



L'effet de la Méthode Verbo-Tonale de correction phonétique sur la performance de prononciation du français des étudiants turcophones

Meltem Ercanlar

Université Anadolu, Turquie

meltemercanlar@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3175-9162>

Reçu le 17-06-2025 / Évalué le 15-07-2025 / Accepté le 01-09-2025

Résumé

L'objectif de cette recherche est de mesurer l'effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur les performances de prononciation des étudiants en didactique du français langue étrangère (FLE) et de révéler leurs opinions sur cette méthode. Afin d'atteindre cet objectif, l'étude a été conçue comme une recherche à méthode mixte. Une étude quasi-expérimentale a d'abord été menée auprès des étudiants, puis des entretiens semi-structurés ont été réalisés. Alors que les données quantitatives ont été analysées comparativement à l'aide du test-t pour échantillons indépendants et dépendants, la méthode d'analyse thématique a été utilisée pour analyser les données qualitatives. L'analyse des données a révélé que la méthode verbo-tonale améliorait les performances de prononciation des participants et renforçait leur motivation. En outre, l'utilisation efficace de la correction phonétique dans les cours a été perçue utile et intéressante par les participants.

Mots-clés : correction phonétique, corporalité, méthode verbo-tonale, phonétique, prononciation du français

The Effect of the Verbo-Tonal Method of Phonetic Correction on the French Pronunciation Performance of Turkish-speaking Students

Abstract

This study aims to measure the effect of the verbo-tonal phonetic correction method on the pronunciation performance of students in the teaching of French as a foreign language and to reveal their opinions on this method. In order to achieve this aim, the study was designed as mixed-method research. A quasi-experimental study was first conducted with students, and then semi-structured interviews were conducted with them. While the quantitative data was analysed comparatively using the independent and dependent samples t-test, the thematic analysis method was used to analyse the qualitative data. As a result of the analysis of the data, it was found that the verbo-tonal method improved the participants' pronunciation performance and increased their motivation. In addition, the effective use of the phonetic correction in the lessons was found useful and interesting by the participants.

Keywords: phonetic correction, corporality, verbo-tonal method, phonetics, French pronunciation

1. Introduction

Dans les processus d'enseignement des langues étrangères, la prononciation, composante essentielle de la langue orale, constitue l'un des domaines dans lesquels les apprenants rencontrent des difficultés pour diverses raisons. Parmi celles-ci, on peut citer notamment : le manque de cohérence des exercices de prononciation dans les manuels, leur caractère généralement répétitif et formel, la négligence des éléments rythmiques et prosodiques (Dufeu, 2008), l'insuffisance des connaissances et des compétences des enseignants en matière d'enseignement de la prononciation, ainsi que l'absence d'informations détaillées sur la correction phonétique dans les manuels scolaires et les programmes de formation des enseignants (Dubois, 2020 ; Geron, Billerey, 2020 ; Varlık, 2022). Comme le souligne Intravaia (2005), les cours de phonétique traditionnels fournissent généralement une connaissance intellectuelle du système phonologique, ce qui est indispensable mais insuffisant pour effectuer une correction phonétique. Par ailleurs, les éléments prosodiques sont souvent négligés dans l'enseignement de la prononciation. C'est la raison pour laquelle, la première tâche dans la formation des formateurs doit être de développer une conscience prosodique et phonologique à la fois corporelle, perceptive et productive. Parallèlement, il est nécessaire d'enseigner les compétences orales et de sensibiliser aux caractéristiques du français parlé, en particulier à ses aspects prosodiques.

Comme le rappellent également Teaman et Acton (2013 : 402), « la prononciation est bien plus qu'une simple affaire de voyelles et de consonnes ». En effet, des éléments prosodiques tels que l'intonation et le rythme — qui forment la mélodie du discours en français — jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences langagières.

On voit que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les études sur l'enseignement de la prononciation ont gagné de l'importance ces dernières années. Parmi ces études, de nombreuses techniques soulignent l'importance de l'utilisation du corps, c'est-à-dire des

formes de communication non verbales, de la mélodie et du rythme de la langue. Car la communication verbale est un processus complexe dans lequel les processus mentaux et les mouvements corporels interviennent simultanément. Le sujet parlant est en mouvement constant ; les expressions faciales et les gestes, associés aux mots, constituent le discours. Ces gestes servent à clarifier, souligner, éviter la redondance et à remplacer complètement la parole (Antes, 1996 : 439) et le mouvement soutient le discours (Moraz, Prikhodkine, 2011 : 106). On sait qu'il existe un lien étroit entre la pensée, la langue et le geste. Ces trois composantes du discours sont utilisées ensemble et souvent simultanément. Ce processus culturel, qui se met en place naturellement lorsqu'on parle dans sa langue maternelle, devient une compétence qu'il faut apprendre lorsqu'on parle une langue étrangère. L'utilisation des gestes dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier pour les débutants, est rassurante, car un apprenant ayant très peu de connaissances en vocabulaire peut maintenir la communication sans être bloqué en utilisant des gestes corrects (Payet, 2010 : 17). C'est pourquoi il est très important que l'enseignant et les apprenants puissent utiliser leur propre corps avec conscience et aisance en parlant une langue étrangère. L'enseignant doit encourager les apprenants à participer à la communication orale en utilisant leur propre corps et il doit l'utiliser avec confiance, car le corps de l'enseignant est également un outil d'enseignement, tout comme sa voix. En particulier dans les cours de la prononciation, il ne suffit pas d'utiliser les organes de prononciation, mais tout le corps doit être mis à contribution. Ces dernières années, de nombreuses études ont montré également les effets positifs de l'utilisation du corps dans l'enseignement des langues étrangères (Alazard, Astesano, Billières, 2010 ; Alazard, 2013 ; Amand, Touhami, 2016 ; Baills *et al.*, 2022 ; Kushch *et al.*, 2018). Et on voit que diverses méthodes d'enseignement des langues ont été développées au fil des années telles que la méthode par le mouvement, la méthode suggestopédique, la méthode par le silence, la méthode réponse physique totale, la méthode verbo-tonale, etc. qui soulignent l'action et la corporalité.

2. La Méthode Verbo-Tonale de Correction Phonétique

L'une des approches modernes, la méthode verbo-tonale, qui constitue également la base de cette étude, met l'accent sur les éléments prosodiques de la langue, la participation active du corps dans le processus d'apprentissage et la correction immédiate des erreurs dans l'enseignement de la prononciation. Basée sur les études de Petar Guberina (1971) sur le rythme, l'intonation et les gestes dans la langue parlée, la méthode verbo-tonale continue d'être discutée aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères (Rivenc, 2004 : 47).

D'après les principes de cette méthode, il existe une relation très étroite entre la perception et la vocalisation, et il est donc nécessaire de rééduquer l'oreille de l'apprenant pour qu'il entende et perçoive mieux. Car on ne peut pas produire un son que l'on n'entend pas et que l'on ne perçoit pas (Troubetzkoy, 1970). L'objectif principal de cette méthode est d'entraîner l'ouïe et de reproduire un modèle par l'imitation et la répétition (Cuq, Gruca, 2003 : 174). Pour ce faire, la méthode verbo-tonale propose une méthode de correction personnalisée basée sur les erreurs de prononciation des apprenants. Les trois grandes étapes de la méthode verbo-tonale peuvent être résumées comme suit (Billières, 2002 : 39-44) :

- **Correction des sons (voyelles et consonnes) :** Dans les cours de prononciation et dans les manuels, on pense souvent à tort qu'il suffit d'étudier les sons pour acquérir de bonnes compétences en prononciation. C'est la raison pour laquelle de nombreux enseignants et apprenants sont bloqués à ce stade et ne vont pas plus loin. Dans la méthode verbo-tonale, les sons sont également étudiés, mais le travail ne se limite pas à cela ; la priorité est la correction des éléments prosodiques. Les erreurs de rythme et d'accentuation doivent être corrigées en priorité et immédiatement. Ce qui importe ici, c'est que l'élève perçoive et reproduise d'abord une forme sonore générale acceptable. Une étude détaillée des sons est faite ultérieurement. Contrairement à la méthode articulatoire, la méthode verbo-tonale propose une correction adaptée aux erreurs réelles et non supposées du locuteur. L'enseignant met l'accent sur une correction personnalisée, dans le but d'amener progressivement

l'apprenant à l'autocorrection. L'enseignant détecte l'erreur de prononciation de l'apprenant et la corrige instantanément à l'aide de différentes techniques comme gestes facilitateurs et modélisation peut-être un peu exagérée (Ranson, 2018 : 54-56).

- **Études sur la prosodie telles que le rythme et l'accentuation :**
La méthode verbo-tonale se base principalement sur la prosodie, car le rythme et l'intonation sont très importants lorsqu'on parle une langue étrangère et offrent plusieurs avantages. L'intonation permet d'exprimer de nombreuses modalités différentes. C'est grâce à l'intonation que l'on sait si une phrase est une affirmation, une question ou une ironie. Elle joue donc un rôle très important dans la construction du sens. En outre, l'intonation est la première chose que nous percevons lorsque nous entendons un énoncé. Elle nous donne un aperçu du contenu du message avant de distinguer les mots et les phrases. En dernier, une intonation correcte et de qualité procure un certain confort à l'oral et facilite l'adaptation sociale et la compréhension.
- **Intégration des formes de communication non verbale (gestes et mimiques) dans le processus de communication :** En plus de la voix, des gestes tels que des mouvements de la tête ou des mains sont spontanément inclus dans chaque conversation. Ces gestes soutiennent le rythme et la mélodie de la conversation et facilitent la communication. La prosodie, la corporalité et l'affectivité sont des composantes inséparables du discours (Billières, 2002 : 46). Les mouvements corporels et les gestes sont très importants pour la réussite de la correction phonétique et l'enseignant les utilise souvent pendant la correction.

3. Objectif de la recherche

Bien que la méthode verbo-tonale ait une histoire ancienne et riche, elle a été utilisée plus efficacement, surtout ces dernières années, avec ses méthodes et ses objectifs adaptés en fonction des besoins et des conditions

d'aujourd'hui (Billières, 2020 ; Detey, 2020 ; Intravaia, 2016). Un nombre croissant d'études montre que cette méthode, qui met l'accent sur la correction immédiate et l'utilisation active du corps et privilégie le langage oral, a un effet positif sur le développement de la prononciation et donc de l'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères (Alazard, 2013 ; Bensalah, 2020 ; Billerey, 2004 ; Hu, Uno, 2005 ; Ludociv, 2010 ; Yang *et al.*, 2017). Lorsque l'on examine les études menées en Turquie, on remarque qu'il y a très peu d'études appliquées sur l'enseignement de la prononciation du français. Les études réalisées sont essentiellement descriptives ou portent sur l'analyse des erreurs (Çavdar, 2024 ; Gül, 2016 ; Özçelik, 2018 ; Tekcan, 2019). Dans les études mentionnées ci-dessus, il a été constaté que les étudiants turcophones apprenant le français font de nombreuses erreurs de prononciation et rencontrent des difficultés à cet égard. Par conséquent, dans cette étude, une intervention basée sur certains principes de la méthode verbo-tonale a été effectuée pour améliorer cette compétence. À cet égard, cette étude vise à révéler l'effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur les performances de prononciation du français des locuteurs natifs turcs et à explorer leurs perceptions de la méthode. Ainsi, dans la présente étude, les questions de recherche suivantes ont été examinées :

1. Est-ce que la méthode verbo-tonale de correction phonétique a un effet significatif sur la performance de prononciation du français des apprenants en didactique du FLE ?
2. Est-ce qu'il existe une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test des participants du groupe de contrôle ?
3. Est-ce qu'il existe une différence significative entre les résultats du pré-test et du post-test des participants du groupe expérimental ?
4. Quelles sont les opinions des apprenants envers la mise en place de la méthode verbo-tonale de correction phonétique ?

4. Méthodologie

Comme l'objectif de cette recherche est d'évaluer l'efficacité de la méthode verbo-tonale et d'explorer les expériences des étudiants, nous avons eu recours à la méthode mixte. Dans ce type de recherche, les données quantitatives et qualitatives sont utilisées conjointement. Dans cette étude, les données qualitatives ont été utilisées pour diversifier et expliquer plus en détail les données quantitatives. C'est pourquoi le modèle séquentiel explicatif (explanatory sequential design), l'un des modèles de méthodes mixtes, a été utilisé pour planifier les processus de collecte des données quantitatives et qualitatives (Creswell, Plano Clark, 2014). Dans le processus quantitatif de l'étude, un modèle quasi-expérimental prétest-post-test avec groupe de contrôle a été utilisé, et dans le processus qualitatif, la conception phénoménologique a été employée pour comprendre les expériences des étudiants.

Phase 1 : Processus quantitatif

Comme la chercheuse voulait tester si la méthode verbo-tonale, qui est l'une des méthodes de correction phonétique, pouvait être une solution efficace aux problèmes de prononciation des apprenants de français, elle a tout d'abord conçu une expérimentation. La première étape a consisté à concevoir des plans de cours et des activités, puis à déterminer le groupe expérimental et de contrôle. Un pré-test et un post-test ont été appliqués aux deux groupes avant et après l'intervention. Pour mesurer les performances de prononciation des étudiants, un texte de niveau B1 a été lu à haute voix par les étudiants et enregistré sur un magnétophone. Après les pré-tests, des activités de prononciation préparées conformément aux principes de la méthode verbo-tonale ont été mises en place dans le groupe expérimental et des activités de prononciation préparées conformément aux principes de la méthode d'articulation (méthode traditionnelle) ont été menées dans le groupe de contrôle pendant sept semaines, à raison d'un jour par semaine et de deux heures par jour. À la fin de l'intervention, un post-test a été appliqué au groupe expérimental et au groupe de contrôle. La variable indépendante de l'étude était les séquences de prononciation préparées selon la méthode verbo-tonale ; la variable dépendante était la performance de prononciation des étudiants.

Phase 2 : Processus qualitatif

Dans le processus qualitatif de l'étude, une étude phénoménologique a été utilisée pour mieux comprendre l'efficacité de l'intervention et pour révéler les points de vue et les expériences des participants sur le processus. Les principales techniques de collecte de données en phénoménologie sont l'observation et les entretiens (Creswell, 2015). Pour explorer les points de vue des participants sur le processus, la chercheuse a mené des entretiens semi-structurés en face à face avec les participants du groupe expérimental après l'intervention de sept semaines. Elle a également noté régulièrement ses observations sur les leçons et le processus.

4.1. Les participants¹

Cette étude a été menée auprès des apprenants en didactique du FLE inscrits au cours de « Prononciation du Français II » dans l'Université Anadolu d'Eskisehir et lors du second semestre de l'année scolaire 2023-2024. Pour récolter des données quantitatives et qualitatives, nous avons eu recours à la méthode d'échantillonnage de convenance qui consiste à étudier sur un certain nombre de personnes faciles à accéder. Au total, 26 apprenants, 13 dans le groupe expérimental et 13 dans le groupe de contrôle, se sont inscrits au cours en question, ont consenti à participer à l'étude et ont reçu un prétest et un post-test. Alors que la langue maternelle de tous les étudiants du groupe expérimental était le turc, la langue maternelle d'un seul étudiant du groupe de contrôle était le persan.

4.2. Outils de récolte des données

Des outils de collecte de données ont été utilisés pour recueillir les données, qui sont les suivants :

4.2.1. Lecture oralisée

Les participants ont été invités à lire à haute voix un court texte tiré du manuel de français Cosmopolite 3 (Hirschsprung, Tricot, 2018) afin de diagnostiquer leurs erreurs de prononciation avant l'intervention et de

¹ Nous les remercions de leur collaboration à notre recherche.

révéler l'effet de la méthode verbo-tonale après l'intervention. Le niveau linguistique de ce texte (voir l'annexe A) se situe au niveau de compétence B1. Les performances des élèves ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal.

4.2.2. Grille d'évaluation

Pour évaluer les enregistrements des élèves lors du test de lecture oralisée, la chercheuse a créé une grille d'évaluation (voir annexe B) qui a été préparée en s'inspirant de travaux antérieurs et de lignes directrices méthodologiques et théoriques existantes (Abry, Veldeman-Abry, 2007 ; Champagne-Muzar, Bourdages, 1998). Dans cette grille, qui comprend cinq sections (accentuation / segmentation des groupes rythmiques, enchaînement / liaison, débit du discours / pauses, intonation, prononciation des sons) les éléments prosodiques de la langue et la prononciation des sons sont évalués et notés séparément. Le score total que les étudiants pouvaient obtenir à partir de la grille était calculé sur 105 points. Chaque phrase lue par les étudiants a été évaluée séparément. Après l'élaboration de la grille d'évaluation par la chercheuse, deux experts dans le domaine de l'enseignement du français ont été consultés pour évaluer la validité du contenu de la grille.

4.2.3. Formulaire d'entretien

Un formulaire d'entretien semi-structuré composé de six questions a été préparé pour explorer les points de vue des participants sur le processus. La chercheuse a préparé des questions ouvertes conformément aux objectifs de la recherche et, après avoir consulté à l'avis d'experts, le formulaire a été finalisé. Peu après l'intervention, des entretiens en face à face ont été menés avec des étudiants du groupe expérimental et leur expérience des cours a été consultée. Les questions du formulaire demandaient l'avis des étudiants sur les activités menées pendant les cours et sur le processus de correction phonétique.

4.3. Mise en place des activités basées sur la méthode verbo-tonale

Billières (2002 : 53-55) propose plusieurs activités et techniques telles que « logatomes, frapper sur la table avec un stylo, taper du pied sur le sol, etc. » qui peuvent être utilisées pour enseigner et corriger les éléments prosodiques. Ce sont généralement des activités qui impliquent l'utilisation de mouvements corporels et d'éléments rythmiques. Dans le processus de création des activités utilisées dans cette étude, nous avons fait appel aux sources telles que le site « *Phonétique Corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale* » qui a été mise en ligne par l'Université Ouverte des Humanités (UOH), le blog « *Au Son du FLE* » créé par M. Billières et le site « *Fonetix* » qui fournissent aux enseignants et aux apprenants de français des outils pour pratiquer en dehors de la classe et pour inspirer d'autres enseignants à utiliser la correction phonétique dans la salle de classe. Avant de préparer les plans de cours, la chercheuse a assisté également à des formations en présentiel et en ligne sur l'utilisation de la méthode verbo-tonale en classe. Les activités ont été préparées en veillant à inclure tous les éléments de la phonétique. Le tableau 1 fournit des informations sur les sujets et les activités de chaque semaine.

Semaines	Activité and Thème
Semaine 1	Activité : Imitation Thème : le rythme et la mélodie de la langue, les différents accents
Semaine 2	Activité : pas à pas, combien de syllabes ? Thème : la syllabe (isosyllabisme)
Semaine 3	Activité : taper les mains Thème : enchaînement, liaison
Semaine 4	Activité : Tapez du pied Thème : « e » muet, groupes rythmiques
Semaine 5	Activité : Jeu de sons Thème : les voyelles et les consonnes
Semaine 6	Activité : Logatomes (lalala), bouger les mains Thème : Intonation and accentuation
Semaine 7	Activité : Dialogue rythmique Thème : rythme et intonation

Tableau 1 : Plans d'activités

Chaque semaine, un thème indiqué dans le tableau précédent a été travaillé en classe à l'aide de diverses activités. Tandis que ces activités impliquaient généralement que les étudiants se déplacent dans la salle de classe et utilisent leur corps, des activités écrites sur papier ont également été utilisées quelquefois. Et un travail spécifique sur les sons (l'alphabet phonétique international) n'a été fait qu'une semaine. Cependant, les sons

incorrects et mal prononcés ont été régulièrement corrigés en contexte par l'enseignant. Les erreurs de rythme et de prosodie ont également été corrigées dans le cadre de l'activité.

4.4. Analyse des données

Après le processus de collecte des données, un certain nombre d'analyses statistiques ont été réalisées afin d'analyser les données quantitatives. Tout d'abord, le test de distribution normale (test de Shapiro-Wilks) a été effectué pour tester l'homogénéité des groupes et il a été constaté que les variances des groupes étaient homogènes. Dans ce contexte, pour voir s'il y avait une différence significative entre les deux groupes après l'intervention, le test-t pour échantillons indépendants et pour échantillons dépendants ont été utilisés. La valeur de la taille de l'effet (η^2) a été utilisée pour déterminer la taille de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. La force de l'effet indique la part de la variance totale de la variable dépendante qui est expliquée par la variable ou le facteur indépendant. La valeur (η^2) comprise entre 0,01 et 0,06 signifie que l'effet est petit, 0,06 et plus signifie que l'effet est modéré, 0,14 et plus signifie que l'effet est grand (Cohen, 1988). Un test-t pour échantillons indépendants a également été utilisé pour vérifier s'il y avait une différence entre les performances de prononciation des deux groupes d'étudiants lors du pré-test. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les pré-tests des groupes expérimental et de contrôle ($t(24) = 0,446, p = 0,659 > 0,05$).

Pour l'analyse des données qualitatives, une analyse thématique a été réalisée. Il s'agit d'un type d'analyse dans lequel le chercheur se concentre sur des techniques analytiques pour rechercher des thèmes et des catégories dans les données (Glesne, 2013). Les données obtenues à partir des entretiens semi-structurés ont été transcrites, puis les codes et les thèmes ont été déterminés. Dans le processus de découverte des codes et des thèmes, une approche inductive a été suivie, et des catégories communes ont été trouvées sur la base des données (Patton, 2018).

Fiabilité inter-évaluateurs : Les enregistrements audio des participants ont été évalués selon la grille d'évaluation par la chercheuse et par un

locuteur natif du français, expert dans le domaine. Le coefficient de fiabilité inter-juges, qui devrait être d'au moins 80 % (Tekin-İftar, 2012), s'est avéré être de 80 % pour le groupe expérimental et de 100 % pour le groupe de contrôle, et donc la fidélité du traitement a été atteinte.

5. Résultats

5.1. Effet de la méthode verbo-tonale de correction phonétique sur la performance de prononciation des étudiants

Un test-t pour échantillons indépendants a été utilisé pour révéler s'il existe une différence significative entre les post-tests du groupe expérimental et du groupe de contrôle. Les résultats ont montré qu'il y avait une différence statistiquement significative entre les post-tests du groupe expérimental et du groupe de contrôle ($t(24) = 3,105$, $p = 0,005 < 0,05$). Les résultats des post-tests des groupes expérimental et de contrôle concernant les résultats du test-t de l'échantillon indépendant sont présentés dans le tableau 2.

	Groups	N	X	SD	df	t	p	η^2
Post-test	Experimental	13	84.46	12.738	24	3.105	.005	.287
	Contrôle	13	67.31	15.315				

$p < .006$

Tableau 2 : Résultats du post-test des groupes expérimental et de contrôle au regard du test-t pour échantillons indépendants

Comme le montre le tableau 2, alors que la moyenne des résultats du post-test de prononciation totale du groupe expérimental était de 84,46, la moyenne des résultats du post-test de prononciation totale du groupe de contrôle était de 67,31. Ce résultat montre que le programme préparé conformément à la méthode verbo-tonale a permis d'améliorer les performances de prononciation des étudiants du groupe expérimental. Il a également été observé que cette différence a créé une taille d'effet grand ($\eta^2 = .287$).

Lorsque les scores du post-test du groupe expérimental et du groupe de contrôle ont été analysés pour les sous-dimensions, il a été constaté qu'il y avait une différence significative entre les deux groupes. Ce n'est que pour

la sous-dimension « sons » qu'aucune différence significative n'a été constatée (tableau 3).

Item	Group	N	X	SD	t	p
Accentuation / segmentation des groupes rythmiques	Expérimental	13	13.57	2.54	2.901	.008
	Contrôle	13	10.69	2.52		
Enchaînement/liaison	Expérimental	13	13.96	2.80	3.595	.001
	Contrôle	13	9.73	3.17		
Débit et les pauses	Expérimental	13	14.42	2.27	3.322	.003
	Contrôle	13	11.38	2.39		
Intonation	Expérimental	13	13.57	2.07	3.266	.003
	Contrôle	13	10.50	2.69		
Prononciation des sons	Expérimental	13	14.11	2.14	1.597	.123
	Contrôle	13	12.61	2.62		

Tableau 3 : Résultats du post-test des échantillons indépendants pour les sous-dimensions de la performance de prononciation des groupes expérimental et de contrôle

En ce qui concerne les scores du pré-test et du post-test des groupes expérimental et de contrôle, une différence statistiquement significative a été trouvée entre ces scores. Les valeurs descriptives du groupe expérimental et du groupe de contrôle concernant les scores totaux de performance de prononciation sont présentées dans le tableau 4.

	Temps de mesure	N	X	SD	df	t	p	η^2
Groupe expérimental	Prétest	13	62.46	13.417	12	9.403	.000	.88
	Posttest	13	84.46	12.738				
Groupe de contrôle	Prétest	13	59.85	16.334		-4.641	.001	.064
	Posttest	13	67.31	15.315				

p < .006

Tableau 4 : Résultats du test-t pour échantillons dépendants concernant les scores du pré-test et du post-test des groupes expérimental et de contrôle

Les résultats du test-t pour échantillons dépendants nous indiquent qu'il existe une différence statistiquement significative entre le prétest et le post-test pour le groupe expérimental et le groupe de contrôle. On peut dire que cette différence crée une taille d'effet grand pour les deux groupes. Toutefois, on constate que l'ampleur de l'effet du groupe expérimental ($\eta^2 = .88$) est plus grande que celle du groupe de contrôle ($\eta^2 = .064$). En d'autres termes, grâce au programme mis en place, les performances de prononciation des étudiants des groupes expérimental et de contrôle se sont améliorées. Néanmoins, les performances de prononciation du groupe dans lequel le programme préparé selon la méthode verbo-tonale a été implémenté se sont plus améliorées.

Comme le montre le tableau 5, après l'intervention, une différence significative a été constatée entre les résultats du prétest et du post-test des participants du groupe expérimental concernant la performance de prononciation et ses sous-dimensions. Il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les résultats du pré-test et du post-test du groupe de contrôle uniquement dans la sous-dimension « enchaînement/liaison ». De plus, dans toutes les autres sous-dimensions, la différence entre les scores du pré-test et du post-test du groupe expérimental était plus élevée que celle du groupe de contrôle.

Dimension	Groupe	Test	N	X	SD	t	p
Accentuation/ segmentation des groupes rythmiques	Expérimental	Prétest	13	10.19	1.86	-5.944	.000
		Posttest	13	13.57	2.54		
	Contrôle	Prétest	13	9.269	2.27	-2.945	.012
		Posttest	13	10.69	2.52		
Enchaînement/ liaison	Expérimental	Prétest	13	10.38	3.61	-4.906	.000
		Posttest	13	13.96	2.80		
	Contrôle	Prétest	13	10.42	4.41	-.861	.406
		Posttest	13	9.731	3.17		
Débit et les pauses	Expérimental	Prétest	13	10.88	1.95	-7.056	.000
		Posttest	13	14.42	2.07		
	Contrôle	Prétest	13	9.885	2.51	-4.612	.001
		Posttest	13	11.38	2.39		
Intonation	Expérimental	Prétest	13	9.808	1.90	-6.845	.000
		Posttest	13	13.57	2.07		
	Contrôle	Prétest	13	8.885	2.24	-5.930	.000
		Posttest	13	10.50	2.69		
Prononciation des sons	Expérimental	Prétest	13	11.07	1.85	-9.142	.000
		Posttest	13	14.11	2.14		
	Contrôle	Prétest	13	11.38	2.97	-6.672	.000
		Posttest	13	12.61	2.62		

p < .006

Tableau 5 : Résultats du test-t pour échantillons dépendants pour les sous-dimensions de la performance de prononciation du groupe expérimental et de contrôle

5.2. Opinions des participants sur l'utilisation de la méthode verbo-tonale de correction phonétique

Les données obtenues lors des entretiens semi-structurés ont d'abord été transcrites, puis codées par la chercheuse et des thèmes communs ont été déterminés. Les thèmes et les catégories qui ont émergé des données sont résumés dans le tableau 6 avec des exemples de citations. Les résultats concernant les opinions des participants sont présentés sous quatre thèmes principaux, à savoir : opinions sur (1) la motivation, (2) la compétence phonologique, (3) les types d'activités et (4) la technique de correction phonétique.

Thème	Catégorie	Exemples de citations
Motivation	Motivation	« Comme je mourais d'envie de venir à ce cours, je persuadais mes autres amis ; je leur disais : venez, nous ferons « tap tap tap » dans ce cours, nous marcherons, etc ».
	Divertissement	« Je veux venir parce que les leçons sont amusantes et agréables. »
	Jeu/ludique	« Je suis très satisfaite des activités que vous avez organisées ; elles étaient plus axées sur le jeu afin que nous puissions tous en profiter davantage. »
	Interactive	« Je pense que c'était plus interactif que les cours ordinaires, donc ça m'a intéressé et je suis venu au cours motivé. [...] »
Compétence phonologique	Voyelles nasales	« Je pense que c'est aussi instructif parce que, par exemple, je pensais que le son nasal [ɑ̃] n'était pas [ɑ] mais [ɔ̃]. J'ai appris que c'était [ɑ̃], c'est une nouvelle information. »
	Intonation	« Je me suis rendu compte de ces intonations et j'ai commencé à y prêter plus d'attention. »
	Mélodie	« Au début du semestre, au début de l'année, je lisais sans mélodie [...] maintenant je pense que je fais plus attention. »
Types d'activités	Pas à pas	« L'activité que j'ai le plus aimée est le step (pas à pas). En fait, j'ai tellement aimé cette activité que lorsque je suis rentrée chez moi, j'ai fait du step toute seule. »
	Tap tap	« Lorsque nous faisons « liaison et enchaînement », nous faisons « tap tap », par exemple, ils nous ont beaucoup aidés. »
	Rythme/musique	« Lire en rythme parce que c'est amusant. L'activité consistant à écouter de la musique et à la répéter en suivant un certain rythme a été particulièrement agréable. »
Correction phonétique	Correction immédiate	« Je pense qu'il est bon que l'erreur soit corrigée dès qu'elle se produit. »
	Apprentissage par les pairs	« Parce que je fais aussi leurs erreurs (celles de mes amis) et qu'ils font aussi les miennes. Lorsque vous les corrigez, je vois aussi cette erreur et j'essaie de ne pas la refaire. »
	Anxiété	« C'était très perturbant pour moi parce que je suis anxieux. Quand vous me corrigez en classe [...], cela m'inquiète beaucoup. »

Tableau 6 : Thèmes, catégories et exemples de citations issus de l'analyse inductive du contenu

5.2.1. Les opinions des participants sur la motivation

Lorsque nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensaient du cours et de la méthode appliquée, nombre d'entre eux ont déclaré que les leçons étaient amusantes, instructives et motivantes. Le fait que les activités mises en place soient différentes des méthodes traditionnelles et qu'elles encouragent l'interaction et le travail de groupe entre les étudiants a incité ces derniers à venir volontiers au cours. L'un des participants a déclaré qu'après la leçon, ils parlaient des techniques qu'ils avaient apprises de la manière suivante :

P3 : Je pense que c'était plus interactif que les cours ordinaires, donc ça m'a intéressé et je suis venu au cours motivé. [...] En plus, je pense que ce cours est également utile pour la socialisation, il améliore également l'intelligence sociale. Normalement, après les cours, nous ne parlons pas ce qu'on a appris, mais après ce cours, nous faisons ce « tap tap, lalala » entre nous dans le café, et ensuite quelqu'un le corrige, en disant que c'était le bon.

En outre, les étudiants ont déclaré que les activités étaient plus intéressantes parce qu'elles leur permettaient de bouger :

P13 : Dans d'autres cours, nous sommes toujours assis ou nous avons un livre devant nous et nous faisons les exercices qui se trouvent dans le livre. Je préfère ce type de cours parce qu'on se lève, on bouge, on fait des gestes de la main ou on marche, on va au tableau et on écrit.

5.2.2. Les opinions des participants sur les types d'activités

Presque tous les participants ont déclaré qu'ils avaient trouvé les activités mises en place dans les cours agréables et bénéfiques. Quand nous leur avons demandé quelle activité ils aimaient et préféreraient, nous avons reçu diverses réponses, mais nous pouvons dire que l'activité la plus populaire et la plus préférée était l'activité « pas à pas ». Pendant cette activité, nous avons demandé aux étudiants de répéter de courtes phrases en marchant de manière que chaque syllabe corresponde à chaque pas. Nous pouvons dire que les étudiants ont participé activement et ont montré de l'intérêt pour cette activité individuelle et collective. Le participant 4 ont déclaré son choix comme suit : « *Mon activité préférée, c'est 'pas à pas' car l'activité physique est meilleure pour moi* ».

Une autre activité remarquable et populaire parmi les activités était l'activité « tap tap » avec les mains. Cette activité visait à aider les étudiants à comprendre plus facilement les éléments rythmiques du français. Dans cette activité, les étudiants étaient invités à taper leurs mains sur la table ou sur leurs épaules pour chaque syllabe. L'objectif était donc de montrer le lien entre la manière et la vitesse de la vocalisation et le rythme de la parole. Les participants ont exprimé leur point de vue sur cette activité, qui peut être considérée comme une continuation de l'activité précédente « pas à pas », de la manière suivante :

P6 : Lorsque nous faisons « liaison et enchaînement », nous faisons « tap tap », ces activités étaient très utiles. Par exemple, ils m'ont aidé à apprendre quelle syllabe dire dans quel tap et à apprendre quel son prononcer.

5.2.3. Les opinions des participants sur la compétence phonologique

La plupart de participants ont déclaré que leurs compétences de prononciation s'étaient améliorées à la suite de l'intervention, en particulier leur conscience des éléments prosodiques de la langue. Par exemple, le participant 3 a déclaré qu'il faisait plus attention à l'intonation à la fin de ce processus :

P3 : J'ai pris conscience de ces intonations et j'ai commencé à y prêter plus d'attention. Avant, je le faisais inconsciemment, maintenant je le fais consciemment. J'ai commencé à prêter attention aux intonations montantes et descendantes du discours, alors qu'auparavant je me contentais de le lire sans intonation.

En outre, les étudiants ont déclaré que les activités et la correction phonétique immédiate avaient eu un effet positif sur leur capacité à prononcer les voyelles et les consonnes.

5.2.4. Les opinions des participants sur la correction phonétique

Lorsque nous avons demandé aux participants ce qu'ils pensaient de la pratique de la correction phonétique, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils la trouvaient utile et positive. Ils ont souligné qu'une correction immédiate est plus efficace et qu'elle perd de son efficacité avec le temps :

P1 : Par exemple, lorsque je lis un mot, je l'ai mal prononcé, vous me dites la version corrigée, et cette fois j'essaie de le prononcer correctement. Quand je vois ce mot ailleurs, j'entends votre avertissement, votre voix et je le lis plus correctement, c'est plus mémorable. Je pense que c'est plus permanent si je suis averti directement pendant la lecture plutôt qu'après. Par exemple, je n'oublierai jamais les mots que j'ai appris aujourd'hui.

Cependant, deux des participants ont déclaré que les corrections constantes en classe les rendaient nerveux et stressés. Ils ont également admis qu'ils souffraient d'anxiété sociale dans leur vie quotidienne :

P12 : C'était très perturbant pour moi, car je souffre d'anxiété sociale. En classe, lorsque quelqu'un rit de quelque chose, lorsque je dis quelque chose, je peux penser « oh, il s'est moqué de moi, qu'est-ce que je vais faire, je suis humiliée ».

P2 : Parce que je suis un peu timide, je suis nerveux, je suis nerveux quand vous me corrigez, mais je suis aussi conscient que c'est une bonne chose.

Ils ont également exprimé leur préférence pour un nombre réduit de personnes impliquées ou pour un travail individuel. En outre, comme l'a fait remarquer un participant, la manière dont la correction est appliquée ainsi que l'attitude et le comportement de la personne qui l'applique sont également très importants :

P13 : Je pense que c'était une bonne chose parce que votre approche, la façon dont vous réagissez est également très importante, votre ton de voix est également très important. Par exemple, si quelqu'un d'autre l'avait fait, je ne sais pas comment je me sentirais, comment je réagirais, mais j'étais très neutre, je n'ai pas été perturbée.

6. Discussion et conclusion

D'après les résultats de cette étude, qui visait à examiner l'effet des séquences préparées conformément aux principes de l'approche verbo-tonale sur les performances de prononciation des étudiants, une amélioration significative a été observée dans les performances de prononciation à la fois du groupe expérimental et du groupe de contrôle après les activités mises en place. Toutefois, les scores post-test du groupe expérimental ont augmenté de manière plus marquée que ceux du groupe de contrôle. Ce résultat était attendu, car pendant sept semaines, les étudiants du groupe de contrôle ont également pratiqué des activités de prononciation basées sur la méthode articulatoire. En conséquence, on peut affirmer que la méthode articulatoire, utilisée depuis de nombreuses années dans l'enseignement de la phonétique, améliore également les compétences de prononciation des étudiants lorsqu'elle est appliquée de manière efficace. Cependant, dans le contexte des résultats de cette recherche, on peut conclure que la méthode verbo-tonale est plus efficace. De plus, les résultats de l'étude montrent qu'il existe une différence significative entre les scores prétest et post-test du groupe expérimental dans toutes les sous-dimensions de la performance en prononciation. Autrement dit, les activités conçues selon la méthode verbo-tonale ont permis aux étudiants d'améliorer leurs compétences en intonation, rythme, articulation et fluidité. Yang *et al.* (2017) ont également montré que les cours basés sur la méthode verbo-tonale avaient entraîné une amélioration de la fluidité, de l'intelligibilité et de la prononciation chez les apprenants

d'anglais langue étrangère. De même, les résultats de l'étude expérimentale d'Alazard menée avec des étudiants anglophones apprenant le français ont révélé une amélioration de la fluidité orale dans le groupe ayant utilisé la méthode verbo-tonale ; ces étudiants lisaient à haute voix avec des groupes rythmiques plus longs et faisaient moins de pauses (Alazard, 2013).

En outre, les entretiens menés avec les participants ont révélé que ces derniers trouvaient les cours utilisant la méthode verbo-tonale plus motivants et agréables, et que les activités ainsi que la technique de correction associées à cette méthode avaient contribué à l'amélioration de leurs compétences en prononciation. Les participants ont déclaré que le fait de bouger et d'utiliser leur corps en classe avait été plus efficace pour eux. De nombreuses études dans la littérature soutiennent ce constat et montrent que l'utilisation active du corps dans l'enseignement des langues étrangères favorise l'apprentissage et accroît la motivation (Antes, 1996 ; Billières, 2002 ; Chicho, 2020 ; Kosmas, Zaphiris, 2020). Comme le soulignent Rieser *et al.* (1994), « les tâches linguistiques sont facilitées lorsqu'elles sont accompagnées d'une action ». L'une des activités préférées des étudiants était les exercices rythmiques accompagnés de musique. De nombreuses études récentes mettent en évidence le rôle de la musique et du rythme dans la facilitation de la perception et de la prononciation des sons en langue étrangère (Aubin, 2008 ; Auzéau, 2014 ; Miras, 2013). Un autre point soulevé dans les témoignages est que la correction phonétique immédiate était plus efficace que les corrections différées. Et le fait que l'enseignant corrige constamment les erreurs de leurs camarades en classe avait également été instructif pour les étudiants. En effet, la chercheuse a observé qu'à la fin du processus, les étudiants avaient acquis l'habitude de corriger les erreurs de prononciation de leurs pairs avant même l'intervention de l'enseignant. En revanche, deux étudiants ont admis que le fait que l'enseignant corrige leurs erreurs en classe les stressait et les rendait réticents à participer. Consciente de cette situation, la chercheuse a réduit les corrections adressées à ces deux étudiants et a privilégié des retours individuels. Comme l'ont souligné Germain et Netten (2005), deux éléments doivent être pris en compte dans la correction : premièrement, chaque erreur de production doit être corrigée immédiatement en utilisant la forme correcte dans le contexte ; deuxièmement, une correction sélective

peut être appliquée selon la gravité de l'erreur, c'est-à-dire que toutes les erreurs ne doivent pas nécessairement être corrigées. Pour les apprenants timides et anxieux, une correction excessive peut devenir décourageante et démotivante.

Cette étude comporte néanmoins quelques limites : tout d'abord, l'échantillon était restreint et composé uniquement d'étudiants universitaires. Il a été observé que certains participants continuaient à mal prononcer certains mots malgré des corrections répétées de l'enseignant. Il semble difficile de corriger de manière permanente ces erreurs, déjà fossilisées avant l'expérimentation, en seulement sept semaines. La littérature indique également que la méthode de correction phonétique est plus efficace au début de l'apprentissage de la langue et qu'il faut intervenir avant que les erreurs ne se fossilisent (Boureux, 2016). Il est recommandé de réaliser une étude similaire auprès d'apprenants débutants en français. En effet, cette étude a été menée auprès d'étudiants de niveau intermédiaire ayant déjà acquis certaines habitudes de prononciation. Il paraît donc plus difficile de modifier les habitudes installées. On peut dire que la correction phonétique immédiate pourrait être plus efficace auprès d'apprenants qui commencent tout juste l'apprentissage d'une langue.

Malgré les limites de cette étude, les données obtenues suggèrent que la méthode verbo-tonale de correction phonétique a été efficace pour améliorer plusieurs aspects des compétences phonologiques des participants. Il a été constaté que les participants du groupe expérimental maîtrisaient mieux les caractéristiques rythmiques et mélodiques de la langue. En parallèle, les cours préparés et mis en place selon cette méthode se sont révélés motivants et intéressants pour les apprenants. Ils ont favorisé l'interaction et la participation en classe. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer l'effet de la méthode verbo-tonale sur différents groupes d'apprenants et sur certaines compétences spécifiques en prononciation. En outre, afin de mieux mesurer l'utilisation des composantes prosodiques, l'utilisation d'une tâche différente, comme une conversation spontanée, pourrait s'avérer plus pertinente.

Bibliographie

Abry, D., Veldeman-Abry, J. 2007. *La Phonétique : Audition, prononciation, correction*. Paris : CLE International.

Alazard, C., Astesano, C., Billières. M. 2010. The implicit prosody hypothesis applied to foreign language learning : from oral abilities to reading skills [Conference presentation]. Proceedings of the International Conference on Speech Prosody. Chicago. [En ligne] : https://www.isca-archive.org/speechprosody_2010/alazard10_speechprosody.html [consulté le 10 juin 2025].

Alazard, C. 2013. *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Etrangère*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail- Toulouse II.

Amand, M., Touhami, Z. 2016. « Teaching the pronunciation of sentence final and word boundary stops to French learners of English : Distracted imitation versus audio-visual explanations ». *Research in Language*, 14 (4), p. 377-388. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/rela-2016-0020> [consulté le 1 avril 2025].

Antes, T. A. 1996. « Kinesics : The value of gesture in language and in the language classroom ». *Foreign Language Annals*, 29 (3), p. 439-448. [En ligne] : <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01255.x> [consulté le 20 Janvier 2025].

Aubin, S. 2008. « Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français ». *Synergies Espagne*, n° 1, p. 101-112. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/maitre.pdf> [consulté le 1 avril 2025].

Auzéau, F. 2014. Enseignement de la phonétique : « Et si l'on chantait... ». In : L. de Serres, F. Ghillebaert, P. Mather & A. Bosch (Eds). Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone Association Internationale des Études Québécoises, p. 49-55.

Baills, F., Rohrer, P. L., Prieto, P. 2022. « Le geste et la voix pour enseigner la prononciation en langue étrangère ». *Mélanges CRAPEL*, 43 (1). [En ligne] : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_8_Baills_et_al.pdf [consulté le 10 juin 2025].

Bensalah, S. 2020. Apport de la méthode verbo-tonale dans l'enseignement de la prononciation en FLE. Thèse de doctorat non publiée, Université Mohamed Khider - Biskra, Faculté des Lettres et des Langues.

Billières, M. 2002. Le corps en phonétique corrective. In : R. Renard (Eds.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : la phonétique verbo-tonale*. De Boeck Université.

Billières, M. 2020. Enseignement numérique et formation des enseignants à la phonétique corrective du FLE. In : J. Sauvage (Eds.), *Le langage et l'homme : didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* Louvain-la-Neuve : L'Harmattan.

Billerey, B. 2004. *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais : élaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.

Boureux, M. 2016. « Communication orale et prononciation : améliorer la qualité de la communication orale par la méthode verbo-tonale de correction/intégration phonétique ». *France Mag*, (5).

Champagne-Muzar C., Bourdages J.-S. 1998. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.

Chicho, K.Z.H. 2020. « Embodied learning implementation in EFL classroom: A qualitative study ». *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8 (1), p. 51-58.

Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. 2014. *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2nd edition). [Designing And Conducting Mixed Methods Research]. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. 2015. *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Designing and Conducting Mixed Methods Research]. Ankara : Siyasal.

Cuq, J. P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.

Detey, S. 2020. Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd’hui ? De quatre-vingts ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, Covid-19 et intelligence artificielle). In : J. Sauvage (Eds.). *Le langage et l’homme : didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* Louvain-la-Neuve: L’Harmattan.

Dubois, M. 2020. « Prononciation et orthographe : je t’aime, moi non plus ». *Le Langage et l’Homme : Revue de Didactique du Français* (2), p.121-136.

Dufeu, B. 2008, « L’importance de la prononciation dans l’apprentissage d’une langue étrangère ». *Franc Parler*. [En ligne] : <https://urls.fr/61u97c> [consulté le 15 mars 2025].

Germain, C., Netten, J. 2005. « Place et rôle de l’oral dans l’enseignement/apprentissage d’une L2 ». *Babylonia*, 2(05), p. 7-10.

Geron, G., Billerey, B. 2020. « Le travail phonétique aujourd’hui dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes : une modernité mesurée ? ». *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? Le Langage et l’Homme : Revue de didactique du français*, p. 157-175.

Glesne, C. 2013. *Nitel araştırmaya giriş* (3rd edition). [Becoming qualitative researchers]. Ankara : Anı Yayıncılık.

Guberina, P. 1971. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Gül, S. 2016. « Enseignement/apprentissage de la prononciation : le niveau suprasegmental », *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3-2), p. 31-44.

Hirschsprung, N., Tricot, T. 2018. *Cosmopolite 3 : Méthode de Français B1*. Paris: Hachette.

Hu, Y., Uno, S. 2005. « Effectiveness of a new teaching method based on the verbo-tonal method for Japanese beginners learning of Chinese voice tones ». *Japanese Journal of Educational Psychology*, 53(4), p. 541-550.

Intravaia, P. 2005. La formation verbo-tonale des professeurs de langue. In : G. Barbé & J. Coutillon (Eds.). *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde*. Vol. 4. De Boeck Supérieur, p. 139-169.

- Intravaia, P. 2016. « Technè » verbo-tonale et nouvelles technologies informatiques : deux approches compatibles ? » [En ligne] : <https://urls.fr/qYHS3W> [consulté le 15 décembre 2024].
- Kosmas, P., Zaphiris, P. 2020. « Words in action: investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning ». *Innovation in language learning and teaching*, 14(4), p. 317-332. [En ligne] : Doi:10.1080/17501229.2019.1607355 [consulté le 20 décembre 2024].
- Kushch, O., Igualada, A., Prieto, P. 2018. "Gestural and prosodic prominence favor second language novel word acquisition". *Language and Cognitive Processes*, 33(8). [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1435894> [consulté le 20 novembre 2024].
- Ludovic, K. 2010. « Phonetic correction in class with verbo-tonal method ». *Studies in Language and Literature* 30(1), p. 35-56. [En ligne] : <https://core.ac.uk/download/pdf/230512082.pdf> [consulté le 10 janvier 2025].
- Miras, G. 2013. « Enseigner / apprendre la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/1508> [consulté le 22 février 2025].
- Patton, M. Q. 2018. Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (2nd ed.). Ankara: Pegem.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Rançon, J. 2018. « La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui ? ». *Les Langues Modernes*. [En ligne] : <https://hal.science/hal-01917530/> [consulté le 22 février 2025].
- Reiser, J., A. Garing, and M. Young. 1994. « Imagery, action and young children's spatialorientation: It's not being there that counts, it's what one has in mind ». *Child Development*, n° 65(5), p. 1262-78. [En ligne] : doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00816.x [consulté le 22 février 2025].
- Rivenc, P. 2004. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina* (éd. M. Berré). Actes de la Journée d'études organisée par la SIHFLES Université de Mons-Hainaut.
- Teaman, B. D., Acton, W. R. 2013. Haptic (movement and touch for better) pronunciation. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), JALT2012 Conference Proceedings. Tokyo: JALT. [En ligne] : <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2012-042.pdf> [consulté le 12 janvier 2025].
- Tekin-İftar, E. 2012. *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Troubetzkoy, N. S. 1970. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Varlık, M. 2022. *La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie*. Thèse de doctorat non publiée, University of Marmara, Türkiye.
- Yang, Y., Wannaruk, A., Lian, A. P. 2017. « Improving the English-speaking skills of Chinese primary EFL learners with a verbotonal approach ». *Rangsit Journal of Arts and Sciences*, 7(2), p. 141-156.

Sitographie

Phonétique Corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale : https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/Intro_seq1_2_3_4.html

Au Son du FLE : <https://www.verbotonale-phonetique.com>

Fonetix : <https://www.fonetix.fr>

Annexe A. Tâche Orale

Consigne : Lisez une fois le texte silencieusement et après lisez-le à voix haute (Read the text silently once and then read it aloud).

Texte

« Ici, j'ai appris à apprécier la beauté du monde qui nous entoure. Mais ce pays et surtout ses habitants m'ont enseigné à garder mes yeux d'enfant et mon émerveillement quotidien. [...]

J'aime me balader dans les rues de Kyoto, apprécier les traditions présentes à chaque coin de rue, mais également admirer ce que la nature a de plus beau au fil des saisons. Kyoto est magique, cette ville a le pouvoir de vous transporter dans des temps lointains.

Cette photo que j'ai choisie le prouve. J'habite tout près de cet endroit, qui chaque jour est bondé de touristes qui souhaitent découvrir les charmes de l'ancienne capitale impériale. Mais le soleil couché, Kyoto est à moi, rien qu'à moi, je passe et repasse dans ces ruelles silencieuses et sombres. [...] »

Source : *Cosmopolite 3* (Hirschsprung & Tricot, 2018) Hachette.

Annexe B. Grille d'évaluation pour la lecture oralisée

Phrase 1. Ici, j'ai appris à apprécier la beauté du monde qui nous entoure.		Les explications
L'accentuation / segmentation des groupes rythmiques (2,5: l'accent est bien placé, il peut séparer correctement les groupes rythmiques)	/ 2,5	
Les enchaînements et les liaisons (2,5: il respecte les liaisons et les enchaînements, l'articulation est bien).	/ 2,5	
Les pauses (2,5 : il n'y a pas de pauses silencieuses /vides)	/ 2,5	
Le débit (2,5 : il peut lire ni trop vite, ni trop lentement)	/ 2,5	
L'intonation (2,5: il transmet la mode de la phrase et les émotions ressenties: joie, colère, étonnement, etc.)	/ 2,5	
La Prononciation des sons (2,5: il prononce correctement les voyelles et les consonnes)	/ 2,5	
Total:		



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>

