



HAL
open science

Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique

Catherine Loustau

► To cite this version:

Catherine Loustau. Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00755000

HAL Id: dumas-00755000

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755000>

Submitted on 20 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Conception d'un cours en ligne de phonétique française
et de correction phonétique pour la formation d'enseignants
de FLE à l'Université Nationale Autonome du Mexique.**

**Catherine Emilie LOUSTAU
épouse ROSAS-LANDA**

No étudiante : 20233099

Sous la direction de Madame Dominique Abry

**Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère
Année universitaire 2011-2012**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

 Mexico, le 28 août 2012.

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame Dominique Abry, ma directrice de mémoire qui m'a guidée et si généreusement aidée dans mon travail ainsi que pour m'avoir autorisée à utiliser son ouvrage : * La phonétique, Dominique Abry et Julie Veldeman-Abry, CLE International, 2007.

Je remercie aussi Madame Walter, de CLÉ International.

Je remercie très chaleureusement Madame Aline Signoret Dorcasberro, Directrice du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique, qui m'a permis d'effectuer mon stage dans les meilleures conditions possibles et m'a témoigné toute sa confiance dans son bon déroulement.

Je veux exprimer ma gratitude à Madame Maria Antonieta Rodriguez Rivera, Coordinatrice du Centre d'Enseignement à Distance du CELE et ma tutrice de stage, pour sa grande patience face à mes déficientes compétences informatiques, pour sa disponibilité et ses conseils toujours constructifs.

Je remercie aussi Madame Katsumi Yoshida pour ses critiques toujours constructives, sa rigueur, sa disponibilité, son humour, pour son aide généreuse et attentive.

Je suis reconnaissante à Madame Haydee Silva Ochoa pour sa générosité et sa gentillesse et pour m'avoir autorisée à utiliser ses articles.

Je veux exprimer mes remerciements et ma gratitude à Madame Sonia Bufi qui a mis sa thèse de doctorat : Ecos de Babel à ma disposition en disant : Fais-en ce que tu veux !

J'exprime ma gratitude à tous mes collègues du département de français, aux stagiaires des cours de formation de professeurs de français langue étrangère rencontrés lors des recherches effectuées et qui ont accepté de répondre à mes questions avec gentillesse.

Je tiens enfin à remercier mes collègues et amis : Danièle Martineau, Graciela Torres Silva, Céline Degardin, Thomas Le Brun qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à ce mémoire et m'ont fourni de nombreux conseils et encouragements au moment de l'élaboration de mon cours.

À tous les miens,
Ils sauront pourquoi...

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
--------------------	---

CHAPITRE I

I. Présentation du contexte et définition de la problématique.

1.1 L'institution : l'Université Nationale Autonome du Mexique.	15
1.2- Le Centre d'Enseignement de Langues Étrangères.	15
1.3- Le Département de français, catalan et roumain.	18
1.4 La Formation de Professeurs de Langues Étrangères.	19
1.5 La commande.	27
1.6 La problématique.	28

CHAPITRE II

II. Aspects théoriques

2.1.- Définitions de concepts.	37
2.2.- Les méthodes de correction phonétique.	38

CHAPITRE III

III. Analyse détaillée du contexte.

3.1.- Les directrices en cours de Français Langue Étrangère.	45
3.2.- Comment sont enseignées la phonétique et la phonologie en classe de FLE au CELE.	47
3.3.- Analyse de la place de la phonétique dans les manuels utilisés au département de français.	55
3.4.- Réflexions des professeurs de Français Langue Étrangère du CELE face à leur pratique.	58
3.5.- Les attentes des enseignants.	59

CHAPITRE IV

IV. Élaboration du projet de stage. Une démarche de recherche-action.

4.1.- Les fondements théoriques de la recherche.	63
4.2.- La méthodologie du recueil des données.	65
4.3.- Les étapes de la recherche-action dans le cadre du projet.	66
4.4.- L'analyse et les résultats de l'enquête et des entretiens.	69
4.5.- Le choix du dispositif technologique retenu.	84
4.6.- Les sites Internet retenus. Leur analyse.	91
4.7.- Le pilotage du cours.	99

CONCLUSION	103
------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	107
-----------------------------------	-----

ANNEXES

Annexe 1. Glossaire.	I
Annexe 2. Exemples d'exercices de phonétique dans Version Originale 1 (1ère unité).	X
Annexe 3. Exemples d'exercices de phonétique dans Alter Ego 1 Fenêtre sur...et Dossier 1.	XI
Annexe 4. Exemples d'exercices de phonétique dans Le nouveau Taxi 1.	XIII
Annexe 5-20 Exemples de questionnaires.	XIV
Annexe 21. Exemple de relevé d'erreurs de phonétique et de phonologie.	XXX
Annexe 22. Jeux phonétiques proposés par Haydée Silva Ochoa.	XXXI

RÉSUMÉ

Alors que la phonétique est essentielle dans la compétence communicationnelle, le matériel mis à disposition des enseignants est de moins en moins renouvelé et si, pour un professeur natif, l'enseignement de la phonétique et de la prosodie de la langue représente un défi, le professeur non natif et non spécialiste se trouve complètement démuné. Pour pallier à ce manque la direction du Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Nationale Autonome du Mexique a décidé de mettre en place un cours en ligne de phonétique et de phonétique corrective du français afin de permettre à ses enseignants de Français Langue Étrangère et aux stagiaires des cours de formation de professeurs de Fle, d'avoir accès à des matériels théoriques et pratiques adaptés à un public d'apprenants mexicains.

Ce cours essaiera également, dans la mesure du possible, de pourvoir les enseignants intéressés à une formation continue d'un support théorique le plus simple possible et d'activités de prononciation facilement applicables en salle de classe, tout en leur apportant des activités de correction phonétique adaptées à leurs propres besoins.

Mots clé.

Correction phonétique, compétence communicationnelle, phonétique, phonétique corrective, prosodie, Fle, cours en ligne, prononciation, enseignants de Fle, théorie.

INTRODUCTION

«Qui s'instruit sans agir labore sans semer»

Proverbe arabe.

Depuis plus de dix ans et jusqu'en août 2009, j'enseignais le français langue étrangère⁶ au Centre d'Enseignement de Langues Étrangères⁷ de l'Université Nationale Autonome du Mexique⁸. En août 2009, j'ai été nommée Coordinatrice de la Formation des Professeurs de Langues Étrangères du Centre. La Coordination dont je suis responsable doit donc proposer une formation initiale en didactique des langues étrangères à de futurs professeurs ainsi qu'une formation continue aux professeurs en exercice à l'UNAM et en dehors d'elle. Parmi les professeurs de français langue étrangère de l'UNAM, nous comptons, entre autres, ceux du département de français du Centre, les stagiaires qui suivent la formation conjointe CELE-Ambassade de France (Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère)⁹ et les stagiaires du Cours de Formation de Professeurs de Langues-cultures¹⁰-français au CELE.

Dans le cadre de mon stage, la direction du Centre m'a demandé de concevoir un cours de Phonétique et Phonologie du Français en ligne pour ces deux publics. L'enjeu m'a semblé de taille étant donné que je n'ai pas de compétences particulières en informatique et que je ne suis pas une spécialiste de l'enseignement de la phonétique. D'autre part, afin de cerner les besoins du public concerné, je devais rendre public mon projet, organiser des entretiens, solliciter des réponses au questionnaire et il me semblait délicat de proposer à des enseignants de FLE mexicains ou français, mes collègues, une remédiation à leurs lacunes dans la matière, connaissant la susceptibilité des premiers et le déni d'ignorance des seconds.

«Pour apprendre à prononcer il faut des années et des années. Grâce à la science, nous pouvons y arriver en quelques minutes». Ainsi parle le professeur dans La leçon de Ionesco [...]. Malheureusement nous ne connaissons guère de cas semblable à celui de l'ami du régiment du professeur qui, confondant les «f» avec les «f» avait de surcroît la «chance de pouvoir si bien cacher son défaut, grâce à des chapeaux, que l'on ne s'en apercevait pas». (cité par Abry, Chalaron, 1994).

⁶ Dorénavant FLE

⁷ Dorénavant CELE

⁸ Dorénavant UNAM

⁹ Dorénavant DAPEFLE

¹⁰ Dorénavant CFPLC

Ionesco veut démystifier le langage et semble vouloir montrer combien il est difficile de vouloir enseigner ou apprendre de manière efficace, surtout lorsque l'enseignant lui-même n'est pas sûr de son objet d'enseignement. Il s'agit d'une situation assez commune chez les enseignants de FLE. Nous avons peur de la phonétique, nous n'avons pas été préparés à son enseignement, alors que dans une bonne audition sans une bonne prononciation, une prosodie adéquate à l'acte d'énonciation, la communication sera un échec.

Marie-Louise Parizet (2008) affirme qu'«une bonne compétence de communication ne peut toutefois être acquise sans que la prosodie soit prise en compte. En effet, comme tout un chacun le sait, la prononciation ne saurait être dissociée de la prosodie : lorsqu'on parle d'une langue, c'est bien à sa musicalité que l'on fait d'abord référence.»

Afin que les apprenants puissent communiquer à l'oral, il faudrait aussi que les enseignants possèdent cette compétence. Or, il est évident que si l'enseignement de la phonétique et de la prosodie est généralement évité par les professeurs de FLE, c'est qu'ils n'osent s'aventurer en terrain inconnu. Peut-être faudrait-il également tenir compte de la motivation de l'enseignant et de son désir de transmettre la «musique de la langue» qu'il enseigne.

Alors que la phonétique est essentielle dans la compétence communicationnelle, le matériel mis à disposition des enseignants est de moins en moins renouvelé et si, pour un professeur natif, l'enseignement de la phonétique et de la prosodie de la langue représente un défi, le professeur non natif et non spécialiste se trouve complètement démuné.

Il semblerait cependant que l'enseignement de la prononciation commence à attirer l'attention des enseignants qui reconnaissent pourtant un manque de supports théoriques, ce qui leur insuffle un sentiment d'insécurité dans l'application des activités, utilisant seulement la lecture comme exercice de prononciation. (Santamaría Bustos, 2010). Il est vrai aussi que les concepteurs de manuels n'intègrent la phonétique et la prosodie du français que pour les niveaux débutants (A1, A2 du cadre européen) alors que celles-ci disparaissent des manuels ou des descripteurs du Cadre à partir du B1 (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

Il existe sur le Web, un certain nombre de sites dédiés à cet enseignement. Mais pour les collègues avec qui j'ai réalisé les entretiens ou auxquels j'ai soumis le questionnaire nécessaire au recueil de données, ces formations ne sont pas attrayantes car n'étant pas

obligatoires ni n'octroyant pas de certification. Le module de phonétique et phonologie du français objet de la commande de stage essaiera, dans la mesure du possible, de pourvoir les enseignants intéressés à une formation continue d'un support théorique le plus simple possible et d'activités de prononciation facilement applicables en salle de classe, tout en leur apportant des activités de correction phonétique adaptées à leurs propres besoins.

- Il s'agit donc pour moi de penser à une démarche de correction phonétique en ligne, attrayante et simple. Au cours de ce mémoire, je rapporterai quelle a été l'expérience de conception et de mise en place et à quelles réflexions cela m'a amenée.

- **Je pourrais définir la problématique de la manière suivante :**

Comment rendre efficace et attrayant l'enseignement en ligne de la phonétique du français, sa correction et ses activités ?

Dans le but de trouver des axes d'orientation afin d'apporter des propositions de réponses au problème, j'émettrai les hypothèses suivantes :

- Les enseignants mexicains et les stagiaires des deux cours de formation sont formés à l'apprentissage en autonomie.
- Le cours, étant en ligne, les enseignants pourront se former à leur rythme.
- Le cours proposé répondra à des inquiétudes précises et proposera des activités spécialement dirigées à un public hispanophone mexicain particulier.
- Le cours sanctionné par un certificat comblera les attentes des enseignants et des stagiaires.

Dans la première partie du mémoire, je présenterai le contexte de mon stage, qui est sur mon lieu de travail et que je connais depuis dix ans. Je m'interrogerai sur les problèmes qui se présentent dans les différents lieux de recherche au CELE (Département de français, DAPEFLE, CFPLC) pour l'enseignement de la phonétique du français, quels sont les besoins et les attentes des enseignants et des stagiaires.

Dans une deuxième partie, j'aborderai les fondements théoriques de l'enseignement de la phonétique du français ainsi que son statut dans la classe de FLE.

Dans la troisième partie, je ferai une analyse détaillée du contexte d'enseignement et de la méthodologie utilisée pour le recueil de données et je rendrai compte des réflexions et des attentes des enseignants et des stagiaires.

Cette analyse me mènera dans une quatrième partie, à des recherches et des réflexions qui me guideront dans la mise en place de la démarche proposée. Je justifierai le choix du dispositif et des contenus du cours proposés, j'analyserai les sites existants utilisés dans mon cours et dans une cinquième partie, j'apporterai les premiers résultats du pilotage des deux premiers modules (UE) du cours, en présentant les améliorations que je propose à partir des commentaires des enseignants qui les ont suivis.

CHAPITRE I

I. Présentation du contexte et définition de la problématique.

1.1 L'institution : l'Université Nationale Autonome du Mexique

La Universidad Nacional Autónoma de México (Université Nationale Autonome du Mexique) plus connue par ses sigles UNAM fête cette année ses cent ans, mais elle est héritière de l'université créée en 1551 par un décret de Charles Quint. La UNAM est l'université la plus grande et importante du Mexique.

C'est un organisme public indépendant de l'État qui jouit d'un grand prestige dans le pays et en Amérique latine. Elle reçoit chaque année plus de 300 000 étudiants, sur le campus principal, les lycées qui dépendent d'elle ainsi que dans ses installations excentrées, à Mexico et au Mexique. Elle compte également des Écoles permanentes d'extension à San Antonio en Californie (EPESA), à Chicago (EPECH) et au Canada (EPECA)

L'UNAM est la deuxième plus ancienne université publique d'Amérique après celle de Saint Domingue. C'est la plus grande université des Amériques (y compris les États-Unis et le Canada), occupant la première position parmi les universités d'Espagne, du Portugal et d'Amérique latine selon *The London Times*. Une autre étude de l'université de Pékin considère que l'UNAM est la meilleure université dans sa région et dans tout le monde hispanophone. Aujourd'hui, le principal défi de l'UNAM est sa réforme. Conserver son caractère public et gratuit et éliminer la grosse charge administrative qui s'est incrustée dans ses institutions sont ses priorités. (Wikipédia).

1.2- Le Centre d'Enseignement de Langues Étrangères

1.1.1.- Le CELE est une des institutions les plus importantes quant à l'enseignement des langues étrangères au Mexique. Il offre des cours en seize langues différentes ; le diplôme que délivre son Cours de Formation de Professeurs de Langues-cultures est reconnu, accepté ou même exigé dans la plupart des autres institutions, privées ou publiques ; il compte sur un groupe d'une soixantaine de chercheurs en linguistique appliquée et nombre de ses professeurs participent aux programmes d'une Maîtrise en Linguistique Appliquée, une Maîtrise en Linguistique Hispanique et d'un Doctorat en Linguistique en collaboration avec l'Institut de Recherches Philologiques et la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM. (Groult 2008).

Depuis sa création, il y a maintenant quarante-cinq ans, une des activités principales du CELE a été de faire des recherches sur les processus d'évaluation et l'élaboration d'examens pour certifier les connaissances et la compréhension de lecture en langues étrangères des étudiants du troisième cycle de l'Université, hors cours. Sans cette certification, ils ne peuvent pas obtenir leur licence ou entrer en maîtrise ou doctorat, selon le cas. Au fil des ans, la demande d'examens pour toutes les licences a tellement augmenté que les enseignants qui travaillent sur ces sujets n'ont jamais vraiment eu la possibilité de se pencher sur l'enseignement de la phonétique et phonologie françaises en salle de classe. (Groult, 2008).

La première et la plus importante des fonctions de l'institution CELE est l'enseignement des seize langues étrangères auxquelles viennent de s'ajouter le basque et le nahuatl, langue originaire.

Pour l'enseignement, les professeurs disposent de trente-cinq salles de classe équipées d'une télévision par câble (pour le français accès à TV5) équipée d'un lecteur de clé USB, d'un ordinateur portable avec connexion à Internet, d'un vidéoprojecteur, d'une clé USB, magnétophone, d'un lecteur de CD's, ainsi que de deux laboratoires de langues, de deux laboratoires multimédias, de deux salles de vidéoconférence. En dépit des moyens technologiques présents, le pourcentage d'enseignants sachant les manipuler est restreint.

Les enseignants ont à leur disposition dans la Salle de Ressources Audio-visuelles, du matériel multimédia (surtout des films et des CD's de chansons), des manuels divers que chacun utilise librement, piochant ici et là des exercices ou des idées pour "donner la classe". Les manuels les plus utilisés sont *Le Nouveau Taxi 1, Version Originale 1 et Alter Ego* et les enseignants, lorsqu'ils introduisent la phonétique dans leur cours, se contentent de faire résoudre par leurs apprenants les exercices proposés dans ces manuels.

Le CELE dispose aussi d'une médiathèque depuis 1996 ou centre d'apprentissage auto-dirigé, que les apprenants et les enseignants peuvent fréquenter tout autant. Il est possible d'y consulter des sites Internet et d'utiliser un nombre important de documents pédagogiques, tout en étant accompagnés d'un ou de plusieurs tuteurs pour chaque langue. (Bufi, 2008).

La recherche à effectuer, les besoins à identifier et l'élaboration de ce module qui fait l'objet de la commande incomberaient, normalement, aux chercheurs de temps complet

du Département de Linguistique Appliquée (DLA) et non à un professeur titulaire payé à l'heure, cas dans lequel je me trouve.

Le Département de Linguistique Appliquée (DLA) est un département de recherche. Une partie considérable de ce qui s'y réalise correspond à des programmes d'élaboration de matériels didactiques et utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dans le domaine de la linguistique, les chercheurs centrent leur attention sur la linguistique descriptive et de pragmatique entre autres. Il faut souligner le fait que la combinaison de ces deux sphères d'action au sein d'une même institution de cette nature, un enseignement multilingue et la recherche est peu fréquente dans le monde et donne au CELE une caractéristique singulière. (Bufi, 2008).

La recherche compte huit domaines de recherche :

- Conception de curriculum et de matériels pédagogiques.
- Acquisition d'une langue étrangère chez les adultes.
- Apprentissage autodirigé.
- Analyse de discours et pragmatique.
- Évaluation.
- Langue et culture.
- Sociolinguistique.
- Lexicologie, lexicographie et terminologie.

Le CELE publie une revue biannuelle "Études de Linguistique Appliquée" (ELA), qui compte avec un conseil consultif de caractère international : Charles Alderson de la Lancaster University, Patrick Charaudeau de Paris XII, Marilda Do Couto de Universidade Estadual de Campinas, Luis Fernando Lara du Colegio de México, Michael Long de la University of Washington, José Moreno de Alba de l'UNAM et président de l'Académie mexicaine de la langue, Klaus Zimmermann de la Universität de Bremen.

Espace d'enseignement et de recherche, le CELE est également un important centre d'évaluation et de certification des langues étrangères qui y sont enseignées. La Coordination d'Évaluation et Certification évalue non seulement la maîtrise des langues étrangères des étudiants de l'UNAM mais également celle des étudiants

d'autres universités du pays, des membres appartenant à de nombreuses institutions du gouvernement, par exemple les personnels des ministères des Affaires Étrangères, de la Santé, de l'Éducation nationale et d'institutions étrangères (ministère de la Santé de Cuba, par exemple).

Les étudiants et les enseignants du CELE disposent d'une bibliothèque très bien fournie et l'une des plus spécialisées au niveau national.

Le CELE organise tous les deux ans une Rencontre Nationale de Professeurs de Langues Étrangères qui est considérée, au niveau national, comme un des congrès majeurs dans la spécialité de l'enseignement des langues étrangères. La Rencontre de 2012 sera la quinzième du genre. Une moyenne de cinq cents professeurs des universités nationales, mais aussi de différents centres d'enseignement de langues étrangères, et souvent des invités étrangers, ainsi que des professeurs –surtout du Québec et/ou d'Amérique latine offrent des conférences et présentent leurs travaux.

Tous les deux ans se déroulent aussi les Sesiones de Docentes e Investigadores de Francés de América Latina (les SEDIFRALES) et qui réunissent souvent plus de cinq mille professeurs et chercheurs de toute l'Amérique latine. Là aussi nous retrouvons des chercheurs reconnus de France et de l'étranger. Elles se déroulent dans de grandes villes latino américaines, dans de grands hôtels de luxe parce que les grandes maisons d'éditions prennent à charge les frais et les rencontres ont un caractère plus "commercial" qu'académique. (Bufi, 2008)

C'est dans ce contexte que j'enseigne le français.

1.3- Le Département de français, catalan et roumain

Le Département de français, roumain et catalan du CELE est composé de trente-quatre enseignants (7 Français, 1 Haïtien, 1 Belge, 1 Franco-mexicain, 24 Mexicains pour la section de français), 13 professeurs ont suivi une formation (Cours de Formation de Professeurs du CELE), 3 possèdent un doctorat, 3 ont une maîtrise, 3 possèdent une licence (ensemble très hétéroclite), 24 n'ont que l'équivalent du baccalauréat, 1 ne le possède même pas.

Le CELE est Centre d'Application DELF depuis 1996. Tout au long de cette période les politiques d'application des examens ont varié. Pour cela, le Département de Français coordonne l'application des différents examens de cette certification (A1, A2, B1, B2 et C1). Le Centre DELF CELE/UNAM compte six professeurs habilités à cet effet et qui font partie du corps enseignant du Département.

L'enseignement du FLE se fait sur sept niveaux, à raison de 96 heures par niveau, 1h 30 par jour du lundi au vendredi. A partir de ce mois d'août, un "huitième" niveau est ouvert, intitulé "*La France et le Québec dans la ligne de mire*" et qui propose de faire découvrir, connaître et comparer différents aspects des sociétés française et québécoise et de développer la compétence interculturelle des apprenants.

Le nombre d'inscrits aux cours de français est, cette année, de 1 735 apprenants desquels 342 ont présenté en juin les différentes épreuves du DELF.

Les effectifs des cours de français du CELE sont chargés, de 34 à 38 élèves par niveau.

Les apprenants de langues étrangères de notre Centre forment un public hétérogène non de par leur langue maternelle ou leur pays d'origine (sauf quelques exceptions), mais plutôt de par leur cursus scolaire, leur expérience professionnelle : ce sont des étudiants universitaires venant d'horizons aussi divers que la faculté de sciences, celles de philosophie, de sciences politiques, les instituts etc..., des professeurs d'université, du personnel administratif ...

La chef du Département de français et la majorité de son équipe d'enseignants travaillent depuis l'année dernière sur l'élaboration et la progression des programmes par niveau, basés sur le concept de compétences et de l'autre sur le MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*).¹¹

Ayant enseigné il y a quelques années, pendant longtemps, dans les sixièmes et septièmes niveaux (576 et 672 heures de français), je me suis rendu compte que l'enseignement de la phonétique et de la phonologie du français était considéré comme accessoire par les enseignants, au vu des fossilisations présentées par les apprenants en fin de cursus. Les professeurs hispanophones présentent également des lacunes à ce niveau, qui ne font que se refléter dans l'apprentissage des apprenants.

La prise de conscience du professorat, ainsi que la prise de décision de la directrice de proposer ce module sont les causes de cette commande.

1.4 La Formation de Professeurs de Langues Étrangères

La Coordination dont je suis responsable doit proposer différents cours de formation initiale et de formation continue, en priorité aux professeurs de langues étrangères de l'UNAM, de ses facultés, de ses écoles, lycées et centres. Ces formations sont également ouvertes aux professeurs des institutions privées.

¹¹ Cadre Européen Commun de Référence.

Le Cours de Formation de Professeurs de Langues-cultures (seize langues plus le nahuatl, langue mexicaine) dure un an. Les stagiaires assistent tous les jours aux cours, de seize heures à vingt-heures trente, de lundi à vendredi. Le volume horaire total du cours est de 720 heures, hors travail personnel ou collaboratif.

Certains enseignements se donnent en tronc commun, d'autres dans la langue d'enseignement.

Les objectifs de ce Cours sont de:

- Former y actualiser les professeurs-stagiaires dans un esprit critique et réflexif dans le but d'enseigner les langues étrangères dans les institutions éducatives de niveau supérieur (au Mexique : lycées et universités).
- Promouvoir chez les professeurs-stagiaires la réflexion pour la prise de décisions au sujet de la planification de l'enseignement des langues étrangères.
- Connaître les progrès méthodologiques et technologiques actuels afin d'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage.
- Développer un esprit critique afin d'identifier et d'analyser diverses situations de l'enseignement-apprentissage.
- Asseoir les bases pour une formation continue et autonome.

La Coordination pour la Formation de Professeurs collabore académiquement avec les institutions nationales d'enseignement supérieur leur offrant les formations initiale et/ou continue que celles-ci requièrent.

La formation des professeurs de langues-cultures se décrit comme un processus en trois phases régi par deux concepts épistémologiquement fondateurs : la complexité et l'interlangue, et qui se retrouve dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, domaine défini par son propre cadre théorique et conceptuel. Les phases qui constituent le processus de formation sont:

1) La réflexion initiale, 2) La pratique 3) La réflexion finale.

1. La réflexion initiale se centre sur la pratique de classe des stagiaires; celle-ci fait l'objet d'une validation à la lumière de propositions théoriques provenant principalement de la littérature spécialisée dans ce domaine et des formateurs

responsables du Cours. Au cours de cette réflexion, il s'agit de conceptualiser et de valoriser la part d'incidence **que cette littérature a sur la formation professionnelle en général, et sur les pratiques de classe en particulier.**

2. La pratique de classe (connue dans notre Cours comme le module de OPP : (Observation, Planification et Pratique de classe), est le domaine d'enseignement que le Cours offre afin que le stagiaire applique et mette en pratique les décisions de caractère méthodologique que constitue sa planification de classe. Ces décisions peuvent provenir de sa formation initiale ou des contenus du Cours. Le stagiaire en analyse et soupèse l'importance, l'efficacité, pour atteindre les objectifs d'enseignement/apprentissage et lui fournissent des retours sur la planification de sa classe.
3. La dernière réflexion est le produit des deux dimensions antérieures et fait référence à la formation qui permet au stagiaire de prendre des décisions pour planifier et réaliser un processus de formation continue dans une modalité spécifique c'est-à-dire des cours avancés de formation, des cours en ligne, des cours à caractère autonome, ainsi qu'éventuellement des études de second et troisième cycle.

Le cadre épistémologique de la formation des professeurs de langues-cultures est, comme nous l'avons déjà dit, régi par deux concepts : la complexité et l'interlangue. Le professeur de langues doit donc adopter un processus de questionnement permanent, au centre duquel existe l'idée qu'il n'existe pas une réponse unique à un problème donné. Il devra donc apprendre à problématiser et à offrir ensuite une ample gamme de réponses possibles au problème. La formation des professeurs reconnaît également que pour rendre compte des processus d'apprentissage d'une langue, il faut partir du concept d'interlangue, qui conçoit l'apprentissage comme un processus continu entre une compétence linguistique initiale et une compétence cible.

Le stagiaire diplômé du Cours de Formation de Langues-cultures reconnaît donc que ce processus aura des conséquences, que ce soit en salle de classe, comme pour les actions méthodologiques spécifiques pour le traitement de l'erreur et pour l'évaluation des processus d'apprentissage. Le programme du Cours a été adapté aux considérations et aux principes exposés ci-dessus. Il est constitué de treize UE plus trois UE à choisir dans un éventail de douze.

Les deux semestres se composent de la manière suivante :

Le corps enseignant du Cours se compose (cette année) de trente- cinq professeurs. Ce sont des professeurs d'université, spécialistes en linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères, en psycholinguistique, sociolinguistique, didactique des langues étrangères, évaluation entre autres.

Le Cours fonctionne dans deux systèmes : le système présentiel et le Système d'Université Ouverte¹².

Dans le système scolarisé en présentiel, le stagiaire doit assister à des cours, des conférences, des observations de classe, des pratiques de classe. A partir de la deuxième moitié du premier semestre, chaque stagiaire doit démarrer une recherche-action à partir de la détection d'un problème d'enseignement/apprentissage dans le groupe d'apprenants où il effectue sa pratique de classe, pendant quatre heures, deux fois par semaine. Chaque UE est évaluée séparément que ce soit par un examen sur table et/ou par la remise de travaux accompagnés d'une autoévaluation justifiée, de l'élaboration de matériel didactique. Le projet personnel de recherche-action fait partie de l'évaluation.

En plus des cours, les stagiaires doivent obligatoirement choisir trois modules (Optatives) pendant l'année, d'un éventail de douze, parmi lesquels : psycholinguistique, sociolinguistique, écriture créative, la traduction comme outil d'enseignement/apprentissage, Représentations sociales et didactique, l'ethnographie en salle de classe, didactique des grands groupes, comment utiliser les TICE en salle de classe, le blog en salle de classe, comment utiliser le dictionnaire en salle de classe, l'analyse du discours en cours de LE, etc...

Le Cours existe également dans le système SUA pour anglais et français. Dans cette modalité sont admis seulement des stagiaires ayant une expérience professionnelle de trois ans minimum dans l'enseignement du français au lycée ou à l'université. Les stagiaires doivent assister à un tutorat en présentiel une fois par semaine pendant le premier semestre et deux fois par semaine pendant le deuxième semestre (ce semestre inclut l'observation et les pratiques de classes). Le travail en autonomie, hors horaire de tutorat comprend des lectures de textes spécialisés et du travail de recherche.

L'évaluation s'adapte à cette modalité : il s'agira de rapports de lectures, d'élaboration de fiches pédagogiques, de plans de classes, de pratiques de classe.

¹² Dorénavant SUA.

A la fin de l'année d'études, le CELE délivre un certificat d'études et un diplôme qui est reconnu par toutes les institutions publiques et privées du Mexique pour l'enseignement des langues étrangères au niveau lycées et universités.

Le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère. Cette formation, qui est reconnue par le CELE de l'UNAM et par L'Institut Français d'Amérique Latine de l'Ambassade de France parce qu'étant délivrée en collaboration, a pour objectifs :

- De donner aux élèves-enseignants des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'enseignement du Français Langue Etrangère.
- De rentabiliser le temps dans la salle de classe.
- D'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage dans cette langue.

A la fin de la formation, les étudiants seront capables :

- D'inclure dans leurs pratiques de classe les connaissances théoriques et pratiques acquises pendant la formation.
- D'identifier et d'analyser les diverses situations d'enseignement-apprentissage auxquelles ils seront confrontés.
- De déterminer les stratégies pédagogiques et d'élaborer des unités de classe et du matériel d'enseignement adapté au contexte, actualisés en matière didactique et technologique.
- D'enseigner le français à tous les niveaux et à tous types de publics.

Les stagiaires qui suivent le cours de DAPEFLE (durée : 2 ans- 2 étés) viennent en grande majorité de province, raison pour laquelle ils se rassemblent à Mexico dans les installations de l'IFAL pendant le mois de juillet les deux années.

Cinq enseignants du CELE-UNAM et cinq enseignants de l'IFAL donnent les cours des deux mois de juillet et trois tuteurs du CELE-UNAM accompagnent les stagiaires pour les modules en ligne ALAD.

De même, trois ou quatre tuteurs du CELE-UNAM et trois ou quatre tuteurs de l'IFAL dirigent les mémoires que les stagiaires doivent rédiger et soutenir à la fin de la seconde année.

DAPEFLE-IFAL-CELE

PROGRAMME SUR DEUX ANS		Sous-modules	
Blocs modulaires			
Module 1 42h PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE ET RHÉTORIQUE UNIVERSITAIRE	1.1	<i>Description et pratiques du français</i>	I (IFAL) (Juillet 2011)
1.2	<i>Como se aprende lingüística a distancia?</i> (Comment apprend-on la linguistique à distance?)	ALAD-CELE A DISTANCE	
Module 2 147h DIDACTIQUE ET APPROPRIATION DES LANGUES CULTURES	2.1	<i>Introduction à la Didactique des Langues. Références et concepts</i>	IFAL (Juillet 2011)
2.2	<i>Fundamentos de la adquisición de lenguas</i> <i>Fondements de l'acquisition des langues</i>	ALAD-CELE A DISTANCE	
2.3	<i>Pragmatiques, interactions et apprentissage</i>	IFAL (Juillet 2011)	
2.4	<i>Introduction à la psychopédagogie</i>	IFAL	
2.5	<i>Accès à une culture étrangère : pédagogie de l'interculturel</i>	IFAL	
2.6	<i>L'erreur : moteur d'appropriation</i>	IFAL	
Module 3 74 h SCIENCES DU LANGAGE, COMMUNICATION ET ENSEIGNEMENT	3.1	<i>Lingüística</i>	IFAL (Juillet 2011)
3.2	<i>Phonétique, phonologie</i>	IFAL	
3.3	<i>Sociolinguistique et pratiques de la variation</i>	IFAL	
3.4	<i>Compréhension de lecture, grammaire textuelle et production de textes</i>	IFAL	
3.5	<i>Compréhension et production de l'oral</i>	IFAL	
Module 4 222 h MÉTHODE ET MÉTHODOLOGIES	4.1	<i>Histoire des méthodologies</i>	IFAL (Juillet 2012)
4.2	<i>Unité et matériaux pédagogiques</i>	IFAL	
4.3	<i>Créativité et techniques d'animation de classe</i>	IFAL	
4.4	<i>Technologie et motivation des apprentissages</i>	IFAL	
4.5	<i>Enseignement spécifique</i>	IFAL	
4.6	<i>Enseignement précoce</i>	IFAL	
4.7	<i>Proceso de evaluación en la enseñanza de los idiomas (Processus d'évaluation dans l'enseignement des langues)</i>	ALAD-CELE A DISTANCE	
4.8	<i>Des outils d'évaluation</i>	IFAL	
4.9	<i>Problemas en la enseñanza de idiomas (Problèmes dans l'enseignement des langues)</i>	ALAD-CELE A DISTANCE	
Module 5 15 h STAGE, MÉMOIRE et SOUTENANCE 40% de la note	5.1	Stage Observations	CELE-UNAM
5.2	Stage Observations	3/3	CELE- IFAL
5.3	Pratique de classe	1	CELE-UNAM
5.4	Pratique de classe	1	IFAL
5.5	Soutenance		
Note éliminatoire dans modules IFAL: 10/20		TOTAL : 500 heures	
Note éliminatoire modules UNAM : 70/100			

La directrice du CELE s'inquiète des problèmes phonétiques que présentent ces professeurs et justifie la commande par le fait que le module en ligne serait plus attractif pour eux étant donné qu'ils pourraient le consulter pendant les deux ans de la formation depuis leur lieu de travail ou de résidence, et que cela libérerait les quinze heures de phonétique et phonologie en présentiel au profit d'un module d'Observation, Planification et Pratique de Classe (OPP) qui est presque inexistant en ce moment dans le DAPEFLE. De ce fait, les stagiaires n'ont pas la possibilité de mettre en pratique les concepts vus pendant les cours théoriques. A la fin du cours, les stagiaires doivent écrire et soutenir un mémoire de trente pages minimum élaboré avec rigueur, construisant un plan à partir des concepts théoriques indispensables à la compréhension de l'analyse de recherche.

1.5 La commande.

La commande de stage a été formulée par la direction du Centre d'Enseignement de Langues Etrangères (CELE). Elle porte sur l'élaboration d'un module de Phonétique et Phonologie d'à peu près 50 heures, à l'intention des professeurs de Français Langue Étrangère du Centre, ainsi que des stagiaires qui se forment dans le cadre du cours de formation instauré conjointement par l'Ambassade de France et le CELE de l'UNAM intitulé *Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère* (DAPEFLE), et du Cours de Formation de Professeurs de Langues-cultures.

L'objectif de la direction du CELE est d'offrir aux nombreux professeurs de Fle hispanophones du Centre (pris par les lourds horaires) ainsi qu'à ceux du DAPEFLE (la majorité d'entre eux sont en province) une option pratique et attractive pour, d'une part améliorer leur prononciation et d'autre part savoir comment insérer l'enseignement du système phonétique français dans leur pratique de classe.

Il n'existe pas de cahier de charges, la commande m'ayant été faite oralement et à partir de souhaits exprimés tant par les enseignants de Fle du CELE que par les stagiaires du DAPEFLE.

Il faudra cependant que j'assure 10 heures d'enseignement du français à un groupe de 34 apprenants de premier niveau, ajoutées aux 48 heures de ma mission en tant que coordinatrice des formations de professeurs du CELE et de celles dédiées à l'élaboration du cours objet de la commande.

La commande a souffert des modifications au niveau du support technologique et je pense qu'à partir des souhaits exprimés par mes collègues et stagiaires, ce cours en ligne sera intégré à une LMS Moodle et ouvert en première instance au public prévu, et peut-être à l'avenir à des professeurs de FLE d'autres institutions qui en exprimeraient le souhait, ceci dépendant de la possibilité d'intégration de tuteurs.

1.6 La problématique.

Les professeurs de Langues Etrangères, au Mexique, et en général tout le personnel enseignant, perçoivent des rémunérations plus que rachitiques ce qui fait qu'ils doivent multiplier les heures de cours, très souvent dans différentes institutions éloignées les unes des autres. La grande majorité d'entre eux n'a pas le temps d'assister à des cours de formation initiale ou de formation continue, qu'il s'agisse des professeurs du département de français du CELE comme des professeurs de province qui suivent les cours du DAPEFLE.

Ce manque de disponibilité ajoutée au fait que les institutions scolaires n'exigent pas de leurs professeurs une professionnalisation ou une formation minimum (dans la réalité, car dans les textes elle l'est !) accroît la difficulté de rendre attrayant et efficace un module en ligne. Ces professeurs sont confrontés à un public fluctuant d'apprenants si l'on considère que les langues étrangères ne font pas partie d'un cursus et que bien des apprenants assistent aux cours volontairement, ou bien seulement pour acquérir un niveau moyen qui leur permettra de présenter un examen de réception écrite dans lequel ils doivent choisir la meilleure réponse parmi les trois qui leur sont proposées (QCM).

Il est vrai aussi que les institutions éducatives n'exigent pas un grand effort de la part de leurs enseignants, acceptant souvent soit des natifs sans formation soit des Mexicains ayant un niveau de langue très moyen. L'effort ou les bons résultats ne sont pas récompensés ou reconnus, ce qui ne privilégie pas les efforts personnels.

Les professeurs du département de français du CELE (comme tous ceux des différentes langues) sont censés assister à des cours de formation continue inter semestriels ou interannuels. Selon la législation universitaire, leur non participation devrait affecter leur rémunération mais leur désaffection n'attire même pas une mention de la part des chefs de départements.

Les stagiaires du DAPEFLE, par contre, seront obligés de suivre ce module afin d'obtenir les crédits nécessaires, pour pouvoir terminer leur cursus de formation.

En ce moment, le module en présentiel de phonétique et phonologie du DAPEFLE dure quinze heures. Les stagiaires de cette formation se plaignent de la densité de ces cours qui se suivent pendant cinq heures par jour sur trois jours et qui survolent seulement le sujet. Les effectifs du DAPEFLE sont de 40 à 44 stagiaires (certains sans formation initiale, d'autres ayant des années d'expérience, la majorité Mexicains, quelques Français, selon les générations) répartis sur les deux années et la majorité des cours se donnent dans un auditorium.

Les stagiaires du DAPEFLE n'ont pas, en principe, une formation initiale spécifique à la pédagogie du Fle.

Les besoins de l'institution sont donc de pouvoir mettre à la portée de ses enseignants de Fle ainsi qu'à celle des stagiaires du cours de DAPEFLE ou du CFPLC, un dispositif en ligne de phonétique et de phonologie du français, qui serait sanctionné par un certificat de réussite. Les cours et exercices de phonétique française sont présents sur Internet et certainement d'une grande qualité dans leur majorité. Mais au fil de conversations sur le sujet, menées avec mes collègues enseignants et avec les stagiaires du DAPEFLE et de Formation de Professeurs de Langues-cultures, je me suis rendu compte que leur attrait diminuait du moment qu'ils n'offraient aucune certification. Beaucoup d'entre eux reconnaissent l'importance de la prononciation pour la compétence d'interaction orale, cependant ils considèrent le thème comme étant "rébarbatif", "difficile" et devant être "donné par un natif". C'est pourquoi, lorsque la phonétique est introduite dans un cours, c'est seulement pour faire résoudre les exercices proposés par le manuel sans qu'il soit fait un travail spécifique qui vise à développer une «conscience et des aptitudes phonétiques» comme le préconise le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Il était prévu que le cours de correction phonétique soit inscrit dans le cours ALAD hébergé par une plateforme (LMS) Moodle qui, du moins d'après la personne qui s'occupe du dispositif, ne permet pas d'y insérer des documents enregistrés, à moins qu'ils ne le soient dans un dispositif adjacent. Ce cours est constitué par 8 modules : un de 30 heures : *Comment apprendre la Linguistique Appliquée à distance* ; les autres 7 de 60 heures chacun : *Evaluation, Autonomie, Compréhension de lecture, Les bases de l'acquisition d'une langue, Outils en ligne pour l'enseignement, Problèmes dans l'enseignement d'une langue* (en espagnol) et *Task Based Language Teaching (TLBT)*.

Dans les enquêtes réalisées, mes collègues mexicains affirment qu'ils ne disposent ni du temps nécessaire ni des moyens économiques pour s'inscrire au cours ALAD et de pouvoir ainsi profiter du module de phonétique. C'est pour cette raison que ma responsable de stage m'a conseillé de l'installer sur une plateforme Moodle indépendante du cours ALAD.

Dans le cours « Méthodologie du mémoire professionnel » (p.13), François Mangenot définit la problématique comme suit : « On peut définir la problématique comme l'énoncé d'un ou plusieurs problème(s) à résoudre dans un contexte donné. On peut également dire qu'il s'agit d'une optique précise à travers laquelle l'expérience vécue sera observée et analysée, permettant d'éviter la linéarité narrative ou l'énumération descriptive [...] ».

La difficulté de définir une problématique est qu'il existe de nombreuses problématiques liées à l'enseignement de la phonétique et à la correction d'erreurs, en particulier dans le contexte de notre Centre. L'une d'elle, et je pense la plus importante serait :

Comment rendre efficace et attrayant l'enseignement en ligne de la phonétique du français, quelle correction, quelles activités ?

Les professeurs du Département de français du CELE viennent d'horizons universitaires hétérogènes. Pour nombre de professeurs mexicains de FLE, l'enseignement du français, appris au lycée ou à l'Alliance française ou à l'IFAL représente une solution au problème du chômage à une époque où le CELE ne demandait pas de formation universitaire à ses enseignants.

Certains professeurs francophones, bien qu'ayant suivi un cursus universitaire (sauf une enseignante qui ne possède pas le baccalauréat), ne possédaient pas de formation en tant qu'enseignants de FLE. Depuis quelques années, le diplôme délivré par la Coordination de Formation de Professeurs est devenu indispensable, bien que pas toujours sollicité dans les recrutements.

Je me pencherai donc sur la motivation des publics visés par le projet. Celle-ci est une composante indispensable au bon déroulement et à l'obtention de bons résultats à l'issue du cours.

Le mot motivation provient des termes latins motus (« mouvoir ») et motio (« mouvement »). Pour la psychologie et la philosophie, la motivation désigne toutes ces choses qui impulsent une personne à réaliser certaines actions et à y persister jusqu'à arriver à ses

objectifs. Le concept est également associé à la volonté et à l'intérêt. Autrement dit, la motivation est la volonté de faire un effort et d'atteindre les objectifs fixés.

La motivation suppose l'existence d'une nécessité, pouvant être absolue, relative, de plaisir ou de luxe. Lorsqu'une personne est motivée à (faire) « quelque chose », elle considère que ce « quelque chose » est nécessaire ou convenable. De ce fait, la motivation est le lien qui fait agir pour répondre à ce besoin. Il existe plusieurs motifs qui impulsent la motivation : rationnels, émotionnels, égocentriques, altruistes, d'attrait ou de rejet, entre autres. (Le dico des Définitions).

Les enseignants de FLE du département de français, les stagiaires des deux cours de formation considèrent-ils « que ce quelque chose » représenté par ce cours de phonétique corrective en ligne est nécessaire ou convenable ? Est-il une nécessité pour eux ? De quel type est leur motivation ?

Pour Maslow, les besoins sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, on retrouve les besoins psychologiques et affectifs d'ordre supérieur. Ce sont ces besoins qui créent la motivation.¹³

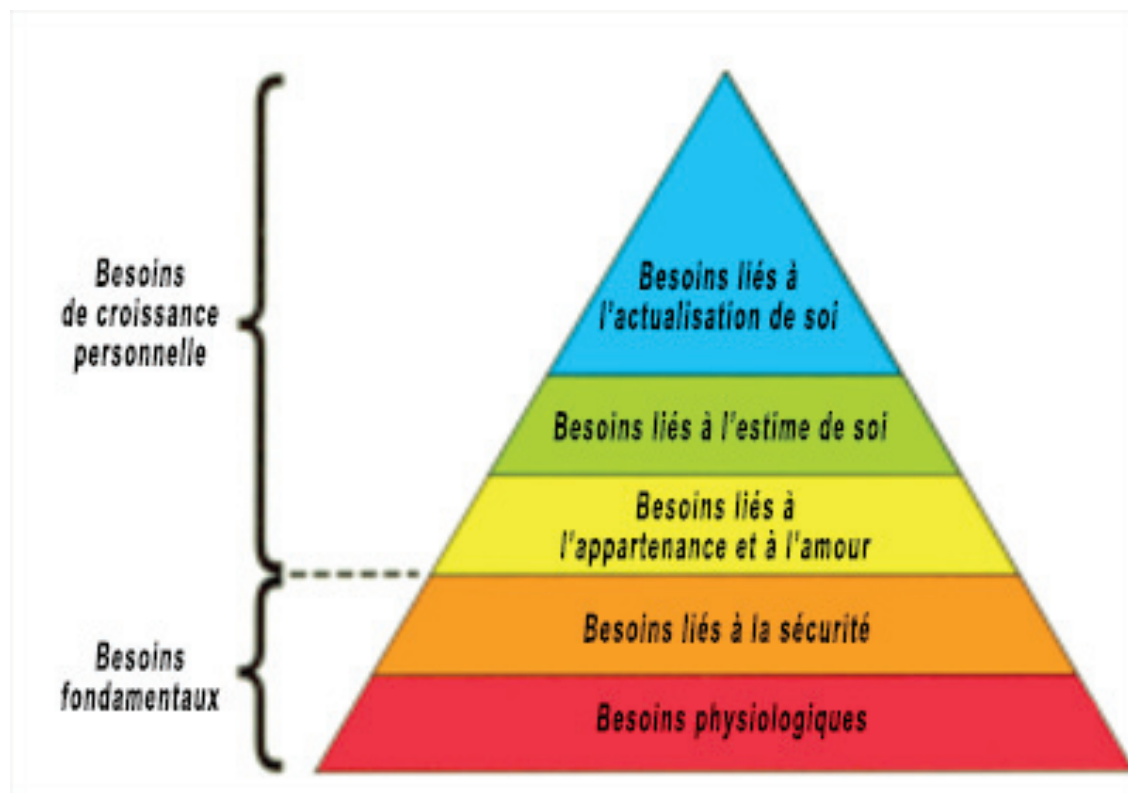
On distingue principalement deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque : l'action à suivre n'est pas imposée, elle est réalisée par un intérêt authentique et par le plaisir que l'individu ressent dans la réalisation de cette action. Il n'attend aucune récompense.

La motivation extrinsèque : l'action est subie, provoquée. L'acteur en attend une récompense.

Pour Maslow, nos motivations sont constantes, les unes étant plus importantes que les autres. Les plus élémentaires étant celles qui apparaissent au bas de sa pyramide.

¹³ <http://www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation2.pdf>



www.cegepadistance.ca En route vers la réussite.

Au cours de conversations informelles avec plusieurs enseignants de FLE (quatre du département de français, quatre stagiaires du DAPEFLE et cinq stagiaires du CFPLC du CELE), j'ai essayé d'appréhender ce qui pourrait susciter leur intérêt pour ce cours en ligne.

L'analyse des réponses au questionnaire et des commentaires résultant des conversations sur les attentes des enseignants quant à l'utilité et aux contenus du cours fait l'objet du chapitre IV, 4.4.

En ce qui concerne la motivation, trois des enseignants (stagiaires du CFPLC) ont déclaré être intéressés dans l'amélioration de leur performance phonétique et d'être capables de corriger leurs apprenants, mais qu'ils craignaient ne pas pouvoir détecter leurs erreurs personnelles et qu'ils auraient donc besoin d'un suivi soutenu. Ils s'inscriront bien qu'en avril 2012 ils aient déjà obtenu leur diplôme du CFPLC. Leur motivation serait donc intrinsèque. A partir de 2013 ce cours en ligne fera partie du CFPLC et libèrera les heures jusqu'ici en présentiel ; les stagiaires seront donc obligés de s'y inscrire.

Une seule enseignante de FLE du département de français a déclaré être intéressée étant donné que le cours serait sanctionné par un certificat, deux autres se sont montrés évasifs, mais qu'ils s'inscriraient si l'institution les obligeait à le faire. Ce serait donc de leur part une motivation extrinsèque ou instrumentale.

Les stagiaires du DAPEFLE doivent obligatoirement obtenir 7/10 dans ce cours pour avoir droit au diplôme qui sanctionne leur cursus de deux ans. Leur motivation ne peut donc être qu'extrinsèque ou instrumentale.

Tableau des objectifs généraux et pédagogiques.

Dans le tableau ci-dessous, je prétends énoncer certains de mes objectifs généraux et opérationnels. Cependant, au cours de mon stage plusieurs d'entre eux seront modifiés, voire éliminés, et d'autres ajoutés.

INSTITUTIONNELS	OBJECTIFS GENERAUX		OBJECTIFS OPÉRATIONNELS :
	IL EST NÉCESSAIRE DE:	IL ME FAUT:	ÊTRE CAPABLE DE/D'
<p>La direction du CELE prétend appliquer les directives du <i>Plan de Développement Institutionnel</i> (2009-2013) présenté au président de l'Université ainsi qu'à la communauté universitaire.</p> <p>Certaines de ces directives concernent mon projet :</p> <p><i>-La professionnalisation du corps enseignant en langues-cultures de l'UNAM dans tous les domaines de l'enseignement</i></p> <p><i>- Participer dans la politique linguistique de l'UNAM pour former, actualiser et certifier les enseignants de langues-cultures dans diverses modalités.</i></p> <p><i>Une pédagogie adaptée aux enseignants mexicains leur permettant une meilleure appréhension de la phonétique et la phonologie du français</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mieux former les enseignants mexicains du département de français du CELE et les élèves-professeurs du DAPEFLE en phonétique et phonologie du français. - Les pourvoir d'outils méthodologiques et didactiques pour l'enseignement de la phonétique. - mettre en place et poursuivre des actions de formation et de formation continue, utilisant pour cela un dispositif d'accompagnement sanctionné par un certificat. - proposer l'intégration des TICE pour l'enseignement de la correction phonétique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir un dispositif en ligne permettant l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique et phonologie du français dans un contexte mexicain. - Proposer un outil qui aide et qui motive le personnel enseignant mexicain de Fle. - Intégrer cet outil à une plateforme et un cours général (ALAD) déjà existants, en essayant d'en améliorer les spécificités. - Déterminer quels sont les besoins exacts du personnel enseignant du CELE et des élèves-professeurs du DAPEFLE. - Mettre en place un module en ligne de phonétique et phonologie du français, -Proposer des activités de phonétique, de phonologie et de correction phonétique qui améliorent la compétence phonétique des enseignants mexicains de Fle. - Favoriser l'autonomie des enseignants. -Proposer des outils d'autoévaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> - de concevoir des cours et des activités pour un module informatique de correction phonétique attrayant, simple et ludique. - d'adapter l'outil proposé au contexte mexicain. - d'adapter l'outil proposé à un dispositif mexicain déjà en place. - de conduire des entretiens et d'élaborer un questionnaire pertinent et fiable. - de prendre en main des enseignants novices dans le maniement de l'outil informatique. - de construire des représentations positives et des connaissances sur la phonétique du français, sur la remédiation. - d'expliquer et d'aider à comprendre et comparer les différences phonétiques ou prosodiques entre le français et l'espagnol mexicain. -d'identifier les difficultés de chacun. -d'élaborer des exercices de correction phonétique et/ou des jeux phonétiques en fonction des difficultés des apprenants. - de donner des retours sur les exercices proposés. - de les inciter à collaborer avec leurs pairs. - de mesurer la progression des enseignants tout au long du cours - d'identifier leurs points forts et leurs points faibles et agir en conséquence.

CHAPITRE II

INGENIERIE POLITIQUE

INGENIERIE DE LA FORMATION

INGENIERIE PEDAGOGIQUE

II. Aspects théoriques

2.1.- Définitions de concepts.

L'objet de la commande de stage étant un cours destiné aux enseignants mexicains de FLE, je me suis demandé quelles étaient les "connaissances théoriques" de ceux-ci en la matière, car dans les réponses au questionnaire envoyé via courrier électronique, la majorité des enseignants qui y ont répondu ne demandent pas de références théoriques ; ils sont surtout intéressés par les aspects pratiques d'un cours qui leur donnerait des réponses toutes faites aux problèmes de prononciation qui se présentent dans leur salle de classe.

Intriguée par le manque d'intérêt dans l'intellectualisation des faits phonétiques, je me suis livrée à une expérience d'entretiens libres et informels avec différents collègues mexicains ou stagiaires des deux cours de formation de professeurs. Au cours de ces conversations, je me suis rendu compte que la majorité d'entre eux (7 sur 11) ne connaissaient pas la différence entre les termes de "phonétique", de "phonologie" "prosodie", ne pouvaient pas donner une définition simple de "phonème", de "groupe de souffle", n'avaient jamais entendu parler de l'API. Il m'a donc paru nécessaire de choisir certains termes, les plus importants et les plus simples mais dont la connaissance est indispensable à un enseignant de FLE non spécialiste.

Les termes choisis sont pris du Glossaire du Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université de Laval (Annexe 1) et j'en présente ci-dessous la liste :

Accent (cf tonique), Allophone, Alvéoles (adjectif : alvéolaire), Antérieure, Apex (adjectif : apicale), API, Appareil phonatoire, Bilabiale, Cavité buccale, Cavité labiale, Continue, Constrictive, Contrastive (phonétique), Cordes vocales, Courbe intonative, Débit de parole, Dentale, Didactique (accent), Diphtongue, Dos (de la langue, adjectif : dorsal), E caduc, instable, muet, ou schwa, Elision, Enchaînement consonantique ou vocalique, Fosses nasales, Fricative, Gémisée, Glotte (adjectif glottale), Graphème, Grave, Groupe rythmique, Groupe consonantique, « H » aspiré ou non aspiré, Hiatus, Intervocalique (position), Intonation, Labial, Liaison, Nasal, Occlusive, Oxytonique (accent), Palatale, Phonème, Phonétique, Phonétique corrective, Phonologie, Postérieure, Prosodie, Semi-consonne, semi-voyelle, Signe diacritique, Sonore (ou voisée), Sourde, Syllabe fermée, Syllabe ouverte, Tonique (accent ou voyelle), Transcription phonétique, Triangle vocalique, Uvulaire, Vélaire, Voyelle, Voyelle atone, Voyelle orale, Yod, Zéaiement.

2.2.- Les méthodes de correction phonétique.

La langue est l'instrument de communication le plus important et une mauvaise prononciation peut créer des malentendus. Dans notre contexte mexicain, il est très délicat de corriger un collègue ou de lui faire remarquer une erreur de prononciation ; il nous faut ménager une certaine "sensibilité" mexicaine résultant d'un passé historique conflictuel.

Il existe dans la littérature spécialisée des approches efficaces et, pour le cas qui nous intéresse, ludiques, dans les ouvrages de Abry et Veldeman-Abry (2007) et de Lauret¹⁴. Ces spécialistes proposent des typologies d'activités et d'exercices. A partir de la progression et de "la réalité de la classe" Lauret présente diverses typologies¹⁵, celle de Celce-Murcia avec la liste des neuf «Techniques pour l'enseignement de la prononciation» qui se résument à «Écouter, répéter, imiter», celle de Champagne-Muzar qui propose «un inventaire des différents types d'exercices avec des exemples tirés des manuels» et donne une explication des «techniques qui peuvent être utilisées pour la pratique phonétique»¹⁶. Dans cet ouvrage, Lauret énumère «les sept grands moyens de correction phonétique ponctuelle de Lebel» et propose un très complet tableau de synthèse (p.136-137). Les «sept grands moyens» sont : la discrimination auditive, la composition articulatoire et acoustique, l'intonation, le rythme, la modification, la phonétique combinatoire, les procédés sensitifs. L'auteur remarque que «chacun de ces moyens respecte "une démarche d'utilisation qui a déjà donné d'excellents résultats"». Il est vrai que Lebel contemple la discrimination, le contrôle moteur, des suprasegmentaux et leurs possibles variations, les supports visuels etc...

Lauret, après avoir fait la distinction entre les notions d'exercices et d'activités nous offre à son tour une typologie dans laquelle à l'intérieur de chaque exercice sont incluses des tâches (de perception, de production, des tâches associant la voix au corps), nécessitant un support écrit, par exemple. Les tâches se composent selon le cas de deux, trois ou quatre activités toutes accompagnées «d'astuces» afin de rendre plus simple et compréhensible la production de tel ou tel son.

Il est possible de trouver sur Internet des sites qui peuvent servir de support aux enseignants. Ils y trouveront des explications sur telle ou telle difficulté de prononciation, cependant ces explications sont dirigées à un public général ou dans notre cas à un

¹⁴ Lauret, B., (2007) Enseigner la prononciation du français : questions et outils, Hachette français langue étrangère, Paris.

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Ibidem

public hispanophone...d'Espagne. Mon objectif était de compléter ces sites sur ma plateforme en choisissant des activités dirigées à un public mexicain. Ces activités sont extraites des propositions de divers spécialistes tels que Abry et Charliac, Abry et Abry-Vedelman, Freland-Ricard, Silva Ochoa, Tomé, etc...

Le CELE possède cinq laboratoires de langues, dont deux multimédia, cependant ces laboratoires sont surtout utilisés pour la projection de films, l'écoute de chansons, la navigation sur Internet pour la réalisation d'exercices de grammaire, de conjugaison, de compréhension de textes etc...enfin pour l'enseignement/apprentissage du Fle comme on le fait dans la salle de classe traditionnelle. Et si les apprenants visitent les sites dédiés à la phonétique, ils le font sans l'intervention de l'enseignant. Deux enseignants, l'une d'entre elle française, déclarent que les apprenants font des exercices autocorrectifs sur le seul site connu par l'un et par l'autre (<http://phonetique.free.fr>).

Dans de nombreuses conversations informelles soutenues avec certains de mes collègues mexicains et français enseignants de FLE, avec des stagiaires du CFPLC et du DAPEFLE, j'ai pu me rendre compte qu'ils n'avaient jamais entendu parler des méthodes correctives en phonétique et phonologie.

Je me permettrai de résumer chacune des méthodes, qui apparaissent également dans le Module I, Thème II du Cours de Phonétique corrective du français qui a fait l'objet de la commande de stage. Les définitions sont celles qu'offre Mario Tomé sur son site de l'Université de León.

La méthode articulatoire

Dans cette méthode, la position, la forme de tout l'appareil phonatoire acquiert une grande importance. Son utilisation correcte permettra à l'apprenant d'émettre certains sons. Ainsi, l'enseignant lui montrera comment l'arrondissement des lèvres l'aidera dans la prononciation de voyelles et comment la vibration des cordes vocales l'aidera à la prononciation de certaines consonnes.

La méthode comparatiste

En tenant compte des similitudes entre deux systèmes phonologiques (le français et l'espagnol) on se servira des sons communs ou proches pour favoriser ou corriger certaines articulations. Par exemple le [z] du français, à partir des mots espagnols comme «mismo», «rasgo», etc.

La méthode des oppositions phonologiques

La linguistique structurale a souligné l'importance de la substitution, l'opposition des sons et les paires minimales. On a développé ainsi toute sorte d'exercices de discrimination et d'identification de phonèmes, de mots ou de phrases. On peut proposer aussi des exercices sur l'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes. Les élèves écoutent et répètent des listes de mots ou de phrases où le changement d'un seul son apporte un changement de sens. Par exemple: «le / les»; «basse / base»; «bon / vont», etc. Il est cependant important pour l'apprenant de créer du sens, d'où la nécessité de contextualiser le fait phonétique.

La méthode verbo-tonale

En soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, cette méthode considère que la perception est un élément essentiel.

Les recherches de Petar Guberina (1965, p.35-64) sur le monde des sourds relèvent que notre cerveau structure une séquence complexe, une unité significative à partir d'un nombre réduit de phonèmes. Cette structuration des sons pertinents en phonèmes se réalise de manière privilégiée dans chaque langue selon les fréquences optimales de cette langue.

Entre la pathologie de l'audition et l'apprentissage d'une langue étrangère il n'existe pas de différences de nature, mais de degré: dans le premier cas nous observons une surdité pathologique, dans le deuxième une surdité phonologique.

Bases psycho acoustiques:

La perception auditive est un phénomène global. Notre perception d'une langue étrangère est déficiente (notion de crible phonologique). Il existe un système de fautes pour chaque langue. On procède à un conditionnement de l'audition non à partir de la phonation (méthode articulatoire) mais à partir de l'émission.

Les principes de base du système verbo-tonal (P. Guberina)¹⁷

- a. Chaque son et chaque mot ont leur octave d'intelligibilité optimale.
- b. Si les sons des mots sont transmis par les octaves qui ne sont pas optimales, ils se déforment pour l'oreille, qui les entend comme des sons différents des sons émis.
- c. Les fautes sont causées par l'existence de différents types de champs d'audition

¹⁷ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html#methodeverbotonale>

- d. La forme de l'émission est beaucoup plus importante que la largeur de la bande d'audition.
- e. L'audition n'est pas un phénomène continu, mais discontinu afin d'arriver à une prononciation inconsciente, non analytique de l'élève.

Principes généraux:

La phonétique doit être intégrée dans l'étude de la langue. La phonétique doit être placée en situation de communication (comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle)

Il n'y a pas d'intellectualisation: l'assimilation du système phonologique se fait inconsciemment, par des approximations successives.

On donne la priorité aux éléments prosodiques et le point de départ est la faute commise par l'apprenant.

Abry et Veldeman-Abry (2007, p. 54-61) présentent douze moyens pour corriger les erreurs de prononciation et les auteurs soulignent que l'enseignant aura la possibilité de choisir le moyen le mieux adapté à l'erreur commise et qu'un moyen sera plus à la portée d'un enseignant que d'un autre.

Ces moyens sont :

1. La discrimination auditive.

«Les exercices de discrimination auditive sont liés à la méthode des oppositions phonologiques. Ils sont dans toutes les méthodes de FLE. Ils mettent le doigt sur ce qui pose problème. [...]»

2. La prononciation déformée.

«Ce moyen est lié à la méthode acoustique. Il s'agit ici de prononcer un son déformé à l'opposé du son sur lequel l'apprenant se trompe». [...]

3. La tension/ le relâchement.

«En français, toutes les voyelles sont tendues : il n'y a pas de diphtongue. Pour les consonnes, les occlusives sont plus tendues que les constrictives. On fera donc travailler la tension ou le relâchement corporel pour bien prononcer».

4. La labialité.

«La labialité avec production de son. [...] La labialité sans production de son. [...]

CHAPITRE III

5. L'intonation et le trait grave et aigu.

«On utilise l'intonation pour corriger les erreurs sur les voyelles et les consonnes. [...]

6. La durée.

«Cette méthode de correction conduit à exagérer la durée d'un son pour mieux le faire entendre.» [...]

7. La position dans le mot.

«Ce moyen peut s'appliquer aux voyelles comme aux consonnes.» [...]

8. L'entourage vocalique ou consonantique.

«Selon l'erreur commise, l'enseignant est amené à proposer de changer de consonne ou de voyelle pour rendre le son plus aigu ou plus grave.» [...]

9. Le découpage syllabique régressif/progressif.

«En cas d'erreur d'accentuation de la dernière syllabe ou d'erreur de rythme, on peut découper la phrase en syllabes et la faire répéter en ne prononçant d'abord que la 1ère syllabe, puis la 1ère et la seconde, puis la 1ère, la 2^e et la 3ème jusqu'à la prononciation de toutes les syllabes du mot» [...]

10. La gestuelle du corps.

«Lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, ceux qui n'appartiennent pas à son système phonologique (en particulier les voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer le corps dans l'effort de prononciation.» [...]

11. Les couleurs.

«Associez une couleur pour chaque son. C'est la méthode de Caleb Gattegno, qu'il a mise en place pour apprendre à lire aux enfants. A chaque son est attribuée une couleur.» [...]

12. Le jeu théâtral.

«Le jeu théâtral peut être utilisé pour libérer l'apprenant. En le faisant jouer un rôle, il se projette vers l'extérieur et n'a plus l'impression d'être en situation permanente de contrôle. En jouant un personnage, les apprenants s'autorisent une prononciation, un jeu qu'ils n'osent pas s'autoriser dans la vie.»

III. Analyse détaillée du contexte.

3.1.- Les directrices en cours de Français Langue Étrangère.

L'enseignant de Fle devrait s'approcher des critères établis par les instances internationales spécialisées plus spécifiquement par le *Cadre Européen de Référence*. Celui-ci conseille, en laissant beaucoup de liberté à l'enseignant de choisir la méthodologie qui lui sera la plus efficace dans son groupe-classe.

Dans le CECR la phonétique est mentionnée à plusieurs reprises, mais souvent comme faisant partie d'autres compétences telles que la production orale. Elle y apparaît donc comme un élément secondaire.

Dans le deuxième chapitre, elle est mentionnée comme une des compétences nécessaires au développement d'une bonne locution et indispensable pour une correcte interaction. On la trouve cependant en tant que compétence linguistique : «*La maîtrise d'un système phonétique*» au même titre que la «*précision du lexique*» (CECR 2005, p.13)

Les chapitres suivants portent de manière rapide sur «*La qualité de la voix, le ton, le volume ou l'intensité, la durée ou l'insistance*».

«*Pour parler l'apprenant doit être capable de : prononcer cet énoncé (aptitude phonétique), [...]*» (CECR 2005, p. 73). La phonétique apparaît ainsi comme une aptitude à l'expression orale.

«*De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par : la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques, la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus, la capacité comme auditeur de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs), la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue*». (CECR 2005, p.91)

La compétence phonologique est abordée pour chacun des niveaux d'apprentissage. Dans le cas qui nous occupe, je me centrerai sur les niveaux B2 et C1 qui sont les niveaux demandés aux enseignants de notre Centre, bien que le niveau B1 soit le plus souvent présent.

Le CECR (2005, p.22) précise que la compétence phonologique [...] suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire : les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones), les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple, sonorité, nasalité, occlusion [...]), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots [...]), la prosodie ou la phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonations, réduction phonétique, réduction vocalique, [...].

C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

Le CECR ne pourvoit cependant pas les enseignants de directives d'enseignement de la phonétique et de la prosodie. Le Cadre propose des stratégies que tous les enseignants d'une langue étrangère connaissent et appliquent :

Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue ?

- Par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ?*
- Par une imitation en chœur (collective) ?*
- Par une imitation de l'enseignant ?*
- Par une imitation d'enregistrements audio de locuteurs natifs ?*
- Par un travail personnalisé en laboratoire de langues ?*
- Par une lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ?*
- Par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ?*
- Comme dans d et e, mais avec l'appui de textes de transcription phonétique ?*

- Par un entraînement phonétique explicite voir 5.2.1.4) ?*
- Par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire la prononciation des différentes graphies) ?*
- Par une combinaison des pratiques ci-dessus ?*

Donc, l'enseignant qui n'a pas suivi une formation spécifique dans l'enseignement de la phonétique- et dans mon Centre nous sommes la totalité-, est livré à lui-même. Le Cadre offre seulement cette liste de questions que l'enseignant –qui aurait lu les directives du Cadre- peut utiliser, combiner et appliquer dans sa classe de FLE. Mais comment le professeur de Fle pourrait-il mettre en pratique les stratégies mentionnées sous forme de questions s'il n'a pas lui-même intellectualisé, conceptualisé et réfléchi sur les différentes règles et théories qui régissent cet enseignement? Comment peut-il enseigner la phonétique et la prosodie du français s'il a lui-même des carences qu'il ne peut pas détecter ?

3.2.- Comment sont enseignées la phonétique et la phonologie en classe de FLE au CELE.

« En apprenant la prosodie d'une langue, on entre plus intimement dans l'esprit de la nation qui la parle. » (Mme De Staël).

Dans le cadre d'une compétence communicative et de mise en place d'activités visant l'acquisition d'une compétence phonologique, il s'agit de doter les apprenants d'une compétence communicative efficace pour interagir dans un milieu francophone, puisque comme l'affirment Dominique Abry et Julie Veldeman (2007, p.7).

« [...] la compétence de communication, que ce soit en compréhension de l'oral ou en production orale, repose sur une série de distinctions phonologiques sur lesquelles vont s'élaborer des distinctions grammaticales et lexicales. Une prononciation erronée peut gêner la compréhension d'un message car souvent il n'y a qu'un son qui porte la distinction. La qualité de l'échange en dépend. »

Ainsi donc la qualité et l'efficacité d'une bonne compétence communicative à l'oral passe par une bonne et efficace compétence phonologique.

De leur côté Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages affirment :

«Support du message oral, les faits phonétiques assument une fonction distinctive : ils permettent de distinguer les mots les uns des autres. [...] Par là, ils constituent un aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue seconde en assurant l'intercompréhension.» (Champagne-Muzar, Bourdages et Germain, 1998, p. 26)

Dans «L'apport des faits phonétiques à la communication», Champagne-Muzar et Bourdages déclarent que ceux-ci distinguent les mots entre eux et cette distinction permet l'intercompréhension. Elles donnent comme exemple : *C'est assez/C'est tâché*. D'autre part la prosodie permet de mettre en relief les éléments porteurs de sens dans un énoncé. Les faits phonétiques constituent «une source de renseignements dont les données peuvent être prises en parallèle avec des renseignements de nature linguistique et contextuelle» (p. 32).

Les auteures se penchent également sur «L'apport des faits phonétiques aux habiletés langagières» et soulignent qu'il est bien difficile d'aborder la production orale/ expression orale en faisant abstraction de la phonétique et de la prosodie. Il est vrai que la multiplication d'erreurs phonétiques rend une communication peu compréhensible. Dans le cas de la réception ou compréhension auditive, les auteures mentionnent qu'il a été prouvé que la pratique phonétique menée de manière systématique permet un apprentissage plus rapide et plus significatif de la compréhension auditive. De la même manière, *«une connaissance de la prosodie de la langue cible permet à l'apprenant de segmenter l'énoncé en lui attribuant un profil prosodique approprié.»* (p. 35)

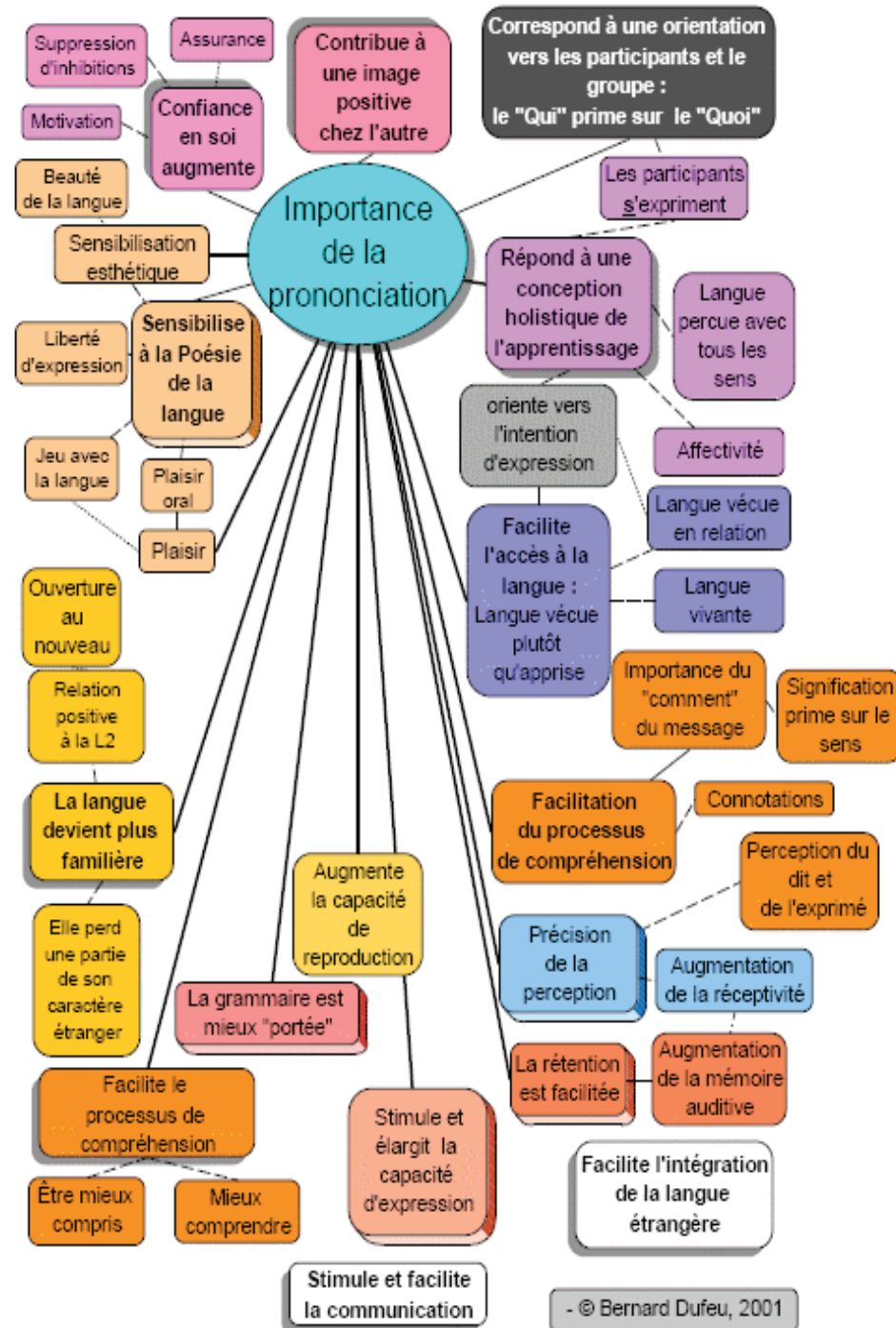
Une mauvaise prononciation, un seul son mal prononcé interdit la correcte communication, l'interaction efficace entre deux interlocuteurs.

La question de l'enseignement de la phonétique et de la phonologie nous mène à des réflexions diverses sur les origines de sa relégation dans la classe de Fle. Selon Bernard Dufeu (2008), un des principaux obstacles à l'inclusion de la phonétique en salle de classe est *«le fossé entre les propositions des didacticiens ou les bonnes intentions des formateurs dans ce domaine d'une part et la place accordée à la prononciation dans la réalité d'autre part»*. Il liste les causes de ce phénomène et donne des arguments en faveur d'une plus grande place de la phonétique et de la phonologie dans l'enseignement de la langue étrangère.

Les causes de la sous-estimation de la phonétique et de la phonologie sont dues, d'après B. Dufeu, à l'histoire de l'enseignement des langues qui donnait la priorité à l'écrit inscrit dans toutes les étapes de l'enseignement/apprentissage. Celui-ci se faisait à partir d'un document écrit qui servait de support à toutes les activités en salle de classe et même pour les devoirs à la maison seulement à une certaine époque !!!! C'est un problème de formation... des enseignants notamment en grammaire qui ne montre que le volet écrit des règles.

Dans mon contexte d'enseignement, nombre de professeurs continuent de privilégier le document écrit. Les activités sont souvent des activités d'écriture à partir de ces documents. Lorsqu'ils prévoient une activité orale, celle-ci dépend d'un support écrit à partir duquel les apprenants travailleront sur la compréhension du texte, sur le lexique. Et peu de professeurs corrigent la prononciation au moment des présentations orales de leurs élèves.

Bernard Dufeu (2008)¹⁸ résume les avantages d'une bonne prononciation dans un schéma présenté ci-dessous.



18 http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique_dufeu3.htm

La prononciation d'une langue étrangère transmet une dimension physique et affective du langage dans un enseignement qui met en avant l'intellect. Elle transmet à l'interlocuteur ce que dans certains manuels les auteurs appellent la "musique de la langue". B.Dufeu montre dans ce schéma les divers horizons qui se présentent au locuteur d'une langue étrangère lorsqu'il donne l'importance qu'elle mérite à une correcte prononciation de celle-ci. C'est une perspective holistique qu'il nous présente ici. L'apprenant est placé au centre de l'apprentissage et les facteurs émotionnels sont privilégiés. La confiance en soi de l'apprenant augmente facilitant une approche et une réalisation efficaces.

La phonétique est le parent pauvre de l'enseignement du FLE, les professeurs n'étant pas formés dans cette spécialité. La phonétique, la prosodie qui s'appuient sur la gestuelle, mettent en jeu les marqueurs corporels, la communication des affects, la personnalité de l'individu (Silva, 2011). Freland-Ricard (2002) propose, tout comme Silva, les jeux phonétiques afin de permettre une meilleure compréhension et préhension de leurs faits. Cependant, chez des locuteurs mexicains, si sensibles au regard de l'autre, cette gymnastique vocale, mais aussi physique, représente un exercice difficile à réaliser. Ils se sentent "ridicules", "pas sérieux", "maniérés". Comme nous l'avons vu, la motivation étant instrumentale, les enseignants de FLE de l'institution accepteront-ils les changements variés que demande l'apprentissage de la prononciation du français?¹⁹

Pendant plusieurs années et jusqu'à l'année dernière, j'ai été tutrice de -stagiaires du CFPLC français pour le module de "Observation, Planification et Pratique de classe" (OPP) qui dure toute une année, tous les mardis et les jeudis de 16 à 20 h 30.

Je devais donc pendant la première partie de la classe (une durée d'une heure trente) accompagner les quatre stagiaires dont j'étais responsable, dans leurs observations de classe ; celles-ci variaient selon les niveaux et les groupes "visités". Lorsque les instructions d'observation se centraient sur l'enseignement de la phonétique, je prenais des notes, qui ajoutées à celles de mes stagiaires m'ont fourni un corpus assez important.

Au cours des différentes observations, j'ai pu constater que l'enseignement de la phonétique était souvent oublié. Lorsque l'enseignant, et j'inclus les natifs, osaient parler phonétique ou prononciation c'était pour réaliser les exercices proposés dans le manuel. La correction ne s'accompagnait d'aucune réflexion, d'aucune conceptualisation ou intellectualisation. De leur côté, les enseignants, lors des retours après la classe, ne faisaient pas de remarques, ne posaient pas de questions tant sur

19 Wachs, S., Tendances actuelles dans l'enseignement du français, langue étrangère(FLE), Paris3 Sorbonne Nouvelle, Revista de Lenguas Modernas , No 14, 2011, pp. 183-196, ISSN : 1659-1933

leur maîtrise de la langue, que sur leur prononciation. Me concentrant davantage sur ce point-là, j'ai essayé par le biais de questions simples et de manière informelle de connaître les raisons de ce désintérêt et même de la négation de l'erreur phonétique.

Pour trois des cinq enseignants observés, la phonétique n'est pas une priorité, les erreurs ne sont pas un obstacle à la communication. L'un d'eux déclare : *Les Français sont très pointilleux, en plus ils ne font jamais d'effort pour comprendre un étranger*'. Les deux autres professeurs reconnaissent une "certaine importance" à la prononciation, mais *"rien à voir avec la grammaire et le lexique. C'est ce qui sert à se comprendre et à bien parler une langue !"*.

Comment donc proposer à ces collègues de suivre un cours qui -c'est du moins mon intention tout au cours de son élaboration- les aiderait à comprendre l'importance de la pratique de la phonétique dans leur cours de langue ?

Champagne-Muzard et Bourdages (1998) soulignent l'importance de « [...] l'apport des faits segmentaux et suprasegmentaux à la communication en général et au développement de certaines habiletés ». Ces deux auteures font une mise au point terminologique dans laquelle elles définissent les phénomènes suprasegmentaux ou

«D'après les recherches actuelles dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde, l'intégration d'une pratique phonétique semble donc un objectif pertinent, et la nécessité de ce genre de travail est reconnue par la majorité des enseignants» (Bazzit 1998 :126 in Champagne-Muzard et Bourdages)

Mes stagiaires de leur côté avaient relevé des problèmes au niveau de la syntaxe, des aspects sémantiques et lexicaux.

J'ai réuni dans le tableau ci-dessous quelques résultats :

Enseignant	Phonétique Erreurs relevées	Production orale Erreurs relevées	Niveau CECR
* Luis	[y]/[u], [b]/[v], [e]/[e] [ə], [s]/[z], [ð]/[ã] [ɛ].	<i>J'a fini/ C'est très délicieux/ Il a vu les étudiants et il les a dit d'attendre/ Elle a née depuis 17 ans... Nous étions arrêtés au feu et la voiture a passé. Il étudie en vue d'être professeur.</i>	Phonétique : B1 Production orale : A2

Enseignant	Phonétique Erreurs relevées	Production orale Erreurs relevées	Niveau CECR
Guadalupe	[f]/[v], [y]/[u], [j], [e] [e]/[ə], [ð]/[ã] [ɛ], [z], [ʒ]	<i>C'est médecin de la campagne.../ C'est mon livre : ce livre c'est mon livre (au lieu de C'est le mien</i>	Phonétique : A2 Production orale : B1
Rosalía	[e]/ [ə], [b]/[v], [j]	<i>Tu vois cette chemise c'est bleue/ Il veut y aller les visiter/</i>	Phonétique : B2 Production orale : B1
Hilda	p]/[b], [u]/[y] [i], [j] [ã]/[ɛ]	<i>Il a visité à son oncle le mardi dernier/Nous revenons de la France/J'ai préparé une activité amusante par vous/Vous marchez droit sur la rue/</i>	Phonétique : A2 Production orale : A2
Xochitl	[i] /[y]/[u], [s]/[z],	<i>Tu es-t-un étudiant de philosophie ? Les parents de Carlos ont 3 enfants. Ils sont les siens et ils les aiment. J'ai descendu vite pour la voir.</i>	Phonétique : B2 Production orale : B1
* Les noms ont été changés.		Les erreurs que montre cette colonne ont été relevées au cours de différentes sessions d'enseignement de FLE. Il s'agit d'échanges enseignants-apprenants en salle de classe.	

Nous pouvons observer que seulement deux des professeurs possèdent le niveau B2 du CECR qui décrit la compétence phonétique ainsi :

A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

Ce qui n'est pas le cas de manière absolue. L'accent étranger est perceptible et souvent assez marqué cependant il ne gêne pas la communication. Dans l'un des deux cas (Rosalía) nous avons noté des erreurs prosodiques ; le professeur ne respecte pas les groupes rythmiques, ni l'intonation ce qui provoque une incompréhension du message.

Les trois autres professeurs possèdent un niveau A2 décrit ainsi dans le CECR :

La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

Nous pouvons remarquer dans les erreurs relevées une interférence marquée de l'espagnol. Luis, Guadalupe et Hilda prononcent [z] au lieu de [s], [iy] au lieu de [y] : /chanZon/, chauZure/, /riYe/ pour la "rue", ou [u] au lieu de [y] dans la /c/u/isine, /pl/u/s au lieu de pl/y/s, h/u/it au lieu de h/y/it... Les trois ne distinguent pas les voyelles nasales et prononcent [ã] dans "copain", "maison", "chanson", "lapin" etc...

Dans l'un des cas, la production morphosyntaxique atteint un niveau B1 alors que la prononciation est restée au niveau A2. Les fautes de morphosyntaxe se trouvent au niveau des prépositions, des déterminants, de la morphologie des verbes, et cela se retrouve avec plus ou moins de fréquence chez les cinq professeurs. Nous avons également relevé des fautes de type phonème-graphème :

L'aire glacière pour l'ère glaciaire / La mèrie, le mère pour la mairie et le maire, la fête, la faite...

Lors de mes observations j'ai remarqué également que les professeurs n'utilisent pas la transcription phonétique API afin d'aider les apprenants dans leur production de prononciation. Interrogés sur ce point-là, tous ont répondu que lors de leur apprentissage du français l'API ne leur avait pas été enseigné et que cela leur paraissait, autant pour eux que pour leurs apprenants une difficulté ajoutée au processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

3.3.- Analyse de la place de la phonétique dans les manuels utilisés au département de français.

Les trois manuels utilisés par les enseignants du département de français du CELE pour les niveaux A1/A2 sont :

- Version Originale 1
- Alter Ego 1 et 2
- Le Nouveau Taxi 1

Les niveaux suivants qui vont jusqu'à B2 et C1, n'utilisent pas de manuels.

Version Originale 1 : Le livre de l'élève (+ CD et DVD)

Le cahier d'exercices (+ CD)

Le CD-ROM guide pédagogique

Des activités en ligne complémentaires sur le site de Version Originale.

Auteurs : Monique Denyer, Agustín Garmendia, Marie-Laure Lions-Olivieri.

Diffusion, Édition Maison des Langues, Barcelone, 2009, 157 pages.

Version Originale 1 se divise en huit unités qui se divisent elles-mêmes en cinq séquences chacune. La part allouée à la phonétique est inscrite dans une séquence appelée *À la découverte de la langue qui contient une section dénommée Des sons et des lettres*. Dans cette section de trois pages consacrée à la découverte des structures linguistiques, la table des matières annonce la rubrique phonétique. Dans la séquence "Outils", où l'on propose des tableaux d'explication des faits de grammaire, on trouve des précis de prononciation ayant certaines incidences grammaticales, avec leur transcription phonétique, sans pour autant proposer des activités structurées de travail phonétique.

A la fin du manuel, dans le précis de grammaire, il est possible de consulter l'Alphabet Phonétique International (API), illustré avec des mots diapason accompagnés de

leur transcription phonétique. Il est possible de consulter des explications des faits grammaticaux étudiés dans chaque leçon. Il ne s'agit cependant pas d'exercices de phonétique.

Le manuel est accompagné d'un cahier d'exercices où l'on trouve cinq activités de systématisation des faits phonétiques. Seulement quatre des activités viennent renforcer les incidences étudiées dans le livre de l'élève, puisque l'une d'elles fait découvrir le son [o] et sa représentation graphique. Cependant ce phonème ne fait pas partie des objectifs en matière phonétique du livre de l'élève.

Nous trouvons neuf sections consacrées à un travail phonétique. L'importance est d'abord donnée à la relation phonie-graphie de certaines voyelles, puis les auteurs proposent des activités de reconnaissance, de discrimination, d'intonation, d'imitation et de relation graphie-phonie de divers faits grammaticaux. Il n'y a pas de propositions d'évaluation de ces faits phonétiques. (Exemples d'exercices en annexe 2)

Alter Ego A1>A2 : Le livre de l'élève avec CD audio inclus

Le cahier d'activités, comprenant un portfolio pour l'élève.

Un guide pédagogique, comprenant des tests.

3 CD audio ou cassettes pour la classe.

Un vidéo pour les niveaux 1 et 2.

Un carnet complémentaire *Évaluation/Entraînement au DELF A1*

Auteurs : Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique M.

Quizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries,

Hachette *Français langue étrangère*, Paris, 2006, 192 pages.

Alter Ego 1 contient neuf dossiers de trois leçons chacun. Chaque dossier se termine sur un *Carnet de voyage*, et qui ouvre sur une composante culturelle et interactive. La phonétique est annoncée de manière explicite dans la table des matières. Un fait phonétique est abordé dans chaque leçon, bien que d'une manière rapide. Les objectifs phonétiques ne sont pas mentionnés dans le contrat d'apprentissage ni même dans l'avant-propos des auteurs.

Les leçons sont composées de deux doubles pages qui présentent des activités de compréhension, suivies d'activités d'expression et de réemploi. Les apprenants ainsi que l'enseignant trouveront des *Points de langue* et des *Aide mémoire* qui permettront un travail de conceptualisation et de systématisation. Pour chaque leçon le manuel présente des contenus socio-culturels, des objectifs communicatifs et savoir-faire, des objectifs linguistiques.

Avec le portfolio, les apprenants ont accès à des fiches de réflexion qui permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer, de vérifier ses acquis et de remédier aux possibles lacunes détectées, avec l'aide de l'enseignant.

A la fin du manuel la rubrique *Horizons* propose aux apprenants un retour ludique sur les thèmes interculturels vus en cours.

Après la carte de *La France administrative* et un *calendrier* divisé en deux semestres, nous trouvons les transcriptions des documents oraux de chaque dossier. Suivent un *Précis grammatical* et un tableau des voyelles principales du français, des consonnes et des semi-consonnes du français, un tableau de conjugaison et un lexique multilingue.

Les documents sonores mis à la disposition de l'étudiant sont pédagogisés et manquent de naturel. Des exercices de syllabation, de segmentation, de prosodie sont proposés. Les aspects suprasegmentaux et segmentaux apparaissent dans chaque leçon. Par exemple, dans le dossier 1, nous trouvons : l'accentuation de la dernière syllabe, [y], [u], l'intonation montante et descendante, la prononciation des nombres, la liaison avec les nombres, la discrimination [s], [z].

Les exercices proposés demandent une activité d'écoute, de discrimination, de répétition, de systématisation et de réemploi dans la majorité des cas.

Les auteurs ne proposent pas de manière explicite l'évaluation des faits phonétiques.

Le nouveau Taxi ! 1 : Le livre de l'élève + DVD- ROM inclus

Le cahier d'exercices

Le guide pédagogique avec l'exploitation pédagogique du DVD-ROM + 27 fiches pédagogiques (test, révision, approfondissement) et leurs corrigés.

Auteurs : Guy Capelle, Patrick Guédon, Hachette *Français langue étrangère*, 2009, Paris.

Le Nouveau Taxi 1 se divise en neuf unités de quatre leçons chacune, complétées par trois évaluations de préparation ou de «type DELF». On y trouve un lexique thématique ainsi qu'un lexique multilingue, des tableaux de conjugaison, une carte de la langue française dans le monde, une carte touristique, les transcriptions des documents oraux, l'alphabet phonétique et un mémento grammatical. Le livre de l'élève est accompagné d'un cahier d'exercices, d'un portfolio dans le DVD Rom. L'enseignant peut s'inspirer du guide pédagogique.

Dans ce manuel, la phonétique apparaît dès la première unité, avec l'intonation, la syllabation, l'accent tonique. Dans l'unité 2, l'apprenant travaille les liaisons, dans l'unité 3, l'articulation non arrondie et arrondie, les liaisons interdites et dans l'unité 4, la prononciation des chiffres, les oppositions [s] [z] et la prononciation du [R]. Dans les cinq unités restantes, l'apprenant s'initie à la prononciation des voyelles, des consonnes, aux différentes oppositions de sons. Dans ce manuel, "l'espace phonétique" est relégué en bas de la double page droite de chaque leçon, annoncé par une étiquette «Prononcez» dont la couleur varie avec chaque leçon. Il est toujours demandé à l'apprenant d'écouter, de répéter ou d'imiter, parfois de discriminer.

Je présente quelques exemples d'exercices de phonétique, dans ces trois manuels en Annexe 2, 3, 4.

Les exercices de phonétique présentés dans les trois manuels, ainsi que leur progression sont peu adaptés aux apprenants mexicains car étant très semblables au modèle traditionnel d'écoute/répétition. Aucune des activités qui apparaissent dans les manuels ne font appel à l'approche comparative de phonèmes français/espagnol mexicain.

L'enseignement de la prononciation y est réduite à une dimension trop rationnelle, ne faisant pas appel à l'affect des apprenants ni à leurs acquis de leur langue maternelle. Ce sont des exercices conçus pour un public en général et partant "aseptiques" et peu motivant pour nos apprenants.

3.4.- Réflexions des professeurs de Français Langue Étrangère du CELE face à leur pratique.

Nombre de mes collègues sollicités ont déclaré qu'ils doivent faire face à des situations pédagogiques si diverses en salle de classe (du fait du contexte académique varié de leurs apprenants) que l'enseignement de la prononciation représentait pour eux un obstacle majeur pour lequel ils ne se sentaient pas préparés. Ils expriment un certain désarroi devant les demandes d'explications de leurs apprenants, cependant ils pensent que l'intellectualisation, conceptualisation des sons ou explications théoriques ne sont

pas utiles. La majorité de leurs apprenants veulent seulement obtenir une certification, en général B2, afin de pouvoir poursuivre des études de maîtrise ou de doctorat et dans certains cas, les continuer en France.

Dans les entretiens informels, il ressort que deux enseignants connaissent un site Internet de phonétique.²⁰

Selon eux, ce site ne leur avait pas apporté de solution au problème de la correction.

Les autres collègues, et j'ai pu le constater lors des observations de classe, utilisent les exercices du manuel sans les mettre en contexte; ils recourent au guide pédagogique pour la correction sans effectuer de retour, de rétro alimentation ou de correction des erreurs. Deux d'entre eux m'expliquent qu'ils ne discriminent pas tous les sons et qu'ils sont souvent gênés devant les attentes des apprenants.

L'un d'eux déclare que parfois il "se sent un peu ridicule" lorsqu'il doit prononcer et que pour cela il ne fait pas d'effort et ne cherche pas à reproduire la prononciation correcte. Il écoute parfois des chansons en français mais il essaie plutôt d'en comprendre le sens ou le lexique.

3.5.- Les attentes des enseignants.

Les enseignants qui ne suivront pas le cours en ligne au sein d'une formation de professeurs de FLE comme ceux du CFPLC et du DAPEFLE s'inscriront afin d'obtenir un certificat qui leur permettra d'ajouter "un plus" à leur *Curriculum Vitae* et à leur formation continue afin d'assurer un contrat à durée déterminée pour un nouveau semestre.

Tous se montrent un peu indécis quant à leurs besoins, escrimant le manque de temps, la difficulté de la matière, la nécessité d'avoir un tuteur vraiment "présent", qui les "suive" régulièrement.

Les enseignants attendent d'être pourvus d'exercices "très pratiques, faciles à utiliser, ludiques". L'un d'eux demande "quelque chose d'original"; les exercices présentés dans les manuels ne riment à rien. Ils n'expliquent pas les difficultés, ne nous disent pas comment y faire face, les corriger".

²⁰ <http://phonetique.free.fr>

CHAPITRE IV

IV. Élaboration du projet de stage. Une démarche de recherche-action.

4.1.- Les fondements théoriques de la recherche.

François Mangenot dans le cours ‘‘Méthodologie du mémoire professionnel’’ (p. 16) cite G. Gagné, L. Sprenger-Charolles, R. Lazures et F. Ropé définissant ainsi la recherche-action :

«Que ce soit pour régler un problème particulier, réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou «réguler» l’action, la recherche-action poursuit un objectif central [...] : la transformation de la réalité pédagogique.»

C’est dans cette démarche de recherche-action que j’inscrirais mon parcours de stage ; mais il me semble aussi que par certaines variables indépendantes de l’analyse des données par exemple ou par les approximations successives dans les méthodes de résolution, ce parcours n’est pas éloigné de la méthode itérative. C’est-à-dire que, pour chaque solution présentée ou module expérimenté, les commentaires des collègues sollicités m’amenaient à offrir de nouvelles solutions de remédiation.

Qu’il s’agisse de la démarche de recherche-action ou de la démarche itérative, il nous faut dans un premier temps établir un état des lieux. A partir d’une observation, de la détection d’un problème et d’un recueil de données collectées, il s’agit de proposer une action et de la mettre en œuvre.

La recherche action comme tout autre recherche doit reposer sur :

- *une observation rigoureuse et méthodique avec des techniques fiables,*
- *une ou des investigations antérieures autour du même thème de recherche,*
- *une conceptualisation afin de structurer les données et leur donner du sens,*
- *une capacité d’auto-critique et de questionnement quant à l’efficacité de sa démarche de recherche. (Catanas, 2001, p.15).*

La démarche de recherche-action qui se caractérise par un « *va-et vient permanent entre les réalités du terrain et les apports de la réflexion théorique* » (Degache, 2006b : 31) et vise à travers l'intervention, « *la transformation de la réalité pédagogique* » (Gagné et al. 1989, in Mangenot 2000 : 111), réalité nouvelle qu'il s'agit alors de décrire et de comprendre avant d'envisager de renouveler le processus. Soit une démarche en quatre temps qui « *peuvent fonctionner soit linéairement, soit en interaction (en boucle ou spirale)* » (ibid.) : *formulation de la problématique ; conception d'interventions ; essai en situation de formation ; analyse et évaluation.* (Degache, 2006)²¹

Démarche itérative. Substantif féminin. Une démarche est itérative lorsqu'elle n'est pas linéaire.

C'est-à-dire qu'elle permet de faire l'aller et retour à l'une ou l'autre des phases du projet en fonction, soit :

- D'une recherche d'information complémentaire.
- D'interrogations apparaissant au fur et à mesure des avancées.
- Des problèmes rencontrés ou des résultats obtenus.

Exemple d'aller et retour d'une phase à l'autre. Il sera nécessaire de revoir les actions et les objectifs à mettre en place en fonction des ressources obtenues tout en veillant à ne pas compromettre les améliorations à apporter.²²

La démarche itérative demande une reformulation des besoins auprès de l'acteur de la commande, c'est-à-dire que la demande doit être analysée puis retournée au demandeur en termes de recherche. On s'applique ensuite à trouver les meilleurs moyens de recherche à partir des disponibilités de l'institution (dans notre cas). Comme dans toute recherche, il faut en maîtriser les outils, faire appel à des allers-retours constants au cours du développement du projet, mettre à contribution les possibles utilisateurs de ce projet, leur faire piloter le projet étape après étape, y apporter des modifications en tenant compte de leurs besoins.

²¹ DEGACHE, C. (2006), « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne des enseignants tuteurs », in M. H. Araújo e Sá, S. Melo, J. Fróis (éds.), *Comunicação eletrónica em contextos de educação linguística. Teorias epráticas, Intercompreensão 13*, décembre 2006, Santarém, Portugal, 101-121.

²² LAOT, F. et ROUAH, M., *Piloter le développement social. Guide d'évaluation dynamique et participative*, Édition l'Harmattan, p. 17 http://www.ifracep.fr/Contenu_de_formation_internet/Dictionnaire/D.pdf, consulté le 2 décembre 2011.

4.2.- La méthodologie du recueil des données.

Mon stage aura duré presque un an du fait de la spécificité de la commande pour la néophyte que je suis dans l'enseignement de la phonétique, de la complexité de l'environnement, de la difficulté des différents acteurs à comprendre l'importance du projet pour moi-même et/ou pour l'institution, du peu de temps disponible de l'équipe technique de la Coordination d'Éducation à Distance, des heures destinées à l'enseignement du FLE, à la Didactique de la culture dans le CFPLC et finalement à ma mission en temps que coordinatrice de la Formation des Professeurs du CELE.

Dans le chapitre 2 « Méthodologie du recueil d'informations » (p. 19), François Mangenot préconise « *le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'entretien focalisé* ».

J'ai choisi un questionnaire avec des questions offrant des options de réponse (choix multiple) ainsi que certaines questions ouvertes permettant à mes collègues d'ajouter des commentaires. (Annexe 5-20). Les deux situations permettant d'avoir un panorama plus ample sur les opinions exprimées.

À plusieurs reprises, j'ai rencontré mes collègues et les stagiaires du CFPLC et du DAPEFLE pour des entretiens informels, beaucoup d'entre eux pensant qu'un document écrit (le questionnaire) même anonyme pourrait leur porter préjudice.

Les entretiens n'ont pas été comptabilisés car spontanés. Il s'agissait de conversations entre collègues au cours de réunions pédagogiques ou de conversations « de couloir », entre deux cours.

Les questions formulées dans le questionnaire ainsi que les observations au cours des conversations prétendaient me faire découvrir quelle est la perception de tous ces collègues ou des stagiaires quant à l'enseignement de la phonétique du FLE, son importance en classe. Je voulais aussi « deviner » si certains d'entre eux avaient réfléchi au problème, s'ils avaient déjà observé en eux-mêmes ou chez leurs apprenants les erreurs de prononciation les plus récurrentes mais aussi déterminer qu'elles étaient les erreurs commises par les enseignants non soumis à une contrainte.

Cinq enseignants et dix stagiaires ont bien voulu participer et répondre, bien que ce ne soient pas toujours les mêmes pour les deux exercices.

4.3.- Les étapes de la recherche-action dans le cadre du projet.

Le premier pas du processus est donc ‘‘d’établir un état des lieux’’ ; Le diagnostic avait été établi par la directrice de l’établissement qui, en tant que native de la langue française nous avait fait part de sa préoccupation concernant la prononciation de certains enseignants de Fle ainsi que des stagiaires des deux cours de formation de professeurs, CFPLC et DAPEFLE. Mais je voulais confirmer ce diagnostic, surtout parce que les stagiaires des deux cours de formation étaient bien différents de ceux testés par Madame Signoret, de par leur cursus universitaire et surtout leur expérience dans l’enseignement du Fle. En effet, la majorité des stagiaires enseigne le Fle depuis au moins trois ans, certains, bien davantage.

Les entretiens ont révélé les erreurs de prononciation de la majorité d’entre eux, confirmées par Madame Michèle Freland-Ricard, professeur de Phonétique du DAPEFLE à ce moment-là. Les réflexions résultant des commentaires des stagiaires ont conduit Madame Signoret à me demander l’élaboration du cours en ligne, objet du stage.

J’ai donc procédé à établir un questionnaire afin de savoir si ce cours en ligne pourrait répondre aux attentes des professeurs. Ce sont surtout les stagiaires du CFPLC et du DAPEFLE qui ont répondu, alors que seulement un nombre restreint de collègues du département de français l’a fait. Le cours en ligne qui m’a été commandé se doit donc de répondre aux attentes des professeurs de FLE qu’ils soient en formation initiale ou en formation continue.

Le questionnaire se situe dans un travail de recherche ou d’enquête comme un moyen de recueillir des informations de façon méthodique. Ces données permettent de vérifier les hypothèses de recherche.

Une recherche ou une enquête naissent d’une incertitude, d’un problème à résoudre, d’un besoin d’information etc...À ce stade l’idée est floue, elle indique une direction mais est encore très vague.

L’objet de l’enquête est une définition plus précise à partir de l’idée et une délimitation de son ‘‘champ’’ avec un maximum de clarté.²³

Le questionnaire qui fut soumis à mes collègues et aux stagiaires de deux formations comportait quatre questions fermées (cocher des cases) dont il fallait justifier la

23 POIRIER-COUTANSAIS, G., *Le questionnaire, Méthodologie de la recherche*. Site consulté: promothee2004.free.fr/.../methodoquestionnaires, consulté le 15 décembre 2011.

réponse et deux questions ouvertes dans lesquelles les enseignants devaient expliquer leurs attentes, mais aussi apporter des idées ou faire des commentaires. Je voulais ainsi recueillir des informations d’ordre quantitatif panachées d’informations plus qualitatives²⁴ et plus libres qui me permettraient de construire une progression plus adaptée aux besoins, pour le cours sollicité. (Annexes 5-20)

J’avais observé des problèmes au niveau de la phonétique dans certains de mes collègues mexicains au cours des années où je les ai côtoyés quotidiennement. Cependant je ne pouvais me permettre dans le cadre de ce projet de les inviter à un entretien semi-directif car il se serait agi d’un tête-à-tête qui aurait pu paraître une offense à nombre d’entre eux, car pouvant mettre en doute leurs capacités didactiques. Le fait de me voir prendre des notes ou de cocher une case aurait suffi à ce qu’ils refusent l’entretien. C’est pour ces raisons que je me suis décidée pour l’entretien informel. Il n’était donc pas nécessaire de poser des questions sur l’enseignement de la prononciation du français mais simplement de repérer au cours des conversations entre collègues les erreurs de prononciation de l’un ou de l’autre. Pour cela je me suis munie d’un crayon et d’une feuille de papier et face aux sons que j’avais préalablement inscrits je marquais un bâton lorsque je relevais une erreur, sans mentionner le nom de l’enseignant. En comptabilisant les bâtons, j’ai obtenu un panorama assez complet vers lequel diriger les modules du cours. (Annexe 21).

La directrice du CELE m’ayant donné entière liberté tant dans les étapes d’élaboration du projet que dans sa durée, je me suis surtout dirigée à ma tutrice de stage, Madame María Antonieta Rodríguez Rivera, coordinatrice du Centre d’Enseignement à Distance (CED). Celle-ci m’a conseillée surtout du point de vue technique pour l’élaboration des modules du cours et la construction de l’interface par exemple. Madame Katsumi Yoshida, pédagogue du CED, est venue souvent à mon secours parfois pour le choix des activités que je proposais, parfois pour la correcte rédaction des objectifs d’apprentissage. Les étapes de la recherche ainsi que celles de l’action ont été soumises à Madame Dominique Abry, ma directrice de mémoire.

Comme je l’ai mentionné plus haut, mon stage s’est étendu sur une année étant donné ma surcharge de travail ainsi que le nombre réduit de l’équipe technique, eux-mêmes devant participer dans les divers projets de cours en ligne des chercheurs du DLA. Je n’ai donc pas eu l’occasion pour le moment de présenter mon cours dans un atelier, mais j’ai sollicité tout le monde au cours de son élaboration, des pré-validations, des

24 MANGENOT, F., *Méthodologie du mémoire professionnel, Cours Master2PRO*.

révisions, des conseils. J'ai de manière systématique remis en cause tant la conception que les contenus des modules et le support technique choisi.

Ce cours est conçu de manière à ce que les collègues qui y participent puissent y apporter des modifications, des suggestions. Dans ces cas-là nous serions dans un modèle de démarche implicative. Les apports multiples tout au long de la conception du projet rendent celle-ci plus solide car bénéficiant d'un regard critique et objectif externe.

Le stage s'est déroulé comme suit :

DÉROULEMENT DU STAGE	Novembre 2010-octobre 2011
Entretiens avec la directrice du Centre sur les besoins et les contraintes du projet. (Ingénierie politique)	Novembre-décembre 2010
Entretiens et analyse des supports informatiques susceptibles d'être utilisés dans le projet en collaboration avec la tutrice du stage. (Ingénierie de formation)	Janvier-février 2011
Analyse des ressources humaines-support (Ingénierie de formation)	Février-mars 2011
Elaboration et application du questionnaire.	Mars 2011
Observations de classes dans le cadre du CFPLC	Mars à avril (10 sessions)
Analyse des réponses au questionnaire.	Avril
Présentation du projet à la tutrice: esquisse de la structure du cours. Corrections.	Avril
Entretiens informels	Mars à avril
Réunions avec la tutrice ; présentation des 2 premiers modules.	Tous les vendredis de mars à avril
Suivi du cours "Salle Virtuelle" par deux professeurs de Fle et moi-même en vue du cours sujet du stage.	Avril 2011
Révision et commentaires de collègues pour les 2 premiers modules. Corrections.	Mai 2011
Inscription et suivi du cours "Tuteurs de cours à distance" par deux professeurs de Fle en vue de leur incorporation au cours sujet du stage.	Mai-juillet 2011
Elaboration des modules 3 et 4	Juin 2011
Présentation à la tutrice des modules 3 et 4. Corrections.	Septembre-octobre.
Elaboration de l'évaluation finale.	Novembre-décembre 2011

Révision des modules par les stagiaires du CFPLC. Corrections.	Février-mai 2012
Réunions tous les vendredis avec Madame Katsumi Yoshida, pédagogue adscrite à la CED.	
Pilotage du cours avec les stagiaires du CFPLC 2012	
Il devra être piloté avec les stagiaires du DAPEFLE et des professeurs du département de français, le CFPLC/français n'ayant pas été ouvert cette année.	

4.4.- L'analyse et les résultats de l'enquête et des entretiens.

a. Le système vocalique du français.

La langue française compte seize voyelles dont douze orales et quatre nasales.²⁵ Ces douze nasales sont :

l[i], [ɛ], [a], [ɑ], [y], [ø], [ɔ], [œ], [u], [o], [ɔ] et l'on utilise quatre critères pour les classer du point de vue articulaire, à savoir :

- la résonance
- l'aperture
- le lieu d'articulation
- la labialisation.

Les voyelles nasales sont : [ã], [õ], [œ̃], [ẽ].

Le voile du palais s'abaisse et une partie de l'air expiré passe par la cavité buccale et l'autre partie par les fosses nasales.

b. Le système vocalique de l'espagnol (mexicain)

Les voyelles de la langue espagnole sont au nombre de cinq.²⁶

²⁵ LEON, M., LEON, P. *La prononciation du français*, ed. Armand Colin, Paris, 2008, p. 122.

²⁶ FRIAS CONDE, X., *Introducción a la fonética y a la fonología del español*, p. 7, <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup04.pdf> (consulté le 22 novembre 2011).

Celles-ci sont : [a], [e], [i], [o], [u] : Elles sont toujours sonores, les cordes vocales entrant en vibration. Deux d'entre elles sont antérieures [e], [i] et dans ce cas, la langue est en avant dans la bouche.

Au centre du Mexique et surtout dans la capitale, les voyelles sont plus sourdes et courtes en ce qui concerne les atones ?

Dans son caractère supragésmental, l'émission est peu vigoureuse, le tempo lent et le ton aigu. Selon Henriquez Ureña (cité par Bar-Lewaw, 1965, p.204) «l'espagnol du Mexique se caractérise non seulement par son ample lexique d'origine nahuatl, mais aussi par ses curieux phonèmes et par l'intonation indigène. Les courbes mélodiques sont extrêmement semblables avec leur typique cadence finale. Sur la haute plaine du centre du Mexique on dépense peu d'air au moment d'émettre les sons. Le rythme du locuteur est lent et le ton aigu. [...] Cependant, la cadence finale de la phrase énonciative diffère énormément de celle de l'espagnol castillan»²⁷

Initiales	centrales	finales
Fermées	/i/	/u/
Intermédiaires	/e/	/o/
Ouvertes	/a/	

c. Le système consonantique du français.

Il est composé de dix-huit consonnes et trois semi-consonnes. Elles se distinguent selon leur lieu d'articulation et leur mode d'articulation. Le lieu d'articulation est représenté par l'axe horizontal et le mode d'articulation par l'axe vertical.²⁸

²⁷ BAR-LEWAW, I. (1965), A.H.I.ActasII, *Huellas del náhuatl en el castellano de México*

²⁸ PROJET *Phonologie du français contemporain*. <http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/prononciation.html?start=2> Consulté le 21 décembre 2011.

CONSONNES	bi-labiale	labio-dentale	apico-dentale	apico-alvéolaire	pré-dorso-alvéolaire	pré-dorso-palatale	dorso-palatale	dorso-vélaire	uvulaire
occlusive sourde	p		t					k	
occlusive sonore	b		d					g	
nasale	m						ɲ	ŋ	
fricative sourde		f	n		s	ʃ			
fricative sonore		v			z	ʒ			ʁ
latérale sonore				l					
Glissante semi-voyelles							ɥ, j	w	

d. Dans le tableau suivant, je présente le système consonantique de l'espagnol.

CONSONNES ESPAGNOL	labiales	labio-dentale	apico-dentale	apico-alvéolaire	pré-dorso-alvéolaire	pré-dorso-palatale	dorso-palatale	dorso-vélaire	uvulaire
occlusive sourde	p		t					k	
occlusive sonore	b		d					g	
nasale	m		n				ɲ		
fricative sourde		f		s		ʃ	tʃ	x	
fricative sonore		v			z	j			
latérale sonore				l					
vibrante simple				r					
vibrante multiple				R					

e. Le système consonnantique de l'espagnol mexicain:

CONSONNES ESPAGNOL MEXICAIN	labiales	labio- dentale	apico- dentale	apico- alvéolaire	pré-dorso- alvéolaire	pré-dorso- palatale	dorso- palatale	dorso- vélaire	uvulaire
occlusive sourde	p		t, tl, tz					k	
occlusive sonore	b		d					g	
nasale	m		n				ɲ		
fricative sourde		f	s		s, x	ʃ, x	tʃ	x	
fricative sonore						j			
latérale sonore				l					
vibrante simple				r					
vibrante multiple				rr					

Les consonnes finales ne disparaissent pas et au contraire on peut remarquer une tension renforcée du /s/ final par exemple : *Las niñas* [laSniniaS] ; le /d/ se prononce d'une manière plus tendue et soutenue que dans l'espagnol ibérique ou que dans les variantes espagnoles d'Amérique latine.

L'influence du nahuatl est significative, comme dans les mots contenant les sons /ts/ et /tl/ :

TzinTzunTzan (ville de l'État de Michoacán), tzentzontle (rossignol), dont le prononciation est semblable au son /z/ allemand-

Atl (eau/ et peintre connu), Tlaloc (dieu de la pluie) : Le son /tl/ est prononcé d'une manière très tendue.

Il n'existe pas de différence marquée entre /s/, /c/, /z/ : chacun peut être prononcé comme /s/.

La lettre /x/ représente les sons [ks], [s], [x] y [ʃ] ce qui induit à une grande variété et instabilité dans la prononciation des mots contenant ce son ou cette lettre.

L'analyse est la confrontation de la théorie à la réalité du terrain.

Voici un tableau montrant les réponses au questionnaire des différents collègues et stagiaires, sur les différents sons susceptibles de leur présenter des difficultés.

J'ai assigné un numéro à chacun des collègues ou des stagiaires qui ont répondu au questionnaire afin de préserver leur identité.

	[e] [ə] [ɛ]	[b] [v]	[s][z]	[y]	[j]	Les nasales	Les liaisons/ enchaînements
1 (stagiaire CFPLC)	x		x	x		x	
2 (stagiaire CFPLC)	x	x	x		x		x
3 (stagiaire CFPLC)	x		x	x	x	x	x
4 (stagiaire CFPLC)	x	x		x	x	x	
5 (stagiaire CFPLC)	x	x	x	x	x	x	x
6 (prof. du département de français)	x	x	x		x	x	
7 (prof. du département de français)	x		x	x	x	x	x
8 (prof. du département de français)		x	x	x		x	x
9 (prof. du département de français)	x		x		x		x
10 (prof. du département de français)		x	x	x		x	
11 (stagiaire DAPEFLE)	x	x	x	x	x	x	x
12 (stagiaire DAPEFLE)			x	x	x	x	x
13 (stagiaire DAPEFLE)	x	x		x		x	
14 (stagiaire DAPEFLE)	x		x		x	x	x
15 (stagiaire DAPEFLE)	x	x			x	x	x

Comme on pourra le noter dans ce tableau, les réponses au questionnaire sont sensiblement les mêmes, que les enseignants soient déjà en activité (tous sont Mexicains) ou qu'ils soient stagiaires de l'un ou de l'autre cours de formation.

En ce qui concerne les enseignants mexicains de Fle, la difficulté majeure se situe au niveau de la prononciation des voyelles nasales, ce qui est assez compréhensible les nasales n'existant pas en espagnol, du moins phonologiquement. Cette difficulté se reflète dans les apprenants, même dans les niveaux avancés (7^{ème} et 8^{ème} niveaux : 840 et 960 heures de fle respectivement). Mais il apparaît aussi, d'après les observations que nous avons faites mes stagiaires et moi-même dans les salles de classe (tableau p. 52-53) que les problèmes mentionnés par les enseignants dans le questionnaire sont bien plus divers et – je le crains- fossilisés. Tous mentionnent les cinq autres sons.

La prononciation de l'archiphonème [œ] présente une difficulté certaine pour douze des quinze professeurs, une professeure a déclaré dans les commentaires qu'elle était incapable de les distinguer dans un document oral, tant et si bien qu'elle n'osait s'aventurer à des exercices de phonétique, ni à corriger ses apprenants.

En réalité, les sons que tous les enseignants ont mentionnés ne se trouvent pas dans la phonétique mexicaine, un peu différente de l'espagnol de la péninsule, mais il n'est pas impossible pour nos apprenants ou pour nos collègues de les reproduire ; si la difficulté vient de l'intellectualisation, il existe des comparaisons possibles entre les deux prononciations.

Les théoriciens (les spécialistes) de la phonétique déclarent que l'apprenant d'une langue étrangère est sourd aux sons de la langue d'apprentissage. Il ne repère pas, ne distingue pas, les sons différents aux sons de sa langue maternelle. Pourtant, et même si parfois l'explication de l'enseignant sur la production de tel ou tel son peut paraître peu scientifique, il est souvent possible de comparer avec, dans notre cas, un son espagnol/mexicain ou un son approchant.

Par exemple : le son [ɛ] que les Mexicains ne distinguent pas du [e] et qui existe cependant dans leur langue. Il suffirait peut-être de leur faire remarquer que les mots : «perro», «cerro», «pez», «cuaderno» (chien, colline, poisson, cahier) contiennent ce son. Certains verbes à l'infinitif terminent par ce son : «Comer» (manger), «correr» (courir), «toser» (tousser), «tejer» (tricoter), «mujer» et bien d'autres.

L'archiphonème [œ] peut être prononcé assez correctement si l'on demande aux apprenants de projeter leurs lèvres en avant. En leur montrant la différence entre le son [e], lèvres étirées : /été, blé, chanter etc., puis ce même son mais en projetant les lèvres en avant ; le son produit est celui que l'on trouve dans : je, le, peu (Sons [ə], [œ] confondus). Il existe une onomatopée que les Mexicains utilisent lorsqu'ils

veulent exprimer leur surprise devant l'ignorance-sinon la bêtise- de leur interlocuteur et qui correspond au son [ø] ; il s'agit de «Beuh ! Beuh !» qu'ils émettent en agitant leurs mains ouvertes près de leurs oreilles. L'enseignant pourrait leur faire prendre conscience de cette possibilité.

Je pense que les enseignants ne doivent pas saturer leurs apprenants en les obligeant à savoir distinguer et reproduire les sons [ə] et [œ]. Certains Français les prononcent de la même manière.

Pour les semi-voyelles, il est possible de travailler à partir de répétitions : [y] [i], [y] [i], puis «Cui, cui, cui, lui, lui, lui, pui, pui, pui...». Haydée Silva (2010, p-3-12) propose une série de jeux : Le miroir, ça bouge, l'objet magique, la révérence, Jules a dit, par exemple (Annexe 22) qui permettent d'acquérir de manière ludique certains sons difficiles pour un public universitaire mexicain qu'elle connaît parfaitement.

- Il serait inexact de dire que les voyelles nasales n'existent pas en espagnol/mexicain, car les Mexicains connaissent le [̃] cubain qu'ils savent reproduire et qui est le son /on/ de la nasale française, et on peut le retrouver dans les mots : «hongo» (champignon), «mondongo» (sorte de danse), «fondo» (fond), «cachondo», «redondo» (rond) etc...

La phonétique espagnole compte seulement cinq voyelles alors que la langue française en compte seize avec une prédominance des articulations antérieures et une labialisation plus forte.

En français les consonnes opposent les sourdes et les sonores alors qu'en espagnol elles sont peu significatives.

Dans l'espagnol mexicain, nous trouverons des différences dans la prononciation de certaines consonnes avec leur prononciation avec l'espagnol "castillan". Par exemple :

- -Les consonnes /c/, /s/, /z/ se prononceront toutes de la même manière : /s/ «La cebra» (Sebra) – le zèbre-, «la cocina» (koSina)- la cuisine-, «la cebolla» (Seboya)- l'oignon-, «el sol» (Sol)- le soleil-, «la sal» (Sal)- le sel-, «Zaragoza» (SaragoSa)- Saragosse-, «la zozobra» (SoSobra)- l'angoisse- En espagnol/mexicain, le son [th] semblable à l'anglais de «Thing», «Thanks» n'existe pas.

De même pour le /r/. En espagnol, le /r/ est roulé : «pero» (mais) et même doublement roulé : «perro» (chien). Cependant nous pouvons dire à nos apprenants que la difficulté dans la prononciation de ce phonème n'est pas insurmontable s'ils veulent bien se souvenir que dans leur langue ils ont le jota de : «mujer» (femme), «jabalí» (sanglier) «jalapeño» (variété de chili), «Juan» (Jean), «jalea» (gelée), «gelatina» (gélatine) etc...

- Les deux consonnes qui posent un vrai problème sont le /b/ et le /v/ car en espagnol elles se prononcent de la même manière : /b/. Cependant j'ai souvent remarqué que lorsque l'on donne l'adresse d'un site électronique qui appartient au gouvernement, par exemple : www.sep.gob.mx, /gob/ est prononcé /goV/. Est-ce pour reproduire la prononciation qui se réfère aux sites gouvernementaux états-uniens ? (www.usa.gov).
- Il en va de même pour le yod. Tous les jours, l'enseignant de Fle essaie de faire prononcer correctement les mots «voyage», «fauteuil», «feuille» et cela n'est pas une tâche aisée. Il existe cependant le son [j] en espagnol, le /l/ mouillé : «la cebolla» (l'oignon), «la tortilla» (crêpe à la farine de maïs), «el cepillo» (la brosse), «la botella» (la bouteille), «la llama» (la flamme), «el caballo» (le cheval), «la yema» (le jaune de l'œuf), l'adjectif «yermo» (désolé/désert, pour qualifier un paysage). Il suffit souvent de le faire remarquer aux apprenant pour que ce son ne présente plus de difficulté.
- Il existe un autre son que l'on peut comparer à un son espagnol ; il s'agit de /gn/ de : espagnol, campagne, champagne, magnifique ; en espagnol il existe le /ñ/ de : «año» (année), «campiña» (campagne), «castaña» (châtaigne).
- Le son «x» se prononce [ks] en français alors qu'en espagnol du Mexique il peut avoir plusieurs prononciations du fait de la présence de mots ou de racines nahuatl dans la langue:
- Exemples : «x» : examen /ks/, comme en français, «x» Xalpa /ralpa/ (quartier de Mexico, nom d'origine nahuatl), «x» Xochimilco /Sotchimilco/ (quartier de Mexico- nom d'origine nahuatl), «x» xoconoxtle /Choconostle/ (fruit semblable à la figue de Barbarie).
- Les sons [ʃ], [ʒ] comme dans : «Julien chahute et Josiane joue» pourraient paraître d'une difficulté insurmontable tant pour les apprenants que pour les enseignants non spécialistes si l'on essaie de faire intellectualiser.

Le [ʃ] de «chocolat» que tout hispanophone serait tenté de prononcer «tchocolat» et ainsi commettre une erreur phonétique, le professeur de Fle mexicain, ses apprenants peuvent remédier l'erreur en se rappelant que dans le nord du Mexique (et que dans le centre du pays on se plaît à imiter, à manière de dérision), le son [ʃ] se prononce bien [ʃ] : par exemple lorsque l'on mentionne l'état de Chihuahua et sa capitale éponyme, on prononce [ʃiuaua] et non [tʃiuaua]. Le mot «muchacho» (garçon) se prononce dans cette région du nord du pays [muʃaʃo] et non [mutʃaʃo]. Ce mot-là est souvent utilisé avec la prononciation du nord, pour interpeler de manière amicale les apprenants un peu bruyants en salle de classe.

Il faut aussi mentionner que le film français «Chocolat» (qui est un mot mexicain d'origine nahuatl «xocolatl», se prononçant [ʃokolatl]) ainsi que la chanson d'Olivia Ruiz «La femme chocolat» ont été des facteurs importants dans la propagation et l'amélioration de la prononciation de ce phonème. Et puis tout le monde connaît et prononce à la perfection «Coco Chanel».

Quant aux liaisons, elles existent en espagnol : «una amiga» unAmiga (una amie)

«Mis amigos juegan en la arena» MiZamigos juegaNen LArena.

(Mes amis jouent sur le sable)

«Me quedé en Playa arena». Me quedé en PlayArena

(Je suis resté/je me suis hébergé à l'hôtel Plage sable) : lorsque qu'un vacancier n'a pas suffisamment d'argent pour payer son hébergement dans un hôtel, il dort sur la plage –donc à l'hôtel plage sable-.

Le «h» aspiré présente des difficultés certaines, car il n'existe pas en espagnol. Il faut demander aux apprenants d'établir un glossaire et de mémoriser les mots comportant un «h» aspiré. (Abry, 2007).

En ce qui concerne les différentes questions posées aux quinze enseignants et stagiaires, il fallait répondre par «oui» ou par «non» à la première et à la quatrième, de même à la seconde mais en justifiant la réponse ; La troisième portait sur les difficultés phonétiques à travailler (proposées par moi), les cinquième et sixième questions étaient ouvertes.

1. *Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?*
 - Dix réponses : OUI
 - Cinq réponses : JE NE SAIS PAS
 - Pas de : NON
2. *Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de Fle ? Expliquez pourquoi ?*
 - Douze réponses : OUI
 - Trois réponses : JE NE SAIS PAS
 - Pas de : NON

Justifications :

«Parce que c'est pour mieux se comprendre, si on prononce mal on se comprend pas.»

«Je réponds "Je ne sais pas" parce que je ne sais pas faire de la phonétique.»

«Je pense que la phonétique est un aspect très important dans l'apprentissage d'une langue puisqu'elle reflète une partie de la culture de celle-ci. De plus, en français, il existe beaucoup de paires minimales avec des significations totalement différentes, qui peuvent empêcher la communication. Étant donné que dans la langue française il existe beaucoup de phonèmes inexistants dans la langue espagnole, il me semble que la phonétique est indispensable.»

«La prononciation est importante pour les personnes qui apprennent une langue, il faudrait seulement tenir compte que les élèves ont aussi un accent.»

«Je ne crois pas que ce soit un aspect essentiel et indispensable dans un cours de français mais ce n'est pas non plus un aspect superflu.»

«Pour une bonne prononciation de la langue et pour éviter les confusions entre certains mots (poison, poisson). Pour une bonne compréhension orale.»

«Je crois que ça confond et décourage les élèves. On a déjà assez de mal avec la grammaire qui est plus importante.»

«Parce qu'il y a beaucoup de mots en français qui peuvent changer de sens selon la prononciation.»

«Elles sont fondamentales pour la compréhension et la production, pour communiquer efficacement.»

«Parce que la phonétique et la phonologie sont un niveau de la langue qui permet de remplir le sens d'un discours. Mais aussi il faut reconnaître que le rythme, l'intonation et l'articulation de sons permet (sic) aux apprenants d'entrer dans un contexte socio-linguistique.»

«Dans une situation de communication, une mauvaise prononciation peut créer des conflits.»

«Parce que la phonétique et la phonologie font partie de la linguistique et des habiletés communicatives (expression et production orales).»

«Pour surmonter les difficultés que les étudiants non-francophones (comme les étudiants de CELE) rencontrent dans leur apprentissage du Fle au niveau de l'oral.»

«Parce que la phonétique et la phonologie sont pour moi la base pour enseigner une langue étrangère qu'est la langue française. Dans la communication, il y a toujours un émetteur et un récepteur. Dans ce contexte, communiquer implique entendre et dé codifier les sons du message.»

3. *Quels seraient, selon vous, les points phonétiques à travailler ?*

Je proposais : les nasales, le [y] le yod, les sons [e], [ɛ], [ø], les [s], [z], [b], [v]...

Les quinze professeurs les ont tous signalés. Plusieurs n'avaient jamais entendu parler du yod, un autre marque un point d'interrogation près du [y].

L'un d'eux remarque que « l'enseignement de la phonétique en salle de classe est très ennuyeux pour les étudiants du fait qu'ils le trouvent rigolo et sans importance significative. Ici, il serait important de leur faire comprendre la valeur et l'utilité de la phonétique.»

«Je pense que tous les points sont importants, mais cela dépend des difficultés de chaque personne. Peut-être chacun peut choisir les points de phonétique à travailler.»

«Tout ce qui implique des difficultés pour les hispanophones.»

4. *Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?*

- Deux stagiaires du DAPEFLE pensent que «la théorie est nécessaire mais ce dont ils ont surtout besoin c'est de l'application efficace de cette théorie en salle de classe».

L'un d'eux répond «oui», mais sans ajouter de commentaire.

Les deux autres répondent «non» sans ajouter de commentaire.

- Deux des cinq enseignants du département de français demandent «un peu de théorie mais avec des explications claires pour pouvoir les appliquer à nos apprenants.»

Trois enseignants du département pensent que l'intellectualisation des faits phonétiques n'est pas nécessaire car ils répondent «non» à la question.

- Pour les stagiaires du CFPLC, «la théorie est importante à condition qu'elle soit présentée d'une manière simple» (Pour trois d'entre eux). Deux autres répondent simplement «non».

5. *Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module (cours) consacré à la phonétique et phonologie du français ?*

- Un enseignant du département demande «des exercices qui soient utiles pour travailler avec des hispanophones. Écouter des mots, des phrases prononcés par des Français et par des hispanophones et pouvoir comparer.» Deux autres demandent «des exercices faciles pour faire avec les élèves.» Un autre demande «des exercices de discrimination, de répétition, des virielangue, des exercices oraux et écrits, des exercices avec les "regletas Cuisinier"»

Le cinquième réclame «des jeux, des exercices pratiques.»

Puis, «des exercices portant sur les différents types de phonétiques, de phonologies de plusieurs communautés de la francophonie.»

- Les cinq stagiaires du DAPEFLE ont demandé de «pas seulement les aider à corriger leur prononciation mais aussi à créer des activités pour que leurs apprenants de Fle puissent améliorer la leur.»

- Une stagiaire du CFPLC suggère «des activités de mise en contexte» et elle serait «intéressée par des instruments d'évaluation».
- Deux autres stagiaires demandent des exercices de correction et d'évaluation.»
- Un autre déclare qu'en dehors du cours de formation qu'il suit actuellement, il n'a «jamais suivi un cours spécifique de phonétique.»
- La cinquième stagiaire pense que «la discrimination auditive, l'intonation, l'identification de différents accents par rapport à différentes régions du pays» lui seraient utiles.

6. *Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?*

- **Sept professeurs seulement ont répondu à cette question :**

«Des idées, il y en a beaucoup. Moi, je proposerais des vidéos conférences entre les étudiants de la formation. Ainsi, je crois que cela sera une occasion exceptionnelle pour partager les opinions et les expériences sur l'enseignement de la phonétique et de la phonologie dans un cours de FLE.»

«J'aimerais que l'on puisse enregistrer sa voix pour comparer des aspects liés à la prononciation contre des enregistrements sonores authentiques.»

«Je prendrais le cours pour apprendre et avoir un certificat.»

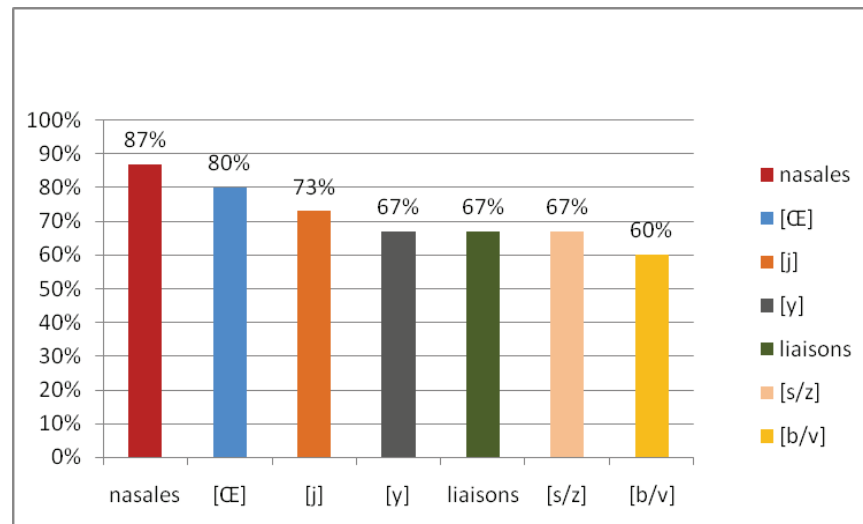
«Des exercices avec des jeux et des chansons.»

«J'ai fait un atelier de phonétique pour les élèves des sedes externas (*écoles excentrées dépendant du CELE*) Il s'agit d'exercices sur quelques phonèmes, avec des présentations de PowerPoint, des jeux, des chansons. Si vous voulez je pourrais vous le montrer. J'ai préparé tous les exercices et enregistrements pour ne pas avoir de problèmes de droit d'auteur.»

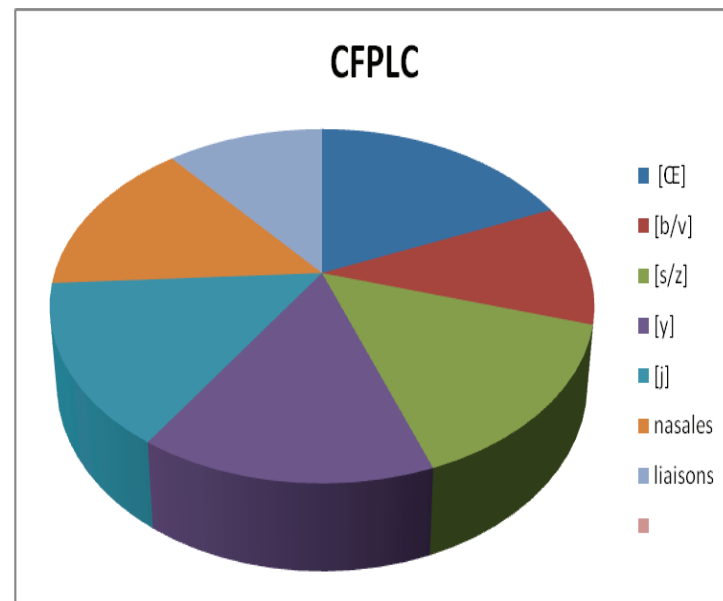
«J'ai toujours rencontré des problèmes quand il faut enregistrer des sons à l'ordinateur, la machine ne reconnaît jamais les sons.»

«Pouvoir m'enregistrer et comparer avec des enregistrements de locuteurs français.»

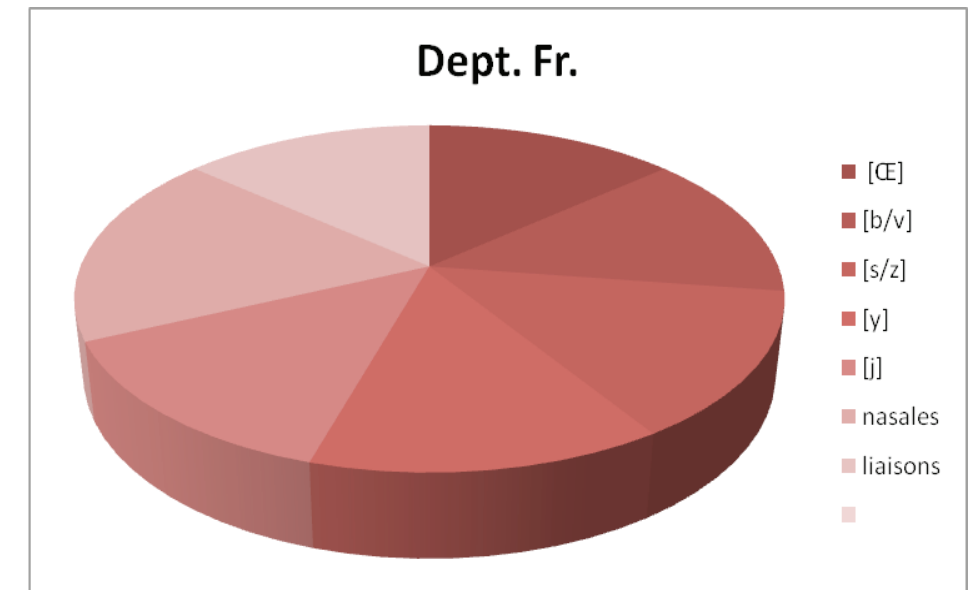
La graphique suivante montre que les nasales sont le problème principal des enseignants et des stagiaires (87%), suivies des sons [e], [ə], [ɛ] (80%), le son [j] (73%), les sons [y], [s/z] ainsi que les liaisons (67%) et [b/v] (60%).



Pour 5 stagiaires du CFPLC (la totalité), ce sont les sons [e], [ɛ], [ə] qui présentent des difficultés majeures, alors que trois d'entre eux mentionnent aussi [b/v], quatre ajoutent [s/z], [y], [j], les nasales, et trois, les liaisons.



Parmi les collègues du Département de français, trois déclarent rencontrer des difficultés pour distinguer et reproduire les sons [e], [ɛ], [ə], [b/v], [s/z], [y], [j], les liaisons, alors que quatre d'entre eux ajoutent les voyelles nasales.



Les stagiaires du DAPEFLE de leur côté mentionnent aussi tous les sons proposés: quatre ont des difficultés avec les sons [e], [ə], [ɛ], le [j], et les liaisons; cinq mentionnent aussi les voyelles nasales, et trois y ajoutent les sons [b/v], [s/z], [y].

Ce qui attire mon attention, c'est que tous les enseignants des trois groupes ont des difficultés avec tous les sons, mais ils mentionnent seulement ceux qui leur ont été proposés. Aucun d'entre eux n'en a ajouté alors que les observations réalisées, ainsi que les conversations soutenues avec plusieurs d'entre eux ont révélé des problèmes de prononciation bien plus étendus.

4.5.- Le choix du dispositif technologique retenu.

L'adresse de mon cours : <http://www.ced.cele.unam.mx/phonfr/>

Tout d'abord, il m'appartient de rappeler le contexte spécifique des enseignants de Fle dans mon Centre ainsi que celui des stagiaires du CFPLC et du DAPEFLE. La grande majorité d'entre eux travaillent et suivent une formation ; les enseignants du département de français doivent souvent se déplacer d'une institution à l'autre au gré de leurs horaires. Quand donc mes collègues disposeraient-ils de temps suffisant et surtout significatif afin de mener à bien les activités proposées dans ce cours ? La majorité d'entre eux pourraient allouer de trois à cinq heures par semaine, bien que de manière irrégulière. Chaque module du cours propose des activités individuelles qui peuvent être réalisées, non pas au rythme de chacun, mais pour lesquelles les dates butoir pour l'envoi des travaux sont plus "élastiques", et des activités en groupe pour lesquelles il existe des dates fixes de remise de travaux. Chaque module contient des lectures obligatoires, nécessaires à la réalisation des activités, des lectures complémentaires pour tous ceux qui auraient besoin d'un surplus d'information ou qui manifesteraient plus de curiosité quant au thème développé dans le module.

Le modèle constructiviste demeure présent tout au long du cours que ce soit dans les activités individuelles comme dans les activités collaboratives toutefois que les enseignants doivent s'interroger sur le pourquoi, agir, se rétro alimenter – par le biais du tuteur ou des autres intervenants- et apporter des remédiations à leur action.

La pratique réflexive tient une place de choix dans la mesure où dans chaque module, il est demandé aux enseignants de réfléchir, de commenter, de remédier, de partager avec leurs collègues leur cheminement d'apprentissage et de découverte.

L'apprentissage est fondé sur les tâches dans une perspective actionnelle car, et comme le déclare Nunan (cité par Mangenot, 2009, p.17) «la tâche est un travail focalisé sur le sens («meaning focused work») qui implique les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible », ce qui est demandé aux enseignants dans chacune de leurs activités, ajoutant à cela un but supplémentaire qui est celui du résultat. Chaque tâche aboutit à un "produit" réalisé soit de manière individuelle soit en collaboration et qui doit être "socialisé".

Certaines activités demandent la réutilisation d'apprentissages effectués dans un module antérieur et aboutissent à des produits (affiches, enregistrements, fiches pédagogiques,

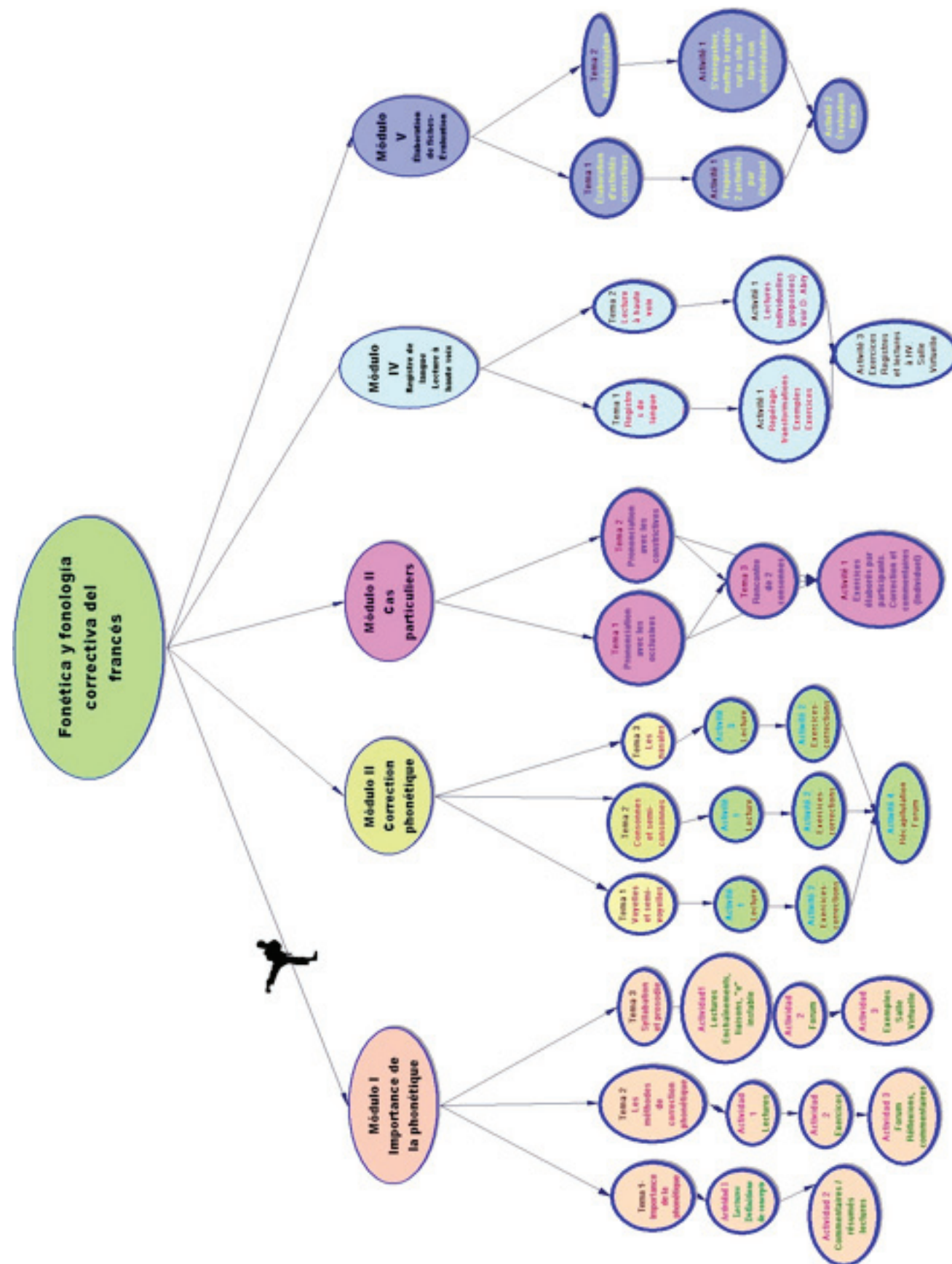
activités de prononciation appliquées à la correction d'erreurs etc...). Ces produits seront proposés aux "Didactithèques" des institutions ou cours de Formations ou départements de français de chacun des enseignants- participants. Nous pourrions parler ici d'un projet commun étant donné que les enseignants participant au cours devront échanger, critiquer, proposer et améliorer les apports de chacun.

Les activités seront partagées et discutées sur le forum où, comme le mentionne Mangenot (2009, p.59) «*l'écrit asynchrone tend à rapprocher la communication [...] Deux caractéristiques sont particulièrement intéressantes : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement*». Certaines activités demandant la "présence" du tuteur/des tuteurs feront intervenir tous les enseignants dans la Salle virtuelle : <http://aulasvirtuales.cuaed.unam.mx/> prévue à cet effet. Celle-ci remplit les quatre conditions énoncées par Mangenot, (2009, p.68) «pour que la rencontre ait lieu : **un accompagnement pédagogique**, des **outils de mise en commun**, une **chronologie commune** et des **activités pédagogiques**» toutefois que le tuteur devra être mener les activités pédagogiques qui sont prévues pour la classe virtuelle et participer activement aux échanges, offrir aux enseignants-participants un encadrement sérieux ; les activités proposées encouragent les échanges horizontaux et verticaux à tout moment, les tâches très précises à réaliser et la rétroalimentation commune devraient favoriser une bonne participation ainsi qu'un «sentiment d'appartenance à la collectivité».

La formation des tuteurs ou d'enseignants constitue un problème de taille car ceux-ci devraient «mêler intimement pédagogie et maîtrise technologique» (Mangenot, 2009, p.9). À cet effet deux collègues et moi-même avons suivi un cours de la CUAED de soixante heures nous initiant aux secrets du tutorat en ligne, à l'utilisation des différents outils technologiques et aux «spécificités sémio-pragmatiques».

L'élaboration de la structure du cours qui se compose de quatre modules et d'une évaluation finale, d'une durée totale de soixante heures, a demandé de nombreux retours en arrière, des consultations constantes avec la pédagogue de la CED. Ma directrice de stage m'a conseillée de manière efficace dès que je lui ai soumis les étapes que j'avais prévues. Celles-ci ont été construites à partir des besoins exprimés par les enseignants et modifiées à partir de leurs réflexions et conseils postérieurs.

Je présente ici la structure du cours. Je dois mentionner que celle-ci a subi plusieurs modifications au fur et à mesure de mes réflexions.



Le cours repose sur l'existant sur l'Internet en phonétique. La Toile contient un grand nombre de sites proposant des cours et des activités pour les compétences traditionnelles : la réception écrite, la réception orale, le lexique, la morphosyntaxe etc... mais l'enseignement de la phonétique y est peu représenté. Et cela probablement parce que, comme le souligne Claude Germain dans l'avant-propos de l'ouvrage de Champagne-Muzar et Bourdages (1998) «Le point sur la phonétique», celle-ci était tributaire de l'écrit jusqu'au XIXe siècle. Il semble qu'elle n'ait pas encore acquis, actuellement, toutes ses lettres de noblesse.

Le cours est 'monté' sur un système Moodle, qui est un système de gestion de l'apprentissage (Learning Management System, LMS) connu également comme un système de gestion de cours de code ouvert (Open Source Course Management System, CMS). La plateforme Moodle a été retenue par la Coordination d'Éducation à Distance du fait de sa versatilité, facilité d'exploitation et qu'elle permet l'utilisation d'outils divers tels que les blogs, les fora, le clavardage, les enregistrements audio, les téléchargements de documents divers, la salle virtuelle etc.... Elle répond aux conditions énoncées par F. Mangenot²⁹ dans le cours :

« On peut voir trois avantages dans le fait d'utiliser une plateforme plutôt que différents outils de manière séparée :

- tout d'abord, **la gestion des inscriptions**, qui se fait une fois pour toutes, toutes matières confondues, ce qui évite aux étudiants (et aux tuteurs) de devoir se rendre à différentes adresses en fournissant chaque fois identifiant et mot de passe ;
- ensuite, **la navigation d'un outil à l'autre** (ou des ressources aux outils), plus aisée et évitant d'avoir à s'accoutumer à des interfaces différentes ;
- enfin, **les outils du suivi des apprenants** que la plupart des plateformes proposent aux enseignants-tuteurs [...]

Et ainsi que le préconise Mangenot³⁰, la CED a installé cette plateforme sur le serveur du CELE et en assure la gestion.

Chacune des pages du cours ont été élaborées en HTML (Hypertext Markup Language) et CSS (Cascading Style Sheets). Nous avons utilisé, Madame Rodriguez Rivera et

²⁹ Mangenot, F. Apprentissages collectives assistés par ordinateur. *Ingénierie de la formation à distance via Internet*, Cours Master2PRO, p. 57

³⁰ *Ibid*

Nombre d'enseignants de Fle de notre Centre ont suivi les cours de 60 heures de "tutorat en ligne" que dispense le Centre Universitaire d'Éducation à Distance de l'UNAM. Le cours que je propose compte déjà sur trois tuteurs diplômés ayant déjà des compétences dans l'enseignement du Fle et une certaine pratique récente de l'enseignement de la phonétique, motivée par le cours que je présente.

«[...]un important travail de formation, initiale et continue est à mener. Il importe que les formateurs possèdent non seulement une maîtrise des TICE, mais qu'ils soient également des spécialistes de l'enseignement des langues [...]. Outre les compétences de base, ces formateurs doivent avoir une réflexion approfondie sur les apports et les limites de l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues ; cette réflexion est plus importante qu'une maîtrise technologique approfondie. La démarche de formation la plus efficace consiste sans doute à former sur le lieu de travail et à accompagner (avant, pendant et après) les enseignants lors de leurs premières utilisations des TICE»³²

Le cours de phonétique corrective que je propose serait du niveau "amateur"³³ bien que j'aie pu compter sur les conseils d'une pédagogue et d'une "développeuse"/graphiste.

«L'idéal est d'avoir un didacticien ayant de bonnes connaissances informatiques et un informaticien s'intéressant à la pédagogie»³⁴. Ce qui n'est pas évident.

³² Mangenot F., Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, *Ingénierie de la formation à distance via Internet*, Cours Master2Pro, p.8

³³ *Ibidem*

³⁴ *Ibidem*

4.6.- Les sites Internet retenus. Leur analyse.

Les enseignants inscrits au cours seront redirigés vers divers sites qui se trouvent sur Internet. J'analyserai chacun de ceux que je propose. À cet effet, je me baserai sur les critères proposés par Mario Tomé.³⁵

FICHE 1	
Ressource/Site :	Phonétique et phonologie.
Adresse URL :	http://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/phonetique/phon1453.htm
Auteur :	Guy Spielmann
Date de création/ Actualisation :	2011
Type de ressources :	Théorique
Finalité :	Enseignement de la phonétique, cours, espace pédagogique.
Présence de documents audio...	Aucun
Exploitation pédagogique :	Non
Intérêt pédagogique :	Étudiants, enseignants.

³⁵ Tomé M., (2003). *Les ressources internet pour la phonétique du français langue étrangère* (VI CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE), Universidad de Granada.

FICHE 2	
Ressource/Site :	Phonétique FLE – Cours de prononciation
Adresse URL :	1.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/indexphon.html 2.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours4.html 3.- http://fenet.unileon.es/phon/phoncours1.html(c) 4.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/jeux/index#chansons 5.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours1.html#semi-voyelles 6.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/carnetph.htm#voyellesnasales 7.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/dicteacti.html 8.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/jeux/virelangues.html 9.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/cahiers.html 10.- http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/jeux/crisonoma.html 11.- http://fenet.rediris.es/cours/cphon.html NOTE: Je me suis permis de réunir sur une seule fiche toutes les références à l'Université de León dans le seul souci d'économie d'espace.
Auteur :	Mario Tomé (Université de León)
Date de création/	2003
Actualisation :	
Type de ressources :	Théorique et pratique
Finalité :	Enseignement de la phonétique pour le FLE, cours, espace pédagogique.
Présence de documents audio...	Phonèmes, mots, textes, dictées, chansons, jeux, cahiers d'exercices, cours.
Exploitation pédagogique :	Exercices autocorrectifs, dictées, chansons, jeux
Intérêt pédagogique :	Intérêt pédagogique : spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

FICHE 3	
Ressource/Site :	Phonétique, prosodie
Adresse URL :	http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/index.htm
Auteur :	Non mentionné
Date de création/	Non mentionné
Actualisation :	
Type de ressources :	Théorique
Finalité :	Enseignement de la phonétique
Présence de documents audio...	Définitions, mots.
Exploitation pédagogique :	Non
Intérêt pédagogique :	Étudiants, enseignants.

FICHE 4	
Ressource/Site :	Phonétique, liens sur la phonétique
Adresse URL :	http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/phon/3k.htm
Auteur :	Manfred Overmann
Date de création/	2012
Actualisation :	
Type de ressources :	Théorique et pratique
Finalité :	Enseignement de la phonétique pour le FLE, cours, espace pédagogique
Présence de documents audio...	phonèmes, mots, textes, dictées, chansons
Exploitation pédagogique :	Exercices autocorrectifs, dictées, chansons
Intérêt pédagogique :	Spécifique pour le FLE, étudiants, enseignants...

FICHE 5	
Ressource/Site :	Linguistique, phonologie et phonétique générale, cours de phonétique en ligne
Adresse URL :	http://www.unil.ch/Jahia/site/ling/cache/offonce/pid/12581;jsessionid=0171E66D2EDFEF00AA5FEF4D6EE2D4DD.jvm1
Auteur :	Non mentionné
Date de création/ Actualisation :	Non mentionné
Type de ressources :	Théorique
Finalité :	Enseignement de la phonétique
Présence de documents audio...	ableaux, schémas, phonèmes, mots.
Exploitation pédagogique :	Non
Intérêt pédagogique :	Étudiants, enseignants.

FICHE 6	
Ressource/Site :	La phonétique et la phonologie
Adresse URL :	http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html
Auteur :	Henriette Gezundhajt(Université de Toronto)
Date de création/ Actualisation :	1997-2000
Type de ressources :	Théorique
Finalité :	Généraliste, enseignement de la phonétique française
Présence de documents audio...	sonores:phonèmes, mots
Exploitation pédagogique :	aucune
Intérêt pédagogique :	tableaux, figures, audio

FICHE 7	
Ressource/Site :	Phonétique et prononciation
Adresse URL :	http://www.estudiodefances.com/fonetica/TITRE.htm
Auteur :	Marc Oddou
Date de création/ Actualisation :	2007/2011
Type de ressources :	Pratique
Finalité :	Enseignement de la phonétique française
Présence de documents audio...	jeux, dictées Explications simples pour hispanophones
Exploitation pédagogique :	Exercices autocorrectifs, dictées
Intérêt pédagogique :	Enseignants, étudiants de FLE.

FICHE 8	
Ressource/Site :	Développer la lecture
Adresse URL :	http://www.iens-versailles.ac-versailles.fr/Espace%20pedagogique/Lecture/apprentissagelecture.htm
Auteur :	IEN Versailles
Date de création/ Actualisation :	2010
Type de ressources :	Théoriques et pratiques
Finalité :	Enseignement de la phonétique pour une bonne maîtrise de la lecture
Présence de documents :	écrits, conseils, documents à télécharger
Exploitation pédagogique :	Conseils pour exercices.
Intérêt pédagogique :	Enseignants.

FICHE 9	
Ressource/Site :	Les registres de langue
Adresse URL :	http://www.polarfle.com/classe/reg.htm
Auteur :	Anne Fournier-Perrot/Thierry Perrot
Date de création/	Non mentionnée
Actualisation :	
Type de ressources :	Pratiques
Finalité :	Enseignement du français familial
Présence de documents :	audio, chansons, film
Exploitation pédagogique :	Pratique des registres de langue- Travail de réécriture
Intérêt pédagogique :	Enseignants, étudiants de FLE..

FICHE 10	
Ressource/Site :	Prosodie
Adresse URL :	http://www.echo-fle.org/COURSES/FichesdeCours/Phon%C3%A9tique/Lesench%C3%Aements/tabid/131/Default.aspx
Auteur :	Non mentionné- Alliance française de Sydney.
Date de création/	2000
Actualisation :	
Type de ressources :	Pratiques- Conseils.
Finalité :	Enseignement des enchaînements et intonation.
Présence de documents :	audio, écrits Fiches professeurs, fiches élèves
Exploitation pédagogique :	Écouter et répéter
Intérêt pédagogique :	Enseignants, étudiants de FLE..

FICHE 11	
Ressource/Site :	Virelangues- Les imprononcables.
Adresse URL :	http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-39-Les_virelangues.htm
Auteur :	Non mentionné
Date de création/	Non mentionnée
Actualisation :	
Type de ressources :	Pratique
Finalité :	Systématiser la prononciation des sons.
Présence de documents :	audio...
Exploitation pédagogique :	Documents audio, phrases, mots. Écouter et répéter
Intérêt pédagogique :	Enseignants et étudiants de FLE.

FICHE 12	
Ressource/Site :	Le jeu en classe de langue/La phonétique jouant.
Adresse URL :	http://lewebpedagogique.com/jeulangue/tag/phonetique/
Auteur :	Société enseignants non mentionnés.
Date de création/	Janvier 2005- Août 2011
Actualisation :	
Type de ressources :	Pratique
Finalité :	Site d'échanges enseignants/apprenants ; enseignants/collègues. Espace pédagogique/didactique.
Présence de documents :	audio, textes, jeux...
Exploitation pédagogique :	Exercices/Intervention enseignants/apprenants
Intérêt pédagogique :	spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

FICHE 13	
Ressource/Site :	Pratiquer le français avec la phonétique
Adresse URL :	http://phonetique.free.fr/
Auteur :	Thierry Perrot
Date de création/	non disponible
Actualisation :	
Type de ressources :	Pratique
Finalité :	enseignement de la phonétique pour le FLE, espace pédagogique sic_00000888, version 1 - 20 Jan 2004
Présence de documents audio :	phonèmes, mots, textes, dictées
Exploitation pédagogique :	exercices autocorrectifs, dictées
Intérêt pédagogique :	spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

Le site de l'Université de León offre aux enseignants et aux apprenants une ample gamme de ressources, de méthodes et d'outils pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique française. On y trouve des matériels didactiques ainsi que des activités d'application en salle de classe; des pistes pédagogiques sont proposées, des réflexions et des références théoriques sur l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère permettent à l'enseignant de mettre à jour ses acquis. Les enseignants et les apprenants y trouveront des séquences d'écoute orale, des exercices et des dictées autocorrectifs, des documents vidéos etc...

Certains sites (Henriette Gezundhajt de l'Université de Toronto, <http://www.unil.ch/>, [_http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/index.htmr](http://www.latl.unige.ch/safran/data/phono/index.htmr), par exemple) proposent seulement des éléments théoriques susceptibles d'intéresser surtout des spécialistes de la phonétique.

Le site le plus connu est: phonetique.free.fr qui réunit d'une manière simplifiée théorie et exercices pratiques, ceux-ci un peu trop structuraux, à mon avis. Son interface manque un peu de dynamisme.

Le webpédagogique est un site complet, offrant des sites d'échanges, une grande variété de documents écrits, oraux, un espace pédagogique/didactique, des articles spécialisés, des fiches pédagogiques, etc.

4.7.- Le pilotage du cours.

Lors des entretiens avec la directrice du CELE et les autorités de l'IFAL-CCC-Ambassade de France, il avait été décidé que ce projet de stage intitulé «Cours de Phonétique et de phonologie correctives du français» serait piloté puis inclus dans les cursus du CFPLC-français et du DAPEFLE. Cependant cette année, ces deux formations ne sont pas proposées faute de candidats ce qui implique que ce cours n'a pu être socialisé ni évalué par ce public.

J'ai cependant demandé la contribution de certains de mes collègues du département de français et d'anciens stagiaires du CFPLC, générations 2010 et 2011. Il s'agit de trois francophones et de trois Mexicains. Leurs remarques, leurs conseils m'ont obligée à modifier à plusieurs reprises soit les activités proposées, soit éliminer ou spécifier certains points théoriques, à leur avis trop compliqués ou inutiles ou peu explicites. La majorité de mes collègues enseignants m'ont demandé d'éliminer les trois exercices de transcription phonétique proposés, trop longs et peu utiles à leur avis et d'en garder deux très courts, de simplifier consignes ou instructions.

Leur aide a également été précieuse pour évaluer et modifier soit le graphisme de l'interface soit la maniabilité des outils utilisés comme par exemple les modalités d'enregistrement dans les modules III et IV qui présentaient des difficultés d'accès à l'outil. Les collègues m'ont suggéré de simplement inclure un bouton rouge dans la consigne : *Enregistrez-vous en appuyant sur le bouton rouge*



La couleur des "pages" du cours ont été modifiées : trop blanches et fatigantes pour la vue, "manque de dynamisme". En accord avec la dessinatrice graphique, la couleur des pages a "viré" à un jaune/doré léger.

CONCLUSION

CONCLUSION.

Les améliorations apportées sont le résultat des interventions des collègues enseignants de FLE mentionnés dans le point précédent. Les améliorations futures seront apportées par les enseignants inscrits au cours.

Si comme de nombreux auteurs l'ont constaté – de même que la majorité des enseignants de FLE- la phonétique constitue la portion congrue de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Il existe sur Internet de nombreux sites dédiés aux disciplines traditionnellement travaillées en salle de classe telles que la réception et la production écrites, la grammaire, la conjugaison etc...mais très peu s'intéressent à la phonétique. Parmi ceux-ci la majorité sont des sites théoriques, plutôt rébarbatifs qui n'offrent pas une aide efficace et pratique pour l'enseignement du FLE.

La grande majorité des enseignants du centre de langues ne disposent que d'un temps très limité à dédier à leur formation continue, cependant un cours en ligne, sanctionné par un certificat, mettant à leur disposition des fiches pratiques, des exemples d'exercices facilement utilisables en classe, peut représenter une solution à la carence d'expérience dans l'enseignement de la phonétique.

La nouveauté qu'apporte ce cours aux enseignants – en ce qui concerne la phonétique en ligne- peut résider dans le fait que nombre d'activités sollicitent la réflexion sur l'activité d'enseignement, sur la pratique de classe de chacun et fait intervenir le travail individuel, le travail par binôme, par groupes de quatre, le travail collaboratif. L'idée de partage est présente, la rétroalimentation verticale et horizontale aussi et les produits de chacun sont socialisés, commentés, corrigés et échangés afin qu'à la fin du cours chaque enseignant puisse compter sur une panoplie d'exercices et d'idées d'applications assez étendue. Les lectures obligatoires sont à la portée de tous, et tous ceux qui seront désireux d'approfondir leurs connaissances théoriques pourront faire appel aux lectures complémentaires.

Les commentaires des stagiaires et des enseignants signalaient la nécessaire "présence" du tuteur. Cette demande a été résolue par l'inclusion d'activités en Salle Virtuelle, d'autre part compréhensible dans un cours de phonétique. Le forum permet à chacun d'exposer ses idées, ses doutes et de participer activement à un travail collaboratif.

Au fur et à mesure de la construction, d'abord de la structure du cours et ensuite du choix des activités pertinentes pour résoudre les demandes du groupe "questionné", je me suis rendu compte de la grande difficulté de "monter" un cours en ligne. Il

ne s'agit pas de transposer les contenus d'un cours présentiel et d'en adapter les activités. Il s'agit de suivre et de faire fonctionner tout un protocole d'outils et de ressources, de calendrier, de liens, de concevoir les différents niveaux dans la structure de l'interactivité, des contenus.

L'auteur- concepteur du cours devrait réunir les qualités d'un excellent pédagogue ainsi que celles d'un technicien informaticien développeur gestionnaire de réseau, ce qui paraît peu probable, du moins dans l'environnement de notre centre. Sans l'aide décidée et efficace de la pédagogue et de la dessinatrice graphique du centre, ce cours n'existerait pas.

Il dépendra des résultats et des remarques des enseignants participant au cours que celui-ci évolue et puisse à l'avenir proposer des outils et des contenus plus diversifiés, une formation plus individualisée dans laquelle les inscrits pourraient faire un choix d'activités répondant à leurs besoins spécifiques et tenant compte de l'évolution de leurs compétences..

Mon stage a duré un an, mais à presque deux ans d'avoir commencé la construction du cours en ligne, je continue à y apporter des améliorations, revoir les documents fournis aux possibles inscrits, éliminer ou reformuler des activités, repenser le graphisme de chaque module, simplifier leur accessibilité...

Sur le plan personnel je me suis confrontée à des problèmes et des problématiques différents à ceux que l'on rencontre dans une salle de classe ; j'ai fait l'apprentissage d'un accompagnement différent, j'ai progressé et acquis de nouvelles compétences, amélioré ma rigueur, ma gestion du temps, appris à mettre en place des stratégies nouvelles. Pour me préparer au défi que représentait l'élaboration de mon projet de stage, j'ai suivi les ateliers "Salles Virtuelles", "Tuteur en ligne", le programme "Modalités éducatives et utilisation des TICE au CELE", le Séminaire initial et le cours "Diseño conceptual e instruccional".

Je suis très satisfaite de ce stage, tant sur le plan technique que sur le plan humain ; il m'a permis d'acquérir une vision bien plus holistique de l'enseignement du FLE.

J'espère, avec ce cours en ligne, que j'ai voulu créatif, pouvoir résoudre les difficultés que rencontrent les enseignants de FLE dans l'enseignement de la phonétique et la phonologie du français, et par le biais des activités proposées et de celles qu'ils concevront, leur fournir des outils pratiques pour leur enseignement. Comme prolongement à ce cours, j'ai l'intention de créer une "didactithèque" alimentée par

du matériel pédagogique et didactique pour l'enseignement de la phonétique du Fle, avec, par exemple, des fiches pédagogiques, des exercices, des plans de classe, des enregistrements de documents oraux pour travailler tels ou tels sons en contexte. Ces matériels seraient élaborés en fonction des niveaux de langue du CELE et du public mexicain. Chaque document serait accompagné d'une explication théorique simplifiée, d'un corrigé et d'une aide à la conceptualisation du fait phonétique. Je pense que si les enseignants ont la possibilité d'accéder à un corpus "tout prêt" qui leur permette de ne pas perdre la face au moment de fournir des explications à leurs apprenants, qu'ils trouvent des applications simples, pratiques, dynamiques, ludiques, leurs représentations de la phonétique et de son enseignement en seront modifiées, facilitant ainsi son approche et sa transmission dans le cours de Fle.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- ABRY, D., CHALARON, M.L (1994). *Phonétique, 350 exercices*, Hachette, Paris.
- ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Clé International, Paris.
- ABRY, D. (2010). Phonétique française et pédagogie de la prononciation - Conférence (CASNAV Académie de Grenoble), consulté octobre 2011 à http://www.ac-grenoble.fr/casnav/Espace_enseignant/articles.php?lng=fr&pg=531#site
- BAQUÉ, L. Publications - Universitat Autònoma de Barcelona, consulté juillet 2011 à <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/recherche/phonetique-et-langues-etrangeres>
- BILLIÈRES, M. - Publications - Université de Toulouse - UTM - Octogone-Lordat, consulté août 2010 à <http://w3.octogone.univ-tlse2.fr/web/spip.php?article20>
- BILLIERES, M. (2005). Les pratiques du verbo-tonal-Retour aux sources , in Berré, M. (éd.) *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, pp. 67-87.
- BUFI, S. (2008). *Ecos de Babel :Procesos de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de México*, Thèse de doctorat, CINVESTAV, IPN, Mex
- CATANAS, M. consulté novembre 2011 à <http://www.cadredesante.com/spip/spip.php?article125>
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. BOURDAGES, J. (1998). *Le point sur la phonétique*, Clé International, Paris.
- CHARLIAC, L.MOTRON, A. (1999). *Phonétique progressive du français*, Clé International, Paris.
- DEGACHE, C. (2006). « Diffusion d'une formation hybride à l'intercompréhension par la formation en ligne des enseignants tuteurs », in M. H. Araújo e Sá, S. Melo, J. Fróis (éds.), *Comunicação eletrónica em contextos de educação linguística. Teorias epráticas, Intercompreensão 13*, décembre 2006, Santarém, Portugal, 101-121, International, Paris. Consulté juillet 2010 à XXXXXX
- DUFEU, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dossier Franc-Parler, consulté septembre 2009 à http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_dufeu.htm
- DUFLOT, C. & TOMÉ, M. (2005). *Cahier de prononciation française. Exercices pour les étudiants espagnols*, Universidad de León.

- DURAND, Jacques, Bernard Laks & Chantal Lyche (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In: C. Pusch & W. Raible (eds.) *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/ Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 93-106, consulté septembre 2009 à <http://www.projet-pfc.net>
- DURAND, Jacques, Bernard Laks & Chantal Lyche (2005). Un corpus numérisé pour la phonologie du français. In G. Williams (ed.) *La linguistique de corpus*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. pp. 205-217. Actes du colloque 'La linguistique de corpus', Lorient, 12-14 septembre 2002. Consulté septembre 2009 à <http://www.projet-pfc.net>
- DURAND, J. Publications - Université de Toulouse, consulté septembre 2010 à <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=jdurand&subURL=>
- FRELAND-RICARD, M. (2002). *[lafonetiksefasil] Manuel d'auto-formation en phonétique*, Vicens Vives Perú, Lima.
- FRELAND-RICARD, M. (2002). *La phonétique en jouant*, Vicens Vives Perú, Lima.
- FRIAS CONDE, X., *Introducción a la fonética y a la fonología del español*, p. 7, <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup04.pdf> , consulté novembre 2011
- GERMAIN-RUTHERFORD, A. (nd) Phonétique corrective et prosodie du français (Université d'Ottawa) , Consulté août 2011 <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/>
- GROULT, N. (2008). Représentations sociales des professeurs de FLE du CELE de l'UNAM sur l'évaluation en classe de langue: une étude de cas au Mexique. <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-2> Consulté août 2010.
- GUBERINA, P. (1965). "La méthode audio-visuelle structuro-globale", *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1, Mons. p. 35-64
- GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier/Hatier, Paris.
- INTRAVAIA, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons et Librairie Wallonie-Bruxelles, Paris
- LAURET, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*, Hachette Livres, Paris.
- LAOT, F. et ROUAH, M., Piloter le développement social. *Guide d'évaluation dynamique et participative*, Édition l'Harmattan, p. 17 http://www.ifracep.fr/Contenu_de_formation_internet/Dictionnaire/D.pdf, consulté décembre 2010.

- LEBEL, J. (2000-2002). Correction phonétique du FLE pour étudiants hispanophones et lusophones, Univ. de Laval <http://www.mediafire.com/?hm3zygu2tvf> , consulté décembre 2010.
- LEBEL, J-G. (1975). *Eléments de correction phonétique du français*, Université de Laval. Québec : CIRB
- LEON, M. (1964). *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette-Larousse, Paris.
- LEON, M., LEON, P. (2008). *La prononciation du français*, Ed. Armand Colin, Paris.
- LESSARD, G. (1996). Introduction à la linguistique française. Chapitre 2: La Phonétique (Queen's University at Kingston) Consulté décembre 2010. <http://post.queensu.ca/~lessardg/Cours/215/>
- LLISTERRI, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación, Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, 1: 91-114.
- MANGENOT, F. (2009). Apprentissages collectifs assistés par ordinateur: *Ingénierie de la formation à distance via Internet*, Cours Master2PRO
- MANGENOT, F. (2009). Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, *Dispositifs autonomisants*, Cours, Master2PRO
- MAGNEN, C. - Publications - Université Paul Valéry - Montpellier 3 / Université de Toulouse <http://w3.octogone.univ-tlse2.fr/web/spip.php?article102>
- MAGNEN, C., Billières, M., Gaillard, P. (2005). Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue PArole*(33), 9-30. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19/002: 47-73. Consulté octobre 2010.
- MARTIN, P. (2001). Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec. <http://www.phonetique.ulaval.ca/>
- MARTIN, P. (2002). Intonation many functions, Virtual Symposium on the multimodality of human communication, theories, problems and applications, Toronto, May 3-5 2002. http://www.semioticon.com/virtuals/virtual_index.html
- MARTIN, P. (2005). «WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie», ALSIC, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 8 : 95-108 http://alsic.u-strasbg.fr/v08/martin/alsic_v08_13-rec7.

pdf. Philippe Martin – Publications <http://french.chass.utoronto.ca/ling/Homepage/martin.html>

- PARIZET, M.L. (2008). Phonétique et Cadre commun: *propositions pour un cours de FLE*, Synergies Espagne, No 1, pp. 113-122. Consulté avril 2010 à <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/parizet.pdf>
- PERROT, T. (nd) Pratiquer le français avec la phonétique. <http://phonetique.free.fr/>
- POIRIER-COUTANSAIS, G., *Le questionnaire*, Méthodologie de la recherche. Site consulté: promothee2004.free.fr/.../methodoquestionnaires consulté le 15 décembre 2011.
- RENARD, R. (1971). Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, Paris. Extraits *Scribd*.
- RENARD, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris et Mons, Didier et CIPA, (3ème édition entièrement refondue).
- RIVENC, P. (2000). Aider à apprendre à communiquer en langue étrangère, CIPA, Mons Wikipédia P. Rivenc
- RIVENC P. (2003). Brève histoire de la problématique SGAV: la construction d'une méthodologie, in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: 3 Méthodologie*, De Boeck-Université, Bruxelles http://pagespersorange.fr/methodologis/sgav5/sgav5/documents/rivenc_histoire_sgav.doc
- RODRIGUEZ RIVERA, M., A. (2011). *Interfaz gráfica : soporte de comunicación visual en los cursos en línea. Un modelo*. Tesis de maestría. ENAP, UNAM, México.
- SGARD, C. (2006). Utilisation d'internet pour l'enseignement de la phonétique <http://www.er.uqam.ca/nobel/r35724/MartineP/Celia/Pagepersonnelle.htm>
- SILVA OCHOA, H. Pour faire de la phonétique II et III, *Enseigner la phonétique aux hispanophones*, <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/Phonetique21.pdf>. Consulté septembre 2010.
- TOMÉ, M. (2009). Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE), *Revue ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 2009, Vol. 12: 90-108
- TOMÉ, M. (2009). Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration, *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol. 23, No. 1, 107-126.

- TOMÉ, M. (1994). Fonética francesa para uso de estudiantes españoles, Universidad de León, 1994. 84 pages.
- TOMÉ, M. (1993). Introduction à une Phonétique du français pour les étudiants espagnols, *Estudios Humanísticos*, N°15, Univ. de Leon, 1993, pp. 181-193.
- TOMÉ, M. (1994). Simplification pédagogique du système vocalique du français. XVIII Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2-4, marzo, 1994. <http://flenet.rediris.es/tourdetoile/2.htm#enseignement>
- TOMÉ, M. (1995). L'enseignement de la prononciation du français pour des débutants espagnols; *Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2-4 noviembre, 1995, pp. 31-35. <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phoneticours1.html#Tome95>
- TOMÉ, M. (1997). La perception des phonèmes français par des étudiants espagnols. Synthèse de *La perception de los sonidos del francés por los estudiantes españoles*, *Estudios Humanísticos - Filología*, n° 19, Universidad de León, 1997, pp. 263-269. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/TestPhonResultats_Tome1997.DOC
- TOMÉ, M. (2003-2011). Phonétique FLE – Cours de prononciation. Université de León. <http://flenet.unileon.es/phon/indexphon.html>, <http://flenet.rediris.es/cours/cphon.html>, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/phoncours3.html#methodearticulatoire>
- TOMÉ, M. (2003). Les ressources internet pour la phonétique du français langue étrangère (VI CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE, Universidad de Granada, 2003). <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/activi4.htm#ressourcesPhonetique>
- WACHS, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE), *Revista de Lenguas Modernas*, N° 14:183-196 <http://www.latindex.ucr.ac.cr/lmodernas-14-2011/mod-14-12.pdf>
- WIOLAND, F. (1991). *Prononcer les mots du français*, Hachette, Paris.
- Blog - Enseignement/Apprentissage de la Prononciation du Français <http://phonetiquedufle.canalblog.com/>. Consulté août 2011.
- <http://www.interactifle.com>

ANNEXES

Annexe 1. GLOSSAIRE

Accent (cf tonique) :

Augmentation de la durée, de l'intensité ou de la hauteur d'une syllabe. En français, c'est surtout un accent de durée. Ainsi quand une syllabe est accentuée, elle est deux fois plus longue qu'une syllabe inaccentuée.

Allophone :

En linguistique, un allophone est l'une des réalisations possibles d'un phonème.

Alvéoles (adjectif : alvéolaire) :

Les alvéoles sont situées dans la partie osseuse antérieure du palais. Ce sont les rebords de chair qui se trouvent derrière les incisives supérieures. Les alvéoles constituent le lieu d'articulation de consonnes comme [t], [d], [s], [z], [l].

Antérieure :

Une voyelle antérieure ou palatale a son lieu d'articulation qui se situe à l'avant du palais, la partie dure. S'oppose à une voyelle postérieure ou vélaire.

Apex (adjectif : apicale) :

L'apex est le nom donné à la pointe de la langue. Il sert d'articulateur pour la production de plusieurs consonnes comme [l], [t], [d], [n].

API :

La notation des langues, c'est-à-dire la représentation des langues au moyen d'une écriture, repose avant tout sur la discrimination auditive. Celle-ci consiste en la reconnaissance des unités de base d'une langue par l'oreille et le cerveau. Par la suite, ces unités sont identifiées (définies), puis représentées au moyen d'une écriture. L'alphabet phonétique international a été créé à la fin du XIXème siècle (API.). Son principe est de n'avoir recours pour un même son perçu, qu'à un même symbole. C'est ce que l'on appelle la correspondance biunivoque entre phonie et graphie.

Appareil phonatoire :

L'appareil phonatoire désigne l'ensemble des cavités impliquées dans la production de la parole: la cavité respiratoire avec les poumons, le larynx et les 4 cavités supraglottiques : pharyngale, nasale, buccale et labiale.

Bilabiale :

Une consonne bilabiale a la lèvre supérieure comme lieu d'articulation et la lèvre inférieure comme articulateur.

Cavité buccale :

La cavité buccale est cette partie du conduit vocal située entre les lèvres et le pharynx d'une longueur d'environ 8,1 cm chez l'homme adulte et 7,8 cm chez la femme adulte.

Cavité labiale :

Extrémité antérieure du conduit vocal, la cavité labiale comprend les deux lèvres de la bouche. La cavité labiale offre deux possibilités: l'arrondissement et la projection des lèvres vers l'extérieur, ce qui donne lieu à des articulations labialisées ou arrondies (c'est le cas de [w], de [o], de [u]). La seconde possibilité est la rétraction des lèvres, ce qui donne lieu à des articulations non-labialisées ou non-arrondies ([j], [e], [i]). Quand il y a arrondissement et projection des lèvres, la cavité forme un résonateur supplémentaire.

Continue :

Consonne que l'on peut prolonger. Toutes les constrictives sont des continues. Au contraire les occlusives sont des momentanées.

Constrictive :

Les consonnes constrictives sont articulées avec un resserrement du passage de l'air expulsé. Exemples : [f], [v], [s], [z].

Contrastive (phonétique) :

Etude qui compare de façon systématique le phonétisme de deux langues. Il y aura, par exemple, la phonétique contrastive de l'espagnol et de l'italien, ou la phonétique contrastive de l'arabe et de l'hébreu. On insiste sur les points communs, mais aussi sur les différences entre les deux langues.

Cordes vocales :

Petits muscles en forme de lèvres situés dans la partie moyenne du larynx. Les cordes vocales sont rattachées à l'avant à la paroi fixe du larynx et à l'arrière aux deux aryténoïdes mobiles, petits cartilages qui écartent et rapprochent les cordes vocales, déterminant ainsi l'ouverture ou la fermeture de la glotte. Les cordes vocales jouent un rôle essentiel dans la production de la voix.

Courbe intonative :

On appelle intonation ou courbe mélodique les variations de la hauteur de la voix envisagée dans le temps, c'est-à-dire en tenant compte des variations qui s'établissent entre les valeurs portées par les syllabes, les mots, ou les syntagmes phoniques de la chaîne parlée.

Débit de parole :

Le débit de parole correspond au mouvement d'ensemble de l'énoncé. Il porte sur tout ce qui est inclus dans un tour de parole, y compris les pauses. On distingue trois types de débits réguliers (lent, moyen, rapide) et deux types de changements de débit (accélération et ralentissement).

Dentale :

Consonne qui a pour lieu d'articulation les dents supérieures. En français, [t], [d] par exemple.

Didactique (accent) :

C'est celui que l'on utilise pour créer des proéminences en discours formel. Les mises en relief, qui portent alors sur des endroits de l'énoncé où on ne les retrouverait pas forcément en langage spontané, ont ainsi une valeur pédagogique. Elles visent à maintenir l'intérêt et à attirer l'attention sur tel ou tel point du discours.

Diphthongue :

Phénomène de transformation d'une voyelle en une autre, fréquent en anglais et dans beaucoup de langues dans le monde. Il existe aussi des triphthongues.

Dos (de la langue, adjectif : dorsal) :

Le dos est le nom donné à la partie médiane de la langue, entre l'apex (la pointe) et la racine. Le dos de la langue sert d'articulateur pour un très grand nombre de sons. On le divise en parties pré-, médio- et post-dorsales.

E caduc, instable, muet, ou schwa :

En français, voyelle centrale qui est de plus en plus confondue avec les deux autres voyelles antérieures arrondies [ø] et [œ]. Elle est arrondie en français standard mais peut être non arrondie dans certains parlars régionaux. Elle peut chuter ou être maintenue selon certaines règles (en syllabe initiale ou après deux consonnes). Elle peut apparaître dans le cas de groupes consonantiques lourds, exemple : à l'ouest « e » de la ville.

Elision :

En français, suppression de la voyelle « e », « a » ou « i », des déterminants, ou des conjonctions devant une voyelle ou un h muet. Exemple : l'élève, s'il te plaît.

Enchaînement consonantique ou vocalique :

Processus qui consiste à lier les sons d'un énoncé. Pour les voyelles, elles se lient sans coupure, sans coup de glotte comme « il a été ». Pour les consonnes, la consonne finale toujours prononcée d'un mot s'enchaîne au mot suivant quand il commence par une voyelle ou un h muet. Exemple : une amie → [y/na/mi].

Fosses nasales :

Les fosses nasales sont 2 cavités situées de façon symétrique de part et d'autre d'une cloison médiane au centre du massif osseux de la face. Ces deux cavités forment la cavité nasale.

Fricative :

Une consonne fricative se caractérise acoustiquement par un bruit de friction désagréable et non harmonieux

Gémisée :

Une consonne gémisée s'articule au moyen d'un allongement de la consonne.

Glotte (adjectif glottale):

La glotte est l'espace entre les deux membranes musculaires que constituent les cordes vocales. Les variations de formes et de dimensions de la glotte déterminent les différents types de phonation.

Graphème :

La plus petite unité significative et distinctive de l'écriture, elle est composée d'une, deux ou trois lettres et correspond à un phonème.

Grave :

La contrepartie perceptive de la fréquence est la hauteur. Le terme «grave» réfère à l'un des deux attributs perceptifs de la hauteur, l'autre étant dit «aigu». Plus la fréquence d'un son est basse, plus le son sera perçu comme grave.

Groupe rythmique :

Un groupe rythmique est une suite de syllabes délimitées par un seul accent. Il peut s'agir d'un mot, d'un syntagme, ou d'une phrase. L'unité rythmique intervient dans l'analyse de la structure métrique des énoncés.

Groupe consonantique :

Ensemble de plusieurs consonnes : par ex : tr dans très, ou fl dans fleur, ou xtr dans extra. Certaines langues n'ont pas de groupes consonantiques.

« H » aspiré ou non aspiré :

En français, la lettre «h» est toujours muette. S'il est dit « aspiré », il empêche l'élision ou la liaison de l'article ou de l'adjectif avec le mot commençant par cette lettre. Exemple une hache, les haches. S'il est non aspiré, il y a élision et liaison comme si la lettre n'existait pas. Exemple : un homme, les hommes.

Hiatus :

Rencontre de deux voyelles à l'intérieur d'un mot, ou entre deux mots. Exemples en français, «Noël» et «aorte».

Intervocalique (position) :

C'est une consonne placée entre deux voyelles.

Intonation :

Variation de la mélodie des énoncés pour exprimer une caractéristique linguistique (exemple : la phrase est une question et l'intonation est montante) ou expressive lorsque le locuteur veut exprimer un sentiment (exemple : le doute ou l'ironie).

Labial :

Une consonne labiale a la lèvre inférieure comme articulateur. Exemples en français, [p], [b].

Une voyelle labiale est une voyelle prononcée avec les lèvres arrondies et projetées en avant.

Liaison :

Apparition d'une consonne finale, habituellement muette, dans la première syllabe du mot suivant. En français les liaisons les plus fréquentes sont : t, n, z. C'est un vestige du passé. Exemple : les amis → [lezami]

Nasal :

Lorsqu'on prononce des voyelles ou des consonnes nasales, on fait passer l'air à travers la cavité buccale et les fosses nasales. Exemples en français les voyelles [B, [C] et les consonnes [m] et [n].

Occlusive :

Ces consonnes sont articulées avec une fermeture du canal, une tenue et une brutale sortie de l'air, une explosion. Exemples : [p], [b].

Oxytonique (accent) :

L'accent en français se situe sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique.

Palatale :

Une consonne palatale a le palais dur comme lieu d'articulation. Exemple [j].

Phonème :

En phonologie, le phonème est l'unité distinctive minimale, en nombre limité dans chaque langue.

Phonétique :

La phonétique est l'étude scientifique de la substance des unités vocales utilisées dans les langues humaines. Les unités vocales se matérialisent sous la forme de segments, appelés sons, et de supra segments comme les syllabes, les accents, les tons, les groupes rythmiques, les syntagmes intonatifs et la courbe mélodique.

Phonétique corrective :

Elle vise la correction phonétique. Deux cas de figure doivent être distingués: celui de l'apprenant d'une langue seconde, qui a besoin d'acquérir les bases d'une prononciation acceptable de cette langue par les locuteurs natifs. Il y a aussi les personnes qui présentent un trouble du langage parlé. La phonétique orthophonique procède alors au dépistage du trouble et, en fonction du diagnostic posé, elle propose un traitement approprié.

Phonologie :

La phonologie est le domaine de la linguistique qui s'intéresse à la fonction distinctive des sons humains dans les langues.

Postérieure :

Une voyelle postérieure ou vélaire s'articule sous le palais mou (voile du palais), à l'arrière de la bouche.

Prosodie :

Étude de l'accent, du rythme et de l'intonation, éléments permettant d'ajouter du sens au message : Vous venez ? L'intonation montante indique que c'est une question. Vous venez ! L'intonation descendant rapidement du haut vers le bas indique un ordre, une injonction.

Semi-consonne, semi-voyelle :

Sons qui, par leurs caractéristiques articulatoires, acoustiques, mais aussi distributionnelles, peuvent être envisagées comme des semi-consonnes ou des semi-voyelles, exemples : [j], [w].

Signe diacritique :

Un signe diacritique est un signe graphique (point, accent, symbole quelconque) qui est ajouté à une lettre de l'alphabet pour en changer la valeur. L'API utilise de nombreux signes diacritiques. Ils peuvent être suscrits, souscrits, antéposés, postposés, voire superposés.

Sonore (ou voisée) :

Une consonne sonore (ou voisée) est caractérisée par la vibration des cordes vocales par opposition à une consonne sourde. Les voyelles sont en général toujours voisées.

Sourde :

Une consonne sourde est caractérisée par l'absence de vibrations des cordes vocales.

Syllabe fermée :

C'est une syllabe qui se termine par une consonne. Exemple : mur [myR]

Syllabe ouverte :

C'est une syllabe qui se termine par une voyelle. Exemple : beau [bo].

Tonique (accent ou voyelle) :

Voyelle qui porte l'accent.

Transcription phonétique :

La transcription phonétique fait correspondre à des sons d'une langue des symboles uniques empruntés le plus souvent maintenant à l'alphabet phonétique international (API).

Triangle vocalique :

Sur la base de critères de classement articuloire, les principales voyelles dites voyelles cardinales sont généralement disposées à l'intérieur d'un schéma en forme de triangle. La pointe du triangle présente la voyelle ouverte [a], alors que sa base présente les voyelles fermées [i] et [u]. Entre les extrémités du triangle se situent les autres voyelles, notamment les voyelles mi-ouvertes et mi-fermées dans le cas du français.

Uvulaire :

Consonne articulée avec la racine de la langue au niveau de la luvette (uvula en latin, d'où l'adjectif), le [R] en français

Vélaire :

Consonne ou voyelle articulée au niveau du voile du palais.

Voyelle :

Sur le plan articuloire, une voyelle implique un écoulement libre de l'air à travers le conduit buccal, sans obstacle. L'articulation d'une voyelle nécessite en effet une certaine distance entre le dos de la langue et le palais (cf. l'aperture), et ce, même dans le cas des voyelles dites «fermées». Sur le plan acoustique, une voyelle comporte des formants, des harmoniques renforcées par la forme des cavités rencontrées dont la configuration garantit pour chacune un timbre particulier.

Voyelle atone :

C'est une voyelle non accentuée. S'oppose à voyelle tonique.

Voyelle orale :

Lorsqu'on prononce des voyelles orales, tout l'air passe par la bouche. S'oppose à voyelle nasale.

Yod :

Sur le plan articuloire, le [j] est une constrictive dorso-palatale sonore. Plus fermée que le [i], elle occupe une position intermédiaire entre les voyelles et les consonnes, ce qui lui vaut sa double appellation de semi-consonne ou semi-voyelle.

Zézaiement :

Le zézaiement est un défaut de prononciation qui consiste en la substitution de [H] par [s] et de [j] par [z].

Annexe 2. Exemples d'exercices de phonétique dans Version Originale 1 (1ère unité) *

UNITÉ 1				
Objectifs	Consignes	Type d'exercice	Méthodologie	Évaluation
L'alphabet phonétique	Exercice: Donner des noms de personnes commençant par chacune des lettres de l'alphabet.	Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons et de relation phonie-graphie	Activités de reconnaissance et d'association phonie-graphie. Exercices structuraux qui introduisent des activités d'inter-corrrection et d'interaction de type actionnel.	Aucun type d'évaluation des faits phonétiques n'est propose de manière explicite.
La prononciation de certaines voyelles: Des sons et des lettres	Exercice A: Voici quelques mots et leur transcription phonétique. Écoutez et essayez de repérer la prononciation de certaines voyelles: /e/ caduc, [u], [o]/oi/, [ɛ] Exercice B: Essayez maintenant de prononcer les noms et prénoms suivants. Comparez avec un camarade. Exercice C: Connaissez-vous ces combinaisons de voyelles?	Exercice A: Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons et de relation phonie-graphie Exercice B: Exercice de prononciation à partir d'un corpus contenant les phonèmes et les graphèmes identifiés en A. Exercice C: Exercice de production faisant appel aux savoirs généraux et à la mémoire phonétique de l'apprenant.		
*Adapté de Martínez Santos Carlos Alberto, Mémoire DAPEFLE, mai 2012. La phonétique dans l'enseignement du Fle: analyse de trois manuels Fle et quelques propositions ludiques-kinesthésiques.				

Annexe 3. Exemples d'exercices de phonétique dans Alter Ego 1 Fenêtre sur...et Dossier 1

Objectifs	Consignes	Type d'exercice	Méthodologie	Évaluation
Fenêtre sur...	Épeler son nom, l'alphabet Exercice 4: Regardez la liste et écoutez. Cherchez les erreurs. Exercice 5: Écoutez et écrivez les prénoms	Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons et de relation phonie-graphie	Activités de reconnaissance et d'association phonie-graphie.	Aucun type d'évaluation des faits phonétiques n'est propose de manière explicite.
L'alphabet phonétique	Exercice 12: Écoutez. Lisez les phrases suivantes. Trouvez la fin des prénoms et lisez-les à voix haute.	Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons et de relation phonie-graphie	Exercices structuraux qui introduisent des activités d'inter-corrrection et d'interaction de type actionnel.	
Dossier 1	Exercice 13: Jouez la scène à deux. Vous êtes au cocktail de bienvenue. Vous faites connaissance.	Exercice de prononciation à partir d'un corpus contenant les phonèmes et les graphèmes identifiés en 4		
Leçon 1	[y]/[u]			
Intonation montante et descendante.	Exercice 4: a) Écoutez et indiquez si les 2 mots sont identiques ou différents. b) Combien de fois entendez-vous le son [y] et le son [u]? Écoutez et répondez.	Exercice 13: Exercice de production faisant appel aux savoirs généraux et à la mémoire phonétique de l'apprenant.		Aucun type d'évaluation des faits phonétiques n'est propose de manière explicite
Leçon 2	La prononciation des nombres.	Exercice 4: a) Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons. b) Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons.	Activités de reconnaissance et d'association phonie-graphie.	
La liaison avec les nombres.	c) Écoutez puis lisez les phrases à voix haute. Exercice 5: a) Écoutez et dites si la voix monte ou descend. b) Question ou affirmation? Écoutez et répondez. c) Réécoutez et répétez. d) Lisez les phrases suivantes.	b) Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de sons. c) Exercice de prononciation à partir d'un corpus contenant les phonèmes et les graphèmes identifiés en b)	Exercices structuraux.	manière explicite

Objectifs	Consignes	Type d'exercice	Méthodologie	Évaluation
Leçon 3 La discrimination [s]/[z] La liaison avec [z]	Exercice 10: a) Vrai ou faux? Écoutez les nombres et répondez: 1.-On fait toujours la liaison après vingt. 2.- On ne fait pas la liaison après "et". b) Réécoutez l'enregistrement et répétez les nombres. Exercice 12: Écoutez les numéros de téléphone suivants et repérez le nombre indiqué. Exercice 9: a) Lisez et écoutez. Ils sont/ ils ont b) [s] ou [z]? Écoutez et répondez. c) Écoutez et indiquez les liaisons, comme dans l'exemple: Ils ont deux passions. d) Réécoutez et répétez les phrases.	Exercice 5. a) et b) Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance d'intonation. c) Écoute et répétition Exercice de prononciation à partir d'un corpus contenant les intonations identifiées en c). c) Écoute et répétition Exercice de prononciation à partir d'un corpus contenant les intonations identifiées en c). Exercice 10: a) Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance de liaisons. Exercice d'écoute, de repérage, de répétition. Exercice 12: Exercice d'écoute et de repérage d'un nombre déterminé. Exercice 9: a) Écoute et lecture. b) Écoute et discrimination de phonèmes. c) Écoute et discrimination de phonèmes d) Écoute et répétition.	Activités de reconnaissance et de répétition de différentes intonations. Activités de reconnaissance et de répétition de différents phonèmes.	Aucun type d'évaluation des faits phonétiques n'est proposé de manière explicite

Annexe 4. Exemples d'exercices de phonétique dans Le nouveau Taxi 1

Unité 1 Rencontres.				
Objectifs	Consignes	Type d'exercice	Méthodologie	Évaluation
Leçon 1 L'intonation montante et descendante	Prononcez. C'est une question? Écoutez et dites si c'est une question ou une affirmation.	Exercice d'écoute, de repérage, de reconnaissance d'intonation.	Activités de reconnaissance d'intonations.	Aucun type d'évaluation des faits phonétiques n'est proposé de manière explicite.
Leçons 2 La syllabation	Prononcez. Les syllabes.	Exercice de prononciation à partir d'un corpus.	Exercices de systématisation très courts et structuraux	
Leçons 3 et 4 L'accent tonique.	Écoutez et lisez. Détachez les syllabes puis prononcez normalement. Prononcez. L'accent tonique. Il est sur la dernière syllabe des groupes de mots. Écoutez les phrases et répétez.	Exercice d'écoute et de répétition.		

Annexe 5-20 Exemples de questionnaires

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi :

de la langue Parce que la phonétique et la phonologie sont un niveau qui permet de remplir le sens d'un discours. Mais aussi il faut reconnaître que le rythme, l'intonation et l'articulation de sons permet aux apprenants dans un contexte socio-linguistique.

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [é] [è] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui, s'il y a des explications claires pour apprenants Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

d'identification de sons, de rythme, de discrimination et des activités mises en contexte d'intonation d'après le sens

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Je serais intéresser à y trouver des éléments/instruments de correction, et de évaluation (sumative) et auto-évaluation

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

Aussi je travaillerais la phonétique corrective

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : *elles sont fondamentales pour la compréhension et la production, pour communiquer efficacement*

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [é] [è] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

pratique, jeux

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

non

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : *Pour une bonne prononciation de la langue et pour éviter les confusions entre certains mots (ex: poison, poisson). Pour une bonne compréhension orale.*

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Des exercices de discrimination. Des exercices oraux et écrits. Des exercices de répétition, des retranscriptions.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non **Je ne sais pas** (ça dépend)

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : **je ne crois pas que ce soit un aspect essentiel et indispensable dans un cours de français mais ce n'est pas non plus un aspect superflu**

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

Tout ce qui implique des difficultés pour les Hispanophones.

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui **Non** Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Des exercices qui soient utiles pour travailler après avec des étudiants hispanophones. Par exemple, un type d'exercice pourrait consister à écouter des enregistrements des mêmes mots et des mêmes phrases en français, faits par des francophones et par des hispanophones. Ça aiderait les futurs professeurs à analyser quelles sont les difficultés les plus fréquentes chez nous (les Hispanophones) et puis leurs étudiants à différencier comment nous prononçons et comment il faudrait le faire.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi :

Pour surmonter les difficultés que les étudiants non-francophones (comme les étudiants du CELE) rencontrent dans leur apprentissage du FLE au niveau de l'oral.

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

A mon avis, tous.

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Des exercices oraux pratiques autour des sons du vocabulaire quotidien du français ; des exercices de discrimination auditive ; répétition de mots ou de phrases ; de transformation d'énoncés et rapport phonie-graphie ; ainsi que des exercices de rythme et prosodie.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Bon courage!

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui (x) Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui (x) Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi

Parce que la phonétique et la phonologie sont pour moi la base pour enseigner une langue étrangère qu'est la langue française. Dans la communication, il y a toujours un émetteur et un récepteur. Dans ce contexte, communiquer implique entendre et décodifier les sons du message.

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

Tous les points de la phonétique. Puisque l'enseignement de la phonétique en salle de classe est très ennuyeux pour les étudiants du fait qu'il le trouve rigolo et sans importance significative. Ici, il serait important de leur faire comprendre la valeur et l'utilité de la phonétique.

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

Oui, je souhaiterais qu'on y trouve des éléments théoriques pour pouvoir les appliquer dans nos pratiques quotidiennes en classe.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Des exercices portant sur les différents types de phonétiques, de phonologies de plusieurs communautés de la francophonie.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Des idées, il y en a beaucoup. Moi, je proposerai des vidéos conférences entre les étudiants de la formation. Ainsi, je crois que cela sera une occasion exceptionnelle pour partager les opinions et les expériences sur l'enseignement de la phonétique et de la phonologie dans un cours de FLE.

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : *Dans une situation de communication une mauvaise prononciation peut créer des conflits*

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ? *correction - évaluation -*

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?
J'aurais aimé enregistrer et comparer avec des locuteurs français
Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi :

La prononciation est importante pour les personnes qui apprennent une langue, il faudrait seulement tenir compte que les élèves ont aussi un accent...

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Je n'ai jamais fait un cours spécifique de phonétique en dehors du cours...

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

- Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

- Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : *Parce que la phonétique et la phonologie font partie de la linguistique, et des habiletés communicatives (expression et production orales).*

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ? *Je pense que tous, mais cela dépend des difficultés de chaque personne. Peut être chacun peut choisir les points de phonétique à travailler.*

- Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

- Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Ex. Discrimination auditive, intonation, identification de différents accents par rapport à de différentes régions ou pays.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

J'aimerais qu'on puisse enregistrer sa voix pour comparer des aspects liés à la prononciation contre des enregistrements sonores authentiques.

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

- Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

- Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : *Je répond je ne sais pas parce que je sais pas faire de la phonétique*

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

- Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

- Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Je veux des exercices pratiques pour faire avec mes élèves.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

Je prendrais le cours pour apprendre et avoir un certificate

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

Points minimum, par exemple

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez

pourquoi : parce que c'est plus facile de comprendre
si on prononce mal on se comprend
pas

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] [i] ? Le yod ?
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.
no demasiado

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

des exercices pour pouvoir faire dans
mon salon de classe (travaux de premiers niveaux
et derniers)

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

des exercices avec des jeux et des
chansons

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : Je pense que la phonétique est un aspect très important dans l'apprentissage d'une langue puisqu'elle reflète une partie de la culture de celle-ci. De plus, en français, il existe beaucoup de paires minimales avec des significations totalement différentes, qui peuvent empêcher la communication. Etant donné que dans la langue française il existe beaucoup de phonèmes inexistants en espagnol, il me semble que la phonétique est indispensable.

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod → ?
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Des exercices de transcription à l'API, discrimination, etc. J'aimerais des exercices avec les «regletas Cuisinier», je sais que ça existe mais je n'ai pas trouver les couleurs qui correspondent au sons.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

J'ai fait un atelier de phonétique pour les élèves des sedes externas. Il s'agit d'exercices sur quelques phonèmes, avec des présentations de PowerPoint, des jeux, des chansons. Si vous voulez je pourrais vous le montrer. J'ai préparé tous les exercices et enregistrements pour ne pas avoir des problèmes de droit d'auteur.

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

Dans le cadre de mon stage de Master2 PRO FLE, la direction du CELE m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi : PARCE QU'IL Y A BEAUCOUP DE MOTS EN FRANÇAIS QUI PEUVENT CHANGER DE SENS SELON LA PRONONCIATION

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

- DE RECONNAISSANCE DE SONS.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

J'AI TOUJOURS RENCONTRÉ DES PROBLÈMES QUAND IL FAUT ENREGISTRER DES SONS À L'ORDINATEUR, LA MACHINE NE RECONNAÎT JAMAIS LES SONS,

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

Oui Non Je ne sais pas

Expliquez

pourquoi : JE NE SAIS PAS / ENSEIGNER -

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

JE CROIS TOUS

Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [ɛ] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

DES JEUX, DE CHANSONS, DES MOTS CROISÉS

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

IL FAUT UN FRANÇAIS QUI LE DONNE
ET DES EXERCICES ATTRACTIFS

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

Catherine Loustau.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

- Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

- Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi :

Parce que les élèves doivent apprendre à bien prononcer pour se faire comprendre

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

- Les nasales Le [y] Le yod
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

- Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Exercices pour pouvoir appliquer en classe.

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

en cours amenant parce que la phonétique c'est difficile

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Chers collègues,

La direction m'a demandé d'élaborer un module de phonétique et de phonologie françaises pour ALAD et les élèves-professeurs du DAPEFLE...et ceux que cela pourrait intéresser.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1.- Pensez-vous qu'un module de phonétique et de phonologie en ligne soit intéressant ?

- Oui Non Je ne sais pas

2.- Pensez-vous que la phonétique et la phonologie soient importantes dans un cours de FLE ?

- Oui Non Je ne sais pas

Expliquez pourquoi :

Les bords que j'ai des grands problèmes pour la prononciation. Je ne sais pas quoi faire - quand il faut les corriger

3.- Quels seraient, selon vous, les points de phonétique à travailler ?

- Les nasales Le [y] Le yod ?
 Les sons [e] [e] [ø] Les [s] [z] Les [b] [v]

4.- Si vous deviez suivre ce cours, souhaiteriez-vous y trouver des éléments théoriques ?

- Oui Non Je ne sais pas.

5.- Quels types d'exercices souhaiteriez-vous trouver dans ce module consacré à la phonétique et la phonologie du français ?

Beaucoup d'exercices pour moi et les étudiants

6.- Auriez-vous d'autres idées à proposer ou des commentaires à faire ?

j'ai vu des pages internet et ce n'est pas motivant et c'est compliqué

Je vous remercie de votre collaboration. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir les résultats de l'analyse du questionnaire et vous tiendrai au courant de l'avance du module.

4. **JULES A DIT.** Séquence pour travailler l'opposition [u]/[y].

Adaptation du jeu classique «Jacques a dit», cette activité de discrimination phonétique peut se décliner à l'infini: «Jules a dit» pour l'opposition [u]/[y], mais aussi «Tintin a dit» pour les voyelles nasales; ou encore «Élise a dit» pour l'opposition consonnantique [s]/[z] ou «Charles a dit» pour l'opposition [ʃ]/[ʒ].

Le groupe est divisé en deux équipes, l'équipe /u/ contre l'équipe /y/. Les participants doivent montrer avoir reconnu le phonème attribué à leur équipe en levant la main lorsque celui-ci est prononcé, sauf lorsqu'il n'est pas précédé de la phrase rituelle «Jules a dit». Ceux qui se trompent sont éliminés. Une fois une équipe éliminée au grand complet, l'autre est déclarée gagnante.