

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eđitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı

Fransızca Öğretmenliđi Bilim Dalı

**LA DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION
DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS EN TURQUIE
(TÜRKİYE'DE FRANSIYZCA ÖĐRET MEN YETİŐTİRME PROGRAMINDA
SESLETİM ÖĐRETİMİ)**

Mahacen VARLIK

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2022

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

**LA DIDACTIQUE DE LA PRONONCIATION
DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS EN TURQUIE
(TÜRKİYE'DE FRANSIZCA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA
SESLETİM ÖĞRETİMİ)**

Mahacem VARLIK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2022

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

11/02/2022

Mahacen VARLIK



ONAY

Mahacem Varlık tarafından hazırlanan “**La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie**” konulu bu çalıřma, 13/01/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından **bařarılı** bulunmuř ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiřtir.

Adı-Soyadı

İmza

Tez Danıřmanı **Prof. Dr. Yaprak Türkan TAŐ**

Jüri Üyesi **Prof. Dr. Füsun SARA**

Jüri Üyesi **Prof. Dr. Nedret KILIERİ**

APPROBATION

Cette étude intitulée « La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie », préparée par Mahacem Varlık, a été approuvée le 13 janvier 2022 à l'unanimité par les membres du jury ci-dessous en tant que mémoire de master.

Signature

Directrice de mémoire

Prof. Dr. Yaprak Türkan TAŞ

Membre du jury

Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ

Membre du jury

Prof. Dr. Füsun SARAÇ



AVANT-PROPOS

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion menée dans le cadre de ma pratique de professeure de FLE. L'enseignement est un métier rempli de moments de joie et d'enthousiasme, mais également de doutes et de questionnements qui, en ce qui me concerne, m'ont souvent saisie face aux difficultés de prononciation de mes apprenants. C'est donc avec beaucoup d'intérêt que j'ai découvert le MOOC « Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE », mis en place par l'université Toulouse-Jean Jaurès et coordonné par Michel Billières. En participant à cette formation, je pensais y trouver quelques bons outils qui répondraient à mes besoins, mais j'y ai trouvé beaucoup plus : cette formation m'a fait prendre conscience du caractère fondamental de l'enseignement de la prononciation, qui faisait tant défaut dans ma formation initiale et dont j'ai souhaité transmettre l'intérêt, à mon tour, face au constat de son absence dans mon environnement professionnel immédiat.

J'enseigne dans le département de didactique du français de l'université de Marmara, à Istanbul, où les étudiants sont formés au métier de professeur de français, et où je suis parfois confrontée à des productions orales au seuil de l'inintelligibilité ou à des interactions orales qui s'embourbent parfois en raison de problèmes de prononciation. Je me suis donc interrogée sur les compétences d'un futur professeur de français à enseigner une langue dont la prononciation le met tant en difficulté. Je souhaitais connaître les raisons possibles de ces difficultés et les moyens possibles d'y remédier.

C'est dans ce contexte que cette étude a pris forme et que j'y ai associé des confrères et consœurs exerçant dans divers départements de didactique du français en Turquie. Ce travail a alors été l'occasion de rencontres qui m'ont permis d'élargir ma compréhension du terrain pédagogique dans lequel j'agis et de mieux saisir les enjeux d'un enseignement de la prononciation dans le parcours de formation initiale des professeurs de français en Turquie.

Je forme le vœu que cette étude puisse éclairer la réflexion qui est menée sur le renouvellement du curriculum turc de formation au métier de professeur de français et, plus généralement, je souhaite que ce travail puisse se poursuivre dans le cadre des recherches visant à développer l'enseignement du français en Turquie.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Yaprak Türkân Yücelsin Taş, ma directrice de mémoire, pour son soutien infaillible et sa disponibilité durant tout le processus de cette recherche. Son écoute, ses observations minutieuses et la délicatesse de ses interventions m'ont apporté une aide précieuse, grâce à laquelle ce projet a pu prendre forme et se réaliser.

Mes remerciements vont également à Füsün Saraç, ma cheffe de département, qui n'a jamais manqué de me témoigner sa confiance et son soutien, à ma collègue Betül Ertek, dont la présence bienveillante m'a accompagnée avant même que ce projet prenne forme, et à mon époux, Selami Varlık, dont les éclairages méthodologiques et les conseils constructifs m'ont permis d'affiner ce travail.

Je remercie aussi l'ensemble des participants à cette étude, pour le temps et la confiance qu'ils m'ont accordés et pour leur contribution essentielle à l'élaboration de ce travail. Merci également à Nedret Öztokat Kılıçeri, qui m'a fait l'honneur de bien vouloir examiner mon travail, en faisant partie du jury et en partageant son expérience et ses conseils.

Je ne saurais clore ces remerciements sans exprimer mon amour et ma gratitude envers toute ma famille, lointaine et proche, et en particulier envers ma mère qui m'a transmis le goût de l'apprentissage et du partage, et envers mes enfants qui ont attendu avec beaucoup de patience que ce travail se termine.

Enfin, je dédie ce travail à la mémoire de mon oncle Jaâfar Hammami, qui a traversé ce monde pour y diffuser la plus douce des lumières. Son amour et sa joie rayonnent sur ma vie.

RÉSUMÉ

En Turquie, les objectifs de la formation au métier de professeur de français sont formulés dans un programme universitaire nommé *Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı* (2018). La dernière édition de ce programme ne mentionne pas de cours dédiés à l'enseignement de la phonétique en général, et de la prononciation en particulier. Or dans la perspective actionnelle recommandée par le CECR et appliquée en Turquie, la compétence phonologique est une composante clé de l'enseignement d'une langue et, par conséquent, un élément essentiel et constitutif de la formation de ses enseignants.

Dans ce contexte, notre étude vise à définir les modalités selon lesquelles cette carence du programme est envisagée par 12 enseignants universitaires exerçant dans 8 des 10 facultés de pédagogie qui forment au métier de professeur de français en Turquie. Des entretiens semi-directifs nous permettent de mettre en perspective leur interprétation du programme et leur propre formation, leurs représentations et leurs pratiques professionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique et de la correction phonétique.

L'objectif de ces entretiens, conduits et analysés selon une approche qualitative, est d'évaluer la pertinence de deux hypothèses, par ailleurs confirmées dans le cadre de cette étude : d'une part, la carence observée dans le programme ne peut pas être suffisamment compensée par les enseignants universitaires, avant tout en raison de carences dans leur propre formation et de pratiques en correction phonétique dépourvues d'ancrage théorique ; d'autre part, conscients des difficultés auxquelles le programme expose leurs étudiants, la plupart d'entre eux affirment la nécessité de créer des conditions favorables au développement de la maîtrise phonologique des futurs enseignants et de leur compétence à enseigner la prononciation.

Sur la base de ces résultats, différentes préconisations sont développées, parmi lesquelles des propositions de formation à la méthode verbo-tonale de correction phonétique pour un public turcophone. Ce volet de la recherche a pour objectif de contribuer au développement de la didactique de la prononciation du français en Turquie, en introduisant ses principes fondamentaux au cœur du dispositif de formation des professeurs de français.

Mots-clés : didactique de la prononciation, correction phonétique, compétence phonologique, formation initiale, professeur de FLE, Turquie, méthode verbo-tonale.

ÖZET

Türkiye’de Fransızca öğretmenlik mesleğine yönelik yetiştirme hedefleri, Fransızca Öğretmenliği Lisans Programında (2018) belirtilmiştir. Güncel programda, genel olarak fonetik öğretime ve özellikle fonetik düzeltmeye yönelik herhangi bir dersten söz edilmemektedir. Oysa ki, Ortak Avrupa Başvuru Metni (OABM) tarafından önerilen ve Türkiye’de uygulanan düzenlemede, fonolojik yeterlilik dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır, bu nedenle, öğretmen eğitiminin temel unsurlarından biridir. Bir dil yazılmadan önce doğal olarak konuşulduğu için, sözlü dilin öğrenilmesi dil öğrenimini güçlü bir şekilde etkiler. Buna rağmen, fonolojik yetinin öğretiminde sesletim alanında yapılmış araştırmaların sonucu pedagojik uygulamaların az sayıda olduğunu, deneysel çalışmaların ise alana hakim olduğunu göstermektedir. Fransızca öğretmenliği programında olduğu gibi, Fransızca sınıflarında da öğrencilerin fonolojik yeterliliğinin gelişimine nadiren odaklanılır, bu nedenle sözlü dilin yeri de sorgulanmaktadır.

Bu bağlamda, Türkiye’de Fransızca öğretmeni yetiştiren 10 Eğitim Fakültesi’nin 8’inde görev yapan 12 öğretim üyesine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Söz konusu 8 Üniversite; Anadolu Üniversitesi, Bursa-Uludağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nden oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler, fonetik dersinin Fransızca öğretmenliği programında yer almayışının nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, bu görüşmeler öğretim üyelerinin eğitimlerini, güncel programı, fonetik öğretimi ve fonetik düzeltmeyi sorgulamamıza katkı sağlamıştır.

Nitel araştırma kullanılarak gerçekleştirilen ve analiz edilen bu görüşmeler, iki hipotezi değerlendirmeyi ve doğrulamayı mümkün kılmıştır: Bir yandan, müfredatta gözlemlenen eksiklik öğretim üyeleri tarafından yeterince telafi edilemiyor. Bunun temel nedenlerinden biri lisans eğitiminde fonetik dersinin yer almamasıdır. Diğer yandan, müfredatın öğrenciler için yol açtığı zorlukların farkında olarak, öğretmen adaylarının fonolojik ve sesletim öğretimindeki yetilerinin gelişimi için uygun koşulların sağlanması gerekliliği vurgulanıyor. Türkiye’de Fransızca öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim, öncelikle Fransızca öğretmenliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarını ilgilendirir. İlgili öğretim elemanları öğrencilere bilgi aktarmakla yükümlü olup, YÖK tarafından hazırlanan programın ilk muhatabıdır. Bununla birlikte, amacımız öğretmen eğitiminde sesletim

öğretim koşullarının incelenmesi olduğu için, öğretim elemanlarının kendi eğitimleri, deneyimleri ve konuyla ilgili görüşleri bizim için son derece önem taşımaktadır. Dolayısıyla, söz konusu öğretim elemanları, nitel bir araştırma olan çalışmamızın konusunu oluşturmaktadır.

Çalışmamıza katılan tüm öğretim elemanlarının ortak noktalarını bulunmaktadır. Tüm katılımcılar öğretmen eğitimi alanında çalıştığından konumuza aşinadır, hepsi araştırmacı olup, yaptıkları bilimsel çalışmalarla alana katkı sağlamaktadır. Hepsinin deneyim sahibi olması Fransızca öğretimi ile ilgili konularda derinlemesine bir bakış açısı geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, tüm katılımcılar Fransızca öğretmenliği bölümünde çalıştıkları için hepsi AOBM'ne aşinadır. Bu bağlamda, Fransızca öğretmenliğindeki idari kadro ve öğretim elemanları Fransızca öğretmen eğitimi için geliştirilen yaklaşımda çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, Fransızca öğretmenlerinin gelecekteki öğrencilerine uygun bir şekilde müdahale edebilmesi, genel olarak sözlü iletişim becerisine ve özellikle de fonolojik yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunabilmeleri amacıyla, Fransızca öğretmenlerine üniversite eğitimleri boyunca sunulan kuramsal ve metodolojik fonetik düzeltme araçları konusunu irdelemek kaçınılmaz gözükmektedir. Bu bağlamda, yapılan ve nitel araştırmaya göre analiz edilen görüşmelerin amacı, çalışmamızın iki varsayımının uygunluğunu değerlendirmek ve araştırmamız çerçevesinde doğrulamaktır. Bir yandan, öğretmenlik programında gözlemlenen eksiklik, öncelikle öğretim elemanlarının kendi eğitimlerindeki eksiklik ve fonetik düzeltme ile ilgili uygulama noksanlığı nedeniyle öğretim elemanları tarafından yeterince giderilemiyor. Diğer yandan, katılımcıların çoğu, programda öğretmen adaylarının karşılaştığı zorlukların farkında olarak, sesletim öğretimi ve fonolojik hakimiyeti geliştirmek için uygun koşulların sağlanması gerekliliğini doğruluyor.

İkinci hipotezimizle ilgili olarak, çalışmamızın sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programda bu derslere yer verilmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Dörtte üçü gerekliliği konusunda hemfikirdir; sadece dörtte biri, başka bir deyişle üç kişi bu derslerin önceliğinden emin değildir. Fonetik düzeltme eğitimini ikincil olarak gören üç öğretim elemanının bu alanda önemli bir eğitim almadığı saptanmıştır. Sorulara verilen yanıtlar, bu alanda eğitim alınmadığını, teorik zemini olmayan ve sadece

kullanılarak öğrenilen fonetik düzeltme uygulamalarını göstermektedir. Hiçbiri fonetik düzeltme yöntemlerinin kullanımından veya varlığından bahsetmemiştir.

Ayrıca, birinci varsayımımız doğrultusunda, söz konusu teorik çerçevenin yokluğu, biri hariç tüm öğretim elemanlarında tespit edilmiştir. Sesletim öğretimi üzerine yurt dışında düzenlenen bir eğitim sayesinde bu konuda kendisini geliştirmiş ve kendi üniversitesinde çeşitli projeler çerçevesinde düzenlenen fonetik düzeltme ile ilgili eğitimlerle kendini geliştirme fırsatı bulmuştur. Diğer öğretim elemanlarının hiçbiri kuramsal ve metodolojik ilkelere dayalı fonetik düzeltme uygulamalarına başvurmamıştır.

Bu sonuçlara dayanarak, Türkçe konuşanlara yönelik verbo-tonal fonetik düzeltmelerin yer aldığı birçok öneri sunulmuştur. Bu yöntem iki olumlu etkiye sahiptir: Birincisi yapılan çeşitli hataların düzeltilmesine uyarlanabilen, zengin, tutarlı yöntemsel ve teknik araçlar sunmak; İkincisi ise, Fransızca öğretmenliği bölümündeki öğrencilere ve öğretim elemanlarına yönelik internet üzerinden erişilebilen kendi kendine eğitim projesi hazırlamaktır. Bu çalışmada, örnek olması amacıyla, Türkçe konuşanlara yönelik verbo-tonal yöntemin uygulama modeli geliştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmamız Türkiye’de Fransızca öğretmeni yetiştirmek için Fransızca sesletim eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: sesletim öğretimi, fonetik düzeltme, fonolojik yeterlilik, öğretmen eğitimi, Fransızca öğretmeni, Türkiye, verbo-tonal yöntem.

ABSTRACT

In Turkey, the objectives of French teacher training are described in a university curriculum called *Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı* (2018). Its latest edition does not mention courses dedicated to phonetics teaching in general, and pronunciation teaching in particular. However, in the action-oriented approach recommended by the Common European Framework of Reference applied in Turkey, phonological competence is a key factor in the teaching of a language and, therefore, an essential and constitutive element of its teachers training.

Within this context, our study aims to investigate how this lack of the program is handled by 12 university teachers working in 8 of the 10 pedagogical faculties which train French teachers in Turkey. Semi-directive interviews enable us to put into perspective their interpretation of the program and their own training, representations and professional practices in phonetics and phonetic correction teaching and learning.

The main purpose of these interviews, conducted and analyzed by using a qualitative approach, is to assess the validity of two hypothesis, furthermore confirmed within this study: on the one hand, the deficiency noticed in the program cannot be sufficiently compensated by the university teachers, especially because of deficiencies in their own training and because of non evidence-based practices in phonetic correction; on the other hand, aware of the difficulties that the program leads their students to, most of them assert the need to create favorable conditions for the development of the phonological mastery of future French teachers besides competences in teaching pronunciation.

On the basis of these results, various recommendations are developed, including training proposals using the verbotonal method of phonetic correction for Turkish-speaking learners. This research component aims to make a contribution to French pronunciation teaching development in Turkey, by introducing its fundamental principles at the core of French teachers training system.

Keywords: didactics of pronunciation, phonetic correction, phonological competence, teacher training, French teachers, Turkey, verbotonal method.

TABLE DES MATIÈRES

ETİK BEYAN	I
ONAY	II
APPROBATION	III
AVANT-PROPOS	IV
REMERCIEMENTS	V
RÉSUMÉ	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT	X
TABLE DES MATIÈRES	XI
LISTE DES SIGLES	XVI
LISTE DES TABLEAUX	XVII
LISTE DES GRAPHIQUES	XVIII
LISTE DES SCHÉMAS	XIX
LISTE DES FIGURES	XX
1. INTRODUCTION	1
1.1 Problématique	1
1.2 Hypothèses	2
1.3 Objectif	2
1.4 Intérêt	3

1.5 Limites	4
2. CADRE THÉORIQUE	6
2.1 Le cadre institutionnel	6
2.1.1 L'enseignement des langues étrangères en Turquie	6
2.1.2 La formation au métier de professeur de français	7
2.2 Phonétique et phonologie	9
2.2.1 La phonétique.....	10
2.2.2 La phonologie	11
2.2.3 Phonétique, phonologie et enseignement du FLE.....	12
2.2.4 La prononciation	13
2.2.5 Le système phonologique du français	15
2.2.6 Le système prosodique du français	18
2.3 Didactique et phonétique	20
2.3.1 Les relations entre les deux disciplines : état des lieux.....	20
2.3.2 Les présupposés à l'égard de l'apprentissage de la prononciation	21
2.3.2.1 L'hypothèse de la période critique	21
2.3.2.2 L'hypothèse de l'apprentissage implicite par exposition à la langue étrangère	22
2.3.2.3 L'hypothèse de l'accent étranger sans incidence sur l'intercompréhension	22
2.3.3 L'apport des faits phonétiques aux habiletés langagières	24

2.4 Enseigner, apprendre et évaluer la prononciation	25
2.4.1 Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	25
2.4.2 L'apprentissage de la prononciation	29
2.4.3 Enseigner et évaluer la prononciation	30
2.5 La correction phonétique.....	30
2.5.1 Qu'est-ce que la correction phonétique ?.....	31
2.5.2 La méthode verbo-tonale de correction phonétique.....	33
2.5.3 La correction phonétique des turcophones.....	36
3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	40
3.1 Méthode de recherche	40
3.2 Le public sélectionné	41
3.2.1 Difficultés rencontrées	43
3.3 Outils de collecte des données.....	44
3.3.1 Le guide d'entretien	44
3.3.1.1 L'élaboration du guide d'entretien	44
3.3.1.2 Structure du guide d'entretien	46
3.3.2 L'entretien individuel semi-directif	47
3.3.2.1 Modalités du dispositif d'entretien	48
3.4 Étapes de la collecte des données	49
3.4.1 La phase de préparation des entretiens	49

3.4.2 La phase de réalisation des entretiens	50
3.4.3 La phase de transcription des entretiens	52
4. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS	54
4.1 Méthode d'analyse des résultats.....	54
4.2 Résultats et analyse des données	56
4.2.1 Le profil sociodémographique des enquêtés	56
4.2.2 L'expérience formative des enquêtés.....	59
4.2.2.1 La formation initiale	59
4.2.2.2 La formation en phonétique et/ou en phonologie	60
4.2.2.3 La formation en correction phonétique.....	64
4.2.2.4 La formation en correction phonétique des turcophones.....	67
4.2.3 L'expérience enseignante des enquêtés	69
4.2.3.1 Les cours dispensés.....	69
4.2.3.2 L'évaluation du niveau de maîtrise phonologique des étudiants.....	70
4.2.3.3 Les pratiques enseignantes en correction phonétique.....	73
4.2.4 Les représentations des enquêtés	75
4.2.4.1 Le niveau de maîtrise phonologique des futurs enseignants	76
4.2.4.2 L'absence de formation à la phonétique et à la phonologie dans le FÖLP.....	77
4.2.4.3 Préconisations des enquêtés dans la formation à la phonétique et à la phonologie	80

4.2.4.3.1 L'amélioration de la compétence phonologique des étudiants	81
4.2.4.3.2 La formation à la didactique de la prononciation	86
4.3 Vérification des hypothèses	88
4.3.1 Hypothèse 1 : Carences dans la formation et les pratiques en correction phonétique chez les enseignants universitaires	88
4.3.2 Hypothèse 2 : Les enseignants universitaires exprimeraient la nécessité de combler les carences du FÖLP	90
5. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS.....	93
5.1 Propositions pour une intégration de la correction phonétique dans le FÖLP	96
5.2 Propositions pour une amélioration de l'action pédagogique des enseignants en DDF	97
LISTE DE RÉFÉRENCES	98
ANNEXE	108

LISTE DES SIGLES

- CECR : *Cadre européen commun de référence pour les langues*
- FLE : Français langue étrangère
- MEB : *Millî Eğitim Bakanlığı* (ministère de l'Éducation nationale)
- YÖK : *Yükseköğretim Kurulu* (Conseil de l'Enseignement supérieur)
- FÖLP : *Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı* (programme de licence en didactique du français)
- PEPELF : *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*
- MVT : Méthode verbo-tonale de correction phonétique
- DDF : Département de didactique du français

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1.** Système vocalique du français de référence
- Tableau 2.** Système consonantique du français de référence
- Tableau 3.** Maîtrise du système phonologique (2001)
- Tableau 4.** Maîtrise du système phonologique (2018)
- Tableau 5.** Procédés de correction phonétique
- Tableau 6.** Données démographiques sur l'échantillon sélectionné
- Tableau 7.** Cours dispensés par les enquêtés en lien avec la phonétique et la phonologie
- Tableau 8.** Département de didactique du français
- Tableau 9.** Évaluation du niveau de maîtrise phonologique des étudiants selon les enquêtés
- Tableau 10.** Formation et pratiques des enquêtés en phonétique et correction phonétique

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1.** Répartition des enquêtés selon le sexe
- Graphique 2.** Répartition des enquêtés selon leur rapport à la langue française
- Graphique 3.** Nombre d'années de pratique de l'enseignement en didactique du FLE selon les enquêtés
- Graphique 4.** Répartition des enquêtés selon le niveau d'études



LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1. « Cercle vicieux auquel porte une mauvaise prononciation dans la communication orale lors de l'apprentissage des langues étrangères »

Schéma 2. Extrait de l'arbre thématique



LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les 6 niveaux communs de référence pour les langues



1. INTRODUCTION

1.1 Problématique

En Turquie, les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 ; ci-après CECR) constituent une référence institutionnelle commune en matière d'enseignement des langues étrangères. La Turquie est membre du Conseil de l'Europe depuis 1950 et toutes les structures éducatives turques qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale (*Millî Eğitim Bakanlığı*, ci-après MEB) et du Conseil de l'Enseignement supérieur (*Yükseköğretim Kurulu*, ci-après YÖK) – écoles maternelles et primaires, collèges, lycées, universités... – sont donc engagées à mettre en application le CECR et la démarche actionnelle qu'il préconise.

C'est dans cette perspective actionnelle que s'inscrit le programme national de formation universitaire au métier de professeur de français (*Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı*, ci-après FÖLP), élaboré par le YÖK et dispensé dans les 10 départements de didactique du français que compte la Turquie. Durant un cursus de licence de quatre ans, les étudiants y sont formés à leur futur métier, et notamment à la mise en œuvre des dispositions proposées par le CECR.

Ce programme de formation n'inclut toutefois pas les préconisations du CECR pour la maîtrise du système phonologique, qui couvre pourtant les six niveaux de compétence en langue étrangère (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). La dernière édition du FÖLP (2018) ne comprend pas, en effet, de cours dédié à la phonétique ou à la phonologie, et la mention de la maîtrise du système phonologique, qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue orale, n'apparaît dans aucun des descriptifs du FÖLP.

Selon ce programme, les futurs enseignants ne sont donc formés ni à l'application des règles phonologiques du français, ni à leur transmission. Or comment ces futurs professeurs pourraient-ils enseigner ce qu'ils n'ont jamais appris ? Comment pourraient-ils transmettre ce qu'ils n'ont jamais reçu ? Le problème se poserait dans la formation initiale des professeurs de français, mais concernerait beaucoup plus largement tout apprenant de français langue étrangère (ci-après FLE) en Turquie, auprès duquel le futur professeur exercerait son métier.

Cette particularité du programme turc semble s'inscrire dans le cadre plus global d'une « crise dans l'enseignement de la composante phonético-phonologique des langues étrangères aujourd'hui », décrite par Sauvage et Billières (2019, p. 1) : alors que les compétences linguistiques grammaticales et lexicales ont la faveur des enseignants, des programmes et des supports d'enseignement, la compétence phonologique suscite peu d'intérêt et fournit ainsi un terreau favorable aux problèmes de développement de la compétence de communication orale, pourtant essentielle à la mise en œuvre de la démarche actionnelle préconisée par le CECR.

1.2 Hypothèses

Cette caractéristique du FÖLP pourrait avoir des conséquences sur la maîtrise phonologique des futurs enseignants et sur leur compétence à enseigner la prononciation du français. En effet, si dans la mise en œuvre du programme, cette carence n'était pas compensée, si les enseignants universitaires exerçant dans les départements de didactique du français ne prenaient pas de dispositions particulières, le FÖLP pourrait nécessiter un ajustement de ses contenus. Or nous présumons que leur intervention en matière de correction phonétique est limitée, et que leur approche de la correction phonétique d'un public majoritairement turcophone s'appuie davantage sur des balises empiriques que théoriques. Nous supposons en effet que leur propre formation à la correction phonétique en général, à la correction phonétique des turcophones en particulier, et à la didactique de la prononciation ne leur permet pas de contribuer à surmonter les difficultés posées par le programme. Nous supposons en outre que, conscients des contraintes imposées par le FÖLP et des problèmes de maîtrise phonologique de leurs étudiants, les enseignants universitaires conviendraient de la nécessité de mettre en place des conditions favorables au développement de la compétence de prononciation des étudiants, ainsi que de leur compétence à enseigner la prononciation.

1.3 Objectif

Notre recherche vise à évaluer les conditions de possibilité d'un enseignement de la prononciation dans le cadre de la formation universitaire au métier de professeur de français en Turquie. L'étude doit permettre d'apporter une meilleure compréhension des pratiques employées par les enseignants universitaires qui encadrent cette formation, ainsi qu'une meilleure compréhension des théories qui étayent leurs pratiques.

Dans une approche spécifique à notre contexte d'enseignement, l'étude vise en outre à définir les savoirs enseignants permettant la correction phonétique d'apprenants *turcophones*. La très grande majorité des étudiants des départements de didactique du français étant de langue maternelle turque, comme la très grande majorité de leurs futurs apprenants, il importe de mesurer ces savoirs essentiels à une pratique ciblée de la correction phonétique. La recherche a donc également une visée d'enrichissement de la littérature pédagogique sur la phonétique corrective en français pour les turcophones, compte tenu du fait qu'à ce jour, un nombre réduit de travaux permettent aux professeurs de FLE de se documenter sur le sujet et d'accompagner leurs apprenants turcophones dans le développement de leur compétence phonologique en français.

En s'appuyant sur ce contexte pédagogique et sur un certain nombre de concepts théoriques et méthodologiques favorisant le développement de la compétence phonologique, nous proposons donc de répertorier des propositions d'interventions en correction phonétique qui tiennent compte de la particularité du profil linguistique des étudiants, de leur objectif professionnel et des contraintes de leur programme de formation.

La recherche s'inscrit ainsi dans une approche praxéologique dont les visées sont d'apporter des pistes pédagogiques afin de soutenir le rôle fondamental de la correction phonétique dans l'enseignement et l'apprentissage du français en Turquie. Dans cette perspective, les propositions s'appuient sur les principes de la méthode verbo-tonale, élaborée par Petar Guberina dans les années 1960 et dont l'objectif est l'amélioration de la compétence phonétique en langue étrangère.

1.4 Intérêt

La correction phonétique des apprenants turcophones en français fait l'objet de peu d'études. Les travaux existants ont essentiellement une valeur diagnostique et la plupart abordent, sous des aspects différents, la question des difficultés de prononciation en français rencontrées par les apprenants turcophones. Ils apportent également des éclairages et des pistes de solutions aux problèmes posés (Gül, 2014 ; Sığircı, 2018), mais ne soulèvent pas la question de la formation à la correction phonétique qui est fondamentalement l'objet de notre étude.

Par ailleurs, les apprenants auxquels nous nous intéressons ont ceci de particulier qu'ils se destinent eux-mêmes au métier de professeur de FLE. Il nous paraît donc essentiel de les envisager non pas seulement comme des apprenants de FLE, mais surtout comme les principaux vecteurs d'une approche de l'enseignement du FLE où la place et le traitement de l'oral sont à interroger. En ce sens, le cadre institutionnel et les enseignants des départements de didactique du français jouent un rôle pivot dans la construction de cette approche. Il nous semble donc indispensable de poser la question des outils théoriques et méthodologiques de correction phonétique mis à la disposition des professeurs de français durant leur formation universitaire, afin qu'ils puissent intervenir de manière appropriée auprès de leurs futurs apprenants, et contribuer ainsi au développement de leur compétence phonologique en particulier et de leur compétence de communication orale de manière plus générale.

1.5 Limites

Notre recherche a été conduite durant le second semestre de l'année académique 2020-2021. Elle s'appuie sur des enquêtes qualitatives menées auprès de 12 enseignants universitaires exerçant dans 8 des 10 départements de didactique du français de Turquie :

- à l'université d'Anadolu à Eskişehir ;
- à l'université de Bursa-Uludağ à Bursa ;
- à l'université de Çukurova à Adana ;
- à l'université de Dokuz Eylül à Izmir ;
- à l'université de Hacettepe à Ankara ;
- à l'université d'Istanbul-Cerrahpaşa à Istanbul ;
- à l'université de Marmara à Istanbul ;
- à l'université d'Ondokuz Mayıs à Samsun.

Lors de la préparation de ces enquêtes, notre objectif était de nous entretenir avec des enseignants de l'ensemble des départements de didactique du français de Turquie, afin de disposer d'un aperçu complet du terrain étudié. Cependant, les enseignants de 2 des 10

départements n'ayant pas donné suite à nos demandes de participation, les universités d'Atatürk à Erzurum et de Gazi à Ankara ne sont pas représentées dans le cadre de cette étude.

Les entretiens ont été conduits selon un mode semi-directif, en prenant appui sur un guide d'entretien basé sur les hypothèses et les objectifs présentés plus haut. Le guide d'entretien a été envisagé comme une série de questions sur les représentations, la formation et les pratiques professionnelles des enseignants universitaires en matière d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique en général, et de la correction phonétique en particulier. Les entretiens ont été menés de manière à offrir autant de liberté que possible aux répondants et, à cet effet, les interventions n'ont été faites qu'à des fins de recentrement sur les questions posées, afin de garantir l'expression des aspects complexe et technique du sujet.

Ces entretiens ayant été menés en Turquie en mars et avril 2021, les restrictions sanitaires dues à la pandémie de Covid-19 nous ont contrainte à mener ces entretiens à distance, par visioconférence, et occasionnellement par téléphone lors de coupures d'électricité.

S'agissant de la structure de notre étude, elle se décline en trois parties reflétant le mouvement général de cette recherche. Dans un premier temps, nous avons présenté le cadre théorique qui a alimenté notre réflexion et nous a permis de définir l'ensemble des concepts inhérents à notre recherche, l'ensemble de ces notions étant mis en perspective avec le contexte turc. Dans un second temps, nous avons exposé notre méthodologie de recherche, la démarche que nous avons adoptée et les outils que nous avons employés pour sa mise en œuvre. Enfin, un troisième volet est consacré à la présentation des résultats de cette recherche et à l'analyse des données. L'étude se clôt par une conclusion soulignant les principaux résultats obtenus, suivie d'une discussion de ces résultats et de propositions de pistes visant à élargir la réflexion menée sur la formation des professeurs de français en Turquie, dans le but de contribuer à son amélioration.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Le cadre institutionnel

Afin de mieux saisir les contours de la problématique exposée dans cette étude, nous avons commencé par définir le cadre institutionnel relatif, d'une part, à l'enseignement des langues étrangères en Turquie, et d'autre part, au système de formation universitaire mis en place par le YÖK pour la professionnalisation des enseignants de français. Nous précisons que le français ayant un statut de langue étrangère en Turquie, nous emploierons le terme « français » plutôt que celui de FLE, en référence aux usages des institutions turques.

2.1.1 L'enseignement des langues étrangères en Turquie

Selon le décret n° 92/2788 adopté en 1992 par le Conseil des ministres (*Bakanlar Kurulu*), les langues étrangères enseignées en Turquie sont le français, l'anglais, l'allemand, le russe, l'italien, l'espagnol, l'arabe, le japonais et le chinois. En pratique, dans les établissements scolaires et d'enseignement supérieur, l'anglais occupe une place de choix face au français et à l'allemand qui partagent le plus souvent le statut de deuxième langue étrangère obligatoire. La place du français reste importante dans une dizaine d'établissements bilingues privés, mais elle est en net recul dans un grand nombre d'établissements bilingues publics, en raison notamment d'une image sociale du français qui s'est relativement dégradée durant la seconde moitié du XX^e siècle, et de la domination de l'anglais et de l'allemand, réputés offrir un accès plus facile au monde de l'emploi (Schwendimann Cassel et Gerdanli, 1995).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'enseignement des langues étrangères en Turquie est régi par le MEB et le YÖK. La politique linguistique turque est profondément déterminée par les orientations du Conseil de l'Europe et les deux institutions prennent donc appui sur le CECR et sur l'approche actionnelle qu'il préconise pour élaborer leurs programmes d'enseignement. Dans l'usage cependant, les pratiques enseignantes laissent apparaître des dissonances : selon Eren (2015), la méthodologie employée en FLE en Turquie relève en effet davantage de l'approche « globaliste à dimension communicative » décrite par Beacco (2007, p. 69). Suivant cette méthodologie non théorisée, l'enseignement se fait selon une « version basse » de l'approche communicative, où sont valorisées des activités centrées sur une « focalisation sur la forme » (*focus on form* : Doughty et Williams,

1998). Eren (2015) décrit ainsi la méthodologie observée dans les pratiques enseignantes en Turquie :

Cette approche de type « néo-traditionnel » se limite à des pratiques de reformulation, de répétition et de mémorisation, mais ne favorise pas vraiment la compétence de communication. En d'autres termes, les enseignants de français se réfèrent à la méthodologie actuelle à visée communicative, mais ils restent influencés par celle dite traditionnelle basée sur la grammaire-traduction (p. 106).

La pratique des enseignants ne semble donc pas témoigner d'une appropriation du CECR, malgré une formation universitaire qui, en principe, prend appui sur l'approche qui y est développée.

2.1.2 La formation au métier de professeur de français

En Turquie, l'accès à la formation universitaire est déterminé par les résultats des candidats à un examen très sélectif nommé *Yükseköğretim Kurumları Sınavı*. Le score obtenu à cet examen conditionne l'accès aux universités, mais aussi et surtout les possibilités de choix du parcours universitaire des candidats. Ainsi, ceux dont le score est faible se voient attribuer des offres de formation qui ne correspondent pas nécessairement à leur profil ou à leurs attentes, et les dispositions des étudiants en didactique du français s'en trouvent parfois affectées, leurs motivations à exercer le métier de professeur de français pouvant être totalement absentes au moment de leur entrée à l'université.

À la suite de cette sélection, les candidats aux formations contenant une spécialisation en langue étrangère (traductologie, sciences politiques, didactique du français...) suivent une année de cours de langue intensifs, dispensés dans les Écoles supérieures de langues étrangères (*Yabancı Diller Yüksekokulu*). Ces structures sont dépendantes des universités où les étudiants sont admis. Elles ont pour objectif, dans le cadre de leurs « classes préparatoires » (*hazırlık sınıfları*), d'amener les étudiants au niveau B2 du CECR – les étudiants déjà titulaires du niveau B2 étant dispensés de cette année préparatoire.

Par la suite, la formation aux métiers de l'enseignement des langues (Yücelsin Taş, 2006, 2015) est assurée au sein des facultés de pédagogie, rattachées aux universités qui délivrent elles-mêmes les diplômes mais ne régissent pas la conception des programmes d'enseignement. Ceux-ci relèvent du YÖK, dont les pouvoirs en termes de planification et

d'organisation de l'enseignement supérieur dépassent considérablement ceux des universités.

Parmi les 207 universités du pays, 10 comptent des départements de didactique du français (*Fransızca Öğretmenliği*), établis au sein de facultés de pédagogie qui forment, en 4 ans, au métier de professeur de français. Ces 10 départements sont répartis dans 8 villes du pays : Adana, Ankara, Bursa, Erzurum, Eskişehir, Istanbul, Izmir et Samsun. La Turquie étant signataire de la convention de Bologne, la formation universitaire y est semestrialisée et les enseignements sont validés par des crédits ECTS. Le cursus dure huit semestres au terme desquels un diplôme de licence est délivré.

La formation proposée dans les 10 départements s'appuie sur un seul et même programme, conçu par le YÖK et dont la dernière édition est parue en 2018. Les enseignements y sont divisés en trois champs disciplinaires : des cours de culture générale, une formation à la profession d'enseignant et une formation à la discipline de spécialité¹. Ce dernier champ recouvre un ensemble de cours essentiellement orientés vers la maîtrise de la langue française et de son enseignement : « Lexicologie française », « Compétences de lecture », « Compétences d'écriture », « Compétences de communication orale », « Approches de l'apprentissage et de l'enseignement du français », « Culture française », « Français professionnel », « Acquisition du langage », « Enseignement de la langue étrangère aux enfants » ... L'ensemble de ces cours² illustrent le principe décrit par Porcher et Groux, selon lequel « la formation doit être double, puisqu'elle doit se faire à la fois dans la langue étrangère et dans la didactique de cette langue » (Porcher et Groux, 1998, p. 71).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la politique linguistique éducative du YÖK s'appuie sur les principes du CECR. Pourtant, de nombreuses études tendent à démontrer un problème de conformité entre les objectifs décrits par le référentiel et sa mise en application dans le cadre universitaire turc (Gökdemir, 2010 ; Çağatay et Ünveren Gürocak, 2016 ; Kınısız et Aydın, 2008 ; Kır, 2011 ; Maden, Ere et Yiğit, 2009). Parmi les problèmes soulevés par ces études figurent notamment une autonomie insuffisante des

¹ Respectivement dans le FÖLP (Yükseköğretim Kurulu, 2018) : *Genel Kültür, Meslek Bilgisi et Alan Eğitimi*. La traduction est de nous.

² Respectivement dans le FÖLP (Yükseköğretim Kurulu, 2018) : *Fransızca Sözcük Bilgisi, Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Sözlü İletişim Becerileri, Fransızca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Fransız Kültürü, Mesleki Fransızca, Dil Edinimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. La traduction est de nous.

étudiants, un manque de pratique de la langue étrangère, des modèles centrés sur l'enseignant, ou encore un rythme des enseignements non adapté aux besoins des étudiants. Pour ce qui est du programme de formation au métier de professeur de français, nous relevons dans notre étude une absence de cours spécifiquement dédié à l'enseignement de la phonétique et de la phonologie, alors même que, dans la perspective actionnelle recommandée par le CECR, la compétence phonologique est un élément-clé de l'enseignement de la langue étrangère. En effet, deux des cours proposés dans le cadre du programme seraient susceptibles d'inclure un enseignement de la compétence phonologique – les cours de « Compétences de communication orale » et de « Compétences de lecture », proposés aux semestres 1 et 2 –, mais leur description par le YÖK ne fait pas mention de la compétence phonologique. À ces cours pratiques s'ajoute un cours à visée théorique qui pourrait comprendre une formation à la didactique de la prononciation – le cours d' « Acquisition du langage » au semestre 5 –, mais là encore, la description du cours par le YÖK ne mentionne pas la composante phonético-phonologique. Enfin, deux autres cours à visée théorique évoquent l'un la prononciation – il s'agit du cours d'« Enseignement des compétences linguistiques en français », proposé aux semestres 5 et 6 –, et l'autre la phonétique et la phonologie – le cours de « Linguistique », proposé aux semestres 3 et 4 –, mais les notions se noient dans une quantité d'éléments de natures très différentes : la description du premier cours met sur le même plan la prononciation, le vocabulaire, la grammaire et la culture, et la description du deuxième cours énumère des notions aussi variées que les concepts de base de l'analyse linguistique, la langue des signes, la sémantique, les universaux ou encore le test de Wada³.

Dans les cours pratiques comme dans les cours théoriques, la composante phonético-phonologique ne fait donc pas l'objet d'un traitement particulier dans le programme de formation au métier de professeur de français.

2.2 Phonétique et phonologie

Parmi les différentes branches de la linguistique, la phonétique et la phonologie représentent deux aspects distincts mais complémentaires de l'étude des sons du langage.

³ L'ensemble des cinq cours susmentionnés apparaissent dans le FÖLP (Yükseköğretim Kurulu, 2018) sous les noms suivants : *Sözlü İletişim Becerileri*, *Okuma Becerileri*, *Dil Edinimi*, *Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi* et *Dilbilimi*. La traduction est de nous.

Dans son *Cours de linguistique générale* (1916), Ferdinand de Saussure établit une distinction entre langue et parole, l'une désignant un système complexe régi par un ensemble de règles de fonctionnement, et l'autre désignant la réalisation concrète de la langue, mais cette distinction n'est pas observée dans l'étude des sons du langage. Saussure ne conçoit donc pas les deux champs d'étude que sont la science des sons de la parole et la science des sons de la langue. Cette distinction naîtra plus tard au sein du Cercle linguistique de Prague et sera développée par le linguiste russe Nikolaï Troubetzkoy, qui écrira dans ses *Principes de phonologie* :

... il convient d'instituer non pas une seule mais deux « sciences des sons du langage », l'une devant avoir pour objet l'acte de parole et l'autre la langue. Leur objet étant différent, ces deux sciences des sons du langage doivent employer des méthodes de travail tout à fait différentes : la science des sons de la parole, ayant affaire à des phénomènes physiques concrets, doit employer les méthodes des sciences naturelles ; la science des sons de la langue doit employer des méthodes purement linguistiques, psychologiques ou sociologiques. Nous donnerons à la science des sons de la parole le nom de phonétique et à la science des sons du langage le nom de phonologie. Les linguistes ne sont d'abord parvenus que peu à peu à cette distinction entre phonétique et phonologie (1949, p. 3).

Cette distinction établie par Troubetzkoy a eu des conséquences considérables sur le développement et l'approfondissement des deux champs d'étude. La phonétique s'est ainsi autonomisée et a grandement bénéficié des sciences de la vie et de l'ingénierie, tandis que l'élaboration théorique de la phonologie a eu une influence considérable sur l'avenir des études linguistiques et de l'enseignement des langues.

2.2.1 La phonétique

Une des principales caractéristiques de la phonétique est son champ d'étude : elle s'intéresse exclusivement aux sons du langage humain. C'est une discipline scientifique qui se nourrit et alimente des domaines extrêmement variés tels que la médecine, l'anthropologie, l'informatique, la psychologie ou la didactique des langues étrangères.

On distingue trois types d'étude phonétique qui s'intéressent chacune à un stade particulier de la parole humaine : la phonétique articulatoire, correspondant au stade de la production de la parole ; la phonétique acoustique, correspondant au stade de sa transmission ; et la phonétique auditive, correspondant au stade de sa réception.

La phonétique articulatoire est la branche la plus ancienne. Elle s'intéresse à la façon dont le corps produit des sons, et notamment au fonctionnement de l'appareil phonatoire, constitué des organes qui participent à la production des sons : la langue, les lèvres, les cordes vocales... La phonétique articulatoire s'intéresse également au processus de création de ces sons. Elle fera observer, par exemple, que pour prononcer le son [d] en français, il faut entrouvrir la bouche, toucher les incisives avec le bout de la langue, sortir un peu d'air de ses poumons et faire vibrer ses cordes vocales.

La phonétique acoustique étudie, quant à elle, les caractéristiques physiques des sons, comme la fréquence ou la hauteur. Elle analyse les sons avec précision pour s'intéresser parfois à leur reproduction artificielle. On peut en voir une application pratique dans les synthétiseurs de parole employés par des personnes atteintes de handicaps moteurs cérébraux.

La phonétique auditive, enfin, étudie la façon dont nous reconnaissons puis analysons les sons du langage. Elle tente, en particulier, de comprendre comment l'oreille parvient à percevoir les sons. Elle s'intéresse donc à l'appareil auditif et au décodage des sons du langage, à la réception et au traitement des ondes sonores.

2.2.2 La phonologie

Contrairement à la phonétique qui étudie l'aspect matériel, physique, des sons, la phonologie étudie la fonction des sons dans la langue. Elle ne s'intéresse aux sons que dans la mesure où ils ont une incidence sur le sens. Le critère de pertinence y est donc essentiel et ce, dans chacune de ses deux branches : la phonématique et la prosodie.

Pour décrire le système phonologique d'une langue, on délimite ses phonèmes : la phonématique désigne l'étude de ces phonèmes qui sont les unités sonores minimales de la langue. Le phonème n'a pas de sens, mais a une fonction distinctive en ce qu'il n'est pas interchangeable avec un autre phonème sans que le sens change : « bien » ([bjɛ̃]) n'est pas « rien » ([ʁjɛ̃]). Cette opération de délimitation des phonèmes est un des outils essentiels du fonctionnalisme d'André Martinet et porte le nom de « test de commutation » (ou « test des paires minimales »). Si le sens du mot change, alors les deux sons sont distinctifs et font bien partie des phonèmes de la langue. Le français compte ainsi entre 32 et 37 phonèmes, leur nombre variant en fonction des critères retenus par les linguistes (Detey et al., 2016).

Quant à la prosodie, elle désigne l'étude d'un ensemble de phénomènes dans la parole se situant au-dessus du niveau des phonèmes. Cette place leur confère le statut et le nom d'éléments « suprasegmentaux » (Cuq, 2003, p. 205), en référence aux limites du segment – le phonème – qu'ils dépassent. Ces éléments suprasegmentaux sont le rythme, l'intonation, les accentuations, le débit, les pauses, le tempo et les tons. Comme les phonèmes, ils configurent la forme sonore de la langue, mais présentent en plus la caractéristique particulière de transmettre de l'information liée au sens. C'est ainsi que l'énoncé « Qu'est-ce qui se passe ? » pourra aussi bien signifier l'interrogation curieuse que le reproche ou même la lassitude.

2.2.3 Phonétique, phonologie et enseignement du FLE

La phonétique et la phonologie fournissent des notions essentielles à la pratique de l'enseignement du FLE. Comme nous l'avons vu, la première décrit les sons et leur processus de production, de transmission et de réception, et la seconde permet d'accompagner le développement du sens de ces sons dans la langue. Or dans une situation générale de communication orale, la production linguistique est un processus de transmission du sens qui repose sur la connaissance de ces valeurs phonologiques. C'est pourquoi l'enseignement et l'apprentissage de ces valeurs va conditionner la maîtrise de la communication orale et, en ce sens, une compréhension et une production orales entravées par des difficultés d'ordre phonologique auront pour effet de brider l'apprentissage, voire d'agir sur la motivation de l'apprenant, sur sa confiance en lui et sur le développement de ses capacités à interagir. Cet écueil est qualifié de « spirale négative » par Boureux (2016) qui le décrit dans le schéma suivant (p. 1) :



Schéma 1. « Cercle vicieux auquel porte une mauvaise prononciation dans la communication orale lors de l'apprentissage des langues étrangères »

Afin de ne pas exposer l'apprenant aux difficultés engendrées par un manque de maîtrise du système phonologique, l'enseignement de la prononciation va donc représenter une part cruciale et incontournable de l'enseignement de la langue.

2.2.4 La prononciation

D'un usage plus courant que « phonétique » ou « phonologie », le terme de « prononciation » est beaucoup moins récent puisqu'on le rencontre dans la littérature pédagogique depuis le XVI^e siècle (Aubin, 2005). Dans son acception courante, la prononciation est décrite comme « art, manière de prononcer les mots ; manière de réciter, de débiter » (*Trésor de la langue française informatisé*). En didactique des langues, en revanche, la prononciation désigne davantage l'acte d' « ... entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non-natif » (Cuq, 2003, p. 205). Pour que la prononciation soit performante, pour qu'elle permette l'accès au sens et à l'intercompréhension, elle devra donc être intelligible.

Cette intelligibilité de la prononciation va s'opérer sur deux plans : celui de la réception et celui de la réalisation des sons et de la prosodie. Mais c'est uniquement sur le plan de la réception des sons, de leur perception, qu'intervient un principe essentiel qui va conditionner la capacité de l'apprenant à prononcer la langue étrangère. Ce principe du nom de surdité

phonologique est énoncé en 1931 par le linguiste russe Evgenij Polivanov, qui s'appuie sur le constat suivant :

Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...] se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger (ou d'une manière générale un fragment de langue étrangère susceptible par son volume d'être saisi par la perception auditive), nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos lois de groupement des phonèmes (p. 79-80).

Selon ce phénomène décrit par Polivanov, un apprenant de FLE est donc sourd aux sons et aux variations prosodiques du français qui ne correspondent pas à ceux de sa langue maternelle. Ce concept sera développé plus tard par Troubetzkoy qui, en 1939, énoncera le principe de crible phonologique : la surdité phonologique de l'apprenant va entraîner une extraction de sons qu'il jugera pertinents, au détriment des autres qui ne seront pas traités car inexistantes dans sa langue maternelle. Les sons filtrés par ce crible vont être catégorisés et déformés afin de correspondre aux catégories de la langue maternelle :

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. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue (Troubetzkoy, 1949, p. 54).

Tout le processus d'enseignement/apprentissage de la prononciation en FLE va donc consister à développer ce crible pour permettre à l'apprenant d'intégrer le système phonologique du français.

2.2.5 Le système phonologique du français

Les systèmes vocalique et consonantique du français forment son système phonologique. La langue française étant d'une grande variété (elle est parlée par des centaines de millions de locuteurs d'appartenance sociale, de culture et d'âge différents, vivant dans des régions du monde parfois très éloignées les unes des autres), il n'existe pas de système phonologique unique du français qui constituerait un système « standard ». Toutefois, afin que l'apprenant puisse interagir avec le plus grand nombre de francophones, l'enseignant devra retenir le système phonologique dont les caractéristiques favoriseront ces échanges. Lauret (2007) préconise à ce titre l'adoption d'un modèle de prononciation orienté vers l'intelligibilité, afin de favoriser l'interaction avec le plus grand nombre possible de locuteurs. Dans cet objectif, plutôt que de nous rapporter à un système phonologique particulier, nous choisirons le « modèle de référence » développé dans la recherche contemporaine et décrit chez Detey et Lyche (2016) :

... le *français standard*, envisagé comme une norme de référence géographique et sociale absolue, n'existe pas. D'un point de vue pédagogique en revanche, on peut s'accorder sur un modèle *de référence*, qui peut servir d'étalon pour les descriptions des usages réels et des normes locales, ainsi que de support pédagogique à l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français dans sa variation (p. 23).

Ce français de référence remplit deux objectifs : il répond à la nécessité d'un modèle commun et il permet au concepteur pédagogique (enseignant, rédacteur de contenus pédagogiques, concepteur de programme...) de s'appuyer sur un modèle tout en échappant à une norme sociale qui serait subjective et, surtout, qui ne rendrait pas compte des usages fréquents de la langue. Dans ce modèle de référence, le système phonologique du français comprend 14 voyelles et 19 consonnes, tel qu'il est décrit dans les deux tableaux suivants, inspirés de Detey et Lyche (2016, p. 25) :

		antérieure			postérieure	
		non arrondie		arrondie	arrondie	
		orale	nasale	orale	orale	nasale
Aperture	fermée	i		y	u	
	mi-fermée	e		ø	o	
	mi-ouverte	ɛ	ẽ	œ	ɔ	õ
	ouverte	a				ã

Tableau 1. Système vocalique du français de référence

		mode d'articulation								
		occlusives			constrictives				glissantes	
		non voisées	voisées	nasales	non voisées	voisées	latérales	vibrantes		
lieu d'articulation	bilabiales	p	b	m						
	labio-dentales				t	v				
	apico-dentales	t	d	n			l			
	apico-alvéolaires				s	z				
	pré-palatales				ʃ	ʒ				
	médio-palatales								j	ɥ
	dorso-vélaires				k	g		ʀ		w

Tableau 2. Système consonantique du français de référence

Contrairement au système consonantique qui est relativement stable, le système vocalique du français est sujet à un certain nombre de mutations. La plus notable est la disparition progressive de la voyelle [œ] (de « brun »), dont l'usage faiblit au profit du phonème [ẽ] (de « brin ») (Borrell et Billières, 1989), à l'instar du phonème [ɑ] (de « pâte ») dont l'opposition phonologique au [a] (de « patte ») décline progressivement (Martinet, 1970). Les voyelles [œ] et [ɑ] n'apparaissent donc pas dans le système phonologique du français de référence. Nombre de manuels de FLE actuels tiennent peu compte de ces états de fait et font apparaître les deux voyelles dans une représentation du système phonologique

qualifiée par Lyche (2010) de « point de vue traditionnel conservateur qui ne correspond qu'en partie à la réalité observable » (p. 148).

Le schwa ([ə]), appelé également « e caduc » ou « e instable », ne fait pas partie du système vocalique de référence en raison, précisément, de son instabilité (la voyelle est tantôt présente, tantôt absente, et la maîtrise de son emploi pose un grand nombre de difficultés), mais sa réalisation variant le plus souvent entre [œ] et [ø], nous choisissons de le représenter dans le Tableau 1 afin de rendre compte de son usage. Nous précisons cependant que le comportement du schwa n'est pas uniquement lié à des questions d'ordre phonologique, comme son environnement consonantique ou sa position syllabique, mais également à des questions d'ordre lexical, comme la fréquence des termes contenant un schwa (Detey, 2016, p. 27).

Dans le système consonantique de référence, le phonème [ɲ] (nasal médio-palatal, que l'on rencontre dans « agneau ») et [ŋ] (nasal dorso-vélaire, que l'on rencontre dans « briefing ») ne sont pas représentés car le premier est souvent remplacé par [nj] et l'utilité du second est discutée, en ce qu'il rend compte de la prononciation d'un nombre réduit de mots empruntés à l'anglais (parking, footing...) (Detey, 2016 ; Walter, 1983).

Quant au phonème [ʀ] (vibrant dorso-vélaire), il faut préciser qu'il correspond à une « prédominance actuelle de sa réalisation phonétique dans l'Hexagone » (Detey, 2016, p. 26) et que sa prononciation admet en réalité plusieurs variations dans l'espace francophone, et notamment celle communément appelée « r roulé » qui fait partie de « phénomènes [...] des plus stigmatisés, en tout cas chez des francophones de France » (Blanchet, 2000, p. 12). C'est le cas également au Canada francophone, comme le souligne Reguigui (2018) :

... vers la deuxième moitié [du XX^e] siècle, cette variante se dévalorise ; elle est abandonnée par l'élite au profit de la variante dorso-vélaire et elle marque dès lors de plus en plus le langage de la classe populaire et celle des aînés. Ainsi, des perceptions autour de l'usage des deux variantes du /r/ se sont traduites par des jugements de valeur ou des clichés qui les marquaient socialement (p. 120-121).

Dans le système consonantique, le phonème [ʀ] est celui qui a la fréquence d'apparition la plus élevée (Carton, 1974). Dans un contexte d'enseignement où les apprenants roulent les « r » dans leur langue maternelle – c'est le cas du public turcophone –, une certaine tolérance et une certaine souplesse dans l'enseignement du [ʀ] peut donc être souhaitable.

2.2.6 Le système prosodique du français

Comme nous l'avons vu en 2.2.2, la prosodie rassemble les éléments de la parole (les éléments suprasegmentaux) se situant au-dessus du niveau des phonèmes (les éléments segmentaux). Constituée de 3 composantes majeures – le rythme, l'intonation et l'accentuation –, elle forme la trame sonore sur laquelle se placent les phonèmes, et va jouer un rôle fondamental dans leur réalisation, dans la facilitation de leur perception et dans la compréhension de la parole. Selon Guimbretière (1994), « toutes les descriptions sur l'oralité de la langue le prouvent bien, seuls les phénomènes prosodiques sont à même de vertébrer la parole » (p. 5). Cette importance va être déterminante dans la pratique de l'enseignement de la prononciation. Elle souligne en effet la nécessité de ne pas dissocier phonèmes et prosodie, ces deux constituants étant interdépendants dans le système sonore du français :

Il y a solidarité entre les caractéristiques prosodiques et phonétiques. Par exemple, en français, l'accent de groupe détermine la régularité rythmique qui, par une égale répartition d'intensité et de durée, entraîne la netteté articulatoire de chaque phonème. Des phénomènes de relâchement, de diphtongaison, d'aspiration semblent inconcevables dans une langue à accent de groupe. Il est logique, dans ce cas, que l'acquisition des caractéristiques prosodiques d'une langue facilite celle des éléments phonétiques (Calbris et Montredon, 1975, p. 6).

Le système prosodique est organisé en trois sous-systèmes : rythmique, accentuel et intonatif (Cuq, 2003, p. 206). En interaction permanente, ces sous-systèmes structurent le discours oral et créent les conditions d'accès au sens.

Le rythme parolier est un phénomène éminemment complexe. À la différence du rythme musical où l'espace entre chaque note est délimité, « ... les unités de la parole sont moins évidentes, et aucune ne semble se répéter avec la régularité du métronome » (Ramus, 1999, p. 39). Nous pouvons néanmoins observer que le rythme parolier est formé par les contrastes entre les syllabes d'une suite sonore. Ces contrastes sont perçus en termes de hauteur (qualifiée objectivement de « fréquence fondamentale » et mesurée en hertz), en termes de durée (mesurée en microsecondes) et en termes d'intensité (mesurée en décibels).

Les caractéristiques rythmiques du français sont déterminées par la présence d'un accent rythmique qualifié d' « oxytonique ». Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) le décrit ainsi :

[...] (dit oxytonique puisqu'il se place sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots, appelé groupe rythmique) : il se manifeste par un accroissement de la durée (une syllabe accentuée est généralement deux fois plus longue qu'une syllabe non accentuée), accompagnée d'une variation de hauteur (en fonction de la place occupée à l'intérieur de l'énoncé : vers le haut ou vers le bas). Cet accent a une fonction démarcative et rythmique ; situé à la fin des groupes rythmiques, il les délimite. Exemple : les enfants / sont impliqués / dans ce qu'ils font (3 groupes rythmiques = 3 accents) (p. 11).

Le français se caractérise donc par un découpage de la chaîne parlée en groupes rythmiques, à la fin desquels se produit un allongement de la voyelle de la dernière syllabe. Chaque groupe rythmique correspond à une unité de sens, si bien qu'en fonction du découpage rythmique d'une même suite sonore, on pourra tantôt entendre « j'ai rarement prêté de l'argent » et tantôt « Gérard m'en prêtait, de l'argent ».

En plus de l'accent oxytonique, appelé également primaire ou final, le système accentuel du français compte un accent secondaire, appelé aussi initial, que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) décrit ainsi :

... facultatif et dépendant de la situation de communication, [il] est dit accent expressif, ou didactique, ou énonciatif, ou d'insistance (les appellations sont variées), Il se superpose à l'accent rythmique principal et se place soit sur la première, soit sur la seconde syllabe d'un mot. Il est marqué par un renforcement de la hauteur afin de mettre en valeur un élément particulier de l'énoncé. Exemple : les enfants / sont totalement impliqués / dans ce qu'ils font (p. 11).

Le système accentuel articule donc et organise la chaîne parlée. En participant au découpage en groupes rythmiques, il contribue à la construction sémantique des énoncés.

Pour ce qui est de l'intonation, souvent qualifiée de « mélodie », elle correspond à des variations de la hauteur de la voix qui tantôt monte et tantôt descend. Les fonctions assumées par l'intonation sont diverses et très variées. Di Cristo (2016) dénombre ainsi six fonctions :

(i) la fonction grammaticale qui se rapporte à la structuration des énoncés et des messages et à l'indication des catégories fonctionnelles de phrases (affirmations, questions, ordres, etc.) ; (ii) la fonction expressive (signalement des attitudes et des émotions) ; (iii) la fonction énonciative (marquage de la force illocutoire) ; (iv) les fonctions discursives (segmentation du discours en topiques et sous-topiques, actualisation de l'information connue et de l'information nouvelle) ; (v) la fonction interactionnelle (régulation des échanges dans le dialogue et la conversation) ; et (vi) la fonction d'indexation

(signalement des caractéristiques individuelles et socio-culturelles des locuteurs, ainsi que des différentes formes de pathologie) (p. 155-156).

De fait, l'imbrication de l'intonation dans la structure du message oral est telle que son enseignement s'avère fondamental. Solidaire des phonèmes et des autres composantes de la prosodie, elle participe à la construction du sens et à sa compréhension.

2.3 Didactique et phonétique

La didactique des langues est, selon Richterich (1996), « ... la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre [...] » (p. 57). Nous nous intéresserons à la nature de ces « moyens » élaborés en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique. La didactique et la phonétique, en tant que composantes essentielles de notre problématique et en tant que disciplines centrales dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, sont unies par un lien dont il nous importe de définir la nature.

2.3.1 Les relations entre les deux disciplines : état des lieux

C'est à la fin du XIX^e siècle que la phonétique connaît un intérêt croissant associé à l'enseignement des langues étrangères. Cette évolution, à laquelle participe le fondateur de l'Association phonétique internationale, Paul Passy (Howatt, 1984, p. 178), imprègne profondément la méthodologie directe, qui succède à la méthodologie traditionnelle en accordant une place particulière à l'enseignement de l'oral en général et à celui de la phonétique en particulier, la méthodologie directe ayant également porté le nom de « méthode phonétique » (Puren, 1985, p. 69). Par la suite, les méthodologies audio-orales et audio-visuelles des années 1940 à 1960 placeront également l'enseignement de l'oral au centre des apprentissages (Puren, 1988). La phonétique y occupera une place importante, sans toutefois comporter un enseignement de la prosodie dans la méthodologie audio-orale. À cette prospérité relative de l'enseignement de la prononciation va succéder un déclin amorcé dans les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative. Les difficultés que pose la mise en place d'un enseignement de la prononciation condamne cet enseignement à une place mineure, reflétée par un enseignement de l'intonation qui a presque entièrement disparu des manuels de FLE dans les années 1980 (Billières, 2008). Les

postulats de l'approche communicative (et notamment le principe de centration sur l'apprenant issu du mouvement constructiviste) participent à une remise en question de l'approche structuraliste :

Le principal problème est que la phonétique d'une langue, symbolisée par sa phonologie, constitue bien un système structuré, quoi qu'on en pense. L'orthographe et son système de règles, la phonologie et son système phonémique deviennent beaucoup plus secondaires qu'auparavant, la priorité devenant l'objectif communicatif et socioculturel de l'apprentissage linguistique (Sauvage, 2019).

Cet état de faits, contribuant à la situation de crise décrite par Sauvage et Billières (2019), s'est accompagné d'un certain nombre de présupposés qui ont accentué la défaite de l'enseignement de la prononciation.

2.3.2 Les présupposés à l'égard de l'apprentissage de la prononciation

Il existe principalement trois hypothèses à la source des présupposés qui ont participé au déclin de l'enseignement de la prononciation (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998) : (i) « l'hypothèse de la période critique » ; (ii) l'idée que l'exposition à la langue étrangère suffit pour assurer le développement de la compétence de prononciation ; et (iii) l'idée qu'un accent étranger n'est pas un facteur de perturbation de la communication.

2.3.2.1 L'hypothèse de la période critique

Selon l'hypothèse de la période critique, une fois dépassé l'âge de la puberté, l'apprenant n'a plus les moyens d'acquérir les habiletés langagières d'un locuteur natif, notamment en termes de compétences phonologiques. Cette hypothèse prend sa source dans les travaux de Lenneberg (1967) qui ont été remis en question par des études récentes. Johnstone (2002) cite à ce titre les travaux de Marinova-Todd et al. (2000) :

... se référant à trente-cinq études relativement récentes, ils ont constaté que quatorze semblaient conforter la HPC, tandis que vingt et une apportaient des preuves contradictoires. Plusieurs de ces études démontrent selon eux que les apprenants post-pubères sont en mesure de parvenir à un niveau comparable à celui d'un locuteur natif (p. 8).

Selon ces études, le niveau de compétence des apprenants adultes est certes moins élevé que celui des apprenants précoces, mais les raisons invoquées relèvent davantage de facteurs sociaux que de facteurs proprement biologiques :

L'âge exerce une influence sur l'apprentissage des langues, mais avant tout parce qu'il est associé à des facteurs sociaux, psychologiques et éducatifs entre autres, qui peuvent affecter la maîtrise de la L2, et non en raison d'une période critique qui limite les possibilités d'apprentissage des langues par les adultes⁴ (Marinova-Todd et al., 2000, p. 28).

2.3.2.2 L'hypothèse de l'apprentissage implicite par exposition à la langue étrangère

En matière de développement de la compétence de prononciation, l'hypothèse selon laquelle l'exposition à la langue étrangère serait suffisante s'est profondément enracinée dans les pratiques pédagogiques inspirées par l'approche communicative. Galazzi-Matasci et Pedoya (1983) décrivent cette posture en ces termes : « tout se passe comme si le problème essentiel était de mettre en contact les apprenants avec l'authenticité de la langue orale, et donc de les y habituer, la maîtrise du système phonologique pouvant s'acquérir tout naturellement par simple imprégnation » (p. 39). Or nos expériences de classe nous démontrent que, en l'absence d'une intervention ciblée, la prononciation des apprenants est fortement influencée par celle de leur langue maternelle et parfois de leur langue seconde. Ce constat empirique est conforté par les travaux de Bongaerts et al. (2000), cités par Alazard (2013) :

[Ils] montrent que des apprenants néerlandais peuvent acquérir une prononciation perçue comme native en anglais grâce à un entraînement intensif en perception et en production des sonorités de la langue étrangère. Le bain linguistique ne suffirait pas à garantir l'apprentissage de la prononciation. Un apprentissage spécifique en production comme en perception des sonorités de la LE serait donc nécessaire (p. 44).

2.3.2.3 L'hypothèse de l'accent étranger sans incidence sur l'intercompréhension

Quant à l'idée qu'un accent étranger n'est pas un facteur de perturbation de la communication, les notions de compréhensibilité et d'accent étranger seraient à distinguer :

⁴ La traduction est de nous.

Pour Munro (2008), compréhension et accent étranger feraient appel à des processus de traitement différents. Toutefois, l'auteur souligne que de plus amples recherches sont nécessaires pour comprendre le rôle entre l'accent étranger et la compréhension du discours des apprenants de langue étrangère car les études actuelles se contredisent. En effet, faute de consensus sur la définition de l'accent étranger, les critères retenus ne sont pas les mêmes et amènent des conclusions différentes. Nous retiendrons néanmoins que Munro (2008) insiste sur le fait que la question n'est pas d'avoir ou pas un accent étranger mais d'avoir une production qui soit compréhensible et intelligible. Et, à ce niveau-là, la prosodie jouerait un rôle déterminant (Alazard, 2013, p. 42).

Dans l'objectif de conduire un enseignement efficace, il sera donc indispensable, pour le professeur de FLE, de ne pas adhérer à ces présupposés qui « [relèvent] davantage de croyances que de faits supportés par la recherche » (Moraz et Prikhodkine, 2011, p. 99). Étant admis que les représentations des enseignants peuvent exercer une influence sur leurs pratiques pédagogiques (Roy, 1991), il va de l'intérêt des apprenants que ces représentations reposent sur des démonstrations suffisamment étayées, dans la mesure où elles conditionneront les décisions prises par l'enseignant dans la mise en œuvre de son enseignement. Sur le plan conceptuel, nous envisageons ces représentations selon une approche développée dans le domaine de la psychologie sociale, et théorisée en premier lieu par Moscovici (1961). Selon Guimelli (1999), ces représentations sociales désignent une forme de connaissance commune qui est à distinguer de la connaissance scientifique :

Elles recouvrent donc l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on parle aussi, pour les définir, de « théories naïves » faisant référence en cela à des constructions plus ou moins élaborées, mais qui s'opposent à celles de l'expert ou du scientifique (p. 63).

Selon la théorie des principes organisateurs développée par Doise (1985, 1990), ces représentations sociales forment un ensemble de principes directeurs, « des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1990, p. 125). Dans le cadre de notre étude, ces représentations interviennent dans la formation du système d'interprétation des enseignants. Elles conditionnent leurs perceptions, leurs jugements et leurs pratiques, et, en ce sens, comprendre ces représentations permet de mieux saisir la nature des actions et des interactions qui se produisent dans un cadre pédagogique.

2.3.3 L'apport des faits phonétiques aux habiletés langagières

Les faits phonétiques correspondent à l'articulation des sons et à la prosodie. Parmi eux, les éléments prosodiques de la langue – son rythme et son intonation – vont constituer le premier point de contact et d'appui pour l'apprenant. Des études démontrent en effet que la prosodie constitue le premier système linguistique fonctionnel chez l'enfant (Konopczynski, 1999 ; Snow et Balog, 2002).

De même, lorsqu'un locuteur s'exprime dans une langue étrangère pour l'auditeur, c'est d'abord la prosodie de cette langue que ce dernier décèle, incapable qu'il est de la segmenter en unités linguistiques porteuses de sens. La mise en place des structures prosodiques apparaît donc comme un véritable pré-requis dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui favorise une meilleure prononciation : les schémas rythmiques et intonatifs d'une langue constituent la véritable charpente à partir de laquelle le système phonologique pourra s'organiser. La prosodie constitue en cela « la structure d'accueil de tous les autres éléments de la parole, qui sans elle, restent vides de signification » (Konopczynski, 1999) » (Dodane, 2001, p. 18).

Concernant l'apprentissage de la compréhension et de l'expression orale, Abbott (1986) illustre les effets d'erreurs phonologiques sur l'intelligibilité des énoncés et indique en conclusion que l'enseignant doit proposer un modèle de prononciation conforme à une norme largement intelligible. Pisoni et Luce (1987) démontrent par ailleurs que le traitement de la parole chez l'apprenant est caractérisé par une phase d'analyse acoustico-phonétique et phonologique qui conditionne la reconnaissance des mots et l'accès au lexique. Ces opérations mentales accordent aux faits phonétiques un statut d'éléments facilitateurs dans le processus de compréhension orale. Pegolo (1985) démontre quant à elle l'incidence des éléments prosodiques (rythme et intonation) sur la compétence de compréhension écrite. Elle démontre en effet que la compétence de lecture (en lecture silencieuse) suppose une sous-compétence de maîtrise phonologique – « la capacité à attribuer une intonation et une structure rythmique appropriées à un texte⁵ » (p. 322).

⁵ La traduction est de nous.

2.4 Enseigner, apprendre et évaluer la prononciation

L'Université turque se conformant au CECR (2001), nous proposons d'étudier les trois aspects sous lesquels celui-ci envisage l'enseignement/apprentissage de la prononciation d'une langue : son enseignement, son apprentissage mais également son évaluation. Nous commencerons par une présentation du CECR (2001) et de ses prescriptions en faveur du développement de la compétence phonologique. Nous nous intéresserons ensuite à divers outils théoriques éclairant ces trois aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation de la prononciation.

2.4.1 Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Élaboré durant les années 1990 à l'initiative du Conseil de l'Europe, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un ouvrage publié en 2001 et traduit dans plus de 40 langues. Initialement destiné aux différents acteurs de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues étrangères des 47 États membres du Conseil de l'Europe, il est aujourd'hui largement employé dans toute l'Europe et ailleurs dans le monde.

Dans ses orientations pédagogiques, le CECR prône une approche qualifiée d'actionnelle, en ce sens qu'elle envisage l'apprenant comme un acteur social, et en premier lieu comme l'acteur principal de son apprentissage. Dans cette perspective actionnelle, l'enseignant est chargé d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage en lui donnant les moyens d'agir et d'interagir dans la langue.

Le CECR a ainsi pour but :

de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ; d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ; d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11-12).

Le CECR fournit donc une base commune et présente les compétences à développer en langues étrangères, ainsi que les 6 niveaux de maîtrise qui leur correspondent, illustrés dans la figure ci-dessous (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25) :

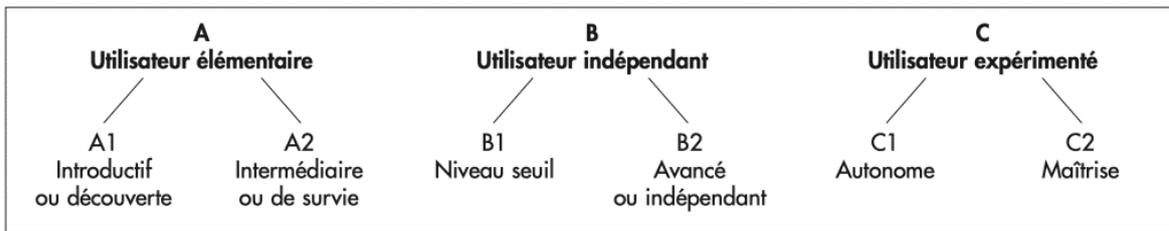


Figure 1. Les 6 niveaux communs de référence pour les langues

La notion de compétence est définie par le CECR comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, p. 15). Parmi ces compétences, le CECR mentionne des compétences générales qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) et une compétence à communiquer langagièrement constituée de trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, chacune étant « constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 17). La compétence linguistique comprend elle-même cinq types de compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique et phonologique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 87).

Le CECR propose une description de la compétence phonologique :

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

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
- accentuation et rythme de la phrase
- intonation

- réduction phonétique
- réduction vocalique
- formes faibles et fortes
- assimilation
- élision (Conseil de l'Europe, p. 91-92).

À la suite de cette description, l'évaluation de la maîtrise du système phonologique est envisagée selon les critères suivants (Conseil de l'Europe, 2001, p. 92) :

C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Tableau 3. Maîtrise du système phonologique (2001)

Concernant cette échelle, des études ont relevé une « nébuleuse de critères d'évaluation [qui] révèle le malaise qu'il y a à établir des critères déterminants » (Moraz et Prikhodkine, 2011). Ce caractère nébuleux est reconnu par le CECR lui-même dans son volume complémentaire édité en 2018, où il indique qu' « au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 49). Il propose donc de nouveaux descripteurs réunis dans le tableau suivant (Conseil de l'Europe, 2018, p. 142) où se distinguent « articulation des sons » et « traits prosodiques » :

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation-, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme,) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Tableau 4. Maîtrise du système phonologique (2018)

La notion d'intelligibilité (qui apparaît 10 fois dans le tableau 4) est décrite dans le CECR comme « un facteur clé pour différencier les niveaux » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 141). Elle conditionne l'« accessibilité du sens pour les auditeurs, incluant également la difficulté de compréhension perçue par les auditeurs (habituellement désignée comme compréhensibilité) » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 140). Dans le volume complémentaire du CECR, la référence au « locuteur natif » (présente dans l'édition de 2001) est abandonnée au profit du facteur d'intelligibilité :

La maîtrise phonologique du locuteur natif idéalisé a longtemps été un objectif de l'enseignement des langues, l'accent représentant un indicateur de mauvaise maîtrise de la phonologie. L'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les accents, ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni les besoins des apprenants (Conseil de l'Europe, 2018, p. 140).

La compétence phonologique des locuteurs natifs ne constitue donc plus, en principe, l'étalon par rapport auquel seraient mesurés les écarts phonético-phonologiques des apprenants.

2.4.2 L'apprentissage de la prononciation

L'apprentissage du FLE suppose le développement d'un certain nombre d'habiletés langagières liées, comme nous l'avons vu en 2.3.3, à la maîtrise du schéma rythmico-intonatif et à la maîtrise de l'articulation des phonèmes de la langue. Toutefois, l'apprentissage de la prononciation ne se limite pas à la perception et à la production de sons. Ce processus d'adaptation physique fait appel à des mécanismes très complexes de l'appareil phonatoire (Léon, 1992), certes, mais il contraint également l'apprenant à une évolution identitaire plus ou moins profonde, à une redéfinition de soi dont il est tout autant nécessaire de tenir compte. Selon l'expression de Kramersch (2009, p. 5), « ... the experience of the foreign always implies a reconsideration of the familiar » : la classe de langue est un espace de rencontre de l'apprenant avec lui-même – avec sa langue maternelle, avec ses pensées et avec son corps qui sera engagé dans l'apprentissage de la prononciation de la langue étrangère. Dans ces circonstances, il arrive – souvent inconsciemment – que l'apprenant ressente le besoin de conserver des traces de sa langue maternelle pour affirmer son identité individuelle et culturelle (Ur, 1996, p. 52). C'est ainsi que Lüdi et Py (1986, p. 55-56) évoque un « ... emboîtement complexe de la langue et de la réalité ». L'interaction entre la structure phonologique de la langue maternelle et celle de la langue étrangère entraîne ainsi une restructuration phonologique, se traduisant par un élargissement du crible phonologique, et se manifestant plus largement par une restructuration de l'identité de l'apprenant. Ce changement d'identité linguistique et culturelle s'accompagne inévitablement d'effets sur l'affectivité de l'apprenant.

La rencontre avec la langue étrangère [...] peut être le lieu où se perdent certaines valeurs, certains repères que l'on croyait sûrs et stables. On comprendra alors que se projeter dans la langue nouvelle, accepter l'apparition d'un autre soi, de l'altérité, n'est pas chose facile (Perea, 1997, p. 262).

Or c'est sur ce point délicat que l'enseignant – et le cadre institutionnel dans lequel il exerce – auront un rôle fondamental à jouer. Selon le CECR (2001) en effet, « dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ».

2.4.3 Enseigner et évaluer la prononciation

Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (ci-après PEPELF – Conseil de l’Europe, 2007) est un document conçu pour les étudiants qui se destinent au métier d’enseignant en langue. Élaboré par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l’Europe, il s’appuie sur les conclusions du CECR et accompagne les étudiants dans leur réflexion sur les connaissances et savoir-faire requis dans le métier d’enseignant en langue. Le document propose ainsi un répertoire des compétences devant être acquises durant la formation initiale de l’enseignant, parmi lesquelles figure l’aptitude à évaluer les compétences phonologiques de l’apprenant et à l’accompagner dans son développement. Pour cela, le futur enseignant doit développer son aptitude à « évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience des sons de la langue cible, soient capables de les différencier et pour les aider à les prononcer » et « évaluer et sélectionner des techniques variées pour que les apprenants prennent conscience du rythme, de l’accentuation et de l’intonation et pour les aider à les utiliser » (Conseil de l’Europe, 2007, p. 22). Le PEPELF mentionne également l’aptitude à « concevoir et sélectionner des activités différentes pour aider l’apprenant à reconnaître et à interpréter des traits caractéristiques de l’expression orale (ton de la voix, intonation, manière de parler, etc.) » (Conseil de l’Europe, 2007, p. 25). Par ailleurs, l’enseignant doit être en mesure d’identifier des erreurs et de proposer des remédiations – être « capable d’analyser les erreurs de l’apprenant et de comprendre leur origine », « apporter aux apprenants un retour d’information constructif sur leurs erreurs et leur interlangue » et « traiter les erreurs qui se manifestent à l’oral ou à l’écrit de telle sorte que le processus d’apprentissage ne soit pas rompu et que la confiance et la communication n’en soient pas ébranlées » (Conseil de l’Europe, 2007, p. 59). Toutes ces recommandations nous renseignent sur la possible mise en forme des prescriptions du CECR dans le cadre d’une formation au métier d’enseignant en FLE. Les descripteurs du CECR, comme ceux du PEPELF, témoignent ainsi de l’incidence de la composante phonético-phonologique sur le développement de la compétence langagière, et attestent de son inhérence à la formation d’un enseignant en FLE.

2.5 La correction phonétique

Afin de contribuer au développement de la compétence phonologique des apprenants, la correction phonétique va constituer un élément essentiel de l’approche à observer dans

l'enseignement du français. Dans la partie suivante, nous en proposons une présentation, suivie d'une méthode applicable en contexte turc.

2.5.1 Qu'est-ce que la correction phonétique ?

Dans l'enseignement du FLE, la correction phonétique peut être identifiée à tort – et probablement en raison du terme technique de « phonétique » qui la caractérise – à une remédiation d'ordre strictement phonétique (intervenant uniquement sur le plan segmental – celui des sons) et non phonologique (sur le plan suprasegmental – celui du sens associé aux sons). De ce point de vue, l'incidence des actions pédagogiques de correction phonétique peuvent sembler mineures alors même que leurs conséquences sur la production de sens sont déterminantes. Considérant l'expression de Hagège (1985), selon laquelle « les langues ont des problèmes à résoudre, qui tous se ramènent à un : associer des sens à des sons » (p. 70), corriger des « problèmes de prononciation » consiste non seulement à corriger une prononciation incorrecte, qui entrave l'accès au sens et peut donc mener à un échec de la communication, mais consiste aussi et surtout à mettre en œuvre des moyens de favoriser l'émergence du sens dans la compréhension et la production langagières de l'apprenant. Au-delà du projet purement linguistique, il s'agit donc pour l'enseignant d'accompagner l'apprenant dans le développement et l'épanouissement de cette identité étrangère que celui-ci va progressivement s'approprier et littéralement incarner.

Dans la perspective actionnelle recommandée par le CECR, l'accès au sens va jouer un rôle primordial puisqu'il est au cœur du processus d'élaboration de la « tâche » qui est le noyau dur de l'approche actionnelle. Afin de mener à bien cette tâche, l'apprenant va s'engager dans la réalisation d'actions concrètes et réelles, consistant en « une utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121). Selon cette approche, l'enseignant devra accompagner l'apprenant dans la mise en œuvre d'un objectif de construction du sens qui est indissociable – en théorie comme en pratique – des actes de correction phonétique. Ceux-ci nécessiteront chez l'enseignant un certain nombre de repères et d'éclairages théoriques et méthodologiques qui lui permettront d'accompagner l'apprenant dans la construction de ses compétences langagières.

Cette perspective peut cependant être difficile à mettre en œuvre car la didactique de la prononciation est un domaine de l'enseignement du FLE qui est relativement peu balisé.

Comme nous l'indiquions en 2.3.1, l'enseignement de la prononciation suscite peu d'intérêt depuis l'avènement de l'approche communicative, période que Sauvage (2019) associe à un « mariage contre-nature » entre didactique et phonétique :

[La] difficile conciliation entre les deux domaines trouve son origine dans les turpitudes des années 1970-80 sur le plan des idéologies scientifiques. Le phonéticien ne pouvait que difficilement renier son inscription traditionnellement « structuraliste » (ou assimilé) et le didacticien, lui, ne pouvait qu'épouser la révolution sociale et pragmatique hégémonique dans les années 1980 (p. 1).

La terminologie elle-même témoigne de cet état de friche puisque, pour des enseignants de FLE non avertis, il n'est pas aisé de saisir le sens de « correction phonétique », « phonétique corrective » ou « didactique de la prononciation » qui sont des expressions assez peu familières dans le jargon enseignant. Les manuels attestent également de cet engourdissement de la correction phonétique puisque l'enseignement de l'intonation y a presque complètement disparu depuis les années 1980 (Billières, 2008). Mais pour l'enseignant, l'écueil le plus important réside dans sa formation et, d'abord, dans la formation de ses formateurs, comme le décrit Sauvage (2019) :

Le principal problème, qui a perduré pendant des années (jusqu'à très récemment pour dire vrai), est que si les formations de formateurs ne proposent pas de formation en phonétique du français, l'enseignant ne peut que se former seul s'il veut construire des séquences pédagogiques en phonétique corrective. Quand on y regarde de plus près, force est de constater que peu de Master de didactique des langues offre une formation en phonétique corrective à la fin de laquelle le futur enseignant sait construire lui-même des exercices et des activités en fonction d'un problème identifié. Par voie de conséquence, peu d'étudiants choisiront la phonétique corrective comme sujet de doctorat, puis comme thématique de recherche.

Face à ce déficit de formation en correction phonétique, l'enseignant peut néanmoins recourir à un certain nombre de ressources en ligne en accès libre, dont la plupart repose sur les principes de la méthode verbo-tonale de correction phonétique (ci-après MVT). Nous citerons à titre d'exemples le site Web de formation à la phonétique corrective (<https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr>) publié en 2013 et dirigé par Michel Billières, professeur à l'université Toulouse-Jean Jaurès. Le site a pour avantage de proposer des ressources audiovisuelles qui illustrent de manière concrète les applications possibles de la MVT en classe. À cette ressource s'ajoute une plateforme d'autoapprentissage intitulée « Prononciation Interaction

et Correction Phonétique » (<http://pipc-uoh.univ-tlse2.fr>), également dirigée par Michel Billières. Celle-ci propose deux parcours : l'un axé sur une formation à la phonétique générale du français, et l'autre sur une formation à la correction phonétique en FLE. En plus de ces deux ressources, nous pouvons également citer « Intravaia Verbo-Tonale » (<http://www.intravaia-verbotonale.com>), le site Web créé par Pietro Intravaia, professeur émérite de l'Université de Mons-Hainaut et auteur d'un ouvrage majeur intitulé *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : le système verbo-tonal*. Mis à la disposition des enseignants souhaitant se former à la MVT, le contenu du livre est entièrement consultable en ligne.

2.5.2 La méthode verbo-tonale de correction phonétique

Élaborée par Petar Guberina dans les années 1950, la MVT repose sur le principe selon lequel on ne peut prononcer correctement les sons d'une langue étrangère que dans la mesure où l'on est capable de les percevoir correctement. Selon ce postulat, les difficultés de prononciation résident essentiellement dans le fait d'une mauvaise perception des sonorités de la langue étrangère, qui s'explique par un conditionnement précoce aux sons de la langue maternelle. Cette structuration des sons, qui se développe jusqu'à l'âge de 5 ans, reste relativement souple jusqu'à la puberté, où s'installe alors la « surdité phonologique » décrite par Polivanov et développée par Troubetzkoy sous la notion de « crible phonologique », et sur laquelle reposera la méthode initiée par Petar Guberina.

Dans une perspective verbo-tonale, la perception aura donc une place toute particulière, puisqu'associée à une connaissance du système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant, elle permettra de contribuer au diagnostic d'erreur de prononciation chez l'apprenant. Dans ce processus de perception comme dans celui de la production des sons de la parole, le corps joue un rôle de premier plan qui dépasse les fonctions de l'appareil phonatoire : il est entièrement sollicité dans la réalisation de ce que Guberina qualifiera de « valeurs de la langue parlée » (1954). Ces valeurs, qui correspondent aux moyens non lexicologiques de la langue parlée, sont de deux types : acoustiques (intonation, rythme, tempo, intensité, pause) et visuelles (mimiques, gestes, situation réelle ou imaginaire). Dans certains cas, ce caractère multimodal de la parole devient évident. Il paraît difficile, par exemple, de formuler une parole de réconfort en employant une expression faciale exprimant la colère, l'intonation étant concomitante aux gestes paraverbaux. Dans une perspective

pédagogique de correction phonétique en FLE, l'existence de cette composante gestuelle du langage met en évidence la nécessité de donner au corps toute sa place dans l'apprentissage et l'enseignement de la prononciation et, de ce fait, de didactiser non pas seulement les éléments segmentaux de la langue (les sons – voyelles et consonnes) et les éléments suprasegmentaux (le rythme et l'intonation), mais aussi la dimension corporelle de la parole ou « posturomimogestuelle » (Frankol et Pavelin Lesic, 2002), qui englobe les premiers éléments et accompagne nécessairement la construction du système phonologique de la langue étrangère chez l'apprenant. « La parole est mouvement », selon l'expression de Billières (2002, p. 43), et un enseignant pratiquant la correction phonétique verbo-tonale devra donc considérer cette relation entre l'activité des organes de la phonation, imperceptible, appelée « micromotricité », et l'activité corporelle globale, appelée « macromotricité », visible, audible, et parfois même palpable. L'enseignant, en tant que modèle linguistique, incarne cette relation entre micro et macromotricité dans une gestualité didactisée : orientée vers la correction des erreurs de l'apprenant, cette gestualité de l'enseignant accompagne et complète la gestualité « phonogène », responsable des mouvements articulatoires produisant les sons de la parole, et la gestualité paraverbale, fonctionnellement reliée à la parole (mouvements de la tête, des bras, des mains, du regard...).

Dans une approche verbo-tonaliste, l'erreur phonétique se produit sur le plan perceptif, comme nous l'avons indiqué précédemment, et selon deux axes : l'axe clair/sombre (qui concerne les voyelles), lié au timbre du son : certains sons sont plutôt aigus (ils sont clairs) comme /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /i/, /e/... d'autres sont plutôt graves (ils sont sombres) comme /f/, /v/, /p/, /b/, /m/, /o/, /u/... ; le second axe est celui de la tension (qui concerne les voyelles et les consonnes) : la réalisation d'un son (comme celle de n'importe quel autre mouvement du corps) engage la contraction de muscles et la mobilisation d'une énergie plus ou moins forte.

La correction de l'erreur phonétique nécessite donc la prise en compte de ces deux axes, mais n'intervient que sur un seul, selon trois procédés que l'enseignant peut combiner :

- le recours à la prosodie : l'emploi du rythme et de l'intonation est incontournable, quelle que soit la nature de l'erreur en cause, dans la mesure où toute production sonore s'appuie sur un schéma rythmico-intonatif ;

- les entourages facilitants qui reposent sur l'idée que, dans la chaîne sonore, les sons exercent une influence les uns sur les autres : le correcteur emploiera une consonne claire (/t/, /s/, /z/...) pour éclaircir la voyelle qui suit, comme dans le cas d'un /y/ perçu comme /u/ (sombre), ou il agira sur la tension d'une consonne en la faisant suivre d'une voyelle tendue (/t/ ou /n/ suivies de /ø/, par exemple) ;

- la prononciation nuancée (ou déformée) : sur la base de l'erreur commise, le correcteur déforme progressivement le son qui présente une difficulté, avant de revenir progressivement à sa forme initiale, de manière à sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux contrastes phonétiques ; par exemple, il remplace la voyelle par une autre voyelle sur l'un des deux axes (/ɛ/ devient /e/ puis /i/) ou alors il remplace une consonne par une autre sur l'axe de la tension (/w/ devient /v/ puis /f/ – /w/ étant un son relâché et /f/ étant tendu).

L'ensemble de ces procédés de correction est mis en valeur par des mouvements corporels de l'enseignant visant à faciliter la perception et la production des sons. Ces gestes, codifiés, permettent d'amener l'apprenant à une production correcte du son. L'enseignant peut, par exemple, serrer les poings en soulevant la tête et le buste pour marquer la tension d'un son, ou à l'opposé relâcher le buste, baisser la tête et faire un geste descendant de la main pour accompagner la production d'un son moins tendu.

Ces mouvements corporels auront pour fonction de guider l'apprenant et de l'amener, à son tour, à se servir de son corps pour percevoir et produire les sons, comme le décrit Billières dans cet extrait (2002) :

Cette macro-gestualité est synchronisée à l'émission de la syllabe où se trouve le son à corriger. Elle peut sembler peu naturelle au lecteur néophyte. Mais elle donne des résultats certains en pratique de [correction phonétique]. Et les élèves l'acceptent. Et ont tendance à imiter le geste quand ils prennent conscience qu'il les aide effectivement à produire le son difficile (p. 63).

Partant du principe verbo-tonaliste selon lequel l'erreur de l'apprenant constitue le point de départ du travail de correction phonétique, nous proposons à présent de voir dans quelle mesure ces gestes facilitants peuvent être employés dans la correction d'erreurs de production rencontrées chez des apprenants de langue maternelle turque.

2.5.3 La correction phonétique des turcophones

L'un des principes majeurs de la MVT réside dans la place accordée au traitement de la prosodie qui forme « le moule dans lequel se réaliseront les phonèmes » (Intravaia, 2007, p. 181). Rythme et intonation, qui constituent la base du système phonologique, vont en effet exercer une influence naturelle sur la perception et la production des sons. Ils conditionneront ainsi, de fait, l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole. Dans une approche verbo-tonale, l'enseignant devra donc orienter son attention sur cet aspect fondamental de la correction, tout en opérant un contrôle de sa posture et de sa gestualité dans la mesure où, de manière naturelle et synchrone, la parole s'accompagne toujours d'une gestualité corporelle globale : quelle que soit la nature de la correction effectuée, le corps entier (à un niveau macromoteur comme à un niveau micromoteur) s'engage nécessairement dans cette parole en mouvement. Il convient donc, dans un premier temps, de s'interroger sur les modalités d'une intervention en correction phonétique incluant ces trois éléments en association : la gestualité corporelle globale qui accompagne les mouvements rythmico-intonatifs, qui conditionnent eux-mêmes la production des consonnes et des voyelles.

Chez les apprenants turcophones, la tentation de calquer la structure prosodique du français sur celle du turc peut exposer à des difficultés : ils « utilisent le corrélat acoustique de l'accent en turc (généralement la hauteur réalisée par la fréquence fondamentale F0, mais aussi souvent avec la durée) pour accentuer les énoncés français » (Akinci et al., 2016, p. 210). Une prédominance de l'écrit sur l'oral dans les pratiques enseignantes et une absence de valorisation du rythme et de l'intonation dans les manuels (Billières, 2008) concourent à renforcer cette difficulté à laquelle l'enseignant devra être particulièrement attentif.

Si le français et le turc sont toutes deux des langues à accent fixe – dans lesquelles la place de l'accent ne varie pas en fonction des mots, mais frappe la dernière syllabe du mot –, l'accent du français a la particularité de se porter exclusivement sur la dernière syllabe d'un mot isolé ou d'un groupe de mots qui ne compte pas plus de 7 syllabes en général. Cette caractéristique prosodique du français peut représenter certaines difficultés pour l'apprenant turcophone qui distinguera mal ces groupes rythmiques. Par exemple, la phrase « tous les matins, je rends visite à Tara » est composée de deux groupes rythmiques en français (« tous les matins / je rends visite à Tara ») : elle compte donc deux accents qui frappent chacun la

dernière syllabe des deux groupes, et plus précisément le dernier son voyelle des deux groupes. En turc, en revanche, l'accent pourra frapper chaque syllabe finale des mots de la phrase équivalente : « her / sabah / Tara'yı / ziyaret / ediyorum ». Cette absence de parallèle rythmique pourra conduire l'apprenant à avoir une prononciation hâchée, qui peut être perçue comme de l'hésitation et qui, dans certains cas, pourra ressembler à ce type de découpage rythmique : « tous / les / matins / je / rends / visite / à / Tara ».

En tant qu'élément constituant la base prosodique de la langue, le rythme et la maîtrise de ses caractéristiques conditionnent l'acquisition du système prosodique. L'intonation qui se greffera à cette structure rythmique déterminera elle aussi la compréhensibilité d'un énoncé (de type assertif, interrogatif ou injonctif) et facilitera la production de certains phonèmes comme nous le verrons plus loin : sa prise en compte dans un enseignement de la langue est donc essentielle. Sur le plan intonatif, d'autres éléments pourront constituer des écueils supplémentaires chez les turcophones : les enchaînements consonantiques (par exemple, la liaison présente dans « avec eux », prononcé comme un seul bloc) et les enchaînements vocaliques (« il a eu une idée ») peuvent être difficiles à réaliser (Briet et al., 2014, p. 31). C'est précisément sur ce plan rythmico-intonatif qu'il nous semble intéressant d'envisager une intervention de type verbo-tonal dans la correction phonétique des turcophones.

Dans le cadre d'un travail sur le rythme ou afin d'accompagner un mouvement intonatif, les comportements non-verbaux de l'enseignant vont être déterminants. Sa posture et ses gestes devront être précis et, dans la mesure du possible, contrôlés, de manière à optimiser la perception chez l'apprenant. La communication étant multimodale, l'attitude et les mouvements corporels de l'enseignant agissent comme des médiateurs sur les plans visuel et kinesthésique. Selon Billières (2002), « la position de la main professorale doit se situer au niveau de sa poitrine et ne pas dépasser les limites du tronc. L'élève voit toujours les mouvements manuels et le visage de l'enseignant » (p. 55). Ici, l'attitude avenante de l'enseignant est primordiale : il devra rester ouvert et manifester une empathie pour son interlocuteur. Celle-ci aura pour effet de favoriser sa compréhension, sa mémoire et sa motivation, et contribuera ainsi à la réussite de l'acte de correction phonétique. Afin de maintenir l'attention de l'apprenant sur les sonorités et ne pas le distraire visuellement, les mouvements gestuels de l'enseignant devront être mesurés et circonscrits à un espace limité.

Plusieurs procédés de correction peuvent ainsi recourir à l'action des mains. Pour la scansion syllabique, par exemple, l'enseignant peut battre le rythme avec les mains, à la manière d'un métronome, et signifier par un geste l'allongement de la durée de la syllabe finale du groupe rythmique. Pour le décompte syllabique, l'enseignant présentera son poing serré et dépliera les doigts au fur et à mesure du décompte syllabique. Pour un travail sur l'intonation, les découpages progressif et régressif sont des procédés qui peuvent permettre à l'apprenant de percevoir la montée ou la descente d'un mouvement intonatif : il s'agit de segmenter une séquence en petits groupes rythmiques et d'aller du début à la fin de la séquence (découpage progressif) ou de la fin au début de la séquence (découpage régressif), en décrivant les mouvements de montée ou de descente avec la main, et en invitant l'apprenant à la répétition après chaque regroupement. Ces procédés (scansion et décompte syllabiques, découpages progressif et régressif) peuvent s'additionner et s'accompagner d'autres procédés. Extrait du blogue de Michel Billières intitulé *Au son du fle* (2016), le tableau suivant décrit succinctement ces relations entre geste et prosodie :

	procédé	Position de la main	commentaire	
			particulier au procédé	applicable à tous les procédés
R Y T H M E	<ul style="list-style-type: none"> scansion syllabique découpage progressif 	-sagittale pour les syllabes atones → - en pronation pour la syllabe accentuée →	Battements très réguliers, type « métronome » Allongement horizontal soulignant la durée	<ul style="list-style-type: none"> Gestes effectués a) en plan rapproché poitrine –le visage du prof doit toujours être vu-; b) plan frontal, ampleur du geste va d'une épaule à l'autre sans jamais déborder des limites du corps;
	<ul style="list-style-type: none"> décompte syllabique 	Poing serré et doigts dépliés au fur et à mesure de l'émission des syllabes	Allongement horizontal avec glissando lors de la production de la syllabe accentuée	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser groupes prosodiques courts de 3 à 4 syllabes;
	<ul style="list-style-type: none"> mise en évidence des pics accentuels incluant des proéminences accentuelles 	En pronation, plan sagittal, dessiner des arcs successifs tels que 	Les 2 sommets de l'arc indiquent 2 sommets accentuels successifs	<ul style="list-style-type: none"> Débit de parole naturel, ni trop ralenti, ni accéléré; Remplacer au besoin l'énoncé par logatomes du type <i>dadada</i> (utiles pour percevoir rythme et mélodie)
I N T O N A T I O N	<ul style="list-style-type: none"> Indication du mouvement intonatif sommet/creux intonatif 	- En pronation	Le mouvement reflète la ligne mélodique générale montante vs descendante	<ul style="list-style-type: none"> Débit de parole naturel, ni trop ralenti, ni accéléré; Remplacer au besoin l'énoncé par logatomes du type <i>dadada</i> (utiles pour percevoir rythme et mélodie)
	<ul style="list-style-type: none"> découpage régressif (de la fin vers le début) 	- En pronation, visualise les différentes « hauteurs » des syllabes	Favorise l'effet de récence et contribue à bien produire la « bonne » mélodie	

Tableau 5. Procédés de correction phonétique

Par ailleurs, cette médiation de la correction phonétique par le corps peut s'appliquer à la correction des éléments segmentaux de la langue. Les 3 voyelles nasales du français /ɛ̃/, /ɑ̃/ et /ɔ̃/ constituent en effet une difficulté importante pour les apprenants turcophones qui les prononcent tantôt comme les voyelles orales correspondantes nasalisées (/ɛn/, /an/ et /on/), tantôt avec des changements de timbre vocalique (/lã/ devient /lõ/, par exemple). Ces deux types d'erreurs conduisent à des diagnostics différents : dans le premier cas, il s'agit d'un problème sur l'axe de la tension, et dans le deuxième cas, il s'agit d'un problème sur l'axe clair-sombre.

Dans la correction des voyelles nasales, l'enseignant aura à nouveau recours aux canaux visuel et kinesthésique. Pour intervenir sur le premier cas d'erreur due à un excès de tension, face à l'apprenant qu'il invitera à répéter à sa suite, il adoptera en effet des gestes corporels de détente, en baissant les épaules et les bras dans un léger mouvement d'abandon du buste en avant. Il y associera un débit de parole ralenti pour ôter de la tension, et prononcera la voyelle orale correspondant à la voyelle nasale, en la nasalisant en cours d'émission et en intonation descendante, de manière à retirer de la tension. Ainsi, « vraiment » deviendra /vʁɛmaaaaaã/, tout le relâchement du corps provoquant un abaissement de la lèvre qui favorisera à son tour la production du son nasal.

Pour intervenir sur le deuxième cas d'erreur, l'enseignant pourra employer le procédé de la prononciation inversée, dont le principe consiste à proposer à l'apprenant un modèle à l'opposé de sa production. S'il prononce /ɔ̃/ au lieu de /ɑ̃/ (moins sombre), l'enseignant « tirera » le son à l'opposé de l'erreur de l'apprenant, puis reviendra progressivement vers le son cible. La gestualité accompagnant cette correction favorisera l'hypotension : l'enseignant inclinera le buste et la tête, et formera un geste de la main vers le bas en associant ses mouvements à une intonation descendante. L'apprenant pourra imiter ces gestes qui agissent au niveau macromoteur comme au niveau micromoteur, puisqu'un relâchement corporel aura pour effet d'agir sur la tension des organes phonatoires.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Méthode de recherche

La formation au métier de professeur de français en Turquie implique en tout premier lieu les enseignants qui exercent dans les départements de didactique du français. Ils sont, en effet, les premiers interprètes du programme national de formation élaboré par le YÖK, et les dépositaires du savoir transmis aux étudiants. Or notre objectif étant de rendre compte des conditions de possibilité d'une formation universitaire à la correction phonétique, leur propre formation, leurs pratiques et leurs représentations en matière de correction phonétique constituent pour nous un moyen privilégié de nourrir et de conduire notre réflexion. Ces enseignants sont donc les sujets de notre étude qui s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Selon Otchoumou Hoppe (2019) qui cite Charmillot et Dayer (2007), « la posture compréhensive cherche de manière générale à comprendre des intentions et des motivations qui guident un collectif et des individus ». Nous envisageons également cette approche compréhensive selon la description qui en est faite par Puren (2013) :

Elle correspond à une volonté de « valorisation des acteurs », c'est-à-dire, en [didactique des langues-cultures], d'abord les enseignants et les apprenants. « Il n'y a pas d'"idiot culturel" : les individus savent ce qu'ils font et développent leurs propres méthodes sociologiques pour comprendre et répondre aux situations qu'ils vivent » ; il existe, chez les acteurs de terrain, une « connaissance profane informelle ». Comme l'affirment les sociologues A. Michael HUBERMAN et Matthew B. MILES (1991), « le fait que les individus ne partagent pas les conceptualisations des chercheurs ne veut pas dire que de telles conceptualisations sont fausses ou artificielles » (p. 27).

Pour ce qui est de la nature qualitative de notre recherche, elle est déterminée par notre objectif de recherche – mesurer la place accordée à la correction phonétique dans la formation des professeurs de français en Turquie –, le nombre limité des sujets de l'étude (12 enseignants universitaires) et la particularité du contexte dans lequel ils agissent. La méthode qualitative vise à recueillir et analyser leur parole afin de décrire les acteurs (leurs savoirs, leurs représentations, leurs doutes, leurs sentiments...), en veillant particulièrement à distinguer la chercheuse des acteurs, comme le décrit Dumez (2016) :

Il ne s'agit pas d'empathie, au sens où il faudrait entrer dans l'identité des acteurs étudiés, leurs émotions, leurs pensées, pour les partager. Il s'agit plus justement d'une « logique de situation » au sens de Popper, l'objectivation des éléments d'un contexte d'action et

d'interaction. C'est-à-dire que l'on se place bien dans le cadre d'une démarche scientifique, objectivante et susceptible d'être critiquée justement dans la mesure où elle a objectivé les facteurs explicatifs de l'action et de l'interaction [...]. Et il s'agit de comprendre comment les acteurs agissent et interagissent, parfois en faisant des erreurs. Autrement dit, une distinction fondamentale doit être faite entre la situation telle que la vivent les acteurs et la situation telle qu'elle est vue par le chercheur. Les deux doivent être mises en tension, et c'est de cette tension que naît l'analyse (p. 12-13).

Afin de faire naître cette « tension », nous avons fait le choix de l'enquête par entretien qui permet une exploration des faits à travers la parole des acteurs. Selon Blanchet et Gotman (2010), ces faits ont trait à la fois à des « systèmes de représentations (pensées construites) » et à des « pratiques sociales (faits expérimentés) » :

L'enquête par entretien est [...] particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

Selon Clenet (1998), en effet, « la représentation construite par une personne (ou un collectif) est son lien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lequel elle se situe » (p. 70).

En vue de recueillir la parole de ces enseignants universitaires, nous avons fait le choix d'entretiens individuels semi-directifs, afin de garantir une certaine liberté dans l'expression des personnes sondées, et de favoriser nos échanges, tout en maintenant un cadre strict et défini par un guide d'entretien. Selon Bréchon (2011), l'entretien semi-directif présente en effet le double « avantage de permettre l'approfondissement par l'enquêté de son discours, mais aussi, du fait d'une grille d'entretien commune, d'autoriser une comparaison de l'ensemble des discours produits » (p. 24).

3.2 Le public sélectionné

Notre échantillon d'étude est composé de 12 enseignants universitaires exerçant dans 8 des 10 départements de didactique du français (ci-après DDF) que compte la Turquie. Ces départements sont rattachés aux facultés de pédagogie des 8 universités suivantes : Anadolu à Eskişehir, Bursa Uludağ à Bursa, Çukurova à Adana, Dokuz Eylül à Izmir, Hacettepe à Ankara, Istanbul-Cerrahpaşa et Marmara à Istanbul et Ondokuz Mayıs à Samsun.

Notre étude étant de nature qualitative, l'échantillon sélectionné (représenté ci-après dans le Tableau 6) n'a pas vocation à être représentatif en termes statistiques. Toutefois, dans sa relative diversité, il se rapproche assez des caractéristiques générales des enseignants exerçant dans les DDF – notamment en termes de mixité (l'échantillon compte 9 femmes et 3 hommes), de nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (entre 1 et 40 années de pratique de l'enseignement), de département universitaire d'affectation (8 universités sur les 10 sont représentées) et de domaine de formation initiale (certains enquêtés n'étant pas issus de la formation qu'ils dispensent). La méthodologie suivie dans cette sélection rejoint ainsi celle décrite par Martel (2007) :

D'emblée, la probabilité comme critère de la représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de l'échantillon. De même, au cours de la sélection, il ne s'agit pas de constituer des groupes qui soient en tous points équivalents (comme le nécessitent les recherches expérimentales qui cherchent à établir une relation de cause à effet par l'observation d'une variable – isolée – sur une autre). Il faut plutôt rechercher, comme le mentionnent Savoie-Zajc (2000) et Pirès (1997), la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche et les possibilités de comparaison entre les sujets (p. 443).

Le tableau suivant fournit un aperçu de l'échantillon et des données démographiques le concernant. Les 12 participants à l'étude y apparaissent sans indication de leur université de rattachement et sous des codes attribués afin de préserver leur anonymat : E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12. Dans la mesure où notre étude pose la question du développement de la compétence phonologique, il nous a semblé pertinent d'y indiquer si l'enseignant était un locuteur natif du français.

Enseignant	Sexe	Niveau d'études	Domaine de formation initiale (relatif au dernier diplôme obtenu)	Nombre d'années d'enseignement	Francophone natif
E1	F	doctorat	Didactique du français	40	non
E2	F	doctorat	Didactique du français	30	non
E3	F	doctorat	Langue et littérature française	10	oui
E4	F	doctorat	Anthropologie	23	oui
E5	M	doctorat	Didactique du français	3	non
E6	F	doctorat	Sciences du langage	8	oui
E7	F	doctorat	Didactique du français	40	non
E8	F	doctorat	Didactique du français	20	non
E9	F	doctorat	Didactique du français	20	oui
E10	M	master	FLE / FOS / FLS	10	oui
E11	M	doctorat	Didactique du français	1	non
E12	F	doctorat	Langue et littérature étrangère	8	non

Tableau 6. Données démographiques sur l'échantillon sélectionné

3.2.1 Difficultés rencontrées

Dans la sélection des participants à notre étude, un certain nombre de critères d'inclusion avaient été définis, parmi lesquels la nécessité que l'ensemble des DDF de Turquie soit représenté par des enseignants y exerçant. Or nos efforts en ce sens n'ont pas abouti et deux DDF sont ainsi absents de notre tableau : ceux des universités Atatürk à Erzurum et Gazi à Ankara. Malgré des contacts par voie électronique, nos demandes de participation sont restées sans suite.

D'une manière générale, la sélection des participants ne s'est pas déroulée sans difficulté. Dans un premier temps, c'est la totalité de nos demandes (effectuées par voie électronique et via une application de messagerie) qui sont restées sans suite. Face à cet écueil et afin de favoriser la participation à l'enquête, la sélection ne s'est pas réalisée selon une méthode aléatoire mais uniquement sur la base de la connaissance des participants par notre directrice de mémoire et par nous-même. C'est ainsi que deux des enquêtés (E3 et E6) appartiennent à notre cercle professionnel, et que les 10 autres appartiennent au cercle professionnel de notre directrice de mémoire. C'est uniquement par ce moyen que la sélection a été possible et que nous avons pu compter sur la participation volontaire de chacun des enquêtés.

Par ailleurs, ces difficultés ont participé au choix-même de notre outil de collecte des données puisque notre projet initial avait été non pas de mener des entretiens avec les participants, mais de leur soumettre un questionnaire écrit. Nous avons envisagé de le faire par voie électronique en raison de la distance géographique et des restrictions de déplacements dues à la pandémie de Covid-19. Le YÖK mettant à disposition du public un site internet très complet contenant les informations de contact du personnel pédagogique intervenant dans chaque département universitaire (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10076>), il nous avait été possible d'y collecter les adresses de tous les enseignants invités à participer à notre enquête. Or comme indiqué précédemment, cette voie s'est avérée infructueuse et nous avons donc modifié notre méthode de sélection des participants. Nous avons alors également pris acte du fait que la voie orale était probablement plus sûre que la voie écrite et il nous a donc semblé plus prudent d'abandonner le projet de questionnaire écrit au profit d'un contact plus direct avec les participants, en leur proposant des entretiens vidéos. Ce choix nous permettrait de prévenir d'éventuelles réticences vis-à-vis de l'enquête, en créant un climat de confiance favorable au partage et à la collecte d'informations.

3.3 Outils de collecte des données

Afin de recueillir les données nécessaires à l'élaboration de notre étude, nous avons mis en place des entretiens individuels semi-directifs, pour lesquels nous nous sommes appuyée sur un guide d'entretien.

3.3.1 Le guide d'entretien

Dans les deux sous-parties suivantes, nous présentons le processus d'élaboration et la structure du guide d'entretien.

3.3.1.1 L'élaboration du guide d'entretien

Afin de recueillir les données auprès des enseignants sélectionnés, un projet de questionnaire a d'abord été élaboré puisqu'il s'agissait en premier lieu de proposer une participation écrite à un nombre important d'enseignants (au moins 3 pour chacun des 10 DDF). Le choix du questionnaire a été guidé par le souhait d'obtenir un taux élevé de participation et une plus grande fiabilité des réponses. Sur ce dernier point en effet, selon

Fortin (2010), le questionnaire contribue d'une part à réduire le risque subjectif en raison de sa régularité, et d'autre part à rendre possible les comparaisons entre les réponses des personnes sondées. Or comme nous l'avons indiqué précédemment, le contact des enseignants par voie électronique n'a pas abouti et la perspective d'obtenir un taux élevé de participation en employant un questionnaire a donc été abandonnée.

Notre choix s'est alors porté sur la mise en place d'entretiens individuels semi-directifs, dans le cadre desquels un guide d'entretien a été élaboré en lieu et place du questionnaire. Ce guide d'entretien est « un document qui synthétise les questions, les principaux thèmes et la stratégie à suivre pour la conduite d'un entretien en face à face » (Bréchon, 2011, p. 38).

Il nous semble important de préciser que, dans l'élaboration de ce guide d'entretien, nous avons retenu certaines caractéristiques du questionnaire initialement planifié. Notre objectif était de concevoir un outil de collecte des données qui soit à la fois proche du questionnaire, du point de vue de la structure et des objectifs, et éloigné du point de vue de son usage. En effet, à l'image du questionnaire qui se caractérise par « une forte directivité, une standardisation des questions, une formulation préalablement fixée, un ordre de questions à respecter » (Guibert et Jumel, 1997), nous avons élaboré un guide d'entretien à structure forte (Blanchet et Gotman, 2010), « construit autour de thèmes clairement hiérarchisés, [...] alimenté par des connaissances fournies sur le sujet » (Bréchon, 2011, p. 220). Par ailleurs, du point de vue de ses objectifs et de son usage, l'une des raisons pour lesquelles nous avons fait, en premier lieu, le choix du questionnaire était la relative technicité du sujet traité – la correction phonétique. La forme du questionnaire devait permettre d'offrir aux enquêtés la sécurité du temps de la réflexion pour répondre à des questions qui, pour certaines, étaient susceptibles de les déstabiliser et d'induire ainsi des biais liés à l'image de soi (Bréchon, 2011, p. 148) si ces questions étaient posées en face-à-face, dans le cadre d'un entretien. En effet, la population ciblée par l'enquête est experte dans le domaine de la didactique du français (rarement titulaire d'un diplôme inférieur au doctorat d'État) et une absence de compétence dans le domaine de la phonétique – totale ou partielle – pouvait conduire également à un biais de désirabilité sociale (Bréchon, 2011, p. 149), consistant à livrer des réponses non fiables à la chercheuse, sous le poids des normes sociales et des tabous. Sur ce dernier point, la compétence de communication orale des enquêtés pouvait également entraîner une possibilité de biais. Il arrive en effet que, malgré un niveau de diplôme élevé en didactique du français, certains enseignants turcs aient un

niveau d'aisance relativement faible en français oral, or les échanges entre la chercheuse et les enquêtés se faisant essentiellement en français, le questionnaire auto-administré permettait de ne pas interroger cette aisance pour mieux servir les objectifs de l'enquête. Toutes ces raisons exposées ont motivé plusieurs choix dans l'élaboration et l'usage du guide d'entretien :

- celui de partager le guide avec les enquêtés durant l'entretien, contrairement à l'usage ; il n'a ainsi pas seulement servi de repère pour la chercheuse, comme c'est la fonction pour un guide d'entretien, mais il a également servi de support visuel pour les enquêtés, afin de leur donner la liberté de relire les questions posées à l'oral, de s'attarder sur certains termes ou de demander des éclairages précis ;
- celui de veiller à ne pas susciter de biais liés à l'image de soi, par exemple en rappelant dans la consigne qu'aucun jugement de valeur ne peut être porté sur des savoirs ou des pratiques, dans un domaine (la correction phonétique) où tous les discours sont possibles, que les professeurs soient natifs ou non-natifs ;
- celui d'éviter une trop grande technicité des termes et des concepts employés (ne pas évoquer la méthode verbo-tonale, par exemple) pour ne pas induire de biais de désirabilité sociale, et pour laisser aux sujets de l'étude la liberté d'employer les termes qui leur paraissent les plus appropriés pour décrire leurs pratiques et leurs expériences.

De ce point de vue, nous adoptons donc une méthodologie mixte où notre guide d'entretien semi-directif « autorise une certaine souplesse puisque les enquêtés peuvent aborder des thèmes non prévus et développer chacun d'eux de manière très personnelle » (Bréchon, 2011, p. 38) et où il a également pour fonction, habituellement propre au questionnaire, de « révéler, au-delà des différences individuelles, des phénomènes sociaux à partir de la mise en évidence de régularités », en soumettant les mêmes questions aux enquêtés et ce, sous une forme à la fois orale et écrite.

3.3.1.2 Structure du guide d'entretien

Afin que les données produites dans le cadre des entretiens puissent être confrontées aux hypothèses émises, les questions formulées dans le guide d'entretien (cf. Annexe) ont pour objectif de mettre en évidence les pratiques des enseignants et leurs représentations – les « faits expérimentés » et les « pensées construites » (Blanchet et

Gotman, 2010) introduits précédemment en 3.1 (« Méthode de recherche »). Le guide contient ainsi essentiellement deux types de questions :

- celles relatives à l'expérience des enquêtés, concernant leur formation et leurs pratiques professorales en matière de phonétique et de correction phonétique ;
- celles relatives à leurs représentations en matière de formation à la phonétique et de formation à la correction phonétique.

Les entretiens étant de nature semi-directive, des questions d'ordre biographique ont pu s'ajouter à celles formulées dans le guide d'entretien, dans le but d'éclairer ou d'alimenter certaines des données recueillies. La trame suivie durant les entretiens correspond toutefois à celle du guide : une première série de 4 questions concerne la formation des enquêtés, une deuxième série de 3 questions concerne leur pratique professorale, et une troisième et dernière série de 4 questions porte sur leurs points de vue sur la formation des étudiants des DDF en correction phonétique.

Sur le plan formel, des questions ouvertes constituent la grande majorité des questions proposées par le guide d'enquête, l'objectif étant d'offrir aux enquêtés la possibilité d'apporter des réponses complètes et détaillées, et pour la chercheuse, de « s'ouvrir à l'expérience que vivent les acteurs et à la conscience qu'ils en ont » (Guillemette, Luckerhoff, 2009, p. 12). À ces questions ouvertes s'ajoute une seule question préformée – la sixième question suggérant plusieurs réponses possibles –, les réponses pouvant néanmoins être librement commentées ou complétées par l'enquêté.

3.3.2 L'entretien individuel semi-directif

Selon leur degré de directivité, les entretiens qualitatifs se classent en trois grandes catégories : les entretiens directs, semi-directifs et non-directifs (Bréchon, 2011, p. 22). Dans le premier cas, l'enquêteur s'appuie sur un questionnaire composé de questions ouvertes offrant peu de latitude à l'enquêté et nécessitant peu d'intervention de la part de l'enquêteur. À l'inverse, l'entretien non-directif s'appuie sur un thème général et offre une grande liberté à l'enquêteur comme à l'enquêté. Nous avons fait, pour notre part, le choix intermédiaire de l'entretien individuel semi-directif. Celui-ci a été guidé par le souhait d'établir un contact direct avec les enquêtés, et de comprendre leur expérience et leurs représentations en matière de correction phonétique et de formation à la correction

phonétique. À ce titre, Savoie-Zajc (2009) cite Kvale (2007) qui « rappelle que l'entrevue permet de mettre en lumière les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et ainsi enrichir la compréhension de cet objet d'étude » (p. 343).

3.3.2.1 Modalités du dispositif d'entretien

La conduite des 12 entretiens s'est déroulée sur une période d'un mois, entre mars et avril 2021, durant l'état d'urgence sanitaire lié au Covid-19. Ces circonstances ont conditionné la réalisation des entretiens puisque la rencontre physique des enquêtés n'étant pas possible, les entretiens ont eu lieu par visioconférence. Chaque entretien a été précédé par un contact par courriel, par téléphone ou par messagerie, à la suite duquel un lien de connexion a été envoyé. La durée des entretiens a varié de 15 à 71 minutes suivant les enquêtés, avec une moyenne indicative de 34 minutes, et aucun problème technique n'a été rencontré, mis à part quelques coupures d'électricité survenues lors de l'entretien avec E7, les échanges s'étant alors poursuivis par téléphone.

Dans de nombreux cas, le moment de la rencontre a été choisi en fonction des disponibilités de l'enquêté, dans le but de favoriser une plus grande réceptivité et d'initier une relation de confiance :

Au départ, le chercheur est légèrement avantagé car il est celui qui prend l'initiative de la relation. Il cherche aussi à mettre la personne en confiance afin qu'elle puisse s'exprimer aisément. Cependant, cette démarche de mise en confiance implique que le chercheur accorde du pouvoir aux participants à la recherche en leur laissant notamment le choix du lieu et du moment de la rencontre (Savoie-Zajc, 2009, p. 345).

Cette mise en confiance, essentielle à la qualité des échanges, a par ailleurs été renforcée par un contrat de communication (Ghiglione, 1986) établi lors de la prise de contact et renouvelé avant le début de chaque entretien. Ce contrat s'est noué selon les modalités préconisées par Blanchet et Gotman (2010) : « Pour instaurer un cadre contractuel initial, l'interviewer doit annoncer à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande, et garantir la confidentialité de l'entretien. [...] De la clarté de cette présentation dépend la confiance nécessaire à l'établissement du dialogue » (p. 74).

3.4 Étapes de la collecte des données

Trois grandes phases ont ponctué la collecte des données : une phase de préparation des entretiens, suivie d'une phase de réalisation des entretiens, suivie enfin de leur phase de transcription.

3.4.1 La phase de préparation des entretiens

Dans cette première étape, nous avons défini le profil et le nombre des enquêtés (cf. 3.2), le moyen de les contacter et le contenu du guide d'entretien (cf. 3.3). Nous avons ensuite procédé à une étude pilote afin de mettre en relief les aspects du guide devant être modifiés ou clarifiés au regard de notre objectif de recherche et des données que nous souhaitons recueillir. Cette étape nous a permis d'ajuster et de confirmer la validité des questions par rapport aux hypothèses formulées, et de vérifier la faisabilité de l'entretien en termes de temps de passation – nous souhaitons en effet pouvoir annoncer un temps moyen de vingt minutes afin de veiller aux bonnes dispositions des enquêtés, tout en leur accordant la liberté de dépasser ce temps.

Cette phase de préparation des entretiens a également été le moyen de développer notre réflexion sur les biais à prendre en compte afin de garantir une plus grande fiabilité des résultats. Selon Poupart (1997), ces biais peuvent être classés en trois catégories :

- les biais liés au dispositif de l'enquête, correspondant aux moyens employés pour recueillir les données : la forme et le contenu des questions, l'environnement dans lequel se déroule l'entretien... ;
- les biais associés à la relation entre la chercheuse et l'enquêté : leur perception sociale respective, le degré de confiance accordé à l'autre... ;
- les biais rattachés au contexte de l'enquête (portant essentiellement sur ce que l'enquête représente pour la chercheuse et les personnes interrogées).

De tous les biais envisagés, aucun n'était mineur et chacun a fait l'objet d'une prise en compte particulière, mais certains ont prévalu, parmi lesquels notamment deux biais : celui lié à la position de la chercheuse vis-à-vis de l'objet de la recherche, et celui lié à la relation de la chercheuse avec deux des enquêtés.

Le premier biais tient au fait que la chercheuse elle-même enseigne dans un DDF et que son rapport à l'objet de la recherche n'est donc pas vierge de présupposés théoriques et empiriques pouvant entrer en opposition avec ceux des enquêtés. Afin de prémunir l'étude des conséquences possibles de ces biais, la posture décrite par François et Pellemans (1979) a été adoptée : « Il est indispensable que le chercheur face abstraction de ses a priori pour se mettre en état d'écoute objective pour laisser parler les données. Les données qualitatives doivent être replacées dans le contexte de leur recueil » (p. 78-79).

Le second biais tient au fait que deux des enquêtés (E3 et E6) appartiennent à l'entourage professionnel de la chercheuse. Cette proximité avec les enquêtés a permis de bénéficier d'emblée d'un environnement de confiance et, de ce fait, de faciliter les échanges. Toutefois, E3 et E6 étant familières des travaux menés par la chercheuse, cette proximité a également contraint à prendre un certain nombre de précautions visant à réduire la possibilité de biais – le risque le plus important consistant à livrer à l'enquêtrice un discours conforme à ce qui est supposé correspondre à ses attentes.

3.4.2 La phase de réalisation des entretiens

Chaque entretien a d'abord été introduit par un contrat de communication (cf. 3.3.2.1) visant à définir (i) l'objectif de la recherche et de l'entretien, (ii) la place et le rôle de chacun des interlocuteurs, et (iii) la modalité des échanges.

- (i) Concernant les objectifs visés, il a été précisé à chacun des enquêtés qu'il s'agissait de recueillir des données sur la place de la correction phonétique dans la formation des professeurs de français en Turquie.
- (ii) Nous avons rappelé à ce titre que nous étions nous-même en poste dans un DDF et que le témoignage de nos pairs contribuerait à éclairer cette recherche. De ce point de vue, nous avons veillé à établir une symétrie dans la relation avec les enquêtés, afin de « mettre les participants à l'aise et les [disposer] à partager, le plus ouvertement possible, leur expérience unique » (Savoir-Zajc, 2009, p. 345). Nous avons ainsi placé l'enquêté dans un rôle de co-constructeur du sens :

L'idée de relation de pouvoir sous-jacente à l'entrevue semi-dirigée est partagée par Mishler qui qualifie la relation d'asymétrique. Le sens qu'il lui attribue prend toutefois une connotation plus constructiviste, l'objet de la relation de pouvoir s'incarnant dans la

qualité du savoir construit par les interlocuteurs. L'augmentation du pouvoir de l'interviewé au cours de l'entrevue est liée à la volonté du chercheur de l'impliquer activement dans la construction de sens, but premier, selon lui, de la situation de l'entrevue (Savoir-Zajc, 2009, p. 344).

(iii) Pour ce qui est des modalités des échanges, nous avons demandé aux enquêtés leur consentement à l'enregistrement des entretiens, en précisant qu'ils feraient l'objet d'une transcription et d'un traitement dont nous garantissons l'anonymat. Ces dispositions ayant été acceptées sans réserve par chacun des enquêtés, nous avons ensuite défini la durée approximative de l'entretien – vingt minutes – et le nombre de questions qui seraient posées – onze – en précisant que la durée comme le nombre de questions pouvaient varier en fonction de nos échanges et de leurs dispositions.

Une fois le contrat de communication établi avec l'enquêté, une consigne générale a été formulée. Selon Gonthier (2011), celle-ci va permettre à l'enquêteur de « présenter le thème de l'entretien et manifester explicitement sa demande de parole vis-à-vis de l'enquêté » (p. 213). Nous avons donc indiqué aux enquêtés que le but de la recherche était de mieux saisir la place de la correction phonétique dans la formation des professeurs de français en Turquie, et que leur expérience, leurs représentations et leurs pratiques dans ce domaine pouvaient contribuer à répondre à cet objectif.

Par la suite, chaque question a été posée en suivant la trame établie dans le guide d'entretien (cf. 3.3.1.2), en étant parfois reformulée en fonction du contexte. Chacune des trois sections du guide – « Votre formation », « Votre pratique professorale » et « Votre point de vue sur la formation des étudiants » – a fait l'objet d'une brève introduction et chaque question a été posée en réservant une place aux échanges imprévus par le guide. Dans ce but, nous avons privilégié une attitude d'écoute, en intervenant uniquement pour proposer à l'enquêté de développer son propos, veillant ainsi à « renvoyer à l'enquêté une image de la qualité de l'information qu'il [était] en train de nous transmettre » (Gonthier, 2011, p. 57). Pour cela, nous avons employé trois types de relances en nous appuyant sur les propositions faites par Gonthier (2011) :

- la relance interrogative, lorsque l'enquêteur pose une question à l'enquêté ;
- la relance réitérative, lorsqu'il répète la perspective ou le point de vue développé par l'enquêté ;

- la relance déclarative, lorsqu'il exprime un pont de vue qui prolonge celui de l'enquêté (p. 58).

Enfin, une fois que les questions des deux premières sections ont été traitées, les trois questions de la dernière section du guide d'entretien ont été annoncées comme étant les dernières de l'entretien, ceci afin de le clore progressivement et de laisser à l'enquêté la liberté de le prolonger s'il y était disposé.

Quand nous avons estimé que l'entretien arrivait à sa fin, nous avons demandé à l'enquêté s'il souhaitait ajouter des éléments ou préciser des réponses. Cette dernière phase, a priori mineure, a permis de compléter et d'éclairer de manière fondamentale certaines des réponses données.

Enfin, la clôture des entretiens s'est faite d'un commun accord et des échanges informels, non enregistrés, ont ponctué cette phase de recueil d'informations.

3.4.3 La phase de transcription des entretiens

Notre corpus étant oral, sa transcription a été nécessaire afin de procéder à l'analyse des données recueillies. En effet, les enregistrements des entretiens ne pouvaient constituer un objet d'étude que dans la mesure où ils prenaient une forme écrite. Ainsi, selon Blanche-Benveniste (2000), « on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux » (p. 24).

La question des modalités de ces transcriptions s'est donc posée et, tout d'abord, deux alternatives se sont présentées : celle de procéder à une transcription partielle, réécrite, des enregistrements, et celle d'en réaliser une transcription complète, littérale. D'après Blanchet et Gotman (2010), les usages en matière de transcription des entretiens varient fortement en fonction de la nature et des objectifs de l'étude :

Il n'existe pas, sur ce point, de consensus, et l'on observe chez les différents auteurs des pratiques divergentes allant de la retranscription littérale à la transcription réécrite. La retranscription littérale conserve toutes les formes syntaxiques et grammaticales du discours parlé et utilise certaines conventions de ponctuation (comme les « heu... » pour marquer les hésitations et les points de suspension pour marquer les silences). Elle se justifie lorsque l'analyse porte sur les éléments modaux du discours, ou sur le rapport du

locuteur au discours. La transcription écrite qui adopte, à des degrés divers, les conventions grammaticales et formelles du texte écrit tend au contraire à effacer les traces expressives du discours au profit des éléments de contenu, à ponctuer le texte selon le rythme et les signes « usuels » des textes écrits, éventuellement à corriger les fautes grammaticales, pour faciliter la lecture d'un texte parlé (p. 113).

Notre étude portant moins sur la forme que sur le contenu du discours porté par les enquêtés, nous avons donc fait le choix de la transcription partielle, en réécrivant occasionnellement le texte oral (notamment pour éliminer les éléments superflus qui n'apportent pas d'informations pertinentes) et en adoptant les codes de l'écrit, ceci dans un objectif de clarté et d'intelligibilité du propos. Durant ce processus de transcription, nous nous sommes imposé une exigence éthique en veillant à restituer les propos de l'enquêté de manière fidèle, respectueuse et compréhensible.

Cette transcription partielle a toutefois été exhaustive puisque nous avons fait le choix de transcrire les entretiens dans leur totalité et de réserver le tri des données recueillies au stade de l'analyse. La transcription des douze entretiens compte ainsi 56 pages dont l'accès est restreint à la chercheuse et à la directrice de mémoire pour des raisons de confidentialité des données. En effet, de manière inattendue, des commentaires critiques à l'égard de décisions prises par l'institution ou à l'égard du travail fourni par des collègues enseignants ont été partagés. Or le recoupement des informations collectées dans les entretiens permettrait aisément d'en identifier les auteurs et donc de compromettre la garantie du respect de leur anonymat.

Enfin, chaque entretien a été suivi de près par la transcription de son enregistrement, dans le but de préserver des éléments d'informations susceptibles de s'altérer dans le temps ou au contact des entretiens suivants. La transcription de données orales est en effet « une étape préalable, nécessaire et cruciale, à l'analyse » (Delvenne et Devriese, 2006), dont dépendent fortement les résultats de la recherche, et son traitement exige donc une planification et une mise en œuvre rigoureuses.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS

4.1 Méthode d'analyse des résultats

Afin d'analyser les données produites dans le cadre de notre enquête, nous avons suivi les procédures de l'analyse de contenu. Cette méthode vise à synthétiser et à interpréter le sens des discours oraux transcrits, dans le but d'explorer les questionnements survenus durant le processus de recherche, et d'éprouver les hypothèses formulées avant la collecte des données.

Dans la perspective qualitative choisie pour cette étude, la démarche méthodologique qui nous a semblé la plus appropriée pour mettre en œuvre cette analyse de contenu est celle de l'analyse thématique. Celle-ci recouvrant une variété d'approches différentes, nous adoptons pour notre part les descriptions qui en sont faites par Blanchet et Gotman (2010) et Paillé (2016). Cette forme d'analyse consiste à isoler les extraits du corpus en rapport avec les questions de la recherche, et à les classer sous des thèmes en rapport avec ces questions afin d'y confronter le discours des enquêtés. « Elle [l'analyse thématique] ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique interentretiens », selon Blanchet et Gotman (2010) qui citent Bardin (1991) : « La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières ». Cette forme d'analyse « est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action » (Blanchet et Gotman, 2010).

L'analyse thématique implique donc deux types de procédures, l'une liée à la sélection et à l'organisation des informations, et l'autre liée à leur rapprochement, leur confrontation, dans une perspective de discussion et de réflexion sur le questionnement de la recherche.

Afin de procéder à cette analyse thématique du corpus, la démarche adoptée a été celle de la thématization en continu. Ce procédé consiste, au fil de la lecture et des relectures du corpus, à identifier les thèmes saillants contenus dans les transcriptions des entretiens, appelées « verbatim ». Il s'agit alors, selon l'expression de Sabourin (2009), de « segmenter » le texte :

On appelle segmentation l'opération de lecture du document qui extrait une partie du document comme étant significative pour le chercheur. L'étendue des extraits peut varier

selon le jugement du chercheur qui vise à saisir une distinction de sens dans sa lecture du document à propos de son objet de recherche (qu'est-ce que la maladie pour la personne interviewée ?). Lors de l'extraction de la partie du texte, on note le document et l'endroit dans le document où apparaît l'extrait et on le classe dans une catégorie où l'on rassemble tous les extraits traitant d'une distinction de sens (p. 432).

Cette opération fait apparaître un certain nombre de thèmes particuliers à un entretien ou communs à des verbatim extraits de différents entretiens, l'ensemble de ces éléments étant regroupé sous un « arbre thématique » qui « présente sous forme schématisée l'essentiel du propos abordé à l'intérieur du corpus » (Paillé, 2016, p. 296). C'est sur les principes décrits par Paillé que nous nous sommes appuyée pour élaborer un arbre thématique visant à traiter les données recueillies dans nos entretiens. Cet arbre, dont nous proposons un extrait à titre d'illustration dans le schéma suivant, permet à la fois une organisation des données et l'émergence de recoupements possibles entre les verbatim extraits du corpus.

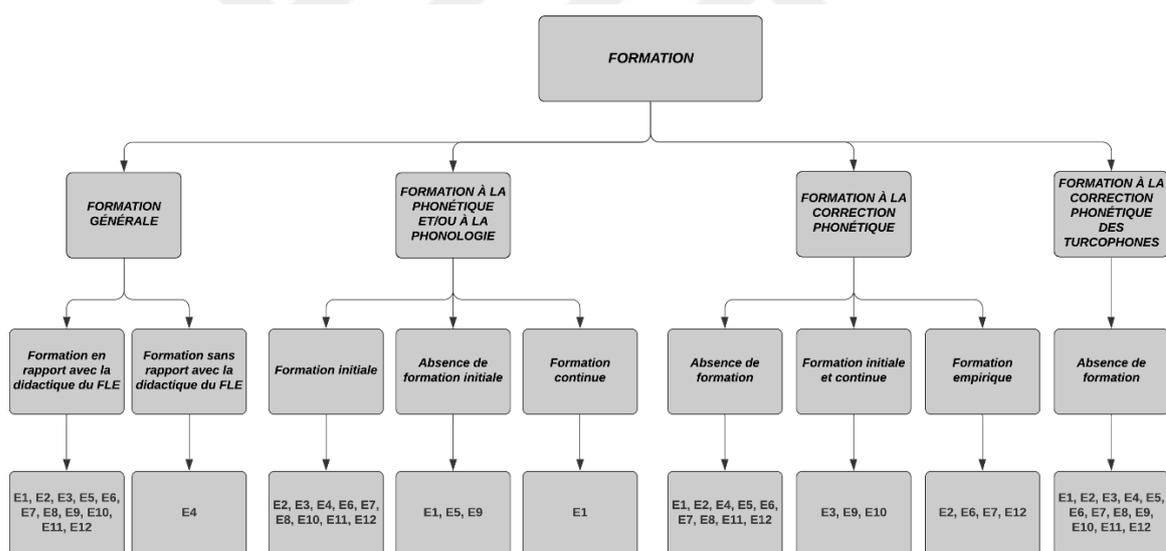


Schéma 2. Extrait de l'arbre thématique

Pour des raisons d'espace et de lisibilité, la rangée inférieure ne rend pas compte des verbatim extraits du corpus et correspondant aux propos de chacun des enquêtés en lien avec le thème indiqué. À titre d'exemple, sous le thème « Formation en rapport avec la didactique du FLE », le verbatim extrait de l'entretien avec E1 est « c'était le département de langue et littérature françaises » et celui de E2 est « c'était toujours l'université Anadolu et le département de français langue étrangère ». L'ensemble de ces matériaux recueillis durant

les entretiens constitue donc la source des thèmes de l'arbre thématique, lui-même organisé en trois grandes rubriques correspondant chacune aux trois sections du guide d'entretien : « Formation » (représentée dans le Schéma 2), « Pratique professorale » et « Représentations sur la formation des étudiants en termes de maîtrise phonologique et de développement des compétences à enseigner la prononciation ». Sur ce point, il est à préciser que les verbatim ne sont pas nécessairement extraits de l'étape de l'entretien en rapport avec ces sections. En effet, s'agissant d'entretiens semi-directifs, il arrive par exemple que, au gré des échanges avec les enquêtés, un thème abordé durant la première étape de l'entretien réapparaisse en fin d'entretien.

4.2 Résultats et analyse des données

L'analyse suit la progression du guide d'entretien sur chacun de ses trois axes intitulés, dans l'ordre de leur présentation, « Votre formation », « Votre pratique professorale » et « Votre point de vue sur la formation des étudiants ».

Comme nous l'avons mentionné dans la partie de notre travail relative à la structure du guide d'entretien (3.3.1.2), les entretiens avaient pour objectif essentiel de décrire le rapport entretenu par les enquêtés avec la phonétique et la correction phonétique, ceci sur les trois plans de :

- leur expérience formative ;
- leur expérience enseignante ;
- leurs représentations.

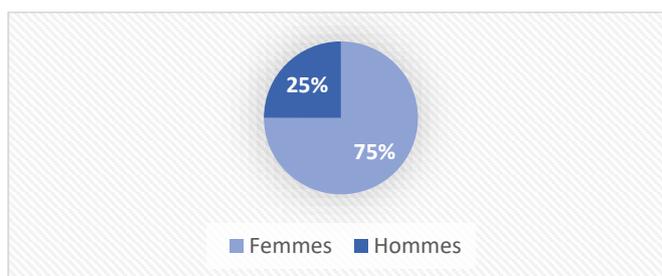
Dans cette partie consacrée à l'analyse des données, nous reproduisons donc ce découpage en trois parties, que nous faisons précéder d'une partie consacrée à la présentation des enquêtés. Cette description des sujets de l'étude permettra de mieux interpréter et comprendre les résultats.

4.2.1 Le profil sociodémographique des enquêtés

Dans une précédente partie intitulée « Le public sélectionné » (3.2), nous avons évoqué un certain nombre de caractéristiques témoignant d'une relative diversité dans la population

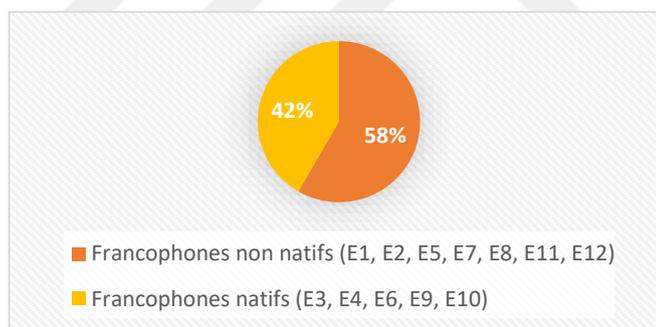
étudiée (cf. Tableau 6). Ces particularités de l'échantillon sont présentées ci-dessous et illustrées à l'aide de quatre graphiques destinés à offrir un aperçu visuel de ces informations afin d'en faciliter la compréhension.

L'échantillon est mixte, avec une prépondérance d'enseignants du sexe féminin qui représentent trois quarts des enquêtés.



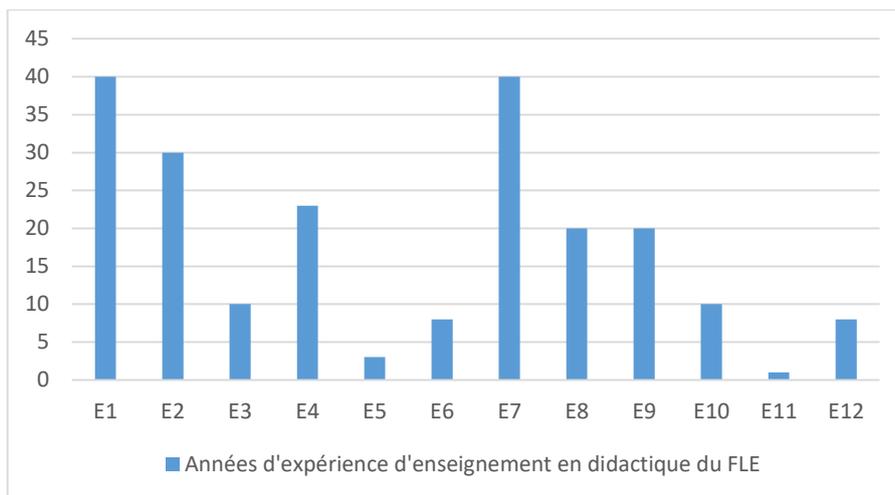
Graphique 1. Répartition des enquêtés selon le sexe

Parmi eux, cinq sont des locuteurs natifs du français, contrairement aux sept autres qui ont fait l'apprentissage du français dans le cadre de leurs études. La légende du graphique ci-dessous précise les codes d'identification des uns et des autres.



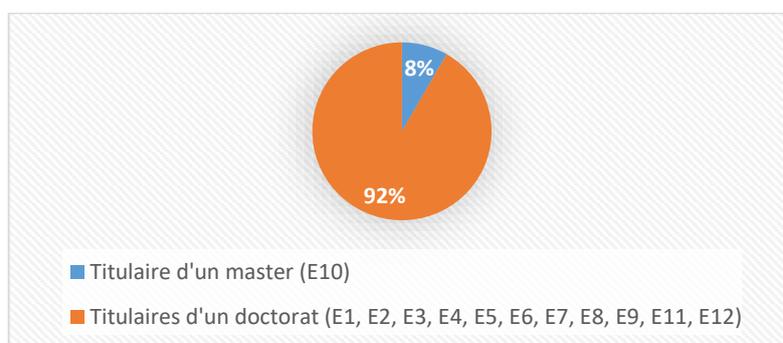
Graphique 2. Répartition des enquêtés selon leur rapport à la langue française

Pour ce qui est du nombre d'années de pratique enseignante en didactique du FLE, il varie chez les enquêtés de 1 an (chez E11) à 40 ans (chez E1 et E7), avec une période moyenne approximative de 18 ans pour l'ensemble des enquêtés, la moitié des enquêtés évoquant un minimum de 20 ans de pratique enseignante. Le graphique ci-dessous rend compte de ce niveau d'expérience pour chacun des enquêtés.



Graphique 3. Nombre d'années de pratique de l'enseignement en didactique du FLE selon les enquêtés

Comme l'illustre le graphique ci-dessous, ce niveau d'expérience relativement élevé complète un niveau d'études maximal pour onze des douze enquêtés, titulaires d'un doctorat, qui dans la hiérarchie des diplômes universitaires correspond au degré le plus élevé. Un seul enquêté (E10) est titulaire d'un diplôme inférieur – un master –, mais poursuit des études doctorales lui permettant d'envisager une titularisation au grade de docteur dans les années à venir.



Graphique 4. Répartition des enquêtés selon le niveau d'études

Par ailleurs, la caractéristique commune à l'ensemble des enquêtés réside dans leur activité professionnelle : tous exercent dans un DDF et le font depuis leurs débuts dans l'enseignement, à l'exception de E10 et E12 dont l'expérience d'enseignement a débuté dans des contextes différents. Ces deux enquêtés ont néanmoins passé respectivement 10 ans et 3 ans à exercer dans un DDF et, pour l'ensemble des enquêtés, c'est donc la totalité de leurs années de pratique de la didactique du FLE qui est à mettre en relation avec leur « pratique

de l'institution », – leur degré de familiarité avec la faculté de pédagogie, l'université et le YÖK –, puisque le nombre d'années de l'une est équivalent au nombre d'années de l'autre. Concernant les deux enquêtés les moins expérimentés – E5 qui a 3 années d'expérience dans l'enseignement et E11 qui n'en a qu'une –, cette relation de familiarité avec l'institution dépasse les limites de cette courte expérience d'enseignement puisque chacun a occupé un poste de chargé de recherches dans un DDF durant toute la période de ses études doctorales (sept ans pour E5 et six ans pour E11). Chacun des deux était alors employé de l'institution universitaire, sous un contrat établi par le YÖK, les engageant à participer à l'organisation de la vie administrative et pédagogique de leur DDF.

À ce degré de familiarité avec notre terrain d'études s'ajoute une autre caractéristique commune à tous les enquêtés et liée à leur statut de chercheur : en tant que tels, tous sont familiers des questionnements liés aux pratiques enseignantes et tous y contribuent par l'élaboration de travaux scientifiques. Tous disposent donc d'une expérience qui les conditionne à développer un point de vue étayé sur des questions liées à la didactique du FLE.

4.2.2 L'expérience formative des enquêtés

La formation dispensée dans les DDF étant intrinsèquement liée à la formation des enseignants qui y exercent, nous avons consacré une partie de notre étude au parcours formatif des enquêtés. Ces informations visent à définir la nature de leurs apports possibles dans le domaine de la phonétique en général et de la correction phonétique en particulier.

4.2.2.1 La formation initiale

Concernant le domaine de formation initiale des enquêtés, il est entièrement uniforme pour quatre des enquêtés (E1, E2, E9 et E11) qui ont réalisé la totalité de leur parcours de formation en didactique du FLE.

Pour ce qui est des huit autres enquêtés, tous rejoignent la didactique du FLE à la suite de deux types de parcours :

- ceux comprenant une formation à dominante linguistique et/ou littéraire (parcours suivi par E3, E4, E6, E7, E8 et E12) – en ce qui concerne E4, ce parcours est complété par une formation en anthropologie –, toutes ces formations étant plus ou moins liées à la

didactique du FLE, en ce sens qu'elles appartiennent toutes au même champ disciplinaire des sciences humaines et sociales ;

- ceux comprenant une formation particulièrement éloignée de la didactique du FLE : génie mécanique (parcours suivi par E5) et sciences et technologie (parcours suivi par E10).

Pour ces huit enquêtés, cette première phase du parcours initial de formation se développe jusqu'à la licence ou jusqu'au master, à la suite desquels tous les enquêtés poursuivent une formation en didactique du FLE. C'est ainsi que la totalité des enquêtés est titulaire d'un diplôme de troisième cycle universitaire lié à la didactique du FLE, à l'exception de E4 et de E10 qui toutefois sont actuellement engagés dans une thèse de doctorat en rapport avec la didactique du FLE.

4.2.2.2 La formation en phonétique et/ou en phonologie

Pour ce qui est de l'expérience formative des enquêtés en phonétique et/ou en phonologie, elle se situe dans le cadre universitaire pour neuf d'entre eux, les trois autres n'ayant reçu aucune formation (c'est le cas de E5 et de E9) ou ayant reçu une formation hors du cadre universitaire comme c'est le cas de E1 : « c'est en France plutôt que j'ai pris des cours de phonétique. Quand j'étais étudiante, j'allais en été en France et c'est comme ça que j'ai pris des cours de phonétique. Mais pas à l'université Hacettepe, non ».

Concernant les neuf enquêtés ayant reçu une formation dans le cadre universitaire (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E10, E11 et E12), tous l'ont suivie au cours du premier cycle universitaire, et trois d'entre eux (E6, E10 et E12) mentionnent une seconde formation au cours du deuxième cycle universitaire.

Pour certains enquêtés, le premier cycle universitaire appartient à une époque assez lointaine pour qu'ils mettent en doute leur mémoire : « C'était en première année si je ne me trompe pas, si je me rappelle bien... » (E2), « De phonétique, je me rappelle pas beaucoup mais on a eu des cours de phonologie » (E3), « Mais alors savoir ce qu'on a fait... Ça, c'est vrai que j'ai pas de souvenir... Je sais juste que c'était pas quelque chose de systématique... C'était pas un apprentissage de la phonétique systématique [...] » (E4). Cependant, aucun des neuf enquêtés n'évoquent de doute sur le moment et la durée de cette formation, égale ou inférieure à trois cours d'un semestre selon les uns et les autres. Certains précisent

toutefois que les cours n'incluaient parfois pas exclusivement un enseignement de la phonétique-phonologie. Par exemple, E11 indique avoir abordé la phonologie dans le cadre d'un cours de linguistique : « Nous avons étudié la phonologie comme une branche de la linguistique, en deuxième année », ainsi que E12 :

J'ai suivi les cours de linguistique générale et la prof [...], elle faisait des cours de phonétique, c'était obligatoire. On faisait des transcriptions et tout ça et elle dédiait un certain nombre d'heures, elle faisait environ un mois dédié à la phonétique. C'était donc un mois sur la phonétique et sur la phonologie en général.

Concernant le contenu de cette formation universitaire à la phonétique-phonologie, le témoignage des neuf enquêtés varie beaucoup entre ceux apportant plus ou moins de précisions (E4, E6, E7, E10 et E12) et ceux n'en apportant aucune ou très peu (E2, E3, E8 et E11). Nous présentons les verbatim relatifs à ce thème dans le tableau suivant :

Enquêté	Verbatim
E1	« Non. »
E2	« Oui, j'ai reçu des cours de phonétique. C'était en première année si je ne me trompe pas, si je me rappelle bien... »
E3	« De phonétique, je me rappelle pas beaucoup mais on a eu des cours de phonologie. Comme c'était lié à la linguistique, on avait des branches, des sous-branches de la linguistique et y avait la phonologie aussi. Je me rappelle qu'on a eu des cours de phonologie. Peut-être que phonétique-phonologie c'était peut-être ensemble, mais la phonétique c'est plus dans l'enseignement du FLE que la phonologie. C'était plus en linguistique. »
E4	« J'avais un cours de phonétique mais appliquée à l'anglais, déjà c'était une initiation à la phonétique. C'était par rapport à la prononciation de l'anglais, on avait un livre qui était bien fait avec des exercices d'écoute. Il y avait un peu d'alphabet phonétique mais on n'a jamais appris à écrire la phonétique ou à lire mais c'était par rapport à la prononciation des sons... Mais alors savoir ce qu'on a fait... Ça c'est vrai que j'ai pas de souvenir... Je sais juste que c'était pas quelque chose de systématique... C'était pas un apprentissage de la phonétique systématique mais on nous avait conseillé un livre qui était très bien avec une cassette et c'est comme ça en grande partie que j'appris la phonétique. Le livre, déjà à l'époque, il était vieux, moi ça fait plus de vingt ans... [...] J'ai fait un

	diplôme de turcologie à l'INALCO. Là il n'y avait absolument aucune phonétique. Et j'ai fait une licence Sciences du langage mention FLE. Là, il y avait un cours de phonétique très bien fait, mais enfin on a fait plutôt de la phonologie en fait, pour savoir les transformations des sons suivant les sons qu'il y a avant et cætera... C'est ce dont je me rappelle. »
E5	« Non, je n'ai jamais eu de cours de phonétique ou de phonologie. »
E6	« J'avais des cours de syntaxe et phonétique [en licence], mais j'ai surtout ce souvenir en master où j'avais eu un cours de phonétique très très intéressant et où on devait remettre un dossier, un travail vraiment important en fait, et qui était très intéressant, où on devait faire pas mal de recherches sur les thèmes proposés par l'enseignant. Et surtout avec l'IUFM puisqu'on avait des cours séparés en fait à l'IUFM, où on était vraiment axés sur le travail pédagogique et aussi didactique, où on avait aussi des cours de phonétique, [...] où on travaillait surtout l'alphabet phonétique international, l'API. On faisait des transcriptions, on travaillait les différents sons, les différentes prononciations possibles, parce qu'il y a la question des accents aussi... On essayait d'associer aussi et de comprendre le langage corporel, parce que la phonétique, c'est pas que la prononciation, il y a aussi l'expression, les gestes, les mimiques... Il y a aussi ce travail de l'oreille, en fait, qui est important. »
E7	« Nous avons eu un cours de phonétique d'un semestre seulement, donné par un professeur français. Ce cours-là, c'était plutôt théorique. Enfin, quand il s'agit de la phonétique, ça ne peut pas être absolument théorique, mais c'était un cours qui a fait connaître le système phonologique du français. Mais l'essentiel, bien avant, au début, dans la classe préparatoire, nous avons un laboratoire de phonétique. On utilisait une méthode audio-visuelle, <i>Voix et images de France</i> , qui exigeait la correction phonétique bien sûr, On avait une ou deux heures de laboratoire par semaine pendant l'année préparatoire. »
E8	« Oui, j'avais un cours de phonétique en licence qui a duré un semestre seulement. »
E9	« Non... dans d'autres programmes ils ont étudié la phonétique mais moi je n'ai pas eu cette formation. »
E10	« Au deuxième semestre du master 1, il y a un petit module phonétique qui prenait pas une place importante. Et auparavant, j'avais suivi un DAEFLE où il

	y avait un vrai module phonétique assez costaud qui à mon avis est très bien. C'est là d'où je puise mes sources, plutôt que dans le master. »
E11	« En première année, j'ai reçu un cours de phonétique pendant deux semestres. Pour la phonologie, dans le cours de linguistique, nous avons étudié la phonologie comme une branche de la linguistique, en deuxième année ».
E12	« J'ai suivi les cours de linguistique générale et la prof [...], elle faisait des cours de phonétique, c'était obligatoire. On faisait des transcriptions et tout ça et elle dédiait un certain nombre d'heures, elle faisait environ un mois dédié à la phonétique. C'était donc un mois sur la phonétique et sur la phonologie en général. Mais c'était intéressant parce que tous les étudiants provenaient d'une formation différente. Ça signifiait par exemple que mes langues étaient l'allemand et le français, pour d'autres étudiants c'était l'anglais et l'espagnol... Elle faisait des questions concernant chaque langue spécifiquement. Chaque étudiant devait arriver à écrire phonétiquement ou phonologiquement. Ce que je ne peux pas demander aux étudiants maintenant parce qu'ils n'ont pas les compétences. Pas du tout. Ils ne veulent pas étudier non plus. Donc c'était un mois sur la phonétique où donc on demandait de faire des cours de réécriture, des transcriptions phonétiques. Et après il y avait aussi un prof qui faisait « langue et linguistique françaises ». Il enseignait ça et il nous demandait aussi... Donc il faisait également... Il dédiait une partie de son cours à la grammaire mais une bonne partie aussi du cours... On peut dire environ un mois sur un semestre... Donc un mois à la phonétique et la phonologie mais françaises cette fois. »

Tableau 7. Verbatim relatifs à l'expérience formative des enquêtés en phonétique-phonologie

D'après ces informations, l'apprentissage expérimenté à l'université par les neuf enquêtés aborde la phonétique et la phonologie du français comme :

- des moyens de décrire le fonctionnement de la langue : l'« alphabet phonétique international » (E6), « le système phonologique du français » (E7), « la phonologie comme une branche de la linguistique » (E11) ;

- ou comme un moyen d'en étudier la prononciation : dans un « laboratoire de phonétique » (E7), en « [travaillant] les différents sons, les différentes prononciations possibles » (E6).

Dans la phase suivante de l'entretien, il s'agit de déterminer si les enquêtés ont bénéficié d'une formation leur permettant d'envisager ces disciplines comme des moyens d'intervention dans la classe, par le biais de la correction phonétique.

4.2.2.3 La formation en correction phonétique

Parmi les douze enquêtés, neuf indiquent n'avoir reçu aucune formation en correction phonétique. Ils l'expriment ainsi :

- (1) ... pour la correction phonétique, je n'ai aucune formation, non (E1).
- (2) Non, j'ai pas eu une formation spéciale sur ce sujet [...] (E2).
- (3) En tout cas, au niveau correction phonologique, non, rien de systématique. On n'a pas eu de formation spéciale pour ça (E4).
- (4) Pas techniquement, je ne sais pas. Je ne connais rien sur la technique pour la correction [...] (E5).
- (5) Non, pas spécialement. J'ai pas spécialement fait ça (E6).
- (6) Je n'ai pas suivi de stage. Je n'ai pas été formée à la correction des erreurs phonologiques des étudiants (E7).
- (7) Durant ma formation à l'université, non pas du tout (E8).
- (8) Pas tout à fait (E11).
- (9) Non, non non, pas du tout (E12).

Concernant E8 et E11, nous leurs avons demandé d'éclaircir leur réponse. E8 ayant indiqué qu'elle n'avait pas été formée à l'université, nous lui avons demandé si l'elle avait été en formation continue, en stage ou dans d'autres contextes de formation, question à laquelle elle a répondu : « non plus ». Quant à E11, il précise sa réponse en faisant référence à une expérience de formation de deux jours ne portant pas spécifiquement sur la correction phonétique et intitulée « La méthodologie communicative et actionnelle dans l'enseignement

du français langue étrangère » : E11 n'a donc pas suivi de formation en correction phonétique.

Malgré cette absence de formation, cinq enquêtés (E2, E5, E6, E7 et E12) évoquent des pratiques empiriques développées au contact des étudiants. E2 précise ainsi : « ... c'est avec mes efforts personnels que j'ai essayé de corriger les erreurs de mes apprenants » ; et E5 indique pour sa part : « Mais occasionnellement oui, quand les élèves font des fautes de prononciation, moi je corrige en énonçant la forme correcte du mot ». Pour ce qui est de E12, elle déclare : « Je peux dire que je les corrige parce que je **veux** les corriger mais personne ne m'a dit : « Quand un étudiant fait ces fautes, il faut corriger ça » ». Quant à E6 et E7, elles précisent s'appuyer pour cela sur une expérience d'autoformation. E6 indique ainsi : « Je l'ai appris par moi-même en faisant mes propres recherches, en regardant des vidéos, en lisant des articles et voilà » ; et E7 déclare : « C'est surtout par mes lectures que je me suis formée. Je suis autodidacte sur ce sujet-là ».

Parmi les trois enquêtés indiquant avoir reçu une formation en correction phonétique, nous distinguons E3, dont les bénéfices de la formation semblent sommaires, de E9 et E10 dont la réponse fait référence à une expérience de formation autrement importante. La description de E3 témoigne en effet d'un certain flou terminologique, évoquant « des cours de phonétique, plutôt de phonologie » et « des techniques » qu'elles ne nomment pas ni ne décrivent véritablement :

J'ai eu, j'ai participé à des stages en France et j'ai eu des cours de phonétique, plutôt de phonologie. Oui, les erreurs mais c'est pas les erreurs, c'est plutôt à aider les apprenants à bien prononcer. C'est pas les erreurs, si on peut dire. S'ils avaient des difficultés à prononcer le R par exemple ou bien d'autres sons. Et il y avait des techniques si on peut dire, en début de phrase, en milieu de phrase, pardon en début de mot, au milieu ou bien à la fin et il y avait une technique. J'ai vu seulement ça quoi, si on peut dire, pour la phonétique.

En revanche, le témoignage de E9 fait référence à un projet de programme d'intervention en correction phonétique structuré, élaboré au sein de son département et mené en collaboration avec des collègues : « Avec mes recherches, avec une équipe au sein de mon département, nous avons mené un projet sur la phonétique, sur la conception de manuels pour les apprenants turcs ». Ces « recherches » indiquent qu'il s'agit donc davantage d'une *autoformation* en correction phonétique, au contact de collègues parmi

lesquels figure E10, que E9 nomme ici « un collègue du département » : « Je continue à travailler avec un collègue du département et on voudrait bien sûr avoir le manuel mais on pense à le transformer en site, pour que ce soit plus interactif, donc les travaux sont en cours ». E9 évoque par ailleurs une autre expérience de formation – un stage de deux semaines organisé à Caen par le BELC (Bureau d'études pour les langues et les cultures), mais qu'elle quittera prématurément, les objectifs de la formation ne correspondant pas à ses besoins :

J'y suis allée en 2009, je crois, et c'était assez général. Une partie du module que j'ai eu, c'était pour nous aider à rectifier nos erreurs phonétiques ou phonologiques. C'est pour ça que j'ai commencé et après je n'ai pas continué. On m'a demandé de ne plus venir. Moi, je voulais un module pour apprendre à corriger les autres, mais c'était plutôt basé sur l'autocorrection, alors je n'ai pas continué.

Enfin, la réponse de E10 fait, elle, référence à une expérience de formation suivie dans le cadre d'un DAEFLE et suffisamment développée pour lui permettre d'évoquer des méthodes de mise en œuvre dans la classe :

Par exemple, on regarde les contextes facilitants... On regarde la manière de prononcer... Tel organe... Telles dispositions... Et puis de manière plus pratique effectivement, par exemple, comment corriger un /y/ qui est prononcé /u/. On regarde la caractéristique du phonème et on utilise plusieurs méthodes pour qu'ils prononcent correctement le phonème en question... Quel phonème il y a à côté, les caractéristiques en fonction de la qualité, la tension, etc.

Parmi les douze enquêtés, seuls E9 et E10 témoignent donc d'une formation à la correction phonétique leur permettant de mettre en œuvre leurs acquis de manière opérationnelle. Il est intéressant de noter que, à l'opposé, E12 ignore parfaitement l'existence de ce type de formations : « Non, je pense qu'une formation comme ça... Ça n'existe pas. Personne... Même au DILTEC où ils travaillent sur la didactique du FLE, il n'y a pas de cursus comme ça, ou des profs qui font des choses comme ça, non ».

Dans la suite de l'entretien, les enquêtés ont partagé leur expérience formative – ou leur absence d'expérience – en correction phonétique des turcophones.

4.2.2.4 La formation en correction phonétique des turcophones

La totalité des enquêtés affirment n'avoir reçu aucune formation en correction phonétique des turcophones. Cinq enquêtés (E1, E2, E3, E7 et E11) n'apportent pas de précisions et E5 justifie cette absence de formation par le fait que, selon lui, elle suppose un intérêt préalable pour la didactique du turc : « Je ne travaille pas sur la didactique du turc, donc je n'ai jamais eu une telle occasion officiellement ».

Parmi les six autres enquêtés, nous distinguons deux catégories : ceux mentionnant des apprentissages informels (E4, E6, E8 et E12) et ceux mentionnant un étayage de ces apprentissages informels par des savoirs théoriques (E9 et E10).

Les premiers évoquent une « formation sur le tas » (E4), due à l'expérience de cours de phonétique dispensés au sein du département ou à de simples échanges verbaux avec les étudiants :

(1) Et notamment en faisant des cours de phonétique, je me suis posé la question : « Alors quels sont les sons, en fait, qu'il y a pas en turc ? ». Finalement, il y a beaucoup de sons qu'il y a... Parce qu'on dit que les nasales, c'est typiquement français, mais il y en a en turc. [...] Par exemple, quand on dit « la bombe » : « la bombe », c'est /bõmba/, c'est pas /bomba/. Comme *ambulans* : c'est pas /ambulans/. C'est toujours nasalisé, sauf qu'ils rajoutent le N après, mais il y a quand même le son /ã/. Donc c'est quelque chose qu'ils savent faire. Le problème, c'est qu'ils peuvent pas s'empêcher de faire le « N » après (E4).

(2) Mais depuis huit ans, j'ai eu cette expérience qui m'a permis de comprendre où peuvent être les difficultés, où sont les lacunes, et cætera. On commence à prendre l'habitude, et aussi avec les témoignages des étudiants, en première année, en deuxième année... Arrivés en quatrième année et même en master, ils évoquent des lacunes qu'ils ont toujours pas surmontées, donc voilà, avec le temps on s'habitue à certaines choses et on essaie de leur donner le plus de moyens pour surmonter ces difficultés liées en fait à l'apprentissage du français chez les Turcs (E6).

(3) Non je n'ai eu aucune formation. Par contre, j'ai donné, enfin je donne toujours, disons, un cours de phonétique pour les apprenants en licence (E8).

(4) C'est moi qui le fais et j'aimerais écrire quelque chose sur cela. Par exemple, les Turcs ont vraiment... – mais c'est normal, hein ? – des problèmes avec les C : ils lisent toujours G. Je trouve qu'ils ont donc des problèmes et j'ai remarqué également une autre chose :

les étudiants prononcent parfois le français en s'appuyant sur l'anglais. La fois dernière, c'était vraiment particulier, j'ai écouté une étudiante et elle lisait « aspecte ». C'est incroyable (E12) !

Les deux autres enquêtés témoignant d'apprentissages informels, E9 et E10, évoquent pour leur part des « recherches » leur ayant permis d'établir un diagnostic des difficultés de prononciation rencontrées chez les turcophones. Comme nous l'avons indiqué précédemment, E9 et E10 travaillent dans la même équipe et mènent conjointement un projet lié à l'enseignement de la phonétique dans leur département :

(1) Formée théoriquement, non, mais au fil des années, puis avec d'autres projets et quelques recherches, bon on sait à peu près où se trouve le problème chez nos apprenants. C'est surtout sur la pratique, ce n'est pas une formation théorique que j'ai eue (E9).

(2) Non non, par contre on a fait un projet dans le département pour cibler les cours de phonétique à un public turc. On a un projet qui a été fait, qui est fini d'ailleurs, pour voir quels besoins spécifiques ont les Turcs par rapport à la phonétique, donc ça on est très bien au courant de qu'est-ce qu'il faut aborder en classe pour le public turc par rapport à la correction phonétique. C'est pour ça que j'ai oublié les méthodes de phonétique corrective au niveau de l'articulation, parce qu'il y a pas de problème de ce côté-là. C'est pas les problèmes qu'on rencontre chez les Turcs, mais on sait quels problèmes il faut corriger pour un public dont la langue maternelle est le turc. Ça, on l'a fait dans une recherche. [...] Avant de faire le projet, on a fait une recherche sur la littérature existante en Turquie, des chercheurs... Par exemple, il y avait une professeure qui avait fait une recherche, sur les balados par exemple. On a réuni une dizaine d'articles, on a fait une synthèse, on a fait l'état de la recherche et on s'est dit : « qu'est ce qui a été fait en Turquie concernant la phonétique pour un public d'apprenants turcs spécifiquement ? » et on a déduit tel point, tel point, tel point... Et ensuite, on en a... On a élaboré un squelette de... On en est là pour l'instant... Un squelette de site. On a publié un article aussi, sur les problèmes des apprenants turcs, et on a décidé de faire un site internet sur la phonétique, la prosodie, pour les apprenants turcs, avec des activités. Ça, c'est notre projet et donc effectivement, il y a les deux. Il y a une partie de ce qu'on a vu en cours depuis des années et une partie qui vient de la littérature sur le sujet, qui est assez riche d'ailleurs. Il y a pas mal de choses qui ont été faites, il y a peu de mises en pratique par contre. Ça viendra peut-être après. La recherche est faite mais après... derrière... le vide (E10).

Bien que E9 et E10 affirment n'avoir pas reçu de formation à la correction phonétique des turcophones, les deux expériences décrites s'apparentent à une autoformation et donc à un type de formation. Néanmoins, les contenus de cette formation semblent davantage porter

sur les difficultés rencontrées chez les turcophones que sur les pistes d'intervention à mettre en œuvre pour contribuer à la résolution de difficultés d'ordre phonétique ou phonologique.

4.2.3 L'expérience enseignante des enquêtés

Afin de mieux comprendre les divers apports formatifs dans l'expérience des enquêtés, nous nous intéresserons, dans la suite de ce travail, à leur pratique d'enseignant relative à la phonétique et à la phonologie.

4.2.3.1 Les cours dispensés

L'expérience des enquêtés en termes de cours dispensés fait apparaître une grande diversité des champs d'intervention, les cours leur étant attribués non pas nécessairement en fonction de leur domaine de spécialité, mais en fonction de critères définis par l'administration. À ce titre, E7 décrit ainsi son expérience :

Les conditions m'ont obligée à donner **beaucoup** de cours, à jouer un peu Monsieur Jourdain [rires]. J'ai donné des cours d'expression écrite, d'expression orale, de linguistique, de phonétique, de sémantique... et dernièrement j'ai donné des cours de littérature française [rires] ! C'est le système !

L'enquêté le moins expérimenté – E11, qui a un an d'expérience – présente lui-même un éventail de cours qui portent, entre autres, sur l'Union européenne et le développement de projets, sur l'utilisation des outils multimédias dans l'enseignement des langues étrangères, sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants, ou encore sur les compétences d'expression orale.

Cette variété d'expériences d'enseignements amène la totalité des enquêtés à avoir dispensé des cours liés de près ou de loin à la phonétique et à la phonologie. Nous précisons ici que certains enquêtés ne se souvenant pas parfaitement de l'intitulé ou de la totalité des cours qu'ils ont dispensés, nous avons complété cette information en consultant le site web « Avesis » mis à disposition par le YÖK pour un grand nombre d'universités. Cet outil permet de consulter la biographie académique de chaque enseignant-chercheur exerçant dans ces universités, chaque institution disposant d'une adresse « Avesis » différente. Par exemple, l'adresse pour l'université de Marmara est <https://avesis.marmara.edu.tr> et l'adresse pour l'université de Çukurova est <https://avesis.cu.edu.tr>.

Le tableau suivant mentionne trois de ces cours communs au groupe des enquêtés. La traduction française des intitulés turcs de ces cours pouvant varier d'un DDF à l'autre, nous précisons qu'il s'agit, dans l'ordre de lecture, des cours suivants : « Sözlü İletişim », « Dilbilim » et « İleri Konuşma Becerileri » (Yükseköğretim Kurulu, 2018).

	Intitulé des cours		
	Compétences d'expression orale	Linguistique	Compétences d'expression orale – niveau avancé
E1		X	
E2			X
E3	X		
E4	X		
E5		X	
E6	X		
E7	X	X	
E8		X	
E9		X	
E10			X
E11	X	X	
E12		X	

Tableau 8. Cours dispensés par les enquêtés en lien avec la phonétique et la phonologie

Ce rapport étroit à ces disciplines, associé à une certaine polyvalence dans les cours dispensés, contribuent chez les enquêtés à un certain degré de connaissance des étudiants et de leur niveau de maîtrise phonologique. Dans la phase suivante de l'entretien, nous nous intéressons à l'évaluation de cette compétence des étudiants par les enquêtés.

4.2.3.2 L'évaluation du niveau de maîtrise phonologique des étudiants

Afin de sonder les enquêtés sur leur perception du niveau de maîtrise phonologique de leurs étudiants, nous avons employé l'échelle proposée par le CECR (cf. Tableau 4). En tant que praticiens de la didactique du FLE, tous les enquêtés sont familiers du référentiel européen, E4 et E5 ayant néanmoins témoigné d'une certaine perplexité face à un outil et une terminologie étrangers à leurs pratiques :

- (1) Est-ce que dans l'échelle de niveaux du CECR, il y a une échelle de maîtrise phonétique ? [...] Le niveau du CECR par rapport à la maîtrise phonologique, j'en ai aucune idée (E4).

(2) Que voulez-vous dire par « maîtrise phonologique » ? Est-ce que c'est la prononciation en général ? Ou bien par exemple il peut maîtriser phonologiquement, par connaissance, théoriquement, mais en pratique peut-être que cette personne ne prononce pas bien ? (E5)

Le temps et les conditions de l'entretien mené avec les enquêtés ne permettent évidemment pas d'établir un diagnostic précis du niveau de maîtrise phonologique des étudiants et, à plus forte raison, de l'ensemble des étudiants. La démarche d'évaluation a été proposée aux enquêtés afin de connaître leur perception globale, même approximative, du niveau de maîtrise phonologique des étudiants, et de le faire sur la base d'indicateurs communs à l'ensemble des enquêtés. Cette évaluation plus ou moins « arbitraire », selon l'expression de E5, offre à tout le moins un témoignage de l'expérience particulière, personnelle, de chacun des enquêtés.

Le tableau suivant présente une synthèse de ces évaluations :

	Niveau d'étude			
	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
E1	A2	B1	B1	B2
E2	A2	A2	B1	B1
E3	A1	A2	A2	A2
E4	B1-B2-C1	B1-B2-C1	B1-B2-C1	B1-B2-C1
E5	A2	A2	B1	B1-B2
E6	B1	B1	B1	B1
E7	B1-B2	B1-B2	B1-B2	B1-B2
E8	non concerné	A2	B1	B2
E9	A2	B1	B1-B2	B1-B2
E10	A2	B1	B1	B1-B2
E11	A1	A1	B1-B2	non concerné
E12	A2	A2	A2	A2-B1

Tableau 9. Évaluation du niveau de maîtrise phonologique des étudiants selon les enquêtés

Selon les enquêtés, les niveaux de maîtrise phonologique des étudiants s'échelonnent globalement entre A1 et B2 de la 1^{ère} à la 4^e année de licence. Aucun des enquêtés n'estime que les étudiants atteignent un niveau d'expertise (C1-C2) au terme de leur formation, à l'exception de E4 qui établit ce niveau atteint à C1 et ne relève pas de « grandes difficultés » dans la prononciation de ses étudiants. Elle porte un regard globalement positif sur le développement de cette compétence :

Au niveau de la prononciation, moi je trouve que finalement ils ont pas tellement de problèmes de prononciation, les Turcs. Nos étudiants, ils ont pas euh... Y en a peut-être un par classe (et encore) qui peut avoir des problèmes qui font qu'on ne comprend pas ce qu'ils disent, mais en général... Ils se débrouillent plutôt bien, quoi. Si ce n'est que certains, par exemple, mettent pas de... Comme s'ils parlaient sans ponctuation... Mais ça c'est pareil, c'est un ou deux par classe (E4).

En revanche, E2, E10 et E12 formulent des appréciations plus ou moins négatives. E2 affirme ainsi qu'en fin de parcours de formation, en 3^e et 4^e années de licence, les étudiants ne parviennent pas à atteindre le niveau B2 : « Je dirais jamais B2 parce qu'ils font de grandes fautes en phonologie ». E10 qualifie quant à lui de « cata » le niveau des étudiants de 1^{ère} année pour qui, dans la suite du parcours de formation également, « ça patauge en B1 », atteignant parfois un « B2, grand maximum ». Enfin, E12 estime que « le niveau de maîtrise phonologique est terrible ». Selon cette enquête, cette compétence ne s'améliore qu'en dehors du cadre universitaire, à la faveur d'expériences d'immersion linguistique :

Mais au niveau de l'oral, je peux vous dire absolument non, c'est zéro, Je trouve par exemple qu'en 4^e année... La fois dernière, j'ai écouté mes étudiants en ligne, ils devaient lire, tout ça... Je fais avec eux « Analyse critique du discours » et vraiment, le niveau est très bas, sauf pour les personnes qui ont fait Erasmus et les personnes qui ont eu des contacts avec la France. Donc les personnes qui sont bien au niveau phonétique sont les personnes qui ont suivi des cours à l'Institut français et qui ont fait Erasmus et stop, c'est ça (E12).

Par ailleurs, E6 et E11 soulignent le fait que l'enseignement en ligne, qui s'est imposé en raison de la situation sanitaire, a accentué les difficultés des étudiants à développer leur compétence de prononciation ou a rendu difficile leur évaluation orale :

(1) Alors cette année c'est assez exceptionnel avec la pandémie... En temps normal, j'aurais dit B1 pour tous les étudiants de 1^{ère} année, 2^e année, 3^e et 4^e années, et B2 pour les plus forts [...] mais cette année je dirais même qu'on a des A2 avec la pandémie... Mais voilà, s'il faut citer un niveau, je dirais B1 bien sûr (E6).

(2) ... depuis mars 2020, on est passé à l'enseignement à distance. Malheureusement, pendant ce processus, la majorité des étudiants ne participent pas activement aux cours. C'est parce qu'il n'y a pas d'obligation à participer aux cours. Pour tous les cours, nous devons enregistrer les vidéos et après, nous devons partager les vidéos. C'est pour cette raison que c'est pas très net pour évaluer moi-même. Malheureusement, c'est le problème à cause du confinement (E11).

Enfin, trois enquêtés complètent leur évaluation par des hypothèses sur les difficultés rencontrées par les étudiants : selon E1, des interférences avec l'anglais (première langue étrangère pour la grande majorité des étudiants) causent ces difficultés ; E9 estime que l'absence de cours de langue en 3^e et 4^e année enrayer le développement de leur compétence phonologique, d'une part, et que l'enseignement dispensé en classe préparatoire est défaillant, d'autre part ; et E12 s'interroge sur les pratiques pédagogiques de collègues qui emploient majoritairement la langue turque dans la classe :

(1) Mais je vois surtout l'impact de l'anglais parce que... Ils ont... Plutôt leur prononciation tire vers l'anglais, plutôt. Ils ont tendance à prononcer le dernier... La dernière lettre, *et cætera*. Et... C'est plutôt ça (E1).

(2) En 3^e et en 4^e années, ils sont... Je sais pas si c'est à peu près la même chose pour vos programmes, mais ils n'ont plus autant de cours de langue que les années précédentes. C'est pour ça que... Je sais pas... Je n'arrive pas à voir de grosses évolutions au niveau langagier, au niveau de cette compétence phonologique (E9).

(3) Chez nous, c'est un problème qui vient aussi de leur formation en classe préparatoire [...]. Je crois qu'en classe préparatoire, ils sont plus portés sur l'acquisition... Je sais pas, sur toutes les compétences à l'écrit... Je crois qu'ils n'insistent pas beaucoup sur tout ce qui est prononciation. Prononciation avec les rythmes... avec les liaisons (E9).

(4) Alors le problème est que les collègues [...], ils parlent en turec avec les étudiants. C'est ça. C'est vraiment... C'est aussi les étudiants qui me disent ça (E12).

Dans la phase suivante de l'entretien, nous nous sommes intéressée aux pratiques des enquêtés en matière de correction phonétique en situation de classe.

4.2.3.3 Les pratiques enseignantes en correction phonétique

Afin de décrire leurs pratiques en correction phonétique, trois éléments sont évoqués par les enquêtés : la fréquence de l'intervention, le moment choisi pour intervenir et la technique employée pour le faire.

Concernant la fréquence de l'intervention, seule E1 rapporte intervenir « systématiquement ». Six autres enquêtés (E2, E3, E4, E6, E7 et E8) font dépendre leur intervention d'un certain nombre de facteurs, en lien principalement avec les objectifs du cours et la nature des erreurs commises. Par exemple, pour E3, « ça dépend des cours » et

« ... il y a des fois où c'est vraiment... ça... **ça agresse l'oreille** si on peut dire... et là, je suis obligée de dire : « Non mais regarde, tu dis ça mais non il faut pas dire ça comme ça » ». Le taux de fréquence de l'erreur peut également motiver la correction : « Un problème, c'est les erreurs dues à la prononciation des finales. Par exemple, /etydjã/ – /etydjât/. Ça, c'est quelque chose qu'on rencontre pas mal. Donc ça oui, mais pas systématiquement pour chaque mot ». E7 s'appuie également sur la fréquence de certains types d'erreurs pour intervenir : « Si l'erreur est très souvent répétée et si la plupart des étudiants commettent la même erreur et si c'est important... « Le » et « les » sont confondus... Les /y/ sont pas correctement prononcés, ça gêne la compréhension... Alors j'interviens mais... sans insister bien sûr ». Le choix de ne pas intervenir systématiquement est également justifié par la nécessité de garantir aux étudiants un certain confort psychologique. Ainsi, E6 « n'intervien[t] pas systématiquement parce que là ce serait vraiment psychologiquement difficile pour les étudiants ».

Quant au choix du moment de l'intervention, quatre enquêtés (E2, E8, E9 et E10) le font dépendre de facteurs stratégiques consistant essentiellement à ne pas brimer les étudiants dans leur expression et à privilégier l'objectif communicatif. E2 décrit ainsi sa démarche :

J'interviens mais pas tout le temps, en fait. Je préfère attendre qu'ils puissent dire ce qu'ils veulent dire en fait, et si je trouve que leur erreur est trop trop grave, j'interviens à la fin. Mais je ne fais pas ça tout le temps parce que, dans la majorité des cours que je donne, comme ce sont des matières pas tout à fait relatives à l'enseignement du FLE, quelquefois le message qu'ils veulent me faire passer est un peu plus important pour moi (E8).

Pour ce qui est des techniques pédagogiques employées pour corriger la prononciation des étudiants, la majorité des enquêtés (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8 et E11) évoque un recours à la répétition et à l'imitation. Par exemple, pour corriger la prononciation de voyelles nasales finales, E4 décrit ainsi son intervention :

Voilà, donc c'est par rapport aux finales, aux nasales... souvent les nasales finales d'ailleurs. Là, pour corriger, c'est... Je répète le mot. Je leur dis que c'est pas comme ça, mais c'est comme ça, et voilà. Ou alors je leur fais répéter le mot pour qu'ils se rendent compte. Leur faire répéter le mot en ouvrant bien la bouche. On se rend compte que le /ã/ se finit ouvert et pas fermé, pas comme un « N ».

Certains enquêtés mentionnent explicitement la présentation d'un modèle de prononciation : le leur (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10), celui d'un étudiant pair (E1) ou

celui de podcasts et autres enregistrements audio sur Internet (E11). Ainsi, E10 fait reposer sa démarche sur la capacité des apprenants à repérer leurs erreurs et à les corriger : « Je les reprends, c'est-à-dire que je reprends leurs réponses en corrigeant, comme ça ils comprennent. Ils sont pas idiots, ils comprennent qu'il faut reprendre comme ça, que là ma prononciation est différente, donc ils copient ». E11, pour sa part, mise sur cette capacité des apprenants à s'autoévaluer, en leur proposant une correction phonétique en complète autonomie, au moyen d'outils en ligne :

Normalement, j'utilise toujours des logiciels pour que les étudiants puissent entendre plus dans la langue-cible. J'utilise le site « Podcast français facile », par exemple [...]. Au lieu de moi-même corriger, je préfère que les étudiants puissent écouter dans les enregistrements.

Concernant cette fonction de modèle d'imitation, une réserve est cependant exprimée par E5 qui émet un double doute. D'une part, il manque, selon lui, de savoir-faire sur le plan de la correction phonétique et, d'autre part, il questionne sa légitimité en tant que locuteur non-natif :

J'essaie d'attirer leur attention mais je n'ai pas de technique pour pouvoir leur expliquer comment il faut prononcer ça. Et moi-même, je ne suis pas natif, donc je ne sais pas si je constitue un modèle pour eux. Mais j'essaie de... comment dire ça... de régler les choses à ma manière [...].

4.2.4 Les représentations des enquêtés

L'expérience des enquêtés en matière de formation et de pratique enseignante ayant été présentée à travers leur discours, nous abordons à présent leurs représentations dans cette troisième et dernière partie sur les résultats de l'enquête. Ces représentations traduisent le point de vue des enquêtés sur trois plans : (i) celui de la compétence des futurs enseignants à enseigner la prononciation, (ii) celui de l'absence de cours dédiés au développement de cette compétence dans le FÖLP et, enfin, (iii) celui des dispositions qui, selon eux, pourraient être prises pour, d'une part, améliorer la compétence phonologique des étudiants et, d'autre part, développer leurs compétences à enseigner la prononciation.

4.2.4.1 Le niveau de maîtrise phonologique des futurs enseignants

Du point de vue de sept enquêtés (E1, E2, E5, E6, E7, E11 et E12), le niveau de maîtrise phonologique en fin de formation est jugé insuffisant pour exercer le métier de professeur de français. Ce point de vue est exprimé sans réserve pour la totalité d'entre eux, à l'instar de E1 qui émet des doutes sur les compétences de ses étudiants une fois titulaires de leur diplôme :

Non, non non. La plupart, non. Je ne sais pas comment... comment ils s'en sortent quand ils sont dans un lycée privé, par exemple. Parce que la plupart du temps, ils sont dans le secteur privé. Je pense qu'ils apprennent au fur et à mesure à se corriger *et cætera*... à faire attention, mais en tant qu'étudiants, la plupart sont faibles en phonétique.

Selon E12, les étudiants eux-mêmes perçoivent ce niveau de maîtrise comme insuffisant en fin de formation :

Non. Pas du tout. Non, c'est vraiment... [...] C'est terrible ! Et c'est ça, le problème. Ils sont conscients. Les étudiants sont conscients de ne pas avoir vraiment de maîtrise phonologique du français. Ils sont conscients et ils ressentent vraiment de la frustration pour cela, parce qu'ils disent : « On a passé quatre ans à la fac sans arriver à pouvoir parler **bien** le français ».

Quant aux cinq autres enquêtés (E3, E4, E8, E9 et E10), leur point de vue est assez mitigé. Pour E3, un niveau de maîtrise phonologique suffisant pour enseigner le français dépendra non pas de la formation mais des efforts personnels des étudiants :

Oui et non, si on peut dire... C'est vrai que ça dépend un peu d'eux, si on peut dire... Si on regarde le cursus du département de FLE, ils n'ont pas de cours pour se... pour maîtriser... pour évaluer leur niveau ou bien pour euh... pour changer, si on peut dire, s'ils ont les lacunes et tout ça... S'ils travaillent eux-mêmes, oui, mais par rapport à leur formation, non, pas vraiment (E3).

Selon E4, cela dépendra des étudiants : « il y en a, non, pas du... pas suffisant pour être prof. Il y en a... tout à fait », concédant qu'au terme de leur formation, les étudiants devraient avoir atteint un niveau d'expertise dans leur prononciation du français : « oui, c'est vrai qu'en tant que professeur, ils devraient avoir une prononciation plus que correcte en fait. Il faudrait que ce soit C1-C2 ». E8, quant à elle, estime ce niveau suffisant, mais relativement à un contexte d'enseignement où le niveau de compétence des professeurs de français en poste est, de son point de vue, plus bas encore que celui de ses étudiants en fin de formation :

Oui, je pense que la majorité aura un niveau suffisant... enfin... suffisant... C'est toujours un peu relatif, parce que j'essaye un petit peu de penser à ce qui se passe en Turquie chez les professeurs de français en général, alors si je pense à la majorité des professeurs qui enseignent en ce moment en Turquie, dans les lycées *et cætera*, je trouve que nos étudiants ont un niveau meilleur qu'eux [...] mais ça ne veut pas dire qu'ils ont un très bon niveau malheureusement. Ils auront un niveau de maîtrise phonologique suffisant mais juste à la limite, disons.

Du point de vue de E9, le niveau de maîtrise phonologique sera suffisant chez un tiers des diplômés, les deux autres tiers devant, selon elle, compléter leur formation : « Ils doivent continuer à travailler. Moi, je ne les imagine pas trop comme professeurs de FLE, mais après je vois qu'ils deviennent quand même professeurs dans les écoles privées... Pour moi, c'est le tiers seulement ». Enfin, E10 distingue deux formes de maîtrise : la première, qu'il juge suffisante, consiste en une prononciation correcte du français en tant qu'enseignant de la langue, et la seconde, dont il doute, consiste à savoir corriger phonétiquement de futurs apprenants :

Ils sont capables d'avoir le savoir pour eux, c'est-à-dire de l'acquérir, de l'appliquer pour eux-mêmes, mais de le transmettre, je suis pas sûr. On n'a pas assez d'heures pour ça, je pense. Ils sont capables pour eux d'enseigner, c'est-à-dire de prononcer correctement dans leur pratique d'enseignants, mais de corriger un apprenant *et cætera* et de transmettre des techniques, je ne suis pas certain que tous soient capables de le faire.

En somme, aucun des enquêtés ne considère que les étudiants sont majoritairement et objectivement compétents pour enseigner la prononciation après l'obtention de leur diplôme. En supplément de la formation, un engagement personnel des étudiants pourrait éventuellement compléter leurs acquis.

4.2.4.2 L'absence de formation à la phonétique et à la phonologie dans le FÖLP

Concernant l'absence de cours dédiés à la phonétique et à la phonologie dans le programme de formation initiale des professeurs de français, trois types de points de vue se distinguent parmi les enquêtés : (i) neuf enquêtés (E1, E2, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12) perçoivent cette absence comme un problème majeur ; (ii) deux enquêtés (E3 et E5) estiment que de simples aménagements sont possibles ; (iii) et E4 considère que ces enseignements ne sont pas prioritaires dans la formation au métier de professeur de français.

Avant d'aborder le contenu précis des témoignages partagés par le premier groupe d'enquêtés, il nous semble intéressant de relever dans leur discours certains termes comparables. Pour qualifier leur jugement concernant l'absence de cours dédiés à la phonétique et à la phonologie dans le FÖLP, huit enquêtés emploient en effet des expressions dont la connotation négative témoigne d'un même sentiment : « grand grand manque » (E1) ; « grand problème », « catastrophe » (E2) ; « non-sens » (E6) ; « scandaleux », « irresponsabilité incompréhensible » (E7) ; « grande lacune » (E8) ; « grosse lacune » (E9) ; « grave erreur » (E10) ; « vraiment terrible » (E12).

Parmi ces enquêtés, certains reprochent la disparition d'un cours de phonétique inscrit dans la précédente édition du FÖLP. E1 indique ainsi que « dans l'ancien cursus, c'est [elle] et une de [ses] collègues qui donnaient le cours de phonétique, qui av[aient] proposé ce cours au YÖK [...], qui av[aient] insisté ». E2 et E7 soulignent par ailleurs leur incompréhension quant au fait que, contrairement aux départements de didactique du français et aux départements de didactique de l'allemand où le cours de phonétique a été retiré du programme, celui-ci a été maintenu dans les départements de didactique de l'anglais :

(1) Avec une langue comme le français, je n'arrive jamais à répondre à la question « pourquoi il n'y a pas de cours de phonologie, de phonétique dans le programme d'un département de FLE ». Parce que dans le département d'anglais il y en a, n'est-ce pas, si je ne me trompe pas ? Dans le département d'anglais, si, mais dans le département de français, non. Je ne sais pas pourquoi ils ont omis les cours de phonétique. Je n'arrive pas à voir la raison (E2).

(2) C'est tellement ridicule que... Nous sommes trois départements de langues à la faculté de pédagogie. Il n'y a pas de cours de phonétique dans les départements de français et d'allemand, alors que pour le département d'anglais, ils ont laissé le cours de phonétique [rires], ils l'ont gardé [rires], je trouve ça illogique et très... (E7)

Afin de comprendre cette situation et d'y remédier, E7 et E8 rapportent avoir entrepris des démarches auprès du YÖK, toutes s'étant soldées par un échec. E7 explique en effet avoir rencontré l'opposition de sa hiérarchie dans le souhait de transmettre sa demande au YÖK. E8, quant à elle, indique y être parvenue par deux fois, mais déclare n'avoir pas obtenu de réponse du YÖK.

(1) J'ai d'ailleurs écrit une lettre. J'ai voulu l'envoyer au YÖK, avec toutes mes autres objections. L'administration n'était pas d'accord du tout. On m'a dit que ce n'était pas

pour que nous discussions mais pour que nous obéissions qu'on nous avait envoyé ce programme. Je trouve ça scandaleux (E7).

(2) D'ailleurs, j'avais préparé une proposition pour qu'il y ait un cours de phonétique, au moins que les étudiants pourraient choisir, qui n'est pas dans le programme en ce moment mais qui serait présent comme cours facultatif et que nos étudiants pourraient choisir. J'avais préparé son programme, le contenu du cours *et cætera*, et je l'avais proposé au YÖK en fait. [...] Notre proposition, notre université l'a acceptée, mais il fallait que le YÖK disent oui aussi et on n'a jamais eu cette réponse. On a renouvelé notre demande l'année dernière, encore une fois, et toujours pas de réponse [...] alors c'est une absence de réponse qui nous apparaît comme un refus en fait (E8).

Du point de vue de E2, non seulement le cours retiré était indispensable mais, en outre, il ne contribuait pas suffisamment au développement des compétences phonologiques des étudiants : « Même quand on avait des cours de phonétique, les étudiants vivaient des problèmes avec la phonétique, la phonologie. Maintenant on n'a plus de cours... Voilà... C'est une catastrophe, d'après moi ». À ce titre, E10 considère que dans la décision de retirer ce cours, les besoins des étudiants n'ont pas été pris en compte : « Quand on conçoit un programme, on part de l'analyse des besoins. Et dans cette analyse des besoins des apprenants, on voit que la phonétique doit absolument être présente, encore plus qu'avant, donc grave erreur ». E11 indique par ailleurs que les étudiants eux-mêmes expriment ce besoin et qu'il est donc nécessaire d'y répondre : « Les étudiants ont des difficultés à parler efficacement. C'est pour cette raison qu'ils disent que l'absence de ce cours a un effet négatif pour développer la prononciation. [...] Donc oui, il faut ajouter un cours de phonologie dans les programmes. Il faut renouveler, reformuler le programme, je pense ».

À l'opposé, E3 et E5 n'expriment pas de jugement négatif à l'égard de cette particularité du FÖLP et considèrent que le programme actuel offre d'ores et déjà la possibilité de développer les compétences des étudiants sur le plan phonétique et phonologique. E3 interprète ainsi la décision du YÖK comme le choix d'inclure la composante phonético-phonologique dans certains cours :

Ils ont mis le cours d'expression, de compétence d'expression orale : je pense qu'ils ont intégré un peu la phonétique à l'intérieur. [...] Il y a trois cours de *Fransızca Yapısı* [Structure du français], c'est grammaire, je crois... [...] On a dit que peut-être qu'on pouvait intégrer dans le dernier cours la structure phonologique aussi.

Cette interprétation est partagée par E5, qui émet en outre une hypothèse sur l'objectif poursuivi par le YÖK dans la refonte du programme. Selon lui, cette décision est probablement justifiée par le choix de donner une orientation davantage pratique que théorique à la formation suivie par les étudiants :

Oui, il faut avoir ces cours-là, mais il y a des cours – « compétences [d'expression] orale » et puis « compétences [d'expression orale] au niveau avancé », quelque chose comme ça. C'est un cours optionnel, j'imagine, « compétences [d'expression] orale au niveau avancé ». [...] Dans la tête du YÖK, des gens qui travaillent là-bas, ils ne veulent pas troubler l'esprit des étudiants et étudiantes avec la théorie, j'imagine. C'est pour cela qu'ils veulent diminuer le nombre des cours techniques, disons, comme la lexicologie, *dilbilim* [linguistique], linguistique, des choses comme ça. Nous avons « introduction à la linguistique » et nous avons d'autres matières qui concernent la linguistique comme « syntaxe », des choses comme ça, mais ce sont des cours optionnels, donc probablement ils essaient de mettre en relief l'aspect pratique de la langue et du métier, et donc c'est pour cela peut-être qu'ils ont enlevé...

Enfin, du point de vue de E4, des changements doivent effectivement se produire pour améliorer la formation des professeurs de français, mais la phonétique et la phonologie n'occupent pas une place déterminante dans cet objectif : « Si y avait **que** un cours spécial de phonétique, si c'était juste ça qui manquait, ce serait bien. Mais je pense que y a... on peut faire autrement. Je veux dire que c'est pas obligatoire ». Selon E11, les étudiants indiquent tirer un bénéfice de ces apprentissages, mais elle estime néanmoins que cet enseignement n'est pas prioritaire :

Et en fait, les étudiants m'ont dit que ça leur apportait beaucoup... au niveau de... pour comprendre les mots, pour comprendre la prononciation, pour apprendre de nouveaux mots. [...] Mais... donc, c'est vrai, c'est bien, un cours de phonologie, mais encore une fois, enfin, c'est pas la priorité.

4.2.4.3 Préconisations des enquêtés dans la formation à la phonétique et à la phonologie

Dans cette dernière phase de l'entretien, nous nous sommes intéressée aux préconisations éventuelles des enquêtés pour, d'une part, améliorer les compétences phonologiques des étudiants et, d'autre part, contribuer au développement de leurs compétences à enseigner la prononciation du français.

4.2.4.3.1 L'amélioration de la compétence phonologique des étudiants

Dans la perspective d'un développement de la prononciation des étudiants, les enquêtés formulent plusieurs propositions qui se déclinent essentiellement en trois axes complémentaires : (i) celui de la place d'un enseignement orienté vers cet objectif dans le programme des cours ; (ii) celui des modalités à suivre pour mettre en œuvre cet enseignement ; et (iii) celui de la formation des étudiants en dehors du cadre des DDF.

(i) La formation dans les DDF

Selon E1, E6, E7 et E9, il est avant tout nécessaire de rétablir le cours de phonétique présent dans l'édition précédente du FÖLP et intitulé « Phonétique et orthographe » (en turc, *Ses Bilgisi ve Yazım Kuralları*). Pour E1, il est par ailleurs important que ces enseignements interviennent en début de formation : « D'abord, **d'abord**, il faut remettre à sa place bien sûr le cours de phonétique et même on peut en faire deux cours, je ne sais pas, mais toujours en première année. Pas très tard. En première année ». E9 envisage également l'éventualité de scinder le cours en deux parties indépendantes et d'en prolonger la durée si les contraintes administratives le permettent :

Par exemple, avant, il y avait le cours qui s'appelait « Phonétique et orthographe ». Bon, ce serait deux cours différents pour moi, mais si on doit les faire ensemble, ce serait sur deux semestres au moins, en 1^{ère} année. Ce serait nécessaire. Par exemple, maintenant, on nous demande de préparer un nouveau programme pour dans deux ans et nous allons, je crois, moi je vais du moins proposer qu'on remette ce cours, sur au moins, comme avant, un semestre, si c'est possible sur deux, s'il y a pas de problème au niveau des crédits.

E6 suggère également de prolonger ce cours et de « revoir [sa] durée [...] qui ne suffit absolument pas, un semestre ». Selon elle, une durée supérieure permettrait d'équilibrer les contenus de la formation en complétant les enseignements pratiques par des enseignements théoriques :

Je pense que surtout, ce qui est important, c'est de tendre davantage sur ce côté théorique et pratique de la phonétique parce que, avec ce qu'on a actuellement, – ce qu'on a actuellement, c'est-à-dire rien – mais ce qu'on avait, avec un cours en 1^{ère} année sur un seul semestre, on n'avait pas cette possibilité, on pouvait uniquement pratiquer pratiquer, sans pour autant entrer dans « qu'est-ce que la phonétique, quels sont les grand noms, que nous dit la théorie, qu'est-ce qu'elle apporte »... [...] Grâce à un

appui théorique, en fait, faire plus de pratique. Et moi je pense que plus on donne de l'ancrage à certaines choses, mieux c'est pour les étudiants ».

Par ailleurs, E7 fait valoir le fait que ce cours répond à un besoin exprimé par les étudiants :

Ça, c'est **essentiel** parce que les étudiants demandent, disent qu'ils ont besoin de ce cours. Ils ont toujours été contents d'avoir ce cours dans leur programme. J'ai eu des retours... c'est difficile de dire **toujours** ou **absolument**, mais dans la plus grande partie **très positifs**, donc je peux dire que j'ai expérimenté l'utilité de ce cours moi-même.

Pour sa part, E8 prend acte de la décision du YÖK et s'appuie sur une autre de ses décisions : celle d'offrir aux universités la liberté d'élaborer leurs prochains programmes de formation. Dans cette perspective, E8 envisage avec certitude la réintroduction de cours sur la phonétique et la phonologie à moyen terme.

En ce moment, on est obligés de continuer avec le programme de 2018. Une fois qu'on aura nos nouveaux programmes, c'est là qu'on sera libres de faire autrement. Il y aura forcément... J'en suis sûre... Il y aura forcément des cours sur la phonétique et la phonologie, mais en ce moment on a les mains liées parce que nous sommes en troisième année. On aura une quatrième année... [...] On aura quelques années encore les mains liées peut-être, mais après on sera libres. On aura forcément des cours de phonétique et de phonologie.

D'autres enquêtés (E3, E5, E10 et E11) évoquent également la mise en place de cours ou d'ateliers, sans toutefois mentionner le cours supprimé par le YÖK. Ainsi, E5 et E10 préconisent un enseignement essentiellement basé sur le développement de la compétence de prononciation : « des cours réservés à la prosodie, à l'accentuation, à l'intonation, toutes sortes de choses comme ça, avec la bonne prononciation bien sûr, avec une bonne prononciation » (E5). De même, E3 évoque la nécessité d'un cours dont la part théorique devrait être ignorée au profit d'enseignements essentiellement pratiques, contrairement à l'avis de E6 que nous avons mentionné précédemment.

Mais pour la licence, la compétence phonologique des étudiants, il devrait y avoir un cours, mais ça doit être un cours non théorique, plutôt pratique, c'est-à-dire que... [...] Ce serait plutôt des techniques qui devraient être apprises, je pense, pour pouvoir s'améliorer. Parce que la théorie, ça les intéresse pas vraiment.

Pour sa part, E11 décrit une expérience menée dans son DDF et sur laquelle pourrait s'appuyer un projet d'atelier destiné à accompagner les étudiants dans le développement de leur prononciation. Selon lui, cette compétence pourrait être améliorée dans le cadre d'activités ayant pour objectif plus général le développement de la compétence d'expression orale :

Je donne beaucoup d'importance à l'autoévaluation, c'est-à-dire qu'en dehors du temps de cours, on fait des activités, des travaux d'ateliers, pour que les étudiants puissent développer, améliorer leurs compétences phonologiques. C'est pour cette raison qu'avant le confinement, il y avait une équipe d'étudiants que nous avons formée et, chaque jour, après cinq heures, on faisait des activités en salle de classe. Quels étaient nos objectifs ? C'était de développer l'expression orale et aussi on faisait des activités pour la phonétique. [...] Par exemple, « cette semaine on va parler sur les stéréotypes ». Les étudiants travaillent sur ce sujet et après, pendant une heure, on fait des activités avec les étudiants. Plus particulièrement pour développer l'expression orale, mais aussi pour la phonologie. C'est parce que ce chef d'équipe qui vient de France prononce correctement. On fait des activités pour prononcer efficacement.

Enfin, E4, E8 et E12 évoquent non pas des cours spécifiquement dédiés au développement de la compétence phonologique des étudiants, mais une prise en compte de cet objectif dans d'autres cours. Selon E4, en effet, un cours exclusivement centré sur ces apprentissages ne présente pas d'intérêt particulier et cet objectif peut tout à fait « être inclus dans un cours d'oral ou un cours de français général ». À l'opposé, E5 et E8 considèrent cette inclusion comme une forme d'adaptation indispensable – « une partie du cours de linguistique doit être dédiée à la phonétique et à la phonologie » (E5) et la formation des étudiants doit nécessairement tenir compte des contraintes imposées par le YÖK :

Alors, comme on ne peut pas ajouter le cours lui-même, il faudrait quand même s'arranger pour intégrer les sujets de phonétique et de phonologie dans les autres cours, notamment au niveau des cours de conversation... de communication... Il faut vraiment vraiment faire ça. [...] Oui, il faut vraiment intégrer une partie de ce cours dans les autres cours (E8).

(ii) Adaptation et amélioration des pratiques professionnelles

Certains enquêtés mentionnent la nécessité d'adopter de nouvelles méthodes pour le développement de la compétence phonologique des étudiants. E2 doute ainsi de la pertinence

de certaines pratiques enseignantes et propose un questionnement sur les méthodes à employer pour améliorer cet enseignement :

Il faut trouver d'autres moyens, d'autres techniques, je ne sais pas... d'autres **méthodes** pour la phonétique. Je ne sais pas, je ne connais pas bien le domaine mais... continuer à apprendre l'alphabet phonétique, ça n'apporte pas grand-chose. Oui, c'est la base, ok, mais il faut un peu concevoir différemment le cours de phonétique, je crois.

E11, quant à lui, souligne que le manque de pratiques évaluatives nuit fortement au développement des compétences des étudiants et qu'il est donc indispensable de veiller à leur intégration dans les enseignements. Il estime ainsi que les techniques et les méthodes employées ne peuvent être conçues sans une plus grande inclusion de l'évaluation dans les outils employés par les enseignants.

Enseigner, apprendre, mais aussi **évaluer** : c'est très important. Les étudiants disent toujours « manque de feedback », « manque de rétroaction ». On fait des activités, mais il n'y a pas de rétroaction immédiate. C'est pour cette raison qu'il y a toujours des fossilisations. C'est en raison du manque de rétroaction. C'est parce qu'il faut donner beaucoup d'importance à l'évaluation pour que les étudiants puissent corriger leurs erreurs et fautes, *et cætera*. C'est pas seulement pour la prononciation, mais aussi pour toutes les compétences. Il faut donner de l'importance à l'évaluation. On utilise toujours diverses techniques, des méthodes... Mais s'il n'y a pas une évaluation efficace, plus particulièrement une auto-évaluation, c'est pas possible de préciser exactement ce que les étudiants ont appris efficacement.

Par ailleurs, E9 recommande davantage de coordination dans le travail des équipes pédagogiques. D'après elle, le personnel enseignant des DDF pourrait se réunir pour discuter des modalités de mise en œuvre des enseignements, et éviter ainsi un cloisonnement des disciplines enseignées et un isolement de chaque enseignant dans les cours qui lui sont attribués :

Avant, on faisait des séminaires sur certains sujets, sur certains cours : on pourrait s'y remettre. Ce serait pas un grand séminaire. Ça peut être deux ou trois heures, ça, *online*, pour souligner l'importance. Ça donnerait peut-être de la motivation, je ne sais pas comment c'est chez vous mais chez nous, dès la première année, les compétences sont séparées par cours. Il y a la grammaire, la lecture expliquée, la rédaction, *et cætera* et chacun fait son cours de son côté. Tout le monde travaille de son côté. Il faudrait un peu mettre à jour, comme ça, nos méthodes de travail aussi, pour évoluer. Comme ça, les étudiants ne penseraient pas que comme c'est un cours différent,

c'est quelque chose à part. C'est un ensemble. C'est un ensemble, on doit assembler les pièces du puzzle pour atteindre les compétences.

Enfin, E12 préconise l'emploi inconditionnel du français par les enseignants durant les cours qu'ils dispensent. Selon elle, le développement de la compétence phonologique des étudiants dépend étroitement de leur exposition à la langue et leur formation à l'université doit donc prendre en considération cet élément fondamental dans leur apprentissage.

Faire le cours en français, pour moi, c'est obligatoire. [...] Si on enseigne directement dans la langue maternelle des étudiants, ils n'en tirent aucun bénéfice parce qu'ils vont toujours avoir des problèmes. Ils vont dire : « Ok, je connais la grammaire française, et alors ? Qu'est-ce que je vais faire après ? Qu'est-ce que je peux faire ? » C'est l'expérience directe avec la langue qui vraiment nous permet de mieux comprendre. Je parle en tant qu'étrangère. Quand j'étais à l'université, je ne parlais pas trop bien le français. À cause aussi de la charge horaire qui n'était pas suffisante pour permettre de parler le français de manière excellente. [...] Mais il faut donner vraiment aux apprenants la possibilité d'écouter la langue française. D'être stimulé, de parler tout le temps. Il faut vraiment ça pour améliorer la compétence phonologique, je trouve. C'est obligatoire.

(iii) La formation hors des DDF

Pour certains enquêtés, en complément de la formation dispensée par les DDF, la formation doit également être menée en amont – dans le cadre des classes préparatoires –, ou en parallèle, dans une des antennes de l'Institut français de Turquie ou au moyen de divers outils disponibles sur Internet :

(1) Moi, je conseille toujours d'aller compléter leurs compétences ailleurs. Aussi parce qu'à l'université ce n'est pas du tout suffisant. L'Institut bien sûr, l'Institut... ou bien maintenant avec les occasions numériques, tout ça... de regarder les films sous-titrés ou non *et cætera* (E1).

(2) Je mettrais déjà d'incorporer dans le programme de classes préparatoires, dès le début, c'est-à-dire de créer un module de phonétique et pourquoi pas vraiment le mettre dans les leçons. Pourquoi faire un côté compréhension orale et puis un côté phonétique ? L'insérer de manière naturelle, comme on insère la grammaire et le lexique, comme tout autre compétence dans une séquence didactique. Mettre la phonétique aussi dedans, ne pas la séparer mais l'incorporer, la rendre obligatoire (E10).

4.2.4.3.2 La formation à la didactique de la prononciation

Concernant le développement des compétences à enseigner la prononciation, un fait saillant dans les propositions faites par quatre des enquêtés (E5, E8, E11 et E12) consiste en l'absence de distinction entre maîtrise phonologique et compétences à enseigner la prononciation. Dans le discours de ces quatre enquêtés existe en effet une confusion entre ces deux compétences, l'une propre à tout apprenant de FLE et l'autre spécifique à un enseignant de FLE.

(1) Et puis pour développer les compétences des futurs professeurs de FLE à enseigner la prononciation, peut-être qu'il faut organiser des modules, des stages qui seraient spécifiques à la phonétique, concernant uniquement le développement de l'oral pour les futurs professeurs de FLE. Mais il faut de nouveau une sorte d'immersion, il faut passer beaucoup de temps à s'entretenir, à faire la conversation, à converser et cætera... Et il faut y avoir bien sûr, il faut absolument que la personne qui assure ce cours-là soit native, parce qu'il y a des gens qui assurent ces cours d'oral, mais ils ne sont pas natifs, donc ils n'ont pas une intonation adéquate (E5).

(2) Faire écouter... les faire parler... sans arrêt... enfin... quand on est lié au programme de formation... et comme ce programme est vraiment très... a vraiment ses limites... je ne sais pas trop en ce moment. Qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre que de les faire parler souvent ? Faire de temps en temps de la phonétique ? (E8)

(3) C'est comme pour la première question. Les profs peuvent réaliser des activités, des travaux d'ateliers pour les étudiants. Moi, par exemple, pendant une année, je fais des activités en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire que j'enregistre des vidéos par exemple de façon asynchrone. « Pour la semaine prochaine, nous étudierons un sujet, je vous demande de faire une recherche sur ce sujet ». C'est pareil, c'est la même chose pour enseigner la prononciation aussi, pour les futurs professeurs de FLE, on fait des activités pendant le semestre peut-être (E11).

(4) Et pour développer les compétences des futurs profs de FLE à enseigner la prononciation, il faut munir les apprenants de fiches, par exemple. Expliquer la phonétique et la phonologie et donner des fiches pour dire : « Voilà, ça, ça se prononce comme ça », « Quels sont les problèmes... quelle est la différence entre le turc et le français au niveau de la prononciation ? » Par exemple, on va insister sur le C, par exemple, qui pose toujours des problèmes ou on va insister sur les nasales qui posent toujours des problèmes (E12).

Pour ce qui est de E2, E4, E7, E9 et E10, tous envisagent la possibilité d'intégrer la didactique de la prononciation dans les cours de méthodologie de l'enseignement déjà présents dans le programme, E4 n'ayant toutefois pas envisagé cette possibilité avant la réalisation de l'entretien : « C'est vrai qu'on pourrait l'inclure dans le cours d'enseignement de la didactique du FLE. Ça, c'est un cours que je donne et c'est vrai que je parle pas du tout de la phonétique, de la prononciation en général ». E9 indique également que « dans leurs cours de didactique, il faudrait que les professeurs aient dans leur programme des parties où ils essaieraient de leur apprendre comment enseigner, dans tous les cours de didactique ». Par ailleurs, d'après E10, ces cours devraient avoir lieu durant les derniers semestres de la licence : « il faudrait [...] un cours en troisième, quatrième année qui serait plus dédié à comment enseigner, comment corriger les apprenants [...], un cours pour qu'ils soient non plus apprenants mais enseignants de phonétique, qu'ils fassent eux-mêmes de la correction phonétique ». E7 partage ce point de vue et souligne la nécessité d'intégrer un apprentissage des techniques et méthodes de correction phonétique dans les cours de méthodologie qui jalonnent le programme de formation :

Après, pour les former à la correction phonétique, il faut un autre cours. Il y a plusieurs cours de méthodologie dans notre département... On fait toujours les mêmes choses... le Cadre... le Cadre... le Cadre... les méthodologies... tout ça... J'ai l'impression que mes amis se répètent dans des classes différentes... et pourquoi pas intégrer une partie sur la correction phonétique dans ces cours de méthodologie ? [...] En quatrième année par exemple, un de ces cours de méthodologie qui abondent dans les programmes de FLE peut avoir une partie consacrée à la correction phonétique, à la correction verbo-tonale... à la correction par l'opposition phonologique... à la correction par le geste... la gestuelle... enfin tous les procédés doivent être étudiés avec ces étudiants.

E2 recommande également l'intégration de cet enseignement dans le programme actuel et fait une suggestion précise en citant un cours qui, selon elle, pourrait tout à fait comprendre un volet consacré à la didactique de la prononciation :

On a un cours dans l'ancien programme et dans le nouveau programme aussi. Dans le nouveau programme, je ne me souviens pas de son nom. Dans l'ancien programme, c'était *Özel Öğretim Becerileri* [« Compétences pédagogiques spécifiques »]. [...] C'était un cours de trois semestres : premier semestre, disons... comment enseigner la grammaire, on apprend à enseigner la grammaire, deuxième semestre enseigner l'écrit... et enseigner l'oral. Mais dans ces cours-là, on n'avait pas, par exemple, comment enseigner la phonétique, ou bien comment enseigner la prononciation. Alors il faut qu'il y ait un cours

pour l'apprentissage de la prononciation, je pense. Parce que quand on dit « enseigner l'oral », on pense souvent que c'est... La phonétique et l'oral, on pense souvent que c'est deux choses différentes (E2).

4.3 Vérification des hypothèses

Le point de départ de cette recherche a été un constat suivi d'une interrogation : constat que l'actuelle édition du FÖLP n'incluait pas d'enseignement de la prononciation et interrogation sur les conditions de possibilité d'un tel enseignement, d'une part malgré les contraintes imposées par le programme, et d'autre part compte tenu de la formation, des pratiques et des représentations des enseignants universitaires en matière de phonétique et de phonologie en général et de phonétique corrective en particulier.

Nous avons alors émis les deux hypothèses suivantes :

1. Cette carence observée dans le FÖLP pourrait ne pas être suffisamment compensée par les enseignants universitaires, essentiellement en raison de carences dans leur propre formation et de pratiques en correction phonétique s'appuyant davantage sur des balises empiriques que théoriques ;
2. Conscients des difficultés de leurs étudiants, les enseignants conviendraient de la nécessité de mettre en place des conditions favorables au développement de la maîtrise phonologique des étudiants et de leur compétence à enseigner la prononciation.

Les résultats obtenus à partir des entretiens que nous avons menés permettent d'évaluer la validité de ces deux hypothèses.

4.3.1 Hypothèse 1 : Carences dans la formation et les pratiques en correction phonétique chez les enseignants universitaires

Le tableau suivant synthétise les résultats concernant la formation et les pratiques des douze enseignants universitaires auprès desquels l'enquête a été réalisée. Concernant le domaine de formation, le symbole ✓ indique que l'enseignant est formé et le symbole ✗ indique que l'enseignant ne l'est pas. Concernant les pratiques en correction phonétique, le symbole ✓ indique que l'enseignant base ses interventions sur des principes théoriques et le symbole ✗ indique que l'enseignant ne le fait pas.

	Domaine de formation			Pratiques enseignantes
	Phonétique et phonologie	Correction phonétique	Correction phonétique des turcophones	Pratiques en correction phonétique
E1	✓	✗	✗	✗
E2	✓	✗	✗	✗
E3	✓	✓	✗	✗
E4	✓	✗	✗	✗
E5	✗	✗	✗	✗
E6	✓	✗	✗	✗
E7	✓	✗	✗	✗
E8	✓	✗	✗	✗
E9	✗	✓	✓	✗
E10	✓	✓	✓	✓
E11	✓	✗	✗	✗
E12	✓	✗	✗	✗

Tableau 10. Formation et pratiques des enquêtés en phonétique et correction phonétique

Notre recherche s'appuyant sur des verbalisations et non sur la pratique effective des enseignants, nous rappelons que ces résultats rendent compte uniquement de leur expérience telle qu'ils la perçoivent et la décrivent. C'est en outre le recoupement de l'ensemble des réponses d'un même enquêté qui nous permettent d'établir un diagnostic de ces expériences. Par exemple, même si E1 affirme n'avoir pas reçu de formation universitaire en phonétique, nous tenons compte de son expérience de cours de phonétique suivis lors de séjours en France pour établir que cette enquêtée est bien formée en phonétique, la nature et le contenu des formations suivies par les enquêtés n'étant pas nécessairement précisés. De même, E9 et E10 affirment n'avoir pas été formés à la correction phonétique des turcophones, mais évoquent toutefois un projet de recherche mené au sein de leur département et portant précisément sur la remédiation phonétique et phonologique de leurs étudiants. Nous avons donc indiqué dans ce tableau que ces deux enquêtés s'étaient *autoformés* à la correction phonétique des turcophones.

Comme le montre clairement le tableau, à l'exception de E10, aucun des enseignants enquêtés n'appuie ses interventions en correction phonétique sur une base théorique et la grande majorité d'entre eux n'a, au demeurant, aucune formation qui lui permettrait de le

faire. Tous décrivent en effet leurs interventions sans faire mention de méthodes particulières, dans une forme d'improvisation où la seule technique employée est celle qui consiste à faire répéter l'apprenant en lui présentant un modèle à imiter. Or comme nous l'avons décrit dans la partie du cadre théorique consacrée au crible phonologique (2.2.4), le système perceptif de l'apprenant de langue étrangère est plus ou moins perméable aux sons de la langue et lui faire répéter des sons qu'il ne distingue pas nécessairement peut être une entreprise vaine. Son apprentissage doit se faire selon des modalités précises et définies, par l'emploi de méthodes dont l'efficacité est démontrée et dont aucun des enquêtés ne mentionne l'utilisation, à l'exception de E10.

Par ailleurs, le cas de E3 et de E9 nous renseigne sur l'évidence qu'une formation à la correction phonétique et/ou à la correction phonétique des turcophones ne suffit pas nécessairement à mettre en application ces acquis et à en faire bénéficier les étudiants, ni l'une ni l'autre ne témoignant en effet de pratiques de correction phonétique s'appuyant sur des bases théoriques. E6 et E7 présentent à ce titre une particularité comparable : aucune des deux n'a reçu de formation en correction phonétique mais toutes deux connaissent l'existence de méthodes dont elles citent les noms et certains outils (« verbo-tonale », « oppositions phonologiques », « articulatoire », « gestuelle », « expression corporelle », etc.). Ces savoirs ne sont toutefois pas des savoir-faire et leurs pratiques enseignantes n'en sont donc pas éclairées. Hormis ces deux enquêtées et E10, non seulement personne ne fait mention de méthodes ou de techniques de correction phonétique, mais E12 exprime très clairement l'idée qu'une formation à la correction phonétique, « ça n'existe pas ».

L'ensemble de ces éléments nous permettent donc de valider l'hypothèse selon laquelle l'action des enseignants universitaires en matière de correction phonétique ne peut compenser la carence observée dans le FÖLP, compte tenu essentiellement de leur manque de formation. E10 constitue à ce titre « l'exception qui confirme la règle » : un enseignant formé à la *pratique* de la correction phonétique, à la didactique de la prononciation, est un enseignant qui met en œuvre ce savoir-faire et n'émet aucun doute sur sa nécessité.

4.3.2 Hypothèse 2 : Les enseignants universitaires exprimeraient la nécessité de combler les carences du FÖLP

Afin d'évaluer cette hypothèse, il a d'abord été nécessaire d'inviter les enquêtés à s'exprimer sur le niveau de maîtrise phonologique global de leurs étudiants et sur leur

compétence à enseigner la prononciation après l'obtention de leur diplôme. Sur ces deux plans en effet, des compétences suffisantes ne nécessiteraient pas la mise en place d'aménagements particuliers dans le FÖLP. Or onze enquêtés sur les douze interrogés estiment que leurs étudiants ne disposent pas d'un niveau d'expertise (C1-C2 du CECR) en phonologie du français, E4 attribuant un niveau C1 à une partie de ses étudiants qui « acquièrent ça assez rapidement ». Pour ce qui est d'enseigner la prononciation, l'ensemble des enquêtés émet des doutes sur les compétences des étudiants après l'obtention de leur diplôme. À ce titre, E4 relate une anecdote assez éclairante sur le sujet :

J'ai une de mes anciennes étudiantes, moyenne mais plutôt bonne étudiante, scolaire *et cætera*... Là, elle a eu un poste en tant que professeur de français dans un lycée, et ils ont fait une chanson. Ils ont fait la chanson de Zaz, « Je veux ». Ils ont voulu faire un clip, faire chanter ça aux élèves. Et pour apprendre les paroles, elle leur a donné la prononciation en turc, le sous-titrage mais prononcé en turc, et c'est terrible ! Enfin, c'est absolument faux ! Pas du tout d'alphabet phonétique, mauvaise prononciation... Parce que traduire en turc le « R » avec un *yumuşak g*⁶, c'est... c'est un peu affligeant, quoi. Quand j'ai vu ça... Donc enseigner la prononciation... Il faudrait... Mais déjà, il faudrait que eux aient eux-mêmes conscience de ce que c'est vraiment que la prononciation, qu'ils aient une prononciation...

En fin de formation initiale, les compétences phonologiques des étudiants et leurs compétences à enseigner la prononciation sont donc, du point de vue global de l'ensemble des enquêtés, jugées réduites et insuffisantes. Mais en dépit de ce tableau peu optimiste, trois enquêtés estiment que la remédiation de ces difficultés ne passe pas nécessairement par une adaptation du FÖLP. E3 et E5 considèrent en effet que des cours disponibles dans le programme peuvent contribuer à remédier à ces difficultés. E4, quant à elle, conteste la priorité de ces enseignements et doute que « le problème principal du français en Turquie, ce soit la prononciation [...] parce que nous, il y a des diplômés qui ont pas un niveau A2, quoi. Ils sont **diplômés** ». Selon E4, « ce qu'il faut travailler, c'est une approche au niveau de l'apprentissage du français général [...] et pas forcément... c'est pas la grammaire ou la prononciation, plus une compétence linguistique générale, quoi ».

⁶ « G doux » désigne la neuvième lettre de l'alphabet turc dont le son correspondant n'existe pas en français.

En revanche, les neuf autres enquêtés soulignent les difficultés rencontrées par leurs étudiants dans le développement de leur prononciation et les difficultés auxquelles ceux-ci s'exposent dans leur pratique du métier de professeur de langue. Ces enquêtés s'accordent sur la nécessité de mettre en place, au sein des DDF, des conditions favorables au développement de la maîtrise phonologique des étudiants et de leur compétence à enseigner la prononciation, et confirment ainsi notre deuxième hypothèse.

Dans la conclusion qui suit, nous discuterons des résultats de cette recherche en identifiant ses implications pratiques.



5. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS

L'objectif de cette étude consistait à évaluer la place de la correction phonétique dans la formation des professeurs de français en Turquie, en tenant compte de la formation, des pratiques et des représentations de 12 enseignants en DDF en matière de correction phonétique. Notre intérêt a porté sur l'action et les perceptions de ces enseignants dans un contexte où le programme des cours n'inclut pas d'enseignements spécifiquement dédiés au développement de la compétence phonologique ou à la didactique de la prononciation. En effet, si le programme s'impose à l'ensemble des équipes enseignantes des DDF, le choix des contenus, des méthodes et des outils pédagogiques relève entièrement de leur responsabilité. Nous avons alors émis l'hypothèse que leur propre formation en matière de correction phonétique ne leur permettait pas de remédier aux lacunes du programme, et que, par ailleurs, la plupart avaient conscience de la nécessité de mettre en œuvre un programme de formation favorable au développement de la compétence phonologique et à son enseignement. Nous avons fondé ces deux hypothèses sur le fait, d'une part, que la Turquie n'échappait probablement pas à une « *crise* dans l'enseignement de la composante phonético-phonologique des langues étrangères aujourd'hui » (Sauvage et Billières, 2019) et, d'autre part, sur le fait que cet enseignement était d'une importance capitale dans le développement de la compétence de communication orale, essentielle à la mise en œuvre de la démarche actionnelle préconisée par le CECR.

S'agissant de notre seconde hypothèse, les résultats de cette étude montrent qu'en effet, la grande majorité des enseignants est convaincue de la place à accorder à ces enseignements dans le programme. Les trois quarts d'entre eux s'accordent sur leur nécessité, alors que seul un quart des enseignants – trois d'entre eux – doutent de leur caractère prioritaire. Concernant ces trois enseignants, s'ils considèrent la formation à la correction phonétique comme secondaire, aucun d'entre eux n'a de formation substantielle dans ce domaine. Leurs verbalisations témoignent de pratiques de correction phonétique n'ayant aucun fondement théorique, reposant sur un apprentissage « sur le tas » (E4) et aucun d'entre eux n'évoque l'emploi ou l'existence de méthodes de correction phonétique.

Du reste, conformément à notre première hypothèse, cette absence de cadre théorique est commune à l'action de l'ensemble des enseignants interrogés, à l'exception d'un seul qui « confirme la règle ». Celui-ci a été formé à la didactique de la prononciation en dehors du

contexte universitaire turc, et sa pratique s'en trouve nourrie, enrichie et entretenue à travers des projets d'équipe plaçant la correction phonétique au cœur des réflexions sur la formation organisée au sein de son DDF. Aucun des autres enseignants ne témoigne de pratiques de correction phonétique s'appuyant, de cette manière, sur des principes théoriques et méthodologiques établis. Par ailleurs et d'une manière significative, les trois quarts des enseignants n'évoquent ni l'emploi ni l'existence de méthodes de correction phonétique et leurs verbalisations témoignent en certains cas d'un flou terminologique relativement important puisqu'un tiers des enseignants ne fait pas de distinction entre le développement de la maîtrise phonologique et le développement de la compétence à enseigner la prononciation, estimant qu'un niveau élevé de maîtrise phonologique – et particulièrement celui d'un natif – induirait nécessairement des compétences à enseigner la prononciation. Ailleurs, une enseignante parle de « francophones » pour désigner des locuteurs natifs, et une autre évoque la nécessité de développer une « compétence linguistique générale » dont seraient exclues la grammaire et la prononciation, en dépit des préconisations du CECR et de sa place centrale dans l'enseignement du français en Turquie.

L'ensemble de ces résultats est à mettre en perspective avec le cadre théorique développé dans la deuxième partie de cette étude. Nous y avons énoncé que, dans un projet de formation linguistique conforme aux orientations du CECR, le développement de la compétence phonologique était déterminant dans le développement de la compétence d'expression et de compréhension orales, toutes deux à l'œuvre dans le développement plus général de la compétence de communication, au cœur des préoccupations des acteurs de l'enseignement des langues. Selon l'expression de Boyer et al. (2001) en effet, « il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français » (p. 38). Or comme nous l'avons exposé, dans une situation de communication orale, les processus de transmission et de réception du sens dépendent étroitement de la connaissance des valeurs phonologiques de la langue étrangère. Le degré de maîtrise de ces valeurs par l'apprenant va donc conditionner son aptitude à communiquer en français. En conséquence, des difficultés d'ordre phonologique auront pour effet d'entraver l'apprentissage de la langue étrangère et il s'agira donc, pour l'enseignant, d'intégrer la correction phonétique dans ses pratiques enseignantes afin de favoriser l'émergence du sens dans la compréhension et la production langagières de l'apprenant.

Ayant ainsi établi que la phonétique est « la discipline fondamentale de l'étude de l'oral, notamment dans l'enseignement/apprentissage d'une langue » (Guimbretière, 1994, p. 5), nous avons alors posé la question de la formation des enseignants à la phonétique et des modalités d'intégration de la correction phonétique dans leurs pratiques. De nombreux constats démontrent à ce titre un « divorce entre phonétique et didactique du français » (Sauvage, 2019) ayant des conséquences majeures sur la formation des enseignants qui « disposent de peu de fondements théoriques utiles pour orienter et éclairer leur pratique. [...] On enseigne peu les connaissances de base sur les caractéristiques prosodiques (rythme et mélodie) de la langue cible et encore moins sur les moyens de les transmettre » (Dufeu, 2008). Ce constat de carence formative se confirme dans le cadre de notre étude où nous présentons les enjeux particuliers d'une telle carence : les DDF ayant fondamentalement pour objectif de former de futurs formateurs, des difficultés d'ordre phonologique chez les futurs enseignants, associées à une incompétence en matière de correction phonétique, exposent à un problème général de développement de la compétence de communication en français à l'échelle nationale.

Nous avons alors posé la question des moyens susceptibles de rendre possible une formation à la didactique de la prononciation au sein des DDF. À cet égard, nous avons consacré une partie de notre étude à la présentation de la méthode verbo-tonale de correction phonétique (MVT) qui présente un double intérêt : (i) celui de proposer un outillage méthodologique et technique riche et cohérent, adaptable à la correction d'erreurs de natures variées (cf. <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr>) ; et (ii) celui de présenter des savoirs accessibles sur Internet, dans un projet d'autoformation. En effet, comme nous l'avons décrit dans notre cadre théorique, « si les formations de formateurs ne proposent pas de formation en phonétique du français, l'enseignant ne peut que se former seul s'il veut construire des séquences pédagogiques en phonétique corrective » (Sauvage, 2019). Or un certain nombre de supports de formation existent en ligne, dont notre travail présente un aperçu. À des fins d'illustration, nous avons nous-même employé ces supports pour développer un modèle d'application de la MVT auprès d'un public turcophone (Varlik, 2020) : nous en faisons la présentation dans la dernière partie du cadre théorique de cette étude.

Dès lors que des moyens d'autoformation ont été identifiés, nous proposons à présent de répertorier un certain nombre de mesures qui pourraient être prises au sein des DDF, afin d'initier une prise en compte effective de la didactique de la prononciation dans la formation

des professeurs de français en Turquie. Les entretiens menés dans le cadre de cette étude, présentés et analysés dans les troisième et quatrième parties, ont contribué à nourrir cette réflexion sur les pistes possibles de rémediation aux problèmes posés. En effet, dans la mesure où les enseignants sondés sont au cœur du dispositif de formation, et où la majorité d'entre eux jugent insuffisant le niveau de maîtrise phonologique de leurs étudiants en fin de formation, il nous a semblé indispensable d'intégrer leur point de vue et leurs préconisations, ceci dans une volonté d'harmonisation des pistes d'actions possibles en termes d'amélioration des compétences phonologiques des futurs enseignants, d'une part, et de formation à la didactique de la prononciation, d'autre part.

Ces propositions s'articulent essentiellement autour de deux pôles : celui des transformations à opérer dans le FÖLP et celui des dispositions à prendre dans le cadre de l'action pédagogique des enseignants en DDF.

5.1 Propositions pour une intégration de la correction phonétique dans le FÖLP

Comme le rappelle un des enseignants sondés, « quand on conçoit un programme, on part de l'analyse des besoins. Et dans cette analyse des besoins des apprenants, on voit que la phonétique doit absolument être présente, encore plus qu'avant » (E10). La première proposition consiste donc à modifier le programme pour y introduire des cours dont la visée principale serait de développer les compétences phonologiques des étudiants. À cette fin, le rétablissement du cours de phonétique présent dans l'édition précédente du FÖLP serait nécessaire mais non suffisant, le volume horaire de ce cours devant être significativement augmenté en raison du caractère primordial de ses objectifs et de son impact transversal sur les autres apprentissages.

Dans le cas où le programme ne pourrait être modifié, les objectifs de certains cours actuellement disponibles dans le FÖLP pourraient être redéfinis. Les cours intitulés « Compétences d'expression orale » et « Compétences de lecture » pourraient ainsi représenter un moyen de développer la compétence phonologique des étudiants, tout en contribuant au développement des compétences visées par ces cours.

Pour ce qui est de l'enseignement des aspects phonologiques du français, ils pourraient avoir une place pertinente dans le cours intitulé « Linguistique » et « Structure du français ».

Quant à la formation des étudiants à la didactique de la prononciation, les cours d'« Enseignement des compétences langagières en français » et d'« Approches de l'apprentissage et de l'enseignement du français » pourraient préparer les futurs enseignants à la pratique de la correction phonétique et plus particulièrement de la méthode verbo-tonale.

5.2 Propositions pour une amélioration de l'action pédagogique des enseignants en DDF

Afin de mettre en oeuvre ces pistes d'amélioration du FÖLP, une condition essentielle réside dans la propre formation des enseignants des DDF. Dans cet objectif, un projet de programme de formation continue à la correction phonétique pourrait être proposé à l'ensemble des équipes enseignantes des 10 DDF de Turquie. Au terme de cette formation, des décisions communes pourraient être prises pour adapter le FÖLP de manière coordonnée. Ce programme s'inscrirait dans un projet plus général d'harmonisation des mises en pratique du FÖLP et pourrait prendre la forme de cycles de séminaires en ligne, comme le suggère une des enseignantes sondées. Cette consultation aurait en outre pour effet d'éviter un cloisonnement des disciplines enseignées et un isolement des enseignants dans les cours qui leur sont attribués.

Une réflexion collective, s'appuyant sur des bases théoriques communes, pourrait ainsi contribuer à une transformation du FÖLP où la correction phonétique ne se limiterait pas à certains cours du programme, mais où elle s'articulerait harmonieusement avec l'ensemble des enseignements proposés dans le FÖLP. Les équipes pédagogiques des DDF pourraient être ainsi à l'initiative d'un programme de formation à visée professionnelle qui gagnerait grandement en cohérence et en pragmatisme.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abbott, G. (1986). A new look at phonological “redundancy”. *ELT Journal*, 40(4), 299–305.
- Akinci, M.-A., Kawaguchi, Y., Yilmaz, S. (2016). Les turcophones. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (dir.), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant* (p. 206-210). CLE International.
- Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère* [thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944968/document>
- Aubin, S. (2005). Histoire de l'enseignement de la “prononciation” : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale. *Synergies Italie*, 2, 109-116.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Billières, M. (2002). Chapitre 1. Le corps en phonétique corrective. Dans Renard R. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2. La phonétique verbo-tonale* (p. 35-70). De Boeck Université. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0035>
- Billières, M. (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.
- Billières, M. (2016, 2 mars). L'intonation se voit – vidéo. Au son du fle. <http://www.verbotonale-phonetique.com/lintonation-se-voit-video>
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Transcription de l'oral et morphologie. Dans Guille, M. et Kiesler, R. (dir.), *Romania una et diversa. Philologische Studien für Theodor Berchem zum 65. Geburtstag* (vol. 1, p. 61-74). Gunter Narr Verlag.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.
- Blanchet, P. (2000). Quelle(s) prononciation(s) du français enseigner ? *Revue de l'AMIFRAM*, 60, 9-15.

- Borrell, A. et Billières, M. (1989). L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La Linguistique*, 25(2), 45–62.
- Boureux, M. (2016). Communication orale et prononciation : améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique. *France Mag*, 5.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M. et Pendants, M. (2001). *Nouvelle introduction la didactique du français langue étrangère* (2^e éd.). CLE International.
- Bréchon, P. (dir.) (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.
- Briet, G., Collige, V. et Rassart, E. (2014). *La prononciation en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Calbris, G. et Montredon J. (1975). *Approche rythmique intonative et expressive du Français langue étrangère*. CLE International.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Bordas.
- Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. S. (1998). *Le point sur la phonétique*. CLE International.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formation et alternance : être formé et/ou se former ?* L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Çağatay, S. et Ünveren Gürocak, F. (2016). Is CEFR Really over There? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 705–712.
- Delvenne, S. et Devriese, D. (2006). Archives de l'invention et sources orales. Pour l'emploi de nouvelles méthodologies en histoire des processus de création. Dans Corcy, M., Douyère-Demeulenaere, C. et Hilaire-Pérez, L. (dir.), *Les archives de l'invention : écrits, objets et images de l'activité inventive* (p. 311-329). Presses universitaires du Midi. <http://books.openedition.org/pumi/41078>
- Detey, S. et Lyche, C., (2016). Le français de référence et la norme. Dans Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. et Eychenne, J. (dir.), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant* (p. 22-29). CLE International.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. et Eychenne, J. (dir.) (2016). *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. CLE International.
- Di Cristo, A. F. (2016). *Les musiques du français parlé : essais sur l'accentuation, la métrique, le rythme, le phrasé prosodique et l'intonation du français contemporain*. De Gruyter.
- Dodane, C. (2001). *Influence de la formation musicale dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Rencontres Jeunes Chercheurs en Parole, Sep. 2001, Mons, Belgique. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01820424>
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans Ghiglione, R., Bonnet, C. et Richard, J. F. (dir.), *Traité de psychologie cognitive 3 : cognition, représentation, communication* (p. 111-174). Dunod.
- Doughty, C., et Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans Doughty C. et Williams J. (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 197-261). Cambridge University Press.

- Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*.
http://www.francparleroif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Vuibert.
- Eren, E. (2015). L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie. *Synergies Turquie*, 8, 97-107.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- François, J. et Pellemans, P. (1979). *Les études de marché qualitatives*. Presses universitaires de Namur.
- Frankol, D. et Pavelin Lesic, B. (2015). Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique. Dans Morris, D. (dir.), *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*. CIPA.
- Galazzi-Matasci, E. et Pedoya, E. (1983). Et la pédagogie de la prononciation ? *Le français dans le monde*, 180, 39-44.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Armand Colin.
- Gonthier, F. (2011). Conduire un entretien : les quatre temps. Dans Bréchon, P. (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (p. 47-64). Presses universitaires de Grenoble.
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde verilen yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Guberina, P. (1954). *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexe : théorie générale et application au français*. Epoha.
- Guibert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier-Hatier.
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans Guimelli, C. (dir.), *La pensée sociale* (p. 63-78). Presses Universitaires de France.
- Gül, S. (2014). *Le développement de la compétence de prononciation des apprenants turcs de FLE* (publication n° 378544) [mémoire de master, Université de Hacettepe]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Fayard.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Intravaia, P. (2007). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : le système verbo-tonal*. CIPA.
- Johnstone, R. (2002). À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/a-propos-du-facteur-de-l-age-quelques-implications-pour-les-politiques/1680886e93>
- Kınsız, M., et Aydın, H. (2008). Yükseköğretimde yabancı dil öğrenim ve öğretim sorununun değerlendirilmesi ve yabancı dil politikası üzerine düşünceler. *Yabancı dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı*, Muğla Üniversitesi, 7-9 Mayıs, 71-82.
- Kır, E. (2011). *Language teacher education within the context of CEFR and applications in Turkey* [thèse de doctorat non publiée]. Ankara University.
- Konopczynski, G. (1999). Interactive developmental intonology: theories and application to French. *Parole*, 7(8), 177-202.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford University Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.

- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Hachette.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley & Sons.
- Léon, P. R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. Nathan Université.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.
- Lyche, C. (2010). Le français de référence : éléments de synthèse. Dans Detey, S., Durand, J., Laks, B. et Lyche, C. (dir.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement* (p. 143-165). Ophrys.
- Maden, S., Ere, N., et Yiğit, C. (2009). Yükseköğretim Hazırlık Sınıfı Yabancı Dil Seviye Tespit (Yeterlik) Sınavlarının Karşılaştırılması ve Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEF) Ölçütlerine Uygunluklarının Araştırılması. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, 74- 89.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. et Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9–34. <https://doi.org/10.2307/3588095>
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherches qualitatives*, 3 [hors-série], 440-460.
- Martinet, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (1991). *Qualitative Data Analysis: A Method Sourcebook* (3rd ed.). Arizona State University.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Moraz, M. et Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario*, 15, 99-116. <https://doi.org/10.3917/aco.111.0099>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.

- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Conseil de l'Europe. http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf
- Otchoumou Hoppe, C. (2019). *Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : analyse didactique d'une recherche intervention* [thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales - INALCO PARIS - LANGUES O']. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02969512>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pegolo, C. (1985). The role of rhythm and intonation in the silent reading of French as a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 3(1), 313-327.
- Perea, F. (1997). Quand Marco devient Marc : quelques rencontres affectives dans l'entre deux langues. *Travaux de didactique du FLE*, 38, 251-267.
- Pisoni, D. B. et Luce, P. A. (1987). Acoustic-phonetic representations in word recognition. *Cognition*, 25(1-2), 21–52. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(87\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(87)90003-5)
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Porcher, L. et Groux D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin éditeur.
- Prononciation. (s. d). Dans *Trésor de la langue française informatisé*. [http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=350963385;r=1;nat=;sol=](http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=350963385;r=1;nat=;sol=1)

- Puren, C. (1985). La motivation dans la méthode directe. *Les Langues Modernes*, 5. APLV. 69-77. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1985b/>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Puren, C. (2013). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. Chapitre 5 : Mettre en oeuvre ses méthodes de recherche* [cours en ligne]. www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/
- Ramus, F. (1999). *Rythme des langues et acquisition du langage* [thèse de doctorat, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00242452/document>
- Reguigui, A. (2018). Le phonème /r/ en franco-ontarien : réalisations et perceptions. *Cahiers Charlevoix*, 12, 117-148. <https://doi.org/10.7202/1048918ar>
- Richterich, R. (1996). La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. Dans Holec, H., Little, D. G., et Richterich, R. (dir.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de l'Europe.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Cégep de Rimouski.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu, Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 415-444). Presses de l'Université du Québec.
- Sauvage J. et Billières M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère : bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>

- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schwendimann Cassel, J. et Gerdanli E. (1995). Turquie : des intentions aux réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 131-136. <https://doi.org/10.4000/ries.3978>
- Sıǧırcı, İ. (2018). Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs. *Synergies Turquie*, 11, 53-66.
- Snow, D. et Balog, H. L. (2002). Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonation research. *Lingua*, 112, 1025–1058.
- Troubetzkoy, N. S. (1949). *Principes de phonologie* (traduit par J. Cantineau). Klincksieck.
- Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Varlik, M. (2020). Le corps dans la correction phonétique des turcophones. *Synergies Turquie*, 13, 15-25.
- Walter, H. (1983). La nasale vélaire /ŋ/, un phonème du français ? *Langue française*, 60, 14-29.
- Yücelşin, Y. T. (2006). *Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie* [thèse de doctorat, Université Paris VIII]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2006PA083677>
- Yücelşin Taş, Y. T. (2013). Formation des enseignants de langue étrangère en Turquie. Dans Barthélémy, F. et Groux, D. (dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 205-215. L'Harmattan.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı* [programme de licence en didactique du français].

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fransizca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



ANNEXE

La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie

GUIDE D'ENTRETIEN

VOTRE FORMATION

1. Dans quelle université et dans quel département avez-vous été formé(e) ?
2. Durant votre formation à l'université, avez-vous reçu des cours de phonétique et/ou de phonologie ?
3. Durant votre formation à l'université ou ailleurs, avez-vous appris à corriger les erreurs phonologiques de vos apprenants ?
4. Avez-vous été formé(e) à la correction phonétique des apprenants dont le turc est la langue maternelle ?

VOTRE PRATIQUE PROFESSORALE

5. Quels sont les cours que vous dispensez dans votre département ?
6. Selon l'échelle de niveaux établie par le CECR, comment évalueriez-vous le niveau moyen de maîtrise phonologique actuel de vos étudiants ?

	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
A1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Durant vos cours, est-ce que vous intervenez pour corriger les erreurs phonologiques de vos étudiants ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ?

VOTRE POINT DE VUE SUR LA FORMATION DES ETUDIANTS

8. Pensez-vous qu'au terme de leur formation, vos étudiants auront un niveau de maîtrise phonologique du français qui soit suffisant dans la pratique du métier de professeur de FLE ?
9. Dans sa forme actuelle (2018), le programme de formation universitaire au métier de professeur de FLE ne comprend pas de cours dédié à la phonétique et/ou à la phonologie. Comment jugez-vous cette absence ?
10. Dans le cadre du programme de formation au métier de professeur de français en Turquie, auriez-vous des préconisations à faire pour :
1. l'amélioration de la compétence phonologique des étudiants ?
 2. développer les compétences des futurs professeurs de français à enseigner la prononciation ?

