon le critère du niveau des apprenants (Billières, 2019 : 6). La phonologie bénéficierait donc d'un traitement plus important, particulièrement pour les niveaux débutants et intermédiaires, comparé à la prosodie qui commence à être enseignée à part égale aux niveaux avancés. Il est intéressant de noter que la phonotactique ne semble pas faire l'objet d'un enseignement particulier. Par conséquent, la place de l'enseignement de la liaison peut dès lors se révéler problématique, le terrain n'étant pas le plus favorable.

3. L'enseignement de la liaison en FLE : entre morcellement et approximation

3.1. La liaison : l'élément prioritaire de la phonotactique

Afin de clarifier le contenu de la phonotactique du français, nous allons d'abord les répertorier et expliquer en quoi la liaison se définit comme un élément saillant dans ce domaine. En français, il existe six phénomènes de phonotactique : la liaison, l'enchaînement vocalique, l'élision, l'assimilation régressive, l'assimilation progressive et la dénasalisation. Ce tableau récapitulatif permet d'avoir une vision synthétique de l'ensemble de ces phénomènes :

	Apparition d'un phonème (sandhi externe)	Disparition d'un phonème (sandhi interne)	Modification d'un phonème
Liaison	X		
Enchaînement vocalique		X	
Elision		X	
Assimilation régressive		X	X
Assimilation progressive		X	X
Dénasalisation	X		X

Tableau 1 – Ensemble des phénomènes de phonotactique du français (tableau élaboré personnellement sur la base de *Introduction à la Linguistique Française* de Surcouf)

Ainsi, la phonotactique française est traversée par le phénomène de sandhi³ dans trois situations : la liaison, l'enchaînement vocalique et l'élision. En d'autres termes, au niveau suprasegmental, quand deux morphèmes se rencontrent, il peut se produire soit un phénomène de disparition d'un phonème (sandhi interne) comme dans l'enchaînement vocalique et l'élision, soit il peut se produire l'apparition d'un phonème (sandhi externe) comme dans la liaison.

³ Cette définition provenant du *Dictionnaire de Linguistique* de Dubois permet de mieux comprendre l'origine et le fonctionnement du « sandhi » : « Le terme de sandhi est un terme hérité des anciens grammairiens de l'Inde ; il signifie littéralement « mettre ensemble, joindre ». Ce terme désigne les traits de modulation et de modification phonétique qui affectent l'initiale et/ou la finale de certains mots, morphèmes ou syntagmes » (Dubois, 2014 : 466)

Les trois autres phénomènes qui sont l'assimilation régressive, l'assimilation progressive et la dénasalisation ont lieu au niveau segmental et peuvent être considérés comme des phénomènes mineurs dans la phonotactique, leur fréquence d'apparition étant plus faible comparée aux phénomènes de sandhi.

Au sein même des phénomènes de sandhi, si l'on se place dans le paradigme de l'intelligibilité, la maîtrise de la liaison en L2 peut être considérée comme prioritaire comparée aux autres, puisque les erreurs de liaisons peuvent mener à des problèmes d'intelligibilité, ce qui justifie son enseignement.

3.2. L'enseignement de la liaison : entre micro-planification et macro-planification

A la différence de tous les autres phénomènes de phonotactique cités ci-dessus, la particularité de la liaison réside dans sa densité. Effectivement, la liaison n'est pas un phénomène unidimensionnel avec des règles stables que l'on pourrait appliquer automatiquement. Comme vu précédemment, la liaison est un phénomène de sandhi externe qui se définit par l'apparition d'un phonème additionnel lorsque deux morphèmes sont côte à côte. Or, l'apparition de ce phonème est régie par plusieurs paramètres, autant au niveau de la liaison elle-même (micro-planification) qu'au niveau de la fréquence d'apparition (macro-planification).

En termes de micro-planification, il s'agit d'abord de caractériser ce phonème qui apparaît en termes phonologiques, orthographiques et prosodiques : « nature de la consonne de liaison à réaliser (en lien avec la graphie), placement de cette consonne dans la structure syllabique [...], modification éventuelle de l'environnement immédiat (déasalisation/ouverture de la voyelle précédente). » (Racine & Detey, 2016 : 7) Ce tableau récapitulatif donne à voir les phonèmes consonantiques qu'il est possible de rencontrer en situation de liaison :

Graphie	Phonème	Fréquence (approximative)
s	/z/	50%
t, d	/t/	25%
n	/n/	25%
r	/ʁ/	0,5%
P	/p/	0,5%

Tableau 2 – Fréquence d'apparition des phonèmes consonantiques en situation de liaisons (tableau élaboré personnellement à partir de *Introduction à la Linguistique Française* de Surcouf)

Ainsi, nous pouvons observer que la moitié des liaisons se caractérise par l'apparition du phonème /z/ avec la lettre « s » au niveau de la graphie. Ensuite les liaisons avec les phonèmes /t/ et /n/ représentent à part égale plus ou moins le reste. Les liaisons avec les phonèmes /ʁ/ et /p/ se révèlent très minoritaires.

En termes de prosodie, il faut également noter que dans une liaison c'est le deuxième mot qui subit une modification et non le premier mot. Plus précisément, c'est la première syllabe du deuxième mot qui se voit attribuée un phonème supplémentaire. A noter que ces deux mots sont alors enchaînés, comme dans l'enchaînement vocalique. On parle d'ailleurs d'enchaînement consonantique.

Cependant, au niveau de la macro-planification, la liaison est un phénomène fluctuant car selon les configurations, elle ne doit pas toujours être réalisée. En effet, il existe trois types de liaisons elles-mêmes régies par des règles plus ou moins stables qui sont d'ordre grammaticale, lexicale et sociolinguistique : les liaisons obligatoires, interdites et facultatives. Nous allons voir que c'est justement sur la macro-planification que se jouent plusieurs problèmes pédagogiques. A cet égard, le recours au concept d'intelligibilité peut se révéler opérant.

3.3. Enseigner la liaison à la lumière de l'intelligibilité

Les liaisons n'ont pas toute la même importance selon le critère que l'on adopte. Si l'on se place dans l'intelligibilité, le critère le plus saillant est le fait de se faire comprendre par son interlocuteur et ce, même avec un accent étranger. L'intention du message prime. Par conséquent, partant de ce critère, on peut considérer que seules les liaisons obligatoires et interdites devraient faire l'objet d'un enseignement. Cela se justifie par le fait que les erreurs qui portent sur ces deux types de liaisons peuvent en effet mener à des problèmes

d'intelligibilité. C'est d'ailleurs ce que Surcouf préconise dans cet extrait :« En français langue étrangère, il est important de travailler les liaisons obligatoires et impossibles, les liaisons facultatives restant largement du ressort de jugements personnels que l'apprenant devra se construire progressivement au cours de son apprentissage ». (Surcouf, 2017, 97)

Ainsi, en nous basant sur l'intelligibilité, nous proposons une approche de la liaison par élimination. Nous recommandons d'enseigner prioritairement les liaisons obligatoires et interdites faisant le plus le consensus et de laisser de côté les liaisons optionnelles, autrement dit de ne pas les enseigner spécifiquement⁴. Nous optons donc pour une définition à minima des liaisons obligatoires et interdites.

Liaisons obligatoires	Liaisons interdites
Pronom sujet + verbe Article + nom *les « h » muets Quelques expressions fixes Les expressions avec tiret : pied-à-terre, Etats-Unis, etc De temps en temps Comment allez-vous ? Tout à l'heure	Et Sujet défini + verbe *les « h » aspirés

Tableau 2 - Tableau récapitulatif des liaisons selon l'intelligibilité (élaboré personnellement)

Dans ce premier chapitre, nous avons donc dressé un bilan sur la prononciation en langue étrangère et en FLE, montrant que l'intelligibilité est devenue le concept dominant tout comme les approches communicative et actionnelle en termes de didactique. Dans ce contexte, l'enseignement de la liaison ne bénéficie pas du contexte le plus favorable. Afin de faciliter son apprentissage, nous préconisons une approche basée sur l'intelligibilité

⁴Ainsi, en termes de micro-planification, les liaisons plus rares et optionnelles suivantes ne devraient pas faire l'objet d'un enseignement prioritaire : liaisons avec le « p », le « r » et le « v ».

Chapitre 2. La nécessité d'enseigner la liaison en fonction de la L1 des apprenants : le cas des anglo-américains

1. Pour une correction phonétique selon la L1 des apprenants

1.1. Le transfert linguistique en prononciation

Dans les années 1930, la phonologie, en tant que discipline, naît avec le Cercle Linguistique de Prague. Troubetzkoy est l'un des représentants majeurs de ce mouvement et jusqu'à aujourd'hui encore, ses travaux sont cités et utilisés par nombre de spécialistes de la prononciation en didactique des langues étrangères. Le concept de transfert linguistique, identifié par ce dernier, est à cet égard un apport crucial. Il peut se définir comme suit selon les propos de Frost comme « l'interférence de la langue maternelle (L1) lors de l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) » (Frost, 2010 : 26). Ainsi, dans l'apprentissage d'une L2, l'apprenant analyse la langue cible selon son propre schéma acoustique, hérité de sa langue maternelle. Pour Troubetzkoy et les chercheurs dans sa continuité, en phonologie, l'influence de la L1 sur la L2 se joue principalement dans la perception des sons. C'est parce qu'un apprenant écoute la L2 selon le filtre de sa L1, aussi appelé crible phonologique, qu'il fait certains types d'erreurs en production orale. Par exemple, Dolbec et Santi résument ce phénomène dans cet extrait :

« Cette hypothèse, que l'on peut résumer comme l'hypothèse du filtre linguistique, revient à postuler que le système linguistique du sujet agirait comme un crible qui, à l'intérieur du processus de perception, conditionnerait ou orienterait l'interprétation des indices acoustiques bruts. » (Dolbec & Santi, 1995 : 46)

La question du transfert linguistique s'articule d'ailleurs avec le concept d'interlangue chez l'apprenant qui, selon la définition de Dubois, serait « [...] un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence » (Dubois, 2002 : 307). Le transfert linguistique a donc lieu dans l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire dans un espace mental où deux ou plusieurs langues coexistent et peuvent s'influencer.

Nous allons maintenant tenter de comprendre comment le filtre de la L1 peut être mesuré et à quel point il joue sur le diagnostic d'erreurs.

1.2. Le filtre de la L1 au cœur du diagnostic d'erreurs

Si un apprenant éprouve des difficultés à reproduire un son ou un schéma prosodique dans la langue cible, cela peut être dû à un phénomène de « surdité » (Frost, 2010 : 25). Autrement dit, si un certain phénomène phonologique présent dans la L2 se révèle inexistant dans la L1, l'apprenant aura tendance à ne pas l'entendre. L'oreille n'étant pas entraînée ou familiarisée avec ce phénomène, l'apprenant aura plus de chances de faire des erreurs phonologiques sur ce point précis. Par conséquent, en production orale, l'apprenant peut être amené à utiliser un son venant de sa L1 afin de pallier cette difficulté, consciemment ou non. C'est par exemple ce qu'explique Borrell dans ces propos : « Les unités de la langue étrangère qui n'existent pas dans leur langue maternelle ne vont pas être bien perçues, et ne seront donc pas produites correctement. Elles seront interprétées comme des unités de la langue maternelle et reproduites de la même façon. » (Borrell, 1996 : 110). De fait, en perception, toute unité de la langue qui ne rentre pas dans le crible phonologique de l'apprenant risque de donner lieu en production à l'utilisation d'une unité venant de la L1. Par exemple, Borrell cite l'exemple des apprenants espagnols et anglais qui, face au phonème /y/ absent de leur L1, ont tendance à l'interpréter comme un /u/ et à le prononcer ainsi.

La « surdité » peut donc faire partie d'un diagnostic d'erreurs basé sur la L1 et donner des pistes prometteuses pour la correction phonétique, l'objectif étant de faire sortir l'apprenant de cette « surdité » et de lui faire découvrir le point problématique en perception.

1.3. Liaisons et diagnostic d'erreurs différencié

Partant d'une approche issue du transfert linguistique, l'enseignement de la liaison peut donc varier dans son contenu et dans sa méthodologie selon la L1 des apprenants. A ce jour, il existe un certain nombre d'études déjà réalisées sur les diagnostics d'erreurs concernant les liaisons selon la L1 des apprenants. Le projet de recherche IPFC (Inter-Phonologie du Français Contemporain) constitue à cet égard une base de données importante dans ce domaine⁵. Racine et Detey ont ainsi obtenu des données sur le français

⁵ Il s'agit d'un projet issu du programme PFC qui vise à produire des données structurées sur le français parlé (Laks & Durand, 2009). L'IFPC est donc un sous-programme de recherche qui a pour but de fournir des données concernant l'utilisation du français oral par les locuteurs non-natifs.

oral, dont les liaisons, sur des apprenants venant de L1 très variées : « le projet regroupe actuellement quinze équipes travaillant avec des apprenants de L1 différentes (allemand, anglais canadien, arabe, coréen, danois, espagnol, grec, italien, japonais, néerlandais, norvégien, portugais brésilien, russe, suédois et turc). » (Racine & Detey, 2016 : 3).

D'autre part, plusieurs thèses ont également été réalisées sur le phénomène de la liaison en FLE, comme celles de Mastro Monaco de l'Université de Western Ontario, de De Moras de l'Université de Toronto et de Mallet de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Le point commun de toutes ces études réside dans le fait que selon la L1 de l'apprenant, le diagnostic d'erreurs sur les liaisons diffère. Par conséquent, pour fournir une correction phonétique adéquate, il est difficile de convenir d'une méthode universelle qui conviendrait à tous les apprenants. Pour corriger précisément et efficacement, il convient donc de se baser sur une L1 en particulier. C'est pourquoi notre projet de recherche se focalisera sur un groupe d'apprenants particuliers : les anglo-américains.

2. Analyse contrastive de l'anglais et du français

Pour mieux comprendre le filtre de la L1 que les anglo-américains possèdent, il est nécessaire de comparer la phonétique du français⁶ et de l'anglais dans le détail. D'abord nous étudierons la phonologie (système vocalique et consonantique), puis l'accentuation et enfin le phénomène de sandhi externe dans les deux langues.

2.1. Un système vocalique de nature différente

Le français et l'anglais diffèrent principalement au niveau de leur système vocalique et moins au niveau de leur système consonantique. Concernant les consonnes, on peut noter toutefois une différence notable au niveau des consonnes occlusives. Par exemple, les consonnes occlusives sourdes de l'anglais (p/t/k/) sont accompagnées d'une expiration sonore comme pour le /h/⁷ alors qu'en français, ce n'est pas le cas. En réalité, le crible phonologique des anglo-américains est davantage influencé par une tendance à considérer les voyelles françaises comme des voyelles anglaises. Or le système vocalique

⁶ Voir Annexe 1 (Tableau API du français)

⁷ Cela est vrai quand le mot anglais commence par une de ces consonnes occlusives sourdes (ex : toast, push, coat). Lorsque ces consonnes sont positionnées différemment, les règles changent.

de l'anglais⁸ est bien plus complexe que celui du français. Les voyelles françaises sont toutes monophthongues, c'est-à-dire qu'un phonème vocalique est unique et ne varie pas, alors qu'en anglais, il existe trois types de voyelles : les monophthongues, les diphtongues et les triphthongues. Les voyelles diphtongues et triphthongues de l'anglais sont de nature mobile. Autrement dit, elles combinent plusieurs sons au sein d'une même voyelle. Par exemple, dans sa vidéo explicative, Frost définit la voyelle diphtongue anglaise comme « a gradual movement from a starting vowel towards a target vowel »⁹ (Frost, 2020). La triphthongue quant à elle se définit comme une voyelle diphtongue à laquelle on ajoute un *schwa*. Ce phénomène des voyelles mobiles étant absent dans les voyelles du français, cela peut avoir pour conséquence qu'un anglo-américain ne stabilise pas suffisamment la prononciation des voyelles en français, en y ajoutant des variations de fréquence venant de sa L1. D'autre part, bien que les voyelles de l'anglais soient plus nombreuses¹⁰ - on en compte 13 en français¹¹ contre 25 en anglais (RP)¹² - certaines voyelles du français n'existent pas en anglais. C'est le cas des trois voyelles nasales en français : [ã], [ẽ] et [õ]. Les anglo-américains n'étant pas habitués à utiliser leur voie nasale, ils peuvent donc éprouver certaines difficultés sur ces phonèmes nasaux que ce soit en perception ou en production.

Mais ce qui différencie plus fondamentalement la phonétique anglaise et française est l'accentuation comme nous allons le voir.

2.2. Un modèle accentuel opposé

Il existe un débat parmi les chercheurs en didactique des langues étrangères concernant l'existence d'une accentuation du français. Certains pensent que le français n'a pas d'accent comme Rossi par exemple : « [...] le français est une langue sans accent, en ce sens que l'accent et l'intonation ne constituent, ni par leur nature, ni par leur fonction,

⁸ Il faut noter que notre analyse de l'anglais se concentre sur le RP et non le GA (General American).

⁹ Notre traduction : « un mouvement progressif d'une voyelle de départ vers une voyelle cible »

¹⁰ Voir Annexe 4 (coupe sagittale du système vocalique du français) et Annexe 3 (coupe sagittale du système vocalique de l'anglais).

¹¹ Selon les définitions, on peut considérer qu'il existe 15 voyelles en français. Effectivement les voyelles [ɑ] et [œ] sont parfois citées mais ces phonèmes sont considérés comme en voie de disparition ou spécifiques à un accent régional par un consensus de chercheurs. Notre analyse se basant sur la norme du français standard, nous les excluons de notre analyse.

¹² Voir Annexe 5 (Tableau API de l'anglais)

deux unités distinctes. » (Rossi, 1979 : 39) Cependant, d'autres, qui constituent davantage un consensus, estiment qu'il existe bien une accentuation du français. Par exemple, Abou Haidar la définit ainsi : « En français, l'accent tonique se situe sur la dernière syllabe du groupe accentuel ou rythmique, contrairement à l'anglais par exemple, où on a affaire à un accent lexical [...] Il se manifeste en français essentiellement par une variation de durée » (Abou Haidar, 2018 : 36). Alors que l'accentuation se fait sur le mot en anglais, en français, l'accentuation est plus flexible et dépend du groupe rythmique. L'accentuation ne fait pas l'identité d'un mot contrairement à l'anglais où par exemple le mot « university » doit avoir une accentuation sur la troisième syllabe « university » pour être correct. De plus, au niveau de l'accentuation, l'anglais est une langue iso-accentuelle tandis que le français est une langue isochronique. Cette citation de Frost permet de clarifier cette opposition.

« Peut-être la plus grande différence entre l'anglais et le français en termes d'accentuation est celle de l'isochronie, ou du rythme des deux langues. Le français est souvent décrit comme une langue iso-syllabique, c'est-à-dire que chaque syllabe a une valeur plus ou moins égale dans le temps. Mis à part l'allongement de la dernière syllabe de chaque groupe rythmique, il est vrai que la variation n'est pas importante, et qu'elle n'a surtout pas de valeur de discrimination. En revanche, l'anglais est souvent décrit comme une langue iso-accentuelle, le temps entre chaque syllabe accentuée ne variant pas, quel que soit le nombre de syllabes qui se trouvent entre deux syllabes accentuées données. » (Frost, 2010 : 32)

Enfin, l'accentuation de l'anglais se caractérise par une désaccentuation de la dernière syllabe alors qu'en français justement, selon le groupe rythmique, l'accentuation se manifeste sur la dernière syllabe par un allongement de la durée. Ce tableau de Delattre est à cet égard significatif.

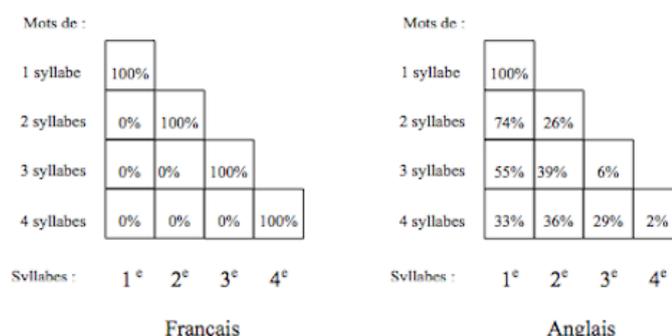


Tableau 4 : Comparaison de la position de la syllabe accentuée en français et en anglais (Delattre, 1965 :29)

2.3. L'absence du phénomène de sandhi en anglais

Comme nous l'avons vu précédemment, la phonotactique du français est largement dominée par le phénomène de sandhi externe, aussi appelé liaison. Il s'agit de l'élément le plus dense et le plus complexe de la phonotactique du français, qui a lui-même des répercussions sur la phonologie et la prosodie. Or, le phénomène de liaison n'existe pas en anglais. Cela s'explique par le fait que l'accentuation de l'anglais se base sur le mot alors que celle du français se base sur le phrasé. Alors qu'en anglais, les mots ont tendance à être séparés, en français, les mots s'emboîtent via des phénomènes d'enchaînements. Ainsi, partant du concept de crible phonologique, on peut émettre l'hypothèse qu'il existe une certaine « surdité » concernant les liaisons chez les apprenants anglo-américains. En effet, ce phénomène n'existant pas dans leur filtre de L1, ils auront tendance à ne pas l'entendre voire à utiliser des éléments de leur L1 pour pallier cette difficulté. De plus, sachant que pour leur majorité, les phonèmes consonantiques de liaisons sont /z/, /t/ et /n/, les anglo-américains auront certainement tendance à les prononcer avec une accentuation provenant de l'anglais. Par exemple, le /t/ pourrait être plus accentué avec une expiration plus forte, créant au lieu d'un enchaînement un potentiel coup de glotte. Plusieurs difficultés spécifiques aux anglo-américains ont déjà été identifiées concernant les liaisons comme nous allons l'expliquer dans la sous-partie suivante.

3. Les difficultés des anglo-américains avec les liaisons

3.1. Un manque de priorisation

En termes de macro-planification, les anglo-américains ne savent pas en général qu'il existe trois types de liaisons¹³. Ils ont tendance à prononcer certaines liaisons interdites, à sur-prononcer les liaisons variables et à omettre certaines liaisons obligatoires. Cette citation de De Moras permet de mieux comprendre les erreurs fréquentes que réalisent les apprenants anglo-américains avec les liaisons :

« [...] les anglophones semblent savoir qu'il faut faire des liaisons, puisqu'ils les font plus de la moitié du temps [...], mais ils ne semblent pas connaître les « priorités ». Ils ne peuvent pas faire une liaison obligatoire et faire juste après une liaison facultative (avec pas en particulier)

¹³ Voir Annexe 2 (Tableau présentant les trois types de liaisons en français)

et faire des liaisons interdites. C'est ce qui pourrait expliquer que les anglophones fassent un peu plus de liaisons facultatives et d'enchaînements et plus de liaisons interdites que les francophones [...], mais nettement moins de liaisons obligatoires. » (De Moras, 2011 : 389)

Ainsi, contrairement à d'autres groupes d'apprenants, les anglo-américains ont tendance à prononcer trop de liaisons, en particulier les facultatives et les interdites. Cette confusion dans l'ordre des priorités des liaisons vient également du fait que la prononciation de la consonne finale, généralement muette, pose des problèmes antérieurs à ceux de la liaison. Les erreurs de liaison sont donc en interférence avec d'autres phénomènes de linguistiques. Par exemple, quand un apprenant prononce la consonne finale du premier mot de liaison, cela peut donner l'impression qu'il prononce une liaison alors qu'il fait une erreur phonologique. Il s'agit d'un phénomène proche de la liaison non-enchaînée.

3.2. La liaison non-enchaînée

Les anglo-américains rencontrent davantage de problèmes de prosodie avec les liaisons. Il en résulte une confusion qui consiste à modifier la prononciation du premier mot de la liaison et à accentuer la première syllabe du deuxième mot de la liaison. Il s'agit de la liaison non-enchaînée, une erreur commune chez les apprenants anglo-américains.

D'après la thèse de De Moras, deux raisons principales peuvent être invoquées pour expliquer ce phénomène. Premièrement, cela peut provenir d'un transfert linguistique de l'anglais au français, en particulier au niveau de la syllabation. Les travaux de Delattre mettaient déjà en exergue cette difficulté propre aux anglo-américains. Il met en avant cette différence cruciale au niveau des voyelles des deux langues : la plupart des syllabes françaises sont de type ouverte (CV), c'est-à-dire que la bouche est ouverte à la fin de la syllabe, alors que les syllabes anglaises sont souvent de type fermées (VC), c'est-à-dire que la bouche est fermée à la fin de la syllabe. Par conséquent, les anglo-américains ont tendance à fermer la bouche à la fin d'un mot, ce qui les empêche de produire des enchaînements vocaliques et consonantiques. A cet égard, Duménil préconise aux apprenants anglophones d'apprendre à anticiper les voyelles (et non pas les consonnes) dans leur apprentissage du français (De Moras, 2011 : 389). Deuxièmement, la liaison non-enchaînée ne provient pas seulement d'une interférence avec la L1, mais également d'une certaine confusion au niveau de la prononciation de la consonne finale en général.

« [...] les anglophones ont tendance, dans certains cas, à prononcer les consonnes finales, comme ils le feraient en anglais, y compris lorsque de mot1 est suivi d'une consonne. Par exemple, ils prononcent ils vont [ilz vɔ̃]. Ils ne semblent pas connaître de manière formelle les règles phonétiques qui demandent soit de ne pas prononcer les consonnes finales, soit de les prononcer enchaînées avec la liaison. » (De Moras, 2011 : 393)

Cette confusion sur la prononciation de la consonne finale est aussi le fait de l'enseignement qui est donné aux apprenants, un enseignement qui fait de la liaison une exception à la règle de la consonne finale muette.

« [l'apprenant] a ainsi dû apprendre à ne pas prononcer la consonne finale graphique d'un grand nombre de mots, ce qui constitue une difficulté accrue pour les apprenants dont la L1 dispose d'une très bonne correspondance entre prononciation et orthographe. Or, dans le cas de la liaison, cette consonne finale habituellement non prononcée peut l'être dans certaines conditions, de surcroît avec une réalisation qui ne correspond pas toujours à la consonne graphique, et le plus souvent en se resyllabant avec la voyelle initiale du mot suivant (p.ex. « grand » avec une consonne finale non prononcée qui, si elle se réalise en liaison, l'est en [t], p.ex. « grand animal » [grã-ta-ni-mal]). » (Racine & Detey, 2016 : 5)

Les apprenants anglo-américains sont donc confrontés, comme les apprenants venant d'autres L1, à la problématique de l'interférence concernant la prononciation de la consonne finale muette.

3.3. La difficulté des sons nasaux en liaison

En termes de phonologie, on observe également une difficulté sur les sons nasaux en liaison avec une tendance à les prononcer en liaison non-enchaînée et à ne pas réaliser la dénasalisation. Par exemple, l'article « un » face à un mot commençant par une voyelle est en général une source de difficulté. « Un » est souvent prononcé comme « une ». D'ailleurs, le mot « un » est en quelque sorte le symbole de cette difficulté chez les anglo-américains comme le décrit De Moras :

« Nous avons noté en particulier, un grand nombre de /n/ prononcé et non-enchaîné dans l'article un, ce qui est une sorte d'article « épïcène » se situant entre le masculin et le féminin, qui pourrait être interprété comme étant le calque de l'anglais an. [...] En outre, le /n/ est problématique dans d'autres cas que dans l'article un [...], ce qui semble indiquer que les nasales sont problématiques en général, que ce soit avec un ou dans d'autres cas. » (De Moras, 2011 : 393)

De plus, la liaison en [n] pose une autre difficulté avec en particulier le phénomène de dénasalisation qui peut se produire selon les contextes : le premier mot en liaison peut en effet perdre sa nasalité. D'autre part, il faut ajouter que pour les anglo-américains, l'acquisition des sons nasaux, en termes de compétence phonétique et phonologique, est déjà une difficulté, ces sons n'existant pas en anglais. Ainsi, de telles variations avec la liaison en [n], qui selon les situations se dénasalise, peut poser des problèmes importants.

« La liaison en [n] renforce ce phénomène. En effet, l'acquisition des voyelles nasales du français constitue déjà en soi une difficulté majeure pour la plupart des apprenants. La dimension graphique ne leur simplifie pas la tâche puisque, outre le fait que les voyelles nasales possèdent des graphies multiples, l'apprenant doit acquérir des graphèmes complexes dans lesquels la consonne nasale ne se prononce pas (p.ex. : « plein » [plɛ̃]). Or, dans le cas de la liaison en [n], la consonne nasale graphique se prononce, et la voyelle qui précède peut perdre sa nasalité (p.ex. « plein hiver » [plɛ̃nivrɛ̃], mais pas de manière systématique (« rien à faire » [ʁjɛ̃nafɛ̃]). » (Racine & Detey, 2016 : 5)

La liaison en [n] est donc un défi pédagogique pour les enseignants ainsi que pour les apprenants anglo-américains. Il s'agit d'un phénomène multidimensionnel qu'il est nécessaire de défricher.

Alors que la plupart des études portant sur la prononciation des liaisons par les apprenants se concentrent sur le diagnostic d'erreurs, peu se sont focalisées sur les protocoles de remédiation. Partant de ce constat, nous avons décidé de nous centrer sur les manières dont on peut aider les apprenants à améliorer leur niveau dans ce domaine.

Chapitre 3. Une remédiation phonétique adaptée aux besoins des apprenants

1. Une correction phonétique individualisée basée sur la motivation

1.1. Faire sens dans le parcours d'apprentissage

Pour qu'elle fasse sens, la liaison ne doit pas être présentée comme un phénomène à part, mais au contraire comme un élément important dans la prononciation elle-même. Ainsi, en améliorant sa connaissance des liaisons, un apprenant améliorera de manière générale sa compétence phonologique. L'apprentissage de la liaison doit donc entrer dans le processus de progression de l'apprenant. C'est pour cette raison qu'il est important de se baser sur le CECRL, qui agit comme une norme commune au sein des apprenants et des enseignants. Par conséquent, toute activité corrective sur la prononciation a pour objectif l'acquisition d'une compétence selon les niveaux des apprenants : A1, A2, B1, B2, C1 ou C2. Pour être plus précis, l'acquisition de la liaison peut se définir comme un des éléments de la compétence phonologique comme expliquée ci-dessous :

« La compétence phonologique

Elle suppose une connaissance de la perception de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- Les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
 - Les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
 - La composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
 - La prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision.
- (CECRL, 2001 : 91-92)

Il est à noter que dans cette définition de la compétence phonologique, la place de la liaison reste difficile à cerner. Est-ce un élément de la prononciation relevant de la phonologie ou de la prosodie ? La phonotactique n'étant pas présentée comme une catégorie à part entière de la prononciation, les phénomènes d'enchaînement tels que la

liaison tendent à être invisibilisés. Cependant, malgré ce flou, il demeure nécessaire de présenter à l'apprenant la liaison comme un élément essentiel de la prononciation, tant en termes de compréhension que de production orale. Cela est d'autant plus vrai que la motivation se révèle essentielle dans toute expérience d'apprentissage.

1.2. Se baser sur un modèle motivationnel

Pour reprendre les termes de Dörnyei, la motivation est un processus dynamique dans lequel un apprenant définit des objectifs qu'il souhaite atteindre dans un domaine particulier. Ces objectifs peuvent être découpés en des objectifs principaux et des objectifs intermédiaires. L'important est que ces objectifs soient faisables. Par ailleurs, la motivation est à la fois intrinsèque et extrinsèque, autrement dit elle est influencée par des ressorts personnels et par des influences extérieures. La particularité de la motivation est qu'elle s'inscrit dans le temps et peut subir certaines variations. De fait, il s'agit d'un processus relativement fragile et délicat qui est différent selon chaque apprenant. Cette définition de Dörnyei et Ottó permet de comprendre que la motivation correspond aussi à une adéquation entre l'élaboration d'objectifs et leur opérationnalisation dans la réalité :

« [motivation can be defined as the] dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out. »¹⁴ (Dörnyei & Ottó, 1998 : 64)

Cette définition met également au centre de ce processus l'apprenant qui décide lui-même de son objectif d'apprentissage et des modalités pour y parvenir. Cependant il ne faudrait pas voir la motivation comme un phénomène immuable ou mécanique. Selon le parcours d'apprentissage, certains objectifs peuvent être amenés à être modifiés ou adaptés. De plus, certaines activités pouvant échouer, l'apprenant doit faire preuve d'une certaine flexibilité. La motivation est donc un processus personnel sur lequel l'enseignant peut avoir une influence, mais il ne saurait être le seul acteur à l'œuvre. En effet, pour que l'influence d'un enseignant et/ou d'une activité pédagogique soit opérante, elle doit être en adéquation avec les ressorts internes de la motivation de l'apprenant. Ainsi, toute activité qui ne correspondrait pas aux objectifs de l'apprenant risquerait de ne pas fonctionner voire de

¹⁴ Notre traduction : « [la motivation peut être définie comme] l'éveil, de nature dynamique, changeante et cumulative, propre à une personne qui initie, dirige, coordonne, amplifie, termine et évalue les processus cognitifs et moteurs par lesquels les souhaits et les désirs initiaux sont sélectionnés, priorisés, opérationnalisés et (avec succès ou non) mis en actes. »

mettre à mal sa motivation. C'est pourquoi il est important qu'une activité de correction phonétique soit présentée comme étant en cohérence avec la motivation de l'apprenant.

1.3. Favoriser une approche individualisée

La motivation étant un processus personnel, toute activité de correction phonétique a intérêt à être adaptée aux besoins spécifiques de l'apprenant. Une approche individualisée a en effet plus de chances d'être opérante. Cela est d'autant plus vrai que les courants méthodologiques en didactique du FLE s'orientent de plus en plus vers une approche individualisée. La plupart des méthodologies sont d'ailleurs passées d'un centrage sur la langue elle-même à un centrage sur l'apprenant en tant que tel comme l'indique Cuq dans cette citation : « [...] après avoir rejeté le savoir (la langue) comme point focal de son activité méthodologique, la didactique fonde l'essentiel de ses analyses actuelles sur ce qu'elle appelle [...] l'apprenant, et qui est en fait souvent la personne apprenante. » (Cuq, 2017 : 127) Par conséquent, les outils pédagogiques qui visent à la personnalisation de l'apprentissage d'une langue étrangère sont tout à fait dans l'ère du temps. Toute activité de correction phonétique doit donc se baser sur les besoins de l'apprenant en tant qu'individu. Il peut s'agir des sources de sa motivation, de son style d'apprentissage ou bien de ses besoins langagiers pour progresser. Si une activité de correction est présentée comme étant déconnectée des objectifs fixés par l'apprenant, elle ne fonctionnera pas correctement. En conséquent, une activité pédagogique, si elle n'est pas faite sur-mesure et qu'elle est proposée à un groupe plus large d'apprenants, doit faire preuve d'une certaine adaptabilité et flexibilité. L'apprenant doit pouvoir être en mesure de s'approprier l'activité avec sa propre approche que ce soit en termes de vitesse (lent ou rapide) ou en termes de maniabilité (prise en main de l'outil). La question de l'autonomie peut donc s'avérer importante.

2. La correction phonétique : enjeux identitaires et gestion de la face

2.1. Prononciation et identité

Comme nous l'avons vu précédemment, toute activité de correction phonétique doit prendre en compte l'apprenant en tant qu'individu. Une approche personnalisée requiert donc de ménager l'identité de l'apprenant. Il est intéressant de s'inspirer des travaux en sociologie qui se sont largement intéressés à la question de l'identité. C'est particulièrement le cas de Kaufmann qui définit l'identité non pas comme une donnée immuable – à l'image de la carte d'identité - mais plutôt comme un processus personnel dans lequel l'individu construit du sens : « Ainsi l'identité est-elle un processus historiquement nouveau, intrinsèquement lié à l'avènement de l'individualisation et de la modernité. Elle constitue une des formes majeures prises par la subjectivité » et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens » » (Kaufmann, 2004 : 82) L'identité, loin d'être un processus stable et linéaire, est en fait un chemin que l'individu entreprend et qui est nourri par ses expériences de vie et ses interactions sociales.

L'apprentissage d'une L2 fait donc partie de cette construction de soi. Cela est d'autant plus vrai que de plus en plus de recherches en RAL (Recherche dans l'Acquisition des Langues) font appel à des concepts de psychologie sur l'identité dans leurs études sur les apprenants en langue étrangère. C'est par exemple le cas de Dörnyei qui a développé la théorie du *L2 Motivational Self System* dans laquelle il utilise deux théories issues de la psychologie : « les sois possibles » et « les divergences de représentation de soi ». Dans sa théorie, il montre qu'un apprenant de L2, au cours de son apprentissage, se projette dans le futur avec une certaine image de soi, c'est-à-dire « les sois possibles » définis comme « un nombre potentiellement infini des visions du soi futur, dans lesquelles se reflètent les désirs, les objectifs, les attentes, les devoirs, mais aussi les craintes de l'individu » (Dorota, 2019 : 3-4). Mais cette image de soi peut être traversée par des représentations contradictoires telle que « le « soi idéal lié à la L2 » (*ideal L2 self*) et le « soi obligé lié à la L2 » (*ought-to L2 self*). » (Dorota, 2019 : 3-4) Ainsi, l'apprentissage d'une L2 met l'apprenant dans une situation nouvelle par rapport à son identité : il projette une certaine image de lui-même dans le futur et il est potentiellement dans une situation conflictuelle entre ce qu'il désire être et ce qu'il est pour le moment. La place de la correction

phonétique ajoute en outre une dimension encore plus délicate à ce processus : la dimension corporelle.

2.2. Prononciation et gestion de la face

En effet, contrairement à d'autres compétences en langue étrangère – telles que la compétence grammaticale ou lexicale - la prononciation requiert un investissement corporel et une certaine prise de risque. En ce sens, la prononciation modifie l'attitude corporelle, la voix, la gestuelle, autant d'éléments faisant partie de l'identité de l'apprenant. A cet égard, cette citation de Wachs montre à quel point cette dimension du langage est sensible chez un apprenant :

« Apprendre la prononciation d'une langue étrangère, c'est accepter de nombreux changements : changer ses mouvements articulatoires (mouvements automatiques, spontanés, inconscients), travailler de nouvelles associations de gestes articulatoires et, enfin, entendre un rythme différent de celui de sa langue maternelle afin de le reproduire en se débarrassant du rythme de sa propre langue. L'apprenant doit accepter de changer ses habitudes rythmiques, ce qui peut être délicat si on considère le rythme comme une composante de la personnalité d'un individu.» (Wachs, 2013 : 185)

Par conséquent, toute entreprise de correction phonétique doit prendre en compte cette vulnérabilité dans laquelle un apprenant risque de se retrouver. Le concept de gestion de la face se révèle alors important pour cette question. Le sociologue Goffman définit la face comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967, 9). Cela signifie qu'une activité pédagogique qui tend à préserver la face de l'apprenant sera potentiellement bien reçue. La correction phonétique suppose donc un environnement bienveillant dans lequel un apprenant peut se sentir libre de faire des erreurs et d'explorer cette dimension de la L2 plus intime que les autres. Dès lors, au niveau de la pédagogie, il est intéressant de se demander ce qu'il convient de corriger exactement dans la prononciation d'un apprenant.

2.3. Prononciation et priorisation des erreurs

Corriger les erreurs de prononciation demande au préalable de définir le type d'erreurs sur lequel l'enseignant veut agir. Pour commencer, s'il y a erreur, cela signifie

qu'il existe une norme de référence sur laquelle l'enseignant établit des comparaisons. C'est ce qu'explique d'ailleurs Abou Haidar dans cette citation :

« La prise en compte des erreurs amène à appréhender la notion de norme de référence : une erreur constitue un écart par rapport à une norme, mais pas n'importe quel écart. En effet, tout écart ne constitue pas une erreur. » (Abou Haidar, 2018 : 42)

Partant de cette définition de l'erreur comme un écart par rapport à une norme, on peut se questionner sur la définition de la norme elle-même. Or, en prononciation, selon le phénomène que l'on souhaite étudier, différentes normes sont possibles. Par exemple, selon le prisme de l'intelligibilité, la norme de référence est la capacité du locuteur natif à comprendre le locuteur non-natif. Mais selon le prisme de l'*accentedness*, la norme est la capacité du locuteur natif à identifier la présence d'un accent étranger chez un locuteur non-natif, que son propos soit intelligible ou non. Pour hiérarchiser les erreurs, il faut donc déterminer un prisme d'analyse, lequel orientera l'objectif final de l'entreprise de correction phonétique. Abou Haidar définit quant à elle trois types d'erreurs de prononciation qu'elle classe selon un ordre d'importance : les erreurs qui touchent l'intelligibilité (1), les erreurs fréquentes pouvant fatiguer le locuteur natif sans que cela n'affecte l'intelligibilité (2) et les erreurs « jugées irritantes » qui elles se révèlent subjectives (3). Une fois que les erreurs de prononciation ont été hiérarchisées, il convient de se demander comment remédier à ces erreurs. Plusieurs modalités de correction sont possibles telles que la rétroaction, la correction différée, l'autocorrection, etc.

Nous allons maintenant proposer une activité de correction phonétique sur la prononciation des liaisons à destination des apprenants anglo-américains.

3. La liaison : un enjeu de correction phonétique spécifique chez les anglo-américains

3.1. Intégrer la liaison au parcours d'apprentissage

Pour commencer, il est important de faire comprendre à l'apprenant que la liaison est un élément essentiel de la prononciation française et que l'apprendre, lui permettra d'améliorer ses compétences.

Il est également essentiel de trouver une manière d'intégrer l'apprentissage de la liaison à ses pratiques d'apprentissage. Si l'activité est déconnectée de ses habitudes, elle ne pourra pas être reçue et suivie dans des bonnes conditions. Au pire, elle pourrait mettre l'apprenant en difficulté et abîmer sa motivation, qui est un processus fragile et délicat. Le mieux est que l'apprenant s'approprie cette question et comprenne progressivement que l'acquisition de la liaison est un défi faisable et bénéfique pour sa progression et ses objectifs.

C'est pour cette raison qu'une approche basée sur l'intelligibilité peut se justifier. Si un apprenant comprend qu'en travaillant les liaisons – pas dans leur totalité, mais de manière ciblée – il peut améliorer sa compréhension et sa production orale en français, l'activité aura plus de chances de faire sens pour lui. Une telle approche permet de sortir d'une approche normative qui pousserait davantage l'apprenant au mimétisme de l'accent natif sans ordre de priorité. Ce préalable est en fait bien plus important que l'activité de correction phonétique en elle-même. Un apprenant motivé qui accepte de relever ce défi sera dans des bonnes conditions et pourra vivre une expérience d'apprentissage positive.

3.2. Sortir l'apprenant de la surdité par des activités de perception

Nous avons déjà préconisé un enseignement de la liaison adapté à la L1 des apprenants. Ainsi, au lieu de présenter un tableau avec les règles de liaison de manière unique, nous proposons de nous centrer sur les difficultés propres aux anglo-américains concernant les liaisons. Les anglo-américains, d'après les études déjà réalisées, ont tendance à prononcer les liaisons obligatoires mais ils éprouvent des difficultés au niveau de la priorisation. Autrement dit, ils font des liaisons à certains moments sans nécessairement savoir pourquoi. Il faudrait donc entraîner l'oreille de ces apprenants à noter quand une liaison est faite et quand elle ne l'est pas. Cette gymnastique les amenant à identifier les trois types de liaisons pourrait alors les aider dans la macro-planification.

Au niveau de la micro-planification, les anglo-américains n'ont pas nécessairement des difficultés en termes de phonologie, mais plutôt en termes d'accentuation. Ainsi, il est important de les amener à identifier la liaison non-enchaînée pour bien entendre que c'est le deuxième mot en liaison qui est modifié et non le premier. Une fois cette question abordée, la difficulté concernant la liaison avec les sons nasaux peut être traitée, particulièrement la liaison avec « un » et « en ».

Nous préconisons donc de commencer par des activités de perception concernant les liaisons et plus spécifiquement des activités ciblées sur les difficultés des apprenants anglo-américains.

3.3. Favoriser la production orale avec des activités guidées

La production orale est une activité qui a plus de risques de mettre en difficulté l'apprenant, en particulier pour la gestion de la face. Au moment d'apprendre un élément de prononciation nouveau, il faut s'attendre à ce que l'apprenant fasse des erreurs. Cela fait partie du processus d'apprentissage. Sachant que les règles concernant les liaisons dépendent de la graphie des mots, il peut être intéressant de se baser d'abord sur un support écrit. C'est pour cette raison que la lecture à voix haute d'un texte peut être un exercice pertinent. L'apprenant peut ainsi oraliser ce qu'il a appris sur les liaisons dans un contexte guidé. Cependant, il est important d'avoir conscience qu'un tel exercice peut aussi avoir des biais, en particulier au niveau de la tâche de lecture à voix haute elle-même :

« L'apprenant de langue étrangère se trouve face à au moins trois tâches complexes en situation de lecture : il doit non seulement décoder la chaîne graphique et la recoder en chaîne phonémique, mais aussi organiser simultanément le matériau linguistique en groupes sémantiquement et syntaxiquement cohérents via les patrons prosodiques de la L2. (Alazard et al, 2009, 50-51). » (Bourvon, 2020 : 5)

De plus, il est bien connu que l'orthographe du français pose un certain nombre de difficultés. Ainsi, la question de la liaison peut se retrouver brouillée avec des interférences liées à la graphie opaque de certains mots : « [...] la tâche de lecture [à voix haute] a des effets négatifs sur la prononciation des apprenants : elle peut déclencher une mauvaise association des graphies-sons, ou bien l'insertion de phonèmes due à la présence de graphies silencieuses. » (Santiago, 2018 : 8) Malgré ces biais liés à la lecture à voix haute, nous estimons que cet exercice peut néanmoins se révéler intéressant pour l'acquisition de la liaison. Pour pallier ce biais, il peut être intéressant de combiner un tel exercice avec des activités libérées du support écrit comme des drills à l'oral (dans une approche behavioriste) ou bien des activités en parole spontanée.

Partie 2

-

Méthodologie

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur la méthodologie de notre recherche-action. L'enjeu de notre recherche est de proposer une activité de correction phonétique pouvant remédier aux erreurs fréquentes des anglo-américains sur la prononciation des liaisons. A travers cette recherche, nous souhaitons analyser les potentielles améliorations des apprenants, en termes de perception et production.

Notre quatrième chapitre sera ainsi consacré à la description de l'échantillon d'apprenants ayant participé à l'activité. Premièrement nous décrirons plusieurs caractéristiques des participants : origine géographique, niveau, âge, genre, méthodes d'apprentissage, expérience d'immersion. Puis nous nous intéresserons aux deux modalités de recrutement que nous avons appliquées : les apprenants venant de la plateforme Italki et un apprenant venant d'une classe de FLE à la Sorbonne Nouvelle.

Dans le cinquième chapitre, nous expliciterons dans le détail l'activité en ligne dans son ensemble. Nous expliquerons les contenus du site internet sur lequel l'activité a été conçue et nous décrirons les quatre modules suivants : la page d'accueil du site, le pré-test, les activités en ligne elles-mêmes et le test final.

Enfin, dans le sixième chapitre, nous justifierons notre approche méthodologique par rapport au dispositif de correction phonétique. Nous justifierons les orientations méthodologiques choisies : une approche d'inspiration behavioriste et basée sur un raisonnement inductif, le choix de la lecture à voix haute ainsi que de la parole spontanée. Par la suite, nous expliquerons comment l'activité de correction phonétique s'intègre au parcours d'apprentissage des apprenants à travers un accompagnement personnalisé et un maintien des enjeux socio-affectifs. En dernier lieu, nous donnerons à voir les affordances du dispositif, c'est-à-dire les usages attendus et les points aveugles de l'activité.

Chapitre 4. Le public

1. Description de l'échantillon d'apprenants

1.1. Un échantillon de 9 apprenants

Sur une période de quatre mois, entre janvier et avril 2021, notre recherche-action a été menée auprès de onze apprenants de FLE anglo-américains. Seuls neuf apprenants ont réalisé l'activité de correction phonétique complètement, c'est-à-dire le pré-test, les activités vidéo en ligne et le test final. Cependant deux apprenants ne sont pas allés jusqu'au bout de l'activité en ne répondant qu'au pré-test. Dans notre étude, nous avons choisi de ne pas utiliser les données de ces 2 derniers apprenants concernant le pré-test. Nous avons préféré privilégier les données complètes afin de pouvoir faire des comparaisons intéressantes entre le pré-test et le test final.

1.2. Les caractéristiques des apprenants anglo-américains sélectionnés

Nous allons maintenant nous concentrer sur les caractéristiques des neuf apprenants ayant participé à notre recherche-action. À l'aide des statistiques issues du questionnaire Google Forms auquel les participants ont répondu au pré-test, nous avons pu dégager quelques grandes caractéristiques concernant leur profil. Les données déjà mises sous forme de graphiques par Google Forms¹⁵ ont été retraitées sur Excel. Sachant que les données du pré-test concernaient onze apprenants et que nous avons décidé de nous centrer seulement sur neuf apprenants, il était nécessaire de trier plus précisément les réponses. Ainsi, les graphiques qui seront présentés dans les sous-parties suivantes seront issues de ce retraitement sur Excel.

¹⁵ Voir Annexe 6 : toutes les données statistiques sont présentées sous forme de graphiques.

1.2.1. Origine géographique

Parmi les neuf apprenants de notre échantillon, les deux-tiers d'entre eux viennent des Etats-Unis ; ils sont au total six. Du reste, deux apprenants viennent du Royaume-Uni et un apprenant est originaire du Canada. Tous ont donc pour L1 l'anglais et le français constitue leur L2.

1.2.2. Des apprenants de niveau intermédiaire et avancé

Concernant le niveau de langue des apprenants, nous avons choisi de nous centrer sur les participants qui ont un niveau de français allant du B1 au C2. Cette évaluation de leur niveau a été faite de façon subjective par moi-même dans le processus de sélection des apprenants. Ce tri qui a été fait en amont peut représenter un biais dont nous parlerons plus précisément dans la troisième partie.

Nous avons décidé de ne pas sélectionner les apprenants de niveau débutant pour les raisons suivantes : le contenu de l'activité élaboré uniquement en français risquait de poser des problèmes de compréhension et cela aurait pu créer des interférences avec la problématique des liaisons en elle-même. Le critère du niveau en français n'a pas été traité dans le questionnaire du pré-test, ce qui explique l'absence de statistiques sur cet aspect-là de l'échantillon.

1.2.3. L'âge

L'âge moyen des participants est de 40 ans. Cependant il faut noter que cette moyenne doit être analysée avec précaution puisque l'écart entre l'apprenant le plus jeune et l'apprenant le plus âgé est particulièrement grand, le participant le plus jeune ayant 16 ans et le plus âgé 68 ans. L'âge médian de notre échantillon se situe à 38 ans.

1.2.4. Le genre

Notre échantillon se révèle plutôt paritaire puisqu'il se compose de quatre femmes et de cinq hommes.

1.2.5. Les années d'expérience

En moyenne, les participants de l'échantillon apprennent le français depuis 14 ans. Toutefois, il faut analyser cette moyenne prudemment parce que l'écart entre le minimum et maximum est particulièrement important, le minimum étant d'une année

d'expérience et le maximum étant de 53 ans. Evidemment ces écarts sont dus à l'âge des apprenants puisque le participant 6 âgé de 68 ans peut en effet avoir une expérience d'apprentissage plus longue comparée aux participants plus jeunes. D'autre part, la médiane se situe à 10 ans d'expérience. Ces données donnent à voir que, mis à part les participants 2 et 3, le reste des apprenants a une expérience durable de l'apprentissage du français.

1.2.6. Heures de pratique par semaine

Pour cette question, il est nécessaire de séparer deux catégories d'apprenants dans l'échantillon : les étudiants de Italki et l'étudiant de la Sorbonne Nouvelle. Effectivement, le participant 1 – issu de la Sorbonne Nouvelle – a répondu à cette question qu'il pratique le français tous les jours puisqu'il vit en immersion en France. Dès lors, il est difficile de chiffrer l'immersion en heures de pratiques par semaine. C'est pour cette raison que nous avons décidé de considérer la réponse du participant 1 comme à part.

Concernant les 8 autres apprenants issus de Italki, plusieurs données peuvent être analysées. En moyenne, ces étudiants consacrent 4,8 heures par semaine à l'apprentissage du français. Parmi les apprenants, le maximum se situe à 14h par semaine et le minimum à 1h par semaine, sachant que la médiane est à 2,5 heures.

1.2.7. Les méthodes d'apprentissage

Au niveau des méthodes d'apprentissage, il existe trois modalités selon les résultats obtenus à l'issue du questionnaire du pré-test. La majorité des participants déclarent apprendre le français en suivant des cours individuels avec un professeur – vraisemblablement moi-même. Seulement un apprenant dit apprendre le français en étant en immersion dans un pays francophone. Il est intéressant de noter que ce dernier apprenant est celui issu du recrutement à la Sorbonne-Nouvelle, autrement dit le seul participant que je ne connais pas personnellement. Enfin, trois apprenants déclarent apprendre le français via des pratiques mixtes. Par exemple, dans cette dernière catégorie, les réponses des trois apprenants définissent leurs pratiques mixtes ainsi :

	Participant 5	Participant 6	Participant 9
Définition des pratiques mixtes	2007-2010 (<i>self-study - LiveMocha; Barron's</i>) 2010-2015 (<i>self-study, reading/radio</i>) 2015-2021 (<i>private lessons with teacher; immersion in France</i>)	<i>teacher; self-study; - all</i>	<i>The only structured time is the lesson we have, but I speak with my mom and read french on occasion.</i> <i>Self-studying (books, apps, internet)</i>

Tableau 5 : Réponses qualitatives à la question du Google Forms « Comment apprenez-vous le français ? »

Ces données issues directement du questionnaire Google Forms montrent que ces 3 apprenants ont des pratiques d'apprentissage diverses : cours particuliers, immersion, auto-apprentissage. Ces résultats expliquent d'ailleurs pourquoi aucun apprenant n'a déclaré apprendre le français uniquement via l'auto-apprentissage, les participants combinant cette modalité avec les cours particuliers et/ou l'immersion.

1.2.8. L'expérience de l'immersion

Parmi les neuf apprenants, sept d'entre eux ont eu une expérience d'immersion dans un pays francophone. Dans le questionnaire, la définition d'immersion recouvrait les possibilités suivantes : expérience professionnelle, études et une catégorie diverse. Il faut noter que cette dernière catégorie nommée « diverse » peut constituer un biais puisque sa définition n'est certainement pas assez précise. Par ailleurs, seulement deux apprenants indiquent ne pas avoir vécu d'immersion dans un pays francophone.

2. Un recrutement double : Italki et Sorbonne Nouvelle

2.1. Une majorité d'apprenants venant de la plateforme Italki

2.1.1. Le contexte de mon activité professionnelle sur Italki

Sur l'échantillon de neuf apprenants, huit viennent directement de la plateforme de cours en ligne Italki. Ce recrutement est le fruit de mon activité professionnelle car, comme cela est expliqué en introduction, j'exerce depuis janvier 2017 la profession de formatrice de FLE sur la plateforme Italki. Entre 2017 et février 2020, je travaillais sur

Italki à temps partiel tout en exerçant dans d'autres centres de formation linguistique en présentiel en région parisienne. Depuis mars 2020, je travaille à temps complet sur Italki et mon activité de FLE s'est complètement orientée vers l'enseignement en ligne. Au total, sur l'année en cours, je travaille avec environ 15 à 25 apprenants différents par semaine et je donne en moyenne 15 à 20 heures de cours en ligne par semaine. Depuis janvier 2021, mon activité s'étant stabilisée, je ne prends pas de nouveaux étudiants et je travaille uniquement avec des apprenants réguliers.

Sur Italki, j'exerce en tant que « enseignante professionnelle » (professional teacher). Je me distingue donc des tuteurs communautaires qui se définissent comme des tuteurs natifs non diplômés. Les cours individuels que je propose sont des cours faits sur-mesure et adaptés aux besoins des apprenants. Les étudiants avec qui je travaille sont de tout niveau, allant du A1 au C2. Tous sont des adultes et notre relation revêt plusieurs caractéristiques : l'aspect commercial puisqu'ils paient nos leçons directement via la plateforme Italki et qu'ils peuvent évaluer ma prestation de service ; l'aspect pédagogique car nous avons une relation de professeur-élève ; l'aspect psycho-affectif parce que je connais certains apprenants depuis plusieurs années et que j'ai eu l'occasion d'en rencontrer quelques-uns en personne autour d'un café.

2.1.2. Les critères de sélection des apprenants

Pour la réalisation de cette activité en ligne, j'ai décidé de contacter des apprenants anglo-américains selon deux critères subjectifs. Premièrement, j'ai choisi de proposer cette activité uniquement aux apprenants anglo-américains que je connais bien, c'est-à-dire des apprenants réguliers que je suis depuis une période allant de 6 mois à 3 ans. Deuxièmement, j'ai préféré opter pour des apprenants anglo-américains de niveau intermédiaire et avancé qui cherchent à améliorer leur prononciation. En effet, parmi les apprenants anglo-américains que je connais, un certain nombre est à un niveau débutant A1 ou A2 ; une telle activité en ligne aurait été trop difficile à leur niveau. Par ailleurs, parmi les apprenants anglo-américains de niveau intermédiaire ou avancé, certains ne sont pas dans une dynamique d'apprentissage (selon ma propre évaluation) propice à la réalisation de cette activité en ligne. Effectivement, certains sont en pleine préparation du DELF et s'entraînent sur les modèles d'examen et d'autres cherchent avant tout à pratiquer la conversation spontanée et sont peu enclins aux approches plus théoriques de la langue. Afin de ne pas casser leur propre dynamique d'apprentissage, j'ai estimé que l'activité en ligne sur les liaisons risquait de créer une rupture trop importante dans leur routine.

D'autre part, cette sélection n'est pas uniquement d'ordre pédagogique mais également d'ordre financier puisque les cours en ligne sur Italki représentent la majorité de mes revenus. En proposant cette activité, je ne voulais pas prendre le risque de perdre des apprenants. C'est pour cette raison que j'ai été prudente dans la sélection des participants et que j'ai privilégié les apprenants avec qui j'ai une relation de confiance et qui ont le profil adéquat en termes de motivation. Au total, parmi ces apprenants, neuf ont été contactés. Huit ont réalisé complètement l'activité et seulement un ne l'a pas réalisée.

2.1.3. Les apprenants anglo-américains d'Italki : des habitués d'internet motivés

Outre la relation de tutorat durable, ces apprenants ont plusieurs caractéristiques intéressantes. Tout d'abord, la plupart des apprenants issus de ce réseau sont à l'aise avec l'outil informatique. Depuis plusieurs années, ils suivent des cours en visioconférence (le plus souvent via Skype) et ils utilisent des ressources en ligne dans leur apprentissage du français : chaînes YouTube spécialisées, pages Instagram spécialisées, applications mobiles, podcasts, articles de presse en ligne, etc. Ainsi, l'utilisation des TIC fait déjà partie de leur pratique d'apprentissage. En leur proposant une activité en ligne sur les liaisons, leurs habitudes d'apprentissage ne sont donc pas bouleversées.

Il faut noter que ces apprenants sont également dans une démarche autonome. Ils financent eux-mêmes les cours en ligne sur Italki et ont décidé d'apprendre le français de leur propre initiative. Chaque apprenant a développé sa propre façon d'apprendre le français et navigue entre différentes ressources pédagogiques. Par conséquent, ils sont eux-mêmes les concepteurs de leur méthode d'apprentissage. Ils sont donc déjà dans une approche individualisée de l'apprentissage des langues. De plus, ils sont relativement affranchis des méthodes dites plus académiques et ils ont l'habitude de travailler avec une certaine autonomie. Tous ces éléments montrent que ces apprenants sont fortement motivés dans leur apprentissage du français. Leur motivation intrinsèque est en fait le moteur de leur pratique et ils font appel à des motivations extérieures pour rester dans cette dynamique.

2.2. Une minorité d'apprenants venant de la Sorbonne Nouvelle

En plus des apprenants issus de Italki, une minorité des participants est issue d'un autre réseau : celui des collègues en FLE de Daniel Frost, mon directeur de mémoire.

Effectivement, ce dernier a contacté des professeurs de FLE de son propre réseau, travaillant avec des apprenants anglo-américains intermédiaires ou avancés, et demandé si certains apprenants seraient intéressés pour participer à l'activité. Deux apprenants ont répondu à l'appel, mais seulement un a réalisé complètement l'activité. Il est à noter que concernant ce réseau, les apprenants n'ont pas été approchés de la même manière. Ne connaissant pas moi-même leurs pratiques d'apprentissages, mon activité de liaisons a davantage été présentée comme une activité facultative en complément de leurs cours en classe. Sur la base du volontariat, ces apprenants m'ont « aidé » dans le cadre de ma recherche. Cette dimension du volontariat change la dynamique motivationnelle normalement en jeu comparé au recrutement fait avec les apprenants issus de Italki. Nous avons cependant choisi de garder les productions de l'unique participant venant de ce réseau parce qu'elles nous permettent d'obtenir des statistiques intéressantes.

Maintenant que nous avons décrit les caractéristiques de l'échantillon d'apprenants, nous allons nous focaliser sur le dispositif de correction phonétique en ligne en tant que tel.

Chapitre 5. Le dispositif en ligne

Le dispositif en ligne prend la forme d'un site internet créé gratuitement à partir de Wordpress : un site de création de site accessible aux amateurs. Toutes les activités se réalisent à partir du site, cela évitant l'accumulation d'onglets. Il est possible d'accéder au site internet en cliquant sur le lien suivant : <https://liaisonsetprononciation.wordpress.com/>

Afin d'avoir un rendu esthétique plus agréable, j'ai souhaité ajouter une touche artistique au site internet en utilisant comme thème le tableau de Henri Matisse « Gerbe de Fleurs », libre de droit sur Google Images. Cette image très colorée est donc présente à chaque page du site et comme image de présentation des vidéos. J'ai pensé que ce choix esthétique pouvait également constituer un apport culturel pour les apprenants de français qui par la même occasion pouvaient découvrir un peintre français célèbre.

Nous allons maintenant expliquer dans le détail comment ce dispositif fonctionne. Dans l'ordre, nous allons présenter les quatre pages qui structurent le site ainsi que leur contenu précis : la page d'accueil du site, le pré-test- les activités en ligne et le test final.

1. La page d'accueil du site

La première page que l'apprenant voit lorsqu'il clique sur le lien du site est la page d'accueil. Cette dernière a été conçue pour guider l'apprenant et susciter sa motivation. La page d'accueil est composée de deux éléments : une vidéo de présentation et un texte¹⁶.

1.1. Un espace de guidage

L'objectif de cette première page est d'offrir à l'apprenant un espace de guidage. Tout d'abord, en titre, se trouve la phrase d'accroche suivante en anglais « Ready to improve your French pronunciation ? », c'est-à-dire en français « Prêt à améliorer ta prononciation du français ? ». Cette phrase qui apparaît comme un titre a pour but de capter l'attention de l'apprenant et de lui indiquer l'objectif général de ce dispositif qui est l'amélioration de la prononciation en général. Ensuite, la vidéo apparaît avec comme titre « Short Introduction », c'est-à-dire en français « Brève introduction ». L'apprenant doit

¹⁶ Voir Annexe 9

cliquer sur *play* pour activer la vidéo. Enfin, sous la vidéo, se situe un texte de présentation de l'activité en anglais. Le temps total de l'activité est donné : 40min. De même, dans ce texte, le nom de l'Université de Grenoble Alpes est mentionné afin que les participants comprennent que ce dispositif est bien un projet de recherche. La visée de cette activité n'est donc pas d'ordre commercial mais d'ordre universitaire. Puis, après le sous-titre « Ready to start », les trois modules du dispositif sont présentés : le pré-test, les activités en ligne et le test final. De manière générale, l'objectif de cette page d'accueil est que l'apprenant puisse comprendre la nature de ce projet et ce qu'il doit faire durant cette activité.

1.2. La vidéo de présentation

En complément, cette page d'accueil est dynamisée par la vidéo de présentation. Cette vidéo d'une durée de 5min se compose de trois parties : une courte introduction en anglais (1), la présentation du dispositif en anglais (2) et la présentation du dispositif en français (3). Le contenu de cette vidéo est destiné à résumer les enjeux de cette activité et à expliquer le contenu des trois volets de ce site : le pré-test, les activités en ligne et le test final.

La vidéo a été tournée avec ma webcam à mon domicile. J'ai volontairement gardé le même décor que j'utilise normalement durant mes cours en ligne sur Italki. Sachant que les apprenants – ceux venant d'Italki – me connaissent personnellement, j'ai estimé qu'il était intéressant qu'ils puissent retrouver des éléments de nos cours individuels. Cela leur permet de faire le lien entre ce dispositif en ligne et nos leçons. L'objectif est de susciter leur motivation, tout en maintenant une sensation de familiarité qui ne va pas à l'encontre de leur routine d'apprentissage du français.

2. Le pré-test

Le pré-test correspond à la deuxième page du site¹⁷. Il constitue la première partie du dispositif en ligne. Le pré-test se compose de trois volets différents : un questionnaire Google Forms, un texte à lire à voix haute et une image à décrire en parole spontanée.

¹⁷ Voir Annexe 10

2.1. Le questionnaire Google Forms

Tout d'abord, dans le questionnaire Google Forms, sept questions sont posées aux participants.¹⁸

Question 1 : Origine géographique

Les apprenants répondent à la question : « Vous êtes un natif anglophone originaire de... ». Ils doivent alors choisir entre 4 possibilités : Etats-Unis, Canada, Royaume-Uni ou Autre.

Question 2 : Genre

Dans cette question, les participants indiquent s'ils sont un homme ou une femme.

Question 3 : Age

Les apprenants donnent leur âge.

Question 4 : Quand avez-vous commencé à apprendre le français ?

Les participants ont le champ libre pour répondre à cette question. Ils peuvent donner leur réponse sous forme de date ou bien sous forme de nombre d'années d'apprentissage.

Question 5 : Combien de temps par semaine pratiquez-vous le français ?

Une nouvelle fois, les apprenants ont le champ libre pour répondre à cette question. Ils peuvent y répondre en indiquant le nombre d'heures par semaine.

Question 6 : Comment pratiquez-vous le français ?

Pour cette question, les participants doivent sélectionner leur réponse parmi plusieurs possibilités : cours dans une école de langue / cours individuels avec un professeur / auto-apprentissage / immersion / autres.

Question 7 : Avez-vous déjà vécu une expérience d'immersion dans un pays francophone ? (travail, études, etc)

Les apprenants ont le choix de répondre oui ou non à cette question, sans donner plus de précision.

Au total, ce questionnaire doit leur prendre plus ou moins deux minutes.

¹⁸ Voir Annexe 11

2.2. La lecture à voix haute

La deuxième étape consiste à lire à voix haute un texte et à l'enregistrer en fichier MP3 en utilisant le site « online voice recorder »¹⁹. Il s'agit donc d'une tâche simultanée de lecture à voix haute et d'enregistrement. Cette activité est conçue pour être courte et elle ne demande aucune préparation particulière. Ainsi, les apprenants déchiffrent le texte sans avoir eu le temps de s'y préparer.

Ce texte fictif a été rédigé par moi-même selon deux critères pédagogiques²⁰. Premièrement, le texte contient un nombre important de liaisons de tout type : obligatoires, interdites et optionnelles. Plus précisément, les liaisons choisies sont celles relevant de la définition des types de liaisons selon le critère de l'intelligibilité. En conséquent, les liaisons avec /r/ ou /p/ ne sont presque pas présentes. Deuxièmement, la thématique du texte est le tourisme. Sachant que la plupart des apprenants – ceux venant d'Italki – aiment visiter la France et sont intéressés par la culture française, ce texte leur permet de découvrir une ville de Normandie et de connaître le vocabulaire du tourisme.

Ce texte n'est pas facile d'accès pour des débutants puisque les temps dominants sont le passé composé et l'imparfait, des temps normalement dominés à un niveau B1. Cette tâche a donc été conçue pour des apprenants de FLE de niveau intermédiaire et avancé.

2.3. La description d'image

La troisième étape est également de courte durée et ne demande aucune préparation préalable. Il s'agit d'une tâche simultanée de production orale spontanée et d'enregistrement audio. Il est demandé aux participants de décrire avec leurs propres mots une image pendant une durée maximum d'une minute. Pour que cette tâche soit bien réalisée, il ne faut pas que les apprenants écrivent leurs phrases à l'avance ou qu'ils lisent un texte préparé. Au contraire, des hésitations et des reformulations spontanées sont attendues. Cette tâche ne doit pas être perçue comme une évaluation mais comme un enregistrement destiné à la recherche.

¹⁹ Voir Annexe 12

²⁰ Voir Annexe 7

L'image choisie est la photo de Robert Doisneau qui s'intitule « Les tabliers de la rue de Rivoli » et qui date de 1978²¹. Nous avons pensé que cela pouvait être intéressant pour les apprenants de découvrir, en réalisant cette tâche, une œuvre du photographe Robert Doisneau. Cela constitue un apport culturel. De plus, cette image a deux mérites au niveau pédagogique. Tout d'abord, il s'agit d'une image culturellement neutre : il n'y a pas de signe politique ou religieux ou de référence qui pourrait susciter la polémique. En second lieu, au niveau des liaisons, certaines liaisons obligatoires peuvent être attendues telles que « les enfants ».

3. Les activités en ligne

L'activité a été conçue selon une approche inductive. Autrement dit, nous avons délibérément fait le choix de ne pas opter pour une approche déductive dans laquelle le chemin d'apprentissage va de l'énonciation de la règle à l'application. Nous avons pensé qu'une approche déductive risquait de mettre l'apprenant dans une posture trop passive. En choisissant une méthode inductive, l'idée est au contraire d'exposer l'apprenant à des phénomènes de langue en perception afin qu'il trouve par lui-même la règle. Par conséquent, les activités vidéo sont construites comme des exercices dans lesquels l'apprenant doit être en écoute active et contraint par une limite de temps.

D'un point de vue technique, les cinq vidéos ont été élaborées sur Power Point et mises au format vidéo via l'option « Enregistrer le diaporama ». Dans les vidéos qui sont d'une durée de 5 à 11 minutes, les différentes pages du Power Point s'enchaînent et je lis les consignes et les contenus des exercices à voix haute. Ces cinq fichiers vidéo qui sont au format MP4 sont ensuite publiés sur une page YouTube que j'ai créée spécifiquement. Enfin, les liens de ces vidéos sont copiés sur la page du site Wordpress, à la rubrique « Activités en ligne », les participants n'ayant plus qu'à cliquer sur *play* pour commencer l'activité. Le procédé technique s'est révélé simple puisque tout se réalise principalement sur Power Point. Sachant que j'ai déjà une expérience dans la création de vidéo, la conception de cette activité n'a pas posé de difficulté particulière.

Il faut noter que la particularité de l'activité en ligne réside dans le fait que les apprenants la réalisent en complète autonomie. Tous les exercices proposés sont suivis

²¹ Voir Annexe 8

d'un corrigé quasi-immédiat. De plus, à l'inverse des phases de pré-test et de test final, aucun audio n'est demandé. Par conséquent, aucune preuve sur le suivi de cette activité n'est fournie. Cela peut en effet constituer un point aveugle dans notre étude, ce dont nous avons bien conscience.

Nous allons maintenant détailler le contenu de chaque vidéo afin de mieux comprendre les objectifs méthodologiques et les contenus²². Il faut noter que les vidéos 1, 2 et 3 se concentrent sur les enjeux de micro-planification de la liaison (définition, phonologie, prosodie) tandis que les vidéos 4 et 5 se focalisent sur la macro-planification (définition des trois types de liaison, fréquence d'apparition).

3.1. Vidéo 1 : C'est quoi une liaison ?

Cette première vidéo qui dure environ 5 minutes a pour objectif de définir la liaison. Elle est composée de 21 slides sur Power Point et se divise en trois exercices inductifs.

Exercice 1 : Identifier une liaison

Tout d'abord, les participants doivent écouter cette série de mots deux fois : *mes, parents, mes parents, mes, amis, mes amis*. Ensuite, les apprenants doivent répondre à un quizz. L'idée est qu'ils entendent que dans une liaison le son du deuxième mot est modifié.

Exercice 2 : Identifier la modification du son²³

Ensuite, les apprenants écoutent une deuxième série de couples de mots et ils doivent les ranger ensuite dans deux colonnes : le son du deuxième mot change (1) et le son du deuxième mot ne change pas (2). Par la suite, dans un autre quizz, ils arrivent à la structure syllabique de la liaison, c'est-à-dire un couple de mots dans lequel le premier mot finit par une consonne et le deuxième mot commence par une voyelle. Enfin, ils déterminent par eux-mêmes la définition de la liaison, c'est-à-dire un couple de mots où le son du deuxième mot change.

²² Voir Annexe 13

²³ Voir Annexe 14 : l'exercice 2 est présenté avec des captures d'écran de la vidéo.

Exercice 3 : Confirmer la définition de la liaison

Le dernier exercice quant à lui prend la forme d'un quizz général où le participant doit déterminer parmi les 4 couples de mots lesquels sont des liaisons ou non : *des idées, des sacs, nous aimons, tu viens*.

3.2. Vidéo 2 : Comment prononcer une liaison ?

Cette deuxième vidéo qui dure environ 6 minutes a pour objectif d'associer la graphie des mots à la prononciation de la liaison. Il s'agit d'amener l'apprenant à mieux comprendre l'aspect phonologique de ce phénomène. Cette activité est constituée de 19 slides et se divise en quatre exercices.

Exercice 1 : Identifier la liaison avec le son /z/

Les apprenants écoutent une série de couples de mots tels que « *les Etats-Unis* » ou « *les amis* ». Ils doivent ensuite déterminer quel son de liaison ils entendent et discriminer entre /s/ et /z/. Ensuite, ils sont amenés à écouter de nouveau la série de mots et à répéter. Cette activité ne demande aucune correction, ils sont libres d'expérimenter.

Exercice 2 : Identifier la liaison avec le son /t/

Les apprenants écoutent une série de couples de mots tels que « *peut-être* » ou « *quand il va* ». Ils doivent ensuite déterminer quel son de liaison ils entendent et discriminer entre /d/ et /t/. Ensuite, ils sont amenés à écouter de nouveau la série de mots et à répéter. Cette activité ne demande aucune correction, ils sont libres d'expérimenter.

Exercice 3 : Identifier la liaison avec le son /n/

Les apprenants écoutent une série de couples de mots tels que « *un appartement* » ou « *on y va* ». Ils doivent ensuite déterminer s'ils entendent bien le son /n/ ou si au contraire ils n'entendent aucun son supplémentaire. Puis, ils sont amenés à écouter de nouveau la série de mots et à répéter. Cette activité ne demande aucune correction, ils sont libres d'expérimenter.

Exercice 4 : Confirmer la règle

Ce module se termine par un quizz général divisé en deux exercices distincts. D'abord, les participants sont confrontés à une série de liaisons de tout type confondu : avec /z/, /t/ ou /n/. L'exercice consiste à ranger les liaisons dans la bonne catégorie phonologique : liaison

avec /z/, /t/ ou /n/. Enfin, le dernier exercice vise à associer la graphie des mots au son qu'ils entendent, confirmant ainsi la règle.

3.3. Vidéo 3 : *Quel rythme pour une liaison ?*

La troisième vidéo se concentre cette fois-ci sur l'aspect prosodique de la liaison. L'objectif est de faire entendre aux participants la liaison non-enchaînée – erreur typique dans leur groupe de langue – et de les aider à la corriger en apprenant à enchaîner les mots en liaison. La vidéo dure environ 6 minutes et se compose 14 slides.

Il faut compter quatre exercices dans ce module qui visent à discriminer la liaison non-enchaînée de la liaison enchaînée. Les activités évoluent du niveau segmental au niveau suprasegmental.

Exercice 1 : Discriminer la liaison non enchaînée et enchaînée sur une liaison (niveau segmental)

Les apprenants sont invités à écouter deux audios ; il s'agit du couple de mots « mes amis » prononcé une première fois avec enchaînement et une deuxième fois sans enchaînement. L'objectif est que les participants notent une différence entre les deux audios et comprennent que l'enchaînement est la réponse correcte.

Exercice 2 : Discriminer sur un groupe de liaison (niveau segmental)

Par la suite, les apprenants répètent ce même exercice de discrimination auditive sur une série de quatre liaisons : *les études, un artiste, dix euros, allons-y.*

Exercice 3 : Discriminer sur des phrases (niveau suprasegmental)

Ensuite, les participants répètent encore le même type d'exercice sur quatre phrases : *tu vas en Espagne cette année / J'ai vu un ami hier / il les a vus dimanche / Quand est-ce que tu viens ?* L'objectif est qu'ils identifient la liaison non-enchaînée au niveau de la phrase elle-même.

Exercice 4 : Corriger la liaison non-enchaînée par soi-même dans un paragraphe

Enfin, le dernier exercice vise à faire pratiquer la production orale en autonomie. Les apprenants écoutent la lecture à voix haute d'un paragraphe avec des liaisons incorrectes au niveau du rythme, c'est-à-dire des liaisons non-enchaînées. Ils doivent alors eux-mêmes lire à voix haute le paragraphe en remplaçant les liaisons non-enchaînées par des liaisons

enchaînées. Après avoir fait cet exercice, une relecture du paragraphe avec les liaisons enchaînées leur est proposée afin qu'ils puissent s'auto-corriger.

3.4. Vidéo 4 : Quand faire une liaison ?

La quatrième vidéo se concentre sur un aspect lié à la macro-planification des liaisons : l'identification des trois types de liaisons (obligatoires, optionnelles et interdites). Dans ce module, les apprenants sont amenés à voir que toutes les liaisons ne se prononcent pas, sans encore en déterminer les règles de fréquence. La vidéo dure environ 6 minutes et se divise en 22 slides.

Ce module se structure en 4 exercices :

Exercice 1 : découvrir la liaison interdite

L'exercice se décompose en 4 étapes. D'abord les participants écoutent une série de couples de mots (1). Puis, via un quizz, ils doivent arriver à la conclusion qu'ils n'entendent pas de liaison dans ces liaisons (2). Une explication à ce phénomène leur est donnée : ne pas faire la liaison dans certains cas évite des confusions avec d'autres mots (3). Enfin, ils apprennent que certaines liaisons sont donc interdites (4).

Exercice 2 : découvrir la liaison optionnelle

L'activité s'organise en 3 parties. D'abord les participants écoutent deux phrases identiques qui diffèrent seulement au niveau de la prononciation (1). Puis, via un quizz, ils doivent arriver à la conclusion qu'ils entendent la liaison dans un audio et qu'ils ne l'entendent pas dans l'autre (2). Sachant que dans les deux audios, que la liaison soit prononcée ou non, ils comprennent la phrase, ils apprennent que certaines liaisons sont donc optionnelles (3).

Exercice 3 : découvrir la liaison obligatoire

L'exercice s'organise en 3 étapes. D'abord les participants écoutent une série de couples de mots (1). Puis, via un quizz, ils doivent arriver à la conclusion qu'ils entendent tout le temps la liaison dans cette série. Si la liaison n'était pas prononcée dans ces cas-là, ces mots pourraient être inintelligibles. (2). Enfin, ils apprennent que certaines liaisons sont donc obligatoires (3).

Exercice 4 : confirmer la définition des types de liaisons

L'activité 4 vise à résumer et à confirmer les acquis des trois exercices précédents. Elle se divise en deux parties. Premièrement, les apprenants doivent répondre à la question suivante : combien de types de liaisons existe-t-il ? Après avoir eu quelques secondes pour réfléchir, la réponse leur est donnée sous la forme d'une image de feu rouge avec trois couleurs : le rouge représentant la liaisons interdite, l'orange la liaison optionnelle et le vert la liaison obligatoire. Deuxièmement, un dernier exercice de définition de chaque type de liaison leur en demandé ; ils doivent relier chaque définition au bon type de liaison.

Le module suivant a pour but de les aider à déterminer selon quelles modalités ils doivent réaliser la liaison ou non.

3.5. Vidéo 5 : Comment reconnaître les types de liaisons ?

Cette cinquième vidéo est plus longue que les précédentes puisqu'elle dure 11 minutes et se compose de 42 slides. L'objectif de ce module est d'aider les apprenants à clarifier leurs stratégies de macro-planification, c'est-à-dire à mieux identifier selon quels paramètres ils doivent ou non faire la liaison. Pour cela, une première indication méthodologique leur est donné en début de vidéo à travers la rubrique « Le conseil des pros ». En reprenant les recommandations méthodologiques expliquées dans la Partie 1, il est donc conseillé aux apprenants d'apprendre uniquement les liaisons obligatoires et interdites, puisque le reste des liaisons est par élimination optionnelle. Qui plus est, seules les liaisons obligatoires et interdites ont une influence sur l'intelligibilité. Les liaisons optionnelles n'ont donc pas à faire l'objet d'un enseignement spécifique dans notre activité.

Ainsi, cette cinquième vidéo est construite selon la problématique suivante : comment différencier une liaison obligatoire d'une liaison interdite ? Afin de répondre à cette question, nous proposons donc trois exercices ciblés qui se centrent sur trois situations syntaxiques :

Exercice 1 : la situation sujet + verbe

Cette activité se divise en 5 étapes. Pour commencer, les participants écoutent une série de phrases (1). Puis, via un exercice sous forme de tableau, ils doivent déterminer s'ils entendent une liaison ou non dans chaque phrase (2). Après avoir vu le corrigé, ils répondent à deux questions de quizz qui doivent les amener à distinguer deux situations : la

situation sujet pronom + verbe et la situation sujet groupe nominal ou nom propre + verbe (3). Ensuite, via exercice sous forme de tableau, ils doivent déterminer la liaison obligatoire et la liaison interdite dans cette configuration (4). Enfin, ils réalisent un quizz général où ils doivent déterminer quelles liaisons de type « sujet+verbe » sont obligatoires ou interdites (5).

Exercice 2 : la situation article + nom

Cet exercice se décompose en 4 étapes. Premièrement, les participants écoutent une série de couples de mots. Deuxièmement, à travers un quizz, ils sont amenés à découvrir que dans la situation « article+nom », la liaison est toujours obligatoire. Troisièmement, il leur est annoncé qu'il existe une exception à cette règle dans le cas des noms commençant par la lettre « h ». Dès lors, via de discrimination auditive, ils apprennent la différence entre les « h » muets pour lesquels il y a une liaison obligatoire et les « h » aspirés pour lesquels la liaison est interdite. Quatrièmement, un exercice de confirmation de la règle leur est proposé afin de consolider leurs acquis (4).

Exercice 3 : les expressions fixes

Cette troisième activité couvre l'ensemble des règles d'occurrence de la liaison qui sont davantage d'ordre lexical. Ce dernier exercice se présente comme une catégorie diverse d'exceptions. Cette activité se divise en trois situations. D'abord, par un raisonnement inductif, les apprenants découvrent qu'après la conjonction « et », la liaison est toujours interdite (1). Ensuite, ils apprennent que lorsque deux mots sont unis par un tiret, la liaison est obligatoire. Pour confirmer la règle, ils sont invités à écouter et répéter une série de couples de mots avec tiret tels que « les Etats-Unis » ou « petits-enfants » (2). En dernier lieu, sans travail inductif, deux expressions fixes présentant une liaison obligatoire leur sont données : « de temps en temps » et « tout à l'heure ».

La vidéo 5 se termine avec une information complémentaire à la fin. Afin qu'ils aient quelques exemples de liaisons optionnelles, quelques exemples de ces cas leur sont fournis. Une fois encore, il leur est bien indiqué que les liaisons facultatives n'ont pas à faire l'objet d'un enseignement spécifique puisqu'ils ont le choix de les prononcer ou non, sans que cela n'entrave leur intelligibilité.

4. *Le test final*

Le dispositif de correction phonétique se termine par la réalisation du test final²⁴. Dans l'idéal, les apprenants devraient y répondre directement après avoir fait les exercices vidéo. Le test final se compose de trois sous-activités.

4.1. *La lecture à voix haute*

D'abord, les apprenants sont invités à lire à voix haute le même texte qu'en pré-test. Le fait de répéter le même texte est justifié par le fait que cela permettra de faire des comparaisons entre la lecture à voix haute avant et après les activités vidéo. Les participants sont encore une fois dirigés vers le site d'enregistrement audio « online voice recorder ».

4.2. *La description de l'image*

Ensuite, les apprenants doivent une nouvelle fois décrire la photo de Robert Doisneau avec leurs propres mots. Cela se justifie par le même raisonnement que celui exposé pour la lecture à voix haute.

4.3. *Le feedback*

Enfin, les participants sont invités à répondre à un feedback élaboré avec Google Forms²⁵. Ce questionnaire se décompose en cinq questions, chacune correspondant à l'évaluation d'une activité vidéo. Les apprenants doivent évaluer le degré de difficulté des activités vidéo sur une échelle de valeur comme suit : très facile (1), facile (2), moyennement facile (3), difficile (4) et très difficile (5). En complément de cette évaluation, les participants peuvent également écrire des commentaires afin de donner une réponse plus qualitative.

²⁴ Voir Annexe 15

²⁵ Voir Annexe 16

Chapitre 6. Approche méthodologique

1. Les orientations méthodologiques

1.1. Une méthodologie inspirée du behaviorisme

Nous avons choisi de créer majoritairement des exercices de perception et quelques-uns de productions orales. Nous partons du postulat qu'une bonne écoute pourra contribuer à une amélioration de la production orale. De plus, nous nous inscrivons dans une démarche de transfert linguistique, c'est-à-dire que nous considérons que les apprenants sont imprégnés par le filtre de leur L1 et qu'ils peuvent avoir tendance à ne pas entendre certains sons en L2. L'objectif de ces activités de perception est donc de faire sortir les apprenants de leur possible « surdité ».

Par ailleurs, au niveau du contenu des exercices vidéo, nous ne nous plaçons pas strictement dans une démarche communicationnelle où l'objectif serait la réussite de l'acte de communication. Ici, l'objectif est de mieux cerner le fonctionnement de la liaison, c'est-à-dire d'en comprendre les règles. Beaucoup d'exercices sont basés sur l'écoute et la répétition à l'oral. Nous sommes donc davantage dans une démarche behavioriste.

1.2. Une approche inductive

Dans les activités vidéo, nous avons choisi d'appliquer une approche inductive dans l'apprentissage des liaisons. Cette approche vise à rendre l'apprenant actif dans son processus d'apprentissage. Ainsi, le participant réalise d'abord des activités d'écoute active qui l'amènent ensuite à formuler la règle. L'avantage de la méthode inductive est qu'elle pousse l'apprenant à réfléchir et à trouver un raisonnement en autonomie. De plus, une telle approche dynamise les exercices puisqu'au lieu d'être dans une position passive, le participant doit se concentrer et raisonner par lui-même.

1.3. Des paroles contrôlées et spontanées

La difficulté de tout protocole expérimental concernant les liaisons réside dans la récolte de la parole. Des défis techniques sont à surveiller tels que la qualité des audios, les modalités d'enregistrement ou encore la présence de bruit pendant l'enregistrement. Dans le cas de ce dispositif en ligne, nous avons fait le choix de nous centrer sur deux types de paroles : une contrôlée via un exercice de lecture à voix haute et une autre dite spontanée via la description d'une image. Sachant que ce dispositif a été réalisé entièrement à distance, il nous était impossible de faire appel à un laboratoire pour faire des entretiens semi-directifs par exemple qui pourraient être enregistrés et analysés dans de bonnes conditions. Dans notre contexte contraint, les paroles contrôlées et spontanées ont le mérite d'être faisables du point de vue technique et du point de vue de l'analyse.

2. L'intégration de l'outil numérique au contexte d'apprentissage

2.1. Gestion de l'accompagnement vers l'activité

La mise en place de ce dispositif en ligne a nécessité un accompagnement individualisé. D'abord présenté lors d'un cours en ligne individuel, l'activité a été proposée comme un devoir expérimental visant à améliorer la prononciation des apprenants. Ainsi, cet outil a fait l'objet d'une justification pédagogique et s'est intégré aux pratiques d'apprentissage des étudiants.

2.2. Les enjeux psycho-affectifs

Afin que le dispositif en ligne puisse être présenté dans la continuité des cours en ligne, il a fallu prendre en compte un paramètre important : les enjeux psycho-affectifs. Effectivement, comme l'explique Guichon, une situation d'enseignement en ligne requiert en général un engagement émotionnel fort de la part de l'enseignant et de l'apprenant :

« La dimension psychoaffective tient une place primordiale dans les situations d'enseignement en ligne en particulier pour pallier le sentiment de distance que connaissent parfois les individus apprenant dans cette configuration et pour éviter qu'ils se désengagent de leur projet d'apprentissage [...]. Dans les formations ouvertes à distance (FOAD), la prise en compte des dimensions psychoaffectives implique pour les enseignants de soutenir leur « présence sociale » » (Guichon, 2017, 2)

Cette activité en ligne a donc été conçue dans l'objectif de maintenir la dimension psycho-affective déjà à l'œuvre dans les cours en ligne individuels. C'est pour cette raison que j'utilise dans le site mon image, à travers la vidéo de présentation, et ma voix, à travers les activités vidéo. Tous ces éléments visent à faire de ce dispositif en ligne une activité familière dans la continuité de leur parcours d'apprentissage.

3. Les affordances du dispositif

L'*affordance* est un concept qui peut être intéressant à mobiliser dans notre méthodologie. Définie comme l'ensemble des potentialités d'un objet, intentionnelles ou non, l'affordance nous permet de mieux visualiser ce qu'un tel dispositif en ligne nous permet d'analyser ou non.

3.1. Les usages attendus

Lors de la création de cette activité en ligne, plusieurs usages étaient attendus. Tout d'abord, le pré-test et le test final donnent lieu à des traces textuelles et sonores : réponses à des questionnaires et enregistrements audios. D'autre part, au niveau de la limite de temps, l'activité est censée durer entre 40 et 45 minutes au total. Le découpage temporel imaginé est le suivant :

Pré-test	Activités en ligne	Test Final
<i>Total : 5-7 min</i>	<i>Total : 24-30 minutes</i>	<i>Total : 5-7 min</i>
Questionnaire : 2min	Vidéo 1 : 5 min	Lecture voix haute : 2min
Lecture voix haute : 2min	Vidéo 2 : 6 min	Description image :
Description image :	Vidéo 3 : 6 min	1min
1min	Vidéo 4 : 6 min	Questionnaire feedback :
	Vidéo 5 : 11 min	2min

Tableau 6 : Ensemble des *affordances* en termes de temps pour chaque activité du dispositif en ligne

L'activité a été construite également pour que les participants fassent les trois parties (pré-test, activités vidéo et test final) à la suite. L'analyse des résultats dans la partie 3 nous montrera que dans la pratique, les étudiants ont d'ailleurs découvert certaines *affordances* non prévues à l'origine.

3.2. Les points aveugles de l'outil

Toutefois, le dispositif en ligne, par sa nature, rend impossible un certain nombre d'éléments. D'abord, les activités se faisant en autonomie, il est difficile de savoir exactement ce que font les apprenants. Comment savoir s'ils vont au bout des activités vidéo ? Comment savoir s'ils font les exercices dans des bonnes conditions acoustiques ? Plusieurs aspects liés à la réalisation des activités vidéo demeurent opaques. De même, les enregistrements audios demandés en pré-test et en test final peuvent être biaisés. Comment savoir si un apprenant a enregistré plusieurs versions et choisi d'envoyer sa meilleure production orale ? Comment s'assurer que la description d'image n'a pas fait l'objet d'une préparation ? Tous ces éléments représentent donc des risques inhérents à la mise en place de ce dispositif.

Nous allons maintenant analyser les résultats de notre recherche-action, autant au niveau qualitatif qu'au niveau quantitatif. A partir de ces analyses, nous étudierons les perspectives et les limites de notre travail.

Partie 3

-

Analyse des résultats

Dans cette troisième partie, nous nous intéresserons à l'analyse des résultats de notre recherche-action. Nos réponses permettront de répondre à notre problématique qui vise à confirmer ou non si notre dispositif en ligne est un facteur d'amélioration dans la prononciation des liaisons chez les apprenants anglo-américains, en termes de perception et de production.

Tout d'abord, dans le chapitre 7, nous analyserons les résultats d'ordre qualitatif dans notre travail, c'est à dire la mise en place et la réception du dispositif en ligne pour les apprenants. Nous dresserons un bilan sur l'accompagnement individualisé, les enjeux techniques et les réponses au feedback. Nous verrons que dans chaque domaine, nous pouvons tirer des enseignements intéressants, autant du point de vue des écueils que des réussites.

Ensuite, dans le chapitre 8, nous nous focaliserons sur l'analyse quantitative concernant la prononciation des liaisons. A partir de notre base de données issues des enregistrements audios réalisés par les participants à chaque étape du dispositif, nous produirons des données statistiques descriptives. Notre objectif sera d'analyser les données avant et après l'activité en ligne et d'observer si des changements sont notables. Nous décrirons les résultats obtenus concernant les liaisons obligatoires, les liaisons interdites et les liaisons variables que ce soit en lecture à voix haute ou en parole spontanée.

Enfin, dans le chapitre 9, nous prendrons de recul sur notre recherche-action. Premièrement, nous expliquerons que les résultats, particulièrement quantitatifs, sont à considérer avec précaution puisqu'il existe de nombreux biais inhérents à notre recherche. Cependant, malgré ces limites, nous verrons également que notre travail permet de dégager des pistes prometteuses pour l'avenir, en particulier au niveau des *affordances* et de l'intégration de l'enseignement des liaisons au parcours d'apprentissage.

Chapitre 7. Analyse qualitative

Dans ce chapitre, nous analyserons différentes données qualitatives : la mise en place de l'activité autant en termes pédagogiques qu'en termes techniques et les feedbacks des apprenants concernant les activités vidéo.

Dans une première sous-partie, nous expliquerons en quoi l'accompagnement vers notre dispositif en ligne a posé un certain nombre de difficultés pédagogiques et techniques : un étalement dans le temps et une récolte des données problématique.

Notre deuxième sous-partie se concentrera sur les enjeux techniques de notre dispositif. D'abord, nous décrirons les difficultés liées à « online voice recorder » et la question de l'utilisation du PC. Mais nous verrons aussi que notre protocole a donné lieu à des *affordances* inattendues et intéressantes concernant l'exploitation de la visioconférence et la malléabilité du support vidéo.

Enfin, dans une dernière sous-partie, nous nous focaliserons sur l'analyse des feedbacks réalisés par les participants, ce qui nous permettra d'évaluer la réception du dispositif par notre échantillon, une réception dans l'ensemble positive.

1. Un accompagnement individualisé plus long que prévu

Comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique, ce dispositif en ligne a été conçu pour être individualisé. Cette orientation a pour but de maintenir les apprenants dans une dynamique d'apprentissage motivante. Par conséquent, notre activité en ligne a nécessité un certain accompagnement pour lequel on peut noter des bénéfices et des inconvénients.

1.1. Une justification de l'activité au cas par cas

Sachant que notre échantillon se compose de deux types d'étudiants – huit apprenants issus d'Italki et un apprenant venant de la Sorbonne-Nouvelle -, l'approche a dû être différenciée. Ainsi, concernant les huit apprenants venant de Italki, la justification de l'activité a été faite de manière individualisée par moi-même. La manière de présenter le

projet a été différente selon chaque apprenant : pour certains, je l'ai présentée comme une manière d'améliorer leur prononciation en général et pour d'autres une manière de perfectionner leur prononciation en faisant le point sur les liaisons. Comme chaque participant a des besoins spécifiques et des motivations différentes pour apprendre le français, il a donc fallu faire preuve de souplesse. De manière générale, pour ces apprenants, l'activité de correction phonétique n'a pas été présentée comme une ressource en ligne que j'aurais créée dans le cadre de mon activité professionnelle. Au contraire, je l'ai présentée comme une recherche expérimentale et j'ai insisté sur le fait que cela faisait partie d'un projet universitaire. Le site que j'ai créé est d'ailleurs gratuit et ne m'apporte aucun revenu. J'ai pu alors leur montrer que cette activité n'avait pas un objectif commercial mais un objectif purement de recherche.

J'ai remarqué que cette phase explicative sur ma recherche était en réalité délicate. La plupart des apprenants contactés ne savait pas que je travaillais sur Italki et étudiais en même temps. Or, me présenter comme étudiante a été pour moi un risque de me décrédibiliser en tant que professionnelle. En conséquent, dans la présentation de l'activité, j'ai fait l'expérience d'une certaine conflictualité et j'ai fait en sorte de présenter ce travail comme un « projet de recherche » complémentaire de mon activité professionnelle, afin de ne pas mener à mal mon identité de professionnelle.

Concernant l'apprenant issu du réseau de professeurs de FLE, cette conflictualité n'a pas été présente. L'activité a également été présentée de manière individualisée, mais différemment. C'est en effet par l'incitation de son professeur de FLE que le participant 1 a réalisé l'activité. Cette dernière approche a cependant été distincte des autres puisque je ne connaissais pas personnellement le participant en question ni le professeur de FLE.

1.1. Un accompagnement étalé dans le temps

L'activité en ligne demande un certain temps pour la présenter. Sachant que les apprenants de Italki prennent en moyenne un cours de français par semaine, il faut donc compter deux semaines pour que l'activité soit complètement réalisée. Ainsi, lors d'une première leçon, j'explique à l'apprenant que je suis en train de mener une activité expérimentale sur l'enseignement des liaisons chez les anglophones et je lui demande si cette activité l'intéresserait. Je lui explique que l'activité prendra en moyenne 45min. A l'issue de cette leçon, je lui envoie le lien du site afin qu'il puisse se familiariser avec

l'outil, sans qu'il fasse nécessairement l'activité. Lors de la deuxième leçon, je l'invite à faire l'activité en tant que tel dans son entièreté à l'issue du cours, en tant que devoir.

Dans les faits, l'activité en ligne ne s'est pas exactement déroulée comme imaginé. En fait, parmi les huit apprenants venant de Italki, cinq ont fait l'activité comme devoir et m'ont envoyé par mail ou par Skype leurs enregistrements audios. Trois d'entre eux – les participants 2, 3 et 8 - ont fait l'activité directement après la première leçon, ce qui a été plus rapide que prévu puisqu'en tout il aura fallu une semaine pour récolter toutes les données. Pour ces 3 apprenants, l'activité en tant que devoir a fonctionné de manière simple : tous les enregistrements audios étaient complets et de bonne qualité. De l'autre côté, les deux autres apprenants – les participants 4 et 7 – ont fait l'activité en tant que devoir après la deuxième session et leurs enregistrements audios sont arrivés avec un certain retard. Pour le participant 4, il aura fallu trois semaines et pour le participant 7, deux semaines.

Pour les trois autres apprenants venant de Italki, l'activité s'est déroulée autrement. Les participants 5, 6 et 9 m'ont explicitement demandé s'ils pouvaient faire l'activité pendant notre cours en visioconférence. Par conséquent, la deuxième leçon en visioconférence a été entièrement consacrée au dispositif en ligne. Pour le participant 5, l'activité s'est déroulée sans obstacle : les enregistrements audios se sont faits simplement. Dans ce cas, la récolte des données complète a pris 1h30. Cependant les participants 7 et 9 ont eu quelques difficultés pour envoyer leurs enregistrements audios du test final, ce qui a provoqué un certain retard dans la récolte des données, un retard d'environ deux semaines.

Enfin, pour l'apprenant 1 issu de la Sorbonne Nouvelle, le contact s'est établi par mail : par l'intermédiaire de son professeur de FLE, j'ai envoyé un message à ce participant pour lui expliquer l'activité en ligne. Deux semaines plus tard, l'apprenant m'a envoyé ses enregistrements audios tout en me faisant part d'un feedback positif sur le dispositif. Néanmoins, un de ses enregistrements audios était un doublon. Il a donc fallu le relancer deux fois pour qu'il m'envoie le bon fichier MP3. Cela a pris environ deux semaines. Ainsi, pour ce participant, au total, il aura fallu compter environ un mois pour une récolte complète des données.

En fonction des modalités de réalisation, la phase d'accompagnement a donc pris plus ou moins de temps. Il faut compter entre une semaine et quatre semaines pour que l'activité soit entièrement finalisée avec une récolte complète des enregistrements audios. Seule

l'expérience avec l'apprenant 5 s'est révélée particulièrement efficace avec une récolte des données en une leçon d'une heure trente.

1.2. Une récolte des données avec certaines défaillances

Comme vu précédemment, la récolte des données a été plus longue que prévue dans plusieurs cas. Ainsi, sur les neuf apprenants, cinq d'entre eux ont rendu l'activité de manière incomplète. Ces défaillances ont plusieurs causes.

Premièrement, sur les cinq apprenants qui ont rencontré des difficultés, trois d'entre eux – les participants 4, 7 et 9 - avaient oublié d'envoyer les enregistrements audios du test final. Pour eux, la consigne du test final a dû être réexpliquée. Cela nous amène à penser que la consigne du test final devrait être reformulée.

Deuxièmement, sur ces cinq apprenants, deux d'entre eux – les participants 1 et 6 - ont bien envoyé les enregistrements audios complets. Toutefois, au moment de les vérifier, des doublons ont été détectés. Par exemple, l'audio de la description d'image du pré-test était le même que celui du test final. Il a donc fallu relancer les apprenants pour qu'ils renvoient l'audio manquant.

2. Les enjeux techniques de l'activité : des blocages et des bonnes surprises

2.1. Les difficultés avec « online recorder »

Quelques étudiants n'ont pas pu utiliser le site « online voice recorder » dans de bonnes conditions. Par exemple, le participant 6 qui utilise un ordinateur Mac ne pouvait pas utiliser le site normalement. Il a donc dû utiliser son smartphone pour m'envoyer ses enregistrements audios, ce qui s'est révélé difficile techniquement. D'autre part, le participant 7 m'a dit avoir eu des difficultés à ouvrir le site et à lire le texte à voix haute en même temps. Cela est principalement dû à l'utilisation de son smartphone. Il en résulte que sur neuf apprenants, deux ont rencontré des difficultés importantes lors de la phase d'enregistrement alors que les sept autres n'ont fait mention d'aucune difficulté.

De plus, au vu des quelques erreurs de doublons concernant les audios, on peut noter une autre difficulté concernant les titres des fichiers MP3. Dans deux cas, les audios avaient des doublons. Cela laisse penser que l'enregistrement des fichiers MP3 par les apprenants peut constituer une certaine difficulté technique.

2.2. Une activité qui fonctionne principalement sur PC

Sur les neuf apprenants, huit d'entre eux ont réalisé l'activité sur PC. Il est vrai que le dispositif en ligne a été lui-même conçu sur PC et la modalité du smartphone ou de la tablette n'a pas été envisagée au moment de la création. En conséquence, la difficulté de l'apprenant 7 qui a utilisé son smartphone pour l'activité en ligne n'a pas été anticipée. D'après son expérience racontée en visioconférence, il a d'abord essayé de faire l'activité sur son smartphone, ce qui s'est révélé trop compliqué. Il a donc utilisé son PC – un modèle ancien – et son smartphone en même temps. Bien qu'il ait pu réaliser l'activité jusqu'au bout finalement, l'expérience d'apprentissage s'est révélée plus complexe pour lui.

2.3. Une activité qui peut se faire en même temps que le tutorat

La mise en place du dispositif a fait naître une *affordance* inattendue et positive : la possibilité de faire l'activité en ligne en même temps que le cours en visioconférence. Ainsi, trois apprenants en ont fait explicitement la demande, estimant que cette modalité était plus motivante et stimulante pour eux. Pour cette modalité de réalisation, l'apprenant réalise donc l'activité en ligne entièrement pendant que le formateur – moi-même – reste connecté et actif, en maintenant le son et la vidéo. L'apprenant quant à lui ne partage pas son écran, ce qui me permet de ne pas voir ses réponses anonymes aux questionnaires. Mais il conserve la vidéo de sa webcam et le son. Le professeur reste donc présent bien qu'il n'intervienne pas dans l'activité et l'apprenant sait que le professeur est bien présent. Cette modalité a un avantage certain pour l'analyse des données puisqu'elle permet de neutraliser plusieurs biais inhérents à notre dispositif. Tout d'abord, avec cette modalité, nous sommes sûrs que les enregistrements audios réalisés ne sont pas biaisés : l'apprenant ne choisit pas sa meilleure version et la parole spontanée en description d'image est garantie. D'autre part, le risque des doublons est lui aussi évité puisque les enregistrements audios peuvent être vérifiés de suite. Enfin, le formateur peut observer l'apprenant pendant

son travail en autonomie et déceler certains détails. Par exemple, avec cette modalité, il a été possible de voir que l'outil vidéo était très intéressant : certains apprenants ralentissent ou au contraire accélèrent la vidéo, ce qui permet de noter une appropriation prometteuse de l'outil.

Néanmoins, l'écueil de cette modalité réside dans la limite de temps imposée par le cours en ligne. L'apprenant 5 qui avait 1h30 de cours a pu réaliser l'activité sans pression. Mais l'apprenant 7 qui n'avait qu'une heure et des problèmes techniques avec « online voice recorder » n'a pas pu envoyer ses audios du test final à temps, des audios qui étaient d'ailleurs des doublons. Quant à l'apprenant 9 qui n'avait que 30 minutes de cours, le même problème des audios du test final s'est posé, le participant ayant oublié de les envoyer. Toutefois, cette *affordance* permise par la visioconférence constitue une potentialité qui mérite d'être creusée.

3. Analyse du feedback : des suggestions d'amélioration et des retours positifs

Sur les neuf apprenants, seulement six ont répondu au feedback. Conçu avec Google Forms, ce feedback vise à évaluer deux éléments : le degré de facilité et le degré d'utilité de chaque activité vidéo selon les apprenants. Grâce à une échelle de valeur de 1 à 5, les apprenants ont pu donner leurs réponses. De plus, ils avaient aussi la possibilité de donner des retours plus qualitatifs avec des réponses écrites sous forme de commentaires. Nous allons maintenant analyser les résultats du feedback et en tirer des enseignements.

3.1. Résultats sur le degré de facilité des exercices vidéo

Concernant le critère du degré de facilité, l'échelle de valeur est la suivante :

1	2	3	4	5
très facile	facile	moyennement facile	difficile	très difficile

Pour l'activité 1 :

Sur les six apprenants qui ont répondu au feedback, la moitié d'entre eux – c'est-à-dire trois - a trouvé la vidéo 1 très facile alors que seulement un l'a trouvé facile et deux l'ont trouvé moyennement facile.

Pour l'activité 2 :

Sur les six apprenants, la moitié d'entre eux a trouvé l'activité vidéo 2 facile. Seulement deux ont considéré l'activité comme étant très facile et un comme moyennement facile.

Pour l'activité 3 :

Sur les six apprenants, deux d'entre eux ont trouvé l'activité 3 très facile tandis que deux d'entre eux l'ont trouvé facile et deux autres moyennement facile.

Pour l'activité 4 :

Sur les six apprenants, on observe des réponses diverses pour la vidéo 4. Seul un apprenant a considéré l'activité comme étant très facile. Ensuite, deux apprenants l'ont qualifié de facile et deux autres apprenants comme moyennement facile. Enfin, un apprenant a trouvé l'activité difficile.

Pour l'activité 5 :

Sur les six apprenants, comme pour l'activité 4, on peut noter une certaine diversité dans les réponses. Premièrement, deux apprenants ont considéré l'activité comme étant facile. Ensuite, un apprenant l'a qualifié de facile. Puis, deux apprenants l'ont trouvé moyennement facile. Enfin, un apprenant a trouvé l'activité difficile.

Ainsi, concernant le degré de facilité, de l'activité 1 à 3, les apprenants dans leur ensemble considèrent les vidéos comme étant relativement faciles. En revanche, pour les activités 4 et 5, les catégories 3 et 4 étant plus présentes, on peut considérer que celles-ci sont davantage sources de difficulté²⁶.

²⁶ Voir Annexe 17

3.2. Résultats sur l'utilité de chaque exercice vidéo

Concernant le critère du degré d'utilité, l'échelle de valeur est la suivante :

1	2	3	4	5
très utile	utile	moyennement utile	inutile	très inutile

Pour l'activité 1 :

Sur les six apprenants, la moitié d'entre eux a trouvé l'activité très utile tandis que seulement un l'a trouvé utile et deux autres l'ont trouvé moyennement utile.

Pour l'activité 2 :

Sur les six apprenants, quatre d'entre eux ont considéré cette activité comme très utile et deux d'entre eux comme utile.

Pour l'activité 3 :

Sur les six apprenants, quatre d'entre eux ont considéré cette activité comme très utile et deux d'entre eux comme utile.

Pour l'activité 4 :

Sur les six apprenants, quatre d'entre eux ont trouvé l'activité très utile. Toutefois, un apprenant l'a qualifié d'utile et un apprenant l'a considéré comme moyennement utile.

Pour l'activité 5 :

Sur les six apprenants, la totalité d'entre eux a trouvé cette vidéo très utile.

En résumé, concernant le degré d'utilité, l'évaluation des activités vidéo se situe entre les valeurs 1 et 3 de l'échelle considérée. Il est intéressant de noter que l'activité 5 a été qualifiée à l'unanimité comme très utile, ce qui laisse penser que la question de la reconnaissance des types de liaisons, c'est-à-dire la macro-planification, constitue un point important pour les apprenants²⁷.

²⁷ Voir Annexe 18

3.3. Des remarques et des suggestions d'amélioration de l'activité

Les commentaires qualitatifs écrits par les participants se concentrent principalement sur les activités 2, 3, 4 et 5²⁸. Ce tableau récapitulatif permet de mieux visualiser le nombre de réponses par activité :

	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5
Nombre de commentaires	0	2	1	2	3

Tableau 7 : Nombre commentaires de feedback écrits pour chaque activité vidéo

Pour l'activité 2 :

Concernant la vidéo 2, deux commentaires sont à noter.

Dans le premier, un apprenant explique que la liaison avec la consonne finale « d » était une nouveauté pour lui et que cela lui a été très utile.

Dans le deuxième commentaire, un participant explique qu'il y a des liaisons plus difficiles que d'autres, sachant que pour lui la liaison « de temps en temps » est qualifiée d'impossible selon ses propres mots (et peut-être avec une certaine ironie).

Pour l'activité 3 :

On note un seul commentaire pour la vidéo 3. Ce commentaire est un retour positif sur les bénéfices de cette vidéo qui a aidé l'apprenant à comprendre comment les mots s'emboîtent les uns dans les autres en termes de rythme.

Pour l'activité 4 :

Concernant cette activité, on peut observer deux commentaires, l'un très court dans lequel un apprenant écrit qu'il a beaucoup apprécié l'exercice, et un autre plus long d'un autre apprenant qui fait part d'une remarque pédagogique.

Dans ce dernier commentaire plus long, l'apprenant explique qu'il a éprouvé une certaine difficulté avec l'explication de la différence entre les « h » muets et aspirés. Pour lui, les exemples donnés partaient d'une approche de locuteur natif pour qui certaines liaisons sonnent bien ou mal intuitivement, et non d'une approche conçue pour des locuteurs non

²⁸ Voir Annexe 19

natifs qui n'ont pas cette intuition. Ce commentaire est particulièrement intéressant car il permet de déceler un des biais potentiels de ce dispositif en ligne : créé par un locuteur natif, ce dispositif mériterait certainement le regard de locuteurs non natifs pour éviter ce type de biais.

Pour l'activité 5 :

Pour cette activité, on observe trois commentaires : deux commentaires sont des appréciations positives de l'activité et un autre, plus long, est consacré une nouvelle fois à la question des « h » muets. Dans ce dernier commentaire, le participant revient sur la difficulté qu'il a à mémoriser les mots avec des « h » muets et ceux avec des « h » aspirés. Il en conclut que la meilleure solution pour les retenir est finalement de les apprendre par cœur.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'analyse des données quantitatives concernant la prononciation des liaisons avant et après l'activité en ligne. L'objectif est de mesurer si notre dispositif en ligne a un impact positif sur les performances des apprenants anglo-américains.

Chapitre 8. Analyse quantitative

Dans ce chapitre, nous analyserons les données quantitatives issues des enregistrements audios réalisés par notre échantillon de neuf participants. Au total, nous comptons quatre enregistrements audios par apprenant :

- 1) La tâche de lecture à voix haute en pré-test
- 2) La tâche de description d'image en pré-test
- 3) La tâche de lecture à voix haute au test final
- 4) La tâche de description d'image au test final

L'idée est de comparer les résultats obtenus en lecture à voix haute au pré-test et au test final, ainsi que ceux en description d'image au pré-test et au test final. L'objectif est de noter si on observe des évolutions entre le pré-test et le test final et de mieux mesurer l'impact de l'activité en ligne sur l'acquisition des liaisons.

Dans une première sous-partie, nous nous concentrerons sur les résultats concernant la parole contrôlée, c'est-à-dire la tâche de lecture à voix haute au pré-test et au test final.

Ensuite, dans une deuxième sous-partie, nous nous focaliserons sur les résultats concernant la parole spontanée, c'est-à-dire la tâche de description d'image au pré-test et au test final.

Enfin, notre troisième sous-partie sera consacrée à une analyse plus détaillée de l'ensemble des liaisons partiellement réalisées. Cela nous permettra de gagner en précisions sur l'analyse des phénomènes d'erreurs phonologiques et de liaison non-enchaînée.

1. Comparaison des résultats en parole contrôlée

Nous appelons parole contrôlée la parole enregistrée à l'issue de la tâche de lecture à voix haute. Ainsi, nous allons analyser les résultats concernant chaque type de liaison et noter les différences entre les résultats issus du pré-test et ceux issus du test final.

1.1. Liaisons obligatoires : vers une légère amélioration

Au total, on compte 13 liaisons obligatoires dans le texte. Notre échantillon est de neuf apprenants. Les liaisons obligatoires sont majoritairement prononcées au pré-test et au test final. Nous allons détailler les résultats obtenus au pré-test et au test final.

Pré-test²⁹:

La totalité des apprenants – c'est-à-dire les neuf apprenants – prononce correctement 67% des liaisons obligatoires, c'est-à-dire qu'ils la réalisent. Mais la totalité des apprenants prononce de manière partielle 25% de liaisons : liaison non-enchaînée, erreur phonologique, etc... Enfin, la totalité des apprenants prononce incorrectement 9% des liaisons obligatoires, c'est-à-dire qu'ils ne la réalisent pas.

Il faut cependant pondérer ces moyennes car le participant 2 a des résultats différents du reste de l'échantillon : il prononce correctement 8% des liaisons obligatoires. Dès lors, la moyenne des liaisons prononcées correctement par l'échantillon peut être tirée vers le bas.

Ensuite, il faut voir que 68% des apprenants prononcent correctement la liaison obligatoire, contre 21% qui la prononcent partiellement et 11% qui la prononcent incorrectement.

Plus précisément, il est intéressant de noter que la liaison obligatoire « un immeuble » pose des difficultés à tous les apprenants au pré-test. En analysant le tableau ci-dessous, on peut voir qu'aucun d'entre eux n'a d'ailleurs pu la réaliser correctement. Cette liaison obligatoire est réalisée partiellement par 78% des participants et non réalisée par 22% d'entre eux.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison obligatoire
Un immeuble	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0%	78%	22%

Tableau 8 : Prononciation de la liaison obligatoire « un immeuble » en lecture à voix haute au pré-test

²⁹ Voir Annexe 20

Test final³⁰ :

Les neuf apprenants prononcent correctement 72% des liaisons obligatoires. Il y a une augmentation du nombre de liaisons obligatoires prononcées de 5% à la suite de l'activité en ligne. La totalité des apprenants prononce de manière partielle 14% des liaisons obligatoires et prononce incorrectement 14% des liaisons obligatoires. Ainsi, on observe une diminution du nombre de liaisons obligatoires réalisées partiellement au profit d'une légère augmentation du nombre de liaisons obligatoires non réalisées.

En conclusion, l'activité en ligne permet une augmentation du nombre de liaisons obligatoires correctement prononcées. Cependant, elle a pour conséquence une légère augmentation des liaisons obligatoires non réalisées.

Ensuite, il faut noter également qu'à l'issue de l'activité, 72% des apprenants prononcent correctement la liaison obligatoire, contre 15% qui la prononcent partiellement et 13% qui la prononcent incorrectement.

De manière générale, on observe une certaine stabilité dans la prononciation de la liaison obligatoire avant et après l'activité en ligne. A noter que les liaisons obligatoires sont majoritairement prononcées correctement.

Concernant la liaison obligatoire « un immeuble », il est intéressant de constater une légère amélioration de sa prononciation. Alors qu'aucun apprenant ne pouvait la réaliser au pré-test, cette fois-ci 12% des participants la réalisent. Il est intéressant de voir que 44% des participants la réalisent partiellement (contre 78% au pré-test) et 44% d'entre eux ne la réalisent pas (contre 22%). Cette augmentation du taux d'apprenants qui ne réalisent pas cette liaison obligatoire est néanmoins problématique.

³⁰ Voir Annexe 23

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison obligatoire
Un immeuble	1	1	0	0	0	1	1	2	0	12%	44%	44%

Tableau 9 : Prononciation de la liaison obligatoire « un immeuble » en lecture à voix haute au test final

1.2. Liaisons interdites : vers une légère amélioration

Au total, on compte sept liaisons interdites dans le texte.

Pré-test³¹ :

Premièrement, 81% des liaisons interdites sont prononcées correctement, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas réalisées. Seules 6% des liaisons interdites sont partiellement prononcées et 12% d'entre elles sont mal prononcées.

Cela est le fait d'une difficulté sur une liaison en particulier : la liaison avec « en haut ». Dans ce tableau, nous pouvons noter que cette liaison est source d'erreurs à 91% : 11% des apprenants la prononcent partiellement et 78% la prononcent incorrectement.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison interdite	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison interdite	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison interdite
En haut	1	2	2	2	2	2	2	2	0	11%	11%	78%

Tableau 10 : Prononciation de la liaison interdite « en haut » en lecture à voix haute au pré-test

³¹ Voir Annexe 21

Sachant que les autres liaisons interdites sont majoritairement bien prononcées, nous pouvons conclure que la majorité des liaisons interdites ne pose pas de difficulté, à l'exception de « en haut ».

Au niveau de la proportion des apprenants, 81% d'entre eux réalisent correctement la liaison interdite. Seuls 5% d'entre eux la prononcent partiellement et seuls 12% la prononcent incorrectement.

Test final³² :

A l'issue de l'activité en ligne, 86% des liaisons interdites sont prononcées correctement. Seules 1% d'entre elles sont partiellement réalisées et 13% sont incorrectement prononcées.

Au niveau de la proportion des apprenants, 87% d'entre eux réalisent correctement la liaison interdite. Seuls 5% d'entre eux la prononcent partiellement et 8% la prononcent incorrectement.

Nous pouvons noter une amélioration quant à la prononciation de la liaison interdite « en haut » : 56% des apprenants la prononcent correctement à l'issue de l'activité en ligne, contre 11% au pré-test. De même, 11% des apprenants prononcent partiellement cette liaison et 33% continuent de la prononcer incorrectement.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison interdite	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison interdite	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison interdite
En haut	0	1	0	2	2	0	2	0	0	56%	11%	33%

Tableau 11 : Prononciation de la liaison interdite « en haut » en lecture à voix haute au test final

³² Voir Annexe 24

1.3. Liaisons variables : une tendance à la réalisation

Au total, on compte 16 liaisons variables dans le texte.

Pré-test³³ :

Premièrement, 79% des liaisons variables ne sont pas réalisées tandis que 14% d'entre elles sont réalisées. Il faut également noter que 7% des liaisons variables sont partiellement prononcées, c'est-à-dire qu'elles font l'objet d'erreurs.

Au niveau de la proportion des apprenants, 79% d'entre eux ne prononcent pas la liaison variable et 15% la prononcent. Seuls 6% d'entre eux la réalisent partiellement.

Test final³⁴ :

A l'issue de l'activité en ligne, 71% des liaisons variables ne sont pas réalisées alors que 20% d'entre elles sont prononcées. Ainsi, on observe une diminution de 8% des liaisons variables non réalisées au profit d'une augmentation de 6% des liaisons variables réalisées. Il faut également noter que 9% des liaisons variables sont prononcées partiellement, ce qui représente une hausse de 3% par rapport au pré-test.

Au niveau de la proportion des apprenants, 71% d'entre eux ne réalisent pas la liaison variable, 20% d'entre eux la réalisent et 9% la réalisent partiellement.

2. Comparaison des résultats en parole spontanée

Pour cette tâche, les apprenants devaient décrire avec leurs propres mots la photo de Robert Doisneau. Leur enregistrement audio ne devait pas faire plus d'une minute. De manière générale, leurs audios font entre 30 secondes et d'une minute.

2.1. Les liaisons obligatoires : vers une légère amélioration

Pré-test³⁵:

Au total, on compte 19 liaisons obligatoires. En moyenne, un apprenant prononce 3,5 liaisons obligatoires en description d'image, sachant que le maximum est de 5 liaisons et le

³³ Voir Annexe 22

³⁴ Voir Annexe 25

³⁵ Voir Annexe 26

minimum d'une liaison. Il faut noter que parmi les liaisons obligatoires, 92% d'entre elles sont bien réalisées par 89% des participants. Seulement 8% des liaisons obligatoires sont partiellement réalisées par 11% des apprenants. D'autre part, il n'y a aucune liaison non réalisée.

Test Final ³⁶ :

Au total, on compte 20 liaisons obligatoires. En moyenne, un apprenant prononce 3,3 liaisons obligatoires. Cependant, pour le test final, l'écart entre la valeur maximale et la valeur minimale est plus important. Effectivement, le maximum de liaisons obligatoires est de 8 tandis que le minimum est de 0. On observe également une augmentation de 2% du taux de liaisons obligatoires bien réalisées qui se trouve à 94%. De même, 4% des liaisons obligatoires sont partiellement prononcées et 2% ne sont pas réalisées. En termes de population, 90% des apprenants réalisent bien la liaison obligatoire tandis que 5% d'entre eux la réalisent partiellement et que 5% ne la réalisent pas. Ainsi, au test final, on peut voir une diminution de 4% du taux de liaisons obligatoires partiellement réalisées au profit de l'apparition d'un faible taux de liaisons obligatoires non réalisées.

2.2. Les liaisons interdites : une quasi-absence

Il est intéressant de noter que pour la tâche de description d'image, le nombre de liaisons interdites est très faible, voire quasi nul.

Pré-Test :

Pour cette tâche, aucune liaison interdite n'a été détectée. C'est pour cette raison qu'il n'y a pas de données statistiques pour cette catégorie. Par conséquent, nous pouvons dire qu'en parole spontanée, la liaison interdite n'est pas utilisée avant l'activité en ligne.

Test final :

A l'issue de l'activité en ligne, un changement peut être observé puisqu'au total, 2 liaisons interdites apparaissent. Le tableau ci-dessous permet de mieux visualiser la proportion des apprenants qui l'utilisent et de quelle manière :

³⁶ Voir Annexe 28

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Paris ou	0								
et aussi									0

Tableau 12 : Proportion des participants utilisant la liaison interdite en description d’image au test final

Pour lire ce tableau, il faut noter que la valeur 0 correspond à une liaison interdite non réalisée, autrement dit une liaison interdite prononcée correctement.

Ainsi, au test final, la liaison interdite est très faiblement utilisée, en comparaison aux liaisons obligatoires et variables. Cependant, lorsqu’elle est utilisée, elle est prononcée correctement.

2.3. Les liaisons variables : une tendance à la réalisation

Pré-test³⁷:

Au total, on comptabilise 29 liaisons variables. En moyenne, un apprenant utilise 3,8 liaisons variables par enregistrement audio au pré-test, sachant que le minimum est de 1 et le maximum de 7.

Il faut noter que 54% des liaisons variables ne sont pas réalisées, et ce, par 61% des apprenants. Seulement 29% des liaisons variables sont réalisées par 34% de l’échantillon. Enfin, 17% des liaisons variables sont partiellement prononcées – c’est-à-dire qu’elles font l’objet d’erreur – par une minorité de 5% d’apprenants.

Test final³⁸:

Au total, on dénombre 29 liaisons variables. En moyenne, un apprenant utilise 3,4 liaisons variables par enregistrement audio au test final, sachant que le minimum est de 0 et le maximum de 7.

On observe une diminution de 2% du nombre de liaisons variables non réalisées qui passe à 52%. De même, on peut noter une réduction 5% du taux d’apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable. A contrario, 33% des liaisons variables sont réalisées, ce qui représente

³⁷ Voir Annexe 27

³⁸ Voir Annexe 29

une augmentation de 4% par rapport au pré-test. Le changement le plus visible se situe au niveau de la proportion d'apprenants qui réalisent la liaison variable : 40% d'entre eux la réalisent, ce qui représente une hausse de 6% par rapport au pré-test. De la même manière, on peut observer une diminution de 12% du nombre de liaisons partiellement réalisées qui passe à 5%. Cependant en termes de population, il existe toujours une minorité de 5% qui réalise partiellement la liaison variable.

En résumé, à l'issue de l'activité, deux phénomènes sont notables : un taux de réalisation de la liaison variable en augmentation et une diminution des erreurs sur les liaisons variables.

3. Typologie des liaisons partiellement réalisées

Dans cette recherche, il nous a paru intéressant de créer la catégorie de la liaison partiellement réalisée. En effet, cette catégorie nous permet de gagner en précision quant aux difficultés des apprenants sur les liaisons. Nous avons répertorié 3 phénomènes qui nous allons détailler.

3.1. Les erreurs phonologiques

Plusieurs erreurs phonologiques sont présentes dans les enregistrements audios. Fréquemment, il s'agit d'une erreur qui découle d'une confusion entre la graphie et la prononciation : la consonne finale du premier mot de la liaison donne lieu à une confusion phonologique.

Par exemple, dans notre étude, la liaison variable « plats inconnus » au test final est particulièrement intéressante. Effectivement, 67% des apprenants la prononce partiellement en font cette erreur : ils la prononcent [platẽconu] au lieu de [plazẽconu]. De plus, cette erreur se combine également à une liaison non-enchaînée puisque cette liaison fait l'objet d'une pause, ce qui peut mener à la compréhension de « plate inconnu ». Ce type d'erreur phonologique a donc une incidence importante sur le degré d'intelligibilité des apprenants.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable
Plats inconnus	1	1	0	0	1	1	2	1	1	11%	67%	22%

Tableau 13 : Prononciation de la liaison variable « plats inconnus » en lecture à voix haute au pré-test

3.2. La liaison non-enchaînée

Phénomène largement étudié sur la population anglo-américaine, la liaison non-enchaînée tient aussi une place importante dans les erreurs de liaisons de notre étude. Cependant, il est difficile de reconnaître une liaison non-enchaînée à l'écoute. En effet, si l'on considère qu'une liaison non-enchaînée se définit par une modification de la consonne finale du premier mot de liaison au lieu d'une modification de la première syllabe du deuxième mot, il peut être parfois difficile de distinguer une liaison non-enchaînée d'une erreur phonologique qui consiste à prononcer la consonne finale d'un mot, censée être muette.

Par exemple, dans la liaison variable « ont adoré » au pré-test, 44% des apprenants la prononcent partiellement en faisant une liaison non-enchaînée : au lieu de dire avec un enchaînement [ɔ̃tadore], ils disent [ɔ̃t / adore] de manière non-enchaînée.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable
Ont adoré	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0%	44%	56%

Tableau 14 : Prononciation de la liaison variable « ont adoré » en lecture à voix haute au pré-test

L'identification de la liaison non-enchaînée peut donner lieu à deux interprétations : soit il s'agit d'une erreur phonologique sur « ont » où la consonne finale muette est prononcée au lieu d'être muette, soit il s'agit d'une erreur prosodique où le premier mot de la liaison est modifié au lieu du deuxième mot. Or, à l'écoute, il est difficile de déterminer quelle interprétation est la plus adéquate.

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, une liaison non-enchaînée peut aussi se combiner avec des erreurs phonologiques comme dans l'exemple de la liaison « plats inconnus ». Cette combinaison de facteurs est d'autant plus importante en tâche de lecture voix haute où les interférences avec l'orthographe peuvent également avoir une incidence importante.

3.3. Phénomènes divers : évitement et interférence avec l'orthographe

Diverse par définition, la catégorie de la liaison partiellement réalisée donne lieu à des phénomènes variés, parfois difficiles à cerner. Ainsi, il arrive que des apprenants fassent des liaisons inattendues, voire improbables. C'est le cas par exemple du participant 4 qui prononce la liaison variable « beaucoup aller » au test final en lecture à voix haute comme [bokudale]. Cette erreur de liaison peut s'expliquer par une confusion grammaticale telle que « beaucoup d'aller » ou bien par une certaine fatigue. Il en résulte qu'il est difficile d'interpréter un tel phénomène.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison variable	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable
Beaucoup aller	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0%	11%	89%

Tableau 15 : Prononciation de la liaison variable « beaucoup aller » en lecture à voix haute au pré-test

Par ailleurs, pour la tâche de lecture à voix haute, les interférences avec l'orthographe peuvent mener à un certain nombre d'erreurs qui ne facilitent pas l'interprétation. C'est le cas par exemple avec la liaison « un immeuble » au pré-test en lecture à voix haute. Cette

liaison se révèle particulièrement difficile pour les apprenants puisqu'aucun d'entre eux n'a pu la prononcer correctement : 78% d'entre eux l'ont prononcé partiellement et 22% ne l'ont pas prononcé. Lorsque « un immeuble » est réalisé partiellement, il ne s'agit pas véritablement d'une liaison non-enchaînée mais d'une accumulation de divers phénomènes. Visiblement le mot « immeuble » pose des problèmes en tant que tel car il est prononcé deux fois [amœbl] au lieu de [imœbl] et qu'à deux reprises l'article masculin « un » est transformé en « une », ce qui donne lieu à « une immeuble ». Du reste, cette liaison donne lieu à des reformulations et à des répétitions.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison obligatoire	Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison obligatoire
Un immeuble	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0%	78%	22%

Tableau 16 : Prononciation de la liaison obligatoire « un immeuble » en lecture à voix haute au pré-test

En résumé, on peut observer que parmi les liaisons partiellement réalisées, il est difficile de donner une interprétation unique à chaque phénomène. Ces erreurs de liaisons ont tendance à combiner plusieurs difficultés phonologiques, prosodiques et orthographiques en même temps. Pour neutraliser ces difficultés, il serait probablement nécessaire de faire écouter les enregistrements audios à plusieurs locuteurs natifs et non à un seul comme dans notre étude.

Chapitre 9. Les perspectives

Dans ce dernier chapitre, nous allons examiner les limites et les pistes prometteuses de cette recherche-action. L'objectif est de dresser un bilan de notre dispositif en ligne afin d'en tirer des enseignements pour des recherches futures.

Ainsi, dans une première sous-partie, nous détaillerons quatre biais importants de notre recherche-action : la taille de l'échantillon trop limitée, la vérification des données audios faite seule, la présence d'enregistrements audios biaisés et les effets potentiellement négatifs de la lecture à voix haute. Tous ces biais nous permettent de voir que le dispositif en ligne a une influence limitée sur l'acquisition des liaisons chez les apprenants anglo-américains.

Ensuite, dans une deuxième sous-partie, nous montrerons que notre activité en ligne dans son ensemble a dans une certaine mesure, malgré les biais énoncés, une influence positive sur l'acquisition de la liaison. La mise en place du dispositif en ligne s'est révélée suffisamment personnalisable et flexible pour s'adapter à différents profils d'apprenants, ce qui nous permet de voir que l'enseignement de la liaison peut s'articuler de manière probante dans un parcours d'apprentissage conçu selon les besoins de l'apprenant. D'autre part, les résultats quantitatifs montrent une légère amélioration de la prononciation des liaisons obligatoires et interdites entre le pré-test et le test final, en lecture à voix haute et en parole spontanée, ainsi qu'une tendance légère à l'oralisation des liaisons variables. Enfin, l'ensemble de ces éléments positifs et négatifs, nous amènent à réfléchir à la création de nouveaux prototypes d'activité de remédiation phonétique en ligne à l'avenir

1. Les biais inhérents à notre recherche-action

1.1. La taille limitée de l'échantillon

Notre échantillon total étant seulement composé de neuf apprenants, il est difficile d'obtenir des données statistiques probantes. La relation de cause à effet est donc très incertaine : il est difficile de savoir dans quelle mesure notre dispositif en ligne permet une

amélioration de la prononciation des liaisons. Il en résulte que nos comparaisons entre les données du pré-test et du test final ne sont pas des indicateurs suffisamment fiables. Par conséquent, les données statistiques de notre recherche-action ne constituent pas une base de travail solide pour affirmer qu'il existe un impact important de notre protocole sur la prononciation des liaisons. Pour cela, il faudrait un bien plus grand nombre de participants. De plus, il faudrait également réaliser des tests de régression pour déterminer si les effets constatés sont dus à notre activité en ligne ou non, et avec quel degré de probabilité. Les statistiques de notre étude demeurent donc descriptives et nous permettent seulement de constater des effets éventuels, sans pouvoir établir une relation de cause à effet solide.

1.2. La vérification des données faite seule

Un autre biais important réside dans l'analyse des enregistrements audios. Notre protocole étant basé sur le concept d'intelligibilité, l'analyse des audios doit être menée par un ou plusieurs locuteurs natifs. Dans l'idéal, les productions orales des apprenants devraient être évaluées par plusieurs auditeurs natifs afin de neutraliser le plus de biais d'interprétation possible. Or, dans notre étude, un seul locuteur natif – moi-même - juge les performances des participants.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'interprétation des audios pose d'ailleurs un certain nombre de difficultés. Par exemple, la liaison non-enchaînée n'est pas facile à isoler puisqu'elle a tendance à être combinée à d'autres erreurs de prononciation : des erreurs phonologiques ou des interférences avec la graphie des mots. Dans ce cas, il est vrai qu'il serait utile d'avoir l'interprétation d'autres auditeurs natifs.

, dans notre recherche-action, malgré ce biais, nous nous sommes efforcés d'être le plus précis possible dans notre analyse des audios. Pour cela, nous avons opté pour une grille de référence à trois niveaux (0/1/2). La catégorie 1, celle de la liaison partiellement réalisée, nous permet en outre de gagner en précision sur les phénomènes observés.

1.3. Des enregistrements audios potentiellement biaisés

Notre dispositif en ligne étant conçu pour être réalisé en autonomie, il est évident qu'un certain nombre d'éléments peuvent échapper à notre analyse. Il s'agit des points aveugles de notre dispositif. Ainsi, un biais important se situe dans les modalités des

enregistrements audios. Comment savoir si un apprenant n'a pas choisi d'envoyer son meilleur enregistrement audio ? Comment savoir si un apprenant n'a pas préparé sa description d'image en parole spontanée ?

L'analyse des audios nous montre qu'il existe bien des enregistrements audios biaisés. Par exemple, la consigne de la description d'image a donné lieu à des enregistrements audios biaisés. En effet, après une écoute – certes seule – des enregistrements audios, il est notable que deux enregistrements audios sont des textes lus à voix haute et non des paroles spontanées. Cela s'entend facilement par l'absence d'hésitations et de reformulations. Pour neutraliser ce biais, il nous semble que la modalité de réalisation de l'activité en ligne en même temps que la visioconférence serait une bonne manière de résoudre ce problème.

1.4. Les effets délétères de la lecture à voix haute

Enfin, la tâche de lecture à voix haute a certes des avantages en termes de faisabilité technique, mais elle possède aussi un certain nombre de limites. La première critique que l'on peut émettre est que toute tâche de lecture à voix haute implique un déchiffrage du texte. Or, le déchiffrage peut entraîner des difficultés liées à la graphie des mots. Cela a pour effet qu'une erreur de liaison peut en fait être une interférence avec l'orthographe. Dès lors, la difficulté propre aux liaisons peut être difficile à isoler. De plus, nous pouvons remarquer que la vitesse de parole est plus lente au pré-test comparé au test final, ce qui indique que le déchiffrage a certainement un impact sur la production orale et donc sur la prononciation des liaisons.

2. Les pistes prometteuses

2.1. Un dispositif personnalisable et flexible

Bien qu'il existe des biais importants dans notre recherche-action, au niveau de la mise en place du dispositif, nous avons remarqué plusieurs points positifs. Premièrement, au niveau des *affordances*, notre protocole a donné lieu à quelques surprises intéressantes. Le fait que trois apprenants aient voulu réaliser l'activité en ligne en même temps que la

visioconférence – ce qui n’avait pas été anticipé – nous montre que notre protocole recèle de potentialités intéressantes et inattendues dans la pratique. L’expérience de la visioconférence en même temps, nous a par exemple permis d’observer la neutralisation de certains biais concernant les enregistrements audios. Il est en effet possible grâce à cette modalité de vérifier qu’il n’y a pas de doublon dans les fichiers et de s’assurer que la parole spontanée n’est pas une parole biaisée.

De plus, en pouvant observer les apprenants en train de réaliser l’activité, il nous a été possible de noter que l’outil vidéo ouvrait également des potentialités importantes. Effectivement, nous avons pu noter que la vidéo permet une certaine flexibilité. Les apprenants ont ainsi pu, à un niveau individuel, soit accélérer soit ralentir la vidéo, ou bien mettre sur pause ou revenir en arrière. Cette modalité nous amène à penser que l’outil vidéo devrait être encore plus exploité dans des dispositifs futurs.

Enfin, même si l’accompagnement vers l’activité a été plus long et plus complexe que prévu, sur onze apprenants contactés, neuf ont réalisé l’activité jusqu’au bout. De plus, d’après les feedbacks pour lesquels six apprenants sur neuf ont répondu, l’expérience d’apprentissage semble avoir été positive dans l’ensemble. De même, à l’unanimité, les apprenants ont trouvé l’activité sur la priorisation des liaisons très utile, ce qui montre que la thématique des liaisons intéresse les apprenants.

2.2. Vers une légère amélioration de la prononciation des liaisons

A un niveau plus quantitatif, les statistiques descriptives que nous avons produites nous permettent de constater des résultats différents entre le pré-test et le test final. Bien que nous ne puissions pas établir une relation de cause à effet fiable, nous pouvons noter en parole contrôlée une certaine amélioration dans la prononciation des liaisons obligatoires et interdites. En effet, on observe une augmentation de 5% de la réalisation de la liaison obligatoire en parole contrôlée, qui passe de 67% au pré-test à 72% au test final. De même, on peut voir une hausse de 5% de la non-réalisation de la liaison interdite, qui passe de 81% à 86%. En revanche, en parole spontanée, la quasi-absence de liaisons interdites nous empêche de tirer des conclusions intéressantes. Cependant, en parole spontanée, on observe une légère augmentation de 2% de la réalisation de la liaison obligatoire, qui passe de 92% au pré-test à 94% au test final.

Concernant les liaisons variables, on peut constater une tendance à la réalisation de la liaison variable entre le pré-test et le test final. En parole contrôlée, on peut voir une

hausse de 6% de la réalisation de la liaison variable et une baisse de 8% de sa non-réalisation. De la même manière, en parole spontanée, on peut observer une augmentation de 4% de la réalisation de la liaison variable et une diminution de 2% de sa non-réalisation. Ces données sur la liaison variable ne sont pas nécessairement vouées à être interprétées comme une amélioration, puisque dans les deux cas, une liaison variable réalisée ou non reste intelligible. Avec un échantillon plus important et des tests de régression, il serait intéressant de voir si ces améliorations constatées sont corrélées ou non à notre dispositif en ligne.

Conclusion

Pour conclure, tout au long de ce travail de recherche, nous avons cherché à répondre à la problématique suivante : en quoi une activité de correction phonétique en ligne sur les liaisons peut-elle aider les apprenants anglo-américains à améliorer leur prononciation des liaisons, en termes de perception et de production ?

Pour répondre à cette question, nous avons d'abord, dans une première partie, posé les jalons de notre réflexion théorique en justifiant l'intérêt de l'enseignement de la liaison sous l'angle de l'intelligibilité et du transfert linguistique. A travers une analyse comparative de la phonétique du français et de l'anglais, nous avons ensuite pu identifier les éléments saillants du filtre de la L1 des locuteurs anglo-américains ainsi que leurs difficultés spécifiques par rapport aux liaisons. Ces éléments nous ont permis de concevoir une activité en ligne adaptée au public anglo-américain.

Puis, dans la deuxième partie consacrée à la méthodologie de notre dispositif en ligne, nous avons décrit les caractéristiques de notre échantillon : un groupe de neuf apprenants anglo-américains adultes provenant de Italki et de la Sorbonne Nouvelle. Nous avons également explicité le contenu de notre activité en ligne conçue à partir d'un site Wordpress et à partir d'exercices vidéo sur YouTube, en détaillant chaque phase du dispositif : le pré-test, les activités en ligne et le test final. De plus, nous avons précisé quelques orientations méthodologiques telles que le choix d'une approche motivationnelle et inductive.

Enfin, dans notre troisième partie, nous nous sommes focalisés sur l'analyse des résultats de notre recherche-action. Nous nous sommes d'abord intéressés aux aspects qualitatifs de notre étude concernant la mise en place et la réception de notre dispositif. Les résultats ont montré un certain nombre de difficultés techniques dans la mise en place de l'activité, ce qui a engendré des retards dans la récolte des données. Toutefois, l'analyse des feedbacks nous a permis de voir que l'activité a été jugée utile et que dans l'ensemble, l'expérience d'apprentissage a été positive. Deuxièmement, d'un point de vue quantitatif, nous avons comparé la prononciation des liaisons obligatoires, interdites et optionnelles avant et après la réalisation des activités vidéo en analysant les enregistrements audios des apprenants. Grâce à une grille d'analyse à trois niveaux, nous avons pu constater une légère amélioration de la prononciation des liaisons obligatoires et interdites ainsi qu'une légère tendance à la réalisation des liaisons optionnelles à l'issue des activités vidéo. Bien que ces

résultats paraissent positifs, il faut cependant y ajouter une lecture critique afin de mesurer les biais et les limites inhérents à notre recherche.

Les résultats de notre analyse sont à prendre avec précaution puisque notre recherche contient des biais importants. Tout d'abord, notre échantillon de neuf participants se révèle trop limité pour tirer des conclusions satisfaisantes et fiables. Il aurait fallu avoir un plus grand nombre de participants pour réaliser des tests de régression plus poussés et mesurer plus précisément l'impact de notre dispositif en ligne sur l'amélioration de la prononciation des liaisons. Un autre biais important réside dans le fait que les enregistrements audios ont été analysés par un seul locuteur natif. Même si nous nous sommes efforcés d'être précis avec une grille d'évaluation à trois niveaux, il aurait fallu plusieurs locuteurs natifs pour réaliser cette tâche. Cela est d'autant plus vrai que certains phénomènes comme la liaison non-enchaînée (considérée comme une liaison partiellement faite) ont tendance à se combiner à d'autres erreurs de prononciation, ce qui rend l'analyse en solitaire plus difficile.

Nous en arrivons donc à la conclusion que notre recherche-action a en effet permis une légère amélioration de la prononciation des liaisons obligatoires et interdites en lecture à voix haute, mais que ce résultat est à analyser avec prudence en raison des biais expliqués précédemment. De même, nous pouvons également noter une tendance à la réalisation de la liaison variable en lecture à voix haute et en parole spontanée après l'exposition au dispositif, ces données étant aussi à considérer avec précaution. Par ailleurs, l'analyse des résultats quantitatifs étant basée sur des enregistrements audios, nous avons pu seulement étudier l'impact de notre dispositif sur la production orale des apprenants. De fait, nous manquons de données sur la possible amélioration de la prononciation des liaisons au niveau de la compréhension orale. En dernier lieu, à un niveau qualitatif, nous estimons que la réception positive de cette activité en ligne par les apprenants est la preuve que ce type de dispositif individualisé est tout à fait faisable et qu'il peut être bénéfique dans un parcours d'apprentissage en FLE.

En prenant du recul, nous pouvons considérer que notre recherche-action est un prototype intéressant pour la création de nouveaux protocoles expérimentaux à l'avenir. Cette étude nous a effectivement permis de déceler des biais importants, ce qui peut être intéressant pour les recherches futures puisque ces limites pourront être mieux anticipées : taille de l'échantillon à agrandir, analyse des audios à réaliser par plusieurs locuteurs natifs, simplification de la récolte des données audios et exploitation des *affordances*

permise par la visioconférence et la vidéo. De même, notre approche motivationnelle et individualisée nous permet de voir que l'enseignement des liaisons peut être intégré aux parcours d'apprentissage actuels qui ont tendance à être centrés sur les besoins des apprenants.

Si cette recherche-action sur les liaisons devait être prolongée, il faudrait sûrement l'élargir dans son contenu aux autres phénomènes de la phonotactique française tels que l'enchaînement vocalique et l'élision. Ainsi, le dispositif en ligne pourrait avoir pour objectif général l'acquisition du phrasé dans son ensemble. Dans une telle perspective, la liaison représenterait alors la première partie du parcours pédagogique et l'enchaînement vocalique et l'élision.

Bibliographie

Abou Haidar, L., (2018), Phonétique et prosodie en classe de FLE, *cours CNED et Université de Grenoble Alpes, Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1^{ère} année*, 81116TGPA0018

Borrell, A. (1996). Parallèle entre perception et production ? Complexité du lien entre reconnaissance et production des unités phonéto-phonologiques. *La Linguistique*, 32(2), 105-116. <http://www.jstor.org/stable/30249237>

Bourvon, M-F. (2020) Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires », *Corela*, HS-30. DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.10036>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Cuq, J-P, (dir) (2017) *Dictionnaire de didactique du français*. 4^{ème} édition. Paris : Clé International

Delattre, P., (1965) *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An Interim report*. Heidelberg : Julius Groos Verlag.

De Moras, N-O. (2011) Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2 : le rôle de la fréquence. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 176.

Dolbec, J. & S. Santi. 1995. « Effet du filtre linguistique sur la perception de l'accent : étude exploratoire ». *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, vol. 16 : 41-60.

Dorota, P. (2019). La dimension subjective du « soi lié à la L2 » (L2 self) : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue TDFLE*, (actes n°1), 1-14. https://doi.org/10.34745/numerev_1347

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *In Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4* Thames Valley University

Dubois, J. (2002). Dictionnaire de Linguistique. *Larousse*. 412 ; 434. <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/page/n306/mode/1up>

Dubois, J. (2014), Dictionnaire de Linguistique. *Larousse*. 466 <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/page/n465/mode/1up>

Frost, D. (2010). La surdité accentuelle : d'où vient-elle et comment la guérir ? *Cahiers de l'APLIUT*, (Vol. XXIX N° 2), 25-43. <https://doi.org/10.4000/apliut.684>

Frost, D. (A paraître). L'apprentissage et la prononciation de l'anglais en ligne : chacun à son rythme. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*

Goffman, E. (1967) Les Rites d'interaction. Les Editions de Minuit, 9.

Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. *Enseigner l'oral en ligne - Une approche multimodale*, Didier. 29-58. DOI : 978-2-278-08733-4. ([hal-01577843](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01577843))

KAUFMANN, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin, coll. Individu et société, 352

Landercy, A., & Renard, R. (1977). *Eléments de phonétique*. Didier

Levis, J.M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly, Vol 39*, 396-377.

Martin, C. (2005) Jean-Claude KAUFMANN, L'invention de soi. Une théorie de l'identité. *Questions de communication*, (7). 478-480. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5591>

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2015, 11-42.

Nocaudie, O., Alazard-Guiu, C., & Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (16-1), 1-15. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>

Racine, I., & Detey, S. (2016). La liaison dans un corpus d'apprenants : Le projet « Interphonologie du Français Contemporain » (IPFC). *Corpus*, (15), 1-19. <https://doi.org/10.4000/corpus.3028>

Rossi, M. (1979). Le français, langue sans accent ? In Fónagy, I. & L. Pierre. *L'accent en français contemporain*. Montréal/Paris/Bruxelles : Didier : 93-106.

Santiago, F. (2018). Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2. *Journées d'Etudes sur la Parole (JEP) 2018*. [hal-01768620](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01768620)

Surcouf, C. (2017), Introduction à la linguistique française, *cours CNED et Université de Grenoble Alpes, Diplôme Universitaire*, 81112TGPA0017

Thomson, R. (2017). Measurement of Accentedness, Intelligibility, and Comprehensibility, In Routledge (ed) *Assessment in second language pronunciation* (11-29). O. Kang, A. Ginther. DOI : 10.4324/9781315170756-2

Troubetzkoy, N. S. (1939). „Grundzüge der Phonologie“. *Travaux du cercle linguistique de Prague*, vol. VII : Prague. (Trad. fr. 1949, *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck).

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista De Linguas Modernas*, (14), 183-196. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687/9134>

Sitographie

Dictionnaire Larousse, Définition de « prononcer », [En ligne] <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/prononcer/64330> (consulté le 15 avril 2021)

Frost, D. (2021) HELD - Anglais - #18 - Stressed vowels #3/ Diphthongs [19 novembre 2020], [En ligne] <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/13971-held-anglais-18-stressed-vowels-3-diphthongs/> (Consulté le 15 avril 2021)

Frost, D. (2021) HELD - Anglais - #19 - Stressed vowels #4/ Triphthongs [19 novembre 2020], [En ligne] <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/13974-held-anglais-19-stressed-vowels-4-triphthongs/> (Consulté le 15 avril 2021)

Interphonologie du Français Contemporain (IPFC). [En ligne] <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/> (consulté le 15 avril 2021)

Le projet PFC-EF. [En ligne] <https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/> (consulté le 15 avril 2021)

Phonologie du Français Contemporain (PFC) : usages, variétés, structure. [En ligne] <https://www.projet-pfc.net/> (consulté le 15 avril 2021)

Liste des tableaux

Tableau 1.....	19
Tableau 2.....	21
Tableau 3.....	22
Tableau 4.....	27
Tableau 5.....	45
Tableau 6.....	63
Tableau 7.....	75
Tableau 8.....	78
Tableau 9.....	80
Tableau 10.....	80
Tableau 11.....	81
Tableau 12.....	84
Tableau 13.....	86
Tableau 14.....	86
Tableau 15.....	87
Tableau 16.....	88

Table des annexes

Annexe 1.....	104
Annexe 2.....	105
Annexe 3.....	106
Annexe 4.....	107
Annexe 5.....	108
Annexe 6.....	109
Annexe 7.....	112
Annexe 8.....	113
Annexe 9.....	114
Annexe 10.....	115
Annexe 11.....	117
Annexe 12.....	118
Annexe 13.....	119
Annexe 14.....	121
Annexe 15.....	124
Annexe 16.....	126
Annexe 17.....	128
Annexe 18.....	131
Annexe 19.....	134
Annexe 20.....	136
Annexe 21.....	139
Annexe 22.....	142
Annexe 23.....	145

Annexe 24.....	148
Annexe 25.....	151
Annexe 26.....	154
Annexe 27.....	158
Annexe 28.....	164
Annexe 29.....	168

Annexe 1

Tableau Alphabet Phonétique International du Français

Surcouf, C. (2017), Introduction à la linguistique française, *cours CNED et Université de Grenoble Alpes, Diplôme Universitaire, 81112TGPA0017, 72*

Transcription des voyelles du français en API						
	[i]	<i>ni</i>	[ni]	▲	[o]	<i>pote</i> [pɔt]
▲	[y]	<i>nu</i>	[ny]		[ɔ]	<i>pot</i> [pɔ]
▲	[u]	<i>fou</i>	[fu]		[a]	<i>patte</i> [pat]
	[e]	<i>fée</i>	[fe]		[ɑ]	<i>pâte</i> [pat]
▲	[ɛ]	<i>fête</i>	[fɛt]	▲	[ɛ̃]	<i>peinte</i> [pɛ̃t]
▲	[œ]	<i>seul</i>	[sœl]	▲	[ɔ̃]	<i>ponte</i> [pɔ̃t]
▲	[ø]	<i>peu</i>	[pø]	▲	[ã]	<i>pente</i> [pãt]
▲	[ə]	<i>venu</i>	[v(ə)ny]	▲	[œ̃]	<i>brun</i> [bʁœ̃]

Transcription des consonnes du français en API						
	[p]	<i>pou</i>	[pu]		[z]	<i>zone</i> [zon]
	[b]	<i>bout</i>	[bu]	▲	[ʃ]	<i>chou</i> [ʃu]
	[t]	<i>tout</i>	[tu]	▲	[ʒ]	<i>joue</i> [ʒu]
	[d]	<i>doux</i>	[du]		[m]	<i>mou</i> [mu]
	[k]	<i>cou</i>	[ku]		[n]	<i>nous</i> [nu]
	[g]	<i>gout</i>	[gu]	▲	[ŋ]	<i>agneau</i> [aɲo]
	[f]	<i>fou</i>	[fu]	▲	[ŋ]	<i>camping</i> [kɑ̃piŋ]
	[v]	<i>vous</i>	[vu]		[l]	<i>loup</i> [lu]
	[s]	<i>sou</i>	[su]	▲	[ʁ]	<i>roue</i> [ʁu]

Transcription des semi-voyelles du français en API						
▲	[j]	<i>lié</i>	[lje]	en rapport avec	[i]	(<i>il y a</i> : [ilia] ⇒ [ilja])
	[w]	<i>watt, oui</i>	[wat], [wi]	en rapport avec	[u]	(<i>oui</i> : [ui] ⇒ [wi])
▲	[ɥ]	<i>nuit</i>	[nuj]	en rapport avec	[y]	(<i>luire</i> : [lyiʁ] ⇒ [lɥiʁ])

Tableau 6 – La transcription des sons du français en API

Annexe 2

Tableau des types de liaisons

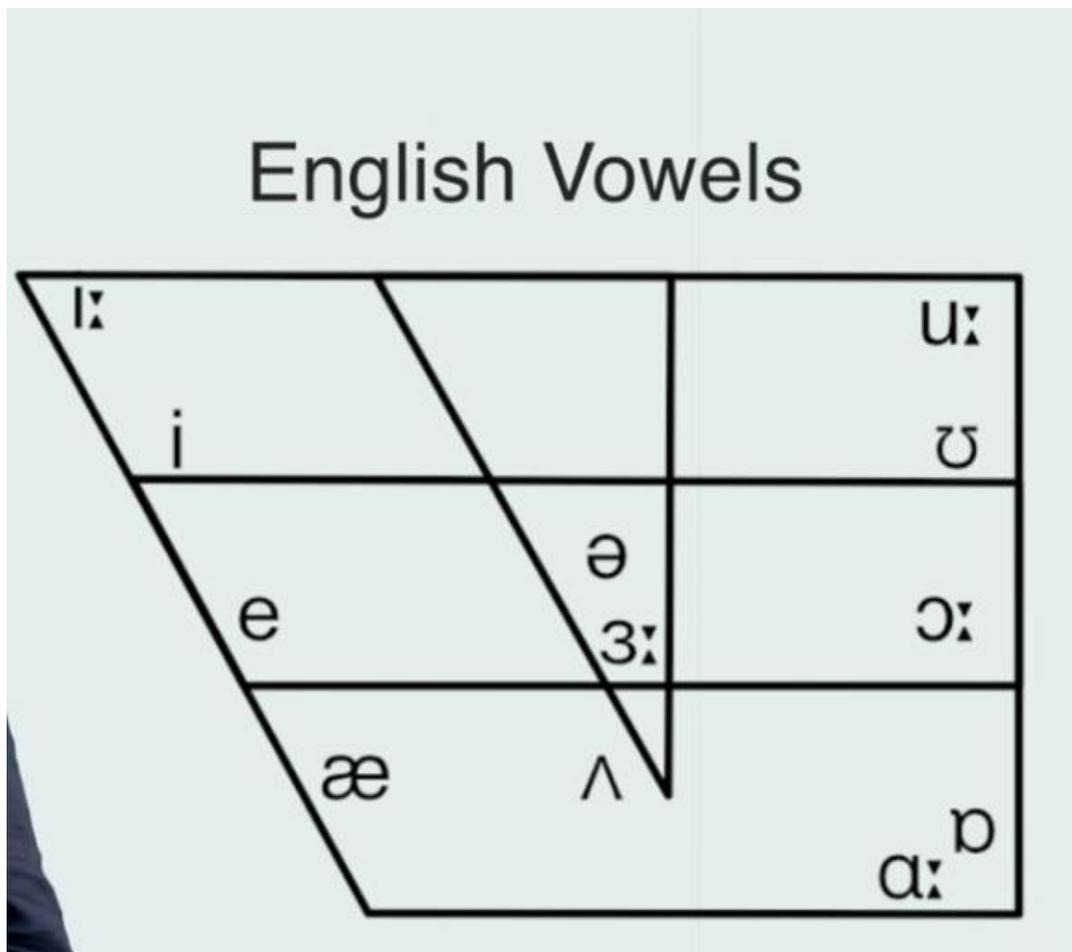
Abou Haidar, L., (2018), Phonétique et prosodie en classe de FLE, *cours CNED et Université de Grenoble Alpes, Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 1^{ère} année*, 81116TGPA0018, 31

Liaison obligatoire	Liaison facultative	Liaison interdite
<ul style="list-style-type: none"> - Déterminant + Nom <i>Les enfants</i> - Déterminant + Adjectif <i>Les autres enfants</i> - Pronom + Verbe <i>Vous êtes</i> <i>On a faim</i> - Verbe + pronom <i>Ont-ils ...</i> - Préposition + déterminant, pronom (en, dans, sous, chez, sans) <i>Dans un an</i> <i>Chez elle</i> - Adverbe (monosyllabe) + adjectif <i>Très utile</i> <i>Trop important</i> - Conjonction <i>Quand il pleut</i> <i>Quand est-ce que</i> - Expressions figées <i>Comment allez-vous ?</i> <i>Tout-à-coup</i> <i>De temps en temps</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Nom pluriel + adjectif <i>Les enfants innocents</i> - Verbe + verbe <i>Je suis allé</i> <i>Je vais essayer</i> - Verbe + préposition <i>Je vais à Paris</i> - Préposition + déterminant, pronom <i>Pendant un an</i> - Adverbe (polysyllabe) + adjectif <i>Toujours utile</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Nom singulier + adjectif <i>Un savant#anglais</i> - Nom + verbe <i>Sa maison#est là</i> - Inversion du pronom + verbe (question) <i>Qu'a-t-on#envoyé ?</i> - Et : <i>Lui et#elle</i> - Quand, comment, combien (interrogatif) <i>Quand#est-il parti ?</i> <i>Comment#êtes-vous entré ?</i> <i>Combien#êtes-vous ?</i> - H aspiré <i>En#haut, Le#huit</i> - Chiffres <i>En#onze jours</i> <i>Le cent#unième</i> <i>Donne m'en#un</i>

Annexe 3

Coupe Sagittale – Système vocalique de l'anglais

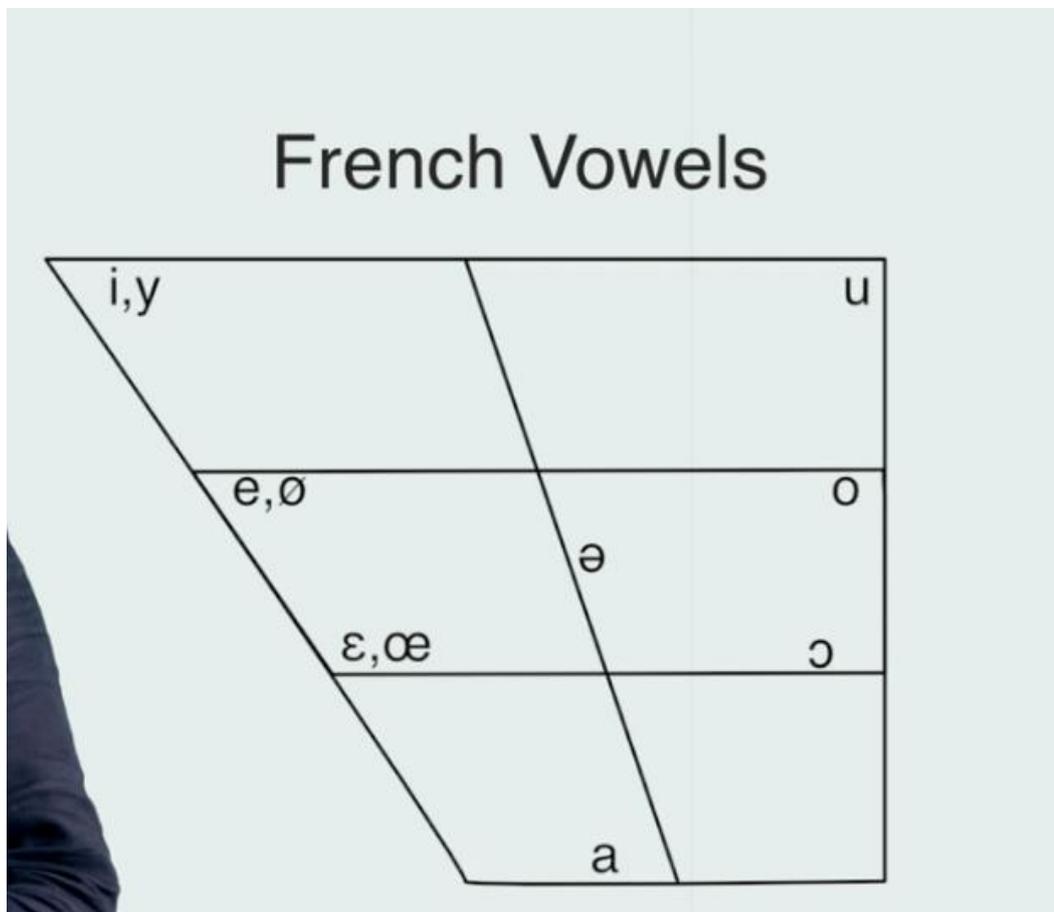
Frost, D. (A paraître). L'apprentissage et la prononciation de l'anglais en ligne : chacun à son rythme. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, vidéo 16



Annexe 4

Coupe Sagittale – Système vocalique du français

Frost, D. (A paraître). L'apprentissage et la prononciation de l'anglais en ligne : chacun à son rythme. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, vidéo 16



Annexe 5

Tableau API de l'anglais

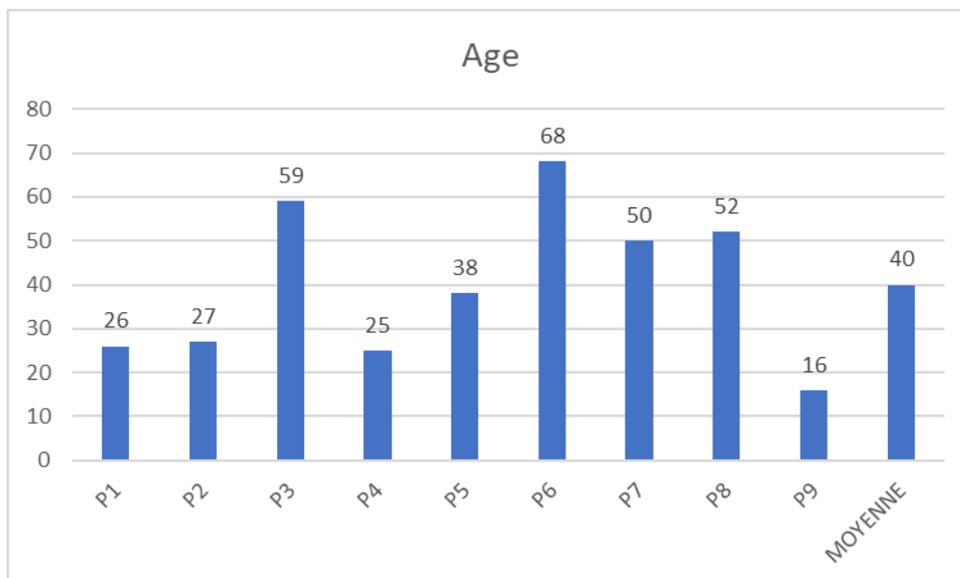
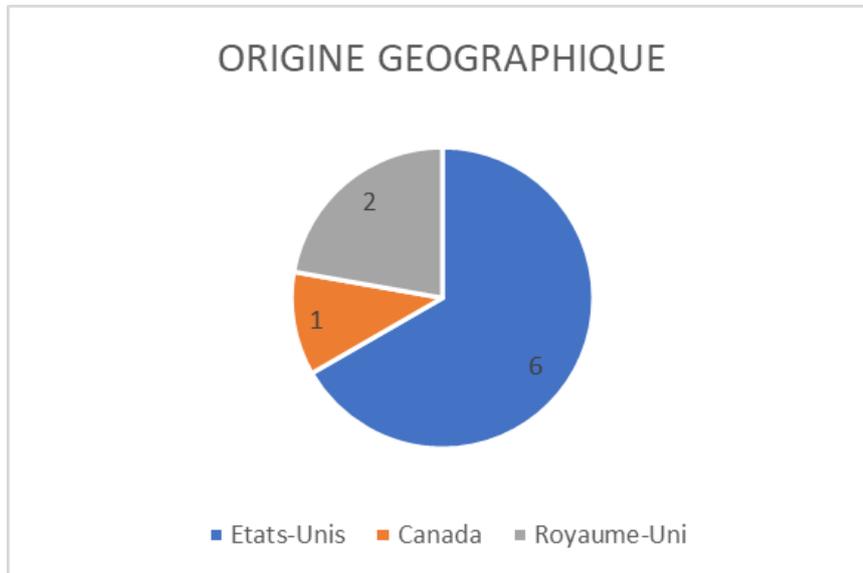
Wikipédia, Tableau API de l'anglais [en ligne],

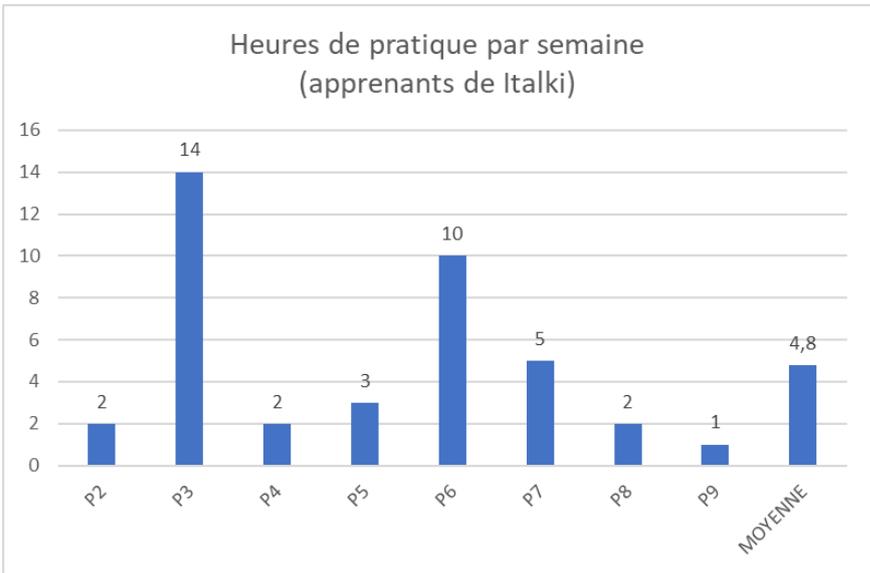
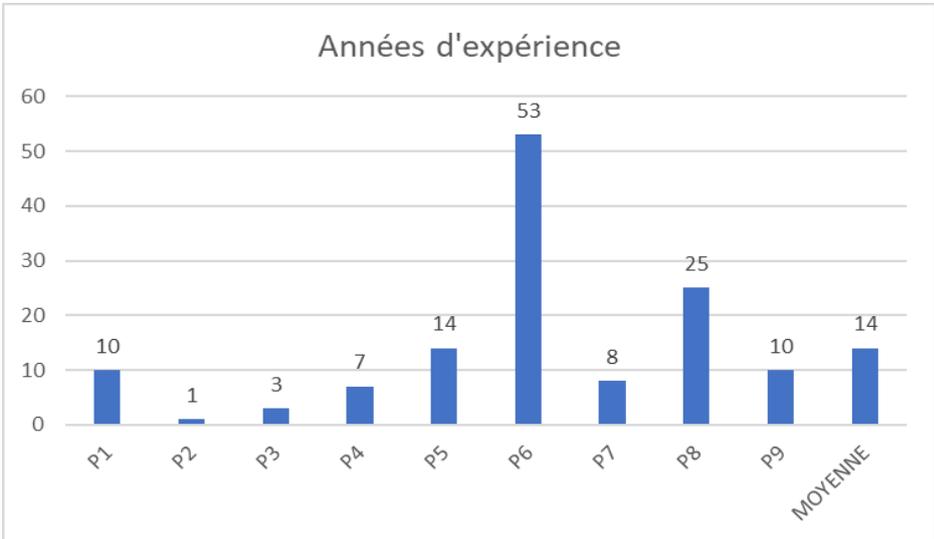
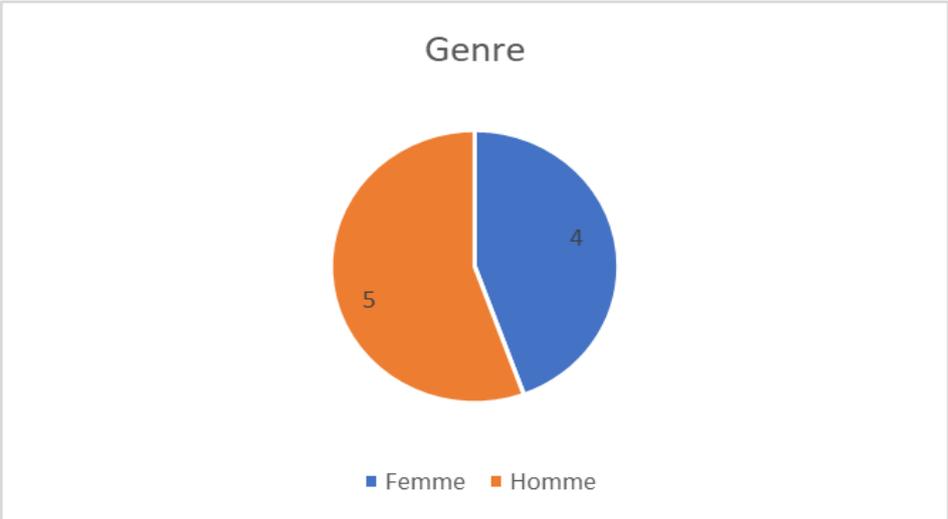
<https://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Prononciation/anglais> (consulté le 13 juin 2021)

Voyelles (monophthongues)			Diphthongues et triphthongues			Consonnes		
API	enPR	Exemples	API	enPR	Exemples	API	enPR	Exemples
/i/	i	happy	/aɪ/	ī	rise, my	/b/	b	but, cab
/iː/	ē	ease, see (GB)	/aʊ/	ou	house, now	/tʃ/	ch	chair, picture, branch
/ɪ/	ē	ease, see (US)	/ɔɪ/	oi	noise, boy	/d/ ^[b]	d	do, wood
/ɪ/	ī	city, bit, message, basket, women	/eɪ/	ā	same, play, bait	/dʒ/	j	judge, gin
/ɛ/	ē	bed, bet	/əʊ/	ō	boat, nose (GB)	/f/	f	fool, enough
/æ/	ā	bad, cat	/oʊ/	ō	boat, nose (US)	/g/	g	go, bag
/ə/	e	about, circus, edible, gallop, item	/ɪə/	ēə	deer, near, here (GB)	/h/	h	ham
/ɚ/	er	color, mediocre (US)	/ɛə/	â	pear, there (GB)	/k/	k	cat, kill, queen
/ɜː/	ûr	fur, bird (GB)	/ʊə/	öör	poor (GB)	/l/	l	left, plain
/ɝ/	ûr	fur, bird (US)	/aɪə/ ^[c]	īr	fire (GB)	/m/	m	man, him
/uː/	ōō	boot, soon, lose (GB)	/aʊə/ ^[c]	our	flower (GB)	/n/	n	no, know
/ʊ/	ōō	boot, soon, lose (US)				/ŋ/	ng	singer, ring
/u/	ōō	into				/p/	p	pen, top
/ʊ/	ö	put, foot, book				/r/	r	run, very
/ʌ/ ^[a]	ü	run, enough, up, cut				/ɹ/	r	deer, near, here, pear, there, poor, more, fire, flower (US)
/ɔː/	ô	saw, caught (GB)				/s/	s	see, pass, city
	ōr	more (GB)				/ʃ/	sh	she, sure, emotion
/ɔ/	ô	saw, caught (US)				/t/ ^[b]	t	to, mat
/ɑː/	ā	father, car (GB)				/θ/	th	thing, nothing, moth
/ɒ/	ö	hot (GB)				/ð/	th	this, father, clothe
/ɑ/	ö	father, hot (US)				/v/	v	voice
						/w/ ^[d]	w	we
						/j/	y	yes
						/x/	KH	loch (écossais)
						/z/	z	zoo, roses
						/ʒ/	zh	measure, pleasure, treasure, precision, vision

Annexe 6

Statistiques descriptives sur notre échantillon de neuf apprenants



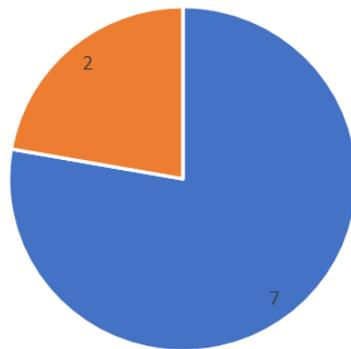


METHODES D'APPRENTISSAGE



- Cours individuel avec professeur
- Immersion dans un pays francophone
- Auto-apprentissage
- Pratiques mixtes

Expérience d'immersion dans un pays francophone



- Immersion
- Absence d'immersion

Annexe 7

Texte à lire pour la tâche de lecture à voix haute

TEXTE – LECTURE A VOIX HAUTE

Liaisons obligatoires

Liaisons interdites

Liaisons optionnelles

« Quand Paul et Anne sont partis en vacances l'année dernière, ils ont choisi d'aller en Normandie. Ils voulaient visiter les plages du débarquement et goûter les spécialités locales. Ils ont eu la chance de trouver un bel appartement en location dans le centre-ville de Honfleur. En général, le matin, ils prenaient la voiture vers dix heures pour commencer leurs visites. De temps en temps, ils décidaient de s'arrêter dans un village typique et parfois, ils en profitaient pour déjeuner sur place. Ils rentraient en fin de journée à Honfleur et allaient directement à leur location pour se reposer. Leur appartement était un deux pièces situé tout en haut d'un immeuble de trois étages. Même si leur appartement était agréable, ils aimaient beaucoup aller au restaurant le soir. C'était l'occasion de découvrir des plats inconnus comme ces étonnantes omelettes de la Mère Poulard ou ces excellentes tartes fines à la pomme. Finalement, Paul et Anne ont adoré leur voyage. Dans un an, il faudra qu'ils y retournent ! »

Annexe 8

Image utilisée pour la tâche de description d'image en parole spontanée

« Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris » du photographe Robert Doisneau (1978)



Annexe 9

Page d'accueil du site

Mon site Lecteur

Écrire

French Liaisons

Online activity

Pre-Test Activités en ligne Test Final

READY TO IMPROVE YOUR FRENCH PRONUNCIATION ?



Personnaliser Modifier Statistiques ...

French liaisons are a key element for French pronunciation. So here is a [40 minutes online activity](#) that I created to help you get better at it. This program is part of an university research that I am running with [Université de Grenoble Alpes](#). The aim of this research is to understand what issues English speakers face with French pronunciation and how to find solutions.

By doing this online activity, you will certainly improve your pronunciation and you will be helping the French teachers community get better at teaching liaisons.

Ready to start ?

This online activity is divided in these 3 steps. Click on them and get started :

1. [Le pré-test](#) : a Google Form and 2 vocal recordings (text and picture)
2. [L'activité en ligne](#) : 5 video activities
3. [Le test final](#) : 2 vocal recordings (text and picture) and a feedback

Modifier

French Liaisons, Propulsé par WordPress.com.

Annexe 10

Page du pré-test

French Liaisons
Online activity

Pre-Test Activités en ligne Test Final

Pré-Test



Dans cette page, je vous invite à faire 3 activités : 1 Google Form et 2 enregistrements vocaux.
Vous pouvez m'envoyer vos enregistrements via Skype ou sur mon adresse mail
stephanie.laaban@yahoo.fr

**Pour information, vos données personnelles seront confidentielles et anonymisées pour l'étude universitaire.*

1. Questionnaire Google Form

Dans ce Google Form, je vous invite à donner quelques informations personnelles concernant votre profil d'apprenant et votre expérience du français.

Personnaliser Modifier Statistiques ...

Questionnaire Google Form : [cliquez ici](#)

2. Enregistrement vocal : lire un texte à voix haute

Ici, je vous propose de lire ce texte à voix haute et de faire un enregistrement vocal. Cette activité m'aidera à évaluer votre niveau initial et à faire des comparaisons après.

Lien pour faire l'enregistrement audio : [cliquez ici](#)

Vous pouvez envoyer votre MP3 sur mon adresse mail stephanie.laaban@yahoo.fr ou sur Skype [ici](#)

Texte à lire à voix haute :

« Quand Paul et Anne sont partis en vacances l'année dernière, ils ont choisi d'aller en Normandie. Ils voulaient visiter les plages du débarquement et goûter les spécialités locales. Ils ont eu la chance de trouver un bel appartement en location dans le centre-ville de Honfleur. En général, le matin, ils prenaient la voiture vers dix heures pour commencer leurs visites. De temps en temps, ils décidaient de s'arrêter dans un village typique et parfois, ils en profitaient pour déjeuner sur place. Ils rentraient en fin de journée à Honfleur et allaient directement à leur location pour se reposer. Leur appartement était un deux pièces situé tout en haut d'un immeuble de trois étages. Même si leur appartement était agréable, ils aimaient beaucoup aller au restaurant le soir. C'était l'occasion de découvrir des plats inconnus comme ces étonnantes omelettes de la Mère Poulard ou ces excellentes tartes fines à la pomme. Finalement, Paul et Anne ont adoré leur voyage. Dans un an, il faudra qu'ils y retournent ! »

3. Enregistrement vocal : décrire une image

Ici, je vous invite à décrire cette image avec vos propres mots et de faire un enregistrement vocal de 1min maximum. Cette activité m'aidera à évaluer votre niveau initial en parole spontanée et à faire des comparaisons après.

Lien pour faire l'enregistrement audio : [cliquez ici](#)

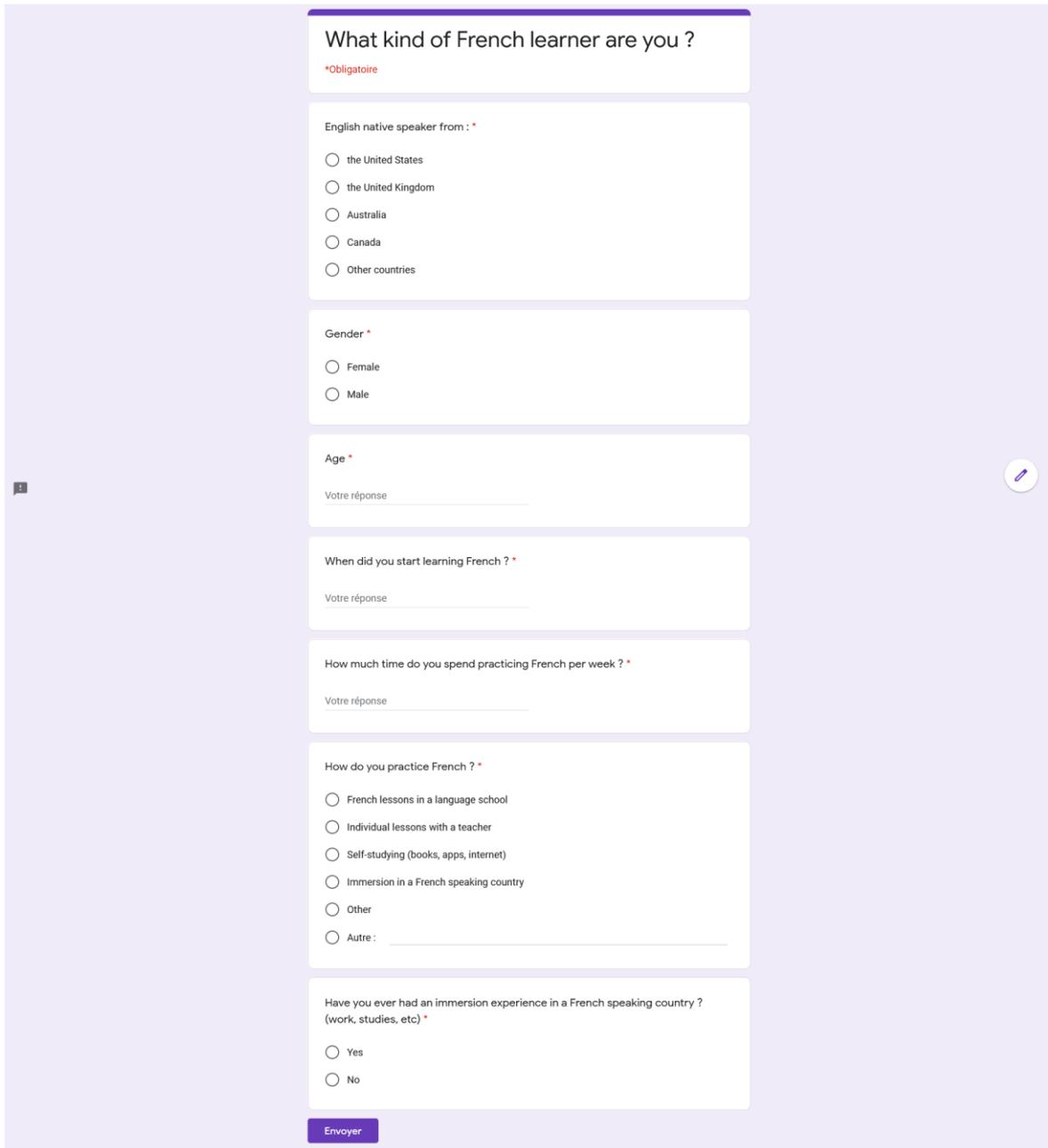
Vous pouvez envoyer votre MP3 sur mon adresse mail stephanie.laaban@yahoo.fr ou sur Skype [ici](#)

Image : « Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris » du photographe Robert Doisneau (1976)



Annexe 11

Le questionnaire Google Forms



What kind of French learner are you ?
*Obligatoire

English native speaker from : *

- the United States
- the United Kingdom
- Australia
- Canada
- Other countries

Gender *

- Female
- Male

Age *

Votre réponse _____

When did you start learning French ? *

Votre réponse _____

How much time do you spend practicing French per week ? *

Votre réponse _____

How do you practice French ? *

- French lessons in a language school
- Individual lessons with a teacher
- Self-studying (books, apps, internet)
- Immersion in a French speaking country
- Other
- Autre : _____

Have you ever had an immersion experience in a French speaking country ?
(work, studies, etc) *

- Yes
- No

Envoyer

Annexe 12

Le site « online voice recorder »

I23APPS Video Tools Audio Tools PDF Tools Converters Utilities Sign In

Please allow access to your microphone to continue...

Enregistreur de Voix
Notre Enregistreur de Voix est un outil en ligne pratique et utile pouvant être utilisé directement dans votre navigateur. Il vous permet d'enregistrer votre voix à l'aide d'un micro et de le sauvegarder en fichier mp3.

Utilisation gratuite
L'Enregistreur de Voix est totalement gratuit. Pas de paiement caché, de frais d'activation ou encore de coûts pour des fonctions supplémentaires.

Paramètres micro
Vous pouvez ajuster les paramètres de votre micro à l'aide des outils standards Adobe Flash Player (pour réduire l'écho et ajuster le volume).

Confidentialité garantie
Nous garantissons la sécurité de notre application. Tout ce que vous enregistrez est uniquement accessible par vous: nous ne stockons aucun fichier sur nos serveurs.

Découpez votre enregistrement
Après la fin de l'enregistrement, vous pouvez le découper selon la section souhaitée.

Suppression automatique du silence
L'Enregistreur de Voix détecte automatiquement les fragments silencieux au début et à la fin de votre enregistrement et les supprime pour votre facilité.

© I23apps LLC. 2012-2021 Confidentialité Pricing Signaler un problème Français

Annexe 13

Les activités en ligne

Mon site Lecteur

French Liaisons
Online activity

Pre-Test Activités en ligne Test Final

Activités en ligne

Dans cette page, je vous propose de suivre ces 5 vidéos d'exercices. Pensez à prendre un papier et un stylo pour faire les activités. Prêt ?

Activité 1 – C'est quoi une liaison ?

Activité 1 - C'est quoi une liaison ?

Activité 1
C'est quoi une liaison ?

Personnaliser Modifier Statistiques

Regarder sur YouTube

Activité 2 – Comment prononcer une liaison ?

Activité 2 - Comment prononcer une liaison ?

Activité 2
Comment prononcer une liaison ?

Regarder sur YouTube

Activité 3 – Le rythme de la liaison

Activité 3 - Le rythme de la liaison

Activité 3
Quel rythme pour une liaison ?

Regarder sur YouTube

Activité 4 – Quand faire une liaison ?



Activité 5 – Reconnaître les types de liaisons



Partager :

Annexe 14

Vidéo Activité 1 : Captures d'écran de l'exercice 2

Ecoute cette série de mots :

- Ma voiture
- Mon amour
- Vous mangez
- Vous allez
- Les gens
- Les enfants
- Des animaux
- Mon frère

Les 2 types de couples :

• Réécoute les couples de mots et place-les dans la bonne colonne :

Ma voiture / Mon amour / Vous mangez /
Vous allez / Les gens / Les enfants / Des animaux / Mon frère

Le son du 2 ^{ème} mot est le même	Le son 2 ^{ème} mot est différent

Correction :

• Réécoute les couples de mots et place-les dans la bonne colonne :

• Ma voiture / Mon amour / Vous mangez / Vous allez / Les gens / Les enfants / Des animaux / Mon frère

Le son du 2 ^{ème} mot est le même	Le son 2 ^{ème} mot est différent
Ma voiture	Mon amour
Vous mangez	Vous allez
Les gens	Les enfants
Mon frère	Des animaux

Quizz

Quel est le point commun des couples suivants ?
mon amour / vous allez / les enfants / des animaux

- 1) Le 1^{er} mot termine par une consonne
- 2) Le 1^{er} mot est toujours un article
- 3) Le 2^{ème} mot est un nom
- 4) Le 2^{ème} mot commence par une voyelle

Correction

Quel est le point commun des couples suivants :
mon amour / vous allez / les enfants / des animaux

- 1) Le 1^{er} mot termine par une consonne **VRAI**
- 2) Le 1^{er} mot est toujours un article **FAUX**
- 3) Le 2^{ème} mot est un nom **FAUX**
- 4) Le 2^{ème} mot commence par une voyelle **VRAI**



Quizz

Qu'est-ce qu'une liaison ?

1. Un couple de mots où le son du 1^{er} mot change
2. Un couple de mots où le son du 2^{ème} mot change

Correction

Qu'est-ce qu'une liaison ?

1. Un couple de mots où le son du 1^{er} mot change **FAUX**
2. Un couple de mots où le son du 2^{ème} mot change **VRAI**

Annexe 15

Page du test final

Mon site Lecteur Écrire

French Liaisons
Online activity

Pre-Test Activités en ligne Test Final

Test Final



Dans cette page, je vous invite à faire 3 activités : 2 enregistrements vocaux et 1 questionnaire de feedback. Vous pouvez m'envoyer vos enregistrements via Skype ou sur mon adresse mail stephanie.laaban@yahoo.fr

*Pour information, vos données personnelles seront confidentielles et anonymisées pour l'étude universitaire.

1. Enregistrement vocal : lire un texte à voix haute

Ici, je vous propose de lire ce texte à voix haute et de faire un enregistrement vocal. Cette activité m'aidera à évaluer votre niveau initial et à faire des comparaisons après.

Personnaliser Modifier Statistiques ...

Lien pour faire l'enregistrement audio : [cliquez ici](#)

Vous pouvez envoyer votre MP3 sur mon adresse mail stephanie.laaban@yahoo.fr ou sur Skype [ici](#)

Texte à lire à voix haute :

« Quand Paul et Anne sont partis en vacances l'année dernière, ils ont choisi d'aller en Normandie. Ils voulaient visiter les plages du débarquement et goûter les spécialités locales. Ils ont eu la chance de trouver un bel appartement en location dans le centre-ville de Honfleur. En général, le matin, ils prenaient la voiture vers dix heures pour commencer leurs visites. De temps en temps, ils décidaient de s'arrêter dans un village typique et parfois, ils en profitaient pour déjeuner sur place. Ils rentraient en fin de journée à Honfleur et allaient directement à leur location pour se reposer. Leur appartement était un deux pièces situé tout en haut d'un immeuble de trois étages. Même si leur appartement était agréable, ils aimaient beaucoup aller au restaurant le soir. C'était l'occasion de découvrir des plats inconnus comme ces étonnantes omelettes de la Mère Poulard ou ces excellentes tartes fines à la pomme. Finalement, Paul et Anne ont adoré leur voyage. Dans un an, il faudra qu'ils y retournent ! »

2. Enregistrement vocal : décrire une image

Ici, je vous invite à décrire cette image avec vos propres mots et de faire un enregistrement vocal de 1min maximum. Cette activité m'aidera à évaluer votre niveau initial en parole spontanée et à faire des comparaisons après.

Lien pour faire l'enregistrement audio : [cliquez ici](#)

Vous pouvez envoyer votre MP3 sur mon adresse mail stephanie.laaban@yahoo.fr ou sur Skype [ici](#)

Image : « Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris » du photographe Robert Doisneau (1978)



3. Questionnaire Feedback

Pour finir, je vous propose de répondre à ce feedback. Vos commentaires m'aideront à évaluer et à améliorer cette activité en ligne.

Questionnaire Feedback : [cliquez ici](#)

Annexe 16

Questionnaire de feedback

Feedback

***Obligatoire**

What did you think of Acitivity 1 - C'est quoi une liaison ? *

1 2 3 4 5

Very easy Very difficult

What did you think of Acitivity 1 - C'est quoi une liaison ? *

1 2 3 4 5

Very useful Not useful

Comments about Activity 1 - C'est quoi une liaison ?

Votre réponse _____

What did you think of Acitivity 2 - Comment prononcer une liaison ? *

1 2 3 4 5

Very easy Very difficult

What did you think of Acitivity 2 - Comment prononcer une liaison ? *

1 2 3 4 5

Very useful Not useful

Comments about Activity 2 - Comment prononcer une liaison ?

Votre réponse _____

What did you think of Acitivity 3 - Le rythme de la liaison *

1 2 3 4 5

Very easy Very difficult

What did you think of Acitivity 3 - Le rythme de la liaison *

1 2 3 4 5

Very useful Not useful

Comments about Activity 3 - Le rythme de la liaison

Votre réponse _____

What did you think of Acitivity 4 - Quand faire une liaison ? *

Very easy 1 2 3 4 5 Very difficult

What did you think of Acitivity 4 - Quand faire une liaison ? *

Very useful 1 2 3 4 5 Not useful

Comments about Activity 4 - Quand faire une liaison ?

Votre réponse _____

What did you think of Acitivity 5- Reconnaître les types de liaisons *

Very easy 1 2 3 4 5 Very difficult

What did you think of Acitivity 5 - Reconnaître les types de liaisons *

Very useful 1 2 3 4 5 Not useful

Comments about Activity 5 - Reconnaître les types de liaisons

Votre réponse _____

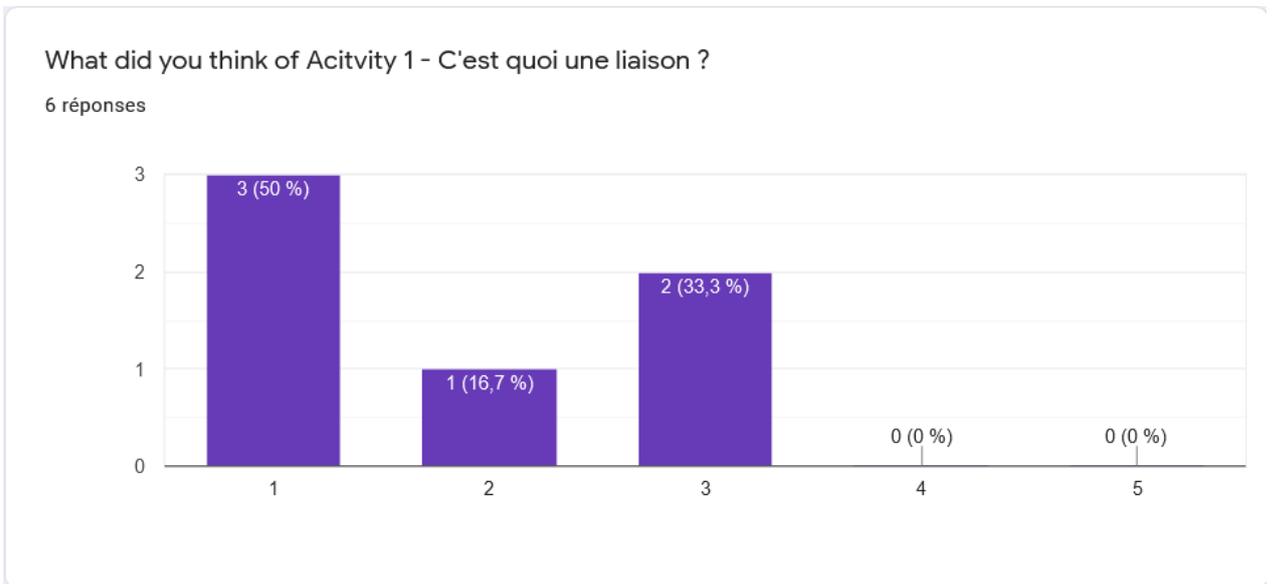
Envoyer

Annexe 17

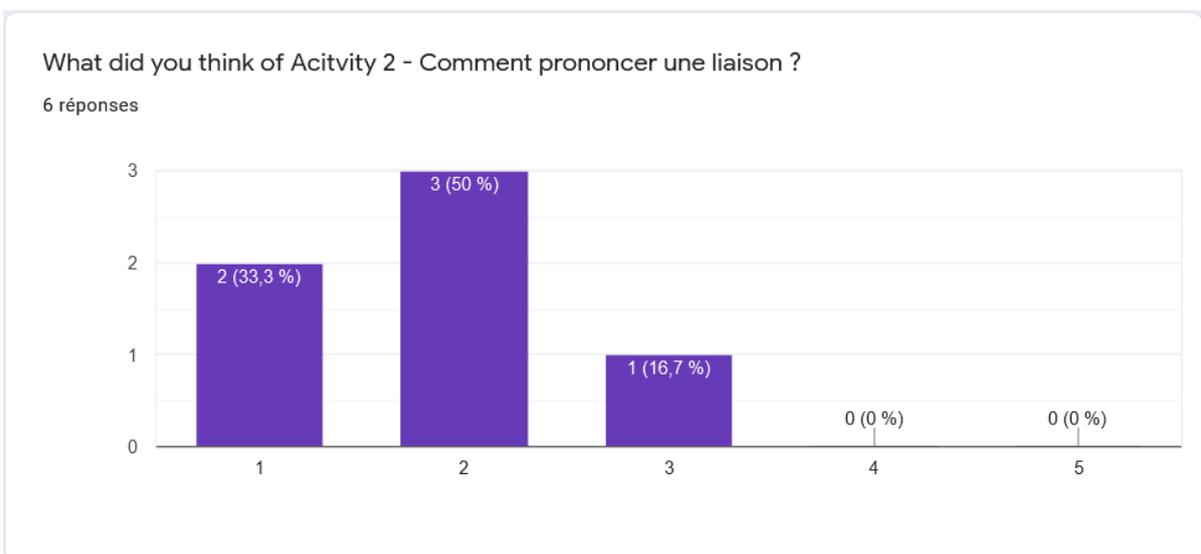
Résultats des feedbacks sur la facilité des activités vidéo

Légende : 1 signifiant très facile et 5 signifiant très difficile.

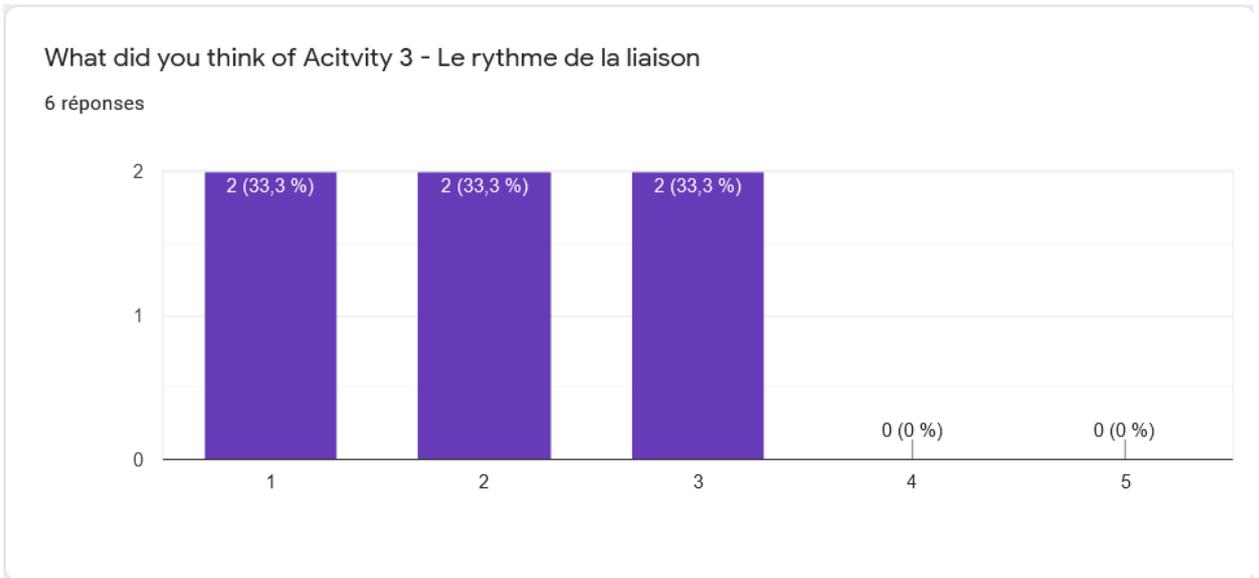
Activité 1 : C'est quoi une liaison ?



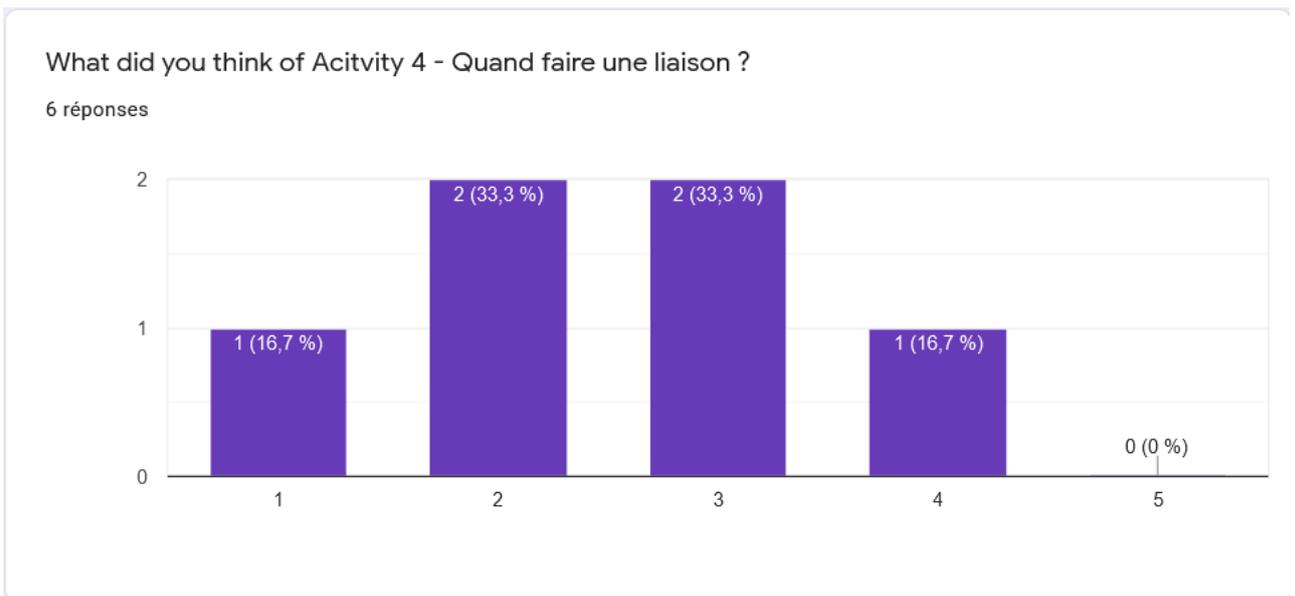
Activité 2 : Comment prononcer une liaison ?



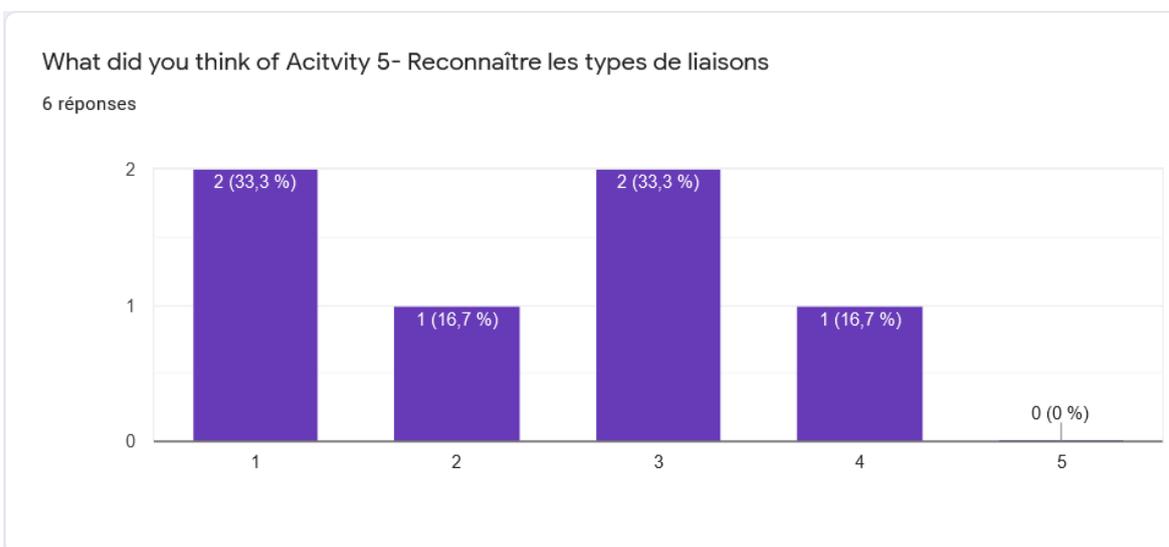
Activité 3 : Le rythme de la liaison



Activité 4 : Quand faire une liaison ?



Activité 5 : Reconnaître les types de liaisons

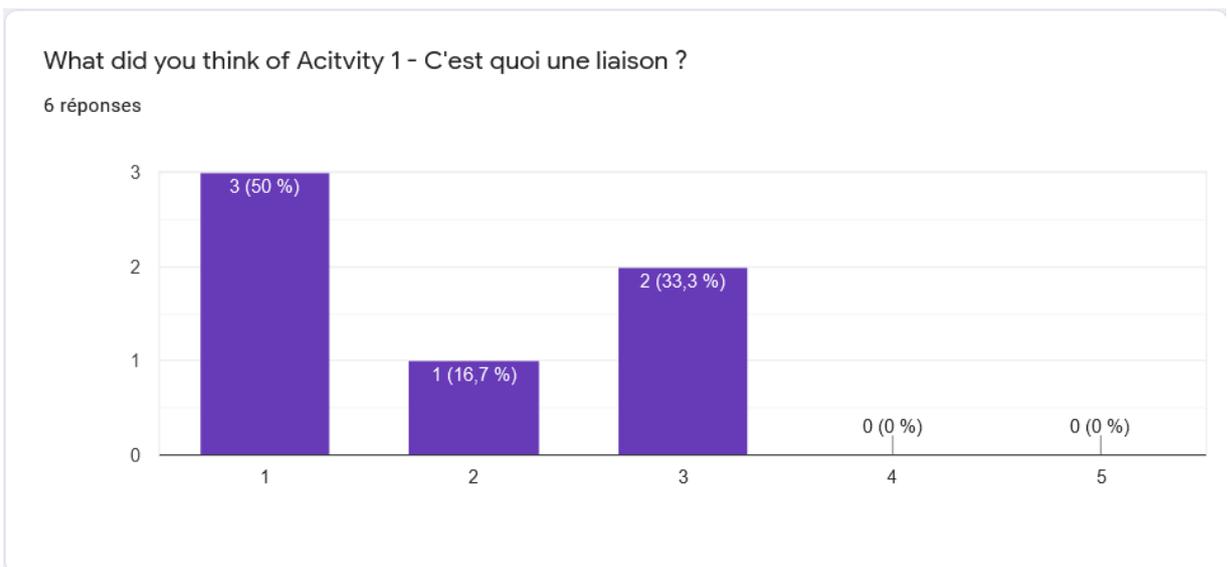


Annexe 18

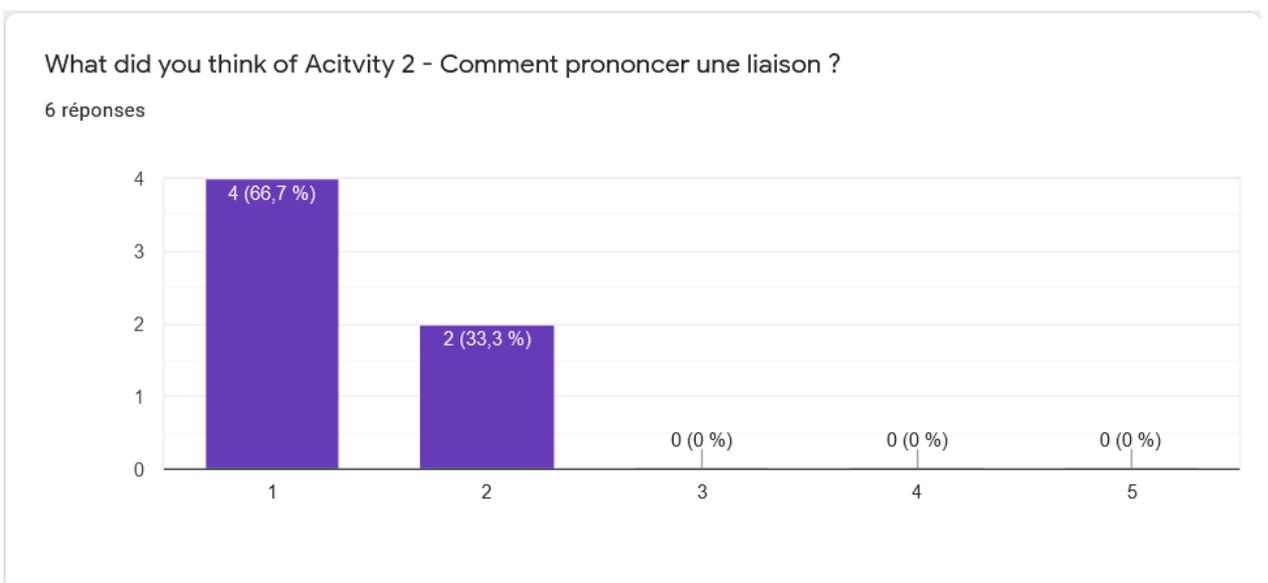
Résultats des feedbacks sur l'intérêt des activités vidéo

Légende : 1 signifiant très utile et 5 signifiant très inutile.

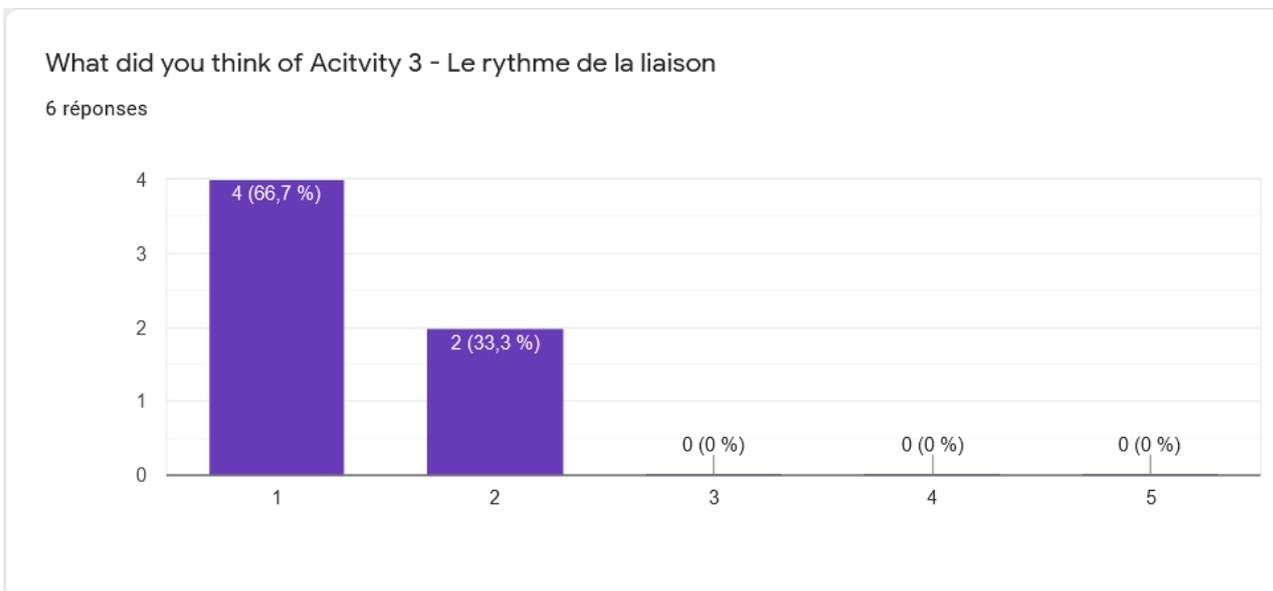
Activité 1 : C'est quoi une liaison ?



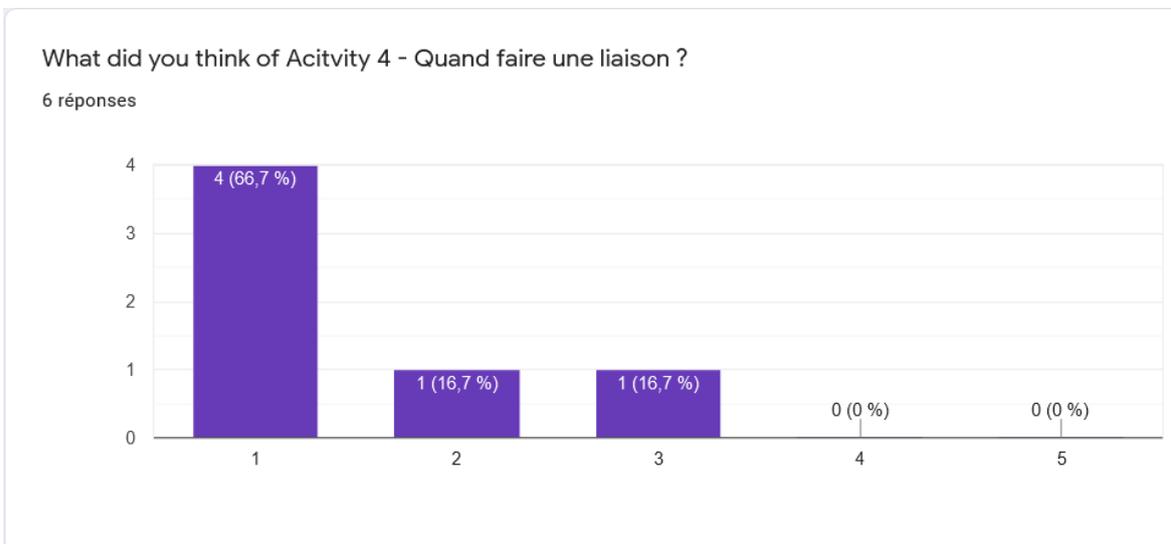
Activité 2 : Comment prononcer une liaison ?



Activité 3 : Le rythme d'une liaison



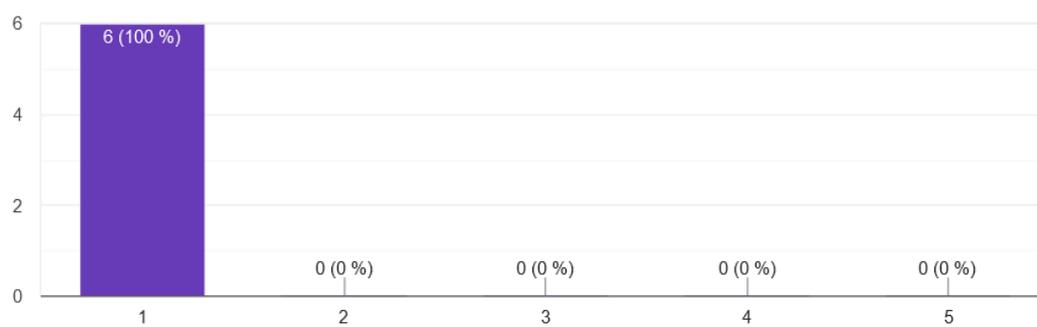
Activité 4 : Quand faire une liaison ?



Activité 5 : Reconnaître les types de liaisons

What did you think of Acitivity 5 - Reconnaître les types de liaisons

6 réponses



Annexe 19

Commentaires écrits dans le feedback

Comments about Activity 2 - Comment prononcer une liaison ?

2 réponses

The d-voyelle liaison had really eluded me, so this was very helpful.

Some liaisons are harder than others (de temps en temps is impossible)

Comments about Activity 3 - Le rythme de la liaison

Une réponse

Also helpful, because it helped to emphasize the way the words run together.

Comments about Activity 4 - Quand faire une liaison ?

3 réponses

I had to think more about this one. I already knew that there were three different options - obligatoire, interdit, optionelle - but I didn't really have a sense of when they happened. The problem with the "interdit" category is that a non-native speaker won't necessarily know when a liaison makes the phrase sound like another phrase. For me, it was most helpful to hear you explain that "les héros" avec liaison rassemble beaucoup la phrase "les zéros." Those examples helped to clarify why the liaison is interdit in certain contexts. But without the other phrases, that categorization is less useful to non-native speakers.

I really appreciated this activity!

Activity 4 was harder for the listening quizzes than Activity 3

Comments about Activity 5 - Reconnaître les types de liaisons

4 réponses

Very helpful, especially the explanation of the h-muet/h-aspiré difference. (As I mentioned in our session, the major concern is that non-native speakers just don't have a feel for which h is muet and which is aspiré. I tried to use the list you sent to analyze which ones actually involve the glottal stop - but that is an incomplete explanation. I think you're right that the only real answer is to memorize which H's are muet, and which are aspiré

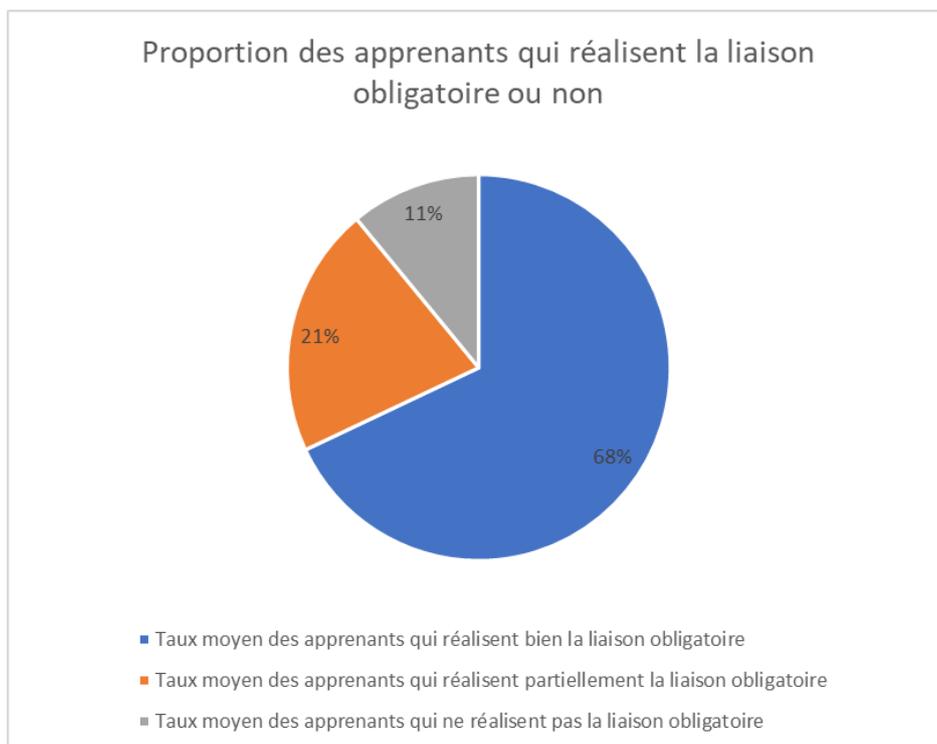
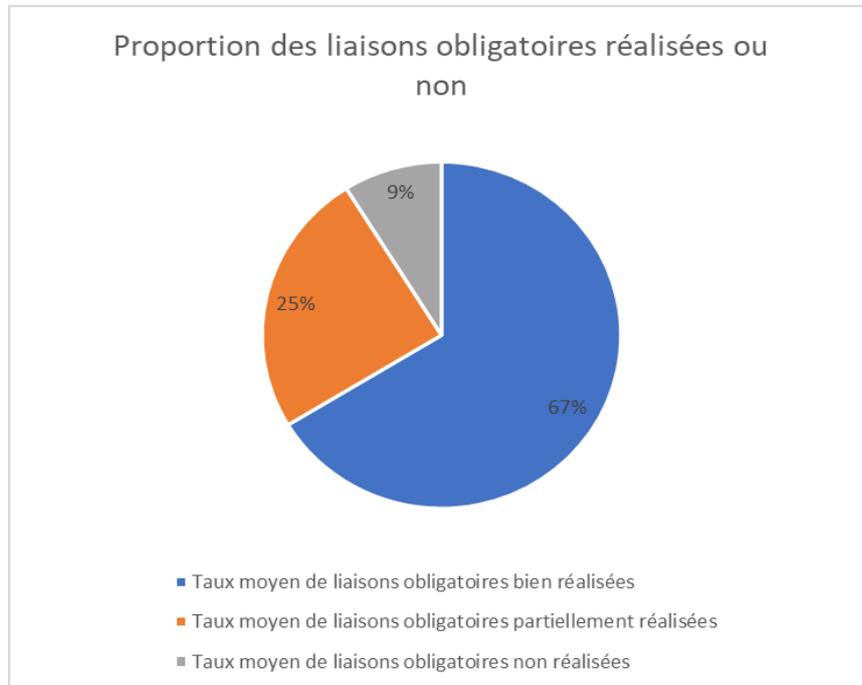
All very helpful! Well done!

I really appreciated this activity!

You did a good job breaking down the rules, so it was easy to understand!

Annexe 20

Analyse des liaisons obligatoires au pré-test en lecture à voix haute

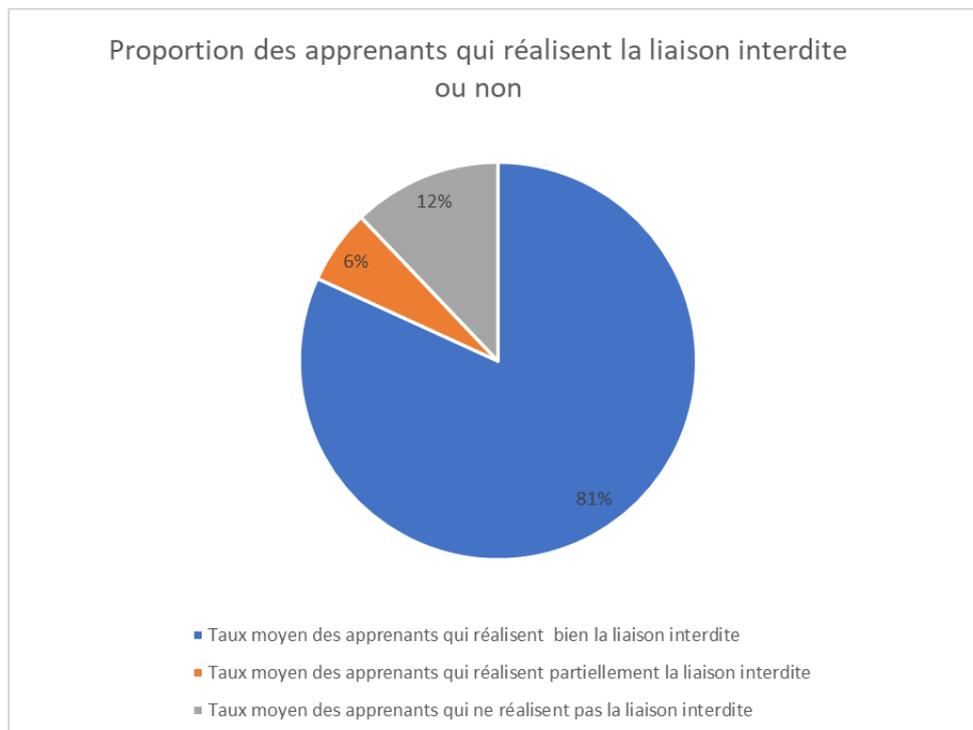
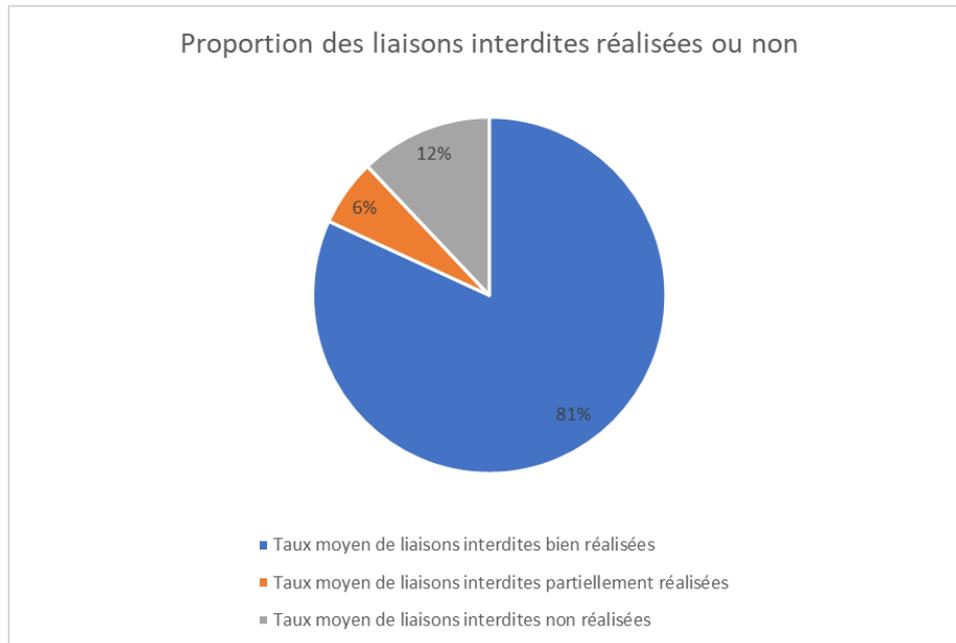


	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
dix heures	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
de temps en temps	2	1	2	2	1	2	2	2	0	
ils en	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
tout en	1	1	2	0	2	1	2	2	0	
un immeuble	1	1	1	0	1	1	1	1	0	
trois étages	2	1	2	2	2	2	2	2	0	
ils aimaient	2	1	2	2	2	0	2	0	0	
ces étonnantes	2	0	1	2	2	2	2	2	1	
ces excellentes	2	0	1	1	2	2	2	2	0	
un an	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
ils y	2	0	1	2	0	0	2	2	2	
Total liaisons obligatoires réalisées	85%	8%	62%	77%	77%	70%	92%	84%	46%	67%
Total liaisons obligatoires partiellement réalisées	15%	69%	38%	8%	15%	15%	8%	8%	46%	25%
Total liaisons obligatoires non réalisées	0%	23%	0%	15%	8%	15%	0%	8%	8%	9%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison obligatoire	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison obligatoire	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison obligatoire
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
dix heures	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
de temps en temps	2	1	2	2	1	2	2	2	0	67%	22%	11%
ils en	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100%	0%	0%
tout en	1	1	2	0	2	1	2	2	0	45%	33%	22%
un immeuble	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0%	78%	22%
trois étages	2	1	2	2	2	2	2	2	0	78%	11%	11%
ils aimaient	2	1	2	2	2	0	2	0	0	56%	33%	11%
ces étonnantes	2	0	1	2	2	2	2	2	1	67%	22%	11%
ces excellentes	2	0	1	1	2	2	2	2	0	56%	22%	22%
un an	2	1	1	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
ils y	2	0	1	2	0	0	2	2	2	56%	11%	33%
Taux moyen des liaisons										68%	21%	11%

Annexe 21

Analyse des liaisons interdites au pré-test en lecture à voix haute

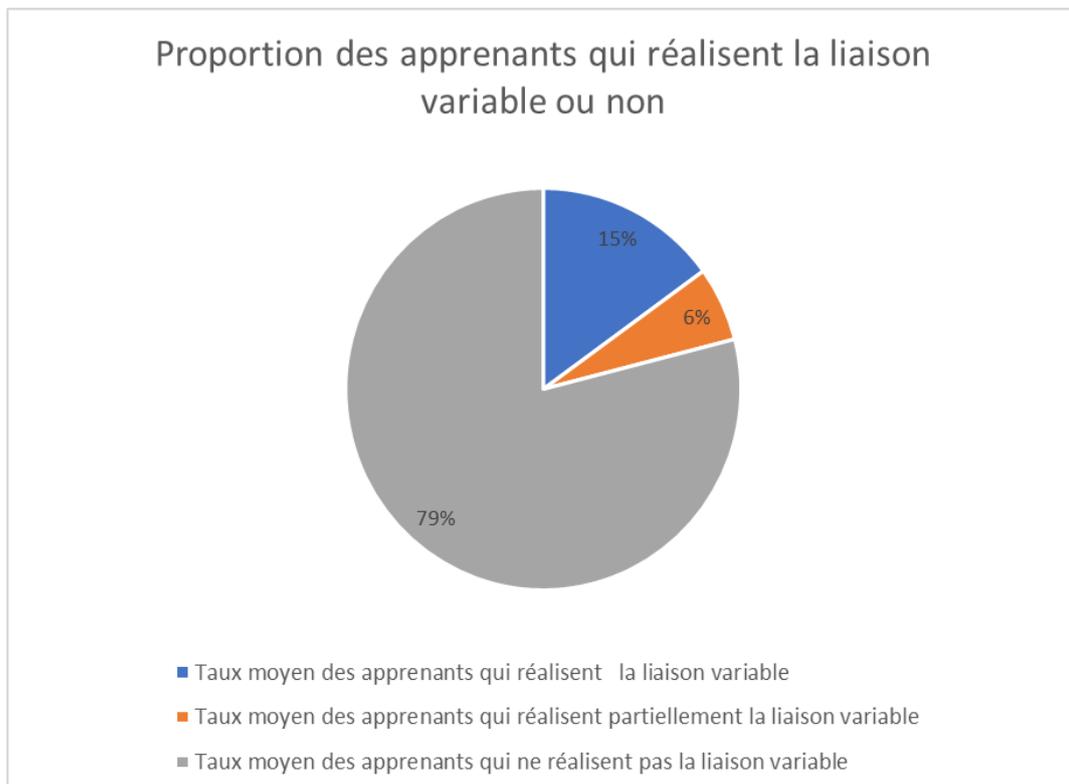
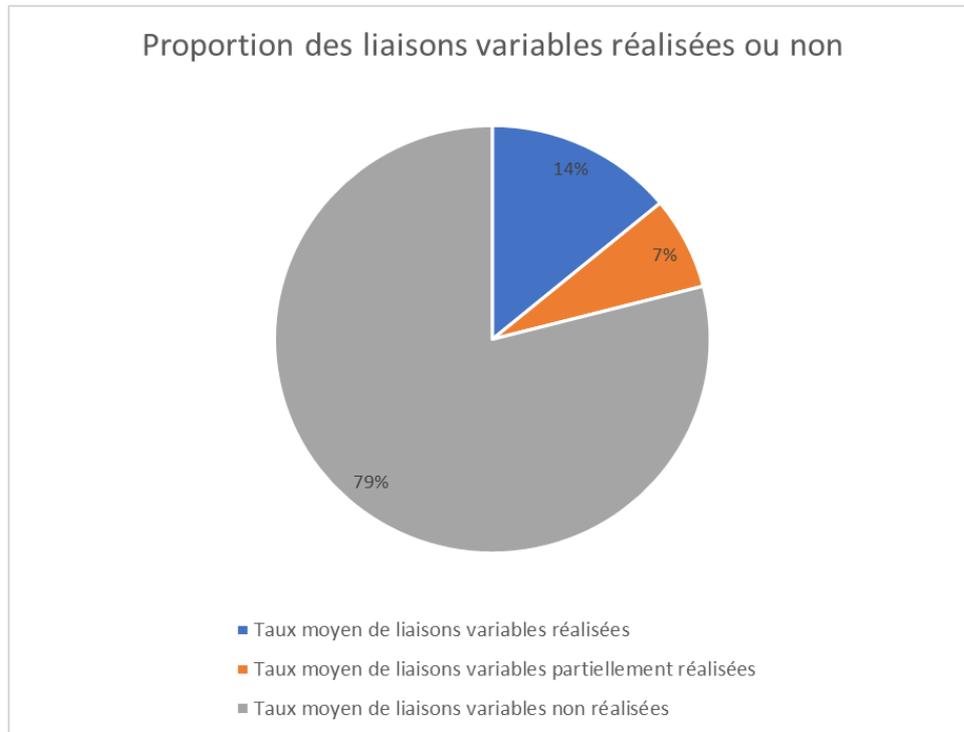


	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
Paul et Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
débarquement et	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
et allaient	0	1	0	1	0	0	0	0	1	
appartement était	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
appartement était	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
en haut	1	2	2	2	2	2	2	2	0	
Paul et Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total liaisons interdites réalisées	86%	72%	86%	72%	86%	86%	72%	86%	86%	81%
Total liaisons interdites partiellement réalisées	14%	14%	0%	14%	0%	0%	0%	0%	14%	6%
Total liaisons interdites non réalisées	0%	14%	14%	14%	14%	14%	28%	14%	0%	12%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison interdite	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison interdite	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison interdite
Paul et Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	0%	0%
débarquement et	0	0	0	0	0	0	2	0	0	89%	0%	11%
et allaient	0	1	0	1	0	0	0	0	1	67%	33%	0%
appartement était	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	0%	0%
appartement était	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	0%	0%
en haut	1	2	2	2	2	2	2	2	0	11%	11%	78%
Paul et Anne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%	0%	0%
Taux moyen des liaisons										81%	6%	12%

Annexe 22

Analyse des liaisons variables au pré-test en lecture à voix haute

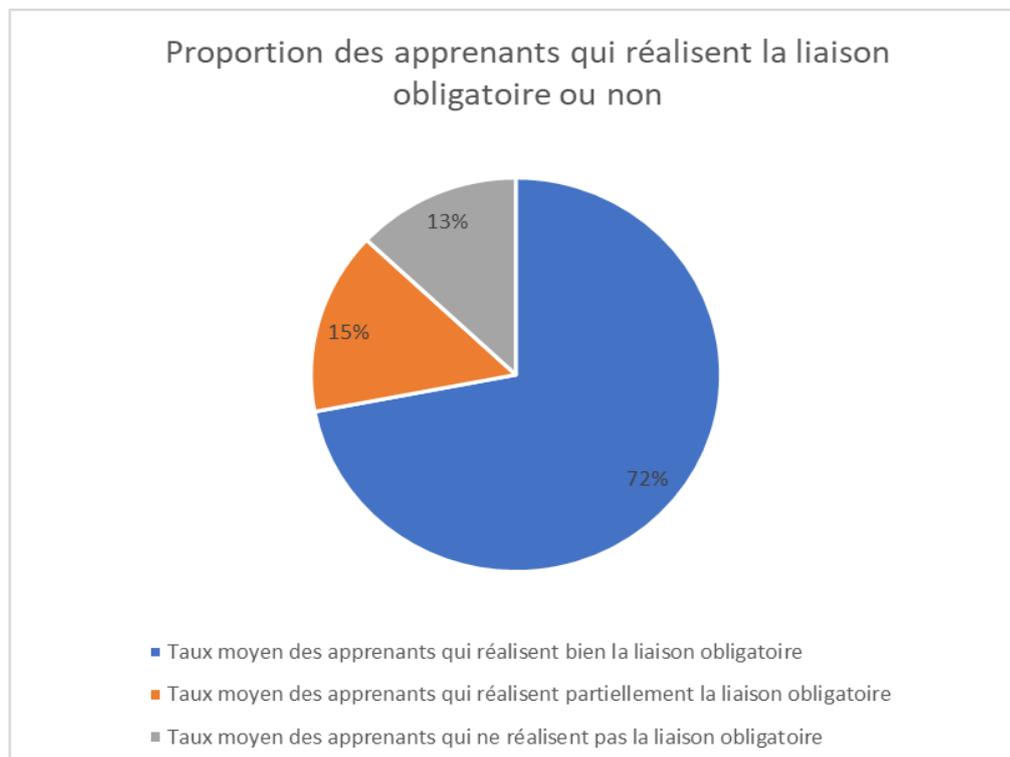
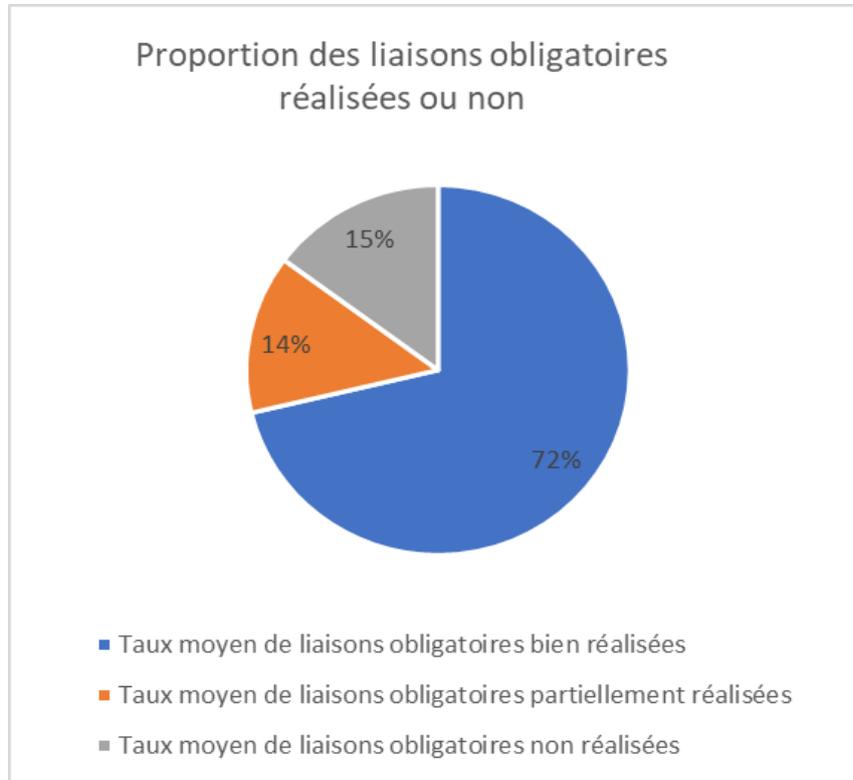


	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
Partis en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Aller en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ont eu	0	0	0	0	2	0	2	2	1	
Trouver un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Appartement en	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Rentraient en	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Directement à	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Etait un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etait agréable	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Beaucoup aller	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Plats inconnus	0	0	0	0	0	1	2	0	0	
étonnantes omelettes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Fines à	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ont adoré	0	0	1	0	1	0	1	1	0	
Dans un	2	1	1	2	2	1	2	2	2	
Dans un	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Total liaisons variables réalisées	13%	6%	6%	13%	19%	6%	38%	19%	13%	14%
Total liaisons variables partiellement réalisées	0%	13%	13%	0%	6%	13%	6%	6%	6%	7%
Total liaisons variables non réalisées	87%	81%	87%	87%	75%	81%	56%	75%	81%	79%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison variable	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison variable	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison variable
Partis en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Aller en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Ont eu	0	0	0	0	2	0	2	2	1	33%	11%	56%
Trouver un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Appartement en	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11%	0%	89%
Rentraient en	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Directement à	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11%	0%	89%
Etait un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Etait agréable	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Beaucoup aller	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Plats inconnus	0	0	0	0	0	1	2	0	0	11%	11%	78%
étonnantes omelettes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Fines à	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Ont adoré	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0%	44%	56%
Dans un	2	1	1	2	2	1	2	2	2	67%	33%	0%
Dans un	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100%	0%	0%
Taux moyen des liaisons										15%	6%	79%

Annexe 23

Analyse des liaisons obligatoires au test final en lecture à voix haute

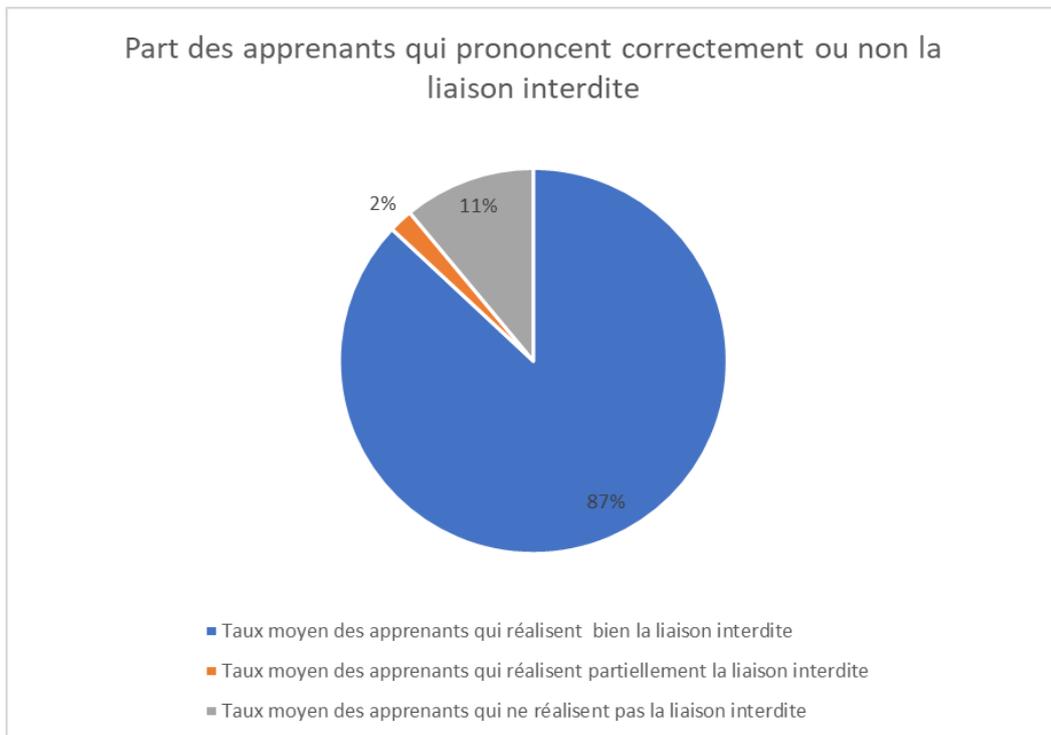
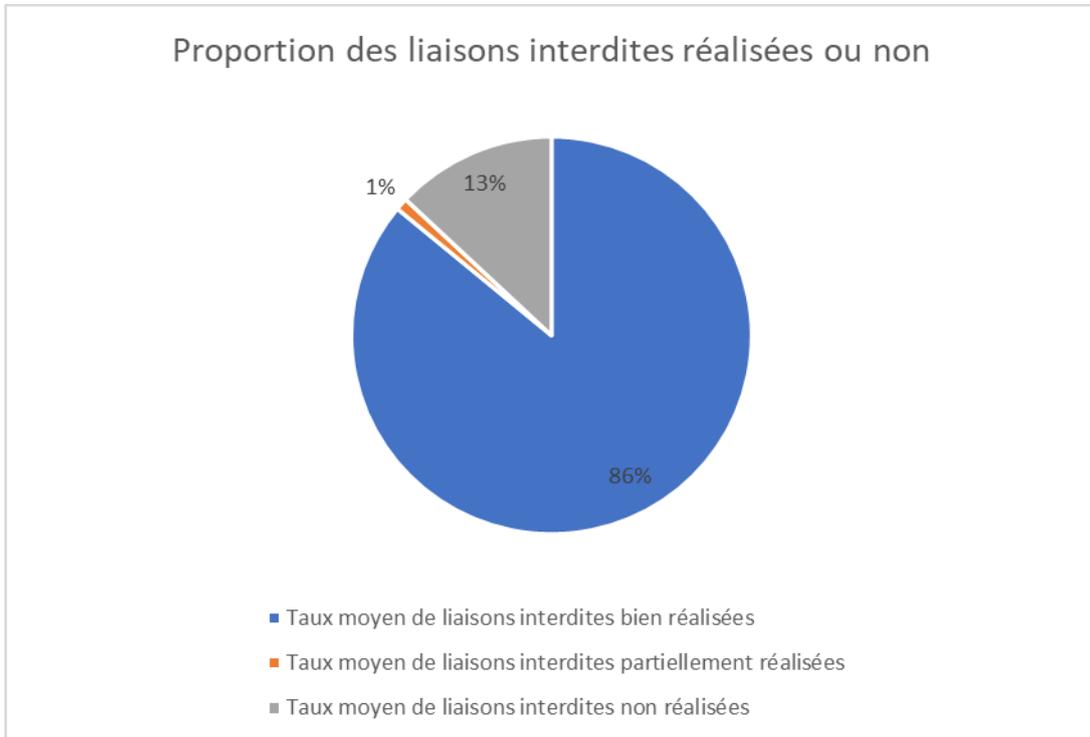


	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
dix heures	2	2	2	2	2	2	1	2	2	
de temps en temps	2	2	2	2	2	2	2	2	0	
ils en	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
tout en	2	1	2	0	2	2	2	2	0	
un immeuble	1	1	0	0	0	1	1	2	0	
trois étages	2	0	2	2	2	2	2	2	0	
ils aimaient	2	1	2	0	2	0	2	2	0	
ces étonnantes	2	0	1	2	2	1	2	2	2	
ces excellentes	2	0	2	0	2	1	2	2	0	
un an	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
ils y	2	1	2	2	0	1	2	2	2	
Total liaisons obligatoires réalisées	92%	23%	77%	69%	85%	61%	85%	100%	54%	72%
Total liaisons obligatoires partiellement réalisées	8%	54%	15%	0%	0%	31%	15%	0%	0%	14%
Total liaisons obligatoires non réalisées	0%	23%	8%	31%	15%	8%	0%	0%	46%	15%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison obligatoire	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison obligatoire	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison obligatoire
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
dix heures	2	2	2	2	2	2	1	2	2	89%	11%	0%
de temps en temps	2	2	2	2	2	2	2	2	0	89%	0%	11%
ils en	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100%	0%	0%
tout en	2	1	2	0	2	2	2	2	0	67%	11%	22%
un immeuble	1	1	0	0	0	1	1	2	0	12%	44%	44%
trois étages	2	0	2	2	2	2	2	2	0	78%	0%	22%
ils aimaient	2	1	2	0	2	0	2	2	0	56%	11%	33%
ces étonnantes	2	0	1	2	2	1	2	2	2	67%	22%	11%
ces excellentes	2	0	2	0	2	1	2	2	0	56%	33%	11%
un an	2	1	1	2	2	2	2	2	2	78%	22%	0%
ils y	2	1	2	2	0	1	2	2	2	67%	22%	11%
Taux moyen des liaisons										72%	15%	13%

Annexe 24

Analyse des liaisons interdites au test final en lecture à voix haute

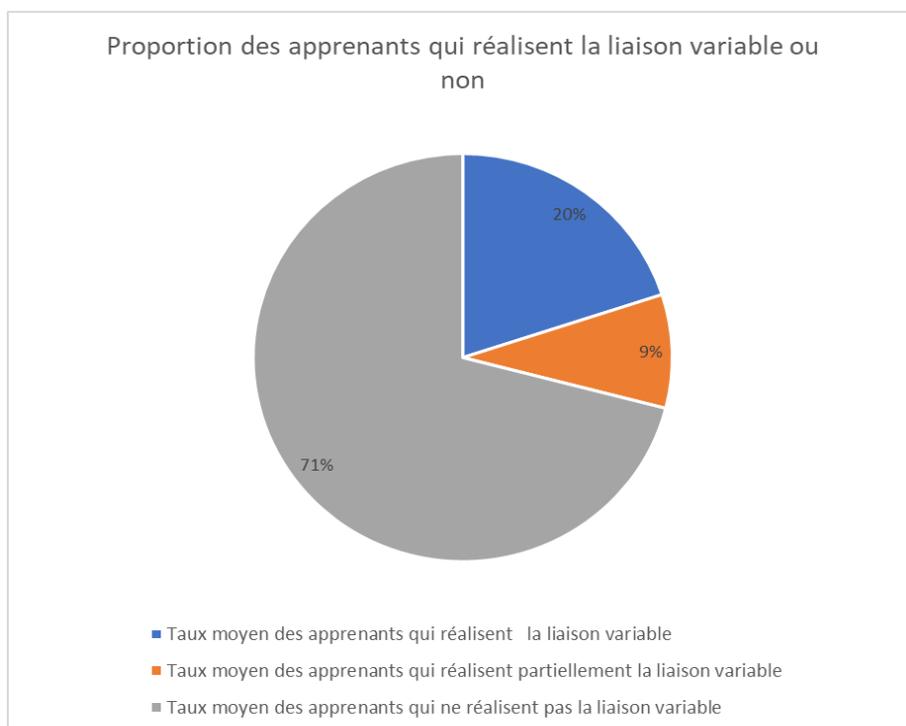
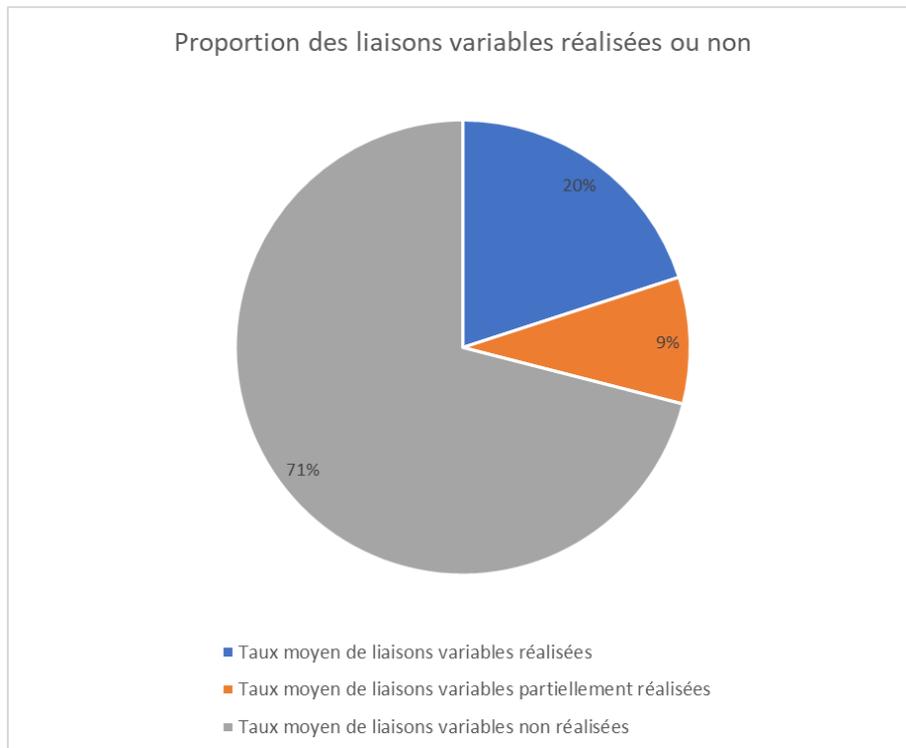


	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
Paul et Anne	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
débarquement et	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
et allaient	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
appartement était	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
appartement était	0	0	0	0	2	0	0	0	0	
en haut	0	1	0	2	2	0	2	0	0	
Paul et Anne	2	0	0	2	0	0	0	0	0	
Total liaisons interdites réalisées	86%	86%	100%	43%	71%	100%	86%	100%	100%	86%
Total liaisons interdites partiellement réalisées	0%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Total liaisons interdites non réalisées	14%	0%	0%	57%	29%	0%	14%	0%	0%	13%

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison obligatoire	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison obligatoire	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison obligatoire
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
ils ont	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
dix heures	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
de temps en temps	2	1	2	2	1	2	2	2	0	67%	22%	11%
ils en	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100%	0%	0%
tout en	1	1	2	0	2	1	2	2	0	45%	33%	22%
un immeuble	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0%	78%	22%
trois étages	2	1	2	2	2	2	2	2	0	78%	11%	11%
ils aimaient	2	1	2	2	2	0	2	0	0	56%	33%	11%
ces étonnantes	2	0	1	2	2	2	2	2	1	67%	22%	11%
ces excellentes	2	0	1	1	2	2	2	2	0	56%	22%	22%
un an	2	1	1	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
ils y	2	0	1	2	0	0	2	2	2	56%	11%	33%
Taux moyen des liaisons										68%	21%	11%

Annexe 25

Analyse des liaisons variables au test final en lecture à voix haute



	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
Partis en	2	0	2	0	0	0	2	0	0	
Aller en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ont eu	0	0	0	0	2	0	2	2	0	
Trouver un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Appartement en	2	0	0	0	0	0	2	0	0	
Rentraient en	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Directement à	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Etait un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Etait agréable	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Beaucoup aller	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Plats inconnus	1	1	0	0	1	1	2	1	1	
étonnantes omelettes	0	0	0	0	0	0	2	0	0	
Fines à	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ont adoré	0	1	2	1	2	0	2	0	0	
Dans un	2	1	1	2	2	2	2	2	1	
Dans un	2	1	2	2	2	2	2	2	2	
Total liaisons variables réalisées	25%	0%	19%	12,50%	25%	13%	62%	19%	6%	20%
Total liaisons variables partiellement réalisées	6%	25%	6%	12,50%	6%	6%	0%	6%	13%	9%
Total liaisons variables non réalisées	69%	75%	75%	75%	69%	81%	38%	75%	81%	71%

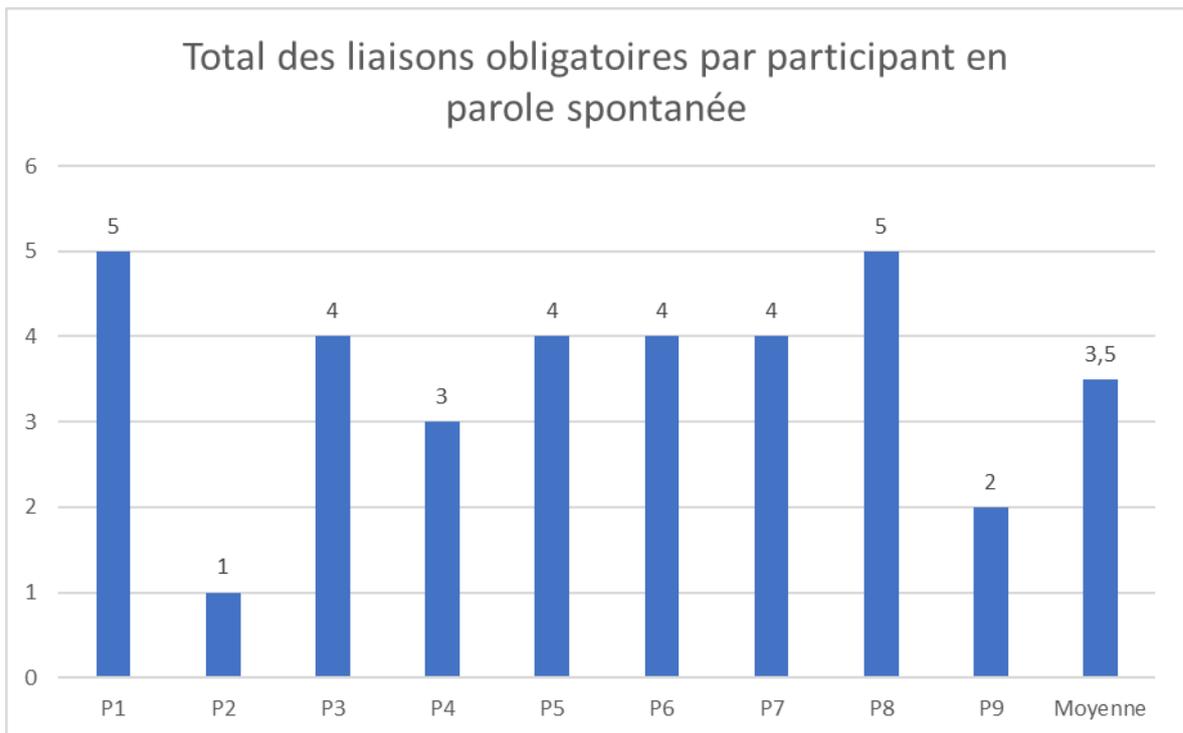
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total des apprenants réalisant la liaison interdite	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison interdite	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison interdite
Partis en	2	0	2	0	0	0	2	0	0	33%	0%	67%
Aller en	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Ont eu	0	0	0	0	2	0	2	2	0	33%	0%	67%
Trouver un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Appartement en	2	0	0	0	0	0	2	0	0	22%	0%	78%
Rentraient en	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11%	0%	89%
Directement à	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11%	0%	89%
Etait un	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Etait agréable	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Beaucoup aller	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0%	11%	89%
Plats inconnus	1	1	0	0	1	1	2	1	1	11%	67%	22%
étonnantes omelettes	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11%	0%	89%
Fines à	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%	100%
Ont adoré	0	1	2	1	2	0	2	0	0	33%	22%	45%
Dans un	2	1	1	2	2	2	2	2	1	67%	33%	0%
Dans un	2	1	2	2	2	2	2	2	2	89%	11%	0%
Taux moyen des liaisons										20%	9%	71%

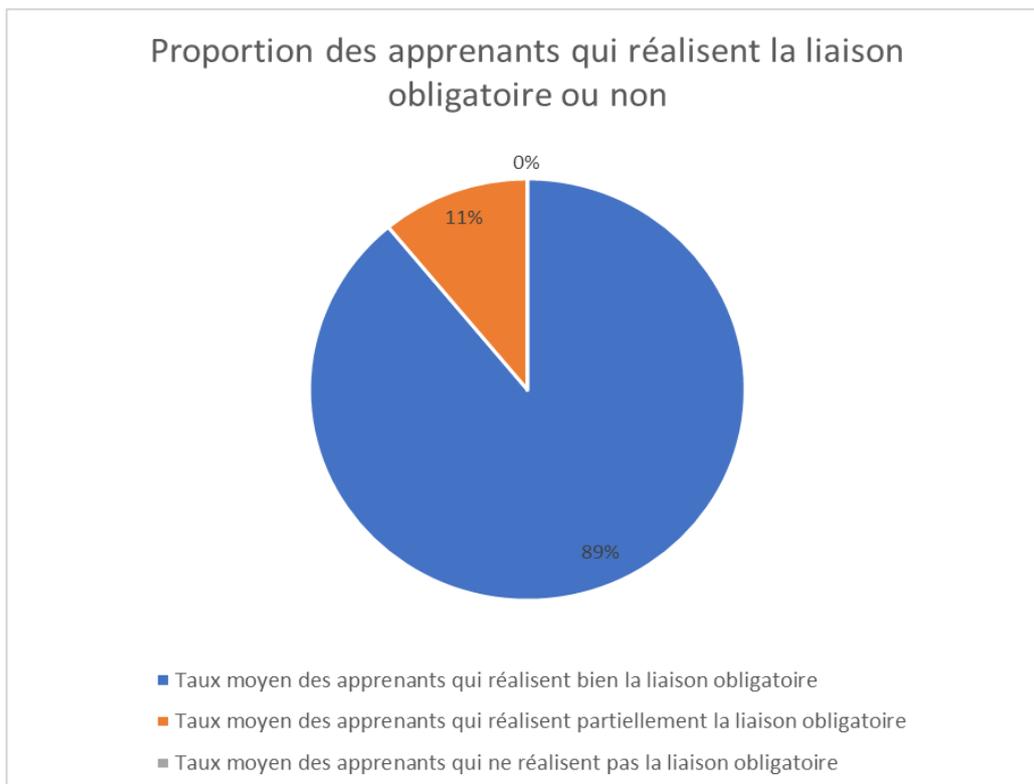
Annexe 26

Analyse des liaisons obligatoires au pré-test en description d'image

Nombre total de liaisons obligatoires par participant

Participant	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Moyenne
Total des liaisons obligatoires	5	1	4	3	4	4	4	5	2	3,5





	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen de apprenants
Des enfants	2		1		2	2		2	2	
Des enfants	2				2					
Des enfants	2									
peut-être	2				2	2				
peut-être	2					2				
les enfants		2	2	2			2	2		
qu'ils ont			1							
les années			2							
ils ont				2						
des années					2					
en arrière						2				
les uns							2			
des autres							2			
les autres							2			
un adulte								2		
quelques années								2		
tout à								2		
des arches									2	
petits enfants				1						
Total des liaisons obligatoires	5	1	4	3	4	4	4	5	2	3,5
Total liaisons obligatoires réalisées	100%	100%	50%	77%	100%	100%	100%	100%	100%	92%
Total liaisons obligatoires partiellement réalisées	0%	0%	50%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	8%
Total liaisons obligatoires non réalisées	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

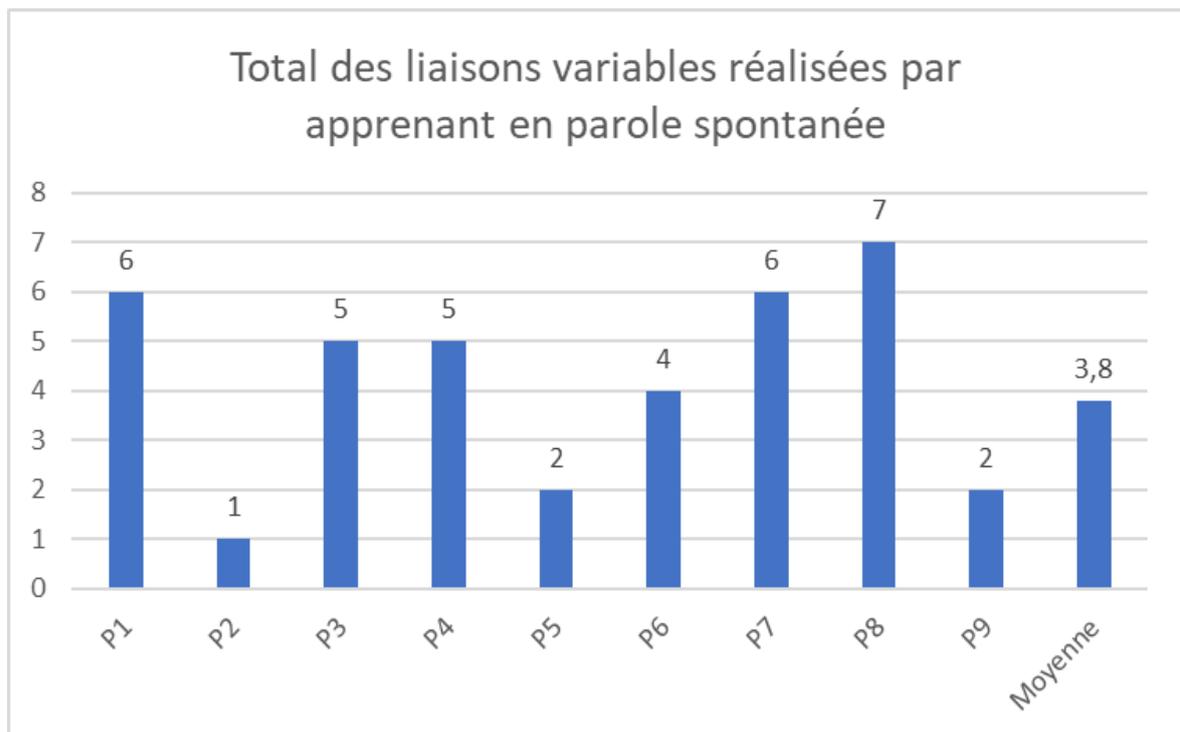
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	Total d'occurrence de cette liaison	Total des apprenants réalisant la liaison obligatoire	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison obligatoire	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison obligatoire
Des enfants	2		1		2	2		2	2	6	83%	17%	0%
Des enfants	2				2					2	100%	0%	0%
Des enfants	2									1	100%	0%	0%
peut-être	2				2	2				3	100%	0%	0%
peut-être	2					2				2	100%	0%	0%
les enfants		2	2	2			2	2		5	100%	0%	0%
qu'ils ont			1							1	0%	100%	0%
les années			2							2	100%	0%	0%
ils ont				2						1	100%	0%	0%
des années					2					1	100%	0%	0%
en arrière						2				1	100%	0%	0%
les uns							2			1	100%	0%	0%
des autres							2			1	100%	0%	0%
les autres							2			1	100%	0%	0%
un adulte								2		1	100%	0%	0%
quelques années								2		1	100%	0%	0%
tout à								2		1	100%	0%	0%
des arches									2	1	100%	0%	0%
petits enfants				1						1	0%	100%	0%
Taux moyen des liaisons										1,7	89%	11%	0%

Annexe 27

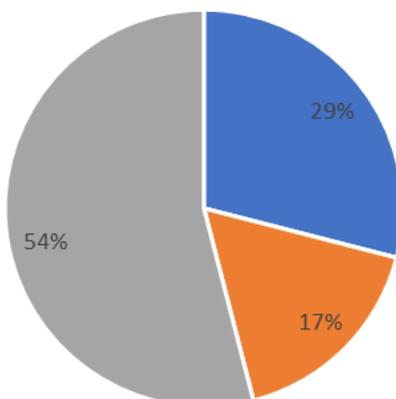
Analyse des liaisons variables au pré-test en description d'image

Nombre total de liaisons variables par participant

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Moyenne
Total des liaisons variables	6	1	5	5	2	4	6	7	2	3,8

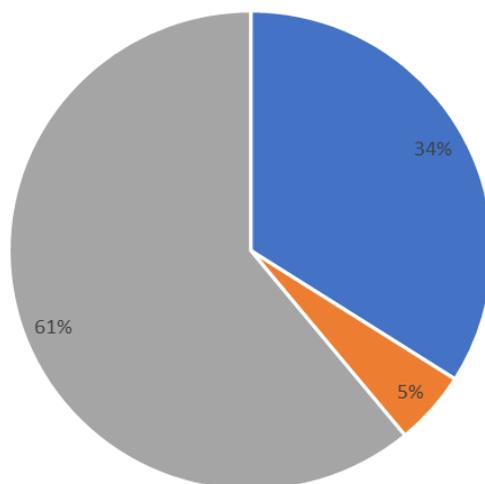


Proportion des liaisons variables réalisées ou non



- Taux de liaisons optionnelles prononcées
- Taux de liaisons optionnelles partiellement prononcées
- Taux de liaisons optionnelles non prononcées

Proportion des apprenants qui réalisent la liaison variable ou non



- Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison variable
- Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison variable
- Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
c'est une	0		2					0	0	
c'est une	0		2						0	
se sont arrêtées	0						2			
pas un adulte	0									
vont à	0									
très élaborée	2									
garçons et			0							
traverser une			0			2				
sont en train				0		2				
devant une				0						
très ordonnée				2						
fait une				0						
blanches et					0					
est en train						2				
dans une						2				
jeunes enfants							2			
traversent une							0			
suivent une							0			
court un peu							0			
est avec								2		
jouent ensemble								0		
c'est à								0		
sont un peu								0		
font un								0		
pas être							2			
dans une ville		1		2						

bâtiments historiques			0							
enfants avec					1					
chacun a								0		
Total des liaisons variables	6	1	5	5	2	4	6	7	2	3,8
Total liaisons variables réalisées	17%	0%	40%	40%	0%	100%	50%	14%	0%	29%
Total liaisons variables partiellement réalisées	0%	100%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	17%
Total liaisons variables non réalisées	83%	0%	60%	60%	50%	0%	50%	86%	100%	54%

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	Total des occurrences de cette liaison	Total des apprenants réalisant la liaison variable	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison variable	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison variable
c'est une	0		2					0	0	4	25%	0%	75%
c'est une	0		2						0	3	33%	0%	67%
se sont arrêtées	0						2			2	67%	0%	33%
pas un adulte	0									1	0%	0%	100%
vont à	0									1	0%	0%	100%
très élaborée	2									1	100%	0%	0%
garçons et			0							1	0%	0%	100%
traverser une			0			2				2	50%	0%	50%
sont en train				0		2				2	50%	0%	50%
devant une				0						1	0%	0%	100%
très ordonnée				2						1	100%	0%	0%
fait une				0						1	0%	0%	100%
blanches et					0					1	0%	0%	100%
est en train						2				1	100%	0%	0%
dans une						2				1	100%	0%	0%
jeunes enfants							2			1	100%	0%	0%
traversent une							0			1	0%	0%	100%
suivent une							0			1	0%	0%	100%
court un peu							0			1	0%	0%	100%
est avec								2		1	100%	0%	0%
jouent ensemble								0		1	0%	0%	100%
c'est à								0		1	0%	0%	100%

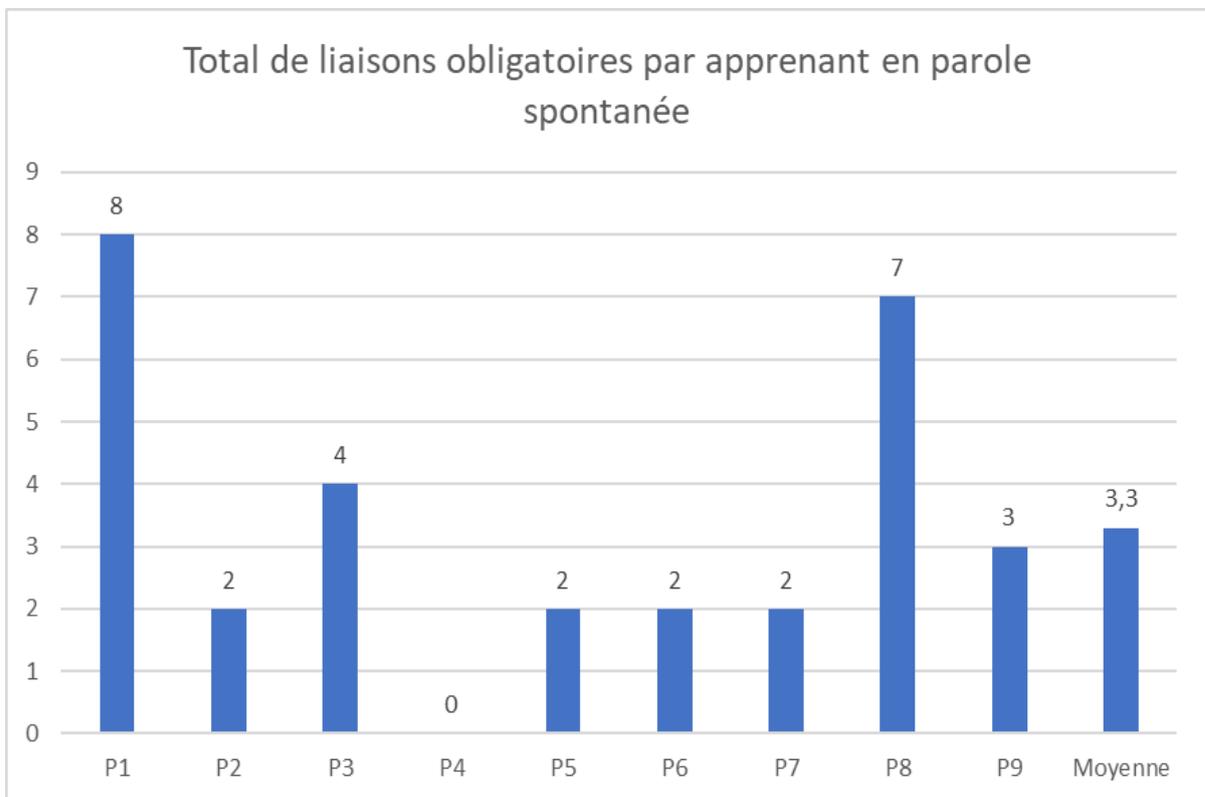
sont un peu								0	1	0%	0%	100%
font un								0	1	0%	0%	100%
pas être							2		1	100%	0%	0%
dans une ville		1		2					2	50%	50%	0%
bâtiments historiques			0						1	0%	0%	100%
enfants avec					1				1	0%	100%	0%
chacun a								0	1	0%	0%	100%
Taux moyen des liaisons									1,3	34%	5%	61%

Annexe 28

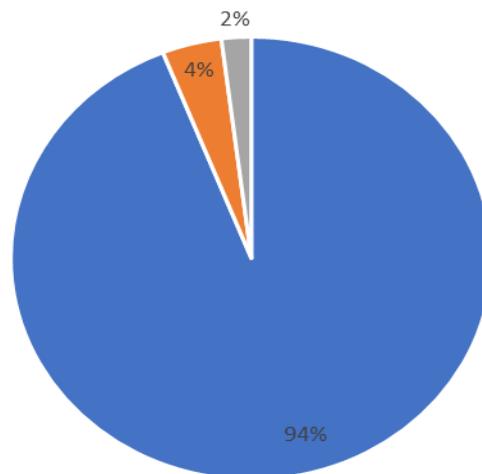
Analyse des liaisons obligatoires au test final en description d'image

Nombre de liaisons obligatoires par apprenant

Participant	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Moyenne
Total de liaisons obligatoires	8	2	4	0	2	2	2	7	3	3,3

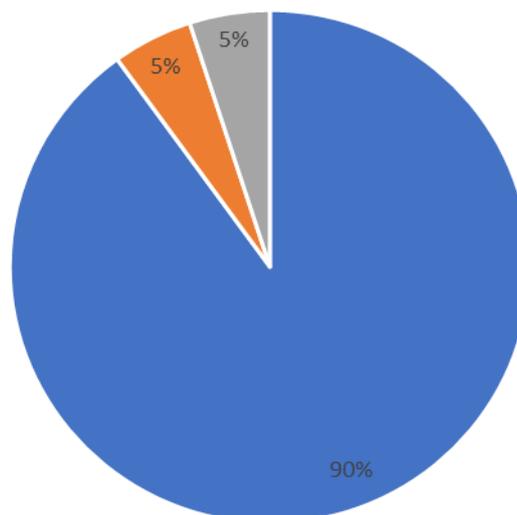


Proportion des liaisons obligatoires réalisées ou non



- Taux moyen de liaisons obligatoires bien réalisées
- Taux moyen de liaisons obligatoires partiellement réalisées
- Taux moyen de liaisons obligatoires non réalisées

Proportion des apprenants qui réalisent la liaison obligatoire ou non



- Taux moyen des apprenants qui réalisent bien la liaison obligatoire
- Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison obligatoire
- Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison obligatoire

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des apprenants
plusieurs enfants	2									
les enfants	2	2	2					2		
les enfants		2						2		
des enfants	2		2		2				2	
des enfants					2					
peut-être	2									
peut-être	2									
peut-être	2									
des années	2		2							
des années	2									
ils ont			2			2				
ils ont						2				
les uns							2			
des autres							2			
ils ignorent								0		
les années								2		
un adulte								2		
dix-huit								2		
dix-huit								2		
des arches									2	
des immeubles									1	
Total de liaisons obligatoires	8	2	4	0	2	2	2	7	3	3,3
Total liaisons obligatoires réalisées	100%	100%	100%	0%	100%	100%	100%	86%	67%	94%
Total liaisons obligatoires partiellement réalisées	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33%	4%
Total liaisons obligatoires non réalisées	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	0%	2%

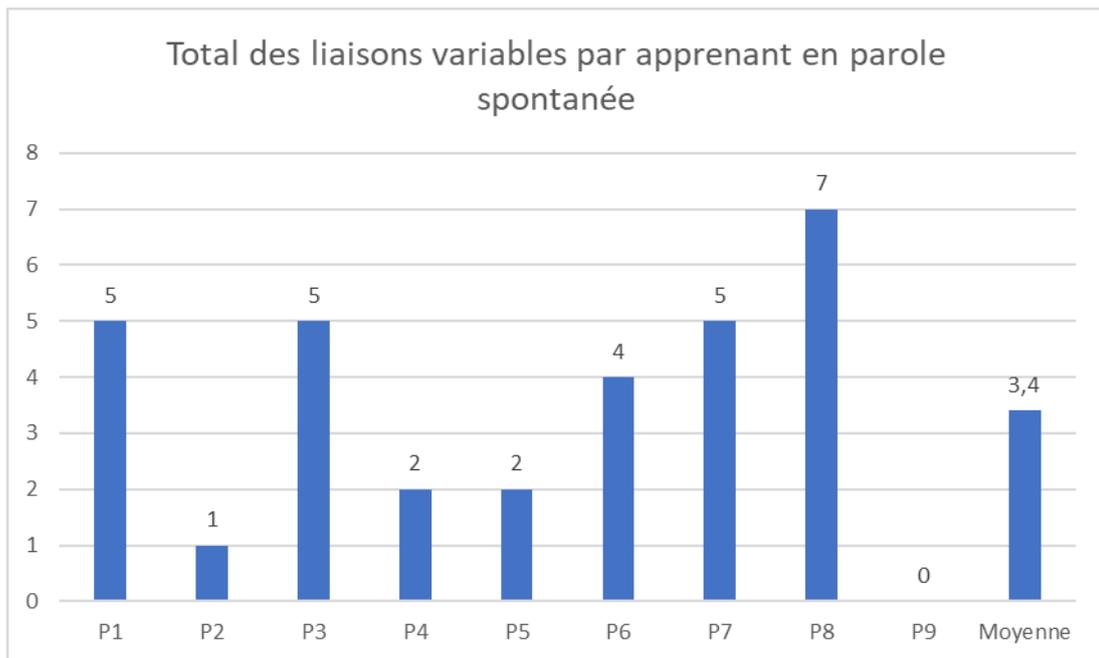
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	Nombre de fois où une liaison est choisie	Total des apprenants réalisant la liaison obligatoire	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison obligatoire	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison obligatoire
plusieurs enfants	2									1	100%	0%	0%
les enfants	2	2	2					2		4	100%	0%	0%
les enfants		2						2		2	100%	0%	0%
des enfants	2		2		2				2	4	100%	0%	0%
des enfants					2					1	100%	0%	0%
peut-être	2									1	100%	0%	0%
peut-être	2									1	100%	0%	0%
peut-être	2									1	100%	0%	0%
des années	2		2							2	100%	0%	0%
des années	2									1	100%	0%	0%
ils ont			2			2				2	100%	0%	0%
ils ont						2				1	100%	0%	0%
les uns							2			1	100%	0%	0%
des autres							2			1	100%	0%	0%
ils ignorent								0		1	0%	0%	100%
les années								2		1	100%	0%	0%
un adulte								2		1	100%	0%	0%
dix-huit								2		1	100%	0%	0%
dix-huit								2		1	100%	0%	0%
des arches									2	1	100%	0%	0%
des immeubles									1	1	0%	100%	0%
Taux moyen des liaisons										1,4	90%	5%	5%

Annexe 29

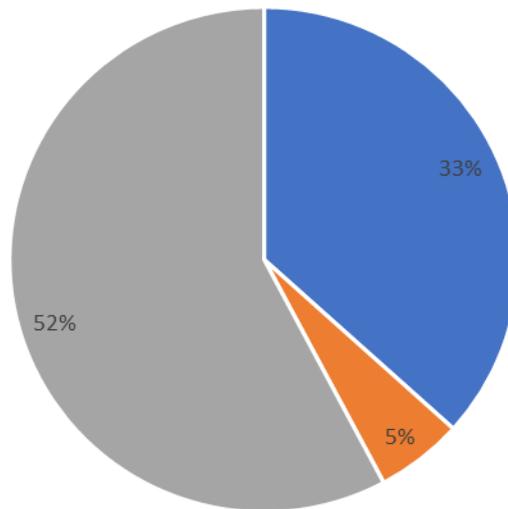
Analyse des liaisons variables au test final en description d'image

Nombre total de liaisons variables par apprenant

Participant	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Moyenne
Total des liaisons variables	5	1	5	2	2	4	5	7	0	3,4

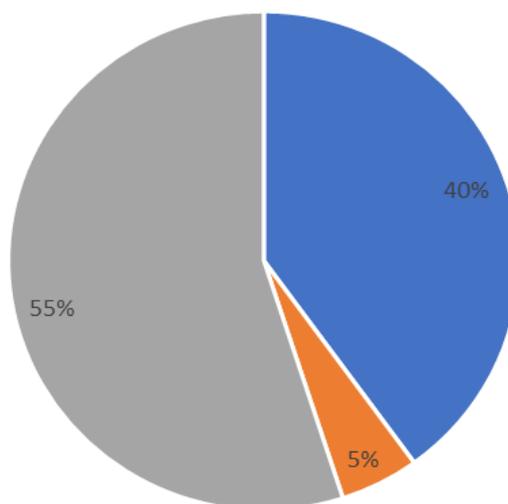


Proportion des liaisons variables réalisées ou non



- Taux moyen de liaisons variables réalisées
- Taux moyen de liaisons variables partiellement réalisées
- Taux moyen de liaisons variables non réalisées

Proportion des apprenants qui réalisent la liaison variable ou non



- Taux moyen des apprenants qui réalisent la liaison variable
- Taux moyen des apprenants qui réalisent partiellement la liaison variable
- Taux moyen des apprenants qui ne réalisent pas la liaison variable

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Taux moyen des liaisons
est une	1									
c'est une	2		2							
c'est une	2									
sont à	2									
vont à	2									
marchaient à		0								
c'est un			2							
traverser une			0							
garçons et			0							
voitures et				0						
blanches et					0					
voit ici					0					
marchent à travers						0				
devant eux						1		2		
sont attachés						2				
attachés avec						0				
jeunes enfants							2			
suivent un							2			
court un peu							0			
pas être							2			
se sont arrêtées							2			
sont accompagnés								0		
plutôt âgée								0		
il est écrit								0		
sont ensemble								0		

courent en traversant								0		
jouent un peu								0		
dans une				2						
bâtiments historiques			0							
Total des liaisons variables	5	1	5	2	2	4	5	7	0	3,4
Total liaisons variables réalisées	80%	0%	40%	50%	0%	25%	80%	14%	0%	33%
Total liaisons variables partiellement réalisées	20%	0%	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	5%
Total liaisons variables non réalisées	0%	100%	60%	50%	100%	50%	20%	86%	0%	52%

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	Nombre de fois où une liaison apparaît	Total des apprenants réalisant la liaison variable	Total des apprenants réalisant partiellement la liaison variable	Total des apprenants ne réalisant pas la liaison variable
est une	1									1	0%	100%	0%
c'est une	2		2							2	100%	0%	0%
c'est une	2									1	100%	0%	0%
sont à	2									1	100%	0%	0%
vont à	2									1	100%	0%	0%
marchaient à		0								1	0%	0%	100%
c'est un			2							1	100%	0%	0%
traverser une			0							1	0%	0%	100%
garçons et			0							1	0%	0%	100%
voitures et				0						1	0%	0%	100%
blanches et					0					1	0%	0%	100%
voit ici					0					1	0%	0%	100%
marchent à travers						0				1	0%	0%	100%
devant eux						1	2			2	50%	50%	0%
sont attachés						2				1	100%	0%	0%
attachés avec						0				2	0%	0%	100%
jeunes enfants							2			1	100%	0%	0%
suivent un							2			1	100%	0%	0%
court un peu							0			1	0%	0%	100%
pas être							2			1	100%	0%	0%
se sont arrêtées							2			1	100%	0%	0%
sont accompagnés								0		1	0%	0%	100%
plutôt âgée								0		1	0%	0%	100%
il est écrit								0		1	0%	0%	100%

sont ensemble								0		1	0%	0%	100%
courent en traversant								0		1	0%	0%	100%
jouent un peu								0		1	0%	0%	100%
dans une				2						1	100%	0%	0%
bâtiments historiques			0							1	0%	0%	100%
Taux moyen des apprenants										1,1	40%	5%	55%

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE	11
CHAPITRE 1. LA LIAISON : UN ELEMENT ESSENTIEL DE LA PRONONCIATION DU FLE.....	13
1. La prononciation en langue étrangère : débats et finalités	13
1.1. La prononciation en langue étrangère : éléments de définition	13
1.2. Les paramètres étudiés dans la prononciation d'une langue étrangère	14
1.3. L'intelligibilité : l'approche dominante en prononciation	15
2. L'enseignement de la prononciation en FLE : entre tensions et délaissement	16
2.1. La prédominance de l'approche communicative	16
2.2. Le délaissement de l'enseignement de la prononciation	17
2.3. Un enseignement de la prononciation morcelé.....	18
3. L'enseignement de la liaison en FLE : entre morcellement et approximation	19
3.1. La liaison : l'élément prioritaire de la phonotactique.....	19
3.2. L'enseignement de la liaison : entre micro-planification et macro-planification	20
3.3. Enseigner la liaison à la lumière de l'intelligibilité	21
CHAPITRE 2. LA NECESSITE D'ENSEIGNER LA LIAISON EN FONCTION DE LA L1 DES APPRENANTS : LE CAS DES ANGLO-AMERICAINS	23
1. Pour une correction phonétique selon la L1 des apprenants	23
1.1. Le transfert linguistique en prononciation.....	23
1.2. Le filtre de la L1 au cœur du diagnostic d'erreurs.....	24
1.3. Liaisons et diagnostic d'erreurs différencié	24
2. Analyse contrastive de l'anglais et du français	25
2.1. Un système vocalique de nature différente	25
2.2. Un modèle accentuel opposé.....	26
2.3. L'absence du phénomène de sandhi en anglais	28
3. Les difficultés des anglo-américains avec les liaisons	28
3.1. Un manque de priorisation	28
3.2. La liaison non-enchaînée.....	29
3.3. La difficulté des sons nasaux en liaison	30
CHAPITRE 3. UNE REMEDIATION PHONETIQUE ADAPTEE AUX BESOINS DES APPRENANTS	32
1. Une correction phonétique individualisée basée sur la motivation	32
1.1. Faire sens dans le parcours d'apprentissage	32
1.2. Se baser sur un modèle motivationnel	33
1.3. Favoriser une approche individualisée	34
2. La correction phonétique : enjeux identitaires et gestion de la face	35
2.1. Prononciation et identité	35
2.2. Prononciation et gestion de la face	36
2.3. Prononciation et priorisation des erreurs	36
3. La liaison : un enjeu de correction phonétique spécifique chez les anglo-américains.....	37
3.1. Intégrer la liaison au parcours d'apprentissage	37
3.2. Sortir l'apprenant de la surdité par des activités de perception	38
3.3. Favoriser la production orale avec des activités guidées.....	39
PARTIE 2 - METHODOLOGIE.....	40
CHAPITRE 4. LE PUBLIC	42
1. Description de l'échantillon d'apprenants	42
1.1. Un échantillon de 9 apprenants	42
1.2. Les caractéristiques des apprenants anglo-américains sélectionnés	42
1.2.1. Origine géographique.....	43
1.2.2. Des apprenants de niveau intermédiaire et avancé.....	43
1.2.3. L'âge.....	43
1.2.4. Le genre	43
1.2.5. Les années d'expérience	43
1.2.6. Heures de pratique par semaine	44

1.2.7.	Les méthodes d'apprentissage.....	44
1.2.8.	L'expérience de l'immersion	45
2.	Un recrutement double : Italki et Sorbonne Nouvelle.....	45
2.1.	Une majorité d'apprenants venant de la plateforme Italki.....	45
2.1.1.	Le contexte de mon activité professionnelle sur Italki	45
2.1.2.	Les critères de sélection des apprenants.....	46
2.1.3.	Les apprenants anglo-américains d'Italki : des habitués d'internet motivés	47
2.2.	Une minorité d'apprenants venant de la Sorbonne Nouvelle	47
CHAPITRE 5. LE DISPOSITIF EN LIGNE		49
1.	La page d'accueil du site	49
1.1.	Un espace de guidage.....	49
1.2.	La vidéo de présentation	50
2.	Le pré-test.....	50
2.1.	Le questionnaire Google Forms	51
2.2.	La lecture à voix haute	52
2.3.	La description d'image.....	52
3.	Les activités en ligne	53
3.1.	Vidéo 1 : C'est quoi une liaison ?	54
3.2.	Vidéo 2 : Comment prononcer une liaison ?.....	55
3.3.	Vidéo 3 : Quel rythme pour une liaison ?.....	56
3.4.	Vidéo 4 : Quand faire une liaison ?.....	57
3.5.	Vidéo 5 : Comment reconnaître les types de liaisons ?.....	58
4.	Le test final.....	60
4.1.	La lecture à voix haute	60
4.2.	La description de l'image.....	60
4.3.	Le feedback.....	60
CHAPITRE 6. APPROCHE METHODOLOGIQUE.....		61
1.	Les orientations méthodologiques	61
1.1.	Une méthodologie inspirée du behaviorisme	61
1.2.	Une approche inductive.....	61
1.3.	Des paroles contrôlées et spontanées	62
2.	L'intégration de l'outil numérique au contexte d'apprentissage	62
2.1.	Gestion de l'accompagnement vers l'activité.....	62
2.2.	Les enjeux psycho-affectifs.....	62
3.	Les affordances du dispositif	63
3.1.	Les usages attendus	63
3.2.	Les points aveugles de l'outil.....	64
PARTIE 3 - ANALYSE DES RESULTATS		65
CHAPITRE 7. ANALYSE QUALITATIVE		67
1.	Un accompagnement individualisé plus long que prévu.....	67
1.1.	Une justification de l'activité au cas par cas	67
1.1.	Un accompagnement étalé dans le temps	68
1.2.	Une récolte des données avec certaines défaillances.....	70
2.	Les enjeux techniques de l'activité : des blocages et des bonnes surprises.....	70
2.1.	Les difficultés avec « online recorder »	70
2.2.	Une activité qui fonctionne principalement sur PC.....	71
2.3.	Une activité qui peut se faire en même temps que le tutorat	71
3.	Analyse du feedback : des suggestions d'amélioration et des retours positifs	72
3.1.	Résultats sur le degré de facilité des exercices vidéo	72
3.2.	Résultats sur l'utilité de chaque exercice vidéo.....	74
3.3.	Des remarques et des suggestions d'amélioration de l'activité	75
CHAPITRE 8. ANALYSE QUANTITATIVE.....		77
1.	Comparaison des résultats en parole contrôlée	77
1.1.	Liaisons obligatoires : vers une légère amélioration	78
1.2.	Liaisons interdites : vers une légère amélioration	80
1.3.	Liaisons variables : une tendance à la réalisation	82
2.	Comparaison des résultats en parole spontanée	82
2.1.	Les liaisons obligatoires : vers une légère amélioration	82

2.2. Les liaisons interdites : une quasi-absence.....	83
2.3. Les liaisons variables : une tendance à la réalisation.....	84
3. Typologie des liaisons partiellement réalisées.....	85
3.1. Les erreurs phonologiques.....	85
3.2. La liaison non-enchaînée.....	86
3.3. Phénomènes divers : évitement et interférence avec l'orthographe.....	87
CHAPITRE 9. LES PERSPECTIVES.....	89
1. Les biais inhérents à notre recherche-action.....	89
1.1. La taille limitée de l'échantillon.....	89
1.2. La vérification des données faite seule.....	90
1.3. Des enregistrements audios potentiellement biaisés.....	90
1.4. Les effets délétères de la lecture à voix haute.....	91
2. Les pistes prometteuses.....	91
2.1. Un dispositif personnalisable et flexible.....	91
2.2. Vers une légère amélioration de la prononciation des liaisons.....	92
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	97
Sitographie.....	101
Liste des tableaux.....	102
Liste des annexes.....	103
Table des matières.....	175

MOTS-CLÉS : liaisons, intelligibilité, transfert linguistique, phonotactique, motivation

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'enseignement de la liaison en Français Langue Etrangère chez les apprenants anglo-américains. Partant d'une approche de phonologie comparative entre le français et l'anglais, cette recherche-action vise à évaluer un dispositif de correction phonétique en ligne conçu spécialement pour les apprenants anglo-américains selon leur crible phonologique et basé sur un enseignement de la liaison en fonction de l'intelligibilité. L'objectif de cette recherche est d'analyser l'impact d'une telle activité de correction phonétique sur l'acquisition des liaisons chez ce public. Testée sur un échantillon de 9 apprenants adultes anglo-américains d'un niveau intermédiaire et avancé, cette activité en ligne prend la forme d'un site Wordpress sur lequel les participants réalisent des enregistrements vocaux et des exercices vidéo en autonomie. L'analyse des résultats se focalise sur deux points : l'analyse qualitative sur la mise en place du dispositif et l'analyse quantitative sur la prononciation des liaisons avant et après l'activité, grâce à une étude statistique comparative.