

Krzysztof Kotula

Université Maria Curie-Skłodowska de Lublin

Françoise Collinet

Université Jagellonne

LES APPRENANTS
POLONOPHONES
DU FRANÇAIS
ET LA PHONÉTIQUE :
REPRÉSENTATIONS
ET AUTO-ÉVALUATION

Polish students learning French phonetics: comparing teacher and self-assessment perspectives

ABSTRACT

The goal of the research was to determine whether learners of French are able to accurately assess the quality of their pronunciation. Study participants were Polish students of Applied Linguistics ($n = 25$). Participants were asked to complete a questionnaire containing items related to their beliefs about pronunciation, as well as to self-evaluate their pronunciation. Four basic components were taken into consideration: sounds, intonation, accentuation and liaisons. Next, the subjects were recorded while reading a text. Immediately after the completion of the recording, they were asked to assess one more time the quality of their pronunciation. The recordings were then submitted to three judges (experienced French teachers). Statistical analysis of the data showed that students tended to perceive their abilities in a less favourable light immediately after the recording. This decrease was found to be in concordance with the scores attributed by the judges, proving that students are able to correctly evaluate the quality of their pronunciation, but also that the context of self-assessment is a crucial factor.

KEYWORDS: French second language learning, explicit phonetic instruction, L2 pronunciation, attitudes, beliefs.

INTRODUCTION

LA PLACE DE LA PHONÉTIQUE AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT DES
LANGUES ÉTRANGÈRES

La phonétique est parfois apparue, à l'échelle de l'enseignement d'une langue étrangère, comme un domaine moins proéminent que l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et la pratique de tâches de compréhension ou de production calquées sur les pratiques sociales facilitant l'intégration personnelle et professionnelle des apprenants.

Ce relatif désintérêt a suscité l'interrogation des chercheurs en contexte académique (e.g. Derwing, Munro 2005 ; pour le polonais, voir Billerey 2004). Comme l'indiquent de nombreuses enquêtes (e.g. Foote 2010 ; Foote, Trofimovich, Collins, Soler-Urzúa 2013), la pratique enseignante a ses urgences et le travail systématique de la phonétique passe souvent au second plan ; les interventions concernant la phonétique ne sont pas planifiées et reposent sur l'intuition des enseignants. L'enseignant sait aussi que faire des remarques de prononciation dans le feu de l'action, c'est prendre le risque de briser la communication (MacDonald 2002). Ces difficultés expliquent sans doute en partie un certain sentiment d'insécurité observé chez des enseignants qui se disent conscients de l'importance de cet apprentissage tout en doutant de disposer des moyens qui leur permettrait de l'aborder d'une manière qui serait satisfaisante à leurs yeux (Waniek-Klimczak 2013). C'est sans doute la raison pour laquelle ils formulent parfois la demande de recevoir des cours supplémentaires sur ce point spécifique ; sans pourtant toujours tirer profit des recherches qui ont été faites (Foote 2010 ; Derwing, Munro 2005).

LA PHONÉTIQUE EN TANT QU'APPRENTISSAGE DIRECT OU INDIRECT

Si les manuels consacrent généralement une section à l'enseignement de la phonétique, ces activités apparaissent comme une section à part et, éventuellement, facultative. En pratique, l'identification des phonèmes problématiques reste privilégiée ; notamment les phonèmes de la L2 qui n'existeraient pas dans la L1. On songe également aux exercices de répétition avec une attention accordée aux mouvements phonatoires, l'apprentissage des signes de l'API, l'opposition en réception et en production de paires minimales, les vire-langue, la lecture de textes poétiques, des chants. La tendance semble consister à privilégier le niveau des mots (Buss 2015 ; Waniek-Klimczak 2013). De même, la phonétique fait l'objet dans le cadre des cours universitaires de cours théoriques et pratiques mais on peut s'interroger sur l'articulation de ces exercices avec les autres compétences développées dans le cadre de l'apprentissage pratique d'une langue étrangère.

Quelle que soit la pertinence et l'efficacité de ces dispositifs, la question qui demeure est celle du travail, indirect, de la phonétique lors d'activités de lecture à haute voix ou lors d'exercices de production orale non spécifiquement dédiés à l'apprentissage de la phonétique. Outre l'impossibilité pour l'apprenant d'accorder toute son attention à un problème phonétique spécifique, ces exercices qui mettent en œuvre des niveaux suprasegmentaux (intonation, accent, rythme) rendent le contrôle encore un peu plus aléatoire alors même qu'ils semblent plus décisifs pour l'intercompréhension (Anderson-Hsieh, Johnson, Koehler 1992 ; Derwing, Munro, Wiebe 1998 ; Hahn 2004).

LES PERCEPTIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA PHONÉTIQUE

La situation particulière de l'enseignement de la phonétique a récemment conduit à chercher des solutions novatrices. Les nouvelles technologies peuvent apparaître comme un moyen d'organiser un travail ciblé et d'objectiver les performances (e.g. Olson 2014 ; Hincks, Edlund 2009).

Au contraire, d'autres chercheurs s'interrogent sur les perceptions des sujets quant à l'apprentissage de la phonétique. L'intérêt pour les représentations des différents acteurs conduit par exemple à s'interroger sur les conceptions que se font les apprenants et les enseignants quant aux objectifs à atteindre de manière réaliste. C'est un débat récurrent. Certaines études remettent en question l'idée que la correction phonétique représente un objectif irréalisable pour un allophone de plus de quinze ans pour autant que certaines conditions soient remplies (Birdsong 2007 ; Birdsong 2003 ; Bongaerts 1999). Mais on trouve également des avis bien plus nuancés (Lappin-Fortin, Rye 2014 ; Saito 2011 ; Foote 2010). D'autres encore s'inquiètent d'une tendance des apprenants ou des enseignants à idéaliser la prononciation des locuteurs natifs (Drewlow, Theobald 2007). Dans ces différents cas, le raisonnement suppose qu'un individu (apprenant ou enseignant) s'investira de manière différente selon qu'il considère que la prononciation « natively like » constitue un objectif plus ou moins réaliste et/ou désirable. Les représentations, qui peuvent varier selon les situations, deviennent dès lors un des paramètres à prendre en compte.

Une démarche complémentaire consiste à s'intéresser aux éventuelles différences entre les représentations des apprenants allophones, leurs enseignants et les perceptions des locuteurs natifs (Foote 2010 ; Kennedy, Trofimovich 2010 ; Derwing 2003 ; Derwing, Rossiter 2002 ; Derwing, Munro 1997 ; Derwing, Munro, Wiebe 1998). Ces comparaisons conduisent à envisager des moyens de développer chez les apprenants une capacité à réévaluer leurs objectifs, à identifier leurs propres erreurs (Derwing, Rossiter 2002) voire à développer un entraînement de la perception de ses difficultés phonétiques personnelles (Doughty 2001 ; Schmidt 1990).

Nous allons maintenant commenter quelques études qui nous semblent représentatives de diverses manières d'exploiter les différences entre les représentations des apprenants et des juges natifs.

L'objectif de Drewlow et Theobald (2007) était d'interroger des stéréotypes qui, couplés à une représentation idéalisée de la correction phonétique, peuvent devenir source d'anxiété. Ainsi, parmi les stéréotypes que les Américains associent aux Français, il y a celui de se montrer sans pitié à l'égard des étrangers qui ne maîtriseraient pas la langue de Voltaire, notamment en ce qui concerne la prononciation. À terme, une question sous-jacente était de déterminer si les représentations et les attitudes en matière de correction de la prononciation sont spécifiques à une nation ou à un groupe linguistique donné.

Les chercheuses ont interrogé a) 73 étudiants dont la langue maternelle était généralement l'anglais (66 personnes) ou une langue autre que l'anglais ou le français (7 personnes) ; b) 16 enseignants (teaching assistants) de FLE non natifs ; et c) 24 locuteurs natifs du français entre 18 et 75 ans. Chacun de ces groupes a répondu à un questionnaire du type Vrai / Faux (33 items pour les étudiants, 29 items pour les non natifs et 26 pour les natifs) dont les contenus étaient similaires mais adaptés à la situation de chacun.

Au vu des résultats, Drewlow et Theobald concluent que, en matière de correction phonétique, les attentes projetées dans les cours de français sont plus élevées que les attentes des locuteurs natifs réels. Ainsi, 92% des étudiants et 100% des enseignants non-natifs pensaient qu'acquérir une prononciation proche d'un natif était souhaitable alors que 88 % des natifs pensaient que ce n'était pas nécessaire. En définitive, ce sont

les erreurs de vocabulaire qui, d'après leurs dires, irritent le plus les natifs (96 %). Dans ce cas, il apparaissait que les attentes des instructeurs (et des apprenants) en matière de correction linguistique étaient trop élevées par rapport à celles des natifs.

Dans Lappin-Fortin et Rye (2014), l'objectif principal des chercheurs consistait à observer les auto-évaluations de 29 apprenants anglophones du français langue étrangère. Ces auto-évaluations ont eu lieu avant et après un stage de langue de 12 semaines. Il s'agissait de lire un texte représentatif des difficultés de prononciation du français ; le même texte a été utilisé avant le stage et à l'issue de ce dernier (le texte a également été utilisé comme support des exercices phonétiques durant le stage). Lappin-Fortin et Rye ont comparé chacune des deux auto-évaluations des 29 apprenants aux évaluations de deux juges. Sous cet angle particulier, les chercheurs ont observé une corrélation positive assez exacte (« fairly accurate ») en ce sens que plus les apprenants se considéraient comme forts, plus les juges les considéraient également comme tels. Mais l'existence d'une telle corrélation n'empêchait pas une tendance globale des apprenants à surestimer leur capacité à imiter les natifs et ce, aussi bien avant le stage qu'après. Il y avait également, surtout avant le stage, des désaccords sur la nature des difficultés phonétiques. Par exemple, les apprenants pointaient des difficultés spécifiques (prononciation du phonème [R]) alors que, de leur côté, les juges n'ont pas perçu de problème. Mais le contraire était également vrai : les juges ont repéré des difficultés (par exemple, les liaisons/enchaînement ou prononciation des voyelles) auxquelles les apprenants étaient peu sensibles.

L'enquête de Foote (2010) s'interrogeait sur la pratique qui consiste à enregistrer les apprenants pour les confronter à leurs productions. L'étude portait sur 8 apprenants de l'anglais. Leurs auto-évaluations ont été comparées aux estimations de 28 juges natifs. Chacun des 8 apprenants a été invité à prononcer 2 phrases. Ces 16 phrases ont alors été randomisées pour créer deux CD ; l'un pour les apprenants et l'autre pour les juges.

Le CD des non-natifs reprenait exclusivement la première phrase de chacun pour la comparer aux productions des autres apprenants. Par exemple, la phrase de l'apprenant 1 était comparée à celle de l'apprenant 2, puis à celle de l'apprenant 3 et ainsi de suite. De leur côté, le CD des juges sélectionnait de manière aléatoire la première phrase d'un apprenant pour la comparer avec la seconde phrase des autres apprenants.

Trois étapes d'(auto-)évaluation ont alors été menées : a) une première auto-évaluation des apprenants a eu lieu juste après l'enregistrement. Il s'agissait d'une évaluation globale de leur propre performance. b) Une seconde auto-évaluation a eu lieu 15 jours plus tard, à partir du CD destiné aux apprenants. Il était demandé aux apprenants d'identifier pour chaque paire la phrase qui témoignait d'un accent moins prononcé. Puis, ils ont rempli le même questionnaire que lors de la première séance concernant leurs performances. La chercheuse n'a pas observé de changement significatif entre les deux auto-évaluations ce qu'elle a interprété comme une absence de différence entre la perception qu'a un apprenant de sa propre voix et la perception de sa voix sur un enregistrement en l'absence de guidage par un enseignant. c) Enfin, les 28 juges ont écouté le second CD. Si l'accord entre les opinions des juges était fort (α de Cronbach = 0,97), il n'en allait pas de même pour la comparaison entre l'évaluation des juges et celle des apprenants ($r = -0,25$).

L'étude de Préfontaine (2013) portait quant à elle sur la comparaison entre les perceptions des juges et des apprenants en ce qui concerne l'aisance à l'oral (fluency). Les participants étaient 40 apprenants adultes du français langue étrangère (niveaux débutant à avancé) dont la langue maternelle était l'anglais. Il s'agissait de comparer les perceptions de ces 40 apprenants avec l'évaluation de trois juges francophones natifs. Les apprenants ont produit trois types de récits distincts : a) raconter une histoire à partir de 6 images tirées au sort ; b) raconter en L2 une courte histoire lue en L1 ; et c) résumer une bande dessinée de 11 cases.

Une des originalités de l'étude était que les évaluations des juges n'étaient pas considérées comme la référence ultime puisque les perceptions des individus ont aussi été comparées aux résultats d'un programme d'analyse du discours automatisé (*Praat software*) permettant notamment d'objectiver la fréquence et la durée des temps de pause.

L'auteure a observé une corrélation positive de force modérée entre les auto-évaluations des apprenants et les perceptions des juges. Préfontaine ne commente pas de manière détaillée la relation entre les perceptions des juges et les données recueillies par le logiciel Praat.

La démarche que nous proposons repose également sur la comparaison des scores assignés par des juges natifs et des apprenants. Notre premier objectif était de confronter les auto-évaluations d'apprenants polonophones avant et après la lecture d'un texte. Le second objectif consistait à comparer ensuite ces auto-évaluations à celles de juges francophones natifs.

RECHERCHE EMPIRIQUE

FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Nous avons formulé deux principales hypothèses de travail :

Hypothèse 1 : les notes que les apprenants s'attribueront à l'issue du test seront moins élevées que celles qu'ils avaient prédites avant d'entamer la lecture du texte.

Hypothèse 2 : la seconde série de notes sera plus proche des estimations proposées par les juges.

PARTICIPANTS ET PROCÉDURE DE LA RECHERCHE

Les participants de la recherche étaient 25 étudiants de français en première année dans une université polonaise. Ils étaient âgés de 19 à 23 ans (moyenne 19,80 ; écart type 0,86). Leur niveau de maîtrise de langue française était à peu près comparable (~B1), même s'ils ont suivi des parcours différents : ils ont accumulé entre trois et onze années d'étude du français (moyenne 5,54 ; écart type 2,18). Le groupe était composé majoritairement de jeunes femmes (23 contre 2 garçons seulement). La majorité des étudiants ont déclaré ne jamais être allés dans un pays francophone (13) ; pour les autres, la durée moyenne du séjour était de 2,41 semaines (écart type 3,06). Tous les étudiants ont

suivi un cours de phonétique pratique du français au cours de l'année 2015/2016 dirigé par un des auteurs de la présente recherche.

Avant d'être enregistrés, les étudiants ont été priés de remplir un questionnaire composé de 21 items. Dans la première partie de l'enquête, les participants ont dû fournir quelques informations essentielles sur eux, telles que le sexe, l'âge ou la durée de l'apprentissage du français. Ensuite, ils ont été priés de prendre position par rapport à une série de 10 assertions se référant à des opinions sur l'importance de la prononciation correcte dans la communication orale et à la perception subjective des difficultés de la prononciation française. Pour chacun des items, le choix d'une réponse s'effectuait sur une échelle de type Likert de cinq points qui prévoyait une modalité de réponse de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Finalement, dans la troisième partie, les participants ont dû évaluer sur une simple échelle graduée de 1 à 5¹ quatre aspects de leur prononciation : la capacité à prononcer correctement les phonèmes, le respect des liaisons, la capacité à accentuer correctement les syllabes et l'intonation de la langue française.

Après avoir complété le questionnaire, les élèves ont été enregistrés individuellement. La tâche consistait à lire une version abrégée et légèrement remaniée du texte *Ça va les études ?* tiré du manuel *Édito B1* (Heu, Abou-Samra, Perrard, Pinson 2012 : 32). Après une préparation de deux minutes, les sujets ont lu le texte à voix haute. Le son a été capturé avec une caméra à microphone stéréo SONY HDR-CX130 placée à courte distance de l'apprenant. Une fois l'enregistrement effectué, les participants ont été priés d'évaluer une seconde fois les quatre aspects de leur prononciation française suivant la même procédure que précédemment, c'est-à-dire que les questions qui leur ont été posées étaient identiques à celles de la troisième partie du questionnaire.

Les enregistrements ont été convertis au format MP3 et mis en ligne sur l'espace personnel et sécurisé d'un des auteurs de la recherche. Ensuite, les liens vers les enregistrements ainsi que les instructions détaillées ont été envoyés aux juges. Leur tâche a consisté en une évaluation de la qualité de la prononciation des participants en se servant d'une grille identique à celle utilisée dans notre questionnaire (cf. la troisième partie).

Les trois juges sont des enseignants francophones natifs. Ils sont dits « qualifiés » en ce sens qu'ils enseignent le français langue étrangère et/ou seconde depuis au moins 15 ans. Le juge 2 enseigne au Luxembourg et n'est donc pas familier des difficultés propres aux apprenants polonophones. Les juges 1 et 3, quant à eux, enseignent en Pologne et peuvent donc avoir des représentations préalables quant aux difficultés à observer.

RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous allons nous occuper des réponses fournies par les participants aux 10 assertions de la deuxième partie du questionnaire. Les résultats sont indiqués dans le Tableau 1.

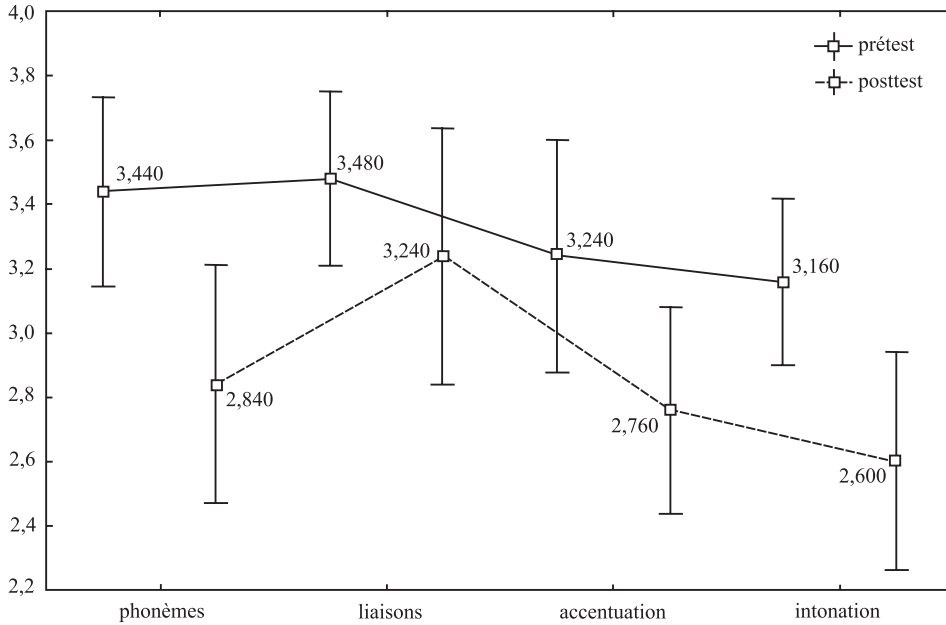
¹ Il était convenu que 1 était la note minimale et 5 la note maximale.

Tableau 1. Moyennes, écart type, valeurs minimales et maximales des réponses fournies aux 10 assertions du questionnaire

	Moyenne	Écart type	Min	Max
1) Je voudrais que ma prononciation ressemble à celle d'un natif	4,96	0,20	4	5
2) La prononciation française est très difficile	3,64	0,95	2	5
3) Une prononciation correcte de la langue étrangère est importante du point de vue d'une carrière professionnelle	4,84	0,37	4	5
4) Mes anciens professeurs accordaient une grande importance à la prononciation correcte du français	3,16	1,40	1	5
5) Je pense qu'il est possible de maîtriser la prononciation française à un degré proche de la prononciation d'un natif	4,36	0,49	4	5
6) La maîtrise de la langue française exige un travail important	4,76	0,72	2	5
7) Je pense qu'une prononciation correcte d'une langue étrangère peut s'acquérir uniquement lors d'un séjour à l'étranger	3,24	1,20	1	5
8) J'ai l'impression que je n'apprendrai jamais à prononcer correctement certains sons	2,36	1,15	1	5
9) Je me sens stressé(e) quand je sais que ma prononciation est évaluée	4,16	0,85	2	5
10) La prononciation correcte d'une langue étrangère est très importante	4,96	0,20	4	5

Comme nous pouvons le constater en analysant le contenu du Tableau 1, les participants de la recherche ont été quasi-unanimes quant à l'importance de la prononciation, en exprimant la volonté de la maîtriser aussi bien que possible (items 1, 3 et 10), même si les anciens enseignants de certains d'entre eux n'attachaient pas une attention particulière à cet aspect (item 4). Ensuite, les étudiants ont été presque entièrement d'accord avec l'assertion selon laquelle la maîtrise de la prononciation française exige un travail important (item 6) ; cependant leur perception globale du degré de difficulté de celle-ci était plutôt neutre (item 2). C'est peut-être pour cette raison qu'ils se sont montrés majoritairement optimistes quant à la possibilité d'apprendre à prononcer correctement les sons de la langue française (item 5) et leur capacité à atteindre cet objectif (item 8), sans nécessairement avoir à partir dans un pays francophone (item 7). Finalement, l'analyse de l'item 9 révèle que, au moins pour certains sujets, le niveau de stress éprouvé lors de l'évaluation de la prononciation représente un problème important.

L'étape suivante consistera à analyser les réponses fournies par les étudiants aux questions se référant à leur perception des quatre aspects de leur prononciation avant l'enregistrement (phase du prétest) et après l'enregistrement (phase du posttest). Rappelons que dans notre Hypothèse 1, nous avons prédit que lors de la phase du posttest les sujets seront moins enclins à s'attribuer des notes favorables que lors de la phase du prétest.



Graphique 1. Scores moyens se rapportant à l'auto-perception de quatre aspects de la prononciation française avant et après l'enregistrement. Les barres verticales représentent les intervalles de confiance à 95%

Source: élaboration personnelle.

Comme nous pouvons l'observer en analysant le contenu du Graphique 1 et du Tableau 2, les moyennes des réponses fournies par les participants après l'enregistrement sont systématiquement inférieures à celles fournies avant l'enregistrement. Le test *t* de Student pour échantillons appariés indique une différence significative entre les scores dans le cas de la perception de la prononciation des phonèmes, de l'accentuation et de l'intonation. Dans le cas des liaisons, cette différence est non-significative.

Dans chacun des cas, une mesure de taille d'effet (*d* de Cohen) a été calculée². Dans le cas de la prononciation des phonèmes la valeur du coefficient correspond à une taille importante, dans le cas de l'accentuation à une taille moyenne, et dans celui de l'intonation à une taille importante. Dans le cas des liaisons, la hauteur du coefficient indique une petite taille d'effet. Cela prouve que dans tous les cas sauf le deuxième notre Hypothèse 1 s'est avérée juste.

² La taille d'effet a été calculée selon la formule pour échantillons appariés $d = t_c [2(1-r)/n]^{1/2}$ (cf. Dunlap, Cortina, Vaslow, Burke 1996 : 171).

Tableau 2. Comparaison des scores assignés par les juges et des scores des participants lors de la phase du prétest

	Moyenne prétest	Moyenne posttest	Écart type prétest	Écart type posttest	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Phonèmes	3,440	2,840	0,712	0,898	3,464	24	0,002	0,733
Liaisons	3,480	3,240	0,653	0,969	1,541	24	0,136	0,275
Accentuation	3,240	2,760	0,879	0,778	3,116	24	0,005	0,575
Intonation	3,160	2,600	0,624	0,816	3,412	24	0,002	0,763

L'étape suivante de notre analyse consistait à juxtaposer les scores des étudiants avec ceux des juges. Afin de déterminer si les notes attribuées par les trois arbitres étaient similaires, nous avons effectué une série de comparaisons en utilisant l'analyse de la variance à un facteur. Les résultats se sont avérés statistiquement significatifs dans le cas de la prononciation ($F(2, 72) = 3,288 ; p < 0,05$), des liaisons ($F(2, 72) = 15,099 ; p < 0,001$), de l'accentuation ($F(2,72) = 7,315 ; p < 0,01$) et de l'intonation ($F(2,72) = 9,062 ; p < 0,001$) ; ces résultats montrent que dans certains cas les arbitres n'étaient pas concordants. Comme notre objectif était de créer, en nous basant sur l'ensemble des appréciations, un indicateur unique reflétant d'une manière aussi objective que possible la performance de chacun des sujets, l'apparition des divergences prononcées entre les trois juges était hautement problématique.

Dans le but de localiser précisément la source de ces divergences, nous avons effectué une série de tests *post-hoc* de Scheffé (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Résultats des tests *post-hoc* de Scheffé. Coefficient de corrélation intra-classe pour corrélations choisies

	Juges comparés	<i>p</i> (<i>post-hoc</i> de Scheffé)	<i>r_t</i>	<i>p</i> (corrélation intra-classe)
Prononciation	Juge1/Juge2	0,987	0,933	< 0,001
	Juge1/Juge3	0,042		
	Juge2/Juge3	0,033		
Liaisons	Juge1/Juge2	0,449	0,746	< 0,001
	Juge1/Juge3	0,002		
	Juge2/Juge3	0,001		
Accentuation	Juge1/Juge2	0,908	0,792	< 0,001
	Juge1/Juge3	0,003		
	Juge2/Juge3	0,012		
Intonation	Juge1/Juge2	0,246	0,880	< 0,001
	Juge1/Juge3	0,017		
	Juge2/Juge3	0,001		

L'application des tests de Scheffé nous a permis de préciser que les résultats statistiquement significatifs de l'analyse de la variance étaient dus au juge 3, dont les scores étaient discordants par rapport à ceux des juges 1 et 2. Par contre, les appréciations de ceux-ci n'étaient pas significativement différentes entre elles, et ce dans les quatre domaines : prononciation des phonèmes ($p = 0,987$), liaisons ($p = 0,449$), accentuation ($p = 0,908$) et intonation ($p = 0,246$). Le niveau d'accord inter-juges (entre juges 1 et 2) mesuré par le coefficient de corrélation intra-classe (cf. Tableau 3) s'est avéré élevé dans tous les cas de figure : prononciation des phonèmes ($r_i = 0,933$), liaisons ($r_i = 0,746$), accentuation ($r_i = 0,792$) et intonation ($r_i = 0,880$). Ainsi, après la mise à l'écart des scores du juge 3, un indicateur unique de performances des participants a pu être constitué à partir de la moyenne arithmétique des résultats des juges 1 et 2.

Une fois ce travail accompli, nous avons pu passer à la vérification de l'Hypothèse 2. Pour la placer dans un contexte plus large, rappelons que nous avons d'abord prédit que les étudiants allaient évaluer les quatre aspects de leur prononciation d'une manière différente avant et après l'enregistrement et que cette deuxième note serait inférieure à la première (Hypothèse 1). Nous avons ensuite formulé une deuxième hypothèse qui prévoyait que les notes fournies par les étudiants lors de la phase du posttest seraient plus proches de celles rendues par des juges qualifiés (Hypothèse 2). Pour le constater, nous avons effectué une série des tests t de Student pour échantillons appariés. Nous avons également calculé le coefficient d de Cohen (cf. note 2). Les résultats sont présentés dans les Tableaux 4 et 5.

Tableau 4. Comparaison des scores assignés par les juges et des scores des participants lors de la phase du prétest

	Moyenne juges	Moyenne prétest	Écart type juges	Écart type prétest	t	dl	p	d
Phonèmes	2,820	3,440	0,876	0,712	-3,427	24	0,002	-0,982
Liaisons	3,120	3,480	0,564	0,653	2,154	24	0,041	-0,590
Accentuation	3,000	3,240	0,736	0,879	3,116	24	0,005	-0,296
Intonation	2,740	3,160	0,805	0,624	2,309	24	0,029	-0,583

Tableau 5. Comparaison des scores assignés par les juges et des scores des participants lors de la phase du posttest

	Moyenne juges	Moyenne prétest	Écart type juges	Écart type prétest	<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Phonèmes	2,820	2,840	0,876	0,898	-0,109	24	0,914	-0,022
Liaisons	3,120	3,240	0,564	0,969	0,618	24	0,542	-0,151
Accentuation	3,000	2,760	0,736	0,778	-3,116	24	0,005	0,317
Intonation	2,740	2,600	0,805	0,817	-0,792	24	0,436	0,173

L'analyse des données présentées dans les deux tableaux permet de confirmer, en grande partie, notre Hypothèse 2. En effet, les notes que s'étaient attribuées les élèves lors de la phase de prétest sont sensiblement supérieures à celles des juges (cf. Tableau 2). Toutes ces différences sont statistiquement significatives. La divergence entre les scores est la plus marquée dans le cas de la prononciation des phonèmes (taille d'effet importante), un peu moins spectaculaire, mais toujours bien visible dans le cas des liaisons et de l'intonation (taille d'effet moyenne) et la moins prononcée dans le cas de l'accentuation (petite taille d'effet). La juxtaposition des scores des juges avec ceux du posttest (cf. Tableau 3) apporte des éléments qui étayaient notre Hypothèse 2. En effet, dans trois cas sur quatre (prononciation des phonèmes, liaisons et intonation), les scores du posttest sont très proches de ceux des juges : aucune des différences n'est statistiquement significative et la taille du coefficient *d* de Cohen correspond à chaque fois à une petite taille d'effet. Le cas de l'accentuation, qui reste à part, est particulièrement intéressant : la chute de l'auto-perception des capacités était tellement spectaculaire que la moyenne s'est avérée significativement inférieure à la note des juges.

L'ultime étape de notre analyse a consisté à effectuer des calculs de corrélation entre les variables choisies. Comme nous pouvons le voir en analysant le contenu du Tableau 6, seules 10 corrélations parmi les 118 corrélations examinées étaient statistiquement significatives. Nous avons volontairement écarté de notre analyse les variables « Sexe » et « Âge », car le groupe était presque exclusivement composé de personnes de sexe féminin du même âge.

Deux variables ont été analysées en premier lieu : « Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? » et « Combien de temps avez-vous passé dans un pays francophone ? ». Elles n'ont corrélé d'une manière significative qu'avec une seule variable. Ce constat indique que la longueur d'étude de la langue française ainsi que la longueur de séjour dans un pays francophone n'ont pas influencé l'auto-appréciation des participants. La seule exception est la corrélation négative de force modérée entre les variables « Une prononciation correcte de la langue étrangère est importante du point de vue d'une carrière professionnelle » et « Combien de temps as-tu passé dans un pays francophone ? » ($r = -0,433$). Elle indique que plus le séjour à l'étranger d'un étudiant donné était long, moins il était convaincu de l'utilité de la prononciation correcte dans la vie professionnelle.

Tableau 6. – suite

Je pense qu'il est possible de maîtriser la prononciation française à un degré proche de la prononciation d'un natif	0,239	-0,086	0,363	0,136	0,219	-0,014	-0,015	-0,201	0,212	0,167
La maîtrise de la langue française exige un travail important	0,112	0,119	-0,110	-0,062	0,166	0,145	0,160	0,115	0,273	0,113
Je pense qu'une prononciation correcte d'une langue étrangère peut s'acquérir uniquement lors d'un séjour à l'étranger	-0,043	-0,144	-0,519**	-0,234	-0,419*	-0,517**	-0,373	-0,248	-0,165	-0,323
J'ai l'impression que je n'apprendrai jamais à prononcer correctement certains sons	-0,014	0,114	-0,202	-0,144	-0,517**	-0,230	-0,089	0,054	-0,142	-0,328
Je me sens stressé(e) quand je sais que ma prononciation est évaluée	-0,283	-0,074	-0,052	-0,129	-0,369	-0,251	0,002	-0,003	-0,364	0,036
La prononciation correcte d'une langue étrangère est très importante	-0,329	-0,073	0,129	-0,269	0,372	0,266	0,057	-0,064	-0,280	-0,357

Dans le cas de la variable « Je voudrais que ma prononciation ressemble à celle d'un natif », trois corrélations se sont avérées statistiquement significatives. Dans tous les trois cas, il s'agit des corrélations positives d'une force modérée. Elles indiquent que plus le désir des sujets de maîtriser à la perfection la prononciation de la langue française était fort, plus leur perception de trois aspects de leur prononciation lors du posttest (phonèmes ($r = 0,427$), liaisons ($r = 0,481$) et intonation ($r = 0,408$)) était élevée.

Quant à la variable « La prononciation française est très difficile », il serait logique d'assumer que les sujets exprimant leur accord avec cette assertion évalueront les différents aspects de leur prononciation d'une façon moins positive que ceux qui s'y opposeraient. Or, même si la plupart des corrélations en question sont négatives, seule l'une d'entre elles s'est avérée statistiquement significative (avec la variable « Accentuation posttest »). Il ne s'agit donc pas d'une tendance marquée. La variable « Mes anciens professeurs accordaient une grande importance à la prononciation correcte du français » présente un cas de figure différent. Dans ce cas, nous nous attendrions à une ou plusieurs corrélations positives : en effet, les apprenants dont les enseignants attachaient une attention particulière au développement de la capacité à prononcer correctement les sons de la langue française devraient être plus sûrs de leurs compétences que les autres. Pourtant, ici aussi, seul l'un des coefficients de corrélation atteint une valeur suffisamment élevée pour être significatif (dans le cas de la variable « Phonèmes prétest », $r = 0,468$).

L'item suivant, « Je pense qu'une prononciation correcte d'une langue étrangère peut s'acquérir uniquement lors d'un séjour à l'étranger » corrèle significativement avec trois variables : « Phonèmes prétest » ($r = -0,519$), « Liaisons prétest » ($r = -0,419$) et « Liaisons posttest » ($r = -0,517$). Le signe négatif de ces corrélations ne nous surprend guère. En effet, plus l'étudiant considère l'exposition à la langue parlée des natifs comme une condition nécessaire à l'acquisition d'une prononciation correcte, plus sa croyance en ses propres capacités est diminuée.

Le cas de l'assertion suivante, « J'ai l'impression que je n'apprendrai jamais à prononcer correctement certains sons », devrait en principe être similaire à celui que nous venons de discuter : nous nous attendrions logiquement à une série de corrélations négatives résultant du fait que la faible confiance en ses propres forces devrait se répercuter sur la manière dont les participants jugent la qualité de leur prononciation. Or, même si cette tendance se confirme dans la plupart des cas, seule l'une de ces corrélations est statistiquement significative (avec la variable « Liaisons prétest », $r = -0,517$).

Finalement, les variables « Je pense qu'il est possible de maîtriser la prononciation française à un degré proche de la prononciation d'un natif », « La maîtrise de la langue française exige un travail important », « La prononciation correcte d'une langue étrangère est très importante » et « Je me sens stressé(e) quand je sais que ma prononciation est évaluée » n'ont corrélé de manière significative avec aucun élément inclus dans notre analyse. Le cas du dernier de ces quatre items est le plus important, car il montre que le niveau de stress ressenti par les participants n'a pas influencé leur perception de leur niveau de maîtrise de la compétence phonétique.

CONCLUSION

L'enseignement de la phonétique apparaît souvent en pratique comme une activité spécifique, détachée des autres séquences d'apprentissage. Cet enseignement est fondé sur tantôt sur des cours théoriques tantôt sur des exercices portant sur l'articulation de phonèmes problématiques ou encore des exercices où l'enjeu phonétique reste évident comme les vire-langue. Un certain nombre de recherches ont mis l'accent sur la perception que pouvaient avoir, en situation de communication ou de lecture à haute voix, des apprenants de leurs performances linguistiques, notamment sous l'angle de la phonétique. Ces résultats peuvent ensuite être confrontés aux évaluations de locuteurs natifs afin de mettre en perspective les objectifs, les attentes et les jugements des différents acteurs. Il est également possible d'observer les facteurs influençant ces évaluations.

Dans cette perspective, la recherche que nous avons menée se concentre principalement sur le problème de la perception de la qualité de la prononciation selon une double perspective : celle d'apprenants polonais du français et celle des enseignants expérimentés du FLE. Quant à ce premier groupe, la spécificité de notre approche consistait à soumettre aux participants le même questionnaire avant et après la lecture d'un texte. Ainsi, les étudiants ont dû s'auto-évaluer à deux reprises dans un laps de temps très court. Les fluctuations des notes que nous avons observées sont un phénomène intéressant, car elles témoignent de la variabilité des auto-perceptions des sujets lorsque ceux-ci sont soumis à une épreuve.

En effet, la nécessité de réévaluer sa prononciation immédiatement après la performance conduit la plupart du temps à une réappréciation de ses capacités. La situation dans laquelle un élève doit effectuer une lecture spontanée d'un texte est souvent celle où ses convictions relatives à ses propres compétences sont bousculées. Même dans une situation où – comme dans notre étude – aucune évaluation n'a été fournie aux sujets après la lecture, il est indubitable qu'un individu ayant suivi un cours de phonétique est capable de déceler la plupart des erreurs commises.

À l'opposé, le premier questionnaire, administré avant la lecture du texte, met les individus dans une situation d'évaluation tout à fait différente, car l'appréciation des compétences est en quelque sorte décontextualisée. Elle s'appuie exclusivement sur l'idée générale que se font les participants de leurs capacités, et est dépourvue d'ancrage dans un contexte immédiat. Dans ce cas, l'opinion en question était plutôt bâtie sur l'ensemble des appréciations construites au cours de l'année universitaire, se basant notamment sur les remarques critiques transmises par l'enseignant dans le cadre des cours, les impressions des élèves se rapportant à la qualité de leurs performances, etc. Il s'avère que ce jugement, qui devrait en principe être assez constant et résistant aux fluctuations, peut changer de façon assez visible lorsque les élèves se retrouvent face à un défi.

Évidemment, l'élément le plus important de notre étude était la comparaison des scores des participants avec ceux attribués par les juges expérimentés. Nous avons tenté d'objectiver les appréciations de ceux-ci en ne retenant que celles qui étaient les plus rapprochées. La question qui nous intéressait particulièrement était de savoir si et dans quelle mesure les jugements des enseignants peuvent concorder avec ceux des élèves. Les résultats obtenus indiquent que les apprenants surestiment la plupart du temps leurs

compétences. S'ils sont capables de porter un jugement lucide sur la qualité de leur prononciation, c'est uniquement dans une situation où leurs capacités sont testées.

L'étude comportait naturellement certaines limitations. La première d'entre elles consistait à soumettre à l'épreuve un groupe d'élèves assez restreint, dont le niveau de langue était similaire. Un élargissement de perspective permettrait sans doute de formuler des conclusions plus viables. La limitation suivante consistait à tester puis retester les élèves à une seule reprise, ce qui ne nous a pas permis pas de suivre une éventuelle évolution des auto-appréciations. Pourtant, la répétition de la même démarche expérimentale conduirait probablement à une situation dans laquelle les sujets s'habitueraient rapidement à la procédure en question et les résultats risqueraient d'en être déformés.

BIBLIOGRAPHIE :

- ANDERSON-HSIEH Janet, JOHNSON Ruth, KOEHLER Kenneth, 1992, The Relationship between Native Speaker Judgments of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody, and Syllable Structure, *Language Learning* 42(4) : 529–555.
- BILLEREY Božena, 2004, *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais ; élaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*, Université de Toulouse Le Mirail : thèse non publiée.
- BIRDSONG David, 2003, Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales, *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18, <http://aile.revues.org/1150> (consulté le 15.05.2016).
- BIRDSONG David, 2007, *Native – like Pronunciation among Late Learners of French as a Second Language*, (in :) Ocke-Schwen Bohn, Murray J. Munro (eds.), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege*, Amsterdam: John Benjamins, 99–116.
- BONGAERTS Theo, 1999, *Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners*, (in :) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, David Birdsong (ed.), Mahwah, NJ : Erlbaum, 133–159.
- BUSS Larissa, 2015, Beliefs and Practices of Brazilian EFL Teachers Regarding Pronunciation, *Language, Teaching Research* 20(5) : 619–637.
- DERWING Tracey M., 2003, What do ESL Students Say about Their Accents?, *The Canadian Modern Language Review* 59(4) : 547–566.
- DERWING Tracey M., MUNRO Murray J., 2005, Second Language Accent and Pronunciation Teaching : A Research Based Approach, *TESOL Quarterly* 39(3) : 379–397.
- DERWING Tracey M., MUNRO Murray J., WIEBE Grace E., 1997, Pronunciation Instruction for “Fossilized” Learners: Can It Help?, *Applied Language Learning* 8(2) : 217–235.
- DERWING Tracey M., MUNRO Murray J., WIEBE Grace E., 1998, Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction, *Language Learning* 48(3) : 393–410.
- DERWING Tracey M., ROSSITER Marian J., 2002, ESL Learners' Perceptions of Their Pronunciation Needs and Strategies, *System* 30(2) : 155–116.
- DOUGHTY Catherine, 2001, Cognitive Underpinnings of Focus on Form, (in :) *Cognition and Second Language Instruction*, Peter J. Robinson (ed.), Cambridge : Cambridge University Press, 206–257.
- DREWELOW Isabelle, THEOBALD Anne, 2007, A Comparison of the Attitudes of Learners, Instructors, and Native French Speakers about the Pronunciation of French: An Exploratory Study, *Foreign Language Annals* 40(3) : 491–518.
- DUNLAP William P., CORTINA Jose, VASLOW Joel B., BURKE Michael J., 1996, Meta-analysis of Experiments with Matched Groups or Repeated Measures Designs, *Psychological Methods* 1(2) : 170–177.

- FOOTE Jennifer A., 2010, *Second Language Learners' Perceptions of Their Own Recorded Speech*, Edmonton: Prairie Metropolis Centre, <https://sites.ualberta.ca/~pcerii/WorkingPapers/WP1002.pdf> (consulté le 19.12.2016).
- FOOTE Jennifer A., TROFIMOVICH Pavel, COLLINS Laura, SOLER-URZÚA Fernanda, 2013, Pronunciation Teaching Practices in Communicative Second Language Classes, *The Language Learning Journal* 44(2) : 181–196.
- HAHN Laura, 2004, Primary Stress and Intelligibility: Research to Motivate the Teaching of Suprasegmentals, *TESOL Quarterly* 38(2) : 201–223.
- HEU Elodie, ABOU-SAMRA Myriam, PERRARD Marion, PINSON Cécile, 2012, *Le nouvel Edito. Niveau B1*, Paris : Didier.
- HINCKS Rebecca, EDLUND Jens, 2009, Promoting Increased Pitch Variation in Oral Presentations with Transient Visual Feedback, *Language Learning & Technology* 13(3) : 32–50, <http://llt.msu.edu/vol13num3/hincksedlund.pdf> (consulté le 28.11.2016).
- KENNEDY Sara, TROFIMOVICH Pavel, 2010, Language Awareness and Second Language Pronunciation : A Classroom Study, *Language Awareness* 19(3) : 171–185.
- LAPPIN-FORTIN Kerry, RYE B.J., 2014, The Use of Pre-/Posttest and Self-Assessment Tools in a French Pronunciation Course, *Foreign Language Annals* 47(2) : 300–320.
- MACDONALD Shem, 2002, Pronunciation: Views and Practices of Reluctant Teachers, *Prospect* 17(3): 3–18, http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_17_no_3/17_3_1_MacDonald.pdf (consulté le 28.11.2016).
- OLSON Daniel J., 2014, Benefits of Visual Feedback on Segmental Production in the L2 Classroom, *Language Learning & Technology* 18(3): 173–192, <http://llt.msu.edu/issues/october2014/olson.pdf> (consulté le 28.11.2016).
- PRÉFONTAINE Yvonne, 2013, Perceptions of French Fluency in Second Language Speech Production, *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 69(3) : 324–348.
- SCHMIDT Richard W., 1990, The Role of Consciousness in Second Language Learning, *Applied Linguistics* 11(2): 129–158, <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf> (consulté le 20.11.2016).
- SAITO Kazuya, 2011, Examining the Role of Explicit Phonetic Instruction in Native-like and Comprehensible Pronunciation Development: An Instructed SLA Approach to L2 Phonology, *Language Awareness* 20(1) : 45–59.
- WANIEK-KLIMCZAK Ewa, 2013, It's All in Teachers' Hands': The English Pronunciation Teaching in Europe Survey from a Polish Perspective, (in :) *Investigations in Teaching and Learning Languages: Second Language Learning and Teaching*, Danuta Gabryś-Barker, Ewa Piechurska-Kuciel, Jerzy Zybert (eds.), Heidelberg : Springer, 245–259.