

# LES ERREURS EN PRODUCTION ORALE RELEVANT DU SYSTEME PHONOLOGIQUE. DE LA NATURE DE L'ERREUR A SA REMEDIATION

## Résumé

Sur l'ensemble des erreurs qui peuvent affecter une production orale en FLE et qu'une grille d'analyse cherche à systématiser, l'article vise à catégoriser et illustrer les erreurs de prononciation d'étudiants italiens en français langue étrangère et à réfléchir sur les techniques pédagogiques de remédiation que l'enseignant peut mettre en œuvre. Il défend l'idée d'un lien fort entre production orale et activités d'écoute.

L'erreur est intrinsèquement liée à toute forme d'apprentissage où elle est naturelle. Elle fait partie du quotidien de l'enseignant dont la mission est d'aider l'apprenant à la dépasser, mais trop souvent elle est stigmatisée comme étant un écart par rapport à une forme juste et sert de mètre de mesure de la compétence par soustraction. Si nous nous plaçons du point de vue de l'enseignant, la réflexion peut s'orienter dans trois directions : d'une part, la compréhension de l'erreur (quel est le segment erroné, comment le décrire et le catégoriser, comment l'expliquer), d'autre part l'identification des formes de remédiation (*feedback*) que l'on peut apporter, enfin l'évaluation. Nous ne traiterons pas ici ce dernier volet, mais des deux premiers dans la mesure où notre hypothèse est que si l'enseignant comprend davantage la nature de l'erreur, la remédiation qu'il pourra offrir pourrait s'en trouver plus efficace.

Nous inscrivons notre travail dans le cadre de la production orale (PO). Les erreurs y sont multiples ; elles touchent plusieurs niveaux dont les grilles d'évaluation des certifications, pour prendre cet exemple, essaient de tenir compte en attribuant d'une part des points aux trois composantes linguistiques de l'expression orale – maîtrise du système phonologique, du système morphosyntaxique et du lexique – et d'autre part, en évaluant l'efficacité communicative en tenant compte du type d'expression (en interaction ou en monologue suivi), de l'intention communicative et du genre discursif (parler de soi, exposer un fait, un point de vue, raconter, etc.). Mais notre contribution ciblera un aspect plus restreint encore : nous aborderons la question de l'erreur dans la production orale d'italophones en français en nous limitant à la phonétique/phonologie, et donc en restreignant considérablement le champ de l'observation.

Notre contribution s'articulera en deux temps. Tout d'abord, après un bref rappel de la littérature sur le sujet de l'erreur, nous fournirons une grille d'analyse qui permettra de catégoriser les erreurs phonologiques/phonétiques les plus fréquentes commises par les apprenants italiens, en nous appuyant sur des corpus d'erreurs relevées chez des étudiants de l'université de Venise, et sur des travaux de recherche actuels. Puis nous envisagerons la façon d'y remédier sur deux plans : en aval dans le travail de correction que l'on peut apporter, et plus rapidement en amont de l'erreur dans la façon de présenter le système phonologique du français.

## 1. Comprendre la nature des erreurs phonologiques en PO

### 1.1. Les concepts-clés de l'analyse des erreurs

Commençons par parcourir brièvement les concepts-clés de l'analyse des erreurs pouvant nous servir ensuite pour nous focaliser sur le système phonologique. Nous renvoyons à la présentation toujours pertinente des différentes recherches et théories faite par Pujol et Véronique (1991), à celle de Marquillo Laruy (2003) et de Bosisio (2012) et à l'étude de Cognini et Anquetil sur la représentation de l'erreur chez l'apprenant (2014). Rappelons ici seulement quelques éléments utiles pour notre réflexion.

*Le concept d'interlangue, entre interférence et parcours évolutif intralangue*

Le premier type d'erreurs qui a été mis en évidence par Uriel Weinrich (1953) et Robert Lado (1957) est dû au phénomène d'*interférence*, à savoir la pression de la langue maternelle (voire d'autres langues appartenant au répertoire de l'apprenant) sur la langue en apprentissage. C'est le cas classique de l'apprenant italien prononçant « roue » au lieu de « rue », ce qui conduisait à postuler que toute dissymétrie entre la langue 1 et la langue en apprentissage pouvait potentiellement donner lieu à des erreurs. Or, il a été montré que ce postulat n'était pas généralisable à tous les apprenants, que toutes les dissymétries ne causent pas d'erreurs, que des erreurs similaires sont faites par des apprenants de langue maternelle différente et enfin qu'il existe des erreurs qui ne sont pas dues à une dissymétrie entre les langues.

Une conception plus organique de l'erreur s'est alors imposée en particulier chez les chercheurs anglo-saxons aboutissant à la notion d'*interlangue*, conçue comme un système transitoire entre LM et LE (Corder 1967-1984, Selinker (1972-1992), Richards 1974). Oller et Ziahosseini (1970) reviennent sur l'analyse contrastive et proposent une « version modérée » entre l'idée que toute dissymétrie entre L1 et L2 entraînera des erreurs et un blocage de l'apprentissage (hypothèse forte) et l'idée que l'apprentissage est toujours possible et le recours à la L1 se fait par défaut sur un point encore non acquis (hypothèse faible) : les erreurs apparaîtraient là où les différences entre les deux langues sont subtiles favorisant des transferts négatifs.

L'impulsion donnée dès l'apparition du concept de système transitoire aux études sur l'acquisition du langage a consisté dans la recherche des traits systématiques dans le parcours évolutif. Rappelons les cinq catégories de l'erreur définies par Selinker (1972) :

1. *transfert linguistique* (ce sont les interférences dues à la pression de la LM) ;
2. *transfert d'apprentissage* (émergence de phénomènes liés à la méthode utilisée, par exemple le fait d'utiliser le pronom « Il » à la place de « elle » parce qu'on apprend à conjuguer les verbes avec le pronom masculin le plus souvent) ;
3. *stratégies d'apprentissage* (stratégies personnelles d'assimilation progressive comme la simplification ou l'évitement)
4. *stratégies de communication* (liées à la mobilisation des instruments à un moment donné)
5. *hypergénéralisation* (assimilation d'une règle et extension de son emploi au-delà du possible)

Corder (1981) rajoute une distinction entre les erreurs sur la base de leur recevabilité par un locuteur de la langue cible : une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique, mais il ajoute également qu'elle peut être appropriée ou inappropriée du point de vue communicatif. Par exemple, une erreur d'accord comme *je voit* est inacceptable linguistiquement par rapport à l'écrit, mais n'est pas ininterprétable pour la communication à l'écrit et n'a pas d'incidence sur la compréhension à l'oral. Debyser *et al.* (1967) avaient du reste déjà introduit dans la *Grille de classement typologique des fautes*, la distinction entre erreur relative (la forme existe mais n'est pas appropriée) et erreur absolue (une forme non existante et non-interprétable). C'est à Corder (1967) que l'on doit aussi la distinction entre *faute* et *erreur*, la *faute* n'étant qu'un épiphénomène redevable à la performance et qui peut être corrigée. Klein (1984[1989]) choisit le mot de « lernervarietät » - traduit en français « lecte d'apprenant », qui est donc une variété en évolution possédant néanmoins ses propres structures et ses propres régularités.

Enfin, il faut tenir compte d'autres facteurs dans l'apparition des erreurs qui sont occasionnels et liés aux circonstances. Selon Astolfi (1999 : 58-59), les erreurs peuvent être tributaires

1. du degré de compréhension des consignes,
2. des habitudes scolaires,
3. du mauvais décodage des attentes de l'éducateur,
4. des conceptions alternatives des élèves et des démarches qu'ils utilisent,
5. des opérations intellectuelles impliquées,
6. d'une surcharge cognitive à cause d'une tâche trop complexe à réaliser,
7. du transfert d'une discipline à l'autre,
8. de la complexité propre du contenu.

#### *Une grille d'observation de l'erreur en PO*

Sur la base des recherches précédentes, au cours d'une recherche empirique sur les erreurs observées à l'écrit dans des copies de DELF B1 (JAMET, 2013), nous avons élaboré une grille nous permettant de catégoriser les segments erronés. Nous nous plaçons alors dans une perspective certificative, c'est-à-dire sans le secours que peut apporter, lors d'une évaluation formative, la connaissance du lecte de l'apprenant, et sans la possibilité de dialoguer avec l'apprenant pour savoir pourquoi il a commis telle erreur. Donc la catégorisation a été pensée à partir de l'observable.

Tombolini (2016) reprend cette grille qu'elle adapte à la production orale dans une perspective descriptive qui unisse les différentes théories. Son corpus est constitué d'enregistrements de productions orales d'étudiants universitaires de 2<sup>e</sup> année, ayant un niveau B1+. Nous adaptons le tableau qu'elle a élaboré en y ajoutant une section sur l'acceptabilité communicative. La première partie du tableau – Description de l'erreur – permet de catégoriser l'erreur ; la seconde partie – Interprétation de l'erreur – de fournir une interprétation.

Description de l'erreur	Erreur de nature linguistique	1. <b>Lexique</b> a) non-sens b) faux-sens c) barbarisme
		2. <b>Morphologie</b> a) morphologie lexicale b) morphologie verbale c) autre
		3. <b>Syntaxe</b> a) accord b) ordre c) subordination
		4. <b>Phonétique</b>
	Opération mise en œuvre dans l'erreur linguistique	1. <b>Ajout</b> 2. <b>Omission</b> 3. <b>Substitution</b> 4. <b>Déplacement</b>
Erreur de nature pragmatique	1. <b>Erreur pragmatique</b> (d'usage): a) communication possible, mais incorrecte sur le plan pragmatique b) communication coupée, car forme incorrecte	
	2. <b>Erreur sociolinguistique</b> : style et registre inappropriés au contexte	
	3. <b>Modification de l'intention communicative</b> : a) réduction de l'objectif communicatif b) interruption de la communication	
Recevabilité communicative	1. <b>Erreur absolue</b> une forme non existante et non acceptable	
	2. <b>Erreur relative</b> a) une forme existante mais inacceptable en contexte b) une forme erronée mais qui n'entrave pas la communication	
Interprétation de l'erreur	Origine	1. Erreur d' <b>interférence</b> entre L1 et L2 2. Erreur <b>évolutive</b> d'apprentissage (intra-langue) 3. Erreur liée aux conditions d'apprentissage
	Stratégie psycholinguistique	1. <b>Transfert</b> a) calque b) emprunt direct 2. <b>Simplification</b> a) archiforme b) hypergénéralisation 3. <b>Compétence partielle</b> a) sélection erronée b) application incomplète de la règle c) création de formes d) hypercorrection
	Stratégie communicative	1. <b>Stratégie de coopération</b> : le locuteur demande de l'aide 2. <b>Stratégie d'évitement</b> : le locuteur évite la difficulté 3. <b>Stratégie non linguistique</b> : gestes, mimiques

## 1.2. L'erreur en phonétique à l'intérieur de ce cadre d'analyse

Observer une erreur en phonétique de la part de l'interlocuteur, c'est percevoir une différence entre un modèle intériorisé et l'item produit et entendu qui s'en écarte. Il y a donc deux problèmes dans la perception de l'erreur en production, celui de la norme de référence d'une part, et celui du degré d'acceptabilité de l'accent étranger d'autre part.

Le problème de la référence, sous-jacente à toute comparaison en la matière, implique souvent un jugement de valeur ; l'erreur serait jugée à l'aune d'un modèle de « français correct » assimilé à un français natif. C'est le français des élites parisiennes et par voie de conséquence celui des grands médias aujourd'hui qui constitue la norme culturelle que les manuels de FLE reproduisent. Or, il est maintenant admis par les chercheurs qu'un français standard qui serait parlé par tout le monde n'existe pas et des linguistes à juste titre s'insurgent contre la glottophobie (BLANCHET, 2016). Du reste, lorsque l'apprentissage se fait en immersion, c'est le français de l'entourage qui sert de modèle et un immigré à Marseille n'apprendra pas le même français – langue seconde – qu'à Lille ou au Québec. Mais lorsque l'apprentissage initial se passe en classe de langue étrangère, avec un professeur qui parle la même langue que ses élèves, le modèle est fourni à la fois par les enregistrements du manuel – et certainement un manuel français ou québécois ne sera pas le même – par quelques documents authentiques et par la voix de l'enseignant. Dans les niveaux élémentaires, la variation toutefois n'est jamais prise en compte, si ce n'est de façon anecdotique pour faire prendre conscience de l'existence d'une diversité. Mais pourrait-il en être autrement ? De notre point de vue, il serait contre-productif de former l'élève à apprendre plusieurs façons de prononcer lorsqu'il débute ; il le fera peut-être par lui-même plus tard au contact des locuteurs natifs, selon les aléas de sa vie, et sera libre de choisir son accent. C'est du reste la conclusion de Galazzi dans son article *Accent natif, où es-tu ?* (2008) qui affirme que ce « standard ne peut constituer qu'une étape intermédiaire dans l'itinéraire d'apprentissage ». Elle poursuit par contre sa réflexion en se plaçant du point de vue de la réception, et

nous défendons la même idée qu'il est fondamental aujourd'hui d'apprendre à comprendre la variation, c'est-à-dire de savoir ramener à un même phonème discriminant plusieurs phones légèrement différents, mais cela ne peut pas se faire avant un niveau intermédiaire. L'expérience de transcodage à partir d'extraits authentiques de français parlé décrit par Paternostro (2014) ne se fait qu'à partir d'un niveau B1 et pour améliorer la compréhension.

Pour notre propos ici, nous nous plaçons donc dans le cadre d'un enseignement du français hexagonal en Italie, qui est pratiquement exclusif, avec pour modèle de référence premier le français standard des grands médias, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de tolérance envers des prononciations qui ne seraient pas exactement standard. Le son produit par l'apprenant pourrait appartenir en effet à l'ensemble des variantes géographiques ou sociales possibles (c'est le cas d'un Italien qui prononce des nasales ouvertes comme les méridionaux ou revenant de France au contact de jeunes palatalise le « t »), mais il pourrait aussi relever d'un accent étranger. Or, la tolérance aujourd'hui envers l'accent étranger est beaucoup plus grande, dans le monde anglophone, avec l'anglais *lingua-franca*, mais également dans le monde francophone où des non-natifs peuvent interagir avec des natifs ou des non-natifs (GALAZZI, 2015 ; GALAZZI & PATERNOSTRO, 2016). Les technologies de la communication que la récente pandémie a rendues plus familières faciliteront les interactions ; ainsi une expérience de recherche-action à l'Université de Venise est en train d'être montée avec des étudiants américains et italiens communiquant entre eux en français. Par conséquent l'intelligibilité de ce qui est dit, plus que l'adéquation au modèle, est indéniablement un facteur important pour la communication, et pour l'évaluation de la prononciation. Néanmoins, dans le cadre d'une formation visant à l'amélioration de la performance, la grille que nous avons présentée permet de catégoriser l'erreur de façon plus fine, sachant qu'il y a des traits phonétiques, notamment en termes d'opposition discriminante, qui ne sont pas négociables (GALAZZI & PATERNOSTRO, 2018).

### Comment décrire l'erreur ?

À partir de cette grille, donnons quelques exemples, tirés de notre pratique d'enseignant, pour montrer comment classer une erreur de phonétique. On pourra donc trouver des erreurs qui pourraient consister en :

- un ajout (*coup* prononcé *coupe* \*[kup] ou *an* prononcé *âne* \*[an]),
- une omission (*sens* prononcé *cent* \*[sã]),
- une substitution (*rue* prononcé *roue* \*[ru]),
- un déplacement (*fromage* prononcé *\*formage* \*[fɔrmaʒə])

L'origine pourrait être attribuée à l'interférence pour *rue*, puisque le phonème vocalique /y/ n'existe pas en italien et pour *coup* puisque l'italien prononce, à quelques exceptions près, toutes les lettres. Par contre dans *sens* prononcé sans le /s/, il s'agit d'une erreur *intra-langue évolutive* due à une hypergénéralisation de la règle des consonnes finales muettes.

Pour ce qui est de la recevabilité à l'oral, prononcer *debout* comme \*[deby] avec une interférence ([e] à la place de /ə/) et une hypercorrection ([y] à la place de /u/) ne posera pas de problème de compréhension à l'auditeur français dans l'énoncé : *je ne tiens plus debout tellement j'ai sommeil*, car le co-texte et le contexte aident au décodage. Ce sont donc des erreurs inacceptables linguistiquement mais recevables. Par contre une erreur fréquente qui consiste à prononcer *Les Français se plaignent tout le temps* avec le « s » final sonorisé \*[frãsezə] serait acceptable linguistiquement (la forme existe) mais irrecevable sur le plan de la communication car le référent passe de l'ensemble du peuple français à la seule catégorie des femmes. Notons que le poids de la même erreur serait moindre sur le plan communicatif si dans la phrase, il y avait un autre marqueur du masculin pluriel, par exemple: *Les Français* \*[frãsezə] *sont râleurs*. Mais dans ce cas, le degré d'acceptabilité linguistique chuterait car la prononciation erronée au féminin entre en contraste avec le masculin de l'adjectif.

### Les erreurs phonétiques des italo-phones

Dans son étude sur les erreurs en PO à partir d'un corpus recueilli en situation de cours et analysé *a posteriori* sur enregistrement, Tombolini (2016) relève seulement 6% d'erreurs de phonétique et parmi ces erreurs, quasiment toutes sont imputables à l'interférence, soit par ajout (*sport*, *estomac*), soit par substitution (*j'ai vu* \*[vu]). Elle souligne l'erreur d'un étudiant qui prononce *mauvaise soir* [movezə swar], or celle-ci peut avoir deux interprétations liées à l'interférence dans les deux cas : soit l'étudiant prononce le « s » final, contrevenant à la règle des consonnes finales, soit il produit la forme du féminin pensant que *soir* est féminin comme en italien. Dans le premier cas, l'erreur est phonétique, dans le 2° cas, l'erreur serait lexicale et, par ricochet, grammaticale en ce sens que l'accord en genre n'est pas respecté, mais ce ne serait pas par ignorance de la règle de l'accord, au contraire.

Ce résultat était limité du fait de l'exiguïté de l'échantillon. En prenant le corpus des 87 examens oraux de première année d'université (niveau B1) de la session de juin 2020, à partir d'une prise de notes au moment de l'examen, dans deux tâches différentes, une tâche de lecture à haute voix, et une tâche d'interaction, voici une typologie des erreurs relevées, unifiées, car nous avons constaté que la pression de l'écrit sur l'oral se manifeste aussi en production orale spontanée, même si l'oralisation des consonnes finales est plus fréquente en lecture qu'en expression libre. Nous classons les erreurs dès qu'elles ont une occurrence.

## Interférences

a. Oralisation de lettres normalement muettes :

Erreurs difficilement recevables :

- désinence verbale non muette \*[ent] : *ils rient, ils passent, ils semblent, ils regardent* ;
- prononciation de la consonne muette et création d'une ambiguïté car - production d'un autre mot : *temps* \*[tãp], *camp* \*[kãp], *dans* \*[dãs], *les cours* \*[kursø], - production d'une autre forme verbale : *entend* [ãtãdø], *rend* [rãdø] ; - production d'un féminin avec l'oralisation du \*[t] : *intéressant, mort, découvert, sujet* ;
- prononciation de la consonne finale entraînant une forme du féminin : \*[...ɛrø] (*léger, premier, étranger*), \*[...ɛnø] (*prochain*) ;
- prononciation de toutes les lettres comme en italien aboutissant à des mots inexistantes : *baie* \*[baj], *quand* \*[kwãd], *auteur* \*[autœr], *vieil* \*[vjel].

Erreurs éventuellement recevables en contexte :

- prononciation du « r » final \*[...ɛr] (*blessé, posé, douanier, danger*) ou \*[...œr] (*monsieur*)
- prononciation de la consonne muette : *sept* \*[sɛpt]
- prononciation de la consonne nasale finale et absence de nasalisation de la voyelle : \*[ɔm] ou \*[ɔn] (*nom, éducation, région, révolution, nous pouvons*) ; \*[in] (*destin*) ; \*[ɛn] ou \*[ɛm] (*fin faim, rien*)

b. Prononciation erronée du phonème, assimilée à un phonème proche présent en L1 :

- /ø/ réalisé comme [o] *eux* \*[o]
- /ə/ réalisé comme [e] : *petite* \*[petit], *que, retenu, secoué*,
- /y/ réalisé comme [u] : *il a dû* \*[du], *solitude*
- /ɥ/ réalisé comme [w] : *huit* \*[wit], *s'enfuir*
- /ã/ réalisé comme [ɛn] ou [ɛ] pour la graphie « en » : *pense* [pɛsø], *penche, tend, en, lentement, attention, sentiment, semblable*,
- /j/ réalisé comme [ʎ] ou [lj] : *filles* \*[filjø].

## Erreurs évolutives (intra-langue)

a. Erreurs sur les liaisons :

- liaisons non réalisées : *je vous//en prie* ; *je vous//envoie* ; *vous//allez* ; *un//érudit* ; *son//embonpoint* ; *très//habile* ; *quatre-vingt//ans, en plein//hiver* ;
- liaisons interdites réalisées : *l'avion=a* ; *et=on* ; *et=après* ; *et=alors* ; *en=haut, union=européenne, production=écrite* ;
- liaisons erronées. *on(t)=été* \*[onete], *quan(d)=on atterrit* \*[kanõnateri...] ; *l'enfan(t) est* \*[ãfãne] ;
- enchaînement au lieu de liaison : *il(s) arrivent* \*[ilarivø], *ils ont* \*[ilõ].

b. Hypergénéralisation :

- hypergénéralisation de la formation du féminin sur la base du masculin : *une* \*[œnø] (erreur récurrente) ;
- hypergénéralisation de la prononciation de la voyelle simple devant double consonne ou y en lecture : *j'emène* \*[zɛmɛn], *ayant* \*[ajã], *pays* \*[pai] ;
- hypergénéralisation de la règle des infinitifs du 1er groupe : *réfléchir* \*[refleʃi] ;

- hypergénéralisation de la règle des consonnes muettes : *le sens* \*[sã] ;
- non prise en considération des exceptions : *seconde* \*[sækõdã], *monsieur* [mõsjø] ; *soixante* \*[swaksãt] ; *femme* \*[fẽmã], *ville* [vijã] ;
- hypergénéralisation de la chute du « e » et de la consonne finale : *petite fille* \*[põtifijø], *toute l'histoire* \*[tulistwar].

### c. Hypercorrection :

- prononciation du phonème non existant en L1 à la place du phonème identique de l'italien : /u/ prononcé [y] : *rendez-vous* \*[vy], toute \*[tyt], *beaucoup* [boky] / /o/ prononcé [ø] : *peau* \*[pø], *pauvre* \*[pøvrã], *cadeau* \*[kadø], *beau* \*[bø] ;
- voyelle non-nasale nasalisée : *Antoine* [ãtwã].

À toutes ces erreurs, ajoutons une occurrence : *adolescent* où les lettres « sc » sont prononcées à l'italienne \*[adoleʃẽnt], et le /r/ qui pour beaucoup d'élèves reste prononcé comme en italien [r], sans que cela n'entrave la communication, même si la perception de l'accent étranger s'en trouve accentuée.

Le relevé que nous venons de présenter n'est pas quantitatif, mais qualitatif et empirique. Toutefois nous pouvons dire au vu de l'ensemble des fiches de notes, et du nombre d'exemples par catégories, que les erreurs d'interférence sont plus systématiques et les erreurs d'intralangue, plus ponctuelles. Dans le cas des consonnes finales prononcées, on ne sait pas s'il s'agit de la pression de la forme écrite du français avec l'application des règles de lecture de l'italien, ou bien la proximité typologique des langues, dans la mesure où le mot italien correspondant possède la même consonne prononcée, et il y aurait donc calque.

Pour ce qui est des difficultés articulatoires, ce sont les voyelles qui posent le plus de problèmes et nous pourrions donc confirmer sur ce point le fait que les erreurs se concentrent sur les phonèmes inexistantes en italien et présents en français qui risquent d'être assimilés au phonème présent dans la L1 le plus proche structurellement. Ainsi toutes les voyelles arrondies antérieures sont potentiellement lieux d'erreur : le /y/ sera toujours rapproché de la voyelle postérieure arrondie /u/, je n'ai jamais entendu d'italophones l'assimiler à un /i/ et les meilleurs étudiants seront tentés d'étendre cette prononciation par hypercorrection là où il n'y a pas lieu de le faire. Le /ø/ ou le /œ/ seront rapprochés soit de /o/ ou /õ/, postérieurs, soit de /e/ ou /ẽ/ antérieurs. Nous avons trouvé l'exemple de /ø/ prononcé [o] du corpus précédent, mais par expérience nous pouvons affirmer qu'un mot comme *peur* pourra osciller entre [pẽrã] et [põr].<sup>1</sup> Enfin, la lettre « e » correspondant à /ø/ est de façon récurrente prononcée [ẽ]. Les nasales relèvent d'un traitement différent. En effet, si l'on exclut l'erreur de la prononciation de la consonne « n » qui peut rentrer dans le phénomène plus large de la prononciation des consonnes finales, pour ce qui est de l'articulation même, on s'aperçoit que l'erreur la plus fréquente concerne la graphie « en » qui n'est pas prononcée /ã/, mais qui calque l'italien [ẽn] et dans le meilleur des cas [ẽ], alors que les autres nasales ne posent pas de problème. Cela corrobore l'hypothèse d'analyse contrastive modérée (Oller/Ziahosseini 1970). C'est-à-dire que toutes les dissymétries ne produisent pas les mêmes effets. De fait, nous n'avons pas pris note de la façon récurrente de prononcer la nasale /ã/ comme [ã], c'est-à-dire avec des traits proches de l'accent régional du sud-est de la France, car cette prononciation ne pose donc aucun problème de recevabilité, quoiqu'elle puisse apparaître comme une non-maîtrise des traits standards.

### *Les études du groupe de recherche IPFC et recherches ultérieures*

L'exposition précédente se justifie pour avoir d'emblée une vision typologique des erreurs dans une perspective didactique que nous verrons dans la seconde partie. Toutefois, des études plus fines, et plus fiables du point de vue scientifique aussi bien sur le protocole de recueil des données que sur leur analyse assistée par ordinateur, sont nécessaires. Elles sont en cours au sein du groupe IPFC, *Interphonologie du français contemporain*, piloté par Sylvain Detey (Université Waseda), Isabelle Racine (Université de Genève) et Yuji Kawaguchi (Tokyo University of Foreign Studies), qui explore la prononciation des apprenants étrangers. On peut lire l'objectif du groupe de recherche sur le site du projet :

« Ce projet est dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français, pour lesquels le français est une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS). Il s'agit donc de populations d'apprenants qui peuvent faire usage du français dans diverses situations et appartiennent de ce fait au monde francophone. Par interphonologie, on désigne généralement le nouveau système (phonético-)phonologique des apprenants d'une langue étrangère en cours de construction ou dans un état stabilisé.

Le groupe italien est dirigé par Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano) et rassemble des chercheurs de plusieurs universités italiennes (Milano Cattolica, Roma la Sapienza, Trieste (GALAZZI *et al.* 2013) et plus récemment Venise. Trois corpus ont été recueillis auprès d'étudiants universitaires selon le protocole de PFC (lecture de listes de mots et d'un texte, interview dirigée, interview libre,) et un 4<sup>e</sup> corpus, à Rome, auprès d'enfants. Plusieurs articles ont déjà été

publiés et pour les enseignants du secondaire, nous attirons l'attention en particulier sur deux thématiques qui pourraient les intéresser : le phénomène de la liaison et les nasales. Sur l'analyse de la liaison Falbo C., Janot P., Murano M., Paternostro R. (2015) ont commencé un travail de repérage sur corpus et de description. Les recherches sont toujours en cours, et lors du colloque annuel 2018 IPFC, Murano, Janot et Jamet (en cours de publication) ont pu continuer à classer et quantifier les erreurs par catégories. En particulier une question qui a émergé est de savoir si dans le cas d'une liaison erronée comme *union européenne*, l'erreur relève de l'interférence et donc de la prononciation erronée du « n » qui entraîne alors un enchaînement, ou bien de l'hypergénéralisation d'une règle de liaison appliquée dans un contexte impossible, à savoir avec un nom singulier. Les données recueillies permettraient de soutenir la première hypothèse sur la consonne prononcée. Il est évident que l'intervention didactique ne sera alors pas exactement de la même nature, d'où l'intérêt de l'analyse précise de corpus. Pour les nasales, nous renvoyons à Floquet (2017) qui a travaillé sur un corpus à partir d'une tâche de répétition de mot et de lecture, où il montre le rôle joué par l'image graphique du mot corroborant les résultats d'Isabelle Racine (2015) avec un groupe d'apprenants hispanophones du français, en montrant donc le poids de l'écrit dans l'erreur phonétique notamment chez les adultes. Floquet (2016) étudie également la production des fricatives et, partant de l'observation d'erreur du type *position* \*[posisjō] au lieu de [pozisjō], il montre que, contrairement aux prédictions d'Arcaini (2000) sur la correspondance biunivoque entre le système français et le système italien, l'opposition /s/-/z/ est plus phonétique que phonologique en italien. Ce que pourrait confirmer le fait que nous n'ayons pas relevé d'erreurs de ce genre, dans la mesure où nos apprenants sont de Vénétie où l'opposition /s/-/z/ est réalisée.

Les indications fournies permettent donc de mieux comprendre l'erreur. Notre postulat est que cette compréhension de la part de l'enseignant devrait améliorer la remédiation. Bien qu'aucune étude n'ait été faite sur le sujet en comparant une classe dont l'enseignant serait formé à la phonétique et une classe témoin dont l'enseignant n'aurait pas reçu cette formation, examinons néanmoins l'éventail des possibles de la remédiation.

## 2. Les interventions correctives de l'enseignant

En situation de classe, où les élèves sont amenés à s'exprimer oralement, que peut faire l'enseignant face à l'erreur qu'il repère ? Il peut agir à deux niveaux de remédiation, d'une part dans l'interaction corrective, d'autre part dans la mise en place d'explication et d'activités d'entraînement.

### 2.1. Nature de l'interaction corrective

L'interaction corrective *in itinere* prend plusieurs formes, et en particulier, elle peut être synchrone ou a-synchrone. Dans le premier cas, il s'agit d'une correction dans l'interaction enseignant-apprenant, au moment même où l'activité est accomplie et que l'erreur est perçue. Dans le second cas, l'intervention de l'enseignant intervient après coup. Soit l'enseignant donne un feedback sur les erreurs relevées à la main et il peut même faire intervenir les autres élèves qui auront eu la consigne d'écouter les erreurs des camarades et de les relever, soit il peut travailler à partir d'un enregistrement. Réécouter avec l'apprenant permettra d'unir l'évaluation à l'autoévaluation. En effet, rappelons que le fait d'écouter sa propre voix enregistrée – ce qu'en général on n'apprécie pas du tout – place le sujet dans une posture extérieure à lui-même, dans la mesure où, n'entendant sa voix que par le canal externe, sans les vibrations qui atteignent le tympan de l'intérieur lorsqu'on s'écoute parler en direct, un décalage psychologique se produit plus propice à l'autocorrection.

Arrêtons-nous un instant sur une autre branche de la recherche qui observe comment l'enseignant réagit à l'erreur lorsqu'il est en interaction orale avec les élèves en classe. Nous renvoyons à l'article de Lyster et Saito de l'université Mac Gill, *Interactional feedback as instructional input* (2010) où les deux auteurs dressent un panorama critique de nombreuses recherches expérimentales sur les différents types de feedback interactif et leur efficacité selon des variables comme le contexte, l'âge, les habitus pédagogiques de l'enseignant. Ils partent d'une synthèse taxonomique intéressante pour tout enseignant (2020 : 279). Trois types de rétroaction sont envisagés ; nous les présentons en insérant des exemples qui concernent la prononciation du français par des italophones, et beaucoup y reconnaîtront leur propre pratique :

a. *explicit correction* ou correction explicite : l'enseignant intervient explicitement pour corriger en faisant remarquer en quoi consiste l'erreur. Par exemple :

Apprenant                    italien :                    J'ai                    dix-huit                    ans                    [ʒe                    dizɔit                    an]  
 Enseignant : [ã], attention aux nasales ! Non hai diciotto asini !

b. le *recast* ou répétition remaniée : l'enseignant reprend ce qui vient d'être dit tout en fournissant l'output correct. La correction est donc implicite, la perception du feedback négatif repose sur la conscience que l'élève a des stratégies de remédiation de son professeur.

Apprenant italien : *J'ai dix-huit ans [ʒe dizqit an]*  
 Enseignant : *Oui tu as dix-huit ans [dizqit ā] et...* avec une intonation qui invite l'interlocuteur à poursuivre.

Les recherches décrites montrent que cette forme soft de rétroaction est plus efficace dans les classes qui sont plutôt orientées vers l'apprentissage des formes correctes (*form oriented classes*), que dans les classes où ce qui prime dans l'activité proposée à l'élève est l'action et donc la transmission du sens (*content based classes*) (LYSTER & SAITO, 2010 :281), mais inversement, le recast permet de ne pas interrompre véritablement la communication. Si l'élève perçoit qu'il s'agit d'une correction, il pourra répéter la forme correcte et continuer ensuite son discours, et sinon, il continue sur sa lancée. Les auteurs citent une recherche qui montre que cette technique est plus efficace pour les erreurs phonologiques et grammaticales (p. 288).

c. le *prompt*, ou « encouragements », c'est-dire une forme d'intervention qui oblige l'apprenant à s'auto-corriger. A l'intérieur de cette dernière catégorie, plusieurs stratégies peuvent être adoptées : *elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, and repetition*. Les recherches ont montré que ces formes de remédiation qui incitent l'apprenant à s'auto-corriger sont plus efficaces car elles permettent de mieux étayer (*scaffold*) l'apprentissage même si elles peuvent apparaître négatives puisqu'elles pointent l'erreur (p 282).

L'*elicitation* consiste à demander explicitement à l'élève de redire ce qu'il vient de dire, ou bien à reprendre un segment qui vient d'être prononcé et de l'arrêter au moment où l'apprenant a commis une erreur, de façon à ce que ce dernier, conscient de la stratégie de son enseignant, comprenne qu'il a fait une erreur et cherche à y remédier. Par exemple :

Apprenant italien : *Je n'avais pas le \*temps pour le faire*  
 Enseignant : *Je n'avais pas le... ??*

L'intonation montante incite l'apprenant à reprendre la prononciation du mot *temps* car il a compris qu'elle était erronée et à poursuivre en se corrigeant.

L'*indice métalinguistique* consiste à fournir à l'élève un indice pour reformuler sans erreur son énoncé.

Apprenant italien : *Je n'avais pas le \*temps ...*  
 Enseignant : *Attention aux consonnes finales qui sont muettes...*  
 Apprenant italien. *Pas le temps de le faire*

La *demande de clarification*. Le professeur se met dans la peau d'un interlocuteur qui ne comprend pas le segment erroné.

Apprenant italien : *Je n'avais pas le \*temps ...*  
 Enseignant : *Pardon ? Je n'ai pas compris/entendu*

La *répétition*. Le professeur répète l'erreur mais avec une intonation telle que l'apprenant comprend où il doit intervenir

Apprenant italien : *Je n'avais pas le \*temps ...*  
 Enseignant : *pas le temps ???*

À la fin de leur parcours, les auteurs concluent à l'utilité d'utiliser sciemment toutes ces techniques, car même si elles renvoient à l'élève du négatif, et par conséquent la conscience d'avoir fait une erreur, elles sont un puissant instrument de remédiation. Ajoutons que la remédiation de type prompt peut aussi être non verbale : un signe de la tête, de la main peut avoir la même fonction signalétique.

Il va sans dire que toutes ces opérations de remédiation ne peuvent fonctionner que si un climat de confiance est tissé entre l'enseignant et l'apprenant, et que l'erreur n'est pas vécue comme une « faute », mais comme un phénomène normal dans le parcours d'apprentissage. Le fait de la souligner perd ainsi de sa négativité psychologique. Un autre facteur est important, pour la correction phonétique, comme pour toute autre forme d'apprentissage, c'est la motivation que l'enseignant réussit à insuffler à son apprenant qui va pouvoir se fixer comme objectif d'améliorer sa performance. Sans ce désir d'affiner sa production, il est fort probable que toute tentative de remédiation soit vouée à l'échec. L'expérience décrite par Galazzi (2008) auprès d'une jeune apprenante introvertie en est la preuve. Le préalable à toute efficacité dans la remédiation a été psychologique : apprendre la confiance en soi, à travers des techniques corporelles de respiration et de positionnement du corps pour mieux prononcer, et chasser des représentations négatives le plus souvent inconscientes comme celle d'avoir honte de prononcer un son avec les lèvres en avant.

## 2.2. La légitimité de l'enseignant

Les activités que nous venons de décrire impliquent une grande sensibilité à l'erreur de phonétique. Or la plupart des enseignants en poste n'ont pas bénéficié de formation spécifique durant leurs études et par conséquent y accordent souvent peu d'importance. Nous rejoignons Astolfi qui voit dans les habitus scolaires une des causes de l'erreur. Et il n'est pas rare que certains de nos étudiants qui arrivent en première année d'université aient fossilisé des erreurs qui ne leur ont jamais été corrigées. Or comme l'affirment Lyster & Saito (2010 : 278), le *feedback* porte à des améliorations que n'ont pas les groupes témoins sans *feedback*. Et peut-être que ces erreurs ne sont pas corrigées parce qu'elles sont aussi le fait de l'enseignant lui-même qui a un accent plus ou moins prononcé. Ne pas avoir d'accent est en effet une exception que l'on trouve chez des locuteurs bilingues de naissance ou bien chez des individus qui ont une oreille particulièrement aguerrie au point d'arriver à un mimétisme presque parfait<sup>1</sup>. Mais nous savons tous que ce n'est pas la règle, et cela est parfaitement normal dans la mesure où la plasticité cérébrale sur ce point s'arrête plus ou moins à 12 ans (LENNEBERG 1967), et que le « crible phonologique » décrit par Troubetsky après Polivanov en 1939 [1967] produit une sorte de surdité envers la langue non native chez l'apprenant. Cette surdité peut même risquer de déteindre sur l'enseignant lui-même qui a force d'entendre des prononciations erronées finit par ne plus les entendre. Les progrès doivent alors intervenir à travers un apprentissage plus conscient. Par conséquent la formation continue des enseignants en phonologie apparaît indispensable. C'est la conclusion à laquelle aboutissent Bosisio et Murano (2017). Les autrices réfléchissent à la formation de l'enseignant, en partant des textes officiels italiens (*La buona scuola*) et européens *Profil européen pour la formation des enseignants de langues, Portfolio européen pour la formation initiale des enseignants de langues*. Elles ont fait passer les tests de IPFC aux participants aux cours de formation en vue des concours de l'enseignement (TFA), accompagnés d'un questionnaire d'autoévaluation. Leur analyse de la prononciation des futurs enseignants s'est ensuite concentrée sur les voyelles arrondies antérieures /y/, /ø/ et /œ/ avec l'évaluation perceptive de locuteurs non natifs mais parfaitement bilingues. Elles découvrent par exemple que /y/, non seulement peut être prononcé /u/ comme on s'y attend, mais aussi avec une diphtongue /jy/, ce qui est partiellement conforme à la cible mais constitue néanmoins une erreur, tandis que la prononciation de /ø/ et /œ/ présente un peu moins d'erreurs et se réalise comme nous l'avons expliqué plus haut. Tout en observant l'hétérogénéité parmi les aspirants-professeurs, elles constatent qu'ils sont loin d'être à l'abri des fautes de prononciation dont ils ne sont par ailleurs généralement pas conscients. Nous partageons donc pleinement la nécessité d'inclure la phonétique de façon plus systématique dans les cursus universitaires, avec peut-être un poids majeur à lui accorder lors de la sélection des futurs enseignants.

## 2.3. Les activités d'entraînement

Toutefois, l'enseignant non-natif dispose aujourd'hui de toute une gamme d'aides à la formation en phonétique. Nous les évoquons très brièvement car cela va au-delà du traitement simple de l'erreur, dans la mesure où cela investit tout le champ de l'apprentissage de la prononciation et nous renvoyons à la table ronde qui a conclu le colloque DoRif, *Les z'oraux*, à Venise (JAMET, 2016).

### *Les outils*

Tout d'abord le manuel de langue qui offre une section de phonétique dans ses unités d'apprentissage. Face à la phonologie-phonétique, les manuels publiés en France pour un public international apparaissent trop génériques par rapport à des manuels publiés en Italie qui en principe circonscrivent le champ des activités aux erreurs potentielles des apprenants italiens. Le même défaut, accentué, apparaît pour les ouvrages d'entraînement à la phonétique où de nombreux chapitres sont inutiles pour les Italiens. Il manque aujourd'hui un ouvrage de phonétique pensé exclusivement pour un public italien.

Le document authentique de tout type – de la chanson aux informations, du bulletin météo à l'émission de variétés –, désormais facilement accessible avec le TBI, devient incontournable pour offrir des inputs plus naturels. Isabelle Racine dans la table ronde de clôture du colloque DoRif *Les z'oraux*, à Venise en 2016 (Jamet, 2016) souligne l'importance de l'écoute de voix différentes pour arriver à catégoriser le phonème (entité abstraite) par rapport à la classe des phones entendus. L'authenticité peut même être accentuée dans les échanges avec des locuteurs de l'autre langue. Les classes e-tandem sont autant de contacts qui favorisent l'intériorisation de la prononciation.

### *Les stratégies didactiques*

L'équilibre ensuite est à trouver entre l'apprentissage conscient de type métalinguistique et un apprentissage plus mimétique. Pour le premier, l'usage des symboles phonétiques, les explications articulatoires comme par exemple : « pour prononcer un /y/, prononcez un /i/, puis projetez les lèvres en avant (arrondies comme pour le /u/) en gardant la langue dans la position du /i/ », les techniques d'orthophonie où l'on associe les gestes à l'articulation du son peuvent trouver leur place. Parallèlement on peut aussi travailler sur la phonétique par imprégnation guidée. En effet, comme le

soulignent Baqué et Boureux, la prosodie (accent, rythme, intonation) joue un rôle très important à la fois dans la perception et la production orale et les sons peuvent être appris à l'intérieur de patterns intonatifs.

En outre, il faut bien se rappeler que la production orale est strictement liée à la compréhension orale. Le phénomène de la surdité phonologique aux phonèmes d'une langue inconnue est réel ; c'est parce qu'on entend mal, à cause des habitus d'écoute des fréquences de notre propre langue, qu'on produit mal. Plusieurs interlocuteurs de la table ronde de clôture du colloque DoRiF (Jamet, 2016), ont souligné cette nécessité de travailler d'abord l'écoute (Guimbretière, Baqué), d'une part pour apprendre à segmenter le flux sonore, d'autre part pour ouvrir l'oreille non seulement au standard mais à la variation.

## Conclusion

La table ronde du colloque *les Z'oraux* est une bonne synthèse des différentes possibilités d'action concernant la phonologie sur le versant FLE : importance de la formation des futurs enseignants, nécessité de l'écoute, introduction de la phonologie par le rythme. Sur ce dernier point, des études mériteraient d'être faites concernant le rôle que jouent la prosodie et la vitesse d'élocution sur la recevabilité du message. Une observation empirique sur le terrain suggère qu'une erreur phonétique passe mieux dans un discours assuré où la prosodie est correcte que dans le cas contraire. Inversement, même, il est fréquent que des natifs fassent répéter un étranger, alors qu'il n'y aurait pas d'erreur formelle articulatoire, mais une intonation qui trahit un manque d'assurance.

Tout cela pourra être investigué dans le groupe de recherche sur l'accent étranger qui s'est mis en place à l'Universit  Ca' Foscari de Venise dans le cadre du projet d'excellence du *Dipartimento di studi linguistici e culturali comparati* et qui s'attache à examiner le poids que l'accent étranger peut avoir dans la représentation que l'on se fait d'un locuteur et de sa maîtrise de la L2, et à définir des degrés d'acceptabilité. En effet, comme il est difficile d'effacer toute trace d'accent, notamment chez un locuteur qui a appris après l'âge de 12 ans, cette réflexion apparaît nécessaire et contribuera à mieux savoir se situer face à l'erreur en phonétique/phonologie.

k  s  parkur syr le zercer   fonolozj p is uvrir la vwa n  s l m  a yn  m j r  k pre sj  d  la natyr  dû se d rnj r  pur amelj re lapr tisaz  mez osi a yne r k nes s  d  lytilite dyn  f rmasj  pur lez  senj .

## Références bibliographiques

ARCAINI, Enrico, *Italiano e francese: un'analisi comparativa*, Torino, Paravia, 2000.

BLANCHET, Philippe, *Discriminations, combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016.

BOSISIO, Cristina, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUCATT Universit  cattolica, 2012.

BOSISIO, Cristina, MURANO Michela, « Un nouveau terrain d'enquête : la compétence phonologique des futurs enseignants », in GALAZZI Enrica, JAMET Marie-Christine (eds), *Les z'oraux, Les français parlés, entre sons et discours, Repères-DoRif*, 12, 2016.  
[http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=341](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=341)

COGNIGNI, Edith, ANQUETIL, Mathilde, « Errare paedagogicum est?, Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere (1  partie), Alberto Sordi et l'examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l'erreur (2 me partie) », *HETEROGLOSSIA*, n. 13 , EUM, universit  di Macerata, 2014.  
<http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index>

CORDER, Stephen Pit, « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis », *IRAL*, Vol. XI/2, 1971, p.147-160.

CORDER, Stephen Pit, *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.

DEBYSER, Francis, HOUIS, Maurice, ROJAS NOYAU Colette, *Grille de classement typologique des fautes*, Paris, BELC, 1967.

FALBO, Caterina, JANOT, Pascale, MURANO, Michela, PATERNOSTRO, Roberto, « Gran[d]  moi   l'Unio[n] européenne: studenti italo-foni di FLE alle prese con la liaison », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 102, 2015, p.27-41.

FLOQUET, Oreste, « Le fricative dentali e alveo-palatali in francese e in italiano: differenze fonologiche e ricadute acquisizionali », in PUATO Daniela, *Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2016, p. 19-29.  
[https://www.researchgate.net/publication/318641238\\_Le\\_fricative\\_dentali\\_e\\_alveo-palatali\\_in\\_francese\\_e\\_in\\_italiano\\_differenze\\_fonologiche\\_e\\_ricadute\\_acquisizionali](https://www.researchgate.net/publication/318641238_Le_fricative_dentali_e_alveo-palatali_in_francese_e_in_italiano_differenze_fonologiche_e_ricadute_acquisizionali)

FLOQUET, Oreste, « Sur la réalisation des voyelles nasales du français par des italophones : une première enquête exploratoire », in GOBET-JACOB, Stéphanie et TREVISIOL-OKAMURA, Pascale, *Acquisition des langues. Approches comparatives et regards didactiques*, Rennes, PUR, 2017, p. 145-159.

GALAZZI, Enrica, « Accent natif où es-tu? », *Journées d'étude : Locuteur quasi-natif ou apprenant très avancé : regards croisés de sociolinguistique et d'acquisition*, RILA, septembre-décembre 2008, p. 115-128.

GALAZZI, Enrica, « Du locuteur natif à l'étranger expert: quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée? », in *Didactique de la Phonétique et Phonétique en Didactique du FLE*, Université Charles, Éditions Karolinum, Prague, 2015, p. 69-78.

GALAZZI, Enrica, FALBO, Caterina, JANOT, Pascale, MURANO, Michela, PATERNOSTRO Roberto, « Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE : présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain – italien », in *Repères DoRif*, n. 3, Projets de recherches sur le multi/plurilinguisme et alentours, septembre 2013.  
[https://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=93](https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=93)

GALAZZI Enrica, PATERNOSTRO Roberto, « Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui », in *L'oral dans tous les sens: de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, Coordonné par Laura Abou Haidar et Régine Llorca, *Le Français dans le Monde. Recherches & Applications*, n. 60, 2016, p.27-34

GALAZZI, Enrica, PATERNOSTRO, Roberto, « Francophonie(s) en contact : quels enjeux pour la prononciation du français », *Études romanes de Brno*, n. 2, 2018, p. 253-266.

JAMET, Marie-Christine, «Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français», *Synergies Italie*, 5, 2009, p. 49-59.

JAMET, Marie-Christine, «La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français». Paprocka-Piotrowska, Urszula; Sonia Gerolimich, Claire M. (éds.), *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL, 1-15, 2013.

JAMET Marie-Christine, (coordonnée par) «Table ronde. La phonétique en didactique du FLE, modèles, activités, évaluations», in GALAZZI Enrica, JAMET, Marie-Christine (eds), *Les z'oraux- les français parlés entre sons et discours*, *Repères DoRif*, n. 12, juillet 2017.  
[https://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?art\\_id=344](https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=344)

LADO, Robert, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press, [1957] 1971.

LENNEBERG, Eric H., *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley, 1967.

LYSTER, Roy, SAITO, Kasuya, "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research", *Language, Interaction and Acquisition*, n. 1, 2010.  
[http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1546106386244-831](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1546106386244-831)

MARQUILLÓ LARRUY, Martine, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, 2003.

MURANO, Michela, PATERNOSTRO Roberto, « Les italophones », in DETEY, Sylvain, Isabelle RACINE, Isabelle, KAWAGUCHI, Yuji, EYCHENNE, Julien (eds), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, Paris, CLE International, collection Références, 2016, p. 149-154.

PUJOL, Mercé, VÉRONIQUE, Daniel, *L'acquisition d'une langue étrangère: Recherches et perspectives*, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 63 Genève: faculté de psychologie, 1991.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92992>

OLLER, John.W, ZIAHOSSEINI, Seis M, "The contrastive analysis hypothesis and spelling errors", *Language Learning*, volume 20, issue 2, 1970, p. 183-189.  
[https://www.researchgate.net/publication/229605702\\_The\\_contrastive\\_analysis\\_hypothesis\\_and\\_spelling\\_errors](https://www.researchgate.net/publication/229605702_The_contrastive_analysis_hypothesis_and_spelling_errors)

PATERNOSTRO, Roberto, « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils », *Lidl*, 50, 2014, p. 105-124.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923821>

PATERNOSTRO, Roberto, « Vers une didactique de l'oralité en FLE : l'apport du numérique », *Rivista di psicolinguistica applicata*, n. 1, 2020, pp. 83-100.

RACINE, Isabelle, « La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 102, 2015, p. 147-167.

SELINKER, Larry, « Interlingua », [1972] in ARCAINI, Enrico et PY, Bernard (eds), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'enciclopedia italiana, 1984, p. 25-48.

SELINKER, Larry, *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman, 1992.

TOMBOLINI A., 2016, "Analisi degli errori nella produzione orale in francese lingua straniera: studio di caso", *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale* [online], ISSN 2499-1562 Vol. 50 – Settembre 2016 [print] ISSN 2499-2232  
[http://uve-iaa-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_datacite10135905&context=PC&vid=unive\\_new\\_ui&lang=it\\_IT&search\\_scope=unive\\_tutte\\_le\\_risorse&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,tombolini%20annalisa](http://uve-iaa-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_datacite10135905&context=PC&vid=unive_new_ui&lang=it_IT&search_scope=unive_tutte_le_risorse&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,tombolini%20annalisa)

TROUBETZKOY, Nikolai S., *Principes de phonologie* (Grundzüge der Phonologie,[1939], Klincksieck, Paris, 1967.

VÉRONIQUE, Daniel, «Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives» [online], *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, n. 1, URL, 1992, 5-36.  
<https://journals.openedition.org/aile/4845#article-4845>

WEINREICH, Heinrich, *Languages in Contact: Findings and Problems*. Prefazione di André Martinet. The Hague: Mouton, 1953.

## Sitographie

IPFC <http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/>

1

Bosisio et Murano (2017) présentent des occurrences attestées dans leur corpus : *euros* [oRo], *feutre* [fotR], *jeûne* [ʒon], *heureux* [oRo]), ou bien (*euros* [eRo], *bonheur* [bøneR], *heure* [eR])

2

Marie-José Palmen, Theo Bongaerts et Erik Schils (1997) concluent leur étude en montrant qu'il est possible que des apprenants tardifs puissent être perçus comme natifs, mais il faut pour cela des conditions favorables, in « L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français. », AILE, n° 9

Per citare questo articolo:

Marie-Christine JAMET, *Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation*, Repères DoRiF Ateliers Didactique et Recherches - Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, DoRiF Università, Roma dicembre 2020, [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=501](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=501)