



Vers une spécification des descripteurs de maîtrise phonologique pour les niveaux de référence du CECRL

Des critères de prononciation destinés aux apprenants
néerlandophones du FLE

LOUISE BAKKER

6532438

Mémoire de master

Master Meertaligheid en Taalverwerving

Sous la direction de F. Drijkoningen et M. Steffens

Université d'Utrecht

Juin 2019




Table des matières

Nederlandse samenvatting	3
I Introduction	5
II Cadre théorique	10
1 Les théories sur l'acquisition de la phonétique et de la phonologie en L2.....	10
1.1 L'hypothèse du crible phonologique.....	11
1.2 Le modèle d'assimilation perceptive (PAM).....	11
1.3 Speech Learning Model (SLM)	12
2 La production de la parole en L2.....	12
3 Les types d'erreurs.....	14
4 La fossilisation.....	15
5 Bilan.....	16
III Méthode	17
1 L'analyse contrastive	17
2 Les critères de prononciation.....	17
3 Le niveau d'intégration des difficultés de prononciation	18
IV Analyse contrastive et formulation des critères de prononciation	20
1 Caractéristiques segmentaux	20
1.1 Voyelles	20
1.1.1 Voyelles nasales	20
1.1.2 Voyelles moyennes tendues.....	20
1.1.3 Critères de prononciation	21
1.2 Schwa et Liaison	23
1.2.1 Schwa	22
1.2.2 Liaison.....	24
1.2.3 Critères de prononciation	26
1.3 Semi-voyelles.....	28
1.3.1 Palatalisation	27
1.3.2 [w] et [ɥ].....	28
1.3.3 Critères de prononciation	29

1.4 Liquides.....	31
1.4.1 [ʀ] et [l] en position finale.....	30
1.4.2 Critères de prononciation	31
1.5 Voisement des consonnes	33
1.5.1 Assimilation.....	32
1.5.2 Dévoisement	33
1.5.3 Critères de prononciation	34
1.6 Difficultés causés par le système orthographique.....	36
1.6.1 Critères de prononciation	37
2 Caractéristiques suprasegmentaux : la prosodie	40
2.1 Accentuation	40
2.2 Intonation	40
2.3 Rythme	41
2.4 Critères de prononciation.....	42
V Niveau d'intégration des difficultés de prononciation	44
1 Niveau débutant (A1).....	44
2 Niveau débutant (A2).....	45
3 Niveau intermédiaire (B1)	47
4 Niveau intermédiaire (B2) et avancé (C1-C2)	47
VI Conclusion et discussion	47
Bibliographie.....	51
Annexe 1 : Interview avec Wim Gombert.....	52

Nederlandse samenvatting

Rondom de rol van uitspraak in het huidige vreemdetalenonderwijs gelden twee paradoxen. Ten eerste speelt de waarneembaarheid van het buitenlandse accent van de spreker vaak een belangrijke rol bij het bepalen in hoeverre hij of zij de vreemde taal beheerst. In de lesboeken neemt uitspraak daarentegen een zeer kleine rol in. Ten tweede heeft uitspraak ook een belangrijke plek heeft in het Europees Referentie Kader (ERK) terwijl er in de les weinig tijd aan besteed wordt. Uitspraak is daarentegen wel van belang omdat uitspraakfouten de verstaanbaarheid (*intelligibility*) en de begrijpelijkheid (*comprehensibility*) aantasten. Hierdoor kunnen er eerder communicatieproblemen ontstaan. Een probleem van het ERK is daarentegen dat het niet geschikt is om specifieke criteria te formuleren voor onder andere uitspraak omdat het voor alle taalcombinaties moet gelden. Zulke criteria zouden echter wel kunnen bijdragen aan het verkleinen of zelfs het oplossen van bovenstaande paradoxen.

Het doel van dit onderzoek is het vaststellen welke uitspraakcriteria er vereist zijn voor elk ERK-niveau. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Op welke manier kunnen de ERK-descriptoren voor fonologische beheersing worden gespecificeerd voor Nederlandse leiders van het Frans?* Om een antwoord te geven op deze onderzoeksvraag is een contrastieve analyse gemaakt waarin het de fonologische en fonetische kenmerken van het Nederlands en het Frans met elkaar vergeleken zijn. In deze analyse is er gekeken naar fouten die veroorzaakt worden door transfer van het Nederlands naar het Frans en door fouten in de *interlanguage* van de Nederlandse leiders van het Frans. De resultaten van deze analyse wijzen uit welke uitspraakproblemen Nederlandse leiders van het Frans op de verschillende ERK-niveaus zullen ervaren. Aan de hand van de ERK-descriptoren voor fonologische beheersing (COE, 2018) en de hypothesen die naar voren kwamen uit de contrastieve analyse hebben we voor elk uitspraakprobleem criteria opgesteld voor elk ERK-niveau.

Daarnaast is er aan de hand van de contrastieve analyse bepaald op welk niveau een uitspraakprobleem het best geïntegreerd kan worden in het leerproces. Dit is bedoeld voor materiaalontwikkelaars, maar ook voor docenten. Deze volgorde is gebaseerd op de mate waarin de uitspraakfouten de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid aantasten. Sommige uitspraakfouten leveren alleen een fonetisch verschil op, terwijl andere fouten ook een semantisch verschil veroorzaken. Dat wil zeggen dat de betekenis van het woord ook veranderd. Hierdoor hebben de fouten die zowel een fonetisch als een semantisch verschil opleveren een veel grotere invloed op de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid.

In dit voorstel dient echter rekening gehouden te worden met het feit dat de uitspraakproblemen voor leerlingen die leskrijgen volgens een expliciete of een impliciete (bijvoorbeeld het AIM (*'Accelerated Integrated Method'*) methode kunnen verschillen. Leerlingen die leskrijgen volgens de AIM-didactiek worden namelijk aan het begin nog niet geconfronteerd met het schrift in het Frans. Er wordt daarom verwacht dat deze leerlingen geen fouten zullen maken die veroorzaakt worden door spelling. Verder onderzoek moet echter uitwijzen of dit daadwerkelijk het geval is.

Daarentegen kunnen deze uitspraakcriteria voordelen bieden voor zowel docenten die lesgeven volgens een expliciete methode of met de AIM-didactiek. Ze kunnen gericht feedback geven en hun lessen beter aanpassen aan de moeilijkheden die de leerlingen ervaren bij het leren van de uitspraak.

De uitspraakcriteria die in dit onderzoek geformuleerd zijn moeten beschouwd worden als voorstel en dienen nog te worden getest in de praktijk waarna ze kunnen worden aangevuld en/of gepreciseerd. Bovendien is het belangrijk om deze uitspraakcriteria te bespreken met examinatoren. Idealiter zouden dit moedertaalsprekers van het Frans zijn die betrokken zijn bij het beoordelen DELF/DALF-examens en woonachtig zijn in Nederland. Zij bepalen het niveau in de praktijk en hebben ervaring met de uitspraakproblemen van Nederlandse leiders van het Frans.

I Introduction

Apprendre la prononciation d'une langue étrangère (L2) est pour beaucoup d'apprenants un défi. Même après des années d'apprentissage, les apprenants rencontrent toujours des difficultés dans ce domaine. En revanche, il existe un grand paradoxe autour de l'enseignement de la prononciation : la prononciation est très présente dans les jugements communs tandis que cette discipline reste très discrète dans les manuels du français langue étrangère (FLE) (Briet, 2014). Néanmoins, les méthodes contrôlent souvent ce qui est fait pendant les cours (Tomlinson, 2005). Il est donc important que les matériaux d'apprentissage soient de bonne qualité.

En général, les méthodes FLE sont basées sur le Cadre Européen de Référence Commun pour les Langues (CECRL), un modèle descriptif des compétences linguistiques que les apprenants doivent maîtriser à des niveaux de référence différents. Les directives du CECRL suivent la conception de l'approche communicative, une méthodologie éducative sur laquelle l'enseignement des L2 est basé aujourd'hui. Selon cette approche, la langue est non seulement un système de règles phonétiques et morphosyntaxiques, mais avant tout un instrument de communication (SLO, 2015). Faire passer le message est plus important qu'être capable de parler parfaitement, sans erreurs. Avec l'installation de l'approche communicative en didactique des langues, l'objectif par rapport à l'apprentissage de la prononciation a changé. Avant, le principe de nativité était en vigueur disant que les apprenants doivent acquérir un accent analogue à celui d'un natif (Thomson, 2017). La notion d'accent peut être défini comme le degré dans lequel l'interlocuteur peut percevoir l'influence de la L1 et ou la coloration d'autres caractéristiques non-natives dans la parole dans la langue étrangère d'un apprenant (Saito et al, 2016, p.8). Néanmoins, aujourd'hui, l'enseignement tourne de plus en plus vers le principe d'intelligibilité où l'objectif n'est pas d'acquérir un accent non-distinctif de celui d'un locuteur natif mais d'être compris par un grand champ de locuteurs (Thomson, 2017). Dans ce cas-là, la perception d'un accent étranger ne pose pas forcément de problèmes. Néanmoins, certaines caractéristiques de prononciation qui ne sont pas conformes à la prononciation native peuvent rendre la communication compliquée. Deux notions sont importantes dans ce principe. D'abord la notion d'intelligibilité décrit le degré de compréhension du message du locuteur au niveau de la phrase ou du mot (Munro & Derwing, 1995, p.76). En outre, la notion de compréhensibilité se définit par la facilité d'interpréter les phrases d'un locuteur (Varonis & Gass, 1982). C'est-à-dire, l'effort que l'interlocuteur doit faire pour comprendre les énoncés du locuteur (Munro & Derwing, 1995).

Ainsi, le CECRL décrit les besoins linguistiques des apprenants L2 pour être capable de résoudre des problèmes pratiques et de créer et de maintenir des contacts sociaux (Kwakernaak, 2015). En sachant quelles situations de communication peuvent se présenter chez un apprenant d'un niveau de référence donné, il est possible de déterminer les compétences pour faire réussir la communication. D'abord, le CECRL prescrit les aptitudes que les apprenants devront posséder dans une situation de communication. Parmi ces aptitudes se trouvent également les « aptitudes phonétiques » (COE, 2001, p.73). C'est-à-dire que les apprenants doivent être capable de prononcer un énoncé formulé dans la langue cible correctement. De plus, le CECRL a établi des descripteurs « je peux faire » ('*can do statements*') qui décrivent les compétences des apprenants à un niveau donné. Cependant, les anciens descripteurs pour la maîtrise du système phonologique (COE, 2001) se basaient encore trop sur le principe de nativité. C'est pourquoi ils n'étaient souvent ni réaliste ni réalisable pour un grand nombre d'apprenants (COE, 2018, p.49). En revanche, la prononciation est importante pour faire réussir la communication ce qui est aussi décrit par le conseil de l'Europe (2018, p.140).

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 nuí 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. L'échelle de 2001 avait l'air de renforcer ce point de vue et c'est la raison pour laquelle elle a été redéveloppée à partir de zéro.

Ainsi, le volume complémentaire du CECRL (COE, 2018) offre des nouveaux descripteurs pour la maîtrise phonologique dans lesquels le focus se trouve plus sur le principe d'intelligibilité. La nouvelle échelle de maîtrise du système phonologique compte trois catégories. D'abord, la catégorie « maîtrise générale du système phonologique » remplace l'échelle de 2001. Elle décrit l'effort que l'interlocuteur doit faire pour comprendre le message de l'apprenant, le degré d'influence par la langue maternelle (L1), la maîtrise de sons et la maîtrise des traits prosodiques. Les deux derniers domaines représentent à leur tour une propre catégorie dans lesquelles les compétences dans ces domaines sont décrites plus détaillées. Ainsi, la catégorie « articulation des sons » décrit à quel point l'apprenant est capable d'articuler les sons de la langue cible. Finalement, la catégorie « traits prosodiques » décrit le degré de maîtrise de la prosodie (le rythme, l'accentuation et l'intonation) dans la langue cible.

En analysant le CECRL, nous constatons qu'il existe un deuxième paradoxe autour de la prononciation : la prononciation occupe une place importante dans le CECRL tandis que la prononciation occupe une place limitée dans les manuels FLE qui se basent souvent sur les directives du CECRL. Une explication pourrait être que l'interprétation des niveaux différents est compliquée puisque les descripteurs sont souvent assez généraux (Kwakernaak, 2015). Le CECRL ne montre pas très clair quelles erreurs spécifiques sont encore acceptables à quel niveau de référence. Cela s'explique par le fait que le CECRL vise à donner une description systématique des stades d'apprentissage des apprenants L2 (Staatsen & Heebing, 2015). Il faut que le CECRL vaille pour toutes les combinaisons de L1 et de L2 possibles. Cependant, les difficultés diffèrent selon les combinaisons de L1 et de L2. C'est pourquoi le CECRL n'est capable de décrire les descripteurs que vaguement et dans des termes relatives (Kwakernaak, 2015).

De plus, nous remarquons que le rôle du CECRL devient de plus en plus grand pour les méthodes implicites. Les manuels FLE dont nous parlons ci-dessus sont des méthodes explicites qui se concentrent sur l'explication des règles linguistiques. Cependant, l'approche didactique AIM (*Accelerated Integrated Method*) est une méthode implicite qui part de l'idée que l'apprentissage d'une L2 se passe de la même manière que l'acquisition d'une L1 (Rousse-Malpat, 2019). A l'aide de beaucoup d'input authentique accompagné par des signes, les apprenants acquièrent les règles du français. L'écrit est introduit plus tard dans l'apprentissage (Dönszelmann, 2008). En fait, c'est l'ordre inverse de l'instruction explicite où l'apprentissage est surtout basé sur l'écrit. Cela est intéressant puisque Rousse-Malpat (2019) montre dans sa thèse doctorale que l'AIM a un effet positif sur les compétences orales des apprenants FLE. Quant au rôle du CECRL dans l'AIM, nous avons interviewé Wim Gombert, professeur du FLE et spécialiste dans le domaine de l'AIM¹. Dans l'interview, il raconte que les apprenants ne sont pas corrigés au niveau de leur prononciation et que la prononciation n'occupe pas non plus de place dans le modèle d'évaluation parce que l'AIM part de l'idée que la prononciation se développe naturellement. Néanmoins, il y a de plus en plus d'écoles qui demandent explicitement aux professeurs d'indiquer à quel niveau du CECRL les élèves se trouvent et des liens plus clairs entre le CECRL et l'AIM sont donc nécessaires (Gombert, 2019).

Pour résoudre le problème de la généralité des descripteurs, des linguistes ont formulé des descripteurs pour des langues spécifiques afin de compléter le CECRL et de concrétiser le

¹ L'interview du 21/05/2019 avec Wim Gombert, se trouve dans l'annexe 1

contenu. Pour le français, *Les Référentiels* ont été créés pour les niveaux A1-B2 (Béacco, 2007 ; Béacco, 2008 ; Béacco et al., 2011 ; Béacco, 2005). Le tableau 1 montre les descripteurs pour la maîtrise du système vocalique pour le niveau A1, A2 et B2 selon *Les Référentiels*.

Tableau 1

Niveau	Maîtrise du système vocalique français selon les référentiels du CECRL
A1	« Le locuteur/apprenant A1 sait distinguer et produire, dans les limites de son répertoire morpho-lexical, les dix voyelles de base du français, les difficultés variant selon la langue-source. »
A2	« Le locuteur/apprenant A2 sait globalement distinguer et produire les dix voyelles de base du français (dont trois archiphonèmes), les difficultés spécifiques variant suivant la langue-source. Il connaît ses éventuelles difficultés et peut ponctuellement tenter de préciser une voyelle. »
B2	« Au niveau B2, le système vocalique dans son ensemble est maîtrisé, même si des difficultés persistent. Les voyelles intermédiaires accentuables du standard de France [e]/[ɛ] (épée, épais), [ø]/[œ] (jeûne, jeune), [o]/[ɔ] (Paule, Paul) sont aussi maîtrisées. Dans les situations où il ne se fait pas comprendre, le locuteur B2 peut corriger localement sa prononciation. »

Néanmoins, même si ces descripteurs sont destinés aux apprenants FLE, elles restent assez vagues (Ex. « les difficultés variant selon la langue source ») puisqu'il faut toujours que ces descriptions valent pour tous les apprenants FLE avec des L1 variables. C'est donc logique qu'un tel document n'est pas capable de fournir des critères de prononciation claires qui décrivent quels aspects de prononciation doivent être maîtrisés à quel niveau du CECRL.

Cependant, ce genre de critères pourrait résoudre un problème d'enseignement important. Kwakernaak (2015) stipule que dans l'enseignement des langues étrangères aux Pays-Bas, les prestations orales ne sont souvent pas évaluées selon des critères clairs. En outre, les élèves reçoivent souvent peu de feedback par rapport à leurs prestations orales. Un modèle de référence pour les critères de prononciation des apprenants néerlandophones pourrait être la solution à ce problème.

Un tel modèle fournira des critères plus concrets aux professeurs pour qu'ils sachent mieux quelles difficultés de prononciation sont attendues pour quel niveau de référence. En outre, les professeurs peuvent se baser sur ses critères dans la formulation du feedback.

Ainsi, dans cette étude nous analyserons quel niveau de référence du CECRL exige quels critères de prononciation. Nous visons à répondre à la question de recherche suivante :

De quelle manière, les descripteurs pour la maîtrise phonologique du CECRL peuvent être spécifiées pour les apprenants néerlandophones du FLE ?

Cette étude se compose de quatre parties importantes. Dans la première partie, nous présenterons une vue d'ensemble de ce qui est déjà connu sur l'apprentissage de la prononciation et le rôle de la L1 dans ce processus d'apprentissage. Dans la deuxième partie, nous présenterons notre méthode. Ensuite, nous ferons une analyse contrastive entre le néerlandais et le français à l'aide des études scientifiques existantes afin de déterminer les difficultés que les apprenants néerlandophones du FLE rencontrent dans l'apprentissage. Cette analyse permet de formuler des critères de prononciation pour les différents niveaux du CECRL destinés aux apprenants néerlandophones du FLE. Finalement, dans la quatrième partie, nous répondrons à notre question de recherche et nous formulerons des conseils pour les créateurs des méthodes FLE.

II Cadre théorique

1 Les théories sur l'acquisition de la phonétique et de la phonologie en L2

Dans l'apprentissage d'une L2, l'apprenant a déjà établi le système linguistique de la L1. Il faut qu'il adapte ce système à celui de la L2 puisque les systèmes auront des différences et des similarités. Lors de l'apprentissage de la langue cible, l'apprenant crée un système linguistique en développement qui contient aussi bien des caractéristiques de la L1 que de la L2, autrement dit l'*interlangue* (Selinker, 1972). L'*interlangue* est très dynamique, elle change tout le temps. L'apprenant formule des hypothèses basées sur l'input dans la L2 et la L1. Lors de l'apprentissage de la langue cible, ces hypothèses sont confirmées, adaptées ou rejetées. Ainsi, les erreurs dans la L2 sont logiques puisque l'apprenant doit découvrir si son hypothèse est correcte ou pas.

Dans la théorie d'*interlangue*, un concept important est le *transfert*. La notion de transfert se définit comme l'influence de la L1 sur la L2 (Saville-Troike, 2006, p.19). Dans l'apprentissage d'une L2, les habitudes de la L1 sont transférées vers la L2 à tous les niveaux de langue (Wachs, 2011, p.187). Le transfert peut avoir un effet positif ou négatif sur l'apprentissage de la langue. Lorsque la L1 influence la L2 positivement, nous parlons du transfert positif (Saville-Troike, 2006, p.19). Ce type de transfert facilite l'apprentissage de la L2. Cependant, quand le transfert a un effet négatif sur l'apprentissage de la L2, il s'agit du transfert négatif. Contrairement au transfert positif, le transfert négatif complique l'apprentissage de la L2. Zahnming (2014, p.58) stipule que le transfert négatif est le plus visible dans la prononciation en L2.

The most enduring and prominent phenomenon in L1 transfer is sounds transfer. In the SLA [second language acquisition] it is widely found that L2 learners' pronunciation is deeply influenced by their L1 and deviate the pronunciation of the native speakers. So, the function of L1 transfer plays a very important role in the SLA of sounds (p.58).

Le rôle de la L1 sur la prononciation en L2 est souvent traité dans la littérature. Plusieurs théories supposent que les segments phonétiques de la L2 sont influencés par la L1. Dans la suite, nous expliquerons ces théories.

1.1 L'hypothèse du crible phonologique

Troubetzkoy (1970) compare la L1 à un crible. Les segments de la L2 doivent passer par ce crible. C'est pourquoi les apprenants d'une L2 perçoivent les sons différemment et ont souvent un accent. Troubetzkoy (1970, p.54) définit ce crible phonologique de manière suivante.

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 phonétiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...] 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'apprenant a tendance à comparer les sons de la L2 à ceux de la L1. Ainsi, lors de la perception, il les rapproche au son de la L1 qui ressemble le plus. Ainsi, les sons sont perçus différemment par un apprenant avec une autre L1 que par un locuteur natif. Dans ce cas-là, l'apprenant aura également du mal à les prononcer comme un locuteur natif. C'est qu'avant d'être capable de produire les segments de la L2 correctement, il faut d'abord les percevoir correctement. En fait, selon Goedegebure (2012), une étape primordiale dans l'apprentissage de la prononciation est l'apprentissage de la perception. Si l'étape de la prise de conscience et de l'apprentissage de la perception sont sautées et on commence directement par pratiquer, le « *earopener* » manquera. C'est-à-dire l'apprentissage de la perception de la différence. Le crible phonologique est alors la source des difficultés de perception et de production auxquelles les apprenants d'une L2 sont confrontés lors de l'apprentissage. De plus, selon cette hypothèse, les apprenants plus âgés rencontreront plus de difficultés dans l'apprentissage de la prononciation en L2 en raison du fait que l'effet du crible phonologique augmente avec l'âge.

1.2 Le modèle d'assimilation perceptive (PAM)

Selon Best (1995) et Best et al (2001), un enfant perçoit très vite quels gestes articulatoires et quels éléments linguistiques sont présents dans la L1. En apprenant la L1, l'enfant découvre les propriétés de sa L1 ce qui influence la perception des sons dans l'apprentissage d'une L2. Les segments de la L2 sont perçus selon les similarités et les différences entre la L1 et la L2. Cela détermine la perception des sons dans la L2 ainsi que l'accent de l'apprenant lors de la production de la parole. Le PAM prédit que la précision avec laquelle les segments de la L2 sont discriminés dépend de la manière dont ils sont assimilés aux segments de la L1 (Flege, 2003, p.323). Cependant, tous les sons ne sont pas assimilés aux sons de la L1. Les sons qui ne peuvent pas être assimilés à une (seule) catégorie peuvent toujours être perçus parce que les apprenants sont capables de créer des nouvelles catégories phonétiques. En outre, ils sont

parfois mieux perçus que les sons qui ressemblent partiellement aux sons de la L1 (Flege, 2003, p.323). Cela permet de dire que plus un son de la L2 est phonétiquement différent d'un son de la L1, plus les différences phonétiques sont discriminées. Si l'apprenant perçoit les sons de la L2 plus souvent, il deviendra habitué à ces sons inconnus ce qui peut amener à une réorganisation des habitudes d'assimilation perceptive afin d'améliorer les performances de discrimination (Flege, 2003, p.323).

1.3 Speech Learning Model (SLM)

Contrairement aux modèles décrites ci-dessus, le SLM de Flege (2003) est la seule théorie qui se concentre explicitement sur l'acquisition de la phonologie et de la phonétique en L2 en tenant compte du développement au cours du temps. Ce modèle fait plusieurs suppositions importantes. D'abord, les stratégies utilisées pour le développement du système phonologique et phonétique de la L1 restent intactes pour le reste de la vie du locuteur. Ces stratégies ne sont pas limitées par une période critique. Tous les linguistes ne sont pas d'accord sur la question de l'existence d'une période critique. La période critique serait l'âge après laquelle un apprenant n'est plus capable d'acquérir une langue au même niveau qu'un locuteur natif de cette langue. Contrairement à la théorie de la période critique, le SLM suppose que les différences entre les locuteurs natifs et non-natifs sortent du transfert négatif au lieu d'une perte de plasticité cérébrale. Même les adultes gardent la capacité de créer des nouvelles catégories phonétiques, mais il est vrai que cette capacité diminue avec l'âge du locuteur puisque la facilité d'assimiler les sons de la L2 aux sons de la L1 augmente avec l'âge. Finalement, Flege (2003, p.326) stipule que l'effet du crible phonologique de Troubetzkoy (1970) se présente surtout au début de l'apprentissage.

2 La production de la parole en L2

Avant de prononcer un énoncé, il se passe beaucoup dans le cerveau d'un apprenant. Calantoni et Steele (2008) ont créé un modèle qui montre une reproduction schématique des processus qui affectent la production langagière d'un apprenant d'une L2 (figure 1, p.12). Ce modèle montre entre autres qu'avant de produire l'énoncé, l'apprenant compare les caractéristiques segmentales de la L1 à celles de la L2. Ces comparaisons mènent à une subdivision des sons dans trois catégories, basée sur le degré de similarité phonétique. D'abord, la catégorie « ancienne » représente tous les sons qui possèdent les mêmes caractéristiques phonologiques et phonétiques. De plus, dans la catégorie « nouvelle » se trouvent tous les sons qui diffèrent phonologiquement et phonétiquement des sons de la L2. Il faut que l'apprenant crée des nouvelles catégories phonétiques pour ce type de sons. Cela peut être compliqué puisque les

nouveaux sons sont souvent assimilés à un son présente dans la L1. Finalement, dans la catégorie « similaire » se trouvent tous les sons qui correspondent phonologiquement mais diffèrent phonétiquement des sons présents dans la L1 (Escudero, 2009). Escudero (2009) explique la différence entre les sons « similaires » et « nouveaux » de manière suivante. Si deux sons L2 sont assimilés à un son L1, le son appartient à la catégorie « nouvelle ». Cependant, si deux sons L2 sont assimilés à deux sons L1, le son fait partie de la catégorie « similaire ».

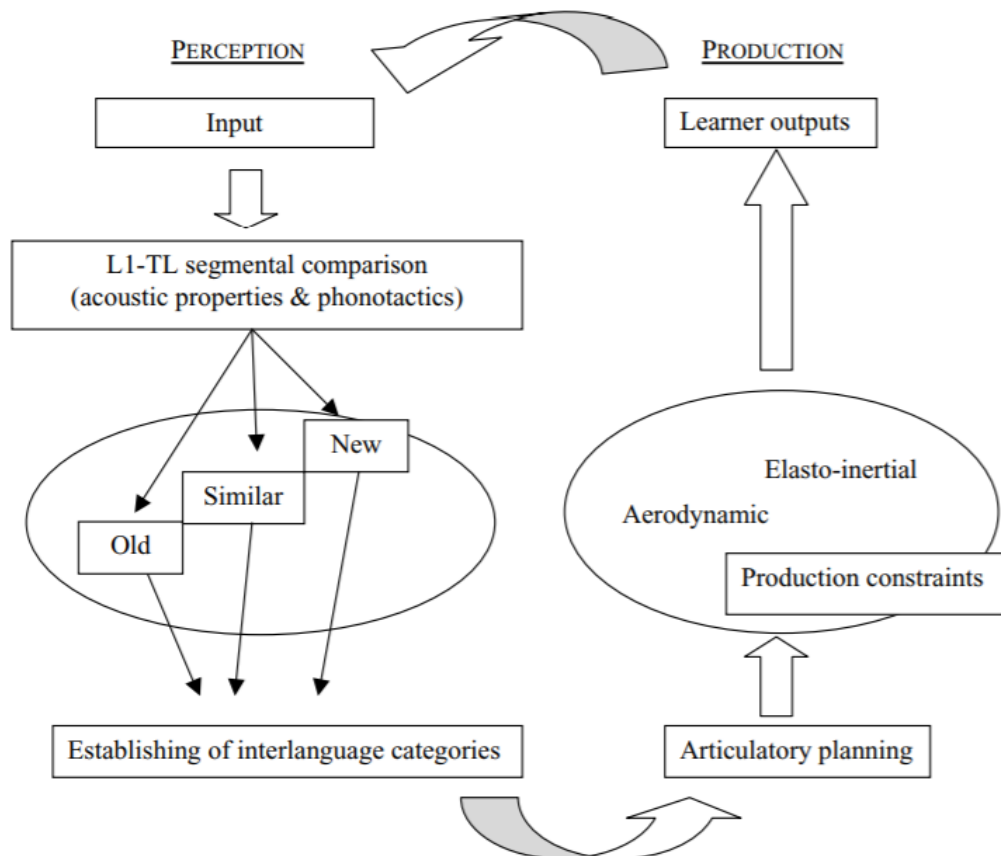


Figure 1 Le modèle de Calantoni et Steele (2008, p.522)

Les chercheurs ne sont pas d'accord les uns avec les autres par rapport à la difficulté des sons qui appartiennent à la catégorie « similaire ». Deux groupes se contredisent (Escudero, 2009). L'un dit que les sons similaires ne posent pas de problèmes dans l'apprentissage de la L2 parce que la présence des sons et des caractéristiques phonologiques et phonétiques dans la L1 garantit l'absence d'un problème d'apprentissage (Brown, 1998 ; Best, 1995 ; Kuhl, 2000). En revanche, les chercheurs qui suivent l'autre approche disent que les sons L2 similaires sont les sons les plus difficiles à maîtriser parce que l'apprenant L2 ne sera pas capable de les maîtriser sans que la L1 soit influencée (Major, 2001 ; Flege, 2003). De plus, Flege (2003) stipule que les sons L2 similaires seront assimilés aux sons L1 et c'est pourquoi, les apprenants L2 ne

seront pas capable de créer des nouvelles catégories pour ces sons. Par corollaire, les apprenants auront une perception non-native dans le cas des sons similaires.

Cependant, ce débat est dû aux différences dans les définitions des sons dites « similaires » (Nimz, 2016 ; Pennington, 2006). Ainsi, le PAM (Best, 1995) définit la différence entre les sons « similaires » et « nouveaux » tout comme Escudero (2009) comme ‘*two-category assimilation*’ et ‘*single-category assimilation*’ tandis que le SLM (Flege, 2003) dit qu’un apprenant peut créer des nouvelles catégories phonétiques si le son L2 est perçu comme phonétiquement différent du son L1 le plus proche. Ainsi, les sons qui ressemblent phonétiquement aux sons L1 sont les plus difficiles à distinguer des sons L1 et sont les sons pour lesquels il est le plus difficile de créer des nouvelles catégories phonétiques. Néanmoins, dans cette étude nous suivrons les définitions d’Escudero (2009) ce qui implique donc que les sons dans la catégorie « nouvelle » sont les plus difficiles à acquérir. D’après lui, les nouveaux sons diffèrent également au niveau de la perception (le symbole IPA est différent) ce qui n’est pas le cas pour les sons similaires (le symbole IPA est le même mais des analyses statistiques révèlent des différences acoustiques entre les deux sons).

3 Les types d’erreurs

Comme nous avons mentionné ci-dessus, le transfert des caractéristiques de la L1 à la L2 est une source importante d’erreurs dans la prononciation des apprenants d’une L2. Néanmoins, le modèle Ontogénétique de Major (1987) distingue deux types d’erreurs dans l’interlangue de l’apprenant. A côté des erreurs de transfert, les apprenants produisent également des erreurs de développement. Ce sont les erreurs qui proviennent des hypercorrections.

Ce modèle prédit que le type d’erreurs produit par les apprenants d’une L2 dépend de leur niveau de compétences dans la L2. Les apprenants débutants n’ont que leur L1 sur laquelle ils peuvent se baser et produiront donc plus d’erreurs de transfert. Cependant, les apprenants au niveau intermédiaire ont tendance à faire surtout des erreurs de développement parce que les connaissances acquises deviennent une source d’erreurs à cause de la surgénéralisation de la règle apprise. Le tableau 2 présente la fréquence des types d’erreurs selon les niveaux d’acquisition (Archibald, 1998, p.5).

Tableau 2

Niveau d'acquisition	Erreurs de transfert	Erreurs de développement
Débutant	Haut	Bas
Intermédiaire	Moyen	Haut
Avancé	Bas	Bas

Le tableau 2 montre que les erreurs dues au transfert diminuent avec l'apprentissage de la L2 tandis que les erreurs de développement sont à leur zénith au niveau intermédiaire.

4 La fossilisation

Le modèle ontogénétique (Major, 1987) montre qu'il est important de consacrer du temps à la prononciation dès le début de l'apprentissage afin de couper court aux erreurs de transfert. Si les erreurs de prononciation ne sont pas corrigées, elles risquent de fossiliser. La notion de fossilisation a été introduite par Selinker (1972, p.215). Il définit la fossilisation de la manière suivante :

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular L1 tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the target language.

Nous entendons par la fossilisation que l'apprenant n'arrive plus à maîtriser les règles et les structures de la langue cible malgré l'input et l'instruction dans la langue cible. La persistance des erreurs dans l'interlangue des apprenants est la conséquence d'une accentuation excessive sur la communication dans l'enseignement FLE ce qui nuit à la correction (Richard & Rodgers, 2014, p.103). Le promis que l'approche communicative aurait des avantages sur le développement des compétences communicatives et linguistiques n'est pas toujours tenu. Dans les programmes où le focus se trouvait trop sur la communication authentique, surtout dans les premières périodes d'apprentissage, les apprenants gagnaient surtout en fluidité au lieu de corriger les erreurs. Ainsi, les apprenants obtenaient des bonnes compétences communicatives, mais avec une maîtrise pauvre de la grammaire et un haut niveau de fossilisation des erreurs (Richard & Rodgers, 2014, p.104).

5 Bilan

Malgré le fait que peu de temps est consacré à la prononciation dans l'approche communicative, il ressort de la littérature que la prononciation est quand-même importante pour l'intelligibilité et la compréhension de la parole. Pour faire réussir la communication, il faut réduire les erreurs de transfert et éviter la fossilisation des erreurs chez les apprenants. Il est important de consacrer plus de temps à la prononciation correcte dans l'enseignement FLE puisque le transfert est le plus visible au niveau de la prononciation (Zahnming, 2014).

Toutefois, il n'est pas réaliste de traiter toutes les difficultés de prononciation dès le début de l'apprentissage. C'est pourquoi il est important de déterminer à quel niveau du CECRL, une difficulté peut être intégrée le mieux. En ce moment, le CECRL doit valoir pour toutes les combinaisons de langues et c'est pourquoi les critères décrits dans le CECRL sont assez générales. Il ne définit pas clairement quels critères de prononciation sont exigés pour quel niveau du CECRL. L'ordre des caractéristiques de prononciation dans les manuels est donc souvent déterminé par la rédaction et les auteurs des méthodes FLE au lieu d'être basé sur des recherches scientifiques.

Dans cette recherche, la question centrale est la suivante : *De quelle manière, les descripteurs pour la maîtrise phonologique du CECRL peuvent être spécifiés pour les apprenants néerlandophones du FLE ?* Les sous-questions suivantes permettent de répondre à cette question de recherche :

1. Quelles difficultés sont rencontrées par les apprenants néerlandophones lors de l'apprentissage du FLE ?
2. Quels critères de prononciation sont exigés pour quel niveau du CECRL ?
3. Quelles difficultés de prononciation affectent le plus l'intelligibilité et/ou la compréhension de la parole ?

Vu les études existantes par rapport à l'apprentissage de la prononciation et le modèle de Calantoni et Steele (2008), nous nous attendons à ce que les apprenants aient surtout du mal à produire les sons qui appartiennent à la catégorie « nouvelle ». De plus, vu l'importance des automatismes dans l'apprentissage de la prononciation (Wachs, 2011), les habitudes des règles phonologiques de la L1 seront une autre source de difficulté. Les apprenants doivent apprendre que ces habitudes ne peuvent pas toujours être appliquées aux règles de la L2. Dans le chapitre suivant nous présenterons l'analyse contrastive entre le néerlandais et le français afin de déterminer les difficultés de prononciation des apprenants néerlandophones du FLE.

III Méthode

Dans la section précédente, nous avons traité les théories les plus importantes pour l'acquisition de la prononciation en L2. A partir de maintenant nous nous concentrerons plus sur l'acquisition de la prononciation française par des apprenants néerlandophones du français. L'objectif de cette recherche est de formuler des critères de prononciation pour les différents niveaux du CECRL ce qui peut servir aux professeurs FLE et aux développeurs des méthodes FLE aux Pays-Bas pour améliorer la place de la prononciation dans les cours de FLE.

Dans ce chapitre, nous expliquerons les démarches que nous avons prises pour formuler les critères de prononciation pour les difficultés des apprenants néerlandophones du FLE.

1 L'analyse contrastive

Pour la formulation des critères de prononciation, nous avons commencé par une analyse contrastive qui montre les différences et les similarités entre le français et le néerlandais. Cela permet de prévoir les difficultés des apprenants néerlandophones dans l'apprentissage du français. De plus, à partir de cette analyse, nous pouvons distinguer les difficultés de prononciation qui affectent fortement l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole des difficultés qui servent plutôt à la perfection de la prononciation française. Nous insisterons sur les caractéristiques segmentaux (les sons) ainsi que sur les caractéristiques suprasegmentaux (les traits prosodiques) du néerlandais et du français.

Pour faire cette analyse, nous nous sommes servie d'autres recherches scientifiques sur l'apprentissage de la prononciation par des apprenants néerlandophones et des recherches portant sur les caractéristiques phonologiques du néerlandais et/ou du français. L'analyse contrastive a été basée au modèle de Calantoni et Steele (2008) qui fait une distinction entre les sons anciens, similaires et nouveaux. Nous partons de l'idée que les nouveaux sons sont les plus difficiles à acquérir. Nous présenterons les difficultés les plus importantes dans le chapitre suivant.

2 Les critères de prononciation

Ensuite, nous avons formulé pour chaque difficulté des critères de prononciation. Nous avons créé sept catégories différentes :

1. Les voyelles
2. Le schwa et la liaison

3. Les semivoyelles
4. Les liquides
5. Le voisement des consonnes
6. Les erreurs liées à l'orthographe
7. La prosodie

Dans la formulation des critères nous avons tenu compte des nouveaux descripteurs du CECRL (COE, 2018) pour formuler des critères de prononciation qui enchaînent bien aux descripteurs du CECRL. De plus, ces descripteurs offrent une directive pour savoir à quel point la parole des apprenants FLE doit être intelligible à un niveau de référence donné. Deuxièmement, nous nous sommes servis du modèle ontogénétique de Major (1987) qui indique quel type d'erreurs nous pouvons attendre à quel niveau d'apprentissage. Pour chaque difficulté de prononciation nous décrivons les erreurs de transfert et (si nécessaire) les erreurs de développement. Comme nous venons d'expliquer dans le cadre théorique, les erreurs de transfert sont le plus élevées au niveau débutant et diminueront au cours de l'apprentissage et les erreurs de développement augmentent au niveau intermédiaire et disparaîtront au niveau avancé. Les mots « si nécessaires » se trouvent entre parenthèses puisque nous nous n'attendons pas à ce qu'il existe des erreurs de développement pour chaque difficulté de prononciation. Parfois, il ne s'agit que de désapprendre une règle du néerlandais. S'il existe deux options en néerlandais mais seulement une option en français, l'apprenant appliquera la règle aussi bien en position initiale qu'en position finale en français au stade intermédiaire ce qui est correcte. Dans ce cas-là la surgénéralisation ne se présente pas.

En outre, nous avons choisi d'intégrer également des critères de perception pour indiquer que les deux disciplines sont liées et que la perception influence la production.

Finalement, comme dans les nouveaux descripteurs du CECRL (COE, 2018), le point de départ est le principe d'intelligibilité et non pas le principe de nativité. Au niveau avancé, il ne s'agit pas d'avoir acquis un accent analogue à celui d'un natif, mais de produire des énoncés complètement intelligibles.

3 Le niveau d'intégration des difficultés de prononciation

Après avoir formulé les critères de prononciation nous proposerons une répartition pour les professeurs et les développeurs des méthodes FLE qui indiquent à quel niveau du CECRL, il vaut le mieux intégrer quelle difficulté d'apprentissage. Ici, nous ferons une distinction entre

les sons qui affectent beaucoup l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole et les sons dont la maîtrise sert plutôt à la perfection de la prononciation française. Selon Thomson (2017), il vaut mieux améliorer l'intelligibilité de la parole au lieu de l'accent. Dans l'enseignement de la prononciation, il ne faut pas mettre l'accent sur la prononciation des sons qui sont toujours reconnues comme membre de la catégorie du son cible. Il faut mentionner qu'il s'agit d'une proposition ce qui ne veut pas dire que cela est la seule répartition correcte.

De plus, il faut comprendre que cette répartition ne dit rien par rapport à la maîtrise des difficultés de prononciation puisque le fait qu'une caractéristique de prononciation sera intégrée dans l'apprentissage n'implique pas que les apprenants le maîtrisent tout de suite. C'est que, pour apprendre la prononciation d'une L2 il faut créer des habitudes (Wachs, 2011).

IV Analyse contrastive et formulation des critères de prononciation

Ce chapitre s'est construit de manière suivante. D'abord nous donnerons une description de la difficulté pour les apprenants néerlandophones et la source de cette difficulté. Après chaque description, les critères de prononciation de la difficulté concernée sont présentés afin de fournir une image claire des informations sur lesquelles nous nous sommes basées pour formuler les critères de prononciation. Parfois les tableaux portent sur plusieurs difficultés de prononciation puisque qu'il s'agit du même type de problèmes

1 Caractéristiques segmentaux

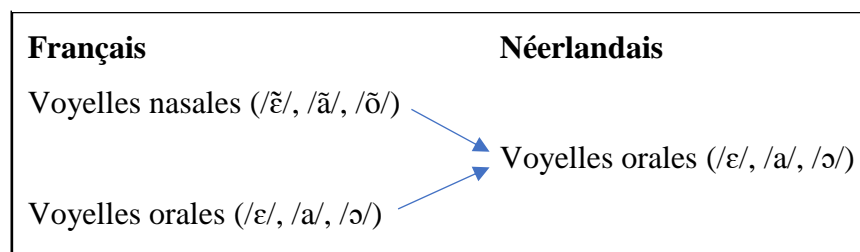
1.1 Voyelles

Le français connaît plus de voyelles que le néerlandais. C'est pourquoi la réalisation de certaines voyelles est difficile pour les apprenants néerlandophones.

1.1.1 Voyelles nasales

Les voyelles nasales appartiennent à la catégorie « nouvelles » pour les apprenants néerlandophones. Elles sont absentes en néerlandais, mais ressemblent aux voyelles orales qui existent en néerlandais et en français. Les deux types de voyelles en français sont assimilés à un type de voyelles en néerlandais ce qui nous illustre dans la figure 3.

Figure 2



A cause de l'absence des voyelles nasales en néerlandais, les apprenants néerlandophones auront du mal à prononcer les voyelles nasales correctement (Berns & Nouveau, 2017, p.177).

Erreurs de transfert

A cause du transfert, les néerlandophones auront tendance à remplacer les voyelles nasales par une voyelle orale en français (Berns & Nouveau, 2017). Par conséquent, l'intelligibilité et la compréhensibilité des apprenants sera affectée puisque le français connaît plein de paires minimales qui ne se distinguent que par une voyelle orale ou nasale (ex « grammaire » [gramɛr] vs « grand-mère » [grãmer]). De plus, l'emploi d'une voyelle orale au lieu d'une voyelle nasale peut changer le genre (ex « médecin » [medsɛ̃] vs 'médecine' [medsin]) ou la flexion verbale

(ex. ‘il prend’ [il prã] vs ‘ils prennent’ [il pren]). Cependant, Linthorst (1973) a remarqué que les problèmes se présentent plus souvent en syllabe finale qu’en syllabe non-finale.

Erreurs de développement

Toutes les voyelles nasales ne sont pas aussi difficiles à réaliser. Parfois, les apprenants néerlandophones substitueront une voyelle nasale par une autre voyelle nasale qui est plus facile à réaliser. Cela affecte l’intelligibilité et la compréhensibilité puisque il existe également beaucoup de paires minimales qui se distinguent par /ẽ/ et /ã/ (ex. « province » [provẽs] vs « Provence » [provãs]), par /ẽ/ ou /õ/ (ex. « long » [lõ] vs « lent » [lã]), par /ã/ et /õ/ (ex. « temps » [tã] vs « thon » [tõ]) ou par /ẽ/, /ã/ et /õ/ (ex. « marron » [marõ] vs « marrin » [marẽ] vs « marrant » [marã]).

Bonnot et Spa (1981, p.22) ont démontré qu’ils prononcent souvent le [ẽ] comme un [ã] puisque les voyelles nasales ouvertes (comme le [ã]) sont plus faciles à réaliser. De plus, le /õe/ est souvent remplacé par un /ẽ/, mais vu le fait qu’il y a de plus en plus de locuteurs natifs qui ne savent plus distinguer ces deux voyelles les unes des autres (Fagyal et al., 2006) nous avons décidé de ne pas intégrer le /œ/ dans notre analyse.

1.1.2 Voyelles moyennes tendues

Contrairement au français, les voyelles moyennes tendues (/e/, /ø/ et /o/) sont diphtonguées en syllabe ouverte en néerlandais. Ainsi, le /e/ se prononce souvent comme [e^j], le /ø/ comme [ø^y] et le /o/ en tant que [o^w] (Berns & Nouveau, 2017, p.177). Cela est dû à l’accent tonique en néerlandais. C’est-à-dire que la syllabe où tombe l’accent est souvent prolongée.

Erreurs de transfert

A cause du transfert, les apprenants néerlandophones ont du mal à réaliser les voyelles moyennes tendues en syllabe ouverte sans diphtongaison ce qui nuit à l’intelligibilité et affecte le rythme de la phrase. Le tableau 9 montre la différence de prononciation entre les apprenants néerlandophones et les locuteurs natifs du français.

Tableau 3

Voyelles	Exemple	Réalisation d’un français natif	Réalisation d’un apprenant néerlandophone du français
[e] → [e ^j]	Il l’a <u>trouvé</u> .	[truve]	[truve ^j]
[ø] → [ø ^y]	J’ai un petit <u>creux</u> .	[krø]	[krø ^y]
[o] → [o ^w]	Il fait <u>chaud</u> .	[fo]	[fo ^w]

1.1.3 Critères de prononciation

Les difficultés par rapport à la réalisation des voyelles nasales en français présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation pour les voyelles nasales (tableau 3).

Tableau 4 Maîtrise des voyelles françaises

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant rencontre surtout des problèmes de prononciation au niveau des voyelles « nouvelles ». Ainsi, il réalise souvent une voyelle orale au lieu d'une voyelle nasale en syllabe non-finale et finale. De plus, il a tendance à prononcer les voyelles /e/, /ø/ et /o/ comme [e ^j], [ø ^y] et [o ^w] ce qui affecte le rythme de la phrase. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut reproduire correctement les voyelles.
A2	L'apprenant perçoit la différence entre les voyelles nasales /ẽ/, /ã/ et /õ/, entre les voyelles nasales et les voyelles orales et entre /e/, /ø/ et /o/ et [e ^j], [ø ^y] et [o ^w] mais produit encore systématiquement des erreurs. En outre, quand il produit une voyelle nasale, il a tendance de prononcer aussi le /n/ qui le suit (ex « bon » [bõn] au lieu de [bõ]).
B1	L'apprenant est capable de produire les trois voyelles nasales (/ẽ/, /ã/, /õ/) et le /e/, /ø/ et /o/ de manière tendue, mais des erreurs de transfert proviennent encore régulièrement. De plus, il a tendance à remplacer le /ẽ/ par le /ã/ à cause des erreurs de développement.
B2	Les erreurs de transfert et de développement proviennent occasionnellement. Pour les voyelles nasales, la difficulté se trouve surtout en syllabe finale. Les erreurs n'ont plus beaucoup d'influence sur l'intelligibilité et la compréhension.
C1	Les erreurs de prononciation des voyelles sont rares. Au moment où l'apprenant produit une erreur, il est capable de s'auto corriger.
C2	En principe, l'apprenant est capable de réaliser les voyelles nasales correctement dans le bon contexte et il ne diphtongue plus le /e/, /ø/ et /o/. Les erreurs sont rares.

1.2 Schwa et Liaison

La raison pour laquelle nous avons groupé le schwa et la liaison est que ces deux processus phonologiques influencent les frontières de mots bien que les règles de schwa jouent également à l'intérieur du mot.

1.2.1 Schwa

Le schwa est présent en français ainsi qu'en néerlandais. Cependant, malgré le fait qu'ils ressemblent phonétiquement, le schwa n'appartient pas à la catégorie « ancienne » de Calantoni et Steele (2008) puisqu'il y a des différences phonologiques importantes entre le schwa néerlandais et français vu que son contexte de réalisation est différent. En néerlandais, tous les schwas sont prononcés tandis que la règle générale en français est que le schwa n'est pas réalisé (Nouveau & Detey, 2007, p.92). Van Oostendorp (1995) distingue trois types de schwa.

1. Schwa sous-jacent ou *underlying schwa* (u-schwa) : les schwas en fin de mot graphique, aussi bien en syllabe ouverte qu'en syllabe fermée.
2. Schwa de réduction (r-schwa) : En néerlandais, une voyelle pleine en syllabe inaccentuée est souvent remplacée par un schwa (Berns & Nouveau, 2017, p.177). Par exemple, le mot 'saxofoon' se prononce [saksofon] ou [saksəfon] et le mot 'motor' (moto) est prononcé comme [motər] ou [motə]. En français, le r-schwa n'existe pas.
3. Schwa épenthétique : le schwa qui n'est pas visible à l'écrit mais qui se prononce à l'intérieur de certains codas complexes. Par exemple, en néerlandais, le mot 'melk' (lait) se prononce comme [mɛlk] ou [mɛlək]. Il apparaît toujours devant la consonne finale (Nouveau & Detey, 2007, p.94). En français, le schwa épenthétique est réalisé dans le contexte de la loi des trois consonnes. Cette loi dit que « lorsqu'il y a trois consonnes entre deux voyelles fermes, il reste ou il s'intercale une e entre les deux dernières et la coupe des syllabes est entre les deux premières et après le e » (Grammont, 1894, p.53).

Le tableau 4 résume les caractéristiques du schwa néerlandais et français et montre bien les différences entre les deux langues (Nouveau & Detey, 2007, p.94).

Tableau 5

Type de schwa	Langue source : néerlandais	Langue cible : français 'standard'
<i>Schwa final</i>	u-schwa	ə muet devant une consonne/pause
<i>Schwa non final</i>	r-schwa ou une voyelle orale	ə muet ou u-schwa, mais <u>jamais</u> un r-schwa
<i>Schwa épenthétique</i>	e-schwa ou rien	e-schwa → loi des trois consonnes

Erreurs de transfert

Vu le fait que le schwa français ne se prononce souvent pas mais s'écrit quand-même rend la réalisation dans le bon contexte difficile pour les apprenants néerlandophones (Berns & Nouveau, 2017, p.177). Les apprenants auront tendance à réaliser des schwas dans les contextes où ils seraient omis au niveau débutant ce que montre le tableau 5 pour les schwas finaux et le tableau 6 pour les schwas non-finaux (Nouveau & Detey, 2007, p.97). Cela peut affecter l'intelligibilité de la parole des apprenants FLE, non seulement au niveau de la compréhension des mots mais également au niveau du rythme (Nouveau & Detey, 2007, p.90).

Tableau 6 Le schwa final (Nouveau & Detey, 2007, p.97)

	Exemple « il est malade »	Transféré de la L1	Acquis de L2
<i>Débutant</i>	[ilemaladə]	ə final est réalisé	
<i>Intermédiaire</i>	[ilemalat]	Dévoisement de la consonne finale	Effacement du ə final
<i>Avancé</i>	[ilemalad]		Voisement de la consonne finale

Tableau 7 Le schwa non-final (Nouveau & Detey, 2007, p.97)

	Exemple	Transféré de la L1	Acquis de L2
<i>Débutant</i>	« Petit » : [pəti] « Appartement » : [apartəmã]	ə non final est réalisé	
<i>Intermédiaire</i>	« Petit » : [pəti] ou [pti] « Appartement » : [apartəmã] ou *[apartmã]		Effacement du ə non final
<i>Avancé</i>	« Petit » : [pəti] ou [pti] « Appartement » : [apartəmã]		Loi des trois consonnes

Cependant, le schwa épenthétique est plutôt muet. Les néerlandophones ne prononceront pas le schwa épenthétique comme en néerlandais (ex « film » [filəm] au lieu de [film]) (Nouveau & Detey, 2007).

De plus, Nouveau et Detey (2007, p.98) remarquent tout comme Csécsy (1968) que les apprenants ne produisent pas le schwa épenthétique à la frontière de deux mots lorsque le e graphique est absent pour éviter le problème des trois consonnes. (Ex film+[ə] tchèque).

Notons qu'un étranger ne surajoute jamais de ə non étymologique - c'est à dire non marqué par l'écriture par un e muet - ce que font cependant la plupart des Français lorsque la loi des trois consonnes l'exige : un film ə policier, Marc ə Bloch, etc. Absence de tonalité en quelque sorte qui permet de déceler l'étranger même sous une prononciation par ailleurs parfaite (Csécsy, 1968, p.74).

Erreurs de développement

Au moment où l'apprenant remarque que les Français suppriment des schwas, ils commencent à les supprimer également ce que montre le tableau 7 et 8 au stade intermédiaire. Cependant, contrairement aux schwas finaux, les schwas non-finaux ne sont pas toujours muets. Le tableau 8 montre que les apprenants n'ont pas encore acquis la loi des trois consonnes au stade intermédiaire ce qui cause des erreurs de développement (comme [apartmã] au lieu de [apartəmã] pour le mot « appartement »). Ainsi, les apprenants néerlandophones auront tendance à supprimer également le schwa dans les contextes où les français appliquent généralement la loi des trois consonnes.

1.2.2 Liaison

La liaison est une règle phonologique importante du français mais absent en néerlandais. Quand nous parlons de la liaison, il s'agit de la « réalisation de la consonne finale d'un mot qui ne se prononce normalement pas, mais qui peut se prononcer devant un autre mot commençant par une voyelle » (Howard, 2013, p.191). Ainsi, « les amis » sans application de la liaison se prononce comme [le ami], mais après l'emploi de la liaison comme [lezami]. En français, il y a trois types de liaison, c'est-à-dire, la liaison obligatoire, facultative et interdite. Quel type de liaison il faut appliquer dépend du contexte (voir Howard, 2013).

Selon Wauquier (2009, p.107), « l'opacité phonologique » du français est la plus grande source de difficultés pour les apprenants FLE. Le problème est résumé clairement par Stridfeldt (2005, p.14).

En français oral, le mot a un statut phonologique relativement faible, au bénéfice de la syllabe. Il arrive souvent que, [...] les frontières des syllabes ne coïncident pas avec celles des mots. Des processus phonologiques comme l'effacement du schwa (e muet), la liaison et l'enchaînement contribuent ainsi à établir un décalage entre les frontières syllabiques et les frontières lexicales, ce qui se traduit à son tour, et de façon plus frappante, par un décalage entre les formes sonores et les formes graphiques des mots. [...]. La clé du problème se trouve sans doute en grande partie dans les structures phonologiques très différentes du français.

A cause de la liaison, les frontières entre les mots s'effacent, ce qui n'est pas le cas en néerlandais. De plus, Stridfeldt (2005) parle de « un décalage entre les formes sonores et les formes graphiques des mots ». Une autre difficulté liée à ce problème est le fait que les consonnes finales écrites ne sont souvent pas prononcées à l'oral. Cependant, dans le cas de liaison, la consonne finale est quand-même prononcée.

Il faut que les apprenants apprennent dans quels contextes il faut appliquer quel type de liaison. Pour les cas de liaison facultative, les apprenants ne rencontrent pas de difficultés puisque l'emploi ou pas de la liaison sont tous les deux corrects. Il ne faut qu'apprendre que dans ces contextes, la liaison est employée dans un registre plus soutenu. La difficulté se trouve donc surtout dans la bonne application des règles pour la liaison obligatoire et interdite.

Erreurs de transfert

Vu le fait que la liaison n'existe pas en néerlandais, l'application de la liaison dans les bons contextes est difficile pour les apprenants néerlandophones du FLE. Le résultat est la non-réalisation de la liaison dans les contextes obligatoires, facultatifs et interdites. Au début de l'apprentissage, la liaison interdite ne pose donc pas de problèmes puisque les apprenants ne font pas de liaison ici ce qui est correcte.

Erreurs de développement

Au niveau intermédiaire, l'apprenant commence également à produire des erreurs dans les cas de liaison interdite à cause des erreurs de développement. L'apprenant apprend que les Français appliquent la liaison dans certains contextes. Il n'a seulement pas encore acquis dans quels contextes la liaison est appliquée et/ou n'est pas appliquée.

1.2.3 Critères de prononciation

Les difficultés par rapport à la réalisation du schwa en français présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation pour la réalisation du schwa (tableau 7).

Tableau 8 Maîtrise du schwa et de la liaison

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant produit des u-schwas et des r-schwas dans tous les contextes à cause du transfert. De plus, il n'applique pas les règles de liaison. Cela affecte le rythme de la phrase. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut reproduire le r-schwa et le u-schwa dans les bons contextes et employer la liaison correctement.
A2	L'apprenant applique la liaison dans les mots familiers comme « ils ont » [ilzõ] vs « ils sont » [ilsõ]. De plus, il supprime parfois un schwa dans le bon contexte, mais produit encore régulièrement des erreurs ce qui affectent le rythme de la phrase. En outre, les r-schwas sont encore fréquents.
B1	Le schwa est surtout muet dans la parole de l'apprenant. Cependant, il produit des erreurs de développement dans le cas des schwas non-finaux (effacement du schwa dans les contextes où la loi des trois consonnes est en vigueur) et dans les contextes où la liaison est interdite. De plus, les erreurs de liaison obligatoire proviennent encore régulièrement.
B2	Les erreurs de transfert et de développement proviennent occasionnellement. L'apprenant commence à appliquer la loi des trois consonnes de temps en temps. Les erreurs n'ont plus beaucoup d'influence sur l'intelligibilité et la compréhension de la parole.
C1	L'apprenant applique la loi des trois consonnes correctement. Les erreurs de transfert et de développement sont rares. Quand il prononce un schwa qui est normalement muet ou lorsqu'il produit une erreur de liaison, il s'autocorrige.
C2	En principe, l'apprenant ne produit plus d'erreurs de liaison et il produit les r-schwas et les u-schwas dans les bons contextes. De plus, le schwa non étymologique est prononcé de temps en temps (mais cela n'est pas une exigence pour atteindre le niveau C2).

1.3 Semi-voyelles

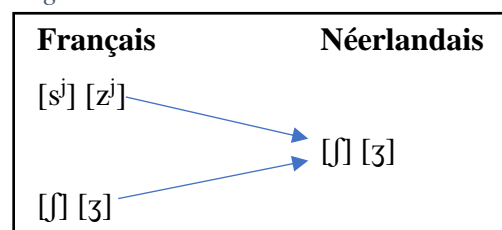
En français, il existe des semi-voyelles qui sont absentes en néerlandais (/ɥ/). De plus, la semi-voyelle /j/ a souvent tendance à être palatalisée par les néerlandophones

1.3.1 Palatalisation

Les locuteurs néerlandophones ont tendance à palataliser le /s/ et le /z/ devant un /j/. C'est-à-dire que le son change parce que le bout de la langue monte lors de la prononciation d'une consonne (Gussenhoven & Jacobs, 2011, p.31). Ainsi, la combinaison /s/+j/ n'est pas prononcé comme [s^j] mais comme [ʃ]. Ce processus linguistique se présente par exemple souvent dans les mots diminutifs en néerlandais (Gussenhoven & Jacobs, 2011). Par exemple, le mot 'ijsje' n'est pas prononcé comme [eɪsjə] mais comme [eɪʃə].

Le [s^j] et [z^j] appartiennent à la catégorie « nouvelle » du modèle de Calantoni et Steele (2008) puisqu'il existe deux formes en français qui sont assimilés à une forme en néerlandais. Cela est illustré dans la figure 3.

Figure 3



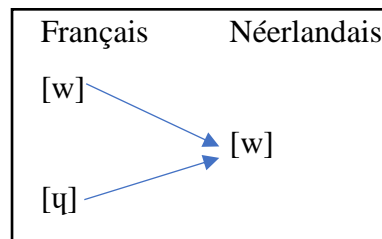
Erreurs de transfert

A cause du transfert, les apprenants néerlandophones auront tendance à prononcer ces combinaisons de lettres comme [ʃʃ] au lieu de [sʲʃ] et [ʒʃ] au lieu de [zʲʃ] (Berns & Nouveau, 2017). Cela peut produire des situations d'incompréhension puisqu'il existe pas mal de paires minimales qui ne se distinguent que par la distinction entre le [sʲ] et le [ʃ] et le [zʲ] et le [ʒ], surtout dans les mots en -tion et -sion. Les mots « caution » [kosjʃ] et « cochon » [kɔʃ] en sont un bon exemple. Néanmoins, cette difficulté revient dans encore plus de contextes comme dans les mots « chien » [ʃɛ̃] et « sien » [sʲɛ̃]. Il faut qu'ils apprennent à percevoir la différence entre les sons avant d'être capable de les produire correctement.

1.3.2 Distinction entre [w] et [ɥ]

Le français fait la distinction entre le [w] et le [ɥ]. Cependant, ce dernier son n'existe pas en néerlandais. Alors, cette difficulté appartient à la catégorie « nouvelle » de Calantoni et Steele (2008) puisque les deux formes sont assimilées à une forme en néerlandais ce que montre la figure 4.

Figure 4



Le [ɥ] se produit dans les mots où le <u> et le <i> se succèdent (ex « fruit » [frɥi]). Le [w] se prononce dans les combinaisons de voyelles <oi> (ex. « mois » [mwa]) et <ou> (ex. « ouest » [wɛst]). Ici, l'orthographe peut également être la source d'erreurs puisque le <ui> est prononcé comme [œy] en néerlandais (ex. « fruit » [frœyt]).

Erreurs de transfert

A cause des erreurs de transfert, les apprenants néerlandophones prononcent souvent le [ɥ] comme [w] (Berns & Nouveau, 2017), puisque ce son est assimilé à un son du néerlandais qui est le plus proche du [ɥ]. Il faut que les apprenants néerlandophones apprennent à distinguer ces deux sons en français et à prononcer les deux sons différemment.

Cependant, cette difficulté ne pose pas souvent de problèmes de prononciation puisqu'il n'existe qu'un nombre limité de paires minimales qui se distinguent par [w] et [ɥ], comme par exemple :

- « Louis » [lwi] vs « lui » [lɥi]
- « joint » [jwɛ̃] vs « juin » [ʒɥɛ̃]
- « oui » [wi] vs « huit » [ɥi]

1.3.3 Critères de prononciation

Les difficultés par rapport à la réalisation du schwa en français présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation pour la réalisation du schwa (tableau 9).

Tableau 9 Maîtrise des semi-voyelles

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant produit ni le [ɥ] ni le [w] dans les mots qui contiennent la combinaison des voyelles <ui>. Ils produiront cette combinaison de voyelles en tant que [œy] à cause des erreurs de transfert. De plus, il ne connaîtra pas encore beaucoup de mots avec le son [s ^j] ou [z ^j]. S'il réalise un tel mot, il réalisera la forme palatalisée. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut produire les semi-voyelles correctement.
A2	L'apprenant ne produit plus la combinaison de voyelles <ui> comme [œy] mais il la prononce comme [w]. De plus, il produit encore des erreurs systématiques dans les mots qui contiennent le son [s ^j] ou [z ^j].
B1	L'apprenant perçoit la différence entre [w] et [ɥ], [ʃ] et [s ^j] et entre [ʒ] et [z ^j], mais il produit encore régulièrement d'erreurs de prononciation.
B2	L'apprenant sait produire les mots qui contiennent le son [ɥ], [s ^j] et [z ^j] (e.a. les mots en -tion/-sion), mais des erreurs proviennent occasionnellement.
C1	L'apprenant produit rarement la forme palatalisée dans le mauvais contexte. De plus, il produit le [w] et le [ɥ] dans le bon contexte. S'il produit des erreurs il peut s'autocorriger.
C2	En principe, les semi-voyelles sont prononcées correctement et dans le bon contexte.

1.4 Liquides

Les néerlandais connaît plus de réalisations des liquides /r/ et /l/ que le français.

1.4.1 Distinction entre [l] et [ɫ], [R] et [ɹ] en position finale

La similarité entre le <l> et le <r> est qu'il existe deux réalisations différentes de ces lettres tandis que le français n'y connaît qu'une. Ainsi, en néerlandais, la prononciation du <l> et du <r> dépend de sa position ce que montre le tableau 10.

Tableau 10

Lettre	Position initiale		Position finale	
	Néerlandais	Français	Néerlandais	Français
<l>	[l]	[l]	[ɫ]	[l]
<r>	[R]	[R]	[ɹ]	[R]

Cependant, il faut que nous nuancions l'emploi du [R] en français ici, puisque dans plusieurs variétés régionales du français, le /r/ n'est pas non plus réalisé que comme [R]. Si les locuteurs natifs du français ne prononcent déjà pas la forme standard, on peut se demander s'il faut l'exiger des apprenants FLE.

Erreurs de transfert

Le [R] et le [l] ne font pas partie de la catégorie « nouvelle » de Calantoni et Steele (2008) puisqu'il ne s'agit pas des nouveaux sons ici. Cependant, les sons qui existent déjà en néerlandais sont utilisés dans un autre contexte en français. Dans ces contextes, les néerlandophones appliquent normalement un autre son. Les apprenants doivent donc apprendre que ces sons sont également employés en français en position finale ce qui n'est pas le cas en néerlandais.

1.4.2 Critères de prononciation

Les difficultés par rapport à la réalisation du [l] et du [ʀ] en position finale en français présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation (tableau 11).

Tableau 11

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant produit le [ɫ]/[ɿ] au lieu du [l]/[ʀ] en position finale à cause des erreurs de transfert. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut produire le [l]/[ʀ] en position finale.
A2	L'apprenant perçoit la différence entre [ɫ]/[ɿ] et [l]/[ʀ] mais il produit encore des erreurs systématiques.
B1	L'apprenant peut prononcer le [ʀ] et le [l] en position finale mais des erreurs de prononciation proviennent encore régulièrement.
B2	Le /l/ et le /ʀ/ sont encore occasionnellement remplacé par un [ɫ]/[ɿ] en position finale, mais cela ne nuit plus beaucoup à l'intelligibilité.
C1	Le /l/ et le /ʀ/ sont rarement prononcés comme [ɫ] et [ɿ] en position finale. Si l'apprenant produit une erreur, il peut s'autocorriger.
C2	En principe, [ɫ]/[ɿ] n'interfèrent plus dans la prononciation française.

1.5 Voisement des consonnes

1.5.1 Assimilation

Nous comprenons par assimilation qu'une caractéristique articulatoire d'un segment est transférée au segment adjacent (Gussenhoven & Jacobs, 2011, p.42). C'est-à-dire qu'un son s'adapte à un son voisin afin d'obtenir des traits articulatoires communs. Il existe deux types d'assimilation, à savoir l'assimilation progressive (la première consonne influence la deuxième) et l'assimilation régressive (la deuxième consonne influence la première). L'assimilation affecte le voisement des consonnes. La consonne influencée devient sourde ou voisée. Cela dépend de la voix de l'autre consonne.

Les deux types d'assimilation sont présents en néerlandais. Le tableau 12 montre les contextes dans lesquels les deux types d'assimilation sont appliqués. De plus, les exemples dans le tableau montrent que l'assimilation progressive affecte la deuxième consonne (/v/ → [f]) tandis que l'assimilation régressive influence la première (/k/ → [g]).

Tableau 12

Combinaison de consonnes	Type d'assimilation	Voix des consonnes avant l'assimilation	Voix des consonnes après l'assimilation	Exemple
Obstruante + fricative	Progressive	Sourde + voisée	Sourde + sourde	'Huisvuil' : /hœysvœyl/ → [hœysfœyl]
Obstruante + plosive	Régressive	Sourde + voisée	Voisée + voisée	'zakdoek' : /zakduk/ → [zagduk]

Contrairement au néerlandais, le français ne connaît que l'assimilation régressive. En outre, l'assimilation régressive peut dévoiser ou voiser une consonne tandis qu'en néerlandais, l'assimilation régressive ne permet que le voisement d'une consonne et l'assimilation progressive ne permet que le dévoisement d'une consonne. Le tableau 13 montre les deux possibilités d'assimilation en français.

Tableau 13

Voix des consonnes avant l'assimilation	Voix des consonnes après l'assimilation régressive	Exemple
Voisée + sourde	Sourde + sourde	'cave sombre' : /kavsõbrə/ → [kafsõbrə]
Sourde + voisée	Voisée + voisée	'jupe verte' : /zypvɛrt/ → [zybvɛrt]

Erreurs de transfert

En néerlandais, l'assimilation progressive est appliquée lorsqu'une fricative suit un obstruant. Cependant, les français appliquent l'assimilation régressive dans ce contexte. Influencé par le transfert du néerlandais en français, les apprenants néerlandophones auront tendance à appliquer l'assimilation progressive dans ce contexte en français. Ils prononceront 'jupe verte' alors comme [zypfɛrt] au lieu de [zybvɛrt].

L'application de l'assimilation progressive en français peut causer des situations d'incompréhension puisque le sens d'un mot peut changer lorsque le voisement d'un son change. Ainsi, « cette voix » /sɛt vwa/ se prononce comme [sɛt fwa] (« cette fois ») après l'application de l'assimilation progressive. Darcy et al. (2007) ont démontré que les apprenants débutants copient les règles d'assimilation de leur L1 tandis que les apprenants avancés auront acquis les règles d'assimilation de la L2. Malgré le fait que les différences d'assimilation sont difficiles à désapprendre, la plupart des apprenants avancés réussissent quand-même à maîtriser les règles d'assimilation française.

1.5.2 Obstruantes sonores

Une caractéristique du néerlandais est le dévoisement des consonnes. Lorsqu'une consonne voisée est prononcée sans vibration des cordes vocales, on parle du dévoisement (Gussenhoven & Jacobs, 2011, p.18). En néerlandais, toutes les obstruantes sont dévoisées en position finale et les fricatives sont également dévoisées en position initiale. Cependant, en français, les consonnes peuvent être voisées ou dévoisées en position finale et pour les fricatifs également en position initiale. Les règles de dévoisement n'existent pas en français.

Erreurs de transfert

A cause du transfert, les apprenants néerlandophones auront tendance à dévoiser les consonnes dans les contextes où elles seront voisées en français et dévoisées en néerlandais (Berns & Nouveau, 2017, p.178). Par conséquent, l'intelligibilité et la compréhensibilité des apprenants sera affectée puisque le français connaît plein de paires minimales qui ne se distinguent que par

le voisement ou le dévoisement de la consonne. Par exemple, les apprenants néerlandophones ont tendance à prononcer le mot « vide » comme [vit] (« vite ») au lieu de [vid] ce qui change le sens du mot.

1.5.3 Critères de prononciation

Les difficultés par rapport à l'assimilation en français présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation (tableau 14).

Tableau 14 Maîtrise du voisement en français

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant a tendance à dévoiser toutes les consonnes finales et les fricatives également en position initiale. De plus, dans le cas d'obstruante + fricative, il applique l'assimilation progressive au lieu de l'assimilation régressive. Cela nuit à l'intelligibilité. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut voiser et dévoiser les bonnes consonnes.
A2	L'apprenant perçoit la différence entre les paires minimales qui se distinguent par une consonne finale (ou initiale dans le cas des fricatifs) voisée ou dévoisée, mais produit encore des erreurs systématiques.
B1	L'apprenant est capable de réaliser des consonnes voisées en position finale et des fricatives voisées en position initiale. De plus, il perçoit la différence entre l'assimilation progressive et régressive dans les mots français. Toutefois, il produit encore régulièrement des erreurs.
B2	L'apprenant produit encore occasionnellement des erreurs de voisement.
C1	Les erreurs d'assimilation proviennent occasionnellement et les erreurs de dévoisement sont rares. S'il produit une erreur il peut s'autocorriger.
C2	En principe, l'apprenant réalise les consonnes voisées et dévoisées correctement. De plus, les erreurs d'assimilation sont rares.

1.6 Difficultés causés par le système orthographique

Une grande différence entre le système graphique français et néerlandais est le degré de concordance entre la graphie et la phonie. Les connaissances de l'écrit peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage, mais elles peuvent également être la source des difficultés de prononciation (Berns & Nouveau, 2017, p.179).

Erreurs de transfert

En néerlandais, les lettres écrites sont en principe prononcées tandis que cela est moins souvent le cas en français. C'est pourquoi les apprenants néerlandophones ont tendance à prononcer les graphèmes qui ne sont pas prononcés en français, surtout les lettres en position finale de mot présentent des problèmes (Berns & Nouveau, 2017, p.178). Le tableau 15 montre un relevé des différences de prononciation les plus importantes entre le français et le néerlandais par rapport à la prononciation des lettres.

Tableau 15

La difficulté	Français	Néerlandais	Erreurs de transfert
Le <ll>	[l]/[j]	Position initiale : [l] Position finale : [ɫ]	« fille » : [fiɲə] est prononcé comme *[fil]
Le <r> en position finale	[R] ou il reste muet	Position initiale : [R] Position finale : [ɹ] Dans certaines régions des Pays-Bas : r roulant	« penser » : [pāse] est prononcé comme *[pāser]
Le h muet et aspiré	N'est jamais prononcé H aspiré : se comporte comme une consonne H muet : se comporte comme une voyelle	[h]	« la harpe » : [la arp] est prononcé comme *[la harp]
Les consonnes finales	Aucune consonne finale se prononce	En général, toutes les lettres se prononcent	« vert » : [vɛr] se prononce comme *[vɛrt]

	sauf le <l>, <c>, <f> et parfois le <r>		
Le <g>	Devant <a>, <o>, <u>, une consonne ou à la fin du mot : [g] Devant <e>, <i>, <y> : [ʒ]	[x] ou [ʁ]. Variation d'une région à l'autre. Cependant, dans les mots empruntés de l'anglais ou du français le <g> se prononce comme [g] ou [ʒ]	On écrit la même lettre mais on le prononce différemment. « guitare » : [gitar] se prononce comme *[xitar] ou *[ʁitar]

Erreurs de développement

L'opacité du système orthographique est une des raisons pour lesquelles l'orthographe peut causer des problèmes. En français, il existe de nombreux signes graphiques pour un même son (Nouveau & Detey, 2007, p.89). Par exemple, le [o] peut être écrit comme <o>, <os>, <op>, <eau(x)>, <au(x)> etc. En outre, un signe graphique peut être prononcé de plusieurs manières. Ainsi, le graphème <g> peut se prononcer comme [g] ou [ʒ]. Les apprenants doivent apprendre dans quel contexte il faut prononcer quel son. Il ne s'agit donc non seulement d'apprendre à produire les sons corrects, mais également d'apprendre quelle forme écrite correspond à quelle prononciation. Dans le tableau 18, nous présenterons les difficultés de prononciation qui sont causées par les différences entre les systèmes orthographiques et l'opacité du système orthographique français.

Tableau 16

La difficulté	Opacité du système graphique français	Erreurs de développement
Le <l>	<ll> : 'fille' [fijə] vs 'ville' [vil]	« fille » : [fijə] se prononce comme [fil]
Le <r> en position finale	Le /r/ ne se prononce pas toujours, tandis qu'on l'écrit quand-même : 'penser' [pãse]	« penser » : [pãse] se prononce comme [pãser]
Le h muet et aspiré	Le <h> s'écrit, mais il n'est pas prononcé	« la harpe » : [la arp] est prononcé comme [la harp]
Les consonnes finales	L'orthographe ne montre pas quelles lettres sont prononcées et lesquelles sont muettes.	« vert » : [vɛr] se prononce comme *[vɛrt]

	De plus, les consonnes finales sont parfois prononcées dans le cas de la liaison.	« les amis » : [lezami] (normalement le <s> n'est pas prononcé en position finale (Comme dans « amis » [ami]) mais dans le cas de liaison, il est prononcé.
--	---	--

Nous nous attendons à ce que les erreurs liées à l'opacité du système orthographique proviennent surtout au niveau débutant, mais en général, les apprenants sont souvent confrontés à l'orthographe dès le début de l'apprentissage. C'est pourquoi ils apprennent vite à faire le lien entre le son et l'orthographe. Ce type d'erreur ne persistera donc pas longtemps.

1.9.1 Critères de prononciation

Les difficultés liées à l'orthographe présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation (tableau 19).

Tableau 17 Maîtrise des difficultés liées à l'orthographe

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	L'apprenant a tendance à prononcer toutes les lettres des mots et à prononcer les lettres/les combinaisons de lettres à la hollandaise. S'il est guidé de manière précise, l'apprenant peut reproduire correctement les mots français sans être influencé par la graphie.
A2	Il perçoit les différences entre l'orthographe néerlandais et français, mais produit encore des erreurs de transfert. De plus, il produit des erreurs liées à l'opacité du système graphique français. Pour les mots familiers, il s'est créé un lien entre le son et la graphie (ex. « fille » ne se prononce plus comme [fil]). Dans ce cas-là, le système graphique n'a plus d'influence sur la prononciation.
B1	L'apprenant ne prononce que les lettres nécessaires dans les mots qui sont lui familiers. Cependant, dans les mots non-familiers, il produit encore régulièrement d'erreurs de prononciation liées à l'orthographe.

B2	L'opacité du système orthographe et la concordance entre la graphie et la phonie en néerlandais n'ont plus d'influence sur la prononciation. De plus, lorsqu'il fait quand-même une erreur, il est capable de s'auto corriger.
C1/C2	Comme B2.

2 Caractéristiques suprasegmentaux : la prosodie

La prosodie comprend l'accentuation, le rythme et l'intonation d'une langue. Les caractéristiques segmentales affectent d'abord l'intelligibilité tandis que la prosodie a une influence directe sur la compréhensibilité de la parole (Van Heuven & De Vries, 1983). Un énoncé peut être intelligible sans être compris complètement parce que la prosodie de la L2 diffère de la prosodie du néerlandais (Van Heuven & De Vries, 1983). De bonnes compétences suprasegmentales sont donc également importantes. Ils sont surtout bénéfiques pour la compréhensibilité de la parole (*'speech understanding'*) et non pas pour l'intelligibilité de la parole (*'speech recognition'*).

2.1 Accentuation

Le néerlandais a un accent lexical variable, c'est-à-dire que l'accent se situe sur une des trois dernières syllabes ('t Hart, 1998). Il faut retenir pour chaque mot où l'accent se trouve. De plus, la place de l'accent peut changer le sens d'un mot dans le cas des homographes. Par exemple, le mot 'beken' ['bekən] et 'beken' [bə'kən] s'écrivent de la même manière, mais dans le premier mot l'accent se trouve sur l'avant-dernière syllabe tandis que dans le deuxième mot, l'accent se trouve sur l'avant-dernière syllabe. Cela change le sens, mais également la prononciation puisque dans le premier mot, la durée de la voyelle est prolongée à cause de la place de l'accent.

En revanche, l'accent en français n'est pas variable mais fixe. En général, l'accent se trouve sur la dernière syllabe d'un groupe accentué (Di Cristo, 1998). De plus, le français ne connaît pas d'accent au niveau du mot, mais seulement au niveau de la phrase (Rasier, 2008).

2.2 Intonation

En français l'intonation dans une phrase peut monter ou descendre. En général, elle monte dans une phrase interrogative et il descend dans une phrase affirmative (Di Cristo, 1998). Cela n'est pas différent en néerlandais. La seule différence est qu'en néerlandais l'ordre des mots change également dans une phrase interrogative ce qui n'est pas toujours le cas en français. En français, l'ordre de mots peut être identique dans une phrase affirmative et interrogative mais on peut distinguer les deux types de phrases grâce à l'interrogation montante ou descendante.

1. Phrase affirmative : Tu ne fais pas de sport ? (Intonation montante)
2. Phrase interrogative : Tu ne fais pas de sport. (Intonation descendante)

2.3 Rythme

Vu l'accent fixe en français le rythme de phrase est toujours la même. Plusieurs règles déterminent où l'accent tombe en français (Garde, 1968 ; Hirst & Di Criso, 1984). Après l'application de toutes ces règles, le rythme de la phrase est le suivant : « un fabriquant de matériaux de construction » (Di Cristo, 1998, p.198) ou « une grande maison blanche ».

Cependant, en néerlandais, le rythme est variable. A l'aide de focalisation, l'information la plus importante devient accentuée en néerlandais. Il existe plusieurs types de focalisation (Rasier, 2008) :

1. Focalisation étroite : l'accent se trouve sur une syllabe ou une lettre.

« *We eten vandaag geen [t]onijn, maar [k]onijn* » (Rasier, 2008)

(« Nous ne mangeons pas de thon mais de kapin aujourd'hui. »)

2. Focalisation large : la focalisation porte sur un syntagme.

« *De baas heeft hem [een contract] aangeboden* »

(« Le patron lui a offert un contract. »)

3. Focalisation intégrative : Une phrase est complètement focalisée.

« *Wat is er gebeurd? [Mijn fiets is gestolen]* »

(« Qu'est-ce qui s'est passé ? Mon vélo a été volé. »)

En français, les éléments les plus importants peuvent également être focalisé, mais pour mettre l'accent sur ces éléments, il faut changer l'ordre de phrase :

1. « J'ai fait la vaisselle », l'accent peut être mis sur le sujet en disant « c'est moi qui ai fait la vaisselle »
2. « J'ai fait la vaisselle hier » : l'accent peut être mis sur « la vaisselle » en déplaçant cet élément et en ajoutant un clitique « La vaisselle, je l'ai fait hier ».

Ces différences ont des conséquences pour l'intercompréhension. D'abord, l'accentuation lexicale néerlandaise gêne surtout la compréhension des interlocuteurs puisque les apprenants néerlandophones peuvent incorrectement avoir l'idée que l'information accentuée dans la phrase est l'information la plus importante.

De plus, les apprenants néerlandophones peuvent avoir tendance à prononcer les phrases interrogatives comme des phrases affirmatives puisque l'ordre de mots ne change pas et l'intonation est donc encore plus importante en français pour produire une phrase interrogative.

En outre, les apprenants auront tendance à faire monter l'intonation au moment où ils veulent exprimer une émotion ce qui n'est pas habituel en français.

Finalement, l'application des règles de focalisation néerlandaise en français affecte la compréhension de la parole des apprenants néerlandophones puisque cela influence le rythme régulier du français.

2.4 Critères de prononciation

Les difficultés liées à la prosodie présentées ci-dessus permettent de formuler des critères de prononciation pour la maîtrise des traits prosodiques (tableau 20).

Tableau 18 Maîtrise des traits prosodiques

Niveau d'apprentissage	Critères de prononciation
A1	Peut appliquer l'accent fixe correctement dans un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent lexicale variable, du rythme variable, et/ou de l'intonation du néerlandais. Ainsi, l'apprenant applique souvent l'accent lexical variable et les règles de focalisation du néerlandais à cause des erreurs de transfert.
A2	Peut utiliser de façon intelligible l'accent fixe dans des mots familiers, des expressions quotidiens et des énoncés simples. L'apprenant perçoit les différences entre l'accentuation et le rythme en néerlandais et le français. De plus, il peut indiquer avec l'intonation s'il s'agit d'une phrase affirmative ou interrogative (intonation descendante vs montante).
B1	Le message est intelligible mais l'influence de l'accent lexical variable et des règles de focalisation néerlandais est encore remarquable. De plus, l'apprenant produit encore régulièrement des erreurs au moment où le rythme change à cause de l'application de la liaison et de l'enchaînement ou l'emploi du schwa.
B2	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message en français qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence de l'accent lexical variable et des règles de l'intonation et de focalisation néerlandaise sont encore notable.
C1	Les erreurs de prosodie sont rares et n'affectent plus l'intelligibilité et la compréhension de la parole. De plus, l'apprenant peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.

C2	Les traits prosodiques n'ont plus d'influence sur le français. L'apprenant ne fait plus d'erreurs de prosodie. De plus, il/elle est capable de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
----	--

V Le niveau d'intégration des difficultés de prononciation

Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué quelles difficultés de prononciation sont rencontrées par les apprenants néerlandophones en parlant français et pourquoi ces caractéristiques de la prononciation française posent problème. De plus, nous avons présenté les critères de prononciation pour les niveaux de référence du CECRL pour chaque difficulté.

Dans cette section, nous proposerons une répartition pour les professeurs et les développeurs des méthodes FLE qui indique à quel niveau du CECRL, il vaut le mieux intégrer quelle difficulté d'apprentissage (tableau 21). Nous expliquerons les choix qui nous ont menés à faire cette répartition à l'aide des nouveaux descripteurs pour la maîtrise phonologique du CECRL (COE, 2018).

Tableau 19

Niveau CECRL	Difficulté de prononciation
A1	La prosodie
	Les difficultés de prononciation liées à l'opacité du système orthographique français
	Les voyelles nasales
A2	La réalisation du schwa dans les bons contextes
	La réalisation de la liaison (dans les bons contextes)
	La palatalisation
B1	La sur-application de l'assimilation progressive
	Le dévoisement des obstruantes sonores
	La diphtongaison des voyelles
	La différence entre [w] et [ʍ]
	La distinction entre [l] et [ɫ], [ʀ] et [ɹ] en position finale

1 Niveau débutant (A1)

Dans la nouvelle échelle du CECRL, l'attention est portée sur l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole des apprenants et non pas sur l'accent qui ressemble le plus que possible à celui d'un locuteur natif. C'est pourquoi les caractéristiques de prononciation qui affectent le plus l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole sont les plus importantes à traiter au début de l'apprentissage. Parmi ces caractéristiques de prononciation se trouve entre

autres la prosodie. Comme van Heuven et De Vries (1983) disent, la prosodie affecte directement la compréhensibilité de la parole. Ainsi, des situations d'incompréhension peuvent se présenter très facilement, surtout au moment où l'information segmentale est mauvaise à cause d'un accent étranger fort. C'est pourquoi il est important que les apprenants néerlandophones se rendent compte des différences prosodiques entre le néerlandais et le français au début de l'apprentissage.

De plus, d'autres difficultés de prononciation qui demandent de l'attention au niveau débutant de l'apprentissage FLE sont les erreurs de prononciation liées à l'opacité du système écrit français. Dans la plupart des méthodes FLE, les apprenants débutants sont surtout confrontés au français écrit au début de l'apprentissage. Ils apprennent la graphie avant la phonie. Les connaissances de l'écrit peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage mais elles peuvent également être la cause des difficultés de prononciation (Berns & Nouveau, 2017, p.179). Ainsi, la forme écrite n'est souvent pas une bonne représentation de la forme orale. Il est donc important que les apprenants apprennent vite à faire le lien entre la forme écrite et la prononciation pour éviter des problèmes de prononciation dont la source se trouve à l'écrit.

En outre, il est important de sensibiliser les apprenants débutants à la perception des sons qui appartiennent à la catégorie « nouvelle » du modèle de Calantoni et Steele (2008) et dont la mauvaise prononciation peut facilement créer des situations d'incompréhension. L'échelle de maîtrise phonologique dit qu'un apprenant au niveau A1 est capable de reproduire des sons de la langue cible « s'il est guidé de manière précise » par l'interlocuteur (par exemple la répétition des sons) (COE, 2018, p.142). Cependant, avant d'être capable de reproduire des sons correctement, il faut d'abord percevoir la différence. Les sons qui ressemblent à des sons de la L1 sont les plus difficiles à percevoir et donc également à produire correctement (Flege, 2003). L'effet du crible phonologique de Troubetzkoy (1970) est le plus grand au niveau débutant de l'apprentissage (Flege, 2003). Il est donc important de confronter les apprenants à cette catégorie de sons dès le début de l'apprentissage. Néanmoins, cela ne signifie pas que les apprenants doivent déjà maîtriser la prononciation de ce genre de sons complètement. Il faut que l'interlocuteur fasse de grands efforts pour comprendre les apprenants du niveau A1 (COE, 2018, p.142).

2 Niveau débutant (A2)

Nous avons mentionné qu'il est important de traiter les différences prosodiques entre le français et le néerlandais au niveau débutant de l'apprentissage puisque la prosodie affecte directement la compréhensibilité de la parole. L'effacement du schwa et la liaison affectent le rythme de la

phrase et ont donc également un lien avec la prosodie. C'est pourquoi ces processus phonologiques sont aussi importants. Cependant, nous pensons qu'il faut d'abord que les apprenants aient des connaissances du rythme régulier d'une phrase française avant de les confronter aux processus qui adaptent le rythme de phrase. L'échelle de maîtrise phonologique décrit qu'un apprenant au niveau A2 est capable d'appliquer les traits prosodiques de la langue cible correctement dans des énoncés simples. Alors, c'est à ce niveau-là où ces processus phonologiques pourront être intégrés.

De plus, Grammont (1951, p.7) stipule que la prononciation du schwa est une des « plus grosses difficultés » pour les apprenants étrangers du français. Grammont y ajoute qu'en général, les apprenants FLE commencent à supprimer des schwas au moment où ils ont remarqué que les français ont tendance à supprimer les schwas de temps en temps. Pour découvrir cela, il faut que les apprenants aient eu déjà beaucoup d'input en français. Cette raison nous a menées à la décision d'intégrer le traitement des caractéristiques du schwa français au niveau A2 au lieu d'A1. Les apprenants A1 ne se rendront pas encore compte que la non-réalisation du schwa est possible en français.

D'ailleurs, l'emploi correcte du [s^j], [ʃ], [z^j], [ʒ] est également important à traiter au niveau A2 puisque le [s^j] et le [z^j] appartiennent à la catégorie « nouvelle » du modèle de Calantoni et Steele (2008). Ainsi, la mauvaise réalisation peut causer des situations d'incompréhension à cause des paires minimaux qui ne se distinguent que par la distinction entre le [s^j] et le [ʃ] et le [z^j] et le [ʒ]. Il faut qu'ils apprennent à percevoir la différence entre les sons différents avant d'être capable de les produire correctement. Le choix d'intégrer cette difficulté au niveau A2 au lieu d'au niveau A1 s'explique par le fait qu'au niveau A1 les apprenants n'ont pas encore vu beaucoup de mots finissant pas -tion/-sion. Il n'est donc pas encore nécessaire de les confronter à cette difficulté au niveau A1. Néanmoins, elle devient importante au niveau A2 parce que le CECRL (COE, 2018) dit que la prononciation de l'apprenant est intelligible malgré le fait que l'interlocuteur doit faire des efforts pour comprendre des sons spécifiques. La maîtrise de cette difficulté rend la prononciation plus intelligible. De nouveau, l'intégration de cette difficulté dans l'apprentissage ne veut pas dire que l'apprenant doit déjà le maîtriser parfaitement au niveau A2.

Finalement, il faut sensibiliser les apprenants à l'importance du voisement en français. L'emploi d'une consonne voisée ou dévoisée peut changer le sens d'un mot complètement puisqu'il existe un grand nombre de paires minimales qui se distinguent par une consonne voisée ou dévoisée (ex. fou [fu] vs vous [vu]). Pour rendre la parole des apprenants plus intelligible, il faut qu'ils apprennent à bien distinguer les sons voisés et dévoisés.

3 Niveau intermédiaire (B1)

Au niveau intermédiaire, l'apprenant commence à perfectionner sa prononciation. Au niveau B1, la prononciation est intelligible, malgré le fait que l'accent étranger influence encore la compréhensibilité de la parole. A ce niveau, il s'agit de l'intégration des sons qui affectent l'intelligibilité et la compréhensibilité mais dont la mauvaise prononciation ne cause pas (beaucoup) d'homophonies. Ainsi, il s'agit de :

1. La sur-application de l'assimilation progressive
2. La diphtongaison des voyelles,
3. La distinction entre le [w] et le [ʊ]
4. La différence entre [l] et [ɫ], [r] et [ɹ] en position finale.

Il ne faut pas non plus attendre trop longtemps à confronter les apprenants à ces difficultés parce que sinon, ces erreurs risquent de fossiliser.

4 Niveau intermédiaire (B2) et avancé (C1-C2)

A partir du niveau B2, il s'agit de la perfection de la prononciation. Au niveau C1-C2, toutes les difficultés de prononciation seraient traitées. Certaines difficultés seront plus difficiles à maîtriser correctement que d'autres. Au niveau B2, l'apprenant a encore tendance à produire des erreurs systématiques, ce qui n'est plus le cas à partir de niveau C1 (COE, 2018, p.142). Cela ne veut pas dire que l'accent étranger n'est plus perceptible au niveau C1, mais cet accent est si léger qu'il n'affectera plus l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole.

VI Conclusion et discussion

Dans cette étude nous avons répondu à la question de recherche : *De quelle manière, les descripteurs pour la maîtrise phonologique du CECRL peuvent être spécifiés pour les apprenants néerlandophones ?* Pour répondre à cette question, elle est divisée en trois sous-questions, à savoir : « Quelles difficultés sont rencontrées par les apprenants néerlandophones lors de l'apprentissage du FLE ? », « Quelles difficultés de prononciation affectent le plus l'intelligibilité et/ou la compréhensibilité de la parole ? » et « Quels critères de prononciation sont exigés pour quel niveau du CECRL ? ». Pour donner une réponse à ces questions, nous avons effectué une étude sur les difficultés de prononciation pour les apprenants néerlandophones du FLE causées par leur langue maternelle. Le modèle ontogénétique de Major (1987) permet de prédire quelles difficultés sont attendues à quel niveau d'apprentissage. De plus, nous avons montré en quoi ces erreurs affectent l'intelligibilité et la compréhensibilité de leur parole.

Il ressort de l'analyse contrastive entre le néerlandais et le français que ce sont les sons qui appartiennent à la catégorie « nouvelle » de Calantoni et Steele (2008) et les sons qui se sont employés ou pas dans d'autres contextes qu'en néerlandais qui causent le plus de difficultés.

De plus, les sons qui affectent le plus l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole des apprenants sont les sons pour lesquels il existe beaucoup de paires minimales. La mauvaise prononciation de ces sons cause donc non seulement une erreur au niveau de la phonétique mais également au niveau de la sémantique disant que le sens change en fonction du son réalisé. Ces sons affectent donc le plus l'intercompréhension dans une situation de communication.

Ces résultats ont permis de créer des critères de prononciation destinés aux apprenants néerlandophones du FLE. Les critères offrent un relevé clair des compétences phonologiques et phonétiques qu'ils devraient maîtriser à un niveau de référence donné. Ce genre de critères étaient nécessaires puisque le CECRL lui-même paraissait incapable de fournir des critères clairs à cause du fait qu'il vaut pour toutes les combinaisons de L1 et de L2. Un tel aperçu peut servir aux professeurs et aux développeurs des méthodes FLE pour améliorer l'enseignement de la prononciation.

Dans l'enseignement des langues étrangères, il faut que l'accent soit mis sur les erreurs de prononciation qui affectent l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole. Thomson (2017) dit correctement qu'il vaut mieux améliorer l'intelligibilité au lieu de l'accent. D'après lui, le

focus ne doit pas être mis sur les sons qui sont considérés comme membre du son cible. Ces sons servent plutôt à la perfection de la prononciation et ne sont pas très importants pour le niveau débutant et intermédiaire. Les nouveaux descripteurs du CECRL (COE, 2018) stipulent correctement qu'il faut également que l'interlocuteur fasse des efforts pour comprendre l'apprenant. De plus, on peut se demander pourquoi un apprenant devrait masquer son accent complètement. Le français est parlé dans les quatre coins du monde et connaît plein d'accents reconnus. Même dans l'Hexagone, il existe déjà des variétés. Inspiré de cette discussion, Detey et Racine (2012, p.89) posent la question « si une prononciation « non standard » peut être perçue comme acceptable en raison du statut sociolinguistique « natif » du locuteur, « qu'en est-il de celle des non-natifs » ? ». Il dépend de l'objectif d'apprentissage d'un apprenant jusqu'à quel point il désire réduire son accent étranger. Dans le cadre scolaire aux Pays-Bas il s'agit surtout d'augmenter l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole des apprenants et non pas de perfectionner la prononciation. Selon le site du CECRL des Pays-Bas (<http://www.erk.nl/leerling/erkenvwo/>), les apprenants atteignent au maximum le niveau B1+ et ne consacreront probablement pas encore d'attention aux difficultés de prononciation qui servent à la perfection.

De plus, il faut mentionner que les difficultés de prononciation décrites dans cette étude ne proviendront pas nécessairement chez les apprenants qui reçoivent une instruction explicite ainsi que chez ceux qui reçoivent une instruction implicite (comme la méthodologie AIM). Nous rappelons que l'AIM commence par la compréhension et la production orale. La production et la compréhension écrite sont introduites plus tard dans l'apprentissage (Dönszelmann, 2008). Ils apprennent d'abord à prononcer les mots et les sons en français avant d'être confrontés au mot écrit. Nous nous attendons alors à ce que les critères pour les difficultés liées à l'orthographe ne proviennent pas chez les élèves qui apprennent le français avec l'AIM. Des recherches futures montreront si cela est vraiment le cas.

Dans cette étude, nous avons proposé des critères concrets pour la maîtrise phonologique des apprenants néerlandophones du FLE. Ces critères peuvent servir comme moyen pour les professeurs d'adapter leurs cours mieux aux besoins des apprenants et de formuler du feedback plus clair. De plus, ils peuvent servir comme soutien pour donner une meilleure estimation du niveau de prononciation des apprenants. Cela vaut pour les professeurs qui utilisent des méthodes explicites ou implicites. Même si une caractéristique de l'AIM est que les apprenants ne sont pas corrigés au niveau de leur prononciation (sauf si une erreur risque de fossiliser) et que la prononciation n'occupe pas non plus de place dans le modèle d'évaluation (Gombert,

2019), ces critères pourront donc quand-même remplir une fonction importante. Cela est importante en raison du fait que beaucoup de professeurs qui utilisent l'AIM ont le besoin des liens plus claires entre l'AIM et le CECRL. Il y a de plus en plus d'écoles qui demandent explicitement aux professeurs d'indiquer à quel niveau du CECRL les élèves se trouvent (Gombert, 2019). Les critères de maîtrise phonologique que nous avons développés peuvent clarifier ce lien parce qu'il est plus facile pour les professeurs de voir à quel niveau de prononciation les élèves se trouvent pour chaque difficulté de prononciation. Les professeurs pourront donc mieux adapter les cours aux besoins des apprenants.

Cependant, même si ces critères auraient plein d'avantages pour l'enseignement du FLE, nous nous rendons compte qu'il s'agit d'une proposition et qu'il faut que ces critères soient encore testés dans la pratique afin de pouvoir les élaborer et/ou préciser. De plus, il est important que nous discutons de ses critères avec des examinateurs qui déterminent les niveaux dans la pratique. De façon idéale, ce seront des francophones natifs qui font passer les examens DELF et/ou DALF et qui habitent aux Pays-Bas pour qu'ils soient bien connus avec les difficultés des apprenants néerlandophones.

Bibliographie

- Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam : John Benjamins.
- Beacco, J. C., Bouquet, S., & Porquier, R. (2004). *Référentiel pour le français. Niveau B2*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C., de l'Europe, C., & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire):[un référentiel]*. Paris : Didier.
- Beacco, J. C. (2008). *Niveau A2 pour le français:(utilisateur/apprenant élémentaire); niveau intermédiaire:[un référentiel; référentiels pour les langues nationales et régionales]*. Paris : Didier.
- Beacco, J. C., & Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français*. Paris : Didier.
- Berns, J. & Nouveau, D. (2017). Les néerlandophones. Dans : S. Detey & I. Racine (eds.), *La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant* (pp. 174-179). Paris : CLE international.
- Best, C. (1995). A direct realistic perspective on cross-language speech perception. Dans : Winifred Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, 171-206. Timonium, MD: York Press.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2), 775-794.
- Bonnot, J. F., & Spa, J. J. (1981). Desonorisation, denasalisation, veranderingen In klinkertimbre en klinkerhoogte in door Nederlanders gesproken Frans. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 9(1), 20-43.
- Briet, G. (2014). Développer l'égo phonétique par une didactique de l'émotionnel. *Le Langage et l'homme*, 49(1), 25-35.
- Brown, C. (1998). The role of the L1 grammar in de L2 acquisition of segmental structure. *Second Language Research*, 14, 136-193.
- Csécsy, M. (1968). *Le verbe français*. Paris : Hachette.
- Colantoni, L., & Steele, J. (2008). Integrating articulatory constraints into models of second language phonological acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 489-534.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Consulté le 3/6/2019 sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe (COE) (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :*

Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Consulté le 9/6/2019 sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

- Darcy, I., Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2007). Bilinguals play by the rules: Perceptual compensation for assimilation in late L2-learners. *Laboratory phonology*, 9, 411-442.
- Di Cristo, A. (1998). Intonation in French. Dans : D. Hirst & A. Di Cristo (eds.). *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages* (pp. 96-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dönszelmann, S. (2008). AIM-didactiek voor het schoolvak Frans. *Levende Talen Magazine*, 95(7), 19-21.
- Escudero, P. (2009). Linguistic perception of “similar” L2 sounds. *Phonology in perception*, 15, 152-190.
- Fagyal, Z., Kibbee, D. & Jenkins, F. (2006). *French: A Linguistic Introduction*. New York: Cambridge University Press
- Fasoglio, D., De Jong, K., Pennewaard, L., Trimbos, B. & Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen. Vaksprecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Flege, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities*, 6, 319-355.
- Garde, P. (1968). *L'accent*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goedegebure, M. (2012). De relatie tussen luistervaardigheid en de uitspraak van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 4-8.
- Grammont, M. (1894). Le patois de la France-Montagne et en particulier du Damprichard (Franche-Comté). IV : La loi des trois consonnes. *Mémoire de la Société de linguistique de Paris* 8, 53-90.
- Grammont, M. (1922/1938). *Traité pratique de prononciation française*. Paris : Larousse.
- Gussenhoven, C. & Jacobs, H. (2011). *Understanding phonology* (3^{ème} édition). Londres : Hodder education.
- Hart, J. ‘T (1998). Intonation in Dutch. Dans : Hirst, D. & Di Cristo, A. (eds.). *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages* (pp. 96-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirst, D., & Di Cristo, A. (1984). French intonation: a parametric approach. *Die Neueren Sprachen*, 83(5), 554-569.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde: une étude longitudinale

- préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 190-231.
- Kuhl, Patricia (2000). A new view of language acquisition. *Proceedings of the National Academy of Science*, 97(22), 11850-11857.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Linthorst, P. (1973). *Les voyelles nasales du français : Etude phonétique et phonologique* (Thèse de doctorat). Groningen : VRB Offsetdrukkerij.
- Major, J. (1987). Foreign accent: recent research and theory. *International Review of Applied Linguistics*, 15, 185-202.
- Major, R. C. (2001). *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Londres: Routledge.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97.
- Nimz, K. (2016). *Sound perception and production in a foreign language: Die Rolle der Orthographie in der fremdsprachlichen Lautperzeption und-produktion* (Vol. 9). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Nouveau, D., & Detey, S. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais: des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC-EF. *Bulletin PFC* , 7, 87-106.
- Oostendorp, M. V. (1995). *Vowel quality and syllable projection* (Thèse de Doctorat). Tilburg : Tilburg University.
- Pennington, M. (Ed.). (2006). *Phonology in context*. New York: Springer.
- Rasier, L. (2008). Contrastief prosodieonderzoek Nederlands-Frans. Een contrastief-typologische kijk op de accentuering. *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 118(1), 49-67.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rousse-Malpat, A. (2019). *Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: A longitudinal classroom study on oral and written skills*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217–240.
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in*

- Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Staatsen, F., & Heebing, S. (2015). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.
- Stridfeldt, M. (2005). *La perception du français oral par des apprenants suédois* (Unpublished doctoral dissertation). Suède : Université d'Umeå.
- Thomson, R. (2017). Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. Dans: O. Kang, & A. Ginther (Eds.). *Assessment in second language pronunciation* (pp. 11-29). Londres : Taylor & Francis.
- Tomlinson, B. (2005). Speaking in a second language. Dans : E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in Second language teaching and learning*, pp. 485–502. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Troubetzkoy, N.S. (1970). *Principes de phonologie*. Paris : Éditions Klincksieck.
- van Heuven, V. J. J. P., & De Vries, J. W. (1983). Verstaan, begrijpen en waarden van buitenlandse uitspraak. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 3(2), 180-191.
- Varonis, E. M., & Gass, S. M. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 114–136.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de linguas modernas*, 14, 183-196.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales ? *Acquisition et interaction en langue étrangère, Aile... Lia* 2, 93-130.
- Zahnming, Wang (2014). Review of the Influence of L1 in L2 Acquisition. *Studies in Literature and Language*, 9(2), 57-60.

Annexe 1 : Interview avec Wim Gombert

In welke mate wordt er bij de AIM-didactiek gebruik gemaakt van ERK-doelen?

WG: Om te beginnen, er is wel degelijk een lesmethode, alleen het grote verschil met wat wij kennen in Nederland is dat er niet echt leerlingboeken zijn. En het is wel degelijk een hele gestructureerde methode maar het werkt vooral met *teacher scripts* en *scripted language* waarbij de docent zorgt voor input terwijl normaal gesproken in traditionele methodes wordt de input verzorgd door bijvoorbeeld luisterteksten en leesteksten in het boek, dus dat is wezenlijk anders.

Eigenlijk wordt er niet zo heel veel met het ERK gedaan. Het is een methode die in Canada ontstaan is en in Canada werken ze dus niet met de criteria van het ERK. Maar ze zijn er ondertussen wel toe overgegaan om dat ook te gaan hanteren. Het bedrijf *AIM Language Learning* is daar heel actief in de laatste jaren. Je ziet tegenwoordig allerlei materialen waarin aandacht wordt besteedt aan de ERK-niveaus. Er zijn scholen die dat expliciet vragen van docenten om steeds expliciet aan te geven op welk ERK-niveau er gewerkt wordt. Die vinden het heel fijn als daar bij de methodiek allerlei begeleidend materiaal bij geleverd wordt.

Waar worden leerlingen die leskrijgen volgens de AIM-didactiek op beoordeeld bij mondelinge vaardigheden, worden de leerlingen ook beoordeeld op de uitspraak? Als ze op de uitspraak beoordeeld worden waar letten docenten dan op?

WG: In de les wordt het eigenlijk bijna niet gedaan. We werken wel met een bepaalde rubric die is afgestemd op de ACTFL rating scale maar die heeft niet echt een grote discriminerende waarde. Over het algemeen vinden wij dat dat ook niet nodig is omdat je de vooruitgang van leerlingen bij spreekvaardigheid heel goed ziet als ervaren docent. Je hoort ze elke dag spreken terwijl we het lezen en luisteren regelmatig testen omdat je dat niet echt ziet dat maak je niet mee wat een leerling leest dus dat moet je eigenlijk testen. Maar een leerling hoor je voortdurend spreken. Je hoort wanneer een leerling het goed doet of achterblijft en nog meer oefening nodig heeft. Dus dat is een reden. Het is eigenlijk een vorm van continu toetsen zonder dat je cijfers geeft. Ze krijgen wel cijfers, maar die hebben over het algemeen een formatieve waarde en niet echt summatief. Pas aan het eind van de 5/6 jaar heeft een cijfer pas echt een summatieve waarde in de vorm van een bepaald niveau. En het tweede punt daarin is dat we ons dat ook kunnen permitteren aangezien er in de lessen 80% van de tijd wordt besteed aan spreken. Lezen en luisteren hebben we (bijna) helemaal verplaatst naar thuis, dat doen we eigenlijk niet meer

in de les. In de les besteden we 80% van de tijd aan lezen en 20% van de tijd aan schrijven. Omdat altijd de Franse taal gebruikt wordt, ook door leerlingen, hou je eigenlijk voortdurend een vinger aan de pols en hoor je onmiddellijk als docent wie er een probleem heeft. En dat is bijna nooit het geval, want eigenlijk ontwikkelt bij iedereen het spreken zich toch wel redelijk vanzelf.

Geldt dat ook voor de uitspraak?

WG: Dat is eigenlijk heel simpel. Wij besteden daar eigenlijk helemaal geen aandacht aan. Ook niet in de beoordeling. Daar kun je over twisten, daar zijn de meningen ook over verdeeld in de wereld van de toegepaste taalkunde. Er zijn mensen die vinden dat uitspraak in tegenstelling tot vroeger eigenlijk niet meer in de beoordeling thuishoren. Er zijn anderen die vinden van wel. Maar er is een tendens naar het weglaten van de uitspraak. Dat heeft met name te maken met de tegelijk opkomende tendens van de communicatieve competentie wat we belangrijker vinden. Daarnaast is de uitspraak eigenlijk een heel vaag begrip want welke uitspraak ga je als norm stellen? Is dat een uitspraak van de gemiddelde Fransman of van een zuiderling of een noorderling. Dus het is heel discutabel welke uitspraak je dan als norm gaat zien. Dus daar zijn de meningen in de wereld van de toegepaste taalkunde over verdeeld. Maar wij doen het eigenlijk sowieso niet omdat bij bijna elke leerling de uitspraak zich heel goed ontwikkeld en dat is ook wel logisch want leerlingen worden zoveel blootgesteld aan goede uitspraak omdat de input natuurlijk van de docent komt en niet van bijvoorbeeld een medeleerling die een verhaaltje opleest. Ze horen eigenlijk in de les zo vaak de goede uitspraak dat ze het eigenlijk ook niet fout kunnen doen.

Een van de moeilijkheden die leerlingen ervaren bij de Franse uitspraak komen voort uit de overeenkomst tussen klank en schrift. Aangezien leerlingen bij de AIM-didactiek zich in het begin vooral baseren op de klanken en het schrift nog niet meteen geïntegreerd wordt zou je dan ook verwachten dat deze leerlingen minder uitspraakfouten maken op dit gebied?

WG: Exact. En dat is waar ik in het begin stomverbaasd over was. Ik ben in 2011 begonnen in de onderbouwklas met de AIM-methode en ik had na jaren in de brugklas was ik zo verbaasd over hun uitspraak dat ze gewoon bijna geen fouten maken. Dat ze je aan het nadenken, hoe komt dat? En dat komt dus inderdaad omdat ze beginnen met het klankbeeld. Dus het schriftbeeld komt eigenlijk pas een half jaar achter het schriftbeeld aan. Fouten die ze vroeger bij mij altijd maakten en bleven maken die maken ze niet meer. Dat komt natuurlijk ook dat

leerlingen mij vroeger heel eerlijk vertelden als ik vroeg ‘Maar waarom spreek je dat nou fout uit? Ik heb je toch al een paar keer verbeterd? Waarom doe je dat nu niet goed?’ dan zeiden ze heel eerlijk ‘dat komt omdat wij de woorden ook heel goed moeten worden leren en wanneer wij daar op getoetst worden moeten we de woordjes ook goed kunnen schrijven. Als we dus woordjes moeten leren is het veel makkelijker en effectiever om het zo te zeggen als je het schrijft. Want dan leren we het zo en dan maken we geen fouten’. Dus in feite zie je dat vroeger vooral heel veel aandacht besteed werd aan accuratesse. Dus geen spellingsfouten maken en dat dat in de hand heeft gewerkt dat leerlingen het zo uit gingen spreken als ze het zagen. De AIM-methode heeft dat losgelaten. De leerlingen beginnen met het klankbeeld en pas later maken ze de overgang naar het schriftbeeld maar het mooie is dat als ze dat doen dat de uitspraak dus veranderd.

Interessant! Dat komt dan waarschijnlijk omdat ze het klankbeeld al hebben verworven voordat ze geconfronteerd worden met het schriftbeeld.

WG: Precies! Het zit heel goed geworteld in hun hoofd en daarom haal je het er ook niet meer uit.

En bijvoorbeeld de feedback? Wordt er dan ook wel eens feedback gegeven op hun uitspraak of dat ook nooit? Zo van let hier of daarop als je het uitspreekt.

WG: Eigenlijk nooit omdat een ander belangrijk kenmerk van AIM is dat je het *affective filter* gaat verlagen. Dus je moet zorgen dat leerlingen niet bang zijn om fouten te maken. Dus wij verbeteren ze ook nooit, en dat is eigenlijk ook helemaal niet nodig want als leerlingen in een klas heel veel Frans spreken kunnen ze zichzelf al heel snel spiegelen aan andere leerlingen en aan de docent zonder dat er expliciet een leerling verbeterd wordt. Een leerling die verbeterd wordt door de docent is zeer ineffectief. Dus wij maken ook helemaal geen gebruik van foutencorrectie, wij laten ze rustig fouten maken.

En hoe zit dat dan met fossilisatie?

WG: In hele incidentele gevallen, als een fout dreigt te fossiliseren, dan moet je wel eens ingrijpen maar dat doen we heel erg terughoudend omdat we het risico van het verlagen van het *affective filter* vinden we niet opwegen tegen het voordeel van de verbeterde vorm. Dergelijke principes maken dus eigenlijk dat we dus nooit expliciet aandacht besteden aan uitspraak. De enige vorm is dat de docent hetzelfde woord een paar zinnen later nog eens herhaald zodat de slimme leerling denkt van hé je spreekt het zo uit, dat deed ik net fout.