

L'influence de l'âge sur l'acquisition de la  
prononciation du français. Une étude pilote sur un  
test de prononciation utilisant le concept de  
LangPerform

Mémoire de maîtrise  
Eva-Lisa Hasan  
Université de Tampere  
Langue française  
Décembre 2011

## Tiivistelmä

Ääntäminen on osa suullista kielitaitoa, mutta sen opetus on perinteisesti ollut Suomessa vähäistä. Suullinen kielitaito on viime vuosina noussut opetuksessa yhä keskeisempään asemaan, mutta ääntämisellä ei ole erityistä roolia, vaikka sen hallinta on ensiarvoisen tärkeää ymmärretyksi tulemisessa.

Moni asia vaikuttaa ääntämisen oppimiseen, mutta ikä on yksi merkittävimmistä tekijöistä. Yleisesti ajatellaan, että mitä aiemmin kielen opiskelun aloittaa, sen paremmin oppija oppii ääntämään. Tässä tutkimuksessa olen testannut ryhmän lukiolaisia, jotka ovat aloittaneet ranskan kielen opinnot eri-ikäisinä. Heidän tuotoksensa on arvioitu ja heidät on laitettu paremmuusjärjestykseen, todeten saman kuin monet muut tutkijat: tulokset ovat sitä parempia, mitä aikaisemmassa vaiheessa kieliopinnot on aloitettu.

Ääntämisen testaus ei tällä hetkellä virallisesti kuulu kielenopetukseen Suomessa, eikä siihen ole ollut välineitäkään. Olen tätä tutkimusta varten laatinut tietokoneella tehtävän simulaatiotestin, joka keskittyy vain ja ainoastaan oppijan ääntämisen testaamiseen. Olen myös laatinut yksinkertaisen arviointiohjelman, johon tuotokset on tallennettu. Kuuntelu ja arviointi tapahtuvat internetissä, helpottaen opettajan tehtävää. Sekä testi että arviointiohjelma on tehty LangPerform -konseptin mukaisesti ja tekniikka on aivan uutta suullisen kielitaidon testaamisessa. Tutkimuksen päätavoitteena onkin selvittää miten kyseinen menetelmä sopii ääntämisen testaamiseen, ja miten testiä tulisi kehittää, jotta se olisi luotettava ja helppokäyttöinen.

## TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction .....	1
2. Les différents aspects de la prononciation.....	6
2.1 La définition de la prononciation.....	6
2.1.1 L'influence de l'âge sur la prononciation .....	7
2.1.2 Les autres facteurs qui peuvent influencer la prononciation .....	10
2.2 L'enseignement de la prononciation.....	13
2.3 Les tests de prononciation .....	15
2.3.1 Les éléments à tester .....	16
2.3.2 Comment rédiger un test de prononciation ? .....	16
2.3.3 L'évaluation des apprenants.....	17
2.4 Les éléments phonétiques de la langue française qui sont difficiles pour les apprenants finlandais .....	19
3. Méthodologie.....	23
3.1 Le test : LangPerform .....	23
3.1.1 Le concept LangPerform.....	23
3.1.1.1 LangPerform Education .....	24
3.1.1.2 LangPerform Lab .....	25
3.1.2 La technologie utilisée .....	25
3.1.3 Les exercices .....	26
3.2 Le questionnaire et l'analyse des résultats .....	26
3.3 Les évaluateurs .....	28
3.4 Les défis et les points faibles de notre recherche .....	29
4. L'analyse .....	35
4.1 Les profils des étudiants testés .....	36
4.2 Les résultats du test comparés aux auto-évaluations .....	43
4.3 L'analyse des résultats.....	45
4.4 Les évaluations .....	47
4.4.1 Les différences d'évaluation entre les deux enseignants .....	47
4.4.2 La différence systématique entre l'évaluation générale et la moyenne calculée .....	48
4.4.3 Les commentaires des évaluateurs .....	48
5. Conclusions .....	51
6. Bibliographie .....	52

## 1. Introduction

En Finlande, le français est considéré comme une langue difficile à comprendre et à apprendre à parler. La production des sons français n'est pas évidente pour un locuteur finnophone mais pour communiquer en français il est indispensable de les apprendre au moins d'une façon intelligible, afin que les interlocuteurs comprennent le locuteur. L'enseignement des langues inclut la prononciation mais les tests de prononciation sont rares, voire inexistants. Il n'y a même pas de test d'expression orale obligatoire en Finlande, malgré l'importance de la capacité à s'exprimer à l'oral.

Dans cette recherche nous présenterons une façon novatrice de tester la prononciation qui pourrait servir dans l'enseignement du français. Il s'agit d'un outil informatique qui enregistre les productions des apprenants dans un programme d'évaluation. Nous avons testé un groupe d'étudiants hétérogènes afin de voir les liens entre l'âge auquel les apprenants ont commencé leurs études et leur niveau de prononciation. Notre hypothèse est la suivante : plus tôt qu'un apprenant commence l'apprentissage d'une langue, mieux il prononce les sons de celle-ci. Les apprenants ayant commencé les études déjà en primaire prononcent mieux que ceux ayant commencé au collège, qui eux, prononcent mieux que ceux ayant commencé au lycée.

Il s'agit d'une étude pilote et notre objectif est surtout d'examiner si un test de ce genre peut être bénéfique et utile. L'apprentissage de la prononciation est indispensable pour pouvoir parler une langue et nous trouvons qu'il est également essentiel de la tester. Tester l'expression orale n'est ni simple ni pratique car il faut tester chaque apprenant séparément. De plus, il faut un minimum de deux évaluateurs afin d'assurer l'objectivité de l'évaluation.

Nous avons testé un groupe d'apprenants dans un lycée. Notre premier objectif est d'examiner comment rédiger un test de prononciation qui soit fiable et facile à utiliser pour les enseignants. Nous pensons que la prononciation est essentielle dans la maîtrise d'une langue, car elle a une grande influence sur la compréhension. Ainsi, il faudrait la tester au même titre que les autres aspects de la langue comme la grammaire et le lexique.

L'idée de faire un test de prononciation aussi précis et pour un domaine aussi spécifique est novatrice et le concept est nouveau. La technologie utilisée est nouvelle et nous

espérons obtenir des informations sur le fonctionnement de ce genre de test pour pouvoir l'améliorer et le développer davantage. L'objectif ultime est de donner des outils aux enseignants de français langue étrangère afin de faciliter leur travail et d'améliorer la prononciation de leurs élèves et étudiants.

Dans ce travail, nous présenterons les différents facteurs qui influencent l'apprentissage et l'acquisition de la prononciation et examinerons des recherches faites sur ce sujet. Ensuite, nous examinerons les éléments de prononciation du français qui sont difficiles pour les apprenants finnophones. En troisième lieu, nous présenterons les méthodes utilisées dans cette recherche et notre test de prononciation. Nous examinerons le contexte de notre étude et ferons un bilan sur les points à développer dans notre recherche. Enfin, nous allons examiner les résultats obtenus et tirer des conclusions sur notre recherche.

Dans un premier temps, nous allons définir les termes utilisés dans ce travail afin d'éviter toute confusion possible. Nous tenons aussi à justifier certains choix que nous avons faits concernant l'utilisation de ces termes.

### *Acquisition vs. apprentissage*

D'après Reboul (1980 : 40) tout ce qui est appris est acquis, mais tout ce qui est acquis n'est pas forcément appris. On peut acquérir quelque chose par l'accoutumance, par exemple (*id.*, 40-41). Il définit l'apprentissage comme « l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête » (*id.*, 41). Nous reprenons ces idées dans notre recherche.

Nous utiliserons essentiellement le terme d'*acquisition* dans ce travail. Par *acquisition* nous désignons un processus partiellement *inconscient* tandis que l'*apprentissage* est un processus *conscient* initié par l'apprenant. L'acquisition de la prononciation est le résultat d'un apprentissage et d'un travail conscient mais contient aussi un élément inconscient. L'acquisition est la combinaison de tous les facteurs qui peuvent influencer le résultat, y compris le travail fait par l'apprenant, le contexte de l'apprentissage et le

profil de l'apprenant. Dans le sous-chapitre suivant nous examinerons plus en détail les facteurs influençant la prononciation avec plus de précision.

### *Expression orale*

La *prononciation* est une partie de l'*expression orale*. L'*expression orale* inclut également d'autres domaines comme la communication, la grammaticalité etc. L'*expression orale* est donc l'hyperonyme de la prononciation. Notre centre d'intérêt est la prononciation qui inclut les éléments suivants : l'intonation, la production des sons, la reconnaissance des sons et le rythme de la parole (voir par exemple Lado 1961 : 25). Dans notre recherche, nous nous intéressons uniquement à ce domaine de l'*expression orale*, que nous allons aborder plus en détail dans le sous-chapitre suivant.

### *Elève, étudiant, apprenant*

Nous faisons une distinction entre les termes *élève*, *étudiant* et *apprenant*. Nous utilisons le terme *élève* pour les élèves de l'école primaire et du collège. *Étudiant* est utilisé pour désigner les apprenants des lycées ou d'autres établissements en dehors de l'enseignement de base. Cette distinction est faite dans le système scolaire finlandais et nous voulons rester fidèle à cette utilisation des termes. Quant à *apprenant*, il désigne toutes les personnes qui étudient une langue étrangère, c'est-à-dire que chaque personne étudiant une langue est un apprenant de langue. Nous utilisons toujours ce terme quand il s'agit à la fois des élèves et des étudiants.

### *LangPerform*

LangPerform est un concept relativement nouveau. Il s'agit d'une solution informatique qui a pour but de soutenir l'apprentissage des langues (en prenant en compte les qualités

personnelles de chaque apprenant) et de faciliter la tâche d'évaluation des compétences en expression orale.<sup>1</sup> Nous allons aborder le concept plus en détail dans le chapitre 3.1.

### *Français langue étrangère : FLE*

Nous utilisons l'abréviation FLE pour désigner le *français langue étrangère*, c'est-à-dire le français que l'on enseigne aux locuteurs non-francophones. Cette abréviation est beaucoup utilisée dans le domaine de la pédagogie quand on parle de la matière de la langue française étudiée par des étrangers.

### *Langue maternelle L1 et langue seconde L2*

Dans ce travail nous utilisons L1 pour désigner la langue maternelle de l'apprenant et LS (langue seconde) pour désigner une langue étudiée par des apprenants non-natifs de cette langue. Il est vrai qu'une langue étrangère peut également être une troisième ou quatrième langue et par conséquent, nous utiliserons L2 pour spécifier qu'il s'agit de la première langue étrangère étudiée par l'apprenant. LS est ainsi un terme générique pour désigner toute langue étrangère à l'apprenant, que ce soit la deuxième ou la *énième* langue dans la réalité. Dans notre analyse nous étudierons les profils des apprenants de plus près et dans ce contexte nous utiliserons également les notions de L3, L4 et ainsi de suite, L3 étant la troisième langue que l'apprenant a commencée dans l'ordre chronologique, L4 étant la quatrième et.

### *Les programmes B2, B3*

Dans le système scolaire finlandais, on utilise les termes A1, A2, B1, B2 et B3 pour désigner la durée des études de langues enseignées à l'école.<sup>2</sup> Il ne s'agit pas des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues mais d'un système uniquement finlandais et pour éviter toute confusion, nous allons les appeler les

---

<sup>1</sup> [www.langperform.com](http://www.langperform.com)

<sup>2</sup> A1 commence en classe 3, A2 en classe 4 ou 5, B1 en classe 7, B2 en classe 8 et B3 au lycée.

« programmes ». Les programmes qui sont pertinents pour notre recherche sont essentiellement les B2 et B3. Le niveau B2 est utilisé pour les apprenants ayant commencé leurs études de langue en huitième année d'école, donc à l'âge de 14 ans. Le niveau B3 est utilisé pour ceux ayant commencé au lycée, normalement en première année<sup>3</sup>. Il est maintenant courant qu'au lycée on unifie les groupes de B2 et B3 car les groupes sont petits et cela coûterait trop cher aux communes de maintenir ces groupes dans des classes différentes. De plus, les deux groupes passent le même examen au baccalauréat. Nous utiliserons « les B2 » pour désigner les étudiants du programme B2 et « les B3 » pour les étudiants du niveau B3.

L'établissement est tenu d'offrir un minimum de huit modules de cours aux étudiants d'une langue B. Pour pouvoir unifier les deux niveaux, les B3 étudient deux modules de cours dès le début de l'année. Ainsi, ils étudient le même contenu que les B2 au collège, mais plus rapidement car ils ont moins d'heures de cours au total. À partir du troisième module les groupes sont unifiés et ils étudient ensemble pendant les huit modules qui restent. Ainsi, les B3 ont la possibilité d'étudier un minimum de 10 modules de cours au lycée.

---

<sup>3</sup> Le système permet aux lycéens de commencer une langue également en deuxième ou même troisième année mais cela est plutôt rare. On peut terminer le lycée en trois ou quatre ans.

## **2. Les différents aspects de la prononciation**

Dans la partie théorique de notre travail, nous allons présenter les hypothèses derrière notre recherche et certaines théories développées par des chercheurs spécialisés dans ce domaine. Nous allons définir la prononciation et examiner les facteurs qui influencent l'acquisition de la prononciation d'une langue étrangère et les choses à prendre en compte quand on rédige des tests de prononciation. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur les tests de prononciation en général. Le test que nous avons élaboré sera présenté dans le chapitre 3.

### **2.1 La définition de la prononciation**

L'expression orale est une notion assez vaste et dont on parle beaucoup. Dans l'enseignement actuel, l'expression orale prend de plus en plus d'importance. Un exemple de cela est l'ajout récent d'un module d'expression orale dans le programme A au lycée. Le domaine de l'expression orale est également intégré dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues où on définit les compétences à maîtriser pour chaque niveau.<sup>4</sup> La prononciation est seulement une partie de l'expression orale, de la même manière que l'aspect de la communication ou la grammaticalité. On ne peut pas parler une langue sans pouvoir prononcer les sons de cette langue. Comme le constate Mortéza Mahmoudian, (1976 : 37), « pour parler une langue il faut être capable d'émettre les sons qui la caractérisent ». Et c'est une des raisons pour lesquelles nous avons choisi uniquement la prononciation comme point d'intérêt dans ce travail.

La prononciation est la capacité de produire les sons d'une langue d'une façon correcte et surtout intelligible. La prononciation inclut également le rythme de la parole, l'intonation et la fluidité. Dans ce travail, nous examinons la capacité à produire des sons étrangers à la langue finnoise, le rythme de la parole, l'intonation et la capacité à distinguer les sons de la langue française. Nous considérons que ces quatre aspects font tous partie de la prononciation, ce qui est également soutenu par Lado (1964 : 25).

---

<sup>4</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Dans ce chapitre nous examinons de plus près les différents facteurs qui peuvent influencer la prononciation. Notre intérêt principal et le point de départ de notre enquête est l'influence de l'âge, c'est pourquoi nous allons consacrer un sous-chapitre entier à ce sujet, en le séparant des autres facteurs. Dans notre recherche nous avons voulu examiner essentiellement l'influence de l'âge auquel l'apprenant commence les études de français mais nous ne pouvons pas négliger les autres facteurs qui ont pu contribuer au processus d'acquisition. Le profil entier de chaque apprenant doit être pris en compte et c'est pour cela que nous examinerons dans la partie 2.1.2 tous les facteurs qui peuvent influencer la prononciation.

### **2.1.1 L'influence de l'âge sur la prononciation**

Il a été prouvé dans nombre de recherches que l'âge auquel l'apprentissage d'une langue étrangère se fait a de l'importance quant à la prononciation. Or, les résultats des recherches ne sont pas tous les mêmes. On pourrait présumer que l'acquisition de la prononciation serait plus facile pour un enfant, et la plupart des recherches que nous avons étudiées pour ce travail soutiennent cette idée (voir par ex Oyama 1976 cité dans Kenworthy 1988 : 4, Asher et Garcia 1982, Oyama 1982, Olson et Samuels 1982, Lado 1964, Ekstrand 1982 etc.). Cependant, une étude menée par Snow et Hoefnagel-Höhle (cité dans Kenworthy 1988 : 5) montre que l'âge ne donne pas d'avantage dans l'acquisition de la prononciation. Cette affirmation est donc en contradiction avec les autres recherches étudiées. Par conséquent, Kenworthy (1988 : 6) conclut qu'il n'y a pas de lien direct entre l'âge et l'acquisition de la prononciation car les chercheurs cités ne sont pas d'accord sur ce point. Cependant, notre hypothèse est que l'âge est un des facteurs qui joue un rôle dans l'acquisition de la prononciation et de nombreuses recherches, notamment celles citées, soutiennent cette idée.

Plusieurs chercheurs constatent qu'il existe une période sensible dans la vie d'une personne pour l'acquisition d'une LS et qu'il y aurait des changements biologiques derrière ce phénomène (Kenworthy 1988 : 6, Asher et Garcia 1982). Une autre théorie serait que les jeunes enfants qui viennent d'apprendre leur langue maternelle n'ont pas encore perdu la capacité d'apprendre de nouveaux sons, ce qui serait une théorie soutenant la connexion avec l'âge (Kenworthy 1988 : 6). D'après cette idée nous

pourrions conclure que si l'enfant continuait à apprendre de nouvelles langues et de nouveaux sons à l'âge adulte, il aurait la même capacité d'acquisition de la prononciation d'une LS que celle d'un enfant.

Pour mieux comprendre la situation, nous allons examiner les enfants et les adultes de plus près.

### *Les enfants comme apprenants de LS*

Il y a une tendance à penser qu'il est plus facile pour les enfants d'acquérir une langue étrangère que pour les adultes, que cela vient naturellement. Cela est vrai si l'on demande à Kenworthy (1988 : 8), Lado (1961) et Ekstrand (1982). Cela est valable surtout pour la prononciation. Selon Kenworthy (1988 : 8), un enfant est plus apte qu'un adulte à adopter un nouvel accent correspondant à son environnement linguistique et Lado (1961 : 19), pour sa part, constate qu'il est facile pour les enfants de 3-4 ans d'imiter et de se rappeler des sons étrangers. Un enfant est capable d'acquérir la prononciation de n'importe quel son. La preuve de ce phénomène est l'existence de toutes les langues différentes et les sons qui leur appartiennent.

D'après Ekstrand (1982 : 137), la capacité à percevoir et à imiter les sons est la meilleure entre 10 et 12 ans. Cela concerne surtout l'intonation. Dans sa recherche en Suède, il a découvert que les élèves entre 8 et 11 ans acquièrent le mieux la prononciation (*id.*, 143). Nous pouvons donc constater qu'en général, les enfants sont plus aptes à acquérir la prononciation correcte d'une LS.

### *Les adultes comme apprenants de LS*

Les adultes ont des difficultés à percevoir les sons de LS et à les produire à cause du problème de transfert (Lado 1961 : 19). Le transfert est un phénomène qui apparaît assez souvent dans le contexte d'apprentissage d'une LS. Les apprenants ont tendance à garder des éléments de leur langue maternelle et à les utiliser dans la langue cible. Il peut s'agir de n'importe quel élément de la langue, qu'il soit syntaxique, lexical, morphologique ou lié à la prononciation. Lado constate aussi qu'il est difficile de se

rappeler des sons déjà appris et de les inclure dans sa façon de parler (*ibid*). Ainsi, les symboles écrits sont très importants comme aide mémoires (*ibid*).

D'après Lenneberg (1967, cité dans Ekstrand 1982 : 147), à partir de la puberté, le nombre de blocages dans l'acquisition des langues augmente, l'acquisition automatique disparaît, et l'acquisition d'une LS est possible seulement avec un grand effort et apprentissage conscient de la part de l'apprenant. Pour acquérir une LS, il faut un effort plus grand de la part de l'apprenant et au niveau de la prononciation, un adulte ne pourra peut-être jamais obtenir un niveau aussi élevé qu'un enfant.

Contrairement aux chercheurs précédents, Scarcella et Higa (1982 : 175) constatent que les apprenants plus âgés peuvent acquérir une LS plus rapidement que les jeunes, au moins pendant les phases initiales de l'acquisition. Or, ils parlent de l'acquisition d'une LS en général (y compris la grammaire et le lexique) et non de la prononciation seule. Il est vrai qu'un adulte a déjà pu obtenir de bonnes méthodes d'apprentissage qui aident le processus, mais selon les recherches consultées sur la prononciation seule, les personnes perdent la capacité à acquérir de nouveaux sons (voir les recherches citées dans ce sous-chapitre).

### *Conclusion*

D'après Lado (1964 : 39), généralement les enfants seuls peuvent acquérir une prononciation native. Or, cela n'exclut pas l'idée que ce soit possible également pour une adulte. Nous devons tout de même conclure qu'il est plus facile et plus probable pour un enfant d'acquérir une prononciation native même si cela reste une possibilité (plutôt exceptionnelle) pour un adulte.

## 2.1.2 Les autres facteurs qui peuvent influencer la prononciation

Nous étudions l'influence de l'âge sur la prononciation. En ce qui concerne l'acquisition de la prononciation d'une LS, il y a d'autres facteurs à prendre en compte aussi, comme la langue maternelle de l'apprenant, son aptitude phonétique, le contact qu'il a avec la langue étrangère et son attitude (Kenworthy 1988 : 4-9). Nous examinons ces facteurs de plus près.

### *La langue maternelle*

La langue maternelle de l'apprenant joue un grand rôle dans l'acquisition d'une autre langue. Il a été montré dans de nombreuses études que la phonologie de la langue maternelle influence le système de perception d'une langue (Stridfelt 2005 : 23). D'après Ekstrand (1982 : 154), le dialecte de l'apprenant peut également influencer l'acquisition de la prononciation de la LS. Les similarités entre les langues facilitent l'apprentissage et l'acquisition de la nouvelle langue. Cela est vrai aussi pour la prononciation, non seulement en ce qui concerne les sons mais également pour l'intonation et le rythme de la langue (Kenworthy 1988 : 4). Pour les apprenants finlandais, l'acquisition de l'intonation peut poser des problèmes, car c'est une caractéristique qui n'existe pas en finnois<sup>5</sup>. Il existe aussi des sons en français qui sont étrangers pour un finlandais et l'acquisition de ces sons (comme le [r], les nasales [œ] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃] et les fricatives [ʃ] [ʒ]) est un défi pour un apprenant finlandais. Cependant, la similarité entre les catégories phonologiques des L1 et L2 peut également poser des difficultés pour apprendre à produire les sons de la LS (Flege 1995, 1997 cité dans Stridfelt 2005 : 27) et pour établir des contrastes entre les sons de ces deux langues (Best 1994, 1995, Best et al.2001 cité dans Stridfelt 2005 : 27). Dans le cadre de notre étude, ce n'est pas le cas car les deux langues en question sont phonologiquement très éloignées l'une de l'autre.

Selon une étude, les sons d'une langue étrangère ayant des équivalents dans la langue maternelle sont produits de façon plus authentique en comparaison avec les sons

---

<sup>5</sup> Document réalisé par Dugand, Patrick et Eva Havu, se trouve sur:  
[http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/docs\\_primo/outils/diffinois.pdf](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/docs_primo/outils/diffinois.pdf)

« nouveaux » (Flege 1986 : 10). L'étude a été réalisée avec des apprenants anglophones qui ont produit des sons des langues française, arabe et vietnamienne, mais nous considérons que ce phénomène est valable également pour toutes les paires de langues. Par conséquent, nous adhérons à l'opinion de Kenworthy (1988 : 4) : plus il y a de différences entre la langue maternelle et la langue que l'on apprend, plus il est difficile d'acquérir une prononciation correcte. Or, ce n'est pas impossible. De nombreux apprenants d'une langue étrangère réussissent à acquérir une prononciation native (*ibid.*).

### *Aptitude phonétique*

Par l'*aptitude phonétique*, nous entendons les différences personnelles entre les apprenants. Certains sont plus doués que d'autres dans l'acquisition de la prononciation (Kenworthy 1988 : 6). Il s'agit du talent d'écouter et d'imiter un son, et d'après certaines recherches, on peut constater que certaines personnes sont plus douées pour distinguer des sons ou les reproduire que d'autres (*ibid.*). Toutefois, tout le monde a la capacité d'apprendre, et l'entraînement (surtout les exercices adéquats) joue un grand rôle (*id.*, p. 7).

### *Le contact avec la langue étrangère*

L'environnement linguistique de l'apprenant est un facteur jouant sur l'acquisition de la prononciation. Quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est souvent dans un contexte scolaire dans son pays d'origine. Dans ce cas, il n'y a pas beaucoup de contact avec la langue étudiée. Les professeurs ne sont pas souvent natifs de la langue qu'ils enseignent et les apprenants ne sont pas toujours actifs pendant leurs temps libre. C'est pourquoi, ils ne bénéficient pas d'un contact authentique avec la langue en question, il résulte à un manque d'aide à la prononciation.

Il peut néanmoins être constaté qu'en général, les apprenants qui étudient avec des professeurs qui utilisent la langue enseignée au lieu de la langue maternelle des

apprenants et qui leur font faire beaucoup d'exercices oraux, prononcent mieux que ceux qui n'utilisent que peu la langue étudiée en cours<sup>6</sup>. Ainsi, le professeur joue un grand rôle dans l'apprentissage<sup>7</sup> et l'acquisition de la prononciation. Si le professeur prononce mal, il est probable que l'apprenant répète les fautes faites par son enseignant. Pour cela il est important de faire écouter des textes lus par des natifs. Il serait également primordial que les enseignants aient une bonne prononciation de la langue qu'ils enseignent. Malheureusement ce n'est pas toujours le cas.

Kenworthy (1988 : 6) fait remarquer quand même qu'il ne suffit pas d'être entouré par des locuteurs natifs d'une langue pour pouvoir apprendre la prononciation. L'attitude de l'apprenant et sa façon de réagir aux opportunités d'écouter sont des facteurs importants. Vivre parmi des locuteurs natifs n'est pas une exigence pour apprendre la prononciation correcte d'une langue ni la garantie d'y arriver.

### *L'attitude et l'identité de l'apprenant*

D'après certains chercheurs, des facteurs comme l'identité d'une personne et son appartenance à un groupe influencent l'acquisition de la prononciation (Kenworthy 1988 : 7-8). Kenworthy (*ibid.*) se réfère aux recherches faites sur les dialectes. Quand une personne change de domicile, il se peut qu'elle change d'accent (par exemple si un Australien part aux Etats-Unis) ; mais cela varie d'une personne à l'autre. L'accent utilisé et adopté est un moyen de montrer l'appartenance à un groupe ou à une communauté. D'après des analyses de conversation présentées par Kenworthy, on peut constater que changer sa façon de parler est un signe d'émotion positive envers le locuteur que l'on imite. Ainsi, on peut conclure que si un apprenant de FLE est intéressé par la langue et la culture, il est probable qu'il ait envie d'imiter les locuteurs natifs qu'il entend parler. Par conséquent, un apprenant motivé a plus de chances d'apprendre et d'acquérir une bonne prononciation. D'après Kenworthy, cela a été prouvé ; les apprenants étant positifs envers une nouvelle langue sont plus susceptibles de développer un accent proche de celui d'un locuteur natif. Il ajoute qu'un apprenant motivé a souvent envie que l'on corrige son discours pour qu'il puisse s'améliorer.

---

<sup>6</sup> Thème discuté en stage d'enseignement, 2010-2011, Tampereen Normaalikoulu

<sup>7</sup> Par exemple au niveau de la motivation. Un bon exemple motive plus qu'un mauvais.

## 2.2 L'enseignement de la prononciation

La prononciation n'est pas enseignée d'une façon systématique et cohérente en Finlande. La prononciation n'est pas mentionnée dans le plan d'enseignement national<sup>8</sup>, par conséquent, la responsabilité de l'inclure dans le programme des cours repose sur les professeurs. Chaque enseignant a le pouvoir de décider de la quantité d'enseignement de la prononciation à inclure dans le cours et pour cette raison, le niveau des élèves varie selon leur professeur. Dans cette partie nous voulons aborder les différents aspects de l'enseignement de la prononciation ; son importance, les choses à prendre en compte en cours et l'objectif de l'enseignement de la prononciation.

### *L'importance de la prononciation*

Il existe trois points de vue différents concernant l'importance de la prononciation (Lado 1964 : 39). Certains estiment que la prononciation n'a pas d'importance et que l'enseignement des langues devrait seulement inclure le vocabulaire, la grammaire, la lecture des textes, l'expression écrite et l'expression orale (*ibid.*). Par expression orale nous entendons ici le fait de parler en utilisant les sons de la langue maternelle de l'étudiant. D'après Lado (*ibid.*), il a déjà été prouvé qu'il est difficile de comprendre un locuteur qui utilise les sons de sa langue native en parlant dans une autre langue. D'après Major (1986 : 207), la prononciation d'un locuteur ayant un accent fort ressemble plus à sa langue maternelle avec des emprunts lexicaux qu'à la L2. Ainsi, nous pouvons constater que l'enseignement de la prononciation est impératif et de suite, il est essentiel de la tester.

Un deuxième point de vue sur la prononciation est qu'il faudrait acquérir une prononciation native. Comme nous l'avons déjà constaté, cela est improbable pour les apprenants adultes, et difficile aussi pour les enfants qui ont dépassé un certain âge. Et puis il reste ceux pour qui l'essentiel est l'intelligibilité, c'est-à-dire qu'il suffit de se faire comprendre. Mais comment définir une prononciation intelligible ? Même les locuteurs natifs d'une langue peuvent avoir des différences d'accent et du mal à se

---

<sup>8</sup> [http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)  
[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

comprendre. Lado (1964 : 39) propose une solution : quand l'apprenant distingue et arrive à produire tous les phonèmes de la L2, on peut estimer qu'il connaît la prononciation de la langue apprise. C'est-à-dire que l'apprenant maintient les contrastes entre les différents phonèmes à l'aide des traits distinctifs de chaque phonème.

### *Que prendre en compte ?*

Comme dans tout enseignement, une bonne structure aide à apprendre (Kenworthy 1988 : 27). Il est impératif d'enseigner la prononciation d'une façon systématique. La prononciation est souvent négligée mais il faudrait y faire plus attention, car cela influence la compréhension. En exerçant l'art de la prononciation, la compréhension orale s'améliore aussi.

Ce qui pose problème est le faible niveau de certains enseignants de français en Finlande. Pour être enseignant de français, un séjour dans un pays francophone n'est pas obligatoire, il suffit de valider 60 ECTS<sup>9</sup>. Toutes les universités n'incluent pas un séjour linguistique et l'enseignement de la prononciation est seulement une petite partie du programme.<sup>10</sup>

### *L'objectif de l'enseignement*

Selon Kenworthy (1988 : 13), le but est que la parole soit intelligible. Cela est également notre point de départ. Kenworthy constate qu'imiter la prononciation native n'est pas forcément le but, surtout en anglais. Il existe plusieurs accents d'anglais et même les locuteurs natifs peuvent avoir du mal à se comprendre, c'est pourquoi il est plutôt inutile d'essayer d'imiter un locuteur natif. L'anglais, comme le français, est une *lingua franca*, parlée partout dans le monde, il en a résulté une perte de prestige de l'accent natif des anglais et dans les écoles en Finlande, on va vers l'arrêt de l'enseignement d'une prononciation britannique car les accents des locuteurs non-natifs

---

<sup>9</sup> 1 ECTS correspond à 26 heures de travail dans le système universitaire européen.

<sup>10</sup> Voir le plan d'études de l'Université de Tampere par exemple. Seuls 2 ECTS sont consacrés à la prononciation. L'expression orale contient peu d'enseignement de la prononciation mais prend en compte également les autres domaines qui en font partie.

ont eu de plus en plus d'influence sur la langue (voir Ranta 2004). Comme une prononciation native est pratiquement impossible à obtenir pour la plupart des apprenants, il vaut mieux se concentrer sur l'intelligibilité, également dans l'enseignement du français, qui est également parlé partout dans le monde et il existe des accents très différents les uns des autres (par exemple le québécois et le français parlé en Afrique), et même entre les francophones natifs, il peut y avoir des malentendus.

Ce qui est important est de bien distinguer les sons. Les paires minimales sont idéales pour enseigner les caractéristiques des différents phonèmes. Les phonèmes varient d'une langue à l'autre et il faut faire attention aux phonèmes typiques de la L2 qui ne font pas forcément partie du système de la langue maternelle.

### **2.3 Les tests de prononciation**

En Finlande, il n'existe pas encore de test scolaire national pour la prononciation du français. Pour les lycéens qui étudient la langue depuis l'école primaire (comme langue A), il existe un test d'expression orale mais il n'est pas obligatoire. Ceux qui l'étudient depuis le collège (en suivant le programme B2) ou depuis le lycée (programme B3) n'ont pas la possibilité de participer à un examen oral.

La prononciation n'est pas testée par tous les enseignants. Certains estiment que ce n'est pas important et d'autres, qui reconnaissent la pertinence de la prononciation ne savent pas comment et dans quelles conditions la tester (Lado 1964 : 40). Ce qui est encore plus difficile est de savoir comment évaluer les productions. Les recherches de Robert Lado ont eu lieu dans les années 60 mais nous considérons que la situation en Finlande aujourd'hui est la même. La prononciation n'est pas testée de façon efficace et régulière. Tester la prononciation seule n'est pas obligatoire et n'est pas inclus dans le plan d'enseignement en Finlande, c'est pourquoi cela ne se fait pas beaucoup. Nous envisageons que les enseignants seraient plus favorables à tester la prononciation si on leur donnait des outils pour la tester.

L'expression orale ne fait pas encore partie du baccalauréat des langues étrangères mais il est possible que cette compétence soit incluse dans l'examen dans les années à

venir.<sup>11</sup> La prononciation est seulement une partie de l'expression orale, mais nous considérons que la prononciation joue un rôle très important car une mauvaise prononciation et des lacunes dans la capacité à distinguer les sons peuvent causer des malentendus, surtout quand il s'agit de paires minimales. Pour cela, l'enseignement de la prononciation devrait avoir une place importante dans le curriculum et les tests de prononciation peuvent être très utiles dans l'enseignement. Un test comme celui que nous avons fait donne l'opportunité à l'enseignant de bien écouter la production des apprenants et de mieux les conseiller sur les points qu'ils devraient encore améliorer.

### **2.3.1 Les éléments à tester**

La plupart des tests de prononciation avec lesquels nous nous sommes familiarisée se concentrent sur la production des sons. Nous considérons cela comme étant justifiable car la capacité de produire les sons d'une LS est très importante pour obtenir une prononciation quasi-native. Certains chercheurs ont utilisé également la lecture à voix haute, notamment Susan Oyama (1982), méthode qui permet d'étudier également l'intonation et le rythme de la parole.

### **2.3.2 Comment rédiger un test de prononciation ?**

Un test de prononciation peut être construit de différentes façons. Ce que nous avons jugé important est d'inclure différents types d'exercices car la réussite à produire un son, par exemple, peut varier selon la tâche présentée à l'apprenant.<sup>12</sup> Par exemple en lisant un texte, il est plus probable que l'apprenant fasse une faute de prononciation que s'il lit des mots séparément. Il peut être capable de produire un son, mais en lisant un texte il se concentre également sur la prosodie et ne fait pas autant attention à la production d'un son difficile.

---

<sup>11</sup> Cette information a été obtenue par Luc Léguerinel, Attaché de coopération pour le français de l'Institut français de la Finlande de 2007 à 2011

<sup>12</sup> Thème discuté en séminaire Y11, Université de Tampere automne 2010

Quand on rédige un test, il faut avoir une idée claire sur ce que l'on veut tester. Dans notre cas, nous avons voulu avoir une idée générale du niveau de la prononciation des apprenants et pour cela nous avons mis plusieurs exercices différents dans notre test. Mais un test pourrait également inclure un seul exercice, par exemple si l'on veut seulement étudier la capacité phonologique à produire un son ou la capacité à utiliser l'intonation quand il le faut.

Il faut également prendre en compte les conditions du test et l'objectivité. Il faudrait faire un maximum d'efforts pour créer des conditions identiques pour les apprenants. Nous pensons qu'une simulation est optimale car les apprenants peuvent le faire en même temps, pourvu qu'ils soient assez isolés pour pouvoir se concentrer. Quand on fait des tests d'expression orale, les apprenants passent devant le jury un par un ou par paires. Il en résulte que certains doivent attendre leur tour, ce qui peut influencer le résultat et le niveau de nervosité. De plus, cette situation influence le jury car plus ils reçoivent d'apprenants, plus leurs attentes changent en fonction des productions entendues et du niveau de fatigue qui augmente. Pour cela, il est impératif de créer des conditions d'évaluation objectives.

### **2.3.3 L'évaluation des apprenants**

Il existe deux types de tests de prononciation : objectif et subjectif (Lado 1964 : 28-29). Un test objectif est évalué de façon mécanique, sans opinion d'un jury. Un test subjectif demande l'évaluation subjective de quelqu'un et pour cela, il y a souvent un minimum de deux personnes dans le jury. Notre test contient les caractéristiques des deux. Certaines choses sont impossibles à évaluer mécaniquement, comme l'intonation ou la prosodie. On peut, bien sûr, voir si l'intonation est présente dans la production de l'apprenant mais l'évaluation du niveau est toujours subjective. Par contre, la bonne reconnaissance des sons est évaluée de façon objective. Nous considérons comme important de prendre en compte les deux types de tests afin d'assurer une évaluation correcte des apprenants. Nous reconnaissons que l'on ne peut pas éviter la nécessité d'une évaluation subjective et pour cela, il est impératif d'enregistrer les productions et d'avoir un minimum de personnes à évaluer.

Comme nous venons de le constater dans le chapitre précédent, il est nécessaire de créer des conditions d'évaluation faciles et objectives pour les enseignants. Nous considérons que pour le faire, il est nécessaire d'enregistrer les productions pour pouvoir les évaluer une à la fois en prenant des pauses. Cela permet également d'écouter les productions plusieurs fois si nécessaire.

Dans le test que nous avons rédigé, nous avons inclus une grille d'évaluation. L'objet de l'évaluation change en fonction de l'exercice. Nous évaluons la prosodie, la production des sons, la capacité à identifier les sons et l'intonation. Chaque exercice se concentre sur un point différent afin d'avoir une idée globale de la prononciation de l'apprenant testé.

Pour nous, le but de la prononciation est l'intelligibilité. Dans notre grille d'évaluation nous ne prenons pas en compte une éventuelle prononciation native, mais plutôt la production correcte des phonèmes et l'existence des traits caractéristiques de la prononciation du français, c'est-à-dire le rythme de la parole et l'intonation. Nous comptons le nombre de réussites et de fautes pour pouvoir évaluer le niveau des apprenants.

Comme tout test, il faut vérifier que le test est avant tout valide et fiable. De plus, il doit être possible à évaluer et à exécuter (avoir le matériel nécessaire), dans un espace de temps raisonnable. Par validité nous entendons que le test doit tester seulement ce qui est demandé. Un test de prononciation doit tester la prononciation et rien d'autre, avec une technique et des exercices typiques pour le domaine. Par fiable nous entendons le contenu du test. Le même apprenant est censé obtenir les mêmes résultats sans être influencé par un fait extérieur (les membres du jury par exemple). Le test doit être possible à évaluer et il faut que les indications soient claires. Il faut également se donner un espace de temps raisonnable pour le faire, un test ne doit être ni trop court ni trop long. Si tous ces critères sont présents, le test est bien rédigé.

## 2.4 Les éléments phonétiques de la langue française qui sont difficiles pour les apprenants finlandais

En français, il existe 16 voyelles tandis qu'en finnois il n'y en a que 8 (brèves ou longues)<sup>13</sup>. La différence entre les systèmes vocaliques est illustrée par les schémas suivants.

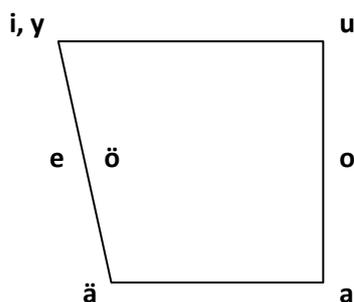


Schéma 1 : Les voyelles finnoises

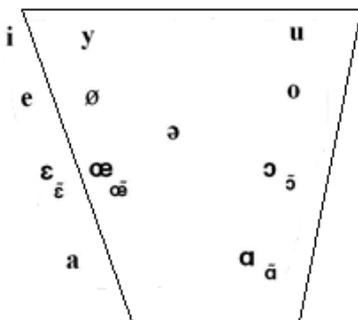


Schéma 2 : Les voyelles françaises

Les voyelles finnoises ne sont ni fermées ni ouvertes comme les françaises. Par conséquent, les apprenants finlandais ont du mal à reconnaître la différence entre ces sons et à les reproduire. Les apprenants finnophones ont tendance à prononcer les voyelles françaises entre la prononciation fermée et ouverte. Dans cette recherche, nous

---

<sup>13</sup> Document réalisé par Dugand, Patrick et Eva Havu qui se trouve sur : [http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/docs\\_primo/outils/diffinois.pdf](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primo/docs_primo/outils/diffinois.pdf)

avons décidé de ne pas tester la production des voyelles fermés et ouvertes car il s’agit d’un élément trop difficile pour les apprenants au lycée.

D’après Dugand et Havu, les principales difficultés vocaliques pour les finnophones sont d’une part les voyelles nasales et d’autre part la différence entre les voyelles ouvertes et fermées. Ici, nous nous concentrerons sur les voyelles nasales.

Nous avons choisi d’observer la production des voyelles nasales ( [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃] ), des fricatives ( [ʃ] [ʒ] ) et le [r] car ces sons n’existent pas en finnois.

*Les sons que les étudiants testés trouvent difficiles à prononcer*

Dans le questionnaire donné aux étudiants, nous avons demandé quels étaient les sons (ou suites de sons) les plus difficiles à produire (voir annexe 1). Nous avons obtenu neuf réponses. Les questions étaient ouvertes et nous avons rassemblé leurs réponses dans ce chapitre (voir également Tableau 1). Deux ont répondu le [r] et un a répondu les voyelles nasales.

Les voyelles nasales	Le [r]	Je ne sais pas	« Les irréguliers »	Tout est difficile	Rien n’est difficile
1	2	2	1	1	1

Tableau 1 : Les sons difficiles à prononcer d’après les participants à notre recherche. Les numéros indiquent le nombre de réponses.

Nous présumons que par « irréguliers », l’étudiant fait référence aux sons qui n’existent pas dans le finnois, ce qui augmenterait le nombre de réponses sur le [r] et les voyelles nasales, ainsi que la réponse « tout est difficile ». Ainsi, nous pouvons constater que trois sur huit étudiants sont d’avis que les voyelles nasales sont difficiles à prononcer et la moitié pense la même chose du phonème [r]. Ces réponses soutiennent notre choix d’observer ces sons car quatre étudiants sur neuf ont mentionné l’un des deux.

Nous avons également demandé avec une question ouverte quels sons (ou suites de sons) sont faciles à prononcer et les réponses suivent notre hypothèse selon laquelle les sons les plus faciles à prononcer sont ceux qui existent également en finnois.

[ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]	Les voyelles	Je ne sais pas	Ceux qui sont pareils en finnois	l'... (donc la combinaison de l + voyelle)	Tout est difficile
1	1	3	1	1	1

Tableau 2. Les sons faciles à prononcer d'après les participants à notre recherche. Les numéros indiquent le nombre de réponses.

L'étudiant numéro 05 s'écarte de l'hypothèse selon laquelle les sons étrangers à la langue maternelle seraient difficiles à produire<sup>14</sup> car les sons [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃] n'existent pas en finnois. Or, ils existent en anglais. L'étudiant numéro 8 a précisé que le son [r] était difficile à produire justement parce que ce son n'existe pas en finnois.

### *Les voyelles nasales*

Les voyelles nasales [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃] correspondent à la graphie voyelle orale + n ou m (Arrivé et al. 1986 : 517). Elles se caractérisent physiologiquement par l'abaissement du voile du palais et ont deux composantes (Riegel et al. 2009 : 81). La première est donc l'articulation orale qui correspond à celle des voyelles les plus ouvertes [œ] [ɛ] [ɑ] [ɔ] et la deuxième est la résonance nasale qui est identique pour toutes les voyelles nasales, en raison du passage de l'air par les fosses nasales.

Ces sons nous intéressent entre autres dans les paires minimales, par exemple pour différencier une forme féminine de la forme masculine (comme bon vs. bonne, un

---

<sup>14</sup> Sa réponse était les sons [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃], donc les voyelles nasales.

exemple utilisé dans notre test de prononciation, l'apprenant ayant comme objectif de distinguer le son [ʃ] du son [ɕ]. Dans ce genre de contexte il est important que l'apprenant puisse faire la distinction entre les sons nasaux et les sons « normaux » car une erreur change le sens.

#### *Les fricatives [f] [ʒ]*

Ces sons sont constrictifs, c'est-à-dire qu'on les prononce avec un resserrement des organes, produisant ainsi un bruit de friction (Riegel et al. 2009 81-83). Le lieu d'articulation est à l'avant, donc il s'agit des prépalatales avec une nette résonance bilabiale, le lieu étant juste avant les lèvres. [f] est sourde (pas de vibrations des cordes vocales) et [ʒ] est sonore (présence des vibrations des cordes vocales). Ces consonnes sont aussi appelées des « chuintantes ». Inexistants en finnois, ces sons sont également au centre de notre intérêt, même si les apprenants en question ne les avaient pas relevés comme particulièrement difficiles à prononcer.

#### *Le [r]*

Le phonème /r/ (vibrante, constrictive et dorsovélaire) est différent en français et en finnois, il s'agit des allophones du même phonème. Même en France, il existe des différences régionales quant à sa prononciation (Riegel et al. 2009 : 84). Parfois on trouve le [r] roulé, produit dans la partie alvéolaire, parfois [R] avec le battement du voile ou de la luvette contre le dos de la langue. On peut même trouver le [ʀ], son grasseyé, entendu dans le parler parisien. Le son [r] est celui recherché, celui estimé comme appartenant au français standard. Ce son est souvent difficile pour les finnophones, comme pour une partie importante des apprenants testés lors de cette recherche.

### **3. Méthodologie**

Notre recherche a été réalisée en coopération avec une recherche informatique. Nous avons travaillé avec un étudiant de programmation qui a fait la partie technique de la rédaction de cet outil informatique. La coopération interdisciplinaire a été primordiale dans la réalisation du projet et s'est montrée fructueuse pour les deux parties. Nous avons commandé un programme pour faire notre recherche et en contrepartie nous avons aidé à la rédaction d'un autre travail scientifique sur la programmation d'un outil linguistique adapté aux besoins du client.

#### **3.1 Le test : LangPerform**

Pour ce mémoire, nous avons rédigé un test de prononciation. Ce test a été réalisé grâce au concept de LangPerform, une solution informatique que nous présenterons plus en détail dans ce chapitre. En premier lieu nous présenterons le concept de façon générale, puis nous ferons une description plus détaillée des programmes informatiques. Il s'agit de simulations ; des vidéos interactives auxquelles l'élève participe.

##### **3.1.1 Le concept LangPerform**

La vidéo interactive LangPerform est une innovation récente qui résout le problème de l'évaluation de l'expression orale et soutient le développement individuel des apprenants de langues.<sup>15</sup> Nous avons choisi d'utiliser cet outil non seulement en raison de ses bonnes qualités, mais également car durant l'année où nous avons réalisé notre recherche, nous avons également participé au projet Kimono. Ce projet de développement de langues a pour but d'encourager les élèves et les étudiants à étudier des langues étrangères autres que l'anglais et le suédois. Dans le cadre de ce projet nous avons participé à la préparation d'un test d'expression orale utilisant ce même concept de LangPerform. Notre test de prononciation suit la même logique et réalisation

---

<sup>15</sup> [www.langperform.com](http://www.langperform.com)

technique mais diffère sur certains points<sup>16</sup>, compte tenu des différentes dimensions que ce concept peut avoir et de toutes les possibilités qui existent.

### 3.1.1.1 LangPerform Education<sup>17</sup>

La solution LangPerform Education s'oriente vers l'enseignement et contient plusieurs buts. L'un est de donner un soutien à l'assimilation et l'acquisition de la connaissance des langues étrangères et de la communication orale d'une façon individuelle, c'est-à-dire en prenant en compte les caractéristiques propres à chaque élève et étudiant. Le concept est fondé sur les principes de la politique de langues menée en Europe (voir le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues<sup>18</sup> et le Portfolio Européen des Langues<sup>19</sup>) et il est développé afin de donner des moyens de tester et d'évaluer la connaissance des langues d'une façon précise, objective et moderne. Cela est permis grâce à sa structure divisée en trois phases.

Le programme contient donc trois éléments<sup>20</sup>; d'abord, on définit le profil de l'apprenant quant à son historique d'apprentissage et d'utilisation des langues. Ensuite, l'apprenant fait le test ou l'exercice dans la langue cible, le test étant rédigé pour ses besoins (son propre niveau, des thèmes liés à sa profession ou à ses études, etc.). Enfin, à la fin du test, l'apprenant s'auto-évalue à l'aide d'une application de l'évaluation. Le test en soi est une simulation; une sorte de vidéo virtuelle dont l'apprenant testé fait partie. Il y a un modérateur qui parle et donne des indications et qui a une sorte de dialogue avec l'apprenant. La vidéo emmène l'apprenant dans des situations authentiques où il doit utiliser la langue, par exemple dans des cafés ou dans le métro. L'apprenant va être confronté à une série de situations qui font partie d'une histoire.<sup>21</sup> Selon le test utilisé, il va exercer la langue écrite et/ou orale, y compris la compréhension écrite et orale, dans des situations de la vie quotidienne ou

---

<sup>16</sup> Notre test ne contient pas d'histoire et n'essaye pas d'imiter les situations de la vie réelle.

<sup>17</sup> [www.langperform.com/education\\_1](http://www.langperform.com/education_1)

<sup>18</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

<sup>19</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages/welcomef.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcomef.html)

<sup>20</sup> Ce sous-chapitre décrit le test d'expression orale qui nous a inspirée. Notre test est différent et sera présenté plus tard.

<sup>21</sup> Par exemple dans le test du français, l'apprenant doit guider des français à Tampere. Ils vont au restaurant et au cinéma et l'apprenant doit, entre autre, acheter des tickets, commander des plats et parler au téléphone.

professionnelle en fonction de ce que l'on veut tester. Ce genre de concept peut être utilisé avec des apprenants de n'importe quel âge et dans n'importe quel secteur.

### **3.1.1.2 LangPerform Lab<sup>22</sup>**

LangPerform Lab offre les mêmes solutions que LangPerform Education, mais en ligne. Il s'agit d'un laboratoire virtuel que l'on peut utiliser n'importe où. Le projet est toujours en train de se développer mais le but est d'avoir un service qui soutient les simulations sur l'apprentissage et l'acquisition des langues. L'objectif est de donner des moyens pour développer les simulations encore plus loin et en créer d'autres, avec différents thèmes afin que ce concept puisse être au service de beaucoup de disciplines. L'objectif ultime est de former une bonne base pour la recherche interdisciplinaire.

### **3.1.2 La technologie utilisée**

Notre test avait pour but de faire partie de LangPerform Lab et d'être en ligne, mais les problèmes d'emploi du temps ne l'ont pas permis. Par conséquent, notre test a été installé sur chaque ordinateur que nous avons utilisé. Pour cela, il a fallu du temps supplémentaire et l'accès au test a été limité. Ce même test sera mis en ligne plus tard quand la technologie souhaitée sera mise en place. Ainsi, le test sera plus facilement accessible.

Le programme d'évaluation, par contre, est sur internet, protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe. Ainsi il a été facile pour les deux évaluateurs de faire leur travail au moment qui leur a convenu.

---

<sup>22</sup> [www.langperform.com/lab](http://www.langperform.com/lab)

### **3.1.3 Les exercices**

Le test que nous avons rédigé consiste en cinq exercices différents, tous liés à la prononciation du français. Dans le premier exercice, il suffit de se présenter. Le but est de mettre l'élève à l'aise. Dans le deuxième, il faut décrire une image. Il y a une liste de vocabulaire pour aider l'apprenant. Dans le troisième exercice, l'élève doit lire un texte à haute voix et puis répéter quelques mots qui sont apparus dans le texte. Cela a pour but de voir si l'élève prononce mieux les mots difficiles en dehors du texte quand il peut se concentrer sur la prononciation de chaque mot. Dans le quatrième exercice, l'élève doit reconnaître des sons. Il voit sur l'écran deux mots (une paire minimale) mais n'entend qu'un seul. Il doit choisir celui qu'il pense avoir entendu, et puis répéter le mot. Le cinquième exercice est composé de deux vire-langues. L'élève doit les répéter trois fois chacun. Dans ce dernier exercice est évaluée la capacité à produire des sons dans un contexte difficile.

## **3.2 Le questionnaire et l'analyse des résultats**

Pour ce mémoire, nous avons choisi un groupe d'étudiants hétérogène. Ils sont tous lycéens, en deuxième année et ils étudient dans le même groupe. Cependant, ils n'ont pas tous le même niveau car l'un des étudiants a commencé ses études de français déjà à l'âge de 4 ans, tandis que d'autres ont commencé à 16 ans. Cela nous permet de faire une comparaison de leurs compétences de prononciation.

Avant de faire le test, chaque apprenant a rempli un questionnaire dans lequel nous avons demandé des informations sur leur historique en tant qu'apprenants de langues étrangères (voir annexe 1). Comme nous avons déjà pu le constater, l'âge n'est pas la seule variable qui influence l'acquisition de la prononciation, et pour cela nous examinons également les autres facteurs qui peuvent avoir une forte influence sur l'apprenant.

## *L'évaluation*

Pour notre test de prononciation, nous avons également créé notre propre échelle d'évaluation. En ce moment, il n'existe pas de consignes pour évaluer la prononciation, même s'il existe plusieurs grilles d'évaluation pour l'expression orale en général.<sup>23</sup> Nous avons eu besoin d'autre chose, de nous concentrer uniquement sur le domaine de la prononciation, en oubliant la communication, la grammaticalité, etc. Nous nous sommes concentrée sur la capacité à produire les sons inexistants dans la langue finnoise, l'utilisation de l'intonation (qui est différente en finnois), le rythme de la parole et la capacité à reconnaître des sons sur la base d'un modèle entendu. Nous avons donc inclus également des éléments supra-segmentaires.

Notre échelle va de 4 à 10 (voir annexe 3). Nous avons choisi cette échelle car c'est celle que l'on utilise à l'école en Finlande. Ainsi, il est facile pour les enseignants de donner une note scolaire.

Nous avons préparé une structure d'évaluation plus élaborée que celle utilisée finalement. Pour des raisons techniques, la structure est simplifiée, il en résulte des résultats moins fiables. Nous avons préparé un système dans lequel les variables changeaient selon l'exercice et où l'échelle était expliquée à chaque fois. L'idée reste toujours la même ; combien de fois l'apprenant réussit-il à accomplir la tâche (par exemple produire un son) ? Malheureusement, dans le système actuel, l'évaluateur doit se contenter de donner une note pour chaque exercice sans plus d'indications.

Les productions des étudiants sont mises en ligne pour qu'elles puissent être écoutées et évaluées de n'importe où. Cela facilite la tâche d'évaluation. De plus, le programme d'évaluation calcule les résultats. Le programme calcule la moyenne de toutes les notes pour faire une moyenne générale qui sera comparée avec la note générale donnée par l'évaluateur. Dans notre recherche, on utilise seulement l'oreille pour évaluer la production des sons, mais une évaluation plus précise serait possible, car les productions sont sous forme électronique. On pourrait facilement les insérer dans un programme fait pour analyser les sons en détail et faire des diagrammes des sons produits, comme l'ont fait Fleger (1986 ; 21) et Ekstrand (1982). Cela permettrait une analyse plus profonde,

---

<sup>23</sup> Voir par exemple Opetushallitus, viitekehys

précise et objective, mais en prenant en compte la taille et le but de notre recherche, nous avons estimé que cela n'était pas nécessaire. Notre but est aussi de donner des outils aux enseignants de FLE pour améliorer la prononciation de leurs élèves et étudiants, et une analyse comme celle de Fleger ne correspond pas aux besoins d'un contexte scolaire. Nous tenons quand même à souligner que la possibilité de le faire avec le concept de LangPerform existe.

### *L'analyse des productions*

Après l'évaluation, nous avons calculé la moyenne des deux évaluations faites par les deux évaluateurs (nous allons les appeler ci-après Evalueur 1 et Evalueur 2). Nous faisons une comparaison entre les différents exercices et l'évaluation générale, ainsi qu'une comparaison avec la moyenne de tous les exercices, calculée par l'ordinateur d'après les évaluations de chaque exercice.

Nous examinerons les productions en tenant compte des historiques d'apprentissage de chaque étudiant afin de pouvoir tirer des conclusions sur les liens entre les résultats obtenus et les facteurs influençant l'acquisition de la prononciation.

### **3.3 Les évaluateurs**

Les productions des étudiants ont été évaluées par deux personnes : nous-même et une étudiante de français qui est en train de faire son stage professionnel d'enseignement dans une école d'application. Nous aurions voulu avoir un locuteur natif comme évaluateur mais nous n'en avons pas les moyens dans le cadre de cette recherche. Nous estimons que cela n'est pas indispensable, car l'outil développé est destiné aux enseignants de FLE, qui pour la plupart ne sont pas des locuteurs natifs.

Nous nous sommes contentées de deux évaluateurs car c'est le nombre dans le jury des examens oraux en Finlande.<sup>24</sup> Les ressources disponibles pour une recherche de cette taille sont limitées, ce qui est un point essentiel à prendre en compte.

Nous estimons que nous sommes nous-même compétente pour évaluer les étudiants car nous avons une formation d'enseignante, c'est-à-dire que nous avons effectué notre stage professionnel et nous avons fait assez d'études en français pour avoir le droit d'enseigner en Finlande. Par contre, nous avons nous-même enseigné aux étudiants testés, ce qui peut influencer notre évaluation. Malgré le fait que le test soit anonyme, nous arrivons à reconnaître les voix. Ce n'est pas une situation idéale mais nous estimons que cela ne nous empêche pas de le faire car c'est également le cas des examens oraux nationaux. Les évaluateurs sont, en effet, les enseignants des étudiants. Il n'y a pas de système d'échange entre les établissements pour assurer un maximum d'objectivité. Ainsi, nous nous jugeons aptes à évaluer les productions.

Nous trouvons quand même qu'un seul évaluateur n'est pas assez en ce qui concerne les productions à l'oral car l'évaluation dans ce domaine ne peut jamais être objective à cent pour cent. Les productions ne sont pas entendues de la même façon et les idées sur ce qui est « bien » « beaucoup » où « parfois » sont subjectives. Afin d'assurer une bonne évaluation, il faut un minimum de deux évaluateurs, ce qui est le cas dans des situations d'examen comme le DELF (Diplôme d'études en langue française).

### **3.4 Les défis et les points faibles de notre recherche**

Nous trouvons que le test a bien marché et nous avons réussi à mettre des productions en ligne. Il reste quand même plusieurs points à améliorer car il s'agit d'un test pilote. Le test que nous avons préparé est seulement un prototype, ayant comme objectif de montrer ce que l'on peut faire avec ce genre de technologie. Les conditions concrètes pendant le test n'étaient pas idéales, par manque de bon matériel et de temps. Les apprenants étaient dans la même salle informatique, tous ensemble au lieu de le faire un par un, seuls, sans distraction. Quant au contenu, nous remarquons qu'il reste des choses

---

<sup>24</sup> Les examens oraux sont facultatifs et disponibles seulement au lycée pour les étudiants qui suivent le programme A.

à améliorer, notamment concernant le type d'exercices et l'évaluation. Il faudrait créer un système plus détaillé et objectif afin d'assurer une évaluation correcte.

### *Le contenu du test et l'évaluation*

Afin d'obtenir des résultats fiables, le nombre de candidats testés devrait être beaucoup plus élevé. Nous avons inclus seulement 9 candidats, ayant des profils différents, mais cela ne suffit pas pour obtenir des résultats fiables. Nous considérons que notre test est une sorte d'étude pilote dans ce domaine et un point de départ pour améliorer le test et continuer les recherches dans de meilleures conditions. Ainsi, ce groupe est suffisant pour relever les points à perfectionner.

Un point à améliorer concernant le contenu concerne l'évaluation ; nous n'avons pas inclus la liaison. Il s'agit d'un domaine essentiel de la prononciation, mais il faut quand même noter qu'il ne s'agit pas ici de la capacité de prononciation. La liaison fait partie des éléments supra-segmentaires et il s'agit de savoir quand l'on utilise ou non, non de la capacité à prononcer le son /z/. Ainsi, ce manque n'est pas un défaut crucial mais plutôt un ajustement.

Ce qui constitue un manque plus grave est l'absence des questions à l'intonation montante. L'intonation montante n'existe pas en finnois<sup>25</sup> et dans l'expression orale du français il est impératif de savoir l'utiliser afin de s'exprimer correctement. L'absence ou la présence de l'intonation montante détermine s'il s'agit d'une affirmation (pas d'intonation montante) ou d'une question (avec une intonation montante). Dans les deux cas l'ordre des mots reste le même.

Nous avons également remarqué que tous les apprenants avaient des difficultés à distinguer le son [s] du son [z]. Ils faisaient tous des fautes avec ces deux phonèmes, avec des difficultés à prononcer le [z]. Pour un prochain test, il faudrait inclure ces deux sons parmi ceux évalués et examinés.

---

<sup>25</sup> Dugand et Havu

Nous nous sommes également rendu compte du fait que le contenu du test ne correspondait pas tout à fait aux éléments évalués dans l'exercice 3 (lecture à haute voix). On demande à l'évaluateur d'évaluer les sons [ʃ] et [ʒ]. Ce qui est problématique est que le son [ʃ] n'apparaît que dans un seul mot et le son [ʒ] n'apparaît pas du tout dans les mots répétés individuellement par l'apprenant dans la deuxième partie de l'exercice. Il faudrait faire plus attention à ces correspondances. Nous n'avons pas beaucoup de temps pour rédiger le test ni pour construire le contenu du programme d'évaluation, et dans la précipitation nous avons commis ces erreurs. De plus, à cause des droits d'auteur, nous avons dû faire très attention au choix du texte.

### *Les conditions techniques*

Les conditions du test n'étaient pas idéales car nous l'avons exécuté dans une salle informatique dans un lycée. Les candidats étaient un peu nerveux et le fait qu'ils soient tous dans la même salle les a gênés. Les apprenants d'une LS ont souvent peur de parler dans une situation de test, surtout si les autres peuvent les entendre. Au début du test, certains avaient du mal à prendre le test au sérieux et à commencer ; ils riaient et ne voulaient pas parler sans que les autres le fassent en même temps. Ainsi, ce serait mieux que l'apprenant fasse le test seul dans une pièce. En ce qui concerne l'évaluation, le bruit ne dérange pas. Au contraire de ce que l'on aurait pu croire, le bruit dans la salle ne s'entend pas beaucoup sur la bande sonore. On arrive très bien à entendre l'apprenant évalué sans le confondre avec les autres.

Si nous avions eu plus de temps, nous aurions pu prendre chaque apprenant un par un afin de les laisser se concentrer. Cela aurait pu améliorer leurs résultats. Cette fois-ci, nous avons fait le test à la fin de l'année scolaire et nous n'avons pas le temps nécessaire pour créer des conditions idéales. Le test a été fait seulement quelques jours avant la fin de l'année, au milieu de la semaine des examens, à un moment où les étudiants sont souvent fatigués et attendent les vacances. De plus, les résultats de ce test n'influencent pas leurs notes, et de ce fait leur motivation à le réussir diminue. Nous tenons également à mentionner que nous avons fait le test deux fois ; la première fois, il y a eu un problème avec le programme et nous avons dû arrêter le test. La seconde fois

tout était bien réussi et nous avons pu obtenir les données. Cela a quand même pu influencer leur motivation de façon négative.

### *Les consignes*

La réussite des apprenants dépend aussi de leurs stratégies pour passer un examen. Selon Cohen (1998 : 256), il est utile pour les apprenants de savoir comment réussir un examen, c'est-à-dire ce que l'on attend d'eux. Il est donc primordial que les consignes soient claires et simples. Pour cela nous avons fait très attention aux répliques du modérateur du test. De plus, nous avons mis les consignes les plus essentielles également à l'écrit sur l'écran.

Notre test de prononciation est nouveau et les apprenants testés n'avaient jamais fait quelque chose de semblable, ce qui a pu les distraire. En effet, ils avaient du mal à initier l'examen étant donné qu'ils étaient mal à l'aise vis-à-vis des autres qui ont pu les entendre. Le but du premier exercice est de mettre les apprenants à l'aise et de leur donner la possibilité de s'entraîner sur la technique pour répondre (se familiariser avec le microphone, faire attention au temps qui s'écoule, s'habituer à suivre les consignes de l'écran)

### *Le contenu du test et l'échelle de l'évaluation*

Nous avons essayé d'inclure tous les éléments de la prononciation dans notre test, mais nous devons constater que la liaison n'est pas prise en compte dans l'évaluation. Ceci est une faute de négligence et reste à améliorer dans la suite. Il faut également se poser la question si effectivement tous les exercices ont été utiles et s'il ne faudrait pas laisser quelque chose de côté. Comme nous l'avons déjà constaté, un bon test doit contenir seulement ce qui est essentiel, rien de plus, rien de moins.

L'échelle d'évaluation ne correspond pas à l'échelle du questionnaire (voir les annexes 1 et 3). Dans le questionnaire, nous avons utilisé une échelle de 1 à 5 tandis que l'évaluation est faite avec une échelle de 4 à 10 afin de correspondre à l'échelle de l'évaluation utilisée dans les écoles. Dans les questionnaires, nous avons demandé aux

apprenants d'auto-évaluer leurs capacités alors qu'il aurait été plus simple d'utiliser une seule échelle commune pour faciliter l'analyse des correspondances d'évaluation.

Il est également utile de poser la question si notre échelle est correcte où s'il aurait fallu l'élaborer encore davantage. Il reste également à déterminer si nous avons pris en compte tout ce qui est essentiel, surtout dans l'exercice 4 où les apprenants doivent reconnaître et reproduire des sons.

### *Le nombre d'apprenants testés*

Afin d'avoir des résultats fiables, il faudrait tester beaucoup plus d'apprenants. Nous avons l'intention de tester deux groupes mais au dernier moment l'école où nous étions censée aller s'est retirée du projet. Par conséquent, nous n'avons pas eu le temps de trouver une autre école partenaire.

Dans le groupe testé, il y avait 8 étudiants en deuxième année de lycée. Malheureusement, l'une des bandes sonores a été détruite et ainsi, nous n'avons que les productions de sept étudiants. Cependant, nous estimons que cela nous suffit car, comme nous l'avons déjà expliqué, notre objectif principal est de tester ce concept et de le développer en tant qu'outil d'évaluation.

### *L'opinion des étudiants testés*

Nous avons voulu connaître l'avis des apprenants sur le test mais ils n'ont pas répondu à cette question. À la fin du test, nous avons demandé aux étudiants d'écrire à la fin du questionnaire leurs opinions mais un seul a répondu : « Le test était très bien et varié. De bons exercices variés<sup>26</sup> ».

Ainsi, nous ne pouvons pas tirer de conclusions générales à ce sujet. Un étudiant a trouvé le test utile mais le manque de volonté de répondre ne peut pas être négligé. Il y

---

<sup>26</sup> Notre traduction. L'étudiant a répondu en finnois : « Koe oli varsin mainio ja monipuolinen. Huvia ja erilaisia tehtäviä. »

avait un manque d'intérêt à participer à cette recherche et il est difficile de connaître leurs réflexions sur le test lui-même.

## 4. L'analyse

Nous portons un intérêt particulier à l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation. Cependant, il faut également prendre en compte les autres facteurs qui pourront éventuellement influencer le processus de l'acquisition, comme les autres langues étudiées, le temps passé dans des pays francophones et les qualités personnelles de chaque apprenant.

Le point de départ de notre étude était d'étudier l'influence de l'âge sur la prononciation. Le test est fait pour évaluer la prononciation, et le questionnaire est fait pour se familiariser avec l'historique d'apprentissage de chaque apprenant. Mais, le questionnaire sert également à tirer des conclusions sur les autres facteurs qui ne sont absolument pas négligeables. Nous avons donc décidé d'examiner l'acquisition de la prononciation dans son ensemble, en accordant un rôle supérieur à l'âge car c'est un phénomène sur lequel certains chercheurs ne sont pas d'accord, ce qui donne ainsi un point de vue intéressant sur notre étude.

Les résultats de notre recherche ne sont en aucun cas fiables car nous avons trop peu de sujets pour tirer des conclusions générales. Nous avons testé huit étudiants, mais à cause de problèmes techniques, les productions de seulement sept étudiants ont pu être mises en ligne dans le programme d'évaluation. En ce qui concerne l'analyse, nous laissons de côté l'étudiant numéro 05, dont la production n'a pas pu être mise en ligne. Toutefois, les résultats ne sont pas l'objectif primaire de cette recherche. Nous avons également comme objectif d'examiner comment rédiger un test de prononciation qui soit fiable et facile à utiliser pour les enseignants. Le concept utilisé est nouveau et l'idée de l'utiliser pour un domaine aussi spécifique d'une langue que la prononciation est novatrice. Notre recherche est plutôt une expérience pour obtenir des informations sur le fonctionnement de ce genre de test pour pouvoir l'améliorer.

Notre hypothèse était que les étudiants ayant commencé l'apprentissage du français plus tôt prononceraient mieux que ceux qui ont commencé plutôt tard. Dans cette étude, les sujets ont tous approximativement le même âge, ce qui fait que ceux qui étudient depuis un âge plus jeune ont aussi étudié pendant un temps plus long. Or, le niveau de tous les étudiants du niveau B est censé être le même : ils sont censés avoir appris les mêmes choses, qu'il s'agisse des étudiants B2 ou de B3. Il est vrai qu'on leur a enseigné les

mêmes contenus mais les B2 ont assisté à plus de cours et ont étudié les bases plus lentement que les B3. Ainsi, les étudiants de B2 ont été exposés à la langue française à l'école plus de temps que les B3. En effet, l'étudiant numéro 7 (le seul parmi les étudiants testés à suivre le programme B3) a eu une note plus faible que les apprenants ayant suivi le programme B2. Cela soutient notre hypothèse mais il faut tout de même se méfier un peu car le groupe testé était trop petit pour obtenir des résultats fiables.

Il s'agit donc d'une étude pilote, seulement d'un exemple de ce que l'on pourrait faire avec ce concept. Nous avons pu tirer certaines conclusions sur l'influence de l'âge sur l'acquisition de la prononciation mais nos résultats ne sont pas fiables car le nombre d'apprenants est trop petit. Néanmoins, notre recherche sert d'exemple de ce que l'on peut faire avec le concept LangPerform et des moyens de tester la prononciation.

#### **4.1 Les profils des étudiants testés**

Les étudiants qui ont participé à cette recherche sont tous en deuxième année de lycée. Ils étudient dans le même groupe depuis le troisième module qui a eu lieu au printemps de la première année. Leur niveau est soit B2 (pour ceux qui ont commencé au collège) ou B3 (pour ceux qui ont commencé au lycée. Au cours du lycée leur niveau devient le même : B (ou langue courte) et ils passent tous le même examen au baccalauréat. Ceux qui suivent le programme B3 sont censés rattraper ceux du B2 pendant les deux premiers cours du lycée.

Dans ce groupe, il y a également un étudiant qui étudie le français depuis l'âge de quatre ans. La raison pour laquelle il suit le programme d'une langue courte est que dans son lycée, on n'offre pas le programme long (dite langue A). Son niveau de français est plus élevé que celui des autres dans le groupe car il a suivi des cours de français dans la filière franco-finlandaise d'une école.

Pour chaque élève, nous avons créé un tableau pour faciliter l'analyse des résultats. Nous avons demandé les choses suivantes : les langues qu'ils étudient et à quel âge ils les ont commencées, s'ils ont vécu à l'étranger ou voyagé dans des pays francophones, s'ils pratiquent le français pendant leur temps libre et leur historique d'apprentissage de la prononciation du français.

Le test a été fait de façon anonyme et pour cela, nous avons donné un numéro à chaque étudiant pour pouvoir relier leurs réponses au questionnaire à leur production. Les questionnaires ont été remplis en finnois et les réponses utilisées dans ce travail sont nos traductions.

### *Les langues étudiées*

La langue maternelle de tous les étudiants est le finnois. La première langue étrangère (L2) a été l'anglais pour tous sauf un pour qui la L2 est le français. Dans le Tableau 3, nous avons mis toutes les langues étudiées par les étudiants testés, le nombre d'années d'étude, ainsi que l'âge auquel ils ont commencé à les étudier.

Les langues étudiées	Le numéro de l'étudiant	Le français	L'anglais	Le suédois	L'allemand	Le russe
L'âge auquel l'étudiant a commencé les études de la langue en question	01	4	9	13	-	16
	02	14	9	13	-	-
	03	14	10	13	-	-
	05	16	10	13	-	-
	07	16	10	13	-	-
	08	15	10	14	12	-
	09	14	9	13	-	-
	10	14	9	13	-	-
Les nombre d'années d'étude	01	14	8	5	-	2
	02	4	9	5	-	-
	03	4	9	5	-	-
	05	2	8	5	-	-
	07	2	8	5	-	-
	08	3	8	4	6	-
	09	3	8	4	-	-
	10	4	9	5	-	-

Tableau 3. Les langues étudiées et les durées d'apprentissage en années.

### *Habiter à l'étranger*

Seul un étudiant a habité à l'étranger. L'étudiant numéro 03 a habité 4 ans en Israël de 0 à 4 ans. Nous ne savons pas si cet étudiant a été en contact avec des locaux qui parlaient hébreu. Les locuteurs de cette langue prononcent le phonème /ɾ/ de la même façon que les francophones ; ainsi il y a des chances que cet apprenant ait appris à le prononcer lors de son séjour en Israël. Dans ce test, sa capacité à prononcer le /ɾ/ a été évaluée à

7,5. Le seul à avoir une meilleure note dans cette section était l'étudiant numéro 01, celui qui avait commencé ses études déjà à l'âge de quatre ans. Les autres ont obtenu des notes d'environ 7. Ainsi, le temps passé en Israël n'est pas visible, car l'écart avec les autres étudiants suivant le programme B2 est trop petit.

#### *Voyages dans des pays francophones*

Dans le Tableau 4, nous avons mis les voyages faits par les étudiants dans des pays francophones. Nous avons également mis leur âge au moment du voyage, ainsi que la durée.

<b>Les visites dans des pays francophones</b>	<b>Quand ?</b>	<b>À quel âge ?</b>	<b>Combien de temps (en jours) ?</b>
<b>01</b>	Il y a 10 ans	8	30
<b>02</b>	-	-	-
<b>03</b>	2010	17	7
<b>05</b>	-	-	-
<b>07</b>	2009 + 2010	16 + 17	7 + 7
<b>08</b>	2005	12	5
<b>09</b>	-	-	-
<b>10</b>	Il y a 10 ans	8	Quelques semaines

Tableau 4. Les voyages dans des pays francophones.

### *L'utilisation du français pendant le temps libre*

Cinq étudiants sur huit utilisent le français pendant leur temps libre. Cela est très important pour l'apprentissage d'une LS. Premièrement, parce que cela montre une attitude positive envers la langue, ainsi que de la motivation pour apprendre. Deuxièmement, parce qu'ainsi ils sont exposés à la langue plus que ceux qui ne font pas d'efforts pendant leur temps libre. D'après certaines recherches,<sup>27</sup> l'utilisation de la LS est plus importante pendant le temps libre que dans un contexte scolaire : ceux qui utilisent la LS pendant leur temps libre l'apprennent mieux. Dans le Tableau 5 nous avons mis les activités des étudiants concernant l'utilisation du français en dehors de l'école. La musique a été le plus populaire (mentionnée par deux étudiants). La télévision a également été mentionnée, comme les amis.

---

<sup>27</sup> Notes de cours: Acquisition d'une langue seconde, Université de Sorbonne Nouvelle Paris 3, printemps 2008

<b>Utilisation du français pendant le temps libre</b>	<b>Oui/Non</b>	<b>Comment ?</b>	<b>Quand ?</b>	<b>Est-ce que vos interlocuteurs corrigent votre prononciation ?</b>
<b>01</b>	Oui	Musique francophone, avec les amis	1 fois par semaine	Pas vraiment
<b>02</b>	Non			
<b>03</b>	Non			
<b>05</b>	Oui	Musique francophone, lire à haute voix	Une fois par mois	Rarement
<b>07</b>	Oui	Les programmes de télévision	Deux fois par mois	Non
<b>08</b>	Oui	?	Une fois par semaine	Parfois
<b>09</b>	Non		Rarement	Parfois
<b>10</b>	Oui	?	Rarement	Oui

Tableau 5. Utilisation du français pendant le temps libre.

La réponse de l'étudiant numéro 09 est contradictoire car il dit d'abord ne pas utiliser le français pendant son temps libre mais sur la question de combien de fois il répond quand même « rarement » et il répond que ses interlocuteurs le corrigent. Par conséquent, nous avons décidé de considérer sa réponse initiale comme « oui ».

Selon les évaluations, les étudiants qui n'utilisaient pas le français pendant leur temps libre ont obtenu les notes les plus faibles. Cela soutient l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de la langue pendant les loisirs et l'attitude positive envers l'apprentissage améliorent les résultats obtenus.

### *La prononciation*

Nous avons demandé aux étudiants si leurs enseignants corrigeaient leur prononciation et s'ils trouvaient cela angoissant. Nous avons également demandé leurs avis sur la quantité d'enseignement de la prononciation. Nous avons mis les résultats obtenus dans le Tableau 6.

<b>Enseignement de la prononciation</b>	<b>Vos professeurs, ont-ils systématiquement corrigé votre prononciation ?</b>	<b>Trouvez-vous angoissantes les situations où on vous corrige?</b>	<b>Avez-vous reçu assez d'enseignement sur la prononciation ?</b>
<b>01</b>	Plutôt peu (2)	Non	Oui
<b>02</b>	Parfois (3)	Non	Oui au collège, peu au lycée
<b>03</b>	Plutôt souvent (4)	Non	Oui
<b>05</b>	Plutôt souvent (4)	Non	Oui
<b>07</b>	Parfois (3)	Non	Oui
<b>08</b>	Plutôt souvent (4)	Non	Oui
<b>09</b>	Plutôt souvent (4)	Non	Oui
<b>10</b>	Plutôt souvent (4)	Non	Oui

Tableau 6. L'enseignement de la prononciation.

Aucun de ses étudiants ne trouve les situations de correction angoissantes. Nous trouvons cela plutôt surprenant car les apprenants finlandais sont plutôt timides et les situations où on corrige la présentation orale peuvent être oppressantes car cela se fait devant tout le monde dans un contexte scolaire. Ce résultat montre que les apprenants sont motivés pour étudier et veulent apprendre une prononciation correcte. Un groupe de collégiens pourrait peut-être réagir de façon différente car ils sont dans un âge plus sensible.

Comme explications à cette question ils donnent, entre autres, les suivantes<sup>28</sup> :

Non, parce que je ne trouve pas cela angoissant. (01)

Non, parce que ça aide à apprendre la langue et on ne répète pas les mêmes erreurs. (02)

Non, parce que c'est bien que quelqu'un apprenne à prononcer correctement. (03)

Non, c'est bien qu'on aide. (05)

Non, parce que comme ça j'apprends mieux la prononciation. (07)

Non, parce que c'est encore plus angoissant de prononcer mal. (08)

Non, parce que c'est juste. (09)

Non, c'est bien d'apprendre correctement dès le début. (10)

## 4.2 Les résultats du test comparés aux auto-évaluations

Nous avons demandé aux étudiants de s'auto-évaluer. Ils se sont évalués sur une échelle de 1 à 5<sup>29</sup>. Par contre, notre échelle d'évaluation va de 4 à 10, comme l'échelle scolaire. Le questionnaire a été rédigé et distribué bien avant la rédaction des consignes d'évaluation et à cause de cela nous n'avons pas fait attention aux équivalences. Ces deux échelles ne correspondent pas tout à fait, mais ici nous avons décidé de convertir les chiffres de la façon suivante (Tableau 7) :

Notes sur l'échelle 1 à 5	Notes sur l'échelle 4 à 10
1	4 / 5
2	6
3	7
4	8
5	9 / 10

Tableau 7. La compatibilité des deux échelles utilisées.

<sup>28</sup> Les étudiants ont répondu en finnois, ici il s'agit de notre traduction.

<sup>29</sup> 1 = mauvais, 3 = ok, 5 = bon

*La correspondance avec les autoévaluations :*

Nous avons posé la question suivante aux étudiants testés : « Comment trouves-tu ton niveau de prononciation ? Sur une échelle de 1 à 5, 1=mauvais, 3=ok, 5=bon) ». La moyenne de tous a été 3. L'étudiant numéro 01 a donné un 4. C'était le plus fort et le seul à avoir le français comme L2. Pour les autres, le français est la L4, après le finnois, l'anglais et le suédois, sauf pour l'étudiant numéro 08, pour qui le français est la L5. Les notes originales sont entre guillemets.

<b>Numéro de l'étudiant</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>10</b>
<b>Son auto-évaluation</b>	(4) 8	(3) 7	(4) 8	(2/3) 6/7	(3) 7	(3) 7	(3) 7	(3) 7
<b>L'évaluation générale des évaluateurs</b>	8,5	7	7,25	-	6,5	7,25	7,25	7,25

Tableau 8. Comparaison entre l'auto-évaluation des étudiants et l'évaluation obtenue dans le test.

D'après ce tableau nous pouvons constater que ces apprenants se sous-évaluent. Il faut quand même prendre en compte la différence de système de notation. Les personnes ont tendance à avoir du mal à se donner la meilleure note possible et nous pensons que pour cette raison l'étudiant numéro 01 n'a pas mis un 5. En ce qui concerne les autres, il est facile de mettre une note moyenne, et la plupart se sont estimés avec celle-ci. Il aurait absolument fallu utiliser la même échelle d'évaluation et il faudra faire ce changement pour une prochaine recherche.

### 4.3 L'analyse des résultats

Nous avons mis les résultats de l'évaluation dans un tableau récapitulatif afin de pouvoir visualiser les résultats. Nous y avons mis le programme suivi, l'évaluation générale obtenue dans le test, la moyenne comptée par le programme, les visites dans des pays francophones et si l'étudiant utilise le français pendant son temps libre. Nous avons mis les notes données par les deux évaluateurs, ainsi que la moyenne.

<b>Apprenant</b>	<b>Programme suivi</b>	<b>Evaluation générale</b>	<b>Moyenne comptée par le programme</b>	<b>La moyenne des deux notes</b>	<b>Visites dans pays francophones</b>	<b>Utilise le français pendant temps libre</b>
<b>01</b>	A / B2 <sup>30</sup>	(9) (9) <b>9</b>	(8) (8) <b>8</b>	8,5	Oui	Oui
<b>02</b>	B2	(8) (7) <b>7,5</b>	(7) (6) <b>6,5</b>	7	-	-
<b>03</b>	B2	(7) (8) <b>7,5</b>	(7) (7) <b>7</b>	7,25	Oui	-
<b>05</b>	B3	-	-		-	Oui
<b>07</b>	B3	(7) (7) <b>7</b>	(6) (6) <b>6</b>	6,5	Oui	Oui
<b>08</b>	B2	(8) (8) <b>8</b>	(7) (6) <b>6,5</b>	7,25	Oui	Oui
<b>09</b>	B2	(7) (8) <b>7,5</b>	(7) (7) <b>7</b>	7,25	Oui	Oui
<b>10</b>	B2	(7) (8) <b>7,5</b>	(7) (7) <b>7</b>	7,25	Oui	Oui

Tableau 9. Les résultats du test.

---

<sup>30</sup> L'étudiant a commencé avec le programme A, mais par manque d'enseignement, cet étudiant a continué avec le B2

Afin de mieux conceptualiser la comparaison entre les étudiants, nous les avons mis dans un tableau, classés par la note obtenue (Tableau 10). Nous avons également indiqué le programme suivi.

<b>Classement par note obtenue</b>	<b>Numéro de l'étudiant</b>	<b>La moyenne</b>	<b>Programme suivi</b>
<b>1</b>	01	8,5	A / B2 <sup>31</sup>
<b>2</b>	03, 08, 09, 10	7,25	B2, B2, B2, B2
<b>6</b>	02	7	B2
<b>7</b>	07	6,5	B3

Tableau 10. Classement des étudiants par note obtenue.

Nous constatons que celui qui a commencé le plus tôt a obtenu les meilleurs résultats et celui qui a commencé le plus tard a été placé en dernière place. Les résultats de ce test soutiennent notre hypothèse selon laquelle l'âge auquel on commence les études d'une langue étrangère joue un grand rôle dans l'acquisition de la prononciation. L'étudiant numéro 02 n'a pas visité un pays francophone et n'utilise pas le français pendant son temps libre. Il a eu une note plus faible que les autres qui suivent le même programme.

Les résultats du test concordent avec nos hypothèses sur l'acquisition de la prononciation, même si le groupe testé était petit. Les résultats ne sont pas fiables, mais montrent que déjà dans un groupe petit, on peut trouver les mêmes tendances que beaucoup de chercheurs cités dans ce texte ont obtenues en testant beaucoup plus d'apprenants.

---

<sup>31</sup> L'étudiant a commencé avec le programme A, mais par manque d'enseignement, cet étudiant a continué avec le B2

D'après Penfield et Roberts (1959, cité dans Ekstrand 1982 ; 147), l'âge optimal pour apprendre la prononciation de la LS se situe entre 4 et 8 ans. Nous avons un étudiant qui entrait dans ce profil (01) et il a eu les meilleurs résultats. Comme évaluation générale, il a été noté 9 par les deux évaluateurs et sa moyenne calculée était de 8 pour les deux évaluations. Les étudiants qui avaient commencé l'apprentissage du français en classe 8 ont été assez loin derrière avec une moyenne de 7,25. Cela montre qu'il est important de commencer l'apprentissage à un âge plutôt bas. L'écart entre les apprenants de B2 et celui de B3 a été moins important.

#### **4.4 Les évaluations**

Dans cette partie, nous allons examiner les évaluations de plus près. D'abord, nous ferons une comparaison entre les deux évaluations données, puis nous discuterons du fait que les évaluations générales aient été, pour la plupart, plus généreuses que les moyennes comptées. Finalement, nous avons relevé les atouts et les faiblesses du système d'évaluation.

##### **4.4.1 Les différences d'évaluation entre les deux enseignants**

On ne trouve pas beaucoup de différences entre les évaluations ; l'écart entre les notes données n'était jamais plus d'un point. En effet, la plupart des notes dans le Tableau 9 sont identiques. Par conséquent, nous pouvons estimer que les évaluations sont correctes et reflètent plus ou moins la réalité. Si jamais il y avait eu plus d'écart entre les évaluations, il aurait fallu que les évaluateurs en discutent et se mettent d'accord sur la note finale. L'évaluation n'est jamais objective à 100%, c'est pourquoi il faut absolument un minimum de deux évaluateurs.

Dans notre échelle, il y a six notes possibles à donner. Cela est finalement assez peu, et les notes sont rarement autres que 7 ou 8. Avec une grille plus étendue, on pourrait avoir plus d'écart entre les apprenants. Par conséquent, il serait plus facile de les mettre dans l'ordre.

#### **4.4.2 La différence systématique entre l'évaluation générale et la moyenne calculée**

Nous avons remarqué que systématiquement, la note de l'évaluation générale était plus élevée que la moyenne calculée par l'ordinateur chez l'évaluateur 2. Chez l'évaluateur 1, cela se produisait aussi mais pas sur tous les apprenants. Ce qui est intéressant est que la moyenne calculée n'était jamais plus élevée que la note de l'évaluation générale. L'évaluation générale était donnée de façon arbitraire, sans grille d'évaluation, tandis que la moyenne calculée était le résultat d'un travail précis, détaillé et minutieux. Souvent, les évaluations données sans grille sont plus avantageuses que celles données sur la base d'une grille<sup>32</sup> et cela est vrai dans ce cas.

#### **4.4.3 Les commentaires des évaluateurs**

D'après les évaluateurs, le programme d'évaluation était globalement bien réussi, mais il reste des détails à améliorer. Le programme utilisé dans ce test est nouveau et un des objectifs de cette étude était de montrer les défauts afin de pouvoir améliorer le programme et de le développer davantage. Nous avons rassemblé ici les points positifs et négatifs.

##### *Points positifs*

Le programme était facile à utiliser, accessible n'importe où. Le programme marchait bien et aucun des deux évaluateurs n'a eu de problèmes pour l'utiliser. Le programme est simple et facile à utiliser même pour ceux qui n'ont pas beaucoup de connaissances informatiques. Cela est extrêmement important car tous les enseignants, surtout ceux qui sont plus âgés, ne sont pas capables d'utiliser des outils informatiques trop compliqués. Un de nos objectifs était de créer un outil simple, accessible à tous les enseignants et cet objectif a été atteint.

---

<sup>32</sup> Thème discuté en formation habilitation DELF donnée par le CIEP, ayant eu lieu à l'Institut français d'Helsinki du 15 au 17 novembre 2011.

Ce qui n'était pas de notre initiative, mais créé par l'informaticien, était la forme graphique présentée sur chaque point évalué. La moyenne de chaque élément, dans chaque exercice évalué, a été mise sous forme de tableau graphique, ainsi facilitant la lecture et la comparaison des résultats. La présentation était claire et informative, facilitant ainsi la tâche de l'enseignant.

### *Points négatifs*

Les choses à améliorer sont plutôt des détails, des choses qui manquent. Nous avons remarqué qu'il aurait fallu se concentrer également sur la production des sons [s] et [z] car tous les apprenants faisaient des fautes avec ces sons. Savoir quand il faut prononcer la lettre s comme [z] fait partie de la bonne prononciation, comme l'intonation. Il aurait fallu ajouter également des questions avec l'intonation pour la tester dans des moments où il y a risque de confusion de sens.

D'après les deux évaluateurs, les consignes d'évaluation devraient être plus claires. Cela était notre idée de base (voir annexe 3) mais les consignes précises n'ont pas été ajoutées dans la version en ligne. Cela est, effectivement, à ajouter. De plus, il faudrait donner la possibilité de changer les évaluations données, ce qui n'est pas le cas après avoir sauvegardé les évaluations. Il est vrai qu'une fois les notes données, l'évaluation est faite mais dans une situation où les notes des évaluateurs ont trop d'écart et une discussion sur les notes est nécessaire, il faudrait avoir la possibilité de faire des changements dans l'évaluation, ainsi que de réécouter les productions.

Dans cette recherche, les notes des deux évaluateurs étaient assez proches les unes des autres et il n'y avait pas de problèmes à ce niveau. Il faudrait tout de même avoir un système au cas où un apprenant divise les opinions des évaluateurs. Par exemple, si l'écart est supérieur à un point, il faudrait que les évaluateurs en discutent et arrivent à une note commune.

L'exercice 2 consistait à décrire librement une image. Les productions étaient relativement courtes et par conséquent, tous les apprenants ne prononçaient pas tous les sons examinés dans cette partie. Il aurait alors fallu une option « sons non produits » dans l'évaluation au lieu d'être obligé de donner une note.

Un dernier problème relevé est le manque d'examen de la bonne utilisation des sons. Les évaluateurs ont remarqué que certains apprenants testés étaient capables de prononcer un certain son mais ne le prononçaient pas au bon moment. Par exemple, l'étudiant numéro 07 était parfaitement capable de prononcer le son [ʃ ] mais ne le prononçait pas au moment où il fallait. Cela est aussi une faute de prononciation et menace l'intelligibilité. Dans cette recherche, nous n'avons pas accentué la bonne utilisation des sons mais uniquement la capacité à les produire. Cela est, en effet, un élément qui manque dans notre recherche.

## 5. Conclusions

Nous avons constaté qu'il faudrait donner plus d'importance à l'expression orale, dont la prononciation fait partie. Notre test est donc important dans ce domaine et nous trouvons que le concept est à développer davantage. Le test est facile à utiliser et soutient l'enseignement pour les apprenants et pour les enseignants. Le programme d'évaluation est un outil pratique et facile à utiliser.

Déjà avec le petit groupe testé, nous avons pu obtenir des résultats qui soutiennent notre hypothèse. Tout de même, il faudrait tester un groupe plus grand afin d'obtenir des résultats véritablement fiables.

La coopération interdisciplinaire a été impérative dans la réalisation de ce travail et nous espérons être un exemple à suivre pour les recherches à venir. Le développement des outils d'enseignement ne se fait pas sans idées et les meilleures innovations se créent avec la collaboration des personnes spécialisées dans différents domaines.

En ce qui concerne cette recherche, nous avons pu relever des points positifs ainsi que des choses à améliorer. Il serait utile de continuer la recherche sur ce concept et sur l'utilisation des outils informatiques comme soutien de l'apprentissage et de l'évaluation. Il est important de soutenir et d'aider les enseignants dans leur travail afin d'assurer le bon niveau des apprenants.

Nous pensons qu'il serait également indispensable de faire ce test sur un groupe plus large pour que l'on puisse montrer qu'il serait important de commencer les études de langues le plus tôt possible. Cela permettrait d'avoir un meilleur niveau dans la connaissance des langues, et améliorerait la communication entre les personnes parlant des langues différentes, ce qui est de plus en plus important dans le monde d'aujourd'hui.

Nous espérons continuer la recherche sur les outils informatiques et l'expression orale, y compris la prononciation. Une prochaine recherche pourra éventuellement inclure tous les aspects de l'expression orale, en donnant ainsi des perspectives plus vastes, mieux adaptées à l'enseignement en général.

## 6. Bibliographie

Arrivé et al. = Arrivé, Michel, Françoise Gadet et Michel Galmiche 1986. La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française. Paris : Flammarion.

Asher, James J. et Ramiro Garcia 1982. « The optimal age to learn a foreign language » in *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. 3-12. éds Stephen D. Krashen et Robin c. Scarcella. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Éd Christopher N. Candlin. New York: Addison Wesley Longman limited.

Ekstrand, L 1982. « English without a book revisited : The effect of age on second language acquisition in a formal setting » in *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. 136-158. éds Stephen D. Krashen et Robin c. Scarcella. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

Flege, James Emil 1986. « Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds » in *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. 9-40 éds Allan James, Jonathan Leather. Dordrecht, Foris Publications.

James, Allan 1986. « The Acquisition of Phonological Representation » in *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. 225-250. éds Allan James, Jonathan Leather. Dordrecht, Foris Publications.

Kenworthy, Joanne 1988 [1987]. *Teaching English Pronunciation*. New York : Longman Inc.

Lado, Robert 1964 [1961]. *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests*. Etats-Unis : McGraw-Hill Book Company.

Olson, L. et S. J. Samuels 1982. « The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation » in *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. 67-75. éds Stephen D. Krashen et Robin c. Scarcella. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

Oyama, Susan 1982. « A sensitive period for the acquisition of second languages » in *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. 20-38. éds Stephen D. Krashen et Robin c. Scarcella. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

Mahmoudian, Mortéza 1976. Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue. Paris : Presses Universitaires de France.

Major, Roy C 1986. « The Natural Phonology of Second Language Acquisition » in *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. 225-250. éds Allan James, Jonathan Leather. Dordrecht, Foris Publications.

Reboul, Olivier 1980. Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris : Presses Universitaires de France.

Ranta, Elina 2004. International English – a Future Possibility in the Finnish EFL Classroom? Tampere; Mémoire de maîtrise, Université de Tampere.

Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul 2009 [1994]. Grammaire méthodique du français. 4<sup>ème</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France.

Scarcella, R et C. Higa 1982. « Input and age differences in second language acquisition » in *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. 175-201. éds Stephen D. Krashen et Robin c. Scarcella. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

Stridfelt, Monika 2005. La perception du français oral par des apprenants suédois. Umeå : Umeå universitets akademisk avhandling.

## Sources électroniques :

LangPerform

<[www.langperform.com](http://www.langperform.com)> 09.06.2011

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)

<[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> 15.06.2011

Le portfolio européen des langues

<[http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main\\_pages/welcomef.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcomef.html)>

15.06.2011

CASNAV-CAREP de Nancy-Metz

Document réalisé par Dugand, Patrick et Eva Havu.

<[http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primodocs\\_primo/outils/diffinois.pdf](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primodocs_primo/outils/diffinois.pdf)> 5.10.2011

Programme d'études des études de français dans l'Université de Tampere

<<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=5745&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>> 7.10.2011

Plan d'enseignement national au collège

<[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> 7.12.2011

Plan d'enseignement national au lycée

<[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)>  
7.12.2011

## ANNEXE 1 : Questionnaire donné aux apprenants testés

Kyselylomake:

Osallistuessani tutkimukseen annan tutkijalle oikeuden käyttää kyselylomakkeessa annettuja tietoja sekä suullisen testin tuloksia. Mitään materiaalia ei luovuteta eteenpäin, ja kaikkia tuloksia ja vastauksia käsitellään nimettöminä niin, ettei niistä voi ketään tunnistaa.

Aika ja paikka

Allekirjoitus

---

---

1) Mikä on äidinkielesi?

2) Minkä ikäisenä olet aloittanut ranskan kielen opinnot?

3) Onko ranska ensimmäinen vieras kieli, jota opiskelet?

4)

	Englanti	Ruotsi	Venäjä	Espanja	Italia	Muu, mikä?
Mitä muita kieliä kuin ranskaa opiskelet?						
Minkä ikäisenä olet aloittanut opiskelun?						
Kuinka monta vuotta olet opiskellut?						

5)

a) Oletko asunut ulkomailla?

b) Missä?

c) Kuinka kauan?

d) Minkä ikäisenä?

6)

a) Oletko käynyt Ranskassa tai jossain muussa ranskankielisessä maassa??

b) Koska?

c) Minkä ikäisenä?

d) Kuinka pitkiä jaksoja olet siellä viettänyt?

7)

a) Käytätkö ranskaa vapaa-aikanasi (esim. ranskalaisten ystävien kanssa, ranskalaista musiikkia kuunnellen/televisiota katsellen, ääneen lukeminen, muu harrastuneisuus).

b) Kuinka usein?

c) Korjaavatko keskustelukumppanisi ääntämistäsi?

8)

a) Ovatko ranskan kielen opettajasi systemaattisesti korjanneet ääntämistäsi? Ympyröi oikea vaihtoehto asteikolla 1-5 (1=ei koskaan, 3=joksus, 5=usein)

1 2 3 4 5

b) Koetko ääntämisen korjaamisen ahdistavaksi? Miksi?/Miksi et?

c) Oletko mielestäsi saanut riittävästi ääntämisen opetusta?

9) Miksi luet ranskaa?

10) Millaisena itse koet oman tasosi ääntämisen suhteen? (Ympyröi oikea vaihtoehto asteikolla 1-5, 1=huono, 3=ok, 5=hyvä)

1 2 3 4 5

11)

a) Mitkä äänteet/äänneyhdistelmät tuntuvat itsellesi vaikeilta? Miksi?

b) Mitkä äänteet/äänneyhdistelmät tuntuvat itsellesi helpoilta?

Kiitos osallistumisestasi!

## ANNEXE 2 : Les exercices du test



**Kerro kuvasta, esimerkiksi tunnelmasta, paikasta, ihmisistä tai rakennuksista.  
Apunasi on tukisanalista.**

lippu = un drapeau

tyttö = une fille

poika = un garçon

katu = une rue

kaupunki = une ville

ihmisiä = des gens

rakennus = un bâtiment

puutarha = un jardin

auto = une voiture

laukku = un sac

pilvi = un nuage

**Tekstinluku. Saat muutaman minuutin aikaa tutustua tekstiin. Kun olet valmis, lue teksti ääneen. Teksti kertoo lyhyesti neljästä eri yliopistomallista.**

Depuis 900 ans les universités s'inspirent des autres mais les systèmes d'enseignement sont basés sur quatre modèles différents.

Le modèle humboldtien, considéré comme un fondateur des centres de recherche, accentue l'indépendance de l'enseignement et de la recherche. Le modèle britannique est également marqué par une autonomie institutionnelle. Longtemps réservé à l'élite, l'enseignement s'est ouvert aux masses assez tard.

Le modèle napoléonien permet à l'État de contrôler le financement et les nominalisations, ainsi modernisant la société. L'argent est reparté équitablement grâce à la législation, contrairement au modèle appliqué aux États-Unis qui se base sur les lois du marché. Le « savoir utile » est accentué et un enseignement supérieur de masse a pu être établi avant les autres pays. Ce modèle a beaucoup influencé les autres mais on ne peut rien dire sur l'avenir.

**Toista vielä seuraavat sanat :**

fondateur, accentue, l'indépendance, l'enseignement, longtemps, contrôler, équitablement, législation, contrairement, supérieur, pays

**Minimiparit. Toista mallin mukaan.**

pain –**bain**

bière – **pierre**

**bon** – pont

sien –**chien**

**frais** – vrai

fin – **vin**

**chateau** – gateau

rue – **roue**

**beau** – bon

**brille** – vrille

**bon** – bonne

**sot** - chaud

**Haastavat lauseet : Toista seuraavat lauseet niin, että saat ne oikein lausuttua. Voit toistaa useamman kerran.**

Un chasseur qui chassait fit sécher ses chaussettes sur une souche sèche.

Que c'est crevant de voir crever une crevette sur la cravatte d'un homme crevé dans une crevasse.

## **ANNEXE 3 : Les échelles de l'évaluation rédigés pour le test**

### **ARVIOINTIOHJEET:**

Jokainen osio arvioidaan erikseen tehtäväkohtaisten ohjeiden mukaisesti. Lisäksi, arvioinnin lopuksi annetaan yleisarvosana testattavan ääntämisestä. Arviointi tapahtuu asteikolla 4-10 seuraavasti: toteutuvatko tehtäväkohtaisesti kysytyt asiat

**10 Aina**

**9 Useimmiten, melkein aina**

**8 Usein**

**7 Noin puolet kerroista**

**6 Silloin tällöin, joskus**

**5 Muutamia kertoja**

**4 Ei koskaan**

TEHTÄVÄKOHTAISET OHJEET:

**OSIO 1: ei arvioida**

**OSIO 2: Kuvasta kertominen**

*Kuinka usein testattava tuottaa seuraavat äänneet oikein?*

Nasaalit: [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

[r]:

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

Frikatiivit: [ʃ] [ʒ]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

***Kuinka usein intonaatio on oikein?***

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

### **OSIO 3: Ääneen lukeminen**

Teksti ja yksittäiset sanat arvioidaan erikseen.

#### **Teksti:**

##### ***Onko puherytmi sujuvaa***

10 koko ajan

9 melkein koko ajan

8 suuren osan ajasta

7 noin puolet ajasta

6 melkein puolet ajasta

5 pienen osan ajasta

4 ei ollenkaan

##### ***Kuinka usein intonaatio on oikein?***

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

***Kuinka usein testattava tuottaa seuraavat äänneet oikein?***

Nasaalit: [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

[r]:

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

Frikatiivit: [ʃ] [ʒ]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

**Sanat:**

*Kuinka usein testattava tuottaa seuraavat äänneet oikein?*

Nasaalit: [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

[r]:

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

Frikatiivit: [ʃ] [ʒ]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

#### **OSIO 4: minimiparit**

Kuuntele toistetut sanat ja arvioi, toistuvatko äänteet *luetun* mallin mukaisesti.  
Jokaisesta oikein lausutusta sanasta saa pisteen

(Arviointisysteemi on tehtävässä seuraavanlainen:

-jokaisesta oikein tunnistetusta sanasta piste (/12)

-jokaisesta oikein lausutusta sanasta piste (/12), lausuminen valitun sanan mukaan

max: 24 → 0p=4, 1-4p=5, 5-9= 6, 10-13=7, 14-18=8, 19-23=9 24p=10)

#### **OSIO 5: vaikeat lauseet**

***Kuinka usein testattava tuottaa seuraavat äänteet oikein?***

Nasaalit: [œ̃] [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

[r]:

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

Frikatiivit: [ʃ] [ʒ]

10 Aina

9 Useimmiten, melkein aina

8 Usein

7 Noin puolet kerroista

6 Silloin tällöin, joskus

5 Muutamia kertoja

4 Ei koskaan

*Kuinka usein testattavan puhe katkeaa väärään lausumiseen?(huomaa käänteinen asteikko)*

10 Ei koskaan

9 Muutamia kertoja

8 Silloin tällöin, joskus

7 Noin puolet kerroista

6 Usein

5 Useimmiten, melkein aina

4 Aina

*Kuinka hyvin testattava onnistuu lausumaan vaikeat äänneyhdistelmät? (yhdistelmät [k] ja [r] sekä [s] ja [ʃ])*

10 Täydellisesti

9 Erittäin hyvin

8 Hyvin

7 Aika hyvin

6 Aika huonosti

5 Huonosti

4 Erittäin huonosti