

**L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS DANS
LE MANUEL SCOLAIRE FINLANDAIS *ESCALIER 2***

Mémoire de licence en philologie romane
Séction des langues romanes et classiques
Université de Jyväskylä

le 11 mai 2015
Asta Järvinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Asta Järvinen	
Työn nimi – Title L'enseignement de la prononciation du français dans le manuel scolaire finlandais <i>Escalier 2</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 05/2015	Sivumäärä – Number of pages 21
Tiivistelmä – Abstract <p>Työn tavoitteena oli selvittää, miten lukion ranskan lyhyen oppimäärän 3. ja 4. kurssien oppikirja Escalier 2 opettaa ääntämistä. Ääntäminen oli tutkimusaiheena kiinnostava, sillä se luo pohjan suulliselle ilmaisulle. Puhujan kieliopillisesti oikea viesti ei välttämättä välity halutunlaisena, mikäli ääntämisessä on liian suuria puutteita. Oletuksena oli, että kirjassa keskityttäisiin erityisesti suomenkielisille oppijoille hankaluuksia tuottavien ranskan fonetiikan piirteiden opettamiseen. Nämä alueet jaoteltiin kolmeen osaan: kirjoitusasun ja ääntämisasun eroavaisuuksista aiheutuviin ongelmiin, suomenkielisille oppijoille hankaliin äänneisiin ja puheen sujuvuuteen. Ääntämisen kuvaamiseen kirjassa käytettiin kansainvälistä foneettista aakkostoa (I.P.A). Kirjan jokaisesta kappaleesta löytyi ääntämisen opetukseen tarkoitettu tehtäväosio ja kirjassa oli yhteensä 25 ääntämistehtävää. Sen lisäksi kappalekohtaisista sanastoista löytyivät ääntämisohjeet foneettisesti kirjoitettuna. Ääntämisen opetuksen jakaminen eri osa-alueisiin ei ollut helppoa, sillä eri alueet ovat toistensa kanssa osittain päällekkäisiä. Joissakin tehtävissä saatettiin keskittyä suomenkieliselle vieraan äänneen kirjoitus- ja ääntämisasujen ristiriitoihin, jolloin tehtävä kuuluu kahteen kategoriaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tehtävissä suosittu toimintatapa oli kuuntelu, johon yhdistettiin sanojen toistamista, tekstin lukemista ja vastausten tarkastamista. Käsitellyt piirteet keskittyivät suomenkielisten ongelmakohtiin, mutta mukana oli myös puheen yleistä sujuvuutta koskevia tehtäviä.</p>	
Asiasanat – Keywords vieraiden kielten opetus, fonetiikka, français langue étrangère, phonétique, prononciation	
Säilytyspaikka – Depository JYX (http://jyx.jyu.fi)	
Muita tietoja – Additional information	

Table des matières

1. Introduction.....	4
1.1 Langues étrangères dans le programme scolaire finlandais.....	4
1.2 Importance de l'enseignement de la prononciation.....	4
1.3 Phonétique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE).....	5
1.4 La présentation du corpus et la méthode de l'étude.....	7
2. Analyse de l'enseignement de la prononciation dans <i>Escalier 2</i>.....	8
2.1 Les caractéristiques traitées dans le manuel.....	8
2.1.1 Les différences entre l'orthographe et la phonétique.....	8
2.1.2 Les sons difficiles à prononcer pour un finnophone.....	10
2.1.3 La fluidité de l'expression orale.....	11
2.2 Les exercices de la prononciation.....	12
2.2.1 Les exercices sur les différences de l'orthographe et de la phonétique...	12
2.2.2 Les exercices sur les sons particuliers.....	15
2.2.3 Les exercices sur la fluidité de l'expression orale.....	17
2.3 Les types d'exercices.....	18
3. Conclusion.....	20
Bibliographie.....	21

1. Introduction

1.1 Langues étrangères dans le programme scolaire finlandais

Selon le programme scolaire finlandais des langues étrangères (Direction générale de l'enseignement, 2003 : 100), l'éducation doit garantir aux apprenants la possibilité d'étudier individuellement et leur faire comprendre que les connaissances communicatives exigent l'apprentissage varié et persévérant. Dans le cadre de ce programme, le but est de savoir communiquer à la façon typique de la langue et de la culture cible, d'évaluer ses connaissances par rapport aux objectifs, de connaître ses points forts et ses besoins de développement comme émetteur d'un message et comme apprenant d'une langue, et de savoir élaborer ses connaissances linguistiques. L'évaluation est effectuée en tenant compte de tous les secteurs des connaissances d'une langue selon les buts soulignés dans la description du cours. Aux cours des langues étrangères du programme court (Direction générale de l'enseignement, 2003 : 100-101), l'apprenant doit avoir la possibilité d'écouter, de lire, de parler et d'écrire pour atteindre les buts de chaque cours.

1.2 Importance de l'enseignement de la prononciation

La fonction la plus importante de la langue est d'être un moyen de la communication. Pour que la langue parlée soit compréhensible, il est nécessaire de la prononcer de la manière suffisamment claire. L'apprentissage de la bonne prononciation est ainsi important parce qu'elle améliore et facilite la communication entre les locuteurs. La bonne prononciation rend le message compréhensible chez l'interlocuteur. De plus, elle améliore la connaissance de la fonction du système des sons dans la langue cible chez le locuteur, ce qui rend la compréhension orale plus facile. D'après Allen et Valette (1972 : 44), la plupart des enseignants trouvent l'enseignement de la prononciation tôt commencé comme une façon d'éviter plusieurs heures de travail de remède plus tard pendant les études. Une mauvaise habitude de prononcer est difficile à changer mais facile à apprendre.

Le but de ce travail est d'étudier l'enseignement de la prononciation du français pendant le troisième et quatrième cours du programme court du lycée. Quant à la communication, le

troisième cours souligne la compréhension et l'expression orales (par exemple exprimer son opinion) et la connaissance des structures de base d'une langue. Le quatrième cours, par contre, met l'accent sur la compréhension orale, l'expression orale, la maîtrise des structures de base et les rédactions courtes et simples (Direction générale de l'enseignement, 2003 : 106).

À notre connaissance, l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère n'aurait pas été étudié pendant les dernières décennies en Finlande. Cependant, l'expression orale est devenue de plus en plus importante dans les programmes d'études du collège et du lycée. Nous pouvons ainsi souligner l'importance de cette étude. Le sujet de notre étude est donc neuf et intéressant.

1.3 Phonétique dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE)

Malgré l'utilité de la prononciation claire, elle est insuffisamment tenue compte dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Iivonen et Nevalainen (1998 : 15) signalent que l'enseignement de la prononciation est ignoré facilement à cause d'autres caractéristiques préférées par les enseignants. D'après eux, un point de vue plus général permet aux apprenants de faire moins d'effort avec la prononciation qu'avec plusieurs d'autres secteurs de la langue. La situation ordinaire ne permet aux apprenants d'apprendre que des sons complètement nouveaux, tandis que toutes les autres caractéristiques, comme la grammaire, ne sont pas traitées aux cours des langues. Allen et Valette (1972 : 44) sont d'accord avec l'affirmation d'Iivonen et Nevalainen. Pour Allen et Valette, la première tâche d'un enseignant est de convaincre des étudiants de l'importance de la bonne prononciation. Une mauvaise prononciation peut provoquer une situation où le message du locuteur n'est pas compris.

De plus, la bonne prononciation comprend plusieurs aspects. En même temps que l'étudiant apprend la prononciation d'une langue étrangère, il devrait assimiler d'autres connaissances phonétiques. Par exemple, la compréhension orale et la prosodie, qui aident l'apprenant à comprendre différents sens d'un mot (Iivonen et Nevalainen, 1998 : 16). En ce qui concerne l'apprenant d'une langue étrangère, la conscience phonétique fait partie de la conscience linguistique comprenant la conscience des fautes dans la prononciation (Iivonen et

Nevalainen, 1998 : 20).

Quant à la prononciation, selon Kalmbach (2011 : 5) et Pierret (1985 : 3-4), ce qui pose un véritable problème aux apprenants non-natifs du français, c'est l'orthographe. Ces savants accentuent différents points exigeant plus d'attention pendant le procès d'apprentissage de la prononciation. Les difficultés mentionnées sont quatre : 1) une succession de sons peut s'écrire par un seul signe (*axe* [aks] et *examen* [egzamɛ̃]) 2) un seul son peut s'écrire par une combinaison de signes ([o] peut s'écrire *eau* ou *au*), 3) un son peut s'écrire par de nombreux signes différents ([ɛ] est écrit par exemple *è*, *ê* et *et*) et 4) les sons différents peuvent être représentés par un signe ou un groupe de signes (*en* peut se prononcer par exemple comme [ɑ̃] dans le pronom *en*, mais *en* ne se prononce pas comme terminaison du verbe *parlent* [paʁl]). Selon eux, l'utilisation d'un système de transcription des phonèmes est essentielle. Un système recommandable est celui de l'Association Phonétique Internationale (A.P.I.), créé pour faciliter l'illustration des sons. Dans l'A.P.I., tous les sons équivalent à un seul signe et tous les signes équivalent à un seul son. Selon Allen et Valette (1972 : 59), l'utilisation de l'A.P.I. dans la classe est utile en particulier en français parce que les règles générales de correspondance entre le son et le symbole sont souvent insuffisantes pour avoir une idée valable de la prononciation d'un mot. Selon Allen et Valette, (1972 : 59) la présentation de l'A.P.I. au cours aide les apprenants à comprendre la transcription phonétique des mots dans les dictionnaires, ce qui améliore la prononciation.

Allen et Valette (1972 : 45-48) donnent des exemples d'exercices utilisés dans l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. Selon eux, dans certains manuels, les dialogues ou phrases initiales introduisent aux apprenants des sons clés. Dans ce type d'exercices, l'enseignement est normalement commencé par des sons familiers, complétés par de nouvelles caractéristiques concernant par exemple l'intonation différente, et progressé jusqu'aux sons complètement inconnus aux apprenants. Pour réaliser cet exercice, le professeur peut utiliser les phrases de base du cours pour focaliser l'attention des apprenants sur des sons critiques. L'attention des apprenants est attirée sur les caractéristiques difficiles quand ils répètent ces phrases. D'après Allen et Valette (1972 : 47-48), l'apprenant peut avoir des difficultés à prononcer une combinaison de sons même s'il n'a aucun problème de les prononcer un par un. Dans ce cas-là, il faut d'abord défaire cette combinaison et après la reconstituer.

1.4 La présentation du corpus et la méthode de l'étude

Escalier 2 est un manuel scolaire finlandais destiné pour les lycéens et pour l'enseignement des adultes. Ce manuel contient le troisième et le quatrième cours du programme court du français au lycée. *Escalier 2* est publié en 2012 par SanomaPro.

Dans cette étude, nous examinerons premièrement quels phénomènes de la phonétique française sont traités dans *Escalier 2*. Ensuite, nous expliquerons la manière dont ils sont présentés et enseignés dans l'ouvrage. Nous supposons que les problèmes les plus communs des finnophones sont traités dans le manuel. Pour conclusion, nous comparerons les résultats trouvés à notre hypothèse.

2. Analyse de l'enseignement de la prononciation dans *Escalier 2*

Dans *Escalier 2*, la prononciation est tenue compte aux plusieurs façons. La table des matières est organisée de la manière dont nous pouvons trouver facilement les exercices pour différents secteurs de la langue et de la culture. Un secteur est marqué d'une certaine couleur avec laquelle les exercices de ce secteur se trouvent dans le manuel. En outre, les exercices de la prononciation qui sont inclus dans tous les chapitres, les instructions de la prononciation de la façon A.P.I. se trouvent à côté de chaque mot dans les vocabulaires des chapitres. Cette étude souligne notamment l'enseignement dans les exercices.

2.1 Les caractéristiques de la phonétique traitées dans le manuel

Onze des douze chapitres du manuel ont un certain thème en ce qui concerne l'apprentissage de la prononciation. Dans le dernier chapitre du manuel, les sons traités sont révisés. Nous divisons les caractéristiques en trois fractions : 1) les différences entre l'orthographe et la phonétique, 2) les sons difficiles à prononcer pour un finnophone, et 3) la fluidité de l'expression orale. Ces caractéristiques sont traitées dans 25 exercices d'*Escalier 2*. Les fractions 1 et 2 se chevauchent partiellement, donc elles ne peuvent pas être complètement séparées l'une de l'autre. La prononciation des graphèmes *c*, *ch*, *e* et *s* est incluse dans toutes les deux catégories dans cette étude.

De plus, pour faciliter l'apprentissage de rapports du système phonétique et de l'orthographe, les auteurs introduisent partiellement l'A.P.I dans le manuel. Dans tous les secteurs de la prononciation, surtout quand un son particulier est traité, la transcription de ce phonème est présentée. Par exemple, en traitant la prononciation de la lettre *e* (2012 : 144), la forme de transcription se trouve à côté des formes orthographiques possibles. Selon l'exercice 25 de la page 144, [e] se peut écrire *é* (*réagir*), *-er* (*sauver*), ou *-ez* (*conduisez*).

2.1.1 Les différences entre l'orthographe et la phonétique

C'est la catégorie des différences de l'orthographe et de la phonétique qui est le plus

représentée dans le manuel. La moitié, cela signifie sept de douze, des thèmes utilisés dans les exercices des chapitres, traite la problématique de l'orthographe française comparée au système phonétique. Les règles graphiques sont diverses et plusieurs exceptions sont possibles, ce qui rend l'apprentissage des sons exigeant pour un finnophone. Comme les finnophones se sont habitués à prononcer tout ce qui est écrit à cause du système phonétique finnois, le système phonétique français peut leur donner l'impression désordonnée. L'enseignement des règles graphiques de la phonétique est essentiel pour l'apprentissage de la prononciation française.

Pour un finnophone, en français plus est écrit que prononcé. Selon la règle générale, une consonne en position finale du mot ne se prononce pas. Cependant, par exemple à la fin des mots d'emprunt le [ʁ] se prononce (Kalmbach, 2011 : 111). Les erreurs à éviter selon Kalmbach (2011 : 111) sont celle de prononcer des verbes du premier groupe avec -er *[ɛʁ] au lieu de la bonne forme [e] et celle de prononcer un adjectif masculin comme adjectif féminin. Cela signifie la prononciation de la consonne finale, par exemple *[ʃod], « chaude » quand on voudrait dire [ʃo], « chaud ».

Les thèmes concernant la prononciation de la fin des mots traités dans *Escalier 2* sont le son final du mot (2012 : 31), les lettres non prononcées en position finale du mot (2012 : 51) et le genre et la prononciation du mot (2012 : 183). Nous pouvons constater que les auteurs d'*Escalier 2* prennent au sérieux les règles graphiques et leur incompatibilité avec le système phonétique. Apparemment, les auteurs trouvent important l'apprentissage des règles élémentaires pour que les apprenants comprennent la fonction du système français. Une fois comprise la fonction, la prononciation devient plus facile. Les petits détails des règles ne sont pas présentés, mais l'enseignement reste au niveau de base, ce qui est pertinent au cours d'une langue du programme court du lycée.

En français, une lettre à l'écrit ne correspond pas à un son. Un son peut être représenté par une graphème ou par une combinaison de graphèmes. À cause de cela, les groupes de voyelles (2012 : 87), la prononciation de *c* et de *ch* (2012 : 105), la prononciation de *e* (2012 : 144) et les différents types de prononcer le graphème *s* (2012 : 214-215) ont leurs propres chapitres d'exercices dans le manuel. Dans *Escalier 2*, le groupe de voyelles *ai* se transcrit [ɛ], *au* et *eau* se transcrivent [o], *eu* se transcrit [ø] ou [œ], *oi* et *oy* se transcrivent [wa] et *ou* se transcrit [u]. Selon Kalmbach (2011 : 111), quant à la prononciation de *c*, la règle générale

est de prononcer [k] devant *a*, *o*, et *u* mais [s] devant *e*, *i*, et *y*. Le groupe de graphèmes *ch* est plus souvent prononcé [ʃ], comme *changer* [ʃɑ̃ʒe] ou *dimanche* [dimɑ̃ʃ] (Kalmbach, 2011 : 111). Quant à la prononciation de la lettre *e*, toutes les variantes de sa prononciation sont présentées. Les possibilités sont [e], [ɛ], [ə], [œ], [ã] et [-]. De plus, les variantes de *s*, soit les sifflantes [s], [z] et les chuitantes [ʃ], [ʒ] sont traitées dans le manuel.

2.1.2 Les sons difficiles à prononcer pour un finnophone

Évidemment, les caractéristiques étranges pour les locuteurs doivent être exercées plus que les caractéristiques qu'ils connaissent déjà. Les caractéristiques exigeant plus d'attention varient dépendant de la langue originale du locuteur. Nous incluons cinq chapitres de douze dans la catégorie de la prononciation exigeante pour un finnophone. Les sons particuliers traités dans le manuel sont les voyelles nasales [ɛ̃] et [ã] et les différentes variantes de *s*, c'est-à-dire [ʃ], [ʒ] et [z]. La prononciation de *e* qui peut se produire comme [e], [ɛ], [ə] ou [ø] est inclus dans cette catégorie avec les sons de *s*. D'après Kalmbach (2011:148), ce qui pose un problème pour les finnophones dans ce cas, c'est l'absence de ces sons du système phonétique du finnois. C'est pourquoi il faut exercer ces éléments consciencieusement.

En ce qui concerne les voyelles nasales, Kalmbach (2011 : 52) fait une remarque sur leur nature pure : une voyelle nasale française ne contient pas d'élément consonantique. À l'écrit, les voyelles nasales sont toujours suivies d'un *n* ou d'un *m* qui sont des consonnes nasalisées. Les finnophones ont l'habitude de prononcer tout ce qui est écrit, et facilement, les voyelles nasales sont ainsi prononcées avec un élément consonantique *[ãn] et *[ɛ̃n]. Selon Kalmbach (2011 : 52), c'est une erreur fréquente à éviter. Dans *Escalier 2*, à côté de l'exercice traitant la voyelle nasale [ɛ̃] (2012 : 162), il se trouve un bref commentaire sur les règles de la prononciation des nasales. Les auteurs d'*Escalier 2* constatent qu'en prononçant une nasale, l'air passe par la bouche et par le nez en même temps. La voyelle nasale [ã] est cependant traitée plus tôt dans le manuel (2012 : 122), sans aucun commentaire à côté d'elle. Le principe pourrait être mentionné dans le manuel la première fois qu'une certaine règle est utilisée.

Les chuitantes [ʃ] et [ʒ] sont difficiles pour les finnophones parce qu'elles n'existent pas dans le système phonétique finnois (Kalmbach, 2011 : 148). De plus, le français contient deux

sifflantes [s] et [z], tandis que le finnois n'en contient qu'un. Cela provoque des problèmes pour les finnophones bien qu'ils puissent distinguer un son de l'autre. Par exemple, Kalmbach (2011 : 122) signale que les finnophones savent prononcer le *s* sonore [z], mais l'oublie souvent. Même le *s* sourd du français est un peu différent du *s* du finnois (Kalmbach 2011 : 27). Kalmbach (2011 : 148) constate qu'il faut savoir prononcer le [s] et le [z] pour être capable de pouvoir bien prononcer le [ʃ] et le [ʒ]. Nous trouvons donc évident l'enseignement de ces sons sous le même titre, « les sons de s ». Il ne suffit pas de savoir distinguer l'un de l'autre, mais il faut savoir les produire de la manière distinctive et ne pas les confondre l'un avec l'autre en les prononçant. Ils sont présentés et travaillés dans les mêmes exercices du manuel (2012 : 214-215). Aucune de ces caractéristiques n'est traitée seule dans un exercice, mais elles sont présentées ensemble.

2.1.3 La fluidité de l'expression orale

L'enseignement de la prononciation dans certains chapitres d'*Escalier 2*, est consacré à la fluidité de la parole, c'est-à-dire trois chapitres ne traitent pas les sons particuliers mais la parole et son aisance. Dans le chapitre trois (2012 : 69), la liaison est soulignée et dans le chapitre dix (2012 : 197), l'accent est mis sur la prononciation courante. Les sons sont révisés dans le dernier chapitre (12) du manuel. L'apprentissage de la parole courante combine les caractéristiques phonétiques à une unité plus grande. La parole courante est le but, tandis que l'apprentissage des sons particuliers et leur production successivement est le moyen de l'obtenir.

Le chapitre sur la liaison (2012 : 69) tient compte des « courbes de liaisons » qui montrent aux apprenants où la liaison est nécessaire. La courbe lie la fin d'un mot au début d'un autre. Dans ce chapitre, la signification de la liaison n'est pas expliquée. Cependant, dans le chapitre de la prononciation courante (2012 : 197), au-dessus de l'exercice se trouve une brève explication de la signification des notions *liaison* et *élision* :

Dans la langue française, il y a beaucoup de mots courts qui peuvent être liés aux autres mots, soit en laissant tomber la lettre finale du mot (*élision*), soit en liant les mots phonétiquement (*liaison*). C'est pourquoi une phrase peut sembler comme un seul mot. (Traduction par l'auteure.)

Il est remarquable que les détails de la prononciation courante ne se situent pas toujours dans les chapitres traitant particulièrement la fluidité de la parole. Comme le montre le chapitre numéro quatre (2012 : 87), à côté des exercices, mais pas y inclus, il se trouve un bref commentaire sur la prononciation. Ce type de commentaires sont écrits à côté des exercices de quatre chapitres (2012 : 51, 87, 162 et 233). La remarque du chapitre quatre (2012 : 87) est liée aux « groupes de voyelles », même si elle rappelle à l'apprenant qu'en français, l'accent tonique est toujours sur la dernière syllabe. Nous signalons toutefois que c'est par la dernière syllabe d'une phrase que l'accent tonique est porté. Tous les mots ne sont pas accentués à l'oral. Dans la partie de révision (2012 : 233), nous rencontrons une remarque de ce type. Elle indique que la pratique régulière de la prononciation facilite la connaissance de la compréhension orale.

2.2 Les exercices de la prononciation

Dans les douze chapitres d'*Escalier 2*, il se trouve au total de 25 exercices différents concernant la prononciation française. Les caractéristiques phonétiques présentées y sont traitées dans elles. Nous examinerons par la suite la manière dont ces caractéristiques sont enseignées et traitées dans le manuel. Nous utiliserons le classement de trois catégories des exercices comme avec les phénomènes phonétiques dans la partie précédente de cette étude. Nous répartons les exercices en des catégories suivantes : 1) différences entre l'orthographe et la phonétique, 2) les sons particuliers et 3) la fluidité de l'expression orale.

2.2.1 Les exercices sur les différences de l'orthographe et de la phonétique

a) Chapitre 1 : Le son final du mot

Exercice 23

Il y a une liste de 18 mots après lesquels se rencontre une case vide. Dans cette case, l'apprenant doit marquer si la dernière lettre prononcée est [ʁ]. Selon les instructions de l'exercice, les apprenants doivent cocher les vides en paire après avoir lu les mots à haute voix. Après avoir lu les mots, l'étudiant peut vérifier les réponses en écoutant un CD. 13 de 18 mots finissent par un [ʁ], par exemple *baladeur, toujours, quatre, partir et concerts*. Ces

sont des exemples de différents types de mots : nom, adverbe, déterminant, verbe et nom au pluriel. Nous avons remarquée la différence entre la transcription officielle du *r* et la transcription utilisée dans *Escalier 2*. Selon l'A.P.I, la transcription serait [ʀ], tandis que les auteurs d'*Escalier 2* ont choisi d'utiliser une transcription différente, [R].

Exercice 24

Le but de cet exercice est de classier 12 mots dans une case selon leur dernier son. Les sons possibles sont [ɛ̃], [ɑ̃], [e] et [u]. L'objectif est de trouver trois mots à chaque case où se rencontre déjà un mot exemplaire. Le mot exemplaire du son [ɛ̃] est Bastien et les mots placés dans sa case devraient être *bien*, *copain*, et *parfum*. Après avoir classifié les mots, l'apprenant peut écouter les réponses du CD.

b) Chapitre 2 : les lettres non prononcées en position finale du mot

Exercice 22

L'apprenant est censé de lire huit mots avec son partenaire et de marquer les lettres non prononcées à la fin du mot. Ensuite, les réponses sont vérifiées en écoutant le CD. Certains mots fonctionnent bien en illustrant les différences entre l'orthographe et la phonétique, par exemple *sympas* et *ils continuent*. Il est facile à noter l'absence du *s* final prononcé ou la conjugaison *-ent* qui ne se prononce pas. Cependant, le mot *grands* pose un problème. Il arrive qu'un finnophone ne marque que la terminaison *-ds* non prononcée parce que le son précédent est une voyelle nasale [ɑ̃]. L'apprenant peut interpréter que [an] se prononce au lieu de [ɑ̃].

Exercice 23

Dans cet exercice, l'apprenant écoute et répète les mots situés de l'autre côté des différents types de terminaisons de mot. Les instructions soulignent l'importance d'observer les lettres finales qui ne sont pas prononcées. Par exemple, les terminaisons *-e*, *-ent* sont illustrées dans les mots *plage* et *regardent* dans lesquels la terminaison ne se prononce pas. Cependant, les exceptions communes, les déterminants *le* et *me*, sont inclus dans l'exercice.

Exercice 24

Dans un court dialogue se trouvent 17 mots dont il faut marquer les lettres non prononcées à la fin du mot. La prononciation des mots comme *j'achète*, *pantalons* et *anniversaire* sera vérifiée après les avoir marqué. Pour terminer l'exercice, l'étudiant lira le dialogue à haute voix.

c) Chapitre 4 : Les groupes de voyelles

Exercice 23

Dans l'exercice 23 il s'agit de l'écoute et de la répétition. L'apprenant écoute le CD et répète ce qu'il entend avant de le lire avec une paire. Les groupes de voyelles *ai, au, eau, eu, oi, oy* et *ou* sont foncées dans les phrases pour qu'elles soient plus visibles.

Exercice 24

Cet exercice se fait avec un partenaire : La personne A et B lisent chacune sept mots et écoutent sept mots. Les secteurs de tous les deux sont à la même page mais les mots de B sont à l'envers. Quand A lit, B écoute, et ensuite inversement. Par exemple, A lit *Bordeaux* et B doit déduire les lettres manquantes dans le mot *Bord__x* qu'il voit dans son livre. Pour aider A à prononcer le mot, la transcription phonétique [bɔrdo] se trouve à côté du mot. Le groupe de voyelles est foncée de la même manière que dans l'exercice précédente, mais dans cet exercice la personne complétant le mot doit savoir quelle paire de voyelles est en question.

d) Chapitre 9 : Le genre du mot et sa pronociation

Exercice 23

L'apprenant doit écouter huit mots et choisir la bonne forme, masculin ou féminin. À côté de chaque mot se trouve une case vide qui doit être cochée à condition que l'apprenant entende cette forme. L'apprenant doit distinguer par exemple entre *tunisien, tunisienne* et *régulier, régulière*. Après avoir écouté et marqué les mots, l'étudiant les écoute de nouveau. Pour terminer l'exercice, l'apprenant notera les différences remarquées.

Exercice 24

Dans cet exercice, cinq phrases sont écrites avec les adjectifs foncés. Au-dessous d'eux se trouvent les phrases que l'apprenant doit remplir avec des adjectifs appropriés. Si les adjectifs sont au masculin dans la phrase, l'apprenant doit le transformer au féminin et vice versa.

- 1 Malika est **brune** et assez **grande**.
Son frère Hamid est _____ et assez _____ aussi.

L'objectif est ainsi de remplir les trous avec les mots *brun* et *grand*. Un exemple au-dessus de l'exercice peut aider l'apprenant à comprendre le but. À la fin de l'exercice, les réponses sont vérifiées du CD et les phrases sont lues avec le partenaire.

2.2.2 Les exercices sur les sons particuliers

a) Chapitre 5 : La prononciation de *c* et *ch*

Exercice 20

Tous les 12 mots de l'exercice ont un *c* ou *ch* dans leur forme orthographique. Derrière chaque mot se trouvent trois cases vides avec un [s], [ʃ] et [k] au-dessus. L'apprenant doit donc choisir la manière dont le *c* ou *ch* est prononcé et cocher la case. Dans *français* la bonne alternative est [s], dans *dimanche* [ʃ] et dans *casier* [k]. Pour terminer, l'apprenant relit les mots écrits.

Exercice 21

L'exercice est un texte court à lire avec un partenaire. Les instructions conseillent à l'apprenant de faire attention aux mots foncés. Après, le texte est écouté du CD et la bonne prononciation est ainsi vérifiée.

b) Chapitre 6 : La nasale [ã]

Exercice 22

Dans l'exercice, l'apprenant écoute et répète dix mots à côté desquels se trouvent les transcriptions phonétiques. Après avoir lu les mots, l'apprenant doit décider dans quels mots se prononce un [ã]. Il est à remarquer que les auteurs n'ont pas utilisé la transcription officielle de l'A.P.I [ã] mais *a* complété par un tilde ~. Cela serait considéré comme plus facile et plus clair qu'un [ã].

Exercice 23

L'apprenant doit lire un texte court et souligner les mots dans lesquels se trouve une voyelle nasale [ã]. Après, les réponses seront vérifiées en écoutant le CD et le texte sera lu avec un partenaire.

c) Chapitre 7 : La prononciation de *e*

Exercice 25

Dans cet exercice sont présentées les différentes façons de prononcer la lettre *e*. Les formes phonétiques sont exercées en écoutant et répétant les mots écrits derrière les terminaisons possibles d'une forme orthographique. Derrière chaque mot se trouve la transcription phonétique. Par exemple, le son [ɛ] est présenté de la manière suivante :

[ɛ]	è	planète	[planet]
	ê	être	[ɛtʁ]
	-et	effet	[ɛfɛ]
	e tavun keskellä	terre	[tɛʀ]

(e mi-syllabique)

d) Chapitre 8 : La nasale [ɛ̃]

Exercice 18

Dans cet exercice, l'apprenant observe différentes formes orthographiques utilisées pour décrire un [ɛ̃] à l'écrit. Après ces différentes formes se trouvent les mots d'exemple que l'apprenant doit écouter et répéter. Les mots d'exemple pour la forme orthographique *un*, *um* sont *lundi*, *un* et *parfum*.

Exercice 19

Cet exercice est précédé d'une explication des règles de prononciation du [ɛ̃] accompagnée des mots d'exemples. Les auteurs expliquent que le son final du mot est toujours une nasale dans le cas où il se finit en *n* ou *ns* à l'écrit. Le mot *plein* est ainsi prononcé avec une nasale [plɛ̃], tandis que *pleine* est prononcé sans nasale [plɛn]. La règle de prononciation de *im* et *in* comme nasales quand ils sont suivis d'autres consonnes que *m* ou *n* au début du mot est tout autant expliquée. Les auteurs utilisent les mots *impossible* [ɛ̃pɔsibl] et *imaginaire* [imazinɛʀ] comme exemples. Après l'explication se trouve un exercice aux cases à cocher. Les douze mots sont écoutés du CD et ensuite il faut choisir si le [ɛ̃] se prononce dans *copain*, *italienne* ou *inutile*. Les mots sont non seulement au masculin mais aussi au féminin, et les mots commençant par *in* + *voyelle* sont également utilisés. Pour conclure l'exercice, l'apprenant lit les mots avec son partenaire.

Exercice 20

L'apprenant écoute un texte court et le lit avec son partenaire en exagérant les nasales. Ensuite, il faut souligner les mots avec un [ɛ̃] dans le texte.

e) Chapitre 11 : Les sifflantes et chuintantes

Exercice 21

L'exercice pour deux étudiants dont chacun lit 5 mots à haute voix. Quand l'un lit, l'autre écoute et vice versa. L'apprenant peut choisir de lire le mot avec un *s* sourd ou avec un *s* sonore. Par exemple, l'apprenant choisit entre *chats* [ʃa] et *gens* [ʒɑ̃] et son partenaire doit écouter quel est le mot prononcé. Après avoir entendu le mot, la personne écoutant coche la bonne case. Une fois lus les mots, celui qui lisait vérifiera que son partenaire a entendu ce qu'il a dit. Ensuite, tous les mots peuvent être écoutés.

Exercice 22

C'est un exercice basé sur des virelangues qui sont écoutées et répétées. Les apprenants peuvent les lire plusieurs fois par paires en les prononçant de plus en plus rapide chaque fois. Par exemple, pour entraîner la différence des sons *s* [s] et [ʃ], la phrase « Un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur » est utilisée.

2.2.3. Les exercices sur la fluidité de l'expression orale

a) Chapitre 3 : La liaison

Exercice 22

Neuf phrases sont marquées par les courbes de la liaison lorsque la liaison est nécessaire. L'apprenant lit les phrases avec son partenaire et répond aux questions posées qui se trouvent au-dessus de l'exercice. Il faut que l'apprenant essaie de résoudre quelles consonnes en position finale du mot normalement non prononcées se prononcent, comment les consonnes finales *s*, *x* et *z* se prononcent comment le *d* est prononcé dans le cas de liaison. Ensuite, les phrases seront écoutées et répétées.

Exercice 23

Après avoir écouté le CD, l'apprenant doit marquer les cas de liaison dans un texte court. Lorsque le texte est écouté et étudié, les apprenants le lisent par deux.

b) Chapitre 10 : La parole courante

Exercice 15

L'exercice contient dix questions avec les réponses fournies par le CD. Par paires, les apprenants lisent et répondent aux questions plusieurs fois en accélérant le rythme. Selon les instructions, ne faut pas oublier d'utiliser l'intonation dans les questions. Dans quatre réponses, la courbe de la liaison est marquée. Au-dessus de l'exercice se trouvent les instructions pour l'élision et la liaison.

c) Chapitre 12 : La révision des sons

Exercice 21

À côté de cet exercice se trouve une remarque sur l'utilité de l'entraînement régulier de la prononciation pour les connaissances de la compréhension orale. Dans l'exercice, l'apprenant doit lire avec son partenaire 12 mots écrits de deux manières : orthographique et phonétique. Après, les mots sont écoutés et répétés.

Exercice 22

L'apprenant doit écouter un court texte et d'y marquer la liaison. Ensuite, il le lit à son partenaire.

2.3 Les types d'exercices

Une perception générale sur les exercices de la pronociation dans *Escalier 2* est que la méthode de l'écoute s'utilise souvent. En effet, dans 24 de 25 exercices il est possible d'écouter des mots et des phrases du CD. Nous distinguons quatre différents types d'utiliser l'écoute dans les exercices. Ils sont 1) l'écoute et la vérification, 2) l'écoute et la répétition, 3) l'écoute et la notation en cochant une case et 4) l'écoute et la lecture. Nous avons rencontré huit exercices pour les deux premières catégories. Ces exercices sont donc les plus représentés dans le manuel. Les deux dernières catégories contiennent au total huit exercices dont cinq appartiennent à la troisième catégorie et le reste à la quatrième.

Dans la plupart des exercices d'*Escalier 2*, cela signifie 19 de 25, l'apprenant doit prêter attention aux différents sons du français et à leur orthographe dans le texte. Seuls les exercices de la catégorie « fluidité de l'expression orale » peuvent être exclus parce qu'ils traitent la liaison, l'élision et, généralement, la parole courante. Donc, ils ne traitent pas de sons particuliers mais les règles essentielles de la parole courante. En comparaison avec le classement utilisé dans cette étude, nous signalons que les catégories employées dans *Escalier 2* sont superposées, ce qui rend difficile à diviser les types d'exercices de la façon exacte.

Escalier 2 a réussi à faire attention à la phonétique, ce qui n'a pas été évident dans l'enseignement des langues étrangères. L'écoute combinée aux autres activités permet aux apprenants d'imiter ce qu'ils ont entendu. L'imitation peut fonctionner comme façon d'acquérir la conscience phonétique diverse. La compréhension orale s'améliore en même temps avec la compréhension de la manière dont la langue française se prononce. Se familiariser avec les différences orthographiques et phonétiques développe tout autant la conscience phonétique et le savoir-faire de l'apprenant. Nous pouvons constater que les auteurs d'*Escalier 2* considèrent l'enseignement de la pronociation comme important.

Vraisemblablement, ils veulent souligner que pour pouvoir communiquer dans la langue étrangère, il est nécessaire de savoir bien prononcer. Cela est important selon le programme scolaire finlandais qui met l'accent sur la production orale exercée pendant les cours de langues étrangères du programme court.

Les façons possibles de classer les types d'exercices d'*Escalier 2* sont nombreuses. Cependant, nous avons rencontrée deux façons d'enseigner la prononciation qui sont faciles à noter dans le manuel. Ce sont la méthode de l'écoute et la méthode de remarquer les différences entre l'orthographe et la phonétique.

3. Conclusion

Le but de notre étude était de présenter les caractéristiques de la phonétique traitées dans le manuel scolaire finlandais *Escalier 2*. Nous voulions découvrir la manière dont elles sont enseignées dans les exercices de la prononciation. Nos résultats sont les suivants : l'écoute et la connaissance des difficultés orthographiques sont considérées comme tellement importantes qu'elles sont représentées dans la plupart des exercices. L'orthographe française peut paraître difficile pour un apprenant finnophone parce que les finnophones se sont habitués à prononcer tout ce qui est écrit. L'incertitude de ses connaissances peut aboutir à la situation où l'apprenant n'ose pas parler même s'il sait dire quelque chose. Donc, les exercices de la production orale ne sont pas suffisants. Notons aussi que l'enseignement de la prononciation est aussi important.

Nous avons présumé que les problèmes les plus communs des finnophones seraient traités dans le manuel. Nous avons retrouvée que l'enseignement de la prononciation respecte les caractéristiques décrites d'abord. Non seulement les sons particuliers et les difficultés provoquées par l'orthographe, mais aussi la fluidité de l'expression orale est représentée dans *Escalier 2*. Les problèmes causés par l'orthographe seraient les plus communs, mais le classement n'est pas facile à faire parce que les catégories sont superposées. Cependant, nous signalons que les autres caractéristiques phonétiques sont probablement traitées dans les autres volumes de la série *Escalier*. L'étude sur un seul manuel nous donne l'impression de l'enseignement consciencieux de la phonétique, réalisé dans tous les chapitres. L'échantillon de plusieurs manuels formerait une conception plus large et diverse.

En somme, nous trouvons important que la prononciation française soit enseignée à l'école. Nous pourrions continuer à étudier ce thème de plusieurs façons: étudier les manuels scolaires d'un point de vue différente ou observer comment les professeurs de français réalisent l'enseignement de la prononciation en classe. Nous sommes sûre que les instructions d'un manuel ne sont pas toujours suivies mot par mot, mais le professeur les applique. Nous trouvons cet aspect pratique utile pour les futurs professeurs. Il serait ainsi intéressant de l'étudier plus en détail.

Bibliographie

Ouvrage analysé :

Altschuler, J., Granath, M., Laine, K. et Penttilä, R. 2012. *Escalier 2*. Helsinki.

Ouvrages consultés :

Allen, E. et Valette, R. 1972. *Modern language classroom techniques. A handbook*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Iivonen, A. et Nevalainen, T. 1998. *Vieraan kielen fonetiikan opetuksen näkökohtia*. Helsinki.

Kalmbach, J.-M. 2011. *Phonétique et prononciation du français pour les apprenants finnophones*. Jyväskylä.

Opetushallitus (Direction générale de l'enseignement) 2015. *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*.

http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf (consulté le 30 janvier 2015.)

Pierret, J.-M., 1985. *Phonétique du français : notions de phonétique générale et phonétique historique du français*. Louvain-la-Neuve.