



Magdalena Dańko
Université d'Opole, Pologne

Jérémi Sauvage, Fabrice Hirsch
Université Paul Valéry Montpellier
et CNRS — Praxiling UMR 5267, France

La perception phonémique en français des apprenants polonophones (le cas des voyelles antérieures de moyenne aperture : [e][ɛ])

**Phonemic perception in French of learning polonophones
(the case of alveolar vowels : [e][ɛ])**

Abstract

The perception of sounds of a foreign tongue influences the quality of comprehension and speaking in the language, as well as learning how to read and write properly. The differentiation and identification of sounds enables the development of aural-verbal memory, subsequently associating particular sound patterns with particular meanings. In other words, a developed perception of sounds ensures an efficient communication in a foreign language. Since learners perceive foreign sounds with varied proficiency, the teacher should recognize the difficulties and undertake remedial measures to facilitate learning progress. This article aims to present an educational tool, currently in development, designed to examine the perception of the French language sounds by Polish-speaking learners. It will allow teachers to identify encountered difficulties and later evaluate the development of sound differentiation and identification skills, and therefore evaluate the results of remedial measures used in the process when teaching the French language.

Keywords

Perception of sounds in the French language, diagnostic tool for examination of sound perception in the French language, didactics of phonetics of the French language, French pronunciation teaching, Polish-speaking learners

1. Introduction

C'est bien « dans sa source sonore et dans son substrat sonore que l'oral prend naissance », souligne Elisabeth Guimbretière (1996 : 5). « Le discours qu'il déploie n'est pas, en effet, une pure inscription que l'œil puisse parcourir en sens inverse, mais bien une onde sonore dont le souvenir risque toujours, s'il n'est pas aidé, de s'évanouir à mesure même de sa progression », rappelle Claude Hagege (1985 : 111). Dans cette optique, selon notre hypothèse de départ, les représentations phonologiques perturbées peuvent influencer le développement de compétences de compréhension et d'expression orales des apprenants d'une langue étrangère. Or, « que vaut un mot s'il n'est pas prononcé comme il se doit ? Que comprendre d'une séquence si la forme sonore n'est pas capable de rendre compte de sa signification ? » (Guimbretière, 1996 : 71). Ces difficultés peuvent être insignifiantes ou massives et différer d'un apprenant à l'autre, selon sa langue maternelle notamment, d'où la nécessité de disposer d'un outil évaluatif permettant de tester finement les capacités de discrimination phonémique des apprenants. Cet article présente la seconde étape de l'étude consacrée à la perception phonémique en français par des apprenants polonophones, dont les résultats portant sur les voyelles [i] [y] [u] ont déjà été publiés (Dańko *et al.*, 2015). Notre objectif est de créer un outil évaluatif (test de discrimination phonémique) et d'expérimenter son application en didactique du français langue étrangère (FLE). Cette évaluation devra permettre de mieux cibler les difficultés de chaque apprenant en évaluant le degré de difficultés propre à la perception de chacun des phonèmes français absent dans le système phonologique polonais. Cette approche nous paraît d'autant plus importante dans la mesure où, comparé aux autres domaines linguistiques, la phonétique est le parent pauvre en didactique du FLE et nous déplorons un nombre restreint de publications spécifiquement consacrées à l'oral en général et à sa dimension phonétoco-phonologique (Renard, 1971/1989 ; Callamand, 1981 ; Guimbretière, 1996 ; Intravaia, 2000 ; Billières, 2001 ; 2005 ; 2008 ; Billerey, 2004). En l'occurrence, les supports pédagogiques utilisés par la plupart des enseignants et des apprenants sont limités à des exercices d'une efficacité aléatoire, car souvent inadaptés aux besoins réels des apprenants, aux interférences spécifiques à dépasser.

À long terme, notre but est de mieux cerner les difficultés phonétiques d'apprenants polonophones afin de pouvoir apporter une réponse didactique adaptée. En outre, l'outil évaluatif que nous souhaitons proposer, pourra également être utilisé afin d'étudier l'évolution de la perception des phonèmes du français n'existant pas en polonais dans le but d'estimer la progression de l'apprenant au début et à la fin d'une étape du processus d'apprentissage.

Dans cet article, nous souhaitons présenter le test, conçu pour évaluer auprès des apprenants polonophones la perception phonémique de la voyelle antérieure

de moyenne aperture en français [e], absente dans le système vocalique polonais, ainsi que son bilan préliminaire. Ce type de bilan ponctuel pourrait constituer un point de départ pour une étude longitudinale visant à observer l'évolution des compétences phonémiques chez les personnes testées.

2. Cadre théorique

2.1. Acquisition de nouveaux phonèmes en langue étrangère

Dans notre cadre théorique, nous nous référons à l'image d'un *système de cribles*, proposée et décrite par Nikolay S. Troubetzkoy (1949), qui illustre la manière de percevoir et de catégoriser des phonèmes qui ne sont pas propres à la langue maternelle des auditeurs.

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente.

Troubetzkoy, 1949 : 54

Le rôle très important de ce *système des cribles* dans la réalisation articulatoire de phonèmes absents du répertoire de la langue maternelle a été prouvé et mis en valeur grâce aux études de Petar Guberina (2003 ; Guberina *et al.*, 1965) et de Raymond Renard (1971/1989). Ils expliquent que l'oreille d'un apprenant d'une langue étrangère filtre les phonèmes de cette langue en fonction des sons présents ou non dans sa langue maternelle. Les phonèmes présents dans la langue maternelle sont reconnus dans la langue étrangère, alors que les phonèmes absents dans la langue maternelle ne sont pas catégorisés correctement dans la langue cible.

[...] l'adolescent ou l'adulte qui apprend une langue étrangère se comporte *mutatis mutandis* comme le dur d'oreille. Ce dernier n'entend pas ; ou plutôt, ce qu'il perçoit est bruit au lieu de langage — on devrait dire : bruit dénué de sens au lieu de bruit significatif, fonctionnel. Il n'empêche qu'il est possible, par un conditionnement adéquat, de doter ces bruits d'une valeur fonctionnelle, puisque l'oreille capte en synthèse, sur la base d'éléments limités. L'intensité ou la richesse fréquentielle du champ ne joue donc pas autant que la structuration de ce champ. Et le secret d'une

rééducation — celle-ci étant réalisée lorsque la « fonctionnalisation » chez l'auditeur correspond exactement à la « fonctionnalisation » chez le locuteur — réside uniquement dans le conditionnement.

Renard, 1971/1989 : 53

Autrement dit, celui qui apprend est « sourd » aux sons étrangers, il les perçoit mal dans la mesure où le cerveau ne sait pas interpréter correctement le nouveau signal sonore, ce dernier étant catégorisé dans une *zone perceptuelle préexistante* d'après Elisabeth Lhote (1995). Selon Otto Von Essen (1967), les apprenants restent en effet sous une forte influence des *habitudes perceptives et articulatoires* de leurs langues maternelles. C'est la raison pour laquelle Robert Lado (1957) évoque la question de *transferts positifs* et *négatifs* afin de désigner ces phonèmes correctement perçus ou pas en fonction de leur présence ou non dans la langue maternelle. En somme, il y a un lien entre les habitudes langagières mises en place et figées ultérieurement dans le comportement verbal de l'apprenant et l'acquisition d'une nouvelle langue. Apprendre une nouvelle langue signifierait acquérir de nouvelles *habitudes perceptives et articulatoires*. Les similitudes entre les structures des deux langues (de la langue « source » (ou L1) et de la langue « cible » (ou L2)), y compris la dimension phonétoco-phonologique, entraîneraient les *transferts positifs* facilitant l'apprentissage. Inversement, les différences entre les deux langues constitueraient une source de difficultés et mettraient en lumière par la suite certaines *erreurs interlinguales*, dues entre autres aux *transferts négatifs*. D'après Albert Landercy et Raymond Renard :

Ainsi s'expliquent nos fautes de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate, car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle. Ainsi, nous ne sommes pas sensibles aux différences phonétiques que constituent les variantes combinatoires de notre propre langue. Les systèmes phonologiques étant incommensurables les uns avec les autres, il est dans la nature des choses que nous commettions des erreurs.

1977 : 166

Grâce à la comparaison des langues (source et cible), nous pouvons dans une certaine mesure prédire des *interférences*, notamment des interférences au niveau phonétique, pour mieux comprendre la nature de cette *contagion phonétique* (Mackey, 1976) et y appliquer une réponse didactique adaptée, car l'*interlangue* de l'apprenant, tant qu'elle n'est pas fossilisée, évolue et se laisse modeler.

2.2. Interférences avec la langue maternelle

Afin de pouvoir éduquer l'oreille de l'apprenant, de « faire sauter le crible, de l'assouplir et de le modeler par un conditionnement adéquat » (Renard, 1971/1989 : 53), il est important de partir des erreurs dues au *crible phonologique*. Cela étant, il s'agit dans notre cas de mettre la lumière sur les interférences rétroactives du système phonémique de la langue maternelle, le polonais, jouant un rôle important dans l'acquisition du français langue étrangère. En l'occurrence, dans une approche comparatiste, le schéma triangulaire (les valeurs des formants F1 et F2), présenté sur la figure 1, visualise d'une manière simplifiée la structuration des deux systèmes vocaliques, français et polonais (Hamam et Dańko, 2017). Pour le créer, nous avons utilisé les valeurs de référence de la littérature : en français d'après les études récentes sur les formants des voyelles isolées menées par Laurianne Georgeton *et al.* (2012) (calculées à partir de 1 600 voyelles isolées, 40 locuteurs) ; en polonais d'après Bożena Wierzchowska (1965, 1980). Ainsi, nous avons pu établir le triangle vocalique du français en vert et le superposer au triangle vocalique du polonais en rouge.

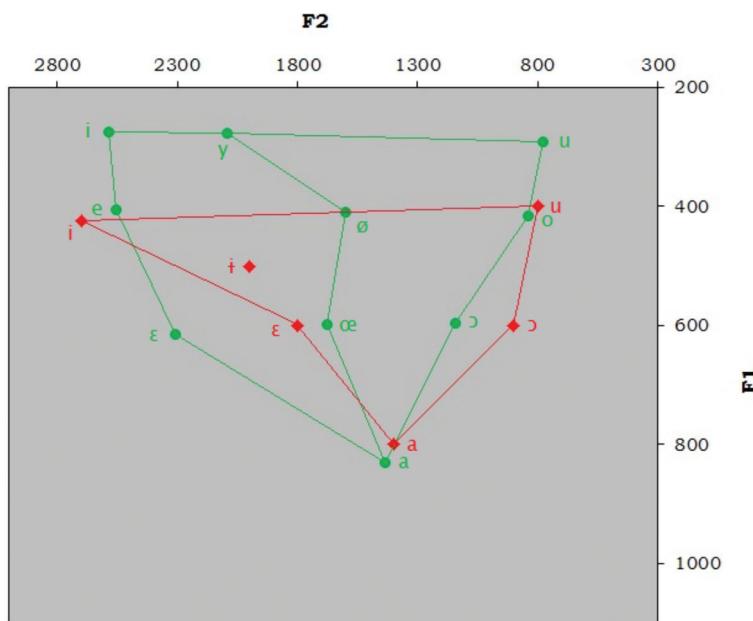


Figure 1. Superposition des triangles vocaliques français et polonais (Hamam et Dańko, 2017)

Cette visualisation triangulaire (F1-F2) peut également être interprétée en termes articulatoires, sachant que le premier formant (F1) est corrélé avec le degré d'aperture et le deuxième formant (F2) avec le mouvement horizontal de la langue (la position antérieure/postérieure). En règle générale, plus le degré d'aper-

ture est petit, plus la tension (T) augmente, en effet nous pouvons distinguer les différences au niveau de l'axe T+ T-. Plus la langue est avancée ou reculée, plus le son devient clair ou sombre. Nous pouvons observer également les différences au niveau de l'acuité (A+ A-), les sons étant plus ou moins aigus ou graves. En l'occurrence, selon notre hypothèse, en ce qui concerne les voyelles orales¹, une comparaison préliminaire des systèmes phonologiques polonais et français laisse penser que les phonèmes qui pourraient être les plus problématiques pour le public polonais (car absents du système vocalique polonais) sont les voyelles orales de moyenne aperture mi-fermées, /ɛ, ə, ɔ/ et les deux voyelles antérieures labialisées /y/ et /œ/ (la labialisation étant un facteur de difficulté supplémentaire important). Dans le cas de la présente étude, nous allons nous focaliser sur les difficultés perceptives de la voyelle /ɛ/ de locuteurs polonophones apprenant le français langue étrangère.

3. Méthodologie

Notre démarche s'inscrit dans la perspective verbo-tonale (Billières, 2005). Comme nous l'avons déjà évoqué, il est nécessaire de partir des erreurs des apprenants. En l'occurrence, dans le cas du public polonophone, les apprenants prononcent le plus souvent un [ɛ] mi-ouvert à la place du [e] mi-fermé. Il convient alors de déterminer le contexte phonétique le plus facilitant pour la perception (afin de rendre possible la distinction de ces deux phonèmes) et d'augmenter graduellement la difficulté pour identifier les éléments du crible phonologique à dépasser et ainsi améliorer la réalisation du phonème problématique. Le timbre [e] est plus tendu et plus aigu par rapport au timbre [ɛ] ouvert, les traits à renforcer sont donc la tension (T+) et l'acuité (A+). Ainsi, nous proposons le contexte facilitant dégressif : l'intonation montante, puis descendante ; l'entourage consonantique [t s ʃ p f k], ensuite [d z ʒ n b v m ɣ l r]. Nous avons fait le choix de placer la voyelle [e] dans la position accentuée, sachant qu'en syllabe ouverte non accentuable toute réalisation de E ([e] ou [ɛ]) est acceptable et n'exige en fait aucune correction phonétique. Ainsi, la priorité pour l'acquisition, en accord avec Monique Callamand (1981), constituent également pour nous : *la contrainte distributionnelle* (à respecter obligatoirement), ensuite *étymologique* (acquisition obligatoire ou facultative selon la graphie) et *sémantique* (facultative).

¹ À ce stade de nos études, nous écartons consciemment la question de nasalité qui mènerait, surtout pour le polonais, à une simplification importante pour en proposer un résumé dans le présent article.

3.1. Construction du test

Le test auquel ont participé les étudiants polonais a consisté à leur faire écouter différents énoncés en leur demandant d'identifier la présence du /ɛ/. Afin d'identifier à quel moment de difficulté (et selon leur niveau) les apprenants ne perçoivent pas le son /ɛ/, nous avons pensé l'ordre des occurrences de façon à respecter la complexité du contexte phonétique décrit *supra* et nous avons varié le nombre de syllabes (de 1 à 6 pour la partie *oppositions* ; de 3 à 8 pour la partie *MVT*).

3.1.1. Première partie du test (test d'*oppositions*)

La première partie du test est constituée de 20 paires d'énoncés identiques ou différents centrés sur l'opposition des voyelles [ɛ] [ε]. La consigne que nous avons proposée était la suivante : *Entendez-vous le son /ɛ/ du mot « épée » dans le premier énoncé (1), dans le deuxième énoncé (2), dans le premier et le deuxième énoncé (1 et 2) ou dans aucun énoncé (0)?*

[aʃɛtdyte] [aʃɛtyntɛ]
 [fœjlaſeɔ̃le] [fœjlaſeɔ̃le]
 [ʒãnease] [ʒãnease]
 [vuvəne] [vuvəne]
 [sɛœfɛ] [sɛynfɛ]
 [kɛlvalɛ] [kɛlvale]
 [prãynʃɛz] [prãynʃɛz]
 [aʒãſlaſɔrɛ] [aʒãſlaſɔrɛ]
 [sãte] [sãte]
 [wiɛllaðãſe] [wiɛllaðãſe]
 [pinipɛd] [pinipɛd]
 [ildəmãdœde] [ildəmãdœdɛ]
 [sãduſillaʃãte] [sãduſillaʃãte]
 [taje] [taje]
 [piŋɔtɛr] [piŋɔtɛr]
 [nɛ] [nɛ]
 [lɛ] [lɛ]
 [fɛrmɛ] [fɛrmɛ]
 [dɛ] [dɛ]
 [sɛ] [sɛ]

3.1.2. Deuxième partie du test (test MVT)

Dans la deuxième partie du test, nous avons placé 27 énoncés différents, centrés sur la distinction des voyelles [ɛ] mi-fermée et [ε] mi-ouverte, avec le contexte facilitant dégressif inspiré de l'approche verbo-tonale (MVT). La

consigne aux apprenants était la suivante : *Entendez-vous dans l'énoncé le son /e/ du mot « épée »? Oui (1), non (0).*

[dãləmarɛ]	[dəlafamijdekrystase]
[sybaltɛrn]	[sɛɔkype]
[dykafɛ]	[tytɛrefɔfɛ]
[sɛtɛtrɛsɛk]	[depapijɔzɛlnakrɛ]
[kɛlkəfinrɛ]	[vularafɛ]
[ɛswasãtjɛm]	[tytravərsəlaʃose]
[yŋɔlibɛ]	[œplaaãpɔrte]
[ãtrəparãtɛz]	[yŋədrɔldəmãtalite]
[ɛlɔudyvɔlɔsɛl]	[kɛlkəpave]
[wazoakwatikpalmipɛd]	[tylabjérãze]
[typrãlɛtɛ]	[ilɛsapœrpɔpje]
[bjɛnatase]	[ilnəfɔpavuzafɔle]
[ilɛdezãfãte]	[depapijɔzɛlnakrɛ]
[vuditmalakɔstrase]	

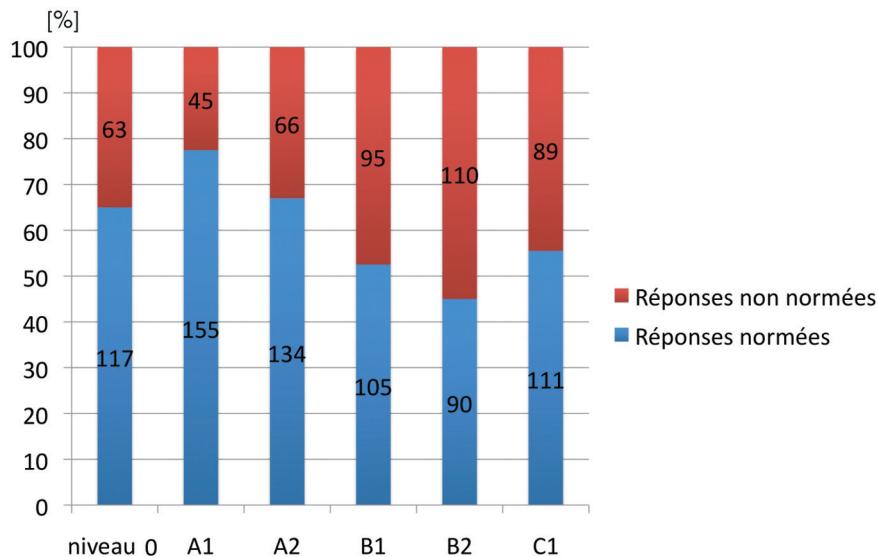
3.2. Participants

Le groupe de sujets testés a été composé de 59 personnes adultes volontaires (femmes et hommes), du niveau A1 au niveau C1 selon le CECRL, étudiants de la Philologie romane de l'Université d'Opole, étudiants de la Philologie romane de l'Université de Wrocław et apprenants de l'Alliance française de Wrocław en Pologne. Nous avons également fait passer le test à un groupe de personnes sans connaissance de la langue française, étudiants de la Philologie polonaise de l'Université d'Opole. Ainsi, la ventilation du niveau de connaissance du français était la suivante :

- niveau 0 : groupe de 9 personnes, étudiants sans connaissance de la langue française, Philologie polonaise, Université d'Opole ;
- niveau A1 : groupe de 10 personnes, Philologie romane, 1^{ère} année de licence, Université d'Opole ;
- niveau A2 : groupe de 10 personnes, Philologie romane, 2^{ème} année de licence, Université d'Opole ;
- niveau B1 : groupe de 10 personnes, Philologie romane, 3^{ème} année de licence, Université d'Opole ;
- niveau B2 : groupe de 10 personnes, Alliance française de Wrocław ;
- niveau C1 : groupe de 10 personnes, Philologie romane, 1^{ère} année de maîtrise, Université de Wrocław.

4. Résultats

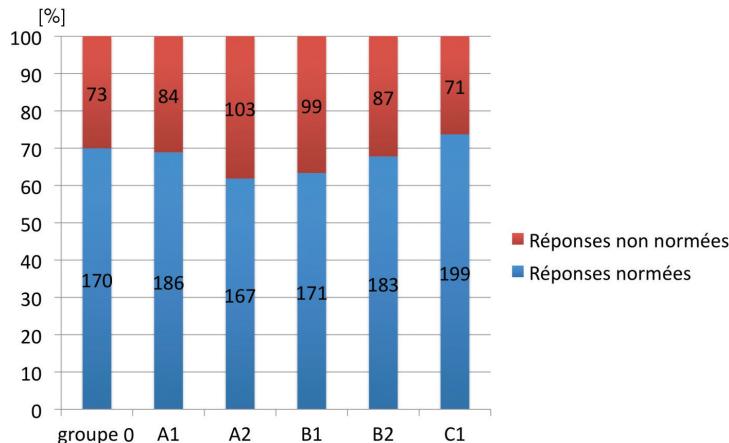
4.1. Résultats par niveau (test d'oppositions)



Histogramme 1. Test d'oppositions (le pourcentage des réponses normées en bleu)

Ce que nous devons souligner en analysant les résultats de la première partie du test focalisée sur les oppositions (E mi-fermé/mi-ouvert), c'est que nous ne pouvons pas observer d'augmentation du niveau de réussite avec les niveaux de connaissance de la langue française (du A1 au C1). Au contraire, ce taux de réussite baisse progressivement du niveau A1 au B2, puis augmente légèrement avec le niveau C1. Pourtant, les avancés (niveaux B1—C1) n'atteignent jamais la barre de 60% de réussite, tandis que les étudiants du niveau A1 frôlent 80% de réussite et ceux du niveau A2 dépassent 60% de réussite. Ceci peut s'expliquer par le fait que les étudiants au niveau A1 à la philologie romane suivent un cours de phonétique en première année et sont habitués à faire ce type d'exercices d'oppositions (que nous proposent la plupart des manuels de phonétique), lesquels, en l'occurrence, s'avèrent inefficaces à long terme sur le plan de la progression en phonétique.

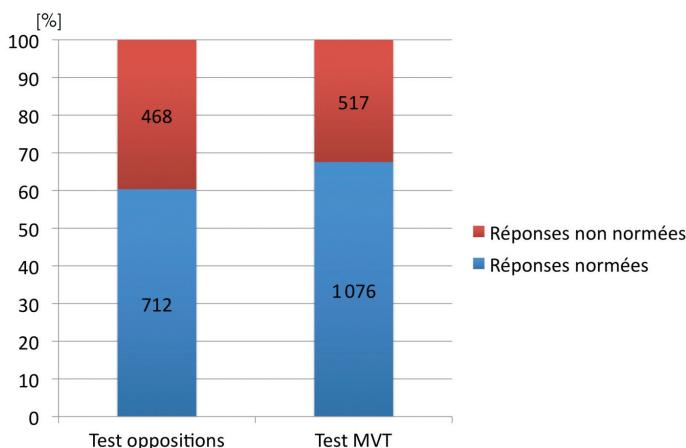
4.2. Résultats par niveau (test MVT)



Histogramme 2. Test MVT (le pourcentage des réponses normées en bleu)

Les résultats paraissent plus harmonieux avec la deuxième partie du test, inspirée de la méthode verbo-tonale (MVT). Tous les participants dépassent la barre des 60% de réussite. Les niveaux B1, B2 et C1 améliorent nettement leurs résultats. Cette fois nous pouvons observer une certaine progression en fonction du niveau (le niveau A2 atteint 60%, le niveau B1 dépasse 60%, le niveau B2 atteint presque 70% et le niveau C1 dépasse 70% de réussite). Le niveau A1 n'atteint plus 80% de réussite, son résultat est en baisse, de 10% environ.

4.3. Comparaison des tests (oppositions — MVT)

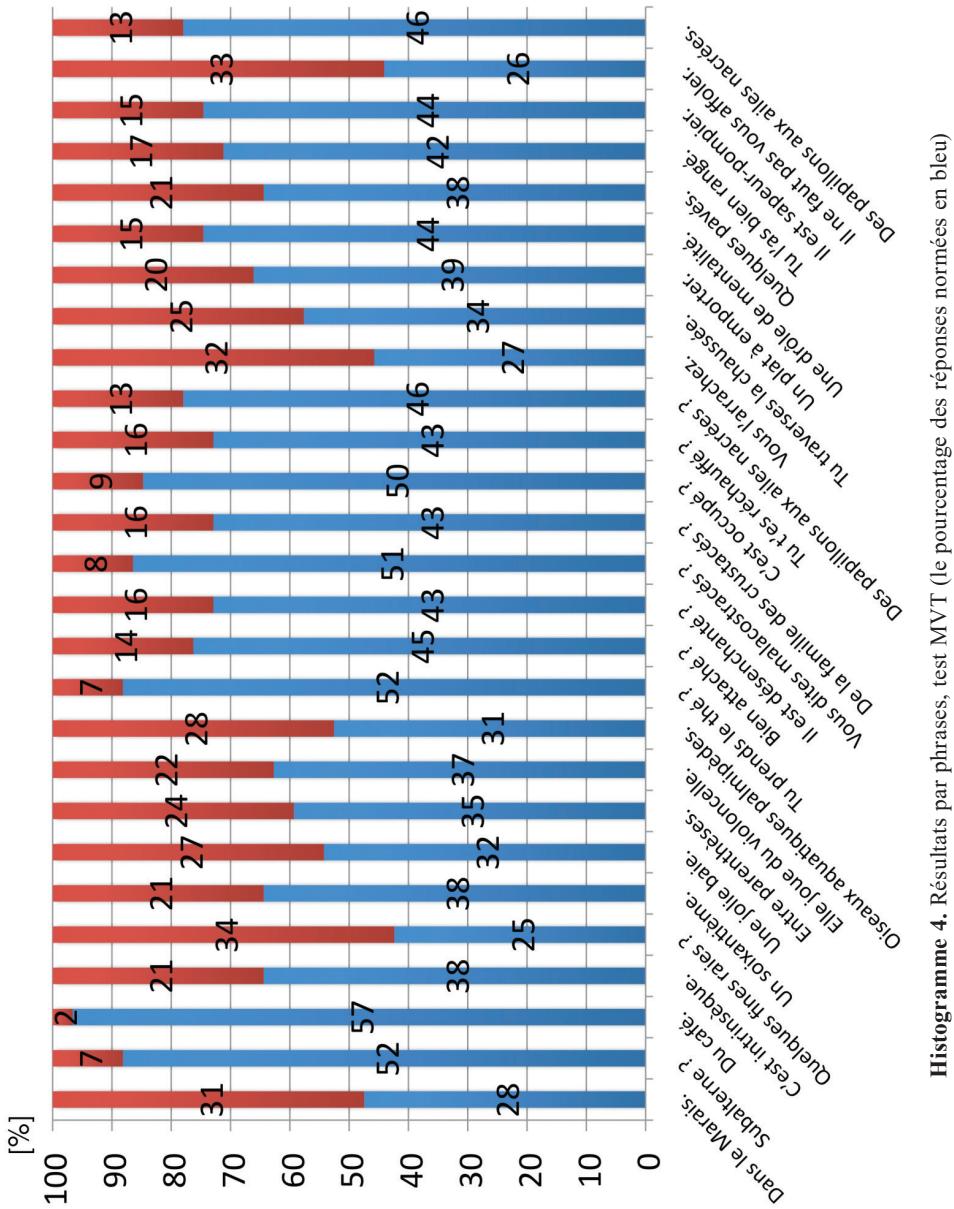


Histogramme 3. Comparaison des tests : oppositions *versus* MVT (pourcentage des réponses normées en bleu)

Si nous comparons les résultats (oppositions *versus* MVT), nous constatons que le taux de réussite est plus élevé avec la deuxième partie du test, celle inspirée de la méthode verbo-tonale, car nous observons globalement une hausse de 8% environ. Nous notons, au total, 712 bonnes réponses sur 1 180 dans la première partie du test (oppositions) et 1 076 bonnes réponses sur 1 593 dans la deuxième partie du test (MVT). Quatre groupes de personnes testées sur six ont pu améliorer leurs résultats. Cependant, inversement, les étudiants qui ont atteint les meilleurs résultats avec la partie du test consacrée aux oppositions (surtout le niveau A1) ont vu leurs résultats baisser avec la partie du test inspirée de la MVT. Nous pouvons supposer qu'ils se sont focalisés sur la détection des oppositions et que les items plus longs contenus dans cette partie (de 8 syllabes) aient provoqué plus de difficultés. Quant au groupe sans connaissance du français, nous avons pu noter une légère hausse des résultats avec la partie du test MVT et un niveau de réussite satisfaisant (plus de 60%) pour l'ensemble du test, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces étudiants, sans aucune notion de français, n'ont jamais été perturbés au niveau sémantique. Puisque leur tâche consistait uniquement à déterminer le son demandé, ils n'ont pas été tentés de comprendre ce qu'ils entendaient. Ainsi, dans l'avenir, la prise en compte de logatomes dans ce type de tests auprès des apprenants de FLE paraît justifiée et souhaitable afin de pouvoir apporter de nouveaux éléments de réponse en la matière.

4.4. Résultats par phrases (MVT)

Nous notons le meilleur résultat avec l'item *Du café*. Nous expliquons ce taux de réussite plus élevé, frôlant les 100%, par le fait qu'il s'agit d'un item très court (de 3 syllabes), avec l'entourage consonantique facilitant et le terme « *café* », qui est compréhensible pour tous les apprenants, y compris ceux sans aucune notion de français. Cependant, ce qui est plus intéressant pour nous dans nos résultats, est que tous les items (du onzième au dix-huitième), comportant la voyelle [e] en position accentuée avec l'intonation montante, dépassent la barre de réussite des 70% (même les plus longs, dont certains atteignent 8 syllabes). Ceci confirme le fait que l'intonation montante constitue le contexte facilitant pour le public polono-phone dans le cas de l'identification du phonème /e/. À l'intérieur de ce groupe d'items (avec l'intonation montante), nous constatons les meilleurs résultats avec l'entourage consonantique [t], *Tu prends le thé ?* (le taux de réussite frôle les 90% pour l'ensemble des personnes testées, 52 réponses correctes sur 59), et [s], *Vous dites malacostracés ?*, même si le nombre de syllabes augmente et le terme *malacostracés* est plus difficile au niveau sémantique que le terme *thé* (51 réponses correctes sur 59). Nous notons également un résultat satisfaisant avec l'intonation montante et l'entourage consonantique [p], *C'est occupé ?* (50 réponses correctes sur 59). En bref, l'intonation montante et l'entourage consonantique fa-

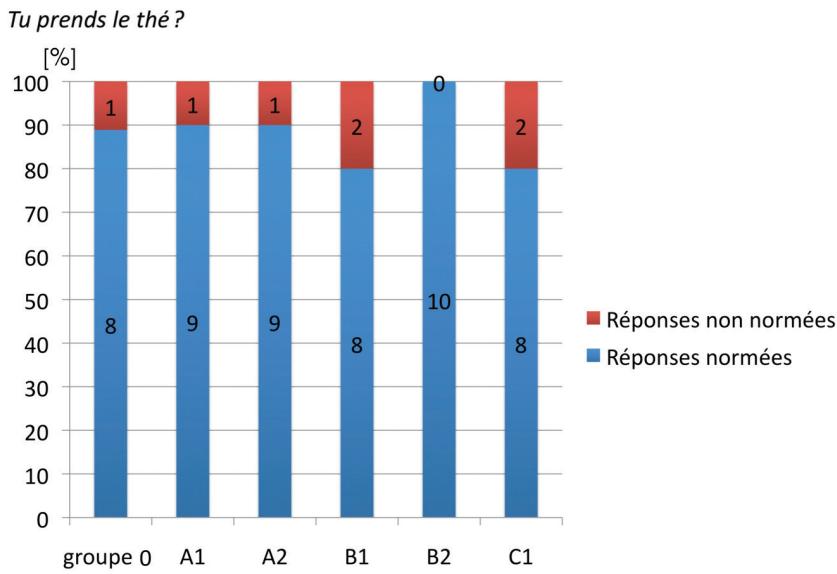


Histogramme 4. Résultats par phrases, test MVT (le pourcentage des réponses normées en bleu)

vable [t][s][p] permettent de dépasser la barre des 80% de réussite. Or, nous pouvons observer une baisse de réponses correctes brusque, de 70% à 46% (27 réponses correctes sur 59), avec l'item *Vous l'arrachez*, c'est-à-dire au moment où le contexte devient moins favorable (même si l'entourage consonantique [ʃ] n'est pas encore défavorable). En fait, ce qui en résulte pour nous, c'est le rôle essentiel de l'intonation, car, *primo*, son changement met en valeur la différence de timbre et, *secundo*, l'intonation favorable (en l'occurrence montante) permet de créer le contexte facilitant pour l'identification du phonème /ɛ/. Cela étant, le résultat au dessous de la moyenne, le plus bas (26 réponses correctes sur 59), concerne la voyelle [ɛ] au sein de l'item plus long (de 8 syllabes), *Il ne faut pas vous affoler*, construit notamment avec l'intonation descendante, mais aussi avec l'entourage consonantique défavorable [l] qui rend, certes, plus difficile la perception et doit être pris en compte. Il faut admettre que l'entourage consonantique favorable [t] confirme également son efficacité au sein des items construits avec l'intonation descendante, mais il n'atteint plus les 70% de réussite, comme dans le cas des items construits avec l'intonation montante et l'entourage consonantique [t]. À ce stade, l'entourage consonantique [ʒ][v] et l'entourage semi-consonantique [j] restent à explorer plus en détail pour vérifier leur degré de difficulté dans l'identification du phonème /ɛ/. Quant aux items comportant la voyelle [ɛ], nous voyons que ce qui constitue le contexte facilitant pour l'identification du phonème /ɛ/, ne l'est plus pour le phonème /ɛ/, notamment l'entourage consonantique. Même si, selon notre hypothèse de départ, la voyelle [ɛ], absente du système vocalique polonais, est une source de difficultés pour le public polonophone et que le [ɛ] ne pose pas problème, nous pouvons observer une sorte de confusion quand il s'agit de distinguer les deux timbres. En général, environ la moitié des apprenants entendait le [ɛ] à la place du [ɛ] au sein des items comportant uniquement la voyelle [ɛ]. Nous pouvons noter par exemple une confusion très nette [ɛ]/[ɛ] dans le cas de l'entourage consonantique [R] en syllabe ouverte au sein des items : *Dans le Marais. Quelques fines raies ?* Sachant que notre consigne était de dire si les auditeurs entendaient le son [ɛ] du mot épée, nous ne pouvons pas écarter comme éventualité que c'était la consigne qui a pu les influencer. Par conséquent, pour prouver une bonne identification du phonème /ɛ/ auprès du public polonophone, il faudrait dans l'avenir, soit élargir le test (en proposant une partie consacrée à la perception du timbre [ɛ], avec la consigne *entendez-vous le son [ɛ] du mot « elle »*), soit changer de consigne (pour *entendez-vous le son [ɛ] du mot « épée » ou le son [ɛ] du mot « elle » ?*). En attendant, grâce aux résultats du présent test, nous pouvons montrer que la voyelle [ɛ] sera certainement mieux identifiée au sein de la syllabe fermée, ce qui constitue d'ailleurs la priorité pour l'acquisition. Ainsi, nous notons un très bon résultat avec l'item *Subalterne ?*, car dans ce cas, la voyelle est accentuée et allongée.

4.4.1. Exemple d'un contexte très facilitant

Contexte favorable ++ : *Tu prends le thé ?* (position accentuée forte de la voyelle, l'intonation montante, l'entourage consonantique [t]).

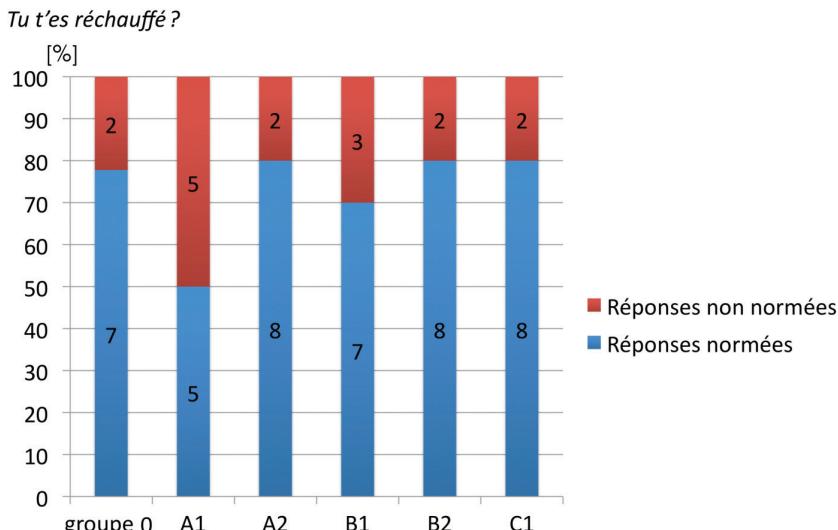


Histogramme 5. Test MVT, contexte très facilitant
(le pourcentage des réponses normées en bleu)

Nous notons un très haut niveau de réussite avec l'item *Tu prends le thé ?* Le contexte est très favorable à la perception. Apparemment, l'entourage consonantique [t] et l'intonation montante jouent leurs rôles facilitateurs. La voyelle [e] a été placée en position accentuée forte au sein de l'item assez court, de quatre syllabes. Les apprenants de tous les niveaux ont atteint la barre des 80% de réussite. Nous pouvons noter 100% de réussite au niveau B2, 90% au niveau A1 et A2, 80% au niveau B1 et C1.

4.4.2. Exemple d'un contexte facilitant

Contexte favorable + : *Tu t'es réchauffé ?* (position accentuée forte de la voyelle, l'intonation montante, l'entourage consonantique [f]).



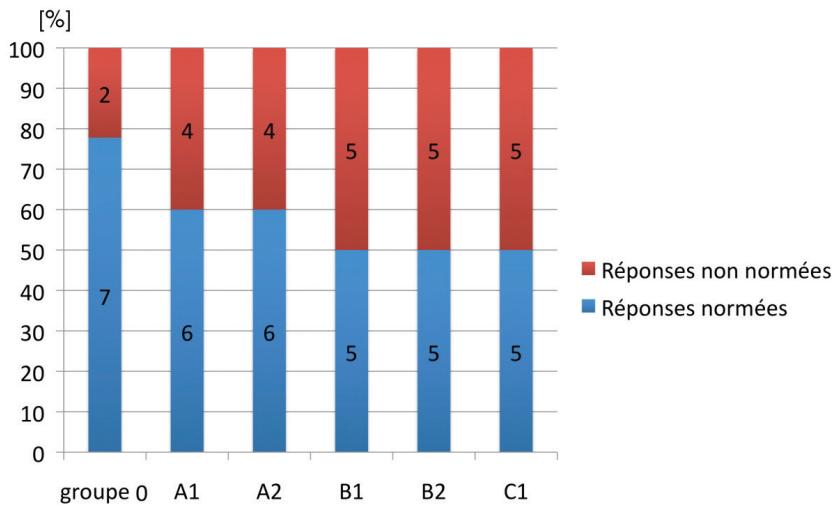
Histogramme 6. Test MVT, contexte facilitant
(le pourcentage des réponses normées en bleu)

Même si la voyelle [e] a été aussi placée en position accentuée forte, en gardant l'intonation montante, nous pouvons observer une baisse du taux de réussite avec le contexte favorable chez les apprenants de tous les niveaux presque, à part le niveau C1. Le fait de changer le contexte consonantique au sein de l'item de cinq syllabes, *Tu t'es réchauffé ?*, a provoqué une baisse de réussite de 40% au niveau A1, une baisse de 10% au niveau A2 et B1, une baisse de 20% au niveau B2. Seuls les apprenants du niveau avancé, C1, ont pu conserver le même résultat.

4.4.3. Exemple d'un contexte moins favorable

Contexte moins favorable : *Tu traverses la chaussée* (position accentuée faible de la voyelle, l'intonation descendante, l'entourage consonantique [s]).

Tu traverses la chaussée.

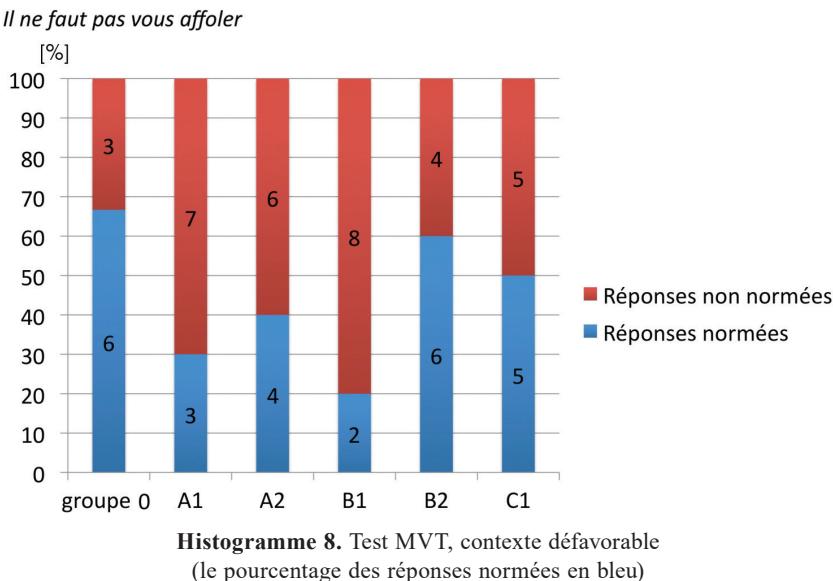


Histogramme 7. Test MVT, contexte moins favorable
(le pourcentage des réponses normées en bleu)

Les résultats baissent visiblement avec le contexte moins favorable. Cette fois il s'agit d'un item plus long, de 6 syllabes, avec l'intonation descendante, *Tu traverses la chaussée*. La barre de réussite des niveaux A1—C1 oscille entre 50—60%. Il y a un écart de 10% entre les niveaux avancés, B1—C1, et les niveaux A1—A2. Nous supposons que les apprenants avancés aient rencontré plus de difficultés, car dans leur cas, il s'agit souvent d'une *double focalisation* à maîtriser (sur le contenu sémantique et sur la forme sonore de l'énoncé). Nous n'avons pas proposé cette fois de logatomes, ce qui nous aurait permis d'écartier ce phénomène, pourtant nous avions fait le choix de limiter la longueur du test afin de ne pas surcharger les participants en prenant en compte nos expériences précédentes.

4.4.4. Exemple d'un contexte défavorable

Contexte défavorable : *Il ne faut pas vous affoler* (position accentuée faible de la voyelle, l'intonation descendante, l'entourage consonantique [l]).



L'item *Il ne faut pas vous affoler* constitue le contexte défavorable à la perception du son [e]. Il s'agit d'un item plus long, de 8 syllabes, construit avec l'intonation descendante, l'entourage consonantique défavorable, sans mettre en valeur l'acquité du son [e] et son aspect tendu. Par conséquent, avec ce contexte qui n'est plus facilitant, le taux de réussite est le plus faible, avec seulement 20% de réussite au niveau B1, 30% au niveau A1 et 40% au niveau A2. Le groupe de niveau C1 atteint la barre de 50% et le groupe B2 dépasse cette barre symbolique de 50% de réussite. Quant au groupe 0, nous pouvons observer aussi une baisse constante du niveau de réussite à partir du contexte très favorable, passant par le contexte favorable, moins favorable et défavorable, ce qui confirme l'utilité de créer les conditions facilitant la perception dans l'acquisition des phonèmes problématiques, notamment le [e].

5. Conclusion

D'après notre hypothèse de départ, la voyelle [e], absente du système vocalique polonais, constitue une source de difficultés pour le public polonophone et la voyelle [ɛ] ne pose pas de problème dans la mesure où cette dernière trouve son équivalent proche dans la langue maternelle des apprenants. Pourtant, au niveau perceptif, quand il s'agit de distinguer les deux phonèmes, nous pouvons observer une confusion des timbres. En l'occurrence, il s'agirait alors d'atténuer

la confusion [e]/[ɛ] en agissant en sorte de mettre en valeur le [e] en position accentuée forte, en privilégiant l'intonation montante, et de positionner cette voyelle dans son entourage consonantique favorable, notamment [t][s][p]. Et, parallèlement, pour éduquer l'oreille, présenter la voyelle [ɛ] en syllabe fermée, position accentuée, dans son entourage consonantique favorable et l'intonation descendante. Ce procédé permettrait de mettre en relief les propriétés acoustiques des phonèmes en question pour éviter la confusion des timbres dès le début du processus d'apprentissage. Ensuite, insister sur la voyelle [e], graduellement passer du contexte très facilitant vers le moins favorable (l'intonation descendante et l'entourage consonantique défavorable), pour dépasser les interférences perceptives et articulatoires de ce son qui n'a pas d'équivalent en polonais, afin de ne pas laisser les erreurs se fossiliser dans l'interlangue de l'apprenant. Rappelons que la contrainte distributionnelle constitue une priorité sur le plan didactique, la contrainte étymologique est obligatoire ou facultative selon la graphie, et la contrainte sémantique reste optionnelle. Nous estimons important de souligner que, même si le test focalisé sur les oppositions a permis aux apprenants débutants de discriminer le son [e] correctement, nous remarquons que les paires minimales, dépourvues de leur contexte de communication, paraissent inefficaces dans la mesure où elles ne garantissent pas la stabilisation des acquis à long terme (le taux de réussite est en baisse aux niveaux avancés). L'approche verbo-tonale nous paraît prometteuse, vu que nous avons pu confirmer le rôle favorable du contexte facilitant (au sein des items comportant le son /e/, construits avec l'intonation montante, l'entourage consonantique [t][s][p]) et nous avons observé le taux de réussite s'améliorer avec la partie MVT de notre test de perception. Ceci reste tout de même à confirmer auprès d'un public plus large et à l'aide d'une étude longitudinale. Cela étant, les informations obtenues dans le cadre de cette étude permettront de concevoir une réponse méthodologique pertinente, adaptée aux besoins du public polonophone, sur le plan de la phonétique en didactique du français langue étrangère.

Références

- Billerey Bozena, 2004 : *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais*. [Thèse de Doctorat en Sciences du Langage]. Toulouse : Université de Toulouse le Mirail.
- Billières Michel, 2001 : « Le corps en phonétique corrective ». In : Raymond Renard, éd. : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck, 37—70.

- Billières Michel, 2005 : « Les pratiques du verbo-tonal. Retour aux sources ». In : Michel Berré, éd. : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : CIPA, 67—87.
- Billières Michel, 2008 : « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 43, 27—37.
- Callamand Monique, 1981 : *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé International.
- Dańko Magdalena, Sauvage Jéremi, Hirsch Fabrice, 2015 : « La perception phonémique en français des apprenants polonophones ». *L'Information grammaticale*, 146, 32—38.
- Georgeton Laurianne, Paillereau Nikola, Landron Simon, Gao Jiayin, Kamiyama Takeki, 2012 : « Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé : à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE ». In : *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL*. Vol. 1 : JEP. Grenoble : ATALA & AFCP, 145—152 [<http://www.aclweb.org/anthology/F12-1019>].
- Guberina Petar, 2003 : *Rétrospection*. Zagreb : Ar Tresor naklada.
- Guberina Petar, Gospodnetic N., Pozojenic M., Skaaric P., Vuletic B., 1965 : « Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, 81—94.
- Guimbretière Elisabeth, 1996 : *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Hagège Claude, 1985 : *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.
- Hamm Dominique, Dańko Magdalena, 2017 : « Perception et traque de “l'accent étranger” : la production des voyelles orales en FLE par des polonophones ». *Echo des études romanes*, 13/1, 101—122.
- Intravaia Pietro, 2000 : *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Érudition.
- Landercy Albert, Renard Raymond, 1977 : *Éléments de phonétique*. Mons : Didier-Bruxelles.
- Lado Robert, 1957: *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lhote Elisabeth, 1995 : *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- Mackey William Francis, 1976 : *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Renard Raymond, 1971/1989 : *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier Érudition.
- Troubetzkoy Nikolay Sergeevich, 1949 : *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Von Essen Otto, 1967: *Fonetyka ogólna i stosowana*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wierzchowska Bożena, 1965: *Wymowa polska*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wierzchowska Bożena, 1980: *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum.