

DE L'ANALYSE CONTRASTIVE AUX PROPOSITIONS DIDACTIQUES : FOCUS SUR LA « SUBSTANCE SONORE » DES PRODUCTIONS ORALES DE FRANCOPHONES EN ITALIEN

La proposition didactique que nous soumettons est issue d'une recherche menée pendant l'année 2014-2015 à l'Université Stendhal Grenoble 3¹ qui avait pour objet l'analyse des productions orales de quatre-vingt-quinze étudiants francophones inscrits en cours d'italien (langue de communication à usage général), tous niveaux confondus². Cette recherche visait à faire ressortir des éléments significatifs de l'*interlangue* (Selinker, 1983) de ces étudiants, notamment sur le versant phonético-phonologique. Par *interlangue*, nous entendons « un système linguistique, dans le continuum de L1 à la L2, en constante évolution, organisé sur la base d'un système des règles (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques, etc.) que l'apprenant construit, élabore, à partir des caractéristiques de l'input » (Ramat, 2003). Ce système linguistique transitoire permet notamment de se pencher, avec un intérêt toujours renouvelé au fil des années, sur ce que l'on appelle communément des "erreurs" ou des "écarts" par rapport à une norme de référence (Corder, 1967 ; Katerinov, 1980 ; Cattana & Nesci, 2004).

Les erreurs, considérées comme « une partie incontournable dans le processus d'apprentissage d'une langue, signe de l'effort de l'apprenant d'imaginer une grammaire adaptée à décrire la L2, sur la base des régularités observées dans la L2 » (Boylan, 1995) et comme « une manifestation d'un système linguistique transitoire, avec une logique interne, sa propre cohérence et sa propre fonctionnalité » (Pallotti, 1998), représentent des indicateurs de l'effort de rapprochement à la langue cible. Elles constituent de ce fait des sources d'information précieuses sur le processus acquisitionnel de l'apprenant, pour l'apprenant lui-même autant que pour l'enseignant. Dans le cas qui nous occupe (public adulte francophone apprenant l'italien), les écarts observés dans la littérature découlent pour la plupart de ce qu'on appelle des *interférences* dues à l'interaction entre la L1 (ou autre *langue de référence*, L. Dabène, 1994) et la langue cible au cours du processus d'apprentissage. Toutefois, il nous importe de rappeler que le contact entre deux langues, de surcroît apparentées, peut également positivement

¹ Depuis 2016, Université Grenoble Alpes.

² La recherche a été financée dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues (ANR-11-IDEFI-0024), sous la direction scientifique de Monica Masperi.

déboucher sur des *transfers* des structures que ces langues partagent (Masperi, 1998). Ainsi, l'approche contrastive (Lado, 1956 ; Seliker, 1972 ; Weinreich, 2008), prise en compte dans cette recherche, part d'une analyse comparative de ces deux langues dans l'idée de sensibiliser l'apprenant aux différences mais également aux similitudes interlinguistiques.

1. Cadrage méthodologique

Du point de vue méthodologique, un corpus de *productions orales* a été recueilli lors d'interactions en classe entre mars et avril 2015 auprès d'un public de quatre-vingt-quinze apprenants adultes francophones (majoritairement francophones natifs) inscrits en cours d'italien (langue de communication à usage général), tous niveaux confondus. Au total, quarante heures d'enregistrements en production libre et en lecture ont été collectées. Le tableau ci-dessous (tableau 1) expose dans le détail le nombre des apprenants concernés et les heures d'enregistrement recueillies pour chaque groupe ayant niveaux linguistiques différents :

Tableau 1

Niveau linguistique des cours	Nombre des apprenants francophones	Heures d'enregistrement
A1	18	1 heure et demie
A2	14	2 heures et demie
B1	25	13 heures et demie
B2	30	20 heures
C1	8	2 heures et demie

Les *productions orales* ont ensuite été analysées et les formes linguistiques « erronées » ont été relevées et classées afin de procéder à une catégorisation complète. D'une manière générale, le corpus des erreurs a été réparti en quatre grandes catégories : lexicale, morphologique, syntaxique et phonologique. La classification a été faite en tenant compte dans un premier temps des taxinomies précédemment établies par d'autres spécialistes du domaine (Katerinov, 1980 ; Silvi, 1995 ; Covino Bisaccia, 1996 ; Arcaini, 2000). Elle a ensuite été étoffée à la lumière des spécificités issues de l'échantillon, affinée et décomposée en plusieurs sous-catégories, afin d'aboutir à une indexation aussi exhaustive que possible. La plus grande attention a été accordée à la catégorie phonético-phonologique, catégorie qui s'est avérée être la moins décrite en littérature. En effet, bien que nous puissions prendre

appui sur quelques travaux menés antérieurement (Vaccarino, 1985 ; Masperi, 1990 ; Matthiae, 2011), le chantier à explorer demeure très vaste. Ce travail d'analyse a été abordé dans une perspective exploratoire – afin de mieux connaître les traits marquants de l'interlangue d'un public donné – mais également didactique : nous souhaitons en effet permettre aux apprenants francophones de se confronter à leurs principales difficultés langagières, tout particulièrement au niveau phonologique, et faciliter l'approche du système phonologique de l'italien à travers une prise de conscience des similitudes et des différences entre ces deux langues apparentées.

2. Regard sur les systèmes phonologiques en contact

Les systèmes phonologiques italiens et français présentent des différences à la fois au niveau vocalique et consonantique. Toutefois, l'italien et le français partageant les sept voyelles du système phonologique italien /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/), la focale a été mise ici sur le plan consonantique.

Le tableau ci-dessous (tableau 2) permet de comparer les deux systèmes phonologiques au niveau consonantique³ :

Tableau 2

Mode d'articulation	Bilabiales	Labiodentales	Dentales	Alvéolaires	Postalvéolaires	Rétroflexes	Palatales	Vélares	Uvulaires	Pharyngales	Glottales
plosives	p b			t d		t d	c ʃ	k g	q ɢ		ʔ
nasales	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
vibrantes				r					ʀ		
battues		v		ʀ		ɽ					
affriquées				tʃ dʒ	tʃ dʒ						

³ En jaune sont identifiés les phonèmes qui appartiennent au système phonologique français et italien ; en vert les phonèmes qui n'appartiennent qu'au système phonologique italien et en bleu les phonèmes qui n'appartiennent qu'au système phonologique français.

fricatives	ϕ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʃ ʒ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
fricatives latérales			ʈ ɮ								
approximantes		ʋ	ɹ		ɻ	j	ɰ				
approximantes latérales			ɻ		l	ʎ	ʎ				

Les phonèmes propres au système phonologique italien sont les consonnes affriquées alvéolaires /dz/ et /ts/, les affriquées pré-palatales /tʃ/ et /dʒ/, la consonne latérale palatale /ʎ/ et la consonne vibrante alvéolaire /r/. C'est pourquoi, à défaut d'un entraînement spécifique, un apprenant adulte francophone aura *a priori* des difficultés à articuler les affriquées, notamment lorsqu'elles s'inscrivent dans un continuum sonore complexe (ex. < *faccio un esercizio* > [ˌfattʃo un ezerˈtʃittsjo])⁴. Le phonème /ʎ/, quant à lui, inconnu du système phonologique du français, tendra spontanément à être remplacé par la semi-voyelle [j] ou par la combinaison [lj]. Cette tendance à reproduire des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique de notre propre langue maternelle par des phonèmes s'y rapprochant est une tendance tout à fait naturelle : le son non familier est approché dans l'interlangue par un geste articulatoire qui convoque un son de la langue maternelle (ou d'une autre langue de référence) qui partage avec le son de la langue étrangère un faisceau de traits communs comme souligné par les différents modèles d'acquisition des sons d'une L2 tels que: Crible phonologie (Polivaov 1931 et Troubetkoy 1939); Perceptual Magnet Effect (Kuhl et Iverson 1995-2003) ; Perceptual Assimilation Model PAM (Best 1994-2007).

3. Analyses du corpus

Les analyses présentées ici portent sur le niveau segmental. Nous précisons qu'elles relèvent de l'ensemble du corpus, sans distinction de niveau en langue cible. Les principales difficultés phonologiques relevées en production orale font état de *substitutions aléatoires* qui amènent les apprenants à confondre entre eux les consonnes suivantes :

⁴ Pour aider les étudiants à reproduire les sons affriqués nous pouvons faire référence à des emprunts entrés en langue française courante (*gin, tchad, tchador, ciao, djamel, mezzanine, tsar, etc., cf. Masperi, 1996*).

- consonnes affriquées pré-palatales /tʃ/ - /dʒ/ et consonnes occlusives vélares /k/ - /g/
Ex. : *['leddʒo] vs /'lɛggo/ ; *['lettʃe] vs /'leddʒe/
- consonne fricative /s/ et affriquée /tʃ/
Ex. : *[spe'sjale] vs /spe'tʃale/
- consonnes fricatives alvéolaires /s/ et /z/ et consonnes affriquées alvéolaires /ts/ et /dz/⁵
Ex. : *['le'sjone] vs /let'tsjone/
- consonnes latérales /l/ /ll/ et /ʎ/
Ex. : *['fɔlja] vs /'fɔʎʎa/
- consonnes nasales /n/ /nn/ et /ɲ/ /ɲɲ/
Ex. : *['soni] vs /'soɲɲi/

et plus en général les séquences phoniques contenant /ʃ/ ; /s/ ; /ss/ ; /sk/ ; /tʃ/ ; /kk/ ; /sik/ : Ex. : *['ko'noʃo] vs /ko'nosko/ ; *['ri'tʃjare] vs /ris'kjare/
Nous relevons également :

a. une difficulté à restituer certaines consonnes en séquence, notamment dans les combinaisons « fricative-occlusive », « vibrante-occlusive vélaire » :

- /st/ : perte de l'élément occlusif
Ex. : *['es'pɔsa] vs /es'pɔsta/ ; *['spos'sata:] vs /spos'tata/
- /st/ : altération de l'élément fricatif
Ex. : *['pre'tɛxtɔ] vs /pre'tɛsto/ ; *['tʃu'denti] vs /stu'denti/
- /rk/ : perte de l'élément vibrant
Ex. *['ko'pekjo] vs /ko'pɛrkjo/
- /rg/ : perte de l'élément vibrant
Ex. *['mage'rita] vs /marge'rita/

b. des interférences imputables aux évolutions diachroniques propres aux deux langues :

- /bbj/ : épenthèse de l'élément latéral
Ex. : *['bibla] vs /'bibbja/

⁵Soulignons qu'aux difficultés de type articulatoire s'ajoute la difficulté de mise en correspondance grapho-phonologique, due au manque d'isomorphie entre sons et lettres. Tel est le cas pour les graphèmes <s> et <z> et la paire de sons auxquels chacun de ces deux graphèmes renvoie (/s/ et /z/ graphiés <s> ; /ts/et /dʒ/ graphiés /z/).

- /kt/ : épenthèse de l'occlusive vélaire
Ex. : *[aktwali'ta] vs /attwali'ta/
- /lt/ : épenthèse vocalique
Ex. : *[reali'ta] vs /real'ta/
- /lt/ : perte de l'élément latéral
Ex. : *[ko'telli] vs /kol'telli/
- /ss/ : épenthèse de l'élément occlusif
Ex. : *[riflek'sjone] vs /rifles'sjone/

c. des épenthèses et des syncopes fortuites :

- /sk/ : épenthèse de la voyelle
Ex. : *[nasi'kondere] vs /nas'kondere/ ; *[aki'zitare] vs /akkwis'tare/
- /stero/ : épenthèse de la semi-voyelle
Ex. : *[minis'terjo] vs /minis'tero/
- /rs/ : syncope de la vibrante
Ex. : *[la'vasi] vs /la'varsi/
- /sp/ : syncope de la fricative
Ex. : *[ko'pardʒi] vs /kos'pardʒi/

4. Propositions didactiques : prémisses

Ces observations ont abouti, sur le versant pédagogique, à la conception d'une première série d'activités phonologiques qui ont été testées en présentiel, l'année suivante (2016-2017), auprès d'un échantillon d'étudiants répartis entre les niveaux A1 et B1.

Une série de manuels de référence a servi de base à la conception de ces activités (Costamagna, 2000 ; Dall'Armellina, Turolla & Gori, 2005 ; Canepari & Giovanelli, 2012). Ce premier panel d'activités a été ensuite enrichi et reconfiguré en 2017 pour s'inscrire à l'intérieur d'un parcours d'italien en ligne, axé sur la compréhension de l'oral, COOPLANG (Guichon, 2004), disponible en plusieurs langues : anglais, allemand, italien, espagnol et FLE⁶. D'une manière générale, le dispositif COOPLANG permet un entraînement à la compréhension de l'oral de niveau B2 à partir d'une série de documents sonores (vidéos et audios) répondant à des critères de sélection précis. Les modules sont conçus sur la base d'un scénario pédagogique clairement défini

⁶ Précisons que dans la version originale du parcours COOPLANG en italien - *Redazione in rete* - l'entraînement phonologique ou prosodique n'était pas envisagé.

et sont actuellement intégrés à la plateforme ENPA (Environnement Numérique Personnalisé d'Apprentissage), développé au sein du l'IDEFI Innovalangues (Masperi, 2012). Cet environnement numérique offre une série d'outils d'assistance à la perception et à la compréhension de l'oral (e.g. cf. écoute active enrichie, *infra* 5), actuellement en phase de test. Les activités proposées sont censées permettre aux apprenants de travailler sur leurs perceptions et leurs productions linguistiques.

Plus spécifiquement, COOPLANG propose aux étudiants trois « textes » relevant du type de discours argumentatif : un extrait d'un reportage ou d'une émission télévisée (vidéo), une interview d'un spécialiste du sujet (audio) et une conversation entre amis (audio).

Après avoir consulté ces trois ressources et pris connaissance des différentes positions prises par les intervenants, il est demandé aux étudiants de réaliser les activités proposées et de rédiger à l'écrit ou d'enregistrer à l'oral une synthèse du "sujet en débat".

L'exploitation de la vidéo – dont la caractéristique est de présenter au moins deux points de vue nettement divergents – est agencée en deux temps : une première série d'activités portant sur le type de discours est d'abord présentée aux étudiants. Cette mise en contexte discursive est suivie d'une deuxième série d'activités centrées sur la structure de la langue. Les activités phonologiques relèvent de cet ensemble et constituent une nouveauté par rapport à la typologie d'activités inscrites à l'origine dans le cahier des charges du dispositif. Ces activités s'appuient sur les matériaux phoniques extraits de la vidéo authentique. Elles entendent susciter une réflexion sur le système phonologique de la langue cible à partir des résultats issus de notre recherche. Il s'agit d'une part de stimuler l'oreille à la perception des sons ou de suites de sons inusités en LM, de s'entraîner à les discriminer, puis de relier ces activités de stimulation perceptive à des opérations plus larges d'accès au sens. Cette focale sur la réception (perception/ compréhension) est censée être réinvestie successivement dans une tâche finale de (re)production orale. Nous soulignons que le matériau phonétique tiré de textes permet de travailler non seulement sur la langue standard mais également sur les variétés diatopiques, très importantes dans le contexte linguistique italien.

5. Propositions didactiques : quelques illustrations

Nous présenterons ici un certain nombre de propositions qui s'inscrivent dans l'Unité modèle de l'italien « *Come valorizzare il patrimonio culturale italiano? Il caso della Reggia di Caserta* »⁷.

Nous rappelons que, dans les domaines des langues romanes, les différences en matière de fait segmentaux et suprasegmentaux sont considérables (Masperi et al., 2003) et que ces propositions didactiques se focalisent sur ces premiers faits.

Sur le plan segmental, une des difficultés qui émergent de notre corpus (*cf infra*, 3) concerne la production des phonèmes /ts/ (affriquée alvéolaire sourde) et /dz/ (affriquée alvéolaire sonore), étrangères au système phonologique français. Ces affriquées tendent à être remplacées en séquence par d'autres phonèmes, fricatifs ou affriqués :

- *[s]
Ex : *[produ'sjone] vs /produ'tsjone/ ; *[a'sjenda] vs /ad'dzjenda/
- *[tʃ]
Ex : /ezer'tʃittsjo/ vs [eser'tʃjtʃjo]
- *[ʃ]
Ex : [pa'ʃenti] vs /pat'tsjenti/

Nous constatons également une confusion fréquente entre les phonèmes fricatifs alvéolaires : [s] vs /z/ ou [z] vs /s/. Ex. : *[posi'sjone] vs /pozi'ttsjone/. Ce qui nous amène à proposer, dans le parcours COOPLANG, un certain nombre d'activités *ad hoc*, à réaliser pour la plupart "à l'oral, par l'oral", sans la médiation de l'écrit.

Plus spécifiquement, les deux premières activités (Figure 1 et Figure 3) se focalisent sur la perception de ces phonèmes et la dernière (Figure 5) sur leur transcription graphique à travers un texte à trous. Il s'agit, dans les trois cas, d'activités de discrimination entre /'sjone/- /'zjone/- /'tsjone/.

⁷ Disponible sur le site : <https://claco-innovalangues.univ-lyon1.fr/paths/13#/35>

Figure 1 : Activité 1

Attività 1 (1/4)



Consigne : Scegli l'opzione corrispondente



/ˈsjone/



/ˈtsjone/



Figure 2 : Solution Activité 1



L'operazione

/ˈsjone/



/ˈtsjone/



Figure 3 : Activité 2

Attività 2



Consigne : Associa ogni segmento al suono corrispondente

	●		/tʃjone/
	●		/zjone/
	●		/sjone/
	●		
	●		
	●		

Figure 4 : Solution Activité 2

Attività 2

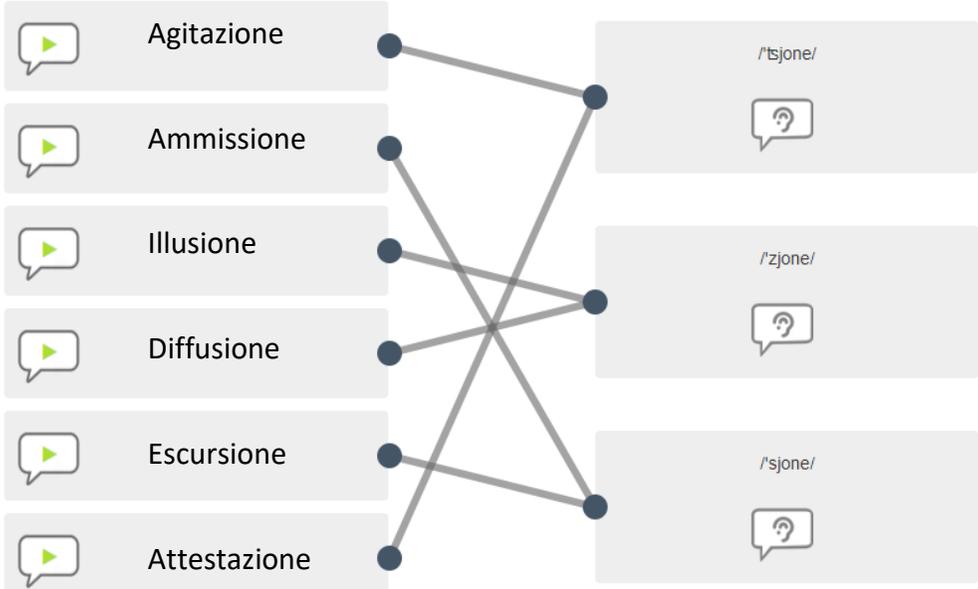


Figure 5 : Activité 3

Attività 3 (1/2)



Consigne : *Completa il testo con le parole mancanti*



Penso che la del patrimonio culturale italiano su tutto il territorio sia un punto di forza che debba essere valorizzato. Sono contrario alla del governo riguardo alla degli investimenti su pochissimi siti monumentali. Bisogna pensare all' e alla dei cittadini e solo l'investimento pubblico in cultura restituisce sociale, e cultura, per l'appunto. Tutti i luoghi culturali devono essere luoghi vivi e frequentati dai cittadini.

Dubito che l' fatta dal governo per la Reggia di Caserta avesse questo obiettivo. Al contrario, il governo ha pensato solo ad arricchirsi con il patrimonio culturale italiano. Infatti, abbiamo assistito troppo spesso alla dei luoghi culturali in location per spettacoli.

Figure 6 : Solution Activité 3

Attività 3 (1/2)



Consigne : *Completa il testo con le parole mancanti*



Penso che la del patrimonio culturale italiano su tutto il territorio sia un punto di forza che debba essere valorizzato. Sono contrario alla del governo riguardo alla degli investimenti su pochissimi siti monumentali. Bisogna pensare all' e alla dei cittadini e solo l'investimento pubblico in cultura restituisce sociale, e cultura, per l'appunto. Tutti i luoghi culturali devono essere luoghi vivi e frequentati dai cittadini.

Dubito che l' fatta dal governo per la Reggia di Caserta avesse questo obiettivo. Al contrario, il governo ha pensato solo ad arricchirsi con il patrimonio culturale italiano. Infatti, abbiamo assistito troppo spesso alla dei luoghi culturali in location per spettacoli.

La quatrième et la cinquième activité (Figure 7 et Figure 9) se focalisent, quant à elles, sur les différentes réalisations d'un même phonème dans un texte authentique, dans le Nord et le Sud de l'Italie, afin de souligner la présence incontournable de la variété diatopique sur le plan phonologique dans la langue italienne « néo-standard » (Berruto, 1987). L'objectif étant de sensibiliser à la diversité des « accents régionaux » que donne à entendre la prononciation de l'italien dite « communicative » ou « essentielle » (Canepari, 2006 : 167), dont les traits diatopiques relèvent d'un usage non stigmatisé.

Figure 7 : Activité 4

Attività 4 (1/4)



Consigne : *Ascolta la pronuncia di una ragazza del Nord Italia e collega i segmenti alla categoria corretta*



Figure 8 : Solution Activité 4

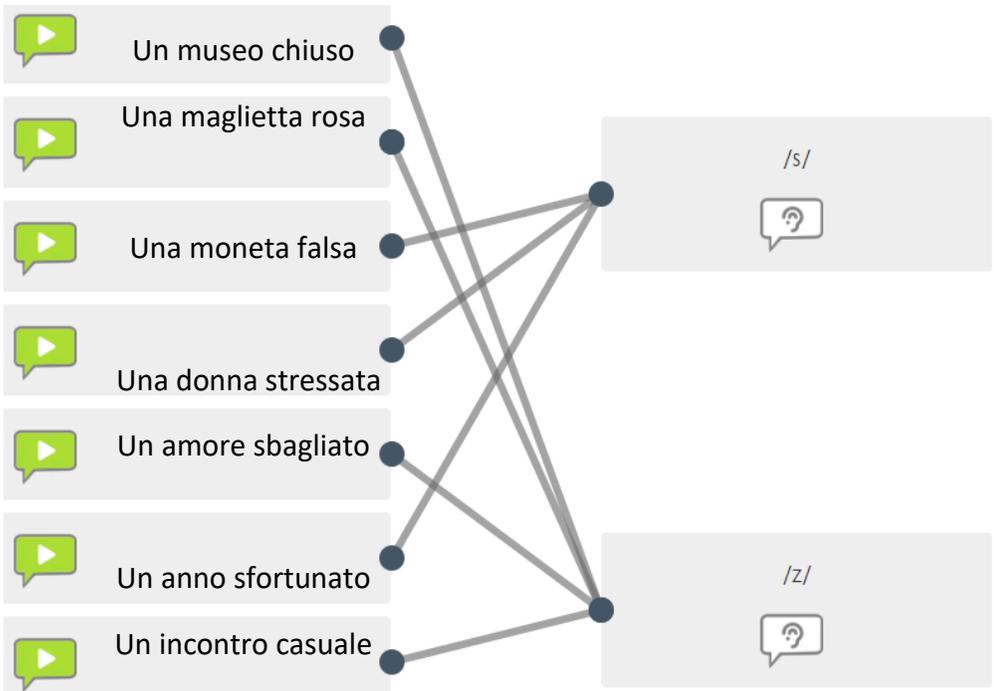


Figure 9 : Activité 5

Attività 4 (5/8)



Consigne : *Quali sono le pronunce in comune e quali no ?*

La pronuncia è uguale

La pronuncia non è uguale

Figure 10 : Solution Activité 5



Consigne : *Quali sono le pronunce in comune e quali no ?*



Un museo chiuso

La pronuncia non è uguale

La pronuncia è uguale

Attività 4 (2/8)



Una moneta falsa

La pronuncia è uguale

La pronuncia non è uguale

Une autre difficulté qui a été relevée sur le plan segmental concerne la restitution de la consonne latérale palatale /ʎ/, rendue graphiquement par le trigramme <gli> (<moglie>, <figlio>) ou par le digraphe <gl> (<mogli > ; <figli>).

Nous allons dans un premier temps sensibiliser l'oreille à discriminer la différence entre les phonèmes /ʎ/, /ll/ et /l/ à travers une série d'activités. Les activités centrées sur la perception des phonèmes commencent par une « écoute active enrichie » : il s'agit d'une activité proposée par le biais d'un

outil technopédagogique qui permet aux étudiants d'écouter l'audio de manière segmentée, tout en ayant recours à certain nombre d'aides d'assistance à la perception/compréhension, dont l'écoute à une vitesse ralentie. Cet outil offre en outre la possibilité de concevoir des activités au niveau suprasegmental en mettant en évidence les phénomènes de synalèphe, assimilations régressives et resyllabifications (ex : < con gli altri > [koʎ'ʎaltri] ; < gli andiamo incontro > [ʎan,djamin'kontro]) et les courbes intonatives.

Figure 11 : Activité 6

Attività 5 (1/3)



Consigne : *Ascolta l'audio*



A partir du même segment sonore présenté dans l'activité 5 (cf. Figure 11), nous avons conçus les activités suivantes (cf. Figure 12, Figure 14 et Figure 16) axées sur l'identification des phonèmes à l'intérieur de mots isolés, sur la correspondance entre un phonème et son graphème, sur la détection de phonèmes à partir de paires minimales.

Figure 12 : Activité 7

Attività 5 (2/3)



Consigne : Associa ogni segmento al suono corrispondente

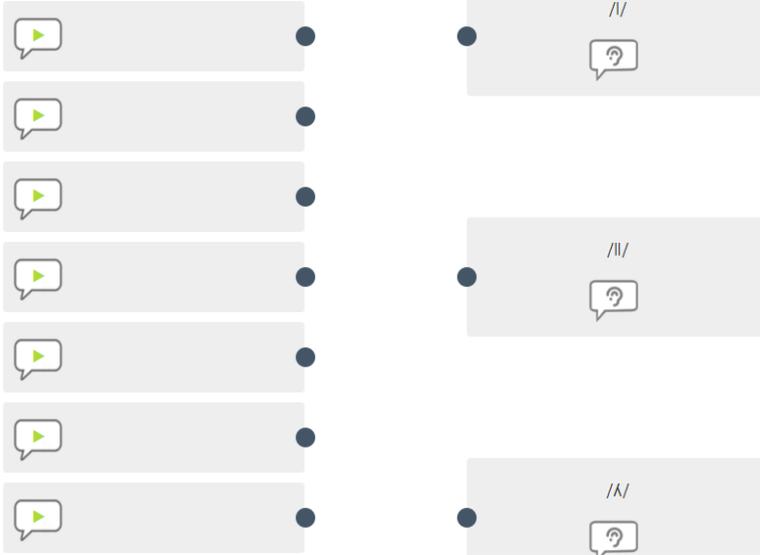


Figure 13 : Solution Activité 7

Attività 5 (2/3)



Consigne : Associa ogni segmento al suono corrispondente

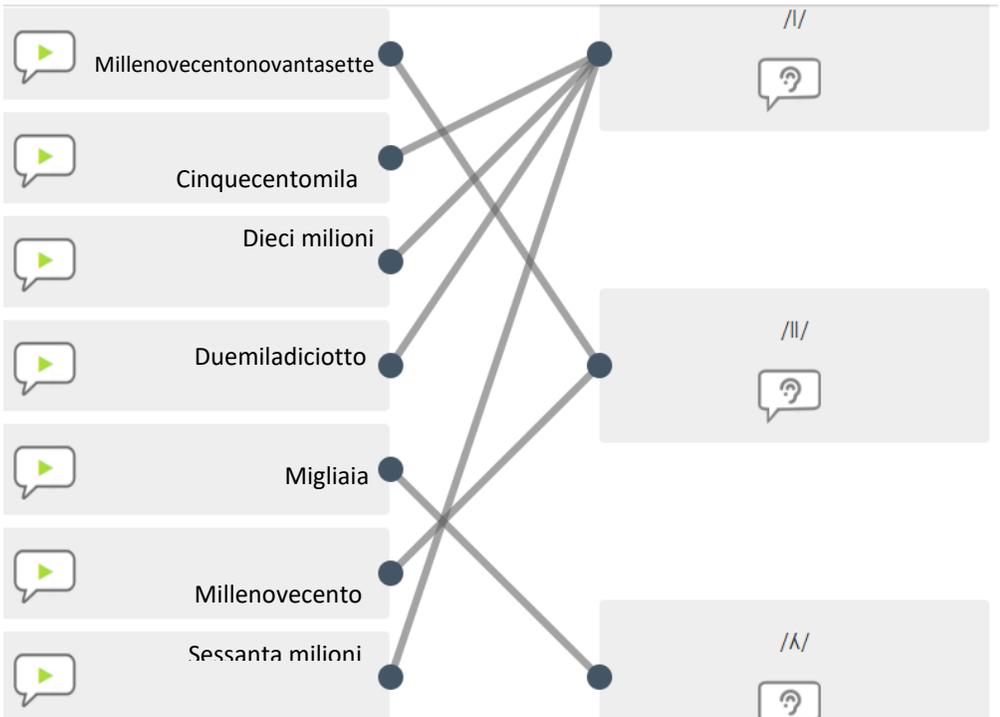


Figure 14 : Activité 8

Attività 5 (3/3)



Consigne : *Completa il testo con le parole mancanti*



La Reggia di Caserta, risalente alla seconda metà del [], è stata dichiarata patrimonio dell'Unesco nel []. La Reggia accoglie tutti gli anni circa 500 [] visitatori rispetto ai 10 [] di visitatori in visita alla Reggia di Versailles. Nel [] questo patrimonio dell'Unesco è arrivato ad ospitare [] di visitatori al giorno. L'afflusso aumenta nei giorni di festa o quando i musei sono gratis ma anche le sere precedenti all'apertura domenicale gratuita, si è registrato un incremento del numero dei visitatori, circa [] presenze in più per il prolungamento dell'apertura serale degli appartamenti storici. I turisti non sono però aumentati solo alla Reggia di Caserta. Basti pensare che in Italia sono 60 [] i turisti provenienti dall'estero, per una spesa totale di 35,8 [] di euro nel nostro Paese. Una stima che sembra essere destinata ad aumentare in quanto sempre di più sono i turisti che si recano nel Bel Paese alla ricerca di patrimoni culturali e artistici unici.

Figure 15 : Solution Activité 8

Attività 5 (3/3)



Consigne : *Completa il testo con le parole mancanti*



La Reggia di Caserta, risalente alla seconda metà del [millesettecento], è stata dichiarata patrimonio dell'Unesco nel [millenovecentonovantasette]. La Reggia accoglie tutti gli anni circa 500 [mila] visitatori rispetto ai 10 [milioni] di visitatori in visita alla Reggia di Versailles. Nel [duemila e diciotto] questo patrimonio dell'Unesco è arrivato ad ospitare [migliaia] di visitatori al giorno. L'afflusso aumenta nei giorni di festa o quando i musei sono gratis ma anche le sere precedenti all'apertura domenicale gratuita, si è registrato un incremento del numero dei visitatori, circa [millenovecento] presenze in più per il prolungamento dell'apertura serale degli appartamenti storici. I turisti non sono però aumentati solo alla Reggia di Caserta. Basti pensare che in Italia sono 60 [milioni] i turisti provenienti dall'estero, per una spesa totale di 35,8 [miliardi] di euro nel nostro Paese. Una stima che sembra essere destinata ad aumentare in quanto sempre di più sono i turisti che si recano nel Bel Paese alla ricerca di patrimoni culturali e artistici unici.

Figure 16 : Activité 9

Consigne : Associa ogni segmento al suono corrispondente

Attività 6 (3/6)

The image shows an interactive activity interface. On the left, there are three grey rectangular buttons, each containing a speech bubble icon with a green play button and a plus sign. On the right, there are three corresponding grey rectangular boxes. Each box contains a white square with a phonetic symbol (/l/, /k/, or /ll/) and a speech bubble icon with a question mark. To the right of each white square is a dashed box containing the text "Déposez un item ici".

Figure 17 : Solution Activité 9

Attività 6 (3/6)

The image shows the solution to the activity. It consists of three rows. Each row contains a white square with a phonetic symbol and a speech bubble icon with a question mark, followed by a grey rectangular box containing a speech bubble icon with a green play button, a text box with the word, and a trash icon. The first row shows /l/ and the word "Pala". The second row shows /k/ and the word "Paglia". The third row shows /ll/ and the word "Palla".

En guise de conclusion

L'analyse des données collectées nous a permis d'identifier et de répertorier un certain nombre d'éléments d'intérêt quant à la substance sonore de la production orale d'un public d'apprenants adultes francophones, en italien. Cet éclairage sur un versant spécifique et encore insuffisamment investigué de l'interlangue de l'apprenant, soulève également la nécessité de se doter d'instruments didactiques permettant une meilleure prise en charge des habiletés phonético-phonologiques, en réception et en production, de nos publics. Parmi ces instruments, les outils d'assistance et de soutien au *processus* de perception et de compréhension de l'oral actuellement en phase de conception et de test au sein du projet Innovalangues nous semblent offrir aux enseignants de belles opportunités pour renouveler leurs pratiques. Ainsi, comptons-nous poursuivre ces réflexions à l'avenir, dans l'espoir de contribuer à consolider les ponts entre les recherches en linguistique, en didactique et en technologie éducative et de participer à la création de dispositifs innovants pouvant fournir aux apprenants un entraînement adapté à la (re)découverte des paysages sonores des langues qui enrichissent ou qui viendront enrichir leur répertoire langagier.

Références bibliographiques

- Arcaini, E. (2000). *Italiano e francese: un'analisi comparativa*. Torino : Paravia Scriptorum.
- Babini, M. (1997). *Précis de prononciation italienne*. Lione : Press Universitaires.
- Baque, L., Le Besnerais, M. & Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. *Lidil* 28 | 2003, 137-152. <https://journals.openedition.org/lidil/1853>
- Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino : UTET Libreria.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: Carrocci editore.
- Buscetta, R. (2008). *Per così dire: la fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*, Roma : Aracne.
- Calabro, L. (2010). *E tu come pronunci? Eserciziario di fonetica italiana per italiani e stranieri*, Alessandria : Edizioni dell'Orso.
- Canepari, L. & Giovanelli, B. (2012). *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*, Roma : Aracne.

- Canepari, L. (2011). *Pronuncia francese per italiani*, Roma : Aracne.
- Carrasco, E. & Masperi, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions*. Paris : L'Harmattan, pp. 131-148.
- Cattana, A. & Nesci, M.T., (2004). *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia : Guerra Edizioni.
- Cerutti, E. (2009). Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono, *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, n. 4.
- Corder, P. (1985). *Error analysis and Interlanguage*, Oxford : Oxford University Press.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors, *International Review of Applied Linguistics*, V, pp. 161-170.
- Costamagna, L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*, Torino : Paravia scriptorum.
- Costamagna, L. (2002). *Pronunciare l'italiano : corso di pronuncia italiana per stranieri: livello intermedio e avanzato*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Covino Bisaccia, M.A. (1996). *I discenti francofoni e l'apprendimento dell'italiano*, Perugia : Guerra Edizioni.
- Di Silvestro, V. (2016). *Aspetti fonetico-fonologici del parlato di apprendenti francofoni*, Thèse de Master II sous la direction de : Masperi M., Cervini C., Viale M., Université de Bologne.
- Dota, M. (2013). L'errore e il feedback correttivo: contributi teorici e studio di un caso, *Italiano LinguaDue*, V.5 n. 1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3121>
- Hansen Edwards, J.G. & Zampini, M.L. (2008). *Phonology and second language acquisition*, Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Gass, S. & Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*, Rowley, Massachusetts : Newbury House Publishers, Inc.
- Guichon, N. (2004). *Virtual cabinet*, Cahier des charges, Lyon 2.
- Jamet, M.C. (2009). Contacts entre les langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français, *Synergies Italie, Revue de didactologie des langues et cultures* n.5.

Katerinov, K. (1980). *Quaderni di metodologia dell'insegnamento dell'italiano a stranieri: L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Perugia : Guerra Edizioni.

Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*, S. Gramley and V. Gramley Bielefeld: Aisthesis, pp. 51-60.

Leoni, F.A. (2012). Il fonema: realtà o illusione?, *La voce nelle applicazioni*, Roma, Atti dell'VIII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Scienze della Voce : Bulzoni Editore, pp.3-18.

Maldussi, D. (1990). Un caso d'analisi degli errori dal francese verso l'italiano, *SSLM* Annuario n.3, vol.2.

Masperi, M. (1990). *Analyse phonologique contrastive : français langue source > italien langue cible*, thèse, Université Stendhal Grenoble III.

Masperi, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. *Etudes de linguistique appliquée*, 491.

Masperi, M. (1998). *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.

Masperi, M. (2004). Médiation phonologique et construction du sens en italien langue voisine inconnue, *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, J.-P. Simon & F. Grossmann (Ed.) Berne : Collection Exploration, Peter Lang, pp. 103-114.

Matrantuono, E. (2010). Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, *Italiano LinguaDue*, V.2, n. 1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/630>

Matthiae, C. (2011). Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo, *Italiano LinguaDue*, V.3, n. 1. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230>

Maturi, P. (2010). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano*, Bologna : Il Mulino.

Ngueffo, P. (2014). Problemi ricorrenti nell'apprendimento dell'italiano in Camerun: analisi e proposte didattiche per gli errori fonetici nelle produzioni orali degli apprendenti francofoni, *Bollettino Itals*, N.52.

Petitgirard J-Y., Koszul B. (2014). COCA « Compréhension orale : Conception et Assistance. » *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 1:36-40. Milano.

- Ramat, A., Chini, M. & Adorno, C. (2014). *Italiano come L2*, Roma : Bulzoni.
- Schmid, S. (1999). *Fonetica e fonologia dell'italiano*, Torino : Paravia.
- Schmid, S. (1994). Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate, *Italiano lingua seconda/lingua straniera: Atti del XXVI Congresso Società di linguistica italiana*, Roma : Bulzoni.
- Silvi, R. (1995). *Gli errori dei francesi nell'apprendimento dell'italiano*, Perugia : Guerra Edizioni.
- Solarino, R. (2010). Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza ed apprendimento, *Italiano LinguaDue*, V.1, n. 1.
- Tale, G. K. (2013). Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano, *Italiano LinguaDue*, V.5, n.2.
- Torregrossa, J. (2015), p.144-153. Asimmetrie tra percezione e produzione nell'acquisizione L2 della fonologia: uno studio pilota sulle interrogative polari inglesi, *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Favilla, M.E. & Nuzzo E., Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: Officinaventuno.
- Torresan, P. (2011). *Gestire l'errore e l'uso della lingua madre nella classe di lingua*, Venezia : Università Ca' Foscari.
- Trubeckoj, N. (1971). *Fondamenti di fonologia*, Torino : Giulio Einaudi Editore.
- Vaccarino, F. (1985), *Les Fautes des Français dans l'apprentissage de l'italien*, Université Paris III : Mémoire de DEA.
- Valentini, A. (2003), pp.11-24. Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento, Ghezzi, C., Guerini F. & Molinelli P. *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Perugia : Guerra.
- Vayra, M. (2006), *Fonologia articolatoria e acquisizione linguistica*, Bologna : Università di Bologna.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma : Carocci.
- Weinreich, U. (2008), *Lingue in contatto*, Torino : UTET.