

**OU EN EST-ON AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA  
PRONONCIATION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE ? / HOW FAR HAVE WE  
GOTTEN WITH FRENCH PRONUNCIATION TEACHING IN GREEK  
ELEMENTARY SCHOOLS? / ÎN CE STADIU SE AFLĂ PREDAREA  
PRONUNȚIEI ÎN LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN  
ȘCOALA PRIMARĂ DIN GRECIA<sup>1</sup>**

**Résumé:** Le présent article consiste en un dépouillement et en un recensement des résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants de FLE au primaire grec. Son objectif est de faire le point sur l'enseignement de la prononciation du FLE à l'école primaire en Grèce. Les résultats obtenus ont montré que les enseignants s'investissent dans l'enseignement de la compétence phonologique, qu'ils peuvent repérer et enregistrer les erreurs d'élèves n'ayant pas tous la même langue maternelle mais qu'ils n'ont pas tous le savoir didactique pour intervenir. Le besoin d'une formation centrée sur une démarche d'enseignement de la prononciation structurée, le choix d'activités correctives appropriées et des techniques de correction s'avère, toujours d'après les résultats de cette enquête, nécessaire.

**Mots-clés:** prononciation, primaire, démarche d'enseignement, activités de phonétique, perception, production, attitude des élèves face à l'erreur, sensibilisation, intégration auditive, fixation.

**Abstract:** In this article, we present an overview of a survey conducted among FSL teachers in selected primary schools in Greece. The purpose of this article is to account for all aspects of teaching French pronunciation in FSL classes at the primary school level. The results of the survey demonstrate that teachers are fully committed in teaching phonological skills, in identifying and registering pronunciation errors, regardless of the fact that their students come from different ethnic backgrounds and do not share the same mother tongue. The research also revealed that, regardless of their ability to identify and register pronunciation errors, FSL teachers do not necessarily possess the appropriate didactic know-how to address these problems. Our survey highlights the need to provide specialized training to FSL teachers, based on a structured approach for teaching pronunciation through remedial activities and diversified techniques.

**Key words:** pronunciation, primary education, teaching approach, pronunciation activities, perception, production, students' attitudes to errors, awareness, auditory integration, anchoring.

### **Introduction**

L'objectif du présent article est de décrire et de commenter la situation dans laquelle se trouve l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère (désormais FLE dans le texte) à l'école primaire en Grèce. Les professeurs consacrent-ils du temps à l'enseignement de la prononciation ? Ont-ils un savoir qui leur permette de diagnostiquer, d'enseigner et/ou corriger les erreurs de prononciation de leurs élèves ? Ont-ils les outils nécessaires et appropriés pour ce faire ? S'adressent-ils à un public homogène ? Savent-ils introduire une typologie d'activités adéquates à l'enseignement de la prononciation dans un processus plus complexe de l'enseignement de l'oral ? Quelle est l'attitude des élèves apprenant le français face à l'enseignement de la prononciation ? Quelles sont les erreurs de prononciation que commettent les élèves ?

Autant de questions auxquelles nous avons essayé de répondre au moyen d'une enquête que nous avons réalisée auprès de professeurs du primaire enseignant le FLE dans des écoles d'Attique (d'Athènes et du Pirée). Pour la réalisation de cette enquête, nous nous sommes adressé par courriel à 196 professeurs du primaire (leurs adresses électroniques nous ont été données par leurs conseillers scolaires) à qui nous avons demandé de

---

<sup>1</sup> Maria Patéli, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce, mapateli@frl.uoa.gr

compléter un questionnaire en ligne, relatif aux objectifs de la recherche. Ce questionnaire, constitué de 15 questions fermées et de 8 questions ouvertes, garantissait l'anonymat et son traitement assurait la fidélité des résultats statistiques.

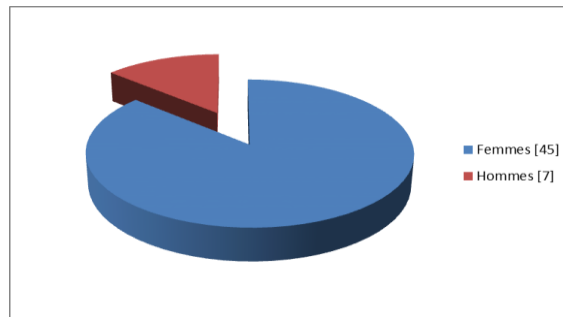
La collecte des données nous a permis de nous faire une idée sur la situation actuelle de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire par le biais des représentations des enseignants sur leur enseignement. Nous espérons que ceux qui ont participé à l'enquête ont pu, par la même occasion, au moyen des réponses qu'ils ont données, auto-évaluer leur prise de position face au développement de la compétence phonologique au primaire.

Sur 196 professeurs seulement 52 ont répondu. Serait-ce peut-être là un indice prouvant que l'enseignement de la prononciation reste, encore de nos jours, un sujet malaisé pour les enseignants ?

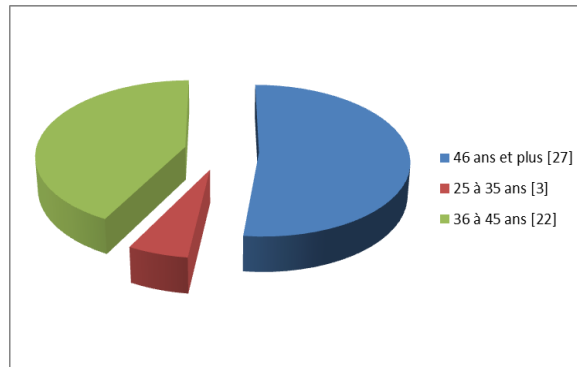
### **Les résultats de la recherche**

#### **Le profil des enseignants ayant répondu au questionnaire**

La majorité des enseignants ayant participé à notre enquête sont de sexe féminin. Des 52 enseignants, 45 étaient des femmes (86,5 %) et 7 seulement des hommes (13,5 %), (voir graphique *infra*) prouvant ainsi que, depuis toujours, le métier de l'enseignant de FLE était un privilège féminin (Q1).

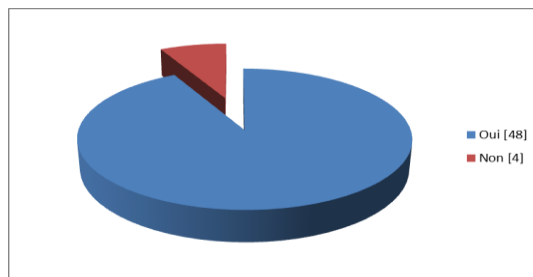


Plus de la moitié des enseignants (51,9 %) ont 46 ans et plus, (voir graphique *infra*), 42,3 % ont entre 36 et 46 ans et seulement un 5,8 % a entre 25 et 35 ans (Q2).

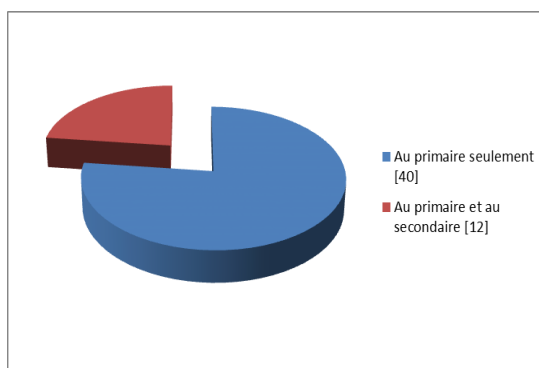


48 % des enseignants (seulement 25 enseignants ont répondu à cette question) ont une expérience didactique de plus de 20 ans, 36 % entre 10 et 20 ans et seulement 12 % dispose d'une expérience d'enseignement inférieure à 10 ans (Q3). Tous ont un savoir sanctionné par un diplôme universitaire correspondant à 4 années d'études puisque 55,8 %

d'entre eux sont titulaires d'un Diplôme Universitaire de Langue et Littérature françaises<sup>1</sup>, 40,4 % possèdent un Master 2 alors que 3,8 % ont un Doctorat (Q4). C'est cette formation universitaire qui explique, en partie, que 92,3 % des enseignants ont répondu qu'ils avaient suivi des cours de phonétique durant leur formation initiale à la faculté des Lettres et seulement le 7,7 % ont répondu ne pas avoir reçu une formation en phonétique comme l'illustre le graphique *infra* (Q5).



76,9 % de ceux qui ont répondu au questionnaire (voir graphique *infra*) enseignent le FLE au primaire alors que 23,1 % enseignent à la fois au primaire et au secondaire (Q6).



Parmi ceux qui enseignent au primaire, 98,1 % enseignent aux deux dernières classes (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>) alors que 1,9 % enseigne le français uniquement à la 5<sup>e</sup> classe (avant dernière du primaire)<sup>2</sup> (Q7).

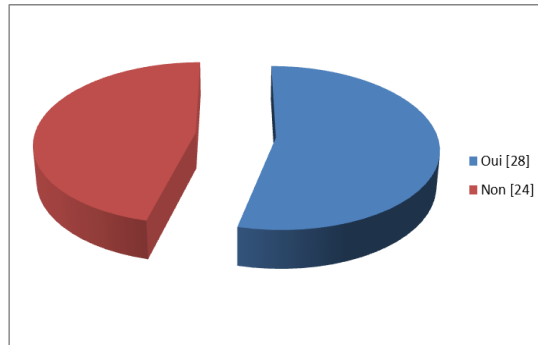
#### ***Le profil des élèves tracé par leurs enseignants***

La réponse à la question si le grec était la langue 1 des élèves (Q8) nous permet d'extraire des renseignements intéressants quant aux interférences entre le système phonologique de la langue maternelle des élèves et celui de la langue cible qu'est le français. Ainsi, 53,8 % ont répondu positivement et 46,2 % négativement (voir graphique *infra*). Le fait qu'un très grand pourcentage d'élèves n'a pas le grec comme langue première peut avoir des incidences sur le diagnostic de l'erreur phonologique commise par l'élève et sur son analyse. Ainsi, la source de l'erreur peut avoir une origine différente pour les élèves qui ont ou qui n'ont pas le grec comme langue 1. Diagnostiquer et analyser

<sup>1</sup> Le « Ptychio » délivré par le Département de Langue et Littératures françaises correspond à 4 ans d'études et est équivalent à l'ancienne Maîtrise.

<sup>2</sup> Le primaire grec comprend six classes et l'enseignement du FLE a lieu aux deux dernières, la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup>.

l'erreur devient une tâche importante pour l'enseignant qui n'a pas de public homogène puisque le choix du traitement correctif de l'erreur variera en fonction du crible phonologique de la langue maternelle de chaque élève.



Outre le grec, la langue qui vient en tête c'est l'albanais, mentionné 21 fois, en deuxième position le russe, mentionné 11 fois (10 pour le russe et 1 pour l'ukrainien), alors qu'en troisième position coexistent le roumain, mentionné 7 fois (6 pour le roumain et 1 pour le moldave), et l'arabe, mentionné également 7 fois. Viennent ensuite le polonais (mentionné 4 fois), l'arménien (3 fois), le français et l'indien de l'Inde (2 fois) ; enfin, le hollandais, le bengali, le bulgare, l'anglais, le pakistanais et l'espagnol, mentionnés respectivement une seule fois (Q9).

#### **Les outils de l'enseignant**

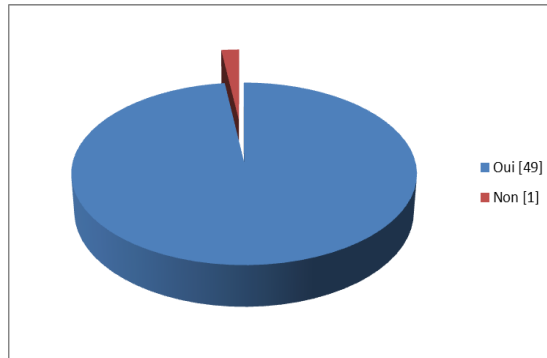
La majorité des enseignants utilisent pour l'enseignement du FLE au primaire le manuel *Copains Copines*<sup>1</sup>. On remarque que la compétence phonologique est traitée dans toutes les unités des deux modules du manuel aussi bien au niveau 1 qu'au niveau 2. Les activités de phonétique proposées sont plus nombreuses au niveau 1 qu'au niveau 2 et leur typologie est variée sans toutefois respecter l'ordre structuré d'une démarche d'enseignement allant de la perception à la reproduction des sons et schémas mélodiques. En deuxième position, il y a le manuel (*Le nouveau mon ami*) ; en troisième position on trouve *Les petites canailles*, alors qu'en quatrième position il y a les manuels *Génial*, *Le tour de France*, *À ton tour*, *Arthur et Lilou*, et *Vitamine*. Enfin, les manuels *Zig-Zag*, et *Formidable* sont classés en dernière position (Q10).

96,2 % des enseignants se servent d'activités qui font développer la compétence phonologique de leurs élèves et seulement 3,8 % ne s'en servent pas (voir graphique *infra*) (Q11). Ces derniers ont justifié leur réponse (Q12) en disant qu'ils n'avaient pas le temps pour enseigner la compétence phonologique. Les enseignants constatent que les deux heures de cours de français, par semaine, et la très courte durée de la séance des cours ne suffisaient pas pour enseigner toutes les compétences langagières. De ce fait, ils finissaient par négliger la compétence phonologique. Une autre raison évoquée par ceux-ci, c'est qu'ils n'avaient pas le manuel approprié et que les élèves ne coopéraient pas (soit parce qu'ils n'étaient pas intéressés soit qu'ils étaient fatigués vu que le cours de français avait lieu à la dernière heure, soit parce qu'ils étaient très agités).

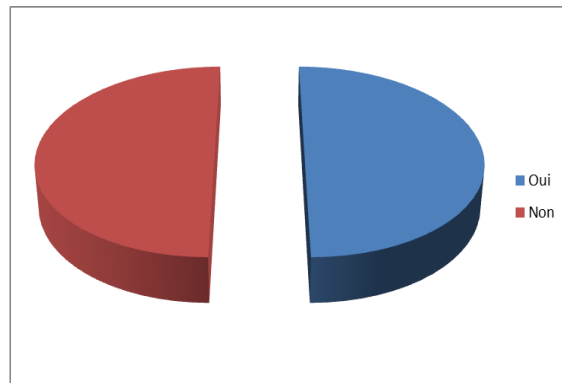
Parmi ceux qui font des activités phonologiques en classe (50 enseignants), tous ont répondu que le manuel qu'ils utilisaient en classe avait des activités consacrées à l'enseignement de la phonétique et 49 d'entre eux (soit 94,2 %) qu'ils s'en servaient pour

<sup>1</sup> Éditions Trait d'Union (maison d'édition grecque).

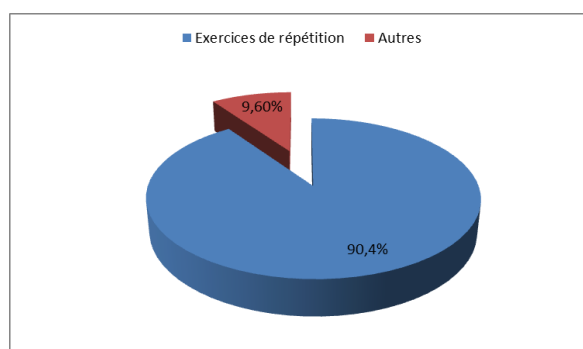
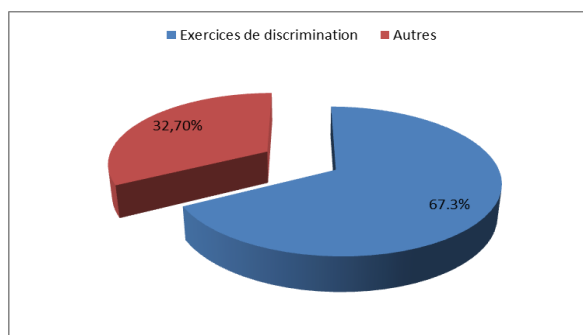
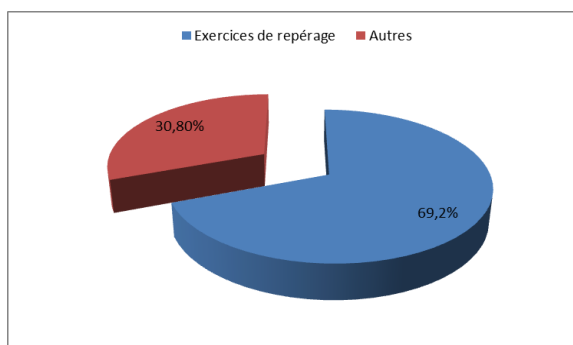
l'enseignement de la prononciation. Un seul enseignant (1,9 %) ne s'en sert pas parce que selon ses dires son manuel n'en possède pas (voir graphique *infra*).



Parmi ceux qui utilisent des activités phonétiques en classe, la moitié se contente des activités du manuel et l'autre moitié fait des activités de phonétique en plus de celles du manuel (voir graphique *infra*).



Celles-ci sont puisées, d'après les réponses des interviewés, dans d'autres manuels contemporains ou plus anciens, dans des livres de phonétique (*Sons et Intonation, Phonétique Progressive du français*) et dans des sites électroniques spécialisés dans la phonétique ou dans *You tube*. D'autres en créent tous seuls et il y a même des professeurs qui les fabriquent en fonction des difficultés diagnostiquées chez leurs élèves. Ce qui est important, c'est que les professeurs qui se servent d'activités de phonétique en plus de celles du manuel le font soit pour l'enrichir soit parce qu'elles visent un objectif phonétique qui n'est pas le même que celui proposé dans l'unité, soit parce qu'elles ne sont pas représentatives d'une démarche d'enseignement structurée. Il y en a également ceux qui puisent des activités dans des chansons montrant ainsi qu'ils confondent type d'activité et outil d'enseignement, puisque la chanson est un outil qui peut servir à la création d'activités (**Q 13+14+16+17**). Nous constatons également que 48,1 % des enseignants utilisent équitablement les activités de perception et celles de (re)production contre 28,8 % qui font plus d'activités de (re)production et 13,5 % qui préfèrent les activités de perception (**Q18**). Les exercices de discrimination sont moins choisis (67,3 %) que les exercices de repérage (69,2%) alors que les exercices de répétition sont le plus fréquemment utilisés en classe (90,4 %) pour l'enseignement de la prononciation (voir graphiques *infra*) (**Q19**).



### ***Démarche suivie par les enseignants pour l'enseignement de la prononciation***

La réponse à la question 15 a été révélatrice d'un état de choses. Cette révélation nous rend sceptique quant à la formation en phonétique que les enseignants de FLE ont ou devraient avoir. En effet, très peu d'enseignants ont compris que la démarche d'enseignement/apprentissage de la compétence phonologique suit un ordre bien structuré, allant de l'étape de perception à celle de la production par le biais d'activités spécifiques et appropriées. Dans ce sens, plutôt que d'inclure à chaque fois les activités de leur manuel, en fonction de leur typologie, dans une phase de sensibilisation, d'intégration auditive et de fixation, il y a des enseignants qui

- clôturent l'unité du manuel par la compétence phonologique ; en d'autres termes, ils font ces activités à la fin seulement de chaque unité (soit notamment parce que c'est là qu'elles sont placées par les auteurs soit parce qu'ils accordent peu d'importance à la phonétique et décident de la traiter à la fin après toutes les autres

compétences linguistiques), et dans l'ordre présenté par le manuel, qui tient rarement compte d'une démarche bien ordonnée ;

- focalisent leur enseignement directement sur des activités de type *écoutez et répétez*. Les élèves donc écoutent un modèle, que ce soit un enregistrement, une chanson ou un texte/dialogue du manuel lu par l'enseignant, et ils répètent d'après ce modèle. Or, ce type d'activité de répétition est prévu normalement pour fixer un phénomène phonétique, une activité utilisée dans l'étape de reproduction. Nous voyons ainsi que toute l'étape visant l'acquisition du phénomène phonétique au niveau de la perception est absente de leur démarche d'enseignement. Une démarche qu'ils ne maîtrisent pas ce qui émane également du fait qu'ils suivent les activités de leur manuel dans l'ordre qu'elles y apparaissent. Par exemple, dans le manuel *Copains Copines*, qui est le manuel le plus utilisé par les enseignants du primaire (voir supra), la typologie des activités est variée sans qu'elle ne respecte toutefois l'ordre structuré d'une démarche d'enseignement allant de la perception à la reproduction des sons et schémas mélodiques ;
- se contentent d'expliquer les règles de prononciation ou les différences phonologiques entre les sons et se servent, par la suite, des activités du livre pour leur fixation ;
- se servent de la lecture et de l'identification orthographique du son comme moyen d'enseignement du nouveau son. Or, la correspondance son/graphème et la prononciation du son à partir du graphème peut (selon Renard) conduire inconsciemment l'apprenant et surtout le débutant à articuler en rapport avec sa langue maternelle. Or, la prononciation de la langue cible par le crible de la langue maternelle ne donne pas toujours de bons résultats de prononciation. Par ailleurs la lecture s'inscrit plutôt dans la phase de fixation et l'étape de reproduction ;
- n'enseignent pas mais corrigent la mauvaise prononciation de leurs élèves en reprenant immédiatement l'erreur et en la remplaçant par la bonne prononciation ;
- suivent le modèle « écouter-répéter-trouver » la transcription orthographique du son étudié ;
- font les activités en respectant les conseils donnés dans le guide pédagogique ; à signaler que le guide explique surtout comment aborder les activités et ne les introduit pas dans une démarche.

Il faut tout de même mentionner que parmi les interviewés il y a eu des enseignants qui

- suivent un ordre plus structuré dans leur enseignement en commençant par le repérage, en passant par la fixation avant de finir par une production orale sous forme de jeux de rôles ;
- commencent par diagnostiquer les erreurs phonologiques de leurs élèves au moyen de la lecture du dialogue proposé par le manuel (la lecture sert d'activité de diagnostic et pas de fixation), font des exercices de repérage et de discrimination et finissent par des exercices de répétition (Q15).

#### ***La réaction/attitude des élèves face à l'enseignement de la prononciation en classe***

La réponse des enseignants à la question comment leurs élèves envisagent l'enseignement de la prononciation est révélatrice de la situation actuelle de l'enseignement de la prononciation dans les classes du primaire. L'attitude des élèves est décrite à travers le crible du regard de leurs professeurs qui reconnaissent en cette attitude leur propre effort et implication dans l'acquisition de la compétence phonologique. D'après les réponses données, les élèves, dans leur plus grande partie, ont une attitude positive face à l'enseignement de la prononciation qu'ils envisagent agréablement et avec beaucoup

d'intérêt. Cette attitude émane de l'approche agréable, ludique et encourageante de l'enseignant, de l'utilisation d'activités ludiques, et motivantes (fondées sur le jeu et le plaisir), du fait que la prononciation relève de l'oral et que les élèves ne se voient pas obligés d'écrire.

Par ailleurs, nous observons que le moment consacré à l'étude de la prononciation amuse les élèves surtout lorsqu'ils reproduisent en mimant la prononciation du modèle natif qu'ils écoutent. Ce mimétisme, les élèves le considèrent comme un jeu, comme un rôle théâtral, comme une récréation. Les particularités de la prononciation française et sa différente musicalité par rapport à leur langue maternelle est donc ressentie par les élèves et c'est ce qui les conduit (à notre avis) à plaisanter avec cette différence et à faire des commentaires sans toutefois refuser de s'investir au cours. Cette différence de sonorités entre les deux langues, ce nouveau paysage sonore qui attire leur attention et les intrigue, les conduit à mimer cette différence au moyen d'un rôle dans lequel ils ne sont plus eux-mêmes mais un Autre. Du coup, cette différente identité rend l'apprentissage de la prononciation plus détendu, éloigne la peur de l'inconnu et de l'erreur (puisque c'est quelque chose d'autre qui commet l'erreur et pas eux) et renforce l'investissement de l'élève dans l'acte pédagogique.

Pourtant, et selon toujours les réponses des enseignants, cette différence de prononciation entre la langue maternelle et la langue cible provoque chez certains la honte et le refus de s'investir et d'apprendre et chez certains autres, l'envie de rigoler et de se moquer soit de l'effort de leurs camarades soit en caricaturant eux-mêmes la nouvelle prononciation. Cette dernière attitude caractérise, d'après l'enquête, plutôt un public de garçons que de filles qui, elles, sont plus sérieuses et appliquées dans leur apprentissage.

Des attitudes comme embarras, blocage et curiosité (à cause de la différence de prononciation), du sérieux (devant la difficulté de la tâche), hésitation et réticence devant cette difficulté et peur d'échouer (au début de leur apprentissage surtout), fatigue et découragement (surtout quand l'enseignant insiste énormément sur la correction de la prononciation) sont également représentatives de la façon dont les élèves considèrent l'apprentissage de la compétence phonologique (Q20).

#### ***Types d'erreurs commises par les élèves du primaire***

La réponse à la question « Quels sont les sons du français que vos élèves perçoivent et/ou produisent mal ? » est fort intéressante. Il est à signaler que, pour les erreurs mentionnées dans cette enquête, nous nous fions au diagnostic des enseignants et à leur expérience en classe. Nous avons ainsi pu remarquer que dans leur écrasante majorité les erreurs commises par les élèves sont dues à la « non correspondance son/graphie ». C'est-à-dire que les élèves ne reconnaissent pas le son qui correspond aux graphèmes qu'ils lisent. Une remarque d'un enseignant en est assez révélatrice : « Tant que l'enseignement se fonde sur l'oral leur prononciation est satisfaisante, tant qu'ils entrent en contact avec la graphie, ils ont des difficultés à prononcer correctement ». Ceci révèle que l'enseignement des sons de la langue cible se fait au moyen de l'écrit ce qui est apparemment dicté par la typologie des activités que les enseignants trouvent dans leur manuel surtout s'ils suivent dans l'ordre les activités proposées par le manuel (c'est ce qui se produit selon leurs dires dans la question 15). Ceci montre également que de nombreux enseignants omettent de travailler sur la reconnaissance et la discrimination auditive des nouveaux sons, sur la répétition de phrases mais sans support écrit, sur le repérage et la fixation des sons et de leur graphie avant de passer à la lecture qui doit être l'étape finale du processus.

Ainsi, ils

- voient « en » et ils prononcent [ɛ̃] ou [ɛ+n] au lieu de [ɑ̃] ;
- voient « in » en début de mot, devant voyelle et ils prononcent [ɛ̃] au lieu de [i+n] ;
- ne savent pas comment prononcer les voyelles suivies d'une lettre nasale ;



- prononcent toutes les consonnes non prononcées en fin de mot et particulièrement le « s » final ;
- prononcent le « qui » et le « que » [kwi] et [kwɛ] respectivement, en d'autres termes, ils ne reconnaissent pas la correspondance des deux lettres « q » et « u » au son [k] ;
- confondent la prononciation du trigraphe « -eau » ou du digraphe « -au » qu'ils prononcent [ɛ] ou [ɛau] et [au] respectivement au lieu de [o], ex. *beau* prononcé [bɛ] au lieu de [bo], ils prononcent toutes les lettres, en d'autres termes ;
- ne reconnaissent la graphie correspondant aux semi-voyelles : ainsi la graphie « oi » est prononcée [o+i] et non [wa] ;
- hésitent sur la prononciation de la lettre « g ».

En ce qui concerne les erreurs les plus fréquemment commises par les élèves du primaire nous pouvons les regrouper comme suit :

- [ʃ] est prononcé [s]
- [ʒ] est prononcé [z]
- [y] est prononcé [u]
- [ã] est prononcé [a+n] ou [ɛ+n]
- [ê] est prononcé [ɛ+n] ou [i+n]
- [ə] et [ø] sont prononcés [ɛ] ou [o]
- [u] est prononcé soit [o] soit [y]
- [e] est prononcé [ɛ]

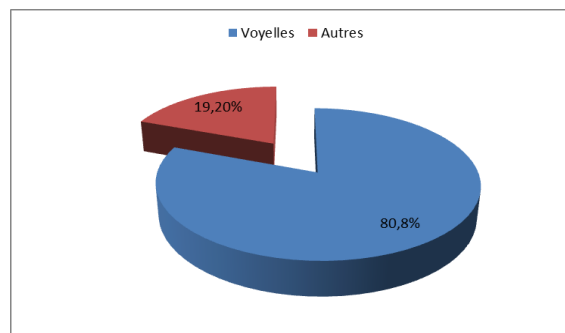
Aussi a-t-on pu relever certaines erreurs de prononciation dues à l'influence de l'anglais. Ainsi

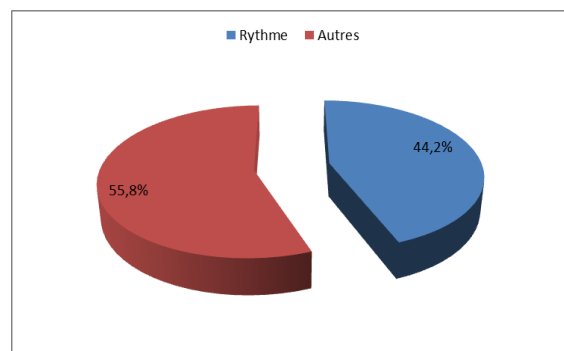
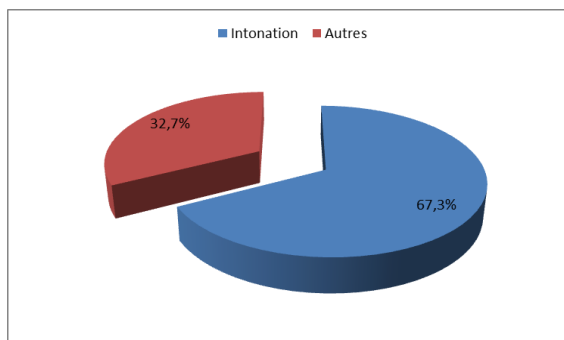
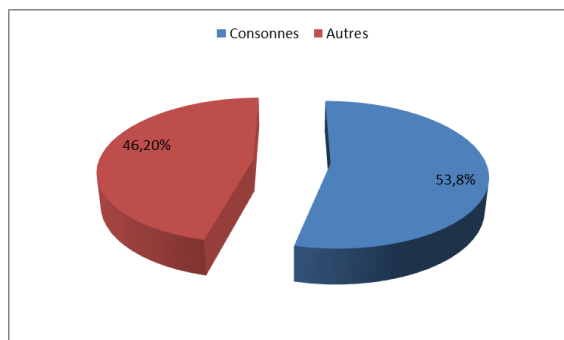
- [ʒ] est prononcé [dʒ] et
- [a] est prononcé [ei] ou [ɛ]
- [ʃ] est prononcé [tʃ]
- La lettre « i » est prononcée [ai] et
- la lettre « e » comme [i]

De toutes ces erreurs mentionnées, celles qui semblent se reproduire le plus souvent sont

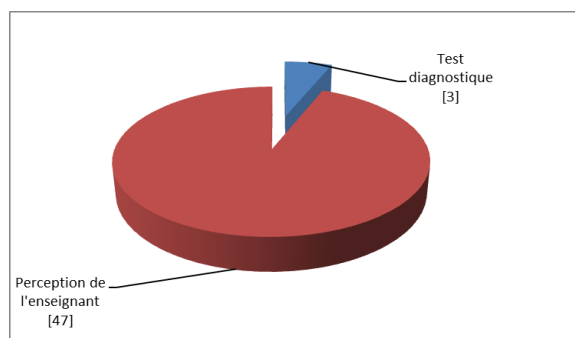
- [ʃ] prononcé [s]
- [y] prononcé [u]
- [ə] prononcé [ɛ] (Q22)

Nous constatons également (d'après les graphiques ci-dessous) que les élèves, selon les dires des enseignants, commettent plutôt des erreurs de prononciation relatives aux voyelles (80,8 %) que des erreurs de prononciation relatives aux consonnes (53,8 %). Les erreurs concernant l'intonation priment également (67,3 %) sur celles qui concernent le rythme (44,2 %) (Q21+23).





Notons enfin (voir graphique *infra*) que 90,4 % des enseignants diagnostique, d'après leur propre perception, les erreurs de prononciation de leurs élèves contre 5,8 % qui identifie les erreurs d'après un test diagnostique (Q23).



### Conclusion

Le dépouillement des réponses fournies à notre questionnaire nous a permis de faire le point sur l'enseignement de la prononciation au primaire. La faible participation des enseignants à l'enquête prouve que la prononciation et son enseignement constituent de nos jours aussi une idée tabou devant laquelle tous les enseignants ne se sentent pas à l'aise. Toutefois, nous pouvons être optimistes quant à l'avenir de l'enseignement de la prononciation en classe de FLE. Nos enseignants ont un profil universitaire allant du « Ptychio »<sup>1</sup> au Doctorat et un savoir en phonétique qu'ils appliquent en classe. Nombreux sont ceux qui s'investissent dans l'enseignement de la compétence phonologique en utilisant des activités conçues à cet effet et en y accordant du temps durant l'acte pédagogique, ce qui montre une sensibilisation à l'enseignement d'une compétence considérée, même de nos jours, comme le parent pauvre par rapport aux autres compétences linguistiques enseignées en classe.

Ce que nous observons également c'est que la démarche que les enseignants de FLE utilisent pour l'enseignement de la compétence phonologique n'est pas structurée et que les activités qu'ils proposent, dans leur majorité des activités de répétition, suivent l'ordre du manuel, un ordre, qui n'est pas, la plupart du temps, approprié à cet effet.

Pour combler cette lacune, une formation adéquate devrait être conçue et c'est à nous, formateurs de formateurs, de la mettre en place. Les enseignants devraient varier le choix des activités, mettre l'accent sur la bonne perception et travailler davantage sur celle-ci à l'aide d'activités de repérage et de discrimination. Ils devraient également insister sur la correspondance son/graphie puisque la transcription orthographique trouble l'apprenant dans la reconnaissance du son. Ce travail sur la phonie/graphie devrait suivre celui sur l'entraînement de la perception pour les raisons évoquées dans le corps de notre enquête.

D'autre part, et toujours d'après les réponses recueillies, nous devons reconsidérer le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la prononciation. Celui-ci devra savoir rassurer l'élève, l'introduire de manière agréable dans les nouvelles sonorités, le faire décompresser, créer un climat de confiance, le désinhiber de sentiments nuisibles à son apprentissage.

Quant aux erreurs de prononciation, exceptées les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants ayant le grec comme langue 1 (le [ʃ] prononcé [s], le [y] prononcé [u], le [ə]/[ø] prononcé [ɛ]), celles qui sont les plus marquantes concernent les nasales qui sont prononcées dénasalisées (les interviewés n'ont nulle part mentionné s'il y a confusion quant au timbre de chaque nasale, par exemple entre [ã] et [ê], ou [ô]) et surtout la non identification du son par sa transcription orthographique. Pour le traitement de ces erreurs, il faut une approche particulière fondée sur une méthode de correction dépendant de la nature de l'erreur et là encore c'est à nous, formateurs de formateurs, d'intervenir.

### Bibliographie

- Patéli, M., 2002, *Didactique de la phonétique*, Patras, EAP, Unité 2.
- Patéli, M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, n° 35 (septembre-octobre-novembre), p. 62-64.
- Patéli, M., 2007, « L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques », in Proscolli, A. et Forakis, K. (dir.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques. Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*, Athènes, Presses de l'Université d'Athènes, p. 89-102.
- Patéli, M., 2011, « Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles nasales : le cas du [ã] prononcé [ô] », in Delveroudi R., Papadaki M., Anastassiadi M.-C. & Patéli M. (dir.), *Croisements. Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction offerts à Pinélopi Calliabetso-Coraca*, Athènes, Kardamitsa, p. 143-157.

---

<sup>1</sup> Équivalent de la Maîtrise

Patéli, M., 2014, « Exploitation pédagogique d'une chanson : Le cas des nasales [ã] et [Û]. Les Fleurs du bien de Pascal Obispo », *Contact+* (ISSN 1790-5680), n° 67, p. 46-50.

Patéli, M., 2015, « Enseigner et/ou corriger la nasale [v] : techniques et outils », *Contact+* (ISSN 1790-5680), n° 68, p. 28-31.

Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

#### ANNEXE

#### QUESTIONNAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE AU PRIMAIRE, EN GRÈCE

1. Sexe

- Homme  
 Femme

2. Âge

- 25-35  
 36-45  
 46 et plus

3. Combien d'années enseignez-vous le FLE ?

.....

4. Êtes-vous titulaire de

- Ptychio<sup>1</sup>  
 Master II  
 Doctorat

5. Avez-vous suivi des cours de phonétique durant votre formation initiale ?

- Oui  
 Non

6. Enseignez-vous le FLE :

- Seulement au primaire  
 Au primaire et au secondaire

7. Enseignez-vous le FLE

- Seulement en 5<sup>e</sup> du primaire  
 Seulement en 6<sup>e</sup> du primaire<sup>2</sup>  
 Aux deux

8. Vos élèves ont tous le grec comme langue 1 ?

- Oui  
 Non

9. Si non, quelle est la langue 1 de ces élèves ?

.....

10. Quel manuel utilisez-vous au primaire pour l'enseignement du FLE ?

.....

---

<sup>1</sup> Équivalent de la Maîtrise

<sup>2</sup> La 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> classe sont les deux dernières classes du primaire

11. Faites-vous, en classe, des activités permettant à vos élèves de développer des compétences phonologiques ?

Oui

Non

12. Si non pourquoi ?

.....  
(Au cas où vous ne feriez pas d'activités phonétiques/phonologiques, vous ne pourrez pas répondre aux questions suivantes. Je tiens, pourtant, à vous remercier pour le temps que vous y avez consacré.)

13. Dans le manuel que vous utilisez, y a-t-il des activités pour l'enseignement de la prononciation ?

Oui

Non

14. Si oui, utilisez-vous les activités du manuel pour l'enseignement de la prononciation ?

Oui

Non

15. Comment introduisez-vous ces activités dans la démarche d'enseignement de la prononciation ?

.....

16. Utilisez-vous des activités de phonétique supplémentaires en dehors de celles proposées par le manuel ?

Oui

Non

17. Si vous utilisez des activités supplémentaires, où les puisez-vous ?

.....

18a. Quel type d'activité de phonétique utilisez-vous ?

Des activités de perception ?

Des activités de production ?

Les deux ?

18.b. Lequel des deux types d'activités utilisez-vous le plus ?

Les activités de perception ?

Les activités de production ?

Les deux

19a. Quelle typologie utilisez-vous ? (Répondez pour chacune séparément) Activités de repérage ?

19b.

Activités de discrimination ?

19c.

Activités de répétition ?

20. Comment vos élèves réagissent-ils face à l'enseignement de la prononciation ?

.....

21a. Quelles sont les erreurs de prononciation que commettent vos élèves ?

Concernent-elles la prononciation des voyelles ?

21b.

Concernent-elles la prononciation des consonnes ?

21c.

Concernent-elles l'intonation de la phrase ?

21d.

Concernent-elles le rythme de la phrase ?

22. Quels sons du français vos élèves perçoivent-ils et/ou produisent-ils mal ?

*Par exemple, s'ils ne prononcent pas le son « u » comme dans le mot « rue » quel son produisent-ils ? « i » comme dans le mot « dit » ou « ou » comme dans le mot « tout » ? Ou autre ?*

.....

23. De quelle manière repérez-vous les erreurs de prononciation de vos élèves ?

D'après ce que vous entendez ?

D'après un test diagnostique ?