


Effets de l'Instruction Explicite dans l'Acquisition-Apprentissage du Français comme Langue Étrangère /

Efeitos da Instrução Explícita na Aquisição-Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira

*Juliana Barbosa**

Doctorante en Linguistique USP (Université de São Paulo – Brésil) en cotutelle avec l'Université Paris 8 (Vincennes – Saint-Denis, France).

 <https://orcid.org/0000-0002-8030-9889>

Reçu le 15 fev. 2025. **Accepté le:** 16 avr. 2025.

Comment mentionner cet article:

BARBOSA, Juliana. Effets de l'Instruction Explicite dans l'Acquisition-Apprentissage du Français comme Langue Étrangère. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6530, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612122

RESUMÉ

L'acquisition d'une deuxième langue est un sujet qui suscite de nombreuses recherches. De nombreux aspects sont abordés dans les études qui cherchent à comprendre comment se déroule l'acquisition de langues additionnelles, qui peuvent ou non être médiées par l'enseignement et l'apprentissage. Les différences entre les résultats du processus constituent l'un des facteurs qui intriguent les chercheurs, notamment en ce qui concerne la conservation des accents, qui mettent généralement en évidence des caractéristiques de la langue maternelle, mais peuvent entraîner des conséquences pour le locuteur, telles que des malentendus ou la nécessité des efforts de l'interlocuteur pour bien comprendre. Dans cet article, nous cherchons à relier les propositions d'un modèle théorique d'acquisition d'une deuxième langue, le SLM (Speech Learning Model), aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la prononciation à deux groupes d'apprenants, adultes et enfants. Selon nos résultats, les apprenants ont montré une meilleure aptitude à reconnaître les différences sonores et à produire les voyelles du français, un ensemble de 3 voyelles orales qui ne font pas partie de l'inventaire vocalique du portugais. Les enfants ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux adultes. Ces données nous permettent de conclure que l'enseignement de la prononciation par le biais de l'entraînement perceptuel et de l'instruction explicite peut être un allié précieux dans les salles de classe de langue étrangère.

MOTS-CLÉS : Acquisition de Langue Étrangère ; SLM ; Entraînement Perceptuel ; Instruction Explicite ; Enseignement.

*

 juliana.barbosa@usp.br

RESUMO

A aquisição de uma segunda língua é tema desencadeador de muitas pesquisas. Há muitos aspectos abordados nos estudos que se propõem à compreensão de como se dá a aquisição de línguas adicionais que podem ou não terem sido mediadas pelo ensino e aprendizagem. As diferenças entre os resultados do processo é um dos fatores que intriga os pesquisadores, sobretudo no que se refere à conservação de sotaques, que geralmente evidenciam características da língua nativa, mas podem desencadear consequências ao falante, como ser mal interpretado ou solicitar esforço do interlocutor para se fazer compreender. Neste artigo, procuramos relacionar as propostas de um modelo teórico para aquisição de segunda língua, o SLM (Speech Learning Model), aos métodos utilizados para ensino de pronúncia a dois grupos de aprendizes, adultos e crianças. De acordo com os nossos resultados, os aprendizes demonstraram melhor aptidão para reconhecimento de diferenças sonoras e para a produção de vogais do francês, um conjunto de 3 vogais orais que não fazem parte do inventário vocálico do português. As crianças apresentaram melhores resultados se comparadas aos adultos. Esses dados nos permitem inferir que o ensino de pronúncia por meio de treinamento perceptual e instrução explícita pode ser um forte aliado nas salas de aula de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Língua Estrangeira; SLM; Treinamento Perceptual; Instrução Explícita; Ensino.

1 Introduction

L'appropriation d'une langue non maternelle¹ constitue un phénomène de grande complexité, qui suscite depuis longtemps l'intérêt de chercheurs issus de plusieurs domaines des sciences du langage. Ces champs d'étude ont notamment été nourris par les apports croisés de la linguistique théorique et de la linguistique appliquée. Au fil des décennies, de nombreuses théories, hypothèses et modèles théoriques ont vu le jour, souvent dans l'objectif de répondre à des enjeux concrets liés à l'enseignement des langues. Ces problématiques pédagogiques sont étroitement liées aux notions d'apprentissage et d'acquisition du langage et, en particulier depuis la seconde moitié du XXe siècle, les modèles behavioristes, longtemps dominants, ont peu à peu cédé la place à d'autres, basées sur les propositions de Chomsky, centrées sur la faculté innée de l'enfant à acquérir une langue et sur le concept de Grammaire Universelle. Dans ce contexte théorique renouvelé, deux notions ont profondément marqué les recherches sur l'acquisition des langues : l'*interlangue* et la *construction créative*. Ces concepts ont modifié en profondeur la manière d'appréhender les erreurs des apprenants (Mota, 2008). L'*interlangue* désigne le système linguistique en constante évolution que l'apprenant élabore au fil de son apprentissage. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la *construction créative*, processus par lequel le locuteur construit progressivement des règles qui lui sont propres. Les écarts observés dans la production

¹ Quelques études distinguent les expressions Langue Étrangère (LE), Langue Seconde, L2, Langue Additionnelle, Langue Non Maternelle, entre autres. Dans cet article, les expressions seront utilisées comme synonymes pour désigner la langue qui est acquise non simultanément avec la Première Langue. De même, les distinctions entre Langue Maternelle, Première Langue, L1 ou autres formes qui font référence à la langue acquise par les enfants de développement typique, dans l'environnement familial ou affectif tout au long des premières années de la vie, ne seront pas non plus pertinentes.

linguistique des apprenants ne doivent pas être perçus uniquement comme des fautes, mais plutôt comme des indices révélateurs du fonctionnement de cette interlangue. Ces erreurs reflètent souvent l'influence des structures de la langue maternelle sur celles de la langue cible, et peuvent ainsi constituer des repères précieux pour l'élaboration de supports pédagogiques adaptés aux besoins réels des apprenants.

Actuellement, l'un des axes de réflexion qui mobilisent les chercheurs concerne les niveaux de compétence atteints dans les phases avancées du processus d'acquisition ou d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces niveaux varient fortement parmi les apprenants, selon une multitude de facteurs. Des nombreuses études menées ces dernières années soulignent l'importance de l'âge auquel l'exposition à la langue cible a débuté. Cette variable apparaît comme un élément déterminant, notamment en ce qui concerne la performance des réalisations phonétiques et phonologiques. Parmi les modèles théoriques proposés pour expliquer le développement des compétences orales — en compréhension comme en production — figure le *Speech Learning Model* (SLM), élaboré par Flege (1995a, 1995b, 2003). Selon ce modèle, l'acquisition de la perception orale précède celle de la production. En d'autres termes, la capacité à reconnaître les sons d'une langue précède la capacité à les reproduire correctement. Lors de l'acquisition de la langue maternelle, les locuteurs développent des représentations mentales des sons auxquels ils sont régulièrement exposés. Une fois ce système phonologique bien installé, les sons d'une langue étrangère sont souvent interprétés à travers le prisme de la langue d'origine. Autrement dit, les sons étrangers sont assimilés aux sons déjà présents dans l'inventaire phonologique de l'apprenant. Des distinctions évidentes pour un locuteur natif de la langue cible peuvent ainsi passer inaperçues lors des premières étapes de l'apprentissage. Prenons l'exemple des systèmes vocaliques du portugais et de l'espagnol, étant donné que le portugais présente une plus grande complexité. Des mots comme *sede* (siège/soif, selon la prononciation du premier <e>² comme [e]³ ou comme [ɛ]) ou *olho* (œil/je regarde, selon la prononciation du premier <o> comme [o] ou comme [ɔ]) changent de sens en fonction de la prononciation de la voyelle accentuée — *a sede da empresa* (le siège de l'entreprise) versus *tenho sede de vitórias* (j'ai soif de victoires), ou encore *estamos no olho do furacão* (nous sommes dans l'œil de l'ouragan) versus *eu olho para o furacão* (je regarde l'ouragan). Pour un hispanophone, ces variations de voyelles <e> et <o>

² Les symboles < > sont utilisés pour marquer l'orthographe des mots.

³ Les mots et les segments entre parenthèses [] sont des représentations phonétiques, c'est-à-dire la manière dont les sons sont réellement produits par les locuteurs.

peuvent passer inaperçues lors des premiers contacts avec la langue portugaise. Cependant, selon les principes du SLM, l'expérience progressive dans la langue cible permet à l'apprenant de développer sa capacité à percevoir ces contrastes sonores. Il peut ainsi, au fil du temps, créer de nouvelles catégories phonologiques. Autrement dit, ces compétences perceptives ne sont pas figées, elles peuvent évoluer et se renforcer tout au long de la vie.

Dans cet article, nous proposons la discussion des résultats d'une étude portant sur l'acquisition et l'apprentissage du français par deux groupes d'apprenants brésiliens. L'accent est mis plus particulièrement sur les effets d'une formation incluant un enseignement explicite des systèmes vocaliques des deux langues, portugais et français.

2 Les Compétences Orales dans l'Acquisition/l'Apprentissage de Langues

Comment s'explique le fait que, pour les enfants, apprendre à parler la langue maternelle semble-t-il aussi naturel qu'apprendre à marcher ou à manipuler des couverts ? En plus, pourquoi observe-t-on une telle homogénéité dans les résultats chez les enfants au développement typique ? En comparaison, le développement linguistique d'un adulte apprenant une seconde langue semble requérir davantage d'efforts pour des résultats parfois inférieurs aux attentes. Pour Chomsky (1965), c'est dans la biologie que se trouvent les explications éclairant ces différences : l'acquisition de la langue maternelle n'est pas médiatisée par l'instruction, tout comme l'acquisition des compétences motrices des enfants. Il existe donc une prédisposition naturelle qui, associée à l'interaction avec une communauté linguistique spécifique, permet l'acquisition linguistique dès la petite enfance, de manière analogue au fonctionnement de nos organes (foie, estomac) et de nos systèmes physiologiques (moteur, respiratoire, circulatoire). Le langage semble être préalablement programmé pour se développer.

L'hypothèse centrale de Chomsky (1965, p. 110) réside dans l'existence d'une Grammaire Universelle (GU), capacité innée et spécifiquement humaine. La faculté du langage ne se manifeste que grâce à un dispositif mental, la GU, qui contient et génère des règles pour les grammaires de toutes les langues du monde. L'argumentation chomskienne s'appuie sur le fait que l'acquisition linguistique fonctionne indépendamment de l'intelligence, se produit dans toutes les cultures et de façon comparable entre les langues. De plus, la créativité manifestée par les enfants dans leur usage linguistique transcende les informations disponibles dans leur environnement immédiat.

Pour illustrer cette *créativité*, considérons certaines expressions fréquentes chez les enfants francophones qui disent *j'ai faisé* ou *je save* (ou *je savois*)⁴ au lieu de *j'ai fait* ou *je sais*. Ces formes innovantes *j'ai faisé* ou *je save* (*je savois*) ne sont généralement pas produites par les adultes et, selon l'hypothèse de la GU, témoignent de l'application par les enfants des règles générales de conjugaison comme pour la formation du participe passé (manger – j'ai mangé), ou le présent de l'indicatif (voire – je vois), n'ayant pas encore apprises les constructions irrégulières et les idiosyncrasies de la langue. Il s'agit, selon Chomsky, de la manifestation d'un dispositif qui génère des structures innovantes, ce dispositif est universel et déclenche des phénomènes similaires dans les langues. Des innovations du même type sont également observées chez les enfants qui acquièrent l'anglais et le portugais, entre autres langues, qui sont le résultat de cette connaissance innée, transmise génétiquement, cette prédisposition au développement de la compétence linguistique.

En revanche, l'apprentissage d'une seconde langue implique généralement un enseignement explicite : l'apprenant doit s'engager activement dans un processus conscient, souvent médiatisé par un cadre d'instruction formelle. Il lui faut étudier, pratiquer régulièrement et appliquer des règles, on compte sur un ensemble de démarches cognitives pour atteindre une compétence suffisante pour utiliser cette nouvelle langue de manière naturelle et spontanée.

L'acquisition et l'apprentissage constituent donc deux concepts fondamentaux dans notre réflexion. Puisque nous nous intéressons principalement aux compétences orales, soulignons également le rôle crucial des représentations phonétiques et phonologiques dans l'acquisition et l'apprentissage de la parole. La théorie générative (Chomsky ; Halle, 1968) postule des relations directes entre l'interprétation de trois composantes de la grammaire : la syntaxe, la sémantique et la phonologie. Au niveau des sons, locuteurs, auditeurs et apprenants doivent interpréter les propriétés des ondes sonores (comme la sonorité ou la nasalité, par exemple), en les analysant comme des représentations phonologiques conformes aux ensembles de traits et de règles constituant les inventaires sonores préalablement acquis. Ces représentations doivent présenter une précision suffisante pour que les caractéristiques phonologiques soient identifiées comme distinctives ou non.

⁴ Similaire au français, les verbes *fazer* (faire) et *saber* (savoir) sont irréguliers en portugais, les formes *eu fazi* et *eu sabo* sont des conjugaisons qui suivent la règle des verbes réguliers, pourtant déviant de la grammaire prescriptive, *fazer* - *eu fiz*, *saber* - *eu sei*.

Considérons le cas de la nasalité vocalique en portugais : les locuteurs savent que <mata> (forêt) /mata/⁵ et <manta> (couverture) /māta/ représentent deux éléments distincts, différenciés par la prononciation orale ou nasale du premier <a> dans ces exemples. Dans d'autres contextes, comme dans le mot <banana> (banane), la prononciation du deuxième <a> est obligatoirement nasalisée en portugais : /banāna/, il est courant que le premier <a> soit également nasalisé, la prononciation étant /bānāna/. Dans ce même mot, l'absence de nasalisation du deuxième <a> paraîtrait étrange à un locuteur natif portugais : /banana/, qui supposerait une production par un locuteur étranger. Nous pouvons alors formuler la règle sous-jacente à cet exemple : *nasalisation régressive* ou *coarticulation anticipatoire*. Dans <banana>, la voyelle accentuée se nasalise systématiquement lorsqu'elle précède une consonne nasale dans la syllabe suivante, comme l'attestent dans nombreux autres exemples : <gra.ma> (herbe) /grāma/, <ca.na> (canne à sucre) /cāna/, <ma.da.me> (madame) /madāme/, <a.ra.me> (fil) /arāme/, etc. Lorsque la consonne nasale appartient à la même syllabe que la voyelle, celle-ci devient une voyelle nasale, distincte de la voyelle orale dans des mots similaires : <ca.ta> (il décroche) /cata/ vs <can.ta> (il chant) /cāta/, <ra.pa> (il rase) /ra.pa/ vs <ram.pa> (rampe) /rā.pa/, entre autres.

Pour réussir la production orale, l'apprenant doit, comme nous l'avons mentionné, développer une perception précise des nuances sonores de la langue à laquelle il est exposé. L'apprentissage perceptif constitue un aspect central du SLM (Flege, 1995a ; Flege ; Mackay, 2003). Toutefois, plusieurs facteurs significatifs méritent d'être considérés : les différences entre voix masculines et féminines, celles liées à l'âge du locuteur (explicables par des différences physiologiques), l'intonation, le type de phonation, la forme phrastique, l'attitude et l'état émotionnel, etc. car elles impliquent des modes de perception distinctes de la part de l'auditeur. Les variations acoustiques activent différemment les régions cérébrales et sont traitées selon des processus spécifiques, influençant directement les capacités de compréhension de l'apprenant d'une langue étrangère (Pépiot, 2013). Il y a, en plus de tout cela, des différences entre les langues, apparemment sans importance, mais avec des paramètres acoustiques suffisants pour la perception d'un accent non natif car ils sont phonétiquement importants, un [a], par exemple, peut être produit avec des fréquences sonores différentes en danois et en russe. Flege (1982) attire notre attention sur les différences acoustiques liées à la durée segmentale : dans son étude sur les occlusives /p, t, k/, il observe que le modèle de prononciation d'un hispanophone est transféré

⁵ Les mots et les segments entre les barres obliques sont des représentations phonologiques, c'est-à-dire la manière dont les stimuli sonores sont interprétés dans l'esprit des locuteurs.

à l'anglais, ces locuteurs étant ainsi perçus comme *ayant un accent espagnol* reconnaissable à leur réalisation de ces consonnes. Les voyelles sont également sujettes à ce transfert des schémas articulatoires de la langue maternelle, Flege (1982, p. 2) affirme que les segments tendent à être réalisés selon les mêmes paramètres que dans la langue première des locuteurs qui « se trouvent incapables de modifier leurs habitudes phonétiques préexistantes face à des différences non distinctives dans leur langue maternelle, précisément parce que ces différences échappent à leur perception ». C'est donc par l'apprentissage perceptif (Flege ; Mackay, 2003), avec un enseignement explicite pour le développement de la capacité à identifier les contrastes entre les langues, que les apprenants pourront acquérir les compétences nécessaires à la production orale efficace lors d'interactions avec des locuteurs natifs de la langue cible.

L'*apprentissage perceptif* des phonèmes d'une langue étrangère constitue ainsi l'hypothèse directrice du SLM (*Speech Learning Model*), que nous présentons ci-après.

3 SLM et l'Entraînement Perceptif

L'un des concepts fondamentaux pour le développement du SLM est celui d'*interlangue*, évoqué dans notre introduction. Proposé par Selinker (1972), il désigne un système intermédiaire d'usage de la langue étrangère tout au long du processus d'apprentissage/acquisition. Dans un moment donné, les apprenants produisent typiquement des écarts systématiques plutôt qu'aléatoires. Ces erreurs caractérisent un système transitoire et se manifestent dans toutes les composantes de la grammaire de l'apprenant : syntaxe, morphologie, sémantique et production sonore. Généralement, les apprenants n'ont pas conscience de ces erreurs et ne perçoivent pas qu'ils appliquent des règles de leur langue maternelle lorsqu'ils s'expriment dans la langue cible. Ces hypothèses conduisent à la prédiction de ce qu'on appelle *fossilisation*, c'est le stade où le développement linguistique de la langue additionnelle se stabilise, parfois avant que l'apprenant n'atteigne le niveau de compétence souhaité. Dans ce cas, les apprenants continuent souvent à transférer certaines caractéristiques de leur langue première, ne percevant pas les différences entre leur propre production et celle d'un locuteur natif. Outre ce transfert, on observe parfois une surgénéralisation comparable à celle des enfants acquérant leur langue maternelle, comme les erreurs de conjugaison verbale (apprenants d'anglais appliquant le morphème -ed du passé à tous les verbes, méconnaissant les formes irrégulières : *I waked up* au lieu de *I woke up*).

Pour Flege (1980), l'interlangue reflète le développement progressif de la compétence linguistique, avec des étapes par lesquelles l'apprenant évolue graduellement vers une compétence proche de celle du locuteur natif. Il s'agit donc d'une séquence d'interlangues, et si l'on observe l'acquisition d'aspects tels que la syntaxe, la sémantique, le lexique et la prononciation, il semble que les compétences de prononciation évoluent plus lentement que les autres. Alors que pour la syntaxe, la sémantique et le lexique l'apprenant opère essentiellement avec une réorganisation cognitive, pour la prononciation il doit également appliquer un contrôle articulaire de l'appareil vocal tout en traitant des unités discrètes (sons) dans une échelle continue. Pensons à la voyelle /a/, par exemple, dans le continuum de la parole, elle peut être produite de différentes manières, plus haute ou plus basse, longue ou brève, et ces variations peuvent être ou non distinctives selon la langue.

C'est précisément lorsque l'apprenant parvient à percevoir ces différences qu'il devient capable de les produire. Les difficultés éprouvées par certains apprenants dans cette relation perception-production peuvent être liés à la façon dont les apprenants eux-mêmes classent ces sons : s'ils sont classés comme *identiques*, c'est qu'il s'agit effectivement des mêmes phonèmes dans la langue maternelle et dans la langue additionnelle ; les sons *nouveaux*, absents de la langue première, possèdent des caractéristiques acoustiques aisément perceptibles par les apprenants ; enfin, les sons *similaires*, ni identiques ni totalement nouveaux, présentent des différences acoustiques généralement imperceptibles initialement (Flege ; Port, 1981).

Face à des phonèmes *similaires*, les apprenants tendent à les inclure dans une catégorie préexistante de leur langue maternelle, déclenchant ainsi un processus d'*assimilation* (Flege, 1995b). Parmi les Brésiliens qui apprennent l'anglais, par exemple, il est courant qu'ils ne remarquent pas l'existence de deux catégories de /i/, car en portugais brésilien il n'y a qu'un seul phonème /i/. L'anglais distingue deux phonèmes : le tendu /ɪ/ comme dans <hit>, et le lâche /i/ comme dans <heat>, le premier étant plus bref, le second plus long. De nombreuses paires minimales anglaises se différencient par la réalisation de ce phonème, et lorsque l'apprenant commence à percevoir ces contrastes, c'est qu'il a entamé un processus de *dissimilation*, ayant répertorié les deux phonèmes comme catégories distinctes.

Il est important de souligner que Flege (1995b) ne prétend pas que les accents étrangers puissent ou doivent être éliminés, mais qu'une expression orale réussie doit être intelligible. Un locuteur non natif risque d'être mal compris, mal interprété, voire négativement évalué lorsque son interlocuteur doit fournir un effort considérable pour le comprendre.

Selon Flege et Port (1981), le développement de la prononciation peut se poursuivre tout au long de la vie. Adultes et enfants disposent des mêmes capacités fondamentales pour réaliser de bonnes performances en expression orale. Cette affirmation contredit d'autres hypothèses comme celle de la Période Critique (Lenneberg, 1972) ou des Périodes Sensibles (Long, 2013). La première attribue le déclin des capacités d'acquisition linguistique exclusivement à des facteurs physiologiques, situant à la puberté un moment précis où ces capacités s'estompent. La seconde postule une régression progressive qui, outre la maturation biologique, s'explique également par des facteurs extralinguistiques comme le temps d'exposition à la langue additionnelle, la proportion d'utilisation de celle-ci, etc.

La proposition de Flege (1981) offre une analyse alternative aux hypothèses de période critique ou sensible. Tout d'abord, il faut observer les différences entre les apprenants qui acquièrent deux langues simultanément et les individus (enfants plus âgés ou adultes) exposés à la seconde langue uniquement après stabilisation de la première. Il qualifie de réductionniste (Flege, 1987, p. 167) l'analyse fondée sur la vision simplifiée selon laquelle les capacités d'acquisition du langage cessent simplement à l'âge de 12 ans. De telles conclusions risquent d'être erronées car de nombreux autres facteurs covarient avec l'âge chronologique, à commencer par la qualité des *inputs*⁶ reçus par les enfants, généralement plus riches en associations sensorielles : « plus fréquemment, les enfants ont tendance à utiliser la langue pour se référer à des événements en cours et à des objets qui sont proches de leurs mains, tandis que les adultes discutent de concepts abstraits avec des références intangibles » (Flege, 1987, p. 168). Pour les enfants, les informations stockées sont donc plus facilement récupérées.

D'autres facteurs qui différencient le traitement de la parole entre les enfants et les adultes sont l'expérience d'apprentissage et les niveaux d'alphabétisation de l'adulte, qui a déjà systématisé l'acquisition de nouvelles compétences par l'écrit. De cette façon, l'accès au système orthographique les conduit à créer des représentations qui ne correspondent souvent pas aux représentations des systèmes sonores dans les langues. En synthèse, ces hypothèses suggèrent que les enfants seraient probablement plus sensibles aux stimuli acoustiques, transférant plus aisément ces compétences sensorielles aux mouvements articulatoires. Ils présenteraient donc

⁶ Terme qui désigne l'exposition de l'apprenant à la langue, qu'elle soit maternelle ou additionnelle. Il s'agit de toutes sortes de discours, que ce soit l'interaction en présentiel, la présentation d'un vidéo ou une chanson. Cependant, tout ce qui est présenté n'est pas réellement traité, soit par manque d'attention, soit par manque de compréhension.

moins de traces de leur langue maternelle et seraient perçus comme des locuteurs étrangers avec un accent moins marqué. Selon Flege (1987), avec un entraînement perceptif adapté, adultes et enfants pourraient néanmoins obtenir des performances comparables.

D'après Alves et Lima Jr. (2021), les deux dernières décennies ont été marquées par une attention renouvelée à l'enseignement de la prononciation. Dans les contextes internationaux, la phonétique et la phonologie ont conquis une place aussi importante que les aspects syntaxiques et lexicaux, ce qui se reflète dans la croissance substantielle des travaux consacrés à cette composante dans l'enseignement des langues étrangères. Suivant les hypothèses de Flege, l'entraînement perceptif constitue une approche efficace pour développer les aspects phonétiques-phonologiques à travers des tâches audiovisuelles ou auditives, avec une exposition répétée aux *inputs* : les apprenants participent à des activités exigeant une écoute attentive pour identifier et discriminer adéquatement les éléments présentés. Le *feedback*, fourni après l'exercice, aide les apprenants à confirmer ou modifier leurs hypothèses concernant les caractéristiques phonétiques et phonologiques de la langue cible (Milan ; Kluge, 2021). C'est grâce à cette formation que les apprenants pourront également réussir les tâches de production d'aspects initialement difficiles à acquérir. Les résultats de ces entraînements spécifiques peuvent être évalués tant par la mesure des signaux acoustiques produits que par les jugements de locuteurs natifs.

De nombreuses discussions persistent quant à la pertinence et aux modalités d'intégration de ces composantes en classe, qu'il s'agisse d'approches explicites ou implicites (Alves ; Lima Jr., 2021). Nous présentons ci-après la méthodologie utilisée pour enseigner le français sur une période de huit mois, dans le cadre d'un projet de recherche visant à comprendre comment les Brésiliens acquièrent des voyelles françaises absentes du système vocalique portugais.

4 Méthodologie

Pour étudier les effets de l'enseignement sur l'acquisition des voyelles en langue étrangère chez les adultes et les enfants, 40 locuteurs natifs du portugais brésilien (20 adultes et 20 enfants) ont été invités à participer à notre recherche. La moitié des participants de chaque groupe (10 adultes et 10 enfants) a suivi un cours de français pendant huit mois. L'ensemble des 40 participants a été soumis aux mêmes tests de discrimination vocalique, puis à des tests de production de mots en français. Six adultes français ont également participé : deux français

constituant groupe témoin ; les autre quatre contribuant à l'évaluation de l'accent. Tous les participants ont été informés des objectifs et des procédures, et ont signé un terme de consentement libre et éclairé (ou d'assentiment dans le cas des responsables légaux des enfants). La recherche a reçu un avis favorable du Comité d'Ethique de l'Institut de Psychologie de l'USP (CAAE : 96425618.3.0000.5561).

Aucun des 40 participants brésiliens ne possédait de connaissance préalable en français. Les autres critères d'inclusion comprenaient : l'absence de troubles du langage ou de la parole, résidence dans un autre pays (hors du Brésil) n'excédant pas un an, et l'absence de formation musicale. Les enfants étaient âgés de 6 à 10 ans, les adultes de 21 à 46 ans au moment de la collecte des données.

La méthodologie détaillée, ainsi que les résultats généraux et spécifiques de cette recherche, ont été rapportés dans Barbosa (2021 ; 2024). Nous exposons ci-dessous les méthodes d'enseignement et d'instruction explicite appliquées aux deux groupes d'apprenants.

4.1 Matériel de Cours et Programme

Deux groupes de participants, composés de 10 adultes et 10 enfants, ont suivi une formation étalée sur huit mois (mars à juin, août à novembre 2018). Durant les quatre premières semaines, tous les apprenants ont été encouragés à écouter de la musique, participer à des jeux et réaliser des tâches simples, comme utiliser un code spécifique pour entrer en salle de classe. Lors de la première rencontre, les élèves des deux groupes ont appris un code d'accès, qui était une courte pièce chantée, contenant des salutations basiques en français :

Professeure : « Bonjour, salut ! Comment ça va ? »

Etudiants : « Je vais bien, merci. Et toi, ça va ? »

L'enseignant présentait la première partie de l'échange, la seconde pouvant être répondue individuellement ou en petits groupes, à mesure que les apprenants entraient en salle de classe. À partir de ces phrases courtes, des explications sur la prononciation des mots *salut* et *je* ont été introduites, ces termes contenant les voyelles françaises arrondies [y] (sal[y]t) et [ø] (j[ø]) absentes du portugais. Durant ces quatre premières semaines, les séances étaient exclusivement composées de jeux et d'activités ludiques.

Aux adultes, lors de la première séance, on a présenté une liste de mots afin qu'ils puissent reconnaître certains emprunts français utilisés quotidiennement en portugais. Cette liste incluait

des termes comme : abat-jour, canapé, réveillon, croissant, filet mignon, mayonnaise, vinaigrette, édredon, tricot, crochet, ballet, débutante, cadette, et bien d'autres. De façon informelle, les participants ont été invités à lire ces mots comme s'ils parlaient avec un *accent français*. L'activité visait à démontrer aux apprenants qu'ils possédaient déjà certaines connaissances du français, même si celles-ci n'étaient pas immédiatement évidentes.

Tout au long du cours, plusieurs activités proposées tant aux adultes qu'aux enfants provenaient du site TV5, portail d'une chaîne télévisée offrant gratuitement des exercices en ligne pour apprenants ainsi que du matériel pédagogique avec des consignes pour enseignants. L'une de ces activités, également présentée lors de la première rencontre, a suscité l'enthousiasme des deux groupes. Il s'agissait d'un exercice basé sur la chanson *Cette année-là*⁷, une chanson vibrante illustrée par une vidéo où le chanteur et les musiciens dansent avec dynamisme, avec un refrain simple et facile à mémoriser. Après avoir visionné la vidéo sans le son, les apprenants devaient déduire le style musical (rap, rock, funk), le rythme (rapide ou lent) et l'ambiance (triste, joyeuse, calme). Dans un second temps, ils visionnaient à nouveau la vidéo avec le son, indiquant l'ordre d'apparition de certaines expressions potentiellement familières (comme Marilyn Monroe, Spoutnik). Les adultes reconnaissaient la mélodie d'une version en anglais⁸ qui a connu un grand succès dans les années 1970 et 1980. Cette tâche simple a maintenu leur engagement et, tous ayant réussi l'exercice, ils ont éprouvé une satisfaction évidente.

L'idée, au départ, était de sensibiliser les étudiants pour qu'ils arrêtent de considérer l'apprentissage du français comme particulièrement difficile. Les chaises étaient disposées en U (en fer à cheval) pour favoriser les interactions visuelles. Certaines activités proposées en petits groupes ont permis de réunir des apprenants qui ne se connaissaient pas encore, créant ainsi un environnement d'apprentissage collaboratif.

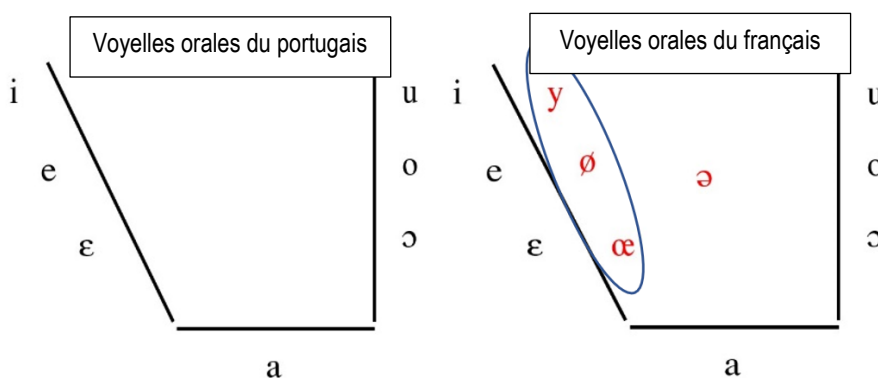
À partir de la 5^{ème} semaine de cours, nous avons intégré des supports pédagogiques spécifiques : *Alter Ego 1+* pour le public adulte et *Ludo et ses amis* pour les enfants. Ces manuels proposent des exercices généraux d'acquisition du français langue/culture étrangère, complétés par des activités ciblées sur la phonétique et la phonologie, notamment pour la discrimination des segments sonores du français. Les contenus structurés de ces ouvrages ont été enrichis par des chansons, des jeux et des activités basées sur des films français, servant pas seulement de stimuli

⁷Le lien vers le clip, les fiches pédagogiques et d'activités sont disponibles à l'adresse : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-file/cette-annee-la>, consulté le 14/02/2025.

⁸ *Oh! What a night !* enregistré pour le groupe *The four seasons*, en 1963.

permettant aux apprenants de maintenir un contact ludique avec la langue en dehors du cadre formel des cours, mais comme suggestions de divertissement en dehors de la classe. Suivant les hypothèses de Flege, selon lesquelles les adultes traitent les distinctions à travers le prisme du langage écrit, pour ce groupe, les approches des sons du français étaient basées sur des comparaisons avec les voyelles du portugais à travers des exemples et de l'explication explicite, cette démarche s'est concrétisée par la présentation des triangles vocaliques (Fig. 1) des deux langues.

Figure 1 : Triangles vocaliques du portugais (à gauche) et du français (à droite).



Source : Préparée par l'auteure de cet article.

Les voyelles françaises indiquées en rouge représentent celles absentes du système portugais brésilien. Ceux mis en évidence dans le cercle bleu /y, ø, œ/ constituent les phonèmes que nous avons inclus dans les tests expérimentaux, elles sont classées comme des voyelles antérieures arrondies, caractérisées par l'élévation de la partie antérieure de la langue conjuguée à l'arrondissement labial. Le portugais ne possédant que des voyelles antérieures non arrondies /i, e, ɛ/ et des voyelles postérieures arrondies /u, o, ɔ/, il est fréquent que les locuteurs brésiliens confondent les voyelles françaises encerclées dans le triangle vocalique, soit avec les voyelles antérieures (en raison de la position antérieure de la langue lors de leur articulation), soit avec les voyelles postérieures du portugais (en raison de l'arrondissement labial que nous effectuons pour produire ces dernières).

De façon explicite, nous avons invité les apprenants à articuler ces sons en leur demandant d'observer attentivement les différences acoustiques produites par les modifications de la position de leur langue et arrondissaient ou étiraient leurs lèvres. Les consignes formulées étaient du type : Produisez un /i/, puis arrondissez vos lèvres sans modifier la position de votre langue pour obtenir

/y/, ensuite, gardez vos lèvres rondes tout en élevant l'arrière de votre langue pour réaliser /u/. Ce même type d'exercice a été appliqué aux autres voyelles et, après une phase d'entraînement, nous avons présenté des exemples de paires minimales françaises où le changement vocalique entraîne une distinction sémantique, susceptible de provoquer des confusions interprétatives.

Lors de la présentation des différences dans l'articulation du tractus oral pour la production des voyelles, il est intéressant de noter que, tandis que certains étudiants ont été surpris par la découverte de réalisations différentes pour <e> et <o> en portugais (comme nous avons vu dans les exemples <sede> et <olho>), parallèlement, d'autres qui avaient des connaissances en espagnol ont contribué avec des exemples et des anecdotes pour illustrer la plus grande simplicité du système espagnol comparé à celui du portugais. Ainsi, le groupe a construit collectivement une conscience phonologique pour l'acquisition du français. A la fin du cours, tous les participants ont réussi le test de compétence en français DELF A1.

4.2 Procédures pour la Collecte des Données

Le premier test mis en œuvre consistait en une épreuve de discrimination vocalique, utilisant des enregistrements audio extraits de ressources pédagogiques (Berthet et al., 2015 ; Kamoun ; Ripaud, 2016). Ces échantillons, réalisés par des locuteurs natifs français, présentaient deux configurations : soit deux mots contenant des phonèmes similaires, soit la répétition d'un même mot. La tâche des participants était de déterminer s'ils entendaient des mots différents ou le même mot répété. Pour la sélection des stimuli, nous avons adopté comme critère rigoureux l'utilisation exclusive de mots monosyllabiques, afin d'éliminer toute ambiguïté quant à la voyelle analysée par les participants. Les stimuli étaient présentés uniquement sous forme auditive, ce qui permettait d'éviter les interférences potentielles liées à l'orthographe des mots.

Le second test évaluait la production de mots français : les participants écoutaient un mot et devaient le reproduire oralement. Leurs productions ont été enregistrées puis soumises à l'évaluation d'un groupe composé de quatre juges français, qui ont analysé l'intensité de l'accent perceptible dans les répétitions sur une échelle de 1 à 5. En parallèle, deux autres locuteurs français ont participé aux mêmes tests que les Brésiliens, constituant ainsi un groupe témoin. L'ensemble des données a été recueilli en présentiel, totalisant 5 040 occurrences pour le test de

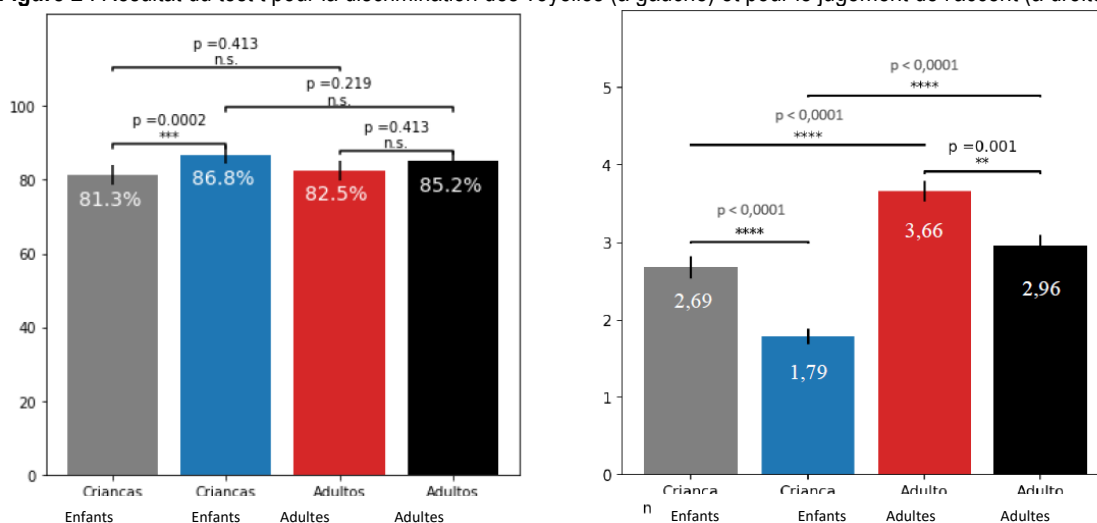
discrimination et 2 016 pour celui de production de mots français, avec une répartition équilibrée entre items expérimentaux et items distracteurs⁹.

5 Résultats

Concernant les résultats du test de discrimination des voyelles, nous avons observé une équivalence dans la proportion de réponses correctes entre les différents groupes de participants. Les apprenants, qu'ils soient adultes ou enfants, ont démontré des performances supérieures à celles des non-apprenants. Comme attendu, le groupe témoin constitué de locuteurs natifs francophones a réalisé un score de précision maximale atteignant 100%. Quant aux résultats du test de production de mots français, leur analyse s'est fondée sur l'évaluation réalisée par des locuteurs natifs français. L'objectif était que les juges attribuent une note à chaque mot analysé selon qu'il est proche ou éloigné de la prononciation des locuteurs natifs français. Pour évaluer la fiabilité de ces jugements, nous avons appliqué le test Kappa (Cohen, 1960 ; Fleiss, 1971), mesurant le degré d'accord entre les juges. Le coefficient obtenu ($k=0,49$) révèle *une concordance modérée* entre leurs évaluations.

Afin de comparer les performances des 4 groupes d'apprenants, un test t a été réalisé pour les variables indépendantes. Entre les groupes d'enfants et d'adultes apprenants (Fig. 2, graphique de gauche), nous avons des différences significatives pour le test de discrimination des voyelles ($p<0,05$) seulement entre les groupes d'enfants, apprenants versus non-apprenants, les apprenants montrant de plus grandes compétences en discrimination des voyelles que ceux qui n'ont jamais été exposés au français. Concernant l'évaluation du degré d'accent, des différences significatives ($p<0,05$) ont été relevées entre tous les groupes, les enfants en situation d'apprentissage étant perçus comme ayant moins d'accent que l'ensemble des autres groupes.

⁹ La fonction des éléments de distraction dans la recherche expérimentale est de détourner l'attention du participant afin qu'il ne sache pas exactement de quoi parle l'expérience. Dans le cas des non-apprenants, notre objectif était de vérifier s'ils étaient capables de percevoir des différences subtiles entre les phonèmes. Afin de ne pas biaiser les résultats, il était important qu'ils ne soient pas au courant de nos objets d'observation.

Figure 2 : Résultat du test t pour la discrimination des voyelles (à gauche) et pour le jugement de l'accent (à droite).

Source : Préparée par l'auteur de cet article.

L'interprétation de ces résultats suggère que les enfants semblent mieux prédisposés à convertir les stimuli acoustiques en mouvements articulatoires de parole, bien que le taux élevé de précision chez les adultes démontre également une préservation satisfaisante de leurs capacités de discrimination sonore. En définitive, il apparaît que les effets de l'enseignement s'avèrent, dans les faits, plus efficaces chez la population enfantine.

Considérations finales

Nos résultats viennent confirmer l'hypothèse avancée par Flege selon laquelle la perception auditive précède la production sonore. De manière générale, en comparant les deux groupes d'adultes et les deux groupes d'enfants, nous constatons que ceux qui obtiennent les meilleurs scores aux tests de discrimination sont également ceux qui sont évalués comme présentant moins d'accent par les juges. Dans les deux tests, les apprenants ont démontré des performances supérieures à celles des non-apprenants, ce qui nous conduit à considérer la variable d'instruction explicite comme un atout précieux dans l'enseignement de la prononciation.

Toutefois, il convient de ne pas sous-estimer d'autres facteurs susceptibles d'avoir influencé les différences de performance entre les enfants et les adultes ayant participé à cette étude. Notre monde contemporain se caractérise par une transmission instantanée de l'information par des moyens numériques. Dans les années 1980 et 1990, c'est l'époque où les adultes de notre étude

étaient enfants, les médias numériques largement accessibles se limitaient essentiellement à la télévision et à la radio ouvertes. Les films diffusés étaient généralement proposés en version doublée en portugais, et l'enseignement de l'anglais ne débutait à l'école qu'à partir de la cinquième année, lorsque les enfants atteignaient déjà l'âge de 11 ou 12 ans. Aujourd'hui, grâce à l'accès étendu aux ressources numériques, les enfants sont exposés à d'autres langues dès leur plus jeune âge, bénéficiant de nombreux stimuli véhiculés par des animations et des vidéos disponibles gratuitement sur les plateformes numériques. Des cours d'anglais et d'autres langues sont désormais proposés dès la petite enfance.

L'ensemble de ces conditions, qui enrichissent considérablement l'*input* des apprenants, conjugué à des méthodes pédagogiques valorisant la formation perceptive et l'instruction explicite, présente un contexte particulièrement favorable à l'enseignement des langues étrangères.

CRediT
Reconnaissances: On remercie à tous les participants de cette recherche.
Financement: Ce n'est pas applicable.
Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.
Approbation éthique: Cette recherche a été soumise et acceptée par le Comité d'Éthique de l'Institut de Psychologie de l'Université de São Paulo. Processus n. 96425618.3.0000.5561
Contribution des auteurs:
BARBOSA, Juliana Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

Références

ALVES, U. K; LIMA JÚNIOR, R. M. Instrução explícita. *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Abralín, 2021. p. 175-204, 2021.

BARBOSA, J. *Aquisição das vogais arredondadas do francês por falantes de português brasileiro*. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

_____. Aquisição das vogais anteriores arredondadas do francês por falantes de português brasileiro sob perspectiva do SLM (speech learning model-modelo de aprendizagem de fala). *Revista da ABRALIN*, p. 851-876, 2024.

BERTHET, A.; DAILL, E.; HUGOT, C.; KIZIRIAN, V. M.; WAENDENDRIES, M. *Alter Ego +1: méthode de français*, Paris: Hachette, 2015.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José A. Meireles e Eduardo P. Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1975. (1ª ed. 1965).

_____; HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.

COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, v. 20, n. 1, p. 37-46, 1960.

FLEGE, J. E. Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning*, 30, 1980, 117-134.

FLEGE, J. E.; PORT, R. Cross-language phonetic interference: Arabic to English. *Lang. & Speech*, v. 24, 1981, 25-146.

FLEGE, J. E.; HAMMOND, R. Mimicry of non-distinctive phonetic differences between language varieties, *Studies in Second Language Acquisition*, 5, p. 1-18, 1982.

FLEGE, J. E. A critical period for learning to produce foreign languages? *Applied Linguistics*, n.8, 1987, p. 162-177.

FLEGE, J. E.; MUNRO J. M; MACKAY, I. R. A. Factors affecting strength of perceived foreign accent ins a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 97, 1995a, p. 3125-3134.

FLEGE, J. E. Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In: STRANGE, W. (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, MD: York Press, 1995b, p. 233-272.

FLEGE, J. E.; MACKAY, I. R. A. Perceiving vowels in a second language, *SSLA*, n. 26, 2003, p. 1-34.

FLEISS, J. L. Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological bulletin*, v. 76, n. 5, p. 378, 1971.

KAMOUN, C. ; RIPAUD, D. *Phonétique essentielle du français*. Paris : Didier, 2016.

LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley, 1967.

LONG, M. H. Some implications of research findings on sensitive periods in language learning for educational policy and practice, In: GRANENA, G., LONG, M. (Orgs.) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. p. 259-272.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. Treinamento perceptual, *In*: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR, R. (Orgs.) *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 205-234.

MARCHOIS, C. *Ludo et ses amis: Méthode de français*. Paris: Didier, 2015.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

PÉPIOT, E. *Voix de femmes, voix d'hommes : différences acoustiques, identification du genre par la voix et implications psycholinguistiques chez les locuteurs anglophones et francophones*. (tese de doutorado) Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. V. 10, 1972, p. 209-231.